

Dječji kapital i uspjeh u primarnom obrazovanju

Kuharić, Daniela

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:147:098616>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-22**

Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE

Daniela Kuharić

DJEČJI KAPITAL I USPJEH U PRIMARNOM OBRAZOVANJU

Diplomski rad

Zagreb, srpanj, 2021.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE
(ZAGREB)

Daniela Kuharić

DJEČJI KAPITAL I USPJEH U PRIMARNOM OBRAZOVANJU

Diplomski rad

Mentor rada:
izv. prof. dr. sc. Višnja Rajić

Zagreb, srpanj 2021.

SAŽETAK

Ljudski kapital djeteta, odnosno dječji kapital odnosi se na znanja, umijeća, kompetencije i osobine koje dijete razvije utjecajem socijalnog kapitala i ekonomskog kapitala obitelji, razine obrazovanosti roditelja i strukture obitelji. Postoje brojna istraživanja koja potvrđuju da postoji povezanost socijalnog kapitala i ekonomskog kapitala obitelji, odnosno razine obrazovanja roditelja, oblika i strukture obitelji, i školskog uspjeha djece. Također, postoje istraživanja koja potvrđuju povezanost ostvarenog uspjeha na procjeni zrelosti prilikom upisa u prvi razred i školskog uspjeha učenika. Cilj istraživanja u sklopu ovog diplomskog rada bilo je utvrditi postoji li povezanost nekih odrednica dječjeg kapitala kao što su visina obrazovanja majke i oca, broj članova u obitelji, oblik obitelji, stambene prilike obitelji i kategorije kojoj je učenik pripao s obzirom na ostvareni broj bodova na upisu u prvi razred i školskog uspjeha na kraju primarnog obrazovanja te postoje li razlike školskog uspjeha učenika na kraju primarnog obrazovanja s obzirom na prethodno navede odrednice dječjeg kapitala. Primarno obrazovanje u Republici Hrvatskoj obuhvaća razdoblje od prvog do četvrtog razreda osnovne škole, odnosno razdoblje razredne nastave, dakle u istraživanju je gledan uspjeh na kraju četvrtog razreda. Istraživanje je provedeno uvidom u pedagošku dokumentaciju na uzorku od 155 učenika iz četiri različite škole. Rezultati empirijskog dijela ovog diplomskog rada ukazuju da postoji povezanost broja ostvarenih bodova prilikom inicijalne provjere za prvi razred i školskog uspjeha. Također, utvrđeno je da postoji razlika u školskom uspjehu učenika s obzirom na kategoriju određenu ostvarenim bodovima prilikom inicijalne provjere za upis u prvi razred. Suprotno pretpostavkama, statistički značajne razlike školskog uspjeha s obzirom na ostale odrednice dječjeg kapitala nisu potvrđene.

Ključne riječi: školski uspjeh, primarno obrazovanje, dječji kapital

CHILDREN'S CAPITAL AND SUCCESS IN PRIMARY EDUCATION

SUMMARY

The human capital of a child, ie children's capital refers to the knowledge, skills, competencies and characteristics that the child develops through the influence of social capital and economic capital of the family, the educational level of the parents and the structure of the family. Numerous studies confirm connection between social capital and economic capital of the family, ie educational level of parents, form and structure of the family, place of residence, or distance from school and school achievement of children. Also, researches confirms the connection between the achieved success on the assessment of maturity during enrollment in the first grade and the student's school achievement. The aim of the research within this thesis was to determine whether there is a connection between some determinants of children's capital such as mother's and father's education, number of family members, family form, family housing situation, place of residence and the category to which the student belonged after achieving the number of points on enrollment in the first grade and school achievement at the end of primary education and whether there are differences in school success of students at the end of primary education with regard to some determinants of children's capital. Primary education covers the period from the first to the fourth grade of primary school, ie the period of class teaching, so in the research was used the school achievement at the end of the fourth grade. The research was conducted by inspecting the pedagogical documentation on a sample of 155 students from 4 different schools. The results of the empirical part indicate that there is a connection between the category when enrolling in the first grade and school achievement. Also, it was found that there is a difference in the school achievement of students with regard to the category achieved when enrolling in the first grade. Contrary to assumptions, statistically significant differences in school achievement with respect to other determinants of child capital have not been confirmed.

Key words: school achievement, primary education, capital od children

SADRŽAJ

1. UVOD	1
2. ODGOJ I OBRAZOVANJE	2
2.1. <i>Pojam i definicija obrazovanja</i>	2
2.2. <i>Funkcionalni i intencionalni odgoj i obrazovanje</i>	3
3. ODGOJNO- OBRAZOVNI SUSTAV	4
3.1. <i>Obrazovni sustav Republike Hrvatske</i>	5
3.2. <i>Osnovnoškolsko obrazovanje</i>	6
3.2.1. <i>Primarno obrazovanje</i>	8
3.2.2. <i>Upis u prvi razred</i>	9
4. ŠKOLSKI USPJEH	10
4.1. <i>Činitelji školskog uspjeha</i>	12
4.1.1. <i>Psihofizičke osobine učenika</i>	12
4.1.2. <i>Osobine ličnosti</i>	14
4.1.3. <i>Motivacija</i>	16
4.1.4. <i>Obitelj</i>	17
4.1.5. <i>Škola</i>	18
4.2. <i>Evaluacija školskog postignuća</i>	19
5. DJEČJI KAPITAL	21
5.1. <i>Dječji kapital i uspjeh učenika</i>	22
5.2. <i>Dječji kapital i škola</i>	24
6. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA	25
6.1. <i>Cilj istraživanja</i>	25
6.2. <i>Postupak i tehnika prikupljanja podataka</i>	25
6.3. <i>Sudionici</i>	26
6.4. <i>Rezultati i rasprava</i>	27
6.5. <i>Zaključak</i>	30
LITERATURA	32
PRILOZI	35
IZJAVA O IZVORNOSTI RADA	36

1. UVOD

U najširem smislu, obrazovanje je aspekt socijalizacije koji uključuje stjecanje znanja i učenje vještina. Ono također, na namjeran ili nenamjeran način utječe na stvaranje uvjerenja i moralnih vrijednosti. Više je čimbenika koji utječu na školski uspjeh djece poput njegovih činitelja kao što su psihofizičke osobine učenika, osobina ličnosti poput ispitne anksioznosti, introvertiranosti odnosno ekstravertiranosti i strategije suočavanja sa stresom. Nadalje, bitni čimbenici za školski uspjeh su motivacija, obitelj i škola. Jedan od čimbenika koji utječe na školski uspjeh je i dječji kapital. Djeca uče od rođenja, prije nego što dođu u osnovnu školu razvijaju svoj dječji kapital. Ono tijekom djetinjstva prikuplja i stječe znanja, vještine, umijeća, kompetencije i osobine pod utjecajem socijalnog i ekonomskog kapitala obitelji, razine obrazovanosti roditelja i strukture obitelji, a s kojima dolazi u prvi razred.

Cunha i Heckman (2009) navode da obitelj ima snažnu ulogu u formiranju dječjeg kapitala genetskim naslijeđem i roditeljskim ulaganjem vremena, novca i emocionalnog angažmana. Maras i Rodek (2012) zaključuju da bolje rezultate postižu učenici čiji su roditelji u radnom odnosu na više rangiranim poslovima, čije obitelji posjeduju više obrazovnih resursa te učenici iz obitelji s višim prihodom kućanstva. Bilić (2016) navodi da su materijalni uvjeti vrlo bitni za učenikov uspjeh i to na dva načina: izravno, putem nedovoljne i neadekvatne prehrane i uvjeta stanovanja, prostora za učenje te nedostatka sredstava za nabavu knjiga i školskog pribora, instrukcija i ulaganja u aktivnosti koje olakšavaju postizanje uspjeha te neizravno putem kvalitete roditeljstva koja obuhvaća nedovoljnu osjetljivost i odgovornosti roditelja za dijete, nedostataka psihosocijalne stimulacije i podrške. PISA istraživanje (prema Gregurović i Kuti, 2009) potvrđuje utjecaj socioekonomskog statusa učenika na postignuća iz prirodoslovnih znanosti. Soytaş (2016) navodi da su vrijeme i novac vrlo važni načini ulaganja kako bi se dogodio transfer ljudskog kapitala s roditelja na djecu. Fischer i Lipovska (2013) navode da je želja za učenjem kod djece povezana s roditeljskim stupnjem obrazovanja gdje majke više utječu na kćeri, a očevi na sinove. S druge strane, Gregurović i Kuti (2009) navode da iako djeci u obiteljima slabijeg socioekonomskog statusa nedostaju brojni resursi, ako se u obitelji njeguju pozitivne emocionalne vrijednosti i stajališta prema obrazovanju i potiče školski uspjeh, njihov uspjeh znatno se poboljšava.

U stjecanju dječjeg kapitala sudjeluje i škola. U školi učenici razvijaju svoje vještine, socijaliziraju se, stječu znanja te grade određena uvjerenja i moralne stavove. Prema PISA istraživanjima (Gregurović i Kuri, 2009) škole pozitivno utječu na smanjivanje razlika između učenika različitih razina dječjeg kapitala.

2. ODGOJ I OBRAZOVANJE

2.1. Pojam i definicija obrazovanja

Obrazovanje je pojam koji se definira na više načina. Ono je temelj svakoga društvenog razvitka. Obrazovanje je preduvjet za brz i kvalitetan razvoj društvenih odnosa, privređivanja i tržišta. Položaj svakog pojedinca unutar zajednice u kojoj živi kao i položaj te zajednice prema vanjskom svijetu određen je, između ostalog, razinom, načinom i sadržajem obrazovanja. Mijatović (1999) navodi da je pojam obrazovanja višeznačan. U velikom broju zemalja ne postoji poseban naziv za obrazovanje, ono se zajedno s odgojem određuje kao „education“. Mijatović (1999) prema G. Mialaret (1989) naglašava složenost određenja pojma edukacije i navodi četiri značenja riječi, edukacija kao institucija, akcija, sadržaj i proizvod.

Najjednostavnija definicija obrazovanja ga opisuje kao organizirani pedagoški proces stjecanja znanja i razvijanja spoznaje. U dokumentu Metodologija nacionalne standardne kvalifikacije obrazovanja (2001) pojam obrazovanje definiran je kao organizirana i održiva komunikacija u svrhu učenja.

Vesna Bilić u Knjizi Pedagogija za učitelje i nastavnike (2016) navodi da je obrazovanje usko vezano za učenje i stjecanje znanja. Slično objašnjenje obrazovanja nudi Poljak u knjizi Didaktika (1989). On (Poljak, 1989, str. 13) navodi sljedeće: „*Obrazovanje kao jedna od osnovnih pedagoških kategorija i funkcija obuhvaća i znanje i sposobnosti, a ne samo jedno od toga dvoga*“. Objašnjava (Poljak, 1989) da obrazovan čovjek posjeduje i znanje i sposobnosti. Prema tome, navodi (Poljak, 1989) da je obrazovanost kvaliteta čovjekove ličnosti koja je određena njegovim sposobnostima i znanjem.

Bognar i Matijević u knjizi Didaktika (1993, str. 287) obrazovanje definiraju na sljedeći način: „*Obrazovanje je jedan od aspekata odgojno-obrazovnog procesa koji omogućuje zadovoljavanje spoznajnih, doživljajnih i psihomotornih interesa pojedinca putem aktivnog*

usvajanja i daljeg razvijanja kulturnih i civilizacijskih dostignuća društva“. Oni (Bognar, Matijević, 1993) navode da je obrazovanje proces, ali i rezultat tog procesa što nazivaju obrazovanost. Obrazovanje definira i Pastuović (1999, str. 44) na sljedeći način: „*Obrazovanje je proces organiziranog učenja spoznajnih (kognitivnih) i psihomotornih svojstava ličnosti. Drugim riječima, obrazovanje je organizirano kognitivno i psihomotorno učenje.*“ Objašnjava (Pastuović, 1999) da se obrazovanjem u jednoj mjeri razvijaju neke intelektualne i psihomotorne sposobnosti. Njime se uče i spoznajna svojstva ličnosti koja se mogu koristiti u mnogo situacija koje je nemoguće unaprijed predvidjeti. Isti (Pastuović, 1999) smatra da je obrazovanje namjerna psihička aktivnost koja je usmjerena prema određenim ciljevima. Mijatović (1999) ističe da je obrazovanje u funkciji razvoja različitih kognitivnih sposobnosti i stjecanja znanja, vještina i navika.

2.2. *Funkcionalni i intencionalni odgoj i obrazovanje*

Odgoj i obrazovanje odvijaju se u odgojno-obrazovanim ustanovama, ali i od rođenja svakog djeteta. Ovisno o tome jesu li odgoj i obrazovanje bili s planiranom ili neplaniranom namjerom govori se o intencionalnom ili funkcionalnom odgoju i obrazovanju.

