

# Povezanost ciljnih orijentacija s kvalitetom školskog života i školskim uspjehom

---

Ozjaković, Karolina

Master's thesis / Diplomski rad

2021

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Teacher Education / Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:147:264627>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-08-25**

Repository / Repozitorij:

[University of Zagreb Faculty of Teacher Education - Digital repository](#)



**SVEUČILIŠTE U ZAGREBU  
UČITELJSKI FAKULTET  
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE**

**Karolina Ozjaković**

**POVEZANOST CILJNIH ORIJENTACIJA S  
KVALITETOM ŠKOLSKOG ŽIVOTA I ŠKOLSKIM  
USPJEHOM**

**Diplomski rad**

**Zagreb, lipanj, 2021.**

**SVEUČILIŠTE U ZAGREBU  
UČITELJSKI FAKULTET  
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE**

**Karolina Ozjaković**

**POVEZANOST CILJNIH ORIJENTACIJA S  
KVALITETOM ŠKOLSKOG ŽIVOTA I ŠKOLSKIM  
USPJEHOM**

**Diplomski rad**

**Mentor rada:  
prof. dr. sc. Majda Rijavec**

**Zagreb, lipanj, 2021.**

## **ZAHVALA**

*Najveću zahvalnost dugujem svojoj mentorici prof.dr.sc. Majdi Rijavec na strpljenju, pomoći i savjetima prilikom pisanja ovog rada.*

*Posebno se zahvaljujem svojim roditeljima koji su me motivirali u svakom trenutku života, vjerovali u moj uspjeh i bez kojih ne bih bila ovdje gdje jesam.*

*Zahvaljujem se i svojim prijateljima i prijateljicama koji su bili uz mene na svakom koraku i učinili studiranje zabavnijim.*

*Na kraju se zahvaljujem i svim ravnateljima i ravnateljicama, stručnoj službi, učiteljima i učiteljicama te učenicama i učenicama koji su sudjelovali u istraživanju.*

Sažetak

## **POVEZANOSTI CILJNIH ORIJENTACIJA S KVALITETOM ŠKOLSKOG ŽIVOTA I ŠKOLSKIM USPJEHOM**

Cilj istraživanja ovog rada bio je ispitati povezanost ciljnih orijentacija s kvalitetom školskoga života i školskim uspjehom tijekom osnovnoškolskog obrazovanja. U istraživanju je sudjelovalo 140 učenika četvrtih i osmih razreda, od toga sedamdeset učenika četvrtih i sedamdeset učenika osmih razreda.

Rezultati istraživanja su pokazali kako nema značajne razlike u ciljnim orijentacijama i kvaliteti školskoga života između dječaka i djevojčica osim u procjeni socijalne integriranosti gdje su dječaci zadovoljniji svojim odnosima s drugim učenicima nego djevojčice. Nadalje, uzimajući u obzir dobne razlike, učenici četvrtih razreda imaju veću ciljnu orijentaciju na učenje i izvedbu, manje izraženu ciljnu orijentaciju na izbjegavanje truda te su općenito zadovoljniji kvalitetom školskoga života za razliku od učenika osmih razreda čije su ciljne orijentacije na učenje i izvedbu manje, a ciljna orijentacija na izbjegavanje truda je povećana te je njihova percepcija kvalitete školskoga života smanjena. Dokazano je kako je jedino ciljna orijentacija na učenje povezana s kvalitetom školskoga života.

Kvaliteta školskoga života očituje se u nekoliko međusobno povezanih faktora – zadovoljstvo školom, negativne emocije, nastavnici, socijalna integriranost, korisnost, percipirani uspjeh i uživanje. Nužno je ostvariti sve čimbenike kako bi se kod učenika postigla kvaliteta školskoga života, a samim time i školski uspjeh.

*Ključne riječi: ciljne orijentacije, kvaliteta školskog života, motivacija, školski uspjeh*

## Summary

### **RELATIONSHIP BETWEEN GOAL ORIENTATIONS, QUALITY OF SCHOOL LIFE AND SCHOOL ACHIEVEMENT**

The aim of the research of this paper was to examine the connection between goal orientations, the quality of school life and school achievement during primary school education. The study involved 140 fourth- and eighth-graders, of which seventy fourth-graders and seventy eighth-graders.

The results of the research showed that there is no significant difference in goal orientations and quality of school life between boys and girls except in the assessment of social integration where boys are more satisfied with their relationships with other students than girls. Furthermore, taking into account age differences, fourth-graders have a higher goal orientation for learning and performance, less pronounced goal orientation to avoid effort and are generally more satisfied with the quality of school life than eighth grade students whose goal orientations for learning and performance are lower, and the goal orientation to avoid effort is increased and their perception of the quality of school life is reduced. It has been proven that the only goal orientation of learning is related to the quality of school life.

The quality of school life is manifested in several interrelated factors - school satisfaction, negative emotions, teachers, social integration, usefulness, perceived success and enjoyment. It is necessary to achieve all the factors in order to achieve quality of school life in students, and thus school achievement.

*Keywords: goal orientations, quality of school life, motivation, school achievement*

# Sadržaj

1. UVOD .....	1
2. MOTIVACIJA ZA UČENJE .....	1
2.1. Definicija motivacije .....	1
2.2. Intrinzična motivacija .....	3
2.3. Ekstrinzična motivacija .....	4
3. CILJNE ORIJENTACIJE U UČENJU .....	5
3.1. Definicije .....	5
3.2. Dobne i spolne razlike .....	6
3.3. Povezanost sa školskim uspjehom i drugim varijablama .....	6
4. KVALITETA ŠKOLSKOGA ŽIVOTA .....	7
4.1. Zadovoljstvo školom .....	7
4.2. Negativne emocije .....	8
4.3. Nastavnici .....	9
4.4. Socijalna integriranost .....	11
4.5. Korisnost .....	12
4.6. Percipirani uspjeh .....	12
4.7. Uživavanje u učenju .....	14
5. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA .....	15
5.1. Cilj i problem istraživanja .....	15
a. Hipoteze .....	15
b. Sudionici istraživanja .....	15
c. Instrumenti .....	16
d. Postupak istraživanja .....	17
e. Obrada podataka .....	17
6. REZULTATI .....	18
7. RASPRAVA .....	21
8. ZAKLJUČAK .....	24
LITERATURA .....	25
PRILOZI .....	28
Izjava o izvornosti završnog/diplomskog rada .....	32

## 1. UVOD

Obrazovanje je sastavni dio života čovjeka od mladenačke dobi, adolescencije pa sve do odrasle dobi. Školski je uspjeh instrument kojim se mjeri postignuće u odgojno-obrazovnom procesu, a postignuće pojačava osjećaj zadovoljstva i motivacije prema nastavnom procesu. U ovome se radu razmatraju čimbenici ciljnih orijentacija (orijentacija na učenje i orijentacija na izvedbu) i kvalitete školskoga života (zadovoljstvo školom, negativne emocije, nastavnici, socijalna integriranost, korisnost, percipirani uspjeh i uživanje) koji utječu na školski uspjeh učenika. Objašnjava se i motivacija kao intrinzični ili ekstrinzični čimbenik koji utječe na školski uspjeh, odnosno neuspjeh učenika. Rečić (2003) navodi tri osnovna čimbenika koja utječu na školski uspjeh: biološki faktori (živčani sustav, endokrini sustav, tjelesna konstitucija), osobine učenika (kvocijent inteligencije, intelektualna radoznalost, povjerenje u vlastite snage, metode učenja, radne navike, redovitost polazanja škole, motivacija za učenje...) i socijalni faktori (obitelj, škola, društvo vršnjaka, osobine s kojima pojedinac dolazi u kontakt...).

Školski uspjeh nije samo ocjena, već i skup mnogobrojnih čimbenika koji utječu na ocjenu. Mikas (2012) navodi kako je poimanje i razumijevanje školskoga uspjeha u suvremenoj školi mnogo kompleksnije od tradicionalnog razumijevanja problematike. Nadalje, tradicionalni je pristup odgoju i obrazovanju previše naklonjen kognitivističkim stremljenjima koja osiromašuju socijalizacijsku i odgojnu funkciju škole, a moderna škola u prvi plan stavlja važnost razvoja osobnosti svakog pojedinca, pritom vodeći računa o temeljitom i sustavnom poticanju razvoja svih sastavnica njegove osobnosti (Patrikakou i sur., 2005; Previšić, 2007; Beabout, 2006; prema Mikas, 2012).

## 2. MOTIVACIJA ZA UČENJE

### 2.1. *Definicija motivacije*

Motivacija u akademskom kontekstu definira se kao stanje koje izaziva, održava i usmjerava ljudsko ponašanje prema postizanju nekog cilja te ima temeljnu ulogu u učenju (Vidović i sur., 2003; Glynn i sur., 2005; prema Koludrović i Ercegovac, 2013). Skinner i Belmont (1993) navode kako su visoko motivirana djeca



lako prepoznatljiva; entuzijastična su, zainteresirana, znatiželjna i voljna sudjelovati u svakodnevnim školskim zadacima premda su ti zadaci bili teško savladivi. Također, takva djeca žele ostati u školi duže, naučiti više i bolje se osjećaju u svojoj koži. Iz toga možemo zaključiti kako motivacija uvelike utječe na povećanje samopouzdanja i školski uspjeh. Prema Koludrović i Ercegovac (2013) tradicionalna je nastava bila u nemogućnosti poticati akademsku samoeфикаsnost i uvažavati razvojne specifične potrebe učenika te je uočeno kako se takvom nastavom ne mogu optimalno ostvariti željeni ishodi učenja niti se njome u dovoljnoj mjeri mogu uvažavati učenikovi interesi, sposobnosti i mogućnosti te je takvoj nastavi pripisan manjak motivacije učenika. Nadalje, Koludrović i Ercegovac (2013) navode kako je ključno strukturirati takvu nastavu koja će motivirati učenike na učenje uvažavajući njihove emocionalne i socijalne potrebe te kognitivne sposobnosti svakog učenika u određenom razdoblju odrastanja. „Motivi igraju najvažniju ulogu u ponašanju tijekom učenja bez obzira je li to ponašanje rezultat napora usmjeravanja od strane pedagoga, učitelja ili nekog drugog“ (Zloković, 1998, str.95).

