

# Zadovoljstvo školom učenika primarnog obrazovanja i učenika predmetne nastave

---

Frkat, Dora

Master's thesis / Diplomski rad

2019

*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:147:938324>

*Rights / Prava:* [Attribution 4.0 International](#)/[Imenovanje 4.0 međunarodna](#)

*Download date / Datum preuzimanja:* **2024-09-12**

*Repository / Repozitorij:*

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



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

**DORA FRKAT  
DIPLOMSKI RAD**

**ZADOVOLJSTVO ŠKOLOM UČENIKA  
PRIMARNOG OBRAZOVANJA I UČENIKA  
PREDMETNE NASTAVE**

**Zagreb, rujan 2019.**

**SVEUČILIŠTE U ZAGREBU**  
**UČITELJSKI STUDIJ**  
**ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE**  
**(Zagreb)**

**DIPLOMSKI RAD**

**Ime i prezime pristupnika: Dora Frkat**

**TEMA DIPLOMSKOG RADA: ZADOVOLJSTVO ŠKOLOM  
UČENIKA PRIMARNOG OBRAZOVANJA I UČENIKA  
PREDMETNE NASTAVE**

**MENTOR: doc. dr. sc. Višnja Rajić**

**Zagreb, rujan 2019.**

# Sadržaj

SAŽETAK .....	4
SUMMARY .....	5
1. UVOD .....	6
2. ODGOJ I OBRAZOVANJE .....	7
2.1. Odgoj .....	7
2.2. Obrazovanje .....	10
2.3. Odgojno-obrazovni proces.....	12
3. ŠKOLSKA KLIMA .....	14
4. ŠKOLSKI SUSTAV U HRVATSKOJ .....	16
4.1. Primarno obrazovanje .....	18
4.2. Predmetna nastava .....	18
5. NACIONALNI KURIKULUM .....	19
6. PRETHODNA ISTRAŽIVANJA .....	22
7. ISTRAŽIVANJE.....	24
7.1. Cilj .....	24
7.2. Problem.....	24
7.3. Hipoteza .....	24
7.4. Metodologija istraživanja .....	24
7.4.1. Ispitanici .....	24
7.4.2. Vrsta, metoda, tehnika i instrumenti istraživanja .....	24
7.4.3. Postupak .....	25
7.5. Rezultati .....	25
7.5.1. Faktor tuge/usamljenosti .....	29
7.5.2. Faktor zadovoljstva školom.....	30
7.5.3. Faktor učiteljske uloge u kreiranju razrednog ozračja .....	31
7.5.4. Faktori i deskriptivni podaci.....	32
7.6. Rasprava.....	33
8. ZAKLJUČAK .....	34
9. LITERATURA.....	36
10. PRILOZI.....	38

## SAŽETAK

Prema članku broj 12, stavku 1 *Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* osnovno obrazovanje učenika započinje upisom u prvi razred osnovne škole i obavezno je za svu djecu te u pravilu traje od 6. do 15. godine života. (*Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*, 2017). Prema ISCED-u (International Standard Classification of Education), osnovna škola u Hrvatskoj se dijeli na dvije skupine: početno osnovno odnosno prvi stupanj osnovnog obrazovanja (primarno obrazovanje) i programe redovnog obrazovanja u višim razredima osnovne škole (predmetna nastava). Primarno obrazovanje započinje nakon predškolskog obrazovanja s navršenih 6 godina učenika, dok predmetna nastava započinje nakon primarnog obrazovanja s navršenih 10 godina učenika (ISCED, 2011). Uzevši u obzir da na prijelazu iz primarnog obrazovanja u predmetnu nastavu nastupaju različite promjene kao što su: promjena i veći broj profesora (različit profesor za svaki predmet), uvođenje novih predmeta (priroda, povijest i geografija), odsustvo jedne učiteljice za sve predmete i povećanje nastavnog sadržaja, možemo zaključiti da je predmetna nastava zahtjevnija od nastave primarnog obrazovanja (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, 2006).

Sukladno tome, provedeno je ovo istraživanje kako bi se dobio uvid postoji li značajna razlika u zadovoljstvu školom učenika primarnog obrazovanja i učenika predmetne nastave. Ispitanici su bili učenici tri četvrtina razreda (53 učenika) i dva peta razreda (40 učenika) Osnovne škole Vrbani u Zagrebu. Metoda istraživanja je deskriptivna i komparativna, dok je tehnika istraživanja analiza sadržaja. Instrument istraživanja je upitnik koji se sastoji od 24 čestice koje su grupirane u tri faktora: faktor tuge/usamljenosti, faktor zadovoljstva školom i faktor učiteljske uloge u kreiranju razrednog ozračja. Prva dva faktora obrađena su t-testom i dobiveno je da su učenici petih razreda statistički značajno tužniji/usamljeniji od učenika četvrtih razreda, ali da su zadovoljniji školom. Za faktor učiteljske uloge u kreiranju razrednog ozračja koristili smo Mann-Whitney test kojim smo otkrili da su učenici petih razreda statistički značajno nezadovoljniji svojim učiteljima u usporedbi s učenicima četvrtih razreda.

Ključne riječi: zadovoljstvo školom, odgoj, obrazovanje, primarno obrazovanje, predmetna nastava

## **SUMMARY**

### **School satisfaction by primary and secondary education students**

According to the article number 12, paragraph 1 of the Croatian Law about education in elementary and high school primary education begins by signing up in 1<sup>st</sup> grade, is obligatory for all kids and usually begins when a child is 6 and ends when he turns 15 (Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, 2017). According to ISCED (International Standard Classification of Education) elementary school in Croatia divides on primary and secondary education. Primary education starts after finishing preschool at age 7, and secondary education starts after completing the primary education at age 11 (ISCED, 2011). Considering that there are many changes for each child in transition from primary to secondary education, for example: change and larger number of different professors for each subject, new subjects (science, history and geography), absence of one teacher for each subject and increase of curriculum, we can conclude that secondary education is more demanding than primary education ((Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, 2006).

According to the latter reasons, this research was conducted to get the insight whether there is a statistically significant difference at school satisfaction between students in primary and students in secondary education. Respondents were students of three fourth grades (53 students) and two fifth grades (40 students) of Elementary school Vrbani. Method of the research is descriptive and comparative, technique of the research was content analysis. Research instrument is questionnaire which consists of 24 particles that are grouped in three factors: sadness/loneliness factor, school satisfaction factor and teacher's role in creating class environment factor. Analysis of sadness/loneliness factor and school satisfaction factor by t-test showed that fifth grade students are statistically sadder/lonelier but more satisfied with school than fourth grade students. As opposed to first two factors, third factor, teacher's role in creating class environment, was analysed by Mann-Whitney test and displayed that fifth grade students are statistically less satisfied with their teachers than fourth grade students.

Key-words: school satisfaction, upbringing, education, primary education, secondary education

## 1. UVOD

Škola je ustanova u kojoj učenik boravi velik dio dana te tako uvelike utječe na učeničko ponašanje. Školsko ozračje, uz učenike, određuju učitelji i profesori, koji su posredni prenositelji znanja i vještina, ali i ostali djelatnici škole koji možda nisu u redovitom izravnom kontaktu s učenicima. Osim toga, i roditelji sudjeluju u školskom ozračju motivirajući svoje dijete i surađujući s osobljem škole. U svakoj školi izrazito je važan način na koji osobe na određenim pozicijama prihvaćaju svoje uloge i kako ih izvršavaju, počevši od učenika pa sve do ravnatelja. Domović (2004) ističe da škola ima dvije dimenzije: vanjsku i unutarnju. Vanjska je ona objektivna koja se analizira od strane ministarstva (znanstveni i administrativni aspekt) te unutarnja koja se smatra „osobnim životom škole“. Važno je uvidjeti i kontinuirano raditi na „osobnom životu škole“ baveći se odnosima učenika, učitelja, profesora i ostalih zaposlenika, motivacijom te općenitim uspjesima škole kako bi se moglo napredovati i u vanjskom odnosno zakonskom dijelu.

Kada se promišlja o pojmu škole, često se referira na cjelokupnu sliku škole odnosno odgojno-obrazovni sustav, upravo zbog vanjskih analiza škole koje se provode bez ili s vrlo malim uvidom u unutarnji dio. Sukladno saznanjima o važnosti „osobnog života škole“, počinjemo shvaćati da je svaka škola različita zbog različitosti u karakteru, motivaciji i ulozi djelatnika i učenika te bismo na taj način trebali pristupati svakoj pojedinačnoj školi (Domović, 2004).

Prema Državnom zavodu za statistiku i ISCED-u (International Standard Classification of Education), obrazovni sustav Republike Hrvatske sastoji se od: predškolskog (do 1. razreda osnovne škole), osnovnog (niži i viši razredi osnovne škole), srednjeg (srednja škola) i visokog obrazovanja (fakultet) (Državni zavod za statistiku, 2003). Osnovna škola dijeli se na dvije skupine: početno osnovno odnosno prvi stupanj osnovnog obrazovanja (primarno obrazovanje) i programe redovnog obrazovanja u višim razredima osnovne škole (predmetna nastava). Početno osnovno ili primarno obrazovanje započinje nakon predškolskog obrazovanja s navršenih 7 godina učenika, dok programi redovnog obrazovanja u višim razredima započinju s navršenih 11 godina učenika (ISCED, 2011).

Kako bismo dobili uvid u hrvatsko školstvo i općenito učeničko zadovoljstvo, moramo poći od teorijske razine. Definirat ćemo najvažnije pojmove vezane za školstvo,

upoznati školsku klimu i ozračje, razraditi sustav hrvatskog obrazovanja, otkriti značaj kurikuluma i naposljetku predstaviti istraživanje i prikazati rezultate.

## **2. ODGOJ I OBRAZOVANJE**

### **2.1. Odgoj**

Za pojam odgoja imamo različita shvaćanja. Bognar i Matijević (2002, str. 30) odgoj definiraju kao „međuljudski odnos u kojemu ljudska jedinka zadovoljava osnovne ljudske potrebe, uz istovremeno prihvaćanje određenih općeljudskih normi“ te razlikuju individualni i društveni aspekt odgoja. Individualni označava zadovoljenje bioloških, socijalnih i samoaktualizirajućih potreba, dok društvenim aspektom odgoja proučavamo egzistencijalne, društvene i humanističke potrebe.

Mušanović i Lukaš (2011) u svojoj knjizi *Osnove pedagogije* naglašavaju kako u prošlosti nije bilo posebno istaknutih ljudi koji su se bavili pedagogijom i odgojem te su se pedagoške metode i postupci odvijali spontano i nesvjesno, a obavljali su je svi članovi zajednice. Zbog toga autori ističu odgoj kao prafenomen društva i društvenu činjenicu. Osim toga, postavljaju ne jednu, već nekoliko definicija odgoja. Prva je da je odgoj „posebna ljudska praksa razvijena prihvaćanjem činjenice društveno-kulturnog razvoja djece, posebnog društvenog statusa djeteta i djetinjstva, ustroja i funkcija društva s obzirom na status djeteta i životnu fazu – djetinjstvo, ukupnih reakcija društva na činjenicu razvoja“ (Mušanović, Lukaš, 2011, str. 36).