Intencionalni odgoj i obrazovanje vrlo često se naziva i institucionalni odgoj i obrazovanje. Hrvatska enciklopedija (<https://www.enciklopedija.hr/>) intencionalni odgoj i obrazovanje čiji je izvršitelj školski sustav definira kao: „*Pedagoški pojam kojim se označava svjesno i namjerno, osmišljeno djelovanje na razvoj i uljuđeno izgrađivanje odgajanika. Naglašavanjem intencije (namjere) kao bitnog obilježja odgoja upozorava se da su odgojni utjecaji samo oni koji pomažu izgrađivanju ljudske osobnosti i uljuđivanju.*“ Iako je izvršitelj najčešće školski sustav, intencionalni odgoj i obrazovanje djeluju paralelno tj. komplementarno školskom sustavu ako su unaprijed definirani cilj, sadržaj, metodička postupnost, određena provjera učinkovitosti te ako se stalno ili povremeno provode na različitim mjestima i u različitim situacijama. Osim namjerno, na odgoj i obrazovanje može se djelovati i neplanirano, tada se radi o funkcionalno odgoju i obrazovanju. Funkcionalni odgoj i obrazovanje definira Mijatović (1999, str. 342) pišući: „*Pod funkcionalnim odgojem i obrazovanjem danas podrazumijevamo sve one pozitivne i/ili negativne utjecaje na kognitivni, konativni i afektivni razvitak djece koji u neplaniranoj namjeri vrše određene osobe, roditelji i/ili rođaci, literatura, i drugi umjetnički doživljaji, televizija i audiomediji...*“

Do početka dvadesetoga stoljeća intencionalni odgoj i obrazovanje nisu bili svima dostupni. Bili su povlastica samo za mali dio učenika koja su zbog imućnog podrijetla ili izrazite nadarenosti od mecena ili vjerskih organizacija imala potporu za školovanje. Za sve ostale učenike koji nisu imali povlasticu pohađati školu bili su dominantni funkcionalni odgoj i obrazovanje. Kasnije, između dva rata, utjecaj intencionalnog odgoja i obrazovanja postaje veći od funkcionalnog obrazovanja. Danas su funkcionalni odgoj i obrazovanje po svim svojim učincima na spoznajni proces, usvojena znanja i vještine, stavove i vrijednosti koje učenici razvijaju i prihvaćaju jednaki ili gotovo jednaki intencionalnom odgoju i obrazovanju. (Mijatović, 1999).

Mijatović (1999) navodi da je vrednovanje konačnog učinka intencionalnog odgoja i obrazovanja zapravo usko povezano s pozitivnim ili negativnim djelovanjem funkcionalnog odgoja i obrazovanja. Govoreći o odnosu intencionalnog i funkcionalnog odgoja, Mijatović (1999, str. 342) navodi: „*U situacijama kad su funkcionalni odgoj i obrazovanje u cjelini pozitivni i sukladni ciljevima intencionalnog odgoja i obrazovanja učinkovitost i djelotvornost intencionalnog obrazovanja bit će veća i kvalitetnija.*“ Mijatović (1999) zaključuje da funkcionalni odgoj i obrazovanje sve intenzivnije i više utječe na konačne učinke intencionalnog odgoja i obrazovanja.

3. ODGOJNO- OBRAZOVNI SUSTAV

Sustav ili sistem je vrlo apstraktan pojam. U knjizi Edukologija Pastuović (1999, str. 117) definira na sljedeći način: „*Sustav je niz sastavnica ili elemenata koje međudjeluju u svrhu postizanja zajedničkog cilja.*“ Sustav može biti, navodi isti (Pastuović, 1999) i usklađena aktivnost više ljudi. Sustav opisuje i Mijatović u knjizi Osnove suvremene pedagogije (1999). Navodi (Mijatović, 1999, str. 293) ovu definiciju: „*Pod sustavom u teorijskom smislu podrazumijevamo svako funkcionalno organiziranje i djelovanje koje je prema svrhovitom cilju usmjereno i koje svojim ustrojem zadovoljava temeljna načela djelotvornog ostvarivanja zadaća zbog kojih i postoji.*“

Pod sustavom odgoja i obrazovanja, navodi Mijatović (1999), smatraju se svi oni elementi koji na izravan i neizravan način, unaprijed poznato dinamički i vremenski, djeluju u cilju ostvarivanja svrhe i zadaće unutar školskog sustava i svih njegovih oblika na ostvarivanju odgoja, obrazovanja i izobrazbe mladog naraštaja na raznolikim razinama.

Pastuović (1999) navodi da je odgojno-obrazovna djelatnost kolektivno koordinirana aktivnost ljudi koji u sustavu obrazovno-odgojnih aktivnosti obavljaju više i različite radne uloge. Zbog toga, nastavlja Pastuović (1999), obrazovno-odgojni sustav ima sve značajke organizacije i obratno svaka obrazovno-odgojna organizacija je zapravo usklađeni sustav.

Osim sintagme „sustav odgoja i obrazovanja“ vrlo često se koriste sklopovi i sintagme „školski sustav“, „sustav školovanja“, obrazovni sustav“, „sustav izobrazbe“ kao i niz drugih sintagmi kojima se pobliže označava zajedničko ili posebno radno i svrsishodno djelovanje mreže organiziranih institucija. Kada opisuje sustav odgoja i obrazovanja Pastuović (1999, str. 293) ističe: „*Sustav odgoja i obrazovanja podrazumijeva svoje ostvarenje u okviru školskog sustava kao formalnog organizacijskog nacerta, okvira i tehničke zamisli unutar koje se ostvaruje planiran, programiran, organiziran, vođen, metodički osmišljen i stalno evaluiran i usavršavan proces odgoja i obrazovanja, čija opća načela djelovanja propisuju i pobliže određuju zakoni i drugi mnogobrojni javni dokumenti, odluke i provedbeni propisi.*“

3.1. *Obrazovni sustav Republike Hrvatske*

Sustav obrazovanja u Republici Hrvatskoj danas započinje u predškolskim ustanovama, odnosno dječjim vrtićima i ustanovama u kojima se provode predškolski program. Završetkom predškolskog programa učenici se upisuju u osnovnu školu te započinje osnovnoškolsko obrazovanje.

U dokumentu Metodologija nacionalne standardne kvalifikacije (2001) navodi se da je osnovna značajka hrvatskog obrazovnog sustava okomita protočnost. Temelj obrazovnog sustava čine sljedeći njegovi dijelovi: predškolsko obrazovanje, osnovno obrazovanje, srednje obrazovanje, obrazovanje nakon srednjeg koje nije ni više ni visoko te više i visoko obrazovanje. Obrazovanje je u Republici Hrvatskoj svakomu dostupno, pod jednakim uvjetima, u skladu s njegovim sposobnostima. Obvezno obrazovanje je besplatno u skladu sa zakonom, a uz uvjete propisane zakonom mogu se osnivati privatne škole i učilišta. Sveučilištima se jamči autonomija te ista samostalno odlučuju o svom ustrojstvu i djelovanju (Ustav Republike Hrvatske, članak 66. i 67.).

Na mrežnoj stranici Eurydice (https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-education-system-and-its-structure-14_hr) navodi se da je nadležno državno tijelo zaduženo da skrbi o sustavu odgoja i obrazovanja u Republici

Hrvatskoj Ministarstvo obrazovanja koje je istovremeno i mjerodavno te provedbeno tijelo koje svojom ulogom, ustrojem, aktivnostima i kapacitetima osigurava temeljne pretpostavke za održiv razvoj ljudskih potencijala u sustavu odgoja i obrazovanja. Obavljanjem redovite djelatnosti Ministarstvo pruža svu potrebnu potporu svim dionicima i korisnicima sustava u stručnom, materijalnom i financijskom smislu. Vizija Ministarstva obrazovanja je uspostava održivog i kvalitetnog odgojno-obrazovnog sustava kao temelja društva znanja te svim dionicima osigurati dostupan, prohodan, s potrebama tržišta rada i cjeloživotnoga učenja usklađen sustav odgoja i obrazovanja na nacionalnoj i međunarodnoj razini. Ciljevi Ministarstva su: uspostava učinkovite mreže odgojno-obrazovnih ustanova i kvalifikacija/programa/kurikuluma usklađenih s potrebama tržišta rada i razvoja ljudskih potencijala; razvoj sustava osiguranja kvalitete na svim razinama sustava odgoja i obrazovanja; promocija privlačnosti strukovnog obrazovanja i obrazovanja odraslih te poticanje inkluzivnog obrazovanja.

Prema Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2008) djelatnost osnovnog odgoja i obrazovanja obavljaju osnovne škole i druge javne ustanove. U sustavu odgojno-obrazovnih ustanova osnovna škola ima specifičnu i vrlo značajnu društvenu ulogu i zadatke. Osnovna škola pruža polaznu osnovu odgoja i obrazovanja, ona postavlja temelje i stvara mogućnosti višestrukog razvitka zdrave, slobodne i kulturne ličnosti.

3.2. *Osnovnoškolsko obrazovanje*

U Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2008) navodi se da osnovnoškolsko obrazovanje u Republici Hrvatskoj započinje upisom u prvi razred te je obvezno za svu djecu u Republici Hrvatskoj. Obvezno obrazovanje u pravilu traje od šeste do petnaeste godine života. Moguće ga je produljiti za učenike s višestrukim teškoćama u razvoju do najdulje 21. godine. Tijekom osnovnoškolskog obrazovanja učenik stječe znanja i vještine potrebne za daljnji nastavak obrazovanja.

U Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2008, čl. 4, stavak 1) navedeni su sljedeći ciljevi odgoja i obrazovanja u osnovnoj školi:

1. osigurati sustavan način poučavanja učenika, poticati i unapređivati njihov intelektualni, tjelesni, estetski, društveni, moralni i duhovni razvoj u skladu s njihovim sposobnostima i sklonostima,

- 2. razvijati učenicima svijest o nacionalnoj pripadnosti, očuvanju povijesno-kulturne baštine i nacionalno identiteta,*
- 3. odgajati i obrazovati učenike u skladu s općim kulturnim i civilizacijskim vrijednostima, ljudskim pravima i pravima djece, osposobiti ih za življenje u multikulturalnom svijetu, za poštivanje različitosti i toleranciju te za aktivno i odgovorno sudjelovanje u demokratskom razvoju društva,*
- 4. osigurati učenicima stjecanje temeljnih (općeobrazovnih) i stručnih kompetencija, osposobiti ih za život i rad u promjenjivom društveno-kulturnom kontekstu prema zahtjevima tržišnog gospodarstva, suvremenih informacijsko-komunikacijskih tehnologija i znanstvenih spoznaja i dostignuća,*
- 5. osposobiti učenike za cjeloživotno učenje.*

U istom dokumentu (Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, 2008, čl. 4, stavak 2) navode se načela obrazovanja na razini osnovnog obrazovanja, a navedena su sljedećim redoslijedom:

- 1. osnovno školovanje je obvezno za sve učenike u Republici Hrvatskoj,*
- 2. odgoj i obrazovanje u osnovnoj i srednjoj školi temelji se na jednakosti obrazovnih šansi za sve učenike prema njihovim sposobnostima,*
- 3. odgoj i obrazovanje u školskoj ustanovi temelji se na visokoj kvaliteti obrazovanja i usavršavanja svih neposrednih nositelja odgojno-obrazovne djelatnosti – učitelja, nastavnika, stručnih suradnika, ravnatelja te ostalih radnika,*
- 4. rad u školskoj ustanovi temelji se na vrednovanju svih sastavnica odgojno-obrazovnog i školskog rada i samovrednovanju neposrednih i posrednih nositelja odgojno-obrazovne djelatnosti u školi, radi postizanja najkvalitetnijeg nacionalnog obrazovnog i pedagoškog standarda,*
- 5. odgojno-obrazovna djelatnost u školskoj ustanovi temelji se na autonomiji planiranja i organizacije te slobodi pedagoškog i metodičkog rada prema smjernicama hrvatskog nacionalnoga obrazovnog standarda, a u skladu s nacionalnim kurikulumom, nastavnim planovima i programima i državnim pedagoškim standardima,*
- 6. stjecanje osnovnog obrazovanja temelj je za vertikalnu i horizontalnu prohodnost u sustavu odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj,*
- 7. obrazovanje u školskoj ustanovi temelji se na decentralizaciji u smislu povećanja ovlaštenja i odgovornosti na lokalnoj i područnoj (regionalnoj) razini,*

8. odgojno-obrazovna djelatnost u školskoj ustanovi temelji se na partnerstvu svih odgojno-obrazovnih čimbenika na lokalnoj, regionalnoj i nacionalnoj razini.

3.2.1. Primarno obrazovanje

Obrazovni sustav sastoji se od više razina. Međunarodne razine obrazovanja su određene prema Nacionalnoj standardnoj klasifikaciji obrazovanja nastaloj prema dokumentu International Standard Classification of Education (1997). Ovaj Unescov dokument razlikuje 7 razina obrazovanja raspodijeljenih prema brojevima od 0, 1, 2, 3, 4, 5 i 6. Razina 1 obuhvaća primarno obrazovanje koje predstavlja prvu razinu općeg obrazovanja. Razina primarnog obrazovanja najčešće obuhvaća šest godina obrazovanja, no u Hrvatskoj je primarno obrazovanje određeno drugačije.

