

# Percepcija školske klime i prilagodba učenika na školu: usporedba diferenciranog i regularnog obrazovnog modela

---

Tadić, Valentina

Master's thesis / Diplomski rad

2022

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Croatian Studies / Sveučilište u Zagrebu, Fakultet hrvatskih studija**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:111:027437>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-10**



Repository / Repozitorij:

[Repository of University of Zagreb, Centre for Croatian Studies](#)





SVEUČILIŠTE U ZAGREBU  
FAKULTET HRVATSKIH STUDIJA

Valentina Tadić

**PERCEPCIJA ŠKOLSKE KLIME I  
PRILAGODBA UČENIKA NA ŠKOLU:  
USPOREDBA DIFERENCIRANOG I  
REGULARNOG OBRAZOVNOG  
MODELA**

DIPLOMSKI RAD

Zagreb, 2022.





SVEUČILIŠTE U ZAGREBU  
FAKULTET HRVATSKIH STUDIJA  
ODSJEK ZA PSIHOLOGIJU

VALENTINA TADIĆ

**PERCEPCIJA ŠKOLSKE KLIME I  
PRILAGODBA UČENIKA NA ŠKOLU:  
USPOREDBA DIFERENCIRANOG I  
REGULARNOG OBRAZOVNOG  
MODELA**

DIPLOMSKI RAD

Mentor: prof. dr. sc. Andreja Brajša-Žganec

Zagreb, 2022.

*Percepcija školske klime i prilagodba učenika na školu: usporedba diferenciranog i regularnog obrazovnog modela*

**SAŽETAK**

Škola kao specifičan oblik ljudske organizacije u kojoj se odgojem, djetetu prenosi generacijsko iskustvo, ima i vitalnu ulogu u njegovom biopsihosocijalnom razvoju. S obzirom da su dječaci i djevojčice biološki različiti, neki autori smatraju da su im potrebne znatno različite metode podučavanja kako bi učinkovito učili. Na temelju takvog mišljenja osnovane su škole u kojima se dječaci i djevojčice školuju odvojeno. Budući da su takve jednospolne osnovne škole u Hrvatskoj tek nedavno otvorene, ne postoje istraživanja prilagodbe učenika i učenica koji se obrazuju prema diferenciranom modelu. Iz tog se razloga ovim istraživanjem nastojalo utvrditi potencijalne razlike u socijalnoj prilagodbi i školskoj klimi između učenika viših razreda koji se školuju prema diferenciranom modelu obrazovanja i onih koji se obrazuju na regularan način. Osim toga, nastojalo se ispitati i povezanost varijabli percepcije školske klime te prilagodbe na školu pojedinačno za svaku skupinu učenika. U istraživanju koje je provedeno u osnovnim školama na području Grada Zagreba, sudjelovalo je ukupno 120 učenika viših razreda, od kojih njih 73 pohađa dvije privatne diferencirane škole, a 47 dvije privatne škole s regularnim modelom obrazovanja. Percepcija školske klime ispitana je Hrvatskim upitnikom školske klime za učenike, dok je razina prilagodbe učenika na školu mjerena Upitnikom samoefikasnosti za djecu. Provedbom t-testa nezavisnih uzoraka utvrđeno je kako ne postoji razlika u percepciji školske klime između promatranih skupina, ali da se iste razlikuju u prilagodbi na školu, na način da su učenici u školama s regularnim modelom bolje prilagođeni. Osim toga, korelacijskom analizom dokazano je postojanje povezanosti između varijabli školske klime i prilagodbe, kod obiju skupina.

**Ključne riječi:** školska klima, prilagodba na školu, diferencirane škole, regularne škole

*School climate perception and students' school adjustment: comparison of co-education and single-sex education model*

**ABSTRACT**

School is a specific kind of human institution in which children are brought up and thus receive the knowledge of numerous generations. Also, the school has a vital role in a child's biopsychosocial development. Boys and girls are biologically different. Therefore, according to some authors' viewpoints, significantly distinct teaching methods are required to help them learn effectively. That attitude brought about the establishment of single-sex schools. Since single-sex schools in Croatia are a relatively new way of conducting education, there is no scientific research on the student's adjustment to this sex-differentiated education model. So the goal of our scientific study was to investigate in more detail the possible differences in the social adjustment and the school climate between middle school students in the regular and the sex-differentiated education model. In addition, we wanted to examine the correlation between the school climate perception variable and the school adjustment variable in both education model groups. In total, 120 middle schoolers from Zagreb participated in the study, 73 of them attended two private single-sex schools, and 47 students attended two private schools with a regular education model. The school climate variable was assessed by The Croatian School Climate Questionnaire and the school adjustment variable by the Children Self-Efficacy Questionnaire. T-test results on the independent samples showed that there is no statistically significant difference in school climate perception between the two compared groups. However, the beforementioned groups differ in school adjustment, such that the students in schools with a regular education model are better adjusted. Furthermore, a correlation exists between the school climate and the school adjustment variables in both groups.

**Keywords:** school climate, school adjustment, single-sex schools, coeducational schools

## SADRŽAJ

1. UVOD.....	1
<b>1.1. Škola.....</b>	<b>1</b>
1.1.1. Suvremena škola.....	1
<b>1.2. Obrazovanje.....</b>	<b>2</b>
1.2.1. Novi pristup obrazovanju.....	2
1.2.2. Važnost kvalitetnog obrazovanja.....	3
1.2.3. Prilagodba obrazovanja interindividualnim razlikama učenika.....	4
1.2.4. Modeli obrazovanja.....	4
1.2.4.1. Razlike među učenicima s obzirom na spol.....	5
1.2.4.2. Dosadašnja istraživanja usporedbe modela obrazovanja.....	6
1.2.4.3. Nedostatnost dosadašnjih istraživanja usporedbe modela obrazovanja.....	8
<b>1.3. Školska klima.....</b>	<b>9</b>
1.3.1. Odrednice školske klime.....	9
1.3.2. Percepcija školske klime.....	10
1.3.3. Dosadašnja istraživanja školske klime.....	11
1.3.3.1. Istraživanja o povezanosti školske klime i prilagodbe učenika na školu.....	13
<b>1.4. Samoefikasnost i prilagodba učenika na školu.....</b>	<b>14</b>
1.4.1. Dosadašnja istraživanja samoefikasnosti i prilagodbe učenika na školu.....	15
<b>1.5. Korisnost ovog istraživanja i implikacije njegovih rezultata.....</b>	<b>16</b>
2. CILJ I PROBLEMI.....	18
3. METODA.....	20
<b>3.1. Sudionici.....</b>	<b>20</b>
<b>3.2. Instrumenti.....</b>	<b>20</b>
3.2.1. Hrvatski upitnik školske klime za učenike – HUŠK-U.....	20
3.2.2. Upitnik samoefikasnosti za djecu – SEQ-C.....	21
3.3. Postupak.....	22
4. REZULTATI.....	23
<b>4.1. Ispitivanje razlika između učenika u diferenciranim školama i učenika u regularnim školama.....</b>	<b>23</b>
4.1.1. Ispitivanje razlika u percepciji školske klime između učenika u diferenciranim školama i učenika u regularnim školama.....	23
4.1.2. Ispitivanje razlika u prilagodbi učenika na školu između učenika u diferenciranim školama i učenika u regularnim školama.....	31

<b>4.2. Ispitivanje povezanosti školske klime i prilagodbe učenika na školu</b> .....	35
4.2.1. Ispitivanje povezanosti percepcije školske klime i prilagodbe učenika na školu kod učenika koji se obrazuju prema diferenciranom modelu obrazovanja.....	36
4.2.2. Ispitivanje povezanosti percepcije školske klime i prilagodbe učenika na školu kod učenika koji se obrazuju prema regularnom modelu obrazovanja.....	37
<b>5. RASPRAVA</b> .....	39
<b>5.1. Ispitivanje razlika između učenika u diferenciranim školama i učenika u regularnim školama</b> .....	40
5.1.1. Ispitivanje razlika u prilagodbi na školu i percepciji školske klime.....	40
5.1.2. Ispitivanje povezanosti školske klime i prilagodbe učenika na školu.....	42
<b>5.2. Implikacije ovog istraživanja i prijedlozi za buduća istraživanja ove tematike</b> .....	44
<b>6. ZAKLJUČAK</b> .....	45
<b>7. LITERATURA</b> .....	47
<b>8. PRILOZI</b> .....	52



## 1. UVOD

### 1.1. Škola

Važan čimbenik dječjeg socijalnog razvoja jest škola. Da ima snažan utjecaj na djetetov razvoj, potvrđuju i istraživanja koja na temelju proučavanja veličine razreda, interakcija nastavnika i učenika, obrazovne filozofije i šireg kulturalnog konteksta škole, školu definiraju kao kompleksan socijalni sustav (Berk, 2008). Uz obitelj, ona zauzima središnje mjesto u djetetovom životu (Rončević i sur., 2018). Naime, osim što ima značajnu ulogu u njenoj socijalizaciji, škola je osobito važna i u razvoju osobnosti mladog čovjeka (Valjan-Vukić, 2009). Škola kroz svoj odgojno-obrazovni nazivnik koji nosi (Rončević i sur., 2018), odgaja i sudjeluje u formiranju djetetove ličnosti putem procesa usvajanja socijalnih i kulturnih normi. Ona nije samo institucija razvoja pojedinaca, nego se smatra i jednom od najstarijih institucija civilizacijskog, kulturnog i vjerskog razvoja socijalnih zajednica. Stoga, način kako škola i njezini čimbenici funkcioniraju, direktno utječe na pojedinca i njegov život (Rončević i sur., 2018).

#### 1.1.1. Suvremena škola

Može se reći da je škola specifičan oblik ljudske organizacije u kojoj se odgojem, djetetu prenosi generacijsko iskustvo (Puževski, 2002). Škole kao organizacije imaju veliku važnost u oblikovanju društvene stvarnosti i promjena, no i društvene promjene neprekidno utječu na mijenjanje i redefiniranje pogleda na školu (Rončević i sur., 2018). Stoga, budući da ju više ne karakterizira samo jednosmjerna komunikacija kroz frontalni rad te izražena kompeticija, nego se među učenicima razvijaju kompetencije kao što su suradnja, snošljivost te otvorenost (Previšić, 1996 prema Buljubašić-Kuzmanović, 2012), suvremena škola smatra se humanom, stvaralačkom i prosocijalnom zajednicom učenika, učitelja i roditelja. Od takve se škole stoga očekuje poticanje onih aspekata učenikova razvoja koja su se nekad smatrala ne tako važnim pri praćenju ostvarenja učenika. Točnije očekuje se poticanje i praćenje učenikovih potencijala, znanja i sposobnosti koje škola izravno ne mjeri, a koji su ponekad presudni za opstanak i sveukupni razvoj učenika, njegova usmjerenja, postignuća te uspjeh u životu (Buljubašić-Kuzmanović, 2012).

## 1.2. Obrazovanje

Kao i druge ustanove, škole su proizvod djelovanja društva. Zbog toga ih ne treba promatrati samo kao institucije u kojima se prenosi znanje putem interakcije učitelja i učenika, nego i kao prostor koji u svojoj materijalnosti projektira sustav vrijednosti (Burke i Grosvenor, 2008). Naglašavajući isključivo usvajanje znanja i zapamćivanje činjenica, tradicionalnim obrascem nastave i učenja zanemaruje se zbilja i potreba ravnomjernog razvoja kognitivnog, emocionalnog, konativnog, fizičkog i duhovnog aspekta učenikovih sposobnosti (Mijatović, 1999 prema Buljubašić-Kuzmanović, 2012). Stoga, shvaćanjem potrebe za školom koja razvija i odgaja dijete, potrebno je promijeniti pogled i na obrazovanje kao takvo. Obrazovanje se ne smije promatrati kao kreiranje kvalitetnog proizvoda, nego kao duboko etičnu humanu djelatnost s ciljem poticanja i razvoja inherentnih potencijala čovjeka (Bezinović, 2010).

### 1.2.1. Novi pristup obrazovanju

Ukoliko društvo privredu temelji na znanju, znanje predstavlja polazište proizvodnosti rada, a samim time treba promijeniti i položaj obrazovanja u društvu. Točnije, autori Šundalić i Mičić (2005) navode kako se obrazovni sustavi svih zemalja moraju nastojati poboljšati i prilagoditi zahtjevima novog vremena kako bi uspješno odgovorili na izazov sve veće važnosti obrazovanja za nacionalni razvoj te sve bržih znanstvenih, tehnoloških i društvenih promjena. Drugim riječima, zbog dostignuća u tehnologiji i komunikaciji kojima se znanje ekspanira u novim oblicima, sustav obrazovanja mora naći način da se prilagodi istima, odnosno kako da kvalitetnije prenosi relevantno znanje koje je neprestano podložno promjenama. Nadalje, obrazovanje se ne smije tretirati samo kao kratko životno razdoblje koje prethodi aktivnom radnom vijeku čovjeka, nego, kako bi zahvatilo sve aspekte ljudskog razvoja, obrazovanje je potrebno promatrati kao cjeloživotnu aktivnost kojom je jedino moguće kontinuirano stjecanje sve više rastućeg obujma znanja. Kao posljednju stavku „novog“ pogleda na obrazovanje, autori Šundalić i Mičić (2005) ističu važnost osiguravanja mogućnosti obrazovanja svakom pojedincu. Iako se pojedinci razlikuju prema svojim sposobnostima i svojstvima, a što je u obrazovnom procesu neminovno za uočiti, sam pristup obrazovanju mora biti univerzalan i jednak za sve poštivajući načelna ljudska prava. Slično napominje i autor Pastuović u svojoj knjizi (2012 prema Košutić, 2014) u kojoj navodi da treba provesti modernizirajuću, strukturnu i sustavnu obrazovnu tranziciju, a što je posebno

potrebno u postkomunističkim zemljama, zbog zakašnjelog društvenog razvoja u tim zemljama. Ističe da bi važan cilj obrazovne politike trebao biti povećanje jednakosti obrazovnih prilika za svakog pojedinca s naglaskom na dodatnu potporu rizičnim skupinama. Također, međuškolske razlike ne smiju biti veće od unutarškolskih, stoga država treba osigurati podjednake uvjete učenja diljem zemlje.

### 1.2.2. Važnost kvalitetnog obrazovanja

Kako bi se u društvu znanja podigla razina kvalitete obrazovanja koju se definira kvalitetom ishoda kognitivnih i afektivnih postignuća učenika, potrebno je zadovoljiti tri preduvjeta. Prvi preduvjet jest smanjenje postojećih razlike među školama i regijama. Drugi se odnosi na dostizanje visoke razine obrazovnih postignuća djece. Dok se trećim preduvjetom nastoji naglasiti kako je za kvalitetnije obrazovanje važno osigurati što niži utjecaj socioekonomskog statusa obitelji na obrazovna postignuća djece (Pastuović, 2012 prema Košutić, 2014). Stavljanje naglaska na kvalitetno obrazovanje i kvalitetan sustav usavršavanja ujedno je i gospodarski te socijalni odgovor na izazov globalizacije s kojim se suvremeno društvo u svim aspektima susreće. Shvaćanjem važnosti obrazovanja ujedno bi se i povećala vrijednost virtualnog naspram materijalnog vlasništva, a čime bi obrazovanje kao bogaćenje virtualnim vlasništvom postalo društveno poželjnija vrijednost nego što je to danas. Upravo se na vlasništvu spoznaje, tehnike i znanja temelji bogatstvo industrijaliziranih nacija (Šundalić i Mičić, 2005), a definiranje i unaprjeđivanje kvalitete obrazovanja smatra se presudnim za međunarodnu kompetitivnost i gospodarski razvoj (Pastuović, 2012 prema Košutić, 2014). Sagledajući odnos prema obrazovanju i kvalitetu pojedinih aspekata obrazovnog sustava u hrvatskom društvu, može se uočiti nedovoljno razvijena svijest o važnosti obrazovanja kao osnove za rast i razvitak svakog društva. Zbog određenih manjkavosti hrvatskog sustava obrazovanja i znanosti, vidljivo je da su prijeko potrebne promjene u svim njegovim segmentima (Šundalić i Mičić, 2005). Naime, potrebno je javno obrazovanje učiniti što boljim te stvaranjem povoljnijih uvjeta za učenje, podići standarde postignuća učenika. Ipak, koliko će nacionalno obrazovanje biti kvalitetno, u velikoj mjeri, možda i najviše ovisi o kvaliteti rada škola (Bezinović, 2010).

### 1.2.3. Prilagodba obrazovanja interindividualnim razlikama učenika

Kad se govori o kvaliteti rada škola, postavlja se pitanje koliko uspješno škole uvažavaju te koliko se uspijevaju prilagoditi individualnim razlikama u stilovima učenja, interesima te talentima svojih učenika. U samom Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN, 87/2008 prema Bezinović, 2010) ističe se da ciljevi i načela odgoja i obrazovanja trebaju osigurati sustavni način poučavanja, poticanja i unaprjeđivanja intelektualnog, tjelesnog, estetskog, društvenog, moralnog i duhovnog razvoja u skladu sa sposobnostima i sklonostima učenika. Tek ako se obrazovanjem razvijaju osobni potencijali i ostvaruje dobrobit svakog pojedinog učenika, obrazovanje ostvaruje svoj smisao. Na taj način obrazovanje kao proces rezultira ispunjenjem i zadovoljstvom svih koji su u njega uključeni (Bezinović, 2010). Da bi se to postiglo, potrebno je uzeti u obzir činjenicu da se učenici razlikuju prema vlastitim kognitivnim sposobnostima, motivacijama koje imaju te socijalnim okruženjima iz kojih dolaze. Svaki učenik ima vlastiti stil učenja te različito predznanje i kapacitet shvaćanja nastavnog gradiva. Kako bi se unatoč takvoj raznolikosti učenika, razvijali potencijali svakog pojedinca, osmišljene su različite strategije poučavanja i modeli obrazovanja (Stropnik Kunič, 2012).

### 1.2.4. Modeli obrazovanja

U posljednje vrijeme, jedna od prevladavajućih tendencija u obrazovnim strategijama, didaktičkim teorijama i praksi jest diferencirana nastava (Ivanović i Törteli Telek, 2014). Postoje različite razine prilagođavanja nastave individualnim razlikama učenika. Prva razina prilagodbe odnosi se na nastavu u kojoj nema diferencijacije, a koja je karakteristična za tradicionalne organizacije učenja. Na drugoj razini učenike se nastoji razlikovati prema njihovim sposobnostima i interesima. Dok na trećoj i četvrtoj razini dolazi do diferencijacije s obzirom na tehnike poučavanja, organizaciju poput podjela učenika u grupe, i sadržaje kao što su različiti nastavni materijali. Konačno, na petoj razini dolazi do diferencijacije s obzirom na zahtjeve koji su prethodno bili isti za sve učenike (Ivanović i Törteli Telek, 2014). Također, postoji diferencijacija razreda prema spolu koja se odnosi na pojavu da škola koja inače provodi regularni model obrazovanja, prema kojem se dječaci i djevojčice obrazuju zajedno, osigura odvojene razrede za učenike i/ili učenice iz odabranih predmeta tijekom jedne ili više školskih godina (Mael i sur., 2005).

Međutim, prilagođavanje individualnim razlikama učenika može se podići na višu razinu diferencijacije, a to je diferencijacija škola prema spolu. To su osnovne i srednje škole u kojima dječaci i djevojčice pohađaju školu isključivo s članovima istog spola (Mael i sur., 2005). Dakle, osim škola s regularnim modelom obrazovanja, kao pedagoška opcija postoje i diferencirane škole koje prepoznaju razlike između dječaka i djevojčica. Naime, zbog postojećih razlika između dječaka i djevojčica, neki autori sugeriraju da bi korištenje različitih nastavnih strategija pri podučavanju dječaka i djevojčica, bilo opravdano. Točnije, i dječake, i djevojčice može se podučavati isti koncept, ali pritom je potrebno koristiti različite strategije kako bi se odgovorilo na mušku sklonost apstrakciji i žensku sklonost primjeni u stvarnom svijetu (Thom, 2006). Primjerice Sax (2006) tvrdi da, budući da su dječaci i djevojčice biološki različiti, različito i uče, stoga su im potrebne znatno različite metode podučavanja kako bi učinkovito učili. On tako zaključuje da ako dječaci i djevojčice žele učiti učinkovito, moraju učiti odvojeno. I drugi autori koji se bave ovom tematikom ističu kako nema razlika u tome što djevojčice i dječaci mogu naučiti, ali pritom naglašavaju da postoje velike razlike u najboljim načinima kako ih tomu poučavati (Thom, 2006).

#### *1.2.4.1. Razlike među učenicima s obzirom na spol*

Osim razlika u motoričkim vještinama koje se pojavljuju već u predškolskoj dobi, a koje se nastavljaju i u srednjem djetinjstvu (Berk, 2008), dječaci i djevojčice u toj se dobi razlikuju i u tempu psihofizičkog razvoja, obradi emocija, motivaciji i interesima te načinu učenja. Prema istraživanjima djevojčice pokazuju bolje rezultate u čitanju i jezičnim zadacima, dok dječaci nadmašuju djevojčice u matematičkim konceptima i prostornim vještinama (Salomone, 2003; Brown i Fletcher, 1995 prema Thom, 2006). Također, pokazalo se i da u svim dobnim skupinama, djevojčice bolje čuju i slušaju od dječaka (Cone-Wesson i Ramirez, 1997; Corso, 1959; Corso, 1963 prema Thom, 2006). Nadalje, Thom (2006) navodi da zbog različite anatomije njihovih očiju, za razliku od većine dječaka, djevojčice mogu točnije interpretirati i više su zainteresirane za facijalne ekspresije, a dječake više zanimaju objekti koji su u pokretu. Nalazi nekih istraživanja upućuju i na to da su dječaci skloniji uključivanju u aktivnosti učenja koje su glasne, natjecateljske, orijentirane na pokret te usmjerene na njihove interese (Gentry, 2002; Gardner, 1996; Lazear, 2001; Thompson i Ungerleider, 2004 prema Thom, 2006), dok većina djevojčica više preferira akademske zadatke koji su nekonfrontacijski te bez vremenskog ograničenja i pritiska (Sax, 2005; Gurian i Henley, 2001; Sadker i Sadker, 1994; Stabiner, 2002 prema Thom, 2006).

Budući da im mozak biološki različito funkcionira, dječaci i djevojčice vide, čuju i doživljavaju svijet različito te se tako i ponašaju, ali i uče na različite načine (Sax, 2005; Gurian i Henley, 2001 prema Thom, 2006). Ove razlike nisu neznatne te ih je potrebno prepoznati i koristiti za stvaranje učinkovitijeg obrazovanja za dječake i djevojčice. Zanemarivanje tih razlika rezultira obrazovnim mentalitetom „jedna veličina za sve“ koji može štetiti razvoju kako dječaka, tako i djevojčica (Thom, 2006). Stoga ne čudi zaključak kako diferencirane škole određivanjem strategija obrazovanja i učenja koje najbolje odgovaraju pojedinom učeniku, mogu lakše poštivati navedene razlike.

#### *1.2.4.2. Dosadašnja istraživanja usporedbe modela obrazovanja*

Upravo obrazovni sustav kojeg čine obje vrste škola – i one s regularnim, ali i one s diferenciranim modelom obrazovanja – može uspješnije odgovoriti na potrebe svake obitelji. Primjerice, autori Yalcinkaya i Ulu (2012) navode da se diferencirani model obrazovanja čini povoljnijim u smislu iskustava učenja, dok je regularni model obrazovanja, povoljniji u smislu pružanja prirodnijeg okruženja. Međutim, kritičari regularnog modela obrazovanja tvrde da se isti u zapadnom formalnom obrazovanju proširio ne toliko zbog istraživanja koja su pokazala korist takvog modela obrazovanja, nego je takav model „popularan“ zbog ideoloških i/ili socioloških razloga (Gordillo, 2015). Točnije, kako autor Gordillo (2015) zaključuje, do širenja regularnog modela obrazovanja nije došlo zbog znanstveno dokazanih prednosti, nego zbog socioloških ili ekonomskih pritisaka. Štoviše, autori Yalcinkaya i Ulu (2012) navode da su učenici jednospolnih škola više akademski orijentirani, to jest da škole koje provode diferencirani model obrazovanja stvaraju ozbiljniju i studiozniju okolinu.

Na temelju opsežnog i sustavnog pregleda literature o jednospolnom školovanju kojeg su pripremili Američki instituti za istraživanje, otkriveno je da veći broj studija pokazuje više pozitivne, nego negativne učinke diferenciranog modela obrazovanja u odnosu na model regularnog obrazovanja. No, nalazi nisu konzistentni. Naime, autori su primijetili i da postoji gotovo jednak broj istraživanja koji govore o mješovitim ili nikakvim učincima jednospolnog obrazovanja (Hayes i sur., 2011). Isto tako autori Pahlke i suradnici (2014) na temelju provedene metaanalize 184 studije iz zemalja diljem svijeta, zaključuju da jednospolno školovanje, odnosno diferencirani model obrazovanja ne pokazuje znatnu količinu prednosti nad zajedničkim obrazovanjem. Također, neki autori zaključuju da u odnosu na jednospolne škole, škole s regularnim modelom obrazovanja pružaju prirodnije

društveno okruženje za pripremu adolescenata za život u društvu sa suprotnim spolom (Yalcinkaya i Ulu, 2012). Primjerice, jedno je istraživanje pokazalo da učenici navode kako je zajedničko školovanje bolje u smislu razvijanja društvenih vještina i sličnosti sa stvarnim životnim situacijama. Isto tako, učenici ističu i da im nije zanimljivo biti okružen samo vršnjacima istog spola (Yalcinkaya i Ulu, 2012).

S druge strane, u školama gdje se dječaci i djevojčice zajedno obrazuju pokazao se većim problem koncentracije upravo zbog prisutnosti drugog spola i veće vjerojatnosti zaljublivanja, dok je u jednospolnim školama bila izraženija akademska orijentiranost i veći interes za domaću zadaću (Yalcinkaya i Ulu, 2012). Reimer (2002 prema Thom, 2006) tako navodi da sve veći interes, radoznalost i fasciniranost suprotnim spolom početkom puberteta stvara izravnu konkurenciju djetetovom akademskom fokusu. U skladu s tim, neke studije pokazale su da učenici u jednospolnim školama imaju bolje rezultate na ispitima nego u školama s regularnim modelom (Lee i sur. 2014; Jackson 2012; Park i sur., 2013 prema Jackson, 2021). Primjerice, Riordan (1990 prema Thom, 2006) tvrdi da dječaci i djevojčice pokazuju bolje akademske rezultate, ali i zrelije ponašanje u školama gdje se učenici i učenice obrazuju odvojeno. Isto tako, izvješće Australskog vijeća za istraživanja o obrazovanju (2001 prema Thom, 2006) sugeriralo je da diferencirani model obrazovanja bolje zadovoljava različite potrebe dječaka i djevojčica, a koje su uzrokovane velikim razlikama u stupnju kognitivnog i socijalnog razvoja dječaka i djevojčica između 12 i 16 godina.

Utvrđeno je i da su djevojčice u školama zajedničkog obrazovanja ugroženije od dječaka u smislu akademskog uspjeha, emocionalne stabilnosti i živahnosti (Malik, 2013 prema Aihie i Nigeria (2018)). S druge strane, istraživanje Nwamare (2013 prema Aihie i Nigeria, 2018) favorizira škole zajedničkog obrazovanja jer kako autor tvrdi, osiguravaju bolje okruženje i za dječake, i za djevojčice. Nadalje, utvrđeno je da djevojčice postižu značajno više rezultate od dječaka na socijalnoj dimenziji u obje vrste škola pa tako neki autori favoriziraju jednospolne škole u pogledu socio-emocionalnog razvoja (Mael i sur., 2005). Ipak, pregled studija provedenih u Australiji, Sjedinjenim Američkim Državama, Kanadi, Novom Zelandu, Irskoj te Ujedinjenom Kraljevstvu, a koje su ispitivale razlike između diferenciranog i regularnog modela obrazovanja, dovodi do zaključka kako nema dosljednih nalaza koji daju prednost nekom od modela (Smithers i Robinson, 2006). Stoga, ne iznenađuje činjenica kako rasprava kreatora politike, istraživača te roditelja o učinkovitosti jednospolnog obrazovanja traje već desetljećima (Jackson, 2021).

#### *1.2.4.3. Nedostatnost dosadašnjih istraživanja usporedbe modela obrazovanja*

Autor Gordillo (2017) u svom radu ističe kako javna rasprava o prednostima i nedostacima dvaju spomenutih modela obrazovanja te istraživanja o istima ne bi ni trebala biti smatrana završenom budući da razlozi koji se navode u obranu svakog modela nisu dovoljni da bi izvojevali „pobjedu“ jednog modela nad drugim. On smatra kako nije istina da postoji nedostatak teorijskih i empirijskih dokaza koji podupiru diferencirani model obrazovanja te da nije točno ni da je regularni model dokazao svoju superiornost. Gordillo (2017) navodi i da određeni argumenti u korist svakog od modela predstavljaju prijatnu znanstvenom svijetu te ih je on u svom radu nastojao opovrgnuti koristeći metodološka i empirijska promišljanja. Primjerice, činjenica da diferencirani model obrazovanja nije u potpunosti iskazao svoje prednosti ne znači da one ne postoje, nego da ih se u ovom trenutku ne može dokazati iz više različitih razloga. Jedan od njih je da su u literaturi ove tematike zanemareni učiteljevi napori, strategije, stil i njegova osobnost, a što bi moglo predstavljati važne moderatorske varijable u istraživačkom radu na ovu temu (Gordillo, 2017).

Nadalje, mnogi teorijski argumenti u korist diferenciranog modela nisu dokazani na zadovoljavajući način zbog metodoloških poteškoća koje se pojavljuju u istraživanju ove prirode, budući da su ista iz praktičnih, financijskih te čak i etičkih razloga teško provediva. Osim toga, neki autori tvrde i da će iz različitih metodoloških, matematičkih i konceptualnih razloga, usporedba učinaka diferenciranog modela u odnosu na regularni model obrazovanja uvijek dati veličinu učinka blizu nule (Riordan, 2009; 2015 prema Gordillo, 2017). Također, kako autor Riordan (2009, prema Gordillo, 2017) tvrdi, regularni model obrazovanja ne uživa samo simpatije i podršku većine, kako stručnjaka, tako i laika, nego je i okruženo svojevrsnom zaštitničkom aureolom što mu daje nekritički legitimitet. Naime, regularni model obrazovanja ušao je u takav politički diskurs da se preispitivanje njegovih premisa, utjecaja ili posljedica doživljava protivnim demokratskom sustavu, napretku u korist prava žena te protivnim idealu ravnopravnosti spolova (Altarejos, 2006; Ibáñez-Martín, 2007; Riordan, 2007b; Salomone, 2006 prema Gordillo, 2017).

Učvršćivanje zajedničkog školovanja dječaka i djevojčica kao univerzalnog formata obrazovanja posljedica je praktičnih, ali i ekonomskih razloga, a njegova popularnost ima uzrok u sociološkim, političkim i ideološkim razlozima (Gordillo, 2017). Primjerice, neki autori priznaju nedostatak dokaza o učincima oba modela, ali smatraju da je iz praktičnih razloga bolje ostati pri regularnom modelu obrazovanja budući da je implementacija diferenciranog modela u sistem obrazovanja koji većinski provodi regularni model, skupa i



teško provediva. Međutim, autor Gordillo (2017) u svom radu ističe kako je u obrazovanju općenito potrebno provoditi čak i intervencije i/ili politike koje su skupe ili neprofitabilne budući da se ono izravno bavi ljudskim bićima u svrhu njihova razvoja te da je ne uzimajući u obzir tu činjenicu, moguće iskriviti sami smisao obrazovanja. Osim toga, smatrati da je provođenje diferenciranog modela obrazovanja neisplativo jer se njegovi učinci ne razlikuju od učinaka regularnog modela, može se promatrati iskrivljenim pristupom stvarnosti (Gordillo, 2017). Još jedna ključna stavka pri tumačenju istraživanja koji se bave razlikama između diferenciranog i regularnog modela jest činjenica da kako Salomone (2000 prema Thom, 2006) tvrdi, zbog ne tako davne zabrane razdvajanja učenika prema spolu u obrazovne svrhe, većina istraživanja o diferenciranom modelu obrazovanja dolazi iz privatnog školskog sektora. Mnoge od tih studija, uključujući one izvan Sjedinjenih Američkih Država, obuhvaćaju pretežito nadarenije učenike s uglavnom privilegiranijom „pozadinom“ (Salomone, 2003 prema Thom, 2006).

### **1.3. Školska klima**

Osim broja učenika, broja i veličine razrednih odjeljenja u jednoj školi, karakteristika uprave škole te obrazovanja učitelja, neminovno je za primijetiti da i organizacija škole, točnije koji model obrazovanja ona koristi (Bessoth, 1989 prema Kantorová, 2009), oblikuje okolinu u kojoj se učenicima prenosi znanje, odnosno u kojoj se odvija njihov razvoj. Relativno trajnu kvalitetu takve okoline naziva se školskom klimom (Velki i Antunović, 2014). Iako članovi jedne škole tvore školsku klimu, istraživanja su pokazala da su sami članovi škole pod značajnim utjecajem iste, a zbog čega su se i razvile brojne mjere za evaluaciju njenih različitih aspekata. Jednu od njih smo i mi koristili u svom istraživanju.

#### **1.3.1. Odrednice školske klime**

Školska klima temelji se na zajedničkoj percepciji ponašanja u školi i pod utjecajem je ličnosti svojih članova te na nju utječu i formalna te neformalna organizacija, odnosno upravljanje školom (Hoy i Miskel, 1991 prema Velki i Antunović, 2014). Ona predstavlja odraz socijalnih interakcija u razredu, to jest u cijeloj školi. Grgin (1997 prema Rončević i sur., 2018) kaže da je školska klima niz prevladavajućih uvjeta u kojima se provodi

poučavanje i odvija učenje. Ona reflektira organizacijsku strukturu, norme, ciljeve i vrijednosti koje škola zastupa. Kao jedan od važnijih pokazatelja funkcioniranja škole, školska klima zasnovana je na iskustvima aktera školskog života i njihovim interpersonalnim vezama (Rončević i sur., 2018). Određeni autori konceptualizirali su školsku klimu kroz skup karakteristika koje opisuju školu kao organizaciju i koje a) razlikuju tu organizaciju od drugih organizacija, b) relativno su trajne tijekom vremena i c) utječu na ponašanje ljudi u toj organizaciji (Hatziconstantis i Kolympari, 2021). Da bi ju u potpunosti obuhvatili u svojim istraživanjima, neki je autori opisuju varijablama kao što su opremljenost škole, procesi koji se odvijaju u školi, stil upravljanja školom, javno mnijenje o školi, predanost učitelja školi i školskom radu te specifičnosti učenika (Kantorová, 2009). Školsku klimu se često definira i kao okružje za učenje koje je stvoreno kroz povezanost i interakcije ljudi, psihološke atmosfere i fizičke okoline (Perkins, 2006 prema Velki i Antunović, 2014).

Metaanalizom (Thapa i sur., 2013 prema Rončević i sur., 2018) istraživanja i teorijskim razmatranjima analiziranih radova koji se bave tematikom školske klime definirano je pet dimenzija konstrukta iste. To su: a) *sigurnost*, odnosno norme i pravila, fizička te socijalno-emocionalna sigurnost, b) *odnosi* koji se odnose na vođenje, socijalnu podršku, poštivanje raznolikosti te školsku povezanost/uključenost, c) *učenje i poučavanje* koje podrazumijeva potporu u učenju te socijalno, emocionalno, etičko i građansko učenje i obrazovanje, d) *institucionalna okolina*, točnije fizičko okruženje, resursi i materijali te e) *procesu unaprjeđenja škole*. Pritom je važno naglasiti da su instrumenti učeničkih procjena školske klime više usmjereni na aspekte poput sigurnosti, odnosa ili odrednica učenja i poučavanja, dok se nastavničke procjene u većoj mjeri baziraju na razmatranjima o institucionalnoj okolini i procesima unaprjeđenja škole (Rončević i sur., 2018).

### 1.3.2. Percepcija školske klime

Dakle, većina autora slaže se u tome da je školska klima multidimenzionalan, relativno trajan „percepcijski fenomen“ koji je zasnovan na iskustvu, a koji je zajednički pripadnicima određene škole (Koys i DeCotiis, 1991 prema Baranović i sur., 2006; Peterson i Skiba, 2001; Tableman, 2004 prema Puzić i sur., 2011). Smatra se „percepcijskim fenomenom“ jer ovisi o pojedinčevom doživljaju okruženja u školi. Primjerice, koliko je pojedincu ugodno u školskom okruženju, smatra li okruženje suportivnim za učenje i poučavanje te je li okruženje adekvatno organizirano i sigurno. Drugim riječima, ukoliko

pojedinaac okruženje doživi sukladnim vlastitim interesima, vrijednostima, motiviranosti i drugim vlastitim karakteristikama, on će školsku klimu percipirati kao poticajnu za individualni razvoj, a što će poduprijeti njegovo konstruktivno ponašanje i uključivanje pojedinca u aktivnosti škole. S druge strane, ako pojedinac školsku klimu percipira negativnom, ona će djelovati kao destimulirajući kontekst koji posljedično može uzrokovati pasivnost, pružanje otpora te agresivno ponašanje pojedinca (Bošnjak, 1997, Holtappels i Meier, 2000 prema Puzić i sur., 2011).

Pozitivno percipirana školska klima podrazumijeva ugodno socijalno okruženje kojeg karakterizira partnerski odnos učenika, učitelja i roditelja. Da bi bila poticajna i podržavajuća, školska klima mora odražavati socijalnu kompetentnost svojih članova, odnosno sposobnost razumijevanja socijalnih odnosa te komunikacije koja promovira toleranciju, suradnju i kompromis (Prevendar, 2007 prema Valjan-Vukić, 2009). Vremenom školska klima oblikuje školsku kulturu te djeluje na zadovoljstvo školskog osoblja, nastavnika i učenika. Zadovoljstvo članova škole posljedično pozitivno djeluje na kulturu škole, tako da ugodni osjećaji i izraženo zadovoljstvo povećavaju učinkovitost iste (Obdržálek, 2002 prema Kantorová, 2009). U okruženju, odnosno u školskoj klimi u kojoj je vidljivo nastojanje učitelja da učenici ostvare najveće moguće dostignuće, učenici najbolje uče te najbrže napreduju (Bezinović, 2010). Školska klima kondicionirana je školskim okruženjem te se samo putem istog može promatrati. Stoga, kako autor Obdržálek (2002 prema Kantorová, 2009) navodi, školska klima je sociopsihološki fenomen koji je vrlo kompleksan te iznimno izazovan za analiziranje i istraživanje. Ona se ne dogodi odjednom, nego nastaje vremenom te je tipična za svaku školu pojedinačno (Kantorová, 2009).

### 1.3.3. Dosadašnja istraživanja školske klime

Iako je kompleksna za istraživanje, brojnost radova koji su utvrdili postojanje povezanosti između specifičnih školskih te zdravstvenih učinaka i same školske klime, dokazuju važnost njenog proučavanja (Rončević i sur., 2018). Tako su primjerice, mnoga istraživanja pokazala kako je pozitivna školska klima ključan faktor u prevenciji vršnjačkoga nasilja, ali i u prevenciji ovisnosti i rizičnih ponašanja. Osim toga, dokazano utječe i na psihičko zdravlje učenika te na emocionalne i ponašajne ishode mladih, a smatra se i prediktorom općenite dobrobiti mladih adolescenata (Thapa i sur., 2013 prema Rončević i sur., 2018). Štoviše, prema nekim istraživanjima, učenici koji školsku klimu percipiraju

pozitivnijom imaju manje bihevioralnih i emocionalnih problema, bolji školski uspjeh te su zadovoljniji radom školskog osoblja (Velki i Antunović, 2014). Stoga, da bi školska klima bila percipirana kao pozitivna, potrebno je povećati suradnju s roditeljima te učeničku uključenost u školske aktivnosti i razvijati bliskiji odnos između učenika i nastavnika, a što je više prisutno u školama u manjim sredinama (Velki i Antunović, 2014). Međutim, pri proučavanju učeničke percepcije školske klime treba uzeti u obzir niz različitih čimbenika koji utječu na takvu percepciju (Rončević i sur., 2018). Dakle, kako Kantorová (2009) tvrdi, kad se zaključuje o školskoj klimi jedne škole, nužno je istraživati odnose učenika i nastavnika, njihovu motivaciju za nastavne aktivnosti te suradnju učenika međusobno. Pri procjeni školske klime, važnija obilježja od objektivnih podataka škole su subjektivni doživljaji školskih aktera, njihovi načini razmišljanja, stavovi, mišljenja, načini ponašanja ili djelovanja i slično.

O važnosti pozitivno percipirane školske klime svjedoči činjenica da brojni autori smatraju kako školska klima može utjecati ne samo na izvedbu učenika, nego i na njegov socijalni te emocionalni razvoj (Thapa i sur., 2013.; Zullig i sur., 2010 prema Hatziconstantis i Kolympari, 2021). Naime, kako Hatziconstantis i Kolympari (2021) navode, kvaliteta školske klime utječe na međuljudske odnose. Ona može olakšati ili opstruirati proces učenja, intenzivirati ili oslabiti školske mreže, poboljšati ili ometati svakodnevno funkcioniranje te nametnuti ili ukloniti sankcije za rješavanje delinkventnog ponašanja. Dakle, bilo izravno ili ne, konstruktivna i sigurna školska klima kroz socio-emocionalno učenje pomaže akademskom podučavanju i učenju (Thapa i sur., 2013 prema Hatziconstantis i Kolympari, 2021). Autorice Raboteg-Šarić i suradnice (2009) pritom navode kako je za oblikovanje okoline koja potiče na učenje važno uspostaviti disciplinu u školu. Podatci njihova istraživanja pokazuju kako je za poboljšanje discipline u razredu važna uspostava kvalitetne interakcije nastavnika i učenika te poticanje učenikove intelektualne znatiželje. Ukoliko se učenik percipira nedovoljno kompetentnim za školu te procjenjuje da gradivo koje uči u školu nije relevantno za njegovu budućnost i ima negativne osjećaje prema školi, veća je vjerojatnost njegovog neopravdanog izostajanja s nastave (Raboteg-Šarić i sur., 2009). Takav zaključak u skladu je s nalazima dosadašnjih istraživanja koji pokazuju kako je školska klima jedan od važnih čimbenika povezanih s markiranjem (Reid, 2003 prema Raboteg-Šarić i sur., 2009).

Nadalje, Lunenburg (1983 prema Baranović i sur., 2006) utvrdio je pozitivnu povezanost školske klime s motivacijom učenika, njegovom orijentacijom na zadatak,

načinom rješavanja problema te ozbiljnošću u učenju. Slično tomu, nalazi istraživanja autorica Đurišić i Žunić-Pavlović (2021) potvrdili su postojanje povezanosti školske klime i adaptivnih karakteristika učenika. Točnije, njihovi rezultati pokazali su kako su determinante školske klime povezane s trudom, prikladnim ponašanjem, posvećenošću učenju te zadovoljstvom učenika. Purkey i Smith (1983 prema Baranović i sur., 2006) navode kako školska klima značajno utječe na učenikov uspjeh u učenju kognitivnih vještina. Iz tog razloga može se zaključiti kako svaka promjena s ciljem poboljšanja škole zahtijeva mijenjanje stavova i ponašanja sudionika škole, odnosno promjenu školske klime kroz stvaranje kolegijalnih odnosa te osjećaja pripadnosti školskoj zajednici, kroz zajedničko planiranje, postavljanje jasnih ciljeva i očekivanja te uspostavljanje reda i discipline (Baranović i sur., 2006).

#### *1.3.3.1. Istraživanja o povezanosti školske klime i prilagodbe učenika na školu*

Opće je poznato da je osjećati se sigurno na društvenoj, emocionalnoj, intelektualnoj i fizičkoj razini, temeljna ljudska potreba (Maslow, 1943 prema Thapa i sur., 2013). Stoga, može se zaključiti da osjećaj sigurnosti u školi, odnosno da školska klima koja pruža osjećaj sigurnosti, snažno promiče učenje i zdrav razvoj učenika (Devine i Cohen, 2007 prema Thapa i sur., 2013). U skladu s tim, uvriježeno je mišljenje kako sigurna, brižna, participativna školska klima koja je osjetljiva na djetetove potrebe, potiče veću privrženost školi te pruža optimalnu osnovu za socijalni, emocionalni i akademski razvoj kako za srednjoškolce, tako i za osnovnoškolce (Blum i sur., 2002; Goodenow i Grady, 1993; Lee i sur., 1999; Osterman, 2000; Wentzel, 1997 prema Thapa i sur., 2013). Drugim riječima, potvrđeno je da iskustva učenika u njihovom školskom okruženju, posebno ona iskustva koja zadovoljavaju njihove razvojne potrebe kao što je primjerice međusobna podrška, utječu ne samo na njihovu prilagodbu na školu već i na njihovu socijalnu i emocionalnu dobrobit (Kuperminc i sur., 1997; Roeser i sur., 2000 prema Jia i sur., 2009).

Interes Haynesa i suradnika (1997) za proučavanje školske klime, kako kažu, proizlazi upravo iz njezinog dokazanog utjecaja na razvoj djece. Oni navode da se školska klima odnosi na kvalitetu i dosljednost međuljudskih interakcija među školskim osobljem, između osoblja i učenika, među učenicima međusobno te između obitelji i škole, a koje se odvijaju unutar školske zajednice i tako izravno utječu na djetetov kognitivni, socijalni i psihološki razvoj. Većina autora u ovom području zapravo se slaže s tvrdnjom da je školska klima povezana s

individualnim, odnosno afektivnim dimenzijama pojedinca te sustavom vjerovanja o školi, a koji također utječe na njegov socijalni, kognitivni i emocionalni razvoj (Velki i Antunović, 2014). Posljedično, o razini djetetova socijalnog, kognitivnog te emocionalnog razvoja te njegovoj procjeni tog razvoja ovisi način na koji će ono percipirati svoju školsku okolinu, a time i školsku klimu. Prema Bandurinoj (1999 prema Vulić-Prtorić i sur., 2006) socijalno-kognitivnoj teoriji, pojedinci posjeduju osobni sustav kojim ostvaruju kontrolu nad vlastitim osjećajima, mislima, motivacijom i akcijama, a koji uključuje i kognitivne te afektivne strukture. Takvim sustavom dijete može opažati, regulirati te evaluirati vlastito ponašanje, ali i percipirati vlastitu samoefikasnost kroz koju se u konačnici može zaključivati o njegovoj prilagodbi na školu.

Neki su se autori u svojim istraživanjima posebno usredotočili na učenikovu percepciju školske klime s uvjerenjem da iskustvo školske klime ima osobito važnu ulogu u učenikovoj prilagodbi na školu (Connell i Wellborn, 1991; Eccles, 1993 prema Jia i sur., 2009; Comer i sur., 1987). Naime, istraživanja su pokazala da je školska klima važna kontekstualna varijabla u psihoobrazovnom razvoju i školskoj prilagodbi učenika. Interakcije i iskustva koje učenici imaju u školi imaju trajan utjecaj na njihov akademski uspjeh i psihosocijalnu prilagodbu kako u školi, tako i kasnije u životu (Haynes i sur., 1997). Međutim, Haynes (1991 prema Haynes i sur., 1997) naglašava da se loša prilagodba u školi i školski neuspjeh često pogrešno tumače kao manifestacije kognitivne nesposobnosti, devijantnih sustava vrijednosti i neadekvatnog razvoja djeteta te pritom zaključuje da složene međuljudske interakcije koje se događaju unutar škole, a koje značajno utječu na prilagodbu i uspješnost učenika ipak nisu dovoljno ispitane.

#### **1.4. Samoefikasnost i prilagodba učenika na školu**

Bandura (1977 prema Vulić-Prtorić i sur., 2006) samoefikasnost definira kao vjerovanje u vlastitu sposobnost organizacije i izvršenja akcija koje su potrebne da bi se ostvarila određena aktivnost. Autori Aihie i Nigeria (2018) smatraju da su uvjerenja o samoefikasnosti samopercepcije sposobnosti koje mogu utjecati na to kako se ljudi osjećaju i misle. Neki izvori pod pojmom samoefikasnosti podrazumijevaju i vikarijsko učenje, sposobnost persuazije te druge emocionalne i fiziološke aktivacije (Bandura, 1997 prema Aihie i Nigeria, 2018). Kroz ispitivanje djetetova osjećaja samoefikasnosti u tri područja –

socijalnom, akademskom te emocionalnom, ispituje se njegova percepcija vlastitog socijalnog, kognitivnog te emocionalnog razvoja. Dakle, ispitivanjem djetetova osjećaja samoeфикаsnosti, može se zaključivati o djetetovoj percepciji vlastite sposobnosti za odnose s vršnjacima, vlastite asertivnosti, mogućnosti snalaženja u učenju i školskom gradivu, osobnog ispunjavanja školskih očekivanja te vlastite sposobnosti suočavanja s negativnim emocijama (Vulić-Prtorić i sur., 2006). Također, na temelju djetetove percepcije samoeфикаsnosti, moguće je govoriti o stupnju njegove prilagodbe na školu, a koja se promatra kroz široki spektar kompetencija i ponašanja.

Pregledom literature koja se bavi tematikom prilagodbe učenika na školu, može se uočiti kako se o istoj u početku najčešće govorilo u kontekstu akademskog uspjeha, napretka ili postignuća učenika. Zbog stavljanja naglaska većinom samo na akademske rezultate, mnoga istraživanja o prilagodbi djece na školu usredotočila su se isključivo na ispitivanje razine kognitivnih vještina. Međutim, u novije vrijeme autori pokušavaju šire definirati prilagodbu na školu te u definiciju ovog konstrukta uključiti i pokazatelje koji nisu isključivo akademske prirode. Stoga se u zadnje vrijeme prilagodba na školu objašnjava ne samo u smislu učenikova školskog uspjeha, nego i u smislu njegove uključenosti ili angažmana u školskom okruženju te stava prema školi (Birch i Ladd, 1996; Ladd, 1989, 1996 prema Birch i Ladd, 1997). Naime, koliko se dijete uspjelo prilagoditi na školu, može se promatrati kroz njegovu zainteresiranost, angažiranost te kroz stupanj u kojem dijete uspješno ispunjava akademske zahtjeve, uspostavlja pozitivne odnose s vršnjacima i nastavnicima te se osjeća ugodno u školskom kontekstu (Birch i Ladd, 1996; Ladd, 1989; Perry i Weinstein, 1998 prema Hanzec, 2016).

#### 1.4.1. Dosadašnja istraživanja samoeфикаsnosti i prilagodbe učenika na školu

Sukladno definiciji samoeфикаsnosti i prilagodbe na školu, istraživanja su pokazala da je za učenike s jakim osjećajem samoeфикаsnosti vjerojatnije da će biti više intrinzično motivirani, čak i za rješavanje teških zadataka. Za njih je vjerojatnije i da će se brže oporaviti od neuspjeha te da će uložiti velike napore kako bi ispunili svoje obveze i u konačnici ostvariti svoje osobne ciljeve za razliku od njihovih kolega koji svoju samoeфикаsnost percipiraju niskom (Aihie i Nigeria, 2018). Dakle, njihova sposobnost da uspješno kontroliraju svoje misli i osjećaje, a što zauzvrat utječe na njihovo ponašanje, ima za posljedicu željeno postizanje akademskih ciljeva. S druge strane, za učenike s niskom

samoefikasnošću je moguće da će izazovne zadatke smatrati prijatnijima koje treba izbjegavati (Aihie i Nigeria, 2018).

Nalazi istraživanja autora Aihie i Nigeria (2018) pokazali su značajnu razliku u općoj samoefikasnosti između dječaka u jednospolnoj školi i dječaka u zajedničkoj školi, kao i između djevojčica u jednospolnoj školi i djevojčica u zajedničkoj školi, a pri čemu su obje razlike utvrđene u korist jednospolnih škola. Stoga autori zaključuju da jednospolne škole imaju pozitivniji utjecaj na samoučinkovitost i emocionalnu inteligenciju od škola u kojima se dječaci i djevojčice obrazuju zajedno. Istraživanje autorice Mills (2011), iako je provedeno na starijim mladićima i djevojkama od onih koji idu u osnovnu školu, pokazalo je da je takav trend prisutan samo kod djevojaka koje se obrazuju prema diferenciranom modelu. Naime, rezultati Millsine studije ukazuju da djevojke u jednospolnom okruženju i mladići koji se obrazuju zajedno s djevojkama imaju istu razinu samoefikasnosti. S druge strane, mladići u jednospolnom okruženju iskazuju nižu samoefikasnost, dok se za djevojke koje se obrazuju prema regularnom modelu pokazalo da imaju najnižu samoefikasnost.

### **1.5. Korisnost ovog istraživanja i implikacije njegovih rezultata**

Budući da su određena istraživanja utvrdila kako škola igra vitalnu ulogu u biopsihosocijalnom razvoju učenika, odnosno da djeluje na biološki, psihološki i socijalni razvoj učenika (Dhar i sur., 2016 prema Aihie i Nigeria, 2018), ovim se istraživanjem nastoji utvrditi postoji li razlika u takvom djelovanju između škola koje provode diferencirani model i škola s regularnim modelom obrazovanja. Naime, većina studija koje se bave usporedbom diferenciranog i regularnog modela obrazovanja, u fokusu imaju većinom samo akademsko postignuće (Wong i sur., 2018). Primjerice, autori poput Nwamare (2013 prema Aihie i Nigeria, 2018) otkrili su statistički značajnu razliku između ova dva tipa modela s obzirom na akademski uspjeh, a u korist regularnog modela. Drugi su također zaključili da postoji statistički značajna razlika, ali u korist diferenciranog modela (Busari, 2016; Malik i Mirza, 2014 prema Aihie i Nigeria, 2018), dok treći tvrde da između ove dvije vrste modela nema značajne razlike u akademskom postignuću (Yalcinkaya i Ulu, 2012; Pahike i sur., 2014 prema Aihie i Nigeria, 2018). Stoga, osim što je malen broj onih istraživanja koji poput našeg analiziraju navedenu razliku s obzirom na percepciju školske klime i prilagodbe učenika na



školu, spoznaje do kojih smo došli na temelju ovog istraživanja posebno su vrijedne jer dosad nisu postojali empirijski dokazi za iste na području Republike Hrvatske.

Osim toga, kako autori Mael i suradnici (2005) smatraju, pregledom dosadašnje literature može se zaključiti da raspravu o tome koji model obrazovanja pokazuje više prednosti još uvijek vrlo malo oblikuje znanost, a više politička, vjerska i druge vrste mišljenja. Točnije, kako isti autori navode, akademska istraživanja na tu temu počela su poprimati karakteristike koje su više povezane s ideologijom, nego znanost. Također, sličnog mišljenja je autor Gordillo (2017) koji ističe da je neispravno tvrditi kako je regularni model obrazovanja dokazao svoju superiornost ili da bi to trebao biti kanonski model za obrazovanje u zapadnom svijetu jer su takve tvrdnje utemeljene na neznanstvenim dokazima. A budući da, kako Wong i suradnici (2018) naglašavaju, školsko iskustvo ima važnu ulogu u psihosocijalnom razvoju učenika, takvi trendovi predstavljaju hitnu potrebu za sveobuhvatnim, na dokazima utemeljenim evaluacijama ishoda jednospolnog školovanja. Upravo potreba za empirijski utemeljenim činjenicama o ovoj temi, dodatno povećava vrijednost i važnost našeg istraživanja.

Nadalje, praktične implikacije ovog istraživanja vidljive su u tome da na temelju nalaza istog, škole mogu uvidjeti svoje potencijalne slabosti i u skladu s njima provesti intervencije kojima će učenicima stvoriti ne samo ugodnije školsko okruženje, nego i poticajnije okolinu za njihov rast i akademski, socijalni te emocionalni razvoj. Naime, kako autori Aihie i Nigeria (2018) ističu, škole bi trebale pripremiti učenike da budu stručni, ne samo u području akademskih sadržaja, nego i u sposobnostima uključivanja drugih iz različitih sredina na društveno i emocionalno prikladne načine te sposobnostima interakcije s poštovanjem i odgovornošću. Nadalje, napori usmjereni na pozitivnu promjenu cijele škole, kada se provode sveobuhvatno i s odgovarajućim intenzitetom i vjernošću, mogu snažno djelovati kao prevencija socio-emocionalnih, bihevioralnih te akademskih poteškoća kod učenika (Felner i sur., 2001 prema Thapa i sur., 2013). Međutim, škole moraju biti svjesne da razvijanje pozitivne školske klime zahtijeva dosljedan trud odraslih uključenih u školu. Uz roditelje koji rade sa školskim osobljem, stvara se besprijekorna mreža podrške za djecu. Školsko osoblje, roditelji i članovi zajednice moraju se uključiti u aktivnosti koje grade veze među njima (Haynes i sur., 1997).

Brojni autori koji se bave tematikom školske klime navode kako ona odražava učenikova, roditeljska te iskustva školskog života školskog osoblja, obuhvaćajući pritom društvene, emocionalne, građanske, etičke te akademske aspekte istoga (Thapa i sur., 2013).

Isto tako, određena istraživanja pokazuju i da je vjerojatnije da će djeca koja školsku klimu percipiraju sigurnom, podržavajućom i suradljivom ostvariti svoj društveni, emocionalni i akademski potencijal (OECD, 2019), a time imati i pozitivnija školska iskustva. Osim toga budući da neki autori ističu kako baš školska klima ima osobito važnu ulogu u učenikovo prilagodbi na školu (Jia i sur., 2009), ovim smo istraživanjem, osim razlika u percepciji školske klime i prilagodbe učenika na školu između dva navedena modela obrazovanja, željeli ispitati i povezanost ta dva važna aspekta učenikova školskog iskustva. Dakle, zanimalo nas je jesu li se učenici s pozitivnijom percepcijom školske klime bolje prilagodili na školu te je li takav slučaj češći u školama koje provode diferencirani model ili u onima s regularnim model obrazovanja. S obzirom na to da su neka istraživanja dokazala povezanost između školske klime i samopoimanja učenika (Grobel i Schwarzer, 1982; Hoge i sur., 1990 prema Haynes, 1997), percepciju školske klime ispitati smo *Hrvatskim upitnikom školske klime za učenike – HUSK-U*, a prilagodbu učenika na školu za koju smatramo da je povezana sa školskom klimom, odlučili smo ispitati *Upitnikom samoefikasnosti za djecu – SEQ-C* jer nas je zanimala učenikova slika o vlastitoj kompetentnosti. Razliku između diferenciranog i regularnog modela obrazovanja nastojali smo utvrditi provođenjem istraživanja na učenicima koji se obrazuju u jednospolnim školama i onima koji se obrazuju zajedno s učenicima suprotnog spola.

Pregledom dosadašnje literature ove tematike, može se uočiti da se ovo područje još uvijek razvija i, kao što je prethodno istaknuto, zahtijeva rigorozna i empirijski pouzdana istraživanja. Potrebno je usredotočiti se na povezivanje specifičnih aspekata i aktivnosti intervencija s promjenama u specifičnim komponentama školske klime te na to kako i intervencije, i klima utječu na specifične društveno-moralne, emocionalne, građanske i te kognitivne aspekte razvoja (Thapa i sur., 2013). Stoga smatramo da ovo istraživanje ne pruža samo vrijedne spoznaje ovom području kojem su iste potrebne, nego pruža i bolji uvid u prostor za potencijalne promjene hrvatskog obrazovanja.

## 2. CILJ I PROBLEMI

Budući da su jednospolne osnovne škole u Hrvatskoj tek nedavno otvorene, ne postoje istraživanja školske klime i prilagodbe učenika i učenica koji se obrazuju prema diferenciranom modelu. Stoga je cilj ovog istraživanja bio utvrditi potencijalne razlike u percepciji školske klime i prilagodbe učenika na školu između učenika viših razreda koji pohađaju osnovnu školu prema diferenciranom modelu obrazovanja i onih koji pohađaju osnovnu školu u kojoj se obrazuju na regularan način. Osim toga, još jedan cilj bio je ispitati postoji li povezanost između učenikove percepcije školske klime i njegove prilagodbe na školu, a pri čemu je prilagodba na školu konceptualizirana u terminima procjene učenika akademske, socijalne te emocionalne samoefikasnosti. Stoga, sukladno navedenim ciljevima, izvedeni su sljedeći istraživački problemi i tomu odgovarajuće hipoteze:

1. Ispitati i usporediti razlike u percepciji školske klime između učenika viših razreda koji pohađaju osnovnu školu s diferenciranim modelom obrazovanja i učenika viših razreda osnovnih škola koji se obrazuju prema regularnom modelu.

HIPOTEZA: Pretpostavlja se da se učenici viših razreda koji pohađaju osnovnu školu s diferenciranim modelom obrazovanja i učenici viših razreda osnovnih škola koji se obrazuju prema regularnom modelu ne razlikuju u percepciji školske klime.

2. Ispitati i usporediti razlike u prilagodbi učenika na školu između učenika viših razreda koji pohađaju osnovnu školu s diferenciranim modelom obrazovanja i učenika viših razreda osnovnih škola koji se obrazuju prema regularnom modelu.

HIPOTEZA: Pretpostavlja se da se učenici viših razreda koji pohađaju osnovnu školu s diferenciranim modelom obrazovanja i učenici viših razreda osnovnih škola koji se obrazuju prema regularnom modelu ne razlikuju u prilagodbi na školu.

3. Ispitati potencijalnu povezanost percepcije školske klime i prilagodbe učenika na školu kod učenika koji se obrazuju prema diferenciranom modelu obrazovanja.

HIPOTEZA: Pretpostavlja se da postoji povezanost percepcije školske klime i prilagodbe učenika na školu kod učenika koji se obrazuju prema diferenciranom modelu obrazovanja, a na način da pozitivno percipirana školska klima ukazuje na

bolju prilagodbu učenika na školu, odnosno da će učenici koji su se bolje prilagodili na školu pozitivnije percipirati školsku klimu.

4. Ispitati potencijalnu povezanost percepcije školske klime i prilagodbe učenika na školu kod učenika koji se obrazuju prema regularnom modelu obrazovanja.

HIPOTEZA: Pretpostavlja se da postoji povezanost percepcije školske klime i prilagodbe učenika na školu kod učenika koji se obrazuju prema regularnom modelu obrazovanja na način da pozitivno percipirana školska klima ukazuje na bolju prilagodbu učenika na školu, odnosno da će učenici koji su se bolje prilagodili na školu pozitivnije percipirati školsku klimu.

### **3. METODA**

#### **3.1. Sudionici**

Ukupan broj sudionika ovog istraživanja jest 120, a čine ih učenici viših razreda četiriju privatnih osnovnih škola na području grada Zagreba. Pri tome se u dvjema školama provodi model diferenciranog obrazovanja. Broj učenika, odnosno sudionika u istraživanju koji se obrazuju prema takvom modelu obrazovanja jest 73. Ostali sudionici, točnije 47 učenika pohađa druge dvije škole, a u kojima se provodi regularni model obrazovanja. U istraživanju je sudjelovao 61 učenik (51%) i 59 učenica (49%), pri čemu 33 sudionika (27%) ide u 5. razred, 38 sudionika (32%) u 6. razred, 34 sudionika (28%) u 7. razred te njih 15 (13%) pohađa 8. razred.

#### **3.2. Instrumenti**

##### **3.2.1. Hrvatski upitnik školske klime za učenike – HUŠK-U**

Prvi instrument koji smo koristili u istraživanju jest Hrvatski upitnik školske klime za učenike – HUŠK-U, čije je polazište pri izradi bio upitnik *American School Climate Survey* (verzija za učenike – ASC 2-0) autora Perkinsa iz 2006. godine. Autorice Tena Velki, Gordana Kutorovac Jagodić i Ana Antunović validirale su ga 2014. godine za korištenje u

hrvatskim školama. Namjena ovog upitnika jest mjerenje učenikove percepcije opće kvalitete školskog okruženja za učenje i psihološke atmosfere u školi. Upitnik se sastoji od 15 tvrdnji koje se odnose na aspekte osjećaja sigurnosti i pripadnosti školi (npr. *Osjećam da pripadam školi koju pohađam*), odnose nastavnika i učenika (npr. *Učenici u mojoj školi imaju povjerenja u nastavnike*), atmosferu za učenje (npr. *Moja škola je ugodno mjesto*) te roditeljsku povezanost sa školom i uključenost u školski život djece (npr. *Moji roditelji/skrbnici su ponosni na mene*).

Zadatak učenika, odnosno sudionika jest bio da na ljestvici Likertova tipa označi od 1 do 5 koliko se slaže sa svakom navedenom tvrdnjom, pri čemu 1 znači *“potpuno se slažem”*, a 5 *“uopće se ne slažem”*. Ukupan rezultat na upitniku svakog sudionika dobio se zbrojem njegovih odgovora na svim česticama i kretao se u rasponu od 15 do 75. Pritom je viši rezultat upućivao na učenikovu negativniju percepciju školske klime. Iz priručnika o upitniku vidljivo je da pouzdanost upitnika iznosi Cronbachov alpha 0.90. Pouzdanost dobivena na temelju podataka ovog istraživanja iznosi 0.87 što upućuje na to da upitnik ima dobru unutarnju konzistenciju.

### 3.2.2. Upitnik samoefikasnosti za djecu – SEQ-C

Drugi upitnik koji smo koristili u istraživanju jest Upitnik samoefikasnosti za djecu – SEQ-C (Proroković i sur., 2006), adaptiran 2006. godine od strane autorica Anite Vulić-Prtorić, Izabele Sorić, Valerije Kramar te Ivane Macuka. Navedeni upitnik adaptacija je upitnika pod nazivom *Self-efficacy Questionnaire for Children -SEQ-C* kojeg je 2001. godine konstruirao Peter Muris. Naime, Upitnik samoefikasnosti za djecu – SEQ-C koristili smo s ciljem ispitivanja učenikova osjećaja samoefikasnosti, odnosno prilagodbe na školu u tri područja – *akademske, socijalne i emocionalne*. Sastoji se od 24 tvrdnje podijeljene upravo na navedene tri domene prilagodbe. Pritom se 8 čestica upitnika odnosi na procjenu *akademske samoefikasnosti*, odnosno na učenikovu percepciju vlastite mogućnosti snalaženja u učenju i školskom gradivu te na ispunjavanje školskih očekivanja (npr. *Nije mi teško zatražiti pomoć od nastavnika kad „zapnem“ kod pisanja školske zadaće*). *Socijalnu samoefikasnost* također se procjenjuje s 8 čestica, a pomoću kojih se ispituje kako učenik percipira vlastitu asertivnost te sposobnost za odnose s vršnjacima (npr. *Lako mogu izraziti svoje mišljenje, čak i kada se druga djeca ne slažu sa mnom*). Na temelju preostalih 8 čestica, učenik procjenjuje vlastitu sposobnost suočavanja s negativnim emocijama, točnije vlastitu

*emocionalnu samoefikasnost (npr. Lako mi je samog sebe razveseliti kad mi se dogodi nešto neugodno).*

Zadatak je učenika, odnosno sudionika bio isti kao i pri ispunjavanju prethodnog upitnika – zabilježiti svoje odgovore na pripadajućoj ljestvici od 5 stupnjeva, to jest procijeniti koliko se ponašanje opisano tvrdnjom odnosi na njega/nju. Pri tome 1 znači „uopće nije točno“, a 5 „u potpunosti je točno“. Viši rezultat upućuje na učenikovu višu percepciju samoefikasnosti, odnosno na bolju prilagodbu na školu. Pouzdanost za cijelu ljestvicu od 24 čestice iznosi Cronbach alpha 0.87, za čestice socijalne samoefikasnosti Cronbach alpha 0.81, za čestice akademska samoefikasnosti Cronbach alpha 0.817, a za čestice emocionalne samoefikasnosti Cronbach alpha 0.784. Pouzdanost dobivena na podacima iz istraživanja za cijelu ljestvicu iznosi 0.90, za čestice socijalne samoefikasnosti Cronbach alpha 0.75, za čestice akademska samoefikasnosti Cronbach alpha 0.86, a za čestice emocionalne samoefikasnosti Cronbach alpha 0.832, a zbog čega se i ovaj mjerni instrument može smatrati pouzdanim.

### **3.3. Postupak**

Da bismo istraživanje mogli provesti, najprije smo tražili informirane pristanke od ravnatelja škola za provođenje istraživanja u njihovim ustanovama (vidi Prilog 1.). Nakon što smo iste dobili, zatražili smo i pisane suglasnosti roditelja za sudjelovanje njihove djece u istraživanju (vidi Prilog 2.). Istraživanje smo potom proveli u školama s učenicima čiji su roditelji potpisali suglasnost za njihovo sudjelovanje u istom, a ono je trajalo 15-20 minuta, ovisno o dobi sudionika te njihovoj brzini čitanja.

Pri ulasku istraživača u učionicu, nastavnik ili stručni suradnik škole učenicima je predstavio istraživača, a istraživač je nakon pozdrava, učenicima objasnio svrhu i cilj istraživanja. Potom je svaki učenik, odnosno sudionik dobio oba upitnika, pri čemu smo im, prije objašnjenja načina ispunjavanja istih naglasili kako je ispunjavanje upitnika u potpunosti dobrovoljno te da u bilo kojem trenutku mogu odustati od sudjelovanja u istraživanju. Također, istaknuli smo i da su odgovori koje učenici napišu anonimni te da se oni ni na koji način neće moći povezati s njima samima. Stoga smo ih zamolili da od osobnih podataka napišu samo kojeg su spola i u koji razred idu te da budu iskreni pri davanju odgovora jer

nema točnih odgovora, a zbog čega nam je važno samo njihovo mišljenje. Osim toga, sudionicima smo objasnili i da su odgovori koji će dati povjerljivi podaci, a koji će biti korišteni isključivo u znanstvene svrhe, dakle u svrhu provedbe analize i izvođenja zaključaka na temelju iste.

Zatim smo učenicima dali uputu da za svaku tvrdnju procijene u kojoj mjeri opisuje njih te da u skladu s tim daju svoj odgovor. Pritom smo im naglasili da u slučaju nejasnoća, slobodno mogu postavljati pitanja. Po završetku ispunjavanja, pokupili smo upitnike i zahvalili učenicima na njihovom sudjelovanju.

## **4. REZULTATI**

### **4.1. Ispitivanje razlika između učenika u diferenciranim školama i učenika u regularnim školama**

Za ispitivanje razlika između učenika koji se obrazuju prema diferenciranom modelu i učenika koji pohađaju škole prema regularnom modelu, odlučili smo provesti t-test na nezavisnim uzorcima. Kako bi se proveo t-test bilo je potrebno provjeriti jesu li zadovoljeni uvjeti za provedbu istoga. Prva pretpostavka odnosi se na varijable na temelju kojih su se temeljile ispitane razlike, a prema kojoj zavisna varijabla mora biti mjerena intervalnom ili omjernom, a nezavisna nominalnom ili ordinalnom mjernom ljestvicom (Horvat i Mijoč, 2019). U našem istraživanju percepcija školske klime i prilagodba učenika na školu predstavljaju zavisne varijable, dok je model obrazovanja koji škola provodi promatran kao nezavisna varijabla.

Dakle, prva pretpostavka u vezi mjernih ljestvica jest zadovoljena jer su percepcija školske klime te prilagodba na školu mjerene intervalnom ljestvicom, a model obrazovanja nominalnom ljestvicom. Druga pretpostavka govori o uzorku. Prema uvjetu da veličina uzorka mora biti veća od 30 jedinica, i ova je pretpostavka zadovoljena budući da naš uzorak čini 120 sudionika. Treća pretpostavka odnosi se na neovisnost opažanja, a pod čim se podrazumijeva da dvije kategorije nezavisne varijable predstavljaju dvije međusobno

nepovezane skupine (Horvat i Mijoč, 2019). I taj je uvjet ispunjen budući da dvije kategorije modela obrazovanja kao nezavisne varijable – učenici diferenciranih škola i učenici škola s regularnim modelom nisu ni na koji način bili povezani ili pod utjecajem jedni drugih tijekom istraživanja. Četvrta pretpostavka koja zahtijeva normalnost distribucije te peta koja govori o homogenosti varijanci ispitane su za svaki problem pojedinačno, a u nastavku se nalazi interpretacija svake od njih.

#### 4.1.1. Ispitivanje razlika u percepciji školske klime između učenika u diferenciranim školama i učenika u regularnim školama

Pri utvrđivanju razlika između učenika u diferenciranim školama i učenika u regularnim školama, najprije smo ispitali postoje li razlike u percepciji školske klime. Budući da su tri ranije opisane pretpostavke zadovoljene, da bismo proveli t-test nezavisnih uzoraka morali smo ispitati i pretpostavku o homogenosti varijanci te kriterij o normalnosti distribucije, a za koji smo koristili Kolmogorov-Smirnovljev i Shapiro-Wilkovljev test te mjere asimetrije i mjere zaobljenosti.

Tablica 1. Rezultati Kolmogorov-Smirnovljeva i Shapiro-Wilkovljeva testa o normalnosti distribucije podataka o školskoj klimi

Vrsta modela obrazovanja	Kolmogorov-Smirnovljev test <sup>a</sup>			Shapiro-Wilkovljev test		
	Statistik	<i>df</i>	Značajnost ( <i>p</i> )	Statistik	<i>df</i>	Značajnost ( <i>p</i> )
Diferencirani model obrazovanja	0,176	73	0,001	0,887	73	0,001
Regularni model obrazovanja	0,119	47	0,095	0,946	47	0,029

Napomena: <sup>a</sup>Lilliefors korekcija

Rezultati Kolmogorov-Smirnovljeva te Shapiro-Wilkovljeva testa o normalnosti distribucije podataka o školskoj klimi u diferenciranim školama pokazuju da je razina značajnosti manja od 0,05 ( $p=0,00$ ), a zbog čega postoji sumnja u normalnost analizirane



distribucije. Također, sličan rezultat dobiven je i Shapiro-Wilkovljevim testom koji je proveden na podacima o učenicima iz škola s regularnim modelom ( $p=0,03$ ). Međutim, Kolmogorov-Smirnovljev test koji je također proveden na podacima iz regularnih škola ipak ukazuje na normalnost distribucije podataka za taj model ( $p=0,095$ ).

Tablica 2. Rezultati mjera asimetrije i zaobljenosti kod podataka o školskoj klimi

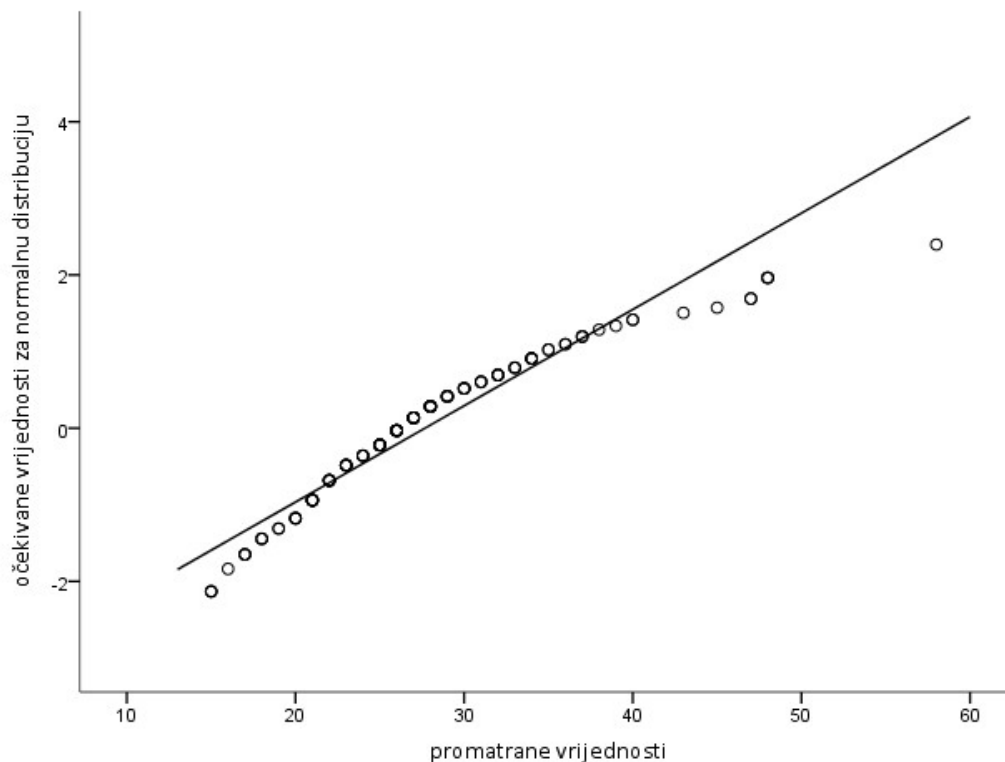
Vrsta modela obrazovanja		<i>M</i>	Asimetrija	Zaobljenost
Diferencirani model obrazovanja	Statistik	27,73	1,454	2,661
	<i>SD</i>	0,916	0,281	0,555
Regularni model obrazovanja	Statistik	27,60	0,725	0,467
	<i>SD</i>	1,201	0,347	0,681

Normalnost distribucije testirali smo i mjerama asimetrije te zaobljenosti (vidi Tablicu 2.). Pri analizi mjere asimetrije (*skewness*) promatrali smo njegove vrijednosti za koje se kod normalnih, simetričnih distribucija očekuje da iznose nula, odnosno da aritmetička sredina, medijan i mod imaju iste ili slične vrijednosti (Horvat i Mijoč, 2019). Budući da kod podataka o diferenciranom modelu (*skewness*=1,45, *SD*=0,28), vrijednosti asimetrije veće su od 1, sumnja se na asimetričnost rasporeda podataka. Također, mjera zaobljenosti (*kurtosis*) modalnog vrha kod tog modela veća je od 1 (*kurtosis*=2,66, *SD*=0,55), a što upućuje na to da postoji mogućnost da je distribucija podataka diferenciranog modela vrhom izduljenija. Naime, da bi se moglo govoriti o približno normalnoj distribuciji, vrijednosti zaobljenosti, ali i asimetrije, trebale bi biti u intervalu  $\pm 1\sigma$ . Iz tog razloga, za podatke o diferenciranom modelu postoji sumnja na prisutnost izdvojenica koje će se kasnije analizirati pomoću grafičkih prikaza. Kod podataka o školskoj klimi u školama s regularnim modelom, i vrijednosti asimetrije (*skewness*=0,73, *SD*=0,35), i vrijednosti zaobljenosti (*kurtosis*=0,47, *SD*=0,68) upućuju na to da je raspodjela tih podataka približno normalna.

Nadalje, normalnost distribucije kod oba modela provjerena je i izračunom omjera asimetrije s njezinom standardnom pogreškom te omjera zaobljenosti s njegovom

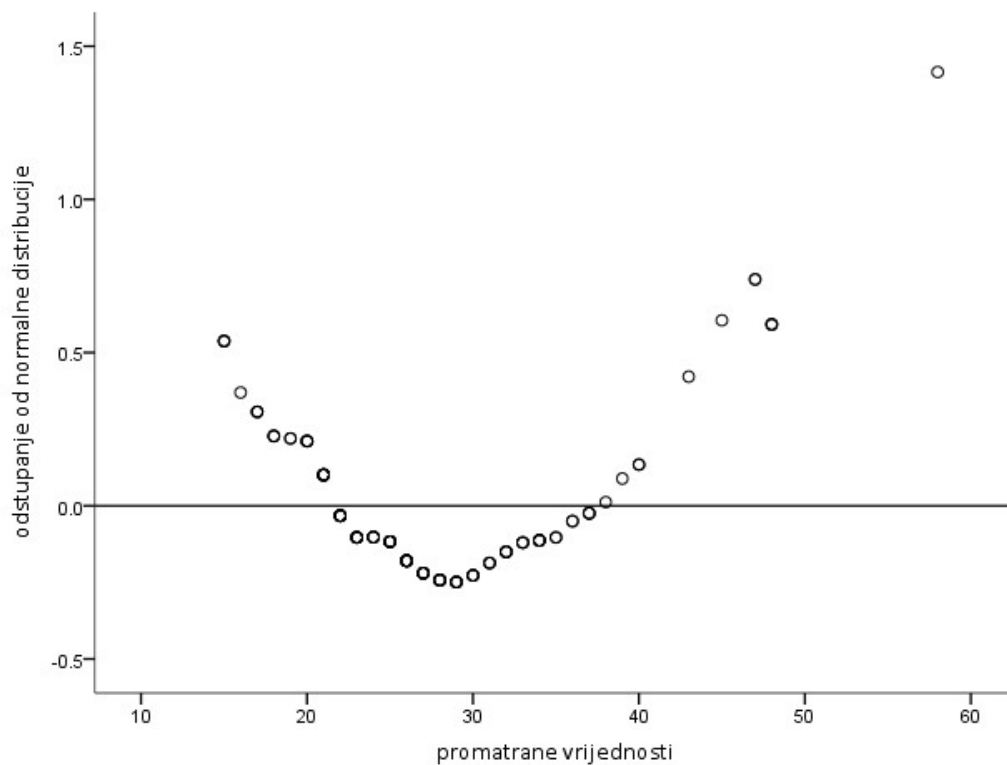
pripadajućom standardnom pogreškom. Kako bi se moglo tvrditi da je distribucija podataka približno normalna, rezultati navedenih omjera trebali bi se nalaziti u intervalu  $\pm 1,96\sigma$  (Horvat i Mijoč, 2019). Tako je pri izračunu omjera dobiveno da kod diferenciranog modela, vrijednosti oba omjera prelaze vrijednost 2, a što ponovno upućuje na potencijalnu asimetričnost distribucije podataka tog modela. Kod podataka za regularni model, omjer asimetrije s njezinom standardnom pogreškom također ima veću vrijednost od 2, no omjer zaobljenosti i njegove standardne pogreške daje rezultat manji od 1,96.

Ipak, iako svi testovi normalnosti, i Kolmogorov-Smirnovljev, i Shapiro-Wilkovljev test te mjere asimetrije i zaobljenosti ukazuju na to kako je za varijablu školske klime na podacima o diferenciranom modelu pretpostavka o normalnosti narušena, normalnost distribucije dodatno je testirana grafičkim prikazima kako bi se utvrdilo radi li se o značajnim odstupanjima od uvriježenih intervala očekivanih kod normalnih distribucija.



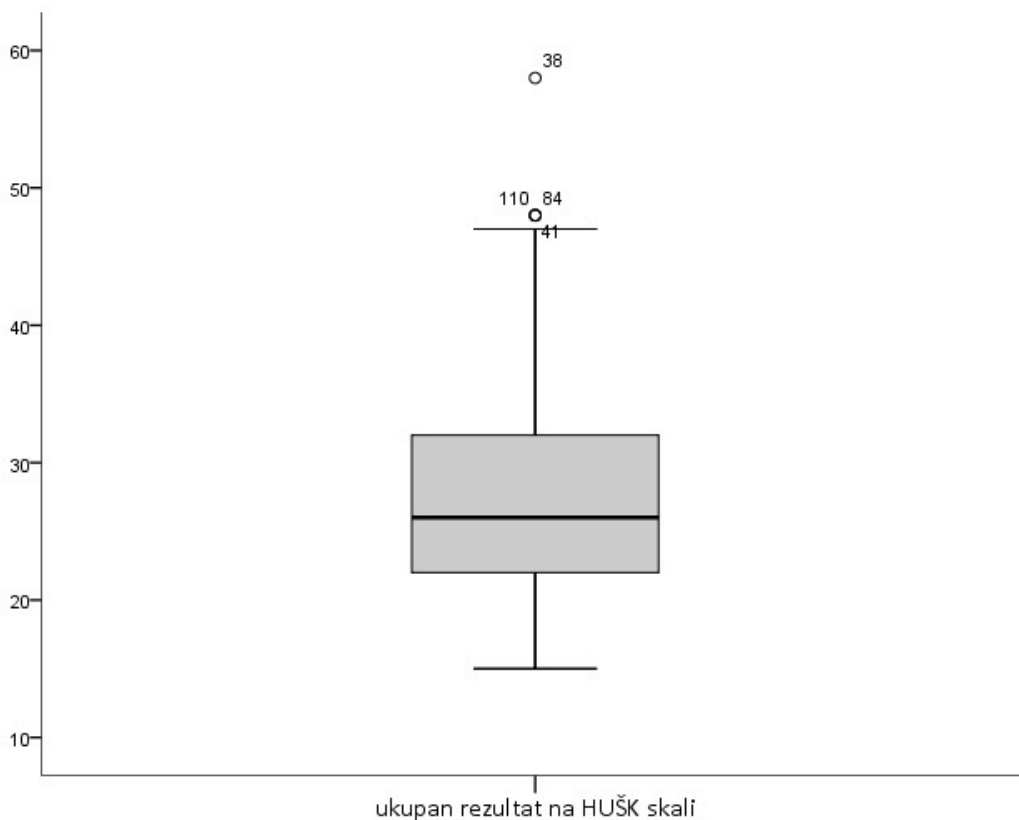
Grafički prikaz 1. Prikaz *Q-Q* grafikona normalnosti podataka o školskoj klime

Q-Q grafikon normalnosti podataka uspoređuje kvantil promatranih podataka s kvantilom koji je izračunat prema podacima koji su očekivani ako se podatci distribuiraju normalno. Da bi se distribucija mogla smatrati normalnom, točke prikazane na grafikonu, trebale bi biti raspoređene na ili oko ravne linije (Horvat i Mijoč, 2019). Iz Grafičkog prikaza 1. tako se može zaključiti da se podatci o školskoj klimi ne distribuiraju u potpunosti normalno.



Grafički prikaz 2. Prikaz Q-Q grafikona detrendiranih normalnih podataka o školskoj klimi

Analiziran je i Q-Q grafikon detrendiranih normalnih podataka koji također uspoređuje opažene kvantile s njihovim odstupanjima od očekivanih vrijednosti normalne distribucije. Pritom vodoravna linija prikazuje očekivane vrijednosti u slučaju da je distribucija normalna, a točke na i oko linije govore o jakosti i smjeru odstupanja opaženih vrijednosti. Pri analizi ovakvog grafikona vrijedi pravilo koje kaže da ako su podatci uzorka normalno distribuirani, 95% podataka nalazit će se unutar intervala  $\pm 2$  (Horvat i Mijoč, 2019). Analizirajući Grafički prikaz 2. prema tom pravilu, može se zaključiti kako se ipak radi o normalnoj distribuciji podataka o školskoj klimi.



### Grafički prikaz 3. Prikaz pravokutnih dijagrama podataka o školskoj klimi

Da je distribucija ipak normalna potvrđeno je i pravokutnim dijagramima. Naime, zadatak pravokutnih dijagrama jest da ukažu na potencijalno postojanje izdvojenica, odnosno podataka koji odstupaju od ostalih podataka te varijable (Horvat i Mijoč, 2019). Već ranije utvrđene mjere asimetrije i zaobljenosti ukazale su na moguću prisutnost izdvojenica, a koje su sad vidljive i u Grafičkom prikazu 3. Dakle, kružićem na dijagramu izdvojeni su oni sudionici koji u usporedbi s ostalim sudionicima i njihovim rezultatima, imaju nešto veći rezultat na upitniku o školskoj klimi. Međutim, nijedna izdvojenica ne smatra se ozbiljnom, to jest značajnom. Stoga se analizom grafičkih prikaza može zaključiti kako je distribucija podataka o školskoj klimi kod diferenciranog modela normalna.

Tablica 3. Rezultati Leveneova testa o homogenosti varijanci promatranih skupina kod podataka o školskoj klimi

Leveneov statistik	$df_1$	$df_2$	$p$
0,095	1	118	0,758

Nakon normalnosti distribucije, testirali smo i homogenost varijanci. Dakle, Leveneovim testom nastojali smo utvrditi razlikuju li se značajno aritmetičke sredine promatranih skupina, u našem slučaju škola s diferenciranim i škola s regularnim modelom, točnije jesu li varijance tih skupina približno jednake. Ovdje nam je bio cilj potvrditi hipotezu koja kaže da su varijance jednake, to jest homogene, a budući da smo na našim podacima dobili statističku značajnost veću od 0,05 (vidi Tablicu 3.), tu hipotezu smo i potvrdili, točnije može se zaključiti da analizirane skupine uzorka imaju približno jednake varijance.

Na temelju provedene analize i zadovoljenjem i pete pretpostavke, vidljivo je da je svih pet kriterija za provedbu t-testa nezavisnih uzoraka ispunjeno, stoga je isti i proveden

kako bi se utvrdila potencijalna razlika u percepciji školske klime između promatranih skupina.

Tablica 4. Deskriptivni podatci o školskoj klimi prema modelu koji škole provode

Vrsta modela obrazovanja	<i>N</i>	<i>M (SE)</i>	<i>SD</i>
Diferencirani model obrazovanja	73	27,73 (0,916)	7,825
Regularni model obrazovanja	47	27,60 (1,201)	8,235

Napomena: *SE* = standardna pogreška

Prilikom provedbe t-testa, najprije su utvrđeni deskriptivni podatci. Tako Tablica 4. donosi deskriptivni pregled rezultata na upitniku o školskoj klimi koji su podijeljeni na dvije skupine – na rezultate učenika u diferenciranim školama i na rezultate učenika u regularnim školama. Iz dobivenih podataka vidljivo je da učenici koji se obrazuju prema diferenciranom modelu ( $M=27,73$ ,  $SD=7,83$ ) percipiraju školsku klimu gotovo jednako pozitivnom kao učenici iz škola s regularnim modelom obrazovanja ( $M=27,60$ ,  $SD=8,24$ ). Je li dobivena jednakost skupina statistički značajna ili je ona rezultat slučaja u istraživanju odabranog uzorka, ispitali smo t-testom nezavisnih uzoraka.

Tablica 5. Rezultati t-testa nezavisnih uzoraka na podacima o školskoj klimi

	t-test nezavisnih uzoraka						
	<i>t</i>	<i>df</i>	Značajnost ( <i>p</i> ) dvosmjernog testa	Razlik a <i>M</i> - ova	<i>SE</i> razlike <i>M</i> -ova	Interval 95% pouzdanosti za razlike <i>M</i> -ova	
						Donja granica	Gornja granica
slučaj jednakih varijanci	0,087	118	0,931	0,130	1,494	-2,828	3,088
slučaj nejednakih varijanci	0,086	94,603	0,931	0,130	1,510	-2,869	3,129

Napomena: *SE* = standardna pogreška

Zbog rezultata već ranije provedenog Leveneova testa (vidi Tablicu 3.) koji upućuju na jednakost varijanci, pri analizi rezultata t-testa iščitava se prvi red tablice. Dakle, t-testom nezavisnih uzoraka ( $t=0.09$ ,  $df=118$ ,  $p=0,93$ ) potvrđeno je da ne postoji statistički značajna razlika u percepciji školske klime između dviju promatranih skupina, točnije da učenici diferenciranih škola percipiraju školsku klimu jednako pozitivnom kao i učenici škola s regularnim modelom obrazovanja.

#### 4.1.2. Ispitivanje razlika u prilagodbi učenika na školu između učenika u diferenciranim školama i učenika u regularnim školama

Na isti način kako je testirano postojanje razlika u percepciji školske klime, ispitali smo i razlike u prilagodbi učenika na školu između dviju promatranih skupina učenika podijeljenih prema modelu obrazovanja prema kojem se obrazuju. Pritom je zavisna varijabla u ovom slučaju bila prilagodba učenika na školu, a nezavisna, kao i u prethodnom istraživačkom problemu, model obrazovanja koji škola provodi. Uz gore navedene zadovoljene pretpostavke, i za potrebe ovog istraživačkog problema, koristili smo Kolmogorov-Smirnovljev i Shapiro-Wilkovljev test te mjere asimetrije i zaobljenosti u svrhu testiranja normalnosti distribucije podataka o prilagodbi na školu. Osim toga, i ovdje je Leveneovim testom testirana homogenost varijanci.

Tablica 6. Rezultati Kolmogorov-Smirnovljeva i Shapiro-Wilkovljeva testa o normalnosti distribucije podataka o prilagodbi učenika na školu

Vrsta modela obrazovanja	Kolmogorov-Smirnovljev test <sup>a</sup>			Shapiro-Wilkovljev test		
	Statistik	<i>df</i>	Značajnost ( <i>p</i> )	Statistik	<i>df</i>	Značajnost ( <i>p</i> )
Diferencirani model obrazovanja	0,080	73	0,200	0,975	73	0,148
Regularni model obrazovanja	0,113	47	0,174	0,963	47	0,145

Napomena: <sup>a</sup>Lilliefors korekcija

Rezultati Kolmogorov-Smirnovljeva i Shapiro-Wilkovljeva testa pokazuju da je razina značajnosti kod oba modela veća od 0,05, stoga je moguće zaključiti kako je u slučaju oba modela riječ o normalno distribuiranim podacima o prilagodbi učenika na školu.

Tablica 7. Rezultati mjera asimetrije i zaobljenosti kod podataka o prilagodbi učenika na školu

Vrsta modela obrazovanja		<i>M</i>	Asimetrija	Zaobljenost
Diferencirani model obrazovanja	Statistik	84,96	-0,303	-0,623
	<i>SD</i>	1,605	0,281	0,555
Regularni model obrazovanja	Statistik	90,68	-0,691	0,458
	<i>SD</i>	2,259	0,347	0,681



Kod podataka o diferenciranom modelu ( $skewness=-0,30$ ,  $SD=0,28$ ), vrijednosti asimetrije te zaobljenosti modalnog vrha distribucije ( $kurtosis=0,62$ ,  $SD=0,55$ ) nalaze se u intervalu  $\pm 1\sigma$ , a što upućuje na to da je distribucija podataka diferenciranog modela normalna. Slično je dobiveno i kod podataka o prilagodbi učenika na školu u školama prema regularnom modelu. Točnije, budući da i kod tog modela, i vrijednosti asimetrije ( $skewness=-0,69$ ,  $SD=0,35$ ), i vrijednosti zaobljenosti ( $kurtosis=0,46$ ,  $SD=0,68$ ) ne prelaze interval  $\pm 1\sigma$ , može se zaključiti da je raspodjela tih podataka također približno normalna.

Osim toga, za detaljniju provjeru normalnosti distribucije kod oba modela izračunali smo i omjer asimetrije s njezinom standardnom pogreškom te omjer zaobljenosti s njegovom pripadajućom standardnom pogreškom, a čiji bi se rezultati, kao što je već ranije spomenuto, trebali nalaziti u intervalu  $\pm 1,96\sigma$  kako bi se moglo tvrditi da je distribucija podataka približno normalna. Vrijednosti navedenih omjera za podatke diferenciranog modela ne prelaze propisani interval od  $\pm 1,96\sigma$ , a što dodatno potvrđuje da se radi o normalno distribuiranim podacima kod tog modela. Isto je dobiveno kod izračuna omjera za regularni model te se zaključuje da se i kod regularnog modela radi o normalnoj distribuciji podataka o prilagodbi učenika na školu. Dakle, na temelju rezultata testova o normalnosti distribucije potvrđena je pretpostavka o normalnosti distribucije varijable prilagodbe na školu kod oba modela te nije bilo potrebno dodatno analizirati grafičke prikaze iste.

Tablica 8. Rezultati Leveneova testa o homogenosti varijanci promatranih skupina kod podataka o prilagodbi učenika na školu

Leveneov statistik	$df_1$	$df_2$	$p$
0,511	1	118	0,476

Provedenim Leveneovim testom na skupinama učenika iz diferenciranih škola i učenika iz regularnih škola, a kad se promatra prilagodba učenika na školu, dobivena je statistička značajnost koja je veća od 0,05. Iz tog razloga može se zaključiti da analizirane skupine uzorka imaju približno jednake varijance, a čime je zadovoljena i peta pretpostavka koja govori o homogenosti varijanci.

Dakle, budući da su sve pretpostavke zadovoljene, pri ispitivanju razlike u prilagodbi učenika na školu između učenika u jednospolnim školama i učenika koji se obrazuju prema regularnom modelu, i ovdje smo koristili parametrijski t-test nezavisnih uzoraka.

Tablica 9. Deskriptivni podatci o prilagodbi učenika na školu prema modelu koji škole provode

Vrsta modela obrazovanja	<i>N</i>	<i>M (SE)</i>	<i>SD</i>
Diferencirani model obrazovanja	73	84,96 (1,605)	13,714
Regularni model obrazovanja	47	90,68 (2,259)	15,485

Napomena: *SE* = standardna pogreška

Tablica 9. donosi deskriptivni pregled prilagodbe učenika na školu kao zavisne varijable, a koja je promatrana na učenicima koji se obrazuju prema dva različita modela. Vidljivo je da su se učenici koji se obrazuju prema regularnom modelu u prosjeku bolje prilagodili na školu ( $M=90,68$ ,  $SD=15,49$ ), odnosno da učenici koji se obrazuju zajedno s učenicima suprotnog spola procjenjuju vlastitu samoeфикаsnost u prosjeku većom, nego što to procjenjuju učenici koji se školuju u jednospolnim školama ( $M=84,96$ ,  $SD=13,71$ ). Da bismo utvrdili je li dobivena razlika statistički značajna, u sljedećem koraku analize proveli smo t-test nezavisnih uzoraka.

Tablica 10. Rezultati t-testa nezavisnih uzoraka na podacima o prilagodbi učenika na školu

	t-test nezavisnih uzoraka					Interval 95% pouzdanosti za razlike M-ova	
	<i>t</i>	<i>df</i>	Značajnost ( <i>p</i> ) dvosmjernog testa	Razlika <i>M</i> -ova	<i>SE</i> razlike <i>M</i> -ova	Donja granica	Gornja granica
slučaj jednakih varijanci	-2,120	118	0,036	-5,722	2,699	-11,066	-0,378
slučaj nejednakih varijanci	-2,065	89,591	0,042	-5,722	2,771	-11,227	-0,217

Napomena: *SE* = standardna pogreška

U prvom dijelu tablice opet su prikazani rezultati Leveneova testa o jednakosti varijanci, a koji su i već ranije ukazali na to da nije narušena pretpostavka o homogenosti varijanci. Iz tog razloga i ovdje se tumači prvi red desnog dijela tablice, a iz kojeg se može iščitati negativan predznak t-testa ( $t=-2,12$ ,  $df=118$ ,  $p=0,04$ ). Takav rezultat t-testa upućuje na veću aritmetičku sredinu zbroja odgovora druge skupine, to jest učenika iz škola s regularnim modelom. Dakle, na temelju dobivenih rezultata može se zaključiti kako je kod učenika koji pohađaju školu prema regularnom modelu bolja prilagodba na školu, točnije veća samoefikasnost, nego kod učenika koji se obrazuju prema diferenciranom modelu.

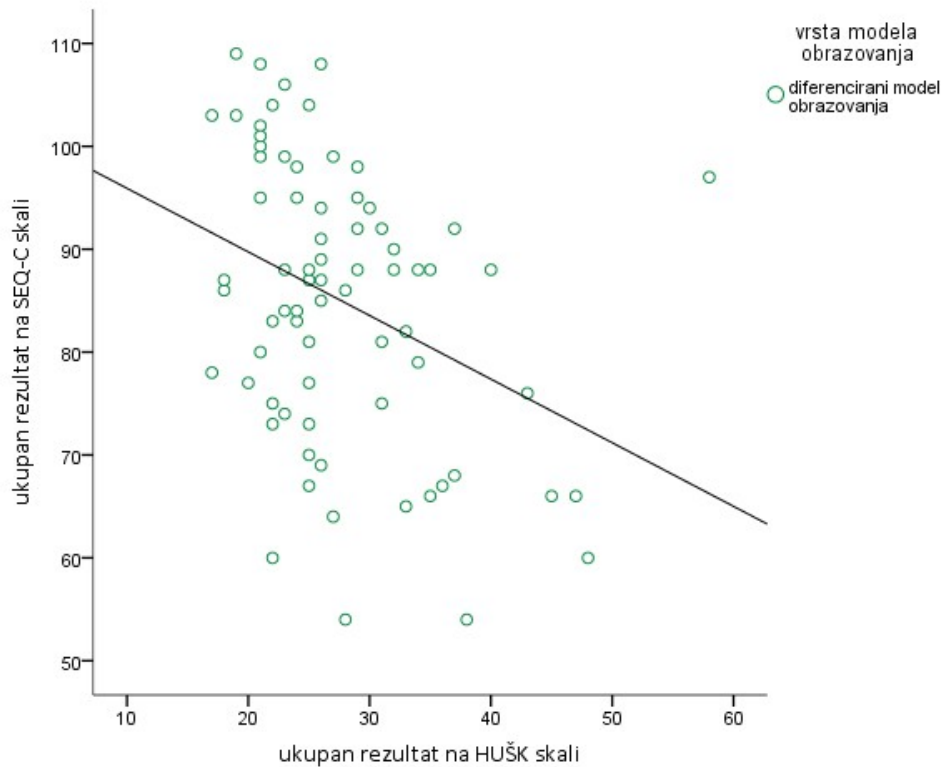
#### **4.2. Ispitivanje povezanosti školske klime i prilagodbe učenika na školu**

Kako bi se ustanovila povezanost percepcije školske klime i prilagodba učenika na školu, izračunat je koeficijent korelacije. Da bi se mogla provesti korelacijska analiza, najprije je provjereno jesu li zadovoljene pretpostavke kojima se potvrđuje primjerenost provođenja procedure za izračun Pearsonovog koeficijenta korelacije (Horvat i Mijoč, 2019), a od kojih su neke slične ranije ispitanim pretpostavkama za t-test nezavisnih uzoraka.

Prva pretpostavka odnosi se na varijable i njihov odabir. Obje varijable moraju biti mjerene na intervalnoj ili omjernoj mjernoj ljestvici, a što i jest slučaj kod naših odabranih varijabli. Drugi kriterij jest linearnost koja podrazumijeva da rast vrijednosti jedne varijable prati približno jednak rast ili smanjenje druge varijable (Horvat i Mijoč, 2019). Linearnost se provjerava dijagramom raspršenja koji smo u nastavku analizirali. Njime se može zaključiti o postojanju povezanosti te smjeru iste. Nadalje, zadovoljena je i pretpostavka o neovisnosti opažanja budući da nijedna jedinica uzorka nije povezana, niti pod utjecajem druge jedinice uzorka. Isto tako, ispunjen je i kriterij o dovoljnoj veličini uzorka.

Kao što je već ranije utvrđeno za potrebe rješavanja prva dva istraživačka problema, podatci obiju varijabli distribuiraju se normalno, a čime je zadovoljena i pretpostavka o normalnosti distribucije varijabli. Osim toga, ranije uočene i spomenute izdvojenice prisutne kod varijable školske klime nisu se pokazale značajnim stoga je i kriterij o izdvojenicama također ispunjen. Zbog svega navedenog, odlučili smo izračunati Pearsonov koeficijent korelacije kako bismo mogli zaključiti o povezanosti percepcije školske klime i prilagodbe učenika na školu.

#### 4.2.1. Ispitivanje povezanosti percepcije školske klime i prilagodbe učenika na školu kod učenika koji se obrazuju prema diferenciranom modelu obrazovanja



Grafički prikaz 4. Dijagram raspršenja rezultata na upitnicima školske klime i prilagodbe na školu učenika iz diferenciranih škola

Prije same provedbe korelacijske analize navedenih varijabli, dijagramom raspršenja vizualno smo analizirali odnos tih varijabli na podacima o diferenciranom modelu (vidi Grafički prikaz 4.). Iako su na temelju istoga vidljiva određena odstupanja od linije regresije, ta odstupanja nisu značajna te se iz dijagrama vidi da postoji negativna linearna povezanost analiziranih varijabli, a čime je potvrđena druga pretpostavka za provođenje korelacijske analize. Prema podatcima iz grafičkog prikaza, može se zaključiti kako učenici koji imaju viši rezultat na ljestvici samoefikasnosti, imaju i niži rezultat na upitniku o školskoj klimi. Detaljniju interpretaciju o snazi te smjeru povezanosti tih dviju varijabli izvršit ćemo nakon što provedemo korelacijsku analizu.

Tablica 11. Rezultati korelacijske analize varijabli školske klime i prilagodbe učenika na školu u diferenciranim školama

	Školska klima	
Prilagodba na školu	<i>r</i>	-0,353**
	<i>p</i>	0,002
	<i>N</i>	73

Napomena: *r* = Pearsonov koeficijent korelacije

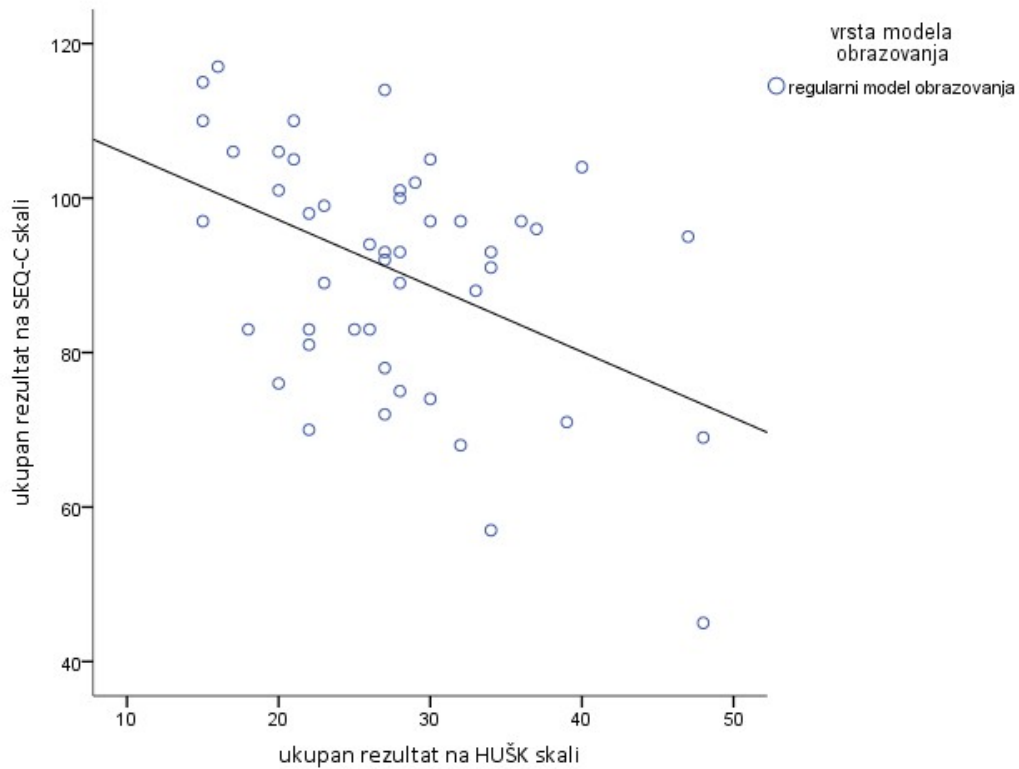
*p* = značajnost dvosmjernog testa

\*\* *p* < 0,01

U Tablici 11. može se uočiti kako je povezanost varijabli školske klime i prilagodbe učenika na školu koji se obrazuju u jednospolnim školama umjerenog intenziteta (Cohen, 1988 prema Horvat i Mijoč, 2019), ali ipak statistički značajna ( $r=-0,35$ ,  $p=0,00$ ). Na temelju predznaka koeficijenta, vidljivo je da se radi o negativnoj korelaciji, točnije da rast jedne varijable približno prati smanjenje druge varijable. Međutim, negativna se korelacija može objasniti činjenicom da se odgovori na Hrvatskom upitniku školske klime interpretiraju tako da viši rezultat upućuje na percepciju negativnije školske klime od strane učenika. Promatrajući naše podatke, takva interpretacija upućuje na to da su u školama prema diferenciranom modelu, učenici koji su se bolje prilagodili na školu, pozitivnije percipirali školsku klimu.

#### 4.2.2. Ispitivanje povezanosti percepcije školske klime i prilagodbe učenika na školu kod učenika koji se obrazuju prema regularnom modelu obrazovanja

Slični rezultati korelacijske analize dviju varijabli dobiveni su i na podacima učenika koji se školuju prema regularnom modelu. I u ovom slučaju najprije je analiziran dijagram raspršenja.



Grafički prikaz 4. Dijagram raspršenja rezultata na upitnicima školske klime i prilagodbe na školu učenika iz škola s regularnim modelom obrazovanja

Kao kod rezultata učenika iz diferenciranih škola, i kod rezultata učenika iz škola s regularnim modelom postoje određena odstupanja od linije regresije (vidi Grafički prikaz 4.). No, i ovdje je moguće uočiti postojanje negativne linearne povezanosti analiziranih varijabli.

Tablica 12. Rezultati korelacijske analize varijabli školske klime i prilagodbe učenika na školu u regularnim školama

	Školska klima	
Prilagodba na školu	<i>r</i>	-0,454**
	<i>p</i>	0,001
	<i>N</i>	47

Napomena: *r* = Pearsonov koeficijent korelacije

*p* = značajnost dvosmjernog testa

\*\* *p* < 0,01

Provedbom korelacijske analize na rezultatima učenika iz škola s regularnim modelom, također je, kao i kod diferenciranog modela, dobiven negativan koeficijent korelacije koji je statistički značajan te koji ukazuje na umjerenu povezanost ( $r=-0.45$ ,  $p=0.00$ ) promatranih varijabli. Dakle, kod učenika koji se školuju zajedno s učenicima suprotnog spola, moguće je izvesti isti zaključak kao kod učenika u diferenciranim školama. Naime, i u školama koje provode regularni model obrazovanja, učenici koji su se bolje prilagodili na školu, pozitivnije percipiraju školsku klimu.

## 5. RASPRAVA

Ovim smo istraživanjem nastojali ispitati postoje li razlike u školskoj klimi te prilagodbi učenika na školu između učenika koji se obrazuju prema diferenciranom modelu i učenika koji pohađaju škole s regularnim modelom obrazovanja. Osim toga, nastojali smo utvrditi i postojanje povezanosti između varijabli percepcije školske klime te prilagodbe na školu pojedinačno kod svake skupine. Točnije, cilj nam je bio ispitati može li se na temelju pozitivne ili negativne percepcije školske klime zaključiti o postojanju dobre ili loše prilagodbe učenika na školu i to tako da smo tu povezanost najprije ispitali kod učenika jednospolnih škola, a potom i kod učenika koji se obrazuju zajedno s učenicima suprotnog spola.

## **5.1. Ispitivanje razlika između učenika u diferenciranim školama i učenika u regularnim školama**

Proučavajući dosadašnju literaturu koja se bavi tematikom razlika između škola koje provode diferencirani model te škola u kojima se provodi regularan model obrazovanja, naišli smo na nekonzekventne, štoviše neke i kontradiktorne nalaze. U obzir nismo uzeli samo nalaze dosadašnjih istraživanja, nego i metodologiju koja je u istima korištena te stavove autora koji su istraživanja provodili. Pritom smo uočili, a kako i neki autori promišljajući o ovoj temi tvrde, da se rasprava o usporedbi ova dva modela prelila iz područja koje se tiče onih koji su uključeni u svijet obrazovanja u područje javne rasprave (Aré chaga, 2013; Rodríguez-Borlado, 2011 prema Gordillo, 2017), postavši pritom vrlo polarizirana (Bigler i sur., 2014 prema Gordillo, 2017). Činjenica da je takva rasprava još uvijek slabo temeljena na znanstvenim dokazima, a više na političkim, religijskim i drugim vrstama mišljenja (Mael i sur., 2005 prema Gordillo, 2017) jest zabrinjavajuća jer kako autor Riordan (2011 prema Gordillo, 2017) tvrdi, uobičajeno je da argumenti koji su ideološki dopiru do šire javnosti prije nego znanstveni dokazi.

Primjerice autori Halpern i suradnici (2011) smatraju kako ne postoje dokazi da diferencirano obrazovanje poboljšava akademski uspjeh učenika, ali da postoje dokazi kako spolna segregacija povećava spolne stereotipe i legitimizira institucionalni seksizam. Međutim, autori tog znanstvenog članka osnivači su i direktori Američkog vijeća za zajedničko obrazovanje, neprofitne organizacije u Sjedinjenim Američkim Državama koja podržava zajedničko obrazovanje, a zbog čega se može posumnjati u legitimnost takvih nalaza (Gordillo, 2017). Nadalje, autori Signorella i suradnici (2013) u svom pregledu metaanalize Maela i suradnika (2005) navode niz različitih argumenata protiv diferenciranog modela obrazovanja te nedostataka istraživanja istog, ali nakon provedenog pregleda ipak zaključuju kako su razlike u različitim aspektima između učenika u jednospolnim školama i učenika koji se obrazuju zajedno sa suprotnim spolom male ili nepostojeće.



### 5.1.1. Ispitivanje razlika u prilagodbi na školu i percepciji školske klime

Istražujući detaljnije literaturu o razlikama učenika navedenih skupina u prilagodbi na školu, može se uočiti kako autori koji se bave tematikom prilagodbe na školu u fokusu svojih istraživanja većinom imaju prilagodbu vrlo male djece pri polasku u vrtić ili prilagodbu djece na prijelazu iz vrtića u osnovnu školu (Spencer, 1999). Osim toga, u istraživanjima koja se i bave razlikama u prilagodbi na školu kod osnovnoškolaca, također postoji nekonzistentnost nalaza. Tako autor Kumar (2008 prema Kaur i Kaur, 2016) koji je proučavao prilagodbu učenika s obzirom na model prema kojem se obrazuju, navodi da ne postoji značajna razlika između dječaka i djevojčica u prilagodbi na školu. Međutim, nalazi jednog istraživanja koje je proučavalo razliku u prilagodbi između djevojčica koje se školuju u diferenciranim školama i onih koje se obrazuju zajedno s dječacima pokazuju kako djevojčice koje pohađaju nediferencirane škole prednjače u svojoj razini prilagodbe (Kaur i Kaur, 2016). S druge strane, rezultati istraživanja autorice Mill (2011) ukazuju da mladići u jednospolnom okruženju iskazuju nižu samoefikasnost, dok se za djevojke koje se obrazuju prema regularnom modelu pokazalo da imaju najnižu samoefikasnost, odnosno da u jednospolnom okruženju imaju istu razinu samoefikasnosti kao mladići koji se obrazuju zajedno s djevojkama. Autor Bhagat (2017) pak tvrdi kako nema značajne razlike u samoefikasnosti učenika u odnosu na njihov spol i vrstu škole u kojoj se školuju.

Nadalje, ni istraživanja o percepciji školske klime ne donose jasne zaključke koji bi dali prednost jednom od modela. Primjerice, autori Riordan i suradnici (2008) navede kako učenici u diferenciranim školama izvještavaju o negativnijoj školskoj klimi, nego učenici u školama s regularnim modelom obrazovanja. Nasuprot tome, autori Brutsaert i Van Houtte (2002) u svom radu zaključuju kako djevojčice percipiraju školsku klimu pozitivnijom u jednospolnim, nego u mješovitim školama. Takvi podatci promatrani u okviru općeg teorijskog stajališta u skladu su s idejom da je školsko okruženje, a time i školska klima važnija za djevojčice, nego za dječake te da u tom smislu jednospolne škole za djevojčice pružaju bolji temelj društvene solidarnosti oko zajedničkog spalnog identiteta (Brutsaert i Van Houtte, 2002).

U konačnici, zbog nedosljednosti nalaza u dosadašnjim istraživanjima, u našem smo istraživanju postavili hipotezu kako ne postoje statistički značajne razlike u prilagodbi na školu, ali ni u percepciji školske klime, a između navedenih skupina. Analizom je utvrđeno kako učenici u diferenciranim te oni u nediferenciranim školama percipiraju školsku klimu

podjednako te da se te dvije skupine učenika u tom aspektu ne razlikuju. Naime, obje skupine podjednako pozitivno percipiraju školsku klimu u svojim školama, a što je u skladu s nalazima istraživanja autora Baranović i suradnika (2006), a koje je također provedeno u osnovnim školama u Hrvatskoj.

Međutim, rezultati su pokazali kako razlika u prilagodbi na školu između promatranih skupina ipak postoji te da je ista statistički značajna. Pri tumačenju dobivenih nalaza treba imati na umu nedostatke ovog istraživanja, od kojih se posebno ističe uzorak. Osim što nije velik, zaključke izvedene na temelju dobivenih rezultata dodatno ograničava i činjenica da broj sudionika po skupinama nije ujednačen, a zbog čega tumačenje rezultata može biti iskrivljeno. Stoga se može zaključiti kako se zbog nedostatka empirijskih dokaza te određenih slabosti našeg istraživanja ranije spomenuta rasprava može legitimno smatrati još uvijek „otvorenom“.

#### 5.1.2. Ispitivanje povezanosti školske klime i prilagodbe učenika na školu

Kao što je već ranije spomenuto, među autorima koji se bave tematikom školske klime uvriježeno je mišljenje kako ona odražava različite aspekte iskustva školskog života (Thapa i sur., 2013). Odnosno, kako su neka istraživanja i potvrdila, djeca koja školsku klimu percipiraju sigurnom, podržavajućom i suradljivom imaju veću vjerojatnost ostvariti svoj društveni, emocionalni i akademski potencijal (OECD, 2019), a time imati i pozitivnija školska iskustva. Na temelju takvih nalaza, određeni autori zaključili su kako upravo percepcija školske klime ima osobito važnu ulogu u učenikovoj prilagodbi na školu (Jia i sur., 2009). Da je tomu tako, pretpostavili smo i mi u svom istraživanju ispitujući povezanost ovih dviju varijabli na dvjema različitim skupinama – učenicima diferenciranih škola te učenicima iz regularnih škola.

Međutim, iako postoji rastući interes za percepciju učenika njihove školske klime te dokazi o utjecaju takvih percepcija na psihološku prilagodbu i prilagodbu ponašanja učenika, autori Way i suradnici (2007) navode kako broj istraživanja koji se bave ovom temom nije velik. Stoga, njihovo, ali i naše razumijevanje ovog konstrukta i njegove povezanosti s prilagodbom počiva na relativno maloj bazi empirijskih nalaza. Osim toga, kao i slučaju istraživanja razlika između učenika koji se obrazuju prema dva različita modela obrazovanja u kojima se naglasak stavlja na razlike s obzirom na školski uspjeh, i u istraživanjima percepcije školske klime, najčešće se ispituje povezanost iste s akademskim postignućem. Stoga, kako

autori Roeser i Eccles (1998) navode, istraživanja koja se bave razumijevanjem načina na koji su percepcije škole povezane s neakademske ishoda dodatno proširuju spoznaje prethodnih istraživanja koja su uglavnom ispitivala akademske ishode.

Proučavajući tako nalaze autora koji se bave neakademske ishoda, poput prilagodbe na školu, može se uočiti kako ih većina zaključuje da su percepcije učenika o školskoj klimi snažno povezane s njihovim postignućima te školskom i socioemocionalnom prilagodbom, ali i prilagodbom ponašanja (Brand i Felner, 1996; Felner i sur., 1985; Fraser i Fisher, 1982; Nelson, 1984 prema Brand i sur., 2003). Autori Roeser i Eccles (1998) na temelju provedene hijerarhijske regresijske analize, čak zaključuju kako su učenikove percepcije škole i njezine školske klime značajni prediktori njegove akademske te psihološke prilagodbe na školu. Nadalje, autori Trickett i Moos (1973 prema Brand i sur., 2003) navode kako je upravo percepcija školske klime jedan od aspekata školskog okruženja koji je povezan s nizom ishoda učenikove prilagodbe na školu, a što smo i mi pretpostavili u svom istraživanju. Konačno, autori Felner i Felner (1989 prema Brand i sur., 2003) zaključuju kako socijalni aspekt školskog okruženja može imati dubok i sveprisutan utjecaj na akademsku i društvenu prilagodbu učenika na školu.

Polazište nekih autora koji se bave ovom temom, kao i naše polazište za utvrđivanje povezanosti učenikove percepcije školske klime i njegove prilagodbe na školu jest socijalno-ekološka teorija. Prema toj teoriji pojedinačne percepcije, u usporedbi s nekim pojmom objektivne stvarnosti, imaju veliku važnost pri razumijevanju njegova nastojanja da se prilagodi svojoj društvenoj okolini (Lewin, 1935; Bronfenbrenner, 1979 prema Kuperminc i sur., 1997), a time i školskom okruženju kad govorimo o učenicima. Iz tog razloga, školsku klimu nismo ispitali objektivnim pokazateljima, nego nas je zanimala učenička percepcija iste.

Promišljanjem o smjeru povezanosti navedenih dviju varijabli, može se pretpostaviti da o razini učenikove prilagodbe na školu, ovisi njegova percepcija školske klime. Međutim, proučavanjem dosadašnje literature o toj tematici, vidljivo je kako je većina autora ipak testiralo hipotezu o većoj vjerojatnosti djelovanja percepcije učenika o školskoj klimi na njegovu prilagodbu na školu. Stoga, kao i većina autora, i mi smo u svom istraživanju postavili hipotezu kako su učenici koji školsku klimu percipiraju pozitivnijom, bolje prilagođeni na školu. Istu smo i potvrdili i to kod obiju skupina. Naime, kao i u dosadašnjim istraživanjima (Roeser i Eccles, 1998; Brand i sur., 2003; Way i sur., 2007), provedbom

korelacijske analize, dobili smo kako bolja prilagodba učenika i u diferenciranim školama, i u školama s regularnim modelom obrazovanja, ukazuje na pozitivniju percepciju školske klime. Pritom je dobivena povezanost umjerene veličine, a slično kao i u istraživanju Way i suradnika (2007).

## **5.2. Implikacije ovog istraživanja i prijedlozi za buduća istraživanja ove tematike**

Iako smo rezultatima potvrdili postavljene hipoteze u sklopu drugog, trećeg i četvrtog istraživačkog problema, mogu se uočiti određene nedostatnosti našeg istraživanja. Osim problema malog broja sudionika koji je već ranije naveden, još jedna slabost našeg istraživanja jest što rezultati ne omogućuju zaključivanje o uzročno-posljedičnoj vezi ispitanih varijabli. Iako su dobiveni rezultati u skladu s nekim nalazima dosadašnjih istraživanja, na temelju istih ne može se govoriti o longitudinalnim učincima percepcije školske klime na prilagodbu učenika na školu te razlikuju li se ti učinci s obzirom na model obrazovanja koji škola provodi. Naši rezultati ne pružaju spoznaje o različitim obrascima percipirane školske klime tijekom vremena te utječe li ona i na koji način, na promjenjivu prirodu prilagodbe na školu. Stoga se može uočiti potreba za ispitivanjem recipročnog odnosa između klime i prilagodbe u longitudinalnom okviru. Longitudinalnim istraživanjem moglo bi se tako utvrditi kolika je povezanost između školske klime i prilagodbe učenika te postoji li razlika u školama s obzirom na model koji provode, uzimajući pritom u obzir promjene koje zahvaćaju mnoge aspekte učenikova razvoja tijekom vremena. Osim toga, poželjno bi bilo i ispitati ima li učenikova percepcija školske klime prediktorsku ulogu pri analizi njegove prilagodbe na školu.

Također, u budućim istraživanjima ove tematike koja u fokusu imaju razumijevanje transakcija između osoba i okruženja, trebao bi se razmotriti i utjecaj kulturnih te socioekonomskih varijabli. Naime, moguće karakteristike učenika kao što su status etničke manjine, siromaštvo obitelji ili primjerice sastav kućanstva u kojem učenik živi povezani su s rizikom neprilagođenosti na školu, a zbog čega mogu pridonijeti različitim percepcijama učenika o školskoj klimi. S druge strane, situiranost obitelji u kojoj učenik odrasta, može pridonijeti njegovoj prilagodbi, a što nije rijedak slučaj u privatnim školama kakve su bile škole u kojima smo proveli ovo istraživanje. Dakle, poznavanjem životne pozadine učenika

povećava se i razumijevanje njegove osobnosti, ponašanja te navika, a time i njegova percepcija svijeta koji ga okružuje. Stoga istraživanja poput ovog obogaćuju dosadašnji korpus znanja koji je potreban za provedbu intervencija u školskim okruženjima, a u svrhu sprječavanja neprilagodbe učenika.

Osim toga, rezultati naše studije predstavljaju prvi korak u razumijevanju kako je klima u školama povezana s prilagodbom učenika u školama s diferenciranim i u onim s regularnim modelom obrazovanja, a na području Republike Hrvatske. Ono ne samo da donosi spoznaje koje školama mogu pomoći u stvaranju ugodnijeg okruženja za učenje, nego naglašava važnost učenikove percepcije školske klime koja je, kako nalazi istraživanja dosljedno pokazuju, značajno povezana s učenikovim zdravljem i njegovom dobrobiti. Stoga, možemo zaključiti kako izvještaji učenika o školskoj klimi te okruženju u kojem provode velik dio svog vremena, odražavaju ključne postavke tih okruženja. Iz tog nam razloga, takvi izvještaji mogu pomoći pri razumijevanju načina na koje ta razvojna okruženja služe kao „konteksti socijalizacije”, a koji kao takvi oblikuju navike učenja, postignuće te u konačnici i prilagodbu učenika na školu.

## **6. ZAKLJUČAK**

Ovim istraživanjem provedenim na 120 učenika viših razreda dviju privatnih diferenciranih osnovnih škola te dviju privatnih osnovnih škola s regularnim obrazovnim modelom, a na području grada Zagreba željeli smo odgovoriti na četiri istraživačka problema. Naime, htjeli smo ispitati postoji li razlika u percepciji školske klime između učenika koji se obrazuju prema diferenciranom modelu te učenika koji se školuju u školama s regularnim modelom. Zatim smo htjeli na istim skupinama ispitati razliku u prilagodbi na školu. Nadalje, zanimalo nas je i postoji li povezanost između varijabli školske klime te prilagodbe na školu, odnosno može li se na temelju pozitivnije percipirane školske klime zaključiti o boljoj ili slabijoj prilagodbi na školu. U okviru trećeg istraživačkog problema tu smo povezanost ispitali na temelju odgovora učenika iz diferenciranih škola, a u okviru četvrtog ispitali smo postoji li navedena povezanost u školama s regularnim modelom obrazovanja.

T-testom smo utvrdili kako ne postoji statistički značajna razlika u percepciji školske klime između učenika u jednospolnim školama i učenika koji se školuju zajedno s učenicima

suprotnog spola. Dakle, rezultatima koju su pokazali kako obje skupine učenike percipiraju školsku klimu podjednako pozitivnom potvrdili smo na početku postavljenu hipotezu o nepostojanju razlika u percepciji školske klimu između ove dvije skupine, a što je dobiveno i u nekim dosadašnjim istraživanjima koji su se bavili ovom temom.

Za odgovaranje na drugi istraživački problem, proveli smo sličnu analizu kao i u slučaju prvog istraživačkog problema. Naime, u sklopu ovog problema, ispitali smo postoji li između dviju navedenih skupina učenika razlika u prilagodbi na školu. Rezultati su pokazali da su učenici u školama koje provode regularni model obrazovanja bolje prilagođeni na školu, odnosno da ti učenici iskazuju veću samoefikasnost, a čime smo odbacili prvotno postavljenu hipotezu o nepostojanju razlika u ovom aspektu. Budući da istraživanja o razlikama između ove dvije skupine učenika općenito ne daju konzistentne nalaze, neki od tih nalaza sukladni su rezultatima dobivenim u našem istraživanju.

U okviru trećeg i četvrtog istraživačkog problema ispitali smo povezanost varijabli percepcije školske klime te prilagodbe na školu pojedinačno za svaku skupinu. Naši nalazi dovode do zaključka kako su učenici koji pozitivnije percipiraju školsku klimu, bolje prilagođeni na školu. Time smo potvrdili hipoteze postavljene u sklopu trećeg i četvrtog istraživačkog problema, a što je i u skladu s nalazima drugih istraživanja ove tematike.

Budući da su jednospolne osnovne škole u Hrvatskoj tek nedavno otvorene, ne postoje istraživanja školske klime i prilagodbe učenika i učenica koji se obrazuju prema diferenciranom modelu. Stoga, unatoč pojedinim slabostima, ovo istraživanje predstavlja prvi korak u razumijevanju u kojim aspektima i na koji se način učenici u školama s diferenciranim i u školama s regularnim modelom obrazovanja, razlikuju te kako je klima u tim školama povezana s prilagodbom učenika na istu, a sve to na području Republike Hrvatske. Spoznaje koje smo ovim istraživanjem dobili ističu već dokazanu važnost razumijevanja učenikove percepcije školske klime koja ne ukazuje samo na razinu njegove prilagodbe na školu, nego nam može pružiti informacije i o učenikovom zdravlju te njegovoj dobrobiti, a što je nužno za osiguravanje što bolje kvalitete učenikova sveukupnog razvoja. U tome je važna uloga psihologa koji provođenjem testiranja može utvrditi razinu prilagodbe učenika na školu. Takvim testiranjem psiholog može i prepoznati one slabije prilagođene učenike te individualnim savjetovanjem definirati i ukloniti teškoće s kojima se ti učenici susreću. Osim toga, ispitivanjem percepcije školske klime i otkrivanjem nedostatnosti iste, u suradnji s roditeljima i nastavnicima te provođenjem različitih intervencija, psiholog osigurava i veću kvalitetu boravka u školi kako učenika, tako i osoblja škole.

## 7. LITERATURA

- Aihie, O. N. i Nigeria, B. C. (2018). Self-efficacy and emotional intelligence among Nigerian adolescents in single-sex and co-educational secondary schools. *Journal of Education and Practice*, 9(11), 92-98.
- Baranović, B., Domović, V. i Štibrić, M. (2006). O aspektima školske klime u osnovnim školama u Hrvatskoj. *Sociologija i prostor: časopis za istraživanje prostornoga i sociokulturnog razvoja*, 44(174 (4)), 485-504.
- Berk, L. (2008). Tjelesni kognitivni razvoj u srednjem djetinjstvu. U G. Keresteš (ur.), *Psihologija cjeloživotnog razvoja* (str. 282-301). Naklada Slap.
- Bezinović, P. (2010). *Samovrednovanje škola: Prva iskustva u osnovnim školama*. Agencija za odgoj i obrazovanje.
- Birch, S. H. i Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61-79.
- Bhagat, P. (2017). Educational-adjustment and self-efficacy of secondary school students in relation to their gender and type of school. *International Journal of Research in Social Sciences*, 7(5), 469-480.
- Brand, S., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A. i Dumas, T. (2003). Middle school improvement and reform: Development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism, and school safety. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 570.
- Brutsaert, H. i Van Houtte, M. (2002). Girls' and boys' sense of belonging in single-sex versus co-educational schools. *Research in Education*, 68(1), 48-56.
- Buljubašić-Kuzmanović, V. (2012). Škola kao zajednica odrastanja. *Pedagogijska istraživanja*, 9(1/2), 43-55.
- Burke, C. i Grosvenor, I. (2008). *School*. Reaktion Books.
- Comer, J. P., Haynes, N. M. i Hamilton-Lee, M. (1987). School power: A model improving Black student achievement. *Urban League Review*, 11, 187-200.
- Đurišić, M. i Žunić-Pavlović, V. (2021). Školska klima i adaptivne karakteristike učenika mlađih razreda osnovne škole. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 20(2), 93-108.

- Gordillo, E. G. (2015). History of coeducation and its dissemination in the western formal education. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17(25), 107-124.
- Gordillo, E. G. (2017). Single-sex schooling and coeducation: the continuation of the debate and the defence of science. *Revista Española de Pedagogía*, 75(267), 255-271.
- Hanzec, I. (2016). *Odrednice rane socijalne i akademske prilagodbe djece na školu*. Doktorska disertacija. Filozofski fakultet.
- Halpern, D. F., Eliot, L., Bigler, R. S., Fabes, R. A., Hanish, L. D., Hyde, J., Lieben, L. S. i Martin, C. L. (2011). The pseudoscience of single-sex schooling. *Science*, 333(6050), 1706-1707.
- Hatziconstantis, C. i Kolympari, T. (2021). School climate in international school settings: differences in teacher perceptions among international and domestic-oriented departments. *International Journal of Leadership in Education*, 24(1), 108-125.
- Hayes, A. R., Pahlke, E. E. i Bigler, R. S. (2011). The efficacy of single-sex education: Testing for selection and peer quality effects. *Sex Roles*, 65(9), 693-703.
- Haynes, N. M., Emmons, C. i Ben-Avie, M. (1997). School climate as a factor in student adjustment and achievement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 8(3), 321-329.
- Horvat, J. i Mijoč, J. (2019). *Istraživački SPaSS*. Naklada Ljevak.
- Ivanović, J. i Törteli Telek, M. (2014). Basics of differentiated instruction and its organization forms. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 60(31), 91-106.
- Jackson, C. K. (2021). Can introducing single-sex education into low-performing schools improve academics, arrests, and teen motherhood?. *Journal of Human Resources*, 56(1), 1-39.
- Jia, Y., Way, N., Ling, G., Yoshikawa, H., Chen, X., Hughes, D. i Lu, Z. (2009). The influence of student perceptions of school climate on socioemotional and academic adjustment: A comparison of Chinese and American adolescents. *Child Development*, 80(5), 1514-1530.
- Kantorová, J. (2009). The school climate—theoretical principles and research from the perspective of students, teachers and parents. *Odgojne znanosti*, 11(1), 183-189.



- Kaur, J. i Kaur, M. (2016). Study of adjustment among adolescent girls studying in co-educational and non co-educational schools. *International Journal of Allied Practice, Research and Review*, 3(2), 01-06.
- Košutić, I. (2014). Nikola Pastuović-Obrazovanje i razvoj: kako obrazovanje razvija ljude i mijenja društvo, a kako društvo djeluje na obrazovanje. *Sociologija i prostor: časopis za istraživanje prostornoga i sociokulturnog razvoja*, 52(1 (198)), 111-114.
- Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J., Emmons, C. i Blatt, S. J. (1997). Perceived school climate and difficulties in the social adjustment of middle school students. *Applied Developmental Science*, 1(2), 76-88.
- Mael, F., Alonso, A., Gibson, D., Rogers, K. i Smith, M. (2005). *Single-sex versus coeducational schooling: A systematic review*. U.S. Department of Education.
- Mills, M. E. (2011). *The effects of single-sex education on the self-efficacy of college students taking introductory physics*. Neobjavljena doktorska disertacija. Miami University.
- OECD. (2019). *PISA 2018 results (Volume III): What school life means for students' lives*. OECD.
- Pahlke, E., Hyde, J. S. i Allison, C. M. (2014). The effects of single-sex compared with coeducational schooling on students' performance and attitudes: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1042-1072.
- Proroković, A., Adorić, V. Č., Penezić, Z. i Tucak, I. (2006). *Zbirka psihologijskih skala i upitnika III*. Filozofski fakultet.
- Puzić, S., Baranović, B. i Doolan, K. (2011). Školska klima i sukobi u školi. *Sociologija i prostor: časopis za istraživanje prostornoga i sociokulturnog razvoja*, 49(3 (191)), 335-358.
- Puževski, V. (2002). *Škola otvorenih vrata*. Naklada Slap.
- Raboteg-Šarić, Z., Šakić, M. i Brajša-Žganec, A. (2009). Kvaliteta života u osnovnoj školi: povezanost sa školskim uspjehom, motivacijom i ponašanjem učenika. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 18(4-5 (102-103)), 697-716.
- Riordan, C., Faddis, B. J., Beam, M., Seager, A., Tanney, A., DiBiase, R., Ruffin, M. i Valentine, J. (2008). *Early Implementation of public single-sex schools: Perceptions and characteristics*. US Department of Education.

- Roeser, R. W. i Eccles, J. S. (1998). Adolescents' perceptions of middle school: Relation to longitudinal changes in academic and psychological adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 8(1), 123-158.
- Rončević, N., Beno, J. i Vukelić, N. (2018). Razlike u percepciji školske klime srednjoškolaca s obzirom na osnivača škole. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 64(1), 59-70.
- Sax, L. (2006). *Why gender matters: What parents and teachers need to know about the emerging science of sex differences*. Broadway Books.
- Signorella, M. L., Hayes, A. R. i Li, Y. (2013). A meta-analytic critique of Mael et al.'s (2005) review of single-sex schooling. *Sex Roles*, 69(7), 423-441.
- Silva-Peña, I. (2010). Repensando la escuela desde la coeducación: Una mirada desde Chile. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 15(35), 163-176.
- Smithers, A. i Robinson, P. (2006). *The Paradox of Single-Sex and Co-Educational Schooling*. Carmichael Press.
- Spencer, M. B. (1999). Social and cultural influences on school adjustment: The application of an identity-focused.. *Educational Psychologist*, 34(1), 43-57.
- Stropnik Kunič, N. (2012). Individualizacija i diferencijacija kao model nove komunikacije u nastavnom procesu. *Informatologia*, 45(1), 44-52.
- Šundalić, A. i Mičić, A. (2005). Obrazovanje za društveni razvoj. *Ekonomski vjesnik: Review of Contemporary Entrepreneurship, Business, and Economic Issues*, 18(1-2), 119-129.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. i Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385.
- Thom, C. E. (2006). *A comparison of the effect of single-sex versus mixed-sex classes on middle school student achievement*. Neobjavljena doktorska disertacija. Faculty of the Marshall University.
- Valjan-Vukić, V. (2009). Obitelj i škola—temeljni čimbenici socijalizacije. *Magistra Iadertina*, 4(1), 171-178.
- Velki, T. i Antunović, A. (2014). Razvoj i validacija hrvatskog upitnika školske klime za učenike. *Suvremena psihologija*, 17(2), 151-165.

- Vulić-Prtorić, A., Sorić, I., Kramar, V. i Macuka, I. (2006). Upitnik samoefikasnosti za djecu–SEQ-C [Self-efficacy questionnaire for children-SEQ-C]. *Zbirka psihologijskih skala i upitnika: Svezak, 3*, 87-92.
- Way, N., Reddy, R. i Rhodes, J. (2007). Students' perceptions of school climate during the middle school years: Associations with trajectories of psychological and behavioral adjustment. *American Journal of Community Psychology*, 40(3), 194-213.
- Wong, W. I., Shi, S. Y. i Chen, Z. (2018). Students from single-sex schools are more gender-salient and more anxious in mixed-gender situations: Results from high school and college samples. *PloS one*, 13(12), e0208707.
- Yalcinkaya, M. T. i Ulu, A. (2012). Differences between single-sex schools and co-education schools. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 13-16.

## 8. PRILOZI

### Prilog 1. *Primjer dopisa ustanovi u kojoj je provedeno istraživanje*

Fakultet hrvatskih studija Sveučilišta u  
Zagrebu Znanstveno-učilišni kampus  
Borongaj Borongajska 83d, 10 000 Zagreb

U Zagrebu, 23.11. 2021.

(naziv škole)  
(adresa škole)  
(ime ravnatelja)

Poštovani,

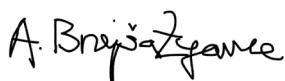
molimo Vas da odobrite provođenje istraživanja u kojem bi sudjelovali učenici Vaše škole. Istraživanje se provodi za potrebe izrade diplomskog rada Valentine Tadić, studentice studija psihologije Fakulteta hrvatskih studija Sveučilišta u Zagrebu, pod mentorstvom prof. dr. sc. Andreje Brajša-Žganec. Tema diplomskog rada je *Percepcija školske klime i prilagodba učenika na školu: usporedba diferenciranog i regularnog obrazovnog modela*.

U Vašoj školi planirano je provođenje istraživanja s učenicima 5.-8. razreda. Popunjavanje upitnika u prosjeku traje oko 15 do 20 minuta ovisno o dobi ispitanika i brzini čitanja te predlažemo da se provođenje istraživanja organizira na satovima razrednih odjela uz prethodni dogovor i pristanak. U istraživanju se primjenjuje *Hrvatski upitnik školske klime za učenike* autorice Tene Velki za mjerenje opće kvalitete školskog okružja za učenje i psihološke atmosfere u školi. Također, primjenjuje se i *Upitnik samoeфикаsnosti za djecu – SEQ-C* čije su autorice Anita Vulić-Prtorić, Izabela Sorić, Valerija Kramar i Ivana Macuka, a kojim će se nastojati ispitati dječji osjećaj samoeфикаsnosti u akademskom, socijalnom i emocionalnom području. Istraživanje i obveze istraživača su usklađene s Kodeksom etike psihološke djelatnosti i Etičkim kodeksom istraživanja s djecom. U skladu s tim, prikupit ćemo informirani pristanak učenika i njihovih roditelja.

Zahvaljujemo Vam na susretljivosti.

S poštovanjem,

Mentorica



prof. dr. sc. Andreja Brajša-Žganec

Pročelnica Odsjeka za psihologiju



doc. dr. sc. Jelena Maričić

## **Suglasnost za sudjelovanje djeteta u istraživanju**

Poštovani roditelji,

Za potrebe diplomskog rada studentice psihologije Valentine Tadić provodi se istraživanje na temu Percepcija školske klime i prilagodba učenika na školu: usporedba diferenciranog i regularnog obrazovnog modela pod mentorstvom prof. dr. sc. Andreje Brajša-Žganec. Cilj ovog istraživanja jest utvrditi potencijalne razlike u socijalnoj prilagodbi i školskoj klimi između učenika viših razreda koji pohađaju osnovnu školu prema diferenciranom modelu obrazovanja i onih koji pohađaju osnovnu školu u kojoj se obrazuju na regularan način.

Sukladno Zakonu o psihološkoj djelatnosti, podaci dobiveni u ovom istraživanju bit će strogo povjerljivi i čuvani. Svi izvještaji nastali na temelju ovog istraživanja koristit će rezultate koji govore o grupi djece ove dobi općenito (nigdje se neće navoditi rezultati pojedinačnog sudionika). Dozvolu za ispitivanje dobili smo od ravnatelja škole, a u skladu s Kodeksom etike psihološke djelatnosti i Etičkim kodeksom istraživanja s djecom, prije ispitivanja željeli smo Vas kao roditelje obavijestiti o istraživanju i zatražiti Vašu suglasnost. Vašoj djeci ćemo također objasniti svrhu ispitivanja, odgovoriti na njihova pitanja te ih zamoliti za pristanak za sudjelovanje u istraživanju. Nakon toga, ispitivanje će se obaviti samo s onim učenicima koji su pristali sudjelovati. Ukoliko imate ikakva pitanja možete kontaktirati diplomanticu Valentinu Tadić putem sljedeće e-mail adrese: [vtadic2@outlook.com](mailto:vtadic2@outlook.com)

### **SUGLASNOST**

Suglasan sam da moje dijete \_\_\_\_\_  
(prezime i ime, razred) sudjeluje u istraživanju, uz pridržavanje Kodeksa etike psihološke djelatnosti i uz zaštitu tajnosti podataka (molim, zaokružite **DA** ukoliko ste suglasni da dijete sudjeluje u istraživanju, a **NE** ukoliko to ne želite).

**DA    NE**

\_\_\_\_\_ (potpis roditelja)