Govoreći o motivima, razlikujemo dva pristupa, a to su unutarnji odnosno intrinzični motivi te vanjski odnosno ekstrinzični motivi. Koludrović i Ercegovac (2013) navode kako je podjela na ekstrinzičnu i intrinzičnu motivaciju dugo dominirala u proučavanju motivacije u školskom kontekstu, pri čemu je tradicionalna predavačko – prikazivačka nastava dominantno poticala ekstrinzičnu motivaciju. Nadalje, prema Koludrović i Ercegovac (2013), suvremeni pristupi motivaciji ne osporavaju ulogu ekstrinzične motivacije u akademskom kontekstu, ali značajniji naglasak pridaju intrinzičnoj motivaciji učenika pri čemu se dodatno naglašava važnost socio-emocionalnog okruženja koje pruža mogućnost kontrole osobnih i okolinskih čimbenika. Zloković (1998) navodi kako je važno je razlikovati motive učenika jer je to korisno u operacionalizaciji postavljanja problema i istraživanja uzroka stanovitog ponašanja učenika koje vodi školskom neuspjehu. Motivacija je od presudne važnosti za učenje i povezana je sa školskim uspjehom, pozitivnim stavovima prema školi, boljom disciplinom i većim zadovoljstvom učenika i učitelja (Vizek Vidović i sur., 2003; prema Raboteg-Šarić i sur., 2009). Prema Glasser (1990) nijedno ljudsko biće nije nemotivirano, već je svaki čovjek iznimno motiviran, ali to ne znači kako se motivacija odnosi na svaki aspekt života. U ovome se slučaju motivacija najviše odnosi na zadovoljenje osnovnih potreba; „Zadovoljava li ono što se od njih traži jednu ili nekoliko osnovnih potreba, ljudi će puno raditi“ (Glasser,

1990). Iako je motivacija ispunjena pozitivnim aspektima i onima koji se odnose na zadovoljenje osnovnih ljudskih potreba, u njoj se kriju i oni negativni. Zloković (1998) navodi anksioznost kao negativan aspekt motivacije koji se počinje razvijati vrlo rano u životu, no ovisi i o uvjetima školovanja u osnovnoj školi. Nadalje, Zloković (1998) navodi kako se anksioznost asocira s neuspjehom da se zadovolje potrebe za anticipacijom neuspjeha ili svjesnosti o mogućem neuspjehu. Iako je anksioznost navedena kao negativan aspekt, određen stupanj normalne anksioznosti nužan je stimulans za povećanje kompetentnosti što može pozitivnije utjecati na uspjeh učenika (Zloković, 1998). Motivacija je iznimno kompleksna i od velike važnosti za učenike i njihov uspjeh te je sukladno tome potrebno svakodnevno pronalaziti nove i efikasnije načine rada kako bi utjecaj na motivaciju bio što efektivniji, a samim time školski uspjeh što bolji. Motivacija učenika ovisi i o interpretaciji samog učitelja, uvođenju novih zanimljivih sadržaja, disciplini u razredu te nastavi u novom okruženju (Miljković, Rijavec, Vizek-Vidović, Vlahović-Štetić, 2003; prema Rakas-Drljan i Mašić, 2013). „Motivacija u razredu, između ostalog, proces je koji će pomoći učeniku u opažanju, prihvaćanju, sigurnosti u postizanju cilja. Ako smo postavili objektivne ciljeve školskih aktivnosti koji će zadovoljiti učenikove potrebe i interese, kao produkt možemo očekivati učenje.“ Zloković (1998, str. 102).

## 2.2. *Intrinzična motivacija*

Intrinzična se motivacija odnosi na sve interne sile koje uključuju potrebe, želje, porive, osjećaje, emocije, interese i stavove (Zloković, 1998). Konstrukt unutarnje, odnosno intrinzične motivacije opisuje kao prirodnu sklonost prema asimilaciji, ovladavanju svakodnevnih zadataka, spontanom interesu i istraživanju koje je vrlo bitno za kognitivni i društveni razvoj, a to predstavlja glavni izvor uživanja i vitalnosti tijekom života (Csikszentmihalyi & Rathunde, 1993; Ryan, 1995; prema Ryan i Deci, 2000). „Primjerice, brojna su istraživanja pokazala da intrinzično motivirani učenici koriste dublje strategije procesiranja, postižu bolji akademski uspjeh te percipiraju veću kompetentnost, samoeфикаsnost, autonomnost, psihološku dobrobit i osjećaju veće zadovoljstvo kod obavljanja brojnih životnih aktivnosti dok i ekstrinzični ciljevi mogu također doprinositi navedenome, ali je i njihov efekt slabiji u odnosu na intrinzične ciljeve“ (Eccles i Wigfield, 2002; Fairchild i sur., 2005; Gagne i Deci, 2005; Isiksal, 2010; Ryan i Deci, 2000; Schunk, 1991; prema Koludrović i

Ercegovac 2013, str. 495). Ryan i Deci (2000) navode kako održavanje i poboljšanje sklonosti intrinzične motivacije zahtijeva podržavajuće uvjete koji mogu biti vrlo lako narušeni nepodržavajućim uvjetima. Teoriju kognitivne evaluacije predstavljaju Deci i Ryan (1985) gdje objašnjavaju kako je proučavanje stanja koja olakšavaju, u odnosu na ona stanja koja potkopavaju unutarnju, odnosno intrinzičnu motivaciju, prvi važan korak u razumijevanju aspekata ljudske prirode. Istraživanja koja su iznijeli Fisher, 1978 i Ryan, 1982, objašnjavaju kako osjećaji kompetentnosti neće pojačati unutarnju motivaciju ako nisu popraćeni osjećajem autonomije (Deci i Ryan, 2000). Prema tome, teorija kognitivne evaluacije navodi kako ljudi ne moraju iskusiti samo kompetentnost ili djelotvornost, već moraju iskusiti i svoje ponašanje kao samoodređenost kako bi unutarnja motivacija bila uspješna. Nadalje, Deci i Ryan (2000) navode da iako se o pitanju učinaka nagrađivanja žustro raspravljalo, sveobuhvatno potvrđena meta-analiza (Deci, Koestner i Ryan, 1999), usprkos tvrdnjama suprotnog Eisenbergera i Cameron (1996), navodi kako sve očekivane opipljive nagrade potkopavaju unutarnju motivaciju. Također, istraživanje je otkrilo da ne samo opipljive nagrade, ali također prijetnje, rokovi, ocjene pod pritiskom i nametnuti ciljevi umanjuju unutarnju motivaciju. Nasuprot tome, utvrđeno je da osjećaji i mogućnosti donošenja vlastitih odluka pojačavaju unutarnju motivaciju jer ljudima omogućuju veći osjećaj autonomije.

### 2.3. *Ekstrinzična motivacija*

Ekstrinzična motivacija odnosi se na izvođenje aktivnosti kako bi se postigao određen ishod ili cilj u suprotnosti s unutarnjom motivacijom koja se odnosi na obavljanje aktivnosti radi zadovoljstva kojeg ta aktivnost pruža. Teorija samoodređenja navodi kako ekstrinzična motivacija može imati različite aspekte autonomije. Deci i Ryan (2000) navode primjer u kojemu učenik koji izvršava svoje obaveze jer shvaća važnost tih obaveza za svoje daljnje školovanje i buduće zaposlenje ekstremno je motiviran za izvršenjem obaveza kao i oni učenici koji školske obaveze izvršavaju zbog pritiska roditelja. Oba slučaja podrazumijevaju neku vrstu sredstva, odnosno instrumentarija, a ne uživanje u samom radu i prema tome i dalje ih svrstavamo u područje ekstrinzične motivacije, ali ovisno o aspektu autonomije. „Iako se poticanje intrinzične motivacije, odnosno individualnog interesa i uključenosti smatra vrlo poželjnim, neki autori (npr. Hidi i Harackiewicz, 2000) smatraju da se

ekstrinzični aspekti motivacije ne smiju podcjenjivati te da kod intrinzično nemotiviranih učenika vanjski poticaji mogu imati dobre strane i dovesti do poželjnih ishoda“ Pečjak i sur. (2009, str. 259).

### **3. CILJNE ORIJENTACIJE U UČENJU**

#### *3.1. Definicije*

Stanišak Pilatuš, Jurčec i Rijavec (2013) navode kako su model ciljnih orijentacija razvili edukacijski i razvojni psiholozi s ciljem objašnjenja procesa učenja i njegovih ishoda u školskom okruženju. Nadalje, objašnjavaju kako se ne polazi od toga je li učenik motiviran za učenje, već zašto je motiviran. U literaturi se spominju dvije vrste ciljnih orijentacija: orijentacija na učenje i orijentacija na izvedbu ili orijentacija na zadatak i orijentacija na ego, orijentacija na ovladavanje zadatkom i orijentacija na izvedbu, orijentacija na zadatak i orijentacija na sposobnosti (Dweck i Legget, 1988; Ames i Archer, 1988; Maehr i Midgley, 1991; Nicholls, 1984; sve prema Stanišak Pilatuš, Jurčec i Rijavec, 2013). Od navedenih ciljeva, prvi su usmjereni na razvoj sposobnosti, a drugi na dokazivanje sposobnosti ili izbjegavanje pokazivanja nedostatka sposobnosti (Stanišak Pilatuš, Jurčec i Rijavec, 2013). Govoreći o orijentaciji usmjerenoj na ovladavanje zadatkom, ova orijentacija podrazumijeva emocionalne posljedice kao što su osjećaj ponosa kad je postignut uspjeh i osjećaj krivnje prilikom neuspjeha, a suprotno tomu, učenik koji je usmjeren na izvedbu teži demonstriranju svojih visokih sposobnosti i dobivanju pozitivnih procjena, odnosno reakcija od strane drugih ljudi (Blumenfeld, Hoyle, Meece, 1988; Dweck, 1990; prema Stanišak Pilatuš, Jurčec i Rijavec, 2013). „Učenik orijentiran na ovladavanje zadatkom usmjeren je prema učenju i samodefiniranim standardima, razvijajući pritom nove vještine, usavršavajući kompetentnost, trudeći se savladati izazove i pokušavajući postići razumijevanje i uvid“ (Stanišak Pilatuš, Jurčec i Rijavec, 2013, str. 475). Nadalje, autorice Stanišak Pilatuš, Jurčec i Rijavec (2013) navode kako su Nicholls, Patashnick i Nolen (1985) identificirali i treći cilj – izbjegavanje truda gdje pojedinci koji su usmjereni na izbjegavanje truda žele uložiti što je moguće manje truda u učenje. Učenici s takvom dominantnom orijentacijom imaju nižu razinu akademske samo efikasnosti, koriste strategije površinskog procesiranja te imaju niži školski uspjeh (Elliot i Church, 1997; Pajares i sur., 2000; prema Koludrović i Ercegovac, 2013).

Zloković (1988) smatra kako dio učenika prolazi kroz školovanje neopaženo te im se ne pruža potrebna stručna pomoć. Potrebno je pažnju usmjeriti upravo na učenike koji ne ulažu dovoljno truda i prolaze neopaženo. Ranom intervencijom moguće je kod učenika utjecati na motivaciju i želju za radom i daljnjim uspjehom. „Ciljna orijentacija izbjegavanja truda najčešće se veže uz manju intrinzičnu motivaciju i uz slabije obrazovne ishode“ (Meece i sur., 1988; Brdar i sur., 2006; prema Stanišak Pilatuš, Jurčec i Rijavec, 2013, str. 475).

### 3.2. *Dobne i spolne razlike*

Dob i spol važan su čimbenik u određivanju i analiziranju ciljnih orijentacija među učenicima. Prema nekim istraživanjima utvrđeno je kako djevojčice imaju veći stupanj intrinzične motivacije u odnosu na učenike (Midgley i Urđan, 1995; Anderman i Anderman, 1999; prema Koludrović i Ercegovac, 2013). S druge strane, učenici su više usmjereni na nagrade i izvedbu od učenica. (Midgley i Urđan, 1995; Anderman i Anderman, 1999; Russilo i Casanova Arias, 2004; prema Koludrović i Ercegovac, 2013). Govoreći o dobi, stariji učenici postaju sve manje motivirani za ulaganje truda u ostvarivanje školskog postignuća te se može pretpostaviti kako odrednice suvremene škole koje uključuju preuzimanje odgovornosti za vlastito učenje, samoaktualizaciju i spremnost na cjeloživotno učenje nisu dovoljno implementirane u aktualnoj predmetnoj nastavi (Koludrović i Ercegovac, 2013). „Čini se da je prepoznavanje dominantnih ciljnih orijentacija na različitim dobnim uzrastima važno kako bi se mogla strukturirati takva nastava koja će uvažavajući razvojne promjene učenika, poticati motivaciju učenika i njihovu aktivnu uključenost u nastavni proces“ (Koludrović i Ercegovac, 2013, str. 496).

### 3.3. *Povezanost sa školskim uspjehom i drugim varijablama*

„U istraživanjima se školskog uspjeha često među osobnim prediktivnim čimbenicima analizira uloga spola djeteta, inteligencije, osobina ličnosti i motivacije, a od okolinskih socioekonomski status obitelji, obrazovanje roditelja i kvaliteta odnosa s roditeljima i učiteljima“ (Babarović, Burušić i Šakić, 2010; prema Piuk i Macova, 2019, str. 622). Istraživanje Stanišak Pilatuš, Jurčec i Rijavec (2013) pokazalo je kako učenici koji imaju veću orijentaciju na učenje imaju i bolji opći školski uspjeh te bolju

ocjenu iz matematike i hrvatskoga jezika. Prema istraživanju Koludrović i Ercegovac (2013), usmjerenost na zalaganje pokazalo se kao najvažniji prediktor školskog uspjeha na poduzorku učenika dok je u skupini učenica najvažniji prediktor usmjerenost na nagrade pri čemu one učenice koje su manje motivirane tim ekstrinzičnim ciljevima postižu bolji školski uspjeh.

#### **4. KVALITETA ŠKOLSKOGA ŽIVOTA**

Kvaliteta školskoga života definira se kao skup pozitivnih i negativnih iskustava u školi te ostalih osjećaja povezanih sa specifičnim područjima i posljedicama u školi (Leonard, 2002; prema Raboteg-Šarić i sur., 2009). Učeničko vrednovanje kvalitete školskoga života temelji se na doživljaju opće dobrobiti i osjećajima vezanima uz specifična područja školskoga života (Williams i Batten, 1981; Pang 1999; prema Raboteg-Šarić i sur., 2009). Ta se područja školskoga života odnose na zadovoljstvo školom, negativne emocije, nastavnike, socijalnu integriranost, korisnost, percipirani uspjeh te uživanje u učenju. Karatzias i sur. (2002; prema Raboteg-Šarić i sur., 2009) navode kako se kvaliteta školskoga života može uzimati kao indikator učeničke dobrobiti koji je određen čimbenicima povezanima sa školskim okruženjem, obrazovnim iskustvima učenika i uključenosti učenika u školski život. „Ideja o općem doživljaju dobrobiti proizlazi iz istraživanja opće kvalitete života, a vrednovanje specifičnih područja školskoga života proizlazi iz teorije obrazovanja“ (Raboteg-Šarić i sur., 2009, str. 698).

##### *4.1. Zadovoljstvo školom*

Jedna od ključnih točaka kvalitete školskoga života obuhvaća učenikovo zadovoljstvo školom, odnosno učenikov doživljaj kvalitete školskoga života. Prema Babarović i sur. (2010) obilježja škole, učitelja i nastavnog procesa relevantan su čimbenik koji bi trebao imati određeni utjecaj na obrazovni uspjeh učenika. Svako pozitivno iskustvo djeteta uvelike utječe na njegov odnos prema radu, odnosno učenju. Pozitivna iskustva uključuju sve podražaje koji su na učenika djelovali pozitivno, počevši od odnosa s nastavnicima, školskim kolegama i školskim okruženjem. „Reakcije učenika na školu indikatori su kvalitete školskoga života, a pozitivne reakcije na školu mogu povećati vjerojatnost da će učenici razviti trajnu predanost

učenju“ (Epstein i McPartland, 1976; prema Raboteg-Šarić i sur. 2009, str. 699). Istraživanje pozitivne psihologije pruža dokaze kako određeni životni događaji i okolnosti mogu trajno poboljšati ili smanjiti osjećaj sreće pojedinca (Diener i sur., 2006; prema Rijavec, 2014). Školsko okruženje može uvelike utjecati na pozitivna iskustva djece ako ona borave u, primjerice, učionicama s raznim poticajnim materijalima. Učenici koji doživljavaju visoki kvalitetu školskoga života manje neopravdano izostaju iz škole (Leonard i sur., 2000; prema Raboteg – Šarić i sur., 2009). Također, Raboteg – Šarić i sur. (2009) navode i kako će ti učenici biti više uključeni u rad u učionici te iskazivati manje nediscipline u školi. Prema tome, bitno je u potpunosti okrenuti se potrebama učenika, zadovoljiti potrebe učenika te mu omogućiti nesmetan i kvalitetan boravak u školi. Od neizmjerne je važnosti da se primjenjuju sadržaji koji će učenicima biti zanimljivi te koje smatraju važnima za život. Prema Stoll i Fink (1996) Haltonski je prosvjedni zavod 1986. godine odobrio Haltonski projekt djelotvornih škola kako bi se unaprijedila kvaliteta obrazovanja u okrugu i uspješnost škola kroz primjenu obilježja djelotvornih škola. Te su karakteristike uključivale tri glavne podjele na zajedničku misiju, ozračje pogodno za učenje i naglasak na učenje. Zajednička misija obuhvaća zajedničke ciljeve i vrijednosti, jasne ciljeve te instrukcijsko predvodništvo. Ozračje pogodno za učenje obuhvaća uključenosti i odgovornost učenika, fizičko okruženje, priznanje i poticaje, pozitivno učeničko ponašanje te uključenost i podršku roditelja i zajednice. Naposljetku, naglasak na učenje obuhvaća često praćenje napretka učenika, visoka očekivanja, kolegijalnost i usavršavanje nastavnika te težište na nastavi i nastavnom programu. Iz ovoga je vidljivo kako je sama škola i kvaliteta školskoga života splet mnogih značajnih sastavnica koje su na mnoge načine međuovisne te je bez njih nemoguće unaprijediti školski život kako učenika tako i svih ostalih sudionika u odgoju i obrazovanju.

