



KVALITETA ŽIVOTA U OSNOVNOJ ŠKOLI: POVEZANOST SA ŠKOLSKIM USPJEHOM, MOTIVACIJOM I PONAŠANJEM UČENIKA

Zora RABOTEG-ŠARIĆ, Marija ŠAKIĆ, Andreja BRAJŠA-ŽGANEC
Institut društvenih znanosti Ivo Pilar, Zagreb

UDK: 373.31.26(497.5)

Izvorni znanstveni rad

Primljeno: 8. 5. 2009.

Rezultati izloženi u radu temelje se na podacima prikupljenim u okviru projekta "Vrednovanje eksperimentalne provedbe elemenata Hrvatskog nacionalnog obrazovnog standarda (HNOS)".

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati odnos između kvalitete školskoga života, školskog uspjeha, motivacije i neprimjerenih ponašanja učenika u školi. U istraživanju je sudjelovalo 4999 učenika viših razreda osnovne škole. Sudionici su popunjavali prilagođenu verziju Upitnika kvalitete školskog života te skale za samoprocjenu ciljnih orijentacija u učenju, učestalosti markiranja i školske nediscipline. Značajniji prediktori boljšeg školskog uspjeha jesu snažniji osjećaj školske kompetencije i manje negativnih osjećaja prema školi. Učenici koji su usmjereniji prema učenju zadovoljniji su školom i učenje shvaćaju zabavnim. Usmjerenost na izvedbu povezana je s većom školskom kompetencijom, ali i s više negativnih osjećaja prema školi. Učenička percepcija relevantnosti školovanja za njihovu budućnost značajan je prediktor obiju ciljnih orijentacija. Učenici koji češće izostaju iz škole smatraju da je škola manje važna za njihovu budućnost i imaju više negativnih osjećaja prema školi. Učenici koji se rjeđe nedisciplinirano ponašaju doživljavaju učenje kao izazov, ocjenjuju svoje odnose s nastavnicima boljšima, ali se i smatraju manje socijalno integriranim u školi. Osjećaj školske kompetencije značajan je prediktor manje učestalosti neprimjerenih ponašanja. U radu se raspravlja o implikacijama ovih nalaza na stvaranje poticajnoga školskog okruženja.

Ključne riječi: kvaliteta školskoga života, školski uspjeh, motivacija za učenje, školska disciplina



Zora Raboteg-Šarić, Institut društvenih znanosti Ivo Pilar,
Marulićev trg 19/1, p. p. 277, 10 001 Zagreb, Hrvatska.
E-mail: Zora.Raboteg-Saric@pilar.hr

UVOD

U istraživanjima u školskom okruženju kriterij uspješnosti škola i učenika najčešće su učenička postignuća na raznim mjerama znanja i njihov školski uspjeh (Leonard i sur., 2004.). Iako je važnost afektivnog i socijalnog razvoja učenika odavno prepoznata, oni su mnogo manje istraživani nego akademski razvoj (Kong, 2008.). Dok se velik broj istraživanja bavio kvalitetom života, srećom i dobrobiti odraslih, istraživanja obilježja školskog okruženja povezanih sa zadovoljstvom učenika školom razmjerno su rijetka (Epstein i McPartland, 1976.). U novije vrijeme istraživanja se sve više usmjeravaju prema proučavanju afektivnih aspekata školovanja, tj. učeničkoga doživljaja kvalitete školskoga života. Kvaliteta školskoga života pritom se definira kao skup pozitivnih i negativnih iskustava u školi te ostalih osjećaja povezanih sa specifičnim područjima i posljedicama života u školi (Leonard, 2002.). Ova definicija proizlazi iz općih modela kvalitete života koji pretpostavljaju da se kvaliteta života temelji na općem zadovoljstvu, pozitivnim i negativnim osjećajima te zadovoljstvu pojedinim područjima života (Linnakylä i Brunell, 1996.; Williams i Roey, 1996.).

Jedan od prvih modela kvalitete školskoga života predložili su Epstein i McPartland (1976.). U njihovu se izvornom modelu kvaliteta školskoga života temelji na trima dimenzijama učeničkih reakcija: općem zadovoljstvu školom, predanošću školskim obvezama i reakcijama na nastavnike. Ovi su autori razvili i skalu za mjerenje opisanih dimenzija kvalitete školskoga života, a istraživanja u školskom okruženju potvrdila su valjanost njihova modela (Epstein i McPartland, 1976.; Johnson i Johnson, 1993.). Daljnja istraživanja nastojala su proširiti ovaj model kako bi se obuhvatilo više dimenzija kvalitete školskoga života. Williams i Batten (1981.; prema Pang, 1999.) razvili su model u kojem se učeničko vrednovanje kvalitete školskoga života temelji na doživljaju opće dobrobiti i osjećajima vezanima uz specifična područja školskoga života. Ideja o općem doživljaju dobrobiti proizlazi iz istraživanja opće kvalitete života, a vrednovanje specifičnih područja školskoga života proizlazi iz teorije obrazovanja, koja nastoji pobliže odrediti koji su aspekti školovanja relevantni za doživljaj dobrobiti učenika. Opći doživljaj kvalitete školskoga života odnosi se na opće pozitivne i negativne osjećaje prema školi, dok specifična područja školskoga života uključuju kvalitetu odnosa između učenika i nastavnika, odnose učenika s drugim osobama u školi, percepciju važnosti školovanja za život, osjećaj uspješnosti u školi te osjećaj samomotivacije za učenje. Ovi su autori razvili i skalu za mjerenje navedenih dimenzija kvalitete školskoga života, koja je, kao i model na kojem se temelji, validirana i revidirana u raznim obrazovnim sustavima

i državama (npr. Gil, 1996.; Linnakylä i Brunell, 1996.; Wilson, 1988.; Williams i Roey, 1996.). Ovaj model često se rabi u australskom obrazovnom sustavu te su na temelju njega razvijene skale za mjerenje kvalitete školskoga života učenika australskih srednjih, a kasnije i osnovnih, škola (Ainley i Bourke, 1992.; prema Leonard, 2002.).

Kvaliteta školskoga života može se uzimati kao indikator učeničke dobrobiti koji je određen čimbenicima povezanima sa školskim okruženjem, obrazovnim iskustvima učenika i uključenosti učenika u školski život (Karatzias i sur., 2002.). Istraživanja pokazuju da je percepcija kvalitete školskoga života povezana s razrednim ozračjem (Mok i Flynn, 2002.) i iskustvima učenja i poučavanja u učionici (Kong, 2008.), ali i s individualnim karakteristikama učenika, poput dobi i spola (Linnakylä i Brunell, 1996.; Mok i Flynn, 2002.), spremnosti preuzimanja odgovornosti za vlastite uspjehe i neuspjehe u školi, samopoštovanjem, lokusom kontrole i obrazovnim ambicijama (Linnakylä i Brunell, 1996.; Karatzias i sur., 2002.; Wolf i sur., 1981.).

Reakcije učenika na školu indikator su kvalitete školskoga života, a pozitivne reakcije na školu mogu povećati vjerojatnost da će učenici razviti trajnu predanost učenju (Epstein i McPartland, 1976.). Učenička iskustva u učionici povezana su i s njihovom motivacijom (Pintrich i sur., 1994.). Učenici u školskoj situaciji mogu imati različite ciljeve, a u istraživanjima su se pokušavali identificirati razni tipovi ciljnih orijentacija učenika (Ames, 1992.). Većina autora navodi dva suprotna cilja, koje nazivaju usmjerenost na znanje nasuprot usmjerenosti na izvedbu (Ames i Archer, 1988.), usmjerenost na učenje nasuprot usmjerenosti na izvedbu (Dweck i Leggett, 1988.) ili uključenost u zadatak nasuprot egouključenosti (Nicholls, 1984.). Učenici koji su usmjereni prema učenju, znanju ili zadatku žele unaprijediti svoje sposobnosti i razumijevanje gradiva, odnosno učenje je za njih cilj sam po sebi. Suprotno tomu, učenici koji su usmjereni prema izvedbi nastoje demonstrirati svoje visoke sposobnosti i dobiti pozitivne procjene od drugih ljudi. Motivacija je od presudne važnosti za učenje i povezana je sa školskim uspjehom, pozitivnim stavovima prema školi, boljom disciplinom i većim zadovoljstvom učenika i učitelja (Vizek-Vidović i sur., 2003.).

