

Uloga osobina ličnosti i razredno-nastavnog ozračja u objašnjenju školskog uspjeha učenika

Pavić, Jasenka

Master's thesis / Diplomski rad

2015

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:172:522431>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-08-04**

Repository / Repozitorij:

[Repository of Faculty of humanities and social sciences](#)



STUDIJSKA GRUPA: Učitelji

PREDMET: Razvojna psihologija

DIPLOMSKI RAD

**ULOGA OSOBINA LIČNOSTI I RAZREDNO-NASTAVNOG
OZRAČJA U OBJAŠNJENJU ŠKOLSKOG USPJEHA UČENIKA**

STUDENT:

Jasenska Pavić

MENTOR:

doc.dr.sc. Ina Reić Ercegovac

Split, srpanj 2015.

SADRŽAJ

| | |
|--|----|
| SAŽETAK..... | 1 |
| ABSTRACT..... | 2 |
| I. UVOD..... | 3 |
| 1. OSOBINE LIČNOSTI..... | 3 |
| 1.1. Freudova psihodinamska teorija ličnosti..... | 5 |
| 1.2. Eysenckova teorija crta ličnosti..... | 7 |
| 1.3. Pet-faktorski model ličnosti („Big-Five“). | 8 |
| 2. RAZREDNO-NASTAVNO OZRAČJE..... | 10 |
| 2.1. Čimbenici razredno-nastavnog ozračja..... | 13 |
| 2.1.1. Učiteljeva podrška..... | 13 |
| 2.1.2. Razredna kohezija..... | 15 |
| 2.1.3. Osjećaj straha od neuspjeha..... | 15 |
| 2.2. Uloga nastavnika u stvaranju pozitivnog razredno-nastavnog ozračja..... | 17 |
| 3. ŠKOLSKI USPJEH..... | 18 |
| II. CILJ I PROBLEMI ISTRAŽIVANJA..... | 20 |
| III. METODA ISTRAŽIVANJA..... | 21 |
| 1. Uzorak..... | 21 |
| 2. Instrumenti..... | 21 |
| 3. Postupak..... | 23 |
| IV. REZULTATI I RASPRAVA..... | 24 |
| ZAKLJUČAK..... | 37 |
| LITERATURA..... | 38 |

SAŽETAK

Cilj ovog istraživanja je bio ispitati odnos između osobina ličnosti, razredno-nastavnog ozračja i školskog uspjeha učenika i učenica četvrtih i sedmih razreda osnovne škole. Istraživanje je provedeno na uzorku od 205 učenika (N= 98) i učenica (N= 107) četvrtog i sedmog razreda. Korišteni mjerni instrumenti su Upitnik općih podataka, EPQ Junior – Eysenckov upitnik ličnosti za djecu i Skala razredne klime. Pomoću navedenih mjernih instrumenata ispitane su osobine ličnosti (ekstraverzija, emocionalna stabilnost i psihoticizam) te procjena kvalitete razredno-nastavnog ozračja (kvaliteta interakcije na relaciji učenik-učenik, učenik-nastavnik te osjetljivost na nasilje u razrednom i školskom okruženju). Upitnik općih podataka se sastojao od nekoliko pitanja kojima su prikupljeni podaci o razredu, spolu, općem uspjehu te ocjenama iz Hrvatskog jezika i Matematike na kraju prošle školske godine. Rezultati su pokazali kako učenice, neovisno o dobi, postižu značajno bolji opći uspjeh i uspjeh iz Hrvatskog jezika u odnosu na učenike. Razlike u uspjehu iz Matematike nisu bile značajne s obzirom na spol, dok su mlađi učenici postigli značajno bolji uspjeh u odnosu na starije učenike. Dječaci su u prosjeku više ekstravertirani u odnosu na djevojčice te su postigli više rezultate na psihoticizmu. Iako nije utvrđen glavni efekt spola na rezultate neuroticizma, utvrđen je interakcijski efekt dobi i spola koji se očitovao u značajno većim rezultatima neuroticizma kod učenica sedmog razreda u odnosu na one četvrtog razreda dok je ta razlika u dobi kod dječaka potpuno izostala. Interakciju s nastavnikom su boljom procijenile učenice u odnosu na učenike i to neovisno o dobi. Međusobne interakcije su, neovisno o spolu, mlađi učenici procijenili boljima u odnosu na starije. Značajnim prediktorima općeg uspjeha i uspjeha iz Hrvatskog jezika su se pokazale varijable dobi, spola i psihoticizma pri čemu su djevojčice, mlađi učenici i oni nižeg psihoticizma uspješniji. Mlađa dob se pokazala jedinim značajnim prediktorom većeg uspjeha u Matematici.

Ključne riječi: osobine ličnosti, razredno-nastavno ozračje, školski uspjeh

ABSTRACT

The aim of this research was to explore the relationship between personality traits, school climate and school achievement among elementary school students. A total of 205 participants from fourth and seventh grade took part in the study ($N_{\text{male}}=98$, $N_{\text{female}}=107$). Several instruments were applied – General data questionnaire, EPQ Junior and School climate questionnaire. These instruments were used to assess personality trait in children (extraversion, neuroticism and psychoticism), as well as school climate parameters (quality of student-student interaction, quality of teacher-student interaction and sensitivity to violence in school). General data questionnaire was used to get data on gender, grade, and school achievement – average grade, grade in Mathematics and grade in Croatian language in previous school grade.

Results showed that girls have better average grade and grade in Croatian language, compared to boys, regardless of age. There were no significant differences in Mathematics grade, but younger students had better grades than older ones. Boys were more extraverted than girls and they also achieved somewhat higher results on psychoticism, compared to girls.

Although the main gender effect was not determined for neuroticism, a significant gender and age interaction was established showing significantly higher neuroticism in seventh grade girls compared to fourth grade girls, while that age difference was not observed in boys. Quality of teacher-student interaction was assessed higher by girls than boys while student-student interaction was better assessed in fourth graders than seventh graders. Finally, younger age, female gender and lower psychoticism were shown to be significant predictors of higher grade point average and higher grade in Croatian language. Younger age was found to be the only significant predictor of higher grade in Mathematics.

Key words: personality traits, school climate, school achievement

I. UVOD

1. OSOBINE LIČNOSTI

Riječ ličnost ili osobnost potječe od latinske riječi *persona*. *Persona* je označavala masku koju su nosili glumci u starogrčkoj drami za vrijeme predstave. U starogrčkoj drami, funkcija maske je bila da gledateljima navijesti određen i konzistentan obrazac ponašanja od strane onog koji tu masku nosi. Ubrzo je ta riječ počela označavati ne samo masku nego i osobu, odnosno ulogu koju ta maska označava. Konačno, ta je riječ počela označavati i samog glumca ili glumce (Fulgosi, 1981).

Prema Petzu (2010) ličnost nije sposobnost koju možemo posjedovati u manjoj ili većoj mjeri. Ona je uvijek u cjelini prisutna. Ličnost je struktura koja se sastoji od niza tzv. „crta“ ličnosti. One se definiraju kao relativno nezavisne, opće i razmjerno trajne značajke koje nalazimo u cjelovitoj strukturi ličnosti. Velikim dijelom odnose se na emocionalne i motivacijske značajke, a obuhvaćene su izrazima kao npr. plašljiv, nemaran, brižljiv, miroljubiv, pouzdan, živahan, bezbrižan, agresivan, impulzivan, razdražljiv, uravnotežen, nedruštven, itd. Na svijetu je nemoguće naći dvoje ljudi koji bi bili potpuno identična ličnost (pa čak ni kod identičnih blizanaca i to zbog djelovanja okolnih faktora). Ličnost se, dakle, odnosi na one psihičke značajke čovjeka koje ga čine potpuno jedinstvenim te koje ga razlikuju od svih drugih ljudi na svijetu.

U formiranju ličnosti veliku ulogu igraju genetski (nasljedni) i okolinski faktori. Prema suvremenim tumačenjima znanstvenika, važniji su genetski, dakle nasljedni faktori. Istraživanja na jednojajčanim (identičnim) blizancima su pokazala da su po svojoj ličnosti znatno sličniji jednojajčani blizanci koji su odrastali i bili odgajani u različitim okolinama nego dvojajčani blizanci koji su bili odgajani u istoj sredini. Osim toga istraživanja na posve malim bebama pokazuju da se mnoge od njih jasno razlikuju po tome kako reagiraju na neke podražaje okoline: neke ostaju uglavnom mirne, neke burno, bučno i donekle agresivno reagiraju na različite smetnje. Ustanovljeno je da su ta ponašanja dosta dobar prediktor kasnijih crta ličnosti kod odraslog čovjeka: agresivne bebe vrlo često postaju i agresivni odrasli, a mirne i „dobre“ bebe često su sličnog temperamenta i kasnije u životu. No svakako da se ličnost formira i pod utjecajem vanjskih faktora kao što su npr. različite odgojne i obrazovne mjere, nagrade i kazne, utjecaj društva, oponašanje, itd. Neki izrazito dramatični

dogadjaji u životu nekog čovjeka mogu čak biti toliko djelotvorni da trajno promjene značajke ličnosti te osobe (Petz, 2010).

Postoje brojne definicije ličnosti. Prema jednoj od njih, ličnost je moguće definirati kao skup organiziranih, razmjerno trajnih psiholoških osobina i mehanizama unutar pojedinca koji utječu na njegove interakcije s okolinom i prilagodbu na okolinu (Larsen i Buss, 2008). „Allport kaže da je ličnost dinamička organizacija unutar pojedinca onih psihofizičkih sustava koji određuju njegove specifične prilagodbe okolini. Bronfenbrenner kaže da ličnost predstavlja jedan sustav relativno trajnih dispozicija, da se doživljavaju, razlikuju ili manipuliraju stvarni ili percipirani aspekti okoline pojedinaca, uključujući i njega samog. Catell predstavlja ličnost kao ono što dozvoljava predviđanje nečeg što će neka osoba učiniti u danoj situaciji“ (Fulgosi, 1981, str.8). Ličnost se odnosi na cjeloukupno ponašanje pojedinca kako javno tako i unutarnje. Eysenck opisuje ličnost kao više ili manje stabilnu i trajnu organizaciju karaktera, temperamenta, intelekta i fizičke konstitucije neke osobe koja određuje njegovu osobitu prilagodbu svojoj okolini. Hilgard smatra da je „ličnost ukupan zbroj obilježja pojedinca i načina ponašanja koji po svojoj organizaciji ili obrascu pripisuju jedinstveni način prilagođavanja tog pojedinca njegovoj okolini“ (Stanford, 1963, prema Fulgosi, 1981, str. 8).

Rathus (2000) ličnost definira kao individualni sklop ponašanja, mišljenja i čuvstava koji obilježava životnu prilagodbu pojedinca. Ove definicije ličnosti pokazuju da je za psihologiju ličnosti najvažniji aspekt i temeljni podatak ponašanje pojedinca u različitim situacijama (Fulgosi, 1981).

Kada je riječ o osobinama ličnosti, misli se na dosljedne obrasce načina na koji se pojedinci ponašaju, osjećaju i misle. Kad se opisuje pojedinca pojmom ličnosti kao što je „ljubazan“, misli se da se on ponaša ljubazno tijekom vremena i u raznim situacijama. Ta definicija upućuje da osobine ličnosti mogu služiti trima glavnim funkcijama: mogu se rabiti za sažimanje, za predviđanje i za objašnjavanje ponašanja osobe. Osobine ličnosti na ekonomičan način sažimaju kako se jedna osoba razlikuje od druge. Pripisivanje osobine „ljubaznosti“ nekoj osobi sažima cijelu povijest mnogih različitih ljubaznih djela. Osobine ličnosti nam obećavaju mogućnost predviđanja ponašanja osobe u budućnosti. Na primjer, zaručnica očekuje da će ljubazni zaručnik postati ljubazni suprug. Naposljetku, osobine ličnosti sugeriraju da će se objašnjenje ponašanja osobe naći u pojedincu, a ne u situaciji; ljubazna će osoba djelovati ljubazno čak i kada nema pritiska situacije ni vanjske nagrade za

takvo ponašanje, što sugerira da neki unutarnji proces ili mehanizam stvara ponašanje (Pervin, Cervone i John, 2008).

1.1. Freudova psihodinamska teorija ličnosti

Za razliku od tumačenja prema kojima je čovjek svjesno biće sa slobodnom voljom, mogućnošću slobodnog odlučivanja i odgovorno za svoje postupke, pa prema tome i autonomno biće, neovisno o svemu ostalom, Freud je iznio koncepciju po kojoj je čovjek nesvjesno biće, bez mogućnosti slobodnog odlučivanja, potpuno determinirano, koje ne samo da ne može donositi racionalne ili svjesne odluke, nego ne može vladati ni samim sobom (Fulgosi, 1981).

Freud je pritom usporedio ličnost s ledenom santom koja pliva na vodi (Fulgosi, 1981; Petz, 2010; Rathus, 2000). Područje svijesti odgovara onom dijelu te ledene sante koji viri iznad površine. Ono predstavlja samo desetinu ili jedanaestinu te ledene sante. Sve ono što je ispod površine, a to je mnogo veći dio, odgovara nesvjesnom dijelu ličnosti čovjeka. Svijest predstavlja najvišu razinu ličnosti. Svijest uključuje sve ono čega smo u određenom trenutku svjesni (Fulgosi, 1981). Nesvjesno je prekriveno velom tajne, a sadrži biološke nagone kao što su spolni nagon i agresivnost (Rathus, 2000). Osim nesvjesnog i svjesnog, također postoji i pre-svjesno. Ono premošćuje jaz između svjesnog i nesvjesnog dijela ličnosti. Pre-svjesno označava onaj dio ličnosti koji u određenom trenutku nije dostupan pamćenju, ali to može postati u bilo kojem drugom trenutku (Fulgosi, 1981).

Nakon 1920. godine Freud je promijenio svoju koncepciju ličnosti te je nesvjesno, svjesno i pre-svjesno zamijenio novim modelom ličnosti u kojem postoje tri strukture koje zajedno čine ličnost pojedinca i svakog čovjeka. On ih naziva id (ono), ego (ja) i superego (nad ja). Svaki se odnosi na različite aspekte djelovanja ljudi. Id je u potpunosti uronjen u područje nesvjesnog i on čini najveći dio tog područja. Ego i superego prostiru se kroz sve tri razine svjesnosti, dakle, nesvjesno, svjesno i pre-svjesno. Id je urođena komponenta ličnosti. On sadrži sve ono što je psihološko kod pojedinca, a što je naslijeđeno pri rođenju. To su instinkti ili nagoni. Drugim riječima, id je izvor energije svih nagona. Energija za djelovanje osobe prvobitno se nalazi u instinktima života i smrti ili seksualnim i agresivnim instinktima, koji su dio ida. Pri svojem djelovanju id traži oslobađanje uzbuđenja, napetosti i energije. Djeluje prema načelu ugone. Id traži ugodu i izbjegava bol. Id je zahtjevan, impulzivan, slijep, iracionalan i sebičan. Id je središte svega što je animalno u čovjeku. On ne poznaje zakone, ne priznaje nikakva pravila i djeluje na primitivan način koji ničim nije ograničen ili sputan.

Budući da ne poznaje tjeskobu i strah, on direktno izražava vlastitu prirodu i nastoji postići svoj cilj, što može biti opasno i za pojedinca i za društvo. On je nesposoban zadovoljiti potrebe organizma i njegovo funkcioniranje nije dovoljno da bi se organizam održao na životu. U naglašenoj suprotnosti s idom je superego. On predstavlja moralnu granu ljudskog djelovanja. Možemo reći da je on moralni čuvar ličnosti, a njegova glavna funkcija je da sudi o tome što je dobro, a što loše u postupanju i ponašanju ličnosti. On se brine da postupanje i ponašanje bude u skladu s moralnim zahtjevima koji su u njega usađeni. On sadržava ideale kojima težimo, kao i kaznu koju očekujemo ako pogazimo etičke norme. Superego može djelovati na vrlo primitivnoj razini, tako da je relativno nesposoban za promjenu vlastitih djela ovisno o okolnostima. U takvim slučajevima, osoba ne može razlikovati između misli i djela, osjeća se krivom zbog toga što je nešto pomislila čak iako to nije dovelo do djela. Dok id traži ugodu, a superego savršenost, ego traži stvarnost. Zadovoljavanje instinkata odgađa se dok nešto u stvarnosti ne omogući da se dobije najveća uгода uz najmanje boli, odnosno negativnih posljedica. Ego je sposoban odvojiti želju od mašte, tolerira napetost i kompromise i mijenja se tijekom vremena. Ego nastoji zadovoljiti zahtjeve ida na način da dovede do ugone, a istodobno ublažava zahtjeve superega koji često zahtjeva perfekcionizam. Ego je logičan, racionalan i tolerira napetost. U svojem djelovanju podložan je kontroli triju gospodara: ida, superega i svijeta stvarnosti (Fulgosi, 1981; Pervin, Cervone i John, 2008).

1.2. Eysenckova teorija crta ličnosti

Grčki liječnik Galen je naučavao da zdravlje i bolest ovise o omjeru četiri tjelesna soka (krv, sluz, žuta i crna žuč), a o tome koji od tih sokova prevladava, ovisi i čovjekov temperament. Temperamente je podijelio u četiri tipa (sangvinični, kolerični, melankolični i flegmatični). Sangvinični ljudi vrlo su živi, lako se pozitivno ili negativno uzbuđuju; kolerični ljudi lako se i često ljute te dobivaju napade bijesa; melankolici su najčešće tužni i sjetni, dok je flegmaticima uglavnom sve svejedno i ni zbog čega se previše ne uzbuđuju. Eysenck je zadržao tu podjelu tipova temperamenata i nadgradio je sa dvije osnovne dimenzije ličnosti, tj. s dimenzijom introvertiranosti-ekstravertiranosti i stabilnosti (mirnoće) - nestabilnosti (neuroticizma). Kasnije je dodao i treću dimenziju psihoticizam-stabilnost (Petz, 2010).

Dakle, Eysenckov model pretpostavlja postojanje triju velikih faktora ili „superfaktora“ ličnosti – ekstraverzije, neuroticizma i psihoticizma (Mlačić i Knezović, 1997; Pervin, Cervone i John, 2008). Pojam superfaktor čini jasnim da se radi o dimenziji s negativnim polom (introverzija) i pozitivnim polom (ekstraverzija), takvoj da se ljudi mogu nalaziti na različitim točkama između ta dva ekstrema (Pervin, Cervone i John, 2008). Ti faktori su neovisni jedan o drugom.

Tipičan ekstravert je društven, voli zabave, ima mnoge prijatelje, žudi za uzbuđenjem, djeluje nepromišljeno i spontan je. Također, ekstraverti doživljavaju više pozitivnih emocija u danu kao što su radost, uzbuđenje i zabava, te izražavaju iste; tumače stresne događaje izazovima, više se odmaraju za vrijeme učenja, uče u knjižnicama koje omogućavaju više vanjske stimulacije, vole biti vođe, izvješćuju o manje anksioznosti kad javno govore, uživaju u socijalnim druženjima, itd. Nasuprot tim značajkama, introvertirana osoba je tiha, introspektivna, suzdržana, sklona razmišljanju, ne vjeruje u impulzivne odluke, daje prednost dobro uređenom životu ispred života ispunjenog slučajem i rizikom, ima manje prijatelja, izbjegava socijalna druženja te je sramežljiva. Introverti, također, postižu bolji uspjeh u školi od ekstraverata (Fishman, Ng, Bellugi, 2010; Watson i Clark, 1997; Gross, 1999; prema Pervin, Cervone i John, 2008).

S druge strane, Eysenck (1947, prema Fulgosi, 1981) konstatira da su neurotične ili emocionalno nestabilne osobe društveno i tjelesno defektne, ispodprosječne po volji, emocionalnoj kontroli, oštini osjeta. Eysenck smatra neuroticizam defektom volje, motivacije ili perzistencije. Novija saznanja (Pervin, Cervone i John, 2008) pokazuju da neurotičnu osobu karakterizira napetost, ćudljivost, nisko samopoštovanje, nedostatak upornosti. Također ona sporo misli i djeluje, teži represiji odnosno potiskivanju neugodnih činjenica. Fulgosi

(1981) navodi da se neurotični fenomeni mogu javiti kod svih ljudi podjednako često ili podjednako vjerojatno. Odlučujući faktor za njihovu pojavu jest izloženost stresu.

Eysenck je smatrao da psihotične osobe karakteriziraju motorne smetnje, retardiranost, halucinacije, depresivnost, suicidalnost, prevelika aktivnost, uzbuđenost. On tvrdi da se psihotični poremećaji duboko razlikuju od neurotičnih. Neurotični poremećaji predstavljaju izraze prevelike anksioznosti, tjeskobe, uznemirenosti ili zabrinutosti. Dok su kod psihotičara, spoznajni procesi, u većem ili manjem stupnju, poremećeni. Neurotik u potpunosti raspolaže svojim mentalnim sposobnostima, ali ne može kontrolirati svoje emocije (Fulgosi, 1981). Prema Larsenu i Bussu (2008) psihoticizam se sastoji od konstelacije užih crta koje obuhvaćaju agresivnost, egocentričnost, kreativnost, impulzivnost i nedostatak empatije. Pervin, Cervone i John, (2008) nadodaju da su takve osobe usamljene, neosjetljive, ne brinu se za druge te se suprotstavljaju prihvaćenim društvenim običajima.

1.3. Pet-faktorski model ličnosti („Big-Five“)

Za mnoge teoretičare ličnosti, naročito Louisa Thurstonea, Raymonda Catella i Donalda Fiskea može se ustvrditi da su pridonijeli razvoju „Big-Five“. Ipak, autorstvo se prikazuje Tupesu i Christalu (Rathus, 2000). Također Goldberg (1993) njih imenuje pravim ocima pet-faktorskog modela ličnosti.

Pervin, Cervone i John (2008) navode da je pet-faktorski model izgrađen na puno jednostavnijem pristupu od Freudova ili nekih drugih teoretičara. Ovdje istraživači pokušavaju pronaći osnovne jedinice ličnosti analizom riječi koje obični ljudi, ne samo psiholozi, upotrebljavaju da bi opisali ličnost ljudi. Pojedinci procijenjuju sebe ili druge na cijelome nizu osobina ličnosti koje se pažljivo izabiru iz rječnika. Procjene se zatim analiziraju faktorskom analizom da bi se vidjelo koje su osobine ličnosti povezane. Godine 1981. Lewis Goldberg je pregledao postojeća istraživanja te je sugerirao na temelju njihovih rezultata da bi trebalo biti moguće obraniti stajalište da će bilo koji model strukture individualnih razlika morati obuhvatiti – na nekoj razini – nešto poput tih „velepetorih dimenzija“. Stoga, predloženi velepetori faktori postali su stvarni faktori. Pojam „vele“ se odnosio na nalaze da svaki faktor sadržava velik broj specifičnijih osobina ličnosti; faktori su gotovo tako opsežni i apstraktni u hijerarhiji ličnosti kao i Eysenckovi superfaktori.

Premda se rabe različiti termini za imenovanje velepetorih faktora, Pervin, Cervone i John (2008) koriste sljedeće: neuroticizam (N), ekstraverzija (E), otvorenost (O), ugodnost (U) i savjesnost (S). Goldberg (1992) koristi i druga imena za pojedine faktore, npr. emocionalna

stabilnost (ES) umjesto neuroticizma i intelekt (I) umjesto otvorenosti. Prema Petzu (2010) ovaj model je dobio naziv „Big-Five“ jer se sastoji od pet kategorija crta ličnosti.

Neuroticizam suprotstavlja emocionalnu stabilnost sa širokim rasponom negativnih osjećaja (anksioznost, tuga, razdražljivost i živčana napetost). Otvorenost prema iskustvima (ili intelekt) opisuje širinu, dubinu i složenost mentalnog te iskustvenog života pojedinca. Ekstraverzija i ugodnost sažimaju osobine ličnosti koje su međuljudske, odnosno, obuhvaćaju ono što ljudi rade zajedno i što rade jedni drugima. Konačno, savjesnost ponajprije opisuje ponašanje koje je orijentirano prema zadatku i cilju i društveno potrebnu kontrolu impulsa.

Velepetori model je osmišljen kako bi obuhvatio one osobine ličnosti koje ljudi smatraju najvažnijima u svojem životu (Pervin, Cervone i John, 2008).

2. RAZREDNO-NASTAVNO OZRAČJE

Razredno i/ili školsko ozračje (*engl.* ethos, general atmosphere ili climate) određuje se kao sustav shvaćanja, vrijednosti, normi, vjerovanja, svakodnevnih praksi, principa, propisa, metoda poučavanja i orijentacijskoga uređenja (Cohen i sur., 2009, prema Diković, 2013).

Prema Austinu, O'Malleyu i Izuu (2011) školska klima predstavlja širok pojam koji koristimo kako bi opisali različite dimenzije koje karakteriziraju školski „duh“. Školska klima se odnosi na uvjete i kvalitetu školskog okružja koji se održavaju zahvaljujući međuljudskim odnosima, vrijednostima i uvjerenjima.

Domović (1999) te Voight, Austin i Hanson (2013) objašnjavaju školsku klimu kao relativno trajnu kvalitetu školskog okružja koja utječe na ponašanje njenih članova, dok je Baranović, Domović i Štibrić (2007) opisuju kao relativno trajnu kvalitetu školske sredine. Ona se temelji na zajedničkoj percepciji ponašanja u školi, a pod utjecajem je formalne i neformalne organizacije, ličnosti sudionika i upravljanja školom. Autori navode da razredna klima podrazumijeva odnose između nastavnika i njihovih učenika ili samo između učenika u promatranom razredu, dok školska klima uključuje odnose nastavnika prema drugim nastavnicima, učenicima, administrativnom osoblju te ravnatelju. U ovome radu zadržat ćemo se na razredno-nastavnom ozračju.

O razrednoj klimi obično se zaključuje preko učeničkih i/ili nastavničkih percepcija. Međutim, učeničke se percepcije rijetko koriste pri procjenjivanju klime na razini škole jer se smatra da učenici često nisu svjesni svih elemenata koji u cjelini determiniraju klimu škole (Baranović i sur., 2007). Prema Relji (2006), ozračje škole zasnovano je na humanom pristupu učeniku, zadovoljnom učitelju, samostalnosti učenika i učitelja, kreativnosti i odgovornosti za svoja postignuća i rezultate. To stvara u učeniku pozitivne osjećaje prema školi kao instituciji, autoritetu učitelja i obrazovanju. Također smatra da uspješna organizacija nastave u razredu stvara povoljne mogućnosti za odgoj i obrazovanje učenika, a time i za ugodno razredno ozračje.

Kantorova (2009) smatra da svaka aktivnost ima svoje značenje u uobičajenom školskom životu. Uglavnom se stavlja naglasak na dobre odnose između učitelja i učenika u svakodnevnim školskim situacijama, kako bi oni zajedno mogli prevladati sve probleme ili

prepreke koje im se nađu na putu. Svi ovi čimbenici mogu pozitivno utjecati na stvaranje kvalitetne razredne klime. Drugim riječima, prijateljski odnosi i dobro raspoloženje mogu utjecati na stvaranje ugodnog razrednog ozračja. Kantorova (2009) također napominje da bi svaka škola trebala napraviti vlastiti koncept kako bi poboljšala i unaprijedila razredno-nastavno ozračje u svakodnevnom školskom životu.

Domović (2004) eksplicitno naglašava važnost razredno-nastavnog ozračja kao neophodnog čimbenika u ostvarivanju novih zadaća škole, dok Previšić (1999, prema Domović, 2004) opisujući školu stvaralaštva, ističe da ozračje koje vlada u školi ne smije biti previše kritično prema svakom koraku učenika ako se žele razviti njegovi kreativni potencijali.

Poimanje razredno-nastavnoga ozračja, kao unutarnja relativno konstantna kvaliteta skupa obilježja razrednoga odjela kojega učenici mogu doživjeti i koji potencijalno utječu na njihovo zadovoljstvo nastavom, označava: utjecaje i međutjecaje u organizaciji i realizaciji nastavnoga procesa kao implikacije formalnih organizacija i poželjnih uvjeta rada, ukupno stanje odnosa u razrednoj zajednici u vrijeme nastavnih aktivnosti, emocionalni ton u interpersonalnoj komunikaciji te proces koji se interakcijom uspostavlja između učitelja i učenika (Bošnjak, 1997; Dreesmann, 1982; Jurić, 1993; Oswald i sur., 1989; prema Jagić i Jurčić, 2006). Dakle, sociološki gledano, razredno-nastavno ozračje može se razumjeti sagledavajući ostvarenje složene interakcije na razini organizacije i rukovođenja te na razini međuodnosa između sudionika odgojno-obrazovnog procesa, učenika i učitelja (Jagić i Jurčić, 2006).

Suvremena pedagoška znanost upozorava na važnost orijentacije škole prema razvoju razredno-nastavnoga ozračja opisanoga kao humanoga, stvaralačkoga, socijalnoga, u kojemu je učenik središte zbivanja (Previšić, 1996, prema Jagić i Jurčić, 2006). U takvom ozračju učeniku se prilagođavaju sadržaji, sredstva, postupci, metode aktivnoga stjecanja znanja uz uvažavanje individualnoga položaja učenika kao podloge za učiteljevu podršku i pomoć. Pri raščlanjivanju ostvarenja humanoga, stvaralačkoga i socijalnoga razredno-nastavnoga ozračja potrebno je nastavu provoditi u atmosferi oduševljenja i uzbuđenja učenika koja potiče njihovo sudjelovanje u vođenju nastavnih aktivnosti, kreativnost, slobodu izražavanja te iznošenje ideja (Kropp, 1993, prema Jagić i Jurčić, 2006).

Učenici trebaju razredno-nastavno ozračje u kojemu prevladava ugodno i otvoreno ozračje ispunjeno sigurnošću i međusobnim razumijevanjem na razini učenik-učitelj i učenik-suučenici te u kojemu nema straha od neuspjeha i negativnog natjecateljskoga duha. Osjećaj sigurnosti vrlo je bitan. Učenik se osjeća sigurnim ako učitelj i suučenicijene njegovu vrijednost (aktivnost, prijateljstvo, suradnja, poslušnost...) i ako se učitelj uživljava u učenikov doživljaj i zadovoljstvo nastavnom integracijom (Jagić i Jurčić, 2006).

Prema Bouillet i Bijedić (2007) važne komponente razredno – nastavnoga ozračja su: jasnoća pravila ponašanja, razina discipliniranosti u razredu, dosljednost u sankcioniranju kršenja školskih pravila, kvaliteta odnosa među učenicima, kvaliteta odnosa između nastavnika i učenika te prostorija u kojima se obrazovni proces odvija. Jurčić (2006) kao temeljne čimbenike razredno-nastavnoga ozračja navodi: učiteljevu podršku, kohezivnost razreda, ispitnu anksioznost i učenikovo opterećenje nastavom. Jagić i Jurčić (2006) smatraju da doživljaj događanja u tijeku nastave, kao najviša razina uzročne veze učenikova zadovoljstva osnovnom školom, označavaju temeljni čimbenici razredno-nastavnog ozračja (učiteljeva potpora i pomoć, razredna kohezija i strah od neuspjeha). Također i učenikovo osobno shvaćanje veze između događanja u razrednoj zajednici na međusobnoj razini (učitelj-učenik i učenik- suučenicij) proizvodi dojmove, odnosno doživljaje. Drugim riječima, učenikov doživljaj temeljnih čimbenika razredno-nastavnog ozračja ne samo da je neposredan uzrok njegova zadovoljstva nastavom nego je i jedan od najznačajnijih utjecaja na njegovo ovladavanje nastavom. Događaji u tijeku nastave učeniku su jasno uočljivi i objektivno ih može neposredno zapaziti, odnosno omogućuju učeniku „konstrukciju“ osobnog doživljaja jer se odnose na međusobno postupanje učitelja i učenika te učenika međusobno čime se oblikuje struktura razredno-nastavnog ozračja.

Razredni događaji percipirani su od strane učenika u skladu s činjenicom da on odabire različita ponašanja na koja obraća pozornost, zbog čega je tumačenje istog ponašanja vrlo različito (Pennigton, 2001, prema Jagić i Jurčić, 2006).

Poznavanje učenikova doživljaja temeljnih čimbenika razredno-nastavnog ozračja zadatak je i potreba svakog učitelja u školi jer krije u sebi ispravno razumijevanje učenikova zadovoljstva nastavom, a time i ispravno stručno – profesionalno djelovanje na razvoj učenikova postignuća i ponašanja tijekom nastave (Jagić i Jurčić, 2006).

2.1. Čimbenici razredno-nastavnog ozračja

Jagić i Jurčić (2006), napominju kako se pitanje percepcije razredno-nastavnoga ozračja iz perspektive učenika prostire na polje osobnog razumijevanja (doživljaja) učiteljeve podrške, kohezije razreda te osjećaja straha od školskog neuspjeha.

2.1.1. Učiteljeva podrška

Razmatrajući učiteljevu podršku učenicima (Jagić i Jurčić, 2006) u razrednoj zajednici kao jedan od temeljnih čimbenika razredno-nastavnoga ozračja, valja poći od „Učiteljeve prisege“ (prvi dio) koja glasi: „Izvršit ću svoju obavezu savjesno i ponosno. Moji učenici bit će ne samo učenici već prije svega djeca i neću nikad zaboraviti da snosim dio odgovornosti za njihovu sudbinu. Sačuvat ću svim mogućim i raspoloživim sredstvima čast nastavničkog poziva“ (UNESCO, 1996, prema Hentig, 1997). Sadržaj iz tog dijela „Učiteljeve prisege“ upućuje nas na cjelovito razumijevanje pozicije učitelja i njegove podrške koju učenici očekuju i trebaju. Podržati učenike znači: voditi računa o njihovu tjelesnom i mentalnom zdravlju (to znači ne preuraniti s učenjem sadržaja, poštovati propise zaštite na radu, učenika optimalno intelektualno opteretiti, primjenjivati optimalni stil rada u nastavi – ležernije ozračje poučavanja, sloboda izražavanja vlastitog mišljenja i slično); težište svoga rada stavljati na brigu za intelektualni razvoj i za radne vrline svojih učenika (to znači učenicima postavljati intelektualne zahtjeve tako da svaki učenik može postići najbolji mogući uspjeh primjeren svojim mogućnostima) te doprinositi moralnom razvoju svojih učenika (to znači razvijati temeljne moralne norme, kao što su uvažavanje ljudskoga dostojanstva, vladanje sobom, radna volja, urednost, točnost, snošljivost, tolerancija, pomoć drugima, demokratsko mišljenje i slično). Drugim riječima, učiteljeva podrška, odnosno njezina djelotvornost ogleda se u širokom rasponu stručnih i profesionalnih sposobnosti učitelja te njegovih nastavnih umijeća kao i u ljudskim kvalitetama empatije, strpljivosti i skrušenosti te nadopune autoritetu (Delors, 1998, prema Jagić i Jurčić, 2006).

Dakle, kada naglašavamo učiteljevu podršku učenicima poimamo je kao pomoć učenicima u učenju i primjerenom ponašanju, kao poticaj za kognitivno i moralno učenje te kao stvaranje napovoljnijih uvjeta za učenje na strani učenika. Učitelj mora raditi dobro i misliti na dobro svakoga učenika i razred u cjelini, biti dobrohotan prema učenicima, samokritički sagledavati kako učenici doživljavaju njega i njegove stilove rada, jesu li zadovoljni nastavom i

međudnosima (učitelj-učenik) te nastojati steći povjerenje i poštivanje svojih učenika i njihovih roditelja. Izostane li učiteljeva podrška, temelji razvoja učenika bit će nestabilni. Čimbenik učiteljeva podrška učenicima spada u najsloženiju, a u isto vrijeme i najodgovorniju aktivnost učitelja u odgojno-obrazovnom procesu.

Jurić (1992; Stoll i Fink, 2000; prema Jagić i Jurčić, 2006) kao temeljne činitelje učiteljeve podrške i pomoći navode: *prihvatanje individualiteta učenika* (uz shvaćanje kakvo značenje imaju za pravilan rast i razvoj učenika te ih ispravljati i mijenjati ako je potrebno), *pokazivanje smirenosti i strpljenja* (učiteljevu smirenost i strpljenje učenici sasvim spontano preuzimaju i razvijaju emocionalnu inteligenciju), *održavanje umjerene distance prema učenicima* (umjerena distanca – niti prevelika bliskost niti međusobno isključivanje), *optimistična očekivanja* (uz učiteljeve optimistične poruke tipa „vjerujem u tvoju sposobnost“, „ti to možeš“ i slično učenik shvaća da ga učitelj podržava, da očekuje najviše od njega i da mu daje najviše), *poticaj i hrabrenje učenika* (za golemu većinu učenika, poglavito za one koji još nisu svladali umijeća razmišljanja i učenja, učiteljev poticaj i hrabrenje ključ je njihova uspjeha), *iznošenje na vidjelo pozitivnosti i davanje prilika da se učenici „poprave“* (pružanje prilike da se učenik „popravi“ te naglašavanje njegove vidljive pozitivnosti, može znatno pridonijet trajnom poboljšanju učenikova ponašanja).

Previšić (1991, prema Domović, 2004) naglašava značaj nastavnikove slobode i autonomije, kao i drugačije organizacije cjeloukupnog školskog života kao pretpostavke uspješnog rada. Stvaralački odnos između učenika i učitelja ogleda se i u spremnosti nastavnika da se u pravom trenutku otisne s učenikom u „pedagošku pustolovinu“, pri čemu učitelj treba imati profesionalna prava, slobode, snage, spremnosti i sposobnosti da se stvaralački trenuci u školi i nastavi dogode.

Sloboda i autonomija učitelja se u stvaralačkoj nastavi naprosto podrazumijevaju, što znači da se podrazumijevaju i obilježja klime kao što su kooperativnost, podrška, autonomija u radu i dr. Slično, opisujući suvremenu školu, Poljak (1988, prema Domović, 2004) naglašava značaj razgranatosti komuniciranja, raznovrsnih interpersonalnih odnosa, funkcionalnog opremanja prostora, discipline koja je posljedica „demokratskog režima“ i dinamične školske atmosfere.

2.1.2. Razredna kohezija

Razredna je kohezija osobina razrednog odjela, izražava se kao privlačnost razrednog odjela za učenike i njihovu međusobnu povezanost i otpornost na razjedinjavanje. Razrednu koheziju karakterizira međusobna odanost učenika razrednom odjelu. Izvori kohezivnosti razreda jesu: motivi i potrebe učenika koji se mogu zadovoljiti u razredu, obilježje razrednoga odjela (ciljevi, načini rada, ugled i slično), očekivanja i procjene dobiti od sudjelovanja, zadovoljstvo i koristi koje se postižu. Motivi kohezivnosti razrednog odjela jesu: želja da se ostane u razrednom odjelu, poistovjećivanje s razrednim odjelom, zalaganje za ostvarivanje zajedničkoga rada, prihvaćanje razrednoga odjela od strane pojedinca te prihvaćanje pravila ponašanja (Adjuković, 1997, prema Jagić i Jurčić, 2006).

2.1.3. Osjećaj straha od neuspjeha

Stvarnost učenikova okruženja u tijeku nastave često je označena tjeskobom i uznemirenošću zbog straha od neuspjeha. Strah od neuspjeha pojavljuje se u školama na svim razinama. Učenikova tjeskoba i uznemirenost izazvana strahom od neuspjeha može se prepoznati po boji lica (najčešće bljedilo), drhtanju tijela i prstiju ruku, zamuckivanju, znojenju i slično (Jurčić, 2006, prema Jagić i Jurčić, 2006). No, ima i onih učenika koji su zbog prevlasti straha od neuspjeha podložni glavoboljama, bolovima u trbuhu, vrtoglavici, lošoj probavi i slično. Prisutnost jakoga straha od neuspjeha u tijeku ispitivanja i ocjenjivanja izaziva nesigurnost i nespretnost u oblikovanju odgovora, može navoditi učenika na pogrešne odgovore, dekoncentraciju, može otežavati prisjećanje i slično (Grgin, 1999, prema Jagić i Jurčić, 2006). Neoptimalne ciljne orijentacije kao i ispitna anksioznost mogu utjecati na osjećaj straha od neuspjeha. Model ciljnih orijentacija razvijen je s ciljem objašnjenja procesa učenja i njegovih ishoda u školskom okruženju. Ovaj model polazi od pitanja zašto je pojedinac motiviran za učenje ili zašto nije. Najčešće se spominju dvije vrste ciljnih orijentacija: orijentacija na učenje i orijentacija na izvedbu (Dweck i Legget, 1998, prema Stanišak Pilatuš, Jurčec i Rijavec, 2013). Prvi ciljevi se opisuju kao oni koji su usmjereni na razvoj sposobnosti, a drugi ciljevi kao oni koji su usmjereni na dokazivanje sposobnosti ili izbjegavanje pokazivanja nedostatka sposobnosti. Nicholls, Patashnick i Nolen (1985, prema Stanišak Pilatuš i sur., 2013) navode i treći cilj, izbjegavanje truda. Pojedinici koji su usmjereni na izbjegavanje truda

žele u učenje uložiti što je manje moguće truda i nekako se „provući“. Deweck (1986, prema Stanišak Pilatuš i sur., 2013) tvrdi kako prihvaćanje učenja kao cilja potiče učenike na istraživanje, iniciranje i rješavanje zadataka, odnosno na napor kao sredstvo aktiviranja sposobnosti i postizanja ponosa i zadovoljstva. Ova orijentacija uključuje emocionalne posljedice kao što su osjećaj ponosa kad je postignut uspjeh i osjećaj krivnje prilikom neuspjeha. S druge strane, izvedba kao cilj usmjerava učenikovu pažnju na problem sposobnosti. Unutar takvog cilja učenikovo uvjerenje u vlastite sposobnosti mora biti i ostati visokog stupnja da bi mogao odabrati zadatke odgovarajuće težine koje će biti u stanju uspješno riješiti. Međutim, opterećenost sposobnošću čini to uvjerenje često nesigurnim pa učenika i najmanja poteškoća može obeshrabriti.

Što se tiče ispitne anksioznosti, mnoge dosadašnje studije sugeriraju da visoka anksioznost ima interferirajuće djelovanje, i to tako što potiče javljanje reakcija koje su irelevantne za izvršavanje zadatka, kao što je tendencija javljanja većega broja pogrešaka i tendencija zabrinutosti za ishod, što ometa uspješno izvođenje zadatka. Spielberger i Vagg (1995, prema Živčić-Bećirević i Rački, 2006) navode postojanje dviju komponenti ispitne anksioznosti kao stanja. Kognitivna komponenta (zabrinutost) sastoji se od ruminirajućih misli koje su usmjerene na percepciju osobne neadekvatnosti, samokritiku, mogućnost neuspjeha, kao i zabrinutost za moguće neugodne posljedice neuspjeha. Takve misli otežavaju dostignuća tako što skreću pažnju s ispitnoga zadatka i interferiraju s procesom dosjećanja. Emocionalnu komponentu predstavljaju fiziološke i afektivne reakcije (zamuckivanje, znojenje, itd.), o kojima je već ranije bila riječ.

Slijed zamisli i načina shvaćanja učenikova straha od školskoga neuspjeha ponajprije izlazi iz potrebe shvaćanja nuspojava (napad na pozitivnu sliku o sebi, na potvrđivanje vlastite vrijednosti u očima drugoga, zdravstvene tegobe, bježanje s nastave i slično) izazvane dugotrajnim strahom. Moglo bi se reći da se upravo u učiteljevu uočavanju učenikova straha od neuspjeha, u shvaćanju razine straha i u njegovu ispravnom pristupu krije mogućnost jačanja učenikove otpornosti na ispitnu situaciju. S te točke gledišta, ako promišlja i traga za spoznajama o mogućim oblicima smanjenja učenikova straha od neuspjeha, učitelj stječe prednost u novim modelima praktične primjene inovacija u procesu nastave i u procesu ostvarenja nastavnih aktivnosti (Jagić i Jurčić, 2006).

2.2. Uloga nastavnika u stvaranju pozitivnog razredno – nastavnog ozračja

Problemi psihosocijalnog i emocionalnog ozračja promatraju se u novijim hrvatskim pedagoško – didaktičkim publikacijama kroz više aspekata, pri čemu se osobito naglašava uloga nastavnika u stvaranju pozitivnog razrednog i nastavnog ozračja, pa se u skladu s tim daju temeljne odrednice poželjne razredne klime i određene preporuke nastavnicima kako postići željenu socijalnu klimu. U tom kontekstu Bratanić osobito ukazuje na važnost međuljudskih odnosa u stvaranju socio-emocionalne klime (Bratanić, 1991, prema Domović, 2004).

U nastavi međuljudski odnos je proces koji se, kroz interakciju i komunikaciju, uspostavlja između nastavnika i pojedinog učenika ili razreda kao cjeline, a njegova značajnost proizlazi iz spoznaje o njegovu djelovanju na ponašanje i nastavnika i učenika. Kvaliteta međuljudskih odnosa između sudionika nastavnog procesa utječe na stvaranje emocionalne klime koja vlada u razredu. Emocionalna klima podrazumijeva afektivan ton u odnosima između nastavnika i učenika, kao i u odnosima među samim učenicima i među samim nastavnicima, a koji je posljedica uspostavljenih interakcija (Bratanić, 1991, prema Domović, 2004).

Na socioemocionalnu klimu u razredu, prije svega, utječe nastavnikovo ponašanje, pri čemu je moguće razlikovati dominantno (kruto, ne respektira individualne razlike među učenicima) i integrativno (stvara povoljne uvjete za razvoj svakog učenika) ponašanje. Na socijalnu klimu unutar razreda utječe i stil vođenja koji može biti autoritativan, ravnodušan i demokratski. U autoritativnom stilu vođenja dominira ličnost nastavnika, učenici nemaju mogućnosti za samostalno djelovanje, nema dijaloga, suradnje, konfrontacije. Demokratski stil vođenja očituje se u odnosima u kojima je zastupljena ravnopravnost i uzajamnost među sudionicima odgojno-obrazovnog procesa, što omogućava razvoj demokratske razredne klime koja potiče samostalnost i inicijativnost učenika, te se kao takva pozitivno odražava i na ponašanje i na učenje učenika. Indiferentan stil vođenja stvara ravnodušnu klimu koja je nepovoljna za učenje. Osim navedenih stilova, Mušanović, Vasilj i Kovačević (2010) navode i četvrti, emocionalni stil, kojeg karakterizira usmjerenost na učenike i njihove potrebe. Polazi od teze da zadovoljan učenik bolje uči te da se uspješnije uči u atmosferi veselja nego straha. Komunikacija u razredu smatra se također važnom determinantom razredne klime. Bratanić ističe da je za stvaranje pozitivnog ozračja od osobite važnosti onaj aspekt komunikacije poznat kao socijalna reverzibilnost jer smatra da taj element ukazuje i na demokratski odnos između subjekata odgojno-obrazovnog procesa (Bratanić, 1991, prema Domović, 2004).

3. ŠKOLSKI USPJEH

Ivić i Matešić (2009) navode da školski uspjeh ima važnu ulogu u životu pojedinca. On izravno određuje mogućnosti (Matešić i Zarevski, 2008) koje čovjek ima u odabiru zanimanja što na kraju utječe na cijeli njegov život. Proučavanje mogućih čimbenika koji utječu na školski uspjeh u središtu je pozornosti brojnih istraživanja. Iako se različiti autori ne slažu kod krajnjeg određenja čimbenika školskog uspjeha, većina ih kao čimbenike uspješnosti navodi motivaciju, značajke ličnosti i druge.

Na (ne)uspjeh učenika u osnovnoj školi utječe velik broj čimbenika te su, statistički gledano, oni vrlo različito povezani s brojnim okolnostima oko učenika i u njemu te ne moraju u svakom posebnom slučaju biti jednaki, a nije ih uvijek lako ni otkriti (Buljubašić-Kuzmanović i Botić, 2011).

Školski uspjeh definira se kroz dvije perspektive: vanjsku i unutarnju. Vanjska perspektiva odnosi se na akademski uspjeh, tj. na školske ocjene, a unutarnja perspektiva odnosi se na unutarnji doživljaj djece, odnosno na subjektivnu procjenu vlastitog uspjeha na akademskom, osobnom i interpersonalnom planu (Bašić i Krančelić-Tavra, 2004, prema Buljubašić-Kuzmanović i Botić, 2011).

(Ne)uspjeh učenika u nastavi permanentno je i aktualno pitanje te spada u red najsloženijih problema škole, koje povlači za sobom niz socio-ekonomskih, pedagoških i psiholoških posljedica koje se odražavaju na pojedine učenike i njihove roditelje, ali i na društvo kao cjelinu. U nastojanju da se obrazovni sustav poboljša, poduzimaju se vrlo konkretne mjere. Posebna se pozornost posvećuje prijelazu učenika iz mlađih razreda osnovne škole u više jer je taj prijelaz vrlo često nepripremljen i skokovit i negativno se odražava na daljni tijek školovanja učenika (Kardum-Bošnjak, Peršić i Brajković, 2007).

Govoreći o uvjetovanosti rezultata odgojno-obrazovnog rada M. Gabelica naglašava: „Neuspjeh učenika u školi, izostajanje s nastave, osipanje učenika, obrazovni rezultati u pojedinim predmetima (pismenost, strani jezici, matematika, itd.) kao i nezadovoljavajući rezultati u odgojnom djelovanju nastave, izvan svake su sumnje rezultat (iako ne jedini) neprivlačnosti škole i nastave – neprivlačnosti zbog neadekvatnih, zastarjelih sadržaja, organizacije nastave, metoda rada, tehničkih sredstava kojima škola raspolaže, kao i

neodgovarajuće stručne i pedagoško-psihološke spremne nastavnika“ (Gabelica, 1975; Rečić, 2003; prema Buljubašić-Kuzmanović i Botić, 2011, str. 39).

Glasser (1994) navodi da problem školskog neuspjeha i nediscipline leži u odnosima između učitelja i učenika koje obilježava upravljanje prisilom. On smatra da takav način upravljanja pretvara učenike i učitelje u suprotne, neprijateljske strane. Glasser opisuje kvalitetnu školu u kojoj gotovo svi učenici uče sa zadovoljstvom i pritom postižu visoke rezultate. U kvalitetnoj školi učitelji i ravnatelji zamijenili su prisilu i „šefovsko“ upravljanje vođenjem i suradnjom. Značajni prediktori školskog uspjeha jesu snažniji osjećaj školske kompetencije i manje negativnih osjećaja prema školi (Raboteg-Šarić, Šakić i Brajša-Žganec, 2009). Školski uspjeh kao postignuće podjednako objašnjavaju intelektualna sposobnost, motivacija i osobine ličnosti. Predviđanje školskog uspjeha i traženje uzroka za školski neuspjeh samo na osnovi poznavanja intelektualne sposobnosti vrlo je nepouzđano. Točnost prognoze školskog uspjeha ili neuspjeha moguće je znatno povećati ako se uzmu u obzir i druge dvije determinante, motivacija i osobine ličnosti, koje su jednako važne kao i intelektualna sposobnost (Mandić, 1989, prema Buljubašić-Kuzmanović i Botić, 2011).

Neki autori (Hoy i sur., 1998, prema Diković, 2013) upućuju na to da stvaranje pozitivnoga, otvorenoga ozračja utječe i na postignuće učenika.

Istraživanja također pokazuju da „ponašanje u školskom okružju znatno usmjerava kvaliteta razredno-nastavnog ozračja. Pritom pozitivno, podržavajuće i kulturalno osviješteno školsko i razredno ozračje pridonosi akademskom postignuću učenika“ (Marshall, 2002, prema Bouillet i Bijedić, 2007, str.114).

O važnosti odgojno-obrazovnog ozračja mnogo govori definicija Halpina i Crofta koji ističu kako je ozračje za organizaciju isto što i osobnost za individuu te rezultati istraživanja koji pokazuju kako nakon inteligencije i predznanja doživljaj ozračja predstavlja značajan čimbenik u objašnjenju odgojno-obrazovnog postignuća učenika (Bošnjak, 1997, prema Buterin, 2009).

II. CILJ I PROBLEMI ISTRAŽIVANJA

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati odnos između osobina ličnosti, razredno-nastavnog ozračja i školskog uspjeha učenika i učenica četvrtih i sedmih razreda osnovne škole.

Kako bi se ostvario navedeni cilj, istraživanjem se pokušalo odgovoriti na sljedeće probleme:

1. Ispitati dobne i spolne razlike u općem uspjehu, Hrvatskom jeziku i Matematici
2. Utvrditi razlike u procjeni razredno-nastavnog ozračja s obzirom na spol i razred
3. Ispitati dobne i spolne razlike u osobinama ličnosti
4. Ispitati doprinos osobina ličnosti i razredno-nastavnog ozračja u objašnjenju individualnih razlika u školskom uspjehu

III. METODA ISTRAŽIVANJA

1. Uzorak

U istraživanju je sudjelovalo 205 učenika i učenica čija je struktura s obzirom na razred i spol prikazana u Tablici 1.

Tablica 1. Struktura uzorka

| | 4. razred OŠ | 7. razred OŠ | ukupno |
|---------|--------------|--------------|--------|
| učenici | 49 | 49 | 98 |
| učenice | 58 | 49 | 107 |
| ukupno | 107 | 98 | 205 |

2. Instrumenti

Upitnik općih podataka – konstruiran za potrebe ovog istraživanja sastojao se od nekoliko pitanja kojima su prikupljeni podaci o razredu, spolu, općem uspjehu te ocjenama iz Hrvatskog jezika i Matematike na kraju prošle školske godine.

Skala razredne klime (Multisite Violence Prevention Project, 2004; Vessels, 1998) sadrži 18 tvrdnji, a namijenjena je procjeni kvalitete razredno-nastavnog ozračja. U izvorniku se sastoji od tri podskale kojima se mjeri kvaliteta interakcije na relaciji učenik-učenik, učenik-nastavnik te osjetljivost na nasilje u razrednom i školskom okružju. Zadatak sudionika je da na skali od 1 do 4 procijeni stupanj slaganja sa svakom tvrdnjom, pri čemu 1 označava potpuno neslaganje, a 4 potpuno slaganje s ponuđenom tvrdnjom. U ovom istraživanju kao

najprimjerenija struktura pokazala se ona dvofaktorska budući da su se čestice koje u izvorniku čine skalu osjetljivosti na nasilje u razrednom i školskom ozračju razdvojile na svim trima faktorima koje je ponudila eksploratorna faktorska analiza metodom glavnih komponenata uz varimax normaliziranu rotaciju faktora. Prilikom analize na dva faktora, dvije čestice nisu imale zadovoljavajuća zasićenja, te su izostavljene iz daljnje analize (Nastavnici potiču učenike na prijavljivanje nasilja u školi; Učenici ne podržavaju nepravdu i ometanje od strane drugih učenika). Prvi faktor objašnjava 28% varijance i odnosi se na interakciju učenik-nastavnik te ga čini 9 čestica upitnika. Pouzdanost je iznosila zadovoljavajućih Cronbach $\alpha = .85$, uz $M=28.70$ i $sd=5.40$. Raspon rezultata kretao se od 10-36 (u odnosu na mogući raspon od 9-36) uz prosječnu korelaciju među česticama $r=.39$. Drugi faktor objašnjava 18% varijance i uključuje tvrdnje koje se odnose na interakciju učenik-učenik. Pouzdanost iznosi Cronbach $\alpha=.74$ uz $M=17.60$ i $sd=3.48$. Raspon rezultata kretao se od 9-24 (u odnosu na mogući raspon od 6-24) uz prosječnu korelaciju među česticama $r=.33$.

EPQ Junior – Eysenckov upitnik ličnosti za djecu namijenjen je ispitivanju osobina ličnosti za djecu u dobi od 7 do 15 godina. Sastoji se od 81 tvrdnje, a zadatak sudionika je da na svaku tvrdnju odgovore s da ili ne. Bodovanje se obavlja primjenom ključa za bodovanje (šablona) čime se dobiva ukupni rezultat za skalu ekstraverzije, neuroticizma i psihoticizma. U Tablici 2. prikazani su rezultati sudionika istraživanja na navedenim skalama, odnosno osobinama ličnosti.

Tablica 2. Rezultati sudionika na upitniku EPQ Junior

| Osobine ličnosti | M | sd | raspon |
|------------------|-------|------|--------|
| Ekstraverzija | 18.31 | 3.05 | 6-24 |
| Neuroticizam | 8.56 | 4.49 | 0-20 |
| Psihoticizam | 3.29 | 2.83 | 0-15 |

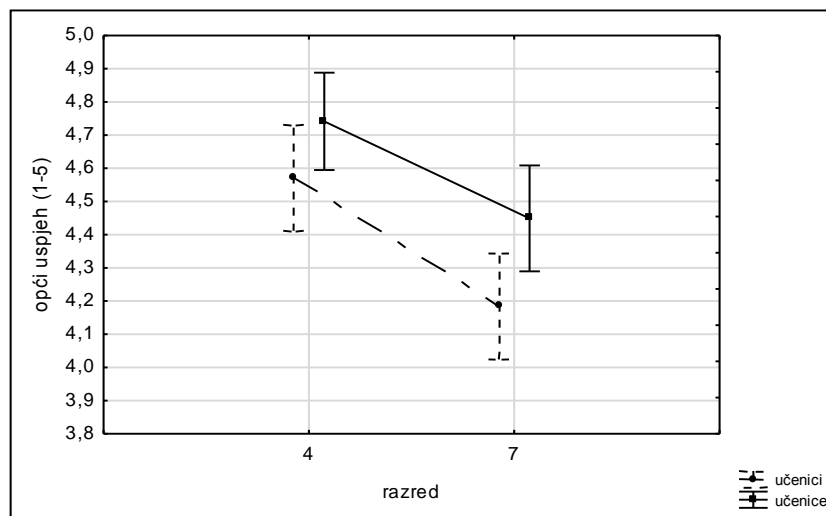
3. Postupak

Ispitivanje je provedeno u veljači 2015. godine. U ispitivanju je sudjelovalo 205 učenika (98 učenika i 107 učenica) četvrtog i sedmog razreda iz dvije splitske osnovne škole. Prvo je osobno kontaktiran ravnatelj škole koji je odobrio istraživanje. Nakon toga su učenicima podijeljena pisma za roditelje u kojima im se objasnio cilj, svrha i postupak istraživanja uz napomenu da se roditelji trebaju potpisati ukoliko odobravaju da im dijete sudjeluje u istraživanju. Iz istraživanja su isključena sva djeca koja nisu donijela suglasnost roditelja. Zatim se s učiteljicama dogovorilo optimalno vrijeme provođenja samog ispitivanja. Ispitivanja su provedena za vrijeme satova razredne zajednice. Cjeloukupni proces ispitivanja je trajao jedan školski sat. Na početku ispitivanja učenicima je ukratko objašnjena svrha ispitivanja, zajamčena im je anonimnost podataka te su zamoljeni za suradnju i iskrenost pri odgovaranju na pitanja. Nakon te opće upute podijeljen im je prvi instrument (od ukupno njih tri) te je dana uputa s primjerima na ploči. Kad su svi učenici u razredu bili gotovi, podijeljen je drugi, a nakon toga i treći instrument.

IV. REZULTATI I RASPRAVA

Spolne i dobne razlike u uspjehu (općem, Hrvatskom i Matematici)

Iz Slike 1. je vidljivo da postoje značajne razlike u općem uspjehu s obzirom na spol i razred. Provedena dvosmjerna analiza varijance pokazala je da postoji značajan glavni efekt spola ($F=7.51$; $p=.007$) i glavni efekt razreda ($F=18.35$; $p=.000$) dok nije utvrđen interakcijski efekt dobi i spola na opći uspjeh.

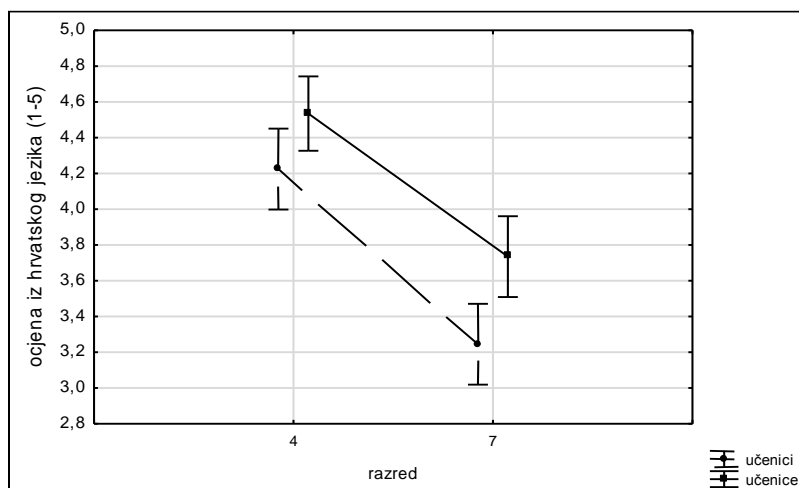


Slika 1. Razlike u općem uspjehu s obzirom na spol i razred

Može se zaključiti da učenice u odnosu na učenike postižu bolji opći uspjeh i u četvrtom i u sedmom razredu, što je u skladu s rezultatima brojnih ranijih istraživanja (Brdar i Bakarčić, 2006; Buljubašić-Kuzmanović i Botić, 2011; Koludrović i Radnić, 2013; Koludrović i Reić Ercegovac, 2013; Raboteg-Šarić i sur., 2009; Rijavec i Marković, 2008). Djevojčice imaju općenito pozitivniji stav prema školi, doživljavaju manje negativnih osjećaja prema školi i zadovoljnije su svim aspektima kvalitete školskog života (Raboteg-Šarić i sur., 2009). Iz Slike 1. također je vidljivo da su učenici četvrtih razreda uspješniji od učenika sedmih razreda. Što su učenici stariji to su manje zadovoljni školom i doživljavaju više negativnih osjećaja prema školi. Stariji učenici također smatraju svoju školu znatno manje važnom u pripremi za buduću život i ocjenjuju svoju školsku kompetenciju znatno slabijom (Raboteg-Šarić i sur., 2009). Dakle, može se zaključiti da školski uspjeh učenika opada s dobi, što su potvrdila i brojna istraživanja (Brdar i Bakarčić, 2006; Kardum-Bošnjak i sur., 2007; Koludrović i Radnić,

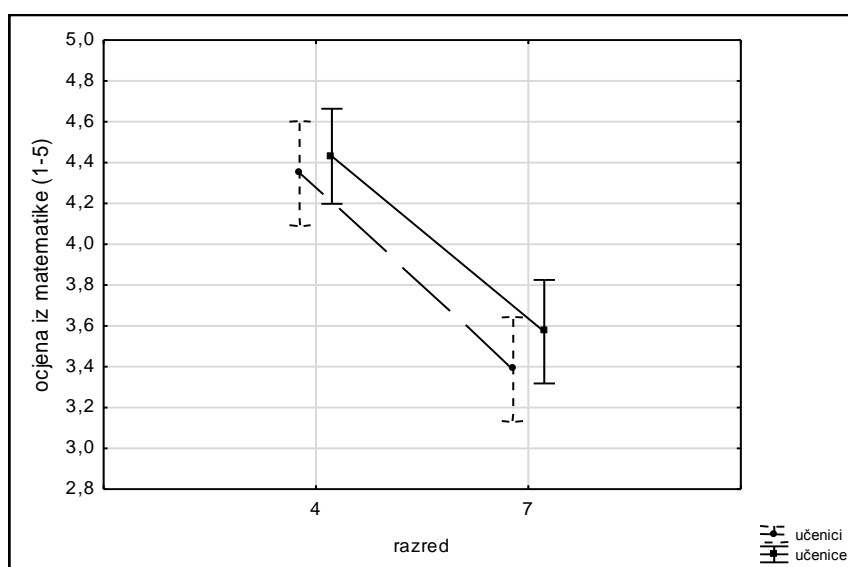
2013; Koludrović i Reić Ercegovac, 2013; Kuzman, Pavić Šimetin, Pejnović Franelić, 2012). Opadanje školskog uspjeha s dobi moguće je pripisati manjem zalaganju i opadanju motivacije za postignućem kod starijih učenika. Moguće je da što su učenici stariji, škola postaje sve manje sposobna zadovoljiti učenikove potrebe i interese što vodi gubitku motivacije (Brdar i Bakarčić, 2006; Koludrović i Radnić, 2013; Koludrović i Reić Ercegovac, 2013). Prema Buljubašić-Kuzmanović i Botić (2011) učenici sedmog razreda ulaze u pubertet, a to razdoblje karakterizira pojačano zanimanje za odraslu dob, slabljenje interesa za školu, buntovnost, otpor prema autoritetima i pravilima. Budući da slabi interes za školu i učenje, slabi i školski uspjeh.

Slično općem uspjehu, provedena analiza za uspjeh iz Hrvatskog jezika (Slika 2.), pokazala je značajan glavni efekt spola ($F=12.65$; $p=.000$) i razreda ($F=62.59$; $p=.000$) pri čemu se može zaključiti da učenice u odnosu na učenike postižu bolji uspjeh iz Hrvatskog jezika kao i učenici četvrtog razreda u odnosu na učenike sedmog razreda. Prema Rijavec i Marković (2008) djevojčice imaju veću vjerojatnost za odličnu ocjenu iz Hrvatskoga jezika od dječaka. Moguće objašnjenje je da su djevojčice bolje u nekim verbalnim sposobnostima od dječaka (Larsen i Buss, 2008). S obzirom na dobne razlike, Koludrović i Radnić (2013) su također dobile rezultate koji govore u prilog mlađim učenicima u smislu većeg uspjeha iz Hrvatskog jezika.



Slika 2. Razlike u uspjehu iz Hrvatskog jezika s obzirom na spol i razred

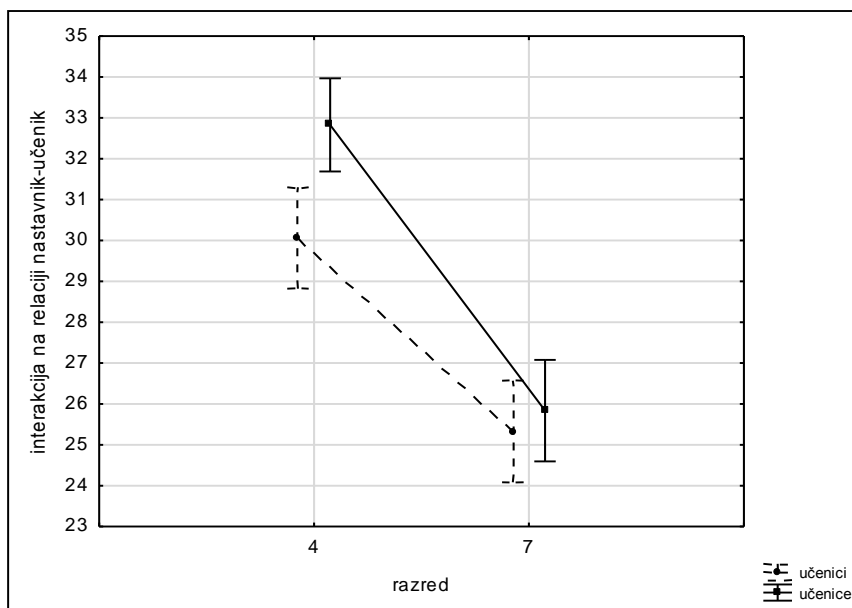
Za uspjeh iz Matematike (Slika 3.) utvrđen je značajan glavni efekt razreda ($F=52.00$; $p=0,000$) pri čemu učenici četvrtih razreda imaju značajno bolji uspjeh od učenika sedmih razreda. Nije utvrđen značajan efekt spola, kao ni interakcijski efekt spola i razreda. Prema Koludrović i Radnić (2013) uspjeh iz Matematike u četvrtom i petom razredu je značajno veći u odnosu na uspjeh učenika šestih, sedmih i osmih razreda. Slično su pokazali i drugi autori koji navode da tijekom školovanja stavovi prema matematici postaju sve negativniji (Arambašić, Vlahović-Štetić, Severinac, 2004; Kardum-Bošnjak i sur., 2007). Moguće objašnjenje za to jest da učitelji razredne nastave u osnovnim školama imaju negativne (ili u najboljem slučaju neutralne) stavove prema matematici te nisu u mogućnosti u dovoljnoj mjeri razvijati pozitivan stav prema matematici kod svojih učenika. Stavovi njihovih učenika pak značajno opadaju od pozitivnih prema negativnim vrijednostima tijekom školovanja (Putney i Cass, 1998, prema Arambašić i sur., 2004).



Slika 3. Razlike u uspjehu iz Matematike s obzirom na spol i razred

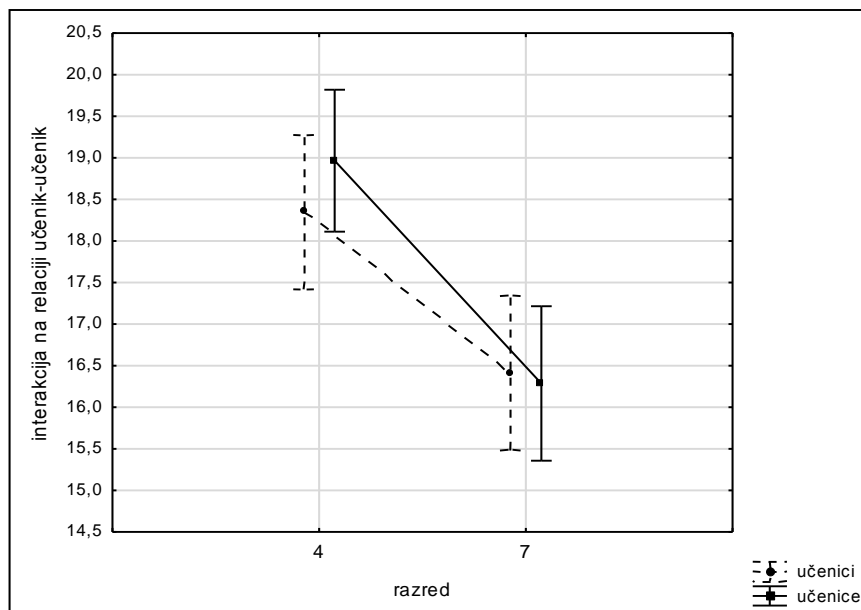
Razlike u procjeni razredno-nastavnog ozračja s obzirom na spol i razred

Kako bi se ispitaio utjecaj spola i razreda na procjenu interakcije na relaciji nastavnik-učenik, provedena je dvosmjerna analiza varijance čiji su rezultati prikazani na Slici 4. Provedena je analiza pokazala značajan glavni efekt spola ($F=7.04$; $p=.009$) i razreda ($F=90.20$; $p=.000$) pri čemu boljom interakciju procjenjuju učenice u odnosu na učenike te učenici četvrtog razreda u odnosu na starije učenike. Da učenice iskazuju, u značajno većoj mjeri, veće povjerenje u nastavnika pokazano je i drugim istraživanjima (Koludrović i Ercegovac, 2013; Koludrović i Radnić, 2013). Opravdano je pretpostaviti da je razlog tome što su učenice više zadovoljnije svim aspektima kvalitete školskog života od dječaka (Raboteg-Šarić i sur., 2009). Kod utvrđivanja dobnih razlika, pokazano je da učenici četvrtih i petih razreda, procjenjuju značajno veće povjerenje u nastavnike od učenika šestih, sedmih i osmih razreda (Koludrović i Radnić, 2013). Prema Raboteg-Šarić i sur. (2009), što su učenici stariji, percipiraju učenje manje izazovnim i zabavnim te nepovoljnije ocjenjuju odnos nastavnika prema učenicima. Neki autori ovu pojavu pripisuju i smanjenju pažnje koju nastavnici posvećuju svakom učeniku pojedinačno u višim razredima (Okun i sur., 1990, prema Raboteg-Šarić i sur., 2009). Opadanje procjene kvalitete interakcije s nastavnikom s porastom dobi ne iznenađuje. Naime, ulaskom u pubertet učenici osim što počinju iskazivati sve veći interes za događaje koji nisu vezani za školu već više za druženje i vršnjačke odnose, baš u tom razdoblju iskazuju i otpor prema autoritetu koji se najviše reflektira kroz odnose vezane za roditelje i nastavnike. Čini se da bi upravo u ovom segmentu trebalo ulagati dodatne napore u boljem percipiranju nastavnika u ranoj adolescenciji što je moguće ostvariti kroz dodatne edukacije te se rješenje vidi i u većoj interakciji nastavnika i učenika kroz izvannastavne aktivnosti, učestalija druženja i razgovore koji bi se mogli realizirati kroz veći broj satova razrednika (Koludrović i Radnić, 2013).



Slika 4 . Interakcija na relaciji učenik-nastavnik s obzirom na spol i razred učenika

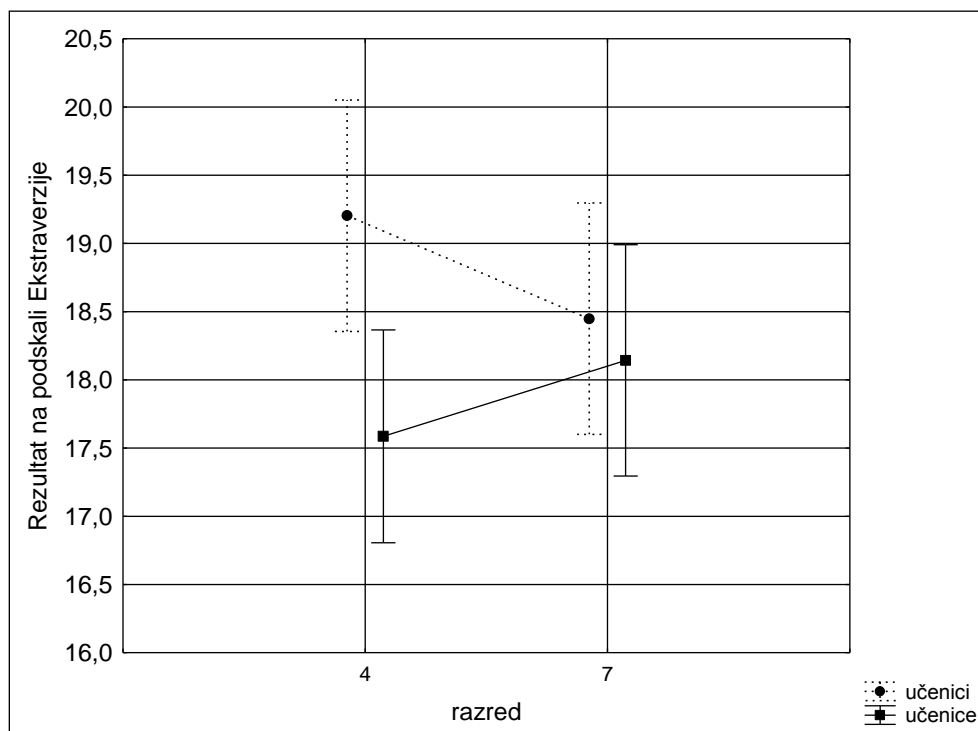
S druge strane, provedena analiza za procjenu interakcija na relaciji učenik-učenik nije pokazala značajan efekt spola ($F=.29$; $p=.592$), već samo razreda ($F=25.01$; $p=.000$) pri čemu tu interakciju boljom procjenjuju mlađi učenici. (Slika 5.) Neki autori sugeriraju da je kvaliteta odnosa učenika s nastavnicima od samog početka školovanja važan prediktor razvijanja daljnjih socijalnih odnosa s vršnjacima te da utječe na zadovoljstvo školom i školsko postignuće (Birch i Ladd, 1997, prema Koludrović i Radnić, 2013.) Iz toga proizlazi sljedeće: loše interakcije na relaciji nastavnik-učenik mogu negativno utjecati i na interakcije na relaciji učenik-učenik. Prethodno je navedeno da opada kvaliteta odnosa između učenika i nastavnika s dobi (Raboteg-Šarić i sur., 2009), stoga, moguće je zaključiti da to dijelom doprinosi opadanju kvalitete odnosa među učenicima s porastom dobi. Također, može se pretpostaviti da su stariji učenici buntovnije, imaju manje strpljenja te ulaze češće u međusobne konflikte od mlađih učenika.



Slika 5. Interakcija na relaciji učenik-učenik s obzirom na spol i razred učenika

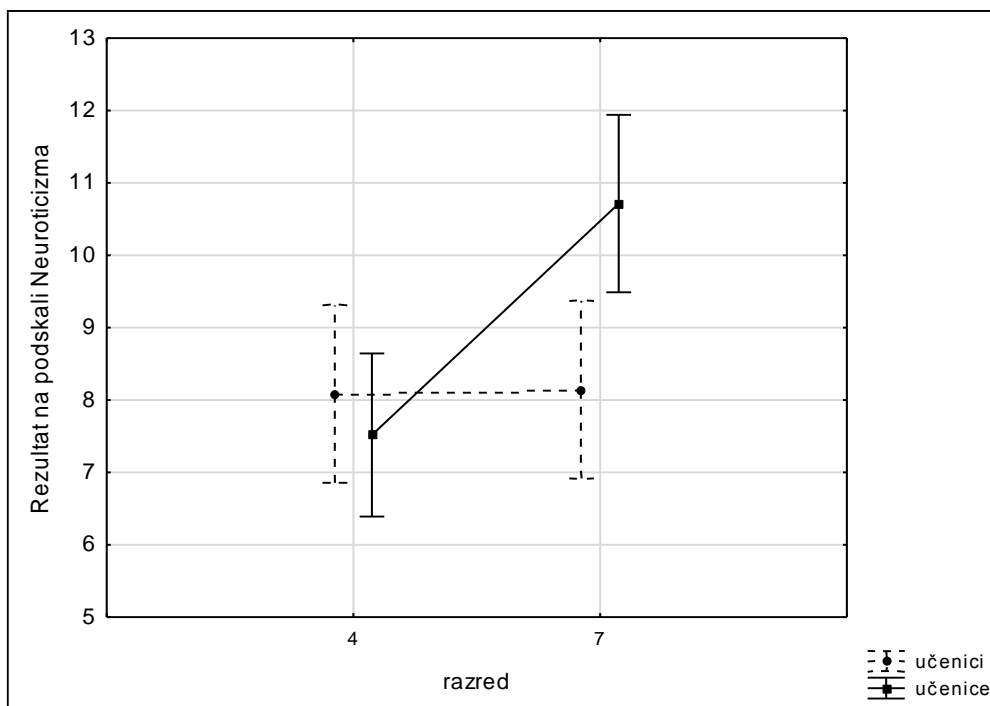
Spolne i dobne razlike u osobinama ličnosti

Kako bi se procijenilo razlikuju li se učenici u osobinama ličnosti s obzirom na spol i dob, provedene su tri dvosmjerne analize varijance čiji su rezultati prikazani na Slikama 6., 7. i 8. Rezultati su pokazali (Slika 6.) da učenici u odnosu na učenice postižu značajno viši rezultat na ekstraverziji ($F=5.204$; $p=.024$), dok nisu utvrđene razlike s obzirom na dob ($F=.055$; $p=.814$). Fulgosi (1981) navodi da su dječaci općenito nešto više ekstravertirani od djevojčica. Može se pretpostaviti da bi potencijalni razlog mogao biti što dječaci više žude za uzbuđenjem i adrenalinom od djevojčica, koje su mirnije i staloženije. Možda su i živahniji, bezbrižniji, vole raditi stvari koje su pomalo zastrašujuće. Tipičan ekstravert žudi za uzbuđenjem, djeluje nepromišljeno i spontan je (Pervin, Cervone i John, 2008). Ove odlike se možda više mogu pripisati dječacima nego djevojčicama.



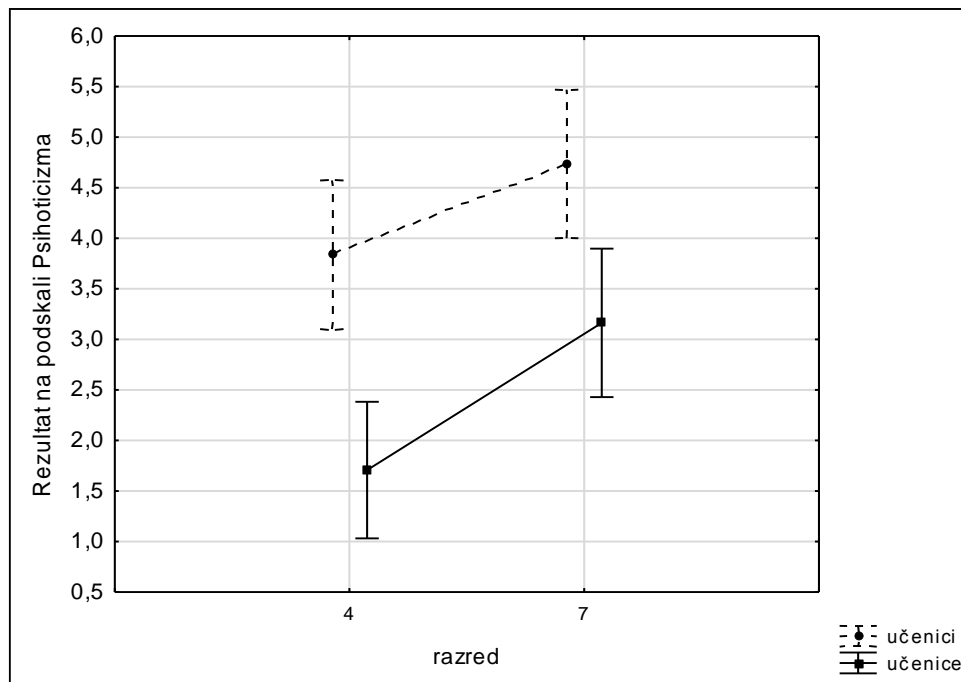
Slika 6. Ekstraverzija s obzirom na spol i razred koji učenici pohađaju

Kada je riječ o neuroticizmu (Slika 7.), spolne se razlike nisu pokazale značajnima ($F=2.71$; $p=.101$), dok je utvrđena značajna razlika s obzirom na razred ($F=7.14$; $p=.008$). Pri tome učenici sedmog razreda iskazuju veći stupanj neuroticizma u odnosu na mlađe učenike. Neurotični oblici ponašanja ili reagiranja, odnosno neurotički fenomeni, mogu se javiti kod svih ljudi podjednako često ili podjednako vjerojatno. Odlučujući faktor za njihovu pojavu jest izloženost stresu (Fulgosi, 1981). Možemo pretpostaviti da su učenici sedmog razreda neurotičniji od učenika četvrtog razreda jer su više izloženi stresu. Prelazak iz četvrtog razreda u više razrede osnovne škole donosi mnoge promjene. Većini djece su vjerojatno te promjene jako stresne. Prvo, učenici koji su proveli četiri godine s jednom učiteljicom odjednom se moraju priviknuti na niz novih nastavnika koje ne poznaju. Drugo, učenici su se naviknuli na jednu učionicu, a sada se moraju navikavati na druge nove učionice i snaći se u tom „novom“ dijelu škole. Treće, osim predmeta na koje su se navikli tijekom prva četiri razreda, stižu im novi predmeti koji su im nepoznati, također novi zahtjevi od nastavnika, razna ispitivanja, testovi i sl. Pred učenika se stavljaju mnoge obaveze, a strah da ih neće sve stići napraviti izaziva stres. Može se pretpostaviti da je i to razlog zašto su učenici sedmih razreda neurotičniji od učenika četvrtih razreda. Ulazak u pubertet i početak adolescencije također donosi mnoge promjene koje učenici mogu doživljavati visoko stresnima. Treba istaknuti da je utvrđen i značajan interakcijski efekt dobi i spola ($F=6.61$; $p=.011$) na rezultate neuroticizma. Iz Slike 7. je vidljivo da se taj interakcijski učinak ogleda u velikom porastu neuroticizma kod djevojčica između četvrtog i sedmog razreda dok je taj porast kod dječaka potpuno izostao. Tako su učenici, koji su u četvrtom razredu nešto više emocionalno nestabilniji od djevojčica, u sedmom razredu značajno manje neurotični nego učenice. Dakle, možemo zaključiti da se dječaci i djevojčice ne razlikuju na skali neuroticizma (glavni efekt spola nije značajan), ali sedmaši u prosjeku postižu više rezultate na skali neuroticizma od četvrtaša (glavni efekt dobi je značajan). Međutim, interakcijski efekt dobi i spola pokazuje da učenice u nižim razredima osnovne škole postižu niže rezultate u odnosu na dječake, a u višim razredima postižu značajno više rezultate, u odnosu na njih. Vjerojatno kod djevojčica u tom razdoblju očekivanja okoline, pritisak u smislu postizanja što boljeg školskog uspjeha kao i brojne tjelesne i emocionalne promjene doprinose povišenom neuroticizmu.



Slika 7. Neuroticizam s obzirom na spol i razred koji učenici pohađaju

Psihoticizam (Slika 8.) je značajno manje izražen kod učenica nego učenika ($F=25.67$; $p=.000$) kao i kod učenika četvrtih razreda u odnosu na sedmaše ($F=10.39$; $p=.001$). I drugi autori navode kako dječaci imaju više rezultate na faktoru psihoticizma od djevojčica (Eysenck i Eysenck, 1993; Fulgosi, 1981). Prema Larsenu i Bussu (2008) psihoticizam se sastoji od konstelacije užih crta koje obuhvaćaju agresivnost, egocentričnost, kreativnost, impulzivnost i nedostatak empatije. Autori također navode da su muškarci agresivniji od žena. Muškarci počine otprilike 90 posto svih ubojstava. Nadalje, oni počine više nasilnih zločina svih vrsta, od napada do ratova bandi. Također, navode da se najveće spolne razlike u nasilnim zločinima pojavljuju upravo nakon puberteta, s vrhuncem u adolescenciji i ranim dvadesetima. Hyde, (1986, prema Larsen i Buss, 2008) navodi da su muškarci fizički agresivniji nego žene. To se pokazuje i na testovima ličnosti, u agresivnim fantazijama i u stvarnim mjerama ponašanja. Može se pretpostaviti da je razlog zašto je u sedmaša više izražen psihoticizam, nego u četvrtaša, ulazak u adolescenciju u kojoj učenici postaju buntovniji, odbacuju autoritete, sukobljavaju se s okolinom i unutar sebe te su usmjereni na sebe, a iskazuju manjak brige za druge.



Slika 8. Psihoticizam s obzirom na spol i razred koji učenici pohađaju

Tablica 3. Matrica korelacija svih varijabli u istraživanju

| | 1. | 2. | 3. | 4. | 5. | 6. | 7. | 8. | 9. |
|---------------------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|------|-------|
| 1. spol | 1.00 | | | | | | | | |
| 2. razred | -0.04 | 1.00 | | | | | | | |
| 3. uspjeh | .19** | -.29** | 1.00 | | | | | | |
| 4. hrvatski jezik | .23** | -.48** | .73** | 1.00 | | | | | |
| 5. matematika | .08 | -.45** | .75** | .79** | 1.00 | | | | |
| 6. interakcija nastavnik-učenik | .18** | -.55** | .21** | .35** | .32** | 1.00 | | | |
| 7. interakcija učenik-učenik | .05 | -.36** | .13 | .20** | .16* | .55** | 1.00 | | |
| 8. ekstraverzija | -.16* | -.05 | -.06 | .01 | -.06 | .02 | .04 | 1.00 | |
| 9. neuroticizam | .10 | .18* | -.29** | -.19* | -.24** | -.19** | -.16* | .05 | 1.00 |
| 10. psihoticizam | -.34** | .22** | -.34** | -.39** | -.26** | -.43** | -.27** | .12 | .36** |

* $p < .05$; ** $p < .01$

U tablici 3. prikazana je matrica korelacija svih varijabli u istraživanju. Može se uočiti značajna povezanost između spola i općeg uspjeha pri čemu djevojčice u prosjeku imaju veći opći uspjeh, što su potvrdila i brojna druga istraživanja (Brdar i Bakarčić, 2006; Buljubašić-Kuzmanović i Botić, 2011; Koludrović i Radnić, 2013; Koludrović i Reić Ercegovac, 2013; Raboteg-Šarić i sur., 2009; Rijavec i Marković, 2008), a neka i veći uspjeh iz Hrvatskoga jezika kod djevojčica u odnosu na dječake (Rijavec i Marković 2008). Prema Raboteg-Šarić i sur. (2009) razlog tome je da djevojčice imaju općenito pozitivniji stav prema školi,

doživljavaju manje negativnih osjećaja prema školi i zadovoljnije su svim aspektima kvalitete školskog života za razliku od dječaka. Također je vidljivo da su djevojčice boljom procijenile interakciju s nastavnicima od dječaka. One iskazuju veće povjerenje u nastavnike (Koludrović i Ercegovac, 2013; Koludrović i Radnić, 2013). S druge strane, dječaci u prosjeku postižu značajno viši rezultat na ekstraverziji (-0.16*), a pogotovo na psihoticizmu (-0,34**) od djevojčica. Također, iz korelacija je vidljivo da su opći uspjeh, uspjeh iz Hrvatskog jezika i Matematike, interakcija nastavnik-učenik te interakcija učenik-učeniku negativno povezani s dobi učenika. Drugim riječima, opći uspjeh učenika opada s porastom dobi, što su potvrdila i mnoga druga istraživanja (Brdar i Bakarčić, 2006; Kardum-Bošnjak i sur., 2007; Koludrović i Radnić, 2013; Koludrović i Reić Ercegovac, 2013; Kuzman i sur., 2012). Opadanje školskog uspjeha s dobi moguće je pripisati manjem zalaganju i opadanju motivacije za postignućem kod starijih učenika. Moguće je da što su učenici stariji, škola postaje sve manje sposobna zadovoljiti učenikove potrebe i interese što vodi gubitku motivacije (Brdar i Bakarčić, 2006; Koludrović i Radnić, 2013; Koludrović i Reić Ercegovac, 2013). Osim općeg uspjeha, uspjeh iz Hrvatskog jezika i Matematike također opada s porastom dobi (Koludrović i Radnić, 2013). Značajna povezanost dobi te interakcija s nastavnicima i među učenicima sugerira da je interakcija nastavnik-učenik (-0.55**) i učenik-učenik (-0.36**) procijenjena boljom u nižim razredima. Ulaskom u pubertet učenici počinju iskazivati otpor prema svakom autoritetu, pa i nastavnicima (Koludrović i Radnić, 2013). Lošije interakcije između nastavnika i učenika mogu utjecati i na interakcije između učenika međusobno, na način da će se i one pogoršati (Birch i Ladd, 1997, prema Koludrović i Radnić, 2013). Iz matrice korelacija također je moguće uočiti da uspjeh iz Hrvatskog jezika i Matematike te interakcija nastavnik-učenik pozitivno koreliraju s općim uspjehom, dok neuroticizam i psihoticizam negativno koreliraju s istim. Drugim riječima, veći opći uspjeh, povezan je s većim uspjehom iz Hrvatskoga jezika (0.73**) i Matematike (0.75**), ali je pozitivno povezan i s boljom interakcijom na relaciji nastavnik-učenik (0.21**). Konačno, neuroticizam (-0.29**) i psihoticizam (-0.34**) su značajno negativno povezani s općim uspjehom učenika.

U tablici 4. prikazani su rezultati hijerarhijskih regresijskih analiza s varijablama uspjeha kao kriterijima (opći uspjeh, uspjeh iz Hrvatskoga jezika i Matematike).

Tablica 4. Rezultati hijerarhijskih regresijskih analiza s varijablama uspjeha kao kriterijima

| | Opći uspjeh | Hrvatski jezik | Matematika |
|---|-----------------|-----------------|-----------------|
| 1. korak | | | |
| spol | .18** | .21** | .066 |
| razred | -.28** | -.47** | -.45** |
| <i>R</i> | .34 | .53 | .46 |
| <i>R</i> ² | .12 | .28 | .21 |
| ΔR | | | |
| <i>F (df)</i> | 13.33** (2,202) | 38.62** (2,202) | 26.95** (2,202) |
| 2. korak – osobine ličnosti | | | |
| ekstraverzija | .00 | .06 | -.04 |
| neuroticizam | -.21** | -.06 | -.12 |
| psihoticizam | -.17* | -.23** | -.11 |
| <i>R</i> | .45 | .59 | .50 |
| <i>R</i> ² | .20 | .33 | .25 |
| ΔR | .08* | .05* | .04* |
| <i>F (df)</i> | 10.27** (5,199) | 20.02** (5,199) | 13.06** (5,199) |
| 3. korak – razredno-nastavno ozračje | | | |
| (spol) | (.15*) | (.15*) | |
| (razred) | (-.24**) | (-.43**) | (-.39**) |
| (psihoticizam) | (-.19*) | (-.24**) | |
| interakcija nastavnik-učenik | -.06 | -.02 | .06 |
| interakcija učenik-učenik | -.01 | -.02 | -.05 |
| <i>R</i> | .46 | .59 | .50 |
| <i>R</i> ² | .21 | .33 | .25 |
| ΔR | .00 | .00 | .00 |
| <i>F (df)</i> | 7.37** (7,197) | 14.21** (7,197) | 9.37** (7,197) |

*p<.05; **p<.01

U prvom koraku analiza uvedene su varijable dobi i spola koje su značajno doprinjele objašnjenju varijance u prvom koraku, izuzev varijable spola za uspjeh iz Matematike. U drugom koraku uvedene su osobine ličnosti koje su značajno povećale postotak objašnjene varijance kriterija, od 4 % za Matematiku do 8% za opći uspjeh. U trećem koraku su uvedene varijable razredno-nastavnog ozračja koje nisu značajno doprinjele objašnjenju učeničkih postignuća.

Konačno, kao značajni prediktori općeg uspjeha pokazali su se spol, razred i psihoticizam na način da djevojčice, mlađi učenici i oni s nižim psihoticizmom postižu veći opći uspjeh. Uspjeh iz Hrvatskoga jezika moguće je predvidjeti istim prediktorima na jednaki način kao i opći uspjeh. Za uspjeh iz Matematike kao značajan prediktor izdvojila se samo varijabla dobi pri čemu mlađi učenici imaju bolji uspjeh. Svi uključeni prediktori zajedno objašnjavaju 21% varijance općeg uspjeha, 33% varijance uspjeha iz Hrvatskoga jezika te 25% varijance uspjeha iz Matematike.

ZAKLJUČAK

Cilj ovog istraživanja bio je istražiti odnos između osobina ličnosti, razredno-nastavnog ozračja i školskog uspjeha učenika i učenica četvrtih i sedmih razreda osnovne škole. S obzirom na spolne razlike u uspjehu, pokazalo se da učenice u odnosu na učenike postižu bolji opći uspjeh i uspjeh iz Hrvatskoga jezika. Što se tiče dobnih razlika u općem uspjehu, uspjehu iz Hrvatskog jezika i Matematike, učenici četvrtih razreda su značajno uspješniji od učenika sedmih razreda. Razlike u procjeni razredno-nastavnog ozračja s obzirom na spol i razred su pokazale da učenice u odnosu na učenike procjenjuju bolju interakciju s nastavnicima, kao i učenici četvrtog razreda u odnosu na starije učenike. Također je pokazano i da je kvaliteta odnosa među učenicima niža kod starijih učenika u odnosu na mlađe. Kada je riječ o osobinama ličnosti, psihoticizam je više izražen kod učenika, u odnosu na učenice, te također kod učenika sedmog razreda u odnosu na učenike četvrtog razreda. Učenici su u odnosu na učenice ekstravertiraniji dok su stariji učenici, u odnosu na mlađe, iskazali značajno veći stupanj neuroticizma. Konačno, značajnim prediktorima općeg uspjeha i uspjeha iz Hrvatskoga jezika su se pokazale varijable dobi, spola i psihoticizma pri čemu su djevojčice, mlađi učenici i oni nižeg psihoticizma uspješniji. Mlađa dob se pokazala kao jedini značajan prediktor većeg uspjeha u Matematici.

LITERATURA

1. Arambašić, L., Vlahović-Štetić, V., Severinac, A. (2004). Je li matematika bauk? Stavovi, uvjerenja i strah od matematike kod gimnazijalaca. *Društvena istraživanja*, 14(6), 1081-1102.
2. Austin, G., O'Malley, M. & Izu, J. (2011). *Making sense of School Climate: Using the California School Climate, Health and Learning*. LosAlamitos:WestEd.
3. Baranović, B., Domović, V. i Štibrić, M. (2007). O aspektima školske klime u osnovnim školama u Hrvatskoj. *Sociologija i prostor*, 44 (174), 485-504.
4. Bouillet, D. i Bijedić, M. (2007). Rizična ponašanja učenika srednjih škola i doživljaj kvalitete razredno – nastavnog ozračja. *Odgojne znanosti* 9, (2), 113-132.
5. Brdar, I. i Bakarčić, S. (2006). Suočavanje s neuspjehom u školi: koliko su važni emocionalna kompetentnost, osobine ličnosti i ciljna orijentacija u učenju. *Psihologijske teme*, 15 (1), 129-150.
6. Buljubašić-Kuzmanović, V. i Botić, T. (2011). Odnos školskog uspjeha i socijalnih vještina kod učenika osnovne škole. *Život i škola*, 58 (27), 38-54.
7. Buterin, M. (2009). Razredno-nastavno ozračje – afirmacija interkulturalizma. *Acta Iadertina*, 6, 73-81.
8. Diković, M. (2013). Značaj razrednoga ozračja u građanskom odgoju i obrazovanju. *Pedagogijska istraