

Razlika u školskoj limi između državnih škola i škola čiji je osnivač vjerska zajednica s pravom javnosti

Beno, Jelena

Master's thesis / Diplomski rad

2016

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet u Rijeci**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:186:154531>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-09-21**



Repository / Repozitorij:

[Repository of the University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences - FHSSRI Repository](#)



**SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET U RIJECI
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU**

**RAZLIKA U ŠKOLSKOJ KLIMI IZMEĐU DRŽAVNIH ŠKOLA I
ŠKOLA ČIJI JE OSNIVAČ VJERSKA ZAJEDNICA S PRAVOM
JAVNOSTI
Diplomski rad**

IME I PREZIME STUDENTA: Jelena Beno

STUDIJ: Sveučilišni jednopredmetni studij pedagogije

MENTOR: doc.dr.sc. Nena Rončević

16. lipanj 2016.

SADRŽAJ

1. UVOD	4
2. OPIS ISTRAŽIVAČKOG PROBLEMA.....	6
2.1. Povijesni razvoj škole	7
2.2. Teorije obrazovanja	9
2.2.1. Obrazovanje- funkcionalistička perspektiva	9
2.2.2. Obrazovanje- liberalna perspektiva.....	10
2.2.3. Socijalno demokratske perspektive o obrazovanju	10
2.2.4. Obrazovanje- konfliktne perspektive	11
2.2.5. Interakcionistički pristup obrazovanju	11
2.2.6. Organizacijsko- sociologijska perspektiva.....	11
2.2.7. Povijesno- materijalistička teorija.....	11
2.2.8. Duhovno- znanstvena teorija.....	12
2.2.9. Psihoanalitička teorija škole.....	12
2.2.10. Sistematski pristup.....	12
2.2.11. Radikalna kritika škole	12
2.3. Suvremena škola.....	14
2.3.1. Definiranje škole	14
2.3.2. Vrste škola.....	15
2.4. Školska klima kao odrednica kvalitete škole.....	20
2.4.1. Kvaliteta škole.....	20
2.4.2. Pojam školske klime.....	21
2.4.3. Školska klima i kvaliteta	26
2.5. Vrijednosti i škola.....	27
2.5.1. Pojam vrijednosti.....	27
2.5.2. Sustav vrijednosti i mladi	29
2.5.3. Vrijednosti kao dio odgojno- obrazovnog procesa	30
3. PRIKAZ METODOLOGIJE EMPIRIJSKOG ISTRAŽIVANJA	32
3.1. Cilj istraživanja.....	32
3.2. Specifični ciljevi istraživanja.....	32
3.3. Uzorak istraživanja	33
3.4. Istraživačka metoda	33
3.5. Hipoteze.....	34
3.6. Varijable	34
3.7. Metode i postupci prikupljanja podataka.....	34

3.8.	Obrada i analiza podataka.....	34
3.9.	Instrument istraživanja	35
4.	REZULTATI I RASPRAVA	36
4.1.	Sociodemografske prilike ispitanika	36
4.2.	Odnos učenika prema školi.....	44
4.3.	Odnos nastavnik- učenik	45
4.4.	Osjećaj sigurnosti i pripadnosti školi.....	48
4.5.	Atmosfera za učenje i roditeljska uključenost u školski život djece	49
4.6.	Razlike u školskoj klimi s obzirom na nezavisne varijable istraživanja	50
4.7.	Vrijednosni sustav mladih	56
4.8.	Razlike u vrijednostima s obzirom na nezavisne varijable istraživanja	60
5.	ZAKLJUČCI I PREPORUKE	65
6.	SAŽETAK	68
7.	SUMMARY	69
8.	LITERATURA	70
9.	PRILOZI	77

1. UVOD

Škola, kao pokazatelj razine razvijenosti određenog vremena i društva, uspjela je preživjeti do danas unatoč mnogobrojnim kritikama. U tom kontekstu postavlja se pitanje zbog čega je baš škola ta koja odolijeva vremenu i zauzima središnje mjesto u odvijanju odgojno- obrazovnog procesa (Vrcelj, 2000).

Odgovor na to pitanje možda se može pronaći u specifičnom odgojno- obrazovnom potencijalu kojega ima škola u odnosu na ostala odgojno- obrazovna okruženja (Vrcelj, 2000). Specifičan odgojno- obrazovni potencijal škole u suvremenom svijetu postaje onaj kojega se stalno evaluira i potrebno je njegovo stalno unapređenje. Ta potreba proizlazi iz toga što se suvremena škola nalazi pred zahtjevom okretanja prema budućnosti, u takvoj školi svoj primat nema sve veća količina znanja i memoriranje činjenica već ostvarivanje osobne slobode čovjeka, te stjecanje sposobnosti uz pomoć kojih će čovjek moći pravilno reagirati u različitim životnim situacijama (Tunjić, 2003). „Suvremenu školu karakteriziraju mnoge promjene koje su uvjetovane globalnim civilizacijskim promjenama, a neke od njih vezane su za post-modernizaciju, demokraciju i informatizaciju“ (Vuković, 2011).

U Hrvatskoj je u školskoj godini 2014./2015. odgojno- obrazovnu djelatnost obavljalo 2130 osnovnih škola i 743 srednje škole (Državni zavod za statistiku, 2015). 743 srednje škole koje obavljaju odgojno- obrazovnu djelatnost u školskom sustavu RH sagledavamo u širem kontekstu jer se razlikuju tri vrste srednjoškolskih programa, a to su: gimnazije, strukovne škole i umjetničke škole. Srednju školu kao odgojno- obrazovnu ustanovu mogu osnovati: Republika Hrvatska, jedinica područne (regionalne) samouprave i druga pravna ili fizička osoba. Osnivač škole je pritom dužan prije osnivanja školske ustanove, pribaviti prethodno pozitivno mišljenje Ministarstva o opravdanosti osnivanja školske ustanove, uzimajući u obzir programsku opravdanost, zahtjeve dostupnosti, racionalnosti i drugih relevantnih pokazatelja opravdanosti osnivanja školske ustanove. Škola kojoj je osnivač druga pravna osoba ili fizička osoba stječe naziv pravo javnosti (Narodne novine, br. 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13, 152/14). Odgojno- obrazovnu ulogu nakon nastanka samostalne hrvatske države počela je intenzivno obavljati i Katolička crkva. Ona svoje pravo na osnivanje i financiranja škola temelji na međunarodnim ugovorima sklopljenima između Svete Stolice i Republike Hrvatske. Crkva pritom ima pravo osnivati obrazovne ustanove bilo kojega stupnja. Danas u Hrvatskoj ima 12 srednjih škola čiji je osnivač vjerska zajednica s pravom javnosti (Nadbiskupska klasična gimnazija, 2014).

Ovaj diplomski rad usmjeren je na ispitivanje na koji način državne srednje škole i srednje škole čiji je osnivač vjerska zajednica s pravom javnosti odgovaraju na potrebe suvremenog svijeta. Pritom se željelo posebno ispitati postoje li neke specifične razlike u školskoj klimi i vrijednostima između ovih škola. Za potrebe ovog ispitivanja provelo se empirijsko istraživanje u koje je uključeno nekoliko srednjih državnih škola i srednjih škola čiji je osnivač vjerska zajednica s pravom javnosti. Pri ispitivanju koristio se validirani Hrvatski upitnik školske klime (Velki, Kuterovac-Jagodić i Antunović, 2014), dijelovi upitnika izrađenog za potrebe završnog rada pod nazivom Povezanost obrazovanja roditelja i obrazovnih aspiracija srednjoškolaca (Beno, 2014), te dio upitnika o vrijednostima korištenog u ispitivanju životnih stavova srednjoškolaca kvarnerskih otoka (Ilišin i Radin, 2002., prema Rončević, 2005). Anketni upitnik sastavljen od dijelova ovih upitnika ispunjavali su učenici prvih i četvrtih razreda državnih škola i srednjih škola čiji je osnivač vjerska zajednica s pravom javnosti. Svrha ovoga rada je bila ispitati postoje li sličnosti i razlike između ovih škole s obzirom na to da je cilj kojega te škole imaju jednak, a to je ostvarivanje najadekvatnijeg odgojno- obrazovnog procesa za učenike.

2. OPIS ISTRAŽIVAČKOG PROBLEMA

U prošlosti se moglo na najrazličitije načine čuti izreku: „od kolijevke pa do groba najljepše je đачko doba.“ Mnogi istraživači koji se bave problemom odgoja i obrazovanja postavljaju si pitanje je li i danas učenici percipiraju razdoblje školovanja kao najljepše životno razdoblje, te je li za istinitost ove tvrdnje zaslužna i odgojno- obrazovna ustanova kao što je škola?

Razdoblje školovanja je jedno od važnih segmenata ljudskog života. Činjenica je da učenici jako veliki dio svog života provedu u školskom, odnosno razredno- nastavnom okruženju. Učenici tako mogu reći da su pri svršetku srednje škole u odgojno- obrazovnom procesu sudjelovali ukupno i do 12.000 sati (Bošnjak, 1997).

„Industrijalizacija, nova koncepcija društva, prepoznavanje prava čovjeka i građanina stvorile su novi društveni poredak i koncept humanizacije“ (Jurčević- Lozančić, 2011; 123). U skladu s time, mnoge promjene i načini shvaćanja i razumijevanja postmodernističkog društva odražavaju se i na školu. Brojne promjene u suvremenom društvu, kako socijalne, kulturne, znanstvene, tehnološke i gospodarske redefiniraju uloge i zadaću škole, prilikom čega se zahtjeva da škola bude otvorena na stalne zahtjeve za inovacijama i reformama. Razvoj tehnologije i društvene promjene svakodnevno utječu na mijenjanje toka funkcioniranja odgojno- obrazovnog procesa. Uz takve društvene promjene paralelno je i „svaka škola jedinstven socijalni ambijent u kojemu nastavnici, učenici i roditelji usvajaju mnogostruka socijalna iskustva“ (Domović, 2004; 7). Školska sredina tako postaje žarište zbivanja različitih društvenih događaja i specifičnosti osoba i djelatnosti koje su njoj svojstvene. Škola bi trebala biti usmjerena na to da uspije pratiti društvene promjene, ali ostane autentična po ljudima i njihovoj stručnosti. U kontekstu toga se može reći kako svaka nacionalna ekonomija i njezin dugoročni rast i razvoj značajnim dijelom ovise o kvaliteti odgoja i obrazovanja kao temeljnih procesa škole. „Zaostajanje u razvoju sustava obrazovanja i nedostatna ulaganja u stvaranje ljudskog kapitala mogu postati ograničavajući čimbenik dugoročno održivog razvoja svake zemlje, pa tako i Republike Hrvatske“ (Babić, 2005). No, kako bi jasnije mogli sagledati kakva je suvremena situacija s djelovanjem škole važno je vidjeti na koji je način nastala škola te koja je bila njezina uloga u različitim periodima društvenog života.

2.1. Povijesni razvoj škole

Povijesni početak škole nije jednostavno odrediti. Njezini korijeni nalaze se u različitim oblicima društvenog poretka. Početke možemo pronaći i posljedično u produljivanju ostvarenja zahtjeva za učenjem paralelno s rastom društvene složenosti. „Škola kao oblik visoke kulture koja se u njoj odražava, sa značajkama usporedivima s onima koje odgovaraju suvremenom konceptu škole, pojavljuje se relativno kasno“ (Hrvatska enciklopedija, 2009). U tom razdoblju se i institucionalizira odnos društva i škole prilikom kojega škola odvaja djecu od obitelji. Na taj način se ustanovljuje i specifičan odnos škole i obitelji, prilikom kojega instrument utjecanja kao što su službeni planovi i programi oblikuju ukupni školski sustav (Hrvatska enciklopedija, 2009).

Nastanak i razvoj škole, kao i procesa odgoja i obrazovanja, možemo sagledavati i istraživati od ranih civilizacija pa do današnjeg doba. U prvobitnoj zajednici „odgoj nije bio posebno područje rada, nego se obavljao uz svakodnevne radne aktivnosti, pritom su stariji i iskusniji članovi rodovske zajednice mlađima objašnjavali i pokazivali, a mlađi su pratili, zapamćivali i imitirali“ (Stevanović i Ajanović, 1997; 51). Ne postoji službena formacija po pitanju odgoja i obrazovanja. Prve vidljive znakove pojavljivanja institucionaliziranog odgoja i obrazovanja može se pronaći u razdoblju starih civilizacija. Škola kao institucija se odvijala u hramovima u Sumeru, a školovala su se pretežno djeca pripadnika viših društvenih slojeva. Školovanje je trajalo mnogo godina, od djetinjstva pa do zrele dobi.

Početak obrazovanja možemo promatrati i na grčkom području gdje su glavni predstavnici dvaju različitih pogleda na odgoj i obrazovanje bili gradovi Sparta i Atena. U Sparti je odgoj i obrazovanje bilo vezano uz službu državi, vojničku stegu i vojnu efikasnost, dok se u Ateni radilo na razvoju tjelesnih, intelektualnih i umjetničkih sposobnosti. Zajednička odrednica ova dva sistema odgoja je bila ta što je odgoj bio organiziran jedino za robovlasničku klasu, dok djeca robova nisu mogla odlaziti u odgojne ustanove (Zaninović, 1988).

Nakon razdoblja starog vijeka uslijedilo je nekoliko povijesnih razdoblja kroz koja možemo pratiti i razvoj škole: srednjovjekovna škola (srednji vijek), stara škola (17., 18. i 19. stoljeće), nova škola (radna, aktivna) i suvremena škola (druga polovica 20. stoljeća) (Domović, 2004). Razdoblje srednjeg vijeka obilježeno je crkvenim vodstvom institucija koje su provodile odgoj i obrazovanje. U tom razdoblju samostani su bili središte pismenosti, prepisivanja i čuvanja knjiga (Zaninović, 1988). Srednjovjekovna škola je obilježena školskim drilom, mehaničkim memoriranjem i reprodukcijom zapamćenog, a u poučavanju se koristila samo frontalna metoda. Ovo razdoblje zatvorenosti pokušala je prevladati stara škola. Stara škola se

razlikovala od srednjovjekovne u tome što je bila otvorenija za šire slojeve pučanstva. I u ovoj školi autoritet učitelja se nije dovodio u pitanje (Domović, 2004). Za razliku od razdoblja srednjovjekovnog razdoblja i razdoblja stare škole, nova škola u škole donosi novi pogled na položaj učitelja, učenika i znanost. Tako učenik postaje subjekt odgojno- obrazovnog procesa, te ga se nastoji pripremiti da bude koristan građanin i radna snaga. U tom smislu od nastavnika se očekuje da bude osoba koja organizira, nadgleda i vrednuje postignuća učenika (Domović, 2004). Škole koje se mijenjaju u razdoblju „novih škola“ stavljaju primat psihologije nad učevnim gradivom. Nastava se pritom uglavnom oslanja na individualnost i intelektualni kapacitet učenika. U novoj školi tako svaki učenik stvara svoja „pravila“ i „mentalne modele“ koje koristi kako bi se dosjećao vlastitih iskustava. Učenje je, dakle, proces usklađivanja mentalnih modela za smještaj novih iskustava (Konig i Zedler, 2001). Novi model učenja i poučavanja zasniva se na koncepciji aktivnog učenja za koje učitelj mora stvoriti odgovarajuće poticajne sredine u kojima će učenici znanja stjecati različitim nastavnim strategijama, a to su: rješavanje problema, istraživanjem, kritičkim mišljenjem, projektima, praktičnim radom u zajednici, rada u skupinama i sl. (Rosić, 2001). Učiteljeva se uloga smanjuje u korist inicijative i grupnog rada učenika. Razvija se nastojanje da život uđe u škole, odnosno da škola bude sastavni dio života (Bezić, 1978). Dok staru školu karakterizira frontalni rad, u novoj školi se javljaju različiti oblici grupnog i individualnog rada. Nastavnik tako više nije „transmitter“, već on postaje organizator nastavnog procesa, prilikom kojega je komunikacija dvosmjerna. Umjesto jednolične i monotone atmosfere novu školu karakterizira radna atmosfera, prilikom koje se napuštaju autoritarne, prisilne i vojničke metode discipliniranja (Domović, 2004).

Kako bi mogli razumjeti suvremenu školu važno je poznavati različite teorije i koncepte koji proučavaju nastanak i razvoj škole, te njezinu ulogu. Ti koncepti će biti prikazani u nastavku ovoga rada.

2.2. Teorije obrazovanja

U sagledavanju škole kao odgojno- obrazovne institucije važno je proučiti i različite teorijske koncepte na temelju kojih možemo analizirati školu. U tu svrhu promatralo se nekoliko mikro i makro perspektiva i teorija odgoja i obrazovanja kao što su: funkcionalistička, liberalistička, socijalno- demokratska, konfliktna, organizacijsko- sociologijska, strukturalno- funkcionalna, povijesno- materijalna, psiho-analitička, interakcionistička i duhovno- znanstvena (Antić, 2000).

2.2.1. *Obrazovanje- funkcionalistička perspektiva*

„Društvo može preživjeti jedino ako među njegovim pripadnicima postoji dovoljan stupanj homogenosti; obrazovanje tu homogenost perpetuira i jača, učvršćujući u djetetu od samoga početka bitne sličnosti koje zahtjeva kolektivni život“ (Haralambos i Holborn, 2002). Obrazovanje prema funkcionalističkoj perspektivi doprinosi održavanju vrijednosnog konsenzusa i društvene solidarnosti. Mladi moraju naučiti kako surađivati s drugima, u tom slučaju škola je kontekst u kojemu se te vještine trebaju naučiti. Ona je kao takva društvo u malome, model društvenog sustava. Dijete na taj način ulazi u interakciju s drugim pripadnicima školske zajednice u skladu s pravilima koje ima ta ista škola, a ta ga interakcija priprema za kontakt i suradnju s pripadnicima društva kao cjeline u okvirima društvenih normi. Škole na taj način trebaju prenositi i „opće vrijednosti“ uz pomoć kojih se na specifičan način osigurava homogenost koja je nužna za društveni opstanak, kao i posebne vještine uz pomoć kojih se osigurava raznolikost koja je nužna za društvenu suradnju. Funkcionalisti naglašavaju kako suvremene škole previše naglašavaju razvoj pojedinca, dok su obveze koje bi svaki pojedinac trebao imati prema zajedničkom životu u školi pretjerano zanemarene. Funkcionalist Parsons u analizi školskog odjeljenja kao socijalnog sustava centralno mjesto daje školi u kojoj se dobivaju univerzalističke norme koje su primjenjive na sve članove društva. Škola kao takva predstavlja glavni mehanizam podjele rada. Helmuth Fend navodi kako je „škola mjesto socijalizacije, a socijalizacijom se osigurava reprodukcija društva i razvija ličnost“ (Vrcelj, 2000). Funkcionalisti smatraju da škola treba poštovati sustav objektivnih mjerila vrednovanja, škola treba služiti kao društveni mehanizam selekcije, kroz izbor najsposobnijih pojedinaca. Škola je također i društveni mehanizam za razmještaj pojedinaca u određene profesionalne uloge, a cilj škole mora biti jačanje integracije društvenog sistema (Goja, 1998). Funkcionalistički koncept vrijednosti je

prikladan za proučavanje statičkih društava, međutim, on je neprikladan za objašnjenje uzroka i nosioca vrijednosnih promjena u društvu i obrazovanju (Goja, 1998).

2.2.2. *Obrazovanje- liberalna perspektiva*

Za razliku od funkcionalizma, liberalna perspektiva na obrazovanje gleda kroz odnos prema pojedincu, a ne kroz odnos prema društvu. Zagovornici liberalne perspektive smatraju kako obrazovanje može pomoći u smanjenju nejednakosti među ljudima tj. obrazovanje je ono koje vodi ka jednakosti (Haralambos i Holborn, 2002).

Jedan od predstavnika liberalne perspektive je i John Dewey. U svom djelu „*Moj pedagoški credo*“ John Dewey (1897) je govorio o školi kao onoj koja je usmjerena na razvoj pojedinca. „Ja vjerujem da je obrazovanje sam život, a ne priprema za budući život“¹. Odgoj pritom za njega započinje već od samog rođenja. On oblikuje moći pojedinca, natapa njegovu svijest, formira njegovu svijest, trenira njegove ideje, oblikuje njegove osjećaje i emocije i on je snažno prisutan u školama. Obrazovanje se pritom mora temeljiti na prepoznavanju individualnih potencijala samog pojedinca, te zatim interpretiranja tih potencijala, sposobnosti i korištenje istih kao odrednicu za buduću socijalnu djelatnost, odnosno funkciju. Obrazovanje mora biti smišljeno kao kontinuirana rekonstrukcija iskustva. Socijalna aktivnost jest ono što omogućuje najbolje razvijanje potencijala kod učenika, jer to jest život, a ne samo privid života. Škola bi stoga trebala funkcionirati u obliku života u zajednici. Ona mora biti susret doma i topline te novih iskustava. Škola mora osiguravati aktivnost učenika jer je ona ključ spoznavanja. Za njega su interesi oni na koje se školstvo mora okrenuti. Oni su najbolji smjer i putokaz za školstvo, pritom poučavanje mora biti povezano sa slikama. One omogućuju stvaranje boljih kognitivnih shema i bolje pamćenje.

2.2.3. *Socijalno demokratske perspektive o obrazovanju*

Socijalno demokratske perspektive o obrazovanju govore kroz različite nedostatke obrazovanja, ali predlažu načine na koje se to obrazovanje može promijeniti i poboljšati te na taj način dovesti do smanjenja obrazovne nejednakosti. Škole su te koje u svom djelovanju izričito pokazuju kako u društvu postoje razlike u klasama.

¹ I believe that education, therefore, is a process of living and not a preparation for future living“ (Dewey, 1897; 3)

2.2.4. Obrazovanje- konfliktne perspektive

Za razliku od ostalih perspektiva konfliktni pristup govori o obrazovanju, koje iako je organizirano na najefikasniji način, kao onome koje nekim ljudima koristi više nego drugima. „Konfliktni teoretičari polaze od vrijednosne pretpostavke da je postojeće društvo loše, nepravedno i nemoralno, jer je klasno, pa ga stoga po njihovu mišljenju treba mijenjati“ (Goja, 1998: 95). Predstavnici konfliktne perspektive smatraju da obrazovni sustav oblikujući profil radne snage, pridonosi reprodukciji ideologije vladajuće klase, a ne reprodukciji vrijednosnog konsenzusa društva kako smatraju funkcionalisti (Goja, 1998). Zastupnici konfliktnog pristupa u analizi faktora prirode i raspodjele moći u društvu, ukazuju na ideološku uvjetovanost obrazovanja, a time i vrednota koje su u školi dominantne (Goja, 1998). Prema post-modernistima obrazovanje je sredstvo koje služi za razvoj pojedinca, koji istovremeno djeluje tako da omogućava društveni napredak, obrazovanje je ono koje ne bi trebalo nametati niti jednu istinu kao univerzalnu (Haralambos, 2002).

2.2.5. Interakcionistički pristup obrazovanju

Za razliku od ostalih perspektiva koje su usmjerene na školu kao najvažniji faktor obrazovanja interakcionistička perspektiva govori o obrazovanju koje je pod utjecajem mnogobrojnih izvanjskih podražaja. Sukladno tim podražajima stvara se sveobuhvatnija slika obrazovanja pojedinca. U fokusu ove teorije je interakcija u razredu, interakcija između nastavnika i učenika ili između samih učenika. Teorija simboličkog interakcionalizma opisuje sam proces i jezgru komunikacije između subjekta. Komunikacijski proces je pritom društveni proces u kojemu se razvija identitet subjekta (Vrcelj, 2000).

2.2.6. Organizacijsko- sociologijska perspektiva

Organizacijsko- sociologijska perspektiva proučava školu kao organizacijski formaliziranu jer ima formaliziranu i upraviteljsku organizaciju, ugrađena je u makroorganizaciju, zakonski je uređena i njena temeljna organizacijska struktura je zadana (Antić, 2000).

2.2.7. Povijesno- materijalistička teorija

Povijesno- materijalistička skupina teorija razmatra klasni karakter škole, prilikom kojega se želi pokazati da je škola dio klasnog društva i njemu služi.

2.2.8. Duhovno- znanstvena teorija

Pedagogija je za duhovno-znanstvenu teoriju znanost o i za pedagošku praksu, pritom postoji tendencija da se naglašava mnogostrani odnos pedagojske teorije i prakse. Postoji suodgovornost između teorije i prakse, ali praktičari imaju odluku o konkretnoj pedagoškoj situaciji (ur. Tillman, 1994). Duhovno- znanstvena pedagogija se nadovezuje na suvremenu teoriju i praksu. U teorijskim načelima smatra se da je u povijesnom procesu stečeno općenito načelo orijentacije i utvrđivanja vrijednosti i da se odgoj mora događati zbog svakog mladog čovjeka, zbog razvoja njegovih mogućnosti, razvoja njega kao ličnosti, do njegove punoljetnosti (samoodređivanja i samoodgovornosti) (ur. Tillman, 1994). Duhovno-znanstvena pedagogija pokušava ponovno objasniti pedagoške kategorije, strukture, tipične konstelacije i mogućnosti, ravnomjernosti, osnovne odnose i sakupiti ih u više-manje obuhvatne teorije. Takvo nešto postiže se istraživanjem uzajamnih veza suvremenih i povijesnih pedagoških problema i procesa (ur. Tillman, 1994). Na školu se gleda kao važnu za razvoj i obogaćivanje učenika.

2.2.9. Psihoanalitička teorija škole

Psihoanalitički koncept proučavanja škole bazira se na tome da se istražuje i raspravlja o različitim pitanjima škole koja izmiču pozornosti drugih, kao što su nesvjesni procesi u nastavi koji određuju ponašanje učenika i učitelja, školskog kolektiva, suparništvo u školskom učenju, nasilje i dr.

2.2.10. Sistematski pristup

Sistematski pristup gleda na školu kao sistem koji je dio većeg sistema odgojno-obrazovnog sustava, a taj odgojno-obrazovni sustav je dio društvenog uređenja. Ovaj pristup sagledava školu u toj cjelini, proučava njezinu misiju koju obavlja u interakciji s drugim činiteljima, te sagledava različite i zajedničke elemente tih sustava (Antić, 2000).

2.2.11. Radikalna kritika škole

Najpoznatiji predstavnik radikalne kritike škole je Ivan Illich. On smatra kako se obrazovanje ne može vršiti kroz škole ovakve kakve jesu. Stoga je nužno radikalno ukinuti škole. Potrebno je „stvaranje ustanova koje će služiti ličnom, stvaralačkom i autonomnom međudjelovanju, kao i omogućiti pojavu vrijednosti suštinski nepodložnih kontroli“ (Illich, 1980; 6). Škola koju Illich kritizira povećava jaz među siromašnima, diskriminaciju, te se smatra

kompetentnom da „liječi nedostatke siromašnih“ (Illich, 1980; 8), a zapravo time teži društvenoj kontroli. Škole stoga treba ukinuti te se obrazovanje mora vršiti na drugačiji način. Treba težiti vraćanju inicijative i odgovornosti za učenje onome tko uči ili njegovom najneposrednijem nadziratelju. Škola kao institucija ne omogućava slobodan izbor, ono što se uči ne povezuje se sa stvarnošću i to treba promijeniti. Obrazovanje u prvi plan treba stavljati osobu kao slobodno biće koje ima pravo na izbor i usavršava se u djelatnosti koja ju oduševljava, te se svakom pojedincu treba omogućiti da raspolaže različitim oblicima informacija u svakom dobu života. Svakomu treba dati priliku da izrazi svoj stav, kao i omogućiti ljudima koji žele prenijeti svoje znanje da im se pronađu ljudi koji žele nešto naučiti. Potrebno je otvaranje "druželjubivih ustanova" koje se mogu spontano koristiti. Te "ustanove" se nalaze svugdje, primjerice u vidu javnih tržnica, željeznica, pločnika i sl. Ovakve "ustanove" daju priliku osobi da uči spontano i slobodno. Osjeća se opušteno i ne poznaje se prisila. Nastavnici trebaju biti "predstavljajući znanja", a pedagozi facilitatori (Illich, 1980).

Dugačko povijesno razdoblje nastanka i razvoja škole, te različite teorije i koncepti pogleda na školu svakako su ostavili utjecaj i na današnju suvremenu školu koju ćemo pokušati definirati i objasniti u slijedećem dijelu ovoga rada.

2.3. Suvremena škola

2.3.1. Definiranje škole

Škola pripada najstarijim institucijama civilizacijskog, vjerskog i kulturnog razvoja socijalnih zajednica i pojedinaca. Škola je „zajednički naziv za različite vrste ustanova koje se razlikuju po trajanju, dobi učenika, usmjeravanju i nazivlju“ (Mijatović, 2000; 262). Ona djeluje prema unaprijed sastavljenim i oblikovanim programima, tj. organizirano. Škola je ujedno i „mjesto, institucija, ustanova, središte učenja što je predmetom stalnog istraživanja u prvom redu pedagogije, ali i drugih znanosti“ (Mijatović, 2000; 262).

Škola je institucija u kojoj mlada osoba dobiva prva cjelovitija i sistematičnija znanja, sposobnosti i navike iz cjelokupnog bogatstva ljudske civilizacije. „Škola je institucija koja je u funkciji društva u okviru koje se provodi organiziran odgojno- obrazovni rad namijenjen članovima društva“ (Vrcelj, 2000; 28).

„Škola je umijeće životnog učenja i mjesto rasta u vremenu koje pripada djeci i mladima, kao privilegirano životno razdoblje osobnog dozrijevanja“ (Tunjić, 2003).

Škola je prema Enciklopedijskom rječniku pedagogije (Franković i sur., 1963; 979):

1. ustanova za plansko i sistematsko obrazovanje i odgoj mlade generacije i odraslih
2. ponekad sinonim za nastavu
3. naziv za zgradu u kojoj se vrši nastava
4. grupa učenika ili sljedbenika okupljenih oko svog učitelja koji zastupa određeni smjer u nauci, umjetnosti itd.

Škola je institucija u kojoj se ostvaruju određeni dogovoreni ciljevi odgoja i obrazovanja kroz planski i sustavno razrađeni način. Ona ostvaruje društvene i odgojno-obrazovne zadaće posredstvom temeljnih funkcija. Temeljne funkcije škole su reproduksijska, pedagoška i humana i socijalizacijska (Antić, 2000). Reprodukcijska funkcija škole znači da je djelovanje škole usmjereno na reprodukciju određenih sadržaja kod učenika, kao i oblika društva u nastojanju da se očuva postignuto dostignuće društva i da služi kao temelj za društveni razvoj (Hrvatska enciklopedija, 2009). Reprodukcijska funkcija škole se ostvaruje kvalifikacijom, selekcijom i integracijom.

Kvalifikacija podrazumijeva da se „kroz učenje i nastavu mlade osposobljava za svijet rada i sudjelovanje u društvenom životu, dajući im potrebna znanja“ (Vrcelj, 2000; 29).

Selekcija je djelomična funkcija školske reprodukcije. Ona često nije otvorena i zamjetna, a dolazi posebno do izražaja u suvremenom društvu. Selekcija znači propusnost u tijeku

obrazovanja vertikalom sustava. Prijelaz u višu razinu učenika, ovisi o postignutom obrazovnom uspjehu (Hrvatska enciklopedija, 2009).

Integracija pretpostavlja mogućnosti uključivanja osobe u društvo na temelju prihvaćanja društvenog naslijeđa. Tako škola ostvaruje nastavu na način da odabire stručne teme, a kroz skriveni kurikulum se otkrivaju i neki drugi socijalno relevantni stavovi (Vrcelj, 2000).

2.3.2. Vrste škola

U različitim dijelovima svijeta postoje različite vrste podjela škola. Unatoč razlikama koje postoje s obzirom na nekoliko značajnih kriterija moguće je napraviti tipologiju škola. Ti različiti kriteriji su prema Vrcelj (2000):

- kriterij obvezatnosti škole
- prema razini škole
- s obzirom na unutarnje ustrojstvo i izvođenje nastave
- prema karakteru obrazovanja
- prema dobi učenika
- s obzirom na psihofizičke osobine polaznika škole
- prema vremenu trajanja
- prema vremenu rada
- prema spolu učenika
- veličina škole
- prema osnivaču škole

2.3.2.1. Kriterij obvezatnosti škole

U kontekstu obvezatnosti, škole možemo podijeliti na obvezne i neobvezne. Obavezno obrazovanje se odnosi na djecu u dobi od 6 ili 7 godina i traje do 14 ili 15 godine života ovisno o tome na koji način je definiran sustav obrazovanja u pojedinim zemljama. Osnovno obrazovanje nije isto što i obvezno obrazovanje jer je u nekim zemljama obvezno obrazovanje podrazumijeva i nekoliko razreda srednjeg obrazovanja. U Hrvatskoj je osnovno obrazovanje ujedno i obvezno obrazovanje. Osmogodišnje osnovno školovanje u Republici Hrvatskoj počinje upisom u prvi razred osnovne škole, *obvezno* je za svu djecu, i to u pravilu od šeste pa do petnaeste godine života (MZOS, 2013). Neobvezno obrazovanje odnosi se na obrazovanje koje slijedi nakon obveznog obrazovanja, a za njegovo ne pohađanje ne postoje zakonske sankcije.

2.3.2.2. *Kriterij prema razini škole*

Škole se s obzirom na razinu mogu podijeliti na: osnovne, srednje i visoke.

Osnovno obrazovanje ima svrhu i cilj koji su usmjereni na kontinuirani razvoj učenika kao duhovnog, tjelesnog, moralnog, intelektualnog i društvenog bića u skladu s njegovim sposobnostima. Osnovno obrazovanje je usmjereno na promatranje učenika kao holističkog bića prilikom čega se uvažavaju specifičnosti svakog djeteta i njegovih sklonosti. U Republici Hrvatskoj osmogodišnje osnovno obrazovanje je regulirano Zakonom o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (Narodne novine, 87/2008). U dobi od 6 ili 7 godina učenici upisuju prvi razred osnovne škole, te tu istu školu pohađaju do 14 ili 15 godine života. Osnovno obrazovanje je u Republici Hrvatskoj ujedno i obvezno obrazovanje. To se odnosi i na svu djecu koja imaju boravište u Republici Hrvatskoj bez obzira na to koje je njihovo državljanstvo.

Srednjoškolskim obrazovanjem svakom učeniku se pod jednakim uvjetima i prema njegovim sposobnostima omogućava stjecanje kompetencija za uključivanje na tržište rada i nastavak obrazovanja na visokim učilištima (MZOS, 2013). Djelatnost srednjeg odgoja i obrazovanja obavljaju srednjoškolske ustanove i druge javne osobe. Srednjoškolsko obrazovanje obuhvaća različite vrste i oblike odgoja i obrazovanja, osposobljavanja i usavršavanja.

Srednjoškolske ustanove su: srednje škole i učenički domovi.

Programi srednjeg obrazovanja su:

- programi za stjecanje niže razine srednjeg obrazovanja;
- programi za stjecanje srednjeg obrazovanja;
- programi osposobljavanja i usavršavanja.

Srednje škole, ovisno o vrsti obrazovnog programa, jesu:

- gimnazije;
- strukovne škole;
- umjetničke škole.

Visoko obrazovanje u Republici Hrvatskoj obavljaju visoka učilišta. Visoka učilišta su sveučilište te fakultet i umjetnička akademija u njegovom sastavu, te veleučilište i visoka škola. Sveučilište, fakultet i umjetnička akademija provode djelatnosti visokog obrazovanja, znanstvene, stručne i umjetničke djelatnosti te ostale aktivnosti koje su u skladu sa zakonom i njihovim statutom. U okviru djelatnosti visokog obrazovanja ova visoka učilišta organiziraju i izvode sveučilišne, te mogu organizirati i izvoditi i stručne studije (MZOS, 2013). Sveučilišni studiji osposobljavaju studente za obavljanje određenih poslova u znanosti i visokom obrazovanju, te u poslovnom svijetu, javnom sektoru i društvu općenito. Sveučilišni studiji obuhvaćaju tri razine, a to su preddiplomski, diplomski i poslijediplomski studij (Središnji državni portal, 2015). Veleučilište i visoka škola osnivaju se radi provođenja djelatnosti visokog obrazovanja na način da oni organiziraju i izvode stručne studije koji mogu obavljati stručnu, znanstvenu i umjetničku djelatnost. Na stručnim studijima studenti stječu kompetencije koje im omogućavaju obavljanje stručnih zanimanja, te ih se osposobljava za uključivanje u svijet rada. Razlikujemo dvije razine stručnih studija, a to su: stručni studij i specijalistički diplomski stručni studij.

2.3.2.3. Kriterij s obzirom na ustrojstvo i izvođenje nastave

Prema ovom kriteriju razlikujemo niži i viši stupanj obrazovanja, odnosno primarni i sekundarni.

2.3.2.4. Kriterij s obzirom na izvođenje nastave

Prema ovom kriteriju možemo razlikovati razrednu i predmetnu nastavu. U hrvatskom obrazovnom sustavu razredna nastava podrazumijeva oblik školovanja koji se odvija kroz prva četiri razreda osnovne škole i nastavu održava jedan učitelj. Predmetna nastava se odvija od petog do osmog razreda osnovne škole, prilikom koje svaki predmet održava predmetni nastavnik.

2.3.2.5. Kriterij prema karakteru obrazovanja

Promatrajući škole prema sadržajnoj orijentaciji možemo proučavati općeobrazovne škole, stručne škole i škole koje objedinjuju opće i stručno obrazovanje.

2.3.2.6. Kriterij prema dobi učenika

Škole možemo promatrati i s obzirom na dob učenika. Tako možemo imati školu koja je namijenjena djeci i mladima, te školu za odrasle. U sklopu obrazovanja odraslih možemo također naći veći broj škola koje su namijenjene različitim dobnim skupinama odraslih osoba.

2.3.2.7. Kriterij prema psihofizičkim osobinama polaznika

S obzirom na ovaj kriterij možemo razlikovati škole koje dominantno polaze učenici koji nemaju posebne odgojno- obrazovne potrebe i škole koje polaze dominantno učenici s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. To su najčešće Centri za odgoj i obrazovanje u kojima se provodi odgoj, obrazovanje, rehabilitacija, radno i stručno osposobljavanje djece i mladeži s intelektualnim teškoćama i drugim utjecajnijim teškoćama u razvoju.

2.3.2.8. Kriterij prema vremenu

Prema vremenu postoje stalne i povremene škole. Stalne škole rade kontinuirano, dok su povremene škole one koje se održavaju prema potrebi.

2.3.2.9. Kriterij prema vremenu rada

Postoje dnevne i večernje škole. Dnevne škole rade u dopodnevnom ili popodnevnom satima, dok su večernje škole uglavnom namijenjene obrazovanju odraslih.

2.3.2.10. Kriterij prema spolu učenika

Prema ovom kriteriju možemo razlikovati muške, ženske i mješovite škole.

2.3.2.11. Kriterij veličine škole

Prema veličini škole možemo govoriti o malim, srednjim i velikim školama.

2.3.2.12. *Kriterij prema osnivaču škole*

Škole se prema osnivaču dijele na državne i privatne. Državne škole su pritom u vlasništvu države, a privatnim školama je osnivač druga pravna osoba ili fizička osoba, te takve škole stječu naziv pravo javnosti. U Republici Hrvatskoj u školskoj godini 2015./2016. radilo je 47 privatnih osnovnih i srednjih škola. Privatne škole osnivaju crkve, pojedinci ili različite korporacije (prema Vrcelj, 2000). Jedna od organizacija koja ima pravo osnivanja škola u Republici Hrvatskoj je i Katolička crkva. Ona svoje pravo na osnivanje i financiranje škola temelji na međunarodnim ugovorima sklopljenima između Svete Stolice i Republike Hrvatske. Crkva pritom ima pravo osnivati obrazovne ustanove bilo kojega stupnja. Danas u Hrvatskoj ima 4 osnovne i 12 srednjih škola čiji je osnivač vjerska zajednica s pravom javnosti (Nadbiskupska klasična gimnazija, 2014). Empirijska istraživanja o specifičnostima škola čiji je osnivač vjerska zajednica s pravom javnosti ne mogu se pronaći na našem području, no ipak postoje određene teorijske smjernice koje govore o karakteristikama škola čiji je osnivač vjerska zajednica s pravom javnosti na području Republike Hrvatske.

„Katolička se škola ne može odreći temeljnog opredjeljenja za čovjeka, za cjelovitost njegove osobnosti“, stoga ovakve škole imaju temeljnu zadaću, da iako postoje različite promjene u društvenoj sredini koje utječu na proces odgoj i obrazovanja, ugrađivanja u vlastiti identitet duhovnu i materijalnu, intelektualnu i transcendentnu dimenziju djelovanja (Tunjić, 2003; 9).

„Katolička škola je više od obrazovne institucije. Za mnoge je velika obitelj. To je mjesto kamo pripadaju, mjesto gdje se stječu doživotne veze, mjesto koje daje sigurnost i zaštitu od društvenih prijetnji droge i kriminala, konačno to je mjesto koje ih povezuje sa širom zajednicom, njihovim vjerskim porijeklom i identitetom“ (Angelico, 1997., prema Tunjić, 2012.; 47). Katolička škola se razlikuje od ostalih škola po „specifičnom karakteru“, koji se očituje u vjerskim istinama i načelima. Od učenika se želi da „ostvari svoju puninu mogućnosti bez obzira na stupnjeve inteligencije, fizičke sposobnosti ili nesposobnosti, društvenog podrijetla, komplikacija u obitelji ili mogućnosti plaćanja“ (Tunjić, 2012; 50). Postoji stav kako su katoličke škole visoko cijenjene jer omogućavaju autentično vjersko obrazovanje, stabilan sustav u kojemu se osigurava okolina koja je sigurna i u kojoj se promiču kršćanske vrijednosti kao i čvrsta disciplina (Tunjić, 2012). „Školska svakodnevica odgojne zajednice prožeta je studijem, osobnom disciplinom i stegom koju zahtjeva sama organizacija, poštivanjem i brigom oko instrumenata, pomagala i prostora u kojem se odvija školski život“ (Jurčević, 2005., prema Tunjić, 2012; 54). Vrlo važna karakteristika koja se

navodi kao ključna u razlikovanju državnih škola i škola čiji je osnivač vjerska zajednica s pravom javnosti je i školska klima. U teorijskim smjernicama može se vidjeti kako se smatra kako škole čiji je osnivač vjerska zajednica s pravom javnosti vode više brige oko odnosa učenik- nastavnik, pozitivne atmosfere za učenja, te oko osjećaja sigurnosti i prihvaćenosti u školi.

Kako bi mogli promišljati je li postoji stvarna razlika u školskoj klimi između državnih škola i škola čiji je osnivač vjerska zajednica s pravom javnosti trebamo se upoznati s fenomenom školske klime koji će biti predstavljen u slijedećem dijelu ovoga rada.

2.4. Školska klima kao odrednica kvalitete škole

2.4.1. Kvaliteta škole

„Pojam je kvalitete višeznačan, često nejasan i u velikoj mjeri ovisan o subjektivnim procjenama, tako da svaka osoba može imati svoje viđenje, procjenu i definiciju kvalitete“ (Harvey& Green, 1993; Bauer, Duffy, & Westcott, 2006., prema Bezinović, 2010: 23). Prema sustavu upravljanja kvalitetom ISO 9000:2000 kvaliteta je stupanj međusobno bliskih karakteristika koje ispunjavaju određene zahtjeve (Mencer, 2005). Pristupi kvaliteti se razlikuju, ali su im zajednička ova obilježja u odgojno- obrazovnom djelovanju škole (Bezinović, 2010):

- Škola bi trebala zadovoljavati prostorne, materijalne, kadrovske, organizacijske i sve uvjete propisane prihvaćenim standardima da bi uopće smjela obavljati odgojnu i obrazovnu djelatnost.
- Škola bi trebala imati ljudske resurse koji su spremni i sposobni unapređivati rad škole.
- Škola postoji radi svojih korisnika (učenika, njihovih obitelji i društva u cjelini) i treba činiti sve da bi zadovoljila njihove potrebe.
- Želja za stalnim napredovanjem, unapređivanjem i ostvarivanjem najboljih mogućih rezultata u skladu s objektivnim okolnostima elementarni je preduvjet kvalitete škole.

„Obrazovanje ostvaruje svoj smisao ukoliko u njemu nalaze ispunjenje i zadovoljstvo svi koji su uključeni u taj proces i ukoliko ono vodi razvoju osobnih potencijala i dobrobiti svakog pojedinog učenika“ (Bezinović, 2010; 26). Prvo se područje indikatora kvalitete prema Bezinović (2010) odnosi na nužne preduvjete kvalitetnog rada škole. Za ostvarivanje poželjnih ishoda škola mora zadovoljavati visoke standarde svojih ulaza. To su upravljački,

materijalni, financijski i ostali resursi koji su nužni za osnovno funkcioniranje škole i bez kojih se ne bi mogli postići željeni ishodi. Škola kako bi bila kvalitetna treba vizionarsko i inspirativno rukovođenje s jasnom svrhom (misijom) i ciljevima (vizijom). Smjer i ciljevi razvoja prema kojima škola ide moraju biti zajednički dogovoreni i usuglašeni. Strateško planiranje i razvoj koji vodi zajedničkim ciljevima i bez kojega se ne može ostvariti željeni razvoj treba se temeljiti na zajedničkim analizama i dogovoru. Jedna od važnih odrednica kvalitete škole je i školska klima. Rezultati istraživanja pokazuju kako poslije inteligencije i predznanja, kao glavni čimbenik kojemu se može pripisati znatan dio utjecaja na uspjeh učenika i na kvalitetu odgoja i obrazovanja, je školska klima (Vrgoč, 1997).

2.4.2. *Pojam školske klime*

Pojam školske klime se u različitim izvorima na različite načine koristi i interpretira. Tako neki školsku klimu nazivaju i školska atmosfera, školski svijet, školski život, školski etos, školska kultura, školski duh, itd. (Kantorova, 2009). „Konstrukt organizacijske klime počeo se razvijati kasnih pedesetih i početkom šezdesetih godina prošloga stoljeća u okviru proučavanja industrijskih organizacija, ali se danas koristi za sve tipove organizacija ili institucija, što uključuje i odgojno– obrazovne institucije“ (Baranović, Domović i Štirbić, 2006; 486).

Pojmom školske klime počeli su se baviti različiti istraživači jer se uvidjeli kako je ona jedan od važnijih segmenata funkcioniranja škole. Školska klima je multidimenzionalan pojam čije definiranje možemo prepoznati iz različitih perspektiva i koncepata. Obržalek (2002) prema Kantorova (2009) govori o školskoj klimi kao psiho-socijalnom fenomenu koji je veoma kompleksan i veoma izazovan za istraživanje. U počecima se školska klima smatrala oblikom grupne klime koja nastaje tijekom interakcija unutar školskog sustava (Getzels i Thelen, 1960 prema Velki, Jagodić i Antunović, 2014). Školska klima je tako prema nekima „na iskustvu zasnovan, multidimenzionalan, relativno trajan percepcijski fenomen koji je zajednički članovima određene škole“ (Puzić, Baranović, Doolan, 2011; 337). „Školska klima može biti percipirana kao poticajna za individualni razvoj i doprinositi konstruktivnom ponašanju i uključivanju pojedinaca u aktivnosti škole ili pak suprotno, kao destimulirajući kontekst koji doprinosi pasivnosti, pružanju otpora i agresivnom ponašanju“ (Bošnjak, 1997., Holtappels i Meier, 2000, prema Puzić, Baranović, Doolan, 2011; 338). Za školsku klimu kažu da je: „slučaj prevladavajućih uvjeta u kojima se odvija aktivnost učenja i poučavanja“ (Grgin, 1997; 202). Složenije definicije objašnjavaju kako je školska klima „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, osobnosti sudionika i upravljanja školom“ (Hoy i Miskel, 1991. prema Velki, Jagodić i Antunović, 2014; 152). Vrgoč (1997) na školsku klimu gleda kao širok spektar odnosa u vodstvu škole. Ti se odnosi podrazumijevaju između nastavnika, učenika i svih zaposlenih u školi. Školska klima reflektira se kroz spektar odnosa između vodstva škole, učitelja, učenika i svih ostalih zaposlenih u školi. Poticajna školska klima pokazuje se u kvalitetnom odnosu naspram školi, odnosu među osobljem, poticanju stručnog razvitka učitelja, profesionalnog interesa, slobode pri odlučivanju i kreativnosti učitelja (Zabukovec, 1997). Iako postoje mnogobrojne definicije školske klime, većina istraživača se u ovom području slaže u definiciji kako je školska klima dio školske okoline. Ona je na taj način povezana s individualnim i afektivnim dimenzijama i sustavom vjerovanja o školi, a oni utječu na djetetov kognitivni, socijalni i emocionalni razvoj (Haynes, Emmons i Comer, 1993; Moos, 1978; Norton, 1984. prema Velki, Jagodić i Antunović, 2014). Prilikom proučavanja školske klime često se mijenjaju pojmovi razredne i školske klime. Iako postoji logična i vertikalna povezanost između ova dva pojma ipak ih treba sagledavati u neovisnom istraživačkom kontekstu. Može se reći kako je osnovna razlika između ova dva pojma to što razredna klima podrazumijeva odnose između nastavnika i njihovih učenika, ili samo između učenika u promatranom razredu, dok školska klima uključuje odnose nastavnika prema drugim nastavnicima, učenicima, administrativnom osoblju te ravnatelju. Školska se klima smatra sveobuhvatnijom od razredne, pa ju je uvriježeno procjenjivati kroz percepcije nastavnika (Fraser; Docker; Fisher, 1988.; Fraser, 1986.; Fraser; Rentoul, 1982. prema Baranović, Domović i Štirbić, 2007). Mareš (2000) prema Kantorova (2009) govori o nizu varijabli koje se mogu istraživati kao karakteristike koje utječu na školsku klimu. Neke od njih su opremljenost škole, stil vođenja, društveno stanje izvan škole, nastavnička posvećenost školi i školskom poslu, te specifičnosti učenika.

Michelli i Pickeral (2009) su prema Velki, Jagodić i Antunović (2014) ustanovili da postoje četiri bitna aspekta školske klime pregledavajući različita istraživanja. To su

- sigurnost (npr. pravila i norme ponašanja, fizička i emocionalna sigurnost itd.)
- odnosi (npr. poštovanje različitosti, osjećaj pripadnosti/povezanosti sa školom, socijalna potpora, vođenje itd.)
- učenje i poučavanje (npr. socijalno, emocionalno, etičko i građansko obrazovanje; podrška za učenje, profesionalni odnos itd.) i
- okolina institucije (npr. fizičko okruženje i sl.)

Nešto složeniju podjelu karakteristika školske klime sastavila je i Kantorova (2009). Prema njoj možemo razlikovati pet različitih aspekata školske klime.

- cjelokupni odnos i motivacija prema školi
- kompetencije i kvaliteta nastavnika
- školska pravila i disciplina
- razredna kohezija
- arhitektonski, estetski i higijenski uvjeti rada škole

S obzirom na navedene karakteristike školske klime u nastavku ćemo prikazati određene komponente školske klime koje su značajne za proučavanje u kontekstu našeg istraživačkog zadatka.

2.4.2.1. Odnos prema školi i motivacija

„Motivacija je ključni čimbenik nekog velikog uspjeha i izvedbe“ (Phillips i Lindsay, 2006. prema Altun i Yazici, 2014; 1046). Motivacija je misaona konstrukcija koja nam treba objasniti određene načine ponašanja (Heckhausen, 1989., Hider, 1958., Thomae, 1965., prema Rheinberg, 2004). „Motivacijom označujemo aktivirajuće usmjeravanje trenutačnih životnih akcija koje vode k cilju koji se smatra pozitivnim“ (Rheinberg, 2004; 15). „Motivacija je teorijski pojam koji objašnjava zašto ljudi izabiru određeni način ponašanja u određenim okolnostima“ (Beck, 2003; 5). Motivaciju nikako ne možemo odvojiti od školskog uspjeha jer je bez motivacije i najbolji kontekst učenja besmislen (Stenberg, 2000., prema Altun i Yazici, 2014). Brojni su čimbenici koji utječu na motivaciju za učenje, što podrazumijeva planiranje kako se usredotočiti na cilj, biti svjestan što ćeš naučiti i znati kako to naučiti (Woolfolk, 1998 prema Altun i Yazici, 2014). Yeung i McInerney (2005) prema Altun i Yazici (2014) tvrde da su učenički ciljevi jako važni za školsku motivaciju. „Postizanje uspjeha i doživljaj neuspjeha predstavljaju značajne poticaje daljnjeg napredovanja u učenju“ (Mandić, 1989; 54). Motivacija je izrazito bitna u školskom procesu jer „ona mladu osobu dovodi do uspjeha u gotovo svim situacijama i izuzetno se rijetko mogu pronaći pojedinci koji dostižu vrlo visoke rezultate svojih postignuća, a da nisu snažno motivirani“ (Jakšić, 2003; 16). U kontekstu motivacija može se promatrati i odnos učenika prema školi. U najčešćoj klasifikaciji uzornog vladanja kod učenika podrazumijeva se da učenik redovito pohađa nastavu, da ima primjeren odnos prema učenju i radu, poštuje pravila dogovorena s predmetnim nastavnikom, da redovito izvršava dogovorene zadatke, da poštuje nastavnika, te da se prema školskoj sredini

odnosi s poštovanjem. Takav odnos prema školi očekuje se od učenika kako bi školska sredina mogla adekvatno funkcionirati.

2.4.2.2. *Učenje i poučavanje*

„Poznato je da kvaliteta obrazovnog sustava uvelike ovisi o kvaliteti nastavnika“ (Buchanan, 2012. prema Rajić, HoşgörürandDrvodelić, 2015; 52). Nastavnik je jedan od glavnih nositelja funkcioniranja odgojno- obrazovnog procesa. Pred nastavnika u suvremenoj školi se postavljaju mnogobrojne nove zadaće koje zahtijevaju njegovu kompetentnost u omogućavanju suvremene razine odgoja i obrazovanja učenicima s kojima nastavnik radi (Jurčić, 2012). Kvaliteta rada nastavnika može se vidjeti u njegovim odnosima prema učenicima i drugim čimbenicima odgojno- obrazovnog procesa (Rosić, 1999).

Pedagoške kompetencije suvremenog nastavnika prema Jurčić (2012) mogu se svrstati u pet područja:

1. Područje metodologije izgradnje kurikuluma nastave
2. Područje organizacije i vođenja odgojno- obrazovnog procesa
3. Područje oblikovanja razrednog ozračja
4. Područje utvrđivanja učenikova postignuća u školi
5. Područje uspostavljanja modela odgojnoga partnerstva s roditeljima

Kako bi nastavni proces bio adekvatan za nastavnika je važno da bude unaprijed upoznat s kreiranjem i sastavljanjem kurikuluma nastave. To podrazumijeva da nastavnik poznaje osnovu funkcioniranja školskog sata i njegove artikulacije, kao i utvrđivanje ciljeva i ishoda učenja. Osim kurikuluma nastave, nastavnik bi trebao imati znanja, sposobnosti i vještine organizacije i osmišljavanja procesa nastave. Tu nastavnik treba pokazati dobro poznavanje specifičnosti funkcioniranja nastave kao složenog procesa. U kontekstu funkcioniranja nastave veliki zadatak nastavnika je i da oblikuje razredno ozračje u kojemu će vladati red i poštivanje razrednih pravila. Nastavnici su danas pred velikim izazovom ocjenjivanja učenika, stoga je vrlo važno da svaki nastavnik poznaje osnovu didaktičke dokimologije. Osim ocjenjivanja učenika nastavnik bi trebao voditi brigu i o uključivanju roditelja u nastavni proces i omogućavanje roditeljima da budu aktivni sudionici u školskom funkcioniranju njihove djece. Isto tako nastavnik je zadužen za osmišljavanje odgojno- obrazovnog procesa koji je primjeren djeci koja dolaze na nastavu. Takva nastava trebala bi biti zanimljiva i interaktivna, te poticati učenike na samostalnost i odgovornost za učenje.

2.4.2.3. *Disciplina, školska pravila i sigurnost*

Poznato je da su problemi discipline u školi oduvijek predstavljali problem u radu i funkcioniranju škole. Problematika discipline u našim školama relativno je malo ispitivana i proučavana. „Možda neki smatraju da problem discipline učenika u školi spada u red problema koji nisu toliko interesantni za istraživanje ili da se s tim problemom nastavnik rijetko susreće, odnosno ako se i nađe u situaciji da rješava takve probleme, da ih nastavnik rješava relativno lako“ (Perišić, 1972:5). „Disciplina se odražava kroz ponašanja rukovođenja kao što su organiziranje grupa u razredu, određivanje pravila ponašanja, reagiranje na nedisciplinirana ponašanja, nadgledanje i usmjeravanje razrednih događanja i sl.“ (Kolić-Vehovec, 1998; 158). Disciplina je red ili poredak koji se održava i očituje ne na osnovi slijepe poslušnosti, pokornosti i straha, već iz uvjerenja da je takvo stanje neophodno radi normalnog života i rada pojedinca u društvenim zajednicama (odgojno-obrazovnim, sportskim, političkim, profesionalnim i dr.) (Potkonjak, 1989). U pedagoškom konceptu disciplina dodatno predstavlja red koji se održava autoritetom te propisima kolektiva ili odgajatelja (Franković i sur., 1963). Disciplinu možemo podijeliti na dva dijela, onu tradicionalnu koju vežemo za staru školu te onu suvremenu vezanu za novu školu (Potkonjak, 1989). Cilj dobre discipline jest naučiti dijete boljem ponašanju i izbjeći problem u budućnosti (ChelsomGossen, 1994). „Disciplina se može nametnuti izvana, ili očitovati kao samodisciplina. Da bi se moglo govoriti o discipliniranju, sve što se zbiva mora biti očekivano. Dijete mora poznavati pravila i uvjeriti se da se pravila primjenjuju i na druge u sličnim situacijama“ (ChelsomGossen, 1994: 40). Disciplinirano ponašanje na satu te za vrijeme nastave i učenja jest ponašanje koje je u skladu, odnosno ono koje ne odstupa od pravila o radu i ponašanja učenika u školi, razredu (Perišić, 1972). „Nijedno dijete ne može razviti odgovornost bez otkrivanja mogućnosti i bez učenja iz vlastitih odluka.“ (ChelsomGossen, 1994:82). Postoji znatna povezanost između školske klime i discipline. Učenje učenika, njihovo ponašanje te stavovi pod utjecajem su školske klime (Kolić-Vehovec, 1998), koja treba biti pozitivna. Disciplina tako proizlazi iz afektivne kvalitete odnosa nastavnika i učenika, jer „učenici cijene i žele nastavnike koji su odlučni, postavljaju realistične granice i kompetentno poučavaju“ (Kolić-Vehovec, 1998: 148). Na disciplinu znatno utječu interpersonalni odnosi, jer se sama „socio-emocionalna klima u školi predominantno zasniva na kvaliteti interpersonalnih odnosa između učenika, nastavnika i drugih radnika u školi koji nisu direktno uključeni u nastavno-odgojni proces“ (Perišić, 1972: 84).

Kada nastavni sadržaji i gradivo koje učenici uče na satu imaju smisao, kada u većoj mjeri zadovoljavaju njihove intelektualne, emocionalne i dr. potrebe, učenici će po svoj prilici imati manje potreba i vremena za iskazivanje nepoželjnog ponašanja i remećenje rada nastavnika i drugih učenika (Perišić, 1972). Planiranje nastave i učenje, jedan je od najbitnijih faktora koji utječu na disciplinu i red u razredu za vrijeme rada (Perišić, 1972). „Nastava je složena i veoma odgovorna društvena djelatnost za odgoj mlade generacije u njihovoj razvojnoj dobi, pa krajnji rezultati toga rada u velikoj mjeri zavise od načina i kvalitete pripremanja nastavnika za taj rad“ (Poljak, 1966: 5).

2.4.2.4. *Okolina institucija (arhitektonski, estetski i higijenski uvjeti rada škole)*

Ovaj segment važan za ostvarenje adekvatne školske klime podrazumijeva prostor škole (okoliš, uređenost, estetika, učionice, sportska dvorana i kantina), njezin smještaj (prijevoz do škole, sigurnost okoliša) i opremljenost (nastavna sredstva i pomagala, sportska oprema, kabinetska oprema, informatička oprema, knjižnica i sl.) (Bezinović, 2010). Uvjeti rada u kvalitetnoj školi bi trebali stoga biti optimalni, usuglašeni s Državnim pedagoškim standardima (MZOŠ, 2008). Škola kako bi bila kvalitetna mora biti čist i uredan, estetski uređen, ugodan i dobro organiziran prostor koji nudi sva potrebna sredstva za kvalitetan i neometan rad (Bezinović, 2010).

2.4.3. *Školska klima i kvaliteta*

Školskom klimom u istraživačkom kontekstu su se bavili različiti autori. Može se reći kako je ona kao istraživački problem vrlo intrigantna za mnoge istraživače u području odgoja i obrazovanja. Istraživanja školske klime u Hrvatskoj su uglavnom temeljena na sociološkim teorijama (Baranović, Domović i Štirbić, 2007; Puzić, Baranović i Doolan, 2011). Sudionici istraživanja pretežno su bili učitelji i nastavnici (Baranović i sur., 2006. prema Velki, Jagodić i Antunović, 2014), te učenici srednjih škola (Bouillet i Bijedić, 2007. prema Velki, Jagodić i Antunović, 2014). Kao mjere su najčešće korištene ankete ili prevedeni upitnici iz američkih istraživanja (Puzić i sur., 2011. prema Velki, Jagodić i Antunović, 2014). Istraživanja pokazuju različite karakteristike i specifičnosti vezane uz funkcioniranje odgojno- obrazovnog procesa. Istraživanja u svijetu pokazuju kako kvaliteta školske klime utječe na akademski uspjeh (Goof i Weinstein, 1986., Purkey i Smith, 1983., prema Kuperminc, Leadbeater, Emmons i Blatt, 1997). Istraživanjima je utvrđena pozitivna veza između humanističke školske klime i motivacije učenika, njihove orijentacije na zadatak, rješavanja problema i ozbiljnosti u učenju (Lunenburg, 1983., prema Baranović, Domović i Štirbić, 2007). Istraživanje provedeno 2012. godine na uzorku od 262 učenika od petog do osmog razreda

osnovne škole kojega su proveli Vrdoljak i Velki (2012) pokazalo je kako je školska klima uz kontrolu individualnih varijabli, jedan od značajnih prediktora vršnjačkoga nasilja. Školska klima se pokazala i kao značajnim prediktorom vršnjačke viktimizacije. Istraživanje provedeno na 499 srednjoškolaca u New Yorku je pokazalo kako kvalitetna školska klima utječe na široki spektar pozitivnih učeničkih emocionalnih i ponašajnih ishoda (Kuperminc, Leadbeater, Emmons i Blatt, 1997). Istraživanje provedeno na 45% školske populacije u Chicagu pokazalo je kako adekvatnije kompetencije nastavnika i pozitivna školska klima pridonose uspješnosti studenta, kao i da ove dvije karakteristike imaju sposobnost umanjivanja negativne povezanosti između akademske uspješnosti učenika i njihovog visoki stupnja siromaštva, te raso/etničke pripadnosti (Deangelis i Presley, 2011). Visoki stupanj kvalitete škola si tako može osigurati kroz kompetentne nastavnike i pozitivnu školsku klimu.

2.5. Vrijednosti i škola

Pitanje vrijednosti u odgojno- obrazovnom procesu sve više intrigira veliki broj istraživača. Pluralizam vrijednosti, mijenjanje tradicionalnih vrijednosti s novim vrijednostima te mladi bez vrijednosti brojni su pojmovi koji se pokušavaju rasvijetliti u kontekstu istraživanja vrijednosti i vrijednosnog sustava unutar određenog društva. Kvaliteta sustava odgoja i obrazovanja, ne ogleda se samo u sinkronizaciji s društvenim, gospodarskim, tehnološkim, informacijskim i inim promjenama, upravo se od odgoja i obrazovanja očekuje dvostruka zadaća – da postanu generator društvenih promjena, da promišljeno i znalački vode društveni i gospodarski razvoj, te da promijene sami sebe, svoju svrhu i zadaće (Vican, 2006). Upravo u ovom segmentu prisutnih stalnih promjena u sustavu odgoja i obrazovanja važno je promišljati o vrijednostima. Kako bi jasnije mogli odgovoriti na problematiku ovog pitanja važno je pokušati dati odgovore na pitanje što su to vrijednosti.

2.5.1. Pojam vrijednosti

Može se reći kako ne postoji jedinstvena definicija vrijednosti kojom bi se one mogle jednoznačno definirati. Definicije vrijednosti mogu se podijeliti u dvije skupine. Prema jednoj se vrijednosti grupiraju u različite kategorije, primjerice moralne, obrazovne, estetske, socijalne, političke, religijske, intelektualne, kulturne, ekonomske itd. (Fyffe i sur., 2004.; Hooper i sur., 2003., prema Rakić i Vukušić, 2010), dok se prema drugoj na sveukupnu sliku

vrijednosti gleda kao na moralne vrijednosti (Hooper i sur., 2003., prema Rakić i Vukušić, 2010).

„Ideja o tome na koji način škola treba utjecati na razvoj vrijednosnog sustava učenika obuhvaćaju gotovo sve stupnjeve kontinuuma: od stavova prema kojima škola treba biti vrijednosno što je više moguće neutralna, do ideje prema kojima su učitelji svojevrsni propovjednici vladajućih vrijednosti u društvu, vrijednosti kojima trebaju učiti mlade generacije“ (Ledić, 1999).

„Vrijednosti su ideje ili vjerovanja o poželjnim ciljevima ili ponašanjima koja nadilaze specifične situacije, usmjeravaju odabir i procjenu ponašanja te su hijerarhijski organizirana u sustave vrijednosti s obzirom na njihovu relativnu važnost za pojedinca“ (Schwartz i Bilsky, 1987., 1990. prema Ferić i Kamenov, 2007; 52).

Mrnjauš (2008) kaže kako se u suvremenoj psihologiji i sociologiji podrazumijeva da su vrijednosti karakterne osobine kao što su npr. mišljenja, stavovi, uvjerenja prema svim dobrima koje ljudi za sebe na određen pozitivan način vrednuju.

Polovinom 20. stoljeća istraživači su postigli dogovor o sadržaju osnovnih vrijednosti, prilikom čega je utvrđeno da je suština vrijednosti dana u Schwartzovoj teoriji vrijednosti (Schwartz, 1992, 2006a., prema Bojović, Vasiljević i Sudzilovski, 2015). Vrijednosti su definirane kroz šest definicija (Schwartz, 2012., prema Bojović, Vasiljević i Sudzilovski, 2015).:

- Vrijednosti su uvjerenja prožeta osjećajem neovisnosti.
- Vrijednosti se odnose na poželjne ciljeve koji motiviraju pojedinca na akciju jer podrazumijevaju koncepciju o nečemu što je osobno i (ili) društveno poželjno.
- Vrijednosti su mnogo šire od reagiranja u određenim situacijama i treba ih razlikovati od normi i stavova koji se obično odnose na određene akcije, objekte ili situacije.
- Vrijednosti služe kao standardi u izboru ili procjeni između različitih ciljeva i mogućnosti.
- Vrijednosti, poredane po hijerarhiji, uvjetovane su sustavom prioriteta vrijednosti pojedinca. Vrijednosti su relativne.

Na koji način mladi percipiraju vrijednosti i je su li te vrijednosti važne za kvalitetno odvijanje odgojno- obrazovnog procesa razmatrati ćemo u slijedećim dijelovima.

2.5.2. *Sustav vrijednosti i mladi*

U Hrvatskoj je istraživanjima utvrđeno kako je temeljna struktura vrijednosti i vrijednosnog sustava mladih u Hrvatskoj bazirana na ljubavi i prijateljstvu kao vrijednostima koje su dobile najvažnije mjesto među istima (Radin, 2002., prema Rakić i Vukušić, 2010). Pri tome vrijedi da ne postoji strogo određena ili prihvaćena hijerarhija vrijednosti. Vrijednosti se nalaze u međusobnom odnosu, srodne su, a svaki pojedinac tijekom života izabire određene vrijednosti prema kontekstu u kojem se nalazi, vlastitim ciljevima ili promišljanjima o sebi i svijetu (Hoblaj, 2007., prema Rakić i Vukušić, 2010). Analiza longitudinalno ispitivanih vrijednosti (interesa i životnih ciljeva) mladih od 1986. do 2004. godine koju je provela Vlasta Ilišin (2011) pokazala je da je hijerarhija vrijednosti kod mladih ostala stabilna unatoč promijenjenom društveno-političkom kontekstu u odmaku ovih godina. Okosnicu vrijednosti mladih čine vrijednosti usmjerene na individualnu afirmaciju (samosvojnost te materijalni, obrazovni i profesionalni status), hedonizam (dokoličarenje, prijateljstva i poznanstva, zabava i razonoda, putovanja, seks i ljubav) i obitelj, dok su znatno slabije prihvaćene vrijednosti koje su povezane s društvenošću (uključujući vojsku i politiku) i tradicijom (vjera i nacionalnost) (Ilišin, 2011). Franc, Sučić i Šakić (2009) su zaključili na temelju podataka o vrijednostima mladih, prikupljenima 1998., te 2006. godine, da mladi u obje godine u prosjeku najveću važnost pridaju samoaktualizacijskoj vrijednosnoj orijentaciji, potom konvencionalnoj, a relativno najmanje hedonističkoj orijentaciji, iako sve tri procjenjuju važnima. Na temelju utvrđenih povezanosti vrijednosnih orijentacija sa stavovima i ponašanjima mladih autori su zaključili kako se opravdano mogu sagledavati određene vrijednosti kao zaštitni i rizični faktori socijalizacije. U tom kontekstu razmatranih stavova i ponašanja, konvencionalna orijentacija, i dijelom samoostvarujuća, mogu se smatrati zaštitnim čimbenicima, a hedonistička orijentacija rizičnim čimbenikom razvoja mladih (Franc, Sučić i Šakić, 2009). U anketnom istraživanju provedenom godine 2009. među 254 učenika završnih razreda srednjih škola u Zadru ispitivane su vrijednosti učenika. Od ispitivanih vrijednosti pokazalo se kako su sudionicima istraživanja najvažnije: zdravlje, prijateljstvo, dobri odnosi u obitelji, poštenje i ljubav. Rezultati su također ukazali kako vrijednosti konvencionalne moralne orijentacije kod njih čine glavnu poveznicu s težnjom ka samoostvarivanju (Dragun, 2012). Istraživanje provedeno na 759 studenata Sveučilišta u Rijeci i 855 studenata Sveučilišta u Klagenfurtu u Austriji pokazalo je kako su hrvatski studenti skloniji tradicionalnijim vrijednostima kao što su vjera, obitelj, obrazovanje i posao, dok je kod austrijskih studenata vidljiva okrenutost ka javnim vrijednostima (mediji i politika) (Mrnjaus, 2008).

2.5.3. Vrijednosti kao dio odgojno- obrazovnog procesa

Razdoblje adolescencije u današnje vrijeme obilježava konfuzija identiteta i uloga, kao i sveopća kriza autoriteta i odgojna nemoć škole i obitelji. Ipak se u društvu ističu četiri važna izvora koja izravno utječu na formiranje vrijednosti, stavova i orijentacija djece i mladih, a to su: obitelj, pripadnost skupini, uzori, mediji, te društvene institucije kao što je škola (Day, 2004., prema Miliša, Dević i Perić, 2015). Postoji nekoliko pitanja koja su prepoznata kao važna u traženju odgovora na ulogu odgojno-obrazovnih ustanova u poučavanju vrijednosti. Pitanja kao što su koje bi pristupe i metode poučavanja trebalo rabiti? Postoji li skup vrijednosti koje bi škole trebale poučavati? Kakvu ulogu ima učitelj u poučavanju vrijednosti i je li dovoljno pripremljen da bi ih poučavao? (Hooper i sur., 2003., prema Rakić i Vukušić, 2010).

„Vrijednosti su već sada prisutne u svakom dijelu škole, a posebno u prirodi, svrsi i ciljevima obrazovanja“ (Aspin, 1999; 136., prema Rakić i Vukušić, 2010). Promatrajući mjesto vrijednosti u odgojno-obrazovnom sustavu, može se govoriti o moralnom obrazovanju ili moralnom razvoju, odgoju karaktera, učenju vrlina, socijalnom razvoju, kritičkom razmišljanju, kritičkoj pedagogiji itd. (Hooper i sur., 2003.; Veugelers, 2000., prema Rakić i Vukušić, 2010).

U sagledavanju vrijednosnog sustava možemo promatrati dva temeljna pristupa u odgoju i obrazovanju. To su izravni i neizravni pristup. U temeljima izravnoga pristupa odgoju i obrazovanju za vrijednosti govori se o tome da je važno u školi poučavati vrijednosti. Vrijednosti su osobito prisutne u kontekstu školske klime kao i u aktivnoj ulozi nastavnika u vođenju učenika, pritom taj nastavnik izravno poučava učenika univerzalnim vrijednostima za koje se smatra da moraju biti usvojene. Kod pristupa koji je izravan se navodi sadržaj poučavanja kroz donošenje popisa moralnih vrlina, kao što su odgovornost, prijateljstvo, hrabrost itd. U tom kontekstu učenici se ohrabruju da se ponašaju u skladu s vrijednostima, a ne stavlja se naglasak na analizu tih vrijednosti (Hooper i sur., 2003., prema Rakić i Vukušić, 2010). Kognitivno- razvojni pristup koji se naziva i neizravni govori o tome kako je najbolji način poučavanja vrijednosti ili moralnog obrazovanja poticanje i razvoj razmišljanja kod učenika. Na taj način bi učenici trebali sami razviti svoje vrijednosti (Hooper i sur., 2003., prema Rakić i Vukušić, 2010). „Ovdje naglasak nije na sadržaju poučavanja, odnosno ne postoji neutralnost u pogledu vrijednosti koje bi se trebale poučavati, kao i poučavanje određenog načina ponašanja, nego se radije usmjeravaju prema procesima poučavanja“ (Sanger i Osguthorpe, 2005., prema Rakić i Vukušić, 2010; 775, 776)

Vrijednosti i njihovo prisustvo u školi može se proučavati detaljnije ukoliko se sagleda skriveni kurikulum škole. On se odražava u vrsti i kulturi škole, osobinama nastavnika, predmetu koji nastavnik poučava, kao i vrijednostima koje nastavnici smatraju važnima i koje odašilju kroz određene didaktičke materijale, svoje ponašanje u razredu i u odnosu koji imaju prema učenicima i međusobno (Veuglers, 2000., prema Rakić i Vukušić, 2010). Kroz skriveni kurikulum učenici o vrijednostima uče tijekom cijeloga boravka u školskoj sredini, gdje kroz različite socijalne interakcije dobivaju poruke koje ponekad ostaje utisnute u njima cijeli život, u tom kontekstu skriveni kurikulum može dovesti do pozitivnog ili negativnog obrazovanja. Škola tako treba biti mjesto humaniziranja s valjanim poimanjem ljudske egzistencije, kao i s vrijednosnom ljestvicom i globalnom vizijom čovjeka, te njegove povijesti (Tunjić, 1997). Nucci (1997) prema Rakić i Vukušić (2010) smatra da škole na neki način pridonose izgradnji karaktera u onoj mjeri koliko same vrednuju moralnost, odnosno ako one potiču okruženje koje je pozitivno za socijalni i moralni razvoj djece.

U slijedećem dijelu ovoga rada biti će prikazana metodologija empirijskog istraživanja koje je proizašlo iz teorijskog utemeljenja koje je predstavljeno.

3. PRIKAZ METODOLOGIJE EMPIRIJSKOG ISTRAŽIVANJA

3.1. Cilj istraživanja

je bio ispitati postoji li razlika u školskoj klimi između državnih škola i škola čiji je osnivač vjerska zajednica s pravom javnosti

3.2. Specifični ciljevi istraživanja

- Kakve su sociodemografske karakteristike učenika državnih škola i škola čiji je osnivač vjerska zajednica s pravom javnosti?
- Kako učenici državnih škola i škola čiji je osnivač vjerska zajednica s pravom javnosti percipiraju svoj odnos prema školi?
- Kakav je osjećaj sigurnosti i pripadnosti školi učenika državnih škola i škola čiji je osnivač vjerska zajednica s pravom javnosti?
- Kako učenici državnih škola i škola čiji je osnivač vjerska zajednica s pravom javnosti percipiraju atmosferu za učenje?
- Kakav je odnos nastavnika i učenika državnih škola i škola čiji je osnivač vjerska zajednica s pravom javnosti?
- Kakva je percepcija učenika državnih škola i škola čiji je osnivač vjerska zajednica s pravom javnosti o roditeljskoj povezanosti sa školom i uključenosti u školski život djece?
- Kakav je stav naspram vrijednosti učenika državnih škola i škola čiji je osnivač vjerska zajednica s pravom javnosti?

U ovo istraživanje je uključeno nekoliko različitih specifičnih ciljeva istraživanja u svrhu dobivanja jasnijeg odgovora na istraživački cilj. Prvi specifični cilj koji se odnosi na sociodemografske karakteristike ispitanika će nam pomoći kako bi mogli ispitati postoje li određene razlike između obrazovanja roditelja učenika, njihovog materijalnog statusa, procjene položaja u hrvatskom društvu i dr. s obzirom na to u koju školu učenici idu. Različita istraživanja (Garg, Kauppi, Lewko i Urajnik, 2002; Melby, Conger, Fang, Wickrama i Conger 2008; Pouzdan i Pirtle, 1998, prema Tynkkynen, Vuori i Salmela-Aro, 2012) su pokazala kako upravo segmenti kao što su obrazovanje roditelja i ekonomski status obitelji ima utjecaj na odnos mladih prema obrazovanju. Ostalih pet specifičnih istraživačkih ciljeva smo odlučili uvrstiti u ovo istraživanje jer su Michelli i Pickeral (2009) prema Velki, Jagodić i Antunović

(2014) i Kantorova (2009) utvrdili kako su upravo odnos prema školi, osjećaj sigurnosti i pripadnosti školi, odnos nastavnika i učenika, atmosfera za učenje te roditeljska uključenost bazične karakteristike za ispitivanje školske klime. Zadnji specifični istraživački cilj odnosi se na ispitivanje stava mladih naspram vrijednosti koji je uključen kako bi dobili jasniju sliku na koji način mladi srednjoškolci percipiraju vrijednosti i je li postoji razlika u vrijednostima između različitih vrsta škola s obzirom na to da je teorijski utvrđeno kako škole čiji je osnivač vjerska zajednica s pravom javnosti imaju specifičan kurikulum.

3.3. Uzorak istraživanja

U istraživanju je sudjelovalo 287 ispitanika, od toga 36,2% (104) mladića i 63,8% (183) djevojki. Ispitanici su bili učenici prvih i četvrtih razreda gimnazija s područja Rijeke, Zagreba i Osijeka. U istraživanju su iz grada Zagreba sudjelovali jedan prvi i četvrti razred Nadbiskupske klasične gimnazije s pravom javnosti i Gimnazije Tituša Brezovačkog. Jedan prvi i četvrti razred Salezijanske klasične gimnazije s pravom javnosti s riječkog područja. Iz grada Osijeka u istraživanje je bio uključen jedan prvi i četvrti razred Isusovačke klasične gimnazije s pravom javnosti i Prve osječke gimnazije. Ovo je bio namjeran prigodan uzorak te je odabran na temelju kooperativnosti ravnatelja i psihologa u ovim školama, a ne nekog drugog sistematskog faktora.

3.4. Istraživačka metoda

U istraživanju se koristila korelacijska i deskriptivna metoda. Korelacijska metoda služi da se izmjeri više karakteristika jedne veće skupine, populacije, fenomena, te da se ispita koliko su te karakteristike ili obilježja povezane, pritom se neki fenomen gleda kao zavisna varijabla koja je povezana s nizom drugih nezavisnih varijabli (Bratko, 2001). Mora se uzeti u obzir da korelacijska metoda govori o tome da su neki fenomeni povezani ili nisu, ali nam ne govori zašto su ti fenomeni povezani. Deskriptivna metoda je korištena jer smo uz pomoć nje mogli opisati fenomene.

3.5.Hipoteze

Postoji razlika u školskoj klimi između državnih škola i škola čiji je osnivač vjerska zajednica s pravom javnosti.

Postoji razlika u vrijednosnom sustavu učenika državnih škola i škola čiji je osnivač vjerska zajednica s pravom javnosti.

3.6.Varijable

Zavisne varijable:

Školska klima

Vrijednosti

Nezavisne varijable:

Razred

Obrazovanje oca

Obrazovanje majke

Vrsta srednje škole koju učenik pohađa

3.7.Metode i postupci prikupljanja podataka

Istraživanje se provelo 2016. godine krajem mjeseca travanja i početkom mjeseca svibnja, na način da se cjelokupno mjerenje provodilo u učionici nakon predmetne nastave. U Zagrebu i Osijeku je istraživanje provedeno u dogovoru i suradnji s djelatnicima škole, dok je u Rijeci izravno provedeno istraživanje u školama od strane istraživača. Prilikom provedbe istraživanja za prikupljanje podataka koristio se postupak anketiranja. Učenici su ispunjavali anketni upitnik za koji je prosječno vrijeme rada bilo oko 15 minuta. Sudionici istraživanja su biti anonimni.

3.8.Obrada i analiza podataka

Za obradu podataka koristio se statistički program SPSS - StatisticalPackage for SocialSciences. SPSS Statistika je programski paket koji se koristi za statističku analizu u društvenim znanostima (IBM, 2012). U statističkoj obradi podataka koristila se univarijantna i bivarijantna statistika. Podaci su obrađivani tako da su sve varijable prikazane kroz deskriptivnu statistiku. Tablice frekvencije i grafički prikaz dostupni u SPSS-u bili su korišteni za prikaz nominalnih i ordinalnih varijabli. Svaka varijabla za koju se koristila

Likertova ljestvica prikazana je tabelarno uz pripadajući postotak (frekvenciju), aritmetičku sredinu i standardnu devijaciju. Kako bi ispitali je li postoji razlika između odgovora na zavisnoj varijabli s obzirom na nezavisne varijable korišten je t-test za nezavisne uzorke. Kako bi napravili usporedbu rezultata u zavisnoj varijabli za više od dvije nezavisne skupine korištena je analiza varijance za nezavisne uzorke.

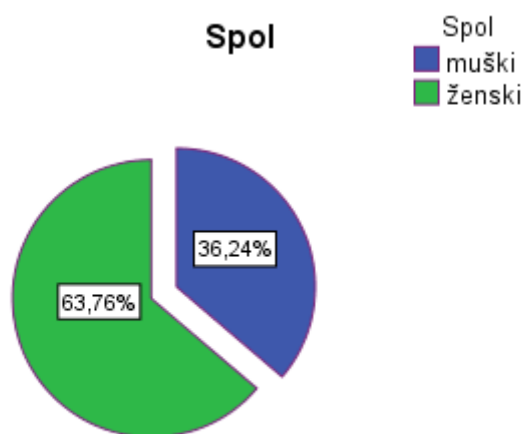
3.9. Instrument istraživanja

Korišteni instrument u ovom istraživanju bio je anketni upitnik (*Prilog 1.*). Anketni upitnik koji je korišten u ovom istraživanju sastavljen je od tri anketna upitnika. Prvi dio anketnog upitnika s kojim se ispituje školska klima sastavljen je od *Hrvatskog upitnika školske klime* (Velki, Jagodić i Antunović, 2014). Hrvatski upitnik školske klime sastoji se od „15 tvrdnji koje se odnose na aspekte osjećaja sigurnosti i pripadnosti školi (npr. Osjećam da pripadam školi koju pohađam), odnose nastavnika i učenika (npr. Učenici u mojoj školi imaju povjerenja u nastavnike), atmosferu za učenje (npr. Moja škola je ugodno mjesto) te roditeljsku povezanost sa školom i uključenost u školski život djece (npr. Moji roditelji/skrbnici su ponosni na mene)“ (Velki, Jagodić i Antunović, 2014). U anketni upitnik za ovo istraživanje uvršteno je svih 15 tvrdnji. Vodeći se Perkinsonovom (2007) prema Velki, Jagodić i Antunović (2014) definicijom školske klime, koja definira školsku klimu kao okružje za učenje koje se stvara kroz interakcije i povezanost ljudi, fizičke okoline i psihološke atmosfere, cilj je autorica ovog upitnika bio da adaptiraju upitnik školske klime, koji će ispitivati opći faktor školske klime mjeren učeničkom samoprocjenom te će biti prilagođen našoj kulturi i našem obrazovnom sustavu (Velki, Jagodić i Antunović, 2014). U dijelu u kojemu se ispituje školska klima kako bi se još dublje ispitali njezini određeni segmenti korištene su tvrdnje iz anketnog upitnika napravljenog u svrhu izrade završnog rada pod nazivom *Povezanost obrazovanja roditelja i obrazovnih aspiracija roditelja* (Beno, 2014). Ovaj dio anketnog upitnika oblikovan je na način da su ponuđene tvrdnje Likertovog tipa uz izražavanje (ne) slaganja na ljestvici od 1 do 5. Drugi dio anketnog upitnika u kojemu se ispituje vrijednosni sustav učenika korišten je anketni upitnik s kojim su se ispitali vrijednosni stavovi srednjoškolaca kvarnerskih otoka koji su 2004. godine sudjelovali u istraživanju u kojemu su se ispitali stavovi srednjoškolaca o životu na kvarnerskim otocima (Ilišin i Radin, 2002., prema Rončević, 2005). Ovaj dio anketnog upitnika sastoji se od 34 tvrdnje koje problematiziraju životne ciljeve u rasponu od jedan kojega predstavlja izrazito nevažan cilj, do pet kojega predstavlja izrazito mi je važan taj cilj.

4. REZULTATI I RASPRAVA

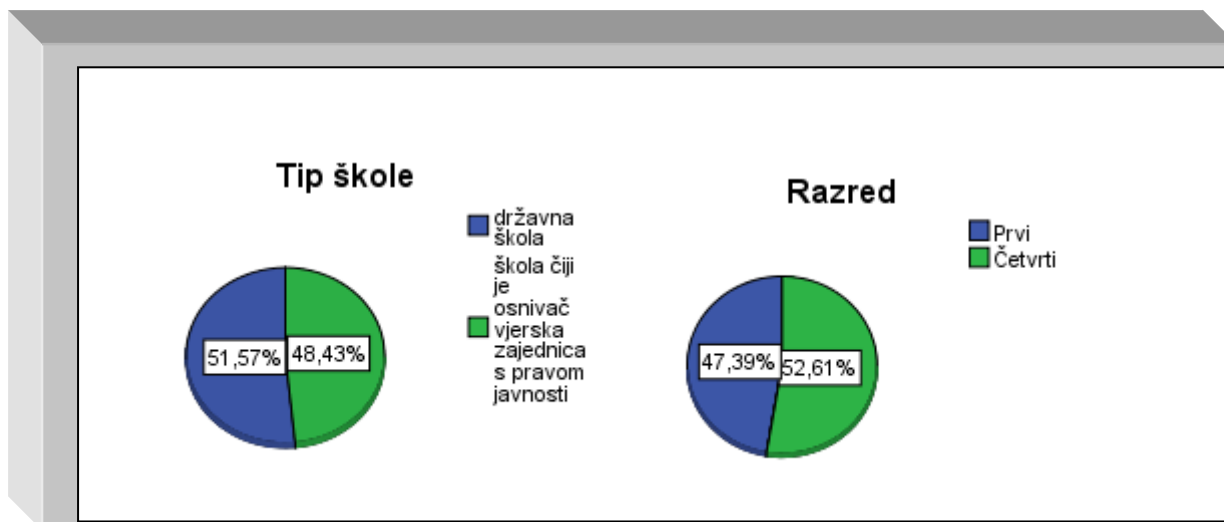
Proveli smo istraživanje, čiji je cilj bio ispitati postoji li razlika u školskoj klimi između državnih škola i škola čiji je osnivač vjerska zajednica s pravom javnosti. Istraživanje se provelo na uzorku kojega su činili učenici prvih i četvrtih razreda gimnazija. U istraživanju je sudjelovao 287 ispitanika, od toga 36,2% (104) mladića i 63,8% (183) djevojki. Dobiveni rezultati će bit prikazani u ovom poglavlju, a podijeljeni su prema specifičnim istraživačkim pitanjima. U nastavku će biti za početak prikazane određene sociodemografske karakteristike ispitanika koje su važne kako bi poznavali socijalni kontekst ispitanika, te kako bi nam one poslužile u jasnijem razumijevanju određenih fenomena vezanih uz život ispitanika.

4.1. Sociodemografske prilike ispitanika



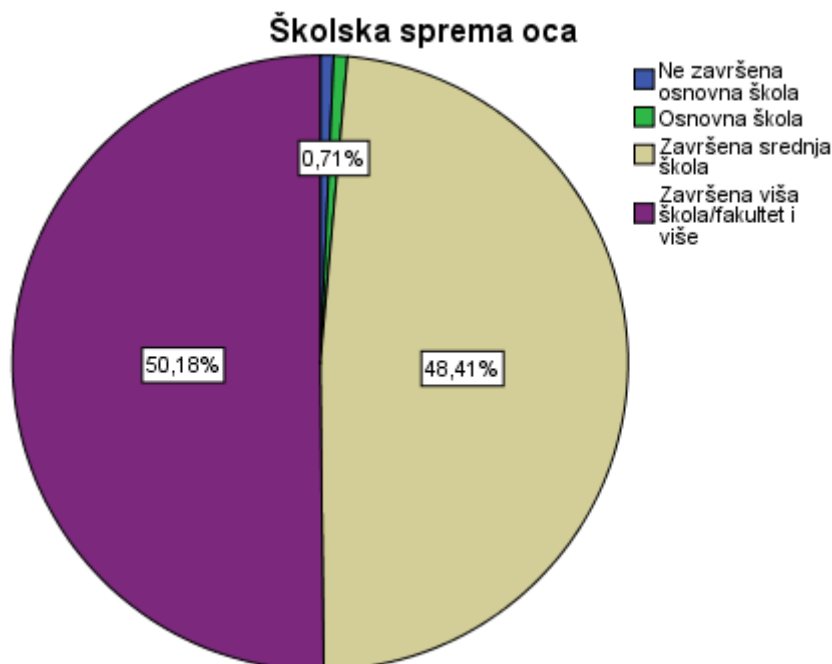
Grafikon 1. Raspodjela odgovora ispitanika prema varijabli: Spol

U ovom istraživanju sudjelovalo je 63,8% (183) ženskih i 36,2% (104) muških ispitanika (*Grafikon 1.*). Broj ispitanika iz državnih škola je iznosio 148, a iz škola čiji je osnivač vjerska zajednica s pravom javnosti 139. Postotak ženskih ispitanika iz državnih škola iznosi 58,1%, a muških 41,9%. U školama čiji je osnivač vjerska zajednica s pravom javnosti je bilo zastupljeno 69,8% ženskih ispitanika i 30,2% muških.



Prikaz 2. Raspodjela odgovora ispitanika prema varijabli: tip škole i razred

U istraživanju je sudjelovalo 51,6% ispitanika iz državnih škola i 48,4% ispitanika iz škola čiji je osnivač vjerska zajednica s pravom javnosti. Podjednak broj ispitanika iz prvih (52,6%) i četvrtih razreda (47,4%) ovih škola uključilo se u istraživanje. Raspodjela ispitanika prema razredu je izgledala tako da je u istraživanju sudjelovalo 67 učenika prvih razreda državnih škola i 69 učenika prvog razreda škola čiji je osnivač vjerska zajednica s pravom javnosti. Od četvrtih razreda u istraživanju je sudjelovalo 81 učenik državne škole i 70 učenika škola čiji je osnivač vjerska zajednica s pravom javnosti (vidi Prikaz 2.).



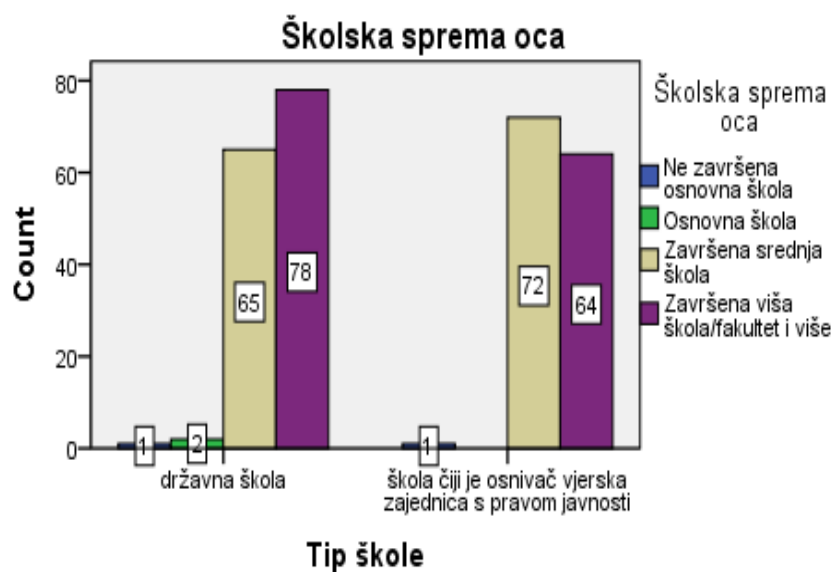
Grafikon 3. Raspodjela odgovora ispitanika s obzirom na varijablu: Školska sprema oca

Raspodjela odgovara ispitanika na varijabli školska sprema oca (*vidi Grafikon 3.*) nam pokazuje kako najveći postotak ispitanika ističe kako je njihov otac završio višu školu/fakultet i više (50,2%) i srednju školu (48,4%). Samo dvoje ispitanika je navelo kako im otac nema završenu osnovnu školu (0,71%) ili ima samo osnovnu školu (0,71%).



Grafikon 4. Raspodjela odgovora ispitanika s obzirom na varijablu: Školska sprema majke

Raspodjela odgovara ispitanika na varijabli školska sprema majke (*vidi Grafikon 4.*) pokazuje kako najveći postotak ispitanika ističe kako je njihova majka završila višu školu/fakultet i više (52,6%) i srednju školu (44,3%). Osam ispitanika (2,8%) je navelo kako majka ima završenu osnovnu školu, dok je jedan ispitanik istaknuo da majka nema završenu osnovnu školu.



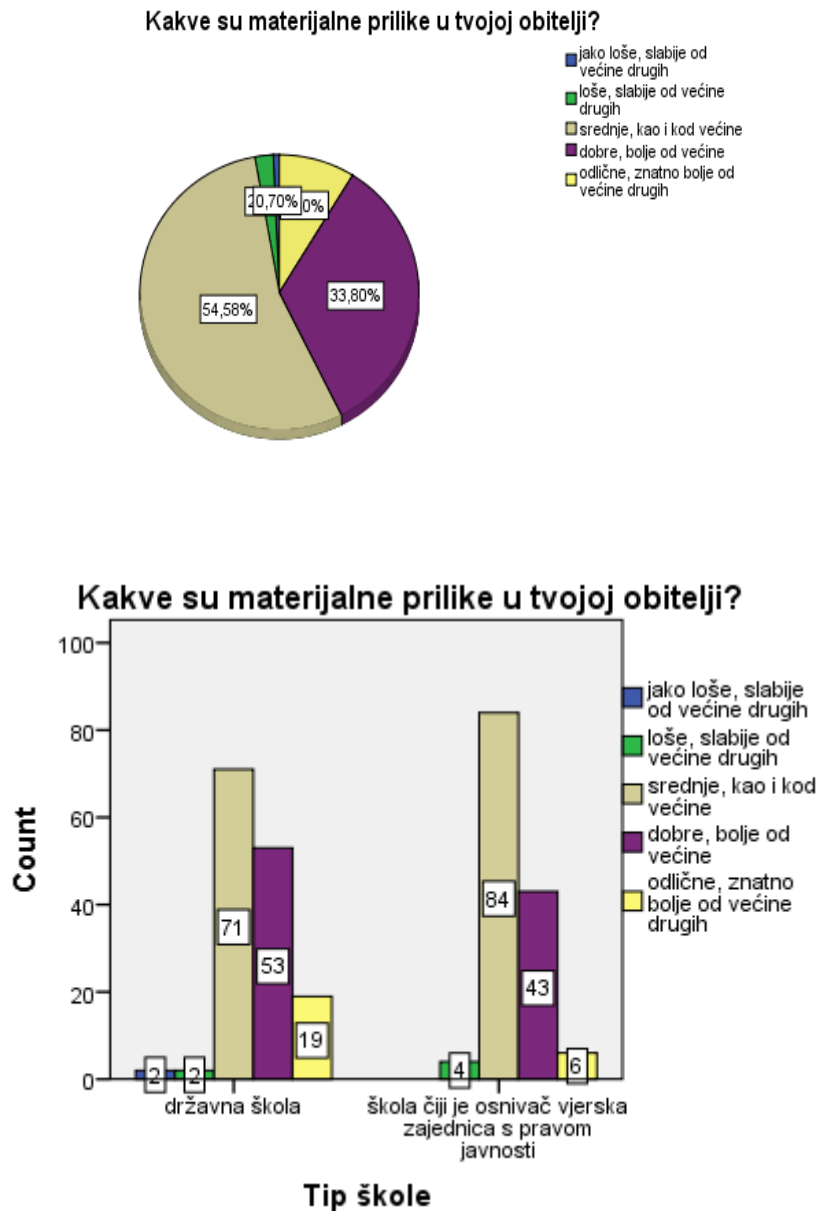
Grafikon 5. Raspodjela odgovora ispitanika s obzirom na tip škole na varijabli: Školska sprema oca



Grafikon 6. Raspodjela odgovora ispitanika s obzirom na tip škole na varijabli: Školska sprema majke

Rezultati pokazuju kako ne postoji razlika u odgovorima ispitanika vezana uz školsku sprema majke i oca s obzirom na tip škole koju pohađaju učenici. I u državnim školama i u školama čiji je osnivač vjerska zajednica s pravom javnosti roditelji imaju u najvećem postotku završenu srednju školu ili završenu višu školu/fakultet i više (vidi Grafikon 5 i 6.).

Ispitanici procjenjuju u najvećem postotku (54,6%) kako su njihove materijalne prilike u obitelji srednje, kao i kod većine. 33,8% ispitanika je navelo kako smatra kako su njihove materijalne prilike u obitelji dobre, bolje od većine. Može se vidjeti kako se odgovori ispitanika državnih škola i škola čiji je osnivač vjerska zajednica s pravom javnosti relativno podudaraju (vidi Grafikon 7.).



Grafikon 7. Prvi grafički prikaz prikazuje raspodjelu odgovora (u postocima) svih ispitanika s obzirom na varijablu: Kakve su materijalne prilike u tvojoj obitelji? U donjem prikazu nalaze se raspodjele dobivene s obzirom na varijablu tip škole.

Studija provedena 2013. godine koja se bavila istraživanjem povezanosti socio-ekonomskog statusa i postignuća učenika analizirala je taj utjecaj na uzorku učenika koji su sudjelovali u tajvanskoj procjeni postignuća učenika. Rezultati su pokazali da su obiteljski socio-ekonomski status i odnos roditelj-dijete pozitivno povezani sa postignućem učenika (Tsai i Liu, 2013). Rezultati ovakvih istraživanja pokazuju nam potrebu za ispitivanje ovih fenomena i u ovom istraživanju. Upravo iz tog razloga kako bi ispitali postoji li statistički značajna razlika u procjeni materijalnih prilika obitelji od strane ispitanika s obzirom na školsku spremu majke i oca proveden je t-test za nezavisne uzorke (*vidi Tablica 1.*). S obzirom na to da je utvrđeno kako je mali broj ispitanika čiji roditelji nisu završili osnovnu školu, ili su završili samo osnovnu školu, a veliki i podjednak broj roditelja ispitanika završio samo srednju školu i višu školu/fakultet i više, u ovo ispitivanje uključeni su samo oni ispitanici koji su naveli kako su im roditelji završili samo srednju školu i višu školu/fakultet i više.

Utvrđeno je kako postoji statistički značajna razlika u procjeni materijalnih prilika obitelji s obzirom na školsku spremu oca ($t(274)=-2,765, p<0,01$). Pritom je procjena materijalnih prilika obitelji niža kod onih ispitanika čiji je otac završio srednju školu ($M=3,36, SD=,677$), u odnosu na ispitanike čiji je otac završio višu školu/fakultet i više ($M=3,61, SD=,717$). Indeks veličine efekta ($\eta^2=0,027$) ukazuje da se 2,7% varijance procijene materijalnih prilika u obitelji može povezati sa varijablom školska sprema oca.

Utvrđeno je i kako postoji statistički značajna razlika u procjeni materijalnih prilika obitelji s obzirom na školsku spremu majke ($t(273)=-2,945, p<0,01$). Pritom je procjena materijalnih prilika obitelji viša kod onih ispitanika čija je majka završila višu školu/fakultet i više ($M=3,61, SD=,713$), u odnosu na ispitanike čija je majka završila samo srednju školu ($M=3,36, SD=,665$). Indeks veličine efekta ($\eta^2=0,031$) ukazuje da se 3,1% varijance procijene materijalnih prilika u obitelji može povezati sa varijablom školska sprema majke.

Uloga roditelja u formiranju obrazovnih aspiracija adolescenata ispitivana je kroz mnoge studije i postoje konkretni rezultati koji govore kako socio-ekonomski status, roditeljski odgojni stilovi i obrazovne težnje igraju važnu ulogu u obrazovnoj budućnosti adolescenata (Garg, Kauppi, Lewko i Urajnik, 2002; Melby, Conger, Fang, Wickrama i Conger 2008; Pouzdan i Pirtle, 1998, prema Tynkkynen, Vuori i Salmela-Aro, 2012). Rezultati ovog istraživanja su potvrdili kako obrazovanje majke i oca ima utjecaj na materijalne prilike obitelji.

Tablica 1. Razlike po školskoj spremi oca i majkes obzirom na percepciju materijalnih prilika u obitelji

Razlika po školskoj spremi oca	Školska sprema	M	SD	t	df	p	Razlike između grupa	η^2
Kakve su materijalne prilike u tvojoj obitelji?	3	3,36	,677	-2,765	274	,006	3<4	0,027
	4	3,61	,717					
Razlika po školskoj spremi majke	Školska sprema	M	SD	t	df	p	Razlike između grupa	η^2
Kakve su materijalne prilike u tvojoj obitelji?	3	3,36	,665	-2,945	273	,004	3<4	0,031
	4	3,61	,713					

Kako bi ispitali postoji li statistički značajna razlika u procjeni materijalnih prilika obitelji od strane ispitanika s obzirom na razred u koji idu ispitanici proveden je t-test za nezavisne uzorke (*vidi Tablica 2.*). S obzirom na to da je utvrđeno kako je mali broj ispitanika čiji roditelji nisu završili osnovnu školu, ili su završili samo osnovnu školu, a veliki i podjednak broj roditelja ispitanika završio samo srednju školu i višu školu/fakultet i više, i u ovo ispitivanje uključeni su samo oni ispitanici koji su naveli kako su im roditelji završili samo srednju školu i višu školu/fakultet i više.

Utvrđeno je kako postoji statistički značajna razlika u procjeni materijalnih prilika obitelji s obzirom na razred ($t(282)=2,575$, $p<0,05$). Pritom je procjena materijalnih prilika obitelji niža kod učenika četvrtih razreda ($M=3,36$, $SD=,730$), u odnosu na ispitanike koji idu u prvi razred gimnazije ($M=3,59$, $SD=,683$). Indeks veličine efekta ($\eta^2=0,023$) ukazuje da se 2,3% varijance procijene materijalnih prilika u obitelji može povezati s varijablom razred.

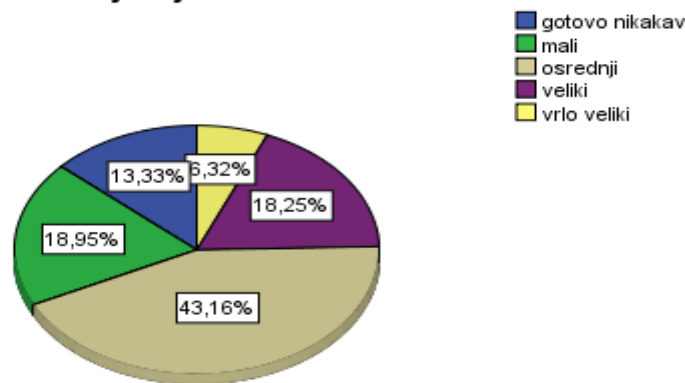
Rezultati pokazuju kako su stariji srednjoškolski upoznati s materijalnim prilikama u obitelji i kako imaju jasniju i realniju sliku oko toga na koji način funkcionira njihova obitelj. Odgovor na to može se pronaći u njihovoj razvojnoj zrelosti i roditeljskoj svjesnosti o važnosti upoznavanja vlastite djece s materijalnim prilikama u obitelji prije (ne) nastavka školovanja i (ili) odlaska u svijet rada.

Tablica 2. Razlika po razredu s obzirom na percepciju materijalnih prilika u obitelji

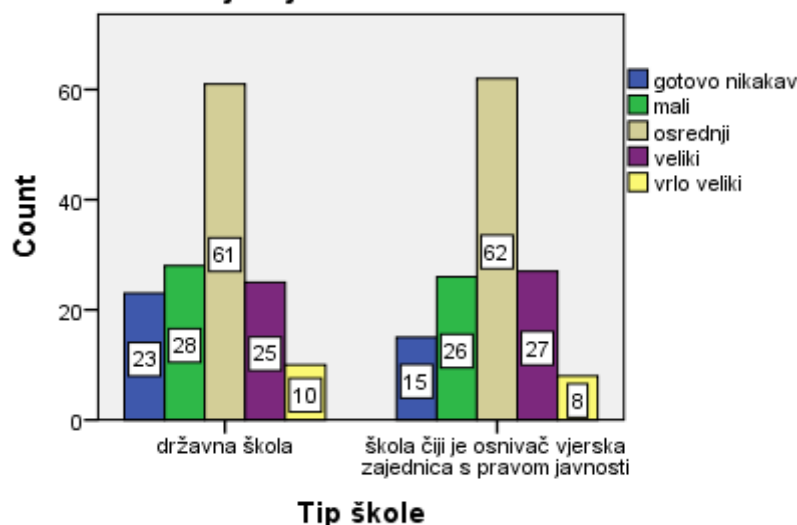
Razlika po razredu	Razred	M	SD	t	df	p	Razlike između grupa	η^2
Kakve su materijalne prilike u tvojoj obitelji?	1	3,59	,683	2,575	282	,011	1 >4	0,023
	4	3,36	,730					

Nakon što smo ispitali materijalne prilike obitelji u kojima žive naši ispitanici htjeli smo istražiti na koji način oni procjenjuju koliki će biti njihov osobni utjecaj u hrvatskom društvu (vidi Grafikon 8). Ispitanici su procijenili kako će njihov osobni utjecaj u hrvatskom društvu u najvećoj mjeri biti osrednji (43,2%), mali (19%) i gotovo nikakav (13,3%). 18,3% ispitanika je navelo kako smatra kako će njihov doprinos u hrvatskom društvu biti velik, dok je vrlo velik utjecaj istaknulo svega 6,3% ispitanika. Sagledavajući rezultate s obzirom na tip škole možemo vidjeti kako su rezultati relativno jednaki i kako ispitanici i iz državnih škola i škola čiji je osnivač vjerska zajednica s pravom javnosti procjenjuju kako će njihov budući utjecaj u hrvatskom društvu biti osrednji (Grafikon 8.).

Procijeni u kojoj mjeri misliš da ćeš ti osobno imati utjecaj u hrvatskom društvu.



Procijeni u kojoj mjeri misliš da ćeš ti osobno imati utjecaj u hrvatskom društvu.



Grafikoni 8. Prvi grafički prikaz prikazuje raspodjelu odgovora (u postocima) svih ispitanika s obzirom na varijablu: Procijeni u kojoj mjeri misliš da ćeš ti osobno imati utjecaj u hrvatskom društvu? U donjem prikazu nalaze se raspodjele dobivene s obzirom na varijablu tip škole.

4.2. Odnos učenika prema školi

Ova skupina rezultata odnosi se na procjenu ispitanika na koji način funkcioniraju u školskoj sredini i na koji se način suočavaju sa dnevnim školskim obvezama.

U odnosu prema školskim obvezama (*Tablica 3.*) nešto manje od polovice ispitanika navodi kako redovito uči (40,6%), dok je redovito učenje za veliki broj učenika ono što nije njihova svakodnevna aktivnost (36%). Veliki broj ispitanika je navelo kako ne piše domaću zadaću (41,6%) i ne priprema se za nadolazeću nastavu (42,1%). Objašnjenje za ovakve rezultate istraživanja može se pronaći u preopterećenju nastave učenika, nejasno definiranom svrhom domaćih zadaća, nedostatku neposrednog vrednovanja domaćih zadaća te razvojnom periodu učenika. Ipak Howe (2002) prema Jurčić (2006) upozorava na to da dijete koje se kod kuće ne priprema za školu, čak i uz najboljeg učitelja na svijetu, gotovo neizbježno biva u lošijem položaju u usporedbi s djecom koja to čine. 69,5% ispitanika je ipak navelo kako se trudi biti što boljim učenikom. 35,6% ispitanika procjenjuje da dobro planira dnevne obveze i aktivnosti učenja. Uključivanje u razredne rasprave karakteristično je za 42,1% ispitanika, a mirno sjedi u klupi i odrađuje postavljene zadatke 54% ispitanika.

Za vrijeme ispita prepisuje 41,8% ispitanika. Problem prepisivanja sve više zabrinjava školsku populaciju i zauzima svoje mjesto u istraživanjima, te se pojavljuje kao rastući problem u mnogim zemljama (Power, Higgins i Kolberg, 1986; Schab, 1991., prema Evans, Craig i Mietzel, 1993). Ovo istraživanje pokazuje kako problem prepisivanja ne možemo zanemariti niti u našoj zemlji. Neopravdano izostajanje sa nastave nije specifično za gimnazijalce jer njihovih 75,7% ispitanika navodi kako ne izostaje neopravdano sa nastave. Ovi rezultati potvrđuju i druga istraživanja iz kojih proizlazi da gimnazijalci najmanje ne opravdano izostaju, s obzirom na to da imaju veliku motivaciju za učenjem i nastavkom obrazovanja (Žužić, 2009). Ispitanici navode kako uglavnom imaju pozitivne ocjene (88,8%) i većina njih (74,6%) smatra kako su uspješni učenici. Ne slaganje oko tvrdnje vezane uz dolazak u školu očituje se na način da 32,5% ispitanika navodi kako u školu dolazi isključivo radi druženja s prijateljima, 25,5% se ne slaže s ovom tvrdnjom, dok je njih 42% ne odlučno oko (ne) slaganja s ovom tvrdnjom.

Odnos prema školi može imati „izravan utjecaj na obrazovne ishode poput boljeg školskog uspjeha, više motivacije za učenje, većeg samopouzdanja, češćeg sudjelovanja u izvanškolskim aktivnostima i retenciju u sustavu obrazovanja (Thompson, 2006.; Waters, Cross i Runions, 2009. prema Roviš i Bezinović, 2011;186). Vrlo je važno stoga ove rezultate istraživanja promatrati na način da se promišlja o mogućnostima unapređivanja kvalitete odnosa učenika prema školi s obzirom na izrazito negativne segmente kao što su prepisivanje za vrijeme ispita i ne pisanje domaćih zadaća, te ne pripremanje za nadolazeću nastavu. Vrlo je važno promišljati i o tome kako mladi ne smatraju problemom prepisivanje na nastavi, kao i ne pripremanje za nadolazeću nastavu, a ujedno očekuju pozitivne ocjene.

Tablica 3. Postoci (%) i deskriptivni pokazatelji (M^* i SD^*) varijabli

Odnos prema školi	1+2	3	4+5**	M^*	SD^*
Redovito učim.	36	23,4	40,6	3,10	1,23
Redovito pišem domaće zadaće.	41,6	24,1	34,3	2,87	1,33
Pripremam se za nadolazeću nastavu.	42,1	30,9	27	2,76	1,19
Trudim se biti što bolji/a učenik/ica.	9,5	21,1	69,5	3,90	1,03
Za vrijeme ispita prepisujem.	27,3	30,9	41,8	3,21	1,29
Neopravdano izostajem sa nastave.	75,7	11,2	13	1,82	1,17
Dobro planiram svoje dnevne obveze i aktivnosti učenja.	29,7	34,6	35,6	3,07	1,14
Uključujem se u razredne rasprave.	24,5	33,3	42,1	3,25	1,17
Za vrijeme nastave sam poslušan/na i pozorno pratim nastavnikovo predavanje.	13	39,3	47,4	3,49	0,97
Mirno sjedim u klupi i odrađujem postavljene zadatke.	16,1	29,8	54	3,50	1,06
S veseljem pohađam nastavu.	43,3	42,7	14	2,54	1,05
Uglavnom imam pozitivne ocjene.	4,1	7	88,8	4,37	0,83
Uspješan/na sam učenik/ica.	7	18,3	74,6	3,97	0,86
U školu dolazim isključivo radi druženja sa školskim prijateljima.	25,5	42	32,5	3,13	1,06

* 1. Napomena: M - aritmetička sredina, SD - standardna devijacija

** 2. Napomena: vrijedi: 1- uopće se ne odnosi na mene + 2- ne odnosi se na mene, 3- ne znam, ne mogu procijeniti, 4- odnosi se na mene + 5- u potpunosti se odnosi na mene

4.3.Odnos nastavnik- učenik

U nastavku ćemo prikazati rezultate koji se odnose na različite segmente odnosa nastavnik-učenik. Rezultati prikazuju na koji način ispitanici percipiraju svoj odnos prema nastavniku, kao i odnos nastavnika naspram njih.

U *Tablici 4.* možemo vidjeti kako ispitanici smatraju da u najvećoj mjeri ostvaruju dobru komunikaciju s nastavnicima. To je istaknulo 71,3% ispitanika. U kontekstu verbalnog sukobljavanja s nastavnicima, 82,5% ispitanika smatra kako verbalno sukobljavanje s nastavnikom nije ono što karakterizira njegov odnos s nastavnikom. Veće ne slaganje možemo vidjeti na varijabli zadovoljan sam svojim nastavnikom, gdje se pokazalo kako nešto manje od polovice ispitanika ovu tvrdnju smatra točnom (45,6%), dok mišljenje o ovoj tvrdnji ne može istaknuti 39,9% ispitanika. Dvojbu oko točnosti ispitanici su pokazali i za tvrdnju nastavnici su zainteresirani za predmet koji predaju. Njih 44,6% smatra kako nastavnici pokazuju zainteresiranost za predmet kojega predaju, dok njih 41,1% ne može procijeniti je li njihov nastavnik zainteresiran ili nije zainteresiran za predmet kojega predaje. U odnosu uvažavanja ideja i mišljenja učenika od strane nastavnika ispitanici su u najvećem postotku istaknuli kako ne mogu procijeniti je li to točno (43,2%). 39,3% ispitanika je ipak istaknulo kako njihovi nastavnici pokazuju uvažavanje njihovog mišljenja i ideja. Vrlo velika podjela mišljenja pokazala se po pitanju tvrdnje: učenici u mojoj školi imaju povjerenja u nastavnike. 46,2% ispitanika ovu tvrdnju percipira točnom, njih 30,4% ne može procijeniti je li ona točna ili nije, dok 24,4% ispitanika ističe kako učenici u njihovoj školi nemaju povjerenja u nastavnike.

Na tvrdnji nastavnici u mojoj školi mogu zaustaviti zadirivanje i nasilje među učenicima, ispitanici su pokazali kako je njihovo slaganje u nešto manje od pedeset posto (45,4%). Ostali odgovori su se raspodijeli podjednako na način da je 26,2% ispitanika navelo kako se ne slaže s ovom tvrdnjom, dok je njih 28,3% bilo ne odlučno. Istinitost tvrdnje nastavnik poštuje učenike pokazalo se u 57% slučajeva, dok je 31,8% njih ostalo neodlučno, a 11,2% se nije slagalo s ovom tvrdnjom.

Veliku podijeljenost ispitanici su pokazali oko odnosa ravnopravnosti i pravednosti nastavnika prema učenicima. Tako 34,6% ispitanika ne može procijeniti je li njegovi nastavnici imaju ravnopravan odnos prema učenicima i je su li pravedni. Ispitanici su u podjednakom postotku naveli kako nastavnici imaju ravnopravan odnos prema učenicima, te su pravedni (32,2%) kao i da nemaju ravnopravan odnos i nisu pravedni (33,2%). Ovakvu podijeljenost ispitanici su pokazali i na tvrdnji nastavnici mi pomažu da imam dobro mišljenje o sebi. 37,2% nema mišljenje, 31,9% se ne slaže s ovom tvrdnjom, dok se njih 30,9% slaže s njom. Nešto manje od polovice ispitanika (45,9%) je istaknulo kako je nastavnicima stalo da oni budu uspješni učenici, njih 33,9% nije moglo iznijeti svoje mišljenje o ovom pitanju, dok se njih 20,1% nije moglo složiti s ovom tvrdnjom.

Može se vidjeti kako su stavovi učenika vrlo podijeljeni oko njihovog odnosa s nastavnicima. Odnos nastavnik učenik procijenjen je vrlo pozitivno samo u ostvarivanju dobre komunikacije s nastavnikom, dok oko ostalih varijabli postoji velika diferencijacija. Relja (2006) je u svom istraživanju pokazala kako učenici starijeg školskog uzrasta uočavaju problem u komunikaciji na relaciji odrasla osoba – mlada osoba, učenik – nastavnik. Mlada osoba tako želi bolju komunikaciju i više razgovora, druženja, razumijevanja za probleme odrastanja koje u većini slučajeva ne nalaze kod odraslih pa tako ni kod svojih nastavnika. Lee i Smith (2001) prema Roviš i Bezinović (2011) smatraju kako se u srednjim školama sve učestalije zbog njihove veličine kao i “birokratiziranosti” nastave narušava osjećaj zajedništva između nastavnika i učenika. Učenici tako više nemaju prilika bolje upoznati svoje nastavnike, te stvoriti pozitivan odnos s važnijom odraslom osobom izvan obiteljskog okruženja. Rezultat toga pokazuje se u međusobnom nepovjerenju i udaljavanju od zajedničkih vrijednosti i ciljeva školskog obrazovanja, čime se direktno smanjuje uključenost u obrazovni proces i motivacija učenika (Roviš i Bezinović, 2011). Te rezultate potvrdilo je i ovo istraživanje koje je pokazalo kako učenici nemaju povjerenja u nastavnike, te ne mogu procijeniti je li nastavnici imaju ravnopravan odnos prema učenicima i je su li pravedni.

Tablica 4. Postotci (%) i deskriptivni pokazatelji (M* i SD*) varijabli

Odnos nastavnik-učenik	1+2	3	4+5**	M*	SD*
Ostvarujem dobru komunikaciju s nastavnicima.	6,9	21,7	71,3	3,84	0,86
Verbalno se sukobljavam s nastavnicima.	82,5	11,2	6,3	1,73	0,96
Zadovoljan/na sam svojim nastavnicima.	14,5	39,9	45,6	3,36	0,91
Nastavnici su zainteresirani za predmet koji predaju.	14,4	41,1	44,6	3,33	0,86
Nastavnici uvažavaju moje mišljenje i ideje.	17,6	43,2	39,3	3,23	0,95
Učenici u mojoj školi imaju povjerenja u nastavnike.	24,4	46,2	30,4	3,02	0,98
Nastavnici u mojoj školi mogu zaustaviti zadirivanje i nasilje među učenicima.	26,2	28,3	45,4	3,25	1,16
U mojoj školi nastavnici poštuju učenike.	11,2	31,8	57	3,59	0,97
U mojoj školi nastavnici su ravnopravni i fer prema svim učenicima.	33,2	34,6	32,2	2,92	1,11
Nastavnici mi pomažu da imam dobro mišljenje o sebi.	31,9	37,2	30,9	2,94	1,09
Mojim nastavnicima je stalo da budem uspješan u školi.	20,1	33,9	45,9	3,35	1,06

* 1. Napomena: M- aritmetička sredina, SD- standardna devijacija

** 2. Napomena: vrijedi: 1- uopće se ne odnosi na mene + 2- ne odnosi se na mene, 3- ne znam, ne mogu procijeniti, 4- odnosi se na mene + 5- u potpunosti se odnosi na mene

4.4. Osjećaj sigurnosti i pripadnosti školi

Kako bi bolje sagledali aspekt školske klime važno je razumjeti na koji način učenici percipiraju osjećaj sigurnosti i pripadnosti školi koju pohađaju. U nastavku će biti prikazani rezultati ovog segmenta istraživanja (*vidi Tablica 5.*).

Ispitanici su u najvećoj mjeri procijenili (44%) kako njihova škola ispunjava njihova očekivanja. 29,4% ispitanika ne može procijeniti ovu tvrdnju, dok 26,6% ispitanika navodi kako škola koju pohađaju ne ispunjava njihova očekivanja. Kao vrlo zanimljiv rezultat ovog istraživanja pokazao se stav ispitanika po pitanju radosnog odlaska u školu. Nešto malo manje od polovice ispitanika (43,7%) većinom se ne raduje odlasku u školu, njih 35% ne može procijeniti točnost ove tvrdnje, dok njih samo 21,3% radosno odlazi u školu. Škola je svakako okruženje koje uz obitelj zauzima središnje mjesto okupacije učenika. Naime, odgojno-obrazovni nazivnik koji škola nosi, ima jednu od ključnih uloga u formiranju ličnosti djeteta te poslije odrasle osobe, stoga se može reći kako djetetovi doživljaji škole, njegove misli i osjećaji koje se veže uz nju, te doživljaji sebe u takvom okruženju stavljaju ju u središte važnosti (Vasta i sur., 1997). Ukoliko se dijete „vidi kompetentno na akademskom i socijalnom planu, ono sebe doživljava pozitivno, zadovoljno je, što pozitivno utječe na razvitak njegova samopoštovanja“ (Pahić, 2008; 313). S druge strane negativna percepcija sebe bilo na jednom ili drugom planu može izazvati negativne osjećaje, nezadovoljstvo, te loše raspoloženje (Pahić, 2008). Stoga je vrlo važno promišljati koji su to razlozi zbog kojih mladi imaju uglavnom negativnu percepciju škole, te uz nju vežu negativne osjećaje i loše raspoloženje.

Za razliku od motivacije ispitanika prema odlasku u školu, oni ipak smatraju u najvećem postotku kako je njihova škola ugodno mjesto (60,5%) i kako pripadaju školi koju pohađaju (62,6%). Više od polovine ispitanika je istaknulo kako su im vrijednosti koje su prisutne u školi prihvatljive (63,3%). Što se tiče školskih pravila 53,7% ispitanika smatra kako su ona pravedna, dok je njih 27,4% neodlučno, a 19% smatra školska pravila nepravednima. Osjećaj sigurnosti u školi je vrlo visoko procijenjen, tako se ispitanici u školi osjećaju vrlo sigurnima (74%). Osjećaj sigurnosti potvrđuje se i s visokom procjenom ispitanika kako se u njihovoj školi uvijek imaju priliku obratiti nekome za pomoć ako im je ona potrebna (69,6%). Vrlo je zanimljivo kako je 10,8% ispitanika navelo kako nemaju uvijek priliku obratiti se nekome za pomoć ako im je ona potrebna. Ovaj rezultat može pronaći svoj obrazloženje i u tvrdnjama u kojima su učenici pokazali kako nemaju dovoljno povjerenja u nastavnika niti smatraju njihov odnos prema njima poštenim. Postavlja se pitanje na koji način učenici percipiraju stručne

suradnike u školi po pitanju osjećaja sigurnosti, te je li im njihova uloga u školi poznata samo kroz savjetodavni rad s učenicima koji imaju probleme u ponašanju.

Tablica 5. Postotci (%) i deskriptivni pokazatelji (M* i SD*) varijabli

Osjećaj sigurnosti i pripadnosti školi	1+2	3	4+5**	M*	SD*
Ova škola ispunjava moja očekivanja.	26,6	29,4	44	3,23	1,20
Većinom se radujem odlasku u školu.	43,7	35	21,3	2,60	1,16
Moja škola je ugodno mjesto.	12,5	26,9	60,5	3,64	1,06
Osjećam da pripadam školi koju pohađam.	13,9	23,4	62,6	3,67	1,11
Vrijednosti koje su prisutne u mojoj školi su mi prihvatljive.	9,4	27,3	63,3	3,71	0,98
U mojoj školi školska pravila su pravedna.	19	27,4	53,7	3,41	1,11
U školi se osjećam sigurno.	6,7	19,3	74	3,95	0,97
U mojoj školi uvijek imam priliku obratiti se nekome za pomoć ako mi je ona potrebna.	10,8	19,6	69,6	3,84	1,03

* 1. Napomena: M- aritmetička sredina, SD- standardna devijacija

** 2. Napomena: vrijedi: 1- uopće se ne odnosi na mene + 2- ne odnosi se na mene, 3- ne znam, ne mogu procijeniti, 4- odnosi se na mene + 5- u potpunosti se odnosi na mene

4.5. Atmosfera za učenje i roditeljska uključenost u školski život djece

Aspekti školske klime su i atmosfera za učenje, te roditeljska uključenost u školski život. U nastavku su prikazani rezultati vezani uz atmosferu za učenje, te roditeljsku uključenost u život djece u školi (*vidi Tablica 6.*).

Ispitanici su pokazali kako se ne mogu usuglasiti vezano uz pitanje je li ih škola koju pohađaju potiče na razmišljanje i stvaranje novih ideja. 39,2% ispitanika smatra kako ih škola potiče na razmišljanje i stvaranje novih ideja, 30,1% ne može procijeniti ovu tvrdnju, dok 30,8% ispitanika navodi kako ova tvrdnja nije točna. 46,3% ispitanika ne uživa učiti u svojoj školi, njih 38,6% ne može procijeniti je li uživa ili ne uživa učiti u svojoj školi, dok njih samo 15,1% uživa učiti u svojoj školi. Iz ovog rezultata proizlazi potreba za redefiniranjem učenja kao „mučenja“ kroz pretpostavku da će učenici biti usmjereniji prema učenju i radu ako su učenicima sadržaji koje uče u školi i metode poučavanja koje se primjenjuju zanimljive, ako ih smatraju važnima za život i budućnost i ako su učionice mjesta gdje se osjećaju prihvaćenima (Raboteg- Šarić, Šakić i Brajša- Žganec, 2009). Vrlo je zanimljivo kako učenici bez obzira na to što su procijenili kako ne uživaju učiti u svojoj školi smatraju kako je marljivo učenje u školi put za postajanje uspješnom odraslom osobom. Ako budem marljivo učio u školi, postat ću uspješna odrasla osoba procijenilo je sa slaganjem 70,5% ispitanika.

Što se tiče roditelja i njihovog odnosa prema ispitanicima, oni su naveli kako su u najvećem postotku roditelji ponosni na njih (78,6%).

Tablica 6. Postotci (%) i deskriptivni pokazatelji (M^* i SD^*) varijabli

Atmosfera za učenje	1+2	3	4+5**	M^*	SD^*
Škola me potiče na razmišljanje i stvaranje novih ideja.	30,8	30,1	39,2	3,08	1,17
Uživam učiti u svojoj školi.	46,3	38,6	15,1	2,52	1,06
Ako budem marljivo učio u školi, postat ću uspješna odrasla osoba.	15,8	13,7	70,5	3,87	1,23
Roditeljskoj povezanosti sa školom i uključenost u školski život djece	1+2	3	4+5**	M^*	SD^*
Moji roditelji su ponosni na mene.	7	14,3	78,6	4,22	1,04

* 1. Napomena: M - aritmetička sredina, SD - standardna devijacija

** 2. Napomena: vrijedi: 1- uopće se ne odnosi na mene + 2- ne odnosi se na mene, 3- ne znam, ne mogu procijeniti, 4- odnosi se na mene + 5- u potpunosti se odnosi na mene

4.6. Razlike u školskoj klimi s obzirom na nezavisne varijable istraživanja

Kako bi jasnije mogli odgovoriti na istraživačku hipotezu postoji li razlika u školskoj klimi između državnih škola i škola čiji je osnivač vjerska zajednica s pravom javnosti u ovom dijelu rezultat prikazani su dobiveni podaci vezani uz razlike u školskoj klimi s obzirom na nezavisne varijable ovog istraživanja.

Kako bi ispitali postoji li razlika u odgovorima ispitanika vezanim uz školsku klimu s obzirom na razred kojega pohađaju ispitanici proveden je t-test za nezavisne uzorke. Leveneov testom homogenosti varijanci pokazalo se kako su sve varijance homogene. Utvrđene su razlike u različitim segmentima ovog istraživanja (*vidi Tablicu 7.*).

Prva statistički značajna razlika utvrđena je na tvrdnji redovito učim ($t(284)=2,907, p<0,01$). Pokazalo se kako učenici prvog razreda procjenjuju kako redovitije uče ($M=3,32, SD=1,252$) u odnosu na učenike četvrtog razreda ($M=2,91, SD=1,172$). Indeks veličine efekta ($\eta^2=0,029$) ukazuje da se 2,9% varijance redovitog učenja može povezati s varijablom razred kojega pohađam. Na tvrdnji redovito pišem domaće zadaće također se pokazala statistički značajna razlika ($t(284)=4,685, p<0,01$). Učenici prvog razreda ($M=3,24, SD=1,297$) puno redovitije pišu zadaće od učenika četvrtog razreda ($M=2,53, SD=1,262$). Indeks veličine efekta ($\eta^2=0,072$) ukazuje da se 7,2% varijance redovitog pisanja domaće zadaće može povezati s varijablom razred kojega pohađam. Što se tiče prepisivanja za vrijeme ispita i ovdje postoji statistički značajna razlika s obzirom na razred kojega pohađaju učenici ($t(280)=-3,226, p<0,01$). Tako učenici četvrtog razreda tvrdnju za vrijeme ispita prepisujem procjenjuju puno

višom ($M=3,44$, $SD=1,182$) u odnosu na učenike prvog razreda ($M=2,95$, $SD=1,359$). Indeks veličine efekta ($\eta^2=0,036$) ukazuje da se 3,6% varijance prepisivanja za vrijeme ispita može povezati s varijablom razred kojega pohađam. Statistički značajna razlika pokazala se po pitanju poslušnosti i pozornosti tijekom nastavnikova predavanja ($t(283)=2,044$, $p<0,05$). Učenici prvog razreda u većoj mjeri poslušno i pažljivo prate nastavnikovo predavanje ($M=3,61$, $SD=,898$) u odnosu na učenike četvrtog razreda ($M=3,38$, $SD=1,028$). Indeks veličine efekta ($\eta^2=0,015$) ukazuje da se 1,5% varijance poslušnosti i pozornosti za vrijeme nastavnikova predavanja može povezati s varijablom razred kojega pohađam. Mirno sjedim u klupi i odrađujem postavljene zadatke još je jedna varijabla koju možemo povezati s razredom. Utvrđena je statistički značajna razlika u procjeni mirnog sjedenja u klupi i odrađivanja postavljenih zadataka s obzirom na razred kojega učenici pohađaju ($t(283)=3,046$, $p<0,01$). Tako učenici četvrtog razreda tvrđuju mirno sjedim u klupi i odrađujem postavljene zadatke procjenjuju puno nižom ($M=3,7$, $SD=,984$) u odnosu na učenike prvog razreda ($M=3,32$, $SD=1,028$). Indeks veličine efekta ($\eta^2=0,032$) ukazuje da se 3,2% varijance mirnog sjedenja u klupi i odrađivanja postavljenih zadataka može povezati s varijablom razred kojega pohađam. Utvrđeno je kako postoji statistički značajna razlika s obzirom na razred kojega učenici pohađaju, a vezana je uz verbalno sukobljavanje s nastavnicima ($t(284)=-2,213$, $p<0,05$). Učenici četvrtog razreda se više verbalno sukobljavaju s nastavnicima ($M=1,6$, $SD=,905$), u odnosu na učenike prvog razreda ($M=1,85$, $SD=,999$). Indeks veličine efekta ($\eta^2=0,017$) ukazuje da se 1,7% varijance verbalnog sukobljavanja s nastavnicima može povezati s varijablom razred kojega pohađam.

Zadovoljstvo s nastavnicima pokazalo se statistički značajno različito s obzirom na razred kojega učenici pohađaju ($t(281)=2,551$, $p<0,05$). Pokazalo se kako učenici prvog razreda procjenjuju kako su zadovoljniji nastavnicima ($M=3,51$, $SD=,865$) u odnosu na učenike četvrtog razreda ($M=3,23$, $SD=,926$). Indeks veličine efekta ($\eta^2=0,023$) ukazuje da se 2,3% varijance zadovoljstva nastavnicima može povezati s varijablom razred kojega pohađam. Utvrđeno je također kako postoji statistički značajna razlika u procjeni ispitanika oko uvažavanja njihov ideja i mišljenja od strana nastavnika s obzirom na razred ($t(283)=2,509$, $p<0,05$). Tako učenici četvrtog razreda tvrđuju nastavnici uvažavaju moje mišljenje i ideje procjenjuju puno nižom ($M=3,09$, $SD=,966$) u odnosu na učenike prvog razreda ($M=3,38$, $SD=,925$). Indeks veličine efekta ($\eta^2=0,022$) ukazuje da se 2,2% varijance uvažavanja mišljenja i ideja učenika od strana nastavnika može povezati s varijablom razred kojega pohađam. Nastavnici u mojoj školi mogu zaustaviti zadirkivanje i nasilje među učenicima još je jedna od tvrđnji kod koje je utvrđeno da postoji statistički značajna razlika u njezinoj

procijeni s obzirom na razred kojega učenik pohađa. Učenici prvog razreda procjenjuju ovu tvrdnju točnijom ($M=3,46$, $SD=1,067$) nego učenici četvrtog razreda ($M=3,07$, $SD=1,208$). Indeks veličine efekta ($\eta^2=0,028$) ukazuje da se 2,8% varijance zaustavljanja nasilja i zadirkivanja između učenika u školi od strane nastavnika može povezati s varijablom razred. Utvrđeno je kakopostoji statistički značajna razlika u percepciji točnosti tvrdnje: u mojoj školi nastavnici su ravnopravni i fer prema svim učenicima s obzirom na razred ($t(284)=4,940$, $p<0,01$). Tako učenici četvrtog razreda tvrdnju u mojoj školi nastavnici su ravnopravni i fer prema svim učenicima procjenjuju puno nižom ($M=2,63$, $SD=1,078$) u odnosu na učenike prvog razreda ($M=3,25$, $SD=1,052$). Indeks veličine efekta ($\eta^2=0,072$) ukazuje da se 7,2% varijance stava učenika naspram ravnopravnosti i pravednosti nastavnika može povezati s varijablom razred kojega pohađam. Nastavnici mi pomažu da imam dobro mišljenje o sebi još je jedna od tvrdnji uz koju je utvrđena statistički značajna razlika s obzirom na razred ($t(283)=3,386$ $p<0,01$). Učenici prvog razreda procjenjuju ovu tvrdnju točnijom ($M=3,16$, $SD=1,045$) nego učenici četvrtog razreda ($M=2,73$, $SD=1,091$). Indeks veličine efekta ($\eta^2=0,04$) ukazuje da se 4% varijance stava učenika o tome je li im nastavnik pomaže da imaju dobro mišljenje o sebi može povezati s varijablom razred. Što se tiče stava učenika oko toga je li škola ispunjava njihova očekivanja utvrđeno je kako postoji statistički značajna razlika s obzirom na razred učenika ($t(284)=3,946$, $p<0,01$). Učenici prvog razreda procjenjuju ovu tvrdnju točnijom ($M=3,51$, $SD=1,180$) nego učenici četvrtog razreda ($M=2,97$, $SD=1,167$). Indeks veličine efekta ($\eta^2=0,052$) ukazuje da se 5,2% varijance zadovoljstva ispunjenjem očekivanja od škole može povezati s varijablom razred. Škola me potiče na razmišljanje i stvaranje novih ideja još je jedna od tvrdnji kod kojih je pronađena statistički značajna razlika vezana uz razred ($t(284)=3,038$, $p<0,01$). Tako učenici četvrtog razreda tvrdnju škola me potiče na razmišljanje i stvaranje novih ideja procjenjuju puno nižom ($M=2,89$, $SD=1,126$) u odnosu na učenike prvog razreda ($M=3,3$, $SD=1,182$). Indeks veličine efekta ($\eta^2=0,031$) ukazuje da se 3,1% varijance stava učenika prema tome je li ih škola potiče na razmišljanje i stvaranje novih ideja može povezati s varijablom razred kojega pohađam. Posljednja statistički značajna razlika vezana uz segment školske klime pokazala se po pitanju osjećaja užitka u učenju u školi s obzirom na razred ($t(283)=2,182$, $p<0,05$). Učenici prvog razreda tako procjenjuju ovu tvrdnju točnijom ($M=2,66$, $SD=1,06$) nego učenici četvrtog razreda ($M=2,39$, $SD=1,044$). Indeks veličine efekta ($\eta^2=0,017$) ukazuje da se 1,7% varijance osjećaja užitka u učenju u školi može povezati s varijablom razred.

Rezultati sumativno pokazuju kako učenici prvih razreda srednjih škola na školu gledaju puno pozitivnije i njihov odnos prema školi je puno fokusiraniji i odgovorniji. Ovi rezultati

potvrđuju i rezultate istraživanja koja su se bavila sličnim pitanjima (Reić- Ercegovac i Koludrović, 2010). Učenici prvih razreda srednjih škola nalaze se tek na početku srednjoškolskog obrazovanja, te je njihova usmjerenost na školu još uvijek pod utjecajem pozitivnih emocija osnovnoškolskog razdoblja, kao i razvojnog perioda u kojemu se nalaze. Doživljaji akademskog neuspjeha koji su učestaliji u srednjoškolskom obrazovanju pokazuju kako je važno dodatno raditi na usavršavanju rada srednjih škola i njihovih kurikula kako bi učenicima omogućili osjećaj samoeфикаsnosti koji je povezan s pozitivnim samopoimanjem i s osjećajem kompetentnosti (Reić- Ercegovac i Koludrović, 2010).

Tablica 7. Razlike po razredu s obzirom na percepciju školske klime

Razlike po razredu	Razred	M	SD	t	df	p	Razlike između grupa	η^2
Redovito učim.	1	3,32	1,252	2,907	284	,004	1 >4	0,029
	4	2,91	1,172					
Redovito pišem domaće zadaće.	1	3,24	1,297	4,685	284	,000	1 >4	0,072
	4	2,53	1,262					
Za vrijeme ispita prepisujem.	1	2,95	1,359	-3,226	280	,001	1 <4	0,036
	4	3,44	1,182					
Za vrijeme nastave sam poslušan/na i pozorno pratim nastavnikovo predavanje.	1	3,61	,898	2,044	283	,042	1 >4	0,015
	4	3,38	1,028					
Mirno sjedim u klupi i odrađujem postavljene zadatke.	1	3,7	,984	3,046	283	,003	1 >4	0,032
	4	3,32	1,092					
Verbalno se sukobljavam s nastavnicima.	1	1,6	,905	-2,213	284	,028	1 <4	0,017
	4	1,85	,999					
Zadovoljan/na sam svojim nastavnicima.	1	3,51	,865	2,551	281	,011	1 >4	0,023
	4	3,23	,926					
Nastavnici uvažavaju moje mišljenje i ideje.	1	3,38	,966	2,509	283	,013	1 >4	0,022
	4	3,09	,925					
Nastavnici u mojoj školi mogu zaustaviti zadirivanje i nasilje među učenicima.	1	3,46	1,067	2,876	284	,004	1 >4	0,028
	4	3,07	1,208					
U mojoj školi nastavnici su ravnopravni i fer prema svim učenicima.	1	3,25	1,052	4,940	284	,000	1 >4	0,072
	4	2,63	1,078					
Nastavnici mi pomažu da imam dobro mišljenje o sebi.	1	3,16	1,045	3,386	283	,001	1 >4	0,04
	4	2,73	1,091					
Ova škola ispunjava moja očekivanja.	1	3,51	1,180	3,946	284	,000	1 >4	0,052
	4	2,97	1,167					
Škola me potiče na razmišljanje i stvaranje novih ideja.	1	3,3	1,182	3,038	284	,003	1 >4	0,031
	4	2,89	1,126					
Uživam učiti u svojoj školi.	1	2,66	1,06	2,182	283	,030	1 >4	0,017
	4	2,39	1,044					

Postoji li razlika u školskoj klimi između državnih škola i škola čiji je osnivač vjerska zajednica s pravom javnosti ispitivali smo t-testom za nezavisne uzorke. Leveneov testom homogenosti varijanci pokazalo se kako su sve varijance koje su uvrštene u rezultate homogene. Utvrđen su neke razlike koje će biti prikazane u nastavku (*vidi Tablica 8.*).

Statistički značajna razlika se pokazala po pitanju stava učenika oko poštovanja kojega nastavnici iskazuju u školi prema učenicima s obzirom na vrstu škole koju učenici pohađaju ($t(284)=-2,766, p<0,01$). Učenici koji pohađaju školu čiji je osnivač vjerska zajednica s pravom javnosti tako procjenjuju ovu tvrdnju točnijom ($M=3,75, SD=1,005$) nego učenici državnih škola ($M=3,44, SD=,911$). Indeks veličine efekta ($\eta^2=0,026$) ukazuje da se 2,6% varijance stava učenika oko poštovanja kojega nastavnici iskazuju u školi prema učenicima može povezati s vrstom škole koju učenici pohađaju. Utvrđeno je kako postoji statistički značajna razlika u percepciji tvrdnje: mojim nastavnicima je stalo da budem uspješan u školi od strane učenika s obzirom na vrstu škole koju pohađaju ($t(281)=-2,476, p<0,05$). Učenici koji pohađaju školu čiji je osnivač vjerska zajednica s pravom javnosti isto procjenjuju ovu tvrdnju točnijom ($M=3,51, SD=1,061$) nego učenici državnih škola ($M=3,2, SD=1,044$). Indeks veličine efekta ($\eta^2=0,021$) ukazuje da se 2,1% varijance stava učenika oko tvrdnje: mojim nastavnicima je stalo da budem uspješan u školi može povezati s vrstom škole koju učenici pohađaju. Razlika se pokazala kao značajna i po pitanju osjećaja sigurnosti u školi ($t(283)=-2,054, p<0,05$). Učenici koji idu u državne škole osjećaju se manje sigurnima ($M=3,84, SD=,973$), u odnosu na učenike koji pohađaju škole čiji je osnivač vjerska zajednica s pravom javnosti ($M=4,07, SD=,964$). Indeks veličine efekta ($\eta^2=0,015$) ukazuje da 1,5% varijance osjećaja sigurnosti u školi može povezati s vrstom škole u koju učenici idu. Vrijednosti koje su prisutne u mojoj školi su mi prihvatljive je tvrdnja za koju se također ispitivalo je li postoji statistički značajna razlika s obzirom na vrstu škole. Pokazala se razlika ($t(284)=-2,512, p<0,05$). Učenici koji pohađaju školu čiji je osnivač vjerska zajednica s pravom javnosti procjenjuju ovu tvrdnju točnijom ($M=3,86, SD=1,005$) nego učenici državnih škola ($M=3,57, SD=,934$). Indeks veličine efekta ($\eta^2=0,022$) ukazuje da se 2,2% varijance prihvatljivosti vrijednosti koje su prisutne u školi može povezati s vrstom škole koju učenici pohađaju.

Posljednja statistički značajna razlika u ovom segmentu istraživanja se pokazala po pitanju stava učenika oko dolaska u školu isključivo radi druženja s školskim prijateljima ($t(284)=3,084, p<0,01$). Učenici koji pohađaju školu čiji je osnivač vjerska zajednica s pravom javnosti tako procjenjuju ovu tvrdnju niže na ljestvici ($M=2,93, SD=1,160$) nego učenici državnih škola ($M=3,32, SD=,933$). Indeks veličine efekta ($\eta^2=0,032$) ukazuje da se 3,2%

stava o dolasku u školu isključivo radi druženja sa školskim prijateljima može povezati s vrstom škole koju učenici pohađaju.

Može se vidjeti iz rezultata ovog istraživanja kako razlika u školskoj klimi između državnih škola i škola čiji je osnivač vjerska zajednica s pravom javnosti postoji samo u nekoliko komponenti koje čine školsku klimu. Razlika je pronađena u samo dvije tvrdnje vezane uz odnos nastavnik- učenik, u osjećaju sigurnosti, u stavu prema vrijednostima koje zagovara škola, te u jednom segmentu odnosa učenika prema školi. Odgovor na rezultat kojim se pokazuje kako su nastavnici škola čiji je osnivač vjerska zajednica s pravom javnosti ti koji iskazuju veće poštovanje i želju da učenik bude uspješan u školi, možda se može pronaći u vrijednostima koje u većoj mjeri percipiraju važnima učenici ovih škola. Što se tiče osjećaja sigurnosti on se može povezati s većim poštovanjem kojega su iskazali učenici. Odnos prema vrijednostima koje su prisutne u školi može se povezati s logičkom vertikalom koja govori o tome da su učenici koji polaze državne škole manje upoznati s misijom i vizijom škole koju pohađaju, dok su učenici škola čiji je osnivač vjerska zajednica s pravom javnosti kroz skriveni kurikulum direktno upoznati s onim vrijednostima koje su važne u toj školskoj sredini.

Tablica 8. Razlike po vrsti škole s obzirom na percepciju školske klime

Razlike po tipu škole	Škola	M	SD	t	df	p	Razlike između grupa	η^2
U mojoj školi nastavnici poštuju učenike.	D	3,44	1,005	-2,766	284	,006	V>D	0,026
	V	3,75	,911					
Mojim nastavnicima je stalo da budem uspješan u školi.	D	3,2	1,044	-2,476	281	,014	V>D	0,021
	V	3,51	1,061					
U školi se osjećam sigurno.	D	3,84	,973	-2,054	283	0,041	V>D	0,015
	V	4,07	,964					
Vrijednosti koje su prisutne u mojoj školi su mi prihvatljive.	D	3,57	,934	-2,512	284	0,013	V>D	0,022
	V	3,86	1,005					
U školu dolazim isključivo radi druženja s školskim prijateljima.	D	3,32	,933	3,084	284	0,002	V<D	0,032
	V	2,93	1,160					

Važno je ne zanemariti cjelokupnu sliku rezultata vezanih uz školsku klimu koje je pokazalo ovo istraživanje. Školska klima je tako u nekim segmentima ovih škola pozitivna, dok je neke segmente važno iznova redefinirati i mijenjati. Vezanost za školu, opadanje razine predanosti, te odnos prema školi trebaju se sagledavati kroz uvjete koji prethode razvoju vezanosti učenika za školu (Roviš i Bezinović, 2011). Važno je stoga prije eksplicitnog zaključivanja promatrati segmente poput (ne) stvaranja prilika za aktivno sudjelovanje u školskom životu, (ne) pružanje mogućnosti za razvoj adekvatnih vještina, (ne) nagrađivanje uspjeha (Catallano

i Hawkins, 1996., prema Roviš i Bezinović, 2011) ili (ne) zanimljivost školskih programa, odnosno upitna razvojna primjerenost i opća strukturiranost srednjoškolskog okruženja koje značajno umanjuju mogućnosti za razvoj čvršće vezanosti učenika (Roviš i Bezinović, 2011).

Kako bi mogli dobiti kompletniju sliku školskog života u nastavku ćemo prikazati rezultate istraživanja vezane uz vrijednosti srednjoškolaca.

4.7.Vrijednosni sustav mladih

U ovom dijelu rezultata biti će prikazane vrijednosti koje su dobivene za pojedine tvrdnje vezane uz vrijednosni sustav mladih srednjoškolaca (*vidi Tablica 9.*).

Visoko na ljestvici vrijednosti mladi su procijenili dobar materijalni položaj koji podrazumijeva novac ili vlasništvo kuće. 73% ispitanika je navelo kako im je dobar materijalni položaj jako važan, njih 20,4% je neodlučno, a 6,7% smatra kako taj isti dobar materijalni položaj nije važan. Srednjoškolci su u vrlo visokom postotku procijenili kako je biti slobodan i neovisan o drugima vrijednost za kojom oni izrazito teže (94,4%). Po rezultatima svoga rada ili zanimanju želi biti poznato 57,9% ispitanika, njih 31,2% nema mišljenje o ovome, dok 10,9% smatra ovaj cilj ne važnim. Skladni odnosi u obitelji vrlo su visoko procijenjeni su od strane mladih na ljestvici vrijednosti. 94,4% mladih srednjoškolaca smatra kako su skladni odnosi u obitelji važni za njihov budući život. Iskazivanje nacionalne pripadnosti i vjernosti nacionalnoj tradiciji procijenjene su važnima od strane nešto malo više od polovice ispitanika. 56,5% ispitanika smatra ovu tvrdnju važnom, dok 23,2% ispitanika ne može procijeniti ovu tvrdnju, a njih 20,3% ju smatra ne važnom. Životni cilj koji je visoko procijenjen je i ostavljanje iza sebe nečega za buduće generacije. Tako 79,3% mladih želi iza sebe ostaviti nešto za buduće generacije, dok samo njih 3,9% smatra ne važnim ostavljanje nečega iza sebe za buduće generacije. Borbu za korijenite društvene promjene smatra važnom 53,3% ispitanika. U borbi za korijenite društvene promjene ne zna je li bi sudjelovalo 35,1% mladih, dok 11,6% smatra kako je borba za korijenite društvene promjene nešto što neće biti dio njihova životnog puta. 68,8% ispitanika smatra važnim da budu svoji gospodari i da se bave samo onim što žele, dok je za ovu tvrdnju ne odlučno 24,2% ispitanika. Vrlo je zanimljivo kako mladi navode kako biti poznat u glazbi, sportu i zabavi nije nešto što je izrazito važno u životu. Najveći broj mladih je ovaj cilj istaknuo kao nevažan (43,5%), ne znam (31,9%) i važan (24,6%). Na ljestvici vrijednosti vrlo visoko je procijenjena i želja mladih da mirno žive u krugu obitelji i prijatelja (84,2%). Život u skladu učenja svoje vjere

navelo je kao važno 54,4% ispitanika, 24,6% ne može procijeniti važnost ovoga cilja za njihov život, dok ovaj cilj smatra ne važnim 21% ispitanika. Žrtvovanje za druge (70,9%) i važnost dobivanja djece (78,9%) kao životni ciljevi mladih procijenjeni su vrlo visoko. Više od polovice mladih (53,7%) nema želju postati slavan, dok njih 17,5% ima tu istu želju. Želja da se postane vrhunski stručnjak u svom polju rada važna je 77,5% mladih. 67,7% srednjoškolaca je procijenilo kako je borba za mir, pravednost i jednakost nešto što smatraju važnim u životu, 22,8% ovaj cilj ne može procijeniti, dok svega 9,5% mladih smatra ovaj cilj ne važnim. Stupanje u brak kao važnim životnim ciljem navodi 73,6% ispitanika. 9,2% ispitanika je navelo kako postati ugledan nije cilj kojega smatraju važnim, 27,6% ne može procijeniti važnost ovoga cilja, dok je on važan 63,3% ispitanika. Nešto manje od polovice ispitanika je navelo kako im je jedan od životnih ciljeva razonoditi se i zabavljati po volji jako važan (44,1%). 32,2% ispitanika nije jasno odredilo važnost razonode i zabavljanja po volji za njihov život, dok je 23,7% ispitanika istaknulo ne važnost ovoga cilja za njihov život. Ne slaganje oko cilja posvećivanja života Bogu pokazuje se u razlici između odgovora. 38,8% smatra ovaj cilj važnim, 23% ne može odlučiti je li ovaj cilj važan ili ne važan, dok 38,1% ispitanika ovaj cilj smatra ne važnim. Doći na rukovodeći položaj važno je 46,7% srednjoškolaca, njih 19,3% smatra kako je to ne bitno, dok je neodlučnih 34%. Odgajanje djece je ne važno 9,5% mladih, 11,2% ne zna procijeniti važnost ovog životnog cilja, dok u vrlo visokom postotku (79,3%) mladi navode kako planiraju odgajati djecu. Imati ugledan društveni položaj želi imati 66% ispitanika, 9,5% ugledan položaj smatra ne važnim, dok se 24,6% nije odlučilo o važnosti ovoga pitanja. Potvrđivanje u radu političkih stranaka i institucija ne važno je većem broju ispitanika (60,2%), dok je 12,7% ispitanika ovaj cilj važan. Pomagati ljudima u nevolji smatra važnim 85,6% ispitanika. Vrlo visoko procijenjena tvrdnja je i posjedovanje čiste savjesti, koja je važna za 89,3% ispitanika. Važno je promatrati i odgovore ispitanika na životni cilj što manje raditi. Nešto malo više od polovice ispitanika smatra kako je rad važan (57,7%), njih 25,3% ne može procijeniti ovu tvrdnju, dok postotak od 17,1 mladih smatra kako je što manje rada poželjno za njihov život. Stalno učenje i stjecanje novih spoznaja važno je za 64,9% ispitanika. 8,8% smatra učenje i stjecanje novih spoznaja ne važnim, dok je neodlučno 26,2% ispitanika. Najviše procijenjena tvrdnja na skali životnih ciljeva je biti zdrav. 96,5% ispitanika je procijenila ovu tvrdnju važnom za njihov budući život. U tom smjeru kreće se i poštenje koje je u 91,1% slučajeva istaknuto kao važna životna vrijednost. Zavrijediti raj želi 71,3% ispitanika, dok ih je podjednak broj ne odlučan (14,5%) ili im je ne važan ovaj cilj (14,2%). Podijeljenost ispitanika može se vidjeti na cilju obratiti nevjernike. 37,6% ispitanika smatra ovaj cilj ne važnim, 26,2% ne može procijeniti

važnost ovoga cilja, dok 36,2% smatra ovaj cilj važnim. Na tvrdnju imati sve što poželim ispitanici su se podijelili na način da je 25,1% ispitanika navelo kako to nije njihov životni cilj, 31,9% ispitanika se nije moglo odlučiti o važnosti ovog cilja i 42,9% ih smatra važnim ovaj cilj. Čvrsti životni principi važni su za veliki broj mladih (90,4%).

Rezultati ovog istraživanja pokazuju kako se sustav vrijednosti među mladima nije mijenjao s obzirom na istraživanja provedena prošlih godina. Tako dominiraju vrijednosti obitelji, samosvojnosti, te specifično za ovo istraživanje vjera i nacionalnost.

Tablica 9. Postotci (%) i deskriptivni pokazatelji (M i SD*) varijabli*

Vrijednosti	1+2	3	4+5**	M*	SD*
Svaki čovjek postavlja sebi neke životne ciljeve, procijeni koliko je tebi osobno važan svaki od navedenih ciljeva.					
dobar materijalan položaj (novac, kuća).	6,7	20,4	73	3,86	,890
biti slobodan/na i neovisan/a o drugima.	2,5	3,2	94,4	4,54	,724
postati poznat/a u svom zanimanju ili po rezultatima svoga rada.	10,9	31,2	57,9	3,67	,995
imati skladne odnose u obitelji.	2,9	2,8	94,4	4,67	,716
iskazivati svoju nacionalnu pripadnost i biti vjeran nacionalnoj tradiciji.	20,3	23,2	56,5	3,53	1,194
ostaviti iza sebe nešto za buduće generacije.	3,9	16,8	79,3	4,12	,872
boriti se za korjenite društvene promjene.	11,6	35,1	53,3	3,62	1,033
biti svoj gospodar i baviti se samo onim što želim.	7,1	24,2	68,8	4,03	1,021
postati poznat u glazbi, sportu i zabavi.	43,5	31,9	24,6	2,77	1,148
živjeti mirno u krugu obitelji i prijatelja.	6,3	9,5	84,2	4,29	,950
živjeti u skladu s učenjem svoje vjere.	21	24,6	54,4	3,55	1,287
imati djecu.	10,2	10,9	78,9	4,17	1,154
žrtvovati se za druge.	7,1	24	70,9	3,88	,958
postati slavan/a.	53,7	28,8	17,5	2,5	1,18
biti vrhunski stručnjak/inja u svom polju.	5	17,5	77,5	4,16	,919
boriti se za mir, pravednost i jednakost.	9,5	22,8	67,7	3,91	1,056
stupiti u brak.	10,6	15,8	73,6	4,07	1,191
postati ugledan/a.	9,2	27,6	63,3	3,75	,994
razonoditi se i zabavljati po volji.	23,7	32,2	44,1	3,34	1,172
posvetiti život Bogu.	38,1	23	38,8	2,97	1,420
doći na rukovodeći položaj.	19,3	34	46,7	3,37	1,072
odgajati djecu.	9,5	11,2	79,3	4,15	1,085
imati ugledan društveni položaj.	9,5	24,6	66	3,77	,931
potvrditi se u radu političkih stranaka i institucija	60,2	27,1	12,7	2,27	1,134

pomagati ljudima u nevolji.	2,9	11,6	85,6	4,30	,824
imati čistu savjest.	4,3	6,4	89,3	4,44	,861
što manje raditi.	57,7	25,3	17,1	2,42	1,134
stalno učiti i stjecati nove spoznaje.	8,8	26,2	64,9	3,84	1,041
biti zdrav.	1,1	2,5	96,5	4,80	,523
biti pošten.	2,9	6	91,1	4,59	,801
zavrijediti raj.	14,2	14,5	71,3	4,01	1,334
obratiti nevjernike.	37,6	26,2	36,2	2,91	1,400
imati sve što poželim.	25,1	31,9	42,9	3,3	1,167
imati čvrste životne principe.	1,4	8,2	90,4	4,47	,736

U *Tablici.10* su prikazani rezultati istraživanja provedenog 2004. godine (Rončević, 2006) na uzorku od 205 srednjoškolaca kvarnerskih otoka u kojemu se kao segment istraživanja željelo ispitati kakve su vrijednosti mladih, te rezultati ovog istraživanja. Može se vidjeti kako se ljestvica vrijednosti među mladima nije izrazito promijenila. Srednjoškolci su tako kao i 2004. godine prema važnosti na primarno mjesto stavili zdravlje, poštenje, čistu savjest, te slobodu. Aspekt obitelji, odgajanja djece i stupanja u brak su kao i u istraživanju provedenom 2004. godine ne vrhu njihovih poželjnih vrijednosti. Najmanje važan cilj u životu im je što manje raditi, a rad u političkim strankama i institucijama ih u pravilu uopće ne interesira (Rončević, 2005).

Tablica 10. Prikaz ranga vrijednosti dobivenih u istraživanju provedenom 2004. godine i istraživanju provedenom 2016. godine

Vrijednosti 2004				Vrijednosti 2016			
1.	Biti zdrav.	84,4	96,6	1.	Biti zdrav.	84,8	96,5
2.	Imati skladne odnose u obitelji	69,3	79,3	2.	Imati skladne odnose u obitelji	76,4	94,4
3.	Biti pošten	64,4	91,2	3.	Biti pošten	73,0	91,1
4.	Imati čistu savjest	60,5	90,7	4.	Biti slobodan/na i neovisan/a o drugima	63,4	94,4
5.	Biti slobodan/na i neovisan/a o drugima	51,2	91,2	5.	Imati čistu savjest	61,2	89,3
6.	Biti svoj gospodar i baviti se samo onim što želim	49,8	86,9	6.	Imati čvrste životne principe	58,5	90,4
7.	Živjeti mirno u krugu obitelji i prijatelja	45,4	81,5	7.	Zavrijediti raj	54,6	71,3
8.	Odgajati djecu	42,9	75,6	8.	Imati djecu	54,0	78,9
9.	Imati djecu	42,4	78	9.	Živjeti mirno u krugu obitelji i prijatelja	53,0	84,2
10.	Imati čvrste životne principe	42	84	10.	Stupiti u brak	50,4	73,6
11.	Zavrijediti raj	41	64,9	11.	Odgajati djecu	49,5	79,3
12.	Stupiti u brak	36,6	74,2	12.	Pomagati ljudima u nevolji	48,6	85,6
13.	Razonoditi se i zabavljati po volji	29,8	73,7	13.	Biti vrhunski stručnjak/inja u svom polju	44,2	77,5
14.	Biti vrhunski stručnjak/inja u svom polju	28,3	59,5	14.	Biti svoj gospodar i baviti se samo onim što želim	42,8	68,8
15.	Postati poznat/a u svom zanimanju ili po rezultatima svoga rada	27,8	61,5	15.	Ostaviti iza sebe nešto za buduće generacije	37,9	79,3
16.	Ostaviti iza sebe nešto za buduće generacije	26,8	70,2	16.	Boriti se za mir, pravednost i jednakost	35,8	67,7
17.	Pomagati ljudima u nevolji	26,8	78	17.	Stalno učiti i stjecati nove spoznaje.	31,2	64,9
18.	Boriti se za mir, pravednost i jednakost	22	59,6	18.	Živjeti u skladu s učenjem svoje vjere	30,9	54,4
19.	Dobar materijalan položaj (novac, kuća)	19,5	75,6	19.	Žrtvovati se za druge	28,3	70,9
20.	Stalno učiti i stjecati nove spoznaje.	18	58	20.	Postati ugledan.	24,4	63,3
21.	Žrtvovati se za druge	16,6	49,3	21.	Iskazivati svoju nacionalnu pripadnost i biti vjerman nacionalnoj tradiciji	24,2	56,5

22.	Postati poznat u glazbi, sportu i zabavi	16,1	36,6	22.	Boriti se za korjenite društvene promjene	23,5	53,3
23.	Boriti se za korjenite društvene promjene	15,6	39,5	23.	Postati poznat/a u svom zanimanju ili po rezultatima svoga rada	22,5	57,9
24.	Ugledan društveni položaj	14,6	54,6	24.	Ugledan društveni položaj	22,1	66,0
25.	Postati ugledan.	13,7	55,8	25.	Dobar materijalan položaj (novac, kuća)	21,8	73
26.	Iskazivati svoju nacionalnu pripadnost i biti vjieran nacionalnoj tradiciji	12,2	39	26.	Razonoditi se i zabavljati po volji	20,1	44,1
27.	Doći na rukovodeći položaj.	10,2	34,6	27.	Imati sve što poželim.	18,8	42,9
28.	Živjeti u skladu s učenjem svoje vjere	9,8	39,1	28.	Posvetiti život Bogu	18,7	38,8
29.	Imati sve što poželim.	9,8	34,7	29.	Obratiti nevjernike	16,7	36,2
30.	Postati slavan/a	7,8	23,4	30.	Doći na rukovodeći položaj.	15,1	46,7
31.	Posvetiti život Bogu	7,3	22,9	31.	Postati poznat u glazbi, sportu i zabavi	9,5	24,6
32.	Obratiti nevjernike	6,8	23,9	32.	Postati slavan/a	8,4	17,5
33.	Što manje raditi	4,4	12,2	33.	Što manje raditi	5,7	17,1
34.	Potvrditi se u radu političkih stranaka i institucija	2,9	9,2	34.	Potvrditi se u radu političkih stranaka i institucija	5,3	12,7

4.8. Razlike u vrijednostima s obzirom na nezavisne varijable istraživanja

Kako bi dobili sveobuhvatniji odgovor na istraživačku hipotezu postoji li razlika u vrijednostima između državnih škola i škola čiji je osnivač vjerska zajednica s pravom javnosti u ovom dijelu rezultat prikazani su dobiveni podaci vezani uz razlike u vrijednostima s obzirom na nezavisne varijable ovog istraživanja.

Kako bi ispitali postoji li razlika u vrijednostima između učenika prvog i četvrtog razreda srednjih škola proveden je t-test za nezavisne uzorke (*vidi Tablicu 11.*). Utvrđeno je kako postoji statistički značajna razlika između prvih i četvrtih razreda na varijabli životni cilj postati poznat u glazbi, sportu i zabavi mi je važan ($t(283)=2,398$, $p<0,05$). Učenici prvog razreda smatraju važnijim postajanje poznatim u glazbi, sportu i zabavi ($M=2,94$, $SD=1,191$), u odnosu na učenike četvrtog razreda ($M=2,62$, $SD=1,088$). Indeks veličine efekta ($\eta^2=0,02$) ukazuje da se 2% varijance stava oko važnosti životnog cilja postati poznat u glazbi, sportu i zabavi može objasniti razredom kojega učenik pohađa. Razlika je utvrđena i na varijabli životni cilj stupiti u brak mi je važan s obzirom na razred ($t(282)=-2,110$, $p < 0,05$). Učenici prvog razreda smatraju manje važnim stupanje u brak ($M=3,91$, $SD=1,255$), u odnosu na učenike četvrtog razreda ($M=4,21$, $SD=1,117$). Indeks veličine efekta ($\eta^2=0,02$) ukazuje da se 2% varijance stava oko važnosti životnog cilja stupanja u brak može objasniti razredom kojega učenik pohađa.

Pojašnjenje za rezultate ovog dijela istraživanja možemo pronaći u razvojnom periodu ispitanika. Učenici prvog razreda tako se nalaze u periodu adolescencije i potrage za uzorima i modelima ponašanja. U tom kontekstu postati poznat u glazbi, sportu i zabavi mlađim srednjoškolcima predstavlja izazov kojim se vode prateći živote različitih modela ponašanja koje mogu vidjeti. U tom kontekstu njihova značajno snižena procjena važnosti vrijednosti

stupanja u brak može se promatrati s obzirom na razvojnu dob. Učenici četvrtog razreda nalaze se pri završetku srednjoškolskog obrazovanja, ali i polako ulaze u svijet odraslosti te se njihovo sazrijevanje ubrzano odvija u smislu preuzimanja novih odgovornosti i donošenja ozbiljnih životnih odluka. U tom kontekstu kod njih postaje razvijenija svjesnost i želja za zasnivanjem odnosa kao što je brak. Adolescencija je razdoblje intenzivnog tjelesnog, duševnog i socijalnog sazrijevanja u suvremenom svijetu te ima određena specifična obilježja, pritom fizički se razvoj odvija sve bržim tempom, dok se tjelesna zrelost postiže u mlađoj dobi. Za razliku od tjelesne zrelosti socijalna samostalnost postiže se sve kasnije, i to zbog dugotrajnog obrazovanja te priprema i mogućnosti za samostalan život koji nameće suvremena zajednica (Džepina, Čavlek i Juhović- Markus, 2009).

Tablica 11. Razlike po razredu s obzirom na stav o važnosti vrijednosti

Razlike po razredu	Razred	M	SD	t	df	p	Razlike između grupa	η^2
postati poznat u glazbi, sportu i zabavi.	1	2,94	1,191	2,398	283	,017	1 >4	0,02
	4	2,62	1,088					
stupiti u brak.	1	3,91	1,255	-2,110	282	,036	1 <4	0,02
	4	4,21	1,117					

Kako bi ispitali postoji li razlika u vrijednostima i vrijednosnom sustavu učenika državnih škola i škola čiji je osnivač vjerska zajednica s pravom javnosti proveden je t-test za nezavisne uzorke. Utvrđeno je nekoliko statistički značajnih razlika koje ćemo prikazati u slijedećem djelu rezultata (*vidi Tablica 12.*).

Prva statistički značajna razlika pokazala se na vrijednosti ostavljanja iza sebe nečega za buduće generacije i vrste škole koju učenik pohađa ($t(283)=-2,985$, $p<0,01$). Utvrđeno je kako učenici koji pohađaju školu čiji je osnivač vjerska zajednica s pravom javnosti smatraju važnijim ostaviti iza sebe nešto za buduće generacije ($M=4,28$, $SD=,811$), u odnosu na učenike državnih škola ($M=3,97$, $SD=,903$). Indeks veličine efekta ($\eta^2=0,031$) ukazuje da se 3,1% varijance stava oko važnosti ostavljanja iza sebe nečega za buduće generacije može objasniti vrstom škole koju učenik pohađa. Statistički značajna razlika pokazala se po pitanju života u skladu s učenjem svoje vjere i škole koju učenik pohađa ($t(283)=-4,628$, $p<0,01$). Utvrđeno je kako učenici koji pohađaju školu čiji je osnivač vjerska zajednica s pravom javnosti smatraju važnijim živjeti u skladu s učenjem svoje vjere ($M=3,91$, $SD=1,218$), u odnosu na učenike državnih škola ($M=3,22$, $SD=1,266$). Indeks veličine efekta ($\eta^2=0,07$)

ukazuje da se 7% varijance stava o važnosti života u skladu s učenjem vjere može povezati s vrstom škole koju učenici pohađaju. Utvrđeno je kako postoji statistički značajna razlika u percepciji važnosti tvrdnje: boriti se za mir, pravednost i jednakost s obzirom na vrstu škole koju učenici pohađaju ($t(283)=-2,779$, $p<0,01$). Učenici koji pohađaju školu čiji je osnivač vjerska zajednica s pravom javnosti isto procjenjuju ovu tvrdnju važnijom ($M=4,09$, $SD=,974$) nego učenici državnih škola ($M=3,74$, $SD=1,107$). Indeks veličine efekta ($\eta^2=0,027$) ukazuje da se 2,7% varijance stava učenika oko tvrdnje: boriti se za mir, pravednost i jednakost može povezati s vrstom škole koju učenici pohađaju. Stav o važnosti razonode i zabavljanja po volji pokazao se statistički značajno različit s obzirom na vrstu škole koju učenik pohađa ($t(281)=3,212$, $p<0,01$). Učenici koji idu u državne škole smatraju važnijim životni cilj razonode i zabavljanja po volji ($M=3,55$, $SD=1,136$), u odnosu na učenike koji pohađaju škole čiji je osnivač vjerska zajednica s pravom javnosti ($M=3,11$, $SD=1,172$). Indeks veličine efekta ($\eta^2=0,035$) ukazuje da 3,5% varijance stava učenika o važnosti razonode i zabavljanja po volji može povezati s vrstom škole u koju učenici idu. Statistički značajna razlika utvrđena je na varijabli posvetiti život Bogu s obzirom na školu koju učenik pohađa ($t(281)=-4,439$, $p<0,01$). Pokazalo se kako učenici koji pohađaju školu čiji je osnivač vjerska zajednica s pravom javnosti u većoj mjeri smatraju cilj posvećivanja Bogu važnim ($M=3,35$, $SD=1,405$), u odnosu na učenike državnih škola ($M=2,62$, $SD=1,347$). Indeks veličine efekta ($\eta^2=0,066$) ukazuje da se 6,6% varijance stava učenika o važnosti posvećivanja života Bogu može povezati s vrstom škole u koju učenici idu. Uz pomoć t- testa za nezavisne uzorke utvrđeno je kako postoji statistički značajna razlika i u stavu prema važnosti zauzimanja uglednog društvenog položaja i vrste škole koje učenik pohađa ($t(283)=2,147$, $p<0,05$). Ugledan društveni položaj važniji je učenicima državnih škola ($M=3,86$, $SD=,885$), u odnosu na učenike koji pohađaju škole čiji je osnivač vjerska zajednica s pravom javnosti ($M=3,65$, $SD=,967$). Indeks veličine efekta ($\eta^2=0,016$) ukazuje da se 1,6% varijance stava oko važnosti uglednog društvenog položaja može objasniti vrstom škole koju učenik pohađa. Posljednja statistički značajna razlika u ovom segmentu rezultata pokazala se po pitanju stava oko važnosti obraćanja nevjernika i vrste škole koju učenik polazi ($t(280)=-4,384$, $p<0,01$). Pokazalo se kako učenici koji pohađaju školu čiji je osnivač vjerska zajednica s pravom javnosti u većoj mjeri smatraju cilj obraćanja nevjernika važnim ($M=3,28$, $SD=1,358$), u odnosu na učenike državnih škola ($M=2,57$, $SD=1,357$). Indeks veličine efekta ($\eta^2=0,064$) ukazuje da se 6,4% varijance stava učenika o važnosti obraćanja nevjernika može povezati s vrstom škole u koju učenici idu.

Iz rezultata možemo jasno vidjeti kako život u skladu s učenjem vlastite vjere, posvećivanje života Bogu i obraćenje nevjernika važnijim životnim ciljevima smatraju učenici koji pohađaju škole čiji je osnivač vjerska zajednica s pravom javnosti. Ovaj rezultat potvrđuje i nalaz kojega smo dobili u prethodnom dijelu istraživanja kada se pokazalo kako učenici škola čiji je osnivač vjerska zajednica s pravom javnosti u većoj mjeri smatraju kako su vrijednosti koje su prisutne u njihovoj školi njima osobno prihvatljive. Zanimljiv rezultat je i onaj koji ukazuje kako je učenicima koji pohađaju državne škole razonoda i zabavljanje važnije, dok je učenicima koji pohađaju škole čiji je osnivač vjerska zajednica s pravom javnosti važnije ostavljanje nečega za buduće generacije, te borba za mir, pravednost i jednakost.

Tablica 12. Razlike po vrsti škole s obzirom na stav o važnosti vrijednosti

Razlike po vrsti škole	Škola	M	SD	t	df	p	Razlike između grupa	η^2
ostaviti iza sebe nešto za buduće generacije.	D	3,97	,903	-2,985	283	,003	D<V	0,031
	V	4,28	,811					
živjeti u skladu s učenjem svoje vjere.	D	3,22	1,266	-4,628	283	,000	D<V	0,07
	V	3,91	1,218					
boriti se za mir, pravednost i jednakost.	D	3,74	1,107	-2,779	283	,006	D<V	0,027
	V	4,09	,974					
razonoditi se i zabavljati po volji.	D	3,55	1,136	3,212	281	,001	D>V	0,035
	V	3,11	1,172					
posvetiti život Bogu.	D	2,62	1,347	-4,439	281	,000	D<V	0,066
	V	3,35	1,405					
imati ugledan društveni položaj.	D	3,86	,885	2,147	283	0,033	D>V	0,016
	V	3,65	,967					
obratiti nevjernike.	D	2,57	1,356	-4,384	280	,000	D<V	0,064
	V	3,28	1,358					

Kako bi ispitali postoji li statistički značajna razlika u procijeni vrijednosti od strane ispitanika s obzirom na školsku spremu majke i oca proveden je t-test za nezavisne uzorke (vidi Tablica 13.). S obzirom na to da je utvrđeno kako je mali broj ispitanika čiji roditelji nisu završili osnovnu školu, ili su završili samo osnovnu školu, a veliki i podjednak broj roditelja ispitanika završio samo srednju školu i višu školu/fakultet i više, i u ovo ispitivanje uključeni su samo oni ispitanici koji su naveli kako su im roditelji završili samo srednju školu i višu školu/fakultet i više.

Utvrđeno je kako postoji statistički značajna razlika u procjeni važnosti slave s obzirom na školsku spremu oca ($t(275)=-2,068$, $p<0,05$). Pritom je procjena važnosti slave niža kod onih ispitanika čiji je otac završio srednju školu ($M=2,34$, $SD=1,133$), u odnosu na ispitanike čiji je otac završio višu školu/fakultet i više ($M=2,62$, $SD=1,166$). Indeks veličine efekta ($\eta^2=0,015$) ukazuje da se 1,5% varijance procijene važnosti slave od strane učenika može povezati sa varijablom školska sprema oca.

Utvrđeno je i kako postoji statistički značajna razlika u procjeni važnosti bivanja svojim gospodarom i bavljenjem onim što želim s obzirom na školsku spremu majke ($t(274)=2,422$, $p<0,05$). Pritom je procjena važnosti bivanja svojim gospodarom i bavljenjem onim što želim niža kod onih ispitanika čiji je majka završila višu školu/fakultet i više ($M=3,9$, $SD=1,604$), u odnosu na ispitanike čiji je majka završila samo srednju školu ($M=4,2$, $SD=,960$). Indeks veličine efekta ($\eta^2=0,021$) ukazuje da se 2,1% varijance procijene važnosti bivanja svojim gospodarom i bavljenjem onim što želim može povezati sa varijablom školska sprema majke

Tablica 13. Razlike po školskoj spremi oca i majke s obzirom na stav o važnosti vrijednosti

Razlika po školskoj spremi oca	Školska sprema	M	SD	t	df	p	Razlike između grupa	η^2
postati slavan.	3	2,34	1,133	-2,068	275	0,040	3 < 4	0,015
	4	2,62	1,166					
Razlika po školskoj spremi majke	Školska sprema	M	SD	t	df	p	Razlike između grupa	η^2
biti svoj gospodar i baviti se samo onim što želim.	3	4,2	,960	2,422	274	,016	3 > 4	0,021
	4	3,9	1,604					

5. ZAKLJUČCI I PREPORUKE

Razdoblje školovanja je jedno od važnih segmenata ljudskog života, te stoji snažna činjenica da učenici jako veliki dio svog života provedu u školskom, odnosno razredno- nastavnom okruženju. Školska sredina je pritom žarište zbivanja različitih društvenih događaja i specifičnosti osoba i djelatnosti koje su njoj svojstvene. Od povijesnih početaka škola ima svoj veliki značaj u formiranju društvene stvarnosti i njezinih promjena, kao što i društvene promjene stalno utječu na redefiniranje i mijenjanje pogleda na školu. U tom kontekstu razvijene su mnoge teorije i koncepti koji su školu sagledavali iz različitih perspektiva. Ipak i dalje stoji ne promijenjena činjenica kako je škola jedna od najstarijih institucija civilizacijskog, vjerskog i kulturnog razvoja socijalnih zajednica i pojedinaca. Funkcioniranje škole i njezinih čimbenika stoga ima direktan utjecaj na pojedinca i njegov život. Bitne komponente tog školskog života su školska klima i vrijednosti koje su prisutne u školi. Sam pojam školske klime pojavio se kao dio zanimanja za organizacijsku klimu koja je počela biti zanimljiva za istraživače kasnih pedesetih i početkom šezdesetih godina prošloga stoljeća. Posebno mjesto u istraživačkom kontekstu tada je dobila i školska klima. S obzirom da su mnogobrojna istraživanja pokazala kako kvaliteta školske klime utječe na učenička postignuća, u sklopu ovog rada se odlučilo napraviti istraživanje kojim će se ispitati je li školska klima različita u školama koje imaju različite osnivače s obzirom da takvo istraživanje još uvijek nije bilo napravljeno u našoj zemlji. To pitanje je bilo zanimljivo za proučavanje iz razloga što se u teorijskim odrednicama škola koje su uzete u obzir u ovom istraživanju, a to su škole čiji je osnivač vjerska zajednica s pravom javnosti, one prikazane kao škole koje imaju specifičnu školsku klimu. U ovom istraživanju ispitivalo se nekoliko segmenata školske klime. Rezultati ovog istraživanja su pokazali kako većina učenika u odnosu prema školi redovito ne uči, ne piše domaću zadaću, ne priprema se za nadolazeću nastavu i prepisuje na ispitima. Za razliku od toga većina učenika se trudi biti što boljim učenikom, uključuje se u razredne rasprave, mirno sjedi u klupi i odrađuje postavljene zadatke, ima pozitivne ocjene i smatra kako su uspješni učenici. U vezi odnosa nastavnik- učenik stavovi učenika su vrlo podijeljeni. Odnos nastavnik učenik pritom je procijenjen vrlo pozitivno samo u ostvarivanju dobre komunikacije s nastavnikom, dok oko ostalih varijabli postoji velika diferencijacija. Ispitanici su u najvećoj mjeri procijenili kako njihova škola ispunjava njihova očekivanja. Kao vrlo zanimljiv rezultat ovog istraživanja pokazao se stav ispitanika po pitanju radosnog odlaska u školu. Samo 21,3% učenika radosno odlazi u školu. Za razliku od motivacije

ispitanika prema odlasku u školu, oni ipak smatraju u najvećoj mjeri kako je njihova škola ugodno mjesto i kako pripadaju školi koju pohađaju. Što se tiče vrijednosti koje su prisutne u školi, one su im prihvatljive. Osjećaj sigurnosti u školi je vrlo visoko procijenjen, te se tako ispitanici u školi osjećaju vrlo sigurnima. Vrlo važan rezultat ovog istraživanja je i podatak da samo 15,1% učenika uživa učiti u svojoj školi. Rezultati su sveobuhvatno pokazali kako učenici prvih razreda srednjih škola na školu gledaju puno pozitivnije i njihov odnos prema školi je puno fokusiraniji i odgovorniji. S obzirom na postavljenu hipotezu postoji li razlika u školskoj klimi između državnih škola i škola čiji je osnivač vjerska zajednica s pravom javnosti rezultat ovog istraživanja pokazuje kako razlika u školskoj klimi između državnih škola i škola čiji je osnivač vjerska zajednica s pravom javnosti postoji samo u nekoliko komponenti koje čine školsku klimu. Razlika je pronađena u samo dvije tvrdnje vezane uz odnos nastavnik- učenik, u osjećaju sigurnosti, u stavu prema vrijednostima koje zagovara škola, te u jednom segmentu odnosa učenika prema školi. Rezultati ovog istraživanja pokazuju kako se sustav vrijednosti među mladima nije mijenjao s obzirom na istraživanja provedena prošlih godina. Tako dominiraju vrijednosti obitelji, samosvojnosti, te specifično za ovo istraživanje vjera i nacionalnost. Iz rezultata možemo jasno vidjeti kako život u skladu s učenjem vlastite vjere, posvećivanje života Bogu i obraćenje nevjernika važnijim životnim ciljevima smatraju učenici koji pohađaju škole čiji je osnivač vjerska zajednica s pravom javnosti. Ovaj rezultat je potvrdio i nalaz koji je dobiven u dijelu istraživanja kada se pokazalo kako učenici škola čiji je osnivač vjerska zajednica s pravom javnosti u većoj mjeri smatraju kako su vrijednosti koje su prisutne u njihovoj školi njima osobno prihvatljive. Zanimljiv rezultat je i onaj koji ukazuje kako je učenicima koji pohađaju državne škole razonoda i zabavljanje važnije, dok je učenicima koji pohađaju škole čiji je osnivač vjerska zajednica s pravom javnosti važnije ostavljanje nečega za buduće generacije, te borba za mir, pravednost i jednakost. Može se reći kako postoji razlika u vrijednostima između državnih škola i škola čiji je osnivač vjerska zajednica s pravom javnosti s obzirom na postavljenu hipotezu ovog istraživanja.

Kao preporuke ovog istraživanja proizašla je potreba za promišljanjem o potrebi za redefiniranjem određenih koncepata vezanih uz funkcioniranje srednjoškolskog obrazovanja. Srednjoškolci tako bez obzira na to što procjenjuju da ne ulažu dovoljno vremena u školske ocjene, imaju pozitivne ocjene i smatraju kako je marljivo učenje put za postankom uspješne odrasle osobe. Istraživanjem se pokazalo kako motivacija učenika nije na zavidnoj razini, kao ni njihov odnos prema nastavnicima. Ovakvi rezultati predstavljaju poticaj za promišljanjem o budućim istraživanjima koja će se baviti direktno razrednim ozračjem, odnosno razrednom

klimom. Važno je u tom kontekstu ispitati učenike na koji način oni percipiraju kvalitetnog nastavnika, kao i njihove potrebe vezane uz nastavno gradivo. Segment vrijednosti ispitivan u ovom istraživanju pokazao je kako učenici imaju tendenciju prema tradicionalnim vrijednostima. U tom kontekstu za buduća istraživanja trebalo bi promišljati o uključivanju dodatnog niza tvrdnji kojima bi se još jasnije mogle pronaći razlike s obzirom na niz nezavisnih varijabli kao što su spol, dob, razred i vrsta škole. Nova istraživanja trebala bi biti usmjerena na srednjoškolsko obrazovanje koje je u istraživačkom pogledu vrlo zapostavljeno, posebno ono strukovno. S obzirom na raznolikost i širinu rezultata dobivenih ovim istraživanjem važno ih je sagledati ozbiljno i koristiti kao podlogu za promjene u odgojno-obrazovnom funkcioniranju. Kao jedno od novih istraživanja bilo bi dobro ispitati percepciju nastavnika u odnosu prema školskoj klimi. S obzirom na rezultate takvih istraživanja može se govoriti o potrebi za reformama. Ipak svaka nova reforma pa tako i ona odgojno- obrazovna zahtjeva ljude koji su spremni otvoreno odgovoriti i potruditi se da nešto promjene u svom radu. Ukoliko ta spremnost ne postoji, razvija se mogućnost da i najbolje osmišljena ideja „padne u vodu“.

6. SAŽETAK

Ovim istraživačkim radom pokušalo se na uzorku od 287 srednjoškolaca koji pohađaju prvi i četvrti razred gimnazije ispitati postoji li razlika u školskoj klimi između državnih škola i škola čiji je osnivač vjerska zajednica s pravom javnosti. Ispitivanje se odvijalo na način da su u istraživanje uključeni ovi ispitivani segmenti: sociodemografske karakteristike učenika, odnos učenika prema školi, osjećaj sigurnosti i pripadnosti školi, atmosfera za učenje, odnos nastavnika i učenika, roditeljska povezanost sa školom i uključenost u školski život djece, te vrijednosni sustav i stav naspram vrijednosti učenika. Iz analize je proizašlo kako razlika u školskoj klimi postoji samo u nekoliko komponenti koje čine tu istu školsku klimu. Razlika je pronađena u dvije tvrdnje vezane uz odnos nastavnik- učenik, u osjećaju sigurnosti, u stavu prema vrijednostima koje zagovara škola, te u jednom segmentu odnosa učenika prema školi. Rezultati ovog istraživanja pokazuju kako se sustav vrijednosti među mladima nije mijenjao s obzirom na istraživanja provedena prošlih godina. Tako dominiraju vrijednosti obitelji, samosvojnosti, te specifično za ovo istraživanje vjera i nacionalnost. Više razlika pokazalo se u segmentu u kojemu su se ispitivale vrijednosti učenika državnih škola i škola čiji je osnivač vjerska zajednica s pravom javnosti. Život u skladu s učenjem vlastite vjere, posvećivanje života Bogu i obraćenje nevjernika važnijim životnim ciljevima smatraju učenici koji pohađaju škole čiji je osnivač vjerska zajednica s pravom javnosti. Tako učenici škola čiji je osnivač vjerska zajednica s pravom javnosti u većoj mjeri smatraju kako su vrijednosti koje su prisutne u njihovoj školi njima osobno prihvatljive. Učenicima koji pohađaju državne škole razonoda i zabavljanje je važnije, dok je učenicima koji pohađaju škole čiji je osnivač vjerska zajednica s pravom javnosti važnije ostavljanje nečega za buduće generacije, te borba za mir, pravednost i jednakost.

7. SUMMARY

This research work was attempted on a sample of 287 high school students attending the first and fourth year of high school to examine whether there is a difference in the school climate between public schools and schools founded by religious communities with name public. Testing was conducted in a way that the research involved examined segments: socio-demographic characteristics of students, the ratio of students to the school, a sense of security and belonging to the school, the atmosphere for learning, relationship between teachers and students, parental connection with the school and involvement in the school life of children, and value system and attitude towards the value of students. The analysis of the resulting difference in how the school climate exists was founded only in a few components that make up the school climate. The difference is found in the two statements related to the teacher-student relationship, in the sense of security, the issue of the values advocated by the school, and in one segment of students attitude toward school. Results of this study show that the system of values among young people has not changed with regard to studies conducted in recent years. So dominant was family values, identity, and specifically for this study religion and nationality. More differences were founded in the segment in which they questioned the value of public school students and schools founded by religious communities with name public. Life in accordance with the teachings of their own faith, dedication of life to God and the conversion of the infidels major life goals considered students who attend the school founded by religious communities with name public. Thus, students of schools founded by religious communities with name public largely believe that the values that are presented in their school are for them personally acceptable. The students who attend public schools pastime and dating believe that those goals are more important, while the students who attend schools established by religious communities with name public importantly believe that is important to leave something for future generations, and the struggle for peace, justice and equality.

8. LITERATURA

1. Altun, F., Yazici, H.(2014) Perfekcionizam, školska motivacija, stilovi učenja i akademski uspjeh darovitih i nedarovitih učenika u: *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 16(4), str. 1031-1054. Dostupno na:
http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=196457pristupljeno: 26.06.2016.
2. Antić, S.(2000) *Rječnik suvremenog obrazovanja*. Zagreb: HPKZ
3. Babić, Z.(2005). Participacija i ulaganje u obrazovanje u Hrvatskoj, *Privredna kretanja i ekonomska politika*, 14 (101), str.: 29-53 Dostupno na:
http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=28883, pristupljeno: 14. lipnja 2016.
4. Baranović, B., Domović, V., Štibrić, M.(2007) O aspektima školske klime u osnovnim školama u Hrvatskoj u: *Sociologija i prostor*, 44(174), str. 485-504. Dostupno na:
http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=138159pristupljeno: 13.11.2015.
5. Beck, R.C.(2003) *Motivacija*. Jastrebarsko: Naklada Slap
6. Beno, J.(2014) *Povezanost obrazovanja roditelja i obrazovnih aspiracija srednjoškolaca, neobjavljeni završni rad*. Rijeka: Filozofski fakultet
7. Bezić, Ž.(1978) Nova škola u: *Obnovljeni život*, 33(5), str.420-429 Dostupno na:
http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=84682pristupljeno:26.06.2016.
8. Bezinović, P. (ur.) (2010). *Samovrednovanje škola – prva iskustva u osnovnim školama*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje i Institut za društvena istraživanja u Zagrebu
9. Bojović, Ž., Vasiljević, D., Sudzilovski, D.(2015) Vrijednosti i vrijednosne orijentacije studenata, budućih učitelja i odgojitelja u: *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 17(4), str. 11-35. Dostupno na:
http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=225717pristupljeno: 26.06.2016.
10. Bošnjak, B.(1997) *Drugo lice škole*. Zagreb: Alineja
11. Bratko, D.(2001). *Psihologija- udžbenik za srednju školu*. Zagreb: Profil
12. ChelsomGossen, D. (1994). *Restitucija – preobrazba školske discipline*. Zagreb: Alinea

13. Deangelis, K.J., Presley, J.B.(2011) TeacherQualificationsandSchoolClimate: ExaminingTheirInterrelationship for SchoolImprovement u: LeadershipandPolicyinSchools, 10(1), str. 84-120. Dostupno na: <https://www.ebscohost.com/> pristupljeno: 26.06.2016.
14. Dewey, J. (1897) *Moj pedagoški credo*. Preuzeto: <https://mudri.uniri.hr/> 25.10. 2012.
15. Domović, V.(2004) *Školsko ozračje i učinkovitost škole*. Jastrebarsko: Naklada Slap
16. Dragun, A.(2012) Slobodno vrijeme i vrijednosti maturanata u Zadru u: *Crkva u svijetu*, 47(4), str. 487-513. Dostupno na: http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=139690pristupljeno: 26.06.2016.
17. Državni pedagoški standard, *Narodne novine*, br. 59/90., 26/93., 27/93.,29/94., 7/96., 59/01., 114/01. i 76/05.). Dostupno na: <http://public.mzos.hr/Default.aspx?art=11935&sec=2197>pristupljeno: 26.06.2016.
18. Državni zavod za statistiku (2015) *Statističke informacije 2015*. Dostupno na: <http://www.dzs.hr/>pristupljeno: 16.12.2015.
19. Džepina, M., Čavlek, T., JuhovićMarkus, V.(2009) Savjetovalište za mlade u: *Medicus*, 18(2), str. 227-235. Dostupno na: http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=87243pristupljeno: 26.06.2016.
20. Evans, E.D., Craig, D., Mietzel, G.(1993) Adolescentscognitionsandattributions for academiccheating: a cross-nationalstudy u: *Journal ofPsychology*, 127(6), str.585-602. Dostupno na:<https://www.ebscohost.com/>pristupljeno: 26.06.2016.
21. Ferić, I., Kamenov, Ž. (2007). Vrijednosti kao prediktori stavova i ponašanja: postoji li utjecaj redosljeda mjerenja u: *Društvena istraživanja*, 16 (1-2), str. 51-71. Dostupno na: http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=29495pristupljeno: 26.06.2016.
22. Franc, R., Sučić, I., Šakić,V.(2009) Vrijednosti kao rizični i zaštitni čimbenici socijalizacije mladih u: *Diacovensia*, 16(1-2), str.135-146. Dostupno na: http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=57128pristupljeno:26.06.2016.

23. Franković, D., Predrag, Z., Šimleša, P. (1963). *Enciklopedijski rječnik pedagogije*. Zagreb: Matica Hrvatska
24. Goja, J. (1998) Tranzicijski problemi teorije obrazovanja: funkcionalna i konfliktna perspektiva u: *Sociologija i prostor*, 1/4 (139/142), 89-102. Dostupno na: http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=177395 pristupljeno 07.05.2016.
25. Grgin, T.(1997) *Edukacijska psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap
26. Haralambos, M., Holborn, M. (2002) *Sociologija- teme i perspektive*. Zagreb: Golden marketing
27. Hrvatska enciklopedija (2009). Škola. Dostupno na: <http://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=59653> pristupljeno: 26.06.2016.
28. IBM (2012.) Dostupno na: <http://www-01.ibm.com/software/analytics/spss>, pristupljeno 15.04.2016.
29. Ilišin, V.(2011) Vrijednosti mladih u Hrvatskoj u: *Politička misao*, 48(3), str.82-122. Dostupno na: http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=109968 pristupljeno: 26.06.2016.
30. Illich, I. (1980). *Dole škole*. Beograd: Beogradski izdavačko-grafički zavod.
31. Jakšić, J.(2003) Motivacija- psihopedagoški pristup u: *Kateheza*, 25(1), str. 5-16. Dostupno na: http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=168425 pristupljeno: 26.06.2016.
32. Jurčević- Lozančić, A.(2011) Redefiniranje odgojne uloge obitelji u: *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 13(4), str.122-150. Dostupno na: http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=116049
33. Jurčić, M.(2006) Učeničko opterećenje nastavom i razredno-nastavno ozračje u: *Odgojne znanosti*, 8(2), str. 329-346. Dostupno na: http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=33196n pristupljeno: 26.06.2016.
34. Jurčić, M.(2012) *Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja*. Zagreb: RECEDO d.o.o.
35. Kantorova, J.(2009) Školska klima – teorijska načela i istraživanje s motrišta učenika, nastavnika i roditelja u: *Odgojne znanosti*, 11(1(17)), str.183-189. Dostupno na:

http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=62719pristupljeno:
26.06.2016.

36. Koenig, E., Zedler, P.(2001). *Teorije znanosti o odgoju*: uvod u osnove, metode i praktičnu primjenu. Zagreb: Educa.
37. Kolić- Vehovec, S.(1998) *Edukacijska psihologija*. Rijeka: Filozofski fakultet
38. Kuperminc, G., Leadbeater, B.J., Emmons, C., Blatt, S.J.(1997)
PerceivedSchoolClimateandDifficultiesintheSocialAdjustmentofMiddleSchoolStudent
s u: *Applied Developmental Science*, 1(2), str. 76-88. Dostupno na:
<https://www.ebscohost.com/>pristupljeno: 26.06.2016.
39. Ledić, J.(1999) *Škola i vrijednosti*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci
40. Mandić, S.(1989) *Motivacija za školski uspjeh*. Zagreb: Školske novine
41. Mencer, I.(2005) Osiguranje kvalitete i visokoškolske ustanove u Republici Hrvatskoj
u: *Ekonomski pregled*, 56(3/4), str.239-258. Dostupno na:
http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=15425pristupljeno:26.
06.2016.
42. Mijatović, A.(2000) *Leksikon temeljnih pedagoških pojmova*. Zagreb: EDIP d.o.o.
43. Miliša, Z., Dević, J., Perić, I.(2015) Kriza vrijednosti kao kriza odgoja u:
Mostariensia, 19(2), str. 7-20. Dostupno na:
http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=226392pristupljeno:
26.06.2016.
44. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (2013).Osnovno obrazovanje. Dostupno
na:<http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=2197> , pristupljeno: 22. 04. 2016.
45. Mrnjaus, K.(2008) *Pedagoška promišljanja o vrijednostima*. Rijeka: Filozofski
fakultet
46. Nadbiskupska klasična gimnazija (2014) *Katoličke škole u Hrvatskoj*. Dostupno na:
<http://www.nkg-zagreb.hr/aktivnosti-gimnazija/aktualnosti/370-katoli-kole-u-hrvatskoj>pristupljeno: 16.12.2015.
pristupljeno: 26.06.2016.
47. Pahić, T.(2008) Povezanost situacijske anksioznosti s brojem opravdanih izostanaka i
školskim uspjehom učenika osnovne škole u: *Napredak*,149(3), str.312-325. Dostupno
na:
http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=123117pristupljeno:
26.06.2016.

48. Perišić, M.M (1972). *Disciplina u školi*. Sarajevo: „Svjetlost“
49. Poljak, V.(1966) *Didaktičke teme*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor
50. Potkonjak, N. (1989). *Pedagoška enciklopedija 1*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
51. Puzić, S., Baranović, B., Doolan, K.(2012) Školska klima i sukobi u školi u: *Sociologija i prostor*, 49 (3(191)), str.335-358. Dostupno na:
http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=118713pristupljeno: 26.06.2016.
52. Raboteg- Šarić, Z., Šakić, M., Brajša- Žganec, A.(2009) Kvaliteta života u osnovnoj školi: povezanost sa školskim uspjehom, motivacijom i ponašanjem učenika u: *Društvena istraživanja*, 18 (4-5(102-103)), str.697-716. Dostupno na:
http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=66601pristupljeno: 26.06.2016.
53. Rajić, V., Hosgorur,T., Drvodelić, M.(2015) Problem kvalitete nastavnika s međunarodnoga gledišta: slučaj Hrvatske i Turske u: *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 17(1), str.37-62. Dostupno na:
http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=203598pristupljeno: 26.06.2016.
54. Rakić, V., Vukušić, S.(2010) Odgoj i obrazovanje za vrijednosti u: *Društvena istraživanja*, 19 (4-5) (108-109), str. 771-795. Dostupno na:
http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=90543pristupljeno: 26.06.2016.
55. Reić- Ercegovac, I., Koludrović, M.(2010) Akademska samoeфикаsnost i školski uspjeh adolescenata u: *Pedagogijska istraživanja*, 7(1), str.111-126. Dostupno na:
http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=174963pristupljeno:26.06.2016.
56. Relja, J.(2006) Kako se učenici osjećaju u školi u: *Život i škola*, 52(15-16), str. 87-96. Dostupno na:
http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=39459pristupljeno: 26.06.2016.
57. Rheiberg, F.(2004) *Motivacija*. Jastrebarsko: Naklada Slap

58. Rončević, N. (2005) *Stavovi srednjoškolaca o životu na kvarnerskim otocima – rezultati empirijskog istraživanja*, interni materijal Županijskog zavoda za održivi razvoj i prostorno planiranje Primorsko goranske županije
59. Rosić, V. (1999) Nastavnik-čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju u: zborniku Rosić, V.(ur.) *Nastavnik- čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju*. Rijeka: Graftrade
60. Rosić, V. ur. (2001). *Teorijsko-metodološka utemeljenost pedagoških istraživanja – zbornik radova*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci, Odsjek za pedagogiju
61. Roviš, D., Bezinović, P.(2011) *Vežanost za školu – analiza privrženosti školi i predanosti školskim obvezama kod srednjoškolaca u: Sociologija i prostor*, 49(2(190)), str. 185-208. Dostupno na:
http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=111230pristupljeno: 26.06.2016.
62. Središnji državni portal (2015) *Visoko obrazovanje*. Dostupno na:
<https://www.gov.hr/moja-uprava/obrazovanje/49>pristupljeno:22. 04. 2016.
63. Stevanović, M., Ajanović, Dž.(1997) *Školska pedagogija*. Varaždinske Toplice: Tonimir
64. Tsai, M.H., Liu, F.Y. (2013) *Multigroup structural equation approach: examining the relationship among family socioeconomic status, parent-child interaction, and academic achievement using TASA samples u: International Journal of intelligent technologies and applied statistics*, 6 (4), 353- 373. Dostupno na:
<http://search.ebscohost.com/>pristupljeno 07.05.2014.
65. Tunjić, N. (2003) *Katolička škola pred izazovima društvenih promjena*. Salezijanska klasična gimnazija s pravom javnosti: Rijeka
66. Tunjić, N. (2012) *Katolička škola u suvremenom svijetu*. Salezijanska klasična gimnazija s pravom javnosti: Rijeka
67. Tunjić, N. (1997) *Salezijanska škola u Europi*. Salezijanska klasična gimnazija s pravom javnosti: Rijeka
68. Tynkkynen, L., Vuori, J., Salmela-Aro, K. (2012) *The role of psychological control, socioeconomic status and academic achievement in parent's educational aspirations for their adolescent children u: European Journal of developmental psychology*, 9(6), 695-710. Dostupno na: <http://search.ebscohost.com/>pristupljeno 07.05.2014.
69. Ur. Franković i sur., (1963) *Enciklopedijski rječnik pedagogije*. Zagreb: Matica hrvatske

70. Ur. Tillmann, K.J. (1994) *Teorije škole*. Zagreb: Educa
71. Vasta, R., Haith, M. M., Miller, S. A. (1997) *Dječja psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
72. Velki, T., Kuterovac- Jagodić, Antunović, A.(2014) Razvoj i validacija hrvatskog upitnika školske klime za učenike u: *Suvremena psihologija*, 17(2), str. 151-165.
Dostupno na:
http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=214500pristupljeno: 13.11.2015.
73. Vican, D.(2006) Odgoj i obrazovanje u Hrvatskoj u kontekstu europskih vrijednosti u: *Pedagogijska istraživanja*, 3(1), str.9-19. Dostupno na:
http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=205374pristupljeno:26.06.2016.
74. Vrcelj, S.(2000) *Školska pedagogija*. Rijeka: Filozofski fakultet
75. Vrdoljak, G., Velki,T.(2012)Metakognicija i inteligencija kao prediktori školskog uspjeha u: *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 14(4), str.799-815. Dostupno na:
http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=139395pristupljeno: 26.06.2016.
76. Vrgoč, H.(1997) Školsko i razredno-nastavno ozračje u funkciji unapređivanja odgoja i obrazovanja u: zborniku Vrgoč, H.(ur). *Školsko i razredno-nastavno ozračje: put prema kvalitetnijoj hrvatskoj školi i nastavi*. Zagreb : Hrvatski pedagoško-književni zbor, str. 9-16.
77. Vuković, N. (2011) Izazovi školskom pedagogu u: *Napredak*, 152(3/4), str. 551-568.
Dostupno na:
http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=123191pristupljeno: 16.12.2015.
78. Zabukovec,V.(1997) Istraživanje razrednog ozračja- slovensko iskustvo u: zborniku Vrgoč, H.(ur). *Školsko i razredno-nastavno ozračje: put prema kvalitetnijoj hrvatskoj školi i nastavi*. Zagreb : Hrvatski pedagoško-književni zbor, str. 24-32.
79. Zakon o odgoju i obrazovanju, *Narodne novine*, br. 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13, 152/14. Dostupno na:
<http://www.zakon.hr/z/317/Zakon-o-odgoju-i-obrazovanju-u-osnovnoj-i-srednjoj-%C5%A1kolipristupljeno:16.12.2015>
80. Zaninović, M.(1988) *Opća povijest pedagogije*. Zagreb: Školska knjiga

81. Žužić, S.(2009) *Zašto učenici izostaju s nastave*. Pazin: Gimnazija i strukovna škola
Jurja Dobrile

9. PRILOZI

Prilog 1. Anketni upitnik za učenike

Dragi učeniče!

Za potrebu izrade mog diplomskog rada u sklopu procesa studiranja na Odsjeku za Pedagogiju pri Filozofskom fakultetu u Rijeci provodim istraživanje koje istražuje stavove učenika spram obrazovanja.

Ovo ispitivanje je u potpunosti anonimno i molim te da iskreno odgovaraš na pitanja.

Tvoje mišljenje i informacije koje ćeš napisati su mi izuzetno važni, stoga te molim da izdvojiš 10 minuta kako bi ispunio/la ovu anketu i pomogao/la mi u provedbi ovog istraživanja!

Hvala unaprijed!

Na slijedeća pitanja odgovori na način da za svako pitanje odabereš/dopišeš jedan odgovor.						
1. Spol:		1. M	2. Ž			
2. Razred		1. razred	4. razred			
3. Školska sprema:		OCA	MAJKE			
Ne završena osnovna škola		1	1			
Osnovna škola		2	2			
Završena srednja škola		3	3			
Završena viša škola/fakultet i više.		4	4			
4.	Kakve su materijalne prilike u tvojoj obitelji? (odaberi jedan od ponuđenih odgovora)	1.) Jako loše, slabije od većine drugih 2.) Loše, slabije od većine drugih 3.) Srednje, kao i kod većine 4.) Dobro, bolje od većine 5.) Odlično, znatno bolje od većine drugih				
5.	Procijeni u kojoj mjeri misliš da ćeš ti osobno imati utjecaj u hrvatskom društvu. (odaberi jedan od ponuđenih odgovora)	1.) Gotovo nikakav. 2.) Mali. 3.) Osrednji. 4.) Veliki. 5.) Vrlo veliki.				
Na sljedeće tvrdnje vezane uz tvoju školu izrazi svoja (ne) slaganja prema ljestvici od 1 do 5		Uopće se ne slažem	Ne slažem se	Niti se slažem, niti se ne slažem	Slažem se	U potpunosti se slažem

4.	Ostvarujem dobru komunikaciju s nastavnicima.	1	2	3	4	5
5.	Verbalno se sukobljavam s nastavnicima.	1	2	3	4	5
6.	Zadovoljan/na sam svojim nastavnicima.	1	2	3	4	5
7.	Nastavnici su zainteresirani za predmet koji predaju.	1	2	3	4	5
8.	Nastavnici uvažavaju moje mišljenje i ideje.	1	2	3	4	5
9.	Učenici u mojoj školi imaju povjerenja u nastavnike.	1	2	3	4	5
10.	Nastavnici u mojoj školi mogu zaustaviti zadirivanje i nasilje među učenicima.	1	2	3	4	5
11.	U mojoj školi nastavnici poštuju učenike.	1	2	3	4	5
12.	U mojoj školi nastavnici su ravnopravni i fer prema svim učenicima.	1	2	3	4	5
13.	Nastavnici mi pomažu da imam dobro mišljenje o sebi.	1	2	3	4	5
14.	Mojim nastavnicima je stalo da budem uspješan u školi.	1	2	3	4	5
15.	Škola me potiče na razmišljanje i stvaranje novih ideja.	1	2	3	4	5
16.	Ova škola ispunjava moja očekivanja.	1	2	3	4	5
17.	U školi se osjećam sigurno.	1	2	3	4	5
18.	Uživam učiti u svojoj školi.	1	2	3	4	5
19.	Većinom se radujem odlasku u školu.	1	2	3	4	5
20.	U mojoj školi školska pravila su pravedna.	1	2	3	4	5
21.	Moja škola je ugodno mjesto.	1	2	3	4	5
22.	Osjećam da pripadam školi koju pohađam.	1	2	3	4	5
23.	Vrijednosti koje su prisutne u mojoj školi su mi prihvatljive.	1	2	3	4	5
24.	U mojoj školi uvijek imam priliku obratiti se nekome za pomoć ako mi je ona potrebna.	1	2	3	4	5
25.	Redovito učim.	1	2	3	4	5
26.	Redovito pišem domaće zadaće.	1	2	3	4	5
27.	Pripremam se za nadolazeću nastavu.	1	2	3	4	5
28.	Trudim se biti što bolji/a učenik/ica.	1	2	3	4	5
29.	Za vrijeme ispita prepisujem.	1	2	3	4	5
30.	Neopravdano izostajem sa nastave.	1	2	3	4	5
31.	Dobro planiram svoje dnevne obveze i aktivnosti učenja.	1	2	3	4	5
32.	Uključujem se u razredne rasprave.	1	2	3	4	5
33.	Za vrijeme nastave sam poslušan/na i pozorno pratim nastavnikovo predavanje.	1	2	3	4	5
34.	Mirno sjedim u klupi i odrađujem postavljene zadatke.	1	2	3	4	5
35.	S veseljem pohađam nastavu.	1	2	3	4	5
36.	Uglavnom imam pozitivne ocjene.	1	2	3	4	5

37.	Uspješan/na sam učenik/ica.	1	2	3	4	5
38.	Moji roditelji su ponosni na mene.	1	2	3	4	5
39.	Ako budem marljivo učio u školi, postat ću uspješna odrasla osoba.	1	2	3	4	5
40.	U školu dolazim isključivo radi druženja s školskim prijateljima.	1	2	3	4	5

	Na sljedeće tvrdnje izrazi svoja (ne) slaganja prema ljestvici od 1 do 5	IZRAZITO NEVAŽNO	NEVAŽNO	NE ZNAM, NISAM SIGURAN	VAŽNO	IZRAZITO NAŽNO
	Svaki čovjek postavlja sebi neke životne ciljeve, procijeni koliko je tebi osobno važan svaki od navedenih ciljeva.					
41.	...dobar materijalan položaj (novac, kuća).	1	2	3	4	5
42.	... biti slobodan/na i neovisan/a o drugima.	1	2	3	4	5
43.	... postati poznat/a u svom zanimanju ili po rezultatima svoga rada.	1	2	3	4	5
44.	... imati skladne odnose u obitelji.	1	2	3	4	5
45.	.... iskazivati svoju nacionalnu pripadnost i biti vjeran nacionalnoj tradiciji.	1	2	3	4	5
46.	.... ostaviti iza sebe nešto za buduće generacije.	1	2	3	4	5
47.	.... boriti se za korjenite društvene promjene.	1	2	3	4	5
48.	.... biti svoj gospodar i baviti se samo onim što želim.	1	2	3	4	5
49.	.... postati poznat u glazbi, sportu i zabavi.	1	2	3	4	5
50.	... živjeti mirno u krugu obitelji i prijatelja.	1	2	3	4	5
51.	.... živjeti u skladu s učenjem svoje vjere.	1	2	3	4	5
52.	... imati djecu.	1	2	3	4	5
53.	... žrtvovati se za druge.	1	2	3	4	5
54.	... postati slavan/a.	1	2	3	4	5
55.	... biti vrhunski stručnjak/inja u svom polju.	1	2	3	4	5
56.	... boriti se za mir, pravедnost i jednakost.	1	2	3	4	5
57.	... stupiti u brak.	1	2	3	4	5
58.	... postati ugledan/a.	1	2	3	4	5
59.	... razonoditi se i zabavljati po volji.	1	2	3	4	5

60.	... posvetiti život Bogu.	1	2	3	4	5
61.	... doći na rukovodeći položaj.	1	2	3	4	5
62.	... odgajati djecu.	1	2	3	4	5
63.	... imati ugledan društveni položaj.	1	2	3	4	5
64.	... potvrditi se u radu političkih stranaka i institucija.	1	2	3	4	5
65.	.... pomagati ljudima u nevolji.	1	2	3	4	5
66.	... imati čistu savjest.	1	2	3	4	5
67.	... što manje raditi.	1	2	3	4	5
68.	... stalno učiti i stjecati nove spoznaje.	1	2	3	4	5
69.	... biti zdrav.	1	2	3	4	5
70.	... biti pošten.	1	2	3	4	5
71.	... zavrijediti raj.	1	2	3	4	5
72.	... obratiti nevjernike.	1	2	3	4	5
73.	... imati sve što poželim.	1	2	3	4	5
74.	... imati čvrste životne principe.	1	2	3	4	5

Hvala na suradnji ☺