Ako se u učionicama izgradi poticajno okruženje u kojem učenici i nastavnici rado borave, učenici doživljavaju školu kao mjesto gdje su sigurni i sretni te se time potiče i bolji uspjeh u učenju. Učenici koji doživljavaju visoku kvalitetu školskoga života manje neopravdano izostaju iz škole (Leonard i sur., 2000.). Pretpostavka je da će ovi učenici biti i uključeni u rad u učionici i iskazivati manje nediscipline u školi. Općenito, oblici nedisciplinirana ponašanja koji se pojavljuju u škol-

DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB
GOD. 18 (2009),
BR. 4-5 (102-103),
STR. 697-716

RABOTEG-ŠARIĆ, Z.,
ŠAKIĆ, M., BRAJŠA-
ŽGANEC, A.:
KVALITETA ŽIVOTA U...

skim situacijama dijele se na kategorije raznih oblika neprihvatljiva ponašanja u školi te ponašanja koje ometa normalno odvijanje nastave i sudjelovanje učenika u nastavnom procesu (Andrilović i Čudina-Obradović, 2006.). Pretpostavlja se da će učenici biti usmjereniji prema učenju i radu te da će razni oblici školske nediscipline i neprihvatljiva ponašanja učenika biti rjeđi ako su učenicima sadržaji koje uče u školi i metode poučavanja koje se primjenjuju zanimljivi, ako ih smatraju važnima za život i budućnost i ako su učionice mjesta gdje se osjećaju prihvaćenima.

Prvi cilj ovog istraživanja bio je ispitati kako učenici viših razreda osnovne škole doživljavaju kvalitetu života u svojoj školi te provjeriti postoje li razlike u učeničkom doživljaju kvalitete školskoga života s obzirom na dob i spol učenika. Budući da u ovom istraživanju polazimo od australskoga modela ispitivanja kvalitete života u osnovnoj školi, u ovom radu ujedno se provjerava faktorska struktura upitnika, koji je u tu svrhu adaptiran za naše uvjete. Drugi cilj istraživanja jest utvrditi u kolikoj su mjeri razni aspekti subjektivne kvalitete školskoga života povezani sa školskim uspjehom učenika, njihovom motivacijom za učenje, školskom nedisciplinom i problematičnim ponašanjem.

METODA

Sudionici istraživanja

U ispitivanju je sudjelovalo 4999 učenika (51,8% dječaka i 48,2% djevojčica) viših razreda osnovne škole (od 5. do 8. razreda) iz 49 osnovnih škola koje teritorijalno pokrivaju sve županije u Republici Hrvatskoj. Prosječna je dob sudionika 12,5 godina (SD = 1,22).

Instrumenti ispitivanja

Upitnik kvalitete školskoga života

Učenici su ispunjavali hrvatsku verziju Upitnika kvalitete školskoga života (*Quality of School Life Questionnaire*), koji su konstruirali Ainley i Bourke (1992.; prema Leonard, 2002.) u ispitivanju s australskim učenicima osnovnih škola.¹ Upitnik sadrži 40 tvrdnji koje čine sedam skala. Skale "Opće zadovoljstvo školom" (*General satisfaction*) i "Negativni osjećaji prema školi" (*Negative affect*) mjere opći pozitivan i negativan stav učenika prema školi. Skale "Priprema za budućnost" (*Opportunity*), "Socijalna integriranost" (*Social integration*), "Školsko postignuće" (*Achievement*), "Nastavnici" (*Teacher*) i "Doživljaj učenja" (*Adventure*) mjere specifične domene kvalitete školskoga života. Učenici su označavali svoj stupanj slaganja sa sadržajem pojedine tvrdnje na skali od četiri stupnja (1 – "uopće se ne sla-

DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB
GOD. 18 (2009),
BR. 4-5 (102-103),
STR. 697-716

RABOTEG-ŠARIĆ, Z.,
ŠAKIĆ, M., BRAJŠA-
ŽGANEC, A.:
KVALITETA ŽIVOTA U...

⇒ **TABLICA 1**
Faktori i faktorska
zasićenja čestica općih
skala Upitnika
kvalitete školskoga
života u osnovnoj školi

žem", 2 – "uglavnom se ne slažem", 3 – "uglavnom se slažem", 4 – "potpuno se slažem"). Kako bismo provjerili odgovara li australski model ispitivanja kvalitete školskoga života istraživanju kvalitete života u hrvatskim osnovnim školama, provedene su, u skladu s postupkom autora skale, zasebne faktorske analize sa dvije opće te pet specifičnih skala ovog upitnika. Analiza glavnih komponenti općih skala uz *oblimin* rotaciju rezultirala je dvjema značajnim komponentama karakterističnoga korijenja većeg od jedan, koje zajedno objašnjavaju 52,83% ukupne varijance rezultata (Tablica 1). Kao i u originalnom upitniku, šest čestica ima značajnu projekciju samo na faktor općega zadovoljstva školom, a pet na faktor negativnih osjećaja prema školi.

| Faktori i čestice* | Faktorska zasićenja |
|--------------------------------------|---------------------|
| Opće zadovoljstvo školom | |
| ... gdje volim biti | 0,86 |
| ... gdje uživam biti | 0,83 |
| ... kamo stvarno volim ići svaki dan | 0,81 |
| ... gdje se osjećam sretno | 0,78 |
| ... gdje sam ponosan što sam učenik | 0,61 |
| ... gdje se zabavljam | 0,56 |
| Negativni osjećaji prema školi | |
| ... gdje se osjećam uznemireno | 0,75 |
| ... gdje se osjećam zabrinuto | 0,74 |
| ... gdje se uzrujavam | 0,71 |
| ... gdje se osjećam osamljeno | 0,63 |
| ... gdje se osjećam nesretno | 0,50 |

* Sve tvrdnje počinju sa "Za mene je škola mjesto ..."

Komponentna analiza skala koje mjere specifične domaće kvalitete školskoga života rezultirala je s pet faktora, koji u velikoj mjeri odgovaraju faktorima originalnog upitnika. Sve čestice imale su značajne projekcije na odgovarajućem faktoru, osim dvaju čestica faktora socijalne integriranosti ("... gdje me ljudi cijene"; "... gdje mi ljudi vjeruju") i jedne čestice faktora doživljaja učenja ("... gdje učimo zanimljive stvari"), koje su imale značajna zasićenja na nekom drugom faktoru, te jedne čestice faktora školskog postignuća ("... gdje mogu pratiti ono što radimo na nastavi"), koja je značajno korelirala s faktorom pripreme za budućnost, i jedne čestice faktora socijalne integriranosti ("... gdje se učim slagati s drugim ljudima"), koja nije imala značajne projekcije ni na jednom faktoru. Ove čestice izostavljene su iz konačne verzije upitnika. Analiza glavnih komponenata uz *oblimin* rotaciju s preostale 24 tvrdnje rezultirala je s pet faktora koji objašnjavaju 57,39% ukupne varijance rezultata (Tablica 2). Dobivena faktorska struk-

tura i sadržaj pojedinih faktora u skladu su s originalnim modelom.

