

Odnos srednjoškolaca prema školskom uspjehu

Cikač, Tea

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://um.nsk.hr/um:nbn:hr:186:593525>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-01-27**



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

ODNOS SREDNJOŠKOLACA PREMA ŠKOLSKOM USPJEHU

Diplomski rad

IME I PREZIME STUDENTICE: Tea Cikač

MATIČNI BROJ: 20218

STUDIJ: Pedagogija – jednopredmetni studij

MENTORICA: Prof. dr. sc. Sofija Vrcelj

Rijeka, studeni 2016. godine

ZAHVALA

Veliku zahvalnost dugujem svojoj mentorici, profesorici i velikom uzoru dr. sc. Sofiji Vrcelj na iskazanom strpljenju, pomoći, savjetima i stručnom vodstvu pri pisanju ovog diplomskog rada. Hvala i ostalim profesorima Odsjeka za Pedagogiju koji su mi prenijeli izuzetno puno znanja, iskustva, vrijednosti i mudrosti tijekom ovih pet godina obrazovanja.

Hvala svim učenicima koji su sudjelovali u ovom istraživanju, kao i njihovim pedagoginjama i psihologinjama koje su omogućile ovu suradnju.

Zahvaljujem se svim kolegama i prijateljicama koji su bili uz mene bez obzira radilo se o teškim ili sretnim situacijama, bez kojih studiranje ne bi prošlo ovako zabavno.

Posebne zahvale mojoj baki, roditeljima i dečku što su mi bili podrška tijekom svih godina studiranja i imali neizmjernu vjeru u moj uspjeh.

Sadržaj

1. UVOD	4
2. ŠKOLSKI USPJEH.....	6
2.1. Pedagogija uspjeha za sve	10
2.2. Vrednovanje učenika	11
2.2.1. Praćenje.....	13
2.2.2. Provjeravanje	13
2.2.3. Procjenjivanje	13
2.2.4. Mjerenje	14
2.2.5. Ocjenjivanje	15
2.3. Ishodi učenja.....	20
3. ČIMBENICI KOJI UTJEČU NA ŠKOLSKI USPJEH.....	26
3.1. Karakteristike srednjoškolaca.....	27
3.2. Motivacija i školski uspjeh	28
3.2.1. Intrinzična i ekstrinzična motivacija.....	29
3.2.2. Teorija ciljne orijentacije	30
3.3. Obitelj	32
3.4. Vršnjaci.....	34
3.5. Nastavnici	35
3.6. Školski pedagog.....	37
3.7. Tip srednje škole.....	41
4. KRITIČKI OSVRT NA ŠKOLSKU OCJENU U SREDNJOJ ŠKOLI.....	44
5. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA	47
5.1. Predmet istraživanja	47
5.2. Temeljno istraživačko pitanje.....	48
5.3. Cilj istraživanja.....	48
5.4. Zadaci istraživanja	48
5.5. Hipoteze istraživanja	48
5.6. Varijable istraživanja	49
5.6.1. Opis i operacionalizacija varijabli	49
5.7. Populacija i uzorak istraživanja.....	50
5.8. Metode prikupljanja podataka	54
5.9. Obrada podataka	54

5.10. Postupci i instrument prikupljanja podataka	55
6. REZULTATI ISTRAŽIVANJA I INTERPRETACIJA	58
6.1. Određenje i značaj školskog uspjeha za srednjoškolce	58
6.1.1. Što je školski uspjeh za učenika srednje škole?	58
6.1.2. Zadovoljstvo školskim uspjehom	61
6.1.3. Važnost školskog uspjeha	66
Zaključno o određenju i značaju školskog uspjeha za srednjoškolce	69
6.2. Prisutnost ciljnih orijentaciju kod školskog uspjeha srednjoškolaca.....	69
6.2.1. Usmjerenost na učenje	69
6.2.2. Usmjerenost na izvedbu	71
Zaključno o prisutnosti ciljnih orijentacija kod školskog uspjeha.....	72
6.3. Čimbenici školskog uspjeha kod srednjoškolaca	72
6.3.1. Čimbenici koji utječu na poboljšanje školskog uspjeha	72
6.3.2. Čimbenici koji utječu na opadanje školskog uspjeha	75
Zaključno o čimbenicima školskog uspjeha	78
6.4. Poticaji i način postizanja školskog uspjeha kod srednjoškolaca.....	79
6.4.1. Očekivanja i školski uspjeh	79
6.4.2. Poticaji školskom uspjehu.....	80
6.4.3. Način postizanja školskog uspjeha	82
Zaključno o poticajima i načinu postizanja školskog uspjeha	84
7. OTVORENA PITANJA.....	85
8. ZAKLJUČAK	87
SAŽETAK.....	89
SUMMARY	90
PRILOZI.....	91
LITERATURA.....	98

1. UVOD

Škola se shvaća kao ustanova za učenje u kojoj se nastavom i drugim formama pedagoškog i didaktičkog djelovanja utječe na grupu subjekata (Vrcelj, 2000), a njezina svrha jest obrazovanje i odgajanje djece (Peko, 2002). Škola je ustanova u kojoj učenici uče i izgrađuju sebe kao osobe i očekuje se postignuće uspjeha.

Fenomen uspjeh predmet je istraživanja brojnih znanstvenih disciplina i kao posebno promjenjiva i složena kategorija, otvara mogućnosti istraživanja s različitih aspekata. Složenost ovog fenomena omogućuje istraživanje čimbenika koji različitim dinamizmom i međusobnom povezanošću utječu na uspjeh. Kada je riječ o školskom uspjehu, često se istražuje povezanost školskog uspjeha sa socioekonomskim statusom, spolom, motivacijom, tipom škole, organizacijom nastave, vršnjačkim skupinama, kulturom škole i drugim čimbenicima za koje se vjeruje da utječu ili mogu utjecati na školski uspjeh. Međutim, manje se istražuje odnos učenika, glavnih nositelja ovog fenomena, prema školskom uspjehu. Istraživanja koja sagledavaju neke aspekte školskog života iz perspektive učenika (Bezinović i sur., 2004; Žužić, 2009; Jokić i sur., 2010; Ristić Dedić i sur., 2011) dotiču se školskog uspjeha ali on nije glavni istraživački problem. Iz perspektive učenika, naročito interesantnim se čini istraživati fenomen školskog uspjeha na relativno osjetljivoj srednjoškolskoj populaciji. Ovaj se period života smatra rizičnim jer je uzrokovan brojnim intrapersonalnim čimbenicima (biološkim, genetskim, psihološkim osobinama adolescenta) te čimbenicima vezanim uz obitelj i roditelje, vršnjake, ali i širu zajednicu (Ajduković i sur., 2012). S obzirom na izražen tzv. *dropping out*¹ nije nevažno kako srednjoškolci doživljavaju školski uspjeh odnosno, koliko im je važan. Najveći neuspjeh u školi bio bi izlazak iz obrazovnoga sustava bez završetka srednjoškolskog obrazovanja, što je prema Matković (2010) najslabiji ishod u suvremenom društvu. Nadalje, srednjoškolska populacija je zanimljiva jer se iz ovog dijela regrutiraju osobe koje će nastaviti studij i biti znanstveni potencijal, kao i oni koji će zapošljavanjem nakon završetka srednje škole biti nositelji gospodarskog razvoja određene zemlje (Matijević, 2002). Obrazovni sustav Republike Hrvatske razlikuje nekoliko tipova srednje škole, a prema kriteriju programa obrazovanja postoje gimnazije, umjetničke i strukovne škole, a s obzirom na trajanje razlikuju se petogodišnji/četverogodišnji, trogodišnji i jednogodišnji/dvogodišnji programi obrazovanja. Upis u pojedini tip škole ovisi od uspjeha učenika iz osnovne škole.

¹ Slobodan prijevod engl. riječi *drop out* je odustati, napustiti, istupiti. U kontekstu školskog sustava označava učenikov prekid, odnosno napuštanje školovanja.

Uvažavajući različite tipove srednjih škola u Republici Hrvatskoj, osnovni istraživački problem ovog rada je odnos učenika iz gimnazije, strukovne četverogodišnje i strukovne trogodišnje škole na području grada Rijeke prema školskom uspjehu kojeg postižu tijekom srednje škole.

2. ŠKOLSKI USPJEH

Škola odnosno institucionalni oblici odgoja i obrazovanja (pr)ocjenjuju učenikovu realizaciju propisanih obveza, a ta se (pr)ocjena iskazuje školskom ocjenom odnosno školskim uspjehom. (Školski) uspjeh je varijabilna kategorija i nema općeprihvaćene definicija koja bi obuhvatila sve dimenzije i aspekte. No, unatoč opasnosti od nepreciznosti, autori su školski uspjeh definirali na različite načine. Tako, primjerice, Bilić (2001) smatra kako je (ne) uspjeh subjektivni doživljaj pa ne postoje dvije osobe koje ga na isti način definiraju i shvaćaju iako mu svi neprekidno teže, o uspjehu misle i razgovaraju. Uspjeh kao filozofski fenomen postoji od nastanka društva, a kriterij uspješnosti predstavljaju općeprihvaćene vrijednosti i norme od strane grupe i/ili pojedinca koji vrši vrednovanje (Vrcelj, 1996).

Schumm (2005) navodi kako ljudi ne postaju uspješni slučajno, već svoj uspjeh planiraju, postavljaju ciljeve i rade kako bi ih ostvarili. Nakon što je odgojno-obrazovna praksa institucionalizirana učenici se neizbježno dijele na uspješne i neuspješne u školi. Mialaret (1989) ističe kako je školski (ne) uspjeh centralni problem koji se pojavljuje u većini školskih sustava, a proučava se putem broja odjeljenja, opadanja broja učenika, neuspjeha na ispitima itd. Zbog toga, pitanje (ne) uspjeha je izuzetno složeno i opravdano predmet multidisciplinarnih znanosti – proučavaju ga sociologija, psihologija, pedagogija, ekonomija i druge srodne znanosti.

U *Pedagoškoj enciklopediji* (1989) stoji da se uspješnost odgoja i obrazovanja ogleda kao vrijednosna orijentacija koja se ostvaruje razlikom trenutnih rezultata s rezultatima koji se očekuju. Ukoliko je razlika manja veća je uspješnost. Pedagogija često koristi termin i efikasnost, te razmatra brojne komponente koje pridonose uspješnosti ili efikasnosti, a to su efikasnost nastave, pojedinih organizacijskih oblika nastave, primjena različitih nastavnih metoda i postupaka, nastavna sredstva i slično. Međutim, u didaktičkoj literaturi efikasnost nastave se određuje kao količina znanja koju su učenici usvojili u određenom vremenskom periodu.

Slične odrednice navodi i Vrcelj (1996) koja školski uspjeh određuje učinkom, to jest odnosom između zadanog (nastavni program) i ostvarenog (usvojeni nastavni program).

„Školski uspjeh i neuspjeh kao njegova suprotnost, sastoji se od niza komponenata, pretežno obrazovnog ali i odgojnog karaktera, uvjetovan je čitavim nizom faktora u biološkom, psihičkom i socijalnom biću djeteta i njegovoj okolini i samim radom škola“ (Cviić, 1980:127).

Nadalje, uspjeh u školi se može shvaćati kao rezultat sposobnosti i snage djetetova „ja“ te količina utrošene energije odnosno učenja (Zibar-Komarica, 1993).

Prema Vrgoč (1993) uspjeh u nastavi se shvaća kroz dva široka aspekta:

- kao postignuta razina ostvarivanja materijalnih, funkcionalnih i odgojnih zadaća nastave specificiranih nastavnim programom;
- stupanj u kojem su učenici trajno usvojili propisana znanja, vještine i navike, te razvili svoje psihofizičke sposobnosti i formirali moralno spoznavanje, htijenje i djelovanje.

Slično shvaćanje ima i Dimić (2001) kada za školski (ne) uspjeh raspoznaje ova dva kriterija:

- razina realizacije zadatka nastave ostvarenih nastavnim djelatnošću i stupanj promjena;
- razina postignuća kod učenika (znanja, vještine i navike izražene ocjenom).

Školski uspjeh učenika iskazuje stupanj kvantitete i kvalitete propisanih znanja i vještina, stupanj razvijenosti sposobnosti i formiranja odgojnih vrednota usvojenih tijekom određenih razdoblja obrazovanja. Osim znanja, školski uspjeh se odnosi i na procjenu ponašanja učenika koja se izražava kroz odgojne mjere poticanja (pohvale i nagrade) i sprečavanja (opomene, ukori, opomene pred isključenje i isključenje iz obrazovnog procesa) (Bilić, 2008:141).

Guskey (2013) je analizirajući dimenzije školskog uspjeha istaknuo kako osim materijalnih, funkcionalnih i odgojnih zadaća nastave, školski uspjeh uključuje i razliku između trenutnog postignuća i budućeg poboljšanja. Posebno ističe osjetljivost mjerenja koja bi u svakom trenutku trebala obuhvaćati detaljne informacije o širini, dubini i svrsi mjerenja.

U novije vrijeme, školski uspjeh se gleda kroz kompetencije svakog pojedinca, pa se ne govori o zadaćama nastave, već o ishodima učenja, o čemu više donosi poglavlje 2.3. *Ishodi učenja*.

Na ekstenzivnost školskog uspjeh upućuje Winton (2013) koji smatra da se uspjeh može svrstati u ove tri kategorije:

- 1. Estetski uspjeh** – ovdje je svrha da se učenik osjeća sretno u školi, uživa i da bude zadovoljno. U školi se postiže kroz sport, umjetnost i druge izvannastavne aktivnosti.
- 2. Ekonomski uspjeh** – učenici se obrazuju prvenstveno za posao kako bi zarađivali za život i trošili novac u globalnoj ekonomiji.
- 3. Ideološki uspjeh** – stvaranje smisla kroz prenošenje dominantnih političkih, socijalnih i kulturnih vrijednosti u kojem se odvija obrazovanje.

Pored školskog uspjeha, postoji i školski neuspjeh kojeg autori različito shvaćaju. Tako prema Zloković (1998) školski neuspjeh u društvu znači rasipanje materijalne i duhovne energije te gubitak ljudskih potencijala, a trajno niske/negativne ocjene nerijetko govore o školskom neuspjehu. Uzorkom učenikova neuspjeha u školi često se smatra lijenost i nezainteresiranost, nedovoljno predznanje i druge okolnosti.

Vrgoč (1993) definira neuspjeh u nastavi kroz tri aspekta:

- nemogućnost usvajanja sadržaja što ih nastavni program propisuje (za pojedini predmet, razred);
- nemogućnost postizanja znanja, vještina i navika što ih postavljaju norme objektivnih ispitivanja;
- nemogućnost usvajanja znanja, vještina i navika što ih postojeće sposobnosti učenika inače onemogućuju.

Mialaret (1989) navodi kako su posljedice školskog neuspjeha brojne, jer je život u situaciji neuspjeha uvijek opasan za ravnotežu ljudskog bića te se može urezati u život adolescenta (ali i odraslih ljudi).

(Ne) uspjeh može biti duboko ukorijenjen u strukturi djeteta ili njegove obitelji jer na postignuće djeluju i biološki (nasljeđe) i psihološki (okolinski) čimbenici (Dimić, 2001).

Istraživanje Covington i sur. (1981, prema Howe, 2008) pokazuje kako učenik koji doživljava opetovani neuspjeh u školi dovodi do nižih procjena vlastitih sposobnosti, a osoba postaje manje sretna do izrazito nesretna, više posramljena i manje sigurna u buduću uspjeh. Zbog ovakvo opisa školskog neuspjeha, Gruden (1988) ga promatra kao medicinski simptom, koji ima brojne etiološke čimbenike.

U samom početku istraživanja školskog uspjeha smatralo se da je optimalni pokazatelj test inteligencije. No, u tim ranim istraživanjima inteligencija je objašnjavala oko 25% varijance školskog postignuća pa su krenula traganja i za drugim faktorima koji bi također mogli određivati uspjeh (Lacković-Grgin, 1994). Ostalih 75% školskog uspjeha objašnjavaju drugi faktori poput dob učenika, ličnost učenika, motivacija, kontekst istraživanja i sl. (Sorić, 2014). Da na školski uspjeh djeluju i drugi čimbenici uvidjelo se nakon pedesetih godina dvadesetog stoljeća kada se počinju intenzivnije istraživati socijalni faktori (npr. socioekonomski status obitelji, obiteljsko porijeklo i sl.), potom i motivacijski faktori, kao i faktori ličnosti u užem smislu (Lacković-Grgin, 1994).

Na školski neuspjeh treba gledati kao na prolaznu fazu, a djelotvornost suzbijanja ovisi uvelike o čuvstvenoj uvjerenosti i spretnosti onoga tko pomaže učenicima – nastavnici, roditelji, školski pedagog (Bilić, 2001).

Navedene definicije i shvaćanja školskog uspjeha i neuspjeha imaju zajedničke karakteristike a one su:

1. iskazivanje kroz ocjene koje su službeni reprezentant učenikova (ne)znanja i zbog toga školske ocjene predstavljaju kriterij uspješnosti odnosno one *mjere* razinu znanja, vještina i sposobnosti (Vrcelj, 1996).

2. Iskaz učenikova ponašanja koje je odnos prema nastavnim zadaćama i ljudima u njegovu okruženju. U *Pravilniku o kriterijima za izricanje pedagoških mjera* (2015) stoji da je svrha izricanja mjera da se promjeni ponašanje učenika kojem je mjera izrečena te da bude poticaj na odgovorno i primjerno ponašanje drugim učenicima. Pedagoške mjere trebaju potaknuti učenike na preuzimanje odgovornosti i usvajanje pozitivnog odnosa prema školskim obvezama i okruženju.

Analizom određenja školskog uspjeha odnosno neuspjeha vidljivo je da ocjene nisu jedini pokazatelj, već ponašanje učenika, psihofizičke sposobnosti, moralno spoznavanje, odgovornost, odnos prema drugima i niz drugih mjerljivih i manje mjerljivih pokazatelja definiraju školski uspjeh ili neuspjeh. U školama, unatoč nizu poteškoća oko sadržajne dimenzije školskog uspjeha, postoji konsenzus da se školska ocjena odnosi na kompetencije učenika. Kada bi to i bilo točno, ostaje otvoreno pitanje kako precizno izmjeriti učenikovo ponašanje? Kako shvatiti uspješno ponašanje učenika? Kako dolaze do ocjene? Tko ih potiče na učenje? U konačnici, važno je pitanje zašto uče? Koliku važnost pridaju školskom uspjehu? Što ih motivira, a što demotivira za učenje? Te jesu li zadovoljni svojim školskim uspjehom? Ova i druga pitanja ukazuju na mnoštvo dvojbi koje su sa njime povezane ali isto tako, ukazuje na mnoštvo određenja i shvaćanja na osobnoj, institucionalnoj i društvenoj razini.

S obzirom da je uspjeh subjektivna kategorija, netko pod njim može podrazumijevati dobar odnos s prijateljima, dobru ocjenu koju je dobio prepisujući ili na neki drugi način koji nije društveno prihvatljiv, ocjenu koja prema kriterijima škole nije zadovoljavajuća ali je učenik procjenjuje s aspekta svojeg zalaganja. Ovo su samo neka pitanja koja ukazuju na složenost ovog fenomena i mogućnosti različitih reinterpretiranja unatoč *školskom (institucionalnom) konsenzusu*.

Jevtić (2014) smatra kako termin školski uspjeh ima formalni ili objektivni aspekt (procjene učitelja i/ili nastavnika), te neformalni ili subjektivni aspekt (doživljaj učenika, roditelja, vršnjaka i drugih važnih osoba u životu pojedinca). Bez obzira koji aspekt uzmemo primarnim, uspjeh je važan, a njegova pedagoška važnost se ogleda u tome što „nastali doživljaj zadovoljstva daje učeniku veći elan za rad, stječe se samopouzdanje, pa na taj način pospješuje cjelokupan razvoj. Nasuprot tome, česti neuspjesi mogu obeshrabiliti, smanjiti inicijativu i usporiti razvoj“ (Rečić, 2003:8).

Definicije školskog uspjeha stavljaju različiti naglasak na određene aspekte – znanje, vještine, sposobnosti, navike, ponašanje, razlike između zadanog i ostvarenog itd. U svakom slučaju, školski uspjeh prema definicijama treba obuhvaćati i obrazovni i odgojni aspekt obrazovanja,

što se dalje operacionalizira kroz ishode učenja. Shvaćanja o stvarnoj situaciji školskog uspjeha među učenicima, dodatno će se produbiti ovim istraživanjem.

2.1. Pedagogija uspjeha za sve

Teorijska analiza i praksa u školama i društvu pokazuju da je uspjeh poželjan i da ima niz prednosti za učenika. Zbog toga se u pedagogiji javlja poseban pristup nazvan „pedagogija uspjeha za sve“ kojim se želim poslati poruka učenicima da su svi sposobni i trebaju završiti školu, uz uvjet da sudjeluju u svim ili većini planiranih aktivnosti (Ilenić, 2010). U mnogim dokumentima koji prate rad škole, kao primjerice, prijedlog koncepcije razvojne pedagoške djelatnosti stručnih suradnika spominju se inovacije u školi i poboljšanja kvalitete škola koja podrazumijeva postizanje uspjeha za sve (Jurić i suradnici.2001). Navode kako uspješnost nije samo kvantifikacija, već i zadovoljstvo postignućima. Sinonimi paradigme „pedagogija uspjeha za sve“ su i „svaki učenik može uspjeti“, „kvalitetno obrazovanje za sve“, „prema školi uspjeha“ itd. (Peko, 2002) čime se ističe društvena prihvatljivost i poželjnost uspjeha. S obzirom na obvezatnost obrazovanja, valja istaći da nije jednak pristup i shvaćanje školskog uspjeha kod učenika osnovne škole koja je obvezna i kod srednjoškolaca. Kako je osnovna škola je obvezatna, smatra se da ne može i ne treba biti selektivna pa u skladu s takvim stajalištem, nastavni kurikulum, uključujući didaktičke strategije i kriterije vrednovanja, oblikovan je da svi učenici mogu postići uspjeh, završiti osnovnu školu (Matijević, 2004). Pretpostavlja se da nema apsolutno nesposobnog djeteta, te svako dijete uz stručno pedagoško vođenje može stići do cilja. Europski stručnjaci su obilježili takav pristup kurikulumu „pedagogija uspjeha za sve“.

S druge strane, srednja škola postavlja čvršće ciljeve uvjetovane očekivanom vanjskom evaluacijom. Ti ciljevi su vođeni zahtjevima radnih mjesta za koje se školuju kadrovi u nekoj srednjoj školi ili zahtjevima visokih škola za koje se učenici pripremaju. Stoga kriteriji ocjenjivanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi ne mogu polaziti od istih didaktičkih i pedagoških paradigmi.

Bez obzira što srednja škola nije obvezna, uspjeh je važan a da bi se postigao, moguće je koristiti nekoliko didaktičkih rješenja – princip jednakosti šansi, voditi se svrhovitim ocjenjivanjem, „*didaktički ugovor*“. Princip jednakosti šansi se odnosi na ciljeve i mjere koje Republika Hrvatska provodi sa svrhom veće uključenosti ranjivih skupina u obrazovni sustav (Miličević i sur., 2009). Točnije to se odnosi na besplatne udžbenike, prijevoz, obveznu srednju školu, kvalitetu pruženog obrazovanja itd. „Didaktički ugovor“ se odnosi na učenika, učitelja i

roditelja, a njime se uređuju interakcijski odnosi između učenika i njegove okoline, kako bi se omogućio uspjeh. Taj ugovor omogućuje učeniku da shvati ciljeve nastave, te razradi strategiju za učenje, kako bi u konačnici razvio povjerenje u samoga sebe i postigao uspjeh (Beart, 1989). Što se tiče ocjenjivanja, o tome više riječi u nastavku – poglavlje 2.2. *Vrednovanje učenika*.

U konačnici, „pedagogija uspjeha za sve“ odnosi se na sposobnost društva da osigura učenicima stjecanje relevantnih kompetencija na svim razinama obrazovanja. Upravo obrazovni sustav treba odražavati poruku da je svaki učenik vrijedan dio društva, te mu pomoći pri pronalasku svog mjesta u njemu.

2.2. Vrednovanje učenika

Fenomen vrednovanja u školi je tijekom godina postao toliko važan pa se njime bavi posebna znanstvena disciplina – (školska) dokimologija. Dolazi od grčke riječi *dokimos* (prokušan, dokazan) i *logos* (istina, znanost), prema tome predstavlja znanost o ocjenjivanju (u školi) (Grgin, 1999). Dokimologija proučava uvjete koji utječu na ocjenu (kriterije ocjenjivanja), modele ocjenjivanja, utjecaj ocjene na motivaciju ocjenjivanja i slično. Školska dokimologija se shvaća kao posebna interdisciplinarna znanstvena disciplina koja proučava razne oblike ocjenjivanja u školi (Matijević, 2004). U *Pedagoškoj enciklopediji* stoji da je školska dokimologija dio dokimologije koji se bavi ispitivanjem, procjenjivanjem i mjerenjem (vrednovanjem) odgojno-obrazovnih postignuća učenika u školama (Potkonjak i Šimleša (ur.), 1989).

U *Pravilniku o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi* (2010) vrednovanje je definirano kao sustavno prikupljanje podataka u procesu učenja i postignutoj razini kompetencija – znanjima, vještinama, sposobnostima, samostalnosti i odgovornosti prema radu. Proces vrednovanja se sastoji od:

- praćenja,
- provjeravanja,
- procjenjivanja,
- mjerenja i
- ocjenjivanja.

U hrvatskom obrazovnom sustavu prevladava intelektualistička didaktička paradigma uz koju se veže velika količina informacija i previše ispita znanja. Prema tome, vrednovanje nema za cilj utvrditi koliko i koje informacije su učenici usvojili tijekom školovanja, već što s tim

informacijama mogu napraviti i gdje ih mogu iskoristiti (Matijević, 2005). Lavrnja (1998) navodi kako je svrha vrednovanja informirati učenike i nastavnike o postignućima i o uvjetima u kojima su ti rezultati postignuti, također treba dati i povratnu informaciju o ostvarenosti cilja i zadataka te je sredstvo poticaja i motivacije. Vrednovanje se shvaća i kao opći proces sustavne i kritičke analize definiranog subjekta koji uključuje prikupljanje relevantnih podataka koji dovode do procjena i/ili preporuka za poboljšanje (De Costra i sur., 2015). Prema Nacionalnom okvirnom kurikulumu (2011) vrednovanje učenika se temelji na holističkom pristupu praćenja i poticanja individualnog razvoja. Dakle, uopćeno se pod vrednovanjem smatra određivanje vrijednosti nečega, međutim specifično misli se na postupak provjere uspješnosti nekog programa (obrazovni program u ovom slučaju) (Petz, ur. 2005).

U stručnim krugovima razlikuje se unutarnje i vanjsko vrednovanje jer daju odgovor na pitanje tko je naručitelj i provoditelj samog vrednovanja (Matijević i sur., 2011):

1. **Unutarnje vrednovanje** - je sastavnica unutarnje organizacije odgojno-obrazovnoga procesa u nastavi. „To je bitna strukturna komponenta u mikrostrukturi nastavnoga sata ili neke opsežnije nastavne aktivnosti“ (Matijević, 2004:14). Dakle, unutarnje vrednovanje se odvija u školi od strane učitelja, učenika, ponekad i od strane roditelja i lokalne zajednice (De Costra i sur., 2015).
2. **Vanjsko vrednovanje** - nju prikupljaju prosvjetne vlasti i stručnjaci koji su zaduženi za promjene nekih sastavnica kurikuluma. Stoga ju provode osobe koje nisu zaposlene u školi, a često su predstavnici inspekcija, tijela nadležnih za obrazovanje (ministarstvo) i drugih ustanova i organizacija za školstvo (De Costra i sur., 2015). Primjer vanjskog vrednovanja na nacionalnoj razini je Državna matura, a na međunarodnoj razini jest PISA² istraživanje.

Vrednovanje rada učenika u školskom sustavu je osobito važan segment, a njezin konačni cilj je praćenje i poboljšanje kvalitete škole u cjelini (De Costra i sur., 2015). Njime se određuju razine postignutih individualnih i općih ciljeva uz poštivanje uvjeta u kojima su rezultati ostvareni. Tako Peko (2002) navodi kako vrednovanje znanja u školi služi kao sredstvo za utvrđivanje razine uspjeha učenika u odnosu na propisanu normu.

² PISA - *Programme for International Student Assessment*, istraživanje organizirano od strane OECD (*Organisation for Economic Co-operation and Development*) koje za cilj ima evaluirati obrazovne sustave širom svijeta testirajući znanje i vještine 15-ogodišnjaka. Više o tome linku: <https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/>

2.2.1. Praćenje

Praćenje kao dio vrednovanja, prema *Pravilniku o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi* (2010) se smatra sustavnim uočavanjem i bilježenjem zapažanja o postignutoj razini kompetencija i postavljenim zadacima koji su definirani u nacionalnim i predmetnim kurikulumima, nastavnom planu i programu te u strukovnom i školskom kurikulumu. Kadum-Bošnjak i sur. (2007) smatraju da praćenje učenika podrazumijeva sustavno evidentiranje učenikova razvoja interesa, motivacije i sposobnosti, njegovih postignuća u usvajanju sadržaja nastavnog predmeta ili odgojno-obrazovnog područja, te njegov odnos prema radu, postavljenim zadacima i odgojnim vrijednostima. Prema tome, praćenje učenikova razvoja ne svodi se samo na ocjenjivanje završnog rezultata, to je proces tijekom kojeg učenik sazrijeva. Isti autori naglašavaju kako se prate i tijek i rezultat rada, sa svrhom što boljeg upoznavanja svojih učenika. Također, za lakše praćenje nastavnicima se preporuča da svoja zapažanja i primjedbe o učenicima unose u imenik.

2.2.2. Provjeravanje

Prema *Pravilniku o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi* (2010) provjeravanje podrazumijeva procjenu postignute razine kompetencija u nastavnome predmetu ili području te drugim oblicima rada u školi tijekom školske godine. Kadum-Bošnjak i sur. (2007) pod provjeravanjem shvaćaju sustavno praćenje, ispitivanje i vrednovanje učenikovih postignuća i uspjeha u ostvarivanju zadaća nastavnog predmeta ili odgojno-obrazovnog područja.

U *Pravilniku o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi* (2010) je naznačeno kako nastavnik može provoditi uvodno ili inicijalno provjeravanje na početku školske godine kako bi se stekao uvid u postignutu razinu kompetencija učenika u pojedinome razrednom odjelu i nastavnom predmetu. Nadalje, obrazovni sustav razlikuje dvije vrste kontinuiranog provjeravanja: 1) usmeno – odnosi se na sve usmene oblike provjere postignute razine kompetencija učenika koji rezultiraju ocjenom, 2) pismeno – podrazumijeva sve pisane oblike provjere koji rezultiraju ocjenom učenikovog pisanoga uratka.

2.2.3. Procjenjivanje

Procjena učeničkog znanja za svakog je nastavnika složen posao (Valdevit i sur. 2008), te se često smatra najkritičnijom fazom procesa vrednovanja. Ono se smatra sustavnim procesom u kojem nastavnik prikuplja podatke, analizira ih i tumači kako bi odredio u kojoj su mjeri učenici

savladali obrazovne ciljeve. Kolić-Vehovec (1998) naglašava kako je procjenjivanje znanja poseban oblik mjerenja, jer je nastavnik istovremeno i mjerni instrument i mjerilac. Zbog navedenoga je procjenjivanje kritična faza, jer je podložna brojnim nedostacima. No, kako bi se smanjili nedostaci, važno je da procjenjivanje ima sljedeće elemente: valjanost (odnosi se na znanje); objektivnost (proizlazi iz onoga što procjenjujemo); pouzdanost (slaganje procjene istog procjenjivača) i osjetljivost (mogućnost razlikovanja odgovora različitih učenika). Nadalje, Grgin (1986) navodi čimbenike koji ugrožavaju procjenjivanje:

1. faktor oblikovanja odgovora – uključuje jasnoću odgovora, verbalne sposobnosti učenika, vještine opažanja reakcija nastavnika i prilagođavanje odgovaranja i emocionalnu otpornost učenika;
2. subjektivni faktori nastavnika – uključuju osobnu jednadžbu (interni kriterij ocjenjivanja), halo-efekt (utjecaj općeg dojma o učeniku na procjenu), logička pogreška (povezanost sadržaja jednog predmeta s drugim), pogreška sredine (tendencija davanja srednjih ocjena), pogreška diferencije (znanje se razlikuje pretjerano i neopravdano), pogreška kontrasta (prethodni odgovor čini sljedeći lošijim ili boljim nego što objektivno jest) i tendencija prilagođavanja kriterija ocjenjivanja kvaliteti učeničke skupine;
3. faktori tehnike ispitivanja – uključuju aktivnost nastavnika, sugestivnost pitanja i slučaj izbora pitanja.

Preporuka jest da se smanji utjecaj navedenih čimbenika, a poveća zornost nastavnika kroz valjanost, objektivnost, pouzdanost i osjetljivost procjenjivanja.

2.2.4. Mjerenje

Znanje se mjeri onda kada je maksimalno smanjen broj subjektivnih čimbenika navedenih u prethodnom poglavlju. Tako Kolić-Vehovec (1998) navodi kako se objektivno ispitivanje znanja provodi pomoću niza zadataka objektivnog tipa i pomoću testova znanja. Međutim, sam rezultat o broju točnih odgovora ne govori ništa, pa je važno znati još podataka o rezultatu. Kada je rezultat ispod ili iznad unaprijed određenog kriterija za prihvatljivu kompetentnost iz područja mjerenja govori se o kriterijskim testovima znanja, a kada se rezultat uspoređuje s normama koje se koriste za interpretaciju rezultata pojedinoga učenika u odnosu na rezultate drugih učenika govori se o normativnim testovima znanja (Kolić-Vehovec, 1998).

Mjerenje se stoga smatra procesom određivanja brojčane mjere nečijeg postignuća ili osobine. Na području Republike Hrvatske, prema Nacionalnom okvirnom kurikulumu (2011), koristi se

ljestvica od pet ocjena ili pet kvalitativnih kategorija kojima su pridodane brojčane vrijednosti: nedovoljan (1); dovoljan (2); dobar (3); vrlo dobar (4); odličan (5). Praksa u školama demantira prihvaćenu skalu koja je nedostatna da bi pokrila različite pojavnosti manifestacije učenikova znanja, odnosno neznanja, pa nisu rijetki slučajevi da učenik dobije 4/5, -5, + 2 i slične kombinacije.

2.2.5. Ocjenjivanje

Ocjenjivanje, kao završna faza procesa vrednovanja, je svaka aktivnost kojom se prosuđuje učenikov uspjeh (Kyriacou, 1991). Prema Lavrnja (1998) ocjenjivanje se shvaća kao klasificiranje, razvrstavanje rezultata rada i učenja u određene kategorije. Slično shvaćanje nalazimo kod Matijevića (2004) koji ocjenjivanje definira kao dodjeljivanje određene ocjene za postignute rezultate učenika, odnosno razvrstavanje učenika u određene kategorije prema postignutim rezultatima u učenju i unaprijed dogovorenim kriterijima. Uvažavajući navedeno, autor ističe da je ocjena dogovoreni znak ili sustav znakova kojima se označava odgovarajuća razina postignuća u učenju. Nacionalni okvirni kurikulum (2011) školsko ocjenjivanje shvaća kroz kvalitativnu i kvantitativnu procjenu svih učenikovih postignuća i zalaganja. U *Pravilniku o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi* (2010) stoji da se pod ocjenjivanjem podrazumijeva pridavanje brojčane ili opisne vrijednosti rezultatima praćenja i provjeravanja učenikova rada u svakom nastavnom predmetu.

Naime, ocjenjivanje učenikovih aktivnosti, a u konačnici i sam uspjeh, je važan i prihvatljiv pa se događa da su mnogi učenici spremni ići toliko daleko da izostaju (markiraju) iz škole u vrijeme provjeravanja i ocjenjivanja znanja (Žužić, 2009) radi izbjegavanja neuspjeha.

Zadatak škole jest pomoći učenicima da steknu određeno znanje, razumijevanje, sposobnosti prema kriterijima koji su u određenoj školi (društvu) primarni, a ocjenjivanje je tehnika kojom se prati učenikov napredak prema određenim obrazovnim rezultatima. Najčešće svrhe ocjenjivanja su (Kyriacou, 1991):

- osigurati nastavnicima povratne informacije o učeničkom napretku;
- učenicima osigurati pedagoške povratne informacije;
- motivirati učenike;
- osigurati evidenciju napretka;
- poslužiti kao izraz sadašnjih postignuća;
- ocijeniti učeničku spremnost za buduće učenje.

Slično shvaća i Hattie (2012) kada kaže da je učenicima korisna povratna informacija (ocjena) koja je

- izrečena na vrijeme,
- samo za njih (individualna),
- koja pojašnjava gdje se nalaze u procesu učenja i
- koja ima govori što im je potrebno da krenu naprijed.

Na tragu određivanja funkcija ocjena su razmišljanja Lavrnje (1998) koji navodi sljedeće funkcije ocjene:

- Informativna - potrebno je da ocjena informira učenika i nastavnika. Učenika o njegovom postignuću i uspjehu, o dobrim i slabim stranama tijekom nastave i učenja. S druge strane informira i nastavnika o razvoju i napretku učenika te je pokazatelj vlastite organizacije nastave i učenja i usmjerava ga u daljnjem radu.
- Motivacijska - ocjena pojačava ili smanjuje interes i motivaciju za učenje. Kod slabijih učenika se brzo gubi posebno ako je neobjektivna i neargumentirana.
- Prognostička - ocjenom se zapravo predviđa budući razvoj i napredovanje učenika.
- Dijagnostička - ocjena predstavlja očitovanje početnog stanja, polaznu osnovu u učenju, a može se dijagnosticirati i kvaliteta i razina učenikova postignuća.
- Selektivna - ova funkcija ocjena je najčešća jer u nacionalnom školskom sustavu ocjena je i dalje temeljni kriterij upisa u više razine obrazovanja.
- Klasifikacijska - ocjenom se učenici svrstavaju u kategorije, pa ocjena ima i klasifikacijsku ulogu. Drugim riječima predstavlja uspoređivanje vlastitih rezultata učenja s postignutim rezultatima drugih.
- Promotivna - ocjena se shvaća kao sredstvo promocije, napredovanja unutar razrednog odjela, škole, školskog sustava, društva.

Dosadašnja praksa ne odražava uvijek optimalne funkcije ocjenjivanja jer često puta ne postoje jasni kriteriji ocjenjivanja, potiču se negativni obrasci motivacije i učenja kod učenika, ne prati se razvojni kontinuitet učenika, a prevelika važnost se daje samim ocjenama. Tu potrebnu sveobuhvatnost respektira *Pravilniku o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi* (2010) u kojem stoji da su elementi ocjenjivanja učenika „poznavanje i razumijevanje nastavnih sadržaja, usmeno i pismeno izražavanje, praktična i kreativna primjena naučenog gradiva, razvijenost vještina, načini sudjelovanja u usvajanju nastavnih sadržaja te napredak u razvoju njegovih ostalih psihofizičkih sposobnosti i mogućnosti“ (čl. 7).

Sve navedene funkcije su izuzetno važne, ali određeni autori, kao i relevantni dokumenti i ustanove, parcijalno shvaćaju funkcije ocjene. U Nacionalnom okvirnom kurikulumu (2011) stoji kako školske ocjene služe raspoznavanju (dijagnostička funkcija), predviđanju (prognostička funkcija) i poticanju (motivacijska funkcija). Što ne znači da druge funkcije ne postoje. Srednje škole vrše odabir učenika, pa do izražaja dolazi selektivna funkcija prethodno stečenih ocjena. Okruženi smo sve većim brojem privatnih ustanova u kojima je važan budući uspjeh pa se ističe promotivna funkcija ocjene njihovih učenika koji uspijevaju u budućem životu (upis na fakultet, stečeni status, dobar posao i slično).

Kompleksnost ocjenjivanja je ilustrativna iz vrsta ocjenjivanja koje se koriste u školama (Kyriacou, 1991), a kojima se nastoji dobiti sveobuhvatni uvid u napredak učenika:

- Formativno ocjenjivanje - cilj je poboljšati uspješno učenje učenika, a usmjerava se na pronalaženje grešaka, poteškoća ili manjkavosti u učeničkom radu te pruža savjete i podatke kako rad u budućnosti poboljšati.
- Sumativno ocjenjivanje - određuje standard postignuća dostignut (uobičajeno) na kraju obrazovnog razdoblja.
- Normativno ocjenjivanje - uspjeh jednog učenika se mjeri u usporedbi s uspjehom drugih učenika.
- Ocjenjivanje na temelju mjerila- uspjeh se ocjenjuje na temelju toga je li zadovoljen određeni opis postignuća.
- Dijagnostičko ocjenjivanje - preklapa se s formativnima, ali detaljnije određuje poteškoće u učenju. Karakteristično je određenim testovima otkriti pojedine potrebe.
- Interno ocjenjivanje - ocjenjivanje koje obično osmisli nastavnik i koristi kao dio njegova nastavnog sata.
- Eksterno ocjenjivanje - ocjenjivanje koje su osmislili ispitivači izvan škole, provode ih nastavnici, a vanjski ocjenjivači ih provjeravaju.
- Neformalno ocjenjivanje – ovo ocjenjivanje je utemeljeno na praćenju rada u razredu.
- Formalno ocjenjivanje – ovo ocjenjivanje se unaprijed najavi, te učenicima pruža priliku da ponove gradivo.
- Trajno ocjenjivanje – završna ocjena je utemeljena na standardu postignuća u raznim oblicima ocjenjivanja tijekom duljeg razdoblja.
- Jednokratno ocjenjivanje – završna ocjena je utemeljena na standardu postignuća na kraju tečaja ili programa.

- Objektivno ocjenjivanje – ocjenjivanje s visokim stupnjem podudarnosti ocjena različitih ocjenjivača.
- Ocjenjivanje postupka – ocjenjivanje se temelji u neposrednom promatranju rada učenika.
- Ocjenjivanje na temelju završnog proizvoda – ocjenjivanje utemeljeno na opipljivom radu.

Navedene vrste najčešće dolaze u parovima pa u praksi susrećemo formativno i sumativno; unutarnje-vanjsko; formalno-neformalno i druge kombinacije. Naglasak na određene vrste stavlja i „Cjelovita kurikularna reforma“ kroz razlikovanje tri osnovna pristupa vrednovanja (Jokić i sur., 2016):

1. **Vrednovanje za učenje** - odnosi se na proces prikupljanja informacija o procesu učenja te na interpretacije tih informacija kako bi učenici unaprijedili proces učenja, a učitelji poučavanje. Dakle, stavljanjem naglasaka na smjernice za poboljšanje učenja i poučavanja ovaj pristup postaje ekvivalent formativnoj vrsti ocjenjivanja.
2. **Vrednovanje kao učenje** – smatra se da su učenici aktivno uključeni u proces vrednovanja uz podršku nastavnika, kako bi se poticalo učenikovo samostalno i samoregulirano učenje. Odnosno, učenici kroz vrednovanje uče, što odgovara dijagnostičkoj vrsti ocjenjivanja.
3. **Vrednovanje naučenoga** – podrazumijeva procjenu razine postignuća učenika nakon određenoga (kraćeg ili dužeg) učenja i poučavanja tijekom školske godine ili na njezinu kraju. U pravilu rezultira sumativnom procjenom, pa je ovom pristupu istoznačnica sumativna vrsta ocjenjivanja.

Svrha, funkcije i vrste ocjenjivanja ukazuju na potrebu kombiniranja određenih modela praćenja i ocjenjivanja – kombiniranje opisnog i brojčanog ocjenjivanja, kao i na kombinaciju samovrednovanja, vršnjačkog vrednovanja i vrednovanja od strane nastavnika (Matijević, 2004):

1. **Analitičko opisno praćenje i ocjenjivanje** - ovaj model koristi se na svim stupnjevima školovanja. „Umjesto brojeva ili drugih dogovorenih znakova učitelji opisno analitički prikazuju postignute rezultate u nastavnom procesu te uvjete uz koje su ti rezultati postignuti“ (Matijević, 2004: 13). Ovakav model ocjenjivanja omogućuje isticanje specifičnosti svakog učenika – situacije koje prate njegovo učenje, prognoziranje budućih rezultata i slično. Štoviše, ova ocjena može predstavljati motivaciju pojedinom učeniku. Analitičko ocjenjivanje se odnosi na procjenu više varijabli nekog obrazovnog programa, ocjenjivač izdvaja više ciljeva (varijabli) i svaku posebno procjenjuje

(primjerice, u predmetu hrvatski jezik postoje varijable „književnost“, „lektira“, „usmeno jezično izražavanje“, „pisano jezično izražavanje“).

- 2. Brojčano ocjenjivanje** - ovaj model se primjenjuje na svim stupnjevima školovanja. Učenikove aktivnosti i postignuti rezultati ocjenjuju se brojevima, točnije brojčanim skalama od tri, pet, šest, deset ili više stupnjeva. Na tim skalama broj predstavlja dogovoren, nepisan opseg ili kvalitetu stečenih znanja ili sposobnosti. Matijević (2004) dalje ističe kako je brojčano ocjenjivanje zapravo sintetički mod, jer ocjena predstavlja sintetički iskaz za više varijabli koje se prate i ocjenjuju. Za brojčano ocjenjivanje je karakteristično sintetičko ocjenjivanje koji se odnosi na više različitih varijabli (ciljeva) kojima se dodjeljuje jedna sintetička ocjena. Ona je najčešće u obliku brojke ili slova koji imaju dogovoreno značenje.
- 3. Kombinirano ocjenjivanje** – predstavlja sklop prethodno navedenih opisnih i brojčanih ocjena.
- 4. Samoocjenjivanje** - didaktička pravila nalažu da svako vođenje treba dovesti do samostalnog vođenja, poučavanje do samostalnog učenja, a ocjenjivanje do samostalnog ocjenjivanja. Ovo je aktivnost osobe koja uči te se odnosi na vlastitu spremnost za pristupanje ispitu tijekom (ili na kraju) nastavnog procesa (Matijević, 2004). Samovrednovanje se shvaća kao metakognitivni proces osvješćivanja i razmišljanja o vlastitome procesu učenja i postignuća, a učenik uz pomoć nastavnika uči prepoznati, opisivati i vrednovati svoj napredak. Važno je učenika dovesti do ove razine kako bi bio sposoban prilagoditi svoje učenje i postavljanje ciljeva učenja (Jokić i sur., 2016). U Nacionalnom okvirnom kurikulumu (2011) ističe se važnost samovrednovanja sa svrhom razvijanja svijesti o vlastitim znanjima i stečenim kompetencijama kao i o potrebi stalnog učenja. Nadalje se navodi kako je izuzetno važno da su učenici vođeni i poticani, od strane učitelja, ocjenjivati svoje učenje i uspjeh na različite načine kako bi razvili sposobnost samoocjenjivanja i samovrednovanja.
- 5. Vršnjačko vrednovanje** – učenik je aktivno uključen u vrednovanje učenja i postignuća svojih vršnjaka, pomaže im u promatranju, nadgledanju i reguliranju procesa učenja dajući vršnjačku povratnu informaciju (Jokić i sur., 2016). Drugim riječima, učenici jedni drugima daju konstruktivne povratne informacije o njihovom učenju. Stoga se ova vrsta vrednovanja može provoditi u bilo kojem trenutku nastavnog sata. Nastavnik ovdje ima važnu ulogu poučiti učenike da pružaju obzirne i pravedne komentare (Glazzard i sur., 2016).

O tome koji model praćenja i ocjenjivanja učenika dobiva važnost i u kojem razdoblju iskazuje temeljni dokument u odgojno-obrazovnom sustavu. U Republici Hrvatskoj, kako je određeno u Nacionalnom okvirnom kurikulumu (2011) piše da razlikovanje razvojnih posebnosti u obrazovnim ciklusima zahtjeva i razlike u ulozi ocjene:

- **prvi odgojno obrazovni ciklus** (1.-4. razreda OŠ) – brojčano ocjenjivanje s jasnim opisom i obrazloženjem ocjene i značenja svake ocjene, jer je učenicima te dobi lakše shvatiti opisivanje njihove (ne)uspješnosti u odnosu na brojčane ocjene.
- **drugi odgojno-obrazovni ciklus** (5. i 6. razred OŠ), **treći odgojno obrazovni ciklus** (7. i 8. razred OŠ) i **četvrti odgojno obrazovni ciklus** (1. i 2. razred SŠ) – brojčano ocjenjivanje je naglašenije, no i dalje postoji tumačenje ocjene kroz usmeno praćenje i ocjenjivanje.

Poglavlje o vrednovanju učenika ističe važnost cijelog procesa vrednovanja koji se sastoji od praćenja, provjeravanja, procjenjivanja, mjerenja i ocjenjivanja. Provjeravanje je najkritičnija faza ovog procesa jer je nastavnik istovremeno mjerni instrument i mjerilac. Proces vrednovanja je koristan učenicima, nastavnicima i roditeljima, te nikako ne bi trebao biti izvor tenzija i konflikata. Svrha je da se vrednovanje učini kontinuiranim procesom kako bi se pogreške procjenjivanja i mjerenja svele na minimum. Faza ocjenjivanja je također složena jer je potrebno unaprijed znati koja je funkcija ocjenjivanja, kojom vrstom ocjenjivanja će se nastavnik služiti, te u konačnici važna je kombinacija modela praćenja i ocjenjivanja.

2.3. Ishodi učenja

Posljednjih godina odgojno-obrazovni sustav bilježi promjene, a najznačajnija je ta da se temelji na kompetencijskom sustavu i učeničkim postignućima (Stanić i sur., 2016). Republika Hrvatska kao punopravna članica Europske unije usklađuje kompetencije prema jasno definiranim rezultatima učenja na temelju razina obrazovanja, pa je izrađen *Zakon o hrvatskom kvalifikacijskom okviru* (2013) u kojem stoji da je nacionalni kvalifikacijski okvir instrument uređenja sustava kvalifikacija u Republici Hrvatskoj koji osigurava jasnoću, pristupanje stjecanju, utemeljeno stjecanje, prohodnost i kvalitetu kvalifikacija, kao povezivanje razina kvalifikacija s razinama u Europi i drugim zemljama.

Prema Europskoj komisiji (2013) ishodi učenja podrazumijevaju sve ono što osoba treba znati, razumjeti i učiniti na kraju procesa učenja. U obrazovnom kontekstu ishodi učenja se nalaze u kurikulumu, te utvrđuju očekivanje od svake aktivnosti učenja. *Zakon o hrvatskom*

kvalifikacijskom okviru (2013) pod ishodima učenja podrazumijeva kompetencije koje je osoba stekla učenjem i dokazala nakon postupka učenja. Stoga Nacionalni okvirni kurikulum (2011) određuje odgojno-obrazovne ishode učenja ili učenička postignuća kao jasno iskazana očekivana znanja, vještine, sposobnosti i stavove koje učenici trebaju steći i moći pokazati po završetku određenoga programa, odgojno-obrazovnoga ciklusa ili stupnja obrazovanja. Na web stranici Agencije za odgoj i obrazovanje stoji da se postizanjem odgovarajućih ishoda učenja kod učenika stječu kompetencije (Vlahović-Štetić, 2014). Također, ishodi učenja određuju minimalno prihvatljivi standard (prag) prolaznosti učenika u obrazovnom programu (predmetu). Štoviše, ishodi učenja bitan su pokazatelj transparentnosti u sustavu obrazovanja i nacionalnog kvalifikacijskog okvira (Škaler, 2012).

U Nacionalnom okvirnomu kurikulumu (2011) definirana su učenička očekivana postignuća za svako odgojno-obrazovno područje na razini odgojno-obrazovnih ciklusa, ali ne i na razini pojedinoga razreda. Predmetni kurikulumi, odnosno njihovi ciljevi i očekivana učenička postignuća, bit će razrađeni za svaki razred u skladu s razvojnim mogućnostima učenika i opterećenjem učenika. U Strategiji obrazovanja, znanosti i tehnologije (2014) govori se o pojmu odgojno-obrazovni ishodi koji se odnose na šire određene ishode koje treba postići formalnim sustavom odgoja i obrazovanja. Termin ishodi učenja izravnije je vezan uz proces poučavanja i učenja u školama te je uže povezan s dominantnim oblicima vrednovanja i provjeravanja poput pismenih i usmenih provjera.

Prema tome, sve veći naglasak se stavlja na planiranje i programiranje u nastavnom procesu prema godišnjim, mjesečnim ili tjednim planovima uključujući dnevne pripreme nastavnika. Sve navedeno sa svrhom uspješnog definiranja ishoda učenja u nastavnom procesu (Stanić i sur., 2016).

Otac ovog područja je Benjamin S. Bloom koji je još 1956. godine predložio podjelu ciljeva obrazovnog procesa a dijeli ih u tri povezana područja – kognitivno, afektivno i psihomotoričko područje (Bloom i sur., 1956). U priručniku „Ishodi učenja“ za svako područje su taksativno navedene njegove podrazine (Lončar-Vicković i sur., 2009):

1. **Kognitivno područje** – činjenično znanje, razumijevanje, primjena, analiza, sinteza i vrednovanje.
2. **Afektivno područje** – prihvaćanje, reagiranje, usvajanje vrijednosti, organiziranje vrijednosti i vrednovanje.
3. **Psihomotoričko područje** – imitacija (oponašanje), manipulacija (ustaljen način rada), precizacija (točnost i prilagodba različitim okolnostima), naturalizacija (koordinacija i fleksibilnost rijekom primjene) i artikulacija (uvježbani rutinski pokreti).

Navedena taksonomija, u terminološkim varijantama, se nastoji implementirati u razred sa svrhom boljeg i lakšeg praćenja i ocjenjivanja učenika. Stoga su u Tablici 1 vidljive domene ishoda učenja koje se odnose na istu svrhu uz različito nazivlje:

Bloom (1956)	Poljak (1989)	Definicija	Pitanje
Kognitivno područje	Materijalni ili obrazovni zadatak nastave	Usvajanje, prenošenje, stjecanje znanja koje je povezano s misaonom sposobnošću i funkcijom.	Koja znanja, u kojem opsegu, dubini, koje vještine i navike treba učenik usvojiti? Što učenik treba naučiti?
Afektivno područje	Odgojni zadatak nastave	Oblikovanje ličnosti učenika i izgradnja karaktera – osjećaji, vrijednosti, uvažavanje, entuzijizam, motivacija i stavovi.	Koje osobine ličnosti učenika oblikujemo i samooblikujemo u konkretnim uvjetima nastave?
Psihomotorno područje	Funkcionalni ili formalni zadatak nastave	Razvoj sposobnosti fizičkog kretanja, koordinacije i korištenja motoričkih vještina.	Koje spoznajne sposobnosti i forme misaonog procesa razvijamo u konkretnim uvjetima nastavnog procesa?

Tablica 1 Domene ishoda učenja

Danas nastavnici primjenjuju revidiranu Bloomovu taksonomiju, čiji su autori W. L. Anderson i D. Krathwohl (2001, prema Stanić i sur., 2016), te se u njoj nalaze jasno navedene razine znanja. Stoga se ishodi učenja definiraju na razini kognitivnih procesa i vrsta znanja. Miletić (2012) navodi dimenzije kognitivnih procesa:

- **Pamćenje ili znanje** – sposobnost učenika da se prisjeti prethodno naučenog gradiva, zna specifične činjenice, metode, procedure, zna osnovne koncepte i principe, pozna terminologiju, datume, osobe, mjesta, ključne ideje, tko, što, kada;
- **Razumijevanje** – sposobnost učenika da razumije značenje materijala, da pruži primjer, da predvidi buduće posljedice implicirane podacima, da razumije povijesne procese i objašnjava ih, izražava se vlastitim riječima, interpretira grafikone, tablice, zna tijek događaja, uzroke i posljedice;
- **Primjenjivanje** – sposobnost učenika da se koristi naučenim informacijama u novonastalim situacijama, rješava probleme, koristi rješenja koja ukazuju na pravilnu

upotrebu procedura, primjenjuje zakone, osnovne koncepte i teorije, upotrebljava pojmove u novim situacijama, rješava probleme i objašnjava ih na primjerima;

- **Analiziranje** – sposobnost učenika da identificira komponente znanja, da razumije strukturu i kompoziciju, razumije logičke postavke u zaključivanju, razlikuje činjenice od zaključaka, otkriva glavne ideje, autorovo stajalište i pristranost, razlikuje bitno od nebitnog, sažima odlomke, uočava sličnosti i razlike;
- **Evaluiranje** – sposobnost učenika da procijeni vrijednost materijala, donese odluku na temelju kriterija i standarda, donosi svoje mišljenje i stajalište o materijalima, uspoređuje tekst udžbenika s izvorima;
- **Kreiranje** – sposobnost učenika da nepovezane elemente poveže u koherentne i funkcionalne cjeline, da ih reorganizira u nove oblike i strukture.

Sve navedene dimenzije mogu biti na određenoj razini znanja, koje dalje navodi Miletić (2012):

- **Činjenično znanje** - temeljni elementi koje učenici moraju poznavati kako bi se upoznali s određenom disciplinom ili riješili problem (datumi, osobe, događaji, tehnički vokabular itd.);
- **Konceptualno znanje** - znanje kategorija i klasifikacija unutar predmeta, te njihovih međusobnih odnosa (objašnjavanje pojmova i primjena znanja u novim situacijama, kronologija, kauzalnost, promjene i kontinuitet, interpretativni modeli...);
- **Proceduralno znanje** - kako uraditi nešto specifično unutar predmeta, metode istraživanja (vještine za analizu izvora, odvajanje bitnog od nebitnog, sažimanje, uspoređivanje, klasificiranje);
- **Metakognitivno znanje** - znanje o spoznaji općenito, ali i o vlastitoj spoznaji (strategijsko znanje o tome kako postupati da bi se riješili problemi i kognitivni zadaci; kontekstualno znanje; svijest o razini vlastitog znanja).

Za formuliranje obrazovnih postignuća koriste se ključni glagoli, koji uključuju dimenzije znanja i kognitivnih procesa, što je navedeno i prikazano u Tablici 2.

Dimenzi je znanja	Dimenzije kognitivnih procesa					
	Pamćenje	Razumijevanje	Primjena	Analiza	Evaluacija	Kreacija
Činjenično znanje	nabrojati navesti prepoznati	sažeti razlikovati	razvrstati odrediti	analizirati raščlaniti	poredati evaluirati	povezati
Konceptualno znanje	opisati označiti	objasniti tumačiti	upotrijebiti pokazati	pojasniti povezati	ocijeniti procijeniti	planirati postaviti
Proceduralno znanje	sastaviti tabelirati iznijeti	provjeriti zaključiti	riješiti prosuditi	sastaviti razlikovati	povezati prosuditi	slagati razviti stvoriti
Metakognitivno znanje	primjerena upotreba termina	riješiti provesti	konstruirati reorganizirati	provesti ostvariti	djelovati primijeniti	ostvariti aktualizirati

Tablica 2 Definiranje ishoda učenja (Miletić, 2012)

Postizanjem odgovarajućeg ishoda učenja učenik dokazuje kako je stekao određenu kompetenciju, a navedeni glagoli olakšavaju nastavnicima procjenjivanje učenikovih kompetencija. Budući da glagoli predstavljaju kriterije vrednovanja istovremeno dovode do smanjenja subjektivnosti u procjenjivanju. Nadalje, ishodi učenja usmjeravaju nastavnike u procesu poučavanja, izboru metoda, vrednovanje ostvarenosti kurikuluma i drugome, ali i informiraju učenike o tome što se očekuje da znaju/mogu učiniti nakon aktivnosti učenja (Europska komisija, 2013). Međutim, ono što se najviše zamjera ovako definiranim ishodima učenja jest njihova isključiva usmjerenost na kognitivno područje. Postavlja se pitanje je li školski uspjeh sveden samo na znanje učenika? Zašto je afektivno i psihomotorno područje zanemareno?

U svakom slučaju, ishodi učenja su povezani s ocjenjivanjem jer procjena znanja ima svrhu utvrditi i pokazati je li planirana razina ishoda učenja ostvarena ili na kojoj se razini usvojenosti znanja, vještina i stavova učenik trenutno nalazi (Lončar-Vicković i sur., 2009). Stanić i sur. (2016) naglašavaju kako nastavnici primjenom sumativnog i formativnog vrednovanja

usmjeravaju načela mjerenja u skladu s razinama učeničkih postignuća. Kvalitetnim jednoznačnim instrumentom vrednovanja učitelj dobiva povratnu informaciju o ostvarenosti učeničkih postignuća.

Štoviše, Nacionalni okvirni kurikulum (2011) po uzoru na dokumente Europske unije određuje osam temeljnih kompetencija cjeloživotnog učenja koje treba razvijati kod učenika tijekom školovanja na svim razinama obrazovanja: (1) komunikacija na materinskom jeziku, (2) komunikacija na stranim jezicima (3) matematička kompetencija i osnovne kompetencije u prirodoslovlju i tehnologiji, (4) digitalna kompetencija, (5) učiti kako učiti, (6) socijalna i građanska kompetencija, (7) inicijativnost i poduzetnost, (8) kulturna svijest i izražavanje.

Usklađivanjem nacionalnog kvalifikacijskog okvira s europskim kvalifikacijskim okvirom odgojno-obrazovni sustav pri vrednovanju učenika stavlja naglasak na ishode učenja. Učenička postignuća ili ishodi učenja omogućuju utvrđivanje onoga što se od učenika očekuje da razumije, a učenik ima prigodu to dokazati nakon završenog procesa učenja. Revidiranom Bloomovom taksonomijom ishodi se svode na dimenzije kognitivnih procesa na određenoj razini znanja. Ovime se veliki naglasak stavlja upravo na kognitivno područje i njegovo mjerenje, dok se ostala područja zanemaruju.

3. ČIMBENICI KOJI UTJEČU NA ŠKOLSKI USPJEH

Na školski uspjeh djeluju različiti međusobno povezani čimbenici, a njihovo djelovanje se razlikuje prema intenzitetu i dinamizmu. Radi stvaranja istraživačkih okvira autori su nastojali grupirati čimbenike i u istraživanju nastojali, uvjetno rečeno, pratiti djelovanje nekih na školski uspjeh. Na našem teorijskom prostoru, istraživana je uloga pedagoga u prevenciji školskog neuspjeha (Zloković (1998), istraživana je utjecaj vršnjaka (Kirk, 2000; Reitz i sur. (2014), bježanje s nastave radi izbjegavanje neuspjeha (Žužić, 2009), okolinski uvjeti (pripadnost državi, obitelj i odnosi u obitelji, socioekonomski status) (Baucal, 2012, Šimić Šašić i sur., 2011, Janošević i sur., 2015), nasljedni i genetski čimbenici (Nikolašević i sur., 2014).

Navedena i druga istraživanja su dokaz da na uspjeh djeluju brojni čimbenici koji se u gruboj podjeli dijele na čimbenike uže odnosno šire sredine, te na nasljedne i genetske čimbenike. Hattie (2009) u knjizi „*Visible learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*“³ izdvaja čimbenike koji utječu na školski uspjeh iz više od 50 000 istraživanja, te je došao do 138 čimbenika koji potiču uspješno školsko učenje i prikazao njihov utjecaj. Sumarno, čimbenici mogu biti smješteni u slijedećih šest kategorija: 1) učenik; 2) kuća (obitelj); 3) škola; 4) učitelj/nastavnik; 5) kurikulum; 6) pristup učenju i poučavanju. Naime, autor konstantno nadopunjuje listu s još više meta-analiza, tako je u knjizi „*Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*“⁴ (2012) došao do 150 čimbenika, dok je u posljednjoj knjizi „*The Applicability of Visible Learning to Higher Education*“⁵ (2015) došao do 195 čimbenika (vidi **Prilog 1**). Iako je Hattieva lista čimbenika vrijedan doprinos u istraživanju fenomena školskog uspjeha, rezultati se ne mogu generalizirati. Ova meta-analiza je temeljena na istraživanjima iz zemalja engleskog govornog područja i to uglavnom u visoko razvijenim zemljama (pretežno Sjedinjene Američke Države).

Iz niza čimbenika, ovaj diplomski rad izdvaja i obrađuje sljedeće čimbenike važne za školski uspjeh: karakteristike srednjoškolske populacije, motivacija za učenje, roditelji, vršnjaci, nastavnici, pedagog i tip škole, a njihovi načini djelovanja su detaljnije opisani u nastavku rada.

³ Slobodni prijevod naslova: „Vidljivo učenje: sinteza više od 800 meta-analiza povezanih s postignućem“.

⁴ Slobodni prijevod naslova: „Vidljivo učenje za učitelje: maksimalno povećanje utjecaja na učenje“.

⁵ Slobodni prijevod naslova: „Primjenjivost *Vidljivog učenja* u visokom obrazovanju“.

3.1. Karakteristike srednjoškolaca

Srednjoškolci se nalaze u razvojnoj fazi adolescencije. Termin adolescencija dolazi od latinske riječi *adolescere*, što znači rasti prema zrelosti (Lacković-Grgin, 2005). Adolescencija se shvaća kao razvojna faza koja obuhvaća period od 11. do 22. godine života (Sujoldžić i sur. (ur.), 2006). Općenito, to je životno razdoblje prelaska iz djetinjstva u odraslu dob, te iziskuje prilagodbu samog djeteta, roditelja i škole. Adolescenti su često pod stalnim pritiskom uspješnosti u školi, dopadljivosti, prihvaćenosti od vršnjaka i obitelji, odgovornosti u donošenju važnih odluka o svojem budućem životu (Sujodžić i sur. (ur.), 2006). Kao što je navedeno, ovo razdoblje obiluje uzbuđenjima i izazovima, te kod adolescenta izaziva zabrinutost. Kako je centralni istraživački problem školski uspjeh, važno je ispitati odnos prema njemu iz perspektive osnovnoškolaca i perspektive srednjoškolaca. Jedan od odgovora možemo potražiti u čimbenicima koji se vežu uz učenika. Vrgoč (1993) zaključuje da se određeni čimbenici uspjeha i neuspjeha nalaze u samom učeniku, pa se može podijeliti u tri aspekta:

- intelektualne sposobnosti (mišljenje, pažnja, pamćenje itd.);
- obim znanja, vještina i navika u odgovarajućem području;
- motiviranost za rad i učenje.

U studiji Hattie (2009) navodi komponente koje su važne i doprinose školskom uspjehu (Tablica 3).

Pozadina	Stavovi i narav	Fizički utjecaj	Iskustvo prije škole
- Prethodni uspjeh - Piagetove razvojne faze - Vlastito izvješće o ocjenama - Kreativnost	- Osobnost - Samopoimanje - Motivacija - Koncentracija/ upornost/uključenost - Smanjenje tjeskobe - Stav prema matematici/znanosti	- Težina prije poroda - Bolesti - Dijeta - Vježbanje/opuštanje - Droge - Spol - Pozitivan stav prema etničkoj pripadnosti	- Rana intervencija - Pohađanje vrtića

Tablica 3 Komponente učenika koje su važne za školski uspjeh

Problem neuspjeha je prva briga mnogih srednjoškolaca, pa je shodno tome to briga i njima najbližih ljudi – roditeljima, nastavnicima, prijateljima, ali dakako i pedagogima. Tako Hattie (2009) sugerira da se poučavanje i učenje javljaju kada je učenje eksplicitni cilj – kada je povratna informacija tražena i dobivena, kada postoje aktivni, strastveni i angažirani ljudi uključujući nastavnike, učenike i vršnjake koji sudjeluju u stjecanju znanja.

Učenici srednje škole su specifična školska populacija jer se nalaze u periodu adolescencije. Pa osim što na školski uspjeh utječu iskustva prije škole, obiteljska pozadina, dodatno je pojačan učenikov fizički razvoj i oblikovanje stavova prema školi i drugim aspektima života.

3.2. Motivacija i školski uspjeh

Riječ motivacija dolazi od latinskog glagola *movere* (kretati se), stoga ju povezujemo s idejom pokretačke snage koja pojedinca navodi na određenu aktivnost i jedna je od najvažnijih komponenti koja djeluje na ishode učenja, ali istodobno jedna od najtežih za mjerenje (Vizek Vidović i sur., 2014). U psihologijskom rječniku, motivacija je definirana kao stanje kojim je osoba pobuđena nekim potrebama, porivima, težnjama, željama ili motivima, a usmjereni su prema postizanju nekog cilja koji izvana djeluje kao poticaj na ponašanje (Petz (ur.), 2005). Tako da je motiv svojevrsni pokretač ponašanja, a Jakšić (2003) smatra da se odnosi na različite unutarnje biološke i psihološke pobude i dinamičke snage te tu spadaju: potrebe, nagoni, težnje, namjere, želje, impulsi, poticaji, porivi i slično.

Mandić (1989) je motiv postignuća odredio općom tendencijom, stremljenjem, odnosno željom ili spremnosti za postizanje nekog standarda uspješnosti ili savršenosti. U školskom kontekstu, motivacija se definira kao unutarnje stanje koje izaziva, održava i usmjerava ljudsko ponašanje k postizanju nekog cilja te ima temeljnu ulogu u učenju (Vizek Vidović i sur., 2014). Drugim riječima, motivacija za učenje je jedna od važnijih dokimoloških spoznaja i predstavlja sve ono što usmjerava našu aktivnost, uključuje potrebe, interese, vrijednosti, stavove, težnje i poticaje (Kolić-Vehovec, 1998). Upravo je motivacija za učenje jedan od presudnih činitelja za školski uspjeh (Ugurogulu i sur., 1979, prema Vizek Vidović i sur., 2014), štoviše, povezana je i s pozitivnim stavovima prema školi, boljom disciplinom i većim zadovoljstvom, kako učenika tako i učitelja (Vizek Vidović i sur., 2014). Nadalje, Dević (2015) je u svom istraživanju utvrdio kako su bolje školske vještine, inteligencija i bolje socijalne vještine povezane s većom motivacijom za školski uspjeh.

Neki pristupi motivaciju shvaćaju kao nestabilnu osobinu učenika koja oscilira u određenoj okolini i specifičnom školskom predmetu. Istraživanjem Bong (2004) je istaknuo važnost aktivne regulacije vlastite motivacije za pojedine školske predmete. Rezultati te studije su pokazali da se učenici značajno drugačije osjećaju u različitim situacijama, tako da se učenici koji su visoko motivirani u jednom predmetnom području ne moraju podjednako dobro osjećati u drugim predmetnim područjima. Istraživači iz ovog područja teorije motivacije pristupaju

školskom uspjehu kroz: teoriju samoefikasnosti, atribucijsku teoriju postignuća, koncept intrinzične nasuprot ekstrinzičnoj motivaciji i teorija ciljne orijentacije (Dević, 2015). Ovo istraživanje baviti će se motivacijom u konceptu intrinzične nasuprot ekstrinzične motivacije, te teorijom ciljne orijentacije.

3.2.1. Intrinzična i ekstrinzična motivacija

Ova teorija razlikuje dvije vrste motivacije:

1. **intrinzična motivacija** – učenici sudjeluju u aktivnosti kako bi zadovoljili svoju znatiželji i zanimanje za nastavno gradivo te kako bi razvili kompetenciju ili sposobnost u odnosu na zahtjeve koji se pred njih stavljaju. Dakle, učenik uči zbog sebe. Drugim riječima, potreba za nekom aktivnošću je nastala iz unutarnjih pobuda, a zadovoljstvo proizlazi iz same aktivnosti ili njezina značenja (Kyriacou, 1991). U školskom ozračju, unutarnja motivacija se odnosi na gradivo koje učenici uče iz čiste radoznalosti i ne očekuju za to nikakvu nagradu (Vizek Vidović i sur., 2014).
2. **ekstrinzična motivacija** – učenici sudjeluju u aktivnosti kako bi postigli željeni cilj ili svrhu izvan aktivnosti. Sudjelovanjem se postiže neki drugi cilj (roditeljska ili nastavnikova pohvala, školska kvalifikacija, izbjegavanje neugodnih posljedica neuspjeha itd.). Ova je motivacija izvan učenika, pa se može odnositi na dobar rezultat na testu, ocjene, učiteljičina pohvala, diploma itd. (Vizek Vidović i sur., 2014).

Očekivanje uspjeha odnosi se na stupanj u kojem učenici osjećaju da će uspjeti u određenoj aktivnosti. Zbog toga aktivnost ne smije biti niti prelagana niti preteška za učenika, jer ju ne smatraju motivirajućom. Učenike najviše motiviraju aktivnosti i zadaci koje smatraju izazovnim, točnije teškim, ali rješivim (Good i sur., 1978, prema Kyriacou, 1991). Određena istraživanju idu korak dalje te ističu da se učenici ponašaju prema očekivanjima svojih učitelja i učiteljica (Good, 1978, prema Vizek Vidović i sur., 2014). Pozitivna očekivanja i vjerovanje da učenik može i želi uspjeti povezano je s opažanjem učenika i njegovim školskim uspjehom. Tako očekivanja učiteljice mogu djelovati kao samoispunjavajuće proročanstvo.

Istraživači ukazuju na međusobnu povezanost intrinzične i ekstrinzične motivacije, iako se u nekim istraživanjima analiziraju odvojeno. Kolić-Vehovec (1998) razlikuje osobni ili internalni izvor motivacije, te okolinski ili eksternalni. Smatra da su u međusobnoj interakciji i da utječu jedni na druge. Stoga različiti vanjski poticaji (pohvale, školske ocjene) potiču razvoj potrebe za prihvaćanjem i potrebe za postignućem koji su pak intrinzični izvori motivacije. Prema tome, kada intrinzični i ekstrinzični izvori motivacije djeluju u istom smjeru osoba je visoko

motivirana za aktivnost (Kolić-Vehovec, 1998). Taylor i sur. (2014) su u svom istraživanju istaknuli jedinstvenu važnost intrinzične motivacije za budući akademski uspjeh srednjoškolaca i studenata.

Ocjene su velik i važan izvor motivacije, stoga je dobra ocjena ne samo povratna informacija o savladanom sadržaju, već ima i funkciju potkrepljenja jer je učenik postigao postavljeni obrazovni cilj (Kolić-Vehovec, 1998). Generalno gledajući, učenici će biti motivirani za učenje i manje anksiozni ako imaju mogućnost dobiti dobru ocjenu ili da lošiju ocjenu isprave na dobru bez ograničenja zbog prethodne loše ocjene. Brojna istraživanja su istaknula važnost motivacije za obrazovne ishode, tako recentnija istraživanja (Brophy, 2004; Schunk i sur., 2008, prema Korpershoek i sur., 2015) dokazuju da je školska motivacija istaknuti pokazatelj školskih ocjena.

Međutim, postoje drugačiji odnosi prema motivaciji, odnosno vrijednosti školskih ocjena. Ističe se potreba ukidanja sadašnjeg (brojčanog) način ocjenjivanja „jer su brojčane ocjene neprimjerene u svim stupnjevima školovanja, za djecu pogubne, a za cijeli školski sustav pune negativnosti i gotovo besmislene.“ (Brkić-Devčić, 2002: 121). Tako ocjenjivanje dovodi do toga da učenici imaju otpor prema predmetu, nastavniku i školi. Slično shvaća i Horner (1972, prema Vizek Vidović i sur., 2014) kada kaže da je strah od uspjeha povezan s očekivanim negativnim posljedicama uspjeha u kompetitivnim situacijama. Kada učenici sustav ocjenjivanja doživljavaju kao prijeteći i arbitraran, moguće je da će više učiti za ocjenu nego za znanje (Kolić-Vehovec, 1998). Postoje usporedbe, a kao rezultat komodifikacije obrazovanja, uspjeh učenika i plaće radnika.

Usprkos nedostacima ocjena (uzrok stresa i anksioznosti), ne može ih se odbaciti zbog važnih društvenih i osobnih funkcija koje imaju (Kolić-Vehovec, 1998). Glavna svrha ocjenjivanja svakako bi trebao biti napredak učenika te tako shvaćene ocjene služe svrsi obrazovanja.

3.2.2. Teorija ciljne orijentacije

Teorija ciljne orijentacije u akademskom kontekstu je jedna od najpoznatijih i najprihvaćenijih multidimenzionalnih pristupa motivaciji (Koludrović i sur., 2013). Lončarić (2014) ističe kako su ciljne orijentacije u učenju važan čimbenik koji zahtjeva pozornost jer nemaju svi učenici ciljeve usmjerene na učenje, stjecanje vještina i izvedbu zadataka za koje je potrebna samoregulacija. Ciljne orijentacije učenika povezane su s motivacijom za postignuće (Ames, 1992). U ovoj teoriji, ciljevi se definiraju sukladno uvjerenjima učenika o smislu akademskog rada, zalaganja i uspjeha (Urdan i sur., 1995, prema Koludrović i sur., 2013). Stoga, unutar ove

teorije postoje učenici koji su usmjereni na učenje i oni koji su usmjereni na izvedbu. **Usmjerenost na učenje** (usmjerenost na zadatak, cilj ovladavanja sadržajem, engl. *task orientation*) - smatraju da je cilj školovanja postizanje kompetencije u onome što se u školi uči (Vizek Vidović i sur., 2014), te im je važno da shvate ono čime se bave i zbog toga procesiraju informacije povezane sa zadatkom i razvojem novih vještina (Dević, 2015). Također, ovi učenici uspjeh shvaćaju kao rezultat truda i korištenja efikasnih strategija učenja (Dweck i sur., 1988). Naime, za njih je učenje cilj sam po sebi. Ames (1992) u svom istraživanju ističe da učenici koji su usmjereni na učenje češće sebi postavljaju pitanje „Kako ovo razumjeti?“ ili „Kako mogu ovo savladati?“ zbog čega su ovi učenici kvalitetnije uključeni u proces učenja. Određena istraživanja o usmjerenosti na učenje ističu kako učenici koji imaju razvijenu unutrašnju motivaciju i pokazuju bolje rezultate u školskom učenju u odnosu na učenike koji nemaju razvijenu unutrašnju motivaciju za učenjem (Palekčić, 1985). Nadalje, De Clercq i sur. (2013) su u svom istraživanju na studentima strojarstva dokazali kako je prosječna ocjena postignuta s ciljem približavanja učenju (usvajanje znanja/vještina). Isto tvrde i Kis i sur. (2016) u svom istraživanju gdje je cilj približavanja učenju (mastery motivation) pozitivno povezan s prosječnom ocjenom i kod učenika sedmih razreda. Naime, zanimljiv je rezultat Rijavec i sur. (1999) u kojemu je utvrđeno da najveću usmjerenost na učenje i sklonost dubokog procesiranja informacija imaju vrlo dobri učenici koji se po toj svojoj orijentaciji značajno razlikuju od dobrih. Međutim, zanimljivo je da ciljna orijentacija na učenje, iako neizravno ubrzava postignuće promoviranjem ponašanja koja mu prethode (npr. ustrajnost, zalaganje, interes, dubinske strategije učenja), često nije izravno povezana sa samim postignućem (Hulleman i sur., 2010, prema Pahljina-Reinić, 2015). Orijentacija ka učenju prema McIner i sur. (1992, prema Koludrović i sur., 2013) se dijeli na usmjerenost na zadatak i zalaganje, međutim u ovom diplomskom radu će se koristiti podjela od Lončarić (2014) koji ju dijeli na „cilj približavanja učenju“ i „cilj izbjegavanja pogrešaka“.

Usmjerenost na izvedbu (cilj izvođenja, engl. *ego orientation*) je dominantna kod učenika koji su motivirani željom da dobiju pozitivnu ocjenu svoga rada (ili izbjegnu negativnu) (Vizek Vidović i sur., 2014). Želja im je iskazati se u vlastitim sposobnostima i dobiti priznanje drugih, te se često uspoređuju s drugim učenicima (Dweck i sur., 1988). Usmjerenost na izvedbu dovodi do površinskih i kratkoročnih strategija učenja i usmjerenosti na to da se bude bolji od ostalih. Učenici koji su usmjereni na izbjegavanje neuspjeha nastoje ostaviti dobru sliku o sebi i zato su usmjereni na površinsko znanje – „Kako brzo moram ovo učiniti?“ (Ames, 1992). Kod usmjerenosti na izvedbu najviše je istraživana kompeticija među učenicima. Utjecaj i razvoj individualnog natjecateljskog duha rađa se u obitelji i potiče u školi (Bilić, 2001). Zdrava

konkurencija potiče učenike na pozitivne napore u postizanju uspjeha, povećava aspiracije, realnije procjenjivanje osobnih sposobnosti i pozicija, razvoj samokritičnosti. S druge strane, može pobuditi i neke negativnosti, poput pobjeda nad drugima, biti zapažen i slično. To može dovesti do osvetoljubivosti, napetosti, pa čak i mržnje u razrednom ozračju. Natjecanje je oblik motivacije samopotvrđivanja, koja uključuje aktivnost samo-povećanja moći u kojoj se pojedinac natječe s drugima za status ili prvenstvo (Ausuber i sur., 1969, prema Mandić, 1989). Natjecanje daje jači poticaj od suradnje, te grupno natjecanje djeluje jače na učenike slabijih sposobnosti nego na prosječne i natprosječne (Mandić, 1989). Orijentacija prema izvedbi se dijeli na dominaciju i natjecanje (McInerney i sur., 1992, prema Koludrović i sur., 2013), dok ih Lončarić (2014) dijeli na „cilj približavanja kompeticiji“, „cilj izbjegavanja kompeticije“, „cilj samozaštite“ i „cilj samopromocije“. Ovaj diplomski rad će u okviru usmjerenosti na izvedbu koristiti „približavanje kompeticiji“ i „samozaštitu“. Motivi učenika usmjerenih na izvedbu kao ciljnom orijentacijom u postizanju školskog uspjeha mogu se objasniti kroz ekstrinzičnu motivaciju, jer Jurić (2004) tvrdi da su ovi učenici usmjereni na dokazivanje vlastite vrijednosti sebi, kolegama, učiteljima i roditeljima, te da im pažnju okuplja postizanje dobrih ocjena ili ekstrinzične nagrade.

Neki modeli dodaju još ciljnih orijentacija, pa ih McInerney i sur. (1992, prema Koludrović, 2013) dijele na ukupno četiri ciljna područja od kojega su dva spomenuta (usmjerenost na učenje, usmjerenost na izvedbu), a koriste još dva ciljna područja usmjerenost na socijalne odnose (pripadanje i briga za druge), te ekstrinzični ciljevi (nagrade i pohvale).

Motivacija se odnosi na aktivnosti koje pokreću učenika ka školskom uspjehu. Intrinzični motivi su oni koji se nalaze unutar osobe, a ekstrinzični motivi se nalaze u okruženju. Teorija motivacije ciljnih orijentacija u učenju dijeli motive na usmjerenost na učenje (učenik uči zbog sebe) i usmjerenost na izvedbu (učenik uči kako bi bio bolji od drugih). Iz svega proizlazi da je motivacija nužna za napredak, a srednjoškolce je potrebno potaknuti na razmišljanje o vlastitim adutima, željama, potrebama, prioritetima, vrijednostima, ukusima i interesima (Suman, 2010). Učenik srednje škole se nalazi osam i više godina u školskom sustavu, te bi do sada već trebao iskristalizirati svijest o svojoj sposobnosti, vlastita očekivanja uspjeha i neuspjeha.

3.3. Obitelj

Prema Humphreys (2003) svaki učenik dolazi u školu i razred noseći tragove odnosa s važnim odraslim osoba u svojem životu, dakako tu je najvažniji odnos s roditeljima. Zbog toga roditelji

predstavljaju izuzetno važan čimbenik u djetetovom odgoju i obrazovanju, štoviše oni su neizostavan faktor za rad i školski uspjeh učenika (Zloković, 1998). Upravo obitelj osigurava prva obrazovna iskustva svakog djeteta. Dijete uči ono što roditelji poučavaju na svjesnoj, ali i ne svjesnoj razini, tako da se učenje događa i slučajno i namjerno. Drugim riječima, obitelj omogućuje adolescentu sigurnost, zadovoljava njegove materijalne potrebe i daje mu psihološku pomoć i zaštitu (Gruden, 1988). Žužić (2009) smatra da ako u odnosu roditelj - dijete postoji uzajamna ljubav, podrška, sigurnost, komunikacija temeljena na povjerenju postoji vjerojatnost da će dijete biti zadovoljno te neće bježati iz škole i neće doći do školskog neuspjeha. U suprotnom, kada je dijete prepušteno samo sebi, bez ljubavi, nesigurno, neprihvaćeno i s niskim samopoštovanjem nastaje problem na relaciji učitelj – učenik – roditelj, što odmaže školskom uspjehu. Roditelji imaju važnu ulogu u ovom razdoblju i trebaju razviti široku viziju djetetovih sposobnosti te gledati više od školskih ocjena – umjetnički, sportski i drugi angažman (Suman, 2010). Odnosi u obitelji s adolescentom nisu statični već se stalno mijenjaju. Upravo od atmosfere u obitelji ovisi kako će se adolescent razvijati (Gruden, 1988). Barbarović i sur. (2010) su zaključili kako se oko 10% varijance školskog uspjeha učenika odnosi na obitelj i njegovu okolinu.

Obiteljske prilike predstavljaju snažan prediktor školskog uspjeha, najčešći su: obiteljski prihodi, zanimanje roditelja, broj djece u obitelji, redoslijed rođenja, te obrazovanje roditelja (Žužić, 2009). Hattie (2009) u obiteljske čimbenike ubraja socioekonomski status, politiku socijalne skrbi, obiteljsku strukturu, obiteljsko okruženje, televiziju, roditeljsku uključenost, kućne posjete.

Kada roditelji imaju aktivnu ulogu u postavljanju visokih standarda izvođenja i hrabrenja djece da postignu te standarde, onda oni predstavljaju značajan utjecaj u simuliranju motivacije postignuća (Mandić, 1989). Šanse za uspjeh u onim postignućima koja zahtijevaju usmjereni napor tijekom godina školovanja najveće su kada se mladi ljudi mogu osloniti na podršku i ohrabrenje svojih obitelji (Howe, 2008). Roditeljski utjecaj kroz navike čitanja, razinu obrazovanja, odnos roditelja prema postignuću i odgojni stil zapravo stvaraju određenu obrazovnu klimu u obitelji te određuju postignuće učenika i u osnovnoj i u srednjoj školi (Nikolašević i sur., 2014).

Istraživanje Šimić Šašić i sur. (2011) je pokazalo kako bolji školski uspjeh imaju učenici koji su zadovoljni vlastitom obitelji, koji percipiraju nižu razinu psihološke kontrole od strane oca i koji su manje usamljeni u obitelji. S obzirom da je ovo istraživanje provedeno u Hrvatskoj, Bosni i Hercegovini i Makedoniji, analiza podataka je potvrdila da je školski uspjeh srednjoškolaca u Hrvatskoj povezan s odbacivanjem i prihvaćanjem majke, psihološkom

kontrolom i usamljenošću u obitelji. Prema tome, bolji školski uspjeh imaju učenici koji ostvaruju pozitivan emocionalni odnos s roditeljima, odnosno kada majke pokazuju više prihvaćanja i manje odbacivanja, kada očevi manje psihološki kontroliraju i kada su manje usamljeni u svojim obiteljima (Šimić Šašić i sur., 2011).

Obrazovanje samih roditelja također može biti povezano sa školskim uspjehom, pa je u istraživanju Kalajdžić i sur. (2015) utvrđeno kako bolji školski uspjeh postižu učenici čije su majke završile visoku ili višu školu od onih učenika čije majke su završile srednju i osnovnu školu. O tome da je obrazovanje roditelja poticaj ka boljem školskom uspjehu kod djeteta i u Hrvatskoj, svjedoče nalazi PISA istraživanja (Gregurović i sur., 2010).

Sređena obiteljska pozadina učenika, njegovi roditelji, braća, sestre i šira obitelj, prema svim istraživanjima na školski uspjeh utječu samo u jednom smjeru. Dakle, sigurno, toplo i poticajno obiteljsko okruženje pozitivno utječe na školski uspjeh. S druge strane, suprotno obiteljsko okruženje djeluje negativno na školski uspjeh učenika.

3.4. Vršnjaci

Iako je obitelj važno mjesto za svako dijete, srednjoškolci imaju i druge skupine kojima pripadaju a to su vršnjačke grupe. Kod adolescenta primaran odnos postaje onaj s njihovim vršnjacima, tako da će njihov odnos prema školi i učenju biti pod utjecajem prijatelja (Bilić, 2001). Drugim riječima, ovo razdoblje karakterizira intenzivan kontakt s vršnjacima jer se odvija proces socijalizacije kojim pojedinac onda uči ponašati se u vršnjačkoj skupini, uči poštovati pravila, nositi se s porazom i pobjedom, formira sliku o sebi, uči pomagati, dijeliti i surađivati (Klarin, 2006). Prema Žužić (2009) pojedinac teži svojoj grupi vršnjaka jer osjeća zajedništvo, razumijevanje, potporu, utjehu, razvija se „mi“ osjećaj, prijateljstvo što privlači mlade osobe i drži ih na okupu. Zbog toga, srednjoškolci koji pripadaju istoj vršnjačkoj grupi pokazuju slične obrasce ponašanja, pa mogu slijediti stil života – pušenje, konzumacija alkohola, delinkvencija i slično (Valente i sur., 2007).

Školsko učenje nije izolirano već se odvija u socijalnim kontaktima u razredu (Bauer i sur. 2013), pa je potrebno razrednom odjelu dati posebnu pažnju jer se tada intenziviraju kontakti s vršnjacima i naglašene su potrebe za njihovim prihvaćanjem i uvažavanjem mišljenja (Bilić, 2001). Same vršnjačke grupe mogu utjecati na razvoj osobnosti definiranjem normi u grupi koja povećava sličnosti između članova grupe (Reitz i sur., 2014).

U vršnjačkim skupinama mogu se razvijati prijateljstva koja su „specifičan, uzajaman, pa prema tome i dvosmjernan odnos koji je odraz iskustava između dva pojedinca.“ (Klarin, 2006: 57). Temeljna karakteristika prijateljske veze je vrijeme provedeno u zajedničkoj aktivnosti koje je popraćeno zadovoljstvom, pa su samootkrivanje, povjeravanje tajni, odanost, intimnost i iskrenost osobine prijateljskog odnosa. Zbog količine vremena koju učenik provodi svaki sa svojim prijateljima, utjecaj vršnjaka na pojedinca smatra se jednim od važnijih čimbenika školskog uspjeha u čitanju među učenicima četvrtog razreda osnovne škole (Kirk, 2000). O važnosti vršnjaka kao važnog čimbenika školskog uspjehu ukazuje istraživanje (Nuthall, 2007, prema Hattie, 2012) u kojem je istraživač snimao razgovore učenika tijekom školskog dana. Najznačajniji nalaz do kojeg je došao jest da učenici najveći broj povratnih informacija o njihovom radu u učionici primaju upravo od svojih vršnjaka.

Istraživanje Jevtić (2014) je pokazalo kako učenici koji ostvaruju pozitivne odnose s vršnjacima pokazuju prosocijalne forme ponašanja i imaju pozitivan stav prema odgojno-obrazovnoj sredini, te bolja školska dostignuća, a osjećaj usamljenosti im je manji u odnosu na studente koji nisu uspjeli da ostvare pozitivan odnos s vršnjacima. Prema tome, biti prihvaćen od razrednih vršnjaka predstavlja i akademski i socijalni cilj koji ima direktan i pozitivan utjecaj na školsko postignuće. Slično je utvrđeno i u istraživanju Janošević i sur. (2015) gdje školski uspjeh pozitivno korelira sa sociometrijskom prihvaćenošću i opaženom popularnošću, a negativno sa sociometrijskom odbaćenošću i opaženom nepopularnošću. Sociometrijski status je objašnjava 10% varijance školskog uspjeha.

Vršnjaci osim afirmativnog utjecaja mogu djelovati i negativno. Howe (2008) navodi da je želja za odobravanjem vršnjaka odvrtila mnoge učenike od napornog rada na školskim obvezama jer im je primaran dobar odnos s prijateljima, kojeg doživljavaju najvećim školskim uspjehom.

Srednjoškolci se u periodu adolescencije sve češće okreću vršnjacima i formiraju više prijateljskih odnosa koji postaju dominantni u njihovom životu. Upravo zbog ovakvog načina života, školski uspjeh je pod velikim utjecajem vršnjačkih odnosa. Prihvaćeni i popularni učenici su pozitivno povezani sa školskim uspjehom, dok su odbaćeni i nepopularni učenici negativno povezani sa školskim uspjehom.

3.5. Nastavnici

U školi učenici i nastavnici razmjenjuju i nadopunjuju uzajamnu energiju (Janković, 2015). Novim trendovima u obrazovanju nastavnik se stavlja pred nove izazove te utjelovljuje nove

uloge – širi se njegova sloboda, a kompetencije rastu. Nastavnik je sve manje predavač u frontalnom obliku nastave, a sve više reflektivni praktičar i istraživač koji kritički pristupa gradivu (Sučević i sur., 2011). Nastavnici utječu na motivaciju učenika raznim načinima. U slučaju kada nastavnik dobro poznaje svoje učenike i kada je svaki od njih u središtu njegova zanimanja, može se očekivati da će tada biti sposoban za svakog od učenika identificirati hijerarhiju motiva, odrediti ciljeve svakog djeteta da bi ga motivirao dopuštajući da dođe do cilja do kojeg želi (Bilić, 2001). Ranije je navedeno kako dobra povratna informacija pomaže učenicima, tako nastavnik treba i može povratnu informaciju učiniti još djelotvornijom na način da (Hattie, 2012):

1. **razjasni cilj** – na početku pojedine lekcije ili aktivnosti nastavnik treba znati što učenik zna (s čime dolazi), kako bi uspješno artikulirao ono što će učenik postići na samom kraju lekcije, aktivnosti, obrazovnog programa.
2. **osigura da svi učenici razumiju svoje povratne informacije** – iako nastavnici često daju povratne informacije, treba se zapitati koliko njih su učenici uistinu primili i shvatili? Uobičajeno, učenici čuju društvene, upravljačke i ponašajne povratne informacije, a upravo povratne informacije o zadatku i strategiji prečuju. Kako bi nastavnik bio siguran da je učenik čuo povratnu informaciju, one se mogu zapisati u obliku komentara na radni zadatak, koje onda učenici trebaju samostalno interpretirati i nastaviti svoj rad.
3. **traži povratne informacije od učenika o učinkovitosti svojih instrukcija** – ovakve povratne informacije pomažu nastavniku da prilagodi svoje lekcije kako bi se omogućilo povećanje učenikove šanse za uspjehom. Također, nastavnik prima informaciju o potrebi za ponavljanjem gradiva, uvođenju različitih zadataka, sadržaja ili strategije, a možda i mijenjanja oblika rada.

Profesionalni razvoj nastavnika predstavlja ključni mehanizam za unaprjeđenje nastave i školskog uspjeha učenika jer povećava nastavnikovo znanje i vještine koje poboljšavaju nastavni proces a to zajedno utječe na školski uspjeh učenika (Suk Yoon i sur. (ur.), 2007).

U osiguravanju poticajna okruženja i društveno najprihvaćenijeg školskog uspjeha pred nastavnicima je velik zadatak i nastavnik treba učeniku omogućiti (Peko,2002):

- Shvatiti ciljeve i zadatke odgoja i obrazovanja;
- Osvijestiti svoje potrebe i ciljeve;
- Biti zainteresiran za sadržaje i zavoleti što više područja;
- Biti osposobljen za stvaranje strategija u upravljanju svojim učenjem;

- Povećati sposobnost samokontrole u procesu učenja;
- Razvijati svijest o vlastitoj odgovornosti te izgrađivati povjerenje u samoga sebe;
- Biti osposobljen za važne životne uloge (suradnika, roditelja);
- Razvijati pozitivnu sliku o sebi;
- Razvijati svijest o osobnoj odgovornosti.

Nastavnici koji uspješno navode svoje učenike na kvalitetan rad postižu najteži dio posla, a važan aspekt kvalitetnog rada jest i promjena uloge nastavnika iz svemoćnog autoriteta u voditelja nastavnog procesa (Glasser, 1994). Zato Hattie (2012) ističe model „vidljivog poučavanja - vidljivog učenja“ kojim se modernizira koncepcija autoritativnog nastavnog procesa s nastavnikom u centru pažnje na način da nastavnik ukroti i sakrije svoju dominaciju u nastavi usmjerenoj na učenika. Model zagovara da nastavnici vide učenje kroz učenikove oči, a istovremeno da učenici vide sebe kao što ih (ga) vidi vlastiti nastavnik.

Bilić (2001) ističe tri primarna cilja svakog nastavnika koji želi školski napredak učenika:

- usaditi učeniku motivaciju za učenje;
- pomoći izgradnju pozitivnih crta osobnosti, modeliranje karaktera i pripreme za djelotvoran život u zajednici;
- prenijeti akademska znanja i osnovne vještine.

Iako brojni faktori u nastavničkoj praksi utječu na školski uspjeh, najjači efekt ima praksa formativnog ocjenjivanja (Havelka i sur., 2004; Hattie, 2009, prema Baucal, 2012).

Poučavanje u kojem nastavnik nije predavač, već refleksivni praktičar i istraživač skupa s učenicima je danas normalno. Time njegova uloga nije manje važna, čak štoviše, dobiva na još većoj važnosti jer pored osobina nastavnika do izražaja dolaze kompetencije koje je stekao stručnim usavršavanjem. Prema tome, moderan nastavnik je sposoban poticati kvalitetnu i suvremenu nastavu, a s time i školski uspjeh učenika.

3.6. Školski pedagog

Nacionalni dokument u kojem je definiran posao pedagoga jest Nastavni plani i program za osnovnu školu (2006) gdje stoji da je u području školstva pedagog najšire profilirani stručni suradnik koji ostvaruje razvojnu pedagošku djelatnost – prati, analizira, istražuje i predlaže mjere za unaprjeđivanje nastave, uvodi inovacije i prati njihovo ostvarenje, te vodi računa o stručnom usavršavanju zaposlenika. Općenito, uloga školskog pedagoga je unaprjeđivanje odgojno-obrazovnog rada. Tijekom povijesti ta je uloga oscilirala, pa se do 80-ih godina

smatralo da su pedagozi pomoćnici (ravnateljima, a potom i nastavnicima), a nakon toga smatraju se stručnjacima za razvoj (Staničić, 2013). Danas slijedi viđenje u kojem je pedagog osoba koja skrbi za cjelokupni razvoj odgojno-obrazovne ustanove. Prema tome, Ledić i sur. (2013) su definirali slijedeće skupine kompetencija:

- 1. Osobne kompetencije** – osposobljenost za samostalni rad, za prilagodbu novim pedagoškim situacijama, za komunikacijsku otvorenost i empatičnost, za etičko i moralno rasuđivanje.
- 2. Razvojne kompetencije** – osposobljenost za planiranje osobnog i profesionalnog razvoja i usavršavanja (cjeloživotno učenje), za uvođenje inovacija u odgojno-obrazovni proces, za stvaranje i razvijanje individualiziranih programa za učenike, poznavanje izrade razvojnih strategija (škole), te osposobljenost za pripremu i realizaciju istraživanja pedagoške teorije i prakse.
- 3. Stručne kompetencije** – poznavanje strukture obrazovnog sustava na nacionalnoj razini, poznavanje nacionalnog zakonodavstva vezanog uz odgoj i obrazovanje, poznavanje planiranja i programiranja rada škole, poznavanje područja rada nastavnika i ostalih stručnih suradnika, osposobljenost za provođenje savjetodavnog rada s učenicima, poznavanje izrade pedagoškog instrumentarija, poznavanje pedagoške dokumentacije, poznavanje sustavnog praćenja rada nastavnika, poznavanje izrade nastavnih priprema i didaktičkih načela rada, poznavanje vrednovanja rezultata odgojno-obrazovnog procesa, osposobljenost za organizaciju izvannastavnih aktivnosti i slobodnog vremena učenika, osposobljenost za profesionalno usmjeravanje učenika, za rad s darovitim učenicima, za prepoznavanje i integraciju učenika s teškoćama u razvoju/ponašanju, za korištenje informatičke tehnologije, te poznavanje hrvatskog jezičnog standarda.
- 4. Međuljudske kompetencije** – osposobljenost za timski rad s nastavnicima i suradnicima, za rad s roditeljima, za pregovaranje i lobiranje, za interdisciplinarni rad, te za suradnju sa zajednicom i društvenim okruženjem (lokalna zajednica, organizacije civilnog društva, mediji...).
- 5. Akcijske kompetencije** – osposobljenost za pripremu, vođenje i vrednovanje projekta, za motiviranje zaposlenih i stvaranje poticajnog radnog okruženja, za rješavanje sukoba/medijacija, te za uvođenje inovacija i promjena u rad škole (poduzetničke kompetencije).
- 6. Kompetencije europske dimenzije u obrazovanju** – poznavanje postupaka prijave na programe Europske unije, poznavanje strukture i načina funkcioniranja ključnih tijela

Europske unije, poznavanje europskih trendova u obrazovanju, poznavanje minimalno jednog stranog jezika, poznavanje područja demokratskog građanstva i ljudskih prava, osposobljenost za rad u interkulturnom i multikulturalnom okruženju, te za usmjeravanje učenika i nastavnika društvenoj odgovornosti.

Sve navedene kompetencije su važne za uspješan rad pedagoga u suvremenom društvu, europskom društvu znanja koje iziskuje naporan rad u postizanju kvalitete odgojno-obrazovnih ustanova. Prethodno spomenute kompetencije su bitne za obavljanje poslova pedagoga, koje su Jurić i sur. (2001) u Konceptiji razvojne pedagoške djelatnosti za stručne suradnike definirali kroz sljedeća područja rada:

1. priprema za ostvarenje plana i programa odgojno-obrazovne ustanove;
2. neposredno sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu;
3. analize, istraživanja i vrednovanje procesa i ostvarenih rezultata;
4. stručno usavršavanje odgojno-obrazovnih djelatnika;
5. informacijska, bibliotečna i dokumentacijska djelatnost.

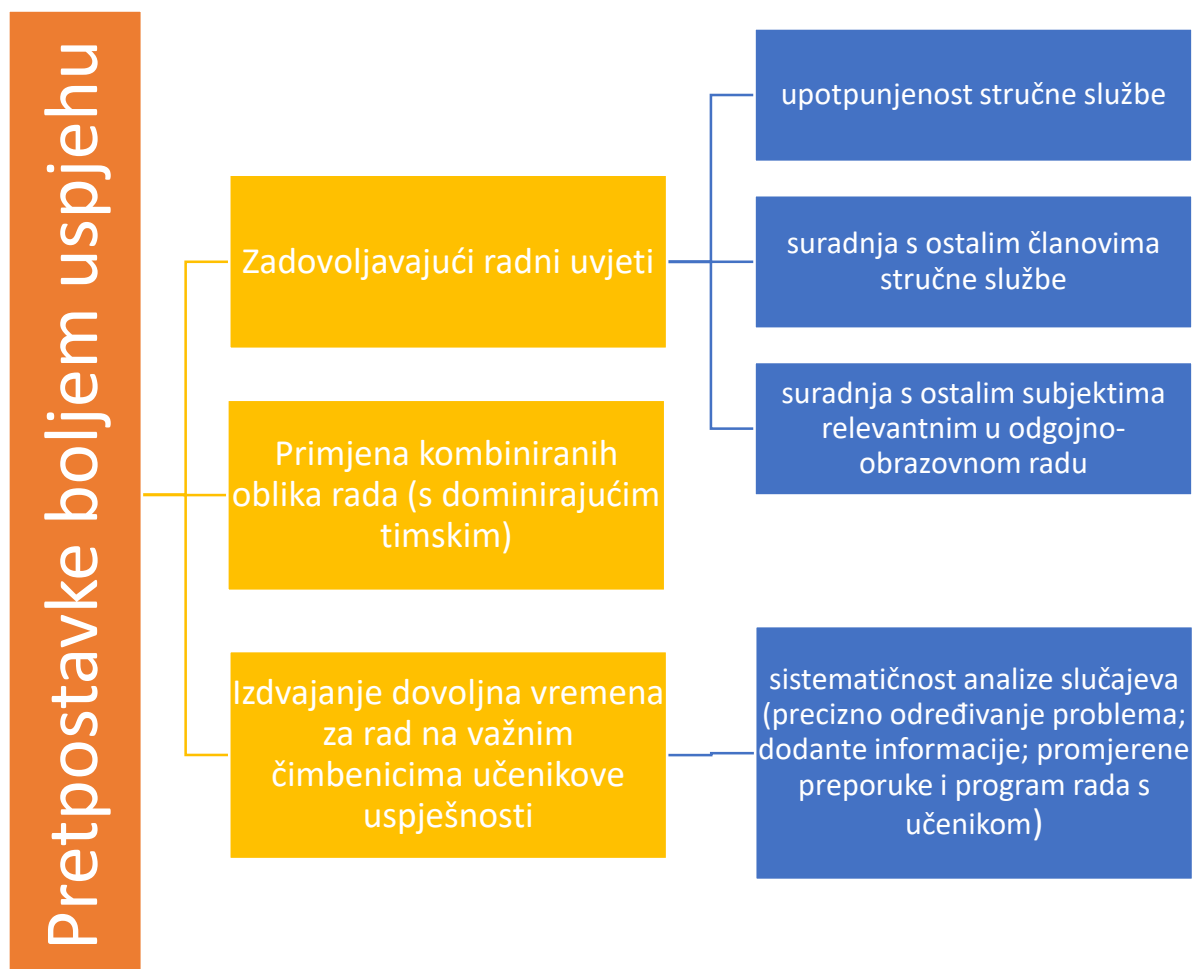
Kod analize efikasnosti odgojno-obrazovnog procesa provodi se i analiza uspjeha učenika. Svrha ovog posla jest praćenje napredovanja i eventualnih problema učenika (Zloković, 1998). Školski (ne) uspjeh je složena teškoća pa joj svakako treba pristupiti timski gdje pedagog u suradnji s liječnikom, psihologom, defektologom i drugim stručnjacima, ali i s roditeljima, nastoji kreirati radnu sredinu koja će omogućavati uspjeh (Zibar-Komarica, 1993). Nakon ovakva sveobuhvatnog pristupa, mogu se razjasniti razlozi zbog kojih se javio školski neuspjeh te zajednički krenuti prema školskom uspjehu. Istraživanje Ledić i sur. (2013) o kompetencijama školskih pedagoga je pokazalo kako pedagozi najviše rangiraju kompetenciju „Osposobljenost za provođenje savjetodavnog rada s učenicima“, što itekako može pridonijeti poboljšanju učenikova uspjeha.

Iako nije precizno određen udio pojedinog čimbenika, činjenica je da je uspjeh prihvatljiv i važan te da je cilj svake škole postići što veći i potpuniji uspjeh. Ono što pedagog može, u suradnji sa svim relevantnim čimbenicima, je mijenjanje nastavnih sadržaja, metoda i sredstava koje treba prilagoditi modernom dobu, u konačnici modernom djetetu/učeniku, kako bi škola bila poticajna sredina za učenika. U radu škole, važnim se određuju sljedeći poslovi pedagoga (Bilić, 2001):

- kvalitetnija nastava koju karakterizira individualizacija, prilagođavanje sposobnostima i mogućnostima učenika;
- modernija organizacija nastavnog sata i školskog života i rada;

- racionalizacija i modernizacija procesa učenja i osposobljavanje učenika da ovladaju tehnikama učenja;
- adekvatna potkrjepa u radu i pravodobna povratna informacija o rezultatima;
- osiguravanje pravodobne pedagoške pomoći u nadoknađivanju propusta, pružanju individualnih savjeta i drugo;
- stvaranje motivirajućeg i kooperativnog školskog ozračja;
- stručno usavršavanje i osposobljavanje nastavnika s ciljem postizanja veće učinkovitosti komunikacije;
- kontinuirano usavršavanje stručnih suradnika koji o svemu tome vode brigu.

Zloković (1998) daje prijedlog profila uspješnog pedagoga za kojeg se može očekivati da će poboljšati školski uspjeh učenika (Slika 1).



Slika 1 Profil uspješnih pedagoga kao pretpostavka za bolji uspjeh učenika (izmijenjena i prilagođena shema Zloković,1998)

Ovaj diplomski rad ne ispituje direktno ulogu pedagoga u školskom uspjehu. Istraživanje je umjereno na to kako se srednjoškolci odnose prema svom školskom uspjehu, ali neminovno pedagog ima svoju (indirektnu) ulogu u školskom uspjehu. Točnije, pregledom relevantne literature moglo bi se zaključiti da ima važniji doprinos kod školskog neuspjeha, jer mu se tada učenici direktno obraćaju. Međutim, timskim radom s nastavnicima i stručnom službom pedagog dobiva na važnosti i posredno doprinosi školskom uspjehu učenika.

Stručni suradnik pedagog posjeduje osobne, razvojne, stručne, međuljudske i akcijske kompetencije, te kompetencije europske dimenzije u obrazovanju. Uz pomoć navedenih kompetencija, u zadovoljavajućim radnim uvjetima, te uz suradnju s drugim stručnjacima u odgojno-obrazovnoj ustanovi, pedagog neposredno i posredno doprinosi školskom uspjehu učenika. Praksa pokazuje kako pedagozi visoko cijene savjetodavni rad s učenicima, pa je istovremeno važno da pedagog pronalazi vrijeme za kvalitetan rad na čimbenicima učenikove uspješnosti.

3.7. Tip srednje škole

Djelokrug rada srednjih škola reguliran je *Zakonom o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (2008). Srednjoškolski sustav Republike Hrvatske se sastoji od slijedećih srednjih škola:

1. **Gimnazije** – u gimnazijskim programima učenici razvijaju svoje interese i potrebe iz općeg znanja, a izvodi se općeobrazovni nastavni plan i program u četverogodišnjem trajanju koji završava polaganjem državne mature (Vlada Republike Hrvatske, 2015). Dijele se na opće, klasične, jezične, prirodoslovne i prirodoslovno-matematičke. Ova vrsta programa prvenstveno priprema za nastavak obrazovanja na nekoj od visokoškolski ustanova (Zecirević i sur. (ur.), 2015).
2. **Umjetničke** – u umjetničkim programima učenici stječu znanja, vještine i kompetencije u jednom od odabranih područja – glazba, ples ili likovna umjetnost i dizajn. Nastavni plan i program traje četiri godine, a sastoji se od općeg i stručnog dijela. Učenik završava školu s izradom i obrazom završnog rada u organizaciji i provedbi škole (Zecirević i sur. (ur.), 2015). Također, učenici se mogu uključiti na tržište rada ili nastaviti obrazovanje na visokoškolskim ustanovama (Vlada Republike Hrvatske, 2015).

3. **Strukovne škole** – strukovnim programima učenici stječu znanja, vještine i kompetencije za određeno zanimanje. Dijele se na (Zecirević i sur. (ur.), 2015):

- a) Četverogodišnji programi obrazovanja - tehničke i njima po trajanju srodne škole (zdravstvene, gospodarske, trgovačke, poljoprivredne i dr.) gdje obrazovanje traje četiri godine (izuzev obrazovanja za medicinsku sestru/tehničara opće njege koji traje pet godina). Ovaj program obuhvaća općeobrazovne predmete i posebne strukovne sadržaje za pojedina područja, te se pohađa praktična nastava.
- b) Trogodišnji programi obrazovanja - industrijske, obrtničke i slične škole u kojima programi traju tri godine (izuzev obrazovanja za kozmetičara koje može trajati i tri i četiri godine) i pripremaju učenike za rad u industriji, gospodarstvu i obrtništvu. Teorijska i praktična nastava izvodi se u školskim učionicama, školskim radionicama i industrijskim pogonima. Obrtnički programi pružaju obrazovanje po jedinstvenom modelu obrazovanja (JMO) gdje je teorijska nastava odvojena od praktičnog rada i praktične nastave.
- c) Jednogodišnji i dvogodišnji programi obrazovanja – odnose se na jednostavna zanimanja čije obrazovanje traje od jedne do dvije godine kojima se stječe niža stručna sprema. Za obavljanje ovih poslova i radnih zadata bitne su vještine, a manje su potrebna teorijska znanja.

Strukovni program završava izradom i obranom završnog rada, a učenici četverogodišnjih i petogodišnjih strukovnih programa mogu polagati ispit državne mature koji im omogućuje nastavak školovanja na visokoškolskoj razini. U suprotnom učenici se mogu uključiti na tržište rada po završetku srednje škole kojom stječu srednju stručnu spremu (obrazovni programi od tri, četiri i pet godina) ili nižu stručnu spremu (obrazovni program od jedne ili dvije godine) (Vlada Republike Hrvatske, 2015).

Pleić (1985) je naveo da je teško stvoriti odgojnu klimu u stručnim školama gdje učenici tjedan dana borave u školi, a tjedan dana obavljaju praktični rad u različitim ustanovama. U ovakvoj situaciji teško je stvoriti akcije odgojnog djelovanja kada učenici nisu prisutni svaka dva tjedan u školi.

U *Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnim i srednjim školama* o osnivanju rada školske ustanove stoji da osnivači srednje škole mogu biti: Republika Hrvatska, jedinica područne (regionalne) samouprave, druga pravna ili fizička osoba (čl. 90). Tako da se srednje škole dijele na državne, privatne i vjerske škole.

Uvažavajući različite tipove srednjih škola, ovo istraživanje razlikuje tri tipa srednjih škola – gimnazije, četverogodišnje strukovne škole i trogodišnje strukovne škole.

Srednje škole u Republici Hrvatskoj su definirane *Zakonom o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (2008). Po programu obrazovanja razlikuju se gimnazije, umjetničke i strukovne srednje škole. U strukovnim školama programi obrazovanja mogu trajati od jedne do 5 godina. Osnivač srednje škole može biti država, jedinica područne samouprave, te druga pravna ili fizička osoba.

4. KRITIČKI OSVRT NA ŠKOLSKU OCJENU U SREDNJOJ ŠKOLI

Europska komisija je u svojoj publikaciji istaknula kako su reforme oko ishoda učenja najmanje utjecale na srednje obrazovanje diljem Europe (European Commission, 2013). Smatra se da je tome tako jer srednja škola pored obrazovne funkcije ima snažnu selektivnu funkciju. Radi toga učenici su dužni polagati završni ispit na kojem se dominantno provjeravaju kognitivni ishodi učenja.

Unatoč svemu navedenom škola je po definiciji i odgojna i obrazovna, što je jasno naznačeno u *Nacionalnom okvirnom kurikulumu* (2011), ali i drugim zakonima i pravilnicima. Prema Flego (2006) mnogi bi rekli da je vrednovanje učenika odgoj, jer u krajnjoj liniji i gledanje kazališne predstave je odgoj, ali to uglavnom nije primarna svrha kazališta. Stoga ista autorica zaključuje: „Nažalost, čini se da i naša škola, ovakva kakva jest, sa svojim nastavnim planom i programom nije predviđena kao mjesto planirana intencionalna odgoja, nego se odgoj u njoj događa slučajno, usput ponekad i unatoč svemu ostalome, kao prateća aktivnost, zahvaljujući dodatnim nadljudskim naporima pojedinaca.“ (Flego, 2006:140). Djelomično je ovakva shvaćanja potvrdio i kompetencijski pristup odgoju i obrazovanju kroz spomenute ishode učenja. Stavljajući naglasak na kognitivno područje, zanemaruju se druga područja učenikova razvoja, čime se istovremeno školski uspjeh ograničava i svodi školu samo na obrazovnu ustanovu (a ne i odgojnu).

Još je davne 1985. godine Pleić (1985) prepoznao manjkavost odgojne uloge srednje škole u obrazovnom sustavu. Tadašnji problemi se nisu promijenili, te stvaraju krah i u obrazovnom sustavu 21. stoljeća. Nastavnici i učenici su i danas zatrpani nastavnim planovima i programima u kojima se gubi odgojni smisao poučavanja. Slično tvrdi i Jelavić (1985) kada kaže da u institucionaliziranom odgoju i obrazovanju ocjena postaje sredstvo odgoja, usmjeravanja aktivnosti, učenja i ponašanja. Tako ju on shvaća i kao nagradu i kao kaznu, vanjski utjecaj i ekstrinzični motiv. No, ovako interpretiran školski uspjeh može štetiti odgoju jer ga odmiče od njegove biti, slobodne komunikacije sa svijetom, osobno odlučivanje, akcija i slično. U tim uvjetima, učenik se više podvrgava ocjeni i uspjehu umjesto da ocjena i uspjeh djeluju poticajno na razvoj potencijala kako je prvotno zamišljeno.

Slika 2 sumarno prikazuje čimbenike, prethodno opisane, koji imaju utjecaj na školski uspjeh pojedinca, a kojih se dotiče istraživanje ovog diplomskog rada.



Slika 2 Čimbenici školskog (ne) uspjeha učenika

Iako ima niz nepoznanica koje su povezane sa školskim uspjehom, činjenica je da on egzistira u svim školama diljem svijeta. Neke zemlje su prepoznale slabosti brojčanog ocjenjivanja pa koriste kombinirane pristupe a u nekim je skala ocjenjivanja znatno šira u odnosu na našu. Isto tako, valja naglasiti da je uspjeh varijabilna kategorija što znači da neki učenik može u jednom obrazovnom periodu biti uspješan, a u sljedećem neuspješan do dimenzije odustajanja od škole. Nadalje, učenik također može imati najveće ocjene iz skale ocjenjivanja, a da osobno to doživljava kao neuspjeh radi svojih razloga. Ove i druge pojavnosti su kompliciranije kod srednjoškolaca koji nisu obvezni pohađati školu pa je odgoj i obrazovanje srednjoškolaca

višestruki izazov, jer uz ogromnu količinu znanja kojoj ih valja poučiti, istovremeno je važno odgojiti ih u sretne, zadovoljne i društveno korisne mlade ljude koji će težiti k određenim općeljudskim vrijednostima (Štubelj, 2006).

Davnih se dana prepoznala manjkavost vrednovanja učenika što je rezultiralo suvremenim kompetencijskim pristupom definiranom kroz ishode učenja. Kritika ishoda učenja jest što su usmjereni samo na kognitivno područje, čime se direktno odgojna uloga škole stavlja u drugi plan. Kakvu ulogu imaju sami učenici, a kakvu obitelj, vršnjaci, nastavnici, pedagog i tip srednje škole za školski uspjeh produbiti će se ovim diplomskim radom. Ne treba zaboraviti da se radi o srednjoškolskoj populaciji i da nisu obvezni završiti srednju školu, što cijeli problem stavlja pod drugačije svjetlo.

5. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

5.1. Predmet istraživanja

Često istraživani fenomen u školi jest školski uspjeh koji predstavlja složenu kategoriju. Pregledom definicija školskog uspjeha brojnih autora zaključuje se kako je generalno školski uspjeh moguće mjeriti u dva smjera – znanje (kroz ocjene) i ponašanje (kroz odnos prema radnim zadacima i ljudima u okruženju). Prema Kyriacou (1991) ocjenjivanje predstavlja svaku aktivnost kojom se prosuđuje učenikov uspjeh. Postizanjem zadanih ishoda učenja učenici stječu kompetencije kognitivnog, afektivnog i psihomotornog područja. Nadalje, predmet istraživanja odnosi se na motivaciju za školskim uspjehom kod srednjoškolaca. Ciljne orijentacije u motivaciji za školskim uspjehom mogu biti usmjerene na učenje (učenici postižu školski uspjeh kako bi stekli znanje, vještine i znanje) i ciljne orijentacije usmjerene na izvedbu (učenici postižu školski uspjeh kako bi zadovoljili cilj izvan aktivnosti u kojima sudjeluju – natjecanje, samozaštita). Kako je riječ o srednjoškolskoj populaciji postoje posebne karakteristike samih učenika koji prije svega traže svoj identitet u svijetu. Kod svakog učenika obitelj ima posebnu ulogu, te kada pruža podršku i ohrabrenje svom djetetu povećavaju se šanse za školskim uspjehom (Howe, 2008), a značajan je i utjecaj vršnjaka.

U samoj školi također postoje brojni čimbenici koji mogu (de)motivirati učenika za školski uspjeh. Osim sadržaja nastavnih predmeta, to mogu biti nastavnici. Bilić (2001) smatra da toplina, pravičnost, stav prema pogreškama i kompetencija kod nastavnika imaju učinak na pozitivno ponašanje učenika i njegov školski uspjeh. Također, važan čimbenik jest i vrsta škole koju su učenici upisali – gimnazija, četverogodišnja strukovna ili trogodišnja strukovna škola. Postoje brojni drugi čimbenici koji utječu na školski uspjeh srednjoškolaca, no ovo istraživanje će se usmjeriti samo na prethodno navedene čimbenike. Pitanje koje se postavlja jest kako učenici doživljavaju školski uspjeh i što njih potiče na postizanje školskog uspjeha? Također, ispitat će se postoje li razlike u navedenim pitanjima među učenicima koji polaze određenu vrstu škole.

Ovo istraživanje je orijentirano na doživljaj školskog uspjeha kod srednjoškolaca u odnosu na tip srednje škole koju pohađa.

5.2. Temeljno istraživačko pitanje

Temeljno istraživačko pitanje je orijentirano na utvrđivanje sličnosti i razlika odnosa učenika iz tri tipa srednje škole prema školskom uspjehu

5.3. Cilj istraživanja

Ispitati odnos srednjoškolaca (gimnazija, strukovna četverogodišnja i trogodišnja srednja škola) prema školskom uspjehu.

5.4. Zadaci istraživanja

1. Utvrditi kako učenici iz različitih tipova srednjih škola određuju školski uspjeh i kakav mu značaj pridodaju?
2. Analizirati prisutnost ciljnih orijentacija u školskom uspjehu među učenicima različitih tipova srednje škole.
3. Utvrditi postoji li povezanost ciljnih orijentacija među učenicima različitih tipova srednje škole s prosjekom ocjena.
4. Utvrditi postoji li razlika u rangiranju faktora koji poboljšavaju i smanjuju školski uspjeh među učenicima različitih tipova srednje škole?
5. Utvrditi postoji li povezanost u poticajima i načinu postizanja školskog uspjeha među učenicima različitih tipova srednje škole.

5.5. Hipoteze istraživanja

Hipoteza 1:

Ne postoji povezanost u određenju i značaju školskog uspjeha za učenike različitih tipova srednje škole.

Hipoteza 2:

Ne postoji razlika niti povezanost u ciljnim orijentacijama usmjerenim na učenje među učenicima različitih tipova srednje škole.

Hipoteza 3:

Ne postoji razlika niti povezanost u ciljnim orijentacijama usmjerenim na izvedbu među učenicima različitih tipova srednje škole.

Hipoteza 4:

Ne postoji razlika u rangiranju faktora koji poboljšavaju školski uspjeh među učenicima različitih tipova srednje škole.

Hipoteza 5:

Ne postoji razlika u rangiranju faktora koji smanjuju školski uspjeh među učenicima različitih tipova srednje škole.

Hipoteza 6:

Ne postoji povezanost u poticaju i načinu postizanja školskog uspjeha za učenike različitih tipova srednje škole.

5.6. Varijable istraživanja

Obzirom da je školski uspjeh složeni fenomen do izražaja dolaze problemi teorijsko-metodološkog karaktera poput izbora varijabli istraživanja. Kako na školski uspjeh utječu brojni čimbenici, te su mnogi od njih istraženi, ovo istraživanje će se opravdano usmjeriti na tip srednje škole koju učenici pohađaju. Prosjek ocjena će se u pojedinim predmetima tretirati kao nezavisna varijabla.

5.6.1. Opis i operacionalizacija varijabli

Odabrane su sljedeće nezavisne varijable:

- Tip srednje škole - u ovom istraživanju razlikuju se gimnazija, četverogodišnja strukovna škola i trogodišnja strukovna škola. Navedeni tipovi srednje škole se razlikuju po programima obrazovanja.
- Prosjek ocjena – odnosi se na opći uspjeh učenika izražen prosjekom svih nastavnih predmeta u nastavnom planu za određeni tip srednje škole na kraju prethodno završene školske godine.

Odabrane zavisne varijable:

- Određenje školskog uspjeha – odnosi se na to što je za učenika školski uspjeh, te razlikuje odgovore ocjene, dobar odnos s nastavnicima, dobar odnos s prijateljima, usuglašavanje sa željama roditelja, uspješno ispunjavanje školskih obveza, usvajanje potrebnih znanja, vještina i sposobnosti te upis na željeni fakultet.
- Značaj školskog uspjeha – odnosi se na to je li učeniku važan školski uspjeh i zašto, te je li učenik zadovoljan svojim školskim uspjehom i zašto.
- Ciljne orijentacije u učenju – ovo istraživanje razlikuje dvije ciljne orijentacije, usmjerenost na učenje (približavanje učenju i izbjegavanje pogrešaka) i usmjerenost na izvedbu (kompeticija i samozaštita).

- Faktori koji smanjuju ili poboljšavaju školski uspjeh – odnosi se na 12 čimbenika koji mogu utjecati na poboljšanje i opadanje školskog uspjeha (obrazovanje roditelja, želje roditelja, vlastite mogućnosti, vlastita motiviranost, dobre radne navike, uloženi napor učenika, opterećenost gradivom, nastavnici, učenici u razredu, predavanje od strane nastavnika, ispitivanje od strane nastavnika i kriteriji ocjenjivanja).
- Poticaj školskom uspjehu – operacionalizira se kroz pitanje zbog čijih očekivanja su učenici usmjereni na svoj školski uspjeh, te tko ih potiče na dobivanje dobrih ocjena.
- Način postizanja školskog uspjeha – razlikuje odgovore redovito izvršavanje školskih obveza, učenje u vrijeme ispitivanja, dobri odnosi s nastavnicima, dobri odnosi s prijateljima u razredu i prepisivanje.

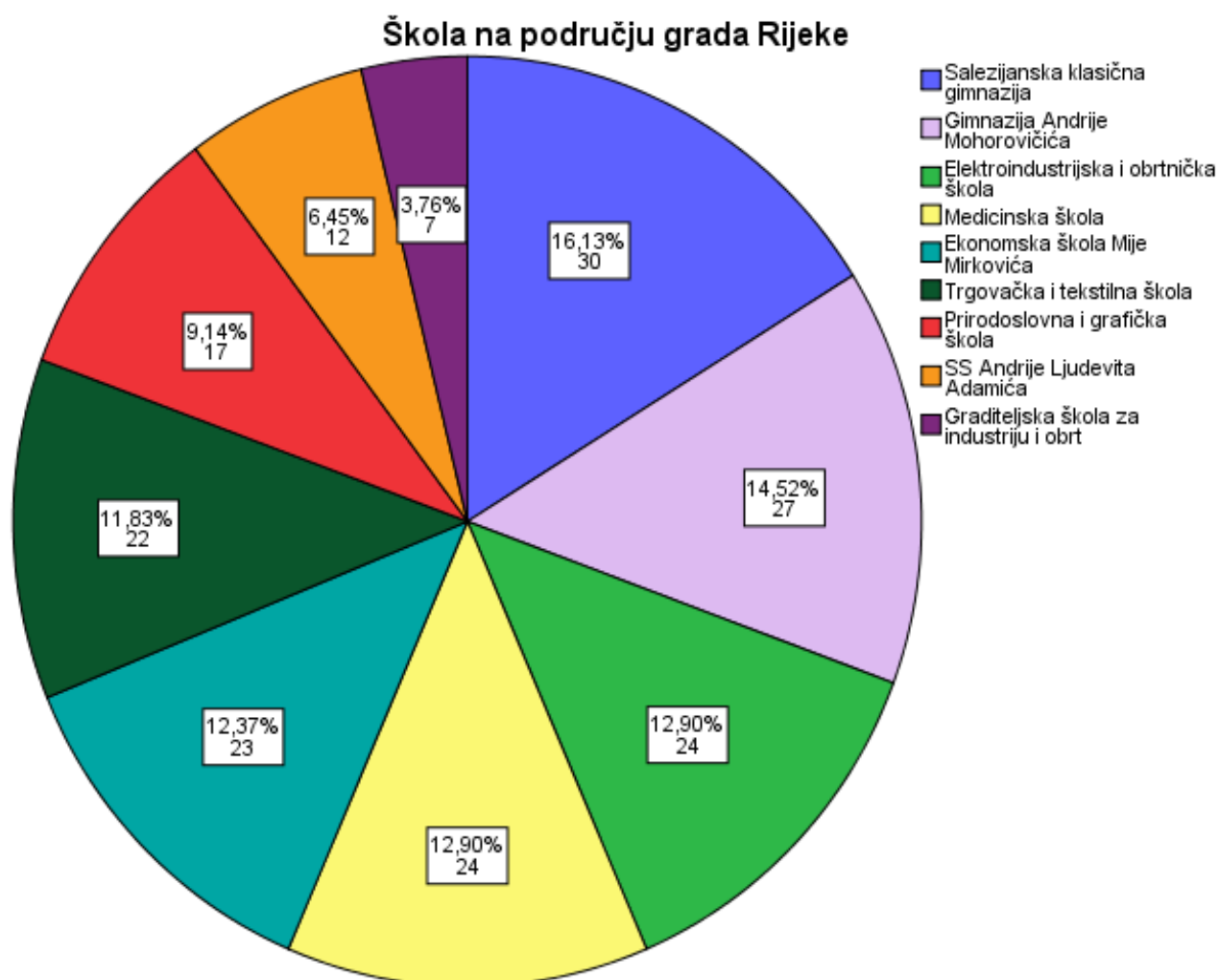
5.7. Populacija i uzorak istraživanja

Uzorak istraživanja predstavlja 186 učenika srednje škole na području grada Rijeke. Ovaj uzorak je prigodni uzorak jer se nalazi „pri ruci“ istraživaču (Mejovšek, 2013). Drugim riječima, istraživanje uključuje najbliže pojedince kao ispitanike, a istraživač odabire uzorak među onima do kojih može lako doprijeti (Cohen sur., 2007). Ispitanici predstavljaju učenike jednog razrednog odjela u devet srednjih škola na području grada Rijeke. Podaci su se prikupljali na kraju 2015./2016. školske godine, pa su u četverogodišnjim srednjim školama uzorak predstavljali učenici trećeg razreda, a u trogodišnjim srednjim školama to su bili učenici drugog razreda. U nastavku su navedene srednje škole koje su dobrovoljno pristale na istraživanje:

1. Gimnazija Andrije Mohorovičića
2. Salezijanska klasična gimnazija
3. Srednja škola Andrije Ljudevita Adamića
4. Prirodoslovna i grafička škola
5. Ekonomska škola Mije Mirkovića
6. Medicinska škola
7. Elektroindustrijska i obrtnička škola
8. Graditeljska škola za industriju i obrt
9. Trgovačka i tekstilna škola

Osim što su izabrani različiti tipovi srednjih škola, izabrane su i škole koje imaju različite osnivače pa se pored javnih škola tu nalazi i privatna Srednja škola Andrije Ljudevita Adamića i vjerska škola s pravom javnosti Salezijanska klasična gimnazija.

Uzorak čini 16,13% učenika Salezijanske klasične gimnazije, 14,52% učenika Gimnazije Andrije Mohorovičića, 12,90% učenika iz Elektroindustrijske i obrtničke škole, 12,90% učenika iz Medicinske škole, 12,37% učenika iz Ekonomske škole Mije Mirkovića, 11,83% učenika iz Trgovačke i tekstilne škole, 9,14% učenika iz Prirodoslovne i grafičke škole, 6,45% učenika iz Srednje škole Andrije Ljudevita Adamić, najmanji broj učenika dolazi iz Graditeljske škole za industriju i obrt 3,76%, što je vidljivo u Grafikonu 1 koji ima naznačene postotke i frekvencije za svaku kategoriju.



Grafikon 1 Srednja škola koju ispitanici polaze

S obzirom da ovo istraživanje nastoji ispitati sličnosti i razlike prema školskom uspjehu kod učenika koji polaze gimnazijski program, četverogodišnji strukovni i trogodišnji strukovni program, u nastavku u Tablici 4 se daje pregled ispitanika s obzirom na tip škole. Vidljivo je kako uzorak čini 86 učenika (46,2%) koji polaze gimnazijski program, zatim 47 učenika

(25,3%) učenika koji polaze četverogodišnji strukovni program, te 53 učenika (28,5%) koji polaze trogodišnji strukovni program, što u konačnici čini 186 ispitanika.

Tip škole	Srednja škola	Smjer	Frekvencija/ postotak
Gimnazija	Gimnazija Andrije Mohorovičića	opća gimnazija	86 (42,2%)
	Salezijanska klasična gimnazija	sportski smjer	
	Srednja škola Andrije Ljudevita Adamića	opća gimnazija	
	Prirodoslovna i grafička škola	prirodoslovna gimnazija	
Četverogodišnja strukovna škola	Ekonomska škola Mije Mirkovića	ekonomist	47 (25,3%)
	Medicinska škola	tehničar nutricionist	
Trogodišnja strukovna škola	Elektroindustrijska i obrtnička škola	tehničar za mehatroniku	53 (28,5%)
	Graditeljska škola za industriju i obrt	cvječar	
	Trgovačka i tekstilna škola	komercijalist	

Tablica 4 Prikaz ispitanika s obzirom na tip škole

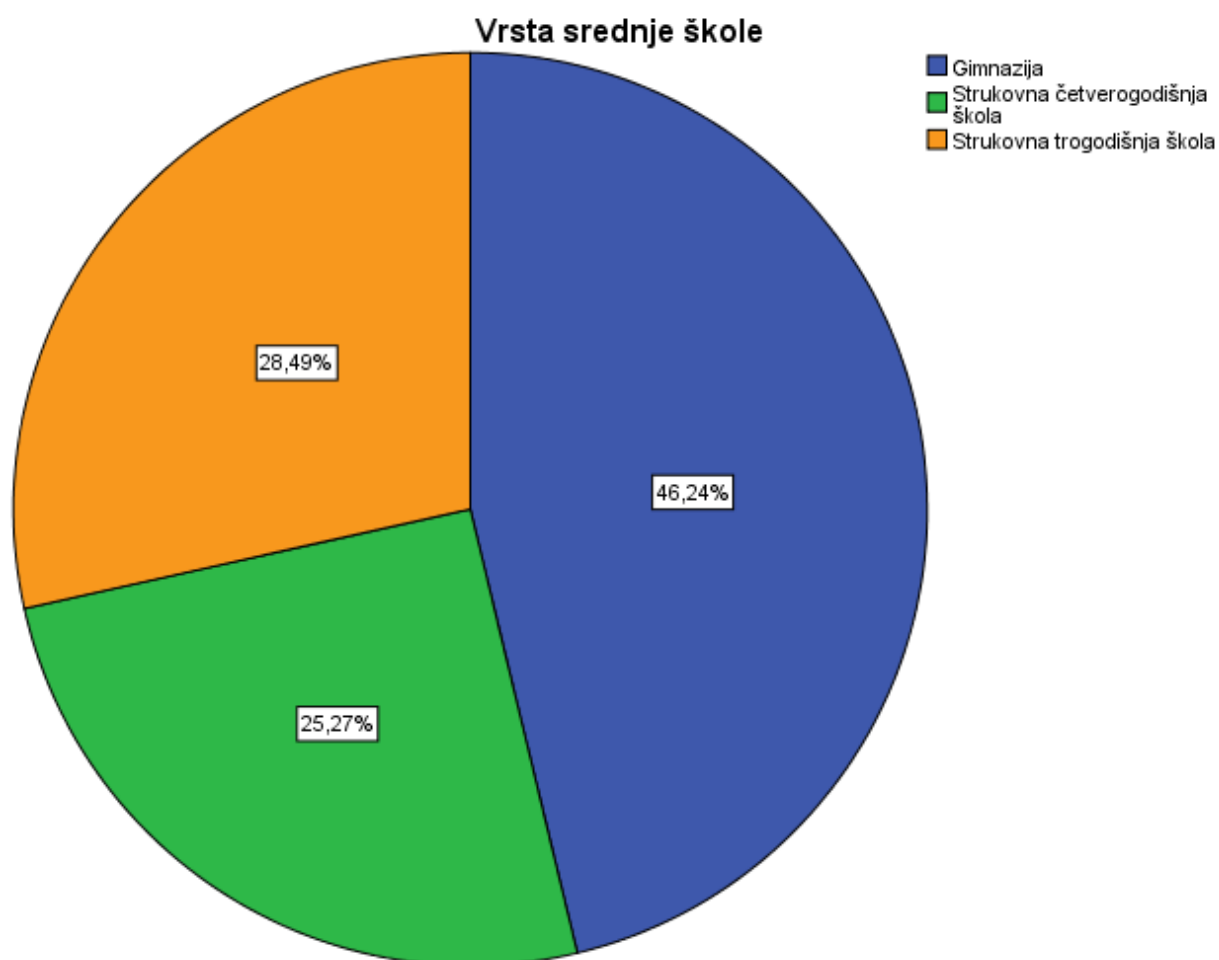
Što se tiče tipa srednje škole, originalno je zamišljeno da po jedan razredni odjel iz tri srednje škole bude u jednom tipu škole. To bi izgledalo ovako:

- Gimnazija: Gimnazija Andrije Mohorovičića, Salezijanska klasična gimnazija i Srednja škola Andrije Ljudevita Adamića.
- Četverogodišnja strukovna škola: Prirodoslovna i grafička škola, Ekonomska škola Mije Mirkovića i Medicinska škola.
- Trogodišnja strukovna škola: Elektroindustrijska i obrtnička škola, Graditeljska škola za industriju i obrt i Trgovačka i tekstilna škola.

Međutim, tijekom provođenja istraživanja u Prirodoslovnoj i grafičkoj školi pedagoginja škole je odabrala razredni odjel iz smjera prirodoslovna gimnazija. Što dakako odgovara gimnazijskom programu usprkos činjenici što se nalazi u četverogodišnjoj strukovnoj školi. Prema tome, odgovori ovih ispitanika su kategorizirani u tip škole – gimnazija.

Tablica 4 dalje prikazuje detaljan raspored srednjih škola i smjera kojeg učenici jednog razrednog odjela iz te škole polaze. Za gimnazijski program su ispitana 4 razredna odjela iz 4 srednje škole, za četverogodišnji strukovni program su ispitana 2 razredna odjela u 2 srednje škole, a za trogodišnji strukovni program su ispitana 3 razredna odjela u 3 srednje škole.

Grafikon 2 pruža slikoviti prikaz ispitanika s obzirom na tip škole.



Grafikon 2 Tip srednje škole koju učenici polaze

Od ostalih podataka prikupljeni su spol i prosjek ocjena s kojim su učenici završili prethodni razred. Tako je u istraživanju sudjelovalo ukupno 90 ispitanika muškog spola, te 96 ispitanika ženskog spola.

Od ukupnog broja ispitanih (186) njih 182 je odgovorilo na pitanje s kojim prosjekom su završili prethodni razred. Za učenike gimnazije aritmetička sredina prosjeka ocjena iznosi 3,92 (SD=0,53), za učenike koji pohađaju četverogodišnju strukovnu školu iznosi 3,56 (SD=0,67), a kod učenika koji pohađaju trogodišnju strukovnu školu iznosi 3,66 (SD=0,52). Standardna devijacija za sve tri kategorije je približno ista.

5.8. Metode prikupljanja podataka

Deskriptivna metoda se odnosi na znanstveno-istraživačke postupke s kojima se opisuju pojave u odgoju i obrazovanju, ispituje se stanje i osobine istraživane pojave, bez obzira na njihove uzorke (Mužić, 2004). U ovom istraživanju, opisati će se populacija srednjoškolskih učenika na području grada Rijeke, fenomen školskog uspjeha, te doživljaj školskog uspjeha od strane srednjoškolaca.

Nadalje, korelacijskom metodom utvrđuje se povezanost pojava, što predstavlja jedan od temeljnih ciljeva znanosti (Mejovšek, 2013). Korelacijska metoda će u ovom istraživanju pružiti odgovor na pitanje o dvije varijable ili dva skupa podataka o tome postoji li povezanost između njih, ako da, koji je smjer povezanosti i koja je veličina povezanosti (Cohen i sur., 2007). Konkretno u ovom istraživanju, ispitala se povezanost definiranja školskog uspjeha, važnosti školskog uspjeha, načina na koji se ostvaruje školski uspjeh, poticaj za školski uspjeh, ciljne orijentacije usmjerene na učenje, ciljne orijentacije usmjerene na izvedbu, očekivanja školskog uspjeha i zadovoljstvo školskim uspjehom s tipom srednje škole (gimnazija, četverogodišnja strukovna i trogodišnja strukovna) koju učenik pohađa.

Diferencijalna metoda istraživanja se odnosi na utvrđivanje razlika u jednoj ili više varijabli za skupine ispitanika (Mejovšek, 2013). Tako će se u istraživanju utvrditi postoji li razlika u ciljnim orijentacijama usmjerenim na učenje, ciljnim orijentacijama usmjerenim na izvedbu, rangiranju faktora koji potiču školski uspjeh i rangiranju faktora koji utječu na opadanje školskog uspjeha među učenicima gimnazije, četverogodišnje strukovne škole i trogodišnje strukovne škole.

5.9. Obrada podataka

Prema instrumentu koji je korišten u istraživanju, za obradu dobivenih podataka je najprimjerenija kvalitativna analiza podataka koja obuhvaća redukciju podataka, sređivanje podataka i izvođenje zaključaka (Mužić, 2004).

S obzirom na različiti tip pitanja, odnosno pitanja otvorenog tipa, koristili smo i kvantitativnu obradu. Kvantitativna analiza podataka će se ostvariti primjenom postupaka statističke analize. U tu svrhu koristiti će se statistički program IBM SPSS 21.0. Uz pomoć deskriptivne statistike (određivanje mjera srednje vrijednosti – aritmetička sredina, mod, medijan, te iskazivanje mjera disperzije – standardna devijacija) ostvariti opis fenomena i time zadovoljiti deskriptivna metoda istraživanja. Statistički parametri hi-kvadrat i bivarijantna korelacija su upotrijebljeni u svrhu utvrđivanja povezanosti između varijabli značajnost školskog uspjeha s tipom srednje

škole (gimnazija, četverogodišnja strukovna i trogodišnja strukovna) koju učenik pohađa, a time se ostvaruje korelacijska metoda istraživanja. Analiza varijance (ANOVA) je korištena radi utvrđivanja razlika u prisutnosti ciljnih orijentacija i rangiranja čimbenika koji utječu na poboljšanje ili smanjenje školskog uspjeha među učenicima koji pohađaju gimnaziju, četverogodišnju strukovnu školu i trogodišnju strukovnu školu. Nadalje, korišten je i Kruskal-Wallis Test za utvrđivanje razlika u rangiranju čimbenika koji utječu na opadanje i poboljšanje školskog uspjeha učenika kod učenika različitih tipova srednje škole. Navedenim testovima ostvaruje se diferencijalna metoda istraživanja.

5.10. Postupci i instrument prikupljanja podataka

Postupak prikupljanja podataka u ovom istraživanju jest anketiranje. Ono se shvaća kao postupak u kojem ispitanici pismeno odgovaraju na pitanja koja se odnose na činjenice koje su im poznate ili na pitanja u svezi s njihovim osobnim mišljenjem (Mužić, 2004). Podaci su se prikupljali kroz svibanj i lipanj 2016. godine u prethodno navedenim srednjim školama na području grada Rijeke. U svakoj školi anketu su anonimno, istovremeno, u razrednoj učionici popunjavali učenici jednog razrednog odjela u trajanju do najviše 15 minuta.

Upitnik ili anketa predstavlja nametljiv ulazak u život osobe koja na njega odgovara (Cohen i sur., 2007). Zbog navedenoga učenici koji su ispunjavali anketu su imali pravo odustati u svakom trenutku, a bili su obaviješteni kako je anketa anonimna i da će biti korištena samo za potrebe diplomskog rada na temu „Odnos srednjoškolaca prema školskom uspjehu“. Isticanjem ovih činjenica nastojali su se izbjeći neiskreni odgovori. Isto tako, istraživačica je bila prisutna tijekom popunjavanja ankete te su ispitanici imali priliku postaviti dodatna pitanja i nejasnoće vezano za pitanja u anketi. Ovim postupcima osigurana je etika znanstvenog istraživanja prema Etičkom kodeksu Sveučilišta u Rijeci (Prijić-Samaržija (ur.), 2006) u kojem stoji da je u znanstvenom istraživanju potrebno primjenjivati načelo svjesna i informirana pristanka ispitanika te štititi njihova prava i dostojanstvo kao osoba.

Na samom početku ankete se nalazi uputa ispitanicima za popunjavanje ankete. Nakon toga slijede pitanja koja prikupljanju demografske podatke ispitanika – škola, smjer, razred, spol i prosjek ocjena s kojim su završili prethodni razred.

S obzirom da se radi o *mixed* metodologiji, anketa kojom su se prikupljali podaci je bila polustrukturirana jer su čestice predstavljale otvorena, zatvorena pitanja ali i pitanja kombiniranog tipa. Čestice koje su imale višestruki izbor su uvijek imale dodatno ponuđen otvoreni odgovor „dodaj nešto drugo“. Nadalje, bilo je pitanja koja su nudila dihotomni

odgovor, ali pitanje nakon toga bi uvijek bilo otvorenog tipa – objasni svoj odgovor. Ovom vrstom pitanja se anketa odmiče od zatvorenog i strukturiranog tipa, te daje ispitaniku prostor za slobodno izražavanje.

Anketa sadrži i pitanja kojim se mjeri doživljaj školskog uspjeha – pitanja višestrukog izbora: „Što je za tebe školski uspjeh?“, „Na koji način ostvaruješ školski uspjeh?“, „Tko te potiče na dobivanje dobrih ocjena?“. Dihotomno pitanje: „Je li ti važan školski uspjeh?“, s pitanjem otvorenog tipa „Navedi razloge zbog kojih školskom uspjehu (ne) daješ važnost“.

Također, u anketi se nalazi i dio upitnika koji je preuzet iz Lončarić (2014)⁶, sa svrhom ispitivanja ciljnih orijentacija među učenicima različitih tipova škole. Originalno se skala sastoji od osam subskala namijenjenih mjerenju različitih ciljnih orijentacija. Za potrebe ovog istraživanja odabrane su četiri slijedeće subskale:

- Cilj približavanja učenju (ciljevi usmjereni na učenje) – sastoji se od 4 čestice, primjer jedne čestice „U školi uvijek želim naučiti nešto novo i interesantno“;
- Cilj izbjegavanja pogrešaka (ciljevi usmjereni na učenje) – sastoji se od 4 čestice, primjer jedne čestice „Želim riješiti zadatke svake domaće zadaće bez greške, čak i ako znam da zadaća neće biti pregledana“;
- Cilj približavanja kompeticiji (ciljevi usmjereni na izvedbu) – sastoji se od 4 čestice, primjer jedne čestice „Posebno mi je drago kada na testu dobijem više bodova od drugih u razredu“;
- Cilj samozaštite (ciljevi usmjereni na izvedbu) – sastoji se od 3 čestice, primjer jedne čestice „Trudim se uglavnom zato što se ne želim osramotiti pred drugima“.

Ispitanici na skali od 5 stupnjeva procjenjuju u kojoj mjeri se navedene tvrdnje odnose na njih (1=uoopće se ne odnosi na mene; 2= uglavnom se ne odnosi na mene; 3=osrednje se odnosi na mene; 4=uglavnom se odnosi na mene; 5=u potpunosti se odnosi na mene).

Ispitanici su imali pitanja u kojima trebaju rangirati ponuđene odgovore te time identificirati svoje prioritete (Cohen i sur., 2007). U anketi su adaptirana dva pitanja iz Vrcelj (1994) „Pedagoški aspekti kontinuiteta školskog uspjeha“ koja su se odnosila na faktore koji utječu na poboljšanje, odnosno opadanje, njihovog školskog uspjeha. U tom pitanju ispitanici rangiraju odgovore od 1 do 12 tako da najvažniji faktor dobije rang 1, a najmanje važan faktor dobije vrijednost 12. Popis faktora koje su učenici rangirali: obrazovanje mojih roditelja; želje mojih roditelja; vlastite mogućnosti; vlastita motiviranost za usvajanjem novog znanja; dobre radne navike; moj uloženi napor; opterećenost gradivom/sadržajima za učenje; nastavnici; učenici u

⁶ Više u: Lončarić (2014) *Motivacija i strategije samoregulacije učenja – teorija, mjerenje i primjena*.

razredu; način predavanja od strane nastavnika; način ispitivanja od strane nastavnika; kriteriji ocjenjivanja.

Anketa koja je konstruirana od prethodno navedenih dijelova, za potrebe ovog istraživanja, se u cjelovitom obliku nalazi u **Prilogu 2**.

6. REZULTATI ISTRAŽIVANJA I INTERPRETACIJA

6.1. Određenje i značaj školskog uspjeha za srednjoškolce

Kako srednjoškolci određuju školski uspjeh operacionalizirati će se kroz pitanje što je školski uspjeh za učenika? Nadalje, kakav je značaj školskog uspjeha za srednjoškolce operacionalizirati će se kroz pitanja: je li učenik zadovoljan sa svojim školskim uspjehom? te koliko je školski uspjeh važan učenicima? Time se nastoji dogovoriti na prvu hipotezu koja glasi: ne postoji povezanost u određenju i značaju školskog uspjeha za učenike s različitim tipovima škole.

6.1.1. Što je školski uspjeh za učenika srednje škole?

U nastavku se nalazi Tablica 5 koja prikazuje empirijske i teorijske frekvencije i postotke čestice što je školski uspjeh za učenika određenog tipa škole. Na deskriptivnoj razini, za više od polovine gimnazijalaca školski uspjeh predstavlja upis na željeni fakultet (68,6%), usvajanje potrebnih znanja, vještina i sposobnosti (61,6%), te ocjene (53,5%). Za učenike četverogodišnje strukovne škole školski uspjeh u najvećoj mjeri predstavlja upis na željeni fakultet (66,0%), potom ocjene i usvajanje potrebnih znanja, vještina i sposobnosti (61,7%), te uspješno ispunjavanje školskih obveza (51,1%). Za učenike trogodišnje strukovne škole školski uspjeh su ocjene (65,4%) i usvajanje potrebnih znanja, vještina i sposobnosti (57,7%).

		Što je školski uspjeh za tebe?						
		Ocjene	Dobar odnos s nastavnicima	Dobar odnos s prijateljima	Usluglašavanje sa željama roditelja	Uspješno ispunjavanje školskih obveza	Usvajanje potrebnih znanja, vještina i sposobnosti	Upis na željeni fakultet
Gimnazija	empirijske f.	46	8	18	3	27	53	59
	teorijske f.	50,4	10,6	19,0	3,2	31,4	51,8	51,3
	% unutar tipa šk.	53,5%	9,3%	20,9%	3,5%	31,4%	61,6%	68,6%
	pril.standard.rezid	-1.3	-1.2	-.3	-.2	-1.4	.4	2.3
4-godišnja strukovna	empirijske f.	29	10	14	1	24	29	31
	teorijske f.	27,5	5,8	10,4	1,8	17,2	28,3	28,0
	% unutar tipa šk.	61,7%	21,3%	29,8%	2,1%	51,1%	61,7%	66,0%
	pril.standard.rezid	.5	2.1	1.5	-.7	2.4	.2	1.0
3-godišnja strukovna	empirijske f.	34	5	9	3	17	30	21
	teorijske f.	31,1	6,6	11,7	2,0	19,4	31,9	31,6
	% unutar tipa šk.	64,2%	9,4%	17,0%	5,7%	32,1%	56,6%	39,6%
	pril.standard.rezid	1.0	-.8	-1.1	.9	-.8	-.6	-3.5
Ukupno	f	109	23	41	7	68	112	111
	% unutar tipa šk.	58,6%	12,4%	22,0%	3,8%	36,6%	60,2%	59,7%

Tablica 5 Kontingencijska tablica: tip škole i varijable „Što je za tebe školski uspjeh?“

Proveden je hi-kvadrat test kako bi se provjerilo postoji li kontingencijska povezanost tipa škole s pojedinim odgovorima određenja školskog uspjeha za učenika. Analiza kontingencijske tablice pokazala je da postoji statistički značajna povezanost između tipa škole i varijable „upis na željeni fakultet“: $\chi^2 (2, N=186)= 12,477, p=0,002; C=0,259$. Usporedbom empirijskih i teorijskih frekvencija utvrđeno je da su gimnazijalci češće nego što je očekivano izabrali upis na fakultet kao odrednicu školskog uspjeha, dok su učenici trogodišnje strukovne škole manje od očekivanog birali upis na fakultet kao odrednicu školskog uspjeha.

Prisjećajući se prethodno navedenih definicija o školskom uspjehu što je vidljivo u Tablici 6, koje su sumirano svedene na ocjene i učenikovo ponašanja (odnos prema nastavnim zadaćama i ljudima u njegovu okruženju), dolazimo do različitih interpretacija od strane učenika.

Autor	Kriteriji školskog uspjeha	
Pedagoška enciklopedija (1989)	Razlika trenutnih rezultata s rezultatima koji se očekuju.	
Cvić (1980)	Obrazovne komponente.	Odgojne komponente.
Zibar-Komarica (1993)	Sposobnosti i snage djeteta.	Energija utrošena na učenje.
Vrgoč (1993)	Razina ostvarivanja materijalnih, funkcionalnih i odgojnih zadaća nastave.	Trajno usvajanje propisana znanja, vještine i navike, te razvoj psihofizičkih sposobnosti i moralnog spoznavanja.
Vrcelj (1996)	Učinak između zadanog i ostvarenog.	Ocjene.
Dimić (2001)	Stupanj promjena i razina postignuća kod učenika (znanja, vještine i navike).	Realizacija zadataka nastave.
Bilić (2008)	Stupanj znanja, vještina, sposobnosti.	Ponašanje učenika.
Guskey (2013)	Ostvarenje materijalnih, funkcionalnih i odgojnih zadaća nastave.	Razlika između trenutnog postignuća i budućeg poboljšanja.

Tablica 6 Definicije školskog uspjeha

Dakle, učenici u sva tri tipa srednje škole su istaknuli važnim upravo ocjene i usvajanje potrebnih znanja, vještina i sposobnosti, čime se ispunjava zahtjev usmjeren na ocjene. Rezultati odnosno, odgovori učenika, su kompatibilni s rezultatima drugih istraživanja. Odgovori učenika potvrđuju opravdano postojanje (i uvođenje) ishoda učenja od strane Europske komisije, a na nacionalnoj razini od strane nadležne Vlade u Nacionalnom okvirnom kurikulumu (2011). U ovakvom pristupu, utemeljenom na ishodima učenja naglasak više nije na trajanju učenja i ustanovi u kojoj se proces učenja odvija, nego na stvarnom učenju, znanjima i vještinama, odnosno kompetencijama koje učenici stječu (Europska komisija, 2013), te se omogućava transparentnost u obrazovanju, koju spominje Škaler (2012).

Nadalje, učenikovo ponašanja prema nastavnim zadaćama su istaknuli samo učenici četverogodišnje strukovne škole kroz varijablu uspješno ispunjavanje školskih obveza, dok

ostali učenici to nisu smatrali važnim u tolikoj mjeri. Što se tiče učenikova ponašanja prema ljudima u njegovom okruženju ono se u najmanjoj mjeri smatra odrazom školskog uspjeha u sva tri tipa srednje škole (dobar odnos s prijateljima, nastavnicima, te usuglašavanje sa željama roditelja). Iako teorijske analize ukazuju da je odnos učenika prema nastavnim zadaćama i ljudima u njihovom okruženju odraz školskog uspjeha, ovo istraživanje nije došlo do takvih rezultata.

Međutim, varijabla koja je ovim istraživanjem dobila izuzetnu važnost kod učenika gimnazije, a nije izričito predviđena prethodno opisanim definicijama školskog uspjeha jest upis na željeni fakultet. O tome da učenici razmišljaju o upisu na fakultet u još i ranijoj dobi ukazuju rezultati istraživanja Jokić i sur. (2014) u kojem izvještavaju da su prisutne visoke aspiracije učenika s obzirom da izrazito velik broj učenika osmog razreda (82,7%) iskazuje da u budućnosti želi ići na fakultet. Ovaj podatak ukazuje na potrebu da se kategorija „upis na fakultet“ uvrsti u shvaćanje školskog uspjeha. Točnije, ranije je spomenuto kako je za uspjeh, u bilo kojem području, potreban cilj i plan koji vodi do njega (Schumm, 2005). Stoga gimnazijalci, za razliku od učenika drugih tipova škole, svoj uspjeh planiraju jer ističu kako im je trenutni školski uspjeh važan zbog budućeg upisa na željeni fakultet. Prema tome, kod gimnazijalaca je izražena prognostička funkcija ocjenjivanja jer im predviđa napredak u daljnjem školovanju, a samim time i selektivna funkcija koja omogućuje upis u više razine obrazovanja.

6.1.2. Zadovoljstvo školskim uspjehom

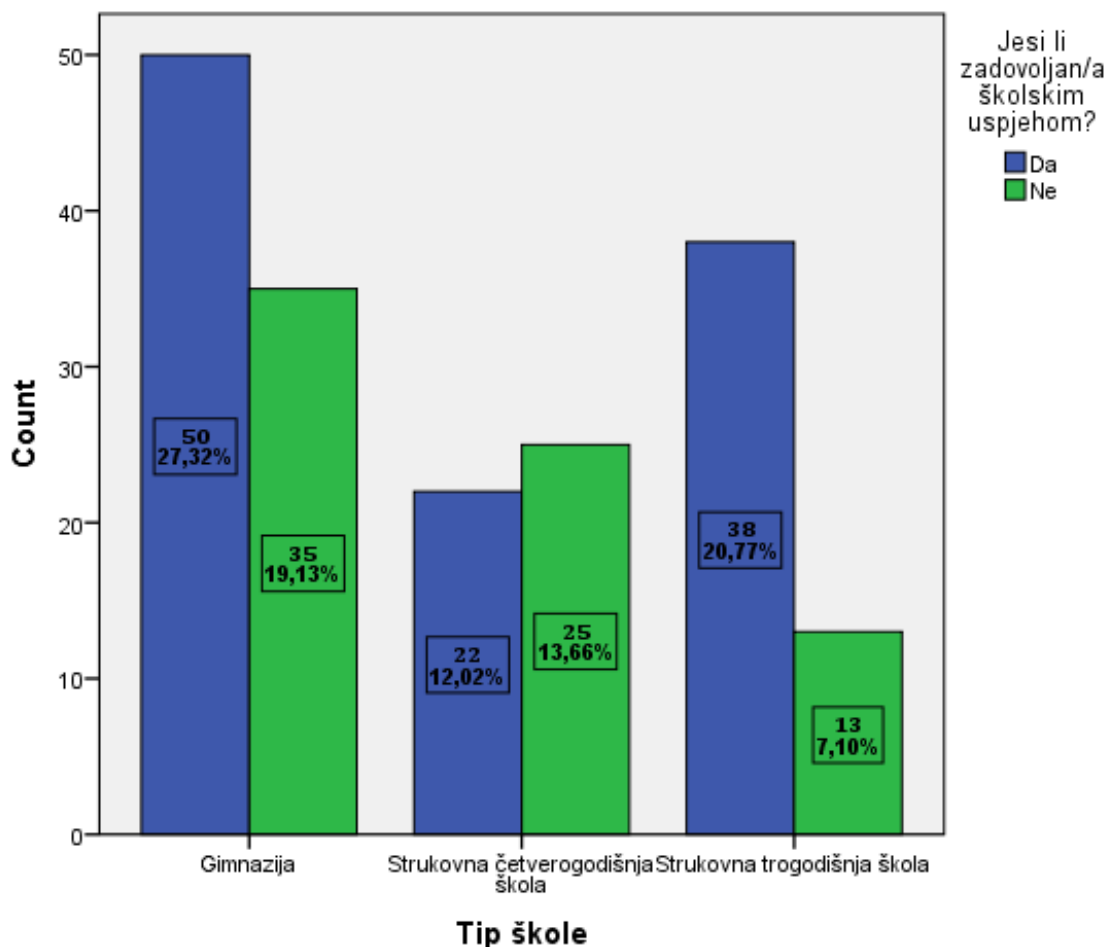
Zadovoljstvo školskim uspjehom upotpunjava shvaćanje značaja školskog uspjeha za učenike srednjih škola. Deskriptivni podaci u Tablici 7 pokazuju kako je 58,8% gimnazijalaca zadovoljno svojim školskim uspjehom, dok ih 41,2% nije zadovoljno. Zatim, 46,8% učenika četverogodišnje strukovne škole je zadovoljno svojim školskim uspjehom, dok ih 53,2% nije zadovoljno. Čak 74,5% učenika trogodišnje srednje škole je zadovoljno svojim školskim uspjehom, dok 25,5% učenika nije zadovoljno.

Tip škole	Jesi li zadovoljan/a školskim uspjehom?		Ukupno	
	Da	Ne		
Gimnazija	empirijske f.	50	35	85
	teorijske f.	51.1	33.9	85.0
	% unutar tipa škole	58.8%	41.2%	100.0%
	pril.standard.rezid	-.3	.3	
4-godišnja strukovna	empirijske f.	22	25	47
	teorijske f.	28.3	18.7	47.0
	% unutar tipa škole	46.8%	53.2%	100.0%
	pril.standard.rezid	-2.2	2.2	
3-godišnja strukovna	empirijske f.	38	13	51
	teorijske f.	30.7	20.3	51.0
	% unutar tipa škole	74,5%	25.5%	100.0%
	pril.standard.rezid	2.5	-2.5	
Ukupno		110	73	183
		60.1%	39.9%	100.0%

Tablica 7 Kontigencijska tablica: tip škole i zadovoljstvo školskim uspjehom

Proveden je hi-kvadrat test kako bi se provjerilo postoji li kontigencijska povezanost tipa škole sa zadovoljstvom školskog uspjeha kod učenika. Analiza kontigencijske tablice pokazala je da postoji statistički značajna povezanost između tipa škole i zadovoljstva: $\chi^2(2, N=183) = 7,937$, $p=0,019$; $C=0,208$. Usporedbom empirijskih i teorijskih frekvencija utvrđeno je kako učenici četverogodišnje strukovne škole više od očekivanog su nezadovoljni svojim školskim uspjehom. S druge strane, učenici trogodišnje strukovne škole iskazuju veće zadovoljstvo školskog uspjeha od očekivanog, a manje nezadovoljstvo školskim uspjehom od očekivanog. Kod učenika gimnazije ne postoji statistički značajna povezanost s izražavanjem zadovoljstva o školskom uspjehu.

Navedeno je prikazano u Grafikonu 3 koji sadrži odnos zadovoljstva školskog uspjeha s obzirom na tip škole. Učenici gimnazije izražavaju zadovoljstvo školskim uspjehom, kod učenika četverogodišnje strukovne škole je izraženo nezadovoljstvo školskim uspjehom, dok je kod učenika trogodišnje strukovne škole u velikoj mjeri prisutno zadovoljstvo školskim uspjehom.



Grafikon 3 Zadovoljstvo školskim uspjehom s obzirom na tip škole

Naime, učenici trogodišnje strukovne škole izražavaju neočekivano veliko zadovoljstvo školskim uspjehom možda iz toga razloga jer ih je društvo u pravilu „otpisalo“ i shvaća kao učenike koji nisu imali mogućnost upisa u bilo koju drugu (bolju) školu. Odnosno, takva slika se stvara zbog općeprihvaćenih vrijednosti i normi od strane društva, koje se često pojavljuju kao kriterij uspješnosti, kako navodi Vrcelj (1996). Možda je takvo mišljenje toliko duboko ukorijenjeno, da su i sami učenici počeli tako razmišljati, pa su općenito zadovoljniji lošijim ocjenama i zbog toga se percipiraju uspješnima. S druge strane, ovaj rezultat može pokazivati kako se u ispitanim trogodišnjim strukovnim školama u Rijeci promiče „pedagogija uspjeha za sve“, jer im uspješnost nije samo kvantifikacija već i zadovoljstvo vlastitim postignućima Peko (2002), što dokazuju i rezultati ovog istraživanja.

Nakon što su ispitanici izrazili svoje zadovoljstvo ili ne zadovoljstvo školskim uspjehom, postavljeno im je otvoreno pitanjem u kojem su trebali dodatno pojasniti svoj odgovor. Među najčešćim odgovorima bili su „znam da mogu bolje“ i „lijenost“ kojima je naknadno pridodana

brojčana vrijednost kako bi navedene čestice bilo lakše obraditi. Stoga je u Tablici 8 prikazan odnos odgovora „znam da mogu bolje“ i „lijen/a sam“ u pojedinom tipu škole s obzirom na izraženo zadovoljstvo ili nezadovoljstvo školskim uspjehom.

Zabilježeno je kako u gimnaziji učenici koji su izrazili zadovoljstvo svojim školskim uspjehom znaju da mogu bolje (njih 5), u strukovnoj četverogodišnjoj školi njih 2 i u strukovnoj trogodišnjoj školi jedan učenik. S druge strane učenici koji su izrazili nezadovoljstvo svojim školskim uspjehom u gimnaziji (21), četverogodišnjoj strukovnoj školi (22) i trogodišnjoj strukovnoj školi (5) znaju da mogu bolje.

Što se tiče lijenosti, učenici koji su izrazili nezadovoljstvo svojim školskim uspjehom pripisuju ga lijenosti u gimnaziji (6), četverogodišnjoj strukovnoj školi (6) i trogodišnjoj strukovnoj školi (1). Postoji i jedan ispitanik u gimnaziji koji je zadovoljan svojim školskim uspjehom i pripisuje ga lijenosti.

Jesi li zadovoljan/a školskim uspjehom?			Tip škole			Ukupno
			Gimnazija	4-godišnja strukovna	3-godišnja strukovna	
Da	Znam da mogu bolje	f	5	2	1	8
	Lijenost	f	1	-	-	1
Ne	Znam da mogu bolje	f	21	22	5	48
	Lijenost	f	6	6	1	13

Tablica 8 Razlozi zadovoljstva i ne zadovoljstva s obzirom na tip škole

Što se tiče rezultata koji pokazuju kategorizirane odgovore za učenike koji su izrazili zadovoljstvo svojim školskim uspjehom ističe se rezultat o tome da i oni misle da mogu bolje. Iako rezultat ispada kontradiktoran, jer su oni zapravo zadovoljni svojim školskim uspjehom a i dalje misle da mogu bolje, tome ne mora biti tako. Dakle, u ovom slučaju može se raditi i o pozitivnim poticajima u njihovom okruženju. Takvo mišljenje mogu oblikovati roditelji, vršnjaci, nastavnici i druge osobe u njihovoj okolini, što je dakako pozitivno ako su oni uistinu zadovoljni svojim trenutnim uspjehom u školi, a istovremeno usmjereni na još pozitivniju budućnost pred sobom – mogu ostvariti bolji školski uspjeh od ovog iako su i s njime zadovoljni.

Rezultati pokazuju da su nezadovoljni učenici, dominantno u gimnaziji i četverogodišnjoj strukovnoj školi, te u manjoj mjeri u trogodišnjoj strukovnoj školi svjesni da zapravo mogu postići bolji školski uspjeh tijekom svog školovanja. Nekolicina učenika u gimnaziji,

četverogodišnjoj strukovnoj i trogodišnjoj strukovnoj školi objašnjava da bolji školski uspjeh ne postiže zbog lijenosti.

Osim navedenih i kategoriziranih odgovora, učenici koji su nezadovoljni svojim školskim uspjehom pružali su ovakve i njemu slične odgovore:

„Teško je postići uspjeh kada su nastavnici loši i previše je gradiva.“ ili

„Za mene je uspjeh znanje i vještine, a ne bubanje na pamet i dobivanje dobrih ocjena. Škola kao takva ne priprema za život.“ ili

„Nemam dovoljno motivacije jer se u školi ocjenjuje na temelju simpatije i ocjena je mjerilo znanja što je po mom mišljenju totalno krivo, preopterećeni smo gradivom i sve učim površno a ne onako kako želim i s razumijevanjem i što sam starija sve više posustajem s učenjem.“

Zbog ovakvih shvaćanja nisu zanemarivi zahtjevi za odbacivanjem današnjeg načina ocjenjivanje. Iz odgovora ispitanika se vidi kako jedan učenik svoje nastavnike smatra lošima, a zbog preopterećenosti gradivom u dva odgovora se vidi da ne vole niti predmet. Nezadovoljstvo školskim uspjehom izraženo u rezultatima ovog diplomskog je „poziv u pomoć“ stručnoj službi škole, ali i potrebi redizajniranja uvjeta u kojima učenici rade u školi. Učenici iz ovog istraživanja predstavljaju profil srednjoškolaca s kojima pedagog treba raditi na poboljšanju uspjeha. Za učenika koji percipira sebe kao neuspješnog, posljedice mogu biti brojne kako navodi Miralet (1989) jednostavno nije zdravo za ravnotežu ljudskog bića da živi u situaciji neuspjeha što se adolescentu itekako može urezati u život. Ranije je navedeno kako rezultati Covington i sur. (1981, prema Howe, 2008) upućuju da učenik koji doživljava stalni neuspjeh u školi dovodi do nižih procjena vlastitih sposobnosti, te da učenik postaje manje sretan. S obzirom da rezultati ovog diplomskog rada pokazuju kako učenici četverogodišnje strukovne škole iskazuju veliko nezadovoljstvo svojim školskim uspjehom, te zbog navedenih zaključaka od Miralet i Covington i sur., sve upućuje da situacija iziskuje stručnu pomoć pedagoga, čak i u vidu poticanja „pedagogije uspjeha za sve“ među ovim učenicima.

Iako rad s učenicima je u opisu posla pedagoga, rezultati Ledić i sur. (2013) ukazuju da i sami pedagozi žele pomoći svojim učenicima jer kompetenciju „osposobljenost za provođenje savjetodavnog rada s učenicima“ smatraju najvažnijom za svoj posao. Sav taj rad pedagoga je važan jer doživljaj zadovoljstva budi u učeniku veći elan za rad, učenik stječe samopouzdanje, a tako se potiče cjelokupni razvoj adolescenta.

6.1.3. Važnost školskog uspjeha

Kako bi se značaj školskog uspjeha shvatio u cijelosti slijedi analiza odgovora o važnosti školskog uspjeha za učenike. Deskriptivni podaci u Tablici 9 pokazuju da je za 89,5% gimnazijalaca važan njihov školski uspjeh, dok za njih 10,5% nije važan. Zatim, za 95,7% učenika četverogodišnje strukovne škole njihov školski uspjeh im je važan, dok za samo 4,3% nije važan. U trogodišnjoj strukovnoj školi za 92,5% učenika njihov školski uspjeh im je važan, dok za 7,5% učenika nije važan.

Tip škole	Je li ti važan školski uspjeh?		Ukupno	
	Da	Ne		
Gimnazija	empirijske f.	77	9	86
	teorijske f.	79.1	6.9	86.0
	% unutar tipa škole	89.5%	10.5%	100.0%
	pril.standard.rezid	-1.1	1.1	
4-godišnja strukovna	empirijske f.	45	2	47
	teorijske f.	43.2	3.8	47.0
	% unutar tipa škole	95.7%	4.3%	100.0%
	pril.standard.rezid	1.1	-1.1	
3-godišnja strukovna	empirijske f.	49	4	53
	teorijske f.	48.7	4.3	53.0
	% unutar tipa škole	92.5%	7.5%	100.0%
	pril.standard.rezid	.2	-.2	
Ukupno	171	15	186	
	91.9%	8.1%	100.0%	

Tablica 9 Kontigencijska tablica: tip škole i važnost školskog uspjeha za učenika

Proveden je hi-kvadrat test kako bi se provjerilo postoji li kontigencijska povezanost tipa škole s percipiranjem važnosti školskog uspjeha za učenika. Analiza kontigencijske tablice pokazala je da ne postoji statistički značajna povezanost između tipa škole i važnosti školskog uspjeha. Uočava se vrijednost ukupnog rezultata, kako je školski uspjeh važan za ukupno 91,9% ispitanika istraživanja. Podatak upućuje na zaključak da je svim učenicima stalo do školskog uspjeha, te da se s njima treba i može raditi na poboljšanju školskog uspjeha. Pokazalo se kako loši ishodi učenja mogu u velikoj mjeri utjecati na daljnju nemotiviranost učenika za učenje,

kao i odvratiti učenike od nastavka školovanja (Marković (ur.), 2014). Ovaj podatak je povezan s podaci Eurostata (2015) prema kojima je Hrvatska zemlja s najmanjim postotkom (2,8) napuštanja obrazovanja, osposobljavanja i mladih koji su nezaposleni u dobi od 18-24 godine, uz naznaku da su podaci nisko pouzdani. Istovremeno prosjek Europske unije iznosi 11,0%, a zemlja s najviše napuštanja mladih u području obrazovanja, osposobljavanja jest Turska (36,4%). Navedena statistika nije isključivo za *drop out*, već i za osobe koje napuštaju osposobljavanje i koje su nezaposlene do 24 godine. No, kako bi se dobio jasniji uvid u *drop out*, koristi se istraživanje Žužić (2009) gdje je u zadnjih pet godina ukupno 2,0 % učenika napustilo školovanje u Istarskoj županiji. Ovaj podatak ide u prilog podacima s Eurostata, što u konačnici znači da Hrvatska ima postotak *drop out*-a manji od prosjeka Europske unije. Štoviše, rezultat ovog istraživanja podupire tezu da je u Hrvatskoj manji postotak *drop out*-a, jer je učenikova percepcija ta da im je stalo do njihova školskog uspjeha, što dakako kod učenika koji napuste školovanje nije slučaj.

Nakon što su se ispitanici izjasnili o važnosti školskog uspjeha za njih, postavljeno im je otvoreno pitanjem u kojem su trebali dodatno pojasniti svoj odgovor. Među najčešćim odgovorima bili su „važan mi je zbog budućnosti“ i „važan mi je zbog posla“ kojima je naknadno pridodana brojčana vrijednost kako bi navedene čestice bilo lakše obraditi. Stoga je u Tablici 10 prikazan odnos odgovora „zbog budućnosti“ i „zbog posla“ u pojedinom tipu škole s obzirom na izraženu važnosti školskog uspjeha.

Je li ti važan školski uspjeh?			Tip škole			Ukupno
			Gimnazija	4-godišnja strukovna	3-godišnja strukovna	
Da	Zbog budućnosti	f	8	6	2	16
	Zbog posla	f	8	2	7	17
Ne	Znam da mogu bolje	f	-	-	-	-
	Lijenost	f	-	-	-	-

Tablica 10 Razlozi važnosti školskog uspjeha

Zabilježeno je kako u gimnaziji učenici koji su izrazili važnost školskog uspjeha zbog budućnosti (8) i zbog posla (8), u strukovnoj četverogodišnjoj školi njih 6 smatra da je važan zbog budućnosti, 2 zbog posla, te u strukovnoj trogodišnjoj školi njih 2 smatraju da je važan zbog budućnosti i njih 7 zbog posla. Ovi nalazi potvrđuju Sujodžić i sur. (ur.) (2006) kada kažu da su adolescenti po pritiskom da budu uspješni u školi, da se svide drugima, održe odnos s

vršnjacima i obitelji, ali svakako i donesu važne odluke o vlastitoj budućnosti. Prema tome, razina stečenih znanja tijekom školovanja, osposobljenost i sam školski uspjeh važni su čimbenici u životu pojedinca. O njima ovisi odabir budućeg zanimanja, mogućnost zapošljavanja ili daljnjeg školovanja te cjelokupna kvaliteta budućeg života (Barbarović i sur., 2010), a toga su svjesni i ispitanici ovog istraživanja. Slične rezultate bilježi i istraživanje Jokić i sur. (2014) u kojem se 70% učenika slaže s tvrdnjom da je za kvalitetan život potrebno steći fakultetsku diplomu. Rezultat ukazuje na to da učenici vide čvršću vezu između stjecanje određenog obrazovnog stupnja i ostvarivanja određenih pozitivnih ishoda u sferi rada, nego u životu općenito. Štoviše, učenici istog istraživanja smatraju da je obrazovanje instrument za postizanje određenih životnih ciljeva jer se gotovo svi učenici slažu s tvrdnjama „Obrazovanje je preduvjet kvalitetnog života“ (89%) i „Obrazovanje je preduvjet dobrih prihoda“ (87%). Prisjećajući se kategorija školskog uspjeha koje je predložio Winton (2013) – estetski, ekonomski i ideološki uspjeh, vidljivo je kako su ispitanici ovog istraživanja usmjereni na ekonomski uspjeh. Učenicima je školski uspjeh važan kako bi imali bolju budućnost i posao koji žele. Jesmo li uistinu stvorili obrazovni sustav koji usmjerava mlade ljude samo na ekonomski uspjeh? O ovoj temi više u poglavlju otvorena pitanja.

S druge strane učenici koji su izrazili da im školski uspjeh nije važan, davali su ovakve odgovore:

„Ne smatram važnim formalni školski uspjeh, ispituje se trud i upornost a ne znanje i inteligencija, cijeli program obrazovanja je neefikasan, važno mi je da prođem razred.“ ili

„Ne želim da me se ocjenama svrstava u određenu kategoriju.“ ili

„Učenje nebitnih informacija koje mi neće trebati, ocjene nisu mjerilo znanja“ ili

„Nezanimljivost smjera i dosada u školi.“ ili

„Prosjeck kao školski uspjeh nije bitan, jer ocjene nisu objektivno mjerilo znanja i vještina.“

Ovakvi odgovori sugeriraju kako učenici trenutni obrazovni sustav ne doživljavaju otvorenim i pravičnim, a još manje sustavom koji svim učenicima pruža jednake mogućnosti i koji je ustrojen po načelu sposobnosti i ulaganja truda. Odgovor na ove njihove zaključke o sadašnjem obrazovnom sustavu nudi dugo planirana Cjelovita kurikularna reforma⁷, koja ističe da će se novim kurikulumom učenicima osigurati korisnije i smislenije obrazovanje, koje je usklađeno njihovoj razvojnoj dobi i interesima, a koje je blisko njihovom svakodnevnom životu. Takvo obrazovanje će ih osposobiti za suvremeni život, svijet rada i nastavak obrazovanja (MZOS,

⁷ Više o tome na linku: http://www.kurikulum.hr/sto_uključuje_kur_reforma/

2016). Ovim rezultatom otvara se novo pitanje: što je s Cjelovitom kurikularnom reformom? O tome više u poglavlju otvorena pitanja.

Zaključno o određenju i značaju školskog uspjeha za srednjoškolce

Razmatranjem određenja i značaja školskog uspjeha za učenike različitih tipova srednje škole odbacuje se prva hipoteza koja je glasila da ne postoji povezanost u određenju i značaju školskog uspjeha za učenike s različitim tipovima srednje škole.

Rezultati su pokazali da postoji statistički značajna povezanost kod učenika gimnazije s percipiranjem školskog uspjeha kao upisom na željeni fakultet, dok kod učenika drugih tipova škole ta povezanost nije prisutna. Pojavilo se još statistički značajnih rezultata kod percepcije zadovoljstva školskim uspjehom gdje su učenici četverogodišnje strukovne škole pokazali statistički značajnu povezanost s velikim nezadovoljstvom vlastitog školskog uspjeha. S druge strane, učenici trogodišnje strukovne škole su pokazali statistički značajnu povezanost s vlastitim zadovoljstvom školskog uspjeha. Zbog izrazitog nezadovoljstva kod učenika strukovne četverogodišnje škole preporuča se rad s pedagogom i drugim osobama stručnog tima. Kod percepcije važnosti školskog uspjeha nije pronađena razlika među učenicima različitih tipova škole. Štoviše, gotovo svi ispitanici su istaknuli da im je školski uspjeh važan i to dominantno zbog ekonomskih ciljeva - posao u budućnosti.

6.2. Prisutnost ciljnih orijentaciju kod školskog uspjeha srednjoškolaca

Ciljne orijentacije u učenju operacionalizirati će se kroz usmjerenost na učenje (varijable približavanje učenju i izbjegavanje pogrešaka) te kroz usmjerenost na izvedbu (varijable kompeticija i samozaštita). Ovim pitanjima će se odgovoriti na drugu i treću hipotezu: ne postoji razlika i povezanost u ciljnim orijentacijama usmjerenim na učenje među učenicima različitih tipova srednje škole i ne postoji razlika niti povezanost u ciljnim orijentacijama usmjerenim na izvedbu među učenicima različitih tipova srednje škole.

6.2.1. Usmjerenost na učenje

Ciljne orijentacije koje su usmjerene na učenje čine subskale iz Lončarić (2014), a to su „cilj približavanja učenju“ koji se odnosi na usvajanje znanja i vještina, te subskala „cilj izbjegavanja pogrešaka“ koji se odnosi na perfekcionizam usmjeren na pojedinca. Prethodno je navedeno da se skale sastoje od više čestica koje su potom zbrojene.

Nakon toga, provedena je jednosmjerna analiza varijance (ANOVA) s ciljem utvrđivanja razlika između ispitanika različitih tipova srednje škole u izražavanju ciljeva usmjerenih na učenje u školskom uspjehu. Rezultat ANOVE je $F=1,117$; $p>0,05$ što ukazuje na to da ne postoji statistički značajna razlika među ispitanicima gimnazije, četverogodišnje strukovne škole i trogodišnje strukovne škole u izražavanju ciljnih orijentacija usmjerenih na učenje. U nastavku je vidljiva Tablica 11 u kojoj su izraženi podaci o broju ispitanika, te mjere srednje vrijednosti - aritmetička sredina (mean) i standardna devijacija (SD).

Tip škole	N	Mean	SD
Gimnazija	81	25,93	6,513
4-godišnja strukovna	47	24,28	5,249
3-godišnja strukovna	52	25,38	5,882
Ukupno	180	25,33	6,029

Tablica 11 Parametri za ciljeve usmjerene na učenje s obzirom na tip škole

Prethodna istraživanja (Rijavec i sur., 1999; De Clercq i sur., 2013; Kis i sur., 2016) ukazala su na povezanost varijable usmjerenost na učenje s prosjekom ocjena. Po uzoru na navedena istraživanja, provedena je bivarijantna korelacija s ciljem testiranja povezanosti između varijable usmjerenost na učenje s prosjekom ocjena za svaki tip srednje škole posebno. Utvrđeno je kako postoji statistički značajna povezanost samo kod gimnazijalaca. Dakle, kod učenika gimnazije postoji niska pozitivna korelacija između prosjeka ocjena ($M= 3,92$; $SD= 0,535$) i usmjerenosti na učenje ($M= 25,93$; $SD= 6,513$), jer je Pearsonov koeficijent korelacije $r= 0,373$; $p= 0,001$, a vidljivo je u Tablici 12.

		Prosjek ocjena	Usmjerenost na učenje
Prosjek ocjena	Pearson Correlation	1	,373**
	Sig. (2-tailed)		,001
	N	86	81
Usmjerenost na učenje	Pearson Correlation	,373**	1
	Sig. (2-tailed)	,001	
	N	81	81

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tablica 12 Bivarijantna korelacija varijable usmjerenost na učenje i prosjeka ocjena kod učenika gimnazije

Što učenici gimnazije imaju veći prosjek ocjena to su više usmjereni na učenje. Ovime su potvrđeni prijašnji rezultati samo kod gimnazijalaca u kojima je usmjerenost na učenje povezana s prosjekom ocjena. U drugim tipovima srednje škole statistički značajna povezanost nije zabilježena. Ovaj podatak implicira na to da ostali učenici nisu usvojili kompetenciju „učiti kako učiti“ koja je istaknuta u Nacionalnom okvirnom kurikulumu (2011) te kojom bi učenik trebao biti osposobljen za proces učenja i ustrajnost u učenju, organiziranje vlastitoga učenja, uključujući učinkovito upravljanje vremenom i informacijama kako u samostalnom učenju, tako i pri učenju u skupini.

6.2.2. Usmjerenost na izvedbu

Ciljne orijentacije koje su usmjerene na izvedbu čine subskale iz Lončarić (2014), a to su „cilj približavanja kompeticiji“ koji se odnosi na to da pojedinac bude bolji od drugih, te subskala „cilj samozaštite“ kojim pojedinac nastoji izbjeći izgledati glupo. Prethodno je navedeno da se skale sastoje od više čestica koje su potom zbrojene.

Provedena jednosmjerna analiza varijance (ANOVA) s ciljem utvrđivanja razlika između ispitanika različitih tipova škola u usmjerenosti na izvedbu kod školskog uspjeha. Rezultat ANOVE je $F=1,663$, $p>0,05$ što ukazuje na to da ne postoji statistički značajna razlika među ispitanicima gimnazije, četverogodišnje strukovne škole i trogodišnje strukovne škole u varijabli usmjerenost na izvedbu. Rezultati su vidljivi u nastavku u Tablici 13 koja izražava broj ispitanika, te od mjera srednje vrijednosti aritmetičku sredinu (mean) i standardnu devijaciju (SD).

Tip škole	N	Mean	SD
Gimnazija	84	20.86	6.581
4-godišnja strukovna	47	19.25	5.515
3-godišnja strukovna	53	19.17	5.810
Ukupno	184	19.96	6.128

Tablica 13 Parametri za ciljeve usmjerene na izvedbu s obzirom na tip škole

Nadalje, provedena je bivarijantna korelacija s ciljem testiranja povezanosti između varijable usmjerenost na izvedbu s prosjekom ocjena za svaki tip srednje škole posebno. Utvrđeno je kako ne postoji statistički značajna povezanost između prosjeka ocjena i usmjerenosti na izvedbu s obzirom na tip škole.

Iako je u području usmjerenosti na izvedbu kompeticija najviše istraživana pojava, ona u ovom istraživanju nije zabilježena. S obzirom da kompeticija pobuđuje osvetoljubivost, napetosti u razredu i moć nad drugima (Bilić, 2011), može se zaključiti kako u ovim školama ne postoji ovakvo negativno razredno ozračje jer ne vlada usmjerenost na izvedbu.

Zaključno o prisutnosti ciljnih orijentacija kod školskog uspjeha

Analiza rezultata je djelomično potvrdila drugu hipotezu koja glasi: ne postoji razlika niti povezanost u ciljnim orijentacijama usmjerenim na učenje među učenicima različitih tipova srednje škole. Djelomično je potvrđena navedena hipoteza jer je utvrđena statistički značajna povezanost gimnazijalaca koji imaju veći prosjek ocjena s većom usmjerenosti na učenje. No, statistički značajna razlika među tipovima srednje škole nije zabilježena.

Nadalje, treća hipoteza: ne postoji razlika niti povezanost u ciljnim orijentacijama usmjerenim na izvedbu među učenicima različitih tipova srednje škole je potvrđena jer nema statistički značajnih rezultata.

6.3. Čimbenici školskog uspjeha kod srednjoškolaca

Ovim istraživačkim zadatkom detaljnije će se ispitati čimbenici koji pospješuju i umanjuju školski uspjeh koji se globalno mogu podijeliti na ranije spomenute čimbenike – učenik, obitelj, vršnjaci, nastavnik. Sve navedeno će se usporediti u tri tipa srednje škole. U konačnici dobiti će se odgovoriti na četvrtu i petu hipotezu koje glase: ne postoji razlika u važnosti čimbenika koji pospješuju školski uspjeh u tri tipa srednje škole i ne postoji razlika u važnosti čimbenika koji smanjuju školski uspjeh u tri tipa srednje škole.

6.3.1. Čimbenici koji utječu na poboljšanje školskog uspjeha

Kako mnogi čimbenici mogu imati pozitivan i negativan utjecaj na školski uspjeh, željeli smo ispitati koji imaju pozitivan učinak, odnosno koji čimbenici utječu na poboljšanje školskog uspjeha. U nastavku Tablica 14 nudi pregled rangiranih čimbenika prema tipu srednje škole.

Čimbenici koji utječu na poboljšanje školskog uspjeha	Rang učenika gimnazije	Rang učenika 4-godišnje strukovne škole	Rang učenika 3-godišnje strukovne škole
Obrazovanje mojih roditelja	12	12	8
Želje mojih roditelja	10	8	6
Vlastite mogućnosti	3	2	1
Vlastita motiviranost za usvajanje novog znanja	1	1	4
Dobre radne navike	4	4	2
Moj uloženi napor	2	3	3
Opterećenost gradivom/sadržajima za učenje	9	10	11
Nastavnici	8	9	5
Učenici u razredu	11	11	9
Način predavanja od strane nastavnika	5	5	7
Način ispitivanja od strane nastavnika	6	6	10
Kriteriji ocjenjivanja	7	7	12

Tablica 14 Rangirani čimbenici koji utječu na poboljšanje školskog uspjeha s obzirom na tip srednje škole

Proveden je Kruskal-Wallis Test kako bi se utvrdilo postoje li razlike u medijanama rangiranih faktora koji utječu na poboljšanje školskog uspjeha kod učenika različitih tipova srednje škole (gimnazija, četverogodišnja strukovna škola i trogodišnja strukovna škola) koji predstavljaju nezavisnu varijablu. Utvrđeno je da se skupine statistički značajno razlikuju u rangiranju čimbenika koji utječu na poboljšanje školskog uspjeha. Tablica 15 prikazuje vrijednost za svaki ispitan faktor, a statistički značajno se razlikuju sljedeći faktori:

- obrazovanje mojih roditelja $X^2(2, N=184)= 13.331$; $p=0.001$,
- želje mojih roditelja $X^2(2, N=184)= 11.159$; $p= 0.004$,
- vlastita motiviranost za usvajanje novog znanja $X^2(2, N=184)= 15.123$; $p= 0.001$, te
- nastavnici $X^2(2, N=184)= 10.415$; $p=0.005$.

Čimbenici koji utječu na poboljšanje školskog uspjeha	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Obrazovanje mojih roditelja	13.331	2	.001
Želje mojih roditelja	11.159	2	.004
Vlastite mogućnosti	1.195	2	.550
Vlastita motiviranost za usvajanje novog znanja	15.123	2	.001
Dobre radne navike	.874	2	.646
Moj uloženi napor	4.660	2	.097
Opterećenost gradivom/sadržajima za učenje	1.531	2	.465
Nastavnici	10.415	2	.005
Učenici u razredu	4.539	2	.103
Način predavanja od strane nastavnika	.610	2	.737
Način ispitivanja od strane nastavnika	2.832	2	.243
Kriteriji ocjenjivanja	5.830	2	.054

Tablica 15 Rezultati Kruskal-Wallis Test na čimbenicima koji utječu na poboljšanje školskog uspjeha

Provedeni su testovi višestrukih usporedbi Mann-Whitney U Test uz Bonferroni korekciju za kontrolu alpha pogreške. Za „obrazovanje mojih roditelja“ rezultati su pokazali da se skupina ispitanika iz trogodišnje strukovne škole statistički značajno razlikuje u odnosu na skupine ispitanika iz gimnazije ($Z = -3.343$; $p = 0.001$) i četverogodišnje strukovne škole ($Z = -3.030$; $p = 0.002$). Učenici trogodišnje strukovne škole „obrazovanje mojih roditelja“ su rangirali važnijim u poboljšanju školskog uspjeha ($C = 6.00$; $Q_{3-1} = 8$) u odnosu na učenike gimnazije ($C = 11.00$; $Q_{3-1} = 6$) i četverogodišnje strukovne škole ($C = 10.00$; $Q_{3-1} = 6$). Između ostalih tipova srednje škole nema statistički značajne razlike u rangiranju ovog faktora. Obrazovanje roditelja može poticati školski uspjeh što potvrđuju brojna istraživanja (Šimić i sur., 2010; Clements, 2013; Hattie, 2015, Kalajdžić i sur., 2015), a tako i ovi rezultati među učenicima trogodišnje strukovne škole.

Za čimbenik „želje mojih roditelja“ rezultati su pokazali da se skupina ispitanika iz trogodišnje strukovne škole statistički značajno razlikuje od skupine ispitanika iz gimnazije ($Z = -3.220$; $p = 0.001$). Učenici trogodišnje strukovne škole ovaj su čimbenik rangirali važnijim za poboljšanje školskog uspjeha ($C = 5.00$; $Q_{3-1} = 6$) u odnosu na učenike iz gimnazije ($C = 9.50$; $Q_{3-1} = 11$). Između ostalih tipova srednje škole nema statistički značajne razlike u rangiranju ovog

čimbenika. Roditelji i njihove želje mogu po nalazima Mandić (1989) imati značajan utjecaj na simuliranje motivacije postignuća, što je potvrđeno i ovim istraživanjem među učenicima trogodišnje strukovne škole.

Vlastita motiviranost se pokazala u skupini ispitanika iz trogodišnje strukovne škole statistički značajno različitom u odnosu na skupine ispitanika iz gimnazije ($Z = -3.655$; $p = 0.000$) i četverogodišnje strukovne škole ($Z = -3.059$; $p = 0.002$). Učenici trogodišnje strukovne škole vlastitu motiviranost rangiraju manje važnom u poboljšanju školskog uspjeha ($C = 5.00$; $Q_{3-1} = 6$) u odnosu na učenike iz gimnazije ($C = 2.00$; $Q_{3-1} = 2$) i četverogodišnje strukovne škole ($C = 2.00$; $Q_{3-1} = 3$). Između ostalih tipova srednje škole nema statistički značajne razlike u rangiranju ovog faktora. Motiviranost učenika (usmjerenost na učenje) je čimbenik za koji je prethodno utvrđeno da je statistički značajno povezan s učenicima s višim prosjekom u gimnaziji, sukladno tim nalazima učenici trogodišnje strukovne škole ne smatraju slično. Štoviše, oni vlastitu motiviranost rangiraju statistički značajno manje važnom u odnosu na gimnazijalce, ali i učenike četverogodišnje strukovne škole.

Nastavnici, kao čimbenik školskog uspjeha se pokazao u skupini ispitanika iz trogodišnje strukovne škole statistički značajno različit od skupine ispitanika iz gimnazije ($Z = -3.115$; $p = 0.002$) i četverogodišnje strukovne škole ($Z = -2.375$; $p = 0.018$). Učenici trogodišnje strukovne škole faktor „nastavnici“ su rangirali važnijim u poboljšanju školskog uspjeha ($C = 6.00$; $Q_{3-1} = 6$) u odnosu na učenike iz gimnazije ($C = 7.00$; $Q_{3-1} = 4$) i četverogodišnje strukovne škole ($C = 8.00$; $Q_{3-1} = 5$). Između ostalih tipova srednje škole nema statistički značajne razlike u rangiranju ovog faktora. Romero (2015) tvrdi da je škola socijalni sustav u kojem se razina povjerenja i kvaliteta odnosa isprepliće s učenjem. Povjerenje je ključno u postignuću učenika, svi učenici koji nemaju povjerenje u svoje nastavnike postižu manje razine učenja. Također, Hattie (2009) je utvrdio kako je nastavnik najsnažniji čimbenik u školskom uspjehu djeteta. Upravo nastavnici i njihov opći pristup radu i učenicima predstavlja značajno važniji čimbenik za školski uspjeh učenika trogodišnje strukovne škole.

6.3.2. Čimbenici koji utječu na opadanje školskog uspjeha

Nakon čimbenika koji imaju pozitivan utjecaj na školski uspjeh, ispitali su se i čimbenici koji imaju negativan učinak, odnosno čimbenici koji utječu na opadanje školskog uspjeha. U nastavku Tablica 16 nudi pregled rangiranih čimbenika prema tipu srednje škole.

Čimbenici koji utječu na opadanje školskog uspjeha	Rang učenika gimnazije	Rang učenika 4-godišnje strukovne škole	Rang učenika 3-godišnje strukovne škole
Obrazovanje mojih roditelja	12	12	6
Želje mojih roditelja	11	11	9
Vlastite mogućnosti	9	9	12
Vlastita motiviranost za usvajanje novog znanja	8	8	10
Dobre radne navike	6	5	8
Moj uloženi napor	7	7	11
Opterećenost gradivom/sadržajima za učenje	2	2	1
Nastavnici	5	6	7
Učenici u razredu	10	10	5
Način predavanja od strane nastavnika	1	1	4
Način ispitivanja od strane nastavnika	4	3	3
Kriteriji ocjenjivanja	3	4	2

Tablica 16 Rangirani čimbenici koji utječu na opadanje školskog uspjeha s obzirom na tip srednje škole

Proveden je Kruskal-Wallis Test kako bi se utvrdilo postoje li razlike u medijanama rangiranih čimbenika. Utvrđeno je da se skupine statistički značajno razlikuju u rangiranju faktora koji utječu na opadanje školskog uspjeha. Tablica 17 prikazuje vrijednost za svaki faktor, a statistički značajno se razlikuju ovi faktori:

- obrazovanje mojih roditelja $X^2(2, N=179)= 23.157$; $p=0.000$,
- želje mojih roditelja $X^2(2, N=179)= 8.597$; $p= 0.014$,
- učenici u razredu $X^2(2, N=179)= 14.494$; $p= 0.001$, te
- način predavanja od strane nastavnika $X^2(2, N=179)= 9.221$; $p=0.010$.

Čimbenici koji utječu na opadanje školskog uspjeha	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Obrazovanje mojih roditelja	23.157	2	.000
Želje mojih roditelja	8.597	2	.014
Vlastite mogućnosti	0.370	2	.831
Vlastita motiviranost za usvajanje novog znanja	3.425	2	.180
Dobre radne navike	3.509	2	.173
Moj uloženi napor	5.889	2	.053
Opterećenost gradivom/sadržajima za učenje	0.019	2	.990
Nastavnici	2.058	2	.357
Učenici u razredu	14.494	2	.001
Način predavanja od strane nastavnika	9.221	2	.010
Način ispitivanja od strane nastavnika	1.024	2	.599
Kriteriji ocjenjivanja	0.982	2	.612

Tablica 17 Rezultati Kruskal-Wallis Test na čimbenicima koji utječu na opadanje školskog uspjeha

Provedeni su testovi višestrukih usporedbi Mann-Whitney U Test uz Bonferroni korekciju za kontrolu alpha pogreške. Za „obrazovanje mojih roditelja“ rezultati su pokazali da se skupina ispitanika iz trogodišnje strukovne škole statistički značajno razlikuje u odnosu na skupine ispitanika iz gimnazije ($Z = -4.525$; $p = 0.000$) i četverogodišnje strukovne škole ($Z = -3.670$; $p = 0.000$). Učenici trogodišnje strukovne škole faktor „obrazovanje mojih roditelja“ su rangirali važnijim u opadanju školskog uspjeha ($C = 6.50$; $Q_{3-1} = 9$) u odnosu na učenike gimnazije ($C = 11.00$; $Q_{3-1} = 3$) i četverogodišnje strukovne škole ($C = 11.00$; $Q_{3-1} = 6$). Između ostalih tipova škole nema statistički značajne razlike u rangiranju ovog faktora. Iako su raniji nalazi pokazali kako su upravo učenici trogodišnje strukovne škole rangirali „obrazovanje roditelja“ kao poticajan, javlja se i ovdje kao faktor koji smanjuje školski uspjeh. Očito da ovaj čimbenik može u isto vrijeme biti i poticajan i demotivirajući.

„Želje mojih roditelja“ u skupini ispitanika iz trogodišnje strukovne škole statistički se značajno razlikuje od skupine ispitanika iz gimnazije ($Z = -2.658$; $p = 0.008$) i četverogodišnje strukovne škole ($Z = -2.480$; $p = 0.013$). Učenici trogodišnje strukovne škole su ga rangirali važnijim u opadanju školskog uspjeha ($C = 7.00$; $Q_{3-1} = 7$) u odnosu na učenike gimnazije ($C = 10.00$; $Q_{3-1} = 4$) i četverogodišnje strukovne škole ($C = 10.00$; $Q_{3-1} = 4$). Slično kao i kod

prethodnog faktora i ovaj može istovremeno, za učenike trogodišnje strukovne škole, biti i poticajan i demotivirajući.

„Učenici u razredu“ kao čimbenik uspjeha pokazuje da se skupina ispitanika iz trogodišnje strukovne škole statistički značajno razlikuje od skupine ispitanika iz gimnazije ($Z = -3.305$; $p = 0.001$) i četverogodišnje strukovne škole ($Z = -3.409$; $p = 0.001$). Učenici trogodišnje strukovne škole su ga rangirali važnijim u opadanju školskog uspjeha ($C = 5.50$; $Q_{3-1} = 6$) u odnosu na učenike gimnazije ($C = 9.00$; $Q_{3-1} = 5$) i četverogodišnje strukovne škole ($C = 9.00$; $Q_{3-1} = 4$). Kako učenici provode većinu vremena sa svojim vršnjacima i taj im odnos postaje dominantan u doba adolescencije, niti ne čudi što je školski uspjeh pod utjecajem tih odnosa. Međutim, u slučaju učenika trogodišnje strukovne škole on je negativan, slijede se negativni obrasci ponašanja svojih vršnjaka, što je slično zabilježeno i kod Valente i sur. (2007) kada srednjoškolci slijede stil života (pušenje, delinkvencija itd.). Također, Howe (2008) zaključuje kako je želja za odobravanjem vršnjaka odvrtila mnoge učenika od napornog rada na školskim obvezama, što je u ovoj skupini ispitanika statistički dokazano.

Za „način predavanja od strane nastavnika“ rezultati su pokazali da se skupina ispitanika iz trogodišnje strukovne škole statistički značajno razlikuje od skupine ispitanika iz gimnazije ($Z = -2.820$; $p = 0.005$) i četverogodišnje strukovne škole ($Z = -2.466$; $p = 0.014$). Učenici trogodišnje strukovne škole su ovaj čimbenik rangirali manje važnim u opadanju školskog uspjeha ($C = 5.00$; $Q_{3-1} = 5$) u odnosu na učenike gimnazije ($C = 4.00$; $Q_{3-1} = 4$) i četverogodišnje strukovne škole ($C = 4.00$; $Q_{3-1} = 4$). Između ostalih tipova škole nema statistički značajne razlike u rangiranju ovog faktora. Dakle, učenici gimnazije i četverogodišnje strukovne škole za razliku od učenika trogodišnje strukovne škole smatraju da nastavnikovo predavanje više utječe na opadanje školskog uspjeha. Prema Glasseru (1994) kvalitetan aspekt rada jest i vođenje nastavnog procesa, gdje predavanje potiče bolji školski uspjeh prema Suk Yoon i sur., (2007).

Zaključno o čimbenicima školskog uspjeha

Na temelju statističkih pokazatelja hipoteza o nepostojanju razlika u rangiranju čimbenika koji utječu na poboljšanje školskog uspjeha među učenicima različitih tipova srednje škole je odbačena. Rezultati pokazuju kako postoji statistički značajna razlika u rangiranju i to u skupini učenika trogodišnje strukovne škole u odnosu na preostale dvije skupine rangirajući obrazovanja roditelja i nastavnika važnijim, te u rangiranju želja roditelja važnijim u odnosu na učenike gimnazije. Također, uočena je razlika u među učenicima trogodišnje strukovne škole u

odnosu na druge dvije skupine u rangiranju vlastite motivacije manje važnom za bolji školski uspjeh.

Daljnja analiza je pokazala kako postoji statistički značajna razlika u rangiranju čimbenika koji utječu na opadanje školskog uspjeha. Čimbenici obrazovanje roditelja, želje roditelja i učenici u razredu kod učenika trogodišnje strukovne škole u odnosu na druge dvije skupine su rangirani važnijim za opadanje, a nastavnikovo predavanje kod iste skupine rangiran manje važnim za opadanje.

Primjećuje se kako se kod učenika trogodišnje strukovne škole pojavljuju obrazovanje roditelja i želje roditelja važnim za pozitivni školski uspjeh, ali istovremeno i zabrinjavajući jer visoke aspiracije roditelja mogu postati i izvor frustracija za dijete. Obzirom da je uloga nastavnika među učenicima trogodišnje strukovne škole istaknuta kao čimbenik poticanja rezultati upućuju na zaključak da je ova skupina učenika zadovoljna svojim nastavnicima. Nastavnici u tim školama su više reflektivni praktičari i istraživači koji kritički pristupaju nastavi, a vrlo vjerojatno ih karakterizira toplina i pravičnost koja dokazano u Marramovoj studiji (1971, prema Bilić, 2001) utječe na pozitivno ponašanje i bolji školski uspjeh učenika. S obzirom da se ovim rezultatima dominantno trogodišnja strukovna škola razlikuje od gimnazije i četverogodišnje strukovne škole, postavlja se pitanja identiteta i imidža četverogodišnje strukovne škole i gimnazije, o tome više u poglavlju otvorena pitanja.

6.4. Poticaji i način postizanja školskog uspjeha kod srednjoškolaca

Ovaj istraživački zadatak ispitat će zbog čijih očekivanja su učenici usmjereni na svoj školski uspjeh, te tko ih potiče na dobivanje dobrih ocjena. Također, odgovor će upotpuniti i načini na koje učenici postižu školski uspjeh s obzirom na tip srednje škole. Ovim pitanjem se dobiva odgovor na šestu hipotezu - ne postoji povezanost u poticaju i načinu postizanja školskog uspjeha za učenike različitih tipova srednje škole.

6.4.1. Očekivanja i školski uspjeh

Ranije u istraživanju je dobiven podatak kojim se kod ispitanika pokazuje dominantno usmjeravanje na *ekonomski uspjeh* (poglavlje važnost školskog uspjeha), međutim, otvoreno je pitanje dolaze li do toga učenici sami ili im netko drugi nameće tu orijentaciju. U Tablici 18 su empirijske i teorijske frekvencije i postotci čestice čija očekivanja učenici ispunjavaju svojim školskim uspjehom s obzirom na tip srednje škole. Gimnazijalci u najvećoj mjeri ispunjavaju prvo svoja očekivanja (94,2%), a potom očekivanja roditelja (43%). Učenici

četverogodišnje strukovne škole također ispunjavaju u najvećoj mjeri vlastita očekivanja (85,1%), te roditeljska (61,7%), a ista je situacija i kod učenika trogodišnje strukovne škole - svoja očekivanja (82,7%), a zatim od roditelja (55,8%).

		Svojim školskim uspjehom zadovoljavaš očekivanja...			
		Vlastita	Roditelja	Nastavnika	Prijatelja
Gimnazija	empirijske f.	81	37	7	6
	teorijske f.	76.2	44.2	7.0	6.5
	% unutar tipa šk.	94.2%	43.0%	8.1%	7.0%
	pril.standard.rezid	2.2	-2.1	.0	-3
4-godišnja strukovna	empirijske f.	40	29	2	2
	teorijske f.	41.7	24.1	3.8	3.6
	% unutar tipa šk.	85.1%	61.7%	4.3%	4.3%
	pril.standard.rezid	-9	1.6	-1.1	-1.0
3-godišnja strukovna	empirijske f.	43	29	6	6
	teorijske f.	46.1	26.7	4.2	3.9
	% unutar tipa šk.	82.7%	55.8%	11.5%	11.5%
	pril.standard.rezid	-1.6	.8	1.1	1.3
Ukupno	f	164	95	15	14
	% unutar tipa šk.	88.6%	51.4%	8.1%	7.6%

Tablica 18 Kontingencijska tablica: tip škole i očekivanja

Proveden je hi-kvadrat test kako bi se provjerilo postoji li kontingencijska povezanost tipa škole s odgovorima tko potiče dobivanje dobrih ocjena kod učenika. Analiza kontingencijske tablice pokazala je da ne postoji statistički značajna povezanost između tipa srednje škole i ispunjavanja očekivanja. S obzirom da svi ispitanici ovog istraživanja, bez obzira na tip srednje škole, odgovaraju da najvećim dijelom školskim uspjehom ispunjavaju vlastita očekivanja. Dolazi se do zaključka da se svi učenici sami usmjeravaju na ekonomski uspjeh, jer ih vodi budući posao.

6.4.2. Poticaji školskom uspjehu

Pitanje poticaja školskog uspjeha je upotpunjeno česticom tko učenika potiče na dobivanje dobrih ocjena, što će se analizirati s obzirom na pojedini tip srednje škole.

U nastavku se nalazi Tablica 19 koja prikazuje empirijske i teorijske frekvencije i postotke čestice tko te najviše potiče na dobivanje dobrih ocjena s obzirom na tip srednje škole. Gimnazijalce najviše potiču roditelji (44,2%), nema identificiranog poticatelja (nitko) (31,4%), te oni sami (23,3%). Za učenike četverogodišnje strukovne škole najveći poticaj predstavljaju roditelji (57,4%), nepoznat poticatelj (nitko) (25,5%) i oni sami (21,3%). Učenici trogodišnje strukovne škole smatraju da njih najviše potiču roditelji (67,9%), te nastavnici (20,8%).

		Tko te najviše potiče na dobivanje dobrih ocjena?				
		Nastavnici	Roditelji	Prijatelji u razredu	Ja sam	Nitko
Gimnazija	empirijske f.	3	38	7	20	27
	teorijske f.	7.9	46.7	10.6	15.3	24.5
	% unutar tipa šk.	3.5%	44.2%	8.1%	23.3%	31.4%
	pril.standard.rezid	-2.5	-2.6	-1.6	1.8	.8
4-godišnja strukovna	empirijske f.	3	27	9	10	12
	teorijske f.	4.3	25.5	5.8	8.3	13.4
	% unutar tipa šk.	6.4%	57.4%	19.1%	21.3%	25.5%
	pril.standard.rezid	-.8	.5	1.6	.7	-.5
3-godišnja strukovna	empirijske f.	11	36	7	3	14
	teorijske f.	4.8	28.8	6.6	9.4	15.1
	% unutar tipa šk.	20.8%	67.9%	13.2%	5.7%	26.4%
	pril.standard.rezid	3.5	2.4	.2	-2.7	-.4
Ukupno	f	17	101	23	33	53
	% unutar tipa šk.	90.9%	54.3%	12.4%	17.7%	28.5%

Tablica 19 Kontingencijska tablica: tip škole i poticaj za dobre ocjene

Proveden je hi-kvadrat test kako bi se provjerilo postoji li kontingencijska povezanost tipa škole s odgovorima tko potiče dobivanje dobrih ocjena kod učenika. Analiza kontingencijske tablice pokazala je da postoji statistički značajna povezanost između tipa srednje škole i „nastavnika“ $\chi^2 (2, N=186)= 12,348, p=0,002; C=0,258$, tipa srednje škole i „roditelja“ $\chi^2 (2, N=186)= 7,697, p=0,021; C=0,203$, te tipa srednje škole i varijable „ja sam“ $\chi^2 (2, N=186)= 7,495, p=0,024; C=0,201$. Usporedbom empirijskih i teorijskih frekvencija utvrđeno je da su gimnazijalci manje

od očekivanog smatrali nastavnike i roditelje kao poticaj za dobivanje dobrih ocjena, a učenici trogodišnje strukovne škole su češće od očekivanog smatrali nastavnike i roditelje poticajima za dobivanje dobrih ocjena. Uočeno je kako su učenici trogodišnje strukovne škole manje od očekivanog smatrali sebe zaslužnim za dobivanje dobrih ocjena.

Uočena je obrnuto proporcionalna povezanost kod učenika gimnazije i učenika trogodišnje strukovne škole. Dakle, učenike gimnazije upute od strane nastavnika i roditelja ne potiču na dobre ocjene, dok za učenike trogodišnje strukovne škole upravo ova dva čimbenika predstavljaju najvažniji izvor poticaja. Generalno gledajući, kod učenika trogodišnje strukovne škole poučavanje i učenje se događa dominantno uz eksplicitne ciljeve kada postoje aktivni ljudi u njihovom okruženju stjecanja znanja. Tome u prilog ide i posljednji rezultat kojim učenici trogodišnje strukovne škole sebe smatraju poticajem u manjoj mjeri u odnosu na druge skupine.

6.4.3. Način postizanja školskog uspjeha

Kako bi se produbilo shvaćanje školskog uspjeha za srednjoškolce, ispitan je način postizanja uspjeha. U Tablici 20 se prikazuju teorijske i empirijske frekvencije te postotci varijable na koji način učenik ostvaruje svoj školski uspjeh s obzirom na tip srednje škole. Na deskriptivnoj razini, učenici gimnazije u najvećoj mjeri svoj uspjeh ostvaruju učenjem u vrijeme ispitivanja (56,5%) i redovnim izvršavanjem školskih obveza (52,9%). Učenici četverogodišnje strukovne škole svoj školski uspjeh postižu putem učenja u vrijeme ispitivanja (61,7%), te putem redovnog izvršavanja školskih obveza i prepisivanja (46,8%). Učenici trogodišnje strukovne škole svoj uspjeh postižu učenjem u vrijeme ispitivanja (50,0%), te redovnim izvršavanjem školskih obveza (42,3%).

		Na koji način ostvaruješ svoj školski uspjeh?				
		Redovitim izvršavanjem šk. obveza	Učenjem u vrijeme ispitivanja	Dobrim odnosima s nastavnicima	Dobrim odnosima s prijateljima u razredu	Prepisivanjem
Gimnazija	empirijske f.	45	48	14	25	35
	teorijske f.	41.4	47.9	15.8	23.2	36.3
	% unutar tipa šk.	52.3%	55.8%	16.3%	29.1%	40.7%
	pril.standard.rezid	1.1	.0	-.7	.6	-.4
4-godišnja strukovna	empirijske f.	22	29	13	13	22
	teorijske f.	22.6	26.2	8.6	12.7	19.8
	% unutar tipa šk.	46.8%	61.7%	27.7%	27.7%	46.8%
	pril.standard.rezid	-.2	1.0	1.9	.1	.7
3-godišnja strukovna	empirijske f.	22	26	7	12	21
	teorijske f.	25.0	29.0	9.6	14.1	21.9
	% unutar tipa šk.	42.3%	50.%	13.5%	23.1%	40.4%
	pril.standard.rezid	-1.0	-1.0	-1.1	-.8	-.3
Ukupno	f	96	103	34	50	78
	% unutar tipa šk.	51.9%	55.7%	18.4%	27.0%	42.2%

Tablica 20 Kontingencijska tablica: tip škole i varijable "Na koji način ostvaruješ svoj školski uspjeh?"

Proveden je hi-kvadrat test kako bi se provjerilo postoji li kontingencijska povezanost tipa srednje škole s pojedinim odgovorima na koji način učenici ostvaruju školski uspjeh. Analiza kontingencijske tablice pokazala je da ne postoji statistički značajna povezanost između tipa škole i načina na koji učenici ostvaruju školski uspjeh.

Iako način ostvarivanja školskog uspjeha kod učenika ne pokazuje kontingencijsku povezanost s tipom srednje škole, na deskriptivnoj razini iskače rezultat varijable koju su svi učenici istaknuli, a to je „prepisivanje“. Učenici gimnazije (40,7%), četverogodišnje strukovne škole (46,8%) i trogodišnje strukovne škole (40,4%) smatraju prepisivanje normalnim načinom stjecanja školskog uspjeha. Rezultati istraživanja Jokić i sur. (2014) pokazuju da gotovo dvije trećine učenika smatra da su za upis na fakultet u Hrvatskoj važnije druge stvari (snalažljivost, osobne veze, roditelji itd.) od sposobnosti učenja. Stoga, podaci upućuju na otvoreno pitanje: Zašto naše škole imaju i opravdavaju „kulturu prepisivanja“? O tome više u poglavlju otvorena pitanja.

Zaključno o poticajima i načinu postizanja školskog uspjeha

Posljednje istraživačko pitanje je djelomično potvrdilo šestu hipotezu - ne postoji povezanost u poticajima i načinu postizanja školskog uspjeha za učenike različitih tipova srednje škole. Rezultati pokazuju kako gimnazijalci manje od očekivanog smatraju nastavnike i roditelje poticajem, dok su ih učenici trogodišnje strukovne škole su češće od očekivanog smatrali poticajima. Također, uočeno je kako su učenici trogodišnje strukovne škole manje od očekivanog smatrali sebe zaslužnim za dobivanje dobrih ocjena. Navedeno upućuje na zaključak da su učenicima trogodišnje strukovne škole potrebni eksplicitni i ekstrinzični poticaji u okruženju, dok kod učenika ostalih skupina takav podatak nije zabilježen.

Međutim, hipoteza je samo djelomično potvrđena jer među načinima postizanja školskog uspjeha ne postoji statistički značajna povezanost s tipom srednje škole.

7. OTVORENA PITANJA

Analizirajući fenomen školskog uspjeha na teorijskoj i empirijskoj razini, nametnula su se neka pitanja koja mogu predstavljati izazov za daljnja istraživanja. Jedno od takvih je pozicija strukovnih škola odnosno gimnazija. Istraživanje Jokić i sur. (2014) jasno dijeli najuspješnije učenike prema gimnazijskom obrazovanju i općenito uspješne učenike prema četverogodišnjim srednjoškolskim programima. Istraživanje je potvrdilo neprivlačnost trogodišnjih strukovnih programa, koji za najslabije učenike često predstavljaju jedinu mogućnost. Međutim, s vremenom gimnazijalci, očito češće usmjereni na ciljnu orijentaciju usmjerenu na učenje prema nalazima ovog istraživanja, bolje savladavaju gradivo i tako dobivaju bolje ocjene. Sve navedeno povlači za sobom zaključak da su gimnazijalci orijentirani na uspjeh na kojeg djeluju isti čimbenici kao i kod učenika iz drugih tipova srednjih škola.

Ispitanici ovog istraživanja su svjesni da je stečeno znanje preduvjet budućeg obrazovnog i profesionalnog uspjeha. Zbog toga oni pridaju važnost školskom uspjehu samo zbog budućeg ekonomskog uspjeha. Iako Winton (2013) navodi i druge kategorije školskog uspjeha – estetski i ideološki, oni su prema nalazima ovog istraživanja zanemareni. S pedagoškog aspekta sve tri kategorije uspjeha u školi bi se trebale ravnomjerno poticati, jer su jednako važni i osjećaji sreće i zadovoljstva, kao i budući posao, te kao i prenošenje vrijednosti društva u kojem živimo. Iako je navedeno predviđeno Nacionalnim okvirnim kurikulumom (2011), tome nije tako.

Društvo znanja može se odrediti kao ono društvo u kojemu su ljudska znanja, stručnosti i sposobnosti najvažniji razvojni resurs i pokretač gospodarskih i društvenih promjena (Barić i sur., 2010). Na sličnim postavkama zamišljena je i Cjelovita kurikularna reforma u Republici Hrvatskoj. Rezultati ovog istraživanja pokazuju kako učenici nisu zadovoljni obrazovnim sustavom, a reforma bi trebala to promijeniti. Rezultati u području rangiranja čimbenika koji smanjuju školski uspjeh na visoko mjesto stavljaju opterećenost gradivom/sadržajima za učenje. No i ovaj podatak bi trebala promijeniti kurikularna reforma. Što se onda događa? U zemlji se svi čelni ljudi slažu da je reforma potrebna hrvatskom školstvu i da ju treba nastaviti. Međutim, zašto više ništa ne ide po zamišljenom planu?? Kada će učenici biti zadovoljni školom i biti oslobođeni pritiska uspjeha.

Da je uspjeh važan bez obzira na način na koji je postignut ide u prilog rezultat ovog istraživanja gdje se pokazalo da je prepisivanje ravnomjerno zastupljeno kod svih učenika (u sva tri tipa srednje škole). Zašto je tome tako? I zašto današnje društvo i dalje opravdava „kulturu prepisivanja“? Iako ovo pitanje nije novo u odgojno-obrazovnoj praksi i dalje ostaje predmet mnogih istraživačkih interesa. Vrlo je teško izgraditi pozitivan stav prema učenju i obrazovanju,

te posebice ojačati navike učenja, ukoliko učenici doživljavaju da se ono u što ulažu trud i napor ne cijeni nego je važniji krajnji ishod a to je pokazano i očekivano od institucije. U svijetlu istraživanja školskog uspjeha pojavilo se navedeno pitanje, a povlači za sobom još važnije pitanje: je li uistinu školski uspjeh uradak kojeg je učenik prepisao ili bi svaki učenik trebao učiti za sebe i zbog sebe?

U konačnici, ovim istraživanjem otvorena su brojna pitanja iz kojih proizlaze i preporuke za daljnji istraživački interes kojim bi se produbilo shvaćanje školskog uspjeha te percepcije strukovnih škola i gimnazija u odgojno-obrazovnom sustavu. Štoviše, kako bi se proširila percepcija shvaćanja srednjih škola na gimnazije, umjetničke i strukovne, predlaže se da se daljnja istraživanja prošire i u tom smjeru.

8. ZAKLJUČAK

Školski uspjeh, iako istraživana kategorija i dalje predstavlja složeni fenomen. Ovim radom školskom uspjehu se daje drugačija dimenzija, jer se istražuje sa stajališta učenika. Stoga istraživački interes jest odnos srednjoškolaca prema školskom uspjehu s obzirom na tip srednje škole (gimnazija, četverogodišnja i trogodišnja strukovna škola). Teorijska i empirijska analiza omogućuje sljedeće osnovne zaključke koji se ne mogu generalizirati, ali su indikativni.

Hipoteza 1 o ne povezanosti u određenju i značaju školskog uspjeha za učenike s različitim tipovima srednje škole je odbačena. Iako svi učenici, bez obzira na tip srednje škole, percipiraju školski uspjeh izuzetno važnim u svom školovanju. Međutim, dobivene su razlike u percepciji što za učenike školski uspjeh predstavlja. Tako su učenici gimnazije pokazali povezanost u definiranju školskog uspjeha s upisom na željeni fakultet, dok učenici drugih tipova srednje škole to nisu smatrali važnim u tolikoj mjeri. Kod percepcije zadovoljstva školskim uspjehom su također uočene razlike među učenicima s obzirom na tip srednje škole. Učenici četverogodišnje strukovne škole pokazali su povezanost s velikim nezadovoljstvom vlastitog školskog uspjeha. S druge strane, učenici trogodišnje strukovne škole pokazali su izuzetno zadovoljstvo vlastitim školskim uspjehom.

Ispitivanje ciljnih orijentacija među učenicima operacionalizirano je kroz dvije hipoteze. Hipoteza 2 koja tvrdi kako ne postoji razlika niti povezanost u ciljnim orijentacijama usmjerenim na učenje među učenicima različitih tipova srednje škole, je djelomično potvrđena. Utvrđeno je kako postoji povezanost među učenicima koji imaju veći prosjek ocjena u gimnaziji s većom usmjerenosti na učenje. Što upućuje na zaključak da učenici u gimnaziji koji postižu bolji prosjek ocjena češće uče s razumijevanjem, te su zbog toga kvalitetnije uključeni u proces učenja. No razlike među tipovima srednje škole s obzirom na usmjerenost na učenje ne postoje. Naime, hipoteza 3 o ne postojanju razlika niti povezanosti u ciljnim orijentacijama usmjerenim na izvedbu među učenicima različitih tipova srednje škole je potvrđena jer nisu zabilježeni statistički značajni rezultati.

Što se tiče čimbenika koji imaju utjecaj na školski uspjeh, dobiveni su slijedeći rezultati. Hipoteza 4 o ne postojanju razlika u rangiranju faktora koji poboljšavaju školski uspjeh među učenicima različitih tipova škole, je odbačena. Rezultati pokazuju kako postoji razlika u rangiranju faktora i to u skupini učenika trogodišnje strukovne škole u odnosu na preostale dvije skupine kod faktora obrazovanje roditelja i nastavnika rangirajući ih važnijim, te u rangiranju želja roditelja važnijim u odnosu na učenike gimnazije. Također, uočena je razlika među

učenicima trogodišnje strukovne škole u odnosu na druge dvije skupine u rangiranju vlastite motivacije manje važnom za bolji školski uspjeh. S druge strane, hipoteza 5 o ne postojanju razlika u rangiranju faktora koji smanjuju školski uspjeh među učenicima različitih tipova srednje škole, je također odbačena. Analiza je pokazala kako postoji statistički značajna razlika u rangiranju faktora koji utječu na opadanje školskog uspjeha. Faktori obrazovanje roditelja, želje roditelja i učenici u razredu kod učenika trogodišnje strukovne škole u odnosu na druge dvije skupine su rangirani važnijim za opadanje, dok je faktor nastavnikovo predavanje kod iste skupine rangiran manje važnim za opadanje.

Posljednja hipoteza 6 o nepovezanosti poticaja i načina postizanja školskog uspjeha s tipom srednje škole je djelomično potvrđena. Učenici gimnazije nastavnike i roditelje ne smatraju poticajnim, dok ih učenici trogodišnje strukovne škole smatraju izuzetno poticajnim. Istovremeno, učenici trogodišnje strukovne škole ne smatraju sebe zaslužnim za školski uspjeh. Međutim, hipoteza je samo djelomično potvrđena jer među načinima postizanja školskog uspjeha ne postoji statistički značajna povezanost s tipom srednje škole.

Iz ovih rezultata slijede preporuke za teorijsku praksu u kojoj se upis na fakultet, pored ocjena i ponašanja učenika, može dodati u kriterije određenja školskog uspjeha. Nadalje, aplikativna svrha rezultata za odgojno-obrazovnu praksu jest rad stručnih suradnika na „pedagogiji uspjeha“ s učenicima četverogodišnje strukovne škole obzirom da izražavaju povezanost s nezadovoljstvom vlastitog školskog uspjeha. Iduća primjenjiva svrha istraživanja se odnosi na povećavanje kompetencije „učiti kako učiti“ među učenicima četverogodišnje i trogodišnje strukovne škole, ali i učenicima sa slabijim prosjekom ocjena u gimnaziji, s obzirom da nisu iskazali povezanost s ciljnim orijentacijama usmjerenim na učenje. Ovoj preporuci treba pristupiti timski, stručna služba škole i nastavnici koji predaju učenicima. Daljnje preporuke za odgojno-obrazovnu praksu jesu da stručni tim u trogodišnjim strukovnim školama educira roditelje o važnosti njihova utjecaja na dijete i školski uspjeh, jer prema rezultatima predstavljaju istovremeno poticajan i ugrožavajući faktor za školski uspjeh. Također, u trogodišnjim strukovnim školama pedagog bi morao stvoriti pozitivno razredno ozračje među učenicima, te raditi na podizanju pozitivnih utjecaja među vršnjacima, jer prema rezultatima upravo vršnjaci predstavljaju negativni utjecaj na školski uspjeh. U konačnici zaključuje se kako se odnos učenika prema školskom uspjehu među tipovima srednje škole razlikuje, ali svi učenici ga smatraju važnim što znači da su voljni raditi na njegovom poboljšanju. Preporuča se provesti još ovakvih istraživanja u školama Republike Hrvatske, čiji bi rezultati bili vrijedan doprinos odgojno-obrazovnoj teoriji i praksi vrednovanja i shvaćanja školskog uspjeha.

SAŽETAK

U ovom diplomskom radu dati su rezultati istraživanja odnosa učenika gimnazije, četverogodišnje strukovne i trogodišnje strukovne škole prema školskom uspjehu. Zadaci istraživanja se odnose na ispitivanje određenja i značaja školskog uspjeha kod učenika različitog tipa srednje škole, opis prisutnosti ciljnih orijentacija školskog uspjeha među učenicima različitih tipova srednje škole, identificiranje čimbenika koji mogu utjecati na povećanje odnosno smanjenje školskog uspjeha, te na poticaje i način postizanja školskog uspjeha kod srednjoškolaca. U istraživanju je sudjelovao ukupno 186 ispitanika koji su učenici devet različitih srednjih škola na području grada Rijeke. Rezultati istraživanja pokazuju kako je svim učenicima, bez obzira na tip srednje škole, školski uspjeh itekako važan. Učenici iz gimnazije kod određenja i značaja školskog uspjeha u definiranju prednost daju kriteriju upis na željeni fakultet, dok kod percepcije zadovoljstva školskim uspjehom učenici četverogodišnje strukovne škole izražavaju veliko nezadovoljstvo, a učenici trogodišnje strukovne škole iskazuju veliko zadovoljstvo vlastitim školskim uspjehom. Kod ciljnih orijentacija usmjerenih na učenje zabilježena je povezanost s učenicima koji postižu bolji prosjek ocjena u gimnaziji. Učenici trogodišnje strukovne škole rangiraju važnijim faktore obrazovanje roditelja, želje roditelja i ulogu nastavnika za poboljšanje školskog uspjeha, dok faktor vlastita motivacija smatraju manje važnim za postizanje boljeg školskog uspjeha. S druge strane, učenici trogodišnje strukovne škole faktore obrazovanje roditelja, želje roditelja i učenike u razredu smatraju važnijim za opadanje školskog uspjeha. Dok predavanje od strane nastavnika smatraju manje važnim za opadanje školskog uspjeha. Nadalje, poticaji školskom uspjehu kod gimnazijalca su manje smatrani nastavnicima i roditeljima, dok su kod učenika trogodišnje strukovne škole nastavnici i roditelji smatrani velikim poticajem. U konačnici odnos srednjoškolaca prema školskom uspjehu se razlikuje s obzirom na tip srednje škole.

Iz ovog istraživanja izvode se brojne preporuke te impliciraju vrijedna pedagoška pitanja vezana uz odgojno-obrazovnu teoriju i praksu školskog uspjeha.

Ključne riječi: školski uspjeh, srednjoškolci, gimnazija, četverogodišnja strukovna škola, trogodišnja strukovna škola, motivacija

SUMMARY

This diploma thesis examines the relationship of students in grammar school, four-year vocational and three-year vocational school towards school achievement. Research assignments are establishing the designation and significance of school achievement among students who come from different types of high schools, describing presence of goal oriented motivation in school achievement among students from different types of high schools, defining differences in the ranking factors that promote or reduce school achievement among students from different types of high schools, and encouragement and way of achieving school success among high school students. The study included 186 examinees who are students of nine different high schools in Rijeka. The research results show that all students, regardless of the type of school, perceived school achievement as very important. Students from grammar school in defining school achievement give priority to the enrollment at certain university, while the perception of the satisfaction with school achievement in four-year vocational school shows their great dissatisfaction, and three-year vocational students expressed great satisfaction with their school achievement. Regarding to goal oriented motivation, the results showed that there is a connection between students who have better GPA in grammar school with the master motivation. Students of three-year vocational school ranked as important factors parent education, the wishes of parents and the role of teachers for improving their school achievement, while self-motivation factor is considered less important for achieving better school achievement. On the other hand, students of three-year vocational school consider factors parental education, the wishes of parents and peers more important for the decrease of school achievement. At the same time, they are considering teaching less important for the decrease of their school achievement. Furthermore, encouragement of academic achievement at the grammar school are less considered by teachers and parent, while in three-year vocational school students teachers and parents are considered highly encouraging. Finally, relationship of high school students toward school achievement varies according to the type of school. From this research it's possible to carry out a number of recommendations and findings imply a valuable pedagogical issues related to educational theory and practice.

Keywords: school achievement, high school students, grammar school, four-year vocational school, three-year vocational school, motivation

PRILOZI

Prilog 1 – Hattieov poredak 195 faktora koji utječu na školski uspjeh. Izvor: Waack, (2016).

	Faktori	Hattie (2015) N=195	Hattie (2012) N=150	Hattie (2009) N=138
1.	Učiteljeva procjena postignuća	1,62		
2.	Kolektivna učinkovitost učitelja	1,57		
3.	Vlastiti izvještaj ocjena	1,33	1,44	1,44
4.	Piagetove razvojne faze	1,28	1,28	1,28
5.	Konceptualne promjene programa	1,16		
6.	Odgovor na intervenciju	1,07	1,07	
7.	Učiteljeva vjerodostojnost	0,9	0,9	
8.	Mirko nastava	0,88	0,88	0,88
9.	Analiza kognitivnog zadatka	0,87		
10.	Diskusija u razredu	0,82	0,82	
11.	Intervencija kod teškoća u učenju	0,77	0,77	0,77
12.	Intervencija učenika s teškoćama u razvoju	0,77		
13.	Jasnoća učitelja	0,75	0,75	0,75
14.	Recipročno poučavanje	0,74	0,74	0,74
15.	Povratna informacija	0,73	0,75	0,73
16.	Pružanje formativne evaluacije	0,68	0,9	0,9
17.	Akceleracija	0,68	0,68	0,88
18.	Kreativni programi	0,65	0,65	0,65
19.	Samopropitivanje	0,64	0,64	0,64
20.	Umne mape	0,64	0,6	0,57
21.	Poučavanje rješavanjem problema	0,63	0,61	0,61
22.	Ponašanje u razredu	0,63	0,68	0,8
23.	Prijašnji uspjeh	0,63	0,65	0,67
24.	Programi za vokabular	0,62	0,67	0,67
25.	Vrijeme provedeno na zadatku	0,62	0,38	0,38
26.	Ne etiketiranje učenika	0,61	0,61	0,61
27.	Razmaknuto vs. Grupirano predavanje	0,6	0,71	0,71
28.	Strategije poučavanja	0,6	0,62	0,6
29.	Direktna uputa	0,6	0,59	0,59
30.	Ponovljeni programi čitanja	0,6	0,67	0,67
31.	Vještine učenja	0,6	0,63	0,59
32.	Težina prije poroda	0,59	0,53	0,54
33.	Programi sricanja	0,58		
34.	Programi taktilnog stimuliranja	0,58	0,58	0,58
35.	Učenje kroz služenje zajednici	0,58		
36.	Tehnologija za učenike s teškoćama u učenju	0,57		
37.	Približavanje učenju/izvedbi (mastery learning)	0,57	0,58	0,58
38.	Učenik u riziku prije škole	0,56		
39.	Programi vizualne percepcije	0,55	0,55	0,55
40.	Poučavanje vršnjaka	0,55	0,55	0,55
41.	Tehnologija u drugim predmetima	0,55		
42.	Suradnja vs. Individualnost	0,55	0,59	0,59
43.	Interaktivne video metode	0,54	0,52	0,52
44.	Socioekonomski status	0,54	0,52	0,57
45.	Razredna kohezija	0,53	0,53	0,53

46.	Meta-kognitivne strategije	0,53	0,69	0,69
47.	Programi izgradnje smisla (kod čitanja)	0,53	0,6	0,58
48.	"Podizanje skele" u učenju	0,53	0,53	0,53
49.	Suradnja vs. Natjecanje	0,53	0,54	0,54
50.	Utjecaj vršnjaka	0,53	0,53	0,53
51.	Učestalo testiranje	0,52	0,34	0,34
52.	Logopedski tretman (poučavanje glasova)	0,52	0,54	0,6
53.	Upravljanje razredom	0,52	0,52	0,52
54.	"Kućna" atmosfera	0,52	0,52	0,57
55.	Odnos učitelj-učenik	0,52	0,72	0,72
56.	Programi za igranje	0,5	0,5	0,5
57.	Programi druge/treće šanse	0,5	0,5	0,5
58.	Roditeljska uključenost	0,49	0,49	0,51
59.	Matematika	0,49	0,4	0,45
60.	Programi pisanja	0,49	0,44	0,44
61.	Ispitivanje	0,48	0,48	0,46
62.	Efekti škole	0,48	0,48	0,48
63.	Samopoimanje	0,47	0,47	0,43
64.	Integrirani programi kurikuluma	0,47	0,39	0,39
65.	Učeničeva procjena poučavanja	0,47	0,48	0,44
66.	Poučavanje u malim grupama	0,47	0,49	0,49
67.	Koncentracija/uključenost	0,45	0,48	0,48
68.	Relativna starost u razredu	0,45		
69.	Profesionalni razvoj	0,45	0,51	0,62
70.	Poučavanje uz pomoć tehnologije	0,45	0,37	0,37
71.	Znanost	0,44	0,42	0,4
72.	Rana intervencija	0,44	0,47	0,47
73.	Tehnologija za učenje s kolegama	0,44		
74.	Motivacija	0,44	0,48	0,48
75.	Tehnologija za učenje u osnovnoj školi	0,44		
76.	Izvanučionički programi	0,43	0,52	0,52
77.	Očekivanja učitelja	0,43	0,43	0,43
78.	Veličina škole	0,43	0,43	0,43
79.	Filozofija škole	0,43		
80.	Inteligentni sustav poučavanja	0,43		
81.	Komunikacijske strategije	0,43		
82.	Izlaganje čitanju	0,42	0,42	0,36
83.	Smislene upute	0,42		
84.	Tehnologija u pisanju	0,42		
85.	Organizacija ponašanja	0,41	0,41	0,41
86.	Ciljevi	0,4	0,5	0,56
87.	Programi socijalnih vještina	0,4	0,39	0,4
88.	Izvanastavni programi	0,4		
89.	Suradničko učenje	0,4	0,42	0,41
90.	Obogaćeni programi u školi	0,39	0,39	0,39
91.	Upoznavanje karijera	0,38	0,38	0,38
92.	Programi fizikalne terapije	0,38	0,38	
93.	Igranje/simulacija	0,37	0,33	0,33
94.	Programi temeljeni na glazbi	0,37		
95.	Umjetnički/drama programi	0,37	0,35	0,35
96.	Radni primjeri	0,37	0,57	0,57
97.	Smanjenje anksioznosti	0,36	0,4	0,4
98.	Nastava usmjerena na učenika	0,36	0,54	

99.	Kreativnost	0,35	0,35	0,35
100.	Stav prema području sadržaja	0,35	0,35	0,36
101.	Istraživanje u nastavi	0,35	0,31	0,31
102.	Dvojezični programi	0,35	0,37	0,37
103.	Smanjenje ometajućeg ponašanja	0,34	0,34	0,34
104.	Različiti pristupi poučavanju kreativnosti	0,34	0,34	
105.	Pomoćna sredstva	0,34	0,37	0,37
106.	Programi rane i predškolske dobi	0,33	0,45	0,45
107.	Head start program	0,33		
108.	Ravnatelj/voditelji škole	0,33	0,39	0,36
109.	Induktivno poučavanje	0,33	0,33	0,33
110.	Etnička pripadnost	0,32	0,32	0,32
111.	Online, digitalni alati	0,32		
112.	Učiteljevi efekti	0,32	0,32	0,32
113.	Droga	0,32	0,32	0,33
114.	Sustavna odgovornost	0,31	0,31	
115.	Grupiranje darovitih prema sposobnosti	0,3	0,3	0,3
116.	Tehnologija u nastavi matematike	0,3		
117.	Tehnologija u nastavi učenika srednje škole	0,3		
118.	Grupno učenje	0,29		
119.	Mobiteli	0,29		
120.	Domaća zadaća	0,29	0,29	0,29
121.	Kućne posjete	0,29	0,29	0,29
122.	Desegregacija	0,28	0,28	0,28
123.	Rana intervencija kod kuće	0,27		
124.	Poučavanje za polaganje ispita	0,27	0,27	0,22
125.	Korištenje kalkulatora	0,27	0,27	0,27
126.	Tehnologija u čitanju	0,26		
127.	Volonter tutor	0,26	0,26	
128.	Korištenje powerpoint prezentacije	0,26		
129.	Reforme poučavanja	0,25	0,22	0,22
130.	Rana intervencija	0,25		
131.	Razvedeni ili ponovno udati/oženjeni	0,25		
132.	Osvještavanje	0,24	0,24	0,28
133.	Nasilje	0,24		
134.	Programi vrijednosti/morala	0,24	0,24	0,24
135.	Bolesti	0,24	0,25	0,23
136.	Religijske škole	0,24	0,23	0,23
137.	Natjecanje vs. Individualnost	0,24	0,24	0,24
138.	Individualne instrukcije	0,23	0,22	0,23
139.	Tehnologija u znanosti	0,23		
140.	Programirana nastava	0,23	0,23	0,24
141.	Ljetna škola	0,23	0,23	0,23
142.	Financije	0,23	0,23	0,23
143.	Usklađivanje načina učenja	0,23	0,17	0,41
144.	Vježba/odmaranje	0,22	0,28	0,28
145.	Vizualne/audio-vizualne metode	0,22	0,22	0,22
146.	Učiteljeve verbalne sposobnosti	0,22	0,22	
147.	Izvanškolske aktivnosti	0,21	0,19	0,17
148.	Veličina razreda	0,21	0,21	0,21
149.	Uporaba tehnologije u malim grupama	0,21		
150.	Efekti školske kulture	0,2		
151.	Interakcija talenata	0,19	0,19	0,19

152.	Hijerarhija učenja	0,19	0,19	0,19
153.	Efekti školskog savjetovanja	0,19	0,18	
154.	Timsko poučavanje	0,19	0,19	0,19
155.	Posebni programi na koledžu	0,18	0,18	0,24
156.	Podjele unutar razreda	0,18	0,18	0,16
157.	Struktura obitelji	0,18	0,18	0,17
158.	Učenje temeljno na web-u	0,18	0,18	0,18
159.	Osobnost	0,17	0,18	0,19
160.	Neposrednost učitelja	0,16	0,16	0,16
161.	Posvojena djeca	0,16		
162.	Programi obrazovanja kod kuće	0,16	0,16	0,16
163.	Kurikulum izvan škole	0,15	0,09	0,09
164.	Program kombiniranja rečenica	0,15	0,15	0,15
165.	Obrazovanje na daljinu	0,13	0,11	0,09
166.	Učenje temeljeno na rješavanju problema	0,12	0,15	0,15
167.	Grupne vještine	0,12	0,12	0,12
168.	Dijeta	0,12	0,12	0,12
169.	Programi maloljetne delinkvencije	0,12		
170.	Obrazovanje učitelja	0,12	0,12	0,11
171.	Različitost učenika	0,11	0,05	
172.	Mentorstvo	0,09	0,15	0,15
173.	Znanje predmeta	0,09	0,09	0,09
174.	Kalendar školske godine	0,09	0,09	
175.	Razredi miješanih sposobnosti učenika	0,09		
176.	Programi perceptivnog razvoja	0,08	0,09	0,08
177.	Škole samo za dječake/djevojčice	0,08		
178.	Spol i školski uspjeh	0,08	0,12	0,12
179.	Charter škole	0,07	0,2	0,2
180.	Spavanje	0,07		
181.	Jezik	0,06	0,06	0,06
182.	Tipovi testiranja	0,06		
183.	Smještaj učenika koji žive izvan obitelji	0,05	0,05	0,05
184.	Razredi miješanih dobnih skupina	0,04	0,04	0,04
185.	Zaposlenost roditelja	0,03		
186.	Tehnologija u obrazovanju na daljinu	0,01		
187.	Samokontrola učenja	0,01	0,04	0,04
188.	Otvorenost vs. Tradicija	0,01	0,01	0,01
189.	Ljetni praznici	-0,02	-0,02	-0,09
190.	Politika socijalne skrbi	-0,12	-0,12	-0,12
191.	Ponavljanje razreda	-0,17	-0,13	-0,16
192.	Televizija	-0,18	-0,18	-0,18
193.	Tjelesno kažnjavanje kod kuće	-0,33		
194.	Mobilnost	-0,34	-0,34	-0,34
195.	Depresija	-0,42		

Prilog 2 – Anketa o školskom uspjehu

ANKETA O ŠKOLSKOM USPJEHU

Dragi učenici, studentica sam 2. godine diplomskog studija pedagogije na Filozofskom fakultetu u Rijeci i provodim istraživanje za diplomski rad „Odnos srednjoškolaca prema školskom uspjehu“. Za potpuno sagledavanje školskog uspjeha potrebna su mi vaša razmišljanja pa vam se obraćam s molbom da iskreno odgovorite na pitanja iz anketnog upitnika. Odgovori biti će poznati samo istraživaču, te će se upotrijebiti jedino u svrhu ovog istraživanja. Za popunjavanje upitnika potrebno je 15 minuta. Ako bude nejasnoća, podignite ruku i dobit će te potrebno objašnjenje.

Škola i smjer: _____

Razred: _____

Spol: M Ž

Prosjeck ocjena s kojim si završio/la prethodni razred: _____

1. Što je za tebe školski uspjeh? (možeš zaokružiti više odgovora):

- a) ocjene
- b) dobar odnos s nastavnicima
- c) dobar odnos s prijateljima
- d) usuglašavanje s željama roditelja
- e) uspješno ispunjavanje školskih obveza
- f) usvajanje potrebnih znanja, vještina i sposobnosti
- g) upis na željeni fakultet
- h) nešto drugo (navedite što) _____

2. Je li ti važan školski uspjeh? : DA NE

Navedi razloge zbog kojih školskom uspjehu (ne) daješ važnost _____

3. Na koji način ostvaruješ svoj školski uspjeh? (možeš zaokružiti više odgovora):

- a) redovitim izvršavanjem školskih obveza
- b) učenjem u vrijeme ispitivanja
- c) dobrim odnosima s nastavnicima
- d) dobrim odnosom s prijateljima u razredu
- e) prepisivanjem

f) nešto drugo _____

4. Tko te najviše potiče na dobivanje dobrih ocjena? (možeš zaokružiti više odgovora):

a) nastavnici

b) roditelji

c) prijatelji u razredu

d) nitko

e) netko drugi, tko? _____

5. Pročitaj svaku tvrdnju i razmisli u kojoj mjeri se ta tvrdnja odnosi na tebe. Nakon toga zaokruži broj kraj tvrdnje. Brojevi znače:

	1=uopće se ne odnosi na mene; 2= uglavnom se ne odnosi na mene; 3=osrednje se odnosi na mene; 4=uglavnom se odnosi na mene; 5=u potpunosti se odnosi na mene	Uopće NE Uglavnom NE Osrednje Uglavnom DA U potpunosti DA
1.	Jako sam zadovoljan kada sam u školi bolji od drugih.	1 2 3 4 5
2.	Posebno mi je drago kada na testu dobijem više bodova od drugih u razredu.	1 2 3 4 5
3.	Želim imati bolje ocjene od drugih učenika u razredu.	1 2 3 4 5
4.	Važno mi je biti uspješniji od drugih učenika u razredu.	1 2 3 4 5
5.	Pazim da ne bih ispao glup pred drugima u razredu.	1 2 3 4 5
6.	Trudim se uglavnom zato što se ne želim osramotiti pred drugima.	1 2 3 4 5
7.	Ne želim da drugi misle da nisam dovoljno pametan.	1 2 3 4 5
8.	U školi mi je najvažnije naučiti zanimljive stvari s razumijevanjem.	1 2 3 4 5
9.	U školi uvijek želim naučiti nešto novo i interesantno.	1 2 3 4 5
10.	Važno mi je napredovati u nekim znanjima i vještinama.	1 2 3 4 5
11.	Važno mi je usvojiti i naučiti što više novih znanja i vještina.	1 2 3 4 5
12.	Želim biti temeljit i pažljiv u učenju kako ne bih propustio naučiti čak i ono što neće biti na ispitu.	1 2 3 4 5
13.	Želim riješiti zadatke svake domaće zadaće bez greške, čak i ako znam da zadaća neće biti pregledana.	1 2 3 4 5
14.	Želim izbjeći sve moguće greške, čak i na zadacima koji se ne ocjenjuju.	1 2 3 4 5
15.	Iako znam da me profesor neće baš sve pitati, moram naučiti sve iz gradiva koje učim.	1 2 3 4 5

6. Koji čimbenici utječu na poboljšanje tvog školskog uspjeha? Ovdje ih imaš ponuđenih 12 koji utječu na poboljšanje školskog utjecaja. Molim te da ih rangiraš od 1 do 12 po važnosti, tako da najvažniji dobije rang 1, a najmanje važan dobije vrijednost 12.

	ČIMBENICI	RANG
1.	Obrazovanje mojih roditelja	
2.	Želje mojih roditelja	
3.	Vlastite mogućnosti	
4.	Vlastita motiviranost za usvajanjem novog znanja	
5.	Dobre radne navike	
6.	Moj uloženi napor	
7.	Opterećenost gradivom/sadržajima za učenje	
8.	Nastavnici	
9.	Učenici u razredu	
10.	Način predavanja od strane nastavnika	
11.	Način ispitivanja od strane nastavnika	
12.	Kriteriji ocjenjivanja	

7. Koji čimbenici utječu na opadanje tvog školskog uspjeha?

Ovdje imaš ponuđenih 12 čimbenika koji utječu na opadanje školskog uspjeha. Molim te da ih rangiraš od 1 do 12 po važnosti, tako da najvažniji dobije rang 1, a najmanje važan dobije vrijednost 12.

	Čimbenici	RANG
1.	Obrazovanje mojih roditelja	
2.	Želje mojih roditelja	
3.	Vlastite mogućnosti	
4.	Vlastita motiviranost za usvajanjem novog znanja	
5.	Radne navike	
6.	Moj uloženi napor	
7.	Opterećenost gradivom/sadržajima za učenje	
8.	Nastavnici	
9.	Učenici u razredu	
10.	Način predavanja od strane nastavnika	
11.	Način ispitivanja od strane nastavnika	
12.	Kriteriji ocjenjivanja	

8. Svojim školskim uspjehom zadovoljavaš očekivanja (možeš zaokružiti više odgovora):

- a) Vlastita
- b) Roditelja
- c) Nastavnika
- d) Prijatelja
- e) Nečija druga, čija? _____

9. Jesi li zadovoljan/a svojim školskim uspjehom? DA NE

Obrazloži svoj odgovor

Hvala na sudjelovanju! ☺

LITERATURA

1. Ajduković, M. i Rajhvajn Bulat, L. (2012). Doživljaj financijskog statusa obitelji i psihosocijalno funkcioniranje srednjoškolaca. *Revija za socijalnu politiku*, 19(3): 233-253.
2. Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84 (3): 261-271.
3. Ames, C. i Archer, J. (1988). Achievement Goals in the Classroom: Students' Learning and Motivation Processes. *Journal of Educational Psychology*, 80 (3): 260-267.
4. Barbarović, T., Burušić, J. i Šakić, M. (2010). Psihosocijalne i obrazovne odrednice školskog uspjeha učenika osnovnih škola: dosezi dosadašnjih istraživanja. *Suvremena psihologija*, 13(2): 235-256.
5. Barić, V. i Jeleč Raguž, J. (2010). Hrvatska na putu prema društvu znanja. *Poslovna izvrsnost Zagreb*, 4(2); 57-77.
6. Baucal, A. (2012). Uticaj socio-ekonomskog statusa učenika na obrazovna postignuća: direktni indirektni uticaji. *Primenjena psihologija*, 1: 5-24.
7. Bauer, V. (ur.). (2013). *Metodologija učenja – naučimo učiti*. Rijeka: Dušević & Kršovnik d.o.o.
8. Beart, G., Rodić, I. i Klarić, I. (1989). *Inovacije u osnovnom obrazovanju*. Zagreb: Školske novine.
9. Bezinović, P. i Ristić Dedić, Z. (2004). *Škola iz perspektive učenika: Smjernice za promjene*. Dostupno na: https://www.idi.hr/drzavnamatura/dokumenti/skola_iz_perspektive_ucenika.pdf, pristupljeno 13.07.2016.
10. Bilić, V. (2001). *Uzroci, posljedice i prevladavanje školskog neuspjeha*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
11. Bilić, V. (2008). *Tjelesno i emocionalno zlostavljanje djece i njihov školski uspjeh*. Rijeka: doktorski rad.
12. Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. i Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives*. New York, London: David McKay Company, Longmans,
13. Bong, M. (2004). Academic Motivation in Self-Efficacy, Task Value, Achievement Goal Orientations, and Attributional Beliefs. *The Journal of Educational Research*, 97(6): 287-297.

14. Brkić-Devčić, V. (2002). Kažnjavanje ocjenama. U: Vrgoč, H. (ur.) *Praćenje i ocjenjivanje školskog uspjeha*, 121-123. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
15. Buljubašić Kuzmanović, V., Kavur, M. i Perak, M. (2010). Stavovi učitelja o ocjenjivanju. *Život i škola*, 24(56): 183-199.
16. Clements, A. (2013). Home School Programs. *Canadian and International Education*, 42 (1): Article 5.
17. Cohen, L., Manion, L. i Morrison, K. (2007). *Metode istraživanja u obrazovanju*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
18. Cviić, Z. (1980). *Motivacija učenika u samoupravnoj školi*. Rijeka: Otokar keršovani.
19. De Clercq, M., Galand, B. i Frenay, M. (2013). *Learning processes in higher education: Providing new insights into the effects of motivation and cognition on specific and global measures of achievement*. Dostupno na: www.researchgate.net, pristupljeno 10.07.2016.
20. De Costra, I., Birch, P., Czort, S. i Colclough, O. (2015). *Assuring Quality in Education - Policies and Approaches to School Evaluation in Europe*. Brussel: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
21. Dević, I. (2015). *Odrednice školskoga postignuća učenika: provjera modela školske kompetencije*. Zagreb: Doktorski rad.
22. Dimić, P. (2001). *Utjecaj stupnja obrazovanja roditelja na uspjeh učenika u osnovnoj školi*. Rijeka: magistarski rad.
23. Dweck, C. i Leggett, E. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95: 256-273.
24. European Commission (2013). *Primjena ishoda učenja*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
25. Eurostat (2015). *Early leavers from education and training by sex and labour status*. Dostupno na: <http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/submitViewTableAction.do>, pristupljeno 15.09.2016.
26. Flego, M. (2006). Odgaja li škola. U: Puževski, V., Strugar, V. i Crnčić, J. (ur.). *Odgaj i škola*, 139-140.
27. Fusch, R., Vican, D. i Milanović, I. (ur.) (2011). *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH.
28. Glasser, W. (1994). *Kvalitetna škola*. Zagreb: Educa.
29. Glazzard, J., Denby, N. i Price, J. (2016). *Kako poučavati*. Zagreb: Educa.

30. Gregurović, M. i Kuti, S. (2010). Učinak socioekonomskog statusa na obrazovno postignuće učenika: Primjer PISA istraživanja, Hrvatska 2006. *Revija za socijalnu politiku*, 17(2): 179-196.
31. Grgin, T. (1986). *Školska dokimologija – procjenjivanje i mjerenje znanja*. Zagreb: Školska knjiga.
32. Grgin, T. (1999). *Školsko ocjenjivanje znanja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
33. Grigin, T. (2002). Metrijska vrijednost tradicionalnog ocjenjivanja znanja u školama. U: Vrgoč, H. (ur.) *Praćenje i ocjenjivanje školskog uspjeha*, 13-17. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
34. Gruden, Z. (1988). Školski neuspjeh kod adolescenata. U: Pivac, J., Šoljan, N. N. i Vrgoč, H. (ur.), *Odgov i obrazovanje na pragu 21. stoljeća*, 218-221.
35. Guskey, T. R. (2013). Defining student achievement. Hattie, J. i Anderman, E. M. (ur.). *International Guide to Student Achievement*, 3-7. New York, London: Routledge.
36. Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York: Routledge.
37. Hattie, J. (2012). Know Thy Impact. *Educational Leadership*, 70(1): 18-23.
38. Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. New York: Routledge.
39. Hattie, J. (2015). The applicability of Visible Learning to higher education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 1(1): 79-91.
40. Howe, M. J. A. (2008). *Psihologija učenja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
41. Humphreys, T. (2003). *Samopouzdanje – ključ djetetova uspjeha u školi*. Zagreb: Mozaik knjiga.
42. Hussain, S., Riasat, A., Zaman, A., Ghaffar, A., Aamir, S. M. i Minaz, M. (2013). The Impact Of Peer Groups on the Academic Achievements of Secondary School Students. *Journal of American Science*, 9(11): 13-16.
43. Ilenić, I. (2010). *Ocjenjivanje učenika u osnovnoj školi*. Dostupno na: http://www.os-bistra.skole.hr/upload/os-bistra/images/static3/1284/attachment/Ocjenjivanje_ucenika_u_osnovnoj_skoli.pdf, pristupljeno 17.07.2016.
44. Jakšić, J. (2003). Motivacija. Psihopedagoški pristup. *Kateheza*, 25(1): 5-16.
45. Janković, A. (2015). *Osobnost učenika i učenje*. Split: Redak.
46. Janošević, M. i Petrović, B. (2015). Socijalni status i nasilno ponašanje učenika osnovne škole – efekti na akademsko postignuće. *Primenjena psihologija*, 8 (7): 147-165.

47. Jelavić, F. (1985). Učenik i školski uspjeh. U: Pivac, J. i Previšić, V. (ur.). *Odgoj i škola*, 163-173.
48. Jevtić, B. (2014). *Akademski sredina i akademsko (ne) postignuće*. Dostupno na: http://www.meste.org/fbim/fbim_srpski/FBIM_najava/IVK_Jevtic.pdf, pristupljeno 22.08.2016.
49. Jokić, B. i Ristić Dedić, Z. (2010). Razlike u školskom uspjehu učenika trećih i sedmih razreda osnovnih škola u Republici Hrvatskoj s obzirom na spol učenika i obrazovanje roditelja: populacijska perspektiva. *Revija za socijalnu politiku*, 17(3), 345–362.
50. Jokić, B., Baranović, B., Hitrec, S., Reškovic, T., Ristić Dedić, Z., Vuk, B. i Vuk, R. (2016). *Okvir za vrednovanje procesa i ishoda učenja u osnovnoškolske i srednjoškolske odgoju i obrazovanju – prijedlog*. Dostupno na: <http://www.kurikulum.hr/wp-content/uploads/2016/03/Okvir-za-vrednovanje.pdf>, pristupljeno 28.8.2016.
51. Jokić, B., Ristić Dedić, Z., Bizjak Igric, J., Manin, B. i Vragotuk, V. (2014). *O učenju – istraživanje o učenju zagrebačkih osnovnoškolaca*. Dostupno na: <https://www.idi.hr/ucenje2014/projektnitim.html>, pristupljeno 20.06.2016.
52. Jurić, D. (2004). Neke strategije samoregulirajuće motivacije kao prediktor akademske prokrastinacije u školskom kontekstu. Zagreb: Diplomski rad.
53. Jurić, V., Mušanović, M., Staničić, S. i Vrgoč, H. (2001). *Koncepcija razvojne pedagoške djelatnosti stručnih suradnika*. Dostupno na: http://www.azoo.hr/images/AZOO/Ravnatelj/RM/Koncepcija_razvoojne_pedagoske_djelatnosti_strucnih_suradnika.pdf, pristupljeno 17.07.2016.
54. Kadum-Bošnjak, S. (2007). Praćenje, provjeravanje i ocjenjivanje učenika u nastavi. *Metodički obzori*, 2(2): 35-51.
55. Kalajdžić, O., Vuksanović, G., Rašević, Lj., Pavlović, A., Mastilo, B., Zečević, I., Čalasan, S. i Vuković, B. (2015). *Socio-demografske determinante školskog uspjeha*. Biomedicinska istraživanja, 6(2): 138-145.
56. Kirk, A. J. (2000). *The Peer Effect on Academic Achievement Among Public Elementary School Students*. Dostupno na: <http://www.heritage.org/research/reports/2000/05/peer-effect-on-achievement-among-elementary-school-students>, pristupljeno 21.08.2016.
57. Kis, N. i Jozsa, K. (2016). *Relation between parenting style, mastery motivation and school achievement in adolescence*. Dostupno na: www.researchgate.net, pristupljeno 10.07.2016.
58. Klarin, M. (2006). *Razvoj djece u socijalnom kontekstu*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
59. Kolić-Vehovec, S. (1998). *Edukacijska psihologija*. Rijeka: Filozofski fakultet.

60. Koludrović, M. i Reić Ercegovac, I. (2013). Motivacija i školski uspjeh: dobne i spolne razlike u ciljnim orijentacijama. *Napredak*, 154(4): 493-509.
61. Korpershoek, H., Kuyper, H. i van der Werf, Greetje (2015). Differences in students' school motivation: A latent class modelling approach. *Social Psychology of Education*, 18: 137-163.
62. Kyriacou, C. (1991). *Temeljna nastavna umijeća*. Zagreb: Educa.
63. Lacković-Grgin, K. (1994). *Samopoimanje mladih*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
64. Lacković-Grgin, K. (2005). *Psihologija adolescencije*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
65. Lavrnja, I. (1998). *Poglavlja iz didaktike*. Rijeka: Pedagoški fakultet.
66. Ledić, J., Staničić, J. i Turk, M. (2013). *Kompetencije školskih pedagoga*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
67. Lončarić, D. (2014). *Motivacija i strategije samoregulacije učenja – teorija, mjerenje i primjena*. Rijeka: Učiteljski fakultet u Rijeci.
68. Lončar-Vicković, S. i Dolaček-Alduk, Z. (2009). *Ishodi učenja – priručnik za sveučilišne nastavnike*. Dostupno na: http://www.azoo.hr/images/Natjecanja_2014./ishodi_ucenja.pdf, pristupljeno 15.07.2016.
69. Mandić, S. (1989). *Motivacija za školski uspjeh*. Zagreb: Školske novine.
70. Marković, N. (ur.) (2014). *Potpora mladima, roditeljima i stručnjacima – sprečavanje ranog napuštanja školovanja*. Zagreb: Grafokor.
71. Matijević, M. (2002). Praćenje i ocjenjivanje školskog uspjeha u svijetlu teorije kurikuluma. U: Vrgoč, H. (ur.) *Praćenje i ocjenjivanje školskog uspjeha*, 18-38. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
72. Matijević, M. (2004). *Ocjenjivanje u osnovnoj školi*. Zagreb: Tipex.
73. Matijević, M. (2005). Evaluacija u odgoju i obrazovanju. *Pedagojska istraživanja*, 2(2): 279-297.
74. Matijević, M. i Radovanović, D. (2011). *Nastava usmjerena na učenika*. Zagreb: Školske novine.
75. Matković, T. (2010.). *Obrazovanje roditelja, materijalni status i rano napuštanje školovanja u Hrvatskoj*. *Društvena istraživanja*, 19(4-5): 643.-667.
76. Mejovšek, M. (2013). *Metode znanstvenog istraživanja u društvenim i humanističkim znanostima*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
77. Mialaret, G. (1989). *Uvod u edukacijske znanosti*. Zagreb: Školske novine.
78. Milat, J. (2005). *Osnove metodologije istraživanja*. Zagreb: Školska knjiga.

79. Miletić, L. (2012). *Elementi, oblici i kriteriji vrednovanja i ocjenjivanja u nastavi povijesti*. Dostupno na: www.azoo.hr, preuzeto 30.10.2016.
80. Miličević, F. i Dolenc, D. (2009). *Razvoj socijalne dimenzije u obrazovanju: izvještaj za Hrvatsku*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu; Centar za istraživanje i razvoj obrazovanja.
81. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (2016). *Cjelovita kurikularna reforma*. Dostupno na: http://www.kurikulum.hr/sto_ukljucuje_kur_reforma/, pristupljeno: 25.09.2016.
82. Mužić, V. (2004). *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Educa.
83. Nikolašević, Ž., Bugarski-Ignjatović, V., Milovanović, I. i Raković, S. (2014). Inteligencija i školsko postignuće u svjetlu nasljednih i sredinskih činilaca. *Primenjena psihologija*, 7(3): 361-400.
84. OECD (2016) *About PISA*. Dostupno na: <https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/>, pristupljeno 21.08.2016.
85. Pahljina-Reinić, R. (2015). Uloga ciljnih orijentacija u odnosu roditeljskoga ponašanja i emocija postignuća kod adolescenata. *Društvena istraživanja Zagreb*, 25(1): 85-105.
86. Palekčić, M. (1985). *Unutrašnja motivacija i školsko učenje*. Sarajevo: Svjetlost, OOUR
Zavod za udžbenike i nastavna sredstva; Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
87. Pastuović, N. (2006). Kako do društva koje uči. *Odgojne znanosti*, 8(2): 421-441.
88. Peko, A. (2002). Školski (ne)uspjeh. U: Vrgoč, H. (ur.) *Praćenje i ocjenjivanje školskog uspjeha*, 39-47. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
89. Petz, B. (ur.) (2005). *Psihologijski rječnik*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
90. Pleić, A. (1985). Odgojna uloga srednje škole. U: Pivac, J. i Previšić, V. (ur.). *Odgoj i škola*, 76-80.
91. Poljak, V. (1989). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
92. Potkonjak, N. i Šimleša, P. (ur.) (1989). *Pedagoška enciklopedija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
93. Pravilnik o kriterijima za izricanje pedagoških mjera. *Narodne novine*, broj 87/08, 86/09, 92/10, 105/10 – ispravak, 90/11, 16/12, 86/12, 94/13, 152/14, 94/15.
94. Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi. *Narodne novine*, broj 87/08,86/09, 92/10, 105/10.
95. Prijic-Samaržija, S. (2006). *Etički kodeks Sveučilišta u Rijeci*. Rijeka: Sveučilište u Rijeci.
96. Rečić, M. (2003). *Obitelj i školski uspjeh učenika*. Đakovo: Tempo.

97. Reitz, A. K., Zimmermann, J., Hutteman, R., Specht, J. i Neyer, F. J. (2014). How Peer Make a Difference: The Role of Peer Groups and Peer Relationship in Personality Development. *European Journal of Personality*, 28: 279-288.
98. Rijavec, M., Raboteg-Šarić, Z. i Franc, R. (1999). Komponente samoreguliranog učenja i školski uspjeh. *Društvena istraživanja*, 4(42): 529-541.
99. Ristić Dedić, Z. i Jokić, B. (2011). *Istraživanje uvjeta, načina i postupaka izricanja negativnih pedagoških mjera i procjene njihove učinkovitosti iz perspektive učenika i djelatnika osnovnih škola u Republici Hrvatskoj*. Dostupno na: <http://www.idi.hr/ona/zaposlenici/znanstveni-suradnici/zrinka-ristic-dedic/>, pristupljeno 13.07.2016.
100. Romero, L. S. (2015). Trust, behavior, and high school outcomes. *Journal Of Educational Administration*, 53(2): 215-236.
101. Roviš, D. i Bezinović, P. (2011). Vezanost za školu – analiza privrženosti školi i predanosti školskim obvezama kod srednjoškolaca. *Sociologija i prostor*, 190(2), 185-208.
102. Schumm, J. S. (2005). *Škola bez muke*. Lekenik: Ostvarenje.
103. Sorić, I. (2014). *Samoregulacija učenja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
104. Staničić, S. (2013). Razvojna pedagoška djelatnost u hrvatskom školstvu: polazišta, praksa, budućnost. U: Drandić, B., Staničić, S. (ur.), *Školski priručnik 2013./2014.*, 186-200. Zagreb: Znamen.
105. Stanić, I. i Borić, E. (2016). *Mjerila ocjenjivanja u razrednoj nastavi*. Zagreb: Školska knjiga.
106. Stevanović, M. i Dževdeta, A. (1997). *Školska pedagogija*. Tonimir: Varaždinske Toplice.
107. Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije. *Narodne novine*, broj 124/2014.
108. Sučević, V., Cvjetičanin, S. i Sakač, M. (2011). Obrazovanje nastavnika i učitelja u europskom konceptu kvalitete obrazovanja zasnovanom na kompetencijama. *Život i škola*, 25(57): 11-23.
109. Sujoldžić A., Rudan, V. I De Lucia, A. (2006). *Adolescencija i mentalno zdravlje*. Zagreb: Laser-Plus.
110. Suk Yoon, K., Duncan, T., Wen-Yu Lee, S., Scarloss, B. i Shapley, K. L. (2007). *Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southwest.
111. Suman, M. (2010). Adolescente treba usmjeravati i ohrabrivati. *Školske novine*, 38(61): 14-14.

112. Šarčević, D. i Vasić, A. (2014). Sociodemografski i psihološki korelati školskog uspeha. *Primenjena psihologija*, 7(3): 401-427.
113. Šimić Šašić, S., Klarin, M. i Proroković, A. (2011). Socioekonomske prilike obitelji i kvaliteta obiteljske interakcije kao prediktori školskog uspjeha srednjoškolaca u Hrvatskoj, Bosni i Hercegovini i Makedoniji. *Ljetopis socijalnog rada*, 18(1): 31-62.
114. Škaler, K. (2012). *Ishodi, kompetencije – elementi vrednovanja i procjenjivanja*. Dostupno na: http://www.ssmb.hr/libraries/0000/3323/ISHODI_LABIN.pdf, pristupljeno 02.09.2016.
115. Štubelj, S. (2006). Gimnazija i odgojni problemi. U: Puževski, V., Strugar, V. i Crnčić, J. (ur.). *Odgoj i škola*, 161-162.
116. Taylor, G., Jungert, T., Mageau, A. G., Schattke, K, Dedic, H., Rosenfield, S. i Koestner, R. (2014). A self-determination theory approach to predicting school achievement over time: the unique role of intrinsic motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 39: 342-358.
117. Valdevit, M. i Jelaska, Z. (2008). Srednje vrijednosti u ocjenjivanju: procjenjivanje i vrjednovanje statističkom analizom. *Lahor*, 6: 210-236.
118. Valente, T. W., Ritt-Olson, A., Stacy, A., Unger, J. B., Okamoto, J. i Sussman, S. (2007). Peer acceleration: effects of a social network tailored substance abuse prevention program among high-risk adolescents. *Addiction*, 102(11): 1804-1815.
119. Vican, D. i Milanović Litre, I. (ur.) (2006). *Nastavni plan i program za osnovnu školu*. Zagreb: GIPA.
120. Vizek Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V. i Miljković, D. (2014). Psihologija obrazovanja. Zagreb: IEP-VERN
121. Vlada Republike Hrvatske (2015). *Vrste srednjih škola*. Dostupno na: <https://www.gov.hr/moja-uprava/obrazovanje/srednje-obrazovanje/vrste-srednjih-skola/261>, pristupljeno 10.08.2016.
122. Vlahović-Štetić, V. (2014). *Kompetencije i njihovo mjerenje*. Dostupno na: www.azoo.hr, pristupljeno 15.07.2016.
123. Vrcelj, S. (1994). *Pedagoški aspekti kontinuiteta školskog uspjeha*. Rijeka: Doktorska disertacija.
124. Vrcelj, S. (1996). *Kontinuitet u vrednovanju učenikova uspjeha*. Rijeka: Pedagoški fakultet Rijeka.
125. Vrcelj, S. (2000). *Školska pedagogija*. Rijeka: Filozofski fakultet.

126. Vrgoč, H. (1993). Uspjeh i neuspjeh u odgojno-obrazovnom radu. *Napredak*, 134(3): 322-327.
127. Waack, S. (2016). *Hattie Ranking: 195 Influences And Effect Sizes Related To Student Achievement*. Dostupno na: <http://visible-learning.org/hattie-ranking-influences-effect-sizes-learning-achievement/>, pristupljeno 06.09.2016.
128. Winton, S. (2013). How schools define success: The influence of local contexts on the meaning of success in three schools in Ontario, Canada. *Canadian and International Education*, 42 (1): Article 5.
129. Zakon o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru. *Narodne novine*, broj 22/13, 41/16.
130. Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi. *Narodne novine*, broj 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13, 152/14.
131. Zećirević, M., Dobrac, I., Šavor, M., Horvat-Peh, M., Kodba, M., Kastmiller, M. i Grgurić, S. (ur.) (2015). *Kamo nakon osnovne škole?* Zagreb: Hrvatski zavod za zapošljavanje.
132. Zibar-Komarica, V. (1993). *Neuspjeh u školi*. Zagreb: Školska knjiga.
133. Zloković, J. (1998). *Školski neuspjeh – problemi učenika, roditelja i učitelja*. Rijeka: Filozofski fakultet Rijeka.
134. Žužić, S. (2009). *Zašto učenici izostaju s nastave?* Pazin: Gimnazija i strukovna škola Jurja Dobrile.