Razine su u Hrvatskoj određene prema Nacionalnoj standardnoj klasifikaciji obrazovanja (NSKO) objavljenom u dokumentu Metodologija nacionalne standardne klasifikacije obrazovanja (2001), a nastao prema dokumentu International Standard Classification of Education (1997). Prema ovom dokumentu obrazovanje se dijeli na sedam razina podijeljenih prema brojevima 0, 1, 2, 3, 4, 5 i 6. Osnovnoškolsko obrazovanje nalazi se na razinama 1 i 2. Razina 1 obuhvaća razinu Niži razredi osnovne škole. Ovaj dio osnovnoškolskog obrazovanja traje 4 godine i obuhvaća razrednu nastavu.

Razine i podrazine obrazovanja u klasifikaciji prema Metodologiji nacionalne standardne klasifikacije obrazovanja (2001) u potpunosti odgovaraju razinama i podrazinama u klasifikaciji ISCED '97. Također, kriteriji za određivanje razine i podrazine obrazovnog programa u klasifikaciji NSKO odgovaraju kriterijima za određivanje razina i podrazina koje je propisano klasifikacijom ISCED '97.

Prema ISCED-u (1997) navode se da su programi u primarnom obrazovanju dizajnirani na osnovi jedinice ili projekta kako bi učenicima pružili dobro osnovno obrazovanje iz čitanja, pisanja i matematike, zajedno s elementarnim razumijevanjem drugih predmeta kao što su povijest, geografija, prirodne znanosti, društvene znanosti, umjetnost i glazba. U nekim se slučajevima obuhvaćen je i vjeronauk.

Prema Metodologiji nacionalne standardne klasifikacije obrazovanja (2001) određeni su i kriteriji razvrstavanja programa u razinu jedan. Kriteriji koje program treba zadovoljavati da bi pripadao razini 1 su sljedeći:

a) *mora biti odobren od Ministarstva obrazovanja*

b) *obuhvaća niže razrede obvezne osnovne škole,*

c) *obveza školovanja počinje programima razine 1,*

d) *namijenjen je početku sustavnog učenja čitanja, pisanja i računanja,*

e) *mora biti provođen u školama ili ustanovama koje imaju odobrenje za rad od Ministarstva obrazovanja,*

f) *učitelji moraju imati najmanje završeno obrazovanje razine NSKO 5.2. prvog stupnja, tj. više obrazovanje ili stručni studij.*

3.2.2. *Upis u prvi razred*

Upis djece u prvo razred u Republici Hrvatskoj reguliran je Zakonom o odgoju i obrazovanju u osnovnoj školi (2008) i Pravilnikom o postupku utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta, učenika te sastavu stručnih povjerenstava (2014).

U Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj školi (2008, čl. 17) navodi se sljedeće: „*Upis djece u osnovnu školu provodi se prema planu upisa koji donosi ured državne uprave u županiji nadležan za poslove obrazovanja (u daljnjem tekstu: ured državne uprave), odnosno Gradski ured Grada Zagreba nadležan za poslove obrazovanja (u daljnjem tekstu: Gradski ured)*“. Nadalje, u istom Zakonu članka 19. navedeno je da se u prvi razred obveznog osnovnog obrazovanja upisuju djeca koja do 1. travnja tekuće godine imaju navršениh šest godina života. Iznimno od stavka 1. ovog članka, na zahtjev roditelja i prijedlog povjerenstva iz članka 20. stavka 3. ovog Zakona (2008), u prvi se razred može upisati dijete koje do 31. ožujka tekuće godine nema navršениh šest godina života. U trećem stavku ovog Zakona navedeno je: „*Dijete se ne može trajno osloboditi upisa u prvi razred osnovne škole osim u slučaju kada dijete ima višestruke teškoće te su po posebnim propisima roditelji stekli pravo na status roditelja njegovatelja ili je dijete, s obzirom na vrstu, stupanj i težinu oštećenja, steklo pravo na skrb izvan vlastite obitelji radi osposobljavanja na samozbrinjavanje u domu socijalne skrbi ili*

pravo na pomoć i njegu u kući, u okviru kojeg se osigurava pružanje usluga psihosocijalne pomoći.“

U članku 20 ovog Zakona (2008) navodi se da se prije upisa u prvi razred treba utvrditi psihofizičko stanje djeteta. Ono se utvrđuje radi utvrđivanja redovitog upisa, prijevremenog upisa ili odgode upisa u prvi razred osnovne škole. Psihofizičko stanje učenika utvrđuje stručno povjerenstvo čiji sastav određuje ministar nadležan za obrazovanje. Stručno povjerenstvo čine, a određeno Pravilnikom o postupku utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta (2014), učenika te sastavu stručnih povjerenstava, nadležni školski liječnik – specijalist školske medicine. Iznimno može biti liječnik koji nema završenu specijalizaciju iz školske medicine. Nadalje, stručni suradnici zaposleni u školi (pedagog i/ili psiholog i/ili stručnjak edukator-rehabilitator i/ili stručni suradnik logoped i/ili stručni suradnik socijalni pedagog), učitelj razredne nastave i učitelj hrvatskoga jezika.

Zrelost ili spremnost za školu podrazumijeva karakteristike koje ima većina djece na početku osnovnoga školovanja. Jelinek u svome radu Povezanost zrelosti učenika na upisu u prvi razred i njihova uspjeha na kraju školske godine (2019) navodi tri vrste zrelosti- fizičku, intelektualnu i socioemocionalnu zrelost. Govoreći o identifikaciji učenikovih sposobnosti, Zloković (1998) ističe njenu važnost smatrajući da je ona polazna točka u radu stručne službe, a provodi se sa svrhom osiguravanja punog razvoja psihofizičkih sposobnosti učenika.

Procjena zrelosti učenika za prvi razred procjenjuje se Upitnikom za procjenu zrelosti za prvi razred. Jelinek (2019) da je moguće ostvariti ukupno 36 bodova, a sastoji se od deset područja ispitivanja. Broj ostvarenih bodova na upitniku kategoriziran je na sljedeći način:

- 29 – 36 izvrstan rezultat
- 19 – 28 prosječan rezultat
- 10 – 18 slabiji rezultat
- 0 – 9 upućuje na teškoće.

4. ŠKOLSKI USPJEH

Pojam uspješnosti u odgoju i obrazovanju Pedagoška enciklopedija (1998) definira kao vrijednosnu orijentaciju koja se realizira usporedbom rezultata koji se očekuju s trenutnim ostvarenim rezultatima. Ovom definicijom slaže se Vrcelj (1996) koja specificira uspješnost na

razini škole te navodi da se školski uspjeh definiira odnosom između zadanog nastavnog plana i ostvarenog, odnosno usvojenog nastavnog plana. Rečić (2003) navodi da se obično pod pojmom uspjeha u školi podrazumijeva stupanj u kojem su učenici trajno usvojili znanja, vještine i navike koji su propisani nastavnim programom te razvili psihofizičke sposobnosti i formirali moralno spoznavanje, htijenje, ali i djelovanje. Isti (Rečić, 2003) nastavlja da je pedagoško značenje uspjeha u tome što doživljaj zadovoljstva daje učeniku veći poticaj za rad, učenik stječe samopouzdanje te na taj način pospješuje cjelokupan razvoj. Nasuprot tome, neuspjesi mogu obeshrabriti učenika, smanjiti inicijativu te usporiti razvoj. Slično viđenje školskog uspjeha ima i autorica Zloković (2008) koja navodi da školski uspjeh podrazumijeva uspješan razvoj osnovnih životnih vještina, savladavanje školskih sadržaja i prilagođavanje učenika socijalnoj sredini u kojoj se nalazi. O školskom uspjehu govori i Slavko Mandić u knjizi Motivacija za školski uspjeh (1989). On (Mandić, 1989) Cattellovo objašnjenje školskog uspjeha prema kojem školski uspjeh kao postignuće podjednako objašnjavaju intelektualna sposobnost, motivacija i osobine ličnosti.

Školski uspjeh definiran je dvjema perspektivama- vanjskom i unutarnjom. Autorica Buljubašić- Kuzmanović (2012) navodi da se vanjska perspektiva odnosi na akademski uspjeh, odnosno na školske ocjene. Unutarnja perspektiva se odnosi na unutarnji doživljaj djece, tj. na subjektivnu procjenu vlastitog uspjeha na akademskom, osobnom i interpersonalnom planu. Kada se govori o vanjskoj dimenziji školskog uspjeha Jokić, Ristić i Dedić (2010.) naglašavaju da su opći uspjeh i zaključne ocjene iz određenih predmeta vrlo često osnovna mjera i dokaz izvršavanja zadaća i kvaliteta rada učenika tijekom školske godine. Definirajući školski uspjeh Bilić (2001) ističe da se roditelji i djeca više fokusiraju na vanjski uspjeh, pritom navodeći: *„Najčešće se pod uspjehom misli na prosječan školski uspjeh izražen kvantitativno (učenici i roditelji priželjkuju 5,0), a pri tome se često zanemaruje kvaliteta znanja i razvoj dječjih potencijala.“*

Mandić (1989) smatra da je predviđanje školskog uspjeha samo na osnovi intelektualnih sposobnosti vrlo nepouzđano. Buljubašić- Kuzmanović (2012) prema Brajša- Žganec i sur. (2009) navodi da su značajni prediktori školskog uspjeha snažniji osjećaj školske kompetencije i manje negativnih osjećaja prema školi.

4.1. Činitelji školskog uspjeha

Na školski uspjeh, odnosno neuspjeh, utječe niz čimbenika. Oni mogu biti individualni, obiteljski, školski i društveni te se nalaziti u različitom suodnosu. Buljubašić- Kuzmanović (2012) navodi da velik broj čimbenika koji utječe na uspjeh učenika, statistički gledano, je vrlo različito povezan s brojnim okolnostima oko učenika i u njemu. Također navodi (Buljubašić- Kuzmanović, 2012) da ne moraju u svakom posebnom slučaju biti jednaki i nije ih uvijek lako otkriti. Ista (Buljubašić- Kuzmanović, 2012) navodi da na školski uspjeh kao postignuće podjednako utječu intelektualna sposobnost, motivacija i osobine ličnosti. Pa je, prema tome, predviđanje školskog uspjeha i traženje uzroka za školski neuspjeh samo na osnovi poznavanja intelektualne sposobnosti vrlo nepouzđano. Točnost prognoze školskog uspjeha moguće je znatno povećati ako se uzmu u obzir motivacija i osobine ličnosti koje su jednako važne kao i intelektualna sposobnost. Rečić (2003) smatra da je školski uspjeh ovisan i više učenikovih osobina, kao što su: kvocijent inteligencije, intelektualna radoznalost, povjerenje u vlastite snage tj. samopouzđanje, metode učenja, radne navike, redovitost polazjenja škole, zdravstveno stanje i motivacija za učenje. Jerčić i Sitar u knjizi Učimo Učiti (2013) smatraju da su važni činitelji školskog uspjeha pozitivna slika o samome sebi, aktivan misaoni odnos prema sadržaju učenja, jezične sposobnosti, prihvaćanje neuspjeha, upornost, radne navike i samostalnost.

U okviru ovog diplomskog rada izdvojit će se sljedeći čimbenici važni za školski uspjeh: psihofizičke osobine učenika, osobine ličnosti, motivacija, obitelj i škola.

4.1.1. Psihofizičke osobine učenika

Da bi dijete moglo izvršiti zadatke koje su pred njega postavile škola i društvo mora posjedovati određene tjelesne i psihičke kvalitete (Rečić, 2003). Rast i razvoj je ovisan o utjecaju sredine na djetetovo naslijeđe, ali i aktivnosti djeteta. S obzirom na to da učenje nije ništa drugo nego proces mijenjanja pojedinca, smatra Rečić (2003), kažemo da se osobnost razvija iz nasljednih osobina pod utjecajem sredine putem učenja.

U knjizi Obitelj i školski uspjeh učenika, Rečić (2003) navodi da rast i razvoj obuhvaća niz složenih procesa koji omogućuju stvaranje tjelesno i psihički zrele osobe. Pod pojmom rasta podrazumijeva (Rečić, 2003) kvantitativne promjene kao što su povećanje mase i veličine. Pojam razvoj odnosi se na kvalitativne promjene kao što su povećanje složenosti strukture i

funkcije organa i tkiva. Pastuović (1999) ističe da prema Piagetovoj teoriji kognitivnog razvoja, obrazovanje ubrzava psihološki razvoj rješavanjem optimalno stimulirajućih zadataka.

U psihofizičke osobine učenika, bitne za školski uspjeh, Rečić (2003) ubraja inteligenciju, zdravlje učenika i radne navike.

- Inteligencija se u starijih teoretičara, navodi Pastuović (1999), opisuje na tri načina: kao kapacitet za učenje, kao ukupnost znanja što ga pojedinac posjeduje i kao sposobnost prilagođavanja novim situacijama u okolini. Isti (Pastuović, 1999) navodi da je inteligencija sposobnost uspješnog snalaženja jedinke u novim situacija, tj. inteligencija je sposobnost rješavanja problema. Slično o inteligenciji piše i Rečić (2003) navodeći da pojam inteligencije uključuje memoriju, apstraktno mišljenje, verbalno izražavanje, rasuđivanje, snalaženje u vremenu i prostoru, povezivanje pojmova, zaključivanje i ostalo. Govoreći o povezanosti školskog uspjeha i inteligencije Pastuović (1999, str. 203) navodi: *„Povezanost inteligencije i školskog uspjeha je pak značajna, ali opada s godinama školovanja, Uzrok efektu opadanja je selekcija učenika prema sposobnostima tijekom školovanja. Zbog selekcije se smanjuje raspršenje u varijabli sposobnosti.“* Inteligenciju ne možemo promatrati statično u razvoju, ona je u međuovisnosti sa socioekonomskim prilikama, društvenim odnosima i motivacijom, a pravilno organiziran pedagoški rad već u trećem razredu može djeci iz ugroženije sredine omogućiti pristizanje djece iz obogaćenije sredine (Rečić, 2003). Rečić (2003) stoga smatra da školski uspjeh ne možemo izjednačiti s inteligencijom učenika. S druge strane, Vizek Vidović i sur. (2003) navode da će učenik koji ima veći kvocijent inteligencije, u prosjeku, postići bolji školski uspjeh i obrazovanje, ističući da je školski uspjeh rezultat istodobnog djelovanja mnogih čimbenika, a ne samo inteligencije.
- Rečić (2003) navodi da se sve bolesti od kojih školska djeca boluju mogu podijeliti na nezarazne bolesti, zarazne bolesti, ozljede i nesreće te poremećaje psihičkog zdravlja. Isti (Rečić, 2003) navodi da djeca slabijeg zdravstvenog stanja imaju smanjene energetske potencijale, brzo se umaraju, pokazuju znakove pospanosti, razdražljivosti, stalnog umora i često izostaju s nastave. Matijević (2004) smatra da se u obveznoj školi ne smije događati ništa što utječe na učenikovo zdravlje, ali i da školsko ocjenjivanje često utječe na zdravlje i psihofizički razvoj učenika.
- Dijete u najranijoj dobi, najčešće od roditelja, stječe radne navike. Rakas- Drljan i Mašić (2013, str. 550) naviku definiraju na sljedeći način: *„Navika se definira kao uobičajen i zbog toga predvidiv način motoričkog, kognitivnog ili emocionalnog reagiranja u*

određenim situacijama koji je usvojen učenjem.“ Ističu (Rakas- Drljan i Mašić, 2014) da navike koje se steknu tijekom djetinjstva prate čovjeka cijeli život, a ako se u obitelji usade radne navike, onda je to dobar temelj za radni odgoj u školi, a kasnije i u društvu. Da bi se radne navike pravilno razvile, dijete treba poticati i bodriti. Dolaskom djeteta u školu javlja se nova obaveza, a to je učenje pa je važno pristupiti ozbiljnijem i složenijem formiranju radnih navika. Stoga, Rečić (2003) smatra da je primarni zadatak roditelja i učitelja razviti pozitivan odnos prema učenju jer će takav odnos biti i prema ostalim radnim zadacima. Govoreći o radnim navikama, Rakas- Drljan i Mašić (2013, str. 550) zaključuju: *„Ako dijete ima neke radne obveze/zadatke u obitelji; dakle, ima razvijene radne navike, lakše će, polaskom u školu, prihvatiti još jednu obvezu/zadatak učenje. Bez razvijenih navika (konkretno, u ovom slučaju – navike učenja), nema niti uspješnog učenja.“*

4.1.2. Osobine ličnosti

Psihološki, odnosno unutarnji cilj obrazovanja i odgoja, navodi Pastuović (1999) je promjena i razvoj ličnosti. On (Pastuović, 1999, str. 181) ličnost definira ovim riječima: *„Ličnost se određuje kao obuhvatna cjelina, odnosno struktura (organizacija) svih razmjerno važnih, trajnih i razmjerno univerzalnih osobina čovjeka što određuju pojedincu svojstven način ponašanja.“* Objašnjava (Pastuović, 1999) da promjena jedne osobine ličnosti djeluje na druge osobine, što znači da učenje koje je usmjereno na promjenu određene osobine, proizvodi učinke koji nisu samo ograničeni na ono svojstvo za koje je učenik ili učitelj primarno zainteresiran. Stoga je učenje multidimenzionalna, a ne jednodimenzionalna promjena osobe. Vizek Vidović i sur. (2003) navode da nisu samo kognitivne osobine koje djeluju na uspjeh učenju, već i osobine ličnost. Osobine ličnosti koje su posebno važne za uspjeh u učenju su anksioznost, ekstravertiranost- introvertiranost i strategije suočavanja sa stresom.

- Ispitna anksioznost u knjizi Psihologija obrazovanja definirana je kao: *„stanje uzbuđenosti, napetosti, osjećaja neugode i zabrinutosti koja se javlja u ispitnim situacijama, nakon njih i pri njihovom zamišljanju i očekivanju.“* (Vizek Vidović i sur, 2003, str. 102). Ispitnu anksioznost u svome radu definira i Pahić (2008, str. 313): *„Prema Spielbergerovoj koncepciji anksioznosti ispitna se anksioznost javlja kao stanje ili kao osobina ličnosti. Kao stanje je situacijski određena: to je prolazno emocionalno stanje koje se javlja kada pojedinac percipira stvarne i/ili zamišljene podražaje kao*

prijeteće ili opasne te na njih reagira zabrinutosti i aktivacijom autonomnog živčanog sustava.“ Vizek Vidović i sur. (2003) navode da određena razina anksioznosti može biti korisna za učenje, ali prelaskom granice djeluje kao ometajući faktor. Koliko će anksioznost postati ometajući faktor ovisi o zadatku i ličnosti djeteta, no što je zadatak teži anksioznost više ometa dijete u učenju. Govoreći o uspjehu i anksioznosti Vizek Vidović i sur (2003) navode dvokomponentni model ispitne anksioznosti prema kojemu do pada uspjeha dolazi zbog dviju grupa faktora, a to su neodgovarajući kognitivni procesi i povišena pobuđenost živčanog sustava. Učenici koji su visoko ispitno anksiozni imaju velik broj ometajućih misli koje im otežavaju proces dosjećanja i rješavanja problema. Tim je učenicima pažnja usmjerena na vlastite fiziološke potrebe poput lupanja srca, strah, panike i znojnih dlanova, a ne na zadatak koji moraju riješiti (Vizek, Vidović i sur., 2003).

- Opisujući ekstravertirane i introvertirane osobe Vizek Vidović i sur. (2003) navode: *„Tipični ekstravert je osoba koja voli promjene i raznolikost i usmjerena je prema ljudima i događajima oko sebe, dok je introvertiranoj osobi važnija stabilnost i njen unutarjni svijet osjećaja i razmišljanja.*“ Isti (Vizek Vidović i sur., 2003) ističu da su u osnovnoj školi ekstravertirana djeca obično bolji učenici. Vizek Vidović i sur. (2003) smatraju da uspjeh učenika i nije toliko povezan s ekstravertiranošću ili introvertiranošću već s organiziranjem okoline. Naime, ekstravertirani učenici više vole nestrukturirano, a introvertirani učenici strukturirano učenje. Prema tome, učiteljice trebaju voditi računa da introvertirana djeca vole učenje u miru i imati jasno određene zadatke, a ekstraverti vole učiti u grupi različitim aktivnostima. Ekstravertiranost i introvertiranost povezano je i s odnosima s vršnjacima. Odnosi s vršnjacima koje karakterizira empatija, suradnja, razmjena, međusobno verbalno ohrabrivanje, navodi Bilić (2016), pozitivno utječu na osjećaj sigurnosti i omogućuju da učenici sebe doživljavaju kao osobe vrijedne poštovanja što utječe na školski angažman i motivaciju.
- Razina stresa nije jednaka u svakoj životnoj dobi, no djeca doživljavaju velik broj stresora koji mogu uključivati odnose s vršnjacima, razvod roditelja, bolest, nasilje u obitelji i mnoge druge. Najveći izvor djece školske dobi je neuspjeh u školi (Vizek Vidović i sur., 2003, prema Halstead i sur., 1993). Lončarić (2008) navodi da suočavanje s takvim stresorom Mantzicopoulos (1997) definira kao odgovor na iskustvo školskoga neuspjeha kod djeteta koje školski uspjeh smatra važnim za svoju dobrobit.

Bakarčić i Brdar (2006) ističu da proces suočavanja sa stresom uključuje odabir različitih strategija na svjesnoj ili nesvjesnoj razini. Postoje dva načina suočavanja sa stresom: „*Strategije suočavanja s neuspjehom mogu se podijeliti na one usmjerene na rješavanje problema (popravljanje ocjene) i na one usmjerene smanjenju neugodnih emocija koje prate lošu ocjenu.*“ (Vizek Vidović i sur., 2003, str. 104). Istraživanja pokazuju, navode Vizek Vizović i sur. 2003 prema Mantzicopoulos, 1990; Causey i Dubow 1992; Rijavec i Brdar, 1997), da učenici koji koriste strategije suočavanja sa stresom usmjerene na rješavanje problema imaju unutrašnje mjesto kontrole, veću motivaciju za postignućem i bolji školski uspjeh.

4.1.3. Motivacija

Motivaciju kao jednu od najvažnijih odrednica uspjeha u školi i Vizek Vidović i suradnici (2003, str. 515) definiraju kao: „*stanje u kojem smo „iznutra“ pobuđeni nekim potrebama, porivima, težnjama, željama ili motivima, a usmjereni prema postizanju nekog cilja koji izvana djeluje kao poticaj na ponašanje.*“ Slično pojam motivacije objašnjava i Jakšić (2003, str. 5) navodeći da je motivacija: „*Sila koja potiče naše ponašanje u svrhu ispunjenja želja. To je snažna i veoma složena sila koja nas potiče na djelovanje, izgrađuje volju i utječe na odlučivanje.*“ Koludrović i Ercegovac (2013) navode da je ključno strukturirati nastavu koja će motivirati učenike na učenje uvažavajući njihove emocionalne i socijalne potrebe jednako kao i kognitivne sposobnosti svakog učenika.

Postoji više načina koji mogu utjecati na motivaciju te ju povećati: stremljenje k uspjehu, izbjegavanje neuspjeha. Učenici mogu biti motivirani različitim ciljevima tijekom školovanja, to su usmjerenost na učenje kojima je cilj stjecanje kompetencije i usmjerenost na izvedbu koji su motivirani izbjegavanjem negativne ocjene. Nadalje, mogu biti motivirani intrinzično i ekstrinzično, odnosno, učenici mogu imati unutarnju motivaciju poput potrebe za znanjem, rasta i razvoja. Suprotno tome, nagrada i neki vanjski motiv mogu djelovati kao poticaj za učenjem. Postoje učenici kod kojih je razvijena samoregulacija učenja, oni su u stanju odgoditi trenutno zadovoljstvo kako bi postigli udaljeniji cilj, a glavna motivacija im je nešto uspješno naučiti (Vizek Vidović i sur., 2003).

Koludrović i Ercegovac (2013) navode da intrinzično motivirana djeca koriste dublje strategije procesiranja, percipiraju veću kompetentnost, samoefikasnost i autonomnost te zbog toga postižu bolji školski uspjeh. Nadalje, usmjerenost na zadatak tj. učenje se pozitivno

povezuje s boljim školskim uspjehom i većom akademskom samoeфикасношću, dok učenici usmjereni na izvedbu imaju niži školski uspjeh zbog korištenja strategije površinskog procesiranja (Koludrović, Ercegovac, 2013)

4.1.4. Obitelj

Opisujući obitelj i citirajući Hrvatsku enciklopediju Luketić (2018, str. 70) piše: „*Obitelj je primarna društvena skupina, povezana srodstvom, utemeljena na braku i zajedničkom životu užeg kruga srodnika, prvenstveno roditelja koji vode brigu o djeci, odnosno odgajaju ih.*“ Rečić (2003, str. 8) daje sličnu definiciju obitelji navodeći: „*Pod pojmom obitelji podrazumijevamo intimnu, krvnom vezom povezanu socijalnu zajednicu čiji je odgoj prvi odgoj koji društvo omogućava djetetu.*“

Zloković (1998) govoreći o ulozi obitelji u djetetovom razvoju ističe da je obitelj, a ne škola, zajednica koja pruža prva edukacijska iskustva djeteta. Bilić (2001) navodi da o ispravnim postupcima roditelja i obiteljskom ozračju ovisi kako će se dijete razvijati, to se posebno odnosi na razdoblje adolescencije. Slično smatra Rečić (2003) navodeći da se u obitelji postavljaju temelji emocionalnog, socijalnog i moralnog razvoja osobnosti te zaključuje (Rečić, 2003) da se njena uloga ne može zamijeniti niti jednom drugom sredinom. U demokratskoj obitelji, zasnovanoj na roditeljskoj ljubavi, djeca stječu prva znanja, navike i vještine, stvaraju se osnove koje će omogućavati uključivanje djeteta u složene društvene odnose te uviđanje, shvaćanje i prihvaćanje društveno prihvatljivih normi (Rečić, 2003). Demokratskim odnosima u obitelji pripadaju međusobno poštivanje osobnosti svih članova obitelji te postavljanje i izvršavanje zadataka kako ne bi došlo do anarhije.

S obzirom na to da se obitelji razlikuju po obilježjima kao što su struktura, socijalne i pedagoške kvalitete, ekonomske mogućnosti, organizaciji života unutar obitelji, svaka obitelj će različito utjecati i poticati uspjeh učenika. Govoreći o odnosu roditelja prema školskom uspjehu djece Bilić (2001) smatra: „*Roditelji često misle da je školski uspjeh djece zajamčen ako je njihovo dijete tjelesno zdravo i intelektualno dobro razvijeno, a za školski neuspjeh okrivljuju nastavnike te su skloni zanemariti cijeli niz čimbenika iz obitelji koji mogu negativno djelovati na školski uspjeh.*“

Roditelji na školski uspjeh djece utječu preko roditeljskog stila i roditeljskih postupaka. Roditeljski postupci se očituju u uključenost kao što su pomaganje u izvršavanju domaćih

zadaca i praćenju napretka u školi. S druge strane, roditeljski stil utječe indirektno preko efekata na djetetovo prihvaćanje roditeljskog utjecaja i kao moderator između odnosa škole i roditelja. Više je načina kako roditelji utječu na djetetov uspjeh; roditeljske aspiracije, ciljevi i vrijednosti, ali i njihova ponašanja su povezana djetetovim uspjehom. Nadalje, roditeljska uključenost u obrazovni proces, emocionalna klima te pozitivna interakcija roditelj- dijete (Škutor, 2014).

4.1.5. Škola

Suvremeni pedagozi, navodi Rečić (2003), pod pojmom odgoja u školi podrazumijevaju planski i namjerni utjecaj na razvoj učenikove osobnosti pod usmjeravajućom i koordinirajućom ulogom učitelja i neusporedivo većoj aktivnosti učenika u ostvarivanju željenih odgojnih ciljeva i zadataka. Zbog dinamičnosti života koja se očituje i u području odgojne djelatnosti, škola ne uspijeva uvijek realizirati predviđene ciljeve ni nadoknaditi ulogu drugih faktora koji utječu na odgoj (Rečić, 2003). Stoga, zaključuje Rečić (2003), škola mora imati veću ulogu u kompenziranju odgojnog utjecaja u obitelji.

Rečić (2003) navodi da je naša osnovna škola jedinstvena za svu djecu, obavezna za sve polaznike i općeobrazovna. Prema tome, osnovna škola ne može biti selektivna. To znači, navodi isti (Rečić, 2003), da učenici trebaju na vrijeme i uspjehom završiti osnovno obrazovanje. Da bi to bilo moguće škola je dužna svakom pojedincu omogućiti postizanje i osjećaj uspjeha ovisno o njegovim mogućnostima. Zbog toga je važna individualizacija nastave s kojom je jedino moguće ostvariti razvoj svakog pojedinca. S obzirom na to da je osnovna škola obavezna, trebala bi se voditi paradigmom „uspjeha za sve“. To znači da bi trebala krenuti od pretpostavke da je svaki učenik za nešto sposoban te da svi učenici trebaju završiti školu sudjelujući u aktivnostima. To znači da bi u osnovnoj školi svaki učenik trebao osjetiti uspjeh (Matijević, 2004).

U istraživanjima o utjecaju škole na uspjeh učenika pokazalo se da škola organizacijom nastavnih aktivnosti doista djeluje na školski uspjeh učenika. Interpretacijom rezultata istraživanja koje su proveli Holta i Campbella (2004, prema Bedeniković Lež, 2009) potvrđeno je da pravilno organiziranje školskih aktivnosti može utjecati na uspjeh učenika. Aktivnosti unutar škole koje su bitne za postizanje boljeg školskog uspjeha su: jasno zacrtani cilj razvoja i djelovanja, visok stupanj suradnje i komunikacije između škole i obitelji, visok stupanj roditeljske i društvene uključenosti, visoki standardi i očekivanja za sve učenike, redovito

provođenje nadzora učenja i poučavanja učenika i poticanje stručnog usavršavanja učitelja. Prema tome, uspješna je ona škola koja svim svojim nastojanjima odgoja, intelektualno, ali i moralno obogaćuje svoje učenike, bez obzira na to iz kakve obitelji dijete dolazi i kakvo predškolsko iskustvo te roditeljsku potporu donosi u školu.

4.2. *Evaluacija školskog postignuća*

Stručni izraz evaluacija (ponekad evalvacija), navodi Matijević (2005) ima korijen u francuskoj riječi *évaluation* što znači „određivanje vrijednosti, ocjena, procjena”. Prema tome *evaluirati* znači odrediti vrijednost, ocijeniti, procijeniti. Isti (Matijević, 2004, str. 11) evaluaciju definira kao: „*sustavni proces prikupljanja analiziranja interpretiranja informacija o stupnju ostvarivanja ciljeva odgoja i obrazovanja, odnosno ciljeva nastave*. U Pravilniku o načinima, postupcima i elementima vrednovanja u osnovnim i srednjim školama (2010, čl. 2) može se pronaći termin vrednovanje koji je definiran na sljedeći način: „*Vrednovanje je sustavno prikupljanje podataka u procesu učenja i postignutoj razini kompetencija: znanjima, vještinama, sposobnostima, samostalnosti i odgovornosti prema radu, u skladu s unaprijed definiranim i prihvaćenim načinima, postupcima i elementima, a sastavnice su praćenje, provjeravanje i ocjenjivanje*.“ Rajić (2017), prema Pastuović (1999) navodi da je vrednovanje proces utvrđivanja stupnja postignuća ciljeva obrazovanja i odgoja, ali i utvrđivanja čimbenika koji su odgovorni za postignute učinke i ishode odgoja i obrazovanja.

Zloković (1998) smatra da je evaluacija učenikova znanja složen proces koji zahtjeva stručnost i maksimalnu objektivnost. Rajić (2017) navodi da u Republici Hrvatskoj tijela, kao što je Školsko stručno vijeće, dogovaraju i pokušavaju ujednačiti kriterije, na razini škole, vrednovanja učeničkih postignuća i izvedbe za određena nastavna područja ili predmete.

S obzirom na vrijeme i svrhu provođenja evaluacije, Milan Matijević u knjizi *Ocjenjivanje u osnovnoj školi* (2004) razlikuje prethodnu evaluaciju, formativnu evaluaciju, dijagnostičku evaluaciju i sumativnu evaluaciju. Prethodna ili inicijalna evaluaciju karakterizira utvrđivanje učenikovih postignuća na početku nastavnog ciklusa da bi se utvrdila inicijalna znanja, vještine i sposobnosti, a s ciljem odabira odgovarajućih nastavnih strategija. Dijagnostičkom evaluacijom se nastoji utvrditi teškoća u učenju zbog koje učenik zaostaje u nastavnom procesu. Formativna evaluacija predstavlja prikupljanje i interpretiranje podataka o napredovanju učenika tijekom cijelog nastavnog procesa, a sumativno se vrednovanje odnosi na vrednovanje

postignuća na kraju nekog nastavnog ciklusa tj. procesa (Matijević, 2004). Rajić (2017) navodi da sustavnim formativnim vrednovanjem tijekom procesa učenja i poučavanja učitelj dobiva priliku prilagoditi svoje poučavanje potrebama učenika, primijeniti nove metode ili diferencirati i individualizirati pristupe svakom, pojedinom učeniku.

Evaluacija se može podijeliti na vanjsku i unutarnju evaluaciju. Razlikuju se po tome, navodi Matijević (2005), tko je naručitelj i izvršitelj evaluacije. Ako se vrednovanje odvija u školi, a organizatori su učitelji i učenici, govori se o unutarnjoj evaluaciji. Često, međutim, interes za rezultate učenja i odgoja pokazuju subjekti izvan škole kao što je Ministarstvo ili neke druge vladine organizacije međunarodne ustanove i organizacije, u tom slučaju radi se o vanjskoj evaluaciji.

Rezultati vrednovanja ostvarenosti i razine učeničkog postignuća u školskom sustavu u većini slučajeva se iskazuju ocjenom, odnosno dogovorenim znakom ili sustavom znakova (Rajić, 2017). U svijetu se za školske ocjene primjenjuju skale od tri, četiri, pet stupnjeva, a ponegdje se učenikov uspjeh iskazuje i u postocima. U Hrvatskoj se koristi skala od pet stupnjeva kojima su pridruženi opisni pridjevi koji određuju koje se znanje uz ocjenu očekuje. Pritom se razlikuje: (1) nedovoljan, (2) dovoljan, (3) dobar, (4) vrlo dobar, (5) odličan (Matijević, 2004). Zloković (1998) smatra da ocjene iz više razloga djeluju kao socijalni promotori jer one osiguravaju daljnje školovanje zasnivanje radnog odnosa, osiguravaju ugled u društvu i brojne druge privilegije.

Opisujući način vrednovanja učenikovog uspjeha i postignuća u Pravilniku o načinima, elementima i postupcima vrednovanja u osnovnim i srednjim školama (2010, čl. 3) navodi se: *„uspjeh učenika u ocjenjivanju uratka, praktičnoga rada, pokusa, izvođenja laboratorijske i druge vježbe, nastupa (umjetničke: glazbene, plesne i likovne škole), ocjenjuje se temeljem primjene učenikova znanja u izvođenju zadatka, samostalnosti i pokazanih vještina, korištenju materijala, alata, instrumenata i drugih pomagala te primjeni sigurnosnih mjera prema sebi, drugima i okolišu.“* Zloković (1998) smatra da je proces mjerenja i evaluacije kompleksan problem. Pristupi su ocjenjivanja različiti pa neki učitelji, navodi Zloković (1998), smatraju učenikovu inteligenciju presudnom, drugi visoko vrednuju znanje, treći najveći naglasak daju učenikovu zalaganju. Rajić (2017, prema Townsley i Buckmiller, 2016) ističe da se ti elementi trebaju vrednovati i ocjenjivati zasebno.

Osnovna škola vrlo često ocjenjuje i prati prema standardima nekog imaginarnog učenika, zaključuje Matijević (2004). Međutim, imaginarni učenik ne postoji. Svaki učenik ima svoju

individualnost pa bi škola trebala uvažavati tu individualnost tijekom školskog ocjenjivanja. Prema tome, u osnovnoj bi školi trebalo krenuti od inicijalnog stanja svakog učenika, stalno pratiti njegov napredak primjenjujući razna metodička i didaktička rješenja. Bilo bi poželjno saznati prosjek učenika u razredu, školi ili državi, no ne i na osnovi toga vršiti ocjenjivanje. Potrebno je vršiti individualizaciju ocjenjivanja jer ono što je za nekog učenika minimum, za drugog je pak učenika maksimum koji može postići. (Matijević, 2004).

5. DJEČJI KAPITAL

Podizanje djece nekada je najviše bila briga obitelji. S obzirom na to da je danas velik broj oba roditelja zaposleno, briga o djeci i izvan doma postaje sve važnija. Politike koje su dobro osmišljene mogu biti velika podrška djeci u njihovim koracima ulaska u vanjski svijet. (Keeley, 2009).

Keeley (2009, str. 31) navodi definiciju ljudskog kapitala prema OECD-u: „*Ljudski kapital OECD definira kao znanja, umijeća, kompetencije i osobine pojedinaca koje olakšavaju stvaranje osobne, društvene i gospodarske dobrobiti.* Rogošić (2015), a prema Coleman (1980) navodi da se ljudski kapital stvara promjenama u osobinama pojedinca, pri čemu se misli na usvojene vještine koje mu omogućuju da se ponaša na nove načine. Ljudski kapital djeteta, odnosno dječji kapital odnosi se na znanja, umijeća, kompetencije i osobine koje dijete razvije utjecajem socijalnog kapitala i ekonomskog kapitala obitelji, razine obrazovanosti roditelja i strukture obitelji.