#### 4.2. *Negativne emocije*

Pojam emocije može se definirati kao reakcija na određen podražaj koja rezultira pozitivnom ili negativnom emocijom te su kao takve važan i neizbježan čimbenik svakodnevnog života čovjeka. Emocija je izazvana svjesnim ili nesvjesnim vrednovanjem nekog događaja bitnog za neki važan cilj gdje se emocija osjeća kao pozitivna kada se cilj ostvaruje, a negativna kada je ostvarivanje cilja zapriječeno

(Oatley i Jenkins, 2003; prema Bognar i Dubovicki 2012). Prema tome, može se reći kako su emocije usmjerene prema ostvarivanju određenog cilja te ovisno o ostvarenosti se manifestiraju u obliku pozitivne ili negativne emocije. Što se tiče samog obrazovanja i školovanja djece, emocije su također neizostavne. Prilikom uspješnog ostvarenja cilja, učenici će osjećati ugodu, radost, porast samopouzdanja i želju za daljnjim napretkom. S druge strane, negativne emocije vidljive su u obliku smanjenje motivacije za daljnjim napretkom u slučaju neostvarenja cilja, osjećaja straha, ljutnje, potištenosti i anksioznosti. Zloković (1998) navodi kako se anksioznost asocira s neuspjehom da se zadovolje potrebe za anticipacijom neuspjeha ili svjesnosti o mogućem neuspjehu. Nadalje, Zloković (1998) navodi kako je anksioznost povezana s frustracijom ili anticipacijom frustracije, što rezultira emocionalnim poremećajima koji se oblikuju u strah, bijes ili anksioznost. Sama kvaliteta nastave, odnos učitelja prema učenicima i učenika prema učenicima važna je i uvelike utječe na vrstu emocije koja se javlja kod učenika, a ta emocionalna dimenzija nastave poprilično je zapostavljena i ne pridaje joj se dovoljno pažnje. Ne samo što su bitne emocionalne dimenzije koje proizlaze iz nastave, već su bitne i one koje proizlaze iz obitelji i obiteljskog okruženja djeteta. „Uspjeh u razredu uvelike ovisi o stupnju dječje spremnosti da vjeruje odraslima i da radi na zadacima koji su zahtjevniji, frustrirajući, a koji obećavaju neku buduću nagradu“ (Zloković, 1998, str. 105). „Ako djeca dobiju osjećaj sigurnosti u obitelji, to će im pomoći da se uspješnije suoče sa zadacima školskog okruženja i drugim problemima koje susreću u školi. No ako je klima u obitelji karakterizirana negativnim aspektima kao što su dezorganizacija, ekstremna rigidnost, kažnjavanje, veća je vjerojatnost da će djeca imati probleme u ponašanju, a time i slabiji uspjeh“ (Zloković, 1998, str. 106).

#### 4.3. *Nastavnici*

Nastavnik je stručnjak koji vodi nastavu, prenosi znanja, vještine i vrijednosti na učenike u procesu učenja i poučavanja, drugim riječima, nastavnik je čimbenik bez kojeg ne bi postojao proces edukacije. Sam rad nastavnika blisko je povezan s emocijama, negativnim ili pozitivnim, koje učenik manifestira tijekom svog školovanja kao i zadovoljstvom školom. Topla emocionalna atmosfera u razredu rezultira dobrim uspjehom učenika pod uvjetom da učitelj pažljivo sluša, prihvaća emocije, učenikove prijedloge, zapaža učenikove reakcije koristeći metode grupne



diskusije, frontalne nastave i slobodne individualizacije što vodi jako dobrom uspjehu učenika kada su nastavne metode usklađene s karakteristikama učenika te je emocionalna sigurnost učenika jako dobra kada se uspije uspostaviti ravnoteža između ostavljanja slobode i usmjeravanja učenika (Klausmeir i Goldwin, 1977; prema Zloković 1998). Drugim riječima, učiteljeva dobra motivacija, priprema, pristup nastavi i učenicima rezultira dobrom emocionalnoj sigurnosti i uspjehu učenika. Kada se promatraju kompetencije učitelja, u većini istraživanja postoji određena pozitivna povezanost postignuća učenika s učiteljevim poznavanjem sadržaja predmeta koji predaje, ali povezanost uvelike varira i ovisi o specifičnosti obrazovnih sadržaja koje je učitelj odslušao te specifičnim obilježjima studija koji je pohađao (Wilson i sur, 2009: prema Babarović i sur, 2009). Vulić-Prtorić i Lončarević (2016) navode kako se pokazalo da su različiti oblici edukacije koji uključuju rad na sebi i povećanje kompetencija za rad nužnost koja pomaže u nošenju sa snažnim emocijama kakve se često javljaju u složenoj razrednoj sredini. Glasser (1990) uspoređuje rad nastavnika sa šefovskim upravljanjem i navodi kako se takvim načinom rada smanjuje broj učenika koji zadovoljavajuće uče, odnosno ne uče kvalitetno već samo kako bi odradili ono što se od njih traži. Može se reći kako je takav način upravljanja usmjeren na potrebe šefova, u ovom slučaju nastavnika, a ne na potrebe učenika. Nadalje, problem učenika koji ne izvršavaju svoje obaveze i ne poštuju pravila rješava se metodama prisile i dijeljenjem kazni koje rezultiraju negativnim odnosom učitelja i učenika. Zbog takvog pristupa i načina rada mnogi će učenici raditi što se od njih traži, ali neće biti usmjereni na kvalitetu. Glasser (1990) objašnjava kako u takvim situacijama dijete manje uči, a više se opire dok se nastavnik više služi prisilom, a manje poučava. Najbezbolnija metoda bi bila ona u kojoj umjesto prisile, nastavnici koriste više kreativnosti u svakidašnjem radu te kazne zamijene sustavom boljeg nagrađivanja učenika kako bi se smanjila negativna emocija prema nastavnicima i učenju. Nastavnici bi trebali biti usmjereni na razgovor s učenicima, bolje objašnjavanje onoga što se uči i zašto se uči, odnosno na koji će im način novostečeno znanje poslužiti u životu. Naposljetku, nastavnici trebaju razviti stil kojim će motivirati učenike na rad, cijeliti ih te im pomoću u savladavanju onoga što prije nisu bili voljni raditi. „Duga je povijest prijateljstava, pa i ljubavi, između nastavnika i učenika, a velik dio uspjeha učenika temelji se na toj bliskosti“ (Glasser, 1990, str. 134). Učitelj i učenik ne smiju biti protivnici već prijatelji. Nužno je pomoći im postići kvalitetu kojom su obje strane zadovoljne.

#### 4.4. *Socijalna integriranost*

Područje socijalne integriranosti obuhvaća odnose među vršnjacima, odnosno percepciju važnosti socijalnih odnosa među vršnjacima. Kuzmanović (2009) navodi kako dijete svoje potrebe ne zadovoljava samo kroz susretanje samo sa sobom, nego i sa svojom socijalnom okolinom. Prihvaćenost u grupi vršnjaka omogućuje zadovoljavanje potrebe za pripadanjem, a prijateljstvo potrebe za bliskošću i intimnošću (Klarin, 2006; prema Medved i Keresteš, 2011). Govoreći o socijalnim odnosima među učenicima, poznato je kako su djevojčicama socijalni odnosi važniji nego dječacima pa su prema tome i osjetljivije i podložnije negativnim emocijama koje mogu utjecati na kvalitetu školskoga života. Kombinacija ciljeva znanja i socijalnih ciljeva može biti učinkovitija od usmjerenosti na znanje s obzirom na to da osjećaj pripadnosti i socijalna odgovornost proizašli iz socijalnih ciljeva mogu utjecati na povećanje ulaganja truda za učenje (McInerney i sur., 1998; prema Koludrović i Ercegovac 2013). Prema tome, visoka usmjerenost na znanje i socijalne odnose vode prema najboljem akademskom postignuću učenika. S druge strane, Zloković (1998) navodi kako učenici koji su zaokupljeni potrebom da steknu i održe prijateljstva te da budu prihvaćeni članovi grupe, mogu imati poteškoća u intelektualnim aktivnostima. Govoreći o dobi učenika, socijalna integriranost s godinama poprima veći značaj kod učenika. Drugim riječima, učenici imaju veća očekivanja od svojih prijatelja i socijalnih odnosa te isti ti odnosi imaju i veći utjecaj na zadovoljstvo školom tijekom godina. Na socijalnu integriranost utječe i samo ponašanje učenika u razredu. Loša su ponašanja svakodnevnica koja mogu ostaviti negativan utjecaj na ostale učenike. Charles (1996; prema Zloković 1998) navodi nekoliko tipova lošeg ponašanja; agresivnost kao oblik fizičkog i verbalnog napada na druge učenike; nemoralno ponašanje kao varanje, laganje; nepoštivanje odraslih koje se manifestira kao odbijanje svega što učitelj zamoli; anarhičnost gdje učenik šeta po razredu, ometa rad učenika, baca stvari; razredni „klaun“ gdje se učenik glupira, besposličari i zabušava. Ovakva ponašanja narušavaju socijalne odnose s drugim vršnjacima i učiteljima te ostavljaju negativan utjecaj na njih. Često dob učenika ne mora značiti smanjenje ili povećanje ovakve vrste ponašanja, već može biti podjednako prisutno kod starijih i mlađih učenika. Brideen (1956; prema Zloković, 1998) navodi istraživanje u kojemu su istaknuti glavni razlozi neprimjerenog ponašanja učenika među kojima su: nedostatak roditeljske kontrole, teškoće čitanja, ne izražavanje emocija, negativan odnos prema

školi, slaba disciplina, slaba tjelesna razvijenost i ostalo. Iz ovih je rezultata vidljivo kako većina negativnih ponašanja proizlazi iz obitelji, osobnih ili socijalnih potreba. Osim što navedeni čimbenici utječu na socijalne odnose, uvelike utječu na uspjeh i zadovoljstvo školom. „Potreba za pripadanjem i potreba za postignućem bile su predmetom brojnih istraživanja posljednjih godina. To su dvije osnovne potrebe od vitalne važnosti za učenike jer se razvijaju tijekom školske dobi, pa i ranije i izazivaju porive za kooperaciju, školsko postignuće te druge oblike ponašanja koje učitelji odobravaju“ (Zloković, 1998, str. 96).

#### 4.5. *Korisnost*

Kako bi se postigao rad kvalitetne škole, vrlo je važno učenicima osvijestiti važnost onoga što se uči i zašto se uči. Nedvojbeno je kako je u današnje vrijeme učenje usmjereno samo na postignuće umjesto na osvješćivanje korisnosti. Kako bi se postigla korisnost, učenicima se treba ponuditi kvalitetan i kreativno osmišljen sadržaj. Stoll i Fink (1996) navode kako se razvila nova hijerarhija znanja koja perpetuira suvremeno školstvo u vidu dekontekstualizacije onoga što se od učenika očekuje da nauče; dati ispravan odgovor puno je važnije nego razumjeti kontekst onoga što se uči. Učenici koji površno uče ne ostvaruju dubinske spoznaje koje dolaze s kontekstualiziranim učenjem (Gardner, 1983; prema Stoll i Fink, 1996). Nadalje, Koludrović i Ercegovac (2013) navode kako je nužno problematizirati kvalitetu nastave jer specifični sadržaji učenja i strukturiranje nastave koja će učenike poticati na učenje i preuzimanje odgovornosti za vlastito učenje može značajno doprinijeti izraženijoj usmjerenosti na zadatak i zalaganje što onda doprinosi i boljem postignuću.

#### 4.6. *Percipirani uspjeh*

Školski uspjeh učenika ovisi o dimenziji atribucija koje su klasificirane u tri dimenzije: dimenzija mjesta, stabilnosti i kontrole (Weiner, 1974). Dimenzija mjesta odnosi se na doživljaj učenika vlastitog uspjeha koji proizlazi iznutra ili izvana. Weiner (1974) pod unutarnjim izvorom uspjeha navodi sposobnost i trud učenika, a vanjskim izvorom lakoću postavljenog zadatka i sreću. Navedeni se unutarnji čimbenici odnose na sve ono što potječe od samog učenika dok se vanjski čimbenici odnose na sve ono što okružuje samog učenika. Samim time oba su čimbenika blisko povezana i direktno

utječu na percepciju uspjeha učenika. S obzirom na to da unutarnji čimbenici potječu iz same osobe, odnosno učenika, možemo reći kako su ti čimbenici stabilniji od vanjskih čimbenika jer na unutarnje čimbenike učenik ima veći utjecaj i kontrolu dok je kontrola vanjskih čimbenika mnogo manja. Prema Takač i Varga (2011) dimenzije atribucija svrstane su u tablicu ovisno o unutrašnjosti atribucija, stabilnosti i njihovoj kontroli. Prethodno je navedeno kako su unutarnji čimbenici pod većom kontrolom pojedinca dok se vanjski čimbenici slabije kontroliraju, no Takač i Varga (2011) detaljnije objašnjavaju svaki čimbenik; sposobnost kao unutarnji čimbenik poprilično je stabilan dok je mogućnost kontrole nešto manja, a s druge strane trud kao također unutarnji čimbenik nema stabilnost, ali ima mnogo veću kontrolu od sposobnosti samog učenika. Nadalje, objašnjavajući vanjske čimbenike, jednostavnost zadatka ima obilježje stabilnosti bez mogućnosti kontrole, dok sreća nema obilježje niti stabilnosti ni kontrole. Iz navedenog možemo zaključiti kako je sreća najnestabilnije obilježje bez imalo mogućnosti kontrole. Reyna (2008; prema Takač i Varga, 2011) navodi kako nije poželjno da učenici svoj uspjeh ili neuspjeh pripisuju sreći, budući da ih takva atribucija može ostaviti u uvjerenju da trudom ne mogu promijeniti svoje školske rezultate. Nadalje, prema Takač i Varga (2011), ako učenici uspjeh pripisuju sposobnostima, to ih može ohrabriti da se nastave truditi, ali može rezultirati i smanjenim zanimanjem za razredne aktivnosti učenja. Bempechat (1999; prema Takač i Varga, 2011) navodi kako će učenici biti najustrajniji u školskim zadacima pod određenim okolnostima, prije svega ako svoj školski uspjeh pripisuju unutarnjim i nestabilnim čimbenicima nad kojima imaju kontrolu ili unutarnjim i stabilnim čimbenicima nad kojima nemaju kontrolu, ali koji ponekad mogu biti ometani drugim čimbenicima. Byrd (2005; prema Mikas, 2012) navodi nekoliko uvjeta i čimbenika koji su povezani sa školskim neuspjehom na endogene (genski poremećaji, kronične bolesti, neurološki poremećaji, psihički poremećaji, poremećaji učenja...) i egzogene (obiteljski čimbenici, problemi u odnosima s vršnjacima, čimbenici vezani za školu i okolinski problemi). Zloković (1998) navodi kako mnogi pedagozi najvažnijim čimbenicima za učenikov uspjeh smatraju motivaciju učenika, vještine i tehnike učenja te socioemocionalnu prihvaćenost dok čimbenike naobrazbe roditelja, zdravlje, socio-ekonomski status mnogi ispitanici ne smatraju relevantnim za učenikov uspjeh. „Važan je podatak koji upućuje na to da ispitanici koji visoko procjenjuju navedene čimbenike uspješno analiziraju postavljene hipotetičke slučajeve, a i uspjeh je učenika u takvim školama znatno bolji“ (Zloković, 1998, str. 240).

#### 4.7. *Uživanje u učenju*

Među važnim sastavnicama kvalitete školskoga života nalazi se i čimbenik uživanja. Ovaj se čimbenik može raščlaniti na nekoliko područja; uživanje u učenju, uživanje u izvršavanju školskih obaveza i uživanje u školskom životu općenito. Kao i sve prethodne sastavnice kvalitete školskoga života, ni ova nije manje bitna te je povezana sa svim ostalima; bez uživanja nema kvalitetne škole. Glasser (1990) navodi kako učenici sa slabim uspjehom žele dobivati dobre ocjene, no većina njih ne voli školu i iz tog razloga ne žele raditi. Teorija kontrole tvrdi da kada učenici jednom dobiju slabe ocjene, započinju brisati školu iz svog svijeta kvalitete (Glasser, 1990). Slab uspjeh učenika nije prisutan toliko zbog sposobnosti ili nesposobnosti učenika već do toga kakav odnos učenici imaju sa školom i na kojoj je razini ostvarena kvaliteta njihovog školskog života koja uvelike ovisi o krajnjem uspjehu učenika. Ako učenici ne pronalaze zadovoljstvo i ne uživaju u učenju, izvršavanju školskih obaveza i kvaliteti svog školskog života svi će se čimbenici uvelike odraziti na krajnji uspjeh učenika. Prisiljavajući učenike na učenje onoga što ne žele te naposljetku dijeljenjem loših ocjena utječe na učenike u vidu potpunog smanjenja kvalitete školskoga života. Od velike je važnosti da učenici znaju što, kako i zašto uče te da škola nije samo mjesto dijeljenja dobrih i loših ocjena već i njihov drugi dom u kojemu mogu istovremeno uživati, učiti i stvarati nova iskustva. „Prisiljavati nekoga na učenje najčešće stvara omalovažavanje“ (Glasser, 1990, str. 125).

## 5. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

### 5.1. Cilj i problem istraživanja

Cilj istraživanja bio je ispitati povezanost ciljnih orijentacija s kvalitetom školskog života i školskim uspjehom na kraju razdoblja razredne i predmetne nastave.

Prema cilju istraživanja, definirani su sljedeći problemi:

1. Ispitati razlike u ciljnim orijentacijama i kvaliteti školskog života između dječaka i djevojčica.
2. Ispitati razlike u ciljnim orijentacijama i kvaliteti školskog života između učenika četvrtih i osmih razreda.
3. Ispitati prediktivni doprinos ciljnih orijentacija pojedinim dimenzijama kvalitete školskog života.

#### *a. Hipoteze*

H1.1. Djevojčice imaju veću orijentaciju na učenje i manju orijentaciju na izbjegavanje truda.

H1.2. Djevojčice imaju veće rezultate na svim dimenzijama kvalitete školskog života.

H2.1. Mlađi učenici imaju veću orijentaciju na učenje, veću orijentaciju na izvedbu i manju orijentaciju na izbjegavanje truda.

H2.2. Mlađi učenici imaju veće rezultate na svim dimenzijama kvalitete školskog života.

H3. Ciljna orijentacija na učenje je pozitivan, a ciljna orijentacija na izbjegavanje truda negativan prediktor svih dimenzija kvalitete školskog života.

#### *b. Sudionici istraživanja*

U istraživanju je sudjelovalo ukupno 140 učenika četvrtih i osmih razreda, od kojih su 72 djevojčice (51.4%) i 68 dječaka (48.6%). U četvrtim razredima ima ukupno 70 učenika od kojih je 36 djevojčica (51.4%) i 34 dječaka (48.6%), a u osmim razredima ima ukupno 70 učenika od kojih je 36 djevojčica (51.4%) i 34 dječaka

(48.6%). Istraživanje je provedeno u 2 škole na području grada Zagreba. Uzorak je bio prigodan.

### *c. Instrumenti*

#### *Upitnik ciljnih orijentacija*

Za mjerenje ciljnih orijentacija korišten je upitnik ciljnih orijentacija (CSRL, Niemvira, 1999) koji su prevele i validirale Rijavec i Brdar (2002). Upitnik ciljnih orijentacija sastoji se od petnaest čestica koje sadrže tri subskale:

- Skala usmjerenosti na učenje – pet čestica (primjer tvrdnje *Za mene je najvažnija stvar u školi stjecanje novog znanja.*)
- Skala usmjerenosti na izvedbu – pet čestica (primjer tvrdnje *Posebno mi je drago kad na testu dobijem više bodova od drugih u razredu*)
- Skala usmjerenosti na izbjegavanje truda – pet čestica (primjer tvrdnje *Pokušavam udovoljiti školskim obavezama sa što je moguće manje truda*)

#### *Upitnik kvalitete školskog života*

U istraživanju je korištena hrvatska verzija Upitnika kvalitete školskoga života (Quality of School Life Questionnaire) koji su konstruirali Ainley i Bourke (1992, prema Leonard, 2002), a za hrvatske učenike preveli i prilagodili Raboteg Šarić, Šakić i Brajša-Žganec (2009). Hrvatska verzija sastoji se od 40 tvrdnji koje čine sedam skala:

*Opće zadovoljstvo školom* – mjeri opće pozitivne osjećaje prema školi, pozitivna stav prema školi (6 tvrdnji, primjer tvrdnje *Za mene je škola mjesto gdje uživam biti*).