Zbog izostanka individualne dimenzije, autori nisu u potpunosti zadovoljni s prethodnom definicijom pa postavljaju novu gdje definiraju odgoj kao „antinomična interakcija individue i okoline kojom individua vlastitom aktivnošću stječe autonomiju i razvija odgovornosti za osobni razvoj i razvoj zajednice u skladu s raspoloživim genetskim predispozicijama i odgojnim resursima sredine u kojoj živi“ (Mušanović, Lukaš, 2011, str. 37). U ovoj definiciji društvena dimenzija odgoja karakterizira se kao: ukupna društvena sredina/okolina (poticajna ili nepoticajna), posebno uređene odgojne sredine/okoline (poticajne ili nepoticajne), genetske predispozicije za razvoj (povoljne ili nepovoljne) te aktivnosti (interakcija) djeteta s okolinom (učestale i raznovrsne ili nedostatne i jednolične). S druge strane, individualna dimenzija obuhvaća: aktivnost, naslijeđe i sredinu (uvjete) koji su u stalnoj interakciji.



Treća definicija odgoja prema Mušanović, Lukaš (2011) određuje se prema antropocentričnoj ili emancipacijskoj paradigmi odgoja koja naglašava povezanost i uvjetovanost dinamike odgojnog fenomena i oprečnosti individue i društva. Sukladno tome „odgoj je usmjereni razvoj čovjeka prema određenim ciljevima. Ukoliko se s određenom izvjesnošću može odrediti čovjek i društvo, može se definirati i odgoj. Ne vrijedi suprotno“ (Mušanović, Lukaš, 2011, str. 38). Ovom definicijom autori žele naglasiti da je odgojna praksa jednako važna i jednako prisutna kao i svaka druga društvena praksa, da nije apstraktna, već da ima određenu strukturu, stratifikaciju i cilj. Cilj i procesi odgoja istovremeno ostvaruju i očuvanje društva i njegovu izmjenu, odnosno napredak. Bez obzira na ove činjenice, pedagogija ne može dati konkretne odgovore koji je odgojni postupak ispravan, a koji nije jer nema znanstveni legitimitet. Ona samo pokušava oblikovati mišljenje odgajatelja, potiče njihovu refleksivnost u opažanju, analizu odgojnih procesa i misli o unaprjeđivanju odgojne prakse.

Posljednja definicija je antropološka i naglašava povezanost svakog pojedinog čovjeka sa zajednicom te određuje čovjeka kao društveno biće i kao biće smisla. Ona glasi „pod odgojem podrazumijevamo procese razvoja čovjeka kojima je cilj razvoj osobnosti“ (Mušanović, Lukaš, 2011, str. 40). Ovdje ističu dva pojma – sloboda i vrijednote. Sloboda označava mogućnost čovjeka da slobodno izabere što će i kako učiniti, dok vrijednote definiraju kao iskristalizirana životna iskustva, ono što je dobro za čovjeka.

Gudjons u svojoj knjizi *Pedagogija – temeljna znanja* (1994) ističe odgoj kao vrlo širok pa gotovo i neobuhvatan pojam, uistinu težak za definiranje. Stoga prikazuje definicije više autora kao što je Brezinka koji kaže da „odgoj čine socijalne radnje kojima ljudi pokušavaju u bilo kojem pogledu trajno poboljšati sklop psihičkih dispozicija drugih ljudi ili pak održati vrijedne komponente tih dispozicija“ ili jednostavnije „... radnje kojima ljudi pokušavaju unaprijediti osobnost drugih ljudi u bilo kojem pogledu“ (Gudjons, 1994, str. 151 prema Brezinka, 1990). Uzevši u obzir da su ove definicije preopćenite i ne pretjerano konkretne, Gudjons spominje i Gieseckeovu definiciju koja naglasak stavlja na adolescente i glasi ovako: „Odgoj znači dakle uvijek samo ono, što se svjesno i planski zbiva sa svrhom optimalnog razvoja djeteta“ (Gudjons, 1994, str. 152, prema Giesecke, 1991).

U ovom slučaju postavlja se pitanje što znači „optimalan razvoj djeteta“, koja je njegova svrha? Gudjons to objašnjava pomoću tri pojma: ciljevi, norme i vrijednosti odgoja. Iako se u nekim literaturama može pronaći da su ta tri pojma zapravo sinonimi,

Gudjons ističe da su oni različito stupnjevani pojmovi. „Cilj u užem smislu služi konkretnoj svrsi i opisu praktičke intencije glede djelatnosti“ (Gudjons, 1994, str. 153), ono može definirati određeno učeničko ponašanje (djeca trebaju biti pažljivija u školi) ili ciljeve učenja (usvajanje zbrajanja brojeva do 10). „Norma je uvjerenje/predodžba o zadanu stanju koje počiva iza cilja“ (Gudjons, 1994, str. 153) te one obuhvaćaju veći kulturalni krug i razvile su se tijekom duljeg razdoblja (deset Božjih zapovijedi, ljudska prava, ...). Posljednji aspekt odgoja prema Gudjonsu jest vrijednost koju opisuje ovako: „Odlučujuće obilježje neke vrijednosti jest upravo čin o-vrednjivanja, koji čin odlučuje o prihvaćanju cilja ili norme od strane individuuma“ (Gudjons, 1994, str. 154). Primjeri bi bili razlučivanje dobrog od zla, što je točno, što je pogrešno i mnogi drugi. Osim ovih pojmova, važno je spomenuti da se odgoj ostvaruje određenim sredstvima odgajanja koje ne treba formalno shvatiti i ne postoji točno zadani obrazac kako postupati u kojoj situaciji jer ne možemo odgoj determinirati odnosom cilj-sredstvo što znači da se neće uvijek isti cilj postići istim sredstvom. Gudjons navodi neke od sredstava odgoja i oni su: kazne/nagrade, pohvale/pokušivanje, savjetovanja/naređivanja i tako dalje (Gudjons, 1994).

Autor ističe kako se u prošlosti stavljao naglasak odgoja na disciplinu, ispunjavanje dužnosti, poslušnost, poredak, dok se u posljednje vrijeme taj naglasak stavlja na samorazvijanje, na samu osobu i njegova ostvarenja pa se u skladu s time određuju i različiti ciljevi. Naposljetku, autor naglašava da ne postoji konkretna i jedinstvena definicija odgoja jer se odgoj svakim danom nadopunjuje i izmjenjuje te se ne može točno odrediti što znači „dobar odgoj“, a što „loš odgoj“ (Gudjons, 1994).

S druge strane, prema Pastuoviću (1999) odgoj je jasno definiran kao „organizirano namjerno učenje (stjecanje ili mijenjanje) motiva. Naučeni motivi su one osobine ličnosti u kojima je dominantna afektivna ili voljna sastavnica, a nisu urođene“ (Pastuović, 1999, str. 45). Uz to, povlači paralelu odgoja i edukološkog koncepta afektivnog učenja i određuje tri bitne razlike koje još preciznije definiraju oba pojma. Prvo navodi da je odgoj vrijednosno određen, odnosno da se utvrđuje dobar ili pozitivan odgoj prilikom učenja vrijednosti, stavova i navika. Te se vrijednosti u nekoj drugoj kulturnoj zajednici mogu smatrati neprihvatljivim, ali se to smatra poželjnim jer svaka kultura vrednuje različite vrijednosti koje čuva i poštuje. Drugo se navodi da odgoj u svojem značenju može biti odgoj u širem (u koji spada i obrazovanje) i odgoj u užem smislu kao konkretni primjeri. Posljednje što Pastuović spominje jest da je

odgoj ne samo intencionalan (namjieran), već i neintencionalan (nenamjieran). Intencionalna dimenzija odgoja je vrlo jasna, ona je određena te se namjerno i svjesno odgaja dijete da razlikuje i prepoznaje vrijednosti i norme, dok se neintencionalna dimenzija odnosi na nesvjesna ponašanja učitelja, odgajatelja i svih koji sudjeluju u procesu odgoja kao modeli prema kojima dijete uči. To ponašanje može biti pozitivno i negativno, no dijete to najčešće ne može razaznati, već samo preslikava i imitira to ponašanje (Pastuović, 1999).

## 2.2. Obrazovanje

Kao i za pojam odgoja, pojam obrazovanja različiti autori različito tumače. Bognar i Matijević (2002, str. 30) obrazovanje spominju u metodici obrazovanja i definiraju kao „zadovoljavanje spoznajnih, doživljajnih i psihomotoričkih interesa pojedinca aktivnim usvajanjem i daljim razvijanjem određenih kulturnih i civilizacijskih dostignuća“. Obrazovanje je izuzetno važno kako bi se poticalo stvaranje novih spoznaja na svim područjima znanosti, umjetnosti i tehnologije jer ono razvija intelektualne, emocionalne i tjelesne sposobnosti dovodeći do samoaktualizacije.

Mušanović i Lukaš (2011, str. 42-43) određuju dvije definicije obrazovanja. Prva je u širem smislu i glasi: „Obrazovanje je proces usmjerenog razvoja čovjeka čija je svrha (cilj) razvoj svijesti“. Čovjek se određuje kao *homo sapiens* – razumno, reflektivno, spoznajno i savjesno biće. Jedini je od živih bića koje ima sposobnost promišljanja i razlučivanja koji mu pomažu u opstanku vrste, kao što se, primjerice, životinje oslanjaju na svoje tjelesne odlike i instinkte. Druga definicija obrazovanja je „društveno-individualni interaktivni proces razvoja sposobnosti učenja, stavova i vrijednosti te stjecanja znanja, vještina i navika potrebnih za ljudski život – autonomno (odgovorno) djelovanje u ljudskoj zajednici“. Pojam obrazovanja ima svoju društvenu i individualnu dimenziju. Društvena naglašava da svako učenje ima sredinu u kojoj se uči, odnosno svoju okolinu te prema tome određuje da se ostvaruje u konkretnoj zajednici te da se ostvaruje učenjem i poučavanjem. S obzirom na mnoga znanja, nastavni sadržaj poučavanja treba prilagoditi učenicima pa se tako sastaje veći broj ljudi kako bi raspravio koja su znanja iz raznih znanosti najvažnija, potrebno je i organizirati vrijeme poučavanja, kada će se što i kako poučavati te tko će poučavati – to moraju biti specijalizirani stručnjaci. Važno je i spomenuti da svi pripadnici društva

ostvaruju određen stupanj obrazovanja pa onda, ovisno o sposobnostima, unaprjeđuju i nadograđuju ta svoja znanja u specijaliziranim ustanovama za svako zvanje (npr. razni fakulteti). Možemo reći i da je obrazovanje „sredstvo legitimacije društvenog statusa“ (Mušanović, Lukaš, 2011, str. 44). S druge strane, individualna dimenzija naglašava da je obrazovanje proces učenja individue te je povezan i s kapacitetom, odnosno sposobnošću učenja, ali i aspiracijom i motivacijom za učenje te vještinama i postignućima učenja (Mušanović, Lukaš, 2011).

Zanimljivo je spomenuti da su u većini jezika pojam odgoj i pojam obrazovanje istoznačni, odnosno neki jezici uopće ne razlikuju ta dva pojma. Primjerice, u engleskom jeziku za oba pojma upotrebljavamo *education* pod kojim se podrazumijeva i odgoj i obrazovanje. Zbog toga je hrvatski, kao i njemački, u prednosti i lakše može razlučiti ta dva pojma. Zahvaljujući tome, Gudjons (1994, str. 162) obrazovanje definira kao:

- osposobljavanje za razborito samoodređenje,
- razvoj subjekta u mediju objektivacija dosadašnje ljudske kulture, a to znači da obrazovanje treba tumačiti kroz odnos prema jastvu i prema svijetu, koji nije samo receptivan, već je to i mijenjajuće,
- produktivno sudjelovanje u kulturi,
- postizanje individualnosti i društvenosti,
- općevažeće tj. za sve ljude jednako važeće obrazovanje,
- mnogostranost – moralna, kognitivna, estetička i praktična dimenzija

Ovdje Gudjons još naglašava da postoji razlika između pojma odgoj i pojma obrazovanje upravo zato što u obrazovanju postoje jasno određeni, konkretni ciljevi kao ishodi tog obrazovanja, ali ti ciljevi utječu na razvoj i promjenu odgoja. Ističe da valja imati u vidu da u formiranju obrazovanja u školi, odnosno nastavnom planu i programu, najveći utjecaj imaju političari pa tek onda znanstvenici i upravo zbog toga učitelji i profesori imaju važnu ulogu jer unose pedagoški i didaktičku dimenziju obrazovanja u školi (Gudjons, 1994).

Prema Pastuoviću, obrazovanje je „proces organiziranog učenja spoznajnih (kognitivnih) i psihomotornih svojstava ličnosti. Drugim riječima, obrazovanje je organizirano kognitivno i psihomotorno učenje“ (Pastuović, 1999, str. 44). Osim situacija u kojima se osoba koja se obrazuje nalazi tijekom obrazovanja, ovaj proces potiče osobu da se snalazi i u drugim, ponekad sličnim situacijama. Sadržaji

obrazovanja tvore kristaliziranu inteligenciju koja je „rezultat fluidne (nespecijalizirane) inteligencije u učenje vještina rješavanja problema u određenom području“ (Pastuović, 1999, str. 194), a ostvaruju se temeljnim znanjima, intelektualnim i motornim vještinama te sposobnostima. Autor ističe još dva pojma koja se često poistovjećuju s obrazovanjem, a to su izobrazba i naobrazba te pritom naglašava razliku između tih pojmova. Izobrazba je poseban oblik obrazovanja koji je sužen na „specifična, unaprijed određena i neposredno primjenjiva znanja i motorne vještine uže transferne vrijednosti“ (Pastuović, 1999, str. 45) te se najčešće izvodi u nekim specijaliziranim ustanovama, dok je naobrazba rezultat obrazovanja i to najčešće formalnog (školovanje), a ponekad i neformalnog obrazovanja, odnosno izobrazbe (Pastuović 1999).

### **2.3. Odgojno-obrazovni proces**

Izuzetno važan pojam koji konkretno povezuje dvije gotovo neodvojive cjeline odgoj i obrazovanje je odgojno-obrazovni proces. Ovaj pojam je posebno obrađen u *Didaktici* (Bognar, Matijević, 2002. str. 31) gdje se objašnjava kao „sustavno organizirana zajednička aktivnost nastavnika i učenika na ostvarenju zadataka odgoja i obrazovanja“. Neki od autora izjednačuju odgojno-obrazovni proces s pojmom nastava, no termin odgojno-obrazovni proces podrazumijeva i neke izvannastavne aktivnosti koje nisu dio nastave tako da možemo reći da je odgojno-obrazovni proces širi pojam od nastave, ali se dijelom preklapaju (Bognar, Matijević, 2002).

Kao što smo spomenuli, odgojno-obrazovni proces možemo podijeliti na nastavne aktivnosti i izvannastavne aktivnosti. Nastavne aktivnosti možemo podijeliti prema stupnju obveznosti pohađanja i ovdje nalazimo: redovnu nastavu koja je obvezna za sve učenike, izbornu nastavu u kojoj učenik bira s obzirom na svoje interese i fakultativnu nastavu koja ima još manji stupanj obveznosti pohađanja od izborne nastave. S druge strane, nastavne aktivnosti možemo podijeliti i prema duljini trajanja gdje nalazimo nastavu u epohama (učenje jednog sadržaja tijekom duljeg razdoblja), tečajnu nastavu (učenje jednog sadržaja u kraćem vremenskom okviru) te mikronastavu (pojačano učenje i stjecanje vještina u kratkom vremenskom okviru). Posljednja podjela je prema mjestu održavanja u kojoj nalazimo učioničku nastavu koja označava rad u univerzalnim ili specijaliziranim učionicama, izvanučioničku

nastavu koja se može zbivati na bilo kojem mjestu pogodnom za izvršavanje odgojno-obrazovnih zadataka te nastavu na daljinu koja se u posljednje vrijeme puno češće koristi nego u prošlosti zahvaljujući novim, dostupnim medijima (televizija, radio, videopoziv i mnogi drugi). Izvannastavne aktivnosti se također mogu podijeliti na školske koje označavaju sve aktivnosti koje se događaju u školi (rekreacija, učeničke organizacije, radne akcije i mnoge druge) te na izvanškolske gdje pripadaju sve aktivnosti izvan škole koje mogu ili ne moraju biti u školskoj organizaciji (škola u prirodi, razni susreti i mnogi drugi) (Bognar, Matijević, 2002).

Subjekti odgojno-obrazovnog procesa su u suštini ljudi: nastavnici, učenici i roditelji. Cijeli taj proces je osmišljen kako bi se učenicima olakšalo učenje, no ako učenik sam nije zainteresiran i ne želi učiti, onda ni neće naučiti. Ukoliko učenik ne surađuje i nije aktivan u odgojno-obrazovnom procesu, onda ni odgoj ni obrazovanje nisu mogući. Važno je poticati ga da se razvija i da napreduje, ne samo fizički, već i intelektualno. U tome mu pomažu ponajviše nastavnici koji vode i organiziraju aktivnosti odgojno-obrazovnog procesa za što su se i obrazovali godinama. Svoja znanja iz didaktike, pedagogije i metodike primjenjuje u nastavi stavljajući naglasak na nova znanja i poučavanje, ali i odgoj učenika uzevši u obzir individualnost učenika i karaktere svakog pojedinca. Uz težnju za samoaktualizaciju učenika, nastavnik napreduje i sam te daje najbolji primjer svojim ponašanjem. Nastavnika potiče što samostalniji rad učenika te pokušava učiniti sebe nepotrebnim uzimajući u obzir sposobnosti učenika i procjenjujući kada i u kojoj mjeri mu je potreba pomoć, a kada učenik sam može riješiti problem. To zahtijeva detaljnu pripremu i veliku kreativnost u oblikovanju i osmišljanju odgojno-obrazovnog čina. U skladu s učenikovim razvojem, nastavnička pomoć postaje sve rjeđa, a nastavnikova „misija“ je ostvarena kada je učenik samostalan. Posljednji, ali ne i najmanje važan subjekt su roditelji. Što su učenici mlađi, to im je veća potreba prisustva roditelja te i oni često sudjeluju u izvršavanju odgojno-obrazovnog procesa što djeci daje emocionalnu sigurnost, no treba biti oprezan jer roditelji nisu nastavnici, a to ni ne trebaju biti. „Roditelji svojim zapažanjima i primjedbama mogu znatno utjecati i na vrednovanje odgojno-obrazovnog procesa jer oni imaju vrlo jasan uvid u učinak pojedinih oblika odgojno-obrazovnog djelovanja“ (Bognar, Matijević, 2002, str. 33).

### 3. ŠKOLSKA KLIMA

Školsko ozračje i školska klima obično se smatraju jednim od najvažnijih organizacijskih učinaka škole (Hoy i Miskel, 1991) pa tako Domović (2004, str. 123) definira školsku organizacijsku klimu kao „skup unutarnjih karakteristika po kojima se škole međusobno razlikuju i koje utječu na ponašanje njezinih članova, a time i posredno na kvalitetu školskih procesa i učinaka“. S druge strane, sama školska klima koju navodi Domović (2004, str. 41) prema Hoyu i Miskelu (1991) je „relativno trajna kvaliteta školske sredine koja utječe na ponašanje njezinih članova i koja se temelji na zajedničkoj percepciji ponašanja u školi, a pod utjecajem je formalne organizacije, neformalne organizacije, ličnosti sudionika i upravljanja školom“.

Provedena su brojna istraživanja koja prikazuju povezanost između školskog ozračja i drugih školskih karakteristika i učinaka pa su tako Tarter i Hoy (1988) dokazali da postoji povezanost između školskog ozračja i povjerenja nastavnika međusobno te povjerenja između nastavnika i ravnatelja. Također, ako su školska klima i ozračje povoljniji, učitelji i nastavnici će biti predaniji svome poslu i imat će više motivacije za radom (Tarter, Hoy, Bliss, 1989, Tarter, Hoy i Kottkamp, 1990). Prema Lunenburgovom istraživanju (1983) postoji i povezanost povoljne školske klime s većom motivacijom učenika, njihovim uspješnijim učenjem, povoljnijim izvršavanjem problema, itd. Naposljetku, možemo reći da je školska klima veoma važna za učitelje, nastavnike, ravnatelje, a posebno učenike. Što su učitelji zadovoljniji školskim ozračjem i klimom, to će više pozitivnih učinaka prenositi i na učenike.

Halpin i Croft (1962) bili su prvi istraživači koji su osmislili upitnik za ispitivanje školske klime koji se naziva Organizational Climate Description Questionnaire (OCDQ – Upitnik za opisivanje organizacijske klime) koji sadrži 64 tvrdnje, a odgovori su skalirani na četiri stupnja i ispitanici moraju označiti što se odnosi na klimu u njihovoj školi. Rezultati su obrađeni faktorskom analizom, a dobivene su četiri dimenzije ponašanja nastavnika i četiri dimenzije ponašanja ravnatelja. U skladu s tim, autori su odredili šest osnovnih tipova škole: otvoreni, autonomni, kontrolirani, familijarni, paternalistički i zatvoreni. Otvorena klima obilježava dobru suradnju između učitelja, nastavnika i ravnatelja koji su u pozitivnim odnosima, no nema neke veće prisnosti. Nastavnici su ponosni i zadovoljni školom te visokomotivirani. Ravnatelj nije nametljiv i ne vrši pritisak što se tiče administrativnih poslova te svojim radom pruža primjer svojim kolegama, nije suzdržan i fleksibilan je što se tiče

određenih pravila, no svejedno drži do principa. Ne mora posebno poticati kolege na produktivnost niti ih stalno nadgledati i iako ne obavlja sve poslove sam, ima pod kontrolom sve aspekte škole. S druge strane, zatvorenu klimu karakterizira nisko zadovoljstvo učitelja, nastavnika i ostalih zaposlenika škole, niska motivacija za izvršavanje obveza te odrađivanje samo nužnih zadataka. Zaposlenike najčešće u školi zadržava prijateljski prisan odnos sa ostalim kolegama. Ravnatelj rijetko kad ima razumijevanja za osobne potrebe zaposlenika, suzdržan je i ne pokazuje produktivnost svojeg rada pa tako neuspješno motivira kolege (Domović, 2004, prema Halpin i Croft, 1962). Na temelju ovog upitnika i ovog istraživanja, tijekom godina su se razvile mnoge inačice istraživanja različitih autora koje su proširile i nadopunile ove rezultate. Prema Bogнару i Matijeviću (2002, str. 395) „odgojno-obrazovna klima određena je kvaliteta odnosa u procesu odgoja i obrazovanja, te određeno ozračje u kojem se provodi odgojno-obrazovni proces, a sudionici ga osjećaju kao ugodno ili neugodno“. Socijalna klima se u prvom redu fokusira na odnos nastavnik (odgajatelj) – učenik (odgajnik), učenika međusobno te nastavnika i roditelja. Na to najviše utječe ponašanje nastavnika koje može biti dominantno ili integrativno, autoritarno, demokratsko ili indiferentno te direktivno ili nedirektivno.

Dominantno ponašanje nastavnika karakterizira nedostatak učeničke samostalnosti i inicijative, nastavnik ne primjećuje individualne potrebe učenika, već ukalupljuje učenike i inzistira da se prilagode njegovim zahtjevima, dok je integrativno ponašanje poticanje kreativnosti, uvažavanje razlika i težnja za individualiziranim pristupom te poticanje učeničke inicijative.

Autoritarno vođenje je karakteristično za frontalnu nastavu u kojoj nastavnik predaje dok učenici imaju pasivnu ulogu i moraju ostvarivati njegove zahtjeve, a time razvijaju ovisnost o nastavniku. Drugi ekstrem je indiferentan odnos u kojem učenici nisu obvezni pohađati nastavu, gdje nastavniku nije stalo i možemo reći da je ovdje učenik dominantniji od nastavnika. Između ova dva ekstrema nalazi se i demokratsko vođenje u kojem nastavnik češće vodi dijalog s učenicima, uvažava njihova mišljenja i trudi se oblikovati nastavu kako bi učenicima bilo što zanimljivije, potiče suradnju i inicijativu učenika te međusobnu suradnju.

Direktivni i nedirektivni odnos povezujemo s govornom interakcijom nastavnika i učenika. U direktivnom odnosu nastavnik daje informacije, postavlja pitanja i



preuzima inicijativu, dok se u nedirektivnom odnosu potiče inicijativa učenika (Bognar, Matijević, 2002).

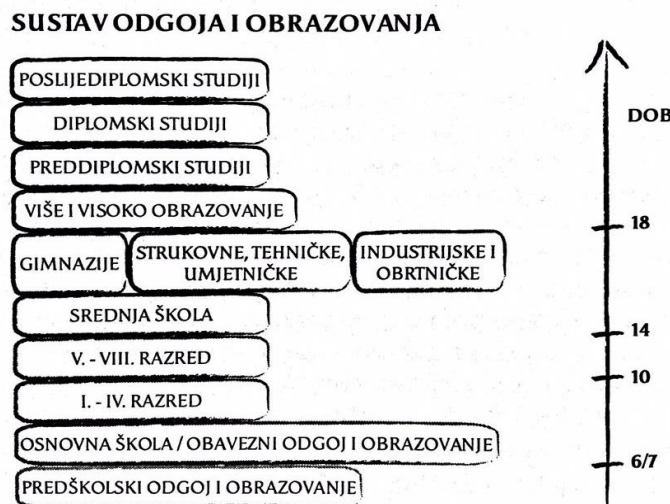
#### 4. ŠKOLSKI SUSTAV U HRVATSKOJ

Škola kao takva prema Mušanoviću i Lukašu (2011, str. 58) definirana je kao „najvažnija društvena ustanova učenja i posebno oblikovana odgojnoobrazovna sredina“. Ljudska potreba da dosadašnja znanja prenese budućim naraštajima uzrokovala je formiranje škola, a njihova svrha je „sačuvati, reproducirati i umnožiti važna društvena znanja“ (Mušanović, Lukaš, 2011, str. 58).

Pojam škole potječe još od antike i dolazi od grčke riječi *shole* koja je u grčkim gimnazijama označavala stanku za odmor između dviju tjelovježbi, vrijeme dokolice u kojoj su gimnazijalci učili ili su ih podučavali filozofi-učitelji. Najpoznatije grčke gimnazije bile su Akademia na čelu koje je bio Platon i Licej (Likejon) koju su vodili Aristotel i Cynosarges, a osnovao Antisthenes. Važno je napomenuti da riječ *shole* nije imala značenje kao škola u današnje vrijeme, već je naglasak bio stavljan na samoostvarenje i samospoznaju, ona je bila djelatnost koja je imala svrhu sama u sebi.

Škola je uređena u školski sustav koji se sastoji od predškole, osnovne škole, srednje škole, sveučilišta i doktorskog studija. Odgojitelji u tom procesu su: predškolski odgojitelji (predškola), razredni učitelji (1.-4. razred osnovne škole), predmetni nastavnici u osnovnoj (5.-8. razred osnovne škole) i srednjoj školi (srednja škola) te sveučilišni profesori (sveučilište i doktorski studij). Detaljnije nam prikazuje Slika 1.

Slika 1: Sustav odgoja i obrazovanja (Mušanović, Lukaš, 2011, str. 64)



Prema Državnom zavodu za statistiku (2003, str. 437) škola se definira kao „skupina učenika koja prima nastavu određene vrste i stupnja po istovrsnom nastavnom planu i programu na određenoj lokaciji. Svaka teritorijalno odvojena jedinica (razredni odjel) iste vrste smatra se također školom (školskom jedinicom)“. Iz ovih definicija možemo primijetiti kako različiti izvori različito definiraju školu, jedni je smatraju ustanovom, dok drugi misle da je to skupina učenika.

Bilo kako bilo, hrvatski školski sustav određuje se prema ISCED-u (The International Standard Classification of Education) odnosno Nacionalnoj standardnoj klasifikaciji obrazovanja i dijeli se u šest stupnja:

- NSKO 0 – predškolsko obrazovanje
- NSKO 1 – niže osnovno obrazovanje (primarno obrazovanje, prve četiri godine osnovnog obrazovanja)
- NSKO 2 – više osnovno obrazovanje (predmetna nastava, viši razredi osnovne škole)
- NSKO 3 – srednje obrazovanje (srednja škola)
- NSKO 5 – tercijarno obrazovanje, više, visoko i postdiplomske obrazovanje
  - NSKO 5.1. – visoko i postdiplomske obrazovanje
  - NSKO 5.2. – više obrazovanje i stručni studij
- NSKO 6 – doktorat znanosti

(Državni zavod za statistiku, 2003, str. 436, 437)

#### **4.1. Primarno obrazovanje**

Primarno obrazovanje započinje polaskom u 1. razred osnovne škole kada dijete ima navršenih 6,5 ili 7 godina i traje do kraja 4. razreda osnovne škole, odnosno navršenih 10 godina učenika. U tom razdoblju ključna obrazovna postignuća su temeljena na osnovnim znanjima čitanja, pisanja i matematičkih operacija te se stvara podloga za učenje i razumijevanje središnjih područja znanja, osobni i društveni razvoj i to sve u svrhu pripremanja za sekundarno obrazovanje, odnosno predmetnu nastavu. U ovom obrazovnom razdoblju najčešće je prisutan samo jedan učitelj kojem je u obrazovanju, uz znanja koja mora prenijeti učenicima, velik naglasak i na pedagošku, metodičku i didaktičku dimenziju, odnosno način na koji će svoje znanje prenijeti učenicima. Često su prisutni i drugi učitelji koji su specijalizirani za određeni predmet, a najčešće je to: engleski jezik, njemački jezik, vjeronauk i glazbena kultura (ISCED, 2011). Prema podacima UNESCO-a u Hrvatskoj trenutno 174,937 učenika pohađa razrede primarnog obrazovanja (Croatia, UNESCO UIS).

#### **4.2. Predmetna nastava**

Predmetna nastava započinje polaskom u 5. razred osnovne škole kada učenik ima navršenih 10,5 ili 11 godina i traje do 8. razreda kada učenici navrše 13,5 ili 14 godina te onda upisuju srednju školu. Nastava u predmetnoj nastavi formirana je kao nastavak primarnog obrazovanja odnosno nižih razreda osnovne škole. Cilj ovog razdoblja je postavljanje temelja za cjeloživotno obrazovanje i davanje učenicima uvid u različite sfere i područja znanja za koje će se u kasnijem obrazovanju moći specijalizirati. U ovom razdoblju učenici dobivaju nove predmete kao što je informatika, dok se priroda i društvo dijele na prirodu, povijest i geografiju, a od 7. razreda na biologiju, kemiju i fiziku. Jedna od najvećih promjena je dobivanje posebnog profesora za svaki od predmeta i učenje puno opširnijeg nastavnog sadržaja. Profesori su specijalizirani u svom području, ali posjeduju i pedagoške vještine. UNESCO prikazuje trenutni broj učenika u višim razredima osnovne škole i u srednjoj školi, a on iznosi 339,696 učenika (Croatia, UNESCO UIS).

## 5. NACIONALNI KURIKULUM

Kurikulum je usko povezan s nastavnim planom i programom. Nastavni plan je popis premeta za svaki razred te njihov broj sati tjedno i godišnje, dok je nastavni program sam nastavni sadržaj koji će se učiti na svakom predmetu. S druge strane, pojam kurikuluma može se shvatiti na različite načine i možemo pronaći više tumačenja tog pojma. U mnogim državama kurikulum se poistovjećuje s nastavnim planom i programom, pa čak se koristi i isti izraz, u drugima kurikulum označava „katalog znanja“ u kojemu su svi sadržaji koje će učenik naučiti uz učiteljsku asistenciju, dok ga neki označavaju kao didaktički algoritam poučavanja. Bilo kako bilo, u Hrvatskoj kurikulum ima značenje „formalnog i neformalnog sadržaja i procesa, pomoću kojih učenici stječu znanje i razumijevanje, razvijaju sposobnosti, izgrađuju stavove, mišljenja i vrijednosti odgojno-obrazovnom djelatnošću škole“ (Previšić, 2007, str. 162, prema Doll, 1996).

U *Kurikulumu* kojeg je uredio Vlatko Previšić (2007) dalje se navodi da su nastavni plan i program sastavnica i dio kurikuluma, ali možemo reći da označavaju školski kurikulum koji je sastavljen od stvarnih nastavnih predmeta. Ističe se da je kurikulum poseban jer „sadrži konkretizirane i razrađene ciljeve, sadržaje učenja, nastavne metode, situacije i strategije, te vrednovanje ciljeva, a diferencira se prema orijentiranosti na sadržaj, dijete ili učenika ili društvo, nastavni predmet ili znanstvene discipline“ (Previšić, 2007, str. 162, prema Matijević, 1999). Možemo reći i da je kurikulum tijekom odgoja i obrazovanja, točnije učenja i poučavanja, a svoje temelje nalazi u zakonitostima u razvoju djece i učenika, vertikalnoj obrazovnoj strukturi i razvojnim promjenama u društvu. Zaključno, Previšić (2005) kaže da je kurikulum ciljno usmjereni pristup odgoju i obrazovanju i ne može se odrediti samo nastavnim planom i programom jer moramo uzeti u obzir da postoji više „nevidljivih“ kurikuluma unutar škole i izvan nje.

*Nacionalni* u terminu *nacionalni kurikulum* označava da se obrazovni ciljevi i vrijednosti određuju u skladu sa znanstvenim ispitivanjima i nacionalnim konsenzusom, a sadržajnu okosnicu kurikuluma tvore nacionalni, odnosno državni standardi. Osim samog sadržaja, provođenje kurikuluma uključuje i nadzor i neprekidnu kontrolu procesa, a „ono što se na razini države usuglasi kao standard poučavanja i učenja, to označava očekivanja koja obvezuju neposredne nositelje odgojno-obrazovne djelatnosti, kao i posredne sudionike u odgoju i obrazovanju, da

teže ostvarenju tih ciljeva, odnosno standarda (Previšić, 2007, str. 163). Konačno, Mijatović, Previšić i Žužul (2000) određuju nacionalni kurikulum kao „određenje odgoja i obrazovanja u dotičnoj zemlji s gledišta obveznog obrazovanja za sve pripadnike mlađeg naraštaja u konkretnoj državi; kao i to da postavlja jednake mogućnosti i standarde razine obrazovanja i odgoja za sve učenike bez iznimke“ (Previšić, 2007, str. 163 prema Mijatović, Previšić, Žužul, 2000).

C. R. Doll (1996) nacionalni kurikulum naziva „roditeljem“ školskog kurikulumu. Dok je nacionalni kurikulum projekcija gledišta države, školski kurikulum je „ostvarenje projekcije kroz sve odgojno-obrazovne aspekte školskog života (poučavanje, učenje, organizaciju, metode, udžbenike, itd.) (Previšić, 2007, str. 164). Upravo zbog toga, nacionalni kurikulum se najčešće ostvaruje u obliku okvira, dok izvršitelji odgojno-obrazovnog procesa osmišljavaju i formiraju konkretne ciljeve, metode, sadržaje i ostale odrednice odgojno-obrazovnog procesa, ali i sustav vrednovanja koji mora biti u okviru nacionalnog kurikulumu.

Okvir nacionalnog kurikulumu određuje određeno nacionalno tijelo, nadležno ministarstvo, ministar nadležnog ministarstva ili državna vlada, a on je „državni dokument koji sadrži odrednice i parametre koji osiguravaju stupnjeve kvalitete svih segmenata odgojno-obrazovnog procesa/djelatnosti na svim razinama sustava (predškolskog, osnovnoškolskog, srednjoškolskog, obrazovanja odraslih) što proizlaze iz isprepletenosti horizontalnog i vertikalnog tijeka i zakonitosti poučavanja/učenja“ (Previšić, 2007, str. 166). Svrha okvira nacionalnog kurikulumu jest osmišljavanje:

- što učinkovitijih odgovora nacionalnim zahtjevima odgoja i obrazovanja, a to su: pomagati i unaprjeđivati intelektualni, tjelesni, psihički, kulturni, moralni, duhovni razvoj djece/učenika te pripremati učenike za mogućnosti, odgovornosti, zahtjeve življenja odraslog čovjeka, osobne, profesionalne, građanske, socijalne
- odgovora pojedinačnim potrebama učenja i razvoja svakog djeteta/učenika, što znači usmjerenost poučavanja na učenika i prilagođavanje načina poučavanja, odgajanja, obrazovanja djetetu/učeniku
- razvoja prepoznatljive osobitosti s obzirom na mjesna i regionalna obilježja, što će dovesti do stvaranja vlastitog identiteta škole (školski kurikulum) i

racionalnog razvoja strukovnog obrazovanja prema ispitanim i stvarnim potrebama lokalnog i regionalnog okruženja te nacionalnim potrebama (Previšić, 2007, str. 164)

U Hrvatskoj, puni naziv nacionalnog kurikuluma je *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*. To je „temeljni dokument koji određuje sve bitne sastavnice odgojno-obrazovnog sustava od predškolske razine pa do završetka srednjoškolskoga odgoja i obrazovanja“ (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, 2010, str. 9). U središtu Nacionalnog okvirnog kurikuluma nalaze se učenička postignuća za odgojno-obrazovna područja koja su podijeljena po odgojno-obrazovnim ciklusima, a prikazani su i opisi i ciljevi međupredmetnih tema koje pomažu učenicima ostvariti nužne kompetencije. On je ključan u planiranju školskog kurikuluma i organizacije škole, daje školama temelj za usklađivanje planiranja razvoja i rada škola. Opis, ciljevi i očekivana učenička postignuća odgojno-obrazovnih područja i međupredmetnih tema olakšavaju školama formulaciju izborne i fakultativne nastave te izvannastavnih aktivnosti, povezivanje nastavnih predmeta te optimalan raspored nastave i nastavnih sadržaja.

Temeljne sastavnice *Nacionalnog okvirnog kurikuluma* su:

- društveno-kulturne i odgojno-obrazovne vrijednosti
- ciljevi koji izražavaju očekivana učenička postignuća tijekom odgoja i obrazovanja odgovarajući na pitanja: koja znanja svaki učenik treba usvojiti te koje vještine, sposobnosti i stavove treba razviti
- načela kao smjernice odgojno-obrazovne djelatnosti
- metode, sredstva i oblici rada
- odgojno-obrazovna područja kao temeljni sadržaj
- ocjenjivanje i vrjednovanje učeničkih postignuća i škole

(Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, 2010, str. 13)

## 6. PRETHODNA ISTRAŽIVANJA

Dosada još nije provedeno nijedno istraživanje na ovu temu za ovaj uzrast. Najbližnje istraživanje koje je provedeno istim instrumentom, odnosno upitnikom *Što stvarno misliš o školi?* (Rajić, 2013, str. 303-304. prema Galton i sur, 2003) je *Učenički stavovi o školi* u sklopu doktorskog rada Višnje Rajić. Istraživanje je provedeno u četiri osnovne škole: OŠ Draškovec, OŠ Donji Kraljevec, OŠ Frane Krste Frankopana, OŠ Nove Plavnice na uzorku od 106 učenika. Napravljena je eksploratorna faktorska analiza kojom su se oformila tri faktora. Prvi je faktor tuge/usamljenosti u kojem su učenici jasno označili da ne osjećaju učestalu tugu ni usamljenost u školi i da su takve situacije vrlo rijetke ( $M=3,3$ ) gdje je pritom 4 najpozitivnija vrijednost. Prilikom analize faktora zadovoljstva školom, također su se dobili pozitivni rezultati koji pokazuju da je velik dio učenika zadovoljno školom ( $M=1,9$ ) gdje je 1 najpozitivnija vrijednost. U posljednjem faktoru, učiteljski utjecaj u kreiranju pozitivnog razrednog ozračja, učenici su procijenili da se takve situacije često događaju u njihovoj školi ( $M=1,5$ ) gdje je 1 najpozitivnija vrijednost (Rajić, 2013).

U nekoliko ostalih istraživanja koja su provedena na ovu temu, ispitanici su bili adolescenti te su se isticale njihove spolne razlike. Istraživanje je provedeno 2015. godine i naziva se *Učeničko zadovoljstvo životom, školom i samopoštovanje*, a provele su ga Divna Slavnić i Ivana Zečević u Banja Luci na uzorku od 300 učenika državnih i privatnih srednjih škola. Dob učenika je između 15 i 18 godina, a cilj istraživanja je utvrditi razliku u stupnju izraženosti samopoštovanja te nekoliko dimenzija zadovoljstva školom i životom općenito s obzirom na spol, školski uspjeh i status srednje škole (državna ili privatna srednja škola). Rezultati su pokazali da je visoka korelacija samopoštovanja i zadovoljstva školom, a samopoštovanje i ostali elementi zadovoljstva životom općenito uzrokuju 80% više zadovoljstvo i školom. Prijateljstvo im predstavlja najveće zadovoljstvo, dok im najmanje predstavlja škola. Također je dokazano da učenici koji imaju bolji uspjeh u školi, imaju i veće samopoštovanje i općenito zadovoljstvo životom, a utvrdilo se da djevojke imaju više uspjeha u svim elementima koji su se istraživali. Učenici privatnih škola, u usporedbi s učenicima državnih škola, imaju bolje uspjehe i što se tiče zadovoljstva školom pa tako i općenito životom i više samopoštovanje (Slavnić, Zečević, 2015).

Problem sljedećeg istraživanja bio je utvrđivanje stupnja zadovoljstva učenika, nastavnika i roditelja srednjom školom i određenim elementima nastavnog procesa.

Ispitanici su bili učenici trećeg i četvrtog razreda Strukovne škole u Virovitici, Industrijsko-obrtničke škole u Virovitici i Gimnazije u Orahovici te njihovi roditelji i nastavnici. Većina učenika tih škola je ocijenilo zadovoljstvo programom svoje škole prosječnom ocjenom 3. Možemo stoga reći da je malo veće zadovoljstvo učenika naspram nezadovoljstvu. Samo su učenici trogodišnje strukovne škole označili zadovoljstvo školom nižom od 3 (2,97). Podatak koji zabrinjava autore jest činjenica da učenici jako malo uče i ulažu trud u svoje obrazovanje, no to nije povezano s nezadovoljstvom svoje struke, odnosno odabirom srednje škole. Naime, 23% trogodišnje strukovne škole i 14,48% industrijskih i obrtničkih zanimanja ne uče uopće, 37% učenika gimnazijskih programa i 43% učenika četverogodišnjih strukovnih programa uče 1-2 sata, a 31% učenika gimnazijskih programa uče 2 ili više sati dnevno. Autori zaključuju da učenicima treba reducirati program, koristiti suvremene nastavne metode, promijeniti strukturu nastavnog procesa i na bolji način uvažiti mišljenja učenika. Roditelji koji su ispitani, njih 361, su u 90% slučajeva zadovoljni srednjom školom koju pohađaju njihova djeca, ali misle da su njihova djeca 80% zadovoljna školom koju su upisali. Autori zaključuju da bi se redukcijom nastavnog sadržaja povećala motivacija učenika za učenje i smanjila učestalost pomoći u učenju. Naposljetku su prikazani rezultati nastavničkih upitnika, njih 123. Nastavnici su se složili da su učenici preopterećeni i da je 10% nastavnog sadržaja nepotrebno, ističu da se 80% vremena radi novi sadržaj, dok se samo 20% vremena ponavlja (Biondić-Ivanković i sur., 2004).

Prema rezultatima istraživanja koje su proveli Roviš i Bezinović (2011), koji su istraživanje proveli u Primorsko-goranskoj županiji, u 30 škola s 10 770 ispitanika, učenici koji su privrženiji i predaniji školi imaju i bolji opći uspjeh. S obzirom na dob, autori ističu da se učenici različite dobi ne razlikuju po privrženosti, ali se predanost smanjuje što je učenik stariji. To možemo pribrojiti činjenici da su učenici s godinama sve nezadovoljniji nastavnim sadržajem koji moraju učiti, da nemaju mogućnost razvijanja adekvatnih vještina i tako dalje. Lee i Smith (2001) također ističu da u srednjim školama ne postoji ni slično zajedništvo i odnos nastavnika i učenika kao u osnovnim školama gdje su odnosi prisniji pa stoga učenici nemaju povjerenja u svoje nastavnike i međusobno se udaljuju (Roviš, Bezinović, 2011).

Osim u Hrvatskoj, slično istraživanje je provedeno i u Danskoj. Istraživanje je provedeno na danskim učenicima i učenicima etničkih manjina između 10 i 12 godina.



I ovo istraživanje je potvrdilo da više učeničko samopouzdanje i samopoštovanje uzrokuju bolji školski uspjeh i obratno. Osim toga, učenici etničkih manjina su zadovoljniji školom od danskih učenika i općenito su djevojčice zadovoljnije od dječaka (Verkuyten, Thijs, 2002).

## **7. ISTRAŽIVANJE**

### **7.1. Cilj**

Cilj ovog istraživanja je utvrditi postoji li značajna razlika u zadovoljstvu školom učenika primarnog obrazovanja i učenika predmetne nastave.

### **7.2. Problem**

Ispitati postoji li statistički značajna razlika u zadovoljstvu školom učenika primarnog obrazovanja i učenika predmetne nastave.

### **7.3. Hipoteza**

Postoji statistički značajna razlika u zadovoljstvu školom učenika primarnog obrazovanja i učenika predmetne nastave.

### **7.4. Metodologija istraživanja**

#### **7.4.1. *Ispitanici***

Ispitanici su učenici (djevojčice i dječaci) četvrtih i petih razreda Osnovne škole Vrbani. U istraživanju su sudjelovala tri četvrta (4.a, 4.b i 4.c) te dva peta razreda (5.b i 5.c). U 4.a razredu bilo je 20 ispitanika (14 djevojčica i 6 dječaka), u 4.b razredu 16 (9 djevojčica i 7 dječaka), u 4.c 18 ispitanika (10 djevojčica i 8 dječaka), u 5.b je bilo 21 ispitanik (8 djevojčica i 13 dječaka), a u 5.c njih 19 (11 djevojčica i 8 dječaka).

#### **7.4.2. *Vrsta, metoda, tehnika i instrumenti istraživanja***

Metoda istraživanja je deskriptivna i komparativna, dok je tehnika istraživanja analiza sadržaja. Metoda analize sadržaja je kvantitativna, a vrsta istraživanja je transverzalna. Instrument istraživanja je upitnik.

### **7.4.3. Postupak**

Istraživanje je provedeno u OŠ Vrbani u tri četvrta (4.a, 4.b i 4.c) i dva peta razreda (5.b i 5.c) tijekom svibnja 2019. godine na Satu razredne zajednice. Na početku sata se opisao upitnik koji učenici trebaju riješiti. Prije samih tvrdnji kratki je tekst koji opisuje učenika Ivana te se od učenika koji rješavaju upitnik očekuje da se poistovjete s Ivanom i označe kako je njima u školi u odnosu na Ivana. Upitnik koji su učenici ispunjavali je bio anonimn.

Objašnjena je i skala te kako trebaju označavati odgovore i istaknulo se da slobodno upitaju ako im nešto u upitniku nije jasno. Učenici su rješavali upitnike bez vremenskog ograničenja, no s obzirom na 24 čestice, bili su u prosjeku gotovi za 10-15 minuta.

Učenici su tvrdnje procijenili na skali od 4 stupnja :

1. Ista kao kod mene
2. Slična kao kod mene
3. Nije slična kao kod mene
4. Uopće nije kao kod mene.

### **7.5. Rezultati**

Nakon prikupljanja podataka, pristupilo se statističkoj obradi. U Tablici 1 prikazani su deskriptivni podaci podijeljeni na faktore za sve učenike. Faktori su određeni konfirmatornom faktorskom analizom strukture upitnika kako bismo dobili bolji uvid u svrhu ovog upitnika. Prema Rajić (2013) postoje tri faktora u ovom upitniku. Prvi od faktora je faktor tuge/usamljenosti koji prikazuje kako učenici doživljavaju manjkavosti i poteškoće u školi (od školskog neuspjeha do neodgovarajućih socijalnih odnosa). Drugi faktor, faktor zadovoljstva školom općenito iznosi pozitivna iskustva u školi, prihvaćenost među vršnjacima, zanimljivost nastavnih sadržaja, dok treći faktor, faktor učiteljske uloge u kreiranju razrednog ozračja označava učiteljski trud i posvećivanje učenicima. Prema tim faktorima analiziramo i obrađujemo rezultate.

U ovom slučaju, N je u svim faktorima 93, aritmetička sredina (M) je za faktor tuge/usamljenosti (1,88), za faktor zadovoljstva školom nešto viši (2,13), a za faktor učiteljske uloge u kreiranju razrednog ozračja (1,93). Sve negativne tvrdnje su tijekom obrade podataka prevedene u pozitivne tako da rezultati budu što vjerniji, odnosno da

vrijednost 1 (Isto kao kod mene) koju su učenici označili bude najpozitivnija, a vrijednost 4 (Uopće nije kao kod mene) najnegativnija.

Osim aritmetičke sredine, prikazan je i standardna devijacija (SD) koja označava mjeru raspršenosti podataka, odnosno pokazuje da što je manja standardna devijacija, ima manjih razlika u rezultatima, a što je veća, ima većih razlika u rezultatima. Kod faktora tuge/usamljenosti standardna devijacija iznosi (,48), kod faktora zadovoljstva školom iznosi (,47), a kod faktora učiteljske uloge u kreiranju razrednog ozračja iznosi (,54) iz čega možemo vidjeti da je najmanje odstupanja bilo kod faktora zadovoljstva školom, a najviše kod faktora učiteljske uloge.

Normalnu distribuciju podataka analiziramo uz pomoć Kolmogorov-Smirnov testa. Da bismo koristili parametrijski test, potrebna nam je značajnost iznad 0,05. U ovom slučaju, parametrijski test koristimo za tugu/usamljenost kojem je vrijednost (,27) i zadovoljstvo školom kojem je vrijednost (,58). Za faktor učiteljske uloge kojem je vrijednost (,01), značajnost nam je ispod 0,05 tako da ćemo za njega koristiti neparametrijski test.

Tablica 1. Aritmetičke sredine i standardne devijacije rezultata svih učenika s obzirom na faktore

	N	M	SD
faktor tuge/usamljenosti	93	1,88	,48
faktor zadovoljstva školom	93	2,13	,47
faktor učiteljske uloge u kreiranju razrednog ozračja	93	1,93	,54

U Tablici 2 prikazane su aritmetičke sredine za svaku pojedinu tvrdnju koja se nalazi u upitniku koji su učenici rješavali. Neke tvrdnje su pozitivne, a neke negativne kako bi rezultati bili vjerniji. Učenici su označavali tvrdnje tako da je 1 označavalo „isto kao kod mene“, 2 „slično kao kod mene“, 3 „nije slično kao kod mene“, a 4 „uopće nije kao kod mene“. Kada gledamo aritmetičke sredine svih učenika, možemo

zaključiti da su učenici većinom zadovoljni školom, vole svoje učitelje i profesore, zadovoljni su svojim postignućima i radom u školi, imaju puno prijatelja i osjećaju se prihvaćenima u školi, no s druge strane misle da ima mjesta za napredak, da se neki nastavni sadržaji uče uzalud i da su ponekad usamljeni.

Usporedimo li rezultate učenika četvrtih razreda i učenika petih razreda, možemo primijetiti da je većina aritmetičkih sredina relativno podjednaka, a razlike pronalazimo u pristupačnosti učitelja u kojoj možemo vidjeti da se učenici petih razreda manje povezuju s učiteljima, manje im se sviđaju i misle da manje primjećuju njihove potrebe. S druge strane, učenici petih razreda počinju shvaćati zašto uče određene nastavne sadržaje i kako im koriste u životu, malo manje se vesele odlasku u školu, ali uživaju u njoj, imaju puno prijatelja, nešto su manje zadovoljni svojim radom u školi te bi više voljeli raditi stvari koje im se sviđaju na nastavi.

Tablica 2: Tvrdnje koje se nalaze u upitniku i njihove aritmetičke sredine

		M svi učeni ci	M čtvrt i razred	M peti razred
1.	Moji učitelji su pristupačni.	1,52	1,30	1,8
2.	Mislim da većinu toga u škola radimo bez veze, samo kako bismo nešto radili.	3,22	3,54	2,77
3.	Nitko me ne primjećuje u školi.	3,39	3,43	3,33
4.	Učitelji primjećuju što mi treba u školi.	2	1,72	2,38
5.	Djeca kao ja nikada neće biti dobra u školi.	3,42	3,5	3,33
6.	Obično sam opušten u školi.	2,27	2,21	2,35
7.	Većinu dana veselim se odlasku u školu.	2,76	2,30	3,38
8.	Ne uživam ni u čemu u školi.	3,17	3,45	2,8
9.	Sviđa mi se škola više nego mojim prijateljima.	2,82	2,76	2,93
10.	Ponekad se osjećam izgubljeno i usamljeno u školi.	3,08	3,15	2,98
11.	Dobro napredujem s radom.	1,62	1,55	1,73

12.	Nemam puno prijatelja u školi.	3,39	3,26	3,55
13.	Kada pišem test siguran sam da ću biti uspješan.	2,38	2,38	2,38
14.	U školi nemam toliko prijatelja koliko bi htio.	3,37	3,38	3,35
15.	Bojim se da ne ispadnem budala u razredu.	2,61	2,58	2,65
16.	U razredu često mogu raditi s učenicima s kojima želim.	2,27	2,30	2,23
17.	Zadovoljan sam sa svojim radom u školi.	1,69	1,55	1,88
18.	Želio bih da možemo raditi stvari koje nam se sviđaju umjesto da nam govore što da radimo.	2,28	2,53	1,95
19.	Djeca poput mene nemaju puno sreće u školi.	3,31	3,40	3,20
20.	Sviđam se većini djece u razredu.	2,16	2,30	1,96
21.	Strah me je reći učiteljici ako nešto ne razumijem.	2,69	2,72	2,65
22.	Druga djeca u razredu me uključuju u ono što rade.	1,81	1,89	1,7
23.	Sviđaju mi se moji učitelji.	1,69	1,26	2,25
24.	Imam problema u izvršavanju školskih obveza.	3,31	3,38	3,23

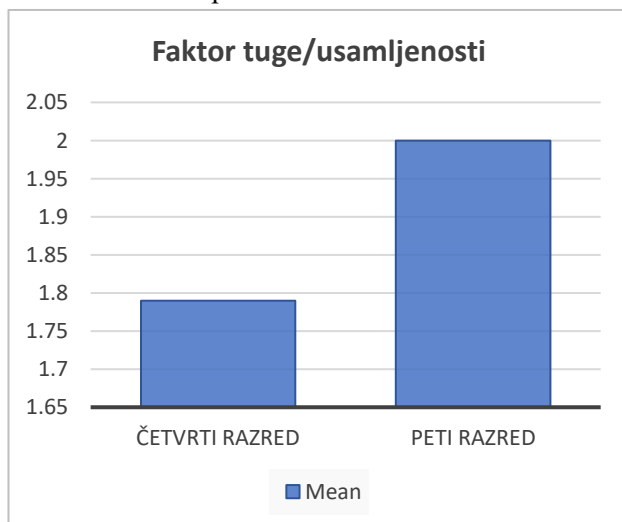
### 7.5.1. Faktor tuge/usamljenosti

Faktor tuge/usamljenosti čine čestice 2, 3, 5, 8, 10, 12, 14, 15, 18, 19, 21, 24 odnosno tvrdnje: *mislim da većinu toga u školi radimo bez veze, samo kako bi nešto radili, nitko me ne primjećuje u školi, djeca kao ja nikada neće biti dobra u školi, ne uživam ni u čemu u školi, ponekad se osjećam izgubljeno i usamljeno u školi, nemam puno prijatelja u školi, u školi nemam toliko prijatelja koliko bih htio, bojim se da ne ispadnem budala u školi, želio bi da možemo raditi stvari koje nam se sviđaju umjesto da nam govore što da radimo, djeca poput mene nemaju puno sreće u školi, strah me je reći učiteljici ako nešto ne razumijem, imam problema u izvršavanju školskih obveza.* Koristeći Kolmogorov-Smirnov test pokazalo se da su podaci ovog faktora normalno distribuirani ( $p > 0,05$ ). T-testom za nezavisne skupine ispitanika dobivena je statistički značajna razlika na faktoru tuge/usamljenosti između učenika četvrtih i petih razreda ( $t=2,18$ ,  $df=91$ ,  $p < 0,05$ ). Učenici petih razreda ( $M=2,00$ ,  $SD=,52$ ) su tužniji/usamljeniji od učenika četvrtih razreda ( $M=1,79$ ,  $SD=,42$ ) što je i prikazano u Tablici 3 te grafički na Slici 2.