| Faktori i čestice* | Faktorska zasićenja |
|--|---------------------|
| Faktor 1: Nastavnici | |
| ... gdje moji nastavnici postupaju pravedno prema meni u razredu | 0,84 |
| ... gdje su moji nastavnici zainteresirani za to da mi pomognu u obavljanju zadataka | 0,79 |
| ... gdje su moji nastavnici pravedni prema meni | 0,78 |
| ... gdje mi nastavnici pomažu da dam sve od sebe | 0,71 |
| ... gdje su moji nastavnici zainteresirani za ono što govorim | 0,68 |
| Faktor 2: Socijalna integriranost | |
| ... gdje se dobro slažem s drugim učenicima iz svoga razreda | 0,73 |
| ... gdje me drugi učenici prihvaćaju onakvim kakav jesam | 0,66 |
| ... gdje su drugi učenici vrlo prijateljski raspoloženi | 0,67 |
| ... gdje sam popularan među drugim učenicima | 0,59 |
| ... gdje se ljudi mogu osloniti na mene | 0,39 |
| Faktor 3: Priprema za budućnost | |
| ... gdje učim ono što će mi biti korisno kada završim školu | 0,76 |
| ... gdje učim stvari koje će mi pomoći u srednjoj školi | 0,75 |
| ... gdje učim stvari koje me dobro pripremaju za budućnost | 0,73 |
| ... gdje učim korisne stvari | 0,70 |
| ... gdje učim stvari koje su mi važne | 0,70 |
| ... gdje mogu naučiti ono što trebam znati | 0,65 |
| Faktor 3: Školsko postignuće | |
| ... gdje sam uspješan učenik | 0,83 |
| ... gdje sam dobar u školskim obvezama | 0,76 |
| ... gdje sam uspješan u izvršavanju obveza | 0,72 |
| ... gdje postizem dobre rezultate u svom radu | 0,64 |
| Faktor 5: Doživljaj učenja | |
| ... gdje je učenje zabavno | 0,74 |
| ... gdje volim rješavati dodatne zadatke | 0,72 |
| ... gdje sam uzbuđen kada nešto novo radimo | 0,68 |
| ... gdje uživam u onome što radim na satu | 0,67 |

* Sve tvrdnje počinju sa "Za mene je škola mjesto ..."

❶ **TABLICA 2**
Faktori i faktorska
zasićenja čestica
specifičnih skala
Upitnika kvalitete
školskoga života u
osnovnoj školi

Na temelju rezultata faktorskih analiza formirane su dvije opće i pet specifičnih skala Upitnika kvalitete školskoga života:

Opće zadovoljstvo školom – mjeri opće pozitivne osjećaje prema školi, pozitivan stav prema školi (6 tvrdnji, $\alpha=0,84$)

Negativni osjećaji prema školi – mjeri opće negativne osjećaje prema školi, stres zbog škole (5 tvrdnji, $\alpha=0,72$)

Priprema za budućnost – odnosi se na percepciju relevantnosti školovanja, percepciju učenika o tome koliko im škola pruža prilika za razvoj u budućnosti i koliko ih priprema za život (6 tvrdnji, $\alpha=0,87$)

Socijalna integriranost – ispituje odnose učenika s drugim ljudima i učenicima u školi, percepciju kvalitete društvenoga života u školi (5 tvrdnji, $\alpha=0,66$)

DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB
GOD. 18 (2009),
BR. 4-5 (102-103),
STR. 697-716

RABOTEG-ŠARIĆ, Z.,
ŠAKIĆ, M., BRAJŠA-
ŽGANEC, A.:
KVALITETA ŽIVOTA U...

Školsko postignuće – ispituje učenikov doživljaj školske kompetentnosti, osjećaj postignuća i uspješnosti u školskom radu (4 tvrdnje, $\alpha=0,80$)

Nastavnici – ispituje percepciju kvalitete odnosa nastavnika prema učenicima, zadovoljstvo učenika odnosom s nastavnicima (5 tvrdnji, $\alpha=0,87$)

Doživljaj učenja – ispituje u kojoj mjeri učenici uživaju u samom učenju, percipiraju učenje izazovnim i zabavnim (4 tvrdnje, $\alpha=0,80$).

Koeficijenti nutarnje konzistencije (Cronbach α) upućuju na zadovoljavajuću pouzdanost skala. Ukupan rezultat na svakoj skali formiran je kao prosjek procjena uz tvrdnje koje čine tu skalu.

Kao mjere zavisnih varijabli uključene su mjere motivacije, uspješnosti i ponašanja učenika u školskoj situaciji za koje se pretpostavlja da odražavaju pozitivne ili negativne učinke kvalitete školskog života.

Ciljne orijentacije u učenju

Skale koje mjere ciljne orijentacije u učenju dio su upitnika samoreguliranog učenja (Niemivirta, 1999.), što su ga Rijavec i sur. (1999.) prilagodili za primjenu s učenicima u hrvatskim osnovnim školama. Sudionici su na ljestvici od pet stupnjeva (1 – "uopće se ne slažem"; 5 – "potpuno se slažem") procjenjivali koliko se slažu sa svakom od rečenica koja opisuje kakav su cilj učenja usvojili.

Skala usmjerenosti na učenje

Ta skala uključuje pet tvrdnji koje opisuju zadovoljstvo učenika zbog učenja novih stvari i stjecanja novih znanja u školi, želju za unapređivanjem vlastitih sposobnosti i razumijevanjem gradiva ($\alpha=0,85$).

Skala usmjerenosti na izvedbu

Ova skala uključuje pet tvrdnji koje opisuju želju za demonstriranjem svojih visokih sposobnosti i dobivanjem pozitivnih procjena od drugih ljudi, učenje radi vanjskih priznanja ($\alpha=0,78$).

Neprimjerena ponašanja u školi

Neprimjerena ponašanja u školi mjerena su pomoću šest tvrdnji preuzetih iz upitnika koji se rabio u drugim istraživanjima (*National Educational Longitudinal Study*, 1988.). Učenici su procjenjivali na ljestvici od pet stupnjeva (1 – "nikada", 5 – "skoro svaki dan") koliko su se često ponašali na opisani način u posljednjih mjesec dana. Komponentna analiza uz *varimax* rotaciju dala je dva faktora koji zajedno objašnjavaju 63,19% ukupne varijance. Na prvom faktoru značajne projekcije imaju četiri čestice koje opisuju različite oblike školske nediscipline, a

DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB
GOD. 18 (2009),
BR. 4-5 (102-103),
STR. 697-716

RABOTEG-ŠARIĆ, Z.,
ŠAKIĆ, M., BRAJŠA-
ŽGANEC, A.:
KVALITETA ŽIVOTA U...

na drugom dvije čestice koje se odnose na izostajanje učenika s nastave. Na temelju rezultata faktorske analize formirane su dvije skale:

Školska nedisciplina – uključuje četiri tvrdnje koje opisuju ponašanja poput brbljanja na satu, dosađivanja na nastavi, prepisivanja domaćih zadaća i prepisivanja na testovima ($\alpha = 0,85$)

Markiranje – sadrži dvije čestice koje se odnose na učestalost bježanja sa sata ili izbjegavanja odlaska u školu cijeli dan ($\alpha = 0,78$).

Ukupan rezultat na svakoj od skala ciljnih orijentacija u učenju i neprimjerenih ponašanja izražen je kao prosjek procjena uz tvrdnje koje čine određenu skalu.

Školski uspjeh

Školski uspjeh učenika jedna je od mjera koje su se u ovom istraživanju uzimale kao zavisne varijable, a odnosi se na opći uspjeh na kraju prethodne školske godine (od 1 do 5).

Obilježja sudionika

Spol sudionika (0=muški, 1=ženski) i njihova dob, tj. razred koji pohađaju (od 5. do 8.), uključeni su kao varijable koje se odnose na obilježja sudionika relevantna za ovo istraživanje.

Postupak

U ovom radu iznosi se dio rezultata širega terenskog istraživanja o učincima uvođenja reformi u hrvatskom školskom sustavu tijekom školske godine 2005./2006.² Opsežniji upitnik u kojem su bili sadržani instrumenti koji se rabe u ovom radu primijenjen je u grupnim uvjetima u razredu tijekom jednoga školskog sata. Ispitivanje su provodili posebno educirani anketari, a prije samog ispitivanja roditelji učenika obaviješteni su o istraživanju i dobivena je njihova suglasnost za sudjelovanje učenika u ispitivanju. Sudjelovanje učenika u istraživanju bilo je dobrovoljno i anonimno.