*Negativni osjećaji prema školi* – mjeri opće negativne osjećaje prema školi, stres zbog škole (5 tvrdnji, primjer tvrdnje *Za mene je škola mjesto gdje se osjećam nesretno*).

*Priprema za budućnost* – odnosi se na percepciju relevantnosti školovanja, percepciju učenika o tome koliko im škola pruža prilika za razvoj u budućnosti i koliko ih priprema za život (6 tvrdnji, primjer tvrdnje *Za mene je škola mjesto gdje učim ono što će mi biti korisno kada završim školu*).

*Socijalna integriranost* – ispituje odnose učenika s drugim ljudima i učenicima u školi, percepciju kvalitete društvenoga života u školi 702 (5 tvrdnji, primjer tvrdnje *Za*

*mene je škola mjesto gdje su drugi učenici vrlo prijateljski raspoloženi).*

*Percepcija školskog postignuća* – ispituje učenikov doživljaj školske kompetentnosti, osjećaj postignuća i uspješnosti u školskom radu (4 tvrdnje, primjer tvrdnje *Za mene je škola mjesto gdje sam uspješan učenik*).

*Nastavnici* – ispituje percepciju kvalitete odnosa nastavnika prema učenicima, zadovoljstvo učenika odnosom s nastavnicima (5 tvrdnji, primjer tvrdnje *Za mene je škola mjesto gdje mi nastavnici pomažu da dam sve od sebe*).

*Doživljaj učenja* – ispituje u kojoj mjeri učenici uživaju u samoučenju, percipiraju učenje izazovnim i zabavnim (4 tvrdnje, primjer tvrdnje *Za mene je škola mjesto gdje je učenje zabavno*).

Učenici izražavaju svoj stupanj slaganja sa sadržajem pojedine tvrdnje na skali od pet stupnjeva (1 – uopće se ne slažem; 5 – potpuno se slažem). Rezultat na svakoj skali definira se kao prosjek procjena na svim tvrdnjama, a viši rezultat ukazuju na višu procjenu kvalitete pojedinog aspekta školskog života.

#### *d. Postupak istraživanja*

Za provedbu istraživanja, ravnatelji škola odobrili su suradnju, a nakon toga učenicima su podijeljene suglasnosti koje su roditelji trebali potpisati i odobriti žele li da njihovo dijete sudjeluje u istraživanju. Nakon prikupljenih suglasnosti, istraživanje se provelo samo s učenicima čiji su roditelji odobrili provedbu istraživanja. S obzirom na epidemiološku situaciju, učenici su anketu ispunjavali *on-line*. Prikupljanje podataka provodilo se od listopada do prosinca 2020 godine.

#### *e. Obrada podataka*

Za testiranje razlika između dječaka i djevojčica, kao i razlika između učenika četvrtog i osmog razreda korišten je t-test. Za ispitivanje prediktivnog doprinosa ciljnih orijentacija pojedinim dimenzijama kvalitete školskog života korištena je linearna regresijska analiza.



## 6. REZULTATI

U *Tablici 1* prikazane su razlike između dječaka i djevojčica u ispitivanim varijablama.

*Tablica 1*

Razlike između dječaka i djevojčica u ispitivanim varijablama

			Djevojčice		Dječaci		<i>t-test</i>
			<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
Ciljna orijentacija učenje	na	na	4.03	0.80	4.19	0.80	1.209
Ciljna orijentacija izvedbu	na	na	3.69	0.63	3.78	0.88	.750
Ciljna orijentacija izbjegavanje truda	na	na	3.28	0.90	3.52	0.98	1.509
Zadovoljstvo školom			2.92	0.76	3.03	0.73	.901
Negativne emocije			2.08	0.83	1.87	0.72	1.594
Nastava			3.17	0.74	3.21	0.64	.361
Socijalna integriranost			3.14	0.58	3.33	0.48	2.105*
Korisnost			3.20	0.84	3.39	0.68	1.423
Percipirani uspjeh			3.17	0.56	3.30	0.56	1.398
Uživanje u učenju			3.16	0.65	3.32	0.57	1.490

Vidljiva je razlika u procjeni dimenzije socijalne integriranosti gdje su dječaci ( $M=3.33$ ,  $SD=0.48$ ) zadovoljniji svojim odnosima s drugim učenicima nego djevojčice ( $M=3.14$ ,  $SD=0.58$ ). U ostalim varijablama nema statistički značajnih razlika između djevojčica i dječaka.

Dakle, može se zaključiti da H1.1 nije potvrđena. Dječaci i djevojčice ne razlikuju se međusobno ni u jednoj ciljnoj orijentaciji. Nije potvrđeno da će djevojčice imati veću orijentaciju na učenje, a manju na izbjegavanje druga. Hipoteza H1.2 nije potvrđena. U većini dimenzija kvalitete školskoga života nema razlika između dječaka i djevojčica. Jedino dječaci, suprotno hipotezi, pokazuju veću razinu socijalne integriranosti.

U *Tablici 2* prikazane su razlike između učenika četvrtog i osmog razreda u ispitivanim varijablama.

*Tablica 2*

Razlike između učenika četvrtog i osmog razreda u ispitivanim varijablama

	Četvrti razred		Osmi razred		<i>t-test</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
Ciljna orijentacija na učenje	4.48	0.52	3.74	0.86	6.178***
Ciljna orijentacija na izvedbu	3.90	0.67	3.57	0.81	2.582*
Ciljna orijentacija na izbjegavanje truda	3.24	0.99	3.55	0.87	1.989*
Zadovoljstvo školom	3.37	0.52	2.58	0.71	7.505***
Negativne emocije	1.65	0.72	2.30	0.71	5.419***
Nastavnici	3.49	0.52	2.89	0.71	5.713***
Socijalna integriranost	3.42	0.43	3.05	0.58	4.375***
Korisnost	3.76	0.43	2.82	0.76	9.040***
Percipirani uspjeh	3.56	0.39	2.91	0.51	8.493***
Uživanje	3.57	0.44	2.90	0.60	7.426***

Učenici četvrtog razreda imaju veću orijentaciju na učenje, veću ciljnu orijentaciju na izvedbu i manju orijentaciju na izbjegavanje truda. Time je potvrđena H2.1. Također, učenici četvrtog razreda imaju veće rezultate na svim pozitivnim dimenzijama kvalitete školskoga života i niži rezultat na dimenziji negativnih emocija. Time je u potpunosti potvrđena H2.2.

U *Tablici 3* prikazani su rezultati drugog koraka hijerarhijske regresijske analize sa spolom, razredom i školskim uspjehom, te ciljnim orijentacijama kao prediktorima kvalitete školskog života.

*Tablica 3*

Ciljne orijentacije kao prediktori kvalitete školskog života

	Zadovoljstvo školom	Negativne emocije	Nastavnici	Učenici	Korisnost	Percipirani uspjeh	Uživanje
	beta	beta	beta	beta	beta	beta	beta
Spol	-.006	-.178	-.087	.100	.045	-.040	.052
Razred	-.179*	.088*	-.025	-.006	-.089**	.020	-.050*
Uspjeh	.474***	-.480**	.479***	.500	.673***	1.006***	.657**
Orijentacija na učenje	.191*	.041	.339***	.053	.237**	-.082**	.095
Orijentacija na izvedbu	.005	.024	-.107	.020	-.032	-.012	-.070
Orijentacija na izbjegavanje truda	.049	.090	.087	.061	.067	.035	.037

Spol se nije pokazao značajnim prediktorom ni za jednu dimenziju kvalitete školskoga života. Razred se pokazao značajnim prediktorom za negativne emocije i korisnost. Stariji učenici pokazuju više negativnih emocija prema školi i procjenjuju da su stvari koje uče u školi manje korisne. Školski uspjeh je pozitivan prediktor svih dimenzija kvalitete školskoga života, a negativan prediktor negativnih emocija. Učenici koji imaju bolji školski uspjeh pozitivnije procjenjuju sve dimenzije kvalitete školskoga života, a iskazuju manje negativnih emocija prema školi.

Kad su u pitanju ciljne orijentacije jedino ciljna orijentacija na učenje se pokazala značajnim prediktorom za većinu dimenzija. Učenici koji imaju veću orijentaciju na učenje zadovoljniji su školom, nastavnicima, procjenjuju da im je korisnije ono što uče u školi, ali imaju nižu percepciju svog školskog postignuća.

## 7. RASPRAVA

Cilj ovog rada bio je ispitati povezanost ciljnih orijentacija s kvalitetom školskoga života i školskim uspjehom. Pretpostavljeno je da će djevojčice imati izraženiju ciljnu orijentaciju na učenje a manje izraženu ciljnu orijentaciju na izbjegavanje truda. Također je pretpostavljeno da će mlađi učenici imati izraženije sve ciljne orijentacije, kao i pozitivnije procjene dimenzija kvalitete školskoga života.