Tablica 3: Aritmetičke sredine i standardne devijacije faktora tuge/usamljenosti s obzirom na razred

RAZRED	N	M	SD
četvrti	53	1,79	,42
peti	40	2,00	,52

Slika 2: Grafički prikaz aritmetičke sredine faktora tuge/usamljenosti



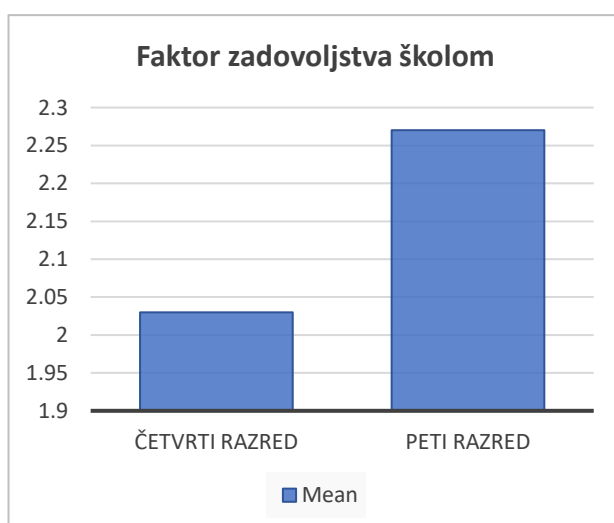
### 7.5.2. Faktor zadovoljstva školom

Faktor zadovoljstva školom čine čestice 7, 9, 11, 13, 16, 17, 20, 22, 23 odnosno tvrdnje: *većinu dana veselim se odlasku u školu, sviđa mi se škola više nego mojim prijateljima, dobro napredujem s radom, kad pišem test, siguran sam da ću biti uspješan, u razredu često mogu raditi s učenicima s kojima želim, zadovoljan sam svojim radom u školi, sviđam se većini djece u razredu, druga djeca u razredu me uključuju u ono što rade, sviđaju mi se moji učitelji.* Koristeći Kolmogorov-Smirnov test pokazalo se da su podaci ovog faktora normalno distribuirani ( $p > 0,05$ ). T-testom za nezavisne skupine ispitanika dobivena je statistički značajna razlika na faktoru zadovoljstva školom između učenika četvrtih i petih razreda ( $t=2,50$ ,  $df=91$ ,  $p < 0,05$ ). Učenici četvrtih razreda ( $M=2,03$ ,  $SD=,48$ ) su zadovoljniji školom od učenika petih razreda ( $M=2,27$ ,  $SD=,42$ ) što je i prikazano u Tablici 4 te grafički na Slici 3.

Tablica 4: Aritmetičke sredine i standardne devijacije faktora zadovoljstva školom s obzirom na razred

RAZRED	N	M	SD
četvrti	53	2,03	,48
peti	40	2,27	,42

Slika 3: Grafički prikaz aritmetičke sredine faktora zadovoljstva školom



### 7.5.3. Faktor učiteljske uloge u kreiranju razrednog ozračja

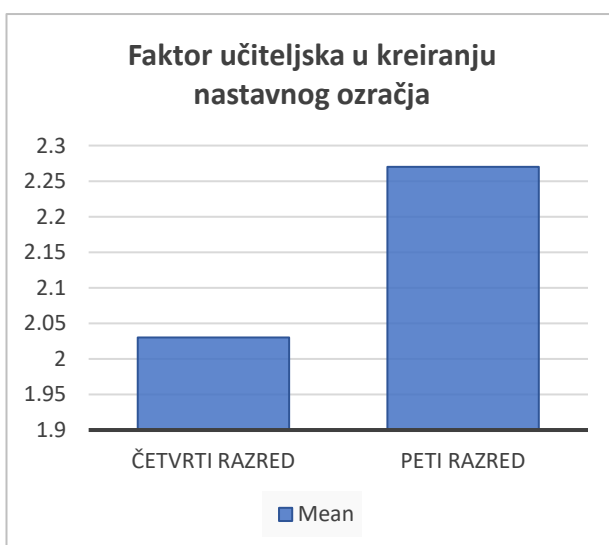
Faktor učiteljske uloge u kreiranju razrednog ozračja čine čestice 1, 4, 6 odnosno tvrdnje: *moji učitelji su pristupačni, učitelji primjećuju što mi treba u školi, obično sam opušten u školi.*

Koristeći Kolmogorov-Smirnov test pokazalo se da su podaci ovog faktora normalno distribuirani ( $p > 0,05$ ). Mann-Whitney testom za nezavisne skupine ispitanika dobivena je statistički značajna razlika na faktoru učiteljske uloge u kreiranju razrednog ozračja između učenika četvrtih i petih razreda ( $Z=4,35$ ,  $p < 0,01$ ). Učenici četvrtih razreda ( $M=1,74$ ,  $SD=,53$ ) su zadovoljniji učiteljskom ulogom u kreiranju razrednog ozračja od učenika petih razreda ( $M=2,18$ ,  $SD=,44$ ) što je i prikazano u Tablici 5 te grafički na Slici 4.

Tablica 5: Aritmetičke sredine i standardne devijacije faktora učiteljske uloge u kreiranju nastavnog ozračja s obzirom na razred

RAZRED	N	M	SD
četvrti	53	1,74	,53
peti	40	2,18	,44

Slika 4: Grafički prikaz aritmetičke sredine faktora učiteljska uloga u kreiranju nastavnog ozračja





#### 7.5.4. Faktori i deskriptivni podaci

Tablica 6 obuhvaća i prikazuje vrijednosti aritmetičkih sredina i standardnih devijacija za sva tri faktora i za oba razreda. Iz ove tablice možemo iščitati da su učenici petih razreda ( $M=2,00$ ,  $SD=,52$ ) tužniji/usamljeniji od učenika četvrtih razreda ( $M=1,79$ ,  $SD=,42$ ), da su učenici četvrtih razreda ( $M=2,03$ ,  $SD=,48$ ) zadovoljniji školom od učenika petih razreda ( $M=2,27$ ,  $SD=,42$ ) i da su učenici četvrtih razreda ( $M=1,74$ ,  $SD=,53$ ) zadovoljniji učiteljskom ulogom u kreiranju razrednog ozračja od učenika petih razreda ( $M=2,18$ ,  $SD=,44$ ).

Tablica 6: Aritmetičke sredine i standardne devijacije rezultata s obzirom na razrede i faktore

RAZRED	FAKTOR	N	M	SD
četvrti	tuga/usamljenost	53	1,79	,42
	zadovoljstvo školom	53	2,03	,48
	učiteljska uloga u kreiranju razrednog ozračja	53	1,74	,53
peti	tuga/usamljenost	40	2,00	,52
	zadovoljstvo školom	40	2,27	,42
	učiteljska uloga u kreiranju razrednog ozračja	40	2,18	,44

## 7.6. Rasprava

Ovo istraživanje nam je pokazalo da postoji statistički značajna razlika u svim faktorima – faktoru tuge/usamljenosti, faktoru zadovoljstva školom i faktoru učiteljske uloge u kreiranju razrednog ozračja. Najveći naglasak u istraživanju stavljen je na faktor zadovoljstva školom jer on daje najopćenitiji dojam i pritom se isprepliće s ostalim faktorima. Ispitanici su bili učenici četvrtih i petih razreda OŠ Vrbani, njih 93 (53 učenika četvrtih razreda i 40 učenika petih razreda). Rezultati pokazuju da su učenici petih razreda tužniji/usamljeniji od učenika četvrtih razreda, da su učenici četvrtih razreda zadovoljniji školom od učenika petih razreda i da su učenici četvrtih razreda zadovoljniji učiteljskom ulogom u kreiranju razrednog ozračja od učenika četvrtih razreda.

Bez obzira na velike promjene koje se događaju u petom razredu u usporedbi sa četvrtim – promjena i veći broj profesora (različiti profesor za svaki predmet), uvođenje novih predmeta (priroda, povijest i geografija), odsustvo jedne učiteljice za sve predmete i povećanje nastavnog sadržaja (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, 2006) – učenici petih razreda se ipak relativno dobro osjećaju u školi, imaju puno prijatelja koji ih prihvaćaju, nešto su manje zadovoljni svojim postignućima i radom, malo se manje vesele odlasku u školu, ali uživaju u njoj, počinju shvaćati zašto uče određene nastavne sadržaje, ali bi opet htjeli raditi više toga što im se sviđa. Što se tiče učitelja, odnosno nastavnika, s njima su nešto manje povezani, manje im se sviđaju i smatraju da ne primjećuju njihove potrebe.

Šakić i Raboteg-Šarić (2009) povezuju pozitivnu školsku klimu i manju prisutnost negativnih osjećaja prema školi i ističu da su učenici sa slabijim školskim prosjekom nezadovoljniji školom. Istraživanje je provedeno na uzorku od 4999 učenika od 5. do 8. razreda. Rezultati pokazuju da djevojke i mlađi učenici pozitivnije ocjenjuju školsku klimu, procjenjuju da imaju više podrške od nastavnika te ih smatraju pravednijima što se tiče ocjenjivanja dok dječaci i stariji učenici smatraju nastavnike strožima u ocjenjivanju te su manje zadovoljni školskom klimom. Slavnić i Zečević (2015) su ispitivale nešto starije učenike u dobi od 15 do 18 godina u državnim i privatnim srednjim školama te su zaključile da je visoka korelacija samopoštovanja odnosno općenito zadovoljstva životom sa zadovoljstvom školom. Ispitanicima u toj dobi je najvažnije prijateljstvo i međusobno prihvaćanje, dok im škola predstavlja najmanje

zadovoljstvo. Rezultati su pokazali da djevojke i učenici privatnih škola imaju bolji uspjeh, veće samopoštovanje, zadovoljstvo životom i školom.

Roviš i Bezinović (2011) također su proveli slično istraživanje na uzorku od 10 770 učenika te su u rezultatima došli do zaključka da učenici koji su privrženiji i predaniji školi, imaju i bolji školski uspjeh i pritom se privrženost kod različite dobi ne mijenja, ali se predanost smanjuje što je učenik stariji. Kako bi se osjetio napredak u odnosu učitelja ili nastavnika i učenika, Lee i Smith (2001) ističu važnost učiteljske motivacije, zahtjevnosti i postavljanja visokih očekivanja jer se učenici onda više trude i postižu bolje rezultate. Prenose svoja pozitivna očekivanja na učenike, ali ih moraju prigodno motivirati.