REZULTATI I RASPRAVA

Spolne i dobne razlike

U Tablici 3 prikazane su aritmetičke sredine i standardne devijacije procjena svih učenika na supskalama Upitnika kvalitete školskoga života te rezultati testiranja značajnosti razlika između rezultata učenika muškog i ženskog spola. Usporedba veličina prosječnih vrijednosti na skalama od četiri stupnja može dati uvid u zadovoljstvo učenika aspektima školskoga života. Učenici su u prosjeku uglavnom zadovoljni školom te uglavnom ne gaje negativne osjećaje prema školi. Pri procjeni specifičnih aspekata kvalitete školskoga života učenici naj-

U TABLICA 3
Usporedba rezultata djevojčica i dječaka na skalama Uipitnika kvalitete školskoga života: aritmetičke sredine, standardne devijacije, pripadajući F-omjeri i veličina efekta

| | Svi (N=4999) | | Dječaci (N=2590) | | Djevojčice (N=2409) | | F _(1,4997) | η ² |
|-------------------------|-----------------|------|---------------------|------|------------------------|------|-----------------------|----------------|
| | M | SD | M | SD | M | SD | | |
| Opće zadovoljstvo | 2,87 | 0,69 | 2,78 | 0,72 | 2,98 | 0,65 | 108,43* | ,021 |
| Negativni osjećaji | 1,78 | 0,63 | 1,85 | 0,65 | 1,71 | 0,60 | 65,21* | ,013 |
| Priprema za budućnost | 3,50 | 0,58 | 3,44 | 0,62 | 3,56 | 0,51 | 49,04* | ,010 |
| Socijalna integriranost | 3,21 | 0,52 | 3,18 | 0,56 | 3,25 | 0,47 | 25,02* | ,005 |
| Školsko postignuće | 3,25 | 0,60 | 3,17 | 0,63 | 3,34 | 0,54 | 103,86* | ,020 |
| Nastavnici | 3,00 | 0,75 | 2,93 | 0,78 | 3,07 | 0,71 | 39,46* | ,008 |
| Doživljaj učenja | 2,55 | 0,76 | 2,48 | 0,77 | 2,62 | 0,74 | 43,83* | ,009 |

*p<0,001

veću važnost pridaju ulozi škole u pripremanju učenika za život, uglavnom se osjećaju uspješnima u školi i integriranima u društveni život škole te su uglavnom zadovoljni odnosom nastavnika prema njima. Prosječne procjene na Skali doživljaja učenja nešto su niže nego na ostalim ljestvicama i nalaze se blizu neutralnoga dijela skale, što upućuje na to da, prema procjenama učenika, škola ne nudi u dovoljnoj mjeri zanimljive i relevantne sadržaje koji bi učenje učinili zabavnijim i intelektualno izazovnijim.

Na svim skalama dobivene su značajne razlike u prosječnim procjenama sudionika različita spola. Djevojčice imaju općenito pozitivniji stav prema školi, doživljavaju manje negativnih osjećaja prema školi i zadovoljnije su svim aspektima kvalitete školskoga života. Istraživanja provedena u raznim državama i obrazovnim sustavima pokazuju da su djevojčice i u osnovnoj i u srednjoj školi zadovoljnije aspektima kvalitete školskoga života nego dječaci (npr. Gil, 1996.; Kong, 2008.; Leonard i sur., 2000.). Ovi nalazi pokazuju da škole u većoj mjeri zadovoljavaju potrebe djevojčica nego dječaka, što može biti osobito istaknuto u osnovnim školama. Naime, Kong je (2008.) u svom istraživanju sa 19.477 učenika osnovnih i srednjih škola u Hong Kongu pokazao da je razlika u percipiranoj kvaliteti školskoga života dječaka i djevojčica manja u srednjim nego u osnovnim školama. Budući da su u našem istraživanju zbog velikoga broja sudionika i male razlike u prosječnim rezultatima statistički značajne, izračunali smo kvadriranu vrijednost parcijalnog eta-koeficijenta (η²), koja pokazuje veličinu efekta faktora spola. Kako se vidi u Tablici 3, veće efekte imaju jedino spolne razlike u općem zadovoljstvu školom i percepciji školskoga postignuća, dok je udio ukupnoga varijabiliteta koji možemo pripisati faktoru spola na ostalim varijablama manji od 2%. Ovo se poklapa s rezultatima Mok i Flynn (2002.), koje su u svom istraživanju odrednica kvalitete školskoga života na uzorku od 8265 australskih srednjoškolaca također

DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB
GOD. 18 (2009),
BR. 4-5 (102-103),
STR. 697-716

RABOTEG-ŠARIĆ, Z.,
ŠAKIĆ, M., BRAJŠA-
ŽGANEC, A.:
KVALITETA ŽIVOTA U...

pokazale da su djevojke zadovoljnije svim aspektima kvalitete školskoga života od dječaka, ali da spol objašnjava manje od 2% varijance razlika u percipiranoj kvaliteti školskoga života.

Jednosmjernom analizom varijance utvrđene su značajne razlike između prosječnih rezultata učenika koji pohađaju pete, šeste, sedme i osme razrede na svim supskalama kvalitete školskoga života (Tablica 4). Što su učenici stariji, to su manje zadovoljni školom i doživljavaju više negativnih osjećaja prema školi. Veličine eta-koeficijenta pokazuju da je efekt dobi izraženiji na zadovoljstvo školom, dok je njegov utjecaj na nezadovoljstvo školom, iako značajan, relativno zanemariv.

| Skale | 5. razredi | 6. razredi | 7. razredi | 8. razredi | F(3,4995) | η^2 |
|-------------------------|--------------|--------------|---------------|---------------|-----------|----------|
| | (N=862) M | (N=888) M | (N=1572) M | (N=1677) M | | |
| Opće zadovoljstvo | 3,146,7,8 | 2,965,7,8 | 2,845,6,8 | 2,735,6,7 | 78,36* | ,045 |
| Negativni osjećaji | 1,696,7,8 | 1,785 | 1,765,8 | 1,845,7 | 10,61* | ,006 |
| Priprema za budućnost | 3,726,7,8 | 3,605,7,8 | 3,485,6,8 | 3,355,6,7 | 93,07* | ,053 |
| Socijalna integriranost | 3,297,8 | 3,248 | 3,195 | 3,185,6 | 10,03* | ,006 |
| Školsko postignuće | 3,466,7,8 | 3,315,7,8 | 3,235,6,8 | 3,145,6,7 | 59,91* | ,035 |
| Nastavnici | 3,436,7,8 | 3,155,7,8 | 2,925,6,8 | 2,765,6,7 | 188,65* | ,102 |
| Doživljaj učenja | 2,956,7,8 | 2,715,7,8 | 2,495,6,8 | 2,315,6,7 | 167,00* | ,091 |

* $p < 0,001$

Napomena: brojevi uz aritmetičke sredine označavaju rezultate *post-hoc* usporedbi (Tukey HSD test), tj. značajne razlike u rezultatima podskupina učenika različitih razreda

● TABLICA 4

Analiza varijance rezultata učenika različite dobi na skalama Upitnika kvalitete školskoga života: aritmetičke sredine, pripadajući F-omjeri i veličina efekta

Faktor dobi objašnjava najveći dio varijance rezultata na području percepcije odnosa s nastavnicima i doživlja učenja (9,1% i 10,2%). Što su učenici stariji, percipiraju učenje manje izazovnim i zabavnim te nepovoljnije ocjenjuju odnos nastavnika prema učenicima. Stariji učenici također smatraju školu znatno manje važnom u pripremi za budući život i ocjenjuju svoju školsku kompetenciju znatno slabijom. Učenici sedmih i osmih razreda osjećaju se manje socijalno prihvaćenima od učenika petih i šestih razreda. Dobne razlike na ovom aspektu kvalitete školskoga života jesu značajne, ali je njihov efekt relativno malen. Smanjenje zadovoljstva učenika aspektima njihova školovanja s dobi dobiveno je i u drugim istraživanjima (npr. Epstein i McPartland, 1976.; Gil, 1996.; Kong, 2008.). Epstein i McPartland (1976.) 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. Neki autori ovu pojavu pripisuju i smanjenju pažnje koju nastavnici posvećuju svakom učeniku pojedinačno u višim razredima (Okun i sur., 1990.). Naši nalazi

podržavaju ovakve interpretacije, jer se najveće promjene u višim razredima u odnosu na niže razrede događaju upravo u učeničkom doživljaju učenja kao izazovnog i u njihovu odnosu s nastavnicima.

Značajne razlike dobivene su i između rezultata dječaka i djevojčica na većini mjera zavisnih varijabli. Dječaci postižu slabiji školski uspjeh ($t=-11,49$, $p<0,001$) od djevojčica, češće neopravdano izostaju s nastave ($t=10,39$, $p<0,001$) i češće se nedisciplinirano ponašaju u školi ($t=2,95$, $p<0,01$). Dječaci su također u manjoj mjeri od djevojčica usmjereni na učenje radi stjecanja novih znanja i vlastita razvoja ($t=-3,48$, $p<0,001$), a učenici različita spola podjednako su pri učenju ekstrinzično motivirani, tj. usmjereni na izvedbu ($t=-0,62$, $p>0,05$).

Analiza varijance rezultata učenika petih, šestih, sedmih i osmih razreda pokazala je značajne dobne razlike na svim mjerama zavisnih varijabli. Općenito, što su učenici stariji, to su manje intrinzično motivirani za učenje ($F=98,41$, $p<0,001$), više su pri učenju usmjereni na izvedbu ($F=10,72$, $p<0,001$), postižu slabiji školski uspjeh ($F=50,43$, $p<0,001$) i češće se ponašaju nedisciplinirano u školi ($F=50,43$, $p<0,001$). Višestruke usporedbe prosječnih vrijednosti rezultata učenika različitih razreda (Tukey HSD test) pokazale su da se sve podskupine učenika značajno razlikuju na ovim mjerama. Značajne dobne razlike dobivene su i s obzirom na učestalost izostajanja učenika iz škole ($F=18,16$, $p<0,001$), a *post-hoc* analiza u ovom je slučaju pokazala da učenici osmih razreda značajno češće neopravdano izostaju iz škole u odnosu na učenike petog, šestog i sedmog razreda.

Spolne i dobne razlike u učestalosti neprimjerenih ponašanja u školi slažu se s očekivanjima i nalazima ranijih istraživanja. Dječaci i u osnovnoj i u srednjoj školi češće neopravdano izostaju iz škole od djevojčica, a učestalost markiranja povećava se s dobi (Reid, 2003.). Ranije istraživanje sa 287 učenika šestih i sedmih razreda u hrvatskim školama također je pokazalo da dječaci pokazuju više problematičnoga ponašanja u školi i postižu slabiji školski uspjeh nego djevojčice (Raboteg-Šarić i Brajša-Žganec, 2000.). Podjednaka razina ekstrinzične motivacije dječaka i djevojčica u suprotnosti je s nalazima istraživanja koja pokazuju da su djevojčice u većoj mjeri od dječaka ekstrinzično motivirane, vjerojatno zbog veće potrebe za socijalnim odobravanjem (Boggiano i sur., 1991.). Međutim, budući da se ujedno pokazalo da se s dobi općenito smanjuje intrinzična motivacija za učenje, a povećava se usmjerenost na izvedbu, moguće je ovakve nalaze pripisati većoj usmjerenosti učenika na vanjske kriterije akademske uspješnosti pri završetku osnovnoškolskoga školovanja, zbog njihove važnosti kao kriterija za upis u srednju školu i nastavak školovanja.

Korelacijske i regresijske analize

Valja očekivati da će veće zadovoljstvo školom, odnosno manje nezadovoljstvo školom, biti povezano s boljim školskim uspjehom, većom motivacijom učenika za učenje i boljom školskom disciplinom. Kao što se vidi iz Tablice 5, zbog velikog uzorka sudionika i mali koeficijenti korelacije (Pearsonov r) statistički su značajni, ali sklop korelacija varijabli kvalitete školskoga života s ostalim varijablama odražava odnose koji idu u prilog tvrdnji da je veća zastupljenost različitih aspekata kvalitete školskoga života povezana s pozitivnim ishodima u školskoj situaciji, dok je percepcija škole kao mjesta gdje učenici doživljavaju stres i gdje se loše osjećaju povezana sa slabijim školskim uspjehom, većom školskom nedisciplinom, učestalijim markiranjem te s manjom usmjerenošću učenika na učenje.

● **TABLICA 5**
Korelacije između različitih aspekata percipirane kvalitete školskoga života i varijabli uspješnosti, motivacije i ponašanja učenika u školskoj situaciji

| Skale | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
|---------------------------|---|------|------|------|------|------|------|------------------|------|-------------------|------|------|
| 1 Opće zadovoljstvo | - | -,35 | ,52 | ,48 | ,51 | ,58 | ,74 | ,09 | ,57 | ,26 | -,34 | -,17 |
| 2 Negativni osjećaji | | - | -,32 | -,26 | -,24 | -,29 | -,25 | -,17 | -,25 | -,03 ^a | ,18 | ,21 |
| 3 Priprema za budućnost | | | - | ,39 | ,48 | ,61 | ,56 | ,07 | ,57 | ,31 | -,30 | -,25 |
| 4 Socijalna integriranost | | | | - | ,41 | ,41 | ,37 | ,08 | ,30 | ,21 | -,09 | -,10 |
| 5 Školsko postignuće | | | | | - | ,49 | ,50 | ,42 | ,43 | ,30 | -,32 | -,26 |
| 6 Nastavnici | | | | | | - | ,63 | ,09 | ,53 | ,23 | -,39 | -,21 |
| 7 Doživljaj učenja | | | | | | | - | ,05 ^b | ,64 | ,28 | -,43 | -,16 |
| 8 Školski uspjeh | | | | | | | | - | ,06 | ,08 | -,14 | -,20 |
| 9 Usmjerenost na učenje | | | | | | | | | - | ,44 | -,37 | -,18 |
| 10 Usmjerenost na izvedbu | | | | | | | | | | - | -,10 | -,08 |
| 11 Školska nedisciplina | | | | | | | | | | | - | ,27 |
| 12 Markiranje | | | | | | | | | | | | - |

Napomena: ^a $p > 0,05$, ^b $p < 0,01$, sve ostale korelacije značajne su uz $p < 0,001$.

Rezultati učenika na svih pet skala koje mjere domene kvalitete školskoga života značajno su pozitivno povezani, a specifični indikatori kvalitete školskoga života u većoj mjeri koreliraju s pozitivnim stavom prema školi nego s negativnim osjećajima prema školi. Korelacije supskala s općim zadovoljstvom školom kreću se u rasponu od 0,48 do 0,74, a s negativnim stavom prema školi u rasponu od -0,24 do -0,32. Opće zadovoljstvo školom najsnažnije je povezano sa zanimljivošću i izazovnošću samoga učenja, važnim aspektom kvalitete školskoga života za koji učenici procjenjuju da je najmanje prisutan u njihovoj školi. Slični rezultati dobiveni su i u drugim istraživanjima koja su se služila Upitnikom kvalitete školskoga života (Leonard i sur., 2000.; Leonard i sur., 2001.; Pang, 1999.).