Uspoređujući spolne razlike u ciljnim orijentacijama, nema značajne razlike u ispitanim varijablama između djevojčica i dječaka. „Podjednaka razina ekstrinzične motivacije dječaka i djevojčica u suprotnosti je s nalazima istraživanja koja pokazuju da su djevojčice u većoj mjeri od dječaka ekstrinzično motivirane, vjerojatno zbog veće potrebe za socijalnim odobravanjem“ (Boggiano i sur., 1991: prema Raboteg-Šarić i sur., 2009, str. 707).

Kad su u pitanju dimenzije kvalitete školskoga života postoji razlika u socijalnoj integriranosti gdje su dječaci zadovoljniji svojim odnosima s drugim učenicima nego djevojčice. Ovi se rezultati mogu objasniti s pretpostavkom da djevojčice više očekuju od bliskih odnosa te su samim time i osjetljivije od dječaka koji od bliskih odnosa očekuju manje.

Ispitivanje razlika u ciljnim orijentacijama između mlađih i starijih učenika ukazuju kako učenici četvrtih razreda imaju veću izraženu ciljnu orijentaciju na učenje i izvedbu te manje izraženu orijentaciju na izbjegavanje truda od učenika osmih razreda. Nadalje, učenici četvrtih razreda su zadovoljniji školom, nastavnicima, socijalnom integriranošću, nastavni sadržaji im se čine korisniji, zadovoljniji su svojim školskim uspjehom i više uživaju u učenju. S druge strane, učenici osmih razreda su pokazali manje izraženu ciljnu orijentaciju na učenje i izvedbu te veću ciljnu orijentaciju na izbjegavanje truda. Također, učenici osmih razreda iskazuju veće negativne emocije prema svim varijablama kvalitete te imaju više izražene negativne emocije. Očito je kako se na osnovnoškolskom uzrastu s godinama smanjuje orijentacija na učenje, a povećava orijentacija na izbjegavanje truda (Stanišak Pilatuš i sur. 2013) što bi se moglo povezati s padom intrinzične motivacije tijekom obrazovanja te porastom neprimjerenih ponašanja. Raboteg-Šarić i sur. (2009) navode kako u razdoblju rane adolescencije prijatelji i skupine vršnjaka imaju sve veći utjecaj na razvoj djece pa se ovi rezultati mogu dijelom objasniti kao težnjom učenika da povremenim uključivanjem u neprimjerena ponašanja, koja su sve učestalija u višim

razredima, budu bolje prihvaćeni u društvu vršnjaka. Koludrović i Ercegovac (2013) prema istraživanju Raboteg-Šarić i sur. (2009) na uzorku osnovnoškolaca utvrđeno je značajno opadanje školskoga uspjeha od petog do osmog razreda što je pripisano opadanju zadovoljstva školom i doživljaju više negativnih emocija prema školi te sve manjeg percipiranja učenja kao zabavnog i izazovnog iskustva.

U ispitivanju ciljnih orijentacija i kvalitete školskoga života rezultati pokazuju kako je jedino ciljna orijentacija na učenje povezana s kvalitetom školskoga života. Učenici koji su usmjereni na učenje zadovoljniji su školom i nastavnicima te u većoj mjeri smatraju kako je korisno ono što uče, ali svoj uspjeh smatraju manje zadovoljavajućim. Ranija su istraživanja pokazala kako su od svih ciljnih orijentacija, usmjerenost na zadatak, zalaganje, natjecanje i briga za druge pozitivno povezane sa školskim uspjehom (Amrai i sur., 2011; prema Koludrović i Ercegovac, 2013).

Percepcija vlastitog školskog uspjeha značajno pozitivno pridonosi kvaliteti školskoga života, osim kod negativnih emocija gdje je uspjeh negativan prediktor. Dakle, učenici koji imaju bolji uspjeh imaju značajno bolju kvalitetu školskog života. „Razmatranje zadovoljstva životom u školi ne smije uključivati samo školska postignuća već i dodatne, često zanemarivane činitelje, primjerice način na koji učenici doživljavaju sebe, svoje akademske sposobnosti i socijalne vještine, kao i socijalno okruženje u kojem se nalaze“ (Bubić i Goreta, 2015, str. 476).

Trend smanjenja kvalitete školskoga života kod starijih učenika dokazala su mnoga istraživanja. Epstein i McPartland (1976; prema Raboteg-Šarić i sur., 2009) objašnjavaju kako se s dobi učenici počinju sve više razlikovati prema svojim sposobnostima, a škole postaju sve manje sposobne zadovoljiti sve raznolikije akademske interese i potrebe starijih učenika, iako su škole sposobne zadržati opću i socijalnu kvalitetu školskoga života za većinu učenika. Školska klima jedan je od važnih faktora koji utječu na školsko zadovoljstvo, posebice starijih učenika. Od iznimne je važnosti uzeti u obzir potrebe i želje učenika, omogućiti im kvalitetno razredno ozračje te uspostaviti disciplinu kako bi se osigurala sigurnost učenika, a samim time i stvorila okolina koja će učenike poticati na učenje. Raboteg-Šarić i sur. (2009) smatraju kako učeničko problematično ponašanje može biti reakcija na negativne osjećaje i prekomjeren stres u školi, a s obzirom da su nastavnici dio neposredne okoline učenika od velike je važnosti da prepoznaju negativne osjećaje učenika te im pomognu kako bi se bolje suočili sa stresom u školi. Istraživanje koje su proveli Raboteg-Šarić i sur. (2009) prikazuje koliko je važno da nastavnici uspostave

kvalitetnu interakciju s učenicima i potiču njihovu intelektualnu znatiželju kako bi se poboljšala disciplina, a samim time i zadovoljstvo školom.

## **8. ZAKLJUČAK**

1. Nema značajne razlike u ciljnim orijentacijama i kvaliteti školskog života između dječaka i djevojčica osim u procjeni socijalne integriranosti gdje su dječaci zadovoljniji svojim odnosima s drugim učenicima nego djevojčice.
2. Učenici četvrtih razreda imaju veću ciljnu orijentaciju na učenje i izvedbu, manje izraženu ciljnu orijentaciju na izbjegavanje truda te su općenito zadovoljniji kvalitetom školskog života za razliku od učenika osmih razreda čije su ciljne orijentacije na učenje i izvedbu manje, a ciljna orijentacija na izbjegavanje truda je povećana te je njihova percepcija kvalitete školskoga života smanjena.
3. Ciljna orijentacija na učenje jedina je povezana s većinom dimenzija kvalitete školskog života.

## LITERATURA

- Babarović T., Burušić J., Šakić M. (2010). Psihosocijalne i obrazovne odrednice školskog uspjeha učenika osnovnih škola: dosezi dosadašnjih istraživanja. *Suvremena psihologija*, 13(2), 235–255.
- Babarović T., Burušić J., Šakić, M. (2009). Uspješnost predviđanja obrazovnih postignuća učenika osnovnih škola Republike Hrvatske. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 18(4-5), 673–695.
- Bognar L., Dubovicki S. (2012). Emocije u nastavi. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 14 (1), 151-163.
- Bubić A., Goreta I. (2015). Akademske i socijalne odrednice općeg zadovoljstva školom. *Psihologijske teme*, 24(3), 473-493.
- Buljubašić Kuzmanović V., Botić T. (2011). Odnos školskog uspjeha i socijalnih vještina kod učenika osnovne škole. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 58(27), 38–53.
- Glasser W. (1990). Kvalitetna škola: škola bez prisile. Zagreb, Educa.
- Medved A., Keresteš G. (2011). Usamljenost u ranoj adolescenciji: Spolne i dobne razlike te povezanost sa socijalnim odnosima. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 20(2), 457-478.
- Mikas, D. (2012). Utjecaj emocionalnih i ponašajnih problema na školski uspjeh učenika. *Pedagogijska istraživanja*, 9(1/2), 83–99.
- Niemvirta, M. (1999). Individual Differences in Motivational and Cognitive Factors Affecting Self-Regulated Learning: P. Nenniger, R. S. Jäger, A. Frey, i M. Wosnitzer (Ur.), *Advances in motivation*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik
- Pavičić Takač, V., Varga, R. (2011). Učeničko tumačenje uspjeha i neuspjeha u nastavi engleskog jezika. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 57(26), 39-49.
- Piuk, J., Macuka, I. (2019). Školski uspjeh adolescenata: Uloga perfekcionizma, prilagodbe i uključenosti roditelja u školske aktivnosti. *Psihologijske teme*, 28(3), 621-643.
- Pečjak, S., Kolić-Vehovec, S., Rončević-Zubković, R., Ajdišek, N. (2009). (Meta)kognitivni i motivacijski prediktori razumijevanja teksta adolescenata u Hrvatskoj i Sloveniji. *Suvremena psihologija*, 12(2), 257-270.
- Raboteg-Šarić Z., Šakić M., Brajša-Žganec A. (2009). Kvaliteta života u osnovnoj



- školi: Povezanost sa školskim uspjehom, motivacijom i ponašanjem učenika. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 18(4-5), 697-716.
- Rečić, M. (2003). Obitelj i školski uspjeh učenika. *Pedagoška biblioteka: za učitelje i odgajatelje. Đakovo*.
- Rijavec, M. (2014). Should happiness Be Taught in School? *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 17(1), 229–240.
- Rijavec M., Brdar I. (2002). Coping With School Failure And Self-Regulated Learning. *European Journal of Psychology of Education*, 17 (2), 177-194.
- Rijavec, M., Ivanković M., (2017). Dispozicijski optimizam i pesimizam kao prediktori školskoga uspjeha, ciljnih orijentacija u učenju, straha od ispitivanja i životnog zadovoljstva učenika. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 158(4), 397-417.
- Ryan, M. R., Deci, L. E. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development and Well-Being. *American Psychological Association*, 55(1), 68-78.
- Skinner, E. A., Belmont, M. J. (1993). Motivation in the Classroom: Reciprocal Effects of Teacher Behavior and Student Engagement Across the School Year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571–581.
- Stanišak Pilatuš I., Jurčec L., Rijavec M. (2012). Ciljne orijentacije u učenju: dobne i spolne razlike i povezanost sa školskim uspjehom. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 154(4), 473-491.
- Stoll, L., Fink, D. (1996). Mijenjamo naše škole: Kako unaprijediti djelotvornost i kvalitetu škola. *Buckingham – Philadelphia: Open University Press*.
- Uzelac, S. (2003). Školski uspjeh i stavovi učenika o obrascima ponašanja u socijalnim sukobima. *Kriminologija i socijalna integracija: časopis za kriminologiju, penologiju i poremećaje u ponašanju*, 11(1), 1–11.
- Vrkić, M., Vlahović Štetić V. (2013). Uvjerenja o strategijama učenja, korištenje strategija učenja i uspjeh u učenju. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 154(4), 511-526.
- Vulić-Prtorić, A., Lončarević, I. (2016). Školski uspjeh i mentalno zdravlje: Od relacija do intervencija. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 157(3), 302-324.
- Zloković J. (1998). Školski neuspjeh – problem učenika, roditelja i učitelja. *Filozofski fakultet Rijeka, Odsjek za pedagogiju*.

Weiner, B. (1974). Attribution Theory. *International Encyclopedia of Education*.

## PRILOZI

### Prilog 1

#### *Suglasnost roditelja za provođenje istraživanja*

Poštovani roditelji,

Moje ime je Karolina Ozjaković i studentica sam Učiteljskog fakulteta u Zagrebu. Za potrebe diplomskog rada u školi koju pohađa Vaše dijete provodim istraživanje na temu *Povezanost ciljnih orijentacija sa kvalitetom školskog života i školskim uspjehom*.

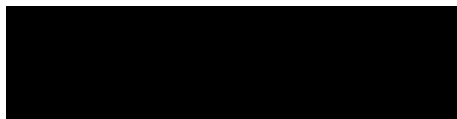
Cilj ovog istraživanja je steći spoznaje o povezanosti ciljnih orijentacija sa kvalitetom školskog života i njihovu povezanost sa školskim uspjehom kod učenika četvrtih i osmih razreda. Istraživanje je anonimno i od djece se nigdje ne traži da upisuju svoje ime i prezime, a provodi se ispunjavanjem anketnog upitnika u trajanju od oko pola sata.

Prije ispitivanja željeli smo Vas kao roditelje obavijestiti o istraživanju i zatražiti Vašu suglasnost. Također, Vašoj djeci ćemo pobliže objasniti svrhu ispitivanja, odgovoriti na njihova pitanja, te ih zamoliti i za njihov pristanak za sudjelovanje u istraživanju. Nakon toga, ispitivanje će se obaviti samo s onim učenicima/cama koji su pristali sudjelovati te ukoliko žele mogu odustati od istraživanja za vrijeme provođenja ankete.

Karolina Ozjaković, studentica

Mentorica: Prof.dr.sc. Majda Rijavec

Ako imate još neka pitanja možete kontaktirati e-mail:



Zahvaljujem vam na suradnji!

### SUGLASNOST

Suglasan sam da moje dijete \_\_\_\_\_

(prezime i ime)

kao učenik/ca \_\_\_\_\_ razreda Osnovne škole \_\_\_\_\_  
sudjeluje u istraživanju, uz pridržavanje Etičkog kodeksa i uz zaštitu tajnosti podataka.

Molim, zaokružite DA ukoliko ste suglasni da dijete sudjeluje u istraživanju, a NE ukoliko to ne želite.

DA

NE

Ime i prezime roditelja: \_\_\_\_\_

Potpis roditelja: \_\_\_\_\_

## Prilog 2

### Anketni upitnik

Spol : a) ženski

Razred: \_\_\_\_\_

b) muški

Uspjeh na kraju prošle godine \_\_\_\_\_

Ocjena iz matematike na kraju prošle godine \_\_\_\_\_

Ocjena iz hrvatskog jezika na kraju prošle godine \_\_\_\_\_

Ovim upitnikom želimo ispitati što učenici misle o sebi, školi i učenju. Pročitaj pažljivo svaku rečenicu i procijeni koliko točno opisuje tebe. Nema točnih i netočnih odgovora, zanima nas samo tvoje mišljenje.

#### UPUTA

Brojevi označavaju koliko se slažeš sa svakom tvrdnjom.

- 1 - uopće se ne slažem
- 2 - uglavnom se ne slažem
- 3 - niti se slažem, niti se ne slažem
- 4 - uglavnom se slažem
- 5 - u potpunosti se slažem

**Pročitaj svaku tvrdnju i zaokruži onaj odgovor koji najbolje odražava tvoje mišljenje!**

1. Jako sam zadovoljan kad sam u školi bolji od drugih.	1	2	3	4	5
2. Puno učim da bih imao dobar uspjeh u školi.	1	2	3	4	5
3. Posebno mi je drago kad na ispitu dobijem više bodova od drugih u razredu.	1	2	3	4	5
4. U školi mi je najvažnije da što više naučim.	1	2	3	4	5
5. Jako sam zadovoljan kad mogu drugima pokazati što sam naučio.	1	2	3	4	5
6. Jako sam zadovoljan kad naučim nešto novo.	1	2	3	4	5
7. Pokušavam naučiti školski sadržaj sa što manje truda.	1	2	3	4	5
8. Jako sam zadovoljan kad nemam puno za učiti.	1	2	3	4	5
9. Mislim da sam uspješan onda kad imam bolje ocjene od mnogih drugih učenika u razredu.	1	2	3	4	5
10. Za mene je najvažnija stvar u školi stjecanje novog znanja.	1	2	3	4	5
11. Obično u školi napravim ono što moram i ne više od toga.	1	2	3	4	5

12. Kada su u pitanju škola i učenje ne želim raditi ništa više od onoga što moram.	1 2 3 4 5
13. Pokušavam udovoljiti školskim obavezama sa što je moguće manje truda.	1 2 3 4 5
14. Važno mi je da nastavnici i drugi učenici misle kako sam dobar učenik.	1 2 3 4 5
15. Sviđaju mi se zadaci u kojima mogu naučiti nešto novo.	1 2 3 4 5

**U ovom dijelu upitnika navedeno je 40 izjava s kojima se možete složiti ili ne. Zaokružite stupanj slaganja sa svakom stavkom uzimajući u obzir dolje navedenu ljestvicu.**

<b>1</b> <b>Uopće se ne slažem</b>	<b>2</b> <b>Uglavnom se ne slažem</b>	<b>3</b> <b>Uglavnom se slažem</b>	<b>4</b> <b>Potpuno se slažem</b>	
Škola je mjesto...				
1. Gdje volim biti	1	2	3	4
2. Gdje se osjećam uznemireno	1	2	3	4
3. Gdje se zabavljam	1	2	3	4
4. Gdje se osjećam nesretno	1	2	3	4
5. Gdje sam ponosan što sam učenik	1	2	3	4
6. Gdje se osjećam osamljeno	1	2	3	4
7. Gdje se osjećam sretno	1	2	3	4
8. Gdje se uzrujavam	1	2	3	4
9. Gdje uživam biti	1	2	3	4
10. Kamo stvarno volim ići svaki dan	1	2	3	4
11. Gdje se osjećam zabrinuto	1	2	3	4
12. Gdje nastavnici postupaju pravedno prema meni u razredu	1	2	3	4
13. Gdje se dobro slažem s drugim učenicima iz razreda	1	2	3	4
14. Gdje su moji nastavnici zainteresirani za to da mi pomognu u obavljanju zadataka	1	2	3	4
15. Gdje me drugi učenici prihvaćaju onakvim kakav jesam	1	2	3	4
16. Gdje su moji nastavnici pravedni prema meni	1	2	3	4
17. Gdje su drugi učenici vrlo prijateljski raspoloženi	1	2	3	4

18. Gdje mi nastavnici pomažu da dam sve od sebe	1	2	3	4
19. Gdje sam popularan među drugim učenicima	1	2	3	4
20. Gdje su moji nastavnici zainteresirani za ono što govorim	1	2	3	4
21. Gdje se ljudi mogu osloniti na mene	1	2	3	4
22. Gdje učim ono što će mi biti korisno kada završim školu	1	2	3	4
23. Gdje sam uspješan učenik	1	2	3	4
24. Gdje učim stvari koje će mi pomoći u srednjoj školi	1	2	3	4
25. Gdje sam dobar u školskim obvezama	1	2	3	4
26. Gdje učim stvari koje me dobro pripremaju za budućnost	1	2	3	4
27. Gdje sam uspješan u izvršavanju obveza	1	2	3	4
28. Gdje učim korisne stvari	1	2	3	4
29. Gdje postížem dobre rezultate u svom radu	1	2	3	4
30. Gdje učim stvari koje su mi važne	1	2	3	4
31. Gdje mogu naučiti ono što trebam znati	1	2	3	4
32. Gdje je učenje zabavno	1	2	3	4
33. Gdje volim rješavati dodatne zadatke	1	2	3	4
34. Gdje sam uzbuđen kada nešto novo radimo	1	2	3	4
35. Gdje uživam u onome što radim na satu	1	2	3	4
36. Gdje me ljudi cijene	1	2	3	4
37. Gdje mi ljudi vjeruju	1	2	3	4
38. Gdje mogu pratiti ono što radimo na nastavi	1	2	3	4
39. Gdje se učim slagati s drugim ljudima	1	2	3	4
40. Gdje učimo zanimljive stvari	1	2	3	4

## **Izjava o izvornosti završnog/diplomskog rada**

Izjavljujem da je moj diplomski rad izvorni rezultat mojeg rada te da se u izradi istoga nisam koristio drugim izvorima osim onih koji su u njemu navedeni.

---

(vlastoručni potpis studenta)