## **8. ZAKLJUČAK**

Škola je mjesto u kojem učenici provode većinu vremena svakog dana i ona ih uvelike oblikuje na različite načine. Što je škola organiziranija i što više nastavnici imaju razumijevanja i empatije prema učenicima, to su i učenici motiviraniji i samopouzdaniji, a time imaju bolji školski uspjeh i zadovoljniji su školom. Temeljni cilj ovog istraživanja bio je utvrditi postoji li značajna razlika u zadovoljstvu školom učenika primarnog obrazovanja i učenika predmetne nastave. Hipoteza je postavljena na temelju činjenica da nastupaju različite promjene u prelasku iz primarnog obrazovanja u predmetnu nastavu. Neke od njih su: promjena i veći broj profesora (različiti profesor za svaki predmet), uvođenje novih predmeta (priroda, povijest i geografija), odsustvo jedne učiteljice za sve predmete i povećanje nastavnog sadržaja (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, 2006).

Ovo istraživanje je provedeno na relativno malom uzorku od 93 učenika od kojih su 53 učenika četvrtih razreda, a 40 učenika petih razreda. Rezultati su analizirani prema tri faktora: faktor tuge/usamljenosti, faktor zadovoljstva školom i faktor učiteljske uloge u kreiranju razrednog ozračja. Faktor tuge/usamljenosti prikazuje da su učenici petih razreda tužniji i usamljeniji od učenika četvrtih razreda, faktor zadovoljstva školom prikazuje da su učenici četvrtih razreda zadovoljniji školom, a faktor učiteljske uloge u kreiranju razrednog ozračja prikazuje da su učenici petih razreda nezadovoljniji učiteljima i njihovom ulogom. Iz ovih rezultata možemo zaključiti da učenici petih razreda dobivaju uvid u različita područja znanosti i znanja, ali se ne

povezuju s nastavnicima u toj mjeri u kojoj su bili povezani s učiteljem i nemaju dovoljno samopouzdanja. Nedostatak ovog istraživanja je premalen uzorak od samo 93 učenika iz iste škole pa tako ne možemo generalizirati podatke. Bilo bi preciznije i svrsi shodnije kada bi se vidjela i spolna razlika u rezultatima jer su u većini ostalih istraživanja djevojčice bile samopouzdanije i uspješnije (Slavnić, Zečević, 2015).

## 9. LITERATURA

1. Biondić-Ivanković, P. i sur. (2004). Zadovoljstvo učenika, roditelja i nastavnika školom u svjetlu rasterećenja učenika i nastavnoga procesa u srednjoj školi. *Život i škola*, 12(2), 55-64.
2. Bognar, L., Matijević, M. (2002). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga
3. Brezinka, W. (1990). *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft*. Munchen: Reinhardt.
4. Bujas, R. (1959). *Psihofiziologija rada*. Zagreb: Institut za higijenu rada JAZU.
5. Croatia, UNESCO UIS, na adresi:  
<http://uis.unesco.org/en/country/hr#slideoutsearch> (30. 7. 2019.)
6. Doll, C. R. (1996). *Curriculum Improvement, Decision Making and Process*. Boston, London, Toronto, Sydney, Tokyo, Singapore: Allyn and Bacon.
7. Domović, V. (2004). *Školsko ozračje i učinkovitost škole*. Zagreb: Naklada Slap.
8. Državni zavod za statistiku (2003). *Obrazovanje*. Statistički ljetopis.
9. Na adresi:  
[https://www.dzs.hr/Hrv\\_Eng/ljetopis/2003/metodologije/27\\_436\\_met.pdf](https://www.dzs.hr/Hrv_Eng/ljetopis/2003/metodologije/27_436_met.pdf)  
(10. 6. 2019.)
10. Giesecke, H. (1991). *Einführung in die Pädagogik*. Weinheim: Juventa.
11. Gudjons, H. (1994). *Pedagogija – temeljna znanja*. Zagreb: Educa.
12. Halpin, A., Croft, D. (1962). *The organizational climate of schools*. Washington, D.C.: U. S. Office of Education
13. Hoy, W. K., Miskel, C. G. (1991) *Educational administration: Theory, research, and practice*. New York: Random House.
14. ISCED (2011),
15. Na adresi: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf> (29. 7. 2019.)
16. Lee, V. E. & Smith, J. (2001). *Restructuring high schools for equity and excellence: What works*. New York: Teachers College Press.
17. Lunenburg, F. C. (1983). Pupil Control Ideology and Self – Concept as a Learner. *Educational Research Quarterly*, 8(3), 33-39.
18. Matijević, M. (ur). (1994). *Prilozi razvoju pluralizma u odgoju i školstvu*. Zagreb: Filozofski fakultet.

19. Mijatović, A., Previšić, V., Žužul, A. (2000) Kulturni identitet i nacionalni kurikulum. *Napredak*, 141(2), 135-146.
20. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (2006). *Nastavni plan i program za osnovnu školu*. Zagreb.
21. Ministarstvo znanosti, obrazovanje i športa. (2010). *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*. Zagreb.
22. Ministarstvo znanosti, obrazovanje i športa. (2017). *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*. Zagreb
23. Mušanović, M., Lukaš, M. (2011). *Osnove pedagogije*. Osijek: Hrvatsko futurološko društvo.
24. Pastuović, N. (1999). *Edukologija*. Zagreb: Znamen.
25. Previšić, V. (2005). Kurikulum suvremenog odgoja i škole. *Pedagoški istraživanja*, 2(2), 165-173.
26. Previšić, V. (ur). (2007). *Kurikulum*. Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, Školska knjiga.
27. Rajić, V. (2013). *Elementi unutarnje reforme primarnog obrazovanja implementacijom didaktičko-pedagoških vidova reformskih pedagogija*. Zagreb: Školska knjiga.
28. Slavnić, D., Zečević, I. (2015). Učeničko zadovoljstvo životom, školom i samopoštovanje. *STED – zbornik radova iz psihologije*, 75-86. Banja Luka: Univerzitet za poslovni inženjering i menadžment.
29. Šakić, M., Raboteg-Šarić, Z. (2009). Školsko i razredno ozračje i učeničko (ne)zadovoljstvo školom. *The 3rd International Conference on Advanced and Systematic Research - ECNSI 2009. Book of abstracts*, 49-50.
30. Tarter, C. J., Hoy, W. K. (1988). The context of trust: Teachers and the principal. *The High School Journal*, 72, 17-24.
31. Tarter, C. J., Hoy, W. K., Bliss, J. R. (1989). Principal Leadership and Organizational Commitment: The Principal Must Deliver. *Planning and Changing*, 20(3), 131-140.
32. Tarter, C. J., Hoy, W. K., Kottkamp, R. B. (1990). School Health and Organizational Development. *Journal of Research and Development in Education*, 29(1), 41-49.

33. Verkuyten, M., Thijs, J., (2002). School Satisfaction of Elementary School Children: The Role of Performance, Peer Relations, Ethnicity and Gender. *Social Indicators Research*, 59(2), 203-228.

## 10. PRILOZI

Prilog 1

### SUGLASNOST RODITELJA

Za provođenje istraživanja u svrhu diplomskog rada

Ja, \_\_\_\_\_,

(ime i prezime roditelja tiskanim slovima)

potvrđujem da sam upoznat/a sa ciljevima diplomskog rada pod nazivom Zadovoljstvo školom učenika primarnog obrazovanja i učenika predmetne nastave studentice Učiteljskog fakulteta Dore Frkat pod mentorstvom doc. dr. sc. Višnje Rajić.

Prihvaćam da moje dijete

\_\_\_\_\_

(ime i prezime učenika tiskanim slovima)

sudjeluje u provedbi istraživanja u obliku anonimnog upitnika.

Učenicima koji su pristali na istraživanje će se podijeliti upitnici. Svi će rezultati ostati anonimni, a imena učenika upisuju se samo radi evidencije sudionika. Sva prava su zaštićena u skladu sa GDPR-om (Opća uredba o zaštiti podataka) te je istraživanje odobreno od strane ravnatelja i stručne službe.

Cilj ovog istraživanja je ustanoviti postoji li razlika u zadovoljstvu školom između učenika četvrtih i učenika petih razreda.

Za dodatna pitanja slobodno se obratite na e-mail: [dora.frkat@gmail.com](mailto:dora.frkat@gmail.com)

U Zagrebu, svibanj 2019.

\_\_\_\_\_

(potpis roditelja/skrbnika)

## Prilog 2

Upitnik: UZŠ

### Što misliš o školi?

Ivan ide u školu isto kao i ti. Ponekad se Ivan pita o životu i školi.

Kako bi mogli pomoći Ivanu trebamo bolje upoznati tebe i vidjeti kako se ti osjećaš danas. Tako ćemo moći popraviti stvari za Ivana i njegove prijatelje.

Napisali smo različite rečenice o školi i školskom životu.

Možeš li ti reći što je brže moguće koliko se te rečenice odnose na tebe i tvoju školu? Ne postoji krivi odgovor. Samo provjeri jesi li označio ono kako se stvarno osjećaš.



### Što stvarno mislim o školi

Stavi križić u kvadratić s kojim se slažeš:

	Ivan za svoju školu kaže	U Ivanovoj školi je ovo:			
		Isto kao kod mene	Slično Kao kod mene	Nije slično kao kod mene	Uopće nije kao kod mene
1.	Moji učitelji su pristupačni.				
2.	Mislim da većinu toga u škola radimo bez veze, samo kako bismo nešto radili.				
3.	Nitko me ne primjećuje u školi.				
4.	Učitelji primjećuju što mi treba u školi.				
5.	Djeca kao ja nikada neće biti dobra u školi.				
6.	Obično sam opušten u školi.				
7.	Većinu dana veselim se odlasku u školu.				
8.	Ne uživam ni u čemu u školi.				
9.	Sviđa mi se škola više nego mojim prijateljima.				



10.	Ponekad se osjećam izgubljeno i usamljeno u školi.				
11.	Dobro napredujem s radom.				
12.	Nemam puno prijatelja u školi.				
13.	Kada pišem test siguran sam da ću biti uspješan.				
14.	U školi nemam toliko prijatelja koliko bi htio.				
15.	Bojim se da ne ispadnem budala u razredu.				
16.	U razredu često mogu raditi s učenicima s kojima želim.				
17.	Zadovoljan sam sa svojim radom u školi.				
18.	Želio bih da možemo raditi stvari koje nam se sviđaju umjesto da nam govore što da radimo.				
19.	Djeca poput mene nemaju puno sreće u školi.				
20.	Sviđam se većini djece u razredu.				
21.	Strah me je reći učiteljici ako nešto ne razumijem.				
22.	Druga djeca u razredu me uključuju u ono što rade.				
23.	Sviđaju mi se moji učitelji.				
24.	Imam problema u izvršavanju školskih obveza.				

Hvala na pažnji i pomoći!

## IZJAVA O SAMOSTALNOJ IZRADI RADA

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU  
UČITELJSKI FAKULTET  
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE

IME I PREZIME STUDENTICE: Dora Frkat

Izjavljujem da sam diplomski rad pod nazivom *Zadovoljstvo školom učenika primarnog obrazovanja i predmetne nastave* izradila samostalno.

Svi dijelovi rada, nalazi ili ideje koje su u radu citirane ili se temelje na drugim izvorima, bilo da su u pitanju knjige, znanstveni ili stručni članci, u radu su jasno označeni kao takvi te adekvatno navedeni u popisu literature.

U Zagrebu, \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
(Potpis studenta)