Jedan od ciljeva našeg istraživanja bio je ispitati u kojoj su mjeri aspekti subjektivne kvalitete školskoga života povezani s pozitivnim i negativnim aspektima ponašanja učenika u školskoj situaciji. Budući da su interkorelacije varijabli kva-

● TABLICA 6
 Sumarni rezultati
 multiplih regresijskih
 analiza za predviđanje
 školskog uspjeha
 učenika, ciljnih
 orijentacija u učenju,
 školske nediscipline i
 izostanaka s nastave
 (standardizirani beta-
 koeficijenti)

litete školskoga života značajne, a veći broj njih pokazuje značajnu povezanost sa školskim uspjehom učenika, njihovom motivacijom za učenje, školskom nedisciplinom i markiranjem, kako bismo odredili na temelju čega se najbolje mogu predvidjeti rezultati učenika na ovim kriterij-varijablama, rezultati su obrađeni hijerarhijskim regresijskim analizama (Tablica 6). Spol sudionika i razred koji pohađaju u ovim su analizama uključeni na prvom koraku regresijske analize kao prediktor varijable, radi kontrole opisanih spolnih i dobnih razlika u rezultatima učenika, a na drugom koraku analize uveden je skup prediktora koji uključuje varijable percipirane kvalitete školskoga života.

| Varijable | Školski uspjeh | | Usmjerenost na učenje | | Usmjerenost na izvedbu | | Školska nedisciplina | | Markiranje | |
|-------------------------------|-------------------|--------------|-----------------------|--------------|------------------------|--------------|----------------------|--------------|-------------------|--------------|
| | β | ΔR^2 | β | ΔR^2 | β | ΔR^2 | β | ΔR^2 | β | ΔR^2 |
| Korak 1 | | ,046* | | ,055* | | ,006* | | ,117* | | ,029* |
| Spol | ,16* | | ,04* | | ,01 | | -,03 ^b | | -,14* | |
| Razred | -,14* | | -,23* | | -,08* | | ,34* | | ,09* | |
| F(2,4996) | 119,66* | | 146,41* | | 16,17* | | 331,06* | | 73,31* | |
| Korak 2 | | ,219* | | ,432* | | ,140* | | ,158* | | ,090* |
| Opće zadovoljstvo | -,05 ^b | | ,13* | | ,07 ^b | | -,03 | | ,02 | |
| Negativni osjećaji | -,14* | | -,02 ^a | | ,12* | | ,06* | | ,13* | |
| Priprema za budućnost | -,12* | | ,25* | | ,20* | | ,00 | | -,13* | |
| Socijalna integriranost | -,05 ^b | | -,03 ^a | | ,06* | | ,15* | | ,07* | |
| Školsko postignuće | ,56* | | ,05* | | ,16* | | -,13* | | -,18* | |
| Nastavnici | -,05 ^b | | ,06* | | -,04 ^a | | -,15* | | -,05 ^a | |
| Doživljaj učenja | -,16* | | ,35* | | ,08* | | -,23* | | ,04 ^a | |
| F(7,4989) | 212,76* | | 599,95* | | 117,29* | | 154,93* | | 72,94* | |
| Sve varijable: R ² | | ,265* | | ,487* | | ,147* | | ,275* | | ,119* |
| F(9,4989) | 199,99* | | 526,47* | | 95,40* | | 209,94* | | 74,66* | |

^ap<,05, ^bp<,01, *p<,001

Varijable subjektivne kvalitete školskoga života značajno pridonose objašnjenju varijanci u svim kriterij-varijablama. Percipirana kvaliteta različitih aspekata školskoga života objašnjava najveći dio varijance kriterija usmjerenosti na učenje (43,2%), a i znatan dio objašnjene varijance kriterija školskog uspjeha (21,9%), kada se kontrolira povezanost tih varijabli sa socio-demografskim obilježjima sudionika. Najbolji prediktori boljega školskog uspjeha učenika jesu njihov doživljaj školskoga postignuća te manji stres zbog škole. Doživljaj učenja kao izazovnog i zabavnog i percepcija relevantnosti učenja za budućnost ne koreliraju značajno sa školskim uspjehom učenika, a u jednadžbi multiple regresije pojavljuju se kao značajni prediktori. Dodatne korelacijske analize pokazale su da se povezanost ovih varijabli sa školskim uspjehom mijenja u zna-

DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB
GOD. 18 (2009),
BR. 4-5 (102-103),
STR. 697-716

RABOTEG-ŠARIĆ, Z.,
ŠAKIĆ, M., BRAJŠA-
ŽGANEC, A.:
KVALITETA ŽIVOTA U...

čajnu negativnu korelaciju kada se kontrolira njihova korelacija s percipiranim školskim postignućem. Drugim riječima, ove varijable povećavaju predikciju školskog uspjeha tako što djeluju kao supresor varijable na dio varijance školskoga postignuća koji nije povezan sa školskim uspjehom. Doživljaj školske (ne)kompetencije važan je aspekt dječje slike o sebi, a iskustva neuspjeha na ovom području ugrožavaju samopouzdanje učenika, što dovodi do slabije motivacije za učenje i još slabijih rezultata u učenju. Učenici nižega samopoštovanja obično imaju lošiji školski uspjeh (Rijavec i sur., 1999.). Niska povezanost općega zadovoljstva školom i ostalih specifičnih aspekata percipirane kvalitete školskoga života sa školskim uspjehom učenika upućuje na važnost razlikovanja akademskih i afektivnih posljedica školovanja. Naime, afektivne posljedice školovanja treba razmatrati i same po sebi, a ne samo kao sredstvo koje omogućuje uspješnije ostvarenje akademskih ciljeva školovanja (Epstein i McPartland, 1976.).

Doživljaj školske kompetencije također je značajan prediktor ekstrinzične motivacije za učenjem. Kompetentniji učenici u većoj su mjeri usmjereni prema izvedbi te nastoje demonstrirati svoje visoke sposobnosti i dobiti pozitivne procjene od drugih ljudi. Međutim, nezavisno od doživljaja kompetentnosti učenika, veća usmjerenost prema izvedbi povezana je i s više negativnih osjećaja prema školi, što upućuje na to da učenici koji su više ekstrinzično motivirani doživljavaju više stresa zbog škole jer se nastoje dokazivati drugima u situacijama koje zahtijevaju vrednovanje njihova znanja i sposobnosti. Učenici koji smatraju učenje važnim za buduće školovanje također su u većoj mjeri usvojili ovu ciljnu orijentaciju u učenju. S druge strane, intrinzična motivacija za učenje značajno je pozitivno povezana s općim zadovoljstvom učenika školom. Učenici koji su usmjereni prema učenju, znanju ili zadatku žele unaprijediti svoje sposobnosti i razumijevanje gradiva i učenje je za njih cilj sam po sebi. Stoga je, očekivano, ova orijentacija u učenju najviše povezana s percepcijom učenika da im škola omogućuje usvajanje nastavnih sadržaja koji su izazovni i zanimljivi. Percepcija relevantnosti školovanja za budući život učenika značajan je prediktor i ove ciljne orijentacije u učenju, što upućuje na to koliko je važno u procesu učenja povezati sadržaj učenja sa stvarnim životom.

Doživljaj učenja kao izazovnog i zanimljivog najznačajniji je prediktor ne samo intrinzične motivacije za učenje nego i bolje školske discipline. Uz to, učenici koji se osjećaju kompetentnijima u školi i koji ocjenjuju svoj odnos s nastavnicima boljim također se rjeđe ponašaju na način koji ometa normalno odvijanje nastave i sudjelovanje u nastavnom procesu. Kada se kontrolira povezanost rezultata na Skali socijalne in-

DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB
GOD. 18 (2009),
BR. 4-5 (102-103),
STR. 697-716

RABOTEG-ŠARIĆ, Z.,
ŠAKIĆ, M., BRAJŠA-
ŽGANEC, A.:
KVALITETA ŽIVOTA U...

tegriranosti s ostalim aspektima kvalitete školskoga života, ova je varijabla značajno pozitivno povezana sa školskom nedisciplinom. Uz to, dobne razlike najizraženije su upravo kod školske nediscipline i objašnjavaju znatan dio varijance ove kriterij-varijable. Što su učenici stariji, to se češće uključuju u neprimjerena ponašanja u školi. U razdoblju rane adolescencije prijatelji i skupine vršnjaka imaju sve veći utjecaj na razvoj djece, pa se ovi rezultati mogu dijelom objasniti težnjom učenika da povremenim uključivanjem u neprimjerena ponašanja, koja su sve učestalija u višim razredima, budu bolje prihvaćeni u društvu vršnjaka. Uspostavljanje discipline u školi važno je kako bi se osigurala sigurnost učenika i osoblja te kako bi se oblikovala okolina koja potiče na učenje. Problemi s disciplinom negativno utječu na okolinu u kojoj se odvija učenje, jer ometaju nastavu i učenje učenika koji ih izazivaju, ali i onih koji su im izloženi (Andrilović i Čudina-Obradović, 2006.). Naši podaci pokazuju koliko je važno da nastavnici uspostave kvalitetnu interakciju s učenicima i potiču njihovu intelektualnu znatiželju kako bi se poboljšala disciplina u razredu.

Češće neopravdano izostajanje s nastave u najvećoj je mjeri povezano s percepcijom školske nekompetentnosti učenika, ali i s njihovom procjenom da ono što uče u školi nije relevantno za njihovu budućnost, kao i s njihovim negativnim osjećajima prema školi. Ovo se slaže s nalazima istraživanja koji pokazuju da je manje vjerojatno da će iz škole neopravdano izostajati učenici koji su zadovoljniji kvalitetom svoga školskog života (Leonard i sur., 2000.) te da je školska klima jedan od važnih čimbenika povezanih s markiranjem (Reid, 2003.). Procjena negativnih osjećaja prema školi pokazala se u dosadašnjim istraživanjima dobrim indikatorom stresa što ga učenici doživljavaju u školi. Osjećaj nemogućnosti da se prati rad u školi, strah od neuspjeha i doživljaj neuspjeha, prenapregnuta satnica i dnevna užurbanost, loši uvjeti i prenapučenost škola, loši odnosi s nastavnicima, nasilje među učenicima i niz drugih čimbenika socijalno-psihološkog okružja u školi povećavaju nezadovoljstvo učenika školom, koje se očituje u njihovoj pasivnosti, gubitku motivacije, lošijem školskom uspjehu i izostajanju iz škole (Leonard i sur., 2000.). Budući da nastavnici često prvi zapažaju negativne osjećaje učenika, oni mogu pomoći učenicima da se bolje suočavaju sa stresom u školi. Nekada nastavnici nisu svjesni problema učenika i ne prepoznaju da učeničko problematično ponašanje može biti reakcija na negativne osjećaje i prekomjeran stres u školi.

Važno je naglasiti da je ovo istraživanje korelacijskoga tipa te je moguće da školski uspjeh učenika, njihove orijentacije u učenju i ponašanje u školi utječu na to kako doživljavaju

DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB
GOD. 18 (2009),
BR. 4-5 (102-103),
STR. 697-716

RABOTEG-ŠARIĆ, Z.,
ŠAKIĆ, M., BRAJŠA-
ŽGANEC, A.:
KVALITETA ŽIVOTA U...

kvalitetu svoga školskog života. Bolji uvid u uzročno-posljedične odnose među ovim varijablama omogućila bi analiza longitudinalno prikupljenih podataka. Istraživanja koja bi uključila razne mjere obilježja učenika i školskoga konteksta omogućila bi bolji uvid u procese koji su relevantni za učeničku percepciju kvalitete školskoga života i s njima povezane kognitivne i afektivne posljedice školovanja.

Naše je istraživanje pokazalo kako su negativni osjećaji učenika prema školi u znatnoj mjeri povezani s aspektima kvalitete školskoga života na koje škola može utjecati, poput kvalitete odnosa među učenicima, kvalitete odnosa između učenika i nastavnika i stupnja u kojem učenici ono što se uči u školi smatraju zanimljivim i relevantnim za život. Također se pokazalo kako je potrebno djelovati u smjeru stvaranja škole u kojoj i nastavnici i učenici rado žele boraviti, gdje se stvara pozitivno školsko ozračje i stremi visokim obrazovnim i odgojnim postignućima, gdje je učenje zabavno i gdje su učenici motivirani za učenje. Mjere socijalnih i afektivnih aspekata kvalitete školskoga života valjan su izvor podataka o efikasnosti škole i takve bi mjere, uz standardne mjere akademske uspješnosti učenika, trebalo češće uključivati u praćenje promjena koje se događaju u školskom sustavu.

BILJEŠKE

¹ Upitnik je preveden i adaptiran za ovo istraživanje uz suglasnost autora, profesora Sida Bourkea sa Sveučilišta Newcastle u Australiji, te njegova suradnika, profesora Carla Leonarda, koji ga je opisao i objavio u svojoj disertaciji (Leonard, 2002.).

² Istraživanje je bilo longitudinalnoga tipa, a ispitivali su se učinci eksperimentalnog uvođenja Hrvatskog nacionalnog obrazovnog standarda (HNOS) u osnovnim školama. Mjerenja na nizu varijabli koje se odnose na znanje, sposobnosti i socioemocionalni razvoj učenika provedena su na početku i na kraju školske godine u 49 eksperimentalnih škola u kojima je uvedena nastava u skladu s HNOS-om i na ekvivalentnom kontrolnom uzorku škola. Upitnike koji se rabe u ovom radu ispunjavali su učenici viših razreda osnovnih škola, a uzorak uključuje kontrolnu skupinu sudionika i njihove rezultate prikupljene u prvom mjerenju.

LITERATURA

Ames, C. (1992.), Classrooms: Goals, structures, and student motivation, *Journal of Educational Psychology*, 84: 261-271.

Ames, C., Archer, J. (1988.), Achievement goals in the classroom: Student learning strategies and motivational processes, *Journal of Educational Psychology*, 80: 260-267.

Andrilović, V., Čudina-Obradović, M. (2006.), *Psihologija učenja i nastave*, Zagreb, Školska knjiga.

Boggiano, A. K., Main, D. S., Katz, P. (1991.), Mastery motivation in boys and girls: The role of intrinsic versus extrinsic motivation, *Sex Roles*, 25: 511-520.

DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB
GOD. 18 (2009),
BR. 4-5 (102-103),
STR. 697-716

RABOTEG-ŠARIĆ, Z.,
ŠAKIĆ, M., BRAJŠA-
ŽGANEC, A.:
KVALITETA ŽIVOTA U...

Dweck, C. S., Leggett, E. L. (1988.), A social cognitive approach to motivation and personality, *Psychological Review*, 95: 256-273.

Epstein, J. L., McPartland, J. M. (1976.), The concept and measurement of the quality of school life, *American Educational Research Journal*, 13: 15-30.

Gil, G. A. (1996.), Analysis of the Williams and Batten questionnaire on the quality of school life in Spain. U: M. Binkley, K. Rust, T. Williams (ur.), *Reading literacy in an international perspective* (str. 223-239), Washington, U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.

Johnson, W. L., Johnson, A. M. (1993.), Validity of the quality of school life scale: A primary and second-order factor analysis, *Educational and Psychological Measurement*, 53: 145-153.

Karatzias, A., Power, K. G., Flemming, J., Lennan, E., Swanson, V. (2002.), The role of demographics, personality variables and school stress on predicting school satisfaction/dissatisfaction: Review of the literature and research findings, *Educational Psychology*, 22: 33-50.

Kong, C. (2008.), Classroom learning experiences and students' perceptions of quality of school life, *Learning Environment Research*, 11: 111-129.

Leonard, C. (2002.), *Quality of school life and attendance in primary school*, Newcastle, University of Newcastle, Australian Digital Thesis Program.

Leonard, C., Bourke, S., Schofield, N. (2000.), *Student stress and absenteeism in primary schools*, Paper presented at the AARE Annual Conference, Sydney, 4 – 7 December 2000.

Leonard, C., Bourke, S., Schofield, N. (2001.), *Student quality of school life differences within and between primary schools*, Paper presented at the Annual Conference of the AARE, Fremantle, 2-6 December 2001.

Leonard, C., Bourke, S., Schofield, N. (2004.), Affecting the affective: Affective outcomes in the context of school effectiveness, school improvement and quality schools, *Issues in Educational Research*, 14: 1-28.

Linnakylä, P., Brunell, V. (1996.), Quality of school life in the Finnish and Swedish-speaking schools in Finland. U: M. Binkley, K. Rust, T. Williams (ur.), *Reading literacy in an international perspective* (str. 203-217), Washington, U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.

Mok, M., Flynn, M. (2002.), Determinants of students' quality of school life: A path model, *Learning Environment Research*, 5: 275-300.

National Educational Longitudinal Study (1988.), *Eight grade questionnaire NELS 88*, Chicago, NORC, A Social Science Research Center, University of Chicago.

Nicholls, J. G. (1984.), Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance, *Psychological Review*, 91: 328-346.

Niemivirta, M. (1999.), Individual differences in motivational and cognitive factors affecting self – regulated learning: A pattern – oriented approach. U: P. Nenniger, R. S. Jäger, A. Frey, M. Wosnitza (ur.), *Advances in motivation* (str. 23-42), Landau, Verlag Empirische Pädagogik.

DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB
GOD. 18 (2009),
BR. 4-5 (102-103),
STR. 697-716

RABOTEG-ŠARIĆ, Z.,
ŠAKIĆ, M., BRAJŠA-
ŽGANEC, A.:
KVALITETA ŽIVOTA U...

Okun, M. A., Walton-Braver, M., Weir, R. M. (1990.), Grade level differences in school satisfaction, *Social Indicators Research*, 22: 419-427.

Pang, N. S. (1999.), Students' quality of school life in band 5 schools, *Asian Journal of Counseling*, 6: 79-105.

Pintrich, P. R., Roeser, R. W., De Groot, E. A. M. (1994.), Classroom and individual differences in early adolescents' motivation and self-regulated learning, *Journal of Early Adolescence*, 14: 139-161.

Raboteg-Šarić, Z., Brajša-Žganec, A. (2000.), Roditeljski odgojni postupci i problematično ponašanje djece u ranoj adolescenciji. U: J. Bašić, J. Janković (ur.), *Roditeljski odgojni postupci i problematično ponašanje djece u ranoj adolescenciji* (str. 155-170), Zagreb, Povjerenstvo Vlade Republike Hrvatske za prevenciju poremećaja u ponašanju.

Reid, K. (2003.), *Truancy and schools*, London, Routledge.

Rijavec, M., Raboteg-Šarić, Z., Franc, R. (1999.), Komponente samoreguliranog učenja i školski uspjeh, *Društvena istraživanja*, 4: 529-541.

Vizek-Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V., Miljković, D. (2003.), *Psihologija obrazovanja*, Zagreb, IEP i VERN.

Williams, T., Roey, S. (1996.), Consistencies in the quality of school life. U: M. Binkley, K. Rust, T. Williams (ur.), *Reading literacy in an international perspective* (str. 193-202), Washington, U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.

Wilson, M. (1988.), Internal and construct validity and reliability of a quality of school life instrument across nationality and school level, *Educational and Psychological Measurement*, 48: 995-1009.

Wolf, F. M., Chandler, T. A., Spies, C. J. (1981.), A cross-lagged panel analysis of quality of school life and achievement responsibility, *Journal of Educational Research*, 74: 363-368.

Quality of School Life in Primary Schools: Relations with Academic Achievement, Motivation and Students' Behavior

Zora RABOTEG-ŠARIĆ, Marija ŠAKIĆ, Andreja BRAJŠA-ŽGANEC
Institute of Social Sciences Ivo Pilar, Zagreb

The aim of this study was to examine the relations of the quality of school life (QSL) with students' academic achievement, motivation and inappropriate behaviors in school. The sample included 4999 fifth- to eighth-grade primary school students. The participants completed an adapted version of the QSL questionnaire, self-report measures of their goal orientations towards learning and scales assessing the frequency of truancy and discipline problems. Multiple regression analyses were conducted with academic achievement, goal orientations, truancy and discipline as criterion variables and students' gender, age

DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB
GOD. 18 (2009),
BR. 4-5 (102-103),
STR. 697-716

RABOTEG-ŠARIĆ, Z.,
ŠAKIĆ, M., BRAJŠA-
ŽGANEC, A.:
KVALITETA ŽIVOTA U...

and QSL variables as predictors. Significant predictors of students' academic success were stronger sense of school competence and less negative feelings about the school. Students with higher learning goal-orientation were more satisfied with their school and perceived it as a place where learning is fun. Performance-oriented students valued more a sense of achievement and had more negative feelings about the school. Students' perceptions of the opportunity for future they get from schooling were significant predictors of both goal orientations. Students who are more truant perceive schooling as less relevant for their future and experience more negative feelings in school. Students who misbehave less frequently perceive learning as adventure, rate their relationships with teachers more favorably, but also consider themselves less socially integrated in schools. A stronger sense of school competence was a significant predictor of less frequent inappropriate behaviors. The implications of these findings for creating a stimulating school environment are discussed.

Keywords: quality of school life, academic achievement, motivation for learning, school discipline

Lebensqualität in der Grundschule: Bezüge zu Schulleistung, Motivation und Schülerverhalten

Zora RABOTEG-ŠARIĆ, Marija ŠAKIĆ, Andreja BRAJŠA-ŽGANEC
Ivo Pilar-Institut für Gesellschaftswissenschaften, Zagreb

Das Ziel der vorliegenden Arbeit war, die Bezüge zwischen der Lebensqualität an Grundschulen, den Leistungen der Schüler, ihrer Motivation sowie unangemessenem Schülerverhalten aufzudecken. An der Untersuchung nahmen 4999 Schüler der höheren Grundschulklassen* teil. Sie füllten eine abgewandelte Version des Fragebogens zur Ermittlung der Lebensqualität an Schulen aus sowie eine Skala zur Einschätzung der eigenen Zielorientierung beim Lernen, der Häufigkeit des Schuleschwänzens sowie der Disziplinlosigkeit in der Schule. Die Autorinnen führten multiple Regressionsanalysen der Ergebnisse durch: bezüglich Lernerfolg, Zielorientierung, Schwänzen und Disziplinlosigkeit als den Kriteriumsvariablen sowie bezüglich Geschlechtszugehörigkeit, Alter und Lebensqualität an Schulen als den Prädiktoren. Bedeutendere Prädiktoren für bessere Schulleistungen sind ein verstärktes Gefühl der eigenen schulischen Kompetenz und weniger negative Gefühle bezüglich Schule. Lernorientierte Schüler sind zufriedener mit

* Die Grundschule in der Republik Kroatien umfasst die Klassen 1 bis 8 (Anm. d. Übers.).

DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB
GOD. 18 (2009),
BR. 4-5 (102-103),
STR. 697-716

RABOTEG-ŠARIĆ, Z.,
ŠAKIĆ, M., BRAJŠA-
ŽGANEC, A.:
KVALITETA ŽIVOTA U...

der Schule, und das Lernen macht ihnen Spaß. Schüler, die eher am Ablauf des Schulalltags orientiert sind, bezeugen eine erhöhte Lernkompetenz, hegen jedoch auch mehr negative Gefühle gegenüber der Schule. Die Wahrnehmung des Relevanzcharakters von Schule und Bildung für die eigene Zukunft ist ein bedeutender Prädiktor in beiden genannten Fällen der Orientierung. Zum Schwänzen neigende Schüler halten Schule für weniger wichtig für die eigene Zukunft und zeigen häufig eine negative Einstellung zur Schule. Schüler, die sich eher selten undiszipliniert verhalten, erleben Schule und Lernen als eine Herausforderung, sehen ihr Verhältnis zu den Lehrern in einem besseren Licht, glauben aber auch, sie seien in der Schule schlechter integriert. Das Gefühl der eigenen Lernkompetenz ist ein bedeutender Prädiktor für ein seltener auftretendes Fehlverhalten. Abschließend wird erörtert, welche Implikationen die Untersuchungsergebnisse für die Gestaltung einer anregenden Schumatmosphäre haben können.

Schlüsselbegriffe: Lebensqualität an Schulen, Schulleistung, Lernmotivation, Schuldisziplin