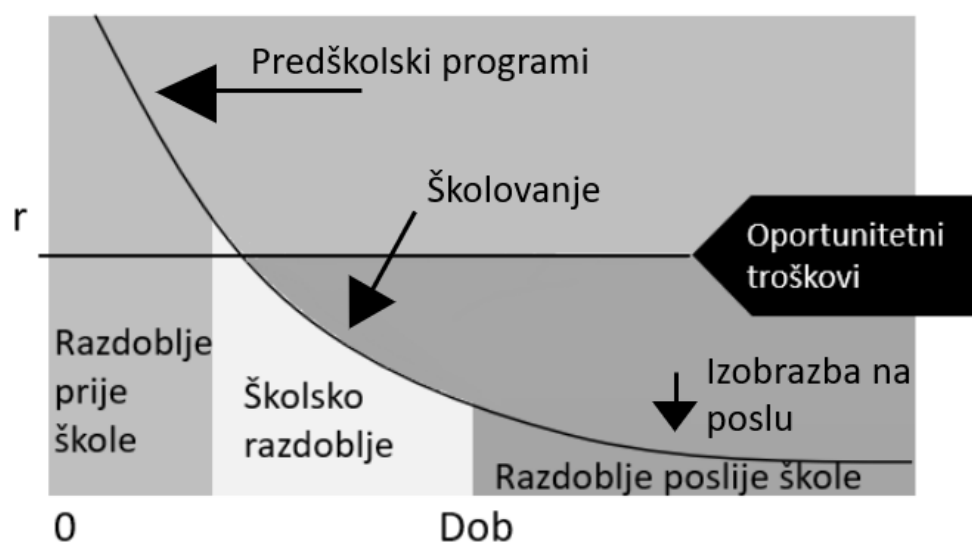
Djeca počinju svoj ljudski kapital razvijati mnogo prije nego što krenu u školu. Dojenčad i mala djeca stalno uče te stječu nove vještine i sposobnosti kao što su hodanje, govor te sposobnost stvaranja interakcija s drugim ljudima. Ulaganje u zdravlje i učenje djece tj. u njihov kapital donosi doživotne koristi iz više razlika. U prve dvije godine djetetova života postavljaju se temelji razvoja sposobnosti potrebne za razvijanje njegova kapitala. Tada djeca nauče osnove jezika i razviju socijalne vještine koje rano naučene ostaju za cijeli život. (Keeley, 2009). S istim se slaže Soytaş (2016) te ističe da je vrlo važno da ulaganje u ranom djetinjstvu bude popraćeno daljnjim ulaganjem tijekom odrastanja jer to dovodi do najboljeg ishoda. Osterbacka i suradnici (2010) navode da roditelji i javni sektor djeluju kao investitori u ključnom razdoblju ranog djetinjstva. Isti (Osterbacka i sur, 2010), a prema Becker i Tomes (1986) tvrde da ako su roditeljskom ulaganju javna ulaganja savršena zamjena, širenjem javnih ulaganja roditeljska

ulaganja će biti istisnuta. Ako roditeljskim ulaganjima javna ulaganja nisu savršena zamjena, javna ulaganja još uvijek mogu utjecati na ponašanje roditelja. Bez obzira na prethodno navedeno, nesporno je da su roditeljska i državna ulaganja važan input u dječji kapital.

Nobelovac James Heckman (Keeley, 2009) tvrdi da novac uložen u predškolce donosi prinose koji se ne mogu mjeriti s prinosisima u bilo kojem drugom razdoblju života. Naime, Heckman smatra (Keeley, 2009) da što se prije dijete krene obrazovati imat će više vremena zaraditi prinos na ulaganja, a ako dijete rano počne učiti lakše će nastaviti učiti tijekom života čime se povećava njegov ljudski kapital. Soytas (2016) navodi da postoje ključna razdoblja u životu djeteta kada ulaganje u njega ima veći doprinos u formiranju njegovog kapitala. S obzirom na to da djeca uče brže, navodi Soytas (2016), veći je doprinos ako se ulaže u ranom djetinjstvu nego u adolescenciji. Isto je prikazano na slici 1 (Keeley, 2009).

Slika 1

Stope prinosa za ulaganje u dječji kapital u različitim razdobljima života



Napomena. Preuzeto iz Ljudski kapital (str. 45), Keeley, B., 2009.

5.1. Dječji kapital i uspjeh učenika

U stvaranju dječjeg kapitala u prvim godinama života i prije polaska u školu sudjeluje obitelj, ali i njen socijalni i ekonomski kapital te indikatori socioekonomskog kapitala poput obrazovanja roditelja i strukture obitelji. Maras i Rodek (2012) navode da isti utječu na školski uspjeh učenika.

Opisujući socijalni kapital prema Bourdieu (1986), Rogošić (2015, str. 235) navodi: „*Pierre Bourdieu je prvi definirao pojam socijalnog kapitala opisujući ga kao agregat aktualnih ili potencijalnih resursa koji su u vezi s postojanjem trajnih mreža, koje se mogu temeljiti na, u većoj ili manjoj mjeri, institucionaliziranim odnosima međusobnog uvažavanja i prihvaćanja.*“ Rogošić (2019) navodi da socijalni kapital čine nematerijalni društveni resursi ukorijenjeni u društvenim odnosima koji se mogu koristiti kako bi olakšali djelovanje i omogućili postizanje određenih ciljeva.

Maras i Rodek (2012, prema Muller 1995) govoreći o strukturi obitelji navode da u obiteljima u kojima dijete odrasta uz samohranu majku koja je zaposlena dijete postiže lošiji školski uspjeh.

Fischer i Lipovska (2013) navode da se aspiracije prema obrazovanju prenosi s roditelja na djecu te da majke pritom više utječu na djevojčice, dok očevi na dječake. Isti (Fischer i Lipovska, 2013) ističu kako djeca roditelja koji nisu završili visoko obrazovanje, vjeruju da je obrazovanje gubljenje vremena. Haralambos (2002) opisuje Bernsteinovu misao da stupanj obrazovanja roditelja utječe na govorne obrasce koja djeca razvijaju. Naime, djeca radničke obitelji razvijaju ograničeni sustav znakova kojeg karakteriziraju gramatički jednostavne i često nedovršene rečenice u kojem se koristilo malo pridjeva, priloga i priložnih rečenica. S druge strane, razrađeni sustav znakova obilježava iznošenje detalja, opisivanje odnosa i davanje objašnjenja koji prihvaćaju djeca obrazovanijih roditelja. Pritom navodi primjer (Haralambos, 2002) petogodišnjaka iz obrazovnije obitelji koji je opisujući sliku iznosio više detalja i priča je bila neovisna o kontekstu. Prema PISA istraživanju, Gregurević i Kuti (2009) navode da bolje rezultate iz prirodoslovne pismenosti postižu učenici čiji roditelji imaju više rangirano zaposlenje, čije obitelji posjeduju više obrazovnih resursa, knjiga i kulturnih dobara, te iz obitelji u kojima barem jedan od roditelja ima završenu srednju školu. Isti (Gregurević, Kuti, 2009) navode da prema Strakovoj (2007) obrazovnijim roditeljima više cijene, ali i razumiju obrazovni sustav pa su u mogućnosti djeci dati bolje savjete i ohrabriti svoju djecu. Također, ti su roditelji više angažirani oko školskih zadataka i aktivnosti svoje djece.

Ekonomski kapital obitelji odnosi se na obiteljsko (materijalno, tj. financijsko) bogatstvo, navodi Rogošić (2015). Bilić (2016, str. 93) o siromaštvu navodi sljedeće: „*Kad se govori o siromaštvu odraslih obično se misli na prinudni nedostatak financijskih sredstava, ali dječje siromaštvo (engl. child poverty) uz to uključujući nemogućnost pristupa resursima i aktivnostima.*“ Keeley (2009) navodi da siromaštvo u najranijoj dobi pogađa djecu za cijeli život jer ograničava cijelo vrijeme njihove mogućnosti da razviju svoje talente i sposobnosti,

stoga smanjenje siromaštva u najranijoj dječjoj dobi pomaže djeci razvijati dječji kapital tijekom cijelog života. Bilić (2016) na osnovu podataka prikupljeni za MCS u Velikoj Britaniji, a kojim je ispitivana veza obiteljskih materijalnih poteškoća i ranih razvojnih ishoda ističe da rezultati impliciraju da dugotrajna snažna izloženost siromaštvu utječe na razvojne ishode. Problemi se najviše mogu uočiti u procjeni spremnosti djece za školu. Djeca koja odrastaju u materijalno nepovoljnim uvjetima ne dobivaju adekvatne poticaje i ne uče socijalne vještine koje bi ih pripremile za školu. Ista (Bilić, 2016) navodi Kanadsko istraživanje NLSCY prema kojem su obiteljski čimbenici također povezani s mjerama pripravnosti za školu i spremnosti na učenje. Naime, rezultat pokazuje da su niži obiteljski dohodak i niža razina obrazovanja povezani sa slabije razvijenim rječnikom, komunikacijskim vještinama, računanjem, pozornosti i uključivanjem djece u igru s vršnjacima, tj. sa socijalnim vještinama. Stoga, Bilić (2016) zaključuje da su ova djeca zbog loših materijalnih uvjeta u kojima žive, nerijetko ograničena već na početku svoga obrazovanja i teško nadoknađuju zaostatke u postizanju i održavanju školskog uspjeha, dok bogatiji roditelji znaju bolje voditi djecu kroz obrazovni proces, više nadziru njihove aktivnosti, više se angažiraju oko školskih zadataka, te potiču obrazovni uspjeh jer su vrlo često i sami bolje obrazovani.

5.2. *Dječji kapital i škola*

Mijatović (1999) navodi da osnovna škola mora poticati razvoj znanja, stručnosti, sposobnosti i osobne stavove svakog učenika. Haralambos (2002) navodi da je obrazovanje jedan od aspekta socijalizacije u kojem učenici stječu znanja i vještine te stječu određene uvjerenja i moralne stavove. Keleey (2009) navodi da je formalno obrazovanje važno za razvoj kapitala. U cijelom svijetu postoji sve više odraslih koji su pismeni i znaju računati što su u najvećem broju njih naučili u školi. Osim toga, škola „uči kako učiti“ te razvija učenikove sposobnosti kako bi ih primijenili na zamršene zadatke.

Prema rezultatima PISA istraživanja, Keleey (2009) navodi da djeca koja dolaze iz različitih socijalnih sredina, a pohađaju društveno integrirane škole imaju veću vjerojatnost za uspjehom od učenika koji pohađaju škole u kojima su sva sličnih nepovoljnih ekonomskih uvjeta. Također, učenici postižu bolji uspjeh kada su zajedno pomiješani učenici različitih sposobnosti, a socijalno podrijetlo postaje manje bitan činitelj. Sa sigurnošću se ne može potvrditi zašto miješani razredi poboljšavaju uspjeh učenika koji u početku nisu bili tako dobri u školi, no

vjerojatno se radi o fleksibilnosti koju integrirani sustavi omogućuju te potiču učenike da postanu bolji jer znaju da time šire opseg svojih obrazovnih mogućnosti.

S obzirom na to da se učenici razlikuju prema kapitalu Gregurović i Kuti (2009) smatraju da bi škole trebale osigurati učenicima ravnopravne uvjete za nastavu i rad, primjerena tehnička pomagala, opremljene knjižnice, te zajedno s lokalnim vlastima i institucijama razvijati relevantne programe za smanjenje nejednakosti šansi, kulturnih i/ili drugih različitosti. Isti (Gregurović i Kuti, 2009) navode Sirinovo (2005) mišljenje prema kojem se problem nejednakosti može spriječiti kreiranjem manjih škola i manjih razreda, uvođenjem obrazovanja u ranom djetinjstvu, dodatne i dopunske nastave te ljetnih škola.

6. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

6.1. Cilj istraživanja

Cilj istraživanja provedenog u sklopu ovog diplomskog rada bilo je utvrditi postoji li povezanost nekih odrednica dječjeg kapitala i školskog uspjeha na kraju primarnog obrazovanja te postoje li razlike školskog uspjeha učenika s obzirom na neke odrednice dječjeg kapitala. Dječji kapital obuhvaćao je sljedeće odrednice: razinu obrazovanja majke, razinu obrazovanja oca, broj članova obitelji, oblik obitelji, stambene prilike i broj bodova na upisu u prvi razred. Dakle, cilj je bio utvrditi utječu li razlike u odrednicama dječjeg kapitala na školski uspjeh na kraju primarnog obrazovanja. Očekivalo se da će sve odrednice utjecati na školski uspjeh na kraju primarnog obrazovanja.

6.2. Postupak i tehnika prikupljanja podataka

Svi podaci su prikupljeni uvidom u dokumentaciju pedagoške službe. Podaci o dobi i spolu učenika, visini obrazovanja roditelja, stambenim prilikama, mjestu stanovanja, broju članova obitelji i strukturi obitelji prikupljeni su iz upitnika koji roditelji ispunjavaju prilikom upisa učenika u prvi razred. Visina obrazovanja majke i oca iskazana je u četiri stupnja: OŠ, SSS, VŠS, VSS, ovisno o tome imaju li otac ili majka završenu osnovnu školu, srednju stručnu spremu, višu spremu ili visoku spremu. Stambene prilike podijeljene su u dvije kategorije-

vlastiti stan ili kuća i podstanarstvo. Prema mjestu stanovanja učenici su podijeljeni s obzirom na to žive li u gradu ili na selu. Struktura obitelji obuhvaća dvije kategorije; jednočlane obitelji i obitelji u kojima žive oba roditelja. Broj bodova učenika ostvaren na upisu u prvi razred prikupljen je uvidom u Upitnik za procjenu zrelosti za prvi razred. Upitnik za procjenu zrelosti učenika sastoji se od deset područja procjene, a to su: opći podaci koje dijete zna o sebi, procjena snalaženja u vremenu i komunikaciji, opažanje predmeta i vizualno pamćenje, sposobnost uočavanja i logičkog zaključivanja, govorno jezični razvoj, matematičko predznanje, imenovanje boja, uočavanje sličnosti i razlika, grafomotorni razvoj i prostorna orijentacija. Na svakom području procjene učenik ostvaruje određen broj bodova, a ukupno je moguće ostvariti 36 bodova. Broj ostvarenih bodova koji učenici mogu prikupiti na upisu u prvi razred kategoriziran je na 4 stupnja; 29-36 izvrstan rezultat, 19-28 prosječan rezultat, 10-18 slabiji rezultat i 0-9 upućuje na poteškoće. Školski uspjeh učenika na kraju primarnog obrazovanja prikupljen je prema podacima iz E- matice. Školski uspjeh prikazan je brojčano na dvije decimale u tri kategorije: nedovoljan, vrlo dobar i odličan uspjeh. Budući da se skala ocjena sastoji samo od tri stupnja, a većina učenika u primarom obrazovanju ostvaruje vrlo dobar i odličan rezultat, da bi se utvrdile i vrlo male razlike među ispitanicima s obzirom na školski uspjeh, prethodna skala školskog uspjeha je dodatno podijeljena na skalu od pet stupnjeva: učenici koji su ostvarili 5.00 uspjeh, učenici koji imaju odličan uspjeh od 4.50 do 5,00, učenici koji imaju vrlo dobar uspjeh, učenici koji su ostvarili uspjeh do 4,00 i ostali učenici koji imaju niži školski uspjeh.

Prije prikupljanja podataka, školama je poslana uputnica za sudjelovanjem u istraživanju, a sve škole koje su sudjelovale i ustupile podatke o učenicima dobrovoljno su pristale na isto. Svi podaci o učenicima su potpuno anonimizirani pa se niti u jednom trenutku podatak korišten u diplomskom radu ne može povezati s učenikom.

6.3. Sudionici

U ispitivanju je sudjelovalo ukupno 155 učenika iz četiri osnovne škole, dvije iz Zagrebačke županije, jedna iz Karlovačke županija i jedna iz Grada Zagreba. Od ukupnog broja sudionika, bila je 81 učenica, što čini 47,7 % ukupnog uzorka i 74 učenika te oni čine 52,3% ukupnog uzorka učenika. Sudionici su se razlikovali i prema dobi upisa u prvi razred, tako je 111 učenika

imalo 6 godina, odnosno 71,6% učenika, dok je 44 učenika imalo 7 godina, odnosno njih 28% od ukupnog uzorka ispitivanih.

Sudionici se razlikuju prema razini obrazovanja njihovih roditelja. Od ukupnog broja učenika, njihovih 9 majki ima završenu osnovnu školu, 90 ima srednju stručnu spremu, 18 ima višu spremu, a njih 38 ima visoku spremu. Od 155 učenika kojih je sudjelovalo u istraživanju, njihovih 14 očeva ima završenu osnovnu školu, 101 otac ima srednju stručnu spremu, 13 višu spremu, a njih 27 visoku spremu.

Od ukupnog broja sudionika njih 22 živi u tročlanoj obitelji, 64 sudionika živi u obitelji s četiri člana, 39 u obitelji s pet članova, njih 20 živi u obitelji sa šest članova, 7 živi u obitelji sa sedam članova, a 3 ispitanika u osmeročlanoj obitelji. Njih 15 živi u jednočlanoj obitelji, tj. u obitelji s jednim roditeljem, a 140 ispitanika živi s oba roditelja.

Prema mjestu stanovanja učenike možemo podijeliti s obzirom na to žive li u selu ili gradu. Prema tome, 76 ispitanih učenika živi u gradu, a njih 79 na selu. Od ukupnog broja njih 132 žive u vlastitom kućanstvu, a 23 kao podstanari.

S obzirom na kategoriju kojoj učenici pripadaju prema ostvarenom broju bodova prilikom upisa u prvi razred, 1 učenik pripada kategoriji „upućuje na teškoće“, 5 učenika kategoriji „slabiji rezultat“, njih 30 pripada kategoriji „prosječan rezultat“, a 119 učenika kategoriji „izvrstan rezultat“.

Sudionici se razlikuju i prema školskom uspjehu ostvarenom na kraju primarnog obrazovanja. Školski uspjeh promatran je na dva načina, prema općem uspjehu prikazanom na dvije decimale i prema detaljnijoj skali od pet stupnjeva objašnjenom u prijašnjem poglavlju. Od ukupnog broja sudionika, 2 učenika je ostvarilo nedovoljan uspjeh, 37 učenika je ostvarilo vrlo dobar uspjeh, a 116 učenika je ostvarilo odličan uspjeh. Nadalje, 56 učenika ostvarilo je 5,00 uspjeh, njih 60 ostvarilo je odličan uspjeh od 4,50 na dalje, ali ne 5,00. Od ukupnog broja njih 34 je ostvarilo vrlo dobar uspjeh od 4,00 na dalje, 3 ispitanika je ostvarilo vrlo dobar uspjeh do 4,00, a njih 2 ostvarilo je niži uspjeh, tj. nedovoljan uspjeh.

6.4. Rezultati i rasprava

Istraživanjem su utvrđene povezanosti između nekih odrednica dječjeg kapitala i uspjeha na kraju četvrtog razreda vidljivih u tablici 1.

Tablica 1

Povezanost nekih odrednica dječjeg kapitala i školskog uspjeha na kraju primarnog obrazovanja

		Kriteriji_upis	dob	spol	Uspjeh	Uspjeh – pet stupnjeva
Kategorija	Pearson Correlation	1	,057	-,012	,263**	,344**
prema broju	Sig. (2-tailed)		,479	,878	,001	,000
bodova na	N	155	155	155	155	155
upisu						

Povezanost je izražena Pearsnovim koeficijentom korelacije, a postaje značajna na $r = 0.01$. Iz tablice je vidljivo da postoji pozitivna povezanost ($r = ,236$) između kategorije kojoj je učenik pripao s obzirom na broj bodova ostvarenih prilikom upisa u prvi razred i uspjeha na kraju primarnog obrazovanja. Povezanost je značajnija ($r = ,344$) između kategorije kojoj je učenik pripao s obzirom na broj bodova prilikom upisa u prvi razred i uspjeha koji je prikazan osjetljivijom skalom od pet stupnjeva. Dakle, učenici koji su ostvarili bolji rezultat prilikom upisa u prvi razred imali su i bolji školski uspjeh na kraju primarnog obrazovanja. Jelinek (2019) je u svome radu „*Povezanost zrelosti učenika na upisu u prvi razred i njihova uspjeha na kraju školske godine*“ istraživanjem došla do sličnog zaključka. Naime, učenici koji su prilikom upisa u prvi razred ostvarili veći broj bodova, na kraju prvog razreda imali su bolji školski uspjeh. Ista navodi (Jelinek, 2019, prema Zhang, 2013 i Fitzpatrick, 2011) da postoji značajna povezanost školske spremnosti sa školskim uspjehom te da dječja spremnost pri ulasku u školu prognozira kasnije akademsko postignuće. Jelinek (2019, prema Markulin i Simić, 2003) navodi da intelektualna zrelost podrazumijeva adekvatnu govornu razvijenost, razvijenost opažanja, mišljenja i pamćenja koji su blisko povezani s opsegom i stabilnošću pažnje. Osim toga, intelektualno-spoznajna zrelost uključuje i razvijeno realno mišljenje, sposobnost zaključivanja, rješavanja problema, razlikovanje, analogiju, preoblikovanje, prostornu i vremensku orijentiranost mogućnost koncentracije i pažnje od 20 minuta i duže, uspješno uključivanje u školski rad i učenje, a sve je to potrebno za uspješno obavljanje školskih zadataka i bolji školski uspjeh.

Također, Kruskal-Wallisovim testom utvrđeno je da je razlika u školskom uspjehu učenika na kraju četvrtog razreda granična ($H = 7,794$, $P = ,050$), ali postoji statistički značajna razlika u školskom uspjehu učenika prikazanog detaljnijom i osjetljivijom skalom ($H = 11,064$, $P = ,011$)

učenika na kraju primarnog obrazovanja s obzirom na kategoriju upisa kojoj je učenim pripao prema broju ostvarenih bodova prilikom upisa u prvi razred .

Kruskal-Wallisovim testom utvrđeno je da nema statistički značajne razlike školskog uspjeha na kraju primarnog obrazovanja s obzirom na razinu obrazovanja roditelja. Odnosno, rezultati istraživanja nisu pokazali statistički značajnu razliku školskog uspjeha s obzirom na stručnu spremu majke ($H= 4,318$, $P=,229$) ili oca ($H=5,273$, $P= ,153$). Nadalje, nije utvrđena niti statistička značajna razlika školskog uspjeha u obliku osjetljivije skale s pet stupnjeva s obzirom na razinu obrazovanja majke ($H=,300$, $P= ,960$) ni oca ($H=3,145$, $P= ,370$). Postoje brojna istraživanja koja potvrđuju povezanost stupnja obrazovanja roditelja i školskog uspjeha djece (Maras, Rodek, 2012, prema Burušić, Babarović i Marković, 2010; Bakker i sur., 2007; Spera, 2006). U ovome istraživanju nije dobivena niti povezanost između razine obrazovanja majke i školskog uspjeha ($r=, 054$) niti školskog uspjeha prikazanog osjetljivijom skalom koja ima 5 stupnjeva ($r= -,004$). Također, nije utvrđena povezanost razine obrazovanja oca i školskog uspjeha ($r= ,017$) ni školskog uspjeha prikazanog osjetljivijom skalom ($r= -,114$). Pretpostavljeno je da će visina obrazovanja roditelja utjecati na školski uspjeh djece izražen objema skalama s obzirom na to da Grgurović i Kuti (2009) navode prema Strakovoj (2007) da obrazovaniji roditelji više cijene, ali i razumiju obrazovni sustav pa su u mogućnosti djeci dati bolje savjete i ohrabriti svoju djecu. Također, ti su roditelji više angažirani oko školskih zadataka i aktivnosti svoje djece pa djeca postižu bolji uspjeh. Ovim istraživanjem to nije utvrđeno, a isto nisu potvrdile niti Maras i Rodek (2012) te Milevsky (2009). Maras i Rodek (2012) stoga naglašavaju da je za djetetov razvoj u okviru odgojno- obrazovnog procesa u školi važan roditelj koji želi učiti o sebi i svome djetetu.

Utvrđeno je da ne postoji statistički značajna razlika školskog uspjeha učenika na kraju primarnog obrazovanja s obzirom na broj članova obitelji ($H= 7,769$, $P=,169$). Također, nije utvrđena statistički značajna razlika školskog uspjeha prikazanog detaljnijom skalom s obzirom na broj članova u obitelji ($H=5,175$, $P= ,395$).

Mann-Whitney testom nije utvrđena statistički značajna razlika ($Z= -,441$, $P=,659$) školskog uspjeha učenika na kraju primarnog obrazovanja s obzirom na stambene prilike obitelji u kojoj učenici žive, odnosno žive li učenici s obitelji u vlastitoj kući ili kao podstanari. Isto tako, ne postoji statistički značajna razlika ($Z= -1,303$, $P=,192$) školskog uspjeha učenika izraženog detaljnijom skalom s obzirom na stambene prilike obitelji. Stambene prilike predstavljaju ekonomske mogućnosti obitelji. Učenici iz loše stojećih i siromašnih obitelji prema brojnim istraživanjima postižu lošije rezultate u školi od prosječnih i onih bolje stojećih. To se očituje

u objektivnim mjerama znanja (testovima), školskim ocjenama, ponavljanju razreda, nezavršavanju srednjih škola i manjem ukupnom broju godina školovanja (Babarović i sur, 2010, prema Coleman i sur. 1966; Ma i Wilkins, 2009, Rubin i Balow; 1979, Sutton i Soderstorm, 2001; White, 1982). Nadalje, Šimić i sur. (2011) navode da ekonomska moć obitelji utječe na mogućnost kupnje opreme i nastavnih materijala, osiguravanje putovanja, izleta, tečajeva, a to onda utječe na kognitivni razvoj i školski uspjeh. S obzirom na navedeno, očekivano je da će stambene prilike u vidu vlastite nekretnine ili podstanarstva utjecati na razlike u školskom uspjehu učenika, suprotni rezultat moguć je zbog uzimanja samo stambenih prilika kao vida ekonomskog kapitala obitelji, a ne i primanja.

Istraživanjem nisu utvrđene statistički značajne razlike školskog uspjeha s obzirom na oblik obitelji. Odnosno, nisu pronađene statistički značajne razlike uspjeha učenika s obzirom na to živi li učenik u jednočlanoj obitelji ili obitelji s oba roditelja ($Z=-,108$, $P=,914$). Također, prema istraživanju nema statistički značajne razlike školskog uspjeha učenika prikazanog skalom od pet stupnjeva ($Z=-,441$, $P=,659$). Luketić (2018, prema Rečić, 2003) navodi da djeca koja žive s oba roditelja u prosjeku imaju bolji školski uspjeh od djece koja žive u jednoroditeljskim obiteljima. Maras i Rodek (2012) ističu da lošiji školski uspjeh postižu djeca koja odrastaju uz samohranu majku koja je zaposlena. Babarović i sur. (2010, prema Pong, 1997) ističu da se objašnjenja lošijeg školskog uspjeha učenika iz jednoroditeljskih obitelji ili obitelji rastavljenih roditelja temelje na njihovoj većoj ekonomskoj deprivaciji, odnosno na manjoj uključenosti roditelja u obrazovanje djeteta. S obzirom na navedena prethodna istraživanja pretpostavljeno je da će oblik obitelji utjecati na školski uspjeh učenika. Nepotvrđenost pretpostavke da će učenici u jednoroditeljskim obiteljima imati lošiji školski uspjeh, može biti razlogom veće uključenosti roditelja u obrazovanje djeteta koja ovim istraživanjem nije ispitivana.

6.5. *Zaključak*

Cilj ovog istraživanja bio je utvrditi postoji li povezanost nekih odrednica dječjeg kapitala i školskog uspjeha na kraju primarnog obrazovanja te postoje li razlike školskog uspjeha učenika s obzirom na neke odrednice dječjeg kapitala.

Istraživanjem su dobiveni rezultati koji potvrđuju povezanost kategorije kojoj je učenik pripao na upisu u prvi razred s obzirom na ostvareni broj bodova na inicijalnoj provjeri. Dobiveni rezultat je očekivan s obzirom na to da se prilikom upisa u prvi razred, Upitnikom za

procjenu zrelosti učenika provjerava, između ostaloga, intelektualna zrelost koja obuhvaća adekvatnu govornu razvijenost, razvijenost opažanja, mišljenja i pamćenja koji su blisko povezani s opsegom i stabilnošću pažnje, realno mišljenje, sposobnost zaključivanja, rješavanja problema, razlikovanje, analogiju, preoblikovanje, prostornu i vremensku orijentiranost, mogućnost koncentracije i pažnje od 20 minuta i duže, što pripada bitnim stavkama uspješnog snalaženja u odgojno- obrazovanim zadacima.

Pretpostavljeno je da će ostale odrednice dječjeg kapitala kao što su visina obrazovanja majke i oca, broj članova obitelji, oblik obitelji, stambene prilike i mjesto stanovanja utjecati na školski uspjeh učenika. Isto nije potvrđeno jer nisu pronađene statistički značajne razlike školskog uspjeha učenika na kraju primarnog obrazovanja i navedenih odrednica dječjeg kapitala. Navedeno može biti rezultat nedostataka istraživanja koje bi trebalo uzeti u obzir prilikom sljedećeg istraživanja. Naime, u obzir nije uzeto vrijeme koje roditelji ulažu u rad i obrazovanje djece, a kao odrednica ekonomskog kapitala u obzir su uzete samo stambene prilike, a ne i primanja roditelja. Nadalje, bilo bi dobro isti uzorak učenika ispitati na kraju predmetne nastave kada postoji mogućnost većih razlika u školskom uspjehu.

Uloga škole je, između ostaloga, osigurati učenicima ravnopravne uvjete za nastavu i rad, primjerena tehnička pomagala, opremljene knjižnice, te zajedno s lokalnim vlastima i institucijama razvijati relevantne programe za smanjenje nejednakosti šansi, kulturnih i/ili drugih različitosti s obzirom na to da učenici imaju različite kapitale. Također, osnovna škola je jedinstvena za svu djecu, obavezna za sve polaznike i općeobrazovna. Prema tome, osnovna škola ne može biti selektivna, već učenici trebaju na vrijeme i uspjehom završiti osnovno obrazovanje. Da bi to bilo moguće škola je dužna svakom pojedincu omogućiti postizanje i osjećaj uspjeha ovisno o njegovim mogućnostima. Dobiveni rezultati ohrabruju i daju nadu da je škola uspješno utjecala na smanjivanje razlika učenika s obzirom na početne inpute.

LITERATURA

- Bedeniković Lež, M. (2009). Uloga majke u školskom uspjehu djeteta. *Časopis za pedagošku teoriju i praksu* 58 (3.), 331- 334.
https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=122852
- Bilić V., (2016). Školski uspjeh djece i mladih koji odrastaju u siromaštvu i materijalno nepovoljnim uvjetima. *Nova prisutnost* XIV (1), 91-106.
https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=227437 .
- Bilić, V., Matijević, M., Opić, S. (2016). *Pedagogija za učitelje i nastavnike*. Školska knjiga.
- Bognar, L., Matijević, M. (1993). *Didaktika*. Školska knjiga- Zagreb.
- Brdar, I., Bakarčić, S. (2006). Suočavanje s neuspjehom u školi: koliko su važni emocionalna kompetentnost, osobine ličnosti i ciljna orijentacija u učenju?. *Psihološki teme* 15 (1), 129-150. https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=18193 .
- Buljubašić Kuzmanovi., V., Botić, T. (2012). Odnos školskog uspjeha i socijalnih vještina kod učenika osnovne škole. *Život i škola* 27, 38- 54.
- Cunha, F., Heckman, J., J. (2009). Human capital formation in childhood and adolescence. *CESifo DICE Report* 7 (4), 22-28.
https://www.researchgate.net/publication/227360249_Human_Capital_Formation_in_Childhood_and_Adolescence.
- Državni zavod za statistiku. (2001). *Metodologija nacionalne standardne klasifikacije obrazovanja*. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2001_11_105_1734.html
- Eurydice Network, 17.12.2019., Ustroj obrazovnog sustava, Eurydice, [Organisation of the Education System and of its Structure | Eurydice \(europa.eu\)](https://eurydice.eu/organisation-of-the-education-system-and-of-its-structure), Pristupljeno: 24.4.2021.
- Fischer J, Lipovska, H. (2013). Building human capital: the impact of parents' initial educational level and lifelong learning on their children. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science* 9 (1), 218-231.
https://www.researchgate.net/publication/48264868_Human_capital_investments_in_children_A_comparative_analysis_of_the_role_of_parent-child_shared_time_in_selected_countries
- Gregurović, M., Kuti, S. (2009). Učinak socioekonomskog statusa na obrazovno-postignuće učenika: Primjer PISA istraživanja, Hrvatska 2006. *Revija za socijalnu politiku* 17 (2), 179- 196. <https://hrcak.srce.hr/55880>
- Haralambos, H. (2002). Obrazovanje. *Sociologija: teme i perspektive* (774-882). Zagreb: Golden marketing.
- intencionalni odgoj. *Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje*. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2021. Pristupljeno 23. 6. 2021.
<http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=27603>
- Jakšić, J. (2003). Motivacija. Psihopedagoški pristup. *Časopis za vjeronauk u školi, katehezu i pastoral mladih* 25 (1), 5-16.
https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=168425
- Jelinek, L. (2019). Povezanost zrelosti učenika na upisu u prvi razred i njihova uspjeha na kraju školske godine. *Časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja* LXV (1-2), 73-84. https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=339643
- Jerčić, M., Sitar, J. (2014). *Učimo učiti što je kvalitetno znanje i kako ga stjecati*. Element.

- Jokić, B, Dedić Ristić, Z. (2010). Razlike u školskom uspjehu učenika trećih i sedmih razreda osnovnih škola u Republici Hrvatskoj s obzirom na spol učenika i obrazovanje roditelja: populacijska perspektiva. *Revija za socijalnu politiku* 17 (3), 345-362. <https://hrcak.srce.hr/59911>
- Keeley, B. (2009). *Ljudski kapital*. Educa.
- Poljak, V. (1989). *Didaktika*. Školska knjiga- Zagreb.
- Koludrović, M. i Ercegovac Reić, I. (2013). Motivacija i školski uspjeh: dobne i spolne razlike u ciljnim orijentacijama 154 (4), 493-509. <https://hrcak.srce.hr/138817>
- Lončarić D., (2008). Analiza obrazaca suočavanja sa školskim neuspjehom: kognitivne procjene i ishodi suočavanja. *Časopis za opća društvena pitanja* 17 (3 (95)) , 573-592. <https://hrcak.srce.hr/25493>.
- Luketić, M. (2018). Odnosi u obitelji i njihov utjecaj na školski uspjeh djece. *Časopis Udruge studenata pedagogije Filozofskog fakulteta Osijek* 2 (2), 69-81. https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=341394.
- Mandić, S. (1989). *Motivacija za školski uspjeh*. Školske novine- Zagreb.
- Maras, N., Rodek, J. (2012). The influence of some stratification factors on school succes. *Školski vjesnik* 61 (1-2), 41-57. <https://hrcak.srce.hr/81011>.
- Matijević, M. (2005). Evaluacija u odgoju i obrazovanju. *Pedagojska istraživanja* 2 (2), 279- 297. https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=205413
- Mijatović, A. (1999). *Osnove suvremene pedagogije*. Hrvatski pedagoški zbor.
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja. [MZO] (2010). *Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi*. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2010_09_112_2973.html
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja. [MZO] (2014). *Pravilnik o postupku utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta, učenika te sastavu stručnih povjerenstava*. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2014_06_67_1279.html
- Osterbacka, E., Merz, J., Zick, C.,D., (2010). Human Capital Investments in Children: A Comparative Analysis of the Role of Parent-Child Shared Time in Selected Countries. *IZA Discussion Paper* 5084, 3-24, <http://ftp.iza.org/dp5084.pdf>
- Pahić, T. (2008). Povezanost situacijske anksioznosti s brojem opravdanih izostanaka i školskim uspjehom učenika osnovne škole. *Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju* 149 (3), 312-325. https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=123117
- Pastuović, N. (1999). *Edukologija*. Znamen.
- Potkonjak, N., Šimleša, P. (1998). *Pedagoška enciklopedia*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Rajić, V. (2017). Pristupi vrednovanju u obrazovanju. U, M. Matijević, *School for the Net Generation* (256-276). Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Rakas, D., Mašić I. (2013). Navike učenja i stavovi prema učenju. *Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju* 154 (4), 549-565. https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=204649
- Rečić, M. (2003). *Obitelj i školski uspjeh učenika*. „Tempo“ d.o.o. Đakovo.

- Rogošić, S. (2015). Životno zadovoljstvo budućih odgojitelja: utjecaji socijalnog, ekonomskog i ljudskog kapitala obitelji. *Napredak* 156 (3), 233-252.
https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=245217
- Soytas, A., M. (2016). Early childhood human capital investment in children. *Haziran* 8, 319-339. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/221691>
- Šimić, S., Klarin, M., Proroković, A. (2011). Socioekonomske prilike obitelji i kvaliteta obiteljske interakcije kao prediktori školskog uspjeha srednjoškolaca u Hrvatskoj, Bosni i Hercegovini i Makedoniji. *Ljetopis socijalnog rada* 18 (1), 31-62.
<https://hrcak.srce.hr/68695>
- Škutor, M. (2014). Partnerstvo škole i obitelji- temelj dječjeg uspjeha 154, 209-222.
<https://hrcak.srce.hr/138844>
- UNESCO. (2006). *International Standard Classification of Education*.
http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-1997-en_0.pdf
- Ustav Republike Hrvatske, Narodne novine, 85/2010 (2010).
- Vizek Vidović, V., Rijavec M., Vlahović- Štetić, V., Miljković, D. (2003). *Psihologija obrazovanja*. IEP-VERN
- Vrcelj, S. (1996). *Kontinuitet u vrednovanju učenikova uspjeha*. Pedagoški fakultet Rijeka.
- Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, Narodne novine, 87/2008 (2008).
- Zloković, J. (1998). *Školski neuspjeh- problem učenika, roditelja i učitelja*. Filozofski fakultet Rijeka.

PRILOZI

Prilog 1: Uputnica za istraživanje

REPUBLIKA HRVATSKA
SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKI STUDIJ

Zagreb, _____

Osnovna škola _____

Grad/općina/mjesto _____

UPUTNICA za istraživanje

Student/ica: Daniela Kuharić, [REDACTED]
(ime i prezime, matični broj studenta)

Studij: integrirani preddiplomski i diplomski sveučilišni studij *Učiteljski studij*

Odsjek za učiteljske studije Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu moli naslovljenu školu odobrenje studentu/studentici za provedbu istraživanja na prigodnom uzorku učenika i/ili pedagoškoj dokumentaciji za potrebe izrade diplomskog rada.

Student će pod mentorstvom izv. prof. dr. sc. Višnje Rajić provesti istraživanje za potrebe diplomskog rada naslovljenog:

Dječji kapital i uspjeh u primarnom obrazovanju

Student/ica se treba pridržavati kućnog reda škole i ostvariti dogovorene zadaće. Molimo ravnatelja da uputi studenta učitelju (ili više njih) kod kojih će student/ica provesti istraživanje.

Student se obvezuje da će istraživanje provesti u skladu s **Etičkim kodeksom istraživanja s djecom**.

Zahvaljujemo nastavnicima, ravnatelju/ici i stručnim suradnicima na suradnji i pomoći u ostvarivanju studentske prakse i istraživanja.

Fakultet će izdati **ZAHVALNICU** školi u Republici Hrvatskoj za pomoć u provedbi istraživanja za potrebe diplomskog rada.

Studentska služba

IZJAVA O IZVORNOSTI RADA

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

(vlastoručni potpis studenata)