

Usporedba percepcije kolektivne efikasnosti škole kod učenika i nastavnika

Petrović, Željka

Master's thesis / Diplomski rad

2018

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Department of Croatian Studies / Sveučilište u Zagrebu, Hrvatski studiji**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:111:009870>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-04-23**



Repository / Repozitorij:

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





SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
HRVATSKI STUDIJI

Željka Petrović

**USPOREDBA PERCEPCIJE KOLEKTIVNE
EFIKASNOSTI ŠKOLE KOD UČENIKA I
NASTAVNIKA**

DIPLOMSKI RAD

Zagreb, 2018.



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
HRVATSKI STUDIJI
ODSJEK ZA SOCIOLOGIJU

Željka Petrović

**USPOREDBA PERCEPCIJE KOLEKTIVNE
EFIKASNOSTI ŠKOLE KOD UČENIKA I
NASTAVNIKA**

DIPLOMSKI RAD

Mentorica: izv. prof. dr. sc. Irena Cajner Mraović

Zagreb, 2018.

SADRŽAJ

ZAHVALE	III
SAŽETAK.....	IV
ABSTRACT	V
UVOD	6
1. ŠKOLA I ŠKOLSKO OZRAČJE	7
1.1. Školska kultura	8
1.2. Školska klima	9
1.2.1. Fizičko okruženje	11
1.2.2. Uspješno učenje i poučavanje	12
1.2.3. Društveni odnosi	13
1.3. Pozitivna školska klima	14
1.4. Školska klima i ponašanje učenika	17
2. EFIKASNOST NASTAVNIKA	20
2.1. Teorijski okvir	20
2.1.1. Socijalno-kognitivna teorija	20
2.1.2. Teorija lokusa kontrole.....	21
2.2. Definicija efikasnosti nastavnika	22
2.3. Učinci efikasnosti nastavnika	24
2.3.1. Zadovoljstvo nastavnika	25
2.3.2. Predanost nastavnika poučavanju.....	25
2.3.3. Ponašanje i stavovi nastavnika	26
2.3.4. Postignuća učenika	26
3. KOLEKTIVNA EFIKASNOST	27
3.1. Teorijski okvir	27
3.2. Učinci kolektivne efikasnosti	28
4. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA.....	31
4.1. Cilj istraživanja.....	31
4.2. Hipoteze.....	31
4.3. Uzorak ispitanika	31
4.4. Uzorak varijabli	34
4.5. Metode prikupljanja podataka	34

4.6. Metode obrade podataka.....	35
5. REZULTATI I RASPRAVA	36
5.1. Rezultati u gimnaziji.....	36
5.2. Rezultati u srednjoj strukovnoj školi	42
5.3. Usporedba rezultata u gimnaziji i srednjoj strukovnoj školi	48
ZAKLJUČAK	49
POPIS KORIŠTENE LITERATURE	51
POPIS ILUSTRACIJA.....	54
PRILOG 1 - Anketni upitnik za učenike	55
PRILOG 2 - Anketni upitnik za nastavnike	62

ZAHVALE

Zahvaljujem Gradskom uredu za obrazovanje Grada Zagreba za podršku u realizaciji ovog istraživanja.

Zahvaljujem ravnateljima ispitanih škola na pristanku i odvojenom vremenu za provedbu istraživanja te učenicima i nastavnicima koji su sudjelovali u istraživanju.

SAŽETAK

Kolektivna efikasnost odnosno vjerovanje skupine ljudi u svoje sposobnosti organiziranja i izvršavanja akcija potrebnih za postizanje cilja važan je čimbenik društvenih organizacija i institucija pa tako i škole. Inozemna istraživanja su pokazala povezanost kolektivne efikasnosti sa postignućima učenika i nastavnika pa tako i uspjehom škole. U Republici Hrvatskoj koncept kolektivne efikasnosti nedovoljno je istražen. Cilj ovog rada jest usporediti percepciju kolektivne efikasnosti škole učenika i nastavnika, odnosno uvidjeti kako iste komponente kolektivne efikasnosti percipiraju učenici i nastavnici iste škole. Istraživanje je provedeno na uzorku od 187 učenika završnih razreda i 63 nastavnika jedne gimnazije i jedne srednje strukovne škole u Gradu Zagrebu putem anketnog upitnika, a anketiranje je bilo anonimno i dobrovoljno. Percepcije kolektivne efikasnosti škole učenika i nastavnika ispitane su na temelju istih skala. U obradi rezultata korištena je metoda usporedbe srednjih vrijednosti. Rezultati su pokazali kako djelomično postoje statistički značajne razlike u percepciji kolektivne efikasnosti škole između učenika i nastavnika. Ovakvi rezultati osim znanstvenog doprinosa u području istraživanja kolektivne efikasnosti nastavnika, mogu imati i važne praktične implikacije.

Ključne riječi: *kolektivna efikasnost, školska klima, učenici, nastavnici, Grad Zagreb*

Comparison of pupil's and teacher's perception of school collective efficacy – ABSTRACT

Collective efficacy or group's belief in their ability to organize and execute actions needed to achieve goals is an important factor of social organizations and institutions, as well as schools. Foreign researches have shown the link between collective efficacy and achievements of students and teachers, as well as the success of the school. In the Republic of Croatia, the concept of collective efficacy has not been sufficiently explored. The purpose of this paper is to compare pupil's and teacher's perception of school collective efficacy and see how are the same components of collective efficacy perceived by pupils and teachers of same school. The research was conducted on a sample of 187 final grade pupils and 63 teachers from one grammar school and one vocational high school in the City of Zagreb through a questionnaire and it was anonymous and voluntary. Pupil's and teacher's perceptions of school collective efficacy were examined based on same scales. Method of comparison of mean values was used in the analysis of results. The results showed that there are partially statistically significant differences in perception of school collective efficacy between pupils and teachers. Such results, besides the scientific contribution to the field of research of collective teacher efficacy, can also have important practical implications.

Key words: collective efficacy, school climate, pupils, teachers, City of Zagreb

UVOD

Školsko ozračje podrazumijeva specifičan školski život koji oblikuje osobe koje u njemu sudjeluju. Jedno je od važnih čimbenika za uspostavljanje i održavanje uspješnog i efektivnog okruženja za učenje. Neki od elemenata koje uključuje su fizičko okruženje škole te interakcije i odnose osoba unutar škole. Međusobni odnosi osoba unutar škole, posebice nastavnika i učenika, iznimno su važni jer grade pozitivne osobne veze među njima bez kojih je nemoguća održiva i učinkovita suradnja. U današnjem kompleksnom edukacijskom sustavu članovi škole suočavaju se sa izazovima kako osigurati uspješno funkcioniranje škole koje će biti kontinuirano. Oni koji su u najčešćem kontaktu i koji zajedno rade i funkcioniraju u školi su učenici i nastavnici. Njihovi odnosi i suradnja oblikuju školsku klimu koja može biti pozitivna i motivirajuća za rad i suradnju i tako utjecati na cjelokupno funkcioniranje škole. Jedan od načina opisivanja funkcioniranja i kvalitete škole je kolektivna efikasnost.

Kolektivna efikasnost je koncept vjerovanja u zajedničku sposobnost organiziranja i djelovanja koji vode ka uspjehu i postignuću. U školama kolektivna efikasnost može s jedne strane pozitivno utjecati na nastavnike u smislu njihove predanosti poslu i volji za pomoći kolegama i učenicima te tako s druge strane poboljšati postignuća učenika.

Taj koncept je u dosadašnjoj literaturi u Republici Hrvatskoj nedovoljno istražen. Podaci o tome kako učenici i nastavnici percipiraju kolektivnu efikasnost svoje škole mogli bi pomoći u poboljšanju njihovog rada a time i rada škole. Postoji li razlika u percepciji kolektivne efikasnosti između učenika i nastavnika pokazati će rezultati ovog istraživanja.

.

1. ŠKOLA I ŠKOLSKO OZRAČJE

Škola je jedinstven socijalni ambijent i institucija u kojoj se ostvaruju ciljevi odgoja i obrazovanja na planski i sustavan način. Društvene i odgojno-obrazovne zadaće škola ostvaruje posredstvom različitih temeljnih funkcija. Funkcioniranje škole uvelike ovisi o tome kako osobe prihvaćaju uloge koje su za njih predviđene, u kakvim su međusobnim odnosima i kako se osjećaju u školi. Zbog toga je, prema Domović (2003), bitno istražiti i spoznati „osobni život škole“, koji su njegovi glavni čimbenici, te kako doživljaj škole utječe na stavove, motivaciju i učinke nastavnika i učenika. Bez spoznaja o unutarnjem životu škole teško će pokušaji njenog unapređivanja dovesti do željenih rezultata. Naime, mnoge se analize škola ne bave njihovim unutarnjim životima već analiziraju sam pojam škole te ih opisuju na osnovi vanjskih određenja (oblik organizacije, nastavni plan i program i slično). Time se propušta ono unutarnje, ono što pojedine škole mogu samostalno i sasvim specifično razviti (Domović, 2003). Jedno od važnih područja istraživanja koje može doprinijeti unapređivanju i razvitku škole i njenog rada su istraživanja školskog ozračja i školske kulture jer svaka škola ima svoju povijest, kulturu, ozračje i klimu koja utječe na njeno djelovanje i funkcioniranje (Domović, 2003).

Školsko ozračje pretpostavlja cjelokupno oblikovanje prostora u kojem dijete živi, uči i prima nove spoznaje. Uključuje fizičko i socijalno ozračje. Fizičko se odnosi na materijalne i prostorne uvjete škole dok socijalno ozračje uključuje ljudske i stručne potencijale i odnose. Kompletan ambijent škole trebao bi biti u funkciji sudjelovanja, a ne samo mjesto poučavanja, gdje će se nastavnicima, učenicima i ostalim sudionicima pedagoškog procesa omogućiti da ga modificiraju i dograđuju u funkciji traženja, kreiranja i inoviranja. Za uspješno odgojno djelovanje bitno je da svi djelatnici škole zajedno sa učenicima i njihovim roditeljima sudjeluju u stvaranju podržavajućeg i afirmirajućeg školskog ozračja. Naime, kada su djeca ali i djelatnici škole dio zajednice koja naglašava pozitivnu sliku o sebi, oni bolje uče, otvoreniji su i spremniji surađivati i više se truditi, a škola tada postaje mjesto življenja a ne samo poučavanja i učenja. Stvaranje takvog ozračja je proces koji traži vrijeme, zalaganje i pažljivo planiranje (Mlinarević, 2002).

Postoje različite promjene i uvjeti koji bi mogli poboljšati škole, ali, u osnovi, napredak u školama je rezultat interakcije između snažnog vodstva, jasne misije, adekvatnih sredstava, sudjelovanja i predanosti nastavnog osoblja, visoko očekivanog ponašanja i uspjeha od

učenika, kolegijalne klime i poštivanja od strane zajednice. Osim toga, promjene ovise i o ljudima koji rade u školama ali i o učenicima (Mackenzie, 2000).

Da bi se razumio opseg promjena i potencijal za održavanje škole potrebno je ispitati stavove i uvjerenja nastavnika i učenika ali i kulturu i klimu u kojoj oni funkcioniraju.

1.1. Školska kultura

Tagiuri (1968) definira školsku kulturu kao „sustav vjerovanja, vrijednosti, kognitivnih struktura i značenja, koji je zajednički ljudima unutar škole“, a Sarason (1971) opisuje školsku kulturu kao „značajan čimbenik otpora prema inovacijama“ (Domović, 2003:32).

Prema Mattingly (2007), neki prosvjetitelji koriste pojmove „klima“ i „kultura“ kao sinonime, međutim istraživači na terenu tvrde kako postoji značajna razlika među njima. Osjećaj koji članovi škole imaju o svojoj školi je klima. Zašto osjećaju to što osjećaju je određeno kulturnim vrijednostima i ponašanjem onih u školi. Kultura odražava zajedničke ideje, pretpostavke, vrijednosti i uvjerenja koje organizaciji daju njen identitet i standarde za očekivana ponašanja. Školska kultura se može gledati kao interakcija između triju čimbenika: stavova i uvjerenja osoba unutar škole i njenog vanjskog okruženja, kulturnih normi škole i odnosa između osoba unutar škole. Isto kao što stavovi i uvjerenja osoba unutar i izvan školske zgrade mogu olakšavati ili otežavati promjene, tako ih mogu olakšavati ili otežavati i norme i neformalna pravila koji određuju ponašanje. Te norme se razvijaju tijekom vremena i pod utjecajem su osoba unutar i van škole, te one definiraju očekivanja o tome kako se stvari trebaju odvijati. Na temelju prošlih iskustava, kultura pruža predložak za buduća djelovanja, dakle ona je svojevrsan vodič za utvrđivanje kako se stvari odvijaju i kako bi se trebale odvijati (Mattingly, 2007).

Hoy i Miskel (1991, prema Domović, 2003:33) navode elemente „jake“ kulture učinkovite škole, a to su:

- 1.) zajedničke vrijednosti i konsenzus o tome „kako se ovdje radi“;
- 2.) ravnatelj kao heroj koji utjelovljuje temeljne vrijednosti;
- 3.) različiti rituali koji utjelovljuju široko prihvaćena vjerovanja;
- 4.) zaposlenici kao heroji u pojedinim situacijama;
- 5.) rituali koji služe akulturaciji i kulturalnoj obnovi;
- 6.) rituali koji slave i transformiraju temeljne vrijednosti;

- 7.) uravnoteženost između inovacija i tradicije, kao i između autonomije i kontrole;
- 8.) široko prihvaćeno sudjelovanje u ritualima.

1.2. Školska klima

Školska klima je, prema Baranović, Domović i Štibrić (2006), prepoznata kao ključni faktor funkcioniranja i učinkovitosti škole. Iako je intenzivnije proučavana zadnja četiri desetljeća, posljednja dva desetljeća su pokazala znatno veću važnost školske klime u cjelokupnom funkcioniranju škole, a veliki se broj istraživača fokusirao na istraživanje i definiranje školske klime.

Hoy i Miskel (1991) i Hoy (1990) prema Baranović, Domović, Štibrić (2006) su naglasili da školsku klimu čini skup unutarnjih karakteristika po kojima se škole međusobno razlikuju i koje utječu na ponašanje njenih članova. Prema tome, školska klima je „relativno trajna kvaliteta školske sredine i temelji se na zajedničkoj percepciji ponašanja u školi, a pod utjecajem je formalne i neformalne organizacije, ličnosti sudionika i upravljanja školom“ (Baranović, Domović, Štibrić, 2006:487).

Van Houtte (2005) je naglasio da školska klima uključuje zajednička uvjerenja i iskustva školske uprave i kolega. Prema Lacks (2016:36-37) jedna od široko prihvaćenih definicija školske klime je ona koju su dali Haynes i suradnici (1997) koja školsku klimu definira kao „kvalitetu i postojanost interpersonalnih interakcija unutar školske zajednice koja utječe na kognitivni, socijalni i psihološki razvoj djeteta“.

Joksimović i Bogunović (2005, prema Čilić, 2017:74) navode da je školska klima „skup svih okolnosti u kojima se odvija proces odgoja i obrazovanja, kao i mreža odnosa koji postoje među dionicima obrazovnog procesa“. Parkins, slično tome, smatra da je školska klima „ozračje nastalo kroz interakciju povezanosti ljudi, fizičke okoline i psihološke atmosfere“ (Čilić, 2017:75).

Školska klima se prema Mattingly (2007:38) odnosi na „zbroj vrijednosti, kultura, sigurnosnih praksi, radnih i organizacijskih struktura unutar škole koji zajedno omogućuju školi da ona funkcionira i reagira na određene načine“.

Iako u literaturi nema zajedničkog slaganja oko sastavnica školske klime niti o njihovoj važnosti, većina istraživača, tvrdi Tableman (2004), naglašava brigu kao temeljni element. Međutim, neki na prvo mjesto stavljaju sigurnost, definirajući školsku klimu kao „uređeno

okruženje u kojemu se nastavnici i učenici osjećaju cijenjeno i mogu ispunjavati obrazovne ciljeve bez opterećivanja oko sigurnosti i uznemiravanja“ (Tableman, 2004:2). Ista autorica navodi da školsku klimu čini nekoliko fizičkih i socijalnih faktora, a Savez za proučavanje školske klime (*Alliance for the Study of School Climate*) ih je identificirao osam:

- 1) izgled i fizički okoliš,
- 2) odnosi u školi,
- 3) interakcije između učenika,
- 4) vodstvo, odnosno donošenje odluka,
- 5) disciplinirano okruženje,
- 6) okolina za učenje,
- 7) stavovi i kultura
- 8) odnos škole i zajednice (Tableman, 2004:2).

Nacionalni centar za školsku klimu (*National School Climate Center*) je definirao školsku klimu kao „kvalitetu i karakter školskog života“ (<https://www.schoolclimate.org/about/our-approach/what-is-school-climate>). Također je razmotrio preko 200 referenci i zaključio da školsku klimu određuje pet domena: sigurnost, odnosi, učenje i poučavanje, institucionalno učenje i napredak u školi. Slično tome, Model sigurne i podržavajuće škole (*Safe and Supportive Schools model*) Ministarstva obrazovanja Sjedinjenih Američkih Država je prepoznao tri domene, a one uključuju sigurnost, angažman učenika i školsko okruženje (Lacks, 2016). Ostali istraživači su prema Lacks (2016) identificirali i proučavali četiri faktora koji oblikuju školsku klimu: sigurnost, odnose, učenje i poučavanje te institucionalno okruženje. Centar za socijalno i emocionalno obrazovanje (*The Center for Social and Emotional Education*) je izradio indikatore za svaku od ove četiri dimenzije. Prvi faktor, sigurnost škole, može biti određen pravilima i normama, fizičkom sigurnošću te socijalnom i emocionalnom sigurnošću. Faktor učenja i poučavanja je podijeljen u dvije podgrupe - podrška za učenje i društveno i građansko učenje. Interpersonalni odnosi su definirani poštivanjem različitosti u školi i socijalnom podrškom za odrasle i učenike. Posljednji faktor institucionalnog okruženja je temeljen na mjerenju školske povezanosti s njezinim angažmanom i okolinom (Lacks, 2016).

Prema Relja (2006:87) školsko se ozračje, odnosno klima može promatrati na nekoliko razina:

- 1) kroz kvalitetu međuljudskih odnosa u školi

- 2) kroz kvalitetne i učeniku prilagođene nastavne planove i programe i
- 3) kroz ekologiju školskog okoliša.

Što se tiče međuljudskih odnosa, oni se trebaju izgrađivati na svim razinama odnosa koji postoje u školi: od odnosa među nastavnicima, preko odnosa poštovanja i razumijevanja između učenika i nastavnika do odnosa između nastavnika i roditelja. Uspješnost svih ovih odnosa imat će pozitivan utjecaj na cjelokupno ozračje u školi. Takvo ozračje sadržavati će human pristup učeniku, zadovoljne nastavnike i učenike koji će biti u stanju postizati dobre rezultate. Kvaliteta nastavnih planova i programa ogleda se kroz nastavne sadržaje koji su prilagođeni učenicima i njihovim sposobnostima a koji se prenose odgovarajućim nastavnim metodama. Naime, uspješna organizacija nastave stvara povoljne uvjete za ugodno razredno a time i školsko ozračje. Treća komponenta školskog ozračja, ekologija školskog okoliša, uključuje estetsko uređenje škole i radnih prostora te brigu o čistoći i higijeni. Svi ovi elementi omogućuju učenicima i djelatnicima škole ugodan boravak u školi i prihvaćanje škole kao mjesta učenja i prijateljstva (Relja, 2006).

Iz svega navedenog može se zaključiti kako školska klima igra veliku ulogu u sveukupnom funkcioniranju škole ali i da nema jedinstvene podjele elemenata školske klime, međutim fizičko okruženje, kvaliteta učenja i poučavanja i društveni odnosi su se kroz niz istraživanja pokazali konzistentnima i upravo će o njima biti riječ u nastavku.

1.2.1. Fizičko okruženje

Prema Lacks (2016) fizičko okruženje škole uvelike utječe na njenu klimu. Stanje objekta, odnosno školske zgrade, učionice i školski tereni kod pripadnika škole izazivaju ili pozitivne osjećaje i osjećaje ponosa ili negativne i neugodne osjećaje. Oštećenja fizičkog okruženja kao što su razbijeni prozori, smeće oko škole, po školi i učionicama te grafiti mogu izazvati neugodne osjećaje kod pripadnika škole i time negativno utjecati na njenu klimu. Naime, istraživanja su pokazala da kaotično okruženje poput gore navedenog utječe na uspješnost učenja u školi na način da je ta uspješnost smanjena.

Dobro opremljena i uređena škola može, prema Bezinović (2010), utjecati na učinkovitost učenja ali i na poticanje interesa učenika i motivaciju za rad. Takvo radno okruženje u kojemu su učenici zainteresirani za rad i u kojemu je proces poučavanja ugodan i nesmetan, utječe pozitivno i na motivaciju za rad samih nastavnika.

1.2.2. Uspješno učenje i poučavanje

Kvalitetno i uspješno učenje i poučavanje jedna je od glavnih zadaća nastavnika, pa je njegova uloga u školi od velikog značaja. Nastavnik u velikoj mjeri doprinosi razvoju mladih jer je on ne samo njihov nastavnik, nego i uzor, prijatelj, izvor znanja i brojne druge uloge. Svaki nastavnik može svojim zalaganjem, trudom i radom doprinijeti poboljšanju i kvaliteti školskog ozračja i škole općenito. Uloga nastavnika danas je puno zahtjevnija nego u prošlosti kada se poučavanje svodilo samo na prenošenje znanja i kontrolu učenika. Današnji nastavnik zahtijeva mnogo više sposobnosti i kompetencija od samog prenošenja znanja.

Nastavnik je osoba s kojim se djeca identificiraju i zbog toga je jako važno koje kompetencije posjeduje. Lasić (2015:2) navodi tri vrste nastavničkih kompetencija:

- 1) predmetna kompetencija koja se odnosi na znanje određenog područja
- 2) pedagoško-didaktičko-metodička kompetencija koja obuhvaća znanja i vještine posredovanja znanstvenih spoznaja u nastavi određenog predmeta
- 3) psihološka kompetencija koja se odnosi na osobine ličnosti nastavnika.

U Strategiji stručnog usavršavanja za profesionalni razvoj odgojno-obrazovnih radnika (2013) stoji da je „kvalitetan učitelj onaj koji ostvaruje poticajno ozračje, prepoznaje potrebe i interese učenika, prilagođava poučavanje, zna, može, želi i čini sve u cilju ostvarivanja učeničkih postignuća. Cjelovit je stručnjak, ima razvijen profesionalni identitet i najbolji je učenik. Kvalitetno poučavanje je ono koje je jasno, logično i svrsishodno, odvija se u poticajnom okruženju i ozračju punom uvažavanja za različite potrebe učenika te pritom ostvaruje utvrđene ciljeve i pozitivne ishode učenja“ (Strategija, 2013:22).

Mlinarević (2002) smatra da je današnji nastavnik i voditelj i suradnik učenika u ostvarivanju odgojno-obrazovnih zadaća koje će poticati znanja i sposobnosti, razvijati uzajamno poštivanje među učenicima i njihovim roditeljima te poznavati sposobnosti i sklonosti učenika. Prema tome je zadaća nastavnika osmisliti nastavne aktivnosti koje će motivirati učenike za postizanje rezultata. Autorica navodi dvije važne aktivnosti koje pretpostavljaju djelotvorno poučavanje: kvalitetno pripremanje za nastavu i ocjenjivanje i samoocjenjivanje učeničkog napretka tijekom nastave (Mlinarević, 2002:4). Preduvjeti za te aktivnosti su uvažavanje svakog učenika, poticanje razvoja učenika u skladu sa njihovim sposobnostima,

poticanje pozitivne klime u razredu i školi, postavljanje jasnih ciljeva koje učenici mogu postići, motiviranje učenika, dobra organizacija i usavršavanje nastavnika.

U priručniku *"Upravljanje razredom"* (2012) se navodi da je u uvodnom dijelu sata jako bitno pripremiti i motivirati učenike za novu nastavnu jedinicu, tijekom obrade nove nastavne jedinice nastavnik treba nastavnim metodama te sredstvima i pomagalicama aktivirati učenike s ciljem osiguravanja najučinkovitijeg spoznajnog puta. Iznimno bitno je vježbanje čiji je cilj stvaranje navika i vještina kojima će učenici samostalno izvoditi fizičke i intelektualne radnje te ponavljanje koje služi za postizanje trajnog zadržavanja i usvajanja znanja, primjenu tog znanja te poticanje i razvoj kreativnosti. Zadnja etapa je provjeravanje jesu li postavljeni ciljevi i ishodi ostvareni.

Akademsko okruženje koje u konačnici potiče učenje je prema Tableman (2004) ono u kojem se nastavnici i učenici međusobno podržavaju, cijene i poštuju, gdje su uvažavaju različitosti i gdje prevladava osjećaj zajedništva.

1.2.3. Društveni odnosi

Društveni odnosi i povezanost su prema Lacks (2016) veoma značajni faktori školske klime. Točnije, odnosi ravnatelj-nastavnik, nastavnik-učenik i učenik-učenik su odnosi koji bitno utječu na učenička postignuća. Što se tiče odnosa među nastavnicima mnogi od njih nemaju nikakav drugačiji odnos sa ostalim kolegama nastavnicima osim poznanstva. Nastavnici bi trebali uspostaviti timski odnos izgradnjom okružja u kojem prevladavaju povjerenje i podrška. Takvim odnosima oni stvaraju temelje za održivu suradnju gdje će raditi kako bi poboljšali učenička postignuća i pružili pozitivnu klimu pogodnu za učenje.

Šimić Šašić (2016, prema Bašić, Bilić, 2016) tvrdi da se u zadnje vrijeme sve više istražuje socijalni kontekst učenja, točnije interpersonalni odnos između nastavnika i učenika jer učenje nije samo kognitivni proces zbog toga što učenici četvrtinu svog vremena provedu u školi pa je tako sasvim izvjesno da nastavnici imaju veliki utjecaj na učenike. Kvaliteta odnosa između učenika i nastavnika se pokazala značajnom u povezanosti sa učeničkim socijalnim funkcioniranjem, ponašajnim problemima, angažmanom u učenju i akademskim postignućem. Priroda i kvaliteta odnosa između nastavnika i učenika igra ključnu ulogu u motiviranju i angažiranju učenika u učenju pa onda i njihovu postignuću.

U istraživanju koje je provela Roorda sa suradnicima (2011, prema Bašić, Bilić 2016) analizirala se povezanost pozitivnog i negativnog odnosa između nastavnika i učenika sa angažmanom u učenju i postignućem. Pozitivni odnosi predstavljali su oblici nastavnikova ponašanja poput privrženosti, bliskosti, topline, podrške, empatije i slično, a negativni ponašanja poput konflikata, odbacivanja, ljutnje, zanemarivanja i slično. Utvrđene su pozitivne korelacije između pozitivnog odnosa i angažmana u učenju, a negativne između negativnog odnosa i angažmana u učenju i postignuća.

Općenito, ponašanje nastavnika poput pomaganja, razumijevanja i vodstva, tvrdi Šimić Šašić (2016, prema Bašić, Bilić, 2016) je pozitivno povezano sa višim rezultatima na kognitivnim i afektivnim mjerama te sa motivacijskim vjerovanjima i samopoštovanjem. S druge strane, nesigurnost, nezadovoljstvo i konfliktnost su negativno povezani sa navedenim ishodima.

Ista autorica navodi da veza između odnosa nastavnik-učenik i učenja ovisi naravno o karakteristikama učenika i nastavnika, odnosno o njihovim međutjecajima. Od varijabli vezanih za učenike pokazali su se važnima njihova dob, spol i temperament, a od obilježja nastavnika spol i radno iskustvo (Bašić, Bilić 2016).

1.3. Pozitivna školska klima

Nacionalni centar za školsku klimu (*National School Climate Center*) navodi da pozitivna školska klima potiče razvoj i učenje mladih koji su potrebni za produktivni, doprinosni i zadovoljavajući život u demokratskom društvu (<https://www.schoolclimate.org/about/our-approach/what-is-school-climate>). Takva klima uključuje sljedeće:

- norme, vrijednosti i očekivanja koje podupiru ljude da se osjećaju društveno, emocionalno i fizički sigurni
- ljudi su angažirani i poštovani
- učenici, obitelji i nastavnici zajedno rade na razvoju škole i doprinose zajedničkoj viziji škole
- nastavnici modeliraju i njeguju stavove koji naglašavaju prednosti i zadovoljstvo koji se dobivaju učenjem
- svaka osoba doprinosi radu škole i brine o njenom fizičkom okruženju (<https://www.schoolclimate.org/about/our-approach/what-is-school-climate>).

Pozitivna školska klima, odnosno povoljna klima za učenje i uspostavljanje pozitivnih socijalnih odnosa prema Đorđević B. i Đoršević J. (1988) ovisi s jedne strane o sposobnostima nastavnika koji trebaju shvatiti, razumjeti i uvažiti potrebe učenika, a s druge strane o učenicima, odnosno njihovim odnosima. Istraživanje Zelen (1954, prema Đorđević B., Đorđević J., 1988) je pokazalo da su samoprihvatanje, prihvatanje drugih i prihvatanje od strane vršnjaka veoma usko povezani. Kada se govori o pozitivnoj razrednoj klimi koju stvara nastavnik, on može utjecati na poticanje ili kočenje učenja učenika. Ti poticaji se zasnivaju na stavovima i normama koje su formirane u razredu. Ako učenici smatraju da je neki problem zanimljiv i da se za njegovo rješavanje treba angažirati onda se kod njih stvaraju stavovi koji dovode do rješavanja tog problema. Ako je situacija obrnuta, odnosno ako su u razredu uspostavljene pasivne norme, učenički angažman će biti smanjen. Prema tome, za uspostavljanje pozitivne razredne klime nastavnici trebaju postaviti ciljeve koje može ostvariti većina učenika. Da bi u tome uspjeli, nastavnici trebaju dobro poznavati interese, sklonosti, potrebe, mogućnosti i sposobnosti svojih učenika. Uspostavom pozitivne klime neće se poboljšati samo efikasnosti učenja učenika nego i njihov razvoj. Glavna snaga razredne klime je emocionalni odnos i nastavnikovo razumijevanje učenika te uspostavljanje adekvatnih komunikacija. Naime, nastava je oblik socijalne interakcije i izrazito komunikacijski proces. Lindgreen (1967, prema Đorđević B., Đoršević J., 1988) je proučavajući različite tipove komunikacijskih odnosa između nastavnika i učenika prema njihovoj uspješnosti utvrdio da je najmanje efikasna atmosfera kada nastavnik ostvaruje jednosmjernu komunikaciju sa učenicima u razredu, efikasniji put je kada nastavnik održava dvosmjernu komunikaciju sa učenicima ali dozvoljava i komunikacije između učenika, a najefikasnije je kada je nastavnik suradnik u grupi koji potiče dvosmjernu komunikaciju među svim članovima grupe, uključujući i sebe.

Poljak (1970, 1980, prema Domović, 2003:17) naglašava važnost psihološke strane nastave govoreći o emocionalnom doživljaju nastave gdje navodi: „O emocionalnim doživljajima ovisi kako će se učenici odnositi prema nastavnom radu, tj. hoće li ih nastava privlačiti ili odbijati, hoće li im rad biti zanimljiv ili nezanimljiv, ugodan ili neugodan, živahan ili dosadan, radostan ili apatičan, itd.“ Prema tome je za stvaranje uspješnog nastavnog rada nužno stvoriti povoljnu psihološku radnu atmosferu, a u tome, tvrdi Poljak (Domović, 2003), glavnu ulogu ima nastavnik kao organizator nastavnog procesa.

Pozitivna školska klima pruža osjećaj pripadanja svim sudionicima škole što potiče povezivanje i jedinstvo. Prema Lacks (2016) nekoliko istraživanja podržava činjenicu da

pozitivna školska klima pozitivno utječe na samoeфикаsnost nastavnika, njihovo zdravlje i njihovu učinkovitost za učenje kod učenika. Štoviše, podržavajuća atmosfera potiče osjećaje povjerenja i poštovanja te istodobno promiče zajedničke vrijednosti i vjerovanja. Nastavnici koji rade u školama sa pozitivnom klimom pokazuju veće zadovoljstvo poslom. Također i Domović (2003) navodi da je pozitivna školska klima jedan od čimbenika koji utječe na razvoj i kvalitetu djelovanja nastavnika, a Strugar (1999, prema Domović, 2003) ističe da na složenost nastavnikovog posla, osim zadaća koje treba obaviti, utječu i radni uvjeti i međuljudski odnosi na radnom mjestu pritom naglašavajući da u kreiranju pozitivne klime nastavnici trebaju uspješno surađivati kako sa učenicima, tako i sa ostalim kolegama i stručnim suradnicima u školi.

Bitno je naglasiti i ravnatelja kao rukovoditelja škole jer on svakako ima posebnu zadaću u stvaranju i održavanju pozitivne školske klime. Bezinović (2010) navodi da je rukovođenje i upravljanje jedan od najvažnijih čimbenika za razvoj i unapređivanje škole. Bez ravnatelja kao vizionara, škola ne može biti spremna na promjene i pokretanje razvojnih procesa. Staničić (1999, prema Domović, 2003:23) sugerira kako rukovoditelji mogu stvarati pozitivnu radnu školsku klimu: trebaju uspostaviti i neprestano poboljšavati sve oblike formalne i neformalne komunikacije sa svim školskim djelatnicima, uvesti praksu stalnog formalnog i neformalnog druženja zaposlenih, intenzivno razvijati sposobnost slušanja djelatnika i poticati ih na generiranje i razvoj novih ideja koje će unaprijediti školski rad. Bezinović (2010:45-46) također navodi neke opće, praktične načine kojima ravnatelj može poticati razvoj škole a to su: upućivanje kolega i suradnika na mogućnosti i izazove pred kojima se nalazi škola, angažiranje i motiviranje suradnika na svim razinama, promicanje timskog rada, suradničkog rješavanja problema i jačanje osjećaja zajedništva, jasno prezentiranje ciljeva te poticanje organizacijske kulture koja vrednuje kontinuirano učenje, napredovanje, usavršavanje i vrednovanje postignutog.

Dakle, stvaranje podržavajuće školske klime ravnateljeva je dužnost. On mora poticati zajednicu u kojoj će se nastavnici osjećati ugodno dijeliti svoje ideje i iskustva koji naposljetku pozitivno utječu na cjelokupnu atmosferu. To se prema Bezinović (2010:46) postiže prepoznavanjem i angažiranjem kreativnih ljudskih potencijala, dobro promišljenim strategijama, razvojnim planovima, usredotočenim djelovanjem i zalaganjem.

Lacks (2016) tvrdi da svakodnevne interakcije između ravnatelja i nastavnika uvelike utječu na povjerenje i kolegijalnost te na sposobnosti nastavnika da utječu na donošenje odluka. Kad

takvi odnosi postoje, odnosno kad se nastavnici i ravnatelj podupiru i međusobno poštuju, tako utječu na postignuća učenika. Također će na taj način raditi zajedno u rješavanju problema i postizanju zajedničkih ciljeva. Naposljetku, percepcije nastavnika o podršci njihovih ravnatelja direktno utječu na njihovu predanost poslu i na kolegijalnost. Nasuprot tome, navodi Lacks (2016), nedostatak povezanosti između ravnatelja i nastavnika može imati negativne posljedice na školsku klimu. Ako je razina povjerenja između nastavnika i ravnatelja oslabljena, to može rezultirati time da se nastavnik udalji od okruženja učenja i poučavanja i tako naštetiti cjelokupnoj školskoj klimi. Isključivanje nastavnika iz procesa donošenja odluka može potkopati njihov osjećaj neovisnosti i samostalnosti u učionicama. U takvim situacijama nastavnici osjećaju da njihova ulaganja i trud nisu cijenjeni i tako dolazi do odsutnosti osjećaja njihove vrijednosti u školi. Nedostatak podrške ravnatelja također nastavnike čini ranjivima po pitanju stresa i neuspjeha.

Ravnatelji dakle imaju veoma bitnu pokretačku, upravljačku i kontrolnu ulogu u funkcioniranju škole i doprinosu pozitivnoj školskoj klimi. Bez njihove zainteresiranosti i angažmana škole ne mogu ostvariti željene učinke i rezultate.

Konačno, pozitivna školska klima važna je i za učenike da maksimiziraju svoj učinak u školi te za njihov socijalni i emocionalni razvoj. Mnoga istraživanja su pokazala da pozitivna školska klima ima veliki utjecaj na akademsko i društveno postignuće i djelovanje učenika (Lacks, 2016). Istraživački institut u Minneapolisu¹ je prema Tableman (2004) razmotrio niz takvih istraživanja i došao do zaključka da je pozitivna školska klima povezana sa: boljim ocjenama, angažmanom učenika, prisutnošću na satu, manjim brojem suspenzija iz škole, većim samopoštovanjem i boljim pojmom o sebi, manje anksioznosti, depresije i usamljenosti te manje zloupotrebe psihoaktivnih tvari kod učenika. Također, istraživanje Johna Schweitzera (prema Tableman, 2004) je pokazalo da su studenti pokazali bolje rezultate na testovima kada su imali osjećaj zajedništva jedni s drugima i osjećaj pripadnosti svojoj školi.

1.4. Školska klima i ponašanje učenika

Školska klima, kao što je već navedeno, je pojam zasnovan na iskustvu koji je relativno trajan i zajednički članovima škole. Školska klima ovisi o tome kako pojedinac doživljava okruženje u školi, npr. osjeća li se sigurno u školi, je li školsko okruženje podržavajuće za učenje i poučavanje te je li sigurno i adekvatno organizirano. Prema tome školska klima ovisi o

¹ Istraživački institut u Minneapolisu (*Search Institute*) je neovisna, neprofitna organizacija čija je misija pružiti vodstvo, znanje i sredstva za promicanje razvoja i osnaživanja zajednica, škola i mladih ljudi. (<https://www.search-institute.org/>), zadnje posjećeno 20.8.2018.

interesima, vrijednostima i motiviranosti pojedinaca i kao takva se može percipirati kao poticajna ili kao destimulirajuća. Poticajna može biti za individualni razvoj i konstruktivno ponašanje pojedinaca, a destimulirajuća u smislu razvoja pasivnosti, pružanju otpora i agresivnom ponašanju (Puzić, Baranović, Doolan, 2011).

Brojna istraživanja potvrđuju da različiti elementi školske klime utječu na pojavu nasilnih oblika ponašanja među učenicima.

Američko psihološko udruženje (*American Psychological Association*) prema Lacks (2016:47) tvrdi kako je „školska klima povezana sa akademskim uspjehom, učenjem i razvojem“. Istraživači su otkrili povezanost između pozitivne školske klime i akademske motivacije, samopoštovanja, rješavanja sukoba i socijalne motivacije. Konkretnije, školska klima ima značajan utjecaj na stope odustajanja od škole, odsutnosti iz škole i suspenzije. Štoviše, može utjecati na povećanje zloupotrebe droga među učenicima jer manjak discipline vodi ka agresivnijim i nasilnim ponašanjima u školi.

Holtappels i Meier (2000, prema Puzić, Baranović, Doolan, 2011) ističu da na devijantno ponašanje u školi utječu pritisak za prilagodbom i negativni socijalni odnosi unutar škole. Nezainteresiranost nastavnika i nesudjelovanje učenika u životu škole utječu na pojavu nasilnog ponašanja, te i averzija prema školi može biti povezana sa nasiljem i vandalizmom u školi. Ovi istraživači su potvrdili da škole s manje fizičkog i verbalnog nasilja karakteriziraju pozitivni socijalni odnosi i grupna kohezija učenika. Druga skupina autora, tvrde Puzić, Baranović i Doolan (2011), navodi da pozitivni i podržavajući odnosi između nastavnika i učenika smanjuju otuđenje učenika te jačaju njihovu privrženost školi i povećavaju važnost škole u očima učenika. Lindstrom Johnson (2009, prema Puzić, Baranović, Doolan, 2011) temeljem rezultata različitih međunarodnih istraživanja upućuje na to da školsko okruženje utječe na pojavu nasilja u školi pritom ističući sljedeće elemente školskog okruženja: pozitivan odnos s drugim učenicima, pozitivni odnosi između nastavnika i učenika te jasna i dosljedna školska pravila. Odnosi nastavnika i učenika su se pokazali kao najkonzistentniji prediktor, a nasilje je manje prisutno u školama u kojima su učenici osvijestili školska pravila i gdje su aktivno uključeni u proces donošenja odluka.

Thapa, Cohen, Guffey i Higgins-D'Alessandro (2013, prema Lacks, 2016) su utvrdili da je u školama bez podržavajućih normi, struktura i odnosa veća vjerojatnost da će učenici doživjeti nasilje, viktimizaciju od strane vršnjaka te kaznene disciplinske mjere često popraćene

visokim razinama odsutnosti iz škole i smanjenim akademskim uspjehom. Upravo zbog toga, da bi održali red, voditelji škola, odnosno ravnatelji moraju stvoriti dobro regulirano okruženje za učenike. Škole koje pokazuju pravedne disciplinske prakse koje potiču pozitivne odnose među učenicima obično se susreću sa manje problema u ponašanju.

Peguero i Bracy (2015, prema Lacks, 2016) su istraživali kako su školska klima, školski red i proceduralna pravda unutar škole povezani sa odustajanjem učenika od škole i pritom otkrili da je najsnažniji čimbenik vjerojatnosti da će učenik napustiti školu količina formalnih sankcija koje je škola postavila. Naime, škole koje su imale veći broj formalnih sankcija su brojale nižu stopu odustajanja od škole od onih koje su imale niži broj sankcija. Kao rezultat toga, istraživači su naglasili potrebu da škole trebaju imati strukturiranu školsku disciplinu te sigurnosne politike i procedure.

2. EFIKASNOST NASTAVNIKA

Za bolje razumijevanje koncepta kolektivne efikasnosti, potrebno je razraditi pojam individualne efikasnosti nastavnika. Koncept efikasnosti nastavnika se istražuje proteklih četrdesetak godina, te je kao takav redefiniran i mjeren na različite načine, a utvrđena je njegova povezanost sa drugim školskim varijablama.

Naime, jedan od izazova s kojim se suočavaju škole u nastojanju razvoja njihove učinkovitosti je način kako osnažiti nastavnike da oni utvrde kojim djelovanjima i aktivnostima mogu pridonijeti učinkovitosti škole. Kada se nastavnici u školama osjećaju sposobnima za napraviti velike stvari i promjene, tada se u školama zaista i događaju velike stvari. Ako se nastavnici osjećaju nemoćnima i vjeruju da nisu u stanju prevladati prepreke, manje će se truditi i ustrajati (Eells, 2011).

2.1. Teorijski okvir

Konceptualni okvir o nastavničkoj efikasnosti se proširio iz dva teorijska okvira. Prvi je socijalno-kognitivna teorija psihologa Alberta Bandure, a drugi teorija lokusa kontrole Juliana Rottera. Bandura je svoju teoriju objavio 1977. godine te je nastavio raditi na njoj tijekom svog života. Kasnije ju je proširio kako bi definirao pojam samoefikasnosti i utvrdio njegovo značenje za nastavničku profesiju (Lacks, 2016).

Drugi teorijski izvor koncepta nastavničke efikasnosti, Rotterova lokusa kontrole je od iznimne važnosti za samoefikasnost jer se fokusira na ljudska djelovanja i rezultate tih djelovanja i na to jesu li oni kontrolirani iznutra ili izvana (Lacks, 2016).

2.1.1. Socijalno-kognitivna teorija

Albert Bandura je 60-ih godina prošlog stoljeća razvio teoriju socijalnog učenja, koja se njegovim daljnjim istraživanjima razvila u teoriju danas poznatu kao socijalno-kognitivna teorija. Njome je naglasio da se učenje u socijalnom okruženju odvija međusobnom interakcijom ponašanja, ličnosti i okoline. Stoga na ljudsko djelovanje znatno utječu društveni unutarnji i vanjski čimbenici. Ono što ovu teoriju čini jedinstvenom u odnosu na druge socijalne teorije je način na koji promatra kako pojedinci stječu određeno ponašanje i kako promatra njihovu sposobnost održavanja tog ponašanja unutar društvenog okruženja.

Bandura je unutar svoje prvotne teorije socijalnog učenja razvio pet komponenti: recipročni determinizam, sposobnost ponašanja, opservacijsko učenje, pojačanje i očekivanje, a

razvojem socijalno-kognitivne teorije dodao je i šestu komponentu - samoeфикаsnost. Istraživači iz različitih disciplina, poput medicine, vojske, ekonomije i obrazovanja, su izučavali samoeфикаsnost (Lacks, 2016).

Bandura je samoeфикаsnost definirao kao „vjerovanje u sposobnost organiziranja i izvršavanja akcija potrebnih da bi se ostvario određeni uspjeh odnosno postignuće“ (Lacks, 2016:20). Ista autorica navodi da je Bandura utvrdio da se samoeфикаsnost ne odnosi na vještine koje ljudi posjeduju nego na procjenjivanje toga što ljudi mogu napraviti sa vještinama koje posjeduju. Prema tome, samoeфикаsnost može dovesti do pozitivnih i osnažujućih ili do potpuno suprotnih negativnih i obeshrabrujućih osjećaja. Bandura je svojom studijom također nastojao obrazložiti razliku između pojmova „samoeфикаsnost“ i „pojam o sebi“. Naime, do tada su se ti pojmovi gledali jednako, odnosno istoznačno, a Bandura je utvrdio da se „samoeфикаsnost“ odnosi na vlastite prosudbe o sposobnostima za razliku od „pojma o sebi“ koji se određuje na temelju osjećaja samopoštovanja.

Konačno, Bandurina socijalno-kognitivna teorija se dovodi u vezu sa školskom klimom. Kao što je već rečeno, osnova ove teorije su međusobne interakcije ljudi, njihovog okruženja i ponašanja, pa prema tome Bandurini pojmovi sposobnosti ponašanja, opservacijskog učenja i pojačanja mogu utjecati na školsku klimu. Istraživači Wang i Degol (2015, prema Lacks, 2016:21) su istaknuli da „klima oblikuje kvalitetu interakcije između svih učenika, nastavnika, roditelja i školskog osoblja te odražava norme, vrijednosti i ciljeve koji predstavljaju šire obrazovne i društvene misije škole“. Prema tome, školska klima se fokusira na okolinu u cjelini i na to kako ponašanja pojedinaca utječu na tu okolinu.

2.1.2. Teorija lokusa kontrole

Teorija lokusa kontrole (*Locus of control theory*) Juliana Rottera, razvijena 1966.godine, iznimno je važna po pitanju samoeфикаsnosti.

Razvijena je unutar teorijskog okvira teorije socijalnog učenja spomenutog autora. Lokus kontrole je konstrukt koji se odnosi na stupanj u kojem pojedinac vjeruje da je pojavljivanje potkrepljenja vezano uz njegovo vlastito ponašanje. Čimbenici vezani uz očekivanje potkrepljenja nazivaju se eksterna (vanjska) i interna (unutarnja) kontrola (Jurić, 2004).

Prema Lacks (2016), pojedinci koju posjeduju unutarnji lokus kontrole vjeruju da je njihova samoeфикаsnost određena faktorima koje oni osobno kontroliraju. Prema tome, bilo koji uspjeh ili neuspjeh koji dožive je isključivo posljedica njihovih djelovanja. S druge strane, osobe koje posjeduju vanjski lokus kontrole vjeruju da vanjski čimbenici, koje ne mogu

kontrolirati, određuju njihove uspjehe i neuspjehe. Dakle pripisuju ih sreći i sličnim faktorima, a ne svom znanju i vještinama. Bitno je, međutim, naglasiti kako je Bandura utvrdio da nije pravilo da pojedinci koji posjeduju snažan unutarnji lokus kontrole imaju snažan osjećaj samoeфикаsnosti. Zapravo pojedinci koji obično imaju unutarnji lokus kontrole ali vjeruju da nisu sposobni obaviti određeni zadatak, mogu imati vanjski lokus kontrole i slabu samoeфикаsnost.

Korporacija za istraživanje i razvoj (*The Research and Development Corporation*) poznata i kao RAND je provela dva značajna istraživanja o funkcioniranju škole koristeći ефикаsnost i Rotterovu teoriju lokusa kontrole kao teorijski okvir. Koristili su svoj postojeći upitnik te u njega dodali dvije tvrdnje o ефикаsnosti nastavnika, točnije mogu li nastavnici utjecati na učinkovitost i motivaciju učenika što je dovelo do značajnih rezultata. Tvrdnje su glasile: „*Nastavnik ne može napraviti puno po pitanju motivacije i učinkovitosti učenika jer oni ovise o učenikovom kućnom okruženju*“ i „*Ako se jako potrudim, mogu doprijeti i do najtežih i nemotiviranih učenika*“. Nastavnici koji su se složili sa prvom tvrdnjom vjeruju dakle da je njihov lokus kontrole vanjski, odnosno da na učeničku motivaciju i učinkovitost utječu vanjski faktori koji nisu u njihovoj moći. To su sukobi, nasilje ili zloupotreba droge i alkohola u obitelji, zatim stupanj vrijednosti obrazovanja kod kuće, socioekonomski status obitelji, te psihološke, emocionalne i kognitivne potrebe učenika. Nastavnici koji su se složili sa drugom tvrdnjom posjeduju unutarnji lokus kontrole što znači da vjeruju da vlastitim sposobnostima i naporima mogu utjecati na učenike (Eells, 2011).

Iz svega navedenog vidi se da je Rotterova teorija lokusa kontrole veoma značajna za obrazovno područje kada se želi objasniti i shvatiti samoeфикаsnost nastavnika.

2.2. Definicija ефикаsnosti nastavnika

Ефикаsnost je, u terminima psihologije, čovjekovo očekivanje da će uspjeti u nekom zadatku ili postići određeni rezultat vlastitim naporom i trudom. Prema tome, nastavnički osjećaj ефикаsnosti je, prema Mattingly (2007:11), „percepcija o njegovim sposobnostima da utječe na učenički angažman i učenje, čak i na one učenike koji mogu biti problematični i nemotivirani“. Nastavnici sa jakim osjećajem ефикаsnosti pokazuju bolju organiziranost, planiranje i entuzijazam. Oni su otvoreniji prema novim idejama, spremniji isprobavati nove metode za poboljšanje potreba učenika i jednostavno su predaniji svom poslu od nastavnika koji imaju manji osjećaj ефикаsnosti. Kada stvari ne idu glatko, odnosno kada se susretne sa

nekakvim problemima, ustrajni su u njihovom rješavanju, te nisu toliko kritični prema učenicima koji pogriješe nego im nastoje pomoći (Mattingly, 2007).

Prema Goddardu, Hoya i Woolfolk Hoya (2000) značenje, odnosno definicija kao i mjerenje koncepta nastavničke efikasnosti su bili predmetom velikih rasprava među znanstvenicima i istraživačima. Postojanje dvaju odvojenih ali opet međusobno isprepletenih konceptualnih pojmova je dovelo do zbrke oko prirode nastavnikove efikasnosti. Neki su nastavnici pretpostavili da su Bandurina i Rotterova teorija otprilike iste, no Bandura je u svom radu pojasnio njihovu razliku. Vjerovanje u nečiju sposobnost za djelovanje (samoeфикаsnost) nije isto što i vjerovanje o tome hoće li djelovanje utjecati na ishode (lokus kontrole). Samoeфикаsnost je puno jači prediktor ponašanja od lokusa kontrole. Rotterov koncept unutarnje ili vanjske kontrole bavi se prvenstveno kauzalnim uvjerenjima o odnosu između djelovanja i ishoda, a ne sa osobnom efikasnošću. Kao odgovor na spomenutu konfuziju, Tschannen-Moran, Woolfolk Hoya i Hoya (1998, prema Goddard, Hoya, Woolfolk, 2000) su predložili integrirani model efikasnosti nastavnika gdje su naglasili da se nastavnici ne osjećaju jednako efikasno u svim situacijama u nastavi. Mogu se osjećati efikasnim predajući određene predmete, određenim učenicima u određenim okolnostima ali pod drugačijim okolnostima mogu se osjećati manje efikasnim. Njihova efikasnost se može promijeniti od jednog nastavnog sata do drugog. Stoga autori tvrde da je za procjenjivanje efikasnosti potrebno razmotriti zadaće nastavnika, odnosno njihove prednosti i slabosti u odnosu na zahtjeve tih zadaća. Faktori koji mogu otežavati nastavnikove zadaće su dostupni resursi u nastavi ali i nastavnikove vještine, znanja, strategije i njegova osobnost.

Oni su, prema tome, u svoj model dodali su i dva elementa iz Rotterove teorije lokusa kontrole: (1) analizu nastavnih zadaća i (2) procjenu kompetencije nastavnika. Efikasnost nastavnika su onda definirali kao „nastavnikovo vjerovanje u njegovu ili njenu sposobnost organiziranja i izvršavanja djelatnosti potrebnih za uspješno izvršavanje specifične nastavne zadaće u određenom kontekstu“ (Salloum, 2011:10).

Analizirajući spomenuti rad Tschannen-Morana, Hoya i Woolfolk-Hoya, istraživači Rangraje, Van der Merwe, Urbani i Van der Walt (2005, prema Mosoge, Challens, Xaba, 2018:1) su došli do zaključka da se efikasnost nastavnika može konceptualizirati kao „vjerovanje nastavnika da čimbenici koji su pod njihovom kontrolom u konačnici imaju veći utjecaj na rezultate poučavanja nego okolinski faktori ili faktori koji se tiču učenika i izvan su kontrole nastavnika“.

Ashton i Webb su istraživači koji su temeljito istraživali koncept efikasnosti nastavnika te napravili distinkciju između dviju dimenzija nastavnikove efikasnosti - opće i osobne. Osobna efikasnost nastavnika je prema navedenim autorima „izravno oblikovana kroz nastavnikova uvjerenja oko povezanosti između neizvjesnosti ishoda i odgovora i vjerovanja o njegovom osjećaju efikasnosti kao osobe“ (Malone, 2014:30). Zajedno, ovi faktori utječu na nastavnikovo ponašanje u specifičnim nastavnim situacijama formirajući njihovu osobnu efikasnost. Opća efikasnost nastavnika se odnosi na „nastavnikova očekivanja da njihovo poučavanje može utjecati na učenje“ (Malone, 2014:31). Nastavnici sa visokim osjećajem efikasnosti vjeruju da svi učenici mogu naučiti. Suprotno tome, nastavnici sa niskim osjećajem efikasnosti vjeruju da neki učenici jednostavno ne mogu ili ne žele naučiti ili da ne mogu nadvladati okolinske čimbenike koji koče njihovo učenje.

Dimopoulou (2014:1469) definira efikasnost nastavnika kao „vjerovanje ili uvjerenje nastavnika da mogu utjecati na to koliko dobro učenici uče, uključujući i one koji se smatraju teškima i nemotiviranim“. Prema Mattingly (2007:60) efikasnost nastavnika su „njihova očekivanja da su u mogućnosti obavljati radnje koje vode ka boljem učenju učenika, a ujedno doprinose reformama škole i njihova su posljedica“, a Rich, Lev i Fischer (1996, prema Fives, 2003:11) su definirali efikasnost nastavnika kao „nastavnikov osjećaj da je obrazovni sustav kadar poticati zadovoljavajuće akademsko postignuće učenika unatoč negativnim utjecajima koji su izvan kontrole nastavnika“.

Temeljem svega navedenog vidi se da je koncept, odnosno značenja i definicije efikasnosti nastavnika tijekom svog razvoja doživjele razne promjene. Nastavnikova vjerovanja o efikasnosti mogu biti ključan faktor njihovog ponašanja ali i ponašanja učenika, dakle mogu imati različite učinke o čemu će biti riječ u nastavku.

2.3. Učinci efikasnosti nastavnika

Salloum (2011) navodi da istraživači koji su razvili skale efikasnosti nastavnika često koriste te skale kao neovisne varijable. Međutim, u brojnim kvantitativnim istraživanjima efikasnost nastavnika je korištena kao prediktorska varijabla što znači da se dovodi u vezu sa ishodima i nastavnika i učenika. Naime, uvjerenja o efikasnosti nastavnika su povezana sa postignućima i ponašanjem učenika, kao i stavovima nastavnika, njihovim ponašanjem i općim zadovoljstvom.

2.3.1. Zadovoljstvo nastavnika

Salloum (2011) tvrdi da ako se nastavnik osjeća sposobnim, on će imati bolji stav prema poslu koji će pridonijeti i sveukupnom zadovoljstvu tim poslom, a to će mu u konačnici omogućiti da ostane u toj struci. Naime, niske stope zadržavanja nastavnika u svom poslu smatraju se epidemijom u obrazovnom sustavu. Procijenjeno je da 40-50 % nastavnika napušta svoju struku u prvih pet godina. Stoga je ukazivanje na efikasnost najnovijim članovima nastavničke struke veoma bitno za stope zadržavanja u nastavničkom poslu. Fives, Hamman i Olivarez (2007, prema Salloum, 2011) su utvrdili da nastavnici sa višom razinom efikasnosti pokazuju manje simptoma profesionalnog sagorijevanja.

Profesionalno sagorijevanje na poslu (*burnout*) je sindrom gubitka motivacije i predanosti u radu ljudi koji su izloženi učestalom i dugotrajnom stresu. Značajan je problem među pomažućim profesijama, a veoma je prisutno i među nastavnicima osnovnih i srednjih škola, u visokom obrazovanju i među nastavnicima u obrazovanju odraslih. Očituje se u emocionalnoj iscrpljenosti, depersonalizaciji i smanjenju osobnog postignuća koji nastaju kao odgovor na kronični stres u poslu (Martinko, 2010).

Podaci spomenutih istraživača, Fivesa, Hammana i Olivareza (2007, prema Salloum, 2011), su pokazali da se efikasnost nastavnika tijekom vremena povećavala sa učenjem učenika, a sa povećanjem efikasnosti smanjivali su se simptomi sagorijevanja na poslu. Dakle, može se zaključiti da samoeфикаsnost ima negativan odnos prema simptomima sagorijevanja na poslu, a moguće je i da pridonosi zadržavanju u poslu nastavnika kao i njihovoj predanosti, odgovornosti i zadovoljstvu.

2.3.2. Predanost nastavnika poučavanju

Theodore Coladarci (1992) je istražio povezanost između nastavnikovog osjećaja efikasnosti i njegove predanosti poučavanju i objavio rezultate u članku *Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching*. Varijabla predanosti poučavanju je istražena pomoću tvrdnje koju su nastavnici ocijenili na Likertovoj ljestvici od 1 do 5, a koja glasi: „Uz pretpostavku da opet počinjete ispočetka biste li, uz sadašnje znanje, opet postali nastavnik? “. Nastavnikov osjećaj efikasnosti je istražen pomoću tvrdnji sa kojima su se nastavnici složili ili ne, a vezane su za situacije u razredu sa kojima se nastavnici suočavaju (učenici koji remete sat, nemotivirani i teški učenici i slično). Efikasnost je podijeljena na dvije razine, osobnu i opću. U ovom istraživanju mjerila se i školska klima zbog postojećih dokaza o povezanosti radnih uvjeta i nečije predanosti poslu. Od 170 ispitanih nastavnika otprilike dvije trećine (65%) je reklo da

bi sigurno ili vjerojatno opet postali nastavnik, a varijable koja su se pokazale najviše povezane sa predanošću poslu su upravo osobna i opća efikasnost nastavnika. Dakle nastavnici koji imaju jači osjećaj efikasnosti pokazuju veću predanost svome poslu. Također, predanost poslu se pokazala povezanom i sa školskom klimom gdje ravnatelj dobro rukovodi školom, donosi dobre odluke i gdje su odnosi sa učenicima i osobljem škole pozitivni (Coladarci, 1992).

2.3.3. Ponašanje i stavovi nastavnika

Stavovi nastavnika, tvrdi Salloum (2011), su važan faktor za to kako učenici doživljavaju školu, s obzirom da učenički doživljaj škole utječe na samo djelovanja nastavnika. Gibson i Dembo (1984, prema Salloum, 2011) su potvrdili tu vezu u svom istraživanju uspoređujući ponašanje učenika kod nastavnika sa visokom i niskom razinom efikasnosti. Opazili su nekoliko razlika u ponašanju: pokazalo se da su nastavnici sa nižom razinom efikasnosti manje ustrajali u situacijama kada su se susreli sa neuspjehom te su kritizirali učenike za razliku od nastavnika sa visokom razinom efikasnosti. Ključna stvar ovog istraživanja je ta što su ponašanje nastavnika promatrali istraživači, dok su se ostali znanstvenici oslanjali na nastavnikova izvješća o sebi i njihovom ponašanju.

Sve u svemu, istraživanja pokazuju da nastavnici sa visokom razinom efikasnosti ustraju u neuspješnim situacijama, imaju visoka vjerovanja u učenike, eksperimentiraju u nastavi i prihvaćaju rizik što dokazuje povezanost efikasnosti nastavnika sa njihovim ponašanjem u nastavi. Ovdje se nameće pitanje utječu li takva ponašanja nastavnika na učenike, odnosno njihova postignuća.

2.3.4. Postignuća učenika

Jedan od možda najvažnijih razloga za proučavanje efikasnosti nastavnika jest vidjeti utječe li ona na učenje učenika. Literatura, prema Salloum (2011), pokazuje da je efikasnost nastavnika znatno povezana sa postignućem učenika. Naime, vjerojatnije je da će pojedinci sa visokom razinom efikasnosti uložiti više truda i pružiti otpor u izazovnim i zahtjevnim okolnostima. Kao što efikasnost nastavnika utječe na postignuća učenika jednako je moguće da ta ista postignuća potiču nastavnikovu efikasnost. Nastavnici koji rade u školama u kojima učenici imaju visoka postignuća se vrlo vjerojatno osjećaju sposobnima da nastave takav napredak. Isto tako moguće je da niska učenička postignuća mogu potisnuti efikasnost nastavnika ukoliko nastavnici smatraju da je nemoguće podići razine tih postignuća.

3. KOLEKTIVNA EFIKASNOST

Albert Bandura, koji je proučavajući ljudsko ponašanje, razvio svoju socijalno-kognitivnu teoriju i teoriju samoefikasnosti proširio je svoje istraživanje kolektivnom efikasnošću. Koncept kolektivne efikasnosti se prilagodio području obrazovanja odnosno postao je primjenjiv u području obrazovanja kroz studije o efikasnosti nastavnika a kasnije o kolektivnoj efikasnosti nastavnika.

3.1. Teorijski okvir

Kolektivna efikasnost je koncept razvijen iz Bandurine teorije samoefikasnosti. Otkad je Bandura razvio navedenu teoriju samoefikasnosti, istraživači iz mnogih područja i znanosti su pokazali kolika je moć efikasnosti u sklopu ljudskog ponašanja, učinka i motivacije. Samoefikasnost prema Banduri nije samo vjerovanje da će određeni trud dovesti do rezultata nego „uvjerenje da možemo uspješno izvršiti neko ponašanje koje će dovesti do određenog ishoda“ (Goddard, Hoy, Woolfolk Hoy, 2003:3). Kolektivna efikasnost dakle reflektira vjerovanje u moć skupine da ostvari svoje ciljeve. Zajedno, ljudi mogu postići puno više od samo jedne osobe, a društvene akcije ovise o vjerovanju ljudi da zajedno mogu ostvariti rezultate i promjene (Eells, 2011). Samoefikasnost stoga ne utječe samo na motivaciju za obavljanje zadatka nego i za ustrajnost na obavljanju istoga. Ovisi o tipu i težini zadatka te iskustvu koje osoba ima sa tim zadatkom. Samoefikasnost ima mnoštvo utjecaja na ljudska djelovanja: utječe na učenje, na donošenje odluka, preuzimanje rizika kao i na ustrajnost i socijalne interakcije. Mackenzie (2000) navodi da je Bandura istaknuo da ljudi provode svoje živote u društvenim skupinama, čija snaga proizlazi iz vjerovanja članova tih skupina u njihovu sposobnost organiziranja, a funkcioniranje skupine je proizvod interaktivne i koordinativne dinamike članova te skupine. Kao i kod samoefikasnosti, kolektivna efikasnost će također utjecati na ono što ljudi odlučuju činiti, na njihov trud i njihovu ustrajnost kada se suoče sa preprekama. Dakle, efikasnost ovisi o znanju i vještinama ljudi koji su članovi skupine, o zadacima grupe, tipu vodstva, razini koordinacije i ciljevima grupe te procesima postavljanja ciljeva. Također, tvrdi Mackenzie (2000), postoje brojna strukturna ograničenja organizacije ili institucije čije je ta grupa dio. Svi ovi čimbenici dio su interaktivne dinamike koja znači da se kolektivna efikasnost grupe neprestano mijenja.

Ista autorica navodi da promatrati kolektivnu efikasnost kao skupinu samoefikasnosti pojedinih članova može biti pomalo varljivo, no u nekim situacijama kolektivna efikasnost je upravo to. Npr. to su situacije gdje su zadaci grupe takvi da jedan ili dva talentirana i

samopouzdana člana grupe mogu održavati cijelu grupu. Kolektivna efikasnost kao zasebna pojava odvojena od pojedinačnih samoefikasnosti članova se pojavljuje kada se zadaci i ciljevi grupe ujedinjuju i kada učinak grupe ovisi o vještinama i kompetencijama svih pojedinih članova. Međuovisnost označava koliko se ljudi oslanjaju jedni na druge da bi ostvarili dobre rezultate. Njihova percepcija kolektivne efikasnosti reflektira njihova uvjerenja o tome koliko dobro grupa može koordinirati i realizirati različite planove za ostvarivanje željenih rezultata. Promatrajući različite skupine kojima ljudi pripadaju može se vidjeti koliko je međuzavisnost važna za ostvarivanje dobrih rezultata. Npr. zadovoljstvo gostiju restorana ne ovisi samo o kvaliteti sastojaka hrane, kreativnosti kuhara ili učinkovitosti konobara nego i o tome kako ti ljudi rade i funkcioniraju zajedno i vjeruju u sposobnosti jedni drugih. Dakle svo osoblje restorana (kuhari, šankeri, konobari) je međusobno ovisno (Mackenzie, 2000).

Bandura (prema Mackenzie, 2000) tvrdi da u školama, s druge strane, prevladava umjerena međuovisnost. Naime, nastavnici obično rade sami sa grupom učenika u učionicama i većinu dana su izolirani jedni od drugih ali opet funkcioniraju u velikoj društvenoj organizaciji gdje rade zajedno i dijele odgovornost za rukovođenje učenicima i njihov uspjeh.

3.2. Učinci kolektivne efikasnosti

Kao što je već istaknuto, kolektivna efikasnost se razvija kao i samoefikasnost te ima slične efekte. Zajednička uvjerenja o kolektivnoj efikasnosti utječu na vrstu budućih djelovanja, na resurse koje će ljudi koristiti, koliko će napora uložiti, koliko će izdržati kad se suoče sa poteškoćama te na njihovu razinu ranjivosti. Eells (2011) navodi da kada skupina ljudi vidi da kroz svoje kolektivne napore može ostvariti uspjeh, njihova izvedba se poboljšava. Suprotno tome, skupine koje imaju manjak efikasnosti se susreću sa manje uspjeha.

Provedena su brojna istraživanja učinaka kolektivne efikasnosti u obrazovnom sustavu, poslovnim organizacijama, sportskim timovima i urbanim četvrtima.

Istraživači Gully, Incalcaterra, Joshi i Baubien (2002, prema Eells, 2011) su koristeći meta-analizu proučavali povezanost između kolektivne efikasnosti na radnom mjestu i timskog uspjeha odnosno učinkovitosti te došli do zaključka da je uspjeh u timu povezan sa efikasnošću tima.

Zhang i suradnici (prema Kim i Shin, 2015) su istraživali utjecaj kolektivne efikasnosti na vezu između timskog vodstva i timske kreativnosti te došli do zaključka da kolektivna efikasnost potiče članove tima na stvaranje novih ideja i na istraživanje korisnih načina za rješavanje problema što konačno povećava odnosno promiče grupnu kreativnost. Kada je

kolektivna efikasnost na visokoj razini, članovi tima spremni su istražiti alternative koje uključuju nova gledišta, pristupe i postupke. Također, tvrde autori, mnoga druga empirijska istraživanja su pokazala da su kolektivna vjerovanja članova tima povezana sa kreativnošću tima.

Mihee Kim i Yuhyung Shin (Kim, Shin, 2015) su proveli istraživanje kojim su ispitali kooperativnost normi grupe i pozitivni utjecaj grupe kao preteče timskoj kreativnosti te kolektivnu efikasnost kao posrednika između tih dviju varijabli. Rezultate tog istraživanja su objavili u članku *"Collective efficacy as a mediator between cooperative group norms and group positive affect and team creativity "*. Istraživanje je provedeno na uzorku od 97 radnih timova iz 12 različitih organizacija iz Južne Koreje. Rezultati su pokazali da su kooperativne grupne norme i pozitivni utjecaj grupe pozitivno povezani sa timskom kreativnošću i da je kolektivna efikasnost djelovala na taj odnos (Kim, Shin, 2015).

Brojna istraživanja (npr. Uchida i suradnici, 2015, prema Higgins i Hunt, 2016) u društvenim znanostima su se bavila konceptom kolektivne efikasnosti u susjedstvima i pokazala da kolektivna efikasnost uvelike utječe na ljudsko ponašanje i zadovoljstvo ljudi. Pokazalo se naime da povezanost i interakcija u susjedstvima s jedne strane, na osobnoj razini, smanjuju stres i strahove i poboljšavaju psihofizičko zdravlje stanovnika, a s druge strane, na globalnoj razini, utječu na kvalitetu života smanjenjem kriminala što se onda sve odražava i na opću socijalnu koheziju, odnosno na stupanj povezanosti i integracije unutar neke zajednice (Miletić, Krnić, Majetić, 2016). Dakle, percepcija povezanosti u zajednici ima direktne i indirektne posljedice na zadovoljstvo okruženjem u kojem se živi. Stupanj solidarnosti i povjerenja na razini susjedstva uvelike određuje razinu spremnosti lokalnog stanovništva na djelovanje usmjereno na dobrobit zajednice. U tom smislu govori se o kolektivnoj efikasnosti gdje se pokazalo da je u zajednicama gdje nema međusobnog povjerenja ni jasnih pravila ponašanja manja vjerojatnost da će stanovnici reagirati i intervenirati. Zajednice sa visokim stupnjem socijalne kohezije su najbolji kontekst za motiviranje ljudi da poduzmu akcije koje su usmjerene na opće zajedničko dobro, odnosno za realizaciju neformalne socijalne kontrole (Miletić, Krnić, Majetić, 2016).

Prema Eells (2011), gledajući rezultate na makro razini, što je veća kolektivna efikasnost, veća je motivacija za ulaganje u svoje pothvate, obveze i zadatke, veća je snaga za suočavanje sa preprekama i sveukupna postignuća su bolja. Jer kada skupine ljudi vjeruju da mogu postići velike stvari to ih motivira i potiče na djelovanje što na kraju krajeva može biti moćna sila za postizanje promjena u različitim organizacijama, zajednicama te školama.

Što se tiče škola, brojna su istraživanja pokazala važnost kolektivne efikasnosti. U postojećoj literaturi kolektivna efikasnost je uglavnom uzeta kao nezavisna varijabla i većina istraživanja kolektivne efikasnosti istražuje njen odnos sa postignućima učenika. Međutim, kolektivna efikasnost također može utjecati i na nastavnike, odnosno na njihovo zadovoljstvo poslom, predanost poslu i volju za pomoć kolegama i učenicima.

4. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

4.1. Cilj istraživanja

Glavni cilj rada jest usporediti percepciju kolektivne efikasnosti kod učenika i nastavnika, odnosno uvidjeti kako iste komponente kolektivne efikasnosti percipiraju učenici, a kako nastavnici iste škole. Da bi se ostvario navedeni cilj provedeno je empirijsko istraživanje tijekom prvog obrazovnog razdoblja školske godine 2017./2018. u dvjema zagrebačkim školama, gimnaziji i srednjoj strukovnoj školi. Gradski ured za obrazovanje zajedno sa ravnateljima spomenutih škola je dao dozvolu za provođenje istraživanja.

U sklopu navedenog cilja postavljaju se sljedeća istraživačka pitanja:

- 1.) Postoji li razlika u percepciji kolektivne efikasnosti kod učenika i nastavnika u gimnaziji?
- 2.) Postoji li razlika u percepciji kolektivne efikasnosti kod učenika i nastavnika u srednjoj strukovnoj školi?

4.2. Hipoteze

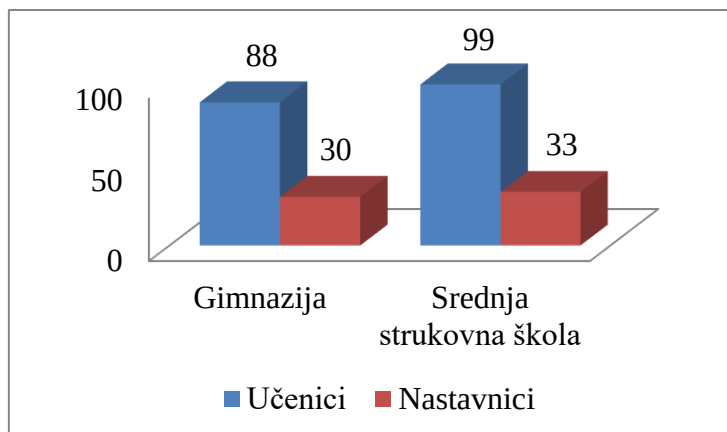
Uzevši u obzir prethodno definirani cilj istraživanja, formulirane su sljedeće nulte hipoteze:

H0.1: Ne postoji statistički značajna razlika percepcije kolektivne efikasnosti između učenika i nastavnika gimnazije.

H0.2: Ne postoji statistički značajna razlika percepcije kolektivne efikasnosti između učenika i nastavnika srednje strukovne škole.

4.3. Uzorak ispitanika

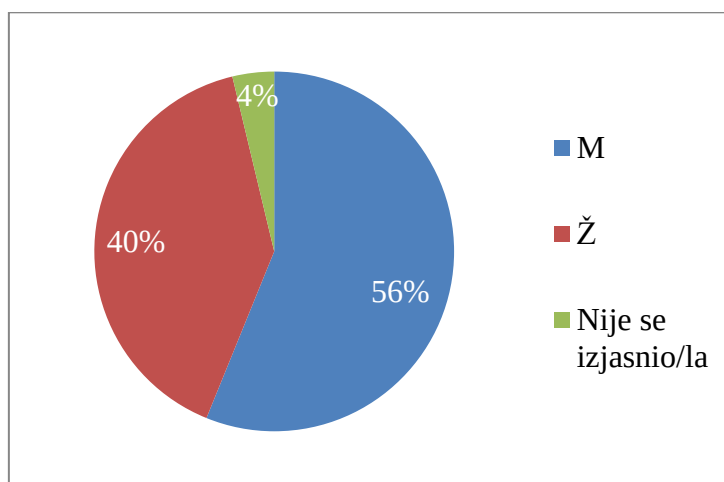
Istraživanje je provedeno na uzorku od 187 učenika završnih razreda jedne zagrebačke gimnazije i srednje strukovne škole i 63 nastavnika istih škola.



Grafikon 1 Broj ispitanika i njihova podjela prema vrsti škole

Izvor: Izrada autora prema podacima istraživanja, 8.9.2018.

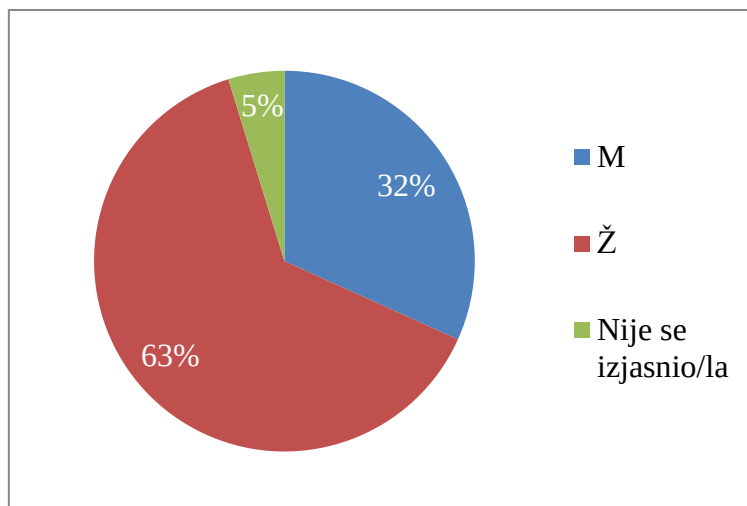
Kao što je vidljivo iz Grafikona 1, ukupan broj ispitanika u gimnaziji je 118, od čega su 88 učenici, odnosno njih 74,6%, dok je nastavnika bilo 30, odnosno 25,4%. S druge strane, u srednjoj strukovnoj školi je ukupan broj ispitanika bio 132. Broj učenika je bio 99 što čini 75% ukupno ispitanih učenika u srednjoj strukovnoj školi, a nastavnika 33 što čini preostalih 25%.



Grafikon 2 Spol ispitanika - Učenici

Izvor: Izrada autora prema podacima istraživanja, 8.9.2018.

Što se tiče spola ispitanika, od sveukupnog broja ispitanih učenika u obje škole, njih 56% je muškog spola, 40% ženskog spola, a 4% učenika se nije izjasnilo po pitanju spola.

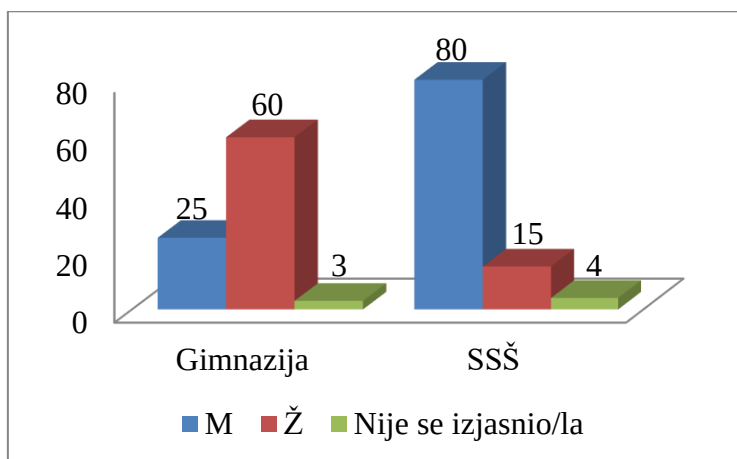


Grafikon 3 Spol ispitanika – Nastavnici

Izvor: Izrada autora prema podacima istraživanja, 8.9.2018.

Iz prethodnog grafikona vidljivo je kako 32% ukupno ispitanih nastavnika iz obje škole čine muškarci, 63% čine žene, te se 5% nije izjasnilo po pitanju spola.

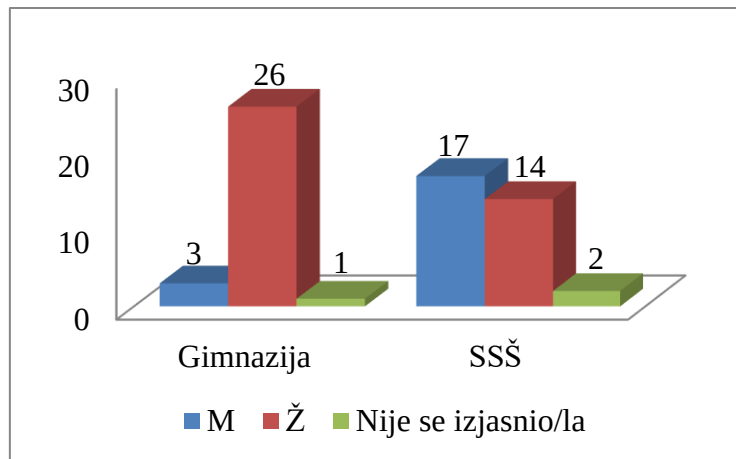
Sljedeći grafikoni će pokazati strukturu spola ispitanika prema školama, zasebno za učenike i zasebno za nastavnike.



Grafikon 4 Spol ispitanika po školama - Učenici

Izvor: Izrada autora prema podacima istraživanja, 8.9.2018.

Deskriptivnom analizom uočeno je da su od ukupnog broja učenika u gimnaziji 28,4% činili ispitanici muškog spola, 68,1% ženskog spola, a 3,4% ih se nije izjasnilo po pitanju spola. Srednja strukovna škola broji 80,8% učenika, 15,1% učenica i 4% neizjašnjenih ispitanika po pitanju spola.



Grafikon 5 Spol ispitanika po školama – Nastavnici

Izvor: Izrada autora prema podacima istraživanja, 8.9.2018.

Grafikon 5 pokazuje kako je u gimnaziji 1% ispitanih nastavnika muškog spola, 86,7% ženskog spola te se 0,3% nastavnika nije izjasnilo po pitanju spola. U srednjoj strukovnoj školi 51,5% ispitanika čine nastavnici, 42,4% nastavnice, a 6,1% se nije izjasnilo po pitanju spola. Iz ovog grafikona je vidljiva značajna razlika demografskog sastava prema spolu za zaposlene nastavnike gimnazije i srednje strukovne škole. U gimnaziji značajno prevladava ženski spol među nastavnicima, za razliku od srednje strukovne škole gdje znatnih razlika među spolovima nema.

4.4. Uzorak varijabli

Podaci su prikupljeni na bazi anketnog upitnika koji se sastoji od 17 setova pitanja. Prvi set vezan je uz kolektivnu efikasnost i kao takav je bio relevantan za ovo istraživanje. Sastoji se od 19 tvrdnji na koje su odgovori ponuđeni u obliku Likertove skale od 1 (izrazito se slažem) do 6 (izrazito se ne slažem), a iste tvrdnje i skale su ponuđene i učenicima i nastavnicima. Tiču se vještina nastavnika za poučavanje i motivaciju učenika, sigurnosti u školi te uvjetima okoline. Spomenuti set pitanja o kolektivnoj efikasnosti korišten je uz pisanu dozvolu autora pitanja profesora dr. Garyja D. Gottfredsona sa Sveučilišta u Marylandu, a pisana dozvola pribavljena je u travnju 2017. godine.

4.5. Metode prikupljanja podataka

Podaci su prikupljeni anonimnim i dobrovoljnim anketiranjem učenika završnih razreda jedne zagrebačke gimnazije i jedne srednje strukovne škole te nastavnika istih škola tijekom prvog obrazovnog razdoblja školske godine 2017./2018. sukladno svim pravilima etičnosti znanstvenog istraživanja. Ispitanici su bili svi učenici nasumično odabranih razreda koji su za

vrijeme dolaska anketara bili prisutni na nastavi te nastavnici tih škola. Anketa je provedena temeljem sljedećih načela:

- Anketa je anonimna i nije dozvoljeno ikakvo označivanje upitnika;
- Anketa je dobrovoljna i anketar navedeno ističe prilikom davanja uputa;
- Anketa se provodi grupno, odnosno u razrednome odjelu;
- Ispitanik koji ne želi sudjelovati u anketiranju može vratiti anketu;
- Ispitanicima se daje mogućnost da odustanu od ispunjavanja upitnika u bilo kojem trenutku;
- Za vrijeme provođenja ankete anketar je prisutan u učionici, ali ni na koji način ne utječe na odgovore ispitanika;
- Anketar prije početka anketiranja objašnjava svrhu istraživanja, navodi podatke o tome kome se naknadno obratiti za informacije o istraživanju i daje upute ispitanicima, a nakon toga im dijeli anketne upitnike i odgovara na eventualne upite;
- Anketar brine za neometanje ispitanika tijekom ispunjavanja upitnika;
- Nakon što ispitanici ispune anketne upitnike, spremaju ih u kuverte te ih stavljaju u kutiju;
- Kuverte s upitnicima otvara glavni istraživač te organizira unos podataka na način koji jamči apsolutno očuvanje anonimnosti ispitanika;
- Podaci dobiveni anketom obrađuju se metodama statističke analize i to isključivo grupno.

4.6. Metode obrade podataka

Za obradu podataka za potrebe ovog rada korišten je program SPSS (Statistical Package for Social Sciences) koji se koristi za statističku analizu u društvenim istraživanjima. U statističkoj obradi podataka za utvrđivanje statistički značajnih razlika korišten je t-test, odnosno metoda usporedbe srednjih vrijednosti.

5. REZULTATI I RASPRAVA

Kako bi se utvrdilo postoji li statistički značajna razlika percepcije kolektivne efikasnosti između učenika i nastavnika gimnazije i srednje strukovne škole provedeni su t-testovi. Svih 19 relevantnih tvrdnji vezanih uz kolektivnu efikasnost prikupljenih putem anketnog upitnika, a generiranih pomoću statističkog paketa SPSS iskazani su u tabličnom prikazu. Rezultati t-testova prikazani su u dvjema tablicama, zasebno za gimnaziju i zasebno za srednju strukovnu školu.

5.1. Rezultati u gimnaziji

Prva istraživana hipoteza u sklopu ovog istraživanja je hipoteza **H0.1**: Ne postoji statistički značajna razlika percepcije kolektivne efikasnosti između učenika i nastavnika gimnazije. Ona je provjeravana kroz slaganje odnosno neslaganje ispitanika i ispitanica (učenika i nastavnika) gimnazije sa 19 tvrdnji iz anketnog upitnika, a rezultati su prikazani u Tablici 1.

Tablica 1 Razlika srednjih vrijednosti i t-test percepcije kolektivne efikasnosti učenika i nastavnika u gimnaziji

Gimnazija	Učenici		Nastavnici		Značajnost	Razlika srednjih vrijednosti	Učenici v. Nastavnici
	Srednja vrijenost	Rang	Srednja vrijenost	Rang			t-test
Ako učenik ne uspije nešto naučiti prvi put, drugi put će mu nastavnici pojasniti na drukčiji način.	2,94	4	1,86	3	0,082	1,081	5,159
Nastavnici u ovoj školi vješti su u više metoda podučavanja.	3,11	7	1,72	1	0,206	1,389	6,557
Nastavnici u ovoj školi dobro su pripremljeni za predavanje svoga predmeta.	2,39	1	1,83	2	0,246	0,559	3,369
Nastavnici u ovoj školi uvjereni su kako svaki učenik može svladati gradivo.	2,49	2	2,07	4	0,016	0,417	1,761

Ako učenik ne želi učiti nastavnici u ovoj školi odustanu od njega.	4,23	16	4,83	15	0,156	-0,603	-2,606
Nastavnici u ovoj školi ne uspijevaju doprijeti do svakog učenika.	2,86	3	4,03	12	0,385	-1,171	-4,700
Nastavnici u ovoj školi nemaju vještine potrebne za poticanje učenika da uče s razumijevanjem.	3,56	10	5,03	18	0,016	-1,477	-6,253
Nastavnici u ovoj školi na različite načine potiču učenike na učenje.	3,61	12	2,33	7	0,089	1,280	5,482
Nastavnici u ovoj školi mogu uspješno raditi sa zahtjevnim učenicima.	3,06	6	2,17	5	0,703	0,891	4,342
Nastavnici u ovoj školi uvjereni su da će uspjeti motivirati svoje učenike.	3,01	5	2,30	6	0,786	0,711	3,187
Nedostatak nastavnih materijala i pribora otežava podučavanja.	3,30	8	3,55	11	0,662	-0,253	-0,762
Nastavnici u ovoj školi nemaju vještine za nošenje s učenicima koji imaju problema s disciplinom.	3,95	13	4,67	14	0,547	-0,712	-3,128
Nastavnici u ovoj školi smatraju kako postoje učenici do kojih nitko ne može doprijeti.	4,23	16	4,43	13	0,807	-0,206	-,891
Kvaliteta školske zgrade olakšava nastavu i proces učenja.	3,59	11	2,90	9	0,173	0,686	2,699

Zloraba droga i alkohola u okruženju škole otežava učenje učenicima.	4,24	18	3,38	10	0,531	0,862	2,553
Ova škola surađuje sa zajednicom i time omogućuje učenicima da uspješno uče.	3,32	9	2,52	8	0,470	0,801	3,487
Učenici u ovoj školi nisu motivirani za učenje.	4,01	14	4,97	17	0,115	-0,955	-3,778
Učenje je u ovoj školi otežano jer su učenici zabrinuti za vlastitu sigurnost.	5,52	19	5,40	19	0,042	0,123	0,703
Nastavnici u ovoj školi trebaju više iskustva kako bi znali nositi se s takvim učenicima.	4,11	15	4,83	15	0,419	-0,714	-2,969

Izvor: Izrada autora prema podacima istraživanja, 8.9.2018.

Iz rezultata koji su vidljivi u Tablici 1 može se iščitati da su se od 19 varijabli, 3 pokazale statistički značajnima, odnosno da u 3 varijable postoji statistički značajna razlika između percepcije kolektivne efikasnosti učenika i nastavnika u gimnaziji.

Prva tvrdnja koja se pokazala statistički značajnom je: *Nastavnici u ovoj školi uvjereni su kako svaki učenik može svladati gradivo* i pritom je utvrđena statistički značajna ali ne i jako velika razlika (0,417) u srednjim vrijednostima ponuđenih odgovora učenika i nastavnika. Nastavnici iskazuju veće slaganje sa ovom tvrdnjom, odnosno njihov prosječan odgovor je 2,07 od učenika čiji je prosječan odgovor 2,49.

Druga tvrdnja koja se pokazala statistički značajnom je tvrdnja: *Nastavnici u ovoj školi nemaju vještine potrebne za poticanje učenika da uče s razumijevanjem*. Ovdje je također utvrđena statistički značajna i znatno izražena razlika (-1,477) srednjih vrijednosti odgovora učenika i nastavnika. Prosječno mišljenje učenika gimnazije je da se slažu sa tom tvrdnjom (M=3,56), dok se nastavnici gimnazije uglavnom ne slažu sa navedenom tvrdnjom (M=5,03).

Treća tvrdnja koja se pokazala statistički značajnom u gimnaziji glasi: *Učenje je u ovoj školi otežano jer su učenici zabrinuti za vlastitu sigurnost*. Utvrđena je mala (0,123), ali statistički

značajna razlika u srednjim vrijednostima ponuđenih odgovora učenika i nastavnika. I učenici i nastavnici iskazuju uglavnom neslaganje sa navedenom tvrdnjom, no neslaganje učenika je veće. Prosječan odgovor nastavnika je 5,40, a učenika 5,52. Iz navedenog se može zaključiti da i učenici i nastavnici smatraju svoje školsko okruženje sigurnim što je pozitivno. No, iako je stupanj neslaganja sa tvrdnjom visok i kod učenika i kod nastavnika gimnazije, postavlja se pitanje zašto nastavnici u manjoj mjeri smatraju da se učenici ne osjećaju sigurno, odnosno da su zabrinuti za vlastitu sigurnost. Ovakvi rezultati mogu biti temelj na daljnja istraživanja koncepta sigurnosti u školama.

Ovakve rezultate u kojima se pokazala statistički značajna razlika u mišljenju učenika i nastavnika gimnazije u prvim dvjema gore navedenim tvrdnjama može potvrditi istraživanje Siniše Brlasa o poteškoćama u učenju i savladavanju nastavnog gradiva (Brlas, 2005). Brlas je proveo navedeno istraživanje anketnim upitnikom u trima virovitičkim srednjim školama od kojih je jedna gimnazija a dvije strukovne srednje škole, a ispitanici su bili učenici trećeg razreda (Brlas, 2005). Jedno od postavljenih pitanja učenicima u anketnom upitniku je bilo da ocijene što je, prema njima, uzrok njihovim poteškoćama u učenju. Najčešći odgovor učenika svih škola je bio prevelika količina gradiva (20,4%), 11,8% učenika je kao odgovor navelo nastavnike koji loše predaju, a isti postotak učenika je istaknuo kako je glavni razlog njihovim poteškoćama u učenju to što ne znaju kako je najbolje učiti. Konkretnije, učenici gimnazijskog programa su kao najčešće odgovore naveli preveliku količinu gradiva i činjenicu da ne znaju kako je najbolje učiti (Brlas, 2005). Ovakav odgovor se slaže sa rezultatima istraživanja ovoga rada, odnosno sa time da učenici smatraju kako nastavnici nemaju potrebne vještine koje će poticati učenike da uče s razumijevanjem tj. da ne znaju kako učiti. U spomenutom istraživanju Siniše Brlasa učenicima je postavljeno pitanje usvajaju li lakše gradivo za vrijeme nastave ili kod kuće, a čak 65,6% učenika svih triju škola je odgovorilo da lakše uče kod kuće. Gimnazijalci također ističu da lakše uče kod kuće i to njih 61,1% (Brlas, 2005).

Takvi rezultati se također poklapaju sa rezultatima ovog rada kada se gleda tvrdnja koja se pokazala statistički značajnom, a to je da se nastavnici više od učenika slažu sa time da su nastavnici uvjereni kako svaki učenik može savladati gradivo. Dakle, ono što je vidljivo iz rezultata ovoga rada je da nastavnici gimnazije sebe vide boljima nego što jesu, odnosno više se slažu sa tvrdnjom da nastavnici smatraju da svaki učenik može savladati gradivo. Učenici

su se u manjoj mjeri složili s tom tvrdnjom što znači da malo drugačije percipiraju povjerenje nastavnika u sposobnosti učenika, odnosno vide ga manjim.

Zabrinjavajuća je činjenica da gimnazijalci u ovome istraživanju procjenjuju kako njihovi nastavnici nemaju potrebne vještine da ih potaknu na učenje s razumijevanjem, a nastavnici ne uočavaju kod sebe taj nedostatak. Nastavnici bi, kao što je navedeno u prvom poglavlju, trebali posjedovati određene kompetencije osim samog prenošenja znanja i informacija, zatim poticati pozitivno razredno ozračje te prilagoditi poučavanje svim učenicima kako bi bili u mogućnosti razumijeti i naučiti. No, s druge strane treba uzeti u obzir i zadaće nastavnika kojima kurikulum možda zadaje previše posla u smislu preopterećenog nastavnog plana i programa te su oni zbog toga prisiljeni držati određeni tempo i pritom nemaju mogućnosti ni vremena dovoljno se posvetiti pojedinim učenicima kojima treba pomoć u svladavanju gradiva.

Istraživanje provedeno 2004. godine od strane Članova Stručnoga vijeća stručnih suradnika srednjih škola Virovitičko-podravske županije može potvrditi navedeno (Biondić Ivanković, Brlas, Matošević, Pofuk, Štetić, 2004). Istraživanjem su anketirani učenici, roditelji i nastavnici srednjih škola Virovitičko-podravske županije: gimnazije, strukovne četverogodišnje i trogodišnje škole - industrijske i obrtničke, sa ciljem utvrđivanja stupnja zadovoljstva učenika, njihovih roditelja i nastavnika srednjih škola školom općenito i pojedinim aspektima nastavnoga procesa, posebno s ciljem identificiranja najvažnijih činitelja koji doprinose opterećenju procesa i onih koji mogu djelovati na rasterećenje (Biondić Ivanković, Brlas, Matošević, Pofuk, Štetić, 2004). Učenici su u ovom istraživanju naveli da smatraju da bi manje gradiva, zanimljiviji način predavanja i više razumijevanja od strane nastavnika najviše pomogli da budu uspješniji. S druge strane, nastavnici su istaknuli da smatraju da predmeti sadrže do 10% suvišnih i nepotrebnih sadržaja. Većinja ih smatra da bi obrada novoga gradiva trebala obuhvatiti 60% vremena, a ponavljanje 40%, ali u praksi oni troše 80% vremena za obradu novog gradiva, a samo 20% na ponavljanje. Naveli su da su nastavni programi preopsežni da bi bili ostvarivi i da ih je nužno rasteretiti kako bi informacije bile efikasnije i bolje iskorištene (Biondić Ivanković, Brlas, Matošević, Pofuk, Štetić, 2004).

U ranije spomenutom istraživanju Siniše Brlasa trebalo bi spomenuti još jedno pitanje iz anketnog upitnika koje je relevantno za ovaj rad, odnosno njegove rezultate. Radi se o pitanju koliko su dobro njihovi nastavnici učenike poučili o tome kako je najbolje učiti njihov

predmet. 57% ispitanih učenika je odgovorilo da se vrlo malo nastavnika trudi objasniti kako je najbolje učiti predmet koji predaju, a čak 83,3 % učenika gimnazijskog programa se složilo sa navedenim (Brlas, 2005).

Još je jedno istraživanje relevantno za rezultate ovog rada a radi se o istraživanju Petra Bezinovića i Zrinke Ristić Dedić iz 2004. godine koje je obuhvatilo reprezentativni uzorak od 6395 učenica i učenika svih srednjih škola u četiri županije - Dubrovačko-neretvanskoj, Ličko-senjskoj, Primorsko-goranskoj i Istarskoj (Ristić Dedić, Bezinović, 2004). U istraživanju je primijenjen upitnik kojim su se ispitivala školska iskustva učenika - njihova opterećenost i angažman u školi, poticajnost škole, odnosi s nastavnicima i osjećaji koji se vezuju uz školu. Rezultati su pokazali da čak 78,7% učenika gimnazija smatra da imaju previše sati nastave a istovremeno njih 38,9% smatra da je školski program za njih prezahtjevan (Ristić Dedić, Bezinović, 2004).

Prema tome nije čudno da su i rezultati ovog rada pokazali da učenici smatraju da nastavnici nemaju vještine potrebne za poticanje učenika da uče s razumijevanjem. Iz svega navedenog može se zaključiti kako učenici gimnazija u našoj zemlji imaju poteškoća u usvajanju nastavnog gradiva a to, kako proizlazi iz rezultata ovdje navedenih istraživanja provedenih izvan Grada Zagreba, pripisuju sebi samima (ne znaju kako je najbolje učiti) ali, sudeći i po rezultatima ovoga istraživanja, i vanjskim činiteljima (nastavnici koji loše predaju, odnosno nemaju vještine koje su potrebne za poticanje učenika da uče s razumijevanjem te prevelika količina gradiva).

U prilog navedenome da nastavnici gimnazije imaju dobro mišljenje o sebi, odnosno svom radu idu i određene varijable ovog istraživanja koje se nisu pokazale statistički značajnima. Riječ je o varijablama: *Ako učenik ne uspije nešto naučiti prvi put, drugi put će mu nastavnici pojasniti na drukčiji način*, *Nastavnici u ovoj školi vješti su u više metoda podučavanja i Nastavnici u ovoj školi dobro su pripremljeni za predavanje svoga predmeta*. Prosječan odgovor odnosno stupanj slaganja nastavnika sa ove tri tvrdnje je izrazito visok (1,86, 1,72 i 1,83) dok se učenici uglavnom slažu ili ne slažu sa navedenim tvrdnjama. Dakle i iz ovoga je vidljivo da se nastavnici gimnazije smatraju boljima nego jesu (na temelju odgovora učenika). Također, nastavnici su kao i učenici pokazali neslaganje sa tvrdnjom *Ako učenik ne želi učiti nastavnici u ovoj školi odustanu od njega*, međutim stupanj neslaganja nastavnika je veći. Sa tvrdnjom *Nastavnici u ovoj školi ne uspijevaju doprijeti do svakog učenika* nastavnici se sa

prosječnim odgovorom 4,03 nisu složili dok su se učenici uglavnom složili sa prosječnim odgovorom 2,86 što ide u prilog istaknutom dobrom mišljenju nastavnika o sebi.

Ovdje valja spomenuti i varijable koje pokazuju samokritičnost nastavnika gimnazije, odnosno tvrdnje koje pokazuju da su nastavnici kritičniji prema samima sebi nego učenici. To su: *Nastavnici u ovoj školi na različite načine potiču učenike na učenje* i *Nastavnici u ovoj školi mogu uspješno raditi sa zahtjevnim učenicima*. Naime, nastavnici su se sa obje tvrdnje uglavnom složili (njihov prosječan odgovor je 2,33 odnosno 2,17) dok su se učenici složili sa prosječnim odgovorima 3,61, odnosno 3,06. Samokritičnost nastavnika potvrđuje i tvrdnja *Nastavnici u ovoj školi nemaju vještine za nošenje s učenicima koji imaju problema s disciplinom* gdje su nastavnici iskazali neslaganje, a učenici slaganje sa navedenim.

Rezultati istraživanja u gimnaziji pomoću varijable *Učenici u ovoj školi nisu motivirani za učenje* su pokazali da se ni nastavnici ni učenici ne slažu sa tom tvrdnjom. Uzevši u obzir prethodno navedene rezultate može se zaključiti da učenici u gimnaziji žele učiti ali u nekim stvarima je potrebno osnažiti nastavnike kako bi što bolje korespondirali na motivaciju učenika.

5.2. Rezultati u srednjoj strukovnoj školi

Druga istraživana hipoteza u sklopu ovog istraživanja je hipoteza **H0.2**: Ne postoji statistički značajna razlika percepcije kolektivne efikasnosti između učenika i nastavnika srednje strukovne škole. Ona je provjeravana kroz slaganje ili neslaganje ispitanika i ispitanica (učenika i nastavnika) srednje strukovne škole sa 19 tvrdnji iz anketnog upitnika, a rezultati su prikazani u Tablici 2.

Tablica 2 Razlika srednjih vrijednosti i t-test percepcije kolektivne efikasnosti učenika i nastavnika u srednjoj strukovnoj školi

Srednja strukovna škola	Učenici		Nastavnici		Značajnost	Razlika srednjih vrijednosti	Učenici v. Nastavnici
	Srednja vrijednost	Rang	Srednja vrijednost	Rang			t-test
Ako učenik ne uspije nešto naučiti prvi put, drugi put će mu nastavnici pojasniti na drukčiji način.	2,91	4	1,91	1	0,012	0,999	3,679
Nastavnici u ovoj školi vješti su u više metoda podučavanja.	3,15	10	2,41	3	0,140	0,747	2,795

Nastavnici u ovoj školi dobro su pripremljeni za predavanje svoga predmeta.	2,84	3	2,53	5	0,394	0,307	1,234
Nastavnici u ovoj školi uvjereni su kako svaki učenik može svladati gradivo.	2,98	5	2,97	9	0,913	0,010	0,037
Ako učenik ne želi učiti nastavnici u ovoj školi odustanu od njega.	3,53	16	4,27	18	0,004	-0,742	-2,805
Nastavnici u ovoj školi ne uspijevaju doprijeti do svakog učenika.	2,83	2	3,52	13	0,701	-0,687	-2,625
Nastavnici u ovoj školi nemaju vještine potrebne za poticanje učenika da uče s razumijevanjem.	3,40	13	4,25	17	0,061	-0,846	-3,130
Nastavnici u ovoj školi na različite načine potiču učenike na učenje.	3,11	8	2,39	2	0,106	0,717	2,720
Nastavnici u ovoj školi mogu uspješno raditi sa zahtjevnim učenicima.	3,40	13	2,65	6	0,237	0,759	2,757
Nastavnici u ovoj školi uvjereni su da će uspjeti motivirati svoje učenike.	3,02	6	2,85	8	0,183	0,173	0,753
Nedostatak nastavnih materijala i pribora otežava podučavanja.	2,42	1	3,03	10	0,847	-0,613	-2,177
Nastavnici u ovoj školi nemaju vještine za nošenje s učenicima koji imaju problema s disciplinom.	3,25	12	3,81	16	0,409	-0,565	-2,004
Nastavnici u ovoj školi smatraju kako postoje učenici do kojih nitko ne može doprijeti.	3,13	9	3,64	14	0,269	-0,505	-1,838
Kvaliteta školske zgrade olakšava nastavu i proces učenja.	4,01	19	3,12	11	0,001	0,889	2,687
Zloraba droga i alkohola u okruženju škole otežava učenje učenicima.	3,55	17	2,48	4	0,162	1,061	3,221
Ova škola surađuje sa zajednicom i time omogućuje učenicima da uspješno uče.	3,42	15	2,74	7	0,077	0,682	2,692
Učenici u ovoj školi nisu motivirani za učenje.	3,20	11	3,30	12	0,234	-0,099	-0,369

Učenje je u ovoj školi otežano jer su učenici zabrinuti za vlastitu sigurnost.	3,83	18	4,67	19	0,035	-0,840	-2,826
Nastavnici u ovoj školi trebaju više iskustva kako bi znali nositi se s takvim učenicima.	3,02	6	3,72	15	0,328	-0,699	-2,593

Izvor: Izrada autora prema podacima istraživanja, 8.9.2018.

Tablica 2 pokazuje da su se od 19 varijabli, 4 pokazale statistički značajnima, odnosno da u 4 varijable postoji statistički značajna razlika između percepcije kolektivne efikasnosti učenika i nastavnika u srednjoj strukovnoj školi. Prva takva tvrdnja je: *Ako učenik ne uspije nešto naučiti prvi put, drugi put će mu nastavnici pojasniti na drukčiji način*, a statistički značajna razlika u srednjim vrijednostima ponuđenih odgovora učenika i nastavnika je velika i iznosi 0,999. Prosječan odgovor učenika je 2,91 (M=2,91) što znači da se uglavnom slažu sa navedenom tvrdnjom dok se nastavnici izrazito slažu sa time, odnosno njihov prosječan odgovor je 1,91 (M=1,91). Iako se i jedni i drugi slažu sa navedenom tvrdnjom, vidljiva je razlika u stupnju slaganja u korist nastavnika.

Sljedeća tvrdnja koja se u srednjoj strukovnoj školi pokazala statistički značajnom je: *Ako učenik ne želi učiti, nastavnici u ovoj školi odustanu od njega*. Utvrđena je statistički značajna velika razlika u srednjim vrijednostima odgovora učenika i nastavnika koja iznosi -0,742. Učenici se slažu sa navedenom tvrdnjom, a njihov prosječan odgovor je 3,53 (M=3,53), dok je prosječan odgovor nastavnika 4,27 (M=4,27) što znači da se ne slažu sa time.

Sljedeća varijabla koju možemo iščitati iz Tablice 2 kao statistički značajnu je: *Kvaliteta školske zgrade olakšava nastavu i proces učenja*. Pri promatranju ove varijable utvrđena je statistički značajna velika razlika (0,889) u srednjim vrijednostima odgovora učenika i nastavnika srednje strukovne škole. Učenici se ne slažu sa navedenom tvrdnjom za razliku od nastavnika koji se slažu. Srednja vrijednost odgovora učenika je 4,01 (M=4,01), a nastavnika 3,12 (M=3,12).

Promatrajući razliku kolektivne efikasnosti između učenika i nastavnika srednje strukovne škole utvrđena je također statistički značajna velika razlika (-0,840) u srednjim vrijednostima odgovora učenika i nastavnika u tvrdnji kako je učenje u ovoj školi otežano jer su učenici zabrinuti za vlastitu sigurnost. Naime, srednja vrijednost odgovora učenika je 3,83 (M=3,83)

što znači da se oni slažu sa navedenom tvrdnjom. Nastavnici se, s druge strane, sa prosječnim odgovorom od 4,67 ($M=4,67$) ne slažu sa time.

Promatrajući prvu statistički značajnu varijablu - hoće li nastavnici pojasniti učenicima na drugačiji način ako učenik ne uspije nešto naučiti prvi put, vidljivo je slaganje i učenika i nastavnika sa njom, no slaganje nastavnika je veće. S obzirom na rezultate sličnih istraživanja može se reći da je ovakav rezultat očekivan. Jedno od takvih istraživanja je *Istraživanje o zadovoljstvu školom (učenici, roditelji, nastavnici, djelatnici, vanjski partneri)* koje je provela pedagoginja Srednje škole Bedekovčina Tatjana Papst u spomenutoj školi (<https://www.slideshare.net/DanielaUsmiani/istraivanje-o-zadovoljstvu-kolom>). Provedeno je sa ciljem ispitivanja zadovoljstva školom (organizacija i funkcioniranje, rad nastavnika, stručnih službi i ostalih djelatnika, stanje škole i uvjeti rada) nastavnika, učenika, roditelja, ostalih djelatnika i vanjskih partnera, a provedeno je na uzorku od 800 ispitanika (učenika, roditelja i nastavnika) putem anketnog upitnika. Jedna od tvrdnji sa kojom su se u spomenutom upitniku nastavnici u određenoj mjeri trebali složiti ili ne je: *Kada učenicima nešto nije jasno i to kažu, rado ponovim (objasnim)*, odnosno učenici: *Nastavnici koji mi predaju rado ponove (objasne) kada mi nešto nije jasno*. Nastavnici su se u izrazito velikoj mjeri složili sa time, čak 96,8% (23,8% nastavnika je odgovorilo „uglavnom da“, a njih 73% je odgovorilo „da“ što je na Likertovoj skali u ovom upitniku bio najviši stupanj slaganja). Procjena učenika je nešto drugačija. 64,7% učenika se složilo sa spomenutom tvrdnjom, ali njih 21,7% se ne slaže sa time da kada im nešto nije jasno nastavnici im ponove i objasne (<https://www.slideshare.net/DanielaUsmiani/istraivanje-o-zadovoljstvu-kolom>).

Ovakvi rezultati se poklapaju sa rezultatima ovog rada, odnosno vidljive su razlike u mišljenju učenika i nastavnika u gotovo identičnoj tvrdnji. Ovo se može povezati sa već spomenutim rezultatima istraživanja Siniše Brlasa gdje je 57% ispitanih učenika odgovorilo da se jako malo nastavnika trudi objasniti način za najbolje i najefikasnije učenje njihovog predmeta a 52,9% učenika koji su se sa time složili su učenici četverogodišnje strukovne škole (Brlas, 2005). Zašto je to tako možda se može objasniti nastavnim metodama koje neki nastavnici danas koriste a one su zastarjele i imaju obilježja tradicionalne škole. Takvi nastavnici koriste frontalni oblik nastave sa izraženom predavačkom funkcijom koja ne ostavlja dovoljno vremena za samostalan rad učenika. Mlinarević (2002) navodi činjenicu koja se pokazala točnom u brojnim istraživanjima a to je da učenici najbolje uče kada su aktivno uključeni u proces učenja. Nastavnici trebaju organizirati različite načine učenja i tako

osposobljavati učenike za samostalno učenje. Ovdje valja spomenuti rezultate istraživanja Bezinovića i Ristić Dedić koji su pokazali da su učenici četverogodišnje strukovne škole po pitanju aktivnog i suradničkog učenja nedovoljno angažirani tijekom nastave (Bezinić, Ristić Dedić, Bezinović, 2004). Ono što se može zaključiti iz ovih rezultata je to da se nastavnici trebaju odreći zastarjelih i neučinkovitih nastavnih metoda i usredotočiti se na razvijanje samostalnog i suradničkog učenja kod učenika.

Tvrdnja hoće li nastavnici odustati od učenika ako učenik ne želi učiti je sljedeća koja se pokazala statistički značajnom u srednjoj strukovnoj školi. Rezultati su pokazali da se učenici slažu sa time, dok se nastavnici ne slažu, odnosno smatraju da ne odustaju od učenika koji ne želi učiti. Ovdje se prvenstveno postavlja pitanje zašto učenici uopće ne žele učiti. Za to sigurno postoje razlozi, a mogu se povezati sa spomenutim rezultatima Siniše Brlasa koji su pokazali da, laički rečeno, učenici ne znaju učiti (Brlas, 2005). 91,2% učenika četverogodišnjih strukovnih programa je istaknulo da smatraju da je korisno da im netko kaže koji je najbolji način kako da organiziraju vlastito učenje (Brlas, 2005). Naime, činjenica je da učenici koji znaju učiti vole učenje, a da ga oni koji nisu naučili učiti ne vole, smatraju učenje teškim i dosadnim pa tako rade probleme i sebi i nastavnicima. Ovdje je jako bitno napomenuti i motivaciju kao čimbenik koji uvelike utječe na rad i učenje. Motiviranje učenika za nastavu “obuhvaća sve što (izvana ili iznutra) potiče na učenje, usmjerava ga, određuje mu intenzitet, trajanje i kakvoću” (Trškan, 2006:19). Prema tome, motivacija je od presudne važnosti za učenje, a povezana je sa školskim uspjehom, ali i s pozitivnim stavovima prema školi, boljom disciplinom i većim zadovoljstvom kako učenika, tako i nastavnika. Ukoliko se ona ne ostvaruje, rezultira mišljenjem učenika kako će nastavnici odustati od njih kao što je dokazano ovim istraživanjem. Bitno je naglasiti ulogu nastavnika koji treba imati sposobnosti poznavanja učenika, odnosno njihovih potreba i sklonosti kao i sposobnost prilagodbe u razredu upravo zbog različitosti učenika.

Kvaliteta školske zgrade olakšava nastavu i proces učenja je treća varijabla koja se može iščitati iz Tablice 2 kao statistički značajna. Nastavnici su iskazali slaganje sa ovom tvrdnjom za razliku od učenika koji se ne slažu. Tumačenje ovakvih rezultata učenika može se gledati iz dvije perspektive ovisno o tome kako su shvatili ovu tvrdnju. Moguće je da se ne slažu sa činjenicom da školska zgrada, odnosno njena kvaliteta nema nikakvog utjecaja na nastavu i na poučavanje. Prema tome se može zaključiti da oni isključivo gledaju kvalitetu nastave odnosno nastavnikova predavanja kao preduvjete uspješnog učenja, a nisu svjesni da

okruženje u kojem djeluju uvelike utječe na produktivnost. Rezultati istraživanja Hermana i Petričevića (2011) potvrđuju da su uvjeti rada bitan preduvjet za produktivnost. Ispitanici tog istraživanja su bili radnici četiriju institucija koji su istaknuli da pravilno i ugodno uređen prostor i njegova tehnička opremljenost značajno doprinosi motiviranosti za rad a samim time i produktivnosti (Herman, Petričević, 2011). Kao što je navedeno u prvom poglavlju ovog rada, ključni element školske klime je uz kvalitetno učenje i poučavanje, te društvene odnose i fizičko okruženje. Da bi škola uspješno funkcionirala, bitan preduvjet su materijalni i financijski uvjeti u kojima škola djeluje (kvaliteta prostora i opremljenost škole). Škola treba biti siguran prostor koji štiti socijalnu i fizičku sigurnost učenika i nastavnika. Naime, nezadovoljavajući materijalni uvjeti u kojima škola djeluje mogu otežavati rad škole. Bezinović (2010) navodi da su istraživanja pokazala da prostorni uvjeti i opremljenost škole utječu na organizacijske aspekte škole i na procese učenja i poučavanja. Dobro opremljene škole mogu utjecati na učinkovitost učenja ali i na poticanje interesa učenika za predmet koji se onda u takvim opremljenim školama prezentira na zanimljiviji i pristupačniji način. Okruženje u kojem su učenici zainteresirani za rad utječe pozitivno i na motivaciju za rad nastavnika.

Druga perspektiva kojim se mogu tumačiti rezultati da se učenici ne slažu sa time da kvaliteta školske zgrade olakšava nastavu i učenje je ta da oni svoju školsku zgradu ne smatraju kvalitetnom. Činjenica je da su školske zgrade u Zagrebu u prosjeku stare oko 50 godina i kao takve pridonose lošijim uvjetima rada. Školsko okruženje je nešto što se može smatrati „dodatnim učiteljem“ koji može odigrati važnu ulogu u obrazovanju djece u smislu razvoja produktivnosti i povećanja postignuća učenika. Bošnjak (1997) je utvrdio kako završetkom osnovne škole učenici mogu reći da su u školi boravili gotovo 7 400 sati dok po završetku srednje škole gotovo 12 000 sati pa je prema tome škola učenicima „drugi dom“ odnosno, nakon obitelji, najvažniji aspekt u životu djeteta. Ono na čemu svakako treba poraditi jest ulaganje u školske prostore i opremu jer to bitno može utjecati na rezultate škole.

Promatrajući razliku kolektivne efikasnosti između učenika i nastavnika srednje strukovne škole utvrđena je statistički značajna razlika u varijabli: *Učenje je u ovoj školi otežano jer su učenici zabrinuti za vlastitu sigurnost* gdje se učenici sa time slažu, a nastavnici ne. Činjenica da se učenici ne osjećaju sigurno u svojoj školi je zabrinjavajuća. Osjećaj sigurnosti (društvene, emocionalne, intelektualne i fizičke) je temeljna ljudska potreba i snažno utječe na učenje i postignuća učenika i njihov zdrav razvoj (Thapa, Cohen, Higgins-D'Alessandro,

Guffey, 2012). Matijević (2013) navodi da učenik koji je pod stresom ili u strahu ne može normalno sudjelovati u nastavi, a u razrednom kolektivu u kojem se neki učenici osjećaju nesigurno, ne može se organizirati kvalitetna nastava niti efikasno učenje. Škola kao jedna od ključnih ustanova u razvojnem razdoblju djeteta mora pružiti zaštitu i podršku, a sigurnost u školama je neupitno uvjet za kvalitetno obrazovanje.

5.3. Usporedba rezultata u gimnaziji i srednjoj strukovnoj školi

Usporedivši rezultate percepcije kolektivne efikasnosti učenika i nastavnika gimnazije i srednje strukovne škole mogu se uvidjeti određene razlike. U gimnaziji učenici i nastavnici imaju različitu percepciju o tome jesu li nastavnici uvjereni kako svaki učenik može savladati gradivo, zatim da nastavnici nemaju vještine potrebne za poticanje učenika da uče s razumijevanjem te je li učenje u njihovoj školi otežano jer su učenici zabrinuti za vlastitu sigurnost. Učenici i nastavnici srednje strukovne škole različito percipiraju pitanje hoće li nastavnici pojasniti učenicima gradivo drugi put ako ne nauče prvi put, hoće li nastavnici odustati od učenika koji ne žele učiti te olakšava li kvaliteta školske zgrade nastavu i proces učenja.

Zanimljivo je da se tvrdnja koja se tiče sigurnosti u školi, odnosno toga jesu li učenici zabrinuti za vlastitu sigurnost što otežava učenje i nastavu, pokazala statistički značajnom u obje ispitane škole, i gimnaziji i srednjoj strukovnoj školi. U gimnaziji se učenici i nastavnici ne slažu sa navedenom tvrdnjom, no njihov stupanj neslaganja je različit i naginje prema učenicima koji se u većoj mjeri od nastavnika ne slažu sa time da je učenje u njihovoj školi otežano jer se učenici ne osjećaju sigurno. U srednjoj strukovnoj školi stupanj neslaganja je drugačiji i zbog toga pomalo zabrinjavajuć jer su učenici iskazali slaganje sa tvrdnjom što znači da se ne osjećaju sigurno u vlastitoj školi pa se tako narušavaju procesi učenja i nastave. Ovaj problem bi svakako trebalo detaljnije istražiti kako bi se uvidjeli razlozi takvih stavova učenika.

ZAKLJUČAK

Koncept kolektivne efikasnosti u školama dosad je nedovoljno istražen koncept u Republici Hrvatskoj pa je ovo istraživanje provedeno upravo sa ciljem ispitivanja odnosno usporedbe percepcije kolektivne efikasnosti škole između učenika i nastavnika. Istraživanje je provedeno u jednoj zagrebačkoj gimnaziji i srednjoj strukovnoj školi na temelju anketnog upitnika koji od 17 setova pitanja sadrži set o kolektivnoj efikasnosti korišten za potrebe ovog rada. Ispitanici su bili učenici i nastavnici gimnazije i srednje strukovne škole koji su u trenutku provođenja anketnog upitnika bili prisutni na nastavi, a anketiranje je bilo anonimno i dobrovoljno. Gradski ured za obrazovanje je dao dozvolu za provođenje istraživanja.

Rad polazi od dviju nultih hipoteza: **H0.1:** Ne postoji statistički značajna razlika percepcije kolektivne efikasnosti između učenika i nastavnika gimnazije i **H0.2:** Ne postoji statistički značajna razlika percepcije kolektivne efikasnosti između učenika i nastavnika srednje strukovne škole. Rezultati su obrađeni u programu SPSS pomoću t-testa, a prikazani u tablicama koje prikazuju razlike srednjih vrijednosti i t-testove percepcije kolektivne efikasnosti učenika i nastavnika u gimnaziji i srednjoj strukovnoj školi iz kojih se može donijeti odluka o prihvaćanju ili odbacivanju nultih hipoteza na kojima se temelji ovo istraživanje. Temeljem usporedbe srednjih vrijednosti odgovora učenika i nastavnika može se djelomično potvrditi H0.1 hipoteza, odnosno uočena je statistički značajna razlika percepcije kolektivne efikasnosti između učenika i nastavnika gimnazije u 3 od 19 ispitanih varijabli. Također, djelomično je potvrđena i H0.2 hipoteza jer je u 4 od 19 ispitanih varijabli utvrđena statistički značajna razlika percepcije kolektivne efikasnosti između učenika i nastavnika srednje strukovne škole.

Rezultati ovog istraživanja su u jednu ruku pozitivni jer je, gledajući ukupne rezultate, utvrđena statistički značajna razlika percepcije kolektivne efikasnosti učenika i nastavnika u gimnaziji i srednjoj strukovnoj školi u 6 varijabli od njih 19. Da su rezultati pokazali drugačije, odnosno da je utvrđena razlika u većem broju varijabli to bi u svakom pogledu bilo zabrinjavajuće. Značilo bi da učenici i nastavnici imaju u potpunosti različitu percepciju škole odnosno drugačije doživljavaju realnost što ne bi bilo dobro ni za jedne ni za druge jer bi u slučaju potrebe za promjenama takvo nešto bilo teško uskladiti. S druge strane, varijable koje su se pokazale statistički značajnima pokazuju probleme sa kojima se škole suočavaju, a koji su identificirani prethodnim istraživanjima provedenima u našoj zemlji.

Rezultati su pokazali da nastavnici i učenici gimnazije različito percipiraju nastavnikove sposobnosti i vještine poučavanja. Nastavnici su naime uvjereni da svaki učenik u njihovoj školi može savladati gradivo kao i da imaju vještine potrebne za poticanje učenika da uče s razumijevanjem. Te su se dvije varijable pokazale statistički značajnima u ovome istraživanju. Gledajući varijable koje nisu statistički značajne u ovom istraživanju može se potvrditi navedeno. Nastavnici smatraju da su dobro pripremljeni za predavanje svog predmeta, da su vješti u više metoda podučavanja te da će pojasniti učeniku na drugačiji način ako mu nešto nije jasno. Učenici su se sa navedenim varijablama složili u puno manjoj mjeri što govori da nastavnici gimnazije sebe vide boljima nego jesu. S druge strane, kritični su prema sebi samima, točnije, kritičniji od učenika kad je riječ o motiviranju učenika te rada sa zahtjevnim učenicima i onima koji imaju problema sa disciplinom. Još se jedna varijabla pokazala statistički značajnom u gimnaziji a to je sigurnost u školi, odnosno je li učenje u toj školi otežano jer su učenici zabrinuti za vlastitu sigurnost. Ovdje su učenici iskazali veće neslaganje sa tvrdnjom od nastavnika što znači da nastavnici u manjoj mjeri smatraju da se učenici ne osjećaju sigurno.

Ono što se može zaključiti jest da su učenici gimnazije motivirani za rad i učenje ali da u nekim područjima treba osnažiti nastavnike kako bi oni utjecali na tu motivaciju i još više potaknuli učenike na učenje.

U srednjoj strukovnoj školi rezultati su pokazali da su nastavnici kritičniji prema sebi od učenika kad je riječ o metodama poučavanja, načinima poticanja učenika da uče s razumijevanjem, pripremljenosti za predavanje svog predmeta, rada sa zahtjevnim učenicima te uspješnom motivacijom za učenje. Prema tome, u srednjoj strukovnoj školi treba poraditi na osnaživanju nastavnika po pitanju poučavanja učenika ali i na sveukupnoj motivaciji i nastavnika i učenika. Varijabla sigurnosti se kao i u gimnaziji pokazala statistički značajnom, no u srednjoj strukovnoj školi učenici su izrazili osjećaj nesigurnosti u školi. Takvi rezultati bi trebali biti poticaj za dodatno ispitivanje ovog problema i njegovo rješavanje jer škola treba biti siguran prostor i učenicima i nastavnicima.

Za ostvarivanje svih nužnih promjena bilo bi korisno uvažavanje školskih iskustava učenika i nastavnika kao i uvažavanje rezultata mnoštva istraživanja u području učenja i obrazovanja.

POPIS KORIŠTENE LITERATURE

1. Baranović, B., Domović, V., i Štibrić, M. (2006). "O aspektima školske klime u osnovnim školama u Hrvatskoj", *Sociologija i prostor*, 44(174 (4)), str. 485-504.
2. Bezinović, P. (ur.) (2010). „SAMOVREDNOVANJE ŠKOLA: prva iskustva u osnovnim školama.“ Institut za društvena istraživanja, Zagreb
3. Bezinović, P., Ristić Dedić, Z. Škola iz perspektive učenika: Smjernice za promjene, 2004. (elaborat).
4. Biondić Ivanković, P., Brlas, S., Matošević, Lj., Pofuk, Lj. i Štetić, I. (2004). Zadovoljstvo učenika, roditelja i nastavnika školom u svjetlu rasterećenja učenika i nastavnoga procesa u srednjoj školi (pregled rezultata istraživanja). *Život i škola*, L (12), 55-64.
5. Bošnjak, B. (1997). *Drugo lice škole. Istraživanje razredno-nastavnog ozračja*. Zagreb: Alinea
6. Brlas, S. (2005). Poteškoće u učenju i savladavanju nastavnog gradiva (Rezultati istraživanja) *Život i škola*, LI (14), 61-68.
7. Coladarci Theodore (1992) "Teachers' Sense of Efficacy and Commitment to Teaching", *The Journal of Experimental Education*, Vol. 60, No. 4, pp. 323-337
8. Čilić, A. (2017). "Čimbenici učinkovitosti škola", *Acta Iadertina*, 14(2), str. 0-0.
9. Dimopoulou, Evelina. (2014) "Self Efficacy and Collective Efficacy Beliefs in Relation to Position, Quality of Teaching and Years of Experience", *Literacy Information and Computer Education Journal*. 5. 1467-1475.
10. Domović, V. (2003) *Školsko ozračje i učinkovitost škole*. Jastrebarsko: Naklada Slap
11. Đorđević, B, Đorđević, J. (1988) *Učenici o svojstvima nastavnika*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja
12. Eells, Rachel Jean, "Meta-Analysis of the Relationship Between Collective Teacher Efficacy and Student Achievement" (2011) Dissertations. Paper 133.
13. Fives, Helenrose, (2003) "What is Teacher Efficacy and how does it relate to Teachers' Knowledge? A theoretical review" Paper presented at the American Educational Research Association Annual Conference, Chicago
14. Herman, V. i Petričević, A. (2011). Utjecaj uvjeta rada na radnu produktivnost. *Ekonomski vjesnik*, XXIV (2), 314-324.
15. Higgins, Brian R., and Joel Hunt, "Collective Efficacy: Taking Action to Improve Neighborhoods," *NIJ Journal* 277 (2016): 18-21

16. <https://www.schoolclimate.org/about/our-approach/what-is-school-climate> (zadnje posjećeno 20. kolovoza 2018.)
17. <https://www.slideshare.net/DanielaUsmiani/istraivanje-o-zadovoljstvu-kolom>, (zadnje posjećeno 8. rujna 2018.)
18. Jurić, D. (2004) "Neke strategije samoregulirajuće motivacije kao prediktor akademske prokrastinacije u školskom kontekstu", diplomski rad, Sveučilište u Zagrebu, Zagreb
19. Lacks, Paige, (2016) "The Relationships Between School Climate, Teacher Self-Efficacy, and Teacher Beliefs" *Doctoral Dissertations and Projects*. 1332
20. Lasić, K., "Uloge nastavnika u tradicionalnoj i kvalitetnoj školi", 2015, III .(2) 101-110.
21. Mackenzie, Sarah, (2000) "Collective Efficacy and Collaborative Climate in Maine High Schools" *Electronic Theses and Dissertations*.130.
22. Malone, Justin, (2014) "The Relationship between Collective Efficacy and Suspension Rates in Select Virginia Middle Schools", Disertation, University of Virginia
23. Mandekić Maja, (2012) "Upravljanje razredom", Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih u suradnji s British Councilom, Zagreb
24. Marko Miletić, G., Krnić, R., i Majetić, F. (2016). "Susjedstvo i socijalna integracija: utjecaj lokalnih društvenih odnosa na percepciju socijalne kohezije u susjedstvu na primjeru Hrvatske", *Revija za socijalnu politiku*, 23(2), str. 215-238.
25. Martinko, J. (2010). "Profesionalno sagorijevanje na poslu nastavnika u obrazovanju odraslih", *Andragoški glasnik*, 14(2. (25)), str. 99-109.
26. Matijević, M. Sigurnost učenika kao pretpostavka kvalitetne nastave // Sigurnost u odgojno-obrazovnim ustanovama / Bolić, Jole (ur.). Zagreb: Andragoško učilište Zvonimir, 2013. str. 6-12 (predavanje, neobjavljeni rad, stručni)
27. Mattingly, Joseph W. (2007) "A study of relationships of school climate, school culture, teacher efficacy, collective efficacy, teacher job satisfaction and intent to turnover in the context of year-round education calendars." . *Electronic Theses and Dissertations*. Paper 923.
28. Mihee Kim and Yuhyung Shin, (2015), "Collective efficacy as a mediator between cooperative group norms and group positive affect and team creativity", *Asia Pacific Journal of Management*, 32, (3), 693-716
29. Mlinarević, Vesnica (2002) "Učitelj i odrednice uspješnog poučavanja" // *Život i škola*, 47 7; 140-141

30. Mosoge, Madimetsa Joseph, Challens, Branwen Henry, & Xaba, Mgadla Isaac. (2018). "Perceived collective teacher efficacy in low performing schools" *South African Journal of Education*, 38(2), 1-9.
31. Pužić, S., Baranović, B., i Doolan, K. (2011). "Školska klima i sukobi u školi", *Sociologija i prostor*, 49(3 (191)), str. 335-358
32. Relja, J. (2006). "Kako se učenici osjećaju u školi", *Život i škola*, LII(15-16), str. 87-96.
33. Roger D. Goddard, Wayne K. Hoy and Anita Woolfolk Hoy (2000) "Collective Teacher Efficacy: Its Meaning, Measure, and Impact on Student Achievement" *American Educational Research Journal* Vol. 37, No. 2, pp. 479-507
34. Roger D. Goddard, Wayne K. Hoy and Anita Woolfolk Hoy (2004) "Collective Efficacy Beliefs: Theoretical Developments, Empirical Evidence, and Future Directions" *Educational Researcher* Vol. 33, No. 3, pp. 3-13
35. Salloum, Serena, (2011) "Collective Efficacy, Social Context, Teachers' Work, and Student Achievement: A Mixed-Method Study", The University of Michigan
36. Strategija stručnog usavršavanja za profesionalni razvoj odgojno-obrazovnih radnika (2014-2020) Završni nacrt, ožujak 2014.
37. Šimić Šašić, S. "Odnosi između nastavnika i učenika" (2016), u: Bašić, S. Bilić, V.(ur) *Odnosi u školi: prilozi za pedagogiju odnosa*, Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
38. Tableman B. (2014) "School Climate and Learning, Best Practice Brief". University-Community Partnerships, Michigan State University. 1-10
39. Thapa, A., Cohen, J., Higgins-D'Alessandro i Gueffey, S. (2013). „A review of school climate research.“ *Review of Educational Research*, 83(2). 357-385
40. Trškan, D. (2006). Motivacijske tehnike u nastavi. *Povijest u nastavi*, IV (7 (1)), 19-28.

POPIS ILUSTRACIJA

Popis grafikona

Grafikon 1 Broj ispitanika i njihova podjela prema vrsti škole	32
Grafikon 2 Spol ispitanika - Učenici	32
Grafikon 3 Spol ispitanika – Nastavnici.	33
Grafikon 4 Spol ispitanika po školama - Učenici	33
Grafikon 5 Spol ispitanika po školama – Nastavnici	34

Popis tablica

Tablica 1 Razlika srednjih vrijednosti i t-test percepcije kolektivne efikasnosti učenika i nastavnika u gimnaziji.....	36
Tablica 2 Razlika srednjih vrijednosti i t-test percepcije kolektivne efikasnosti učenika i nastavnika u srednjoj strukovnoj školi	43

PRILOG 1 - Anketni upitnik za učenike

UČENICI



**SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
HRVATSKI STUDIJ**

Poštovana, poštovani,

pozvani ste na sudjelovanje u istraživanju nekih oblika nasilnog ponašanja učenika u relaciji sa školskom klimom. Ako ste voljni sudjelovati u toj studiji, molimo Vas da u cijelosti ispunite upitnik u nastavku.

Svi odgovori su anonimni. Molimo Vas da ne ostavljate nikakve tragove na upitniku kako bi se onemogućila identifikacija. Nema nikakvih rizika povezanih sa sudjelovanjem u ovom istraživanju. Iako Vi osobno nećete imati koristi od sudjelovanja u istraživanju, Vaše sudjelovanje može pridonijeti boljem razumijevanju odnosa učenika i nastavnika unutar škole. Vaše je sudjelovanje dobrovoljno i možete odabrati da ne sudjelujete, ne odgovorite na određena pitanja ili možete odustati od ispunjavanja upitnika u bilo kojem trenutku, bez ikakvih negativnih posljedica.

U ovom nas istraživanju zanima isključivo Vaše osobno mišljenje na temelju Vašeg osobnog iskustva.

Izrazi koji se koriste u ovome upitniku, a koji imaju rodno značenje, bez obzira jesu li korišteni u muškom ili ženskom rodu, obuhvaćaju na jednak način i muški i ženski rod.

Molimo Vas da dalje slijedite upute koje se nalaze u upitniku.

Srdačno,

Izv. prof. dr. Irena Cajner Mraović

Na sljedeća pitanja moguće je odabrati samo jedan od ponuđenih odgovora.

Odabrani odgovor označi s X.

1. Kolektivna efikasnost

		Izrazito se slažem	Uglavnom se slažem	Slažem se	Ne slažem se	Uglavnom se ne slažem	Izrazito se ne slažem
1.	Ako učenik ne uspije nešto naučiti prvi put, drugi put će mu nastavnici pojasniti na drukčiji način.						
2.	Nastavnici u ovoj školi vješti su u više metoda podučavanja.						
3.	Nastavnici u ovoj školi dobro su pripremljeni za predavanje svoga predmeta.						
4.	Nastavnici u ovoj školi uvjereni su kako svaki učenik može svladati gradivo.						
5.	Ako učenik ne želi učiti nastavnici u ovoj školi odustanu od njega.						
6.	Nastavnici u ovoj školi ne uspijevaju doprijeti do svakog učenika.						
7.	Nastavnici u ovoj školi nemaju vještine potrebne za poticanje učenika da uče s razumijevanjem.						
8.	Nastavnici u ovoj školi na različite načine potiču učenike na učenje.						
9.	Nastavnici u ovoj školi mogu uspješno raditi sa zahtjevnim učenicima.						
10.	Nastavnici u ovoj školi uvjereni su da će uspjeti motivirati svoje učenike.						
11.	Nedostatak nastavnih materijala i pribora otežava podučavanje.						
12.	Nastavnici u ovoj školi nemaju vještine za nošenje s učenicima koji imaju problema s disciplinom.						
13.	Nastavnici u ovoj školi smatraju kako postoje učenici do kojih nitko ne može doprijeti.						
14.	Kvaliteta školske zgrade olakšava nastavu i proces učenja.						
15.	Zloraba droga i alkohola u okruženju škole otežava učenje učenika.						
16.	Ova škola surađuje sa zajednicom i time omogućuje učenicima da uspješno uče.						
17.	Učenici u ovoj školi nisu motivirani za učenje.						
18.	Učenje je u ovoj školi otežano jer su učenici zabrinuti za vlastitu sigurnost.						
19.	Nastavnici u ovoj školi trebaju više iskustva kako bi znali nositi se s takvim učenicima.						

2. Priroda odnosa između nastavnika i učenika

		Izrazito se slažem	Uglavnom se slažem	Slažem se	Ne slažem se	Uglavnom se ne slažem	Izrazito se ne slažem
1.	U ovoj školi učenici poštuju nastavnike.						
2.	U ovoj školi nastavnici brinu o učenicima.						
3.	U ovoj školi nastavnici pridonose tome da učenici imaju dobro mišljenje o sebi.						

3. Priroda odnosa među učenicima

		Izrazito se slažem	Uglavnom se slažem	Slažem se	Ne slažem se	Uglavnom se ne slažem	Izrazito se ne slažem
1.	U ovoj se školi učenici međusobno poštuju.						
2.	U ovoj si školi učenici međusobno pomažu.						
3.	Učenici se u ovoj školi zaista trude dobiti najbolje moguće ocjene.						
4.	Učenici u ovoj školi ulažu mnogo energije u ono što čine.						
5.	Učenici u ovoj školi su brižne osobe.						
6.	Učenici u ovoj školi se teško međusobno slažu.						
7.	U ovoj školi učenici si međusobno vjeruju.						

4. Mjera do koje je učenička autonomija dozvoljena pri donošenju odluka

		Izrazito se slažem	Uglavnom se slažem	Slažem se	Ne slažem se	Uglavnom se ne slažem	Izrazito se ne slažem
1.	Učenici u ovoj školi imaju priliku predlagati aktivnosti na nastavnom satu.						
2.	U ovoj školi učenici imaju priliku sudjelovati u donošenju pravila.						
3.	Učenicima u ovoj školi pružena je prilika da sudjeluju u donošenju odluka.						

5. Mjera do koje škola pruža jasna, konzistentna i korektna pravila

		Izrazito se slažem	Uglavnom se slažem	Slažem se	Ne slažem se	Uglavnom se ne slažem	Izrazito se ne slažem
1.	Pravila ove škole su poštena.						
2.	Sankcije za kršenje školskih pravila ove škole jednake su bez obzira na to tko ste.						
3.	Svi znaju koja su pravila ove škole.						
4.	Nastavnici u ovoj školi učenicima objasne što se od njih očekuje.						
5.	U ovoj školi postupci vezani uz						

	primjenu pravila su jasni.						
6.	Svima je jasno koja će ponašanja biti nagrađena u ovoj školi.						
7.	U ovoj školi, ljudi su na jednak način nagrađeni za jednake uspjehe.						
8.	U ovoj školi znaju što se i kada čini.						
9.	U ovoj su školi ljudi upoznati s time kako zaslužiti nagradu.						
10.	Postupci vezani uz primjenu pravila su često ignorirani u ovoj školi.						

6. Izvršavanje školskih obveza

		Izrazito se slažem	Uglavnom se slažem	Slažem se	Ne slažem se	Uglavnom se ne slažem	Izrazito se ne slažem
1.	Učenici u ovoj školi učenici aktivno sudjeluju u nastavi.						
2.	Učenici u ovoj školi redovito izvršavaju zadatke.						
3.	Učenici u ovoj školi rado uče.						
4.	Učenici u ovoj školi rado čitaju.						
5.	Učenici u ovoj školi imaju pozitivan stav prema lektiri						
6.	Učenici u ovoj školi redovito čitaju lektiru.						
7.	Učenici u ovoj školi redovito samostalno izvršavaju zadatke vezane uz lektiru.						
8.	Učenici u ovoj školi iskazuju želju za čitanjem lektira određenih sadržaja.						
9.	U ovoj školi nastavnici prihvaćaju prijedloge učenika pri odabiru lektirnih djela.						

7. Nasilje

		Izrazito se slažem	Uglavnom se slažem	Slažem se	Ne slažem se	Uglavnom se ne slažem	Izrazito se ne slažem
1.	U ovoj se školi učenici međusobno nazivaju pogrđnim imenima.						
2.	U ovoj školi učenici nastavnike nazivaju pogrđnim imenima.						
3.	U ovoj se školi učenici loše ponašaju jedni prema drugima.						
4.	U ovoj se školi učenici loše ponašaju prema nastavnicima.						
5.	Neki učenici u ovoj školi govore da će tući ili udarati druge učenike.						
6.	Neki učenici u ovoj školi govore da će tući ili udarati nastavnike.						
7.	U ovoj školi postoje učenici koji izazivaju druge učenike.						
8.	U ovoj školi postoje učenici koji izazivaju nastavnike.						
9.	U ovoj školi učenici pokazuju uvredljive geste drugim učenicima.						
10.	U ovoj školi učenici pokazuju						

	uvredljive geste nastavnicima.						
11.	U ovoj školi su česte svađe između učenika.						
12.	U ovoj školi su česte svađe između nastavnika.						
13.	U ovoj školi su česte svađe između učenika i nastavnika.						
14.	U ovoj školi neki učenici nose oružje ili noževe.						
15.	Netko mi je u ovoj školi ponudio ili pokušao prodati drogu.						
16.	U školu nosim nešto čime se mogu zaštititi, ako me netko napadne.						
17.	U ovoj školi netko od učenika mi je prijetio da će me ozlijediti.						
18.	U ovoj školi netko od učenika me fizički napao.						
19.	U ovoj sam školi u strahu od toga da će me netko od učenika ozlijediti ili me uznemiravati.						

8. Sjetite se kada si zadnji put vidio nasilno ponašanje učenika prema nastavnicima ili si o tome čuo. Što si učinio?

Označi s X jednu ili više tvrdnji koje su istinite za tebe osobno.

Nisam vidio ni čuo za slučajeve nasilnog ponašanja učenika nad nastavnicima.	
Nisam učinio ništa po tom pitanju.	
Rekao sam roditeljima ili skrbnicima o tome.	
Rekao sam drugome nastavniku.	
Rekao sam ravnatelju ili školskom pedagogu/psihologu.	
Rekao sam nekoj od odraslih osoba u školi.	
Rekao sam nekoj od odraslih osoba izvan škole.	
Rekao sam drugome učeniku o tome.	
U tome sam trenutku sam pomogao nastavniku koji je bio žrtva nasilnog ponašanja učenika.	
Kasnije sam pomogao nastavniku koji je bio žrtva nasilnog ponašanja učenika.	
Stajao sam i promatrao.	
Zbijao sam šale na račun tog događaja.	
Pridružio sam se osobi koja je bila nasilna prema nastavniku.	
Pronašao sam nekoga tko bih događaj mogao zaustaviti.	
Podržao sam učenika koji je bio nasilan prema nastavniku.	
Nisam podržao učenika koji je bio nasilan prema nastavniku.	

9. Ako nisi ništa učinio kada si vidio nasilno ponašanje učenika prema nastavniku, koji je razlog tome?

Označi s X jednu ili više tvrdnji koje su istinite za tebe osobno.

Nisam se htio miješati.	
Bilo me strah.	
Ne znam što učiniti ili kome se obratiti u takvoj situaciji.	
Mislio sam da, ako kažem nekome, se neće učiniti ništa po tom pitanju.	
Ne volim govoriti drugima.	
Nisam mislio da je nasilje bilo toliko strašno.	
Taj me se problem nije ticao.	
Nisam htio upasti u nevolje govoreći nekome o tome.	
Mislio sam da moje uplitanje u situaciju ne bi imalo svrhe.	
Mislio sam da bih mogao biti žrtvom nasilja ako bih pokušao pomoći.	
Nešto drugo (navedi):	

10. Virtualno nasilje

Imaš li iskustvo s nekim od navedenih oblika ponašanja bez obzira na tvoju ulogu u tome (počinitelj, žrtva, promatrač)? Na svaku tvrdnju možeš označiti s X samo jedan odgovor.

		DA	NE
1.	Slanje anonimnih poruka mržnje.		
2.	Poticanje grupne mržnje.		
3.	Širenje nasilnih i uvredljivih komentara o vršnjaku.		
4.	Kreiranje internetskih stranica (blogova) koje sadrže priče, crteže, slike i šale na račun vršnjaka.		
5.	Slanje tuđih fotografija te traženje ostalih da ih procjenjuju po određenim karakteristikama.		
6.	Otkrivanje osobnih informacija o drugima.		
7.	„Provaljivanje“ u tuđe profile na društvenim mrežama.		
8.	Slanje zlobnih i neugodnih sadržaja o drugima.		
9.	Prijetnje.		
10.	Otvaranje lažnih profila na društvenim mrežama pod tužim imenom.		
11.	Uvredljiva komunikacija u tuđe ime na društvenim mrežama.		
12.	Zlonamjerno pisanje ružnih komentara na fotografije i statuse koje objavi žrtva.		

11. Navedi društvene mreže kojima se koristiš.

12. Navedi društvenu mrežu kojom se koristiš najčešće.

13. Koliko prosječno sati dnevno provodiš na internetu (računalo, mobitel)?

- a. manje od pola sata b. od pola sata do 2 sata c. od 2 sata do 4 sati
d. od 4 sata i više

14. Sjeti se kada si se na društvenim mrežama susreo s najtežim oblikom nasilja prema nekome iz škole ili nekome koga poznajete. Označi kako si tom prilikom postupio.

Označi s X jednu ili više tvrdnji koje su istinite za tebe osobno.

Nisam vidio ni čuo za slučajeve nasilnog ponašanja na društvenim mrežama.	
Ignoriram	
Aktivno sudjelujem pod svojim profilom (pisanje, uključivanje u nasilje)	
Aktivno sudjelujem sa lažnog profila	
Pasivno sudjelujem (čitanje, prepričavanje)	
Omalovažavam one koji se ne uključuju u nasilje	
Potičem druge da se uključuju u nasilje	
Žao mi je žrtve	
Želim pomoći žrtvi	
Obratim se roditeljima	
Obratim se nastavniku	
Obratim se nekom drugom djelatniku u školi	
Pišem poruku podrške žrtvi	

Na društvenoj mreži javno stajem u obranu žrtve	
Suprotstavljam se pokretaču nasilja, ukazujući da takvo ponašanje nije u redu	

15. Ako u prethodnoj situaciji nisi učinio ništa, koji je razlog tome?

Označi s X jednu ili više tvrdnji koje su istinite za tebe osobno.

Bojao sam se da će se saznati i da ću i sama postati žrtva	
Nisam vidio smisla u tome	
Mislio sam da se ništa neće učiniti po tom pitanju.	
Nisam se htjela miješati.	
Dok se ne dogada meni, svejedno mi je.	
Nije to ništa strašno, ne može nikome naštetiti.	
Žrtve su si ionako same krive.	
Nisam znao kome se obratiti u toj situaciji.	
Nadao sam se da će što prije završiti, pa neću morati ništa učiniti.	
Ako je većina bila protiv nekoga, onda sam bio i ja. Htio sam se uklopiti.	
Nešto drugo (navedi):	

16. Označi s X jednu ili više tvrdnji koje su istinite za tvoju školu.

U školi na satu razredne zajednice govorimo o problemu nasilja.	
U školi se govori o problemu nasilja na društvenim mrežama.	
U školi se održavaju radionice i projekti na temu nasilja na društvenim mrežama.	

17. Zaokruži kojeg si spola.

M Ž

Hvala na sudjelovanju u ovom istraživanju!

PRILOG 2 - Anketni upitnik za nastavnike

NASTAVNICI



**SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
HRVATSKI STUDIJ**

Poštovana, poštovani,

pozvani ste na sudjelovanje u istraživanju nekih oblika nasilnog ponašanja učenika u relaciji sa školskom klimom. Ako ste voljni sudjelovati u toj studiji, molimo Vas da u cijelosti ispunite upitnik u nastavku.

Svi odgovori su anonimni. Molimo Vas da ne ostavljate nikakve tragove na upitniku kako bi se onemogućila identifikacija. Nema nikakvih rizika povezanih sa sudjelovanjem u ovom istraživanju. Iako Vi osobno nećete imati koristi od sudjelovanja u istraživanju, Vaše sudjelovanje može pridonijeti boljem razumijevanju odnosa učenika i nastavnika unutar škole. Vaše je sudjelovanje dobrovoljno i možete odabrati da ne sudjelujete, ne odgovorite na određena pitanja ili možete odustati od ispunjavanja upitnika u bilo kojem trenutku, bez ikakvih negativnih posljedica.

U ovom nas istraživanju zanima isključivo Vaše osobno mišljenje na temelju Vašeg osobnog iskustva.

Izrazi koji se koriste u ovome upitniku, a koji imaju rodno značenje, bez obzira jesu li korišteni u muškom ili ženskom rodu, obuhvaćaju na jednak način i muški i ženski rod.

Molimo Vas da dalje slijedite upute koje se nalaze u upitniku.

Srdačno,

Izv. prof. dr. Irena Cajner Mraović

Na sljedeća pitanja moguće je odabrati samo jedan od ponuđenih odgovora.

Odabrani odgovor označite s X.

1. Kolektivna efikasnost

		Izrazito se slažem	Uglavnom se slažem	Slažem se	Ne slažem se	Uglavnom se ne slažem	Izrazito se ne slažem
20.	Ako učenik ne uspije nešto naučiti prvi put, drugi put će mu nastavnici pojasniti na drukčiji način.						
21.	Nastavnici u ovoj školi vješti su u više metoda podučavanja.						
22.	Nastavnici u ovoj školi dobro su pripremljeni za predavanje svoga predmeta.						
23.	Nastavnici u ovoj školi uvjereni su kako svaki učenik može svladati gradivo.						
24.	Ako učenik ne želi učiti nastavnici u ovoj školi odustanu od njega.						
25.	Nastavnici u ovoj školi ne uspijevaju doprijeti do svakog učenika.						
26.	Nastavnici u ovoj školi nemaju vještine potrebne za poticanje učenika da uče s razumijevanjem.						
27.	Nastavnici u ovoj školi na različite načine potiču učenike na učenje.						
28.	Nastavnici u ovoj školi mogu uspješno raditi sa zahtjevnim učenicima.						
29.	Nastavnici u ovoj školi uvjereni su da će uspjeti motivirati svoje učenike.						
30.	Nedostatak nastavnih materijala i pribora otežava podučavanja.						
31.	Nastavnici u ovoj školi nemaju vještine za nošenje s učenicima koji imaju problema s disciplinom.						
32.	Nastavnici u ovoj školi smatraju kako postoje učenici do kojih nitko ne može doprijeti.						
33.	Kvaliteta školske zgrade olakšava predavanja i proces učenja.						
34.	Zloraba droga i alkohola u okruženju škole otežava učenje učenika.						
35.	Ova škola surađuje sa zajednicom i time omogućuje učenicima da uspješno uče.						
36.	Učenici u ovoj školi nisu motivirani za učenje.						
37.	Učenje je u ovoj školi otežano jer su učenici zabrinuti za vlastitu sigurnost.						
38.	Nastavnici u ovoj školi trebaju više iskustva kako bi znali nositi se s takvim učenicima.						

2. Priroda odnosa između nastavnika i učenika

		Izrazito se slažem	Uglavnom se slažem	Slažem se	Ne slažem se	Uglavnom se ne slažem	Izrazito se ne slažem
4.	U ovoj školi učenici poštuju nastavnike.						
5.	U ovoj školi nastavnici brinu o učenicima.						
6.	U ovoj školi nastavnici pridonose tome da učenici imaju dobro mišljenje o sebi.						

3. Priroda odnosa među učenicima

		Izrazito se slažem	Uglavnom se slažem	Slažem se	Ne slažem se	Uglavnom se ne slažem	Izrazito se ne slažem
8.	U ovoj se školi učenici međusobno poštuju.						
9.	U ovoj si školi učenici međusobno pomažu.						
10.	Učenici se u ovoj školi zaista trude dobiti najbolje moguće ocjene.						
11.	Učenici u ovoj školi ulažu mnogo energije u ono što čine.						
12.	Učenici u ovoj školi su brižne osobe.						
13.	Učenici u ovoj školi se teško međusobno slažu.						
14.	U ovoj školi učenici si međusobno vjeruju.						

4. Mjera do koje je učenička autonomija dozvoljena pri donošenju odluka

		Izrazito se slažem	Uglavnom se slažem	Slažem se	Ne slažem se	Uglavnom se ne slažem	Izrazito se ne slažem
4.	Učenici u ovoj školi imaju priliku predlagati aktivnosti na nastavnom satu.						
5.	U ovoj školi učenici imaju priliku sudjelovati u donošenju pravila.						
6.	Učenicima u ovoj školi pružena je prilika da sudjeluju u donošenju odluka.						

5. Mjera do koje škola pruža jasna, konzistentna i korektna pravila

		Izrazito se slažem	Uglavnom se slažem	Slažem se	Ne slažem se	Uglavnom se ne slažem	Izrazito se ne slažem
11.	Pravila ove škole su poštena.						
12.	Sankcije za kršenje školskih pravila ove škole jednake su bez obzira na to tko ste.						
13.	Svi znaju koja su pravila ove škole.						
14.	Nastavnici u ovoj školi učenicima						

	objasne što se od njih očekuje.						
15.	U ovoj školi postupci vezani uz primjenu pravila su jasni.						
16.	Svima je jasno koja će ponašanja biti nagrađena u ovoj školi.						
17.	U ovoj školi, ljudi su na jednak način nagrađeni za jednake uspjehe.						
18.	U ovoj školi znaju što se i kada čini.						
19.	U ovoj su školi ljudi upoznati s time kako zaslužiti nagradu.						
20.	Postupci vezani uz primjenu pravila su često ignorirani u ovoj školi.						

6. Izvršavanje školskih obveza

		Izrazito se slažem	Uglavnom se slažem	Slažem se	Ne slažem se	Uglavnom se ne slažem	Izrazito se ne slažem
10.	Učenici u ovoj školi učenici aktivno sudjeluju u nastavi.						
11.	Učenici u ovoj školi redovito izvršavaju zadatke.						
12.	Učenici u ovoj školi rado uče.						
13.	Učenici u ovoj školi rado čitaju.						
14.	Učenici u ovoj školi imaju pozitivan stav prema lektiri.						
15.	Učenici u ovoj školi redovito čitaju lektiru.						
16.	Učenici u ovoj školi redovito samostalno izvršavaju zadatke vezane uz lektiru.						
17.	Učenici u ovoj školi iskazuju želju za čitanjem lektira određenih sadržaja.						
18.	U ovoj školi nastavnici prihvaćaju prijedloge učenika pri odabiru lektirnih djela.						

7. Nasilje

		Izrazito se slažem	Uglavnom se slažem	Slažem se	Ne slažem se	Uglavnom se ne slažem	Izrazito se ne slažem
20.	U ovoj se školi učenici međusobno nazivaju pogrđnim imenima.						
21.	U ovoj školi učenici nastavnike nazivaju pogrđnim imenima.						
22.	U ovoj se školi učenici loše ponašaju jedni prema drugima.						
23.	U ovoj se školi učenici loše ponašaju prema nastavnicima.						
24.	Neki učenici u ovoj školi govore da će tući ili udarati druge učenike.						
25.	Neki učenici u ovoj školi govore da će tući ili udarati nastavnike.						
26.	U ovoj školi postoje učenici koji izazivaju druge učenike.						
27.	U ovoj školi postoje učenici koji izazivaju nastavnike.						
28.	U ovoj školi učenici pokazuju						

	uvredljive geste drugim učenicima.						
29.	U ovoj školi učenici pokazuju uvredljive geste nastavnicima.						
30.	U ovoj školi su česte svađe između učenika.						
31.	U ovoj školi su česte svađe između nastavnika.						
32.	U ovoj školi su česte svađe između učenika i nastavnika.						
33.	U ovoj školi neki učenici nose oružje ili noževe.						
34.	Netko mi je u ovoj školi ponudio ili pokušao prodati drogu.						
35.	U školu nosim nešto čime se mogu zaštititi, ako me netko napadne.						
36.	U ovoj školi netko od učenika mi je prijetio da će me ozlijediti.						
37.	U ovoj školi netko od učenika me fizički napao.						
38.	U ovoj sam školi u strahu od toga da će me netko od učenika ozlijediti ili me uznemiravati.						

8. Virtualno nasilje

Znate li, susreću li se Vaši učenici s nekim od navedenih oblika ponašanja bez obzira na njihovu ulogu u tome (počinitelj, žrtva, promatrač)? Na svaku tvrdnju možete označiti samo jedan odgovor.

		DA	NE	NE ZNAM
13.	Slanje anonimnih poruka mržnje.			
14.	Poticanje grupne mržnje.			
15.	Širenje nasilnih i uvredljivih komentara o vršnjaku.			
16.	Kreiranje internetskih stranica (blogova) koje sadrže priče, crteže, slike i šale na račun vršnjaka.			
17.	Slanje tuđih fotografija te traženje ostalih da ih procjenjuju po određenim karakteristikama.			
18.	Otkrivanje osobnih informacija o drugima.			
19.	„Provaljivanje“ u tuđe profile na društvenim mrežama.			
20.	Slanje zlobnih i neugodnih sadržaja o drugima.			
21.	Prijetnje.			
22.	Otvaranje lažnih profila na društvenim mrežama pod tužim imenom.			
23.	Uvredljiva komunikacija u tuđe ime na društvenim mrežama.			
24.	Zlonamjerno pisanje ružnih komentara na fotografije i statuse koje objavi žrtva.			

9. Zaokružite kojeg ste spola.

M Ž

Hvala na sudjelovanju u ovom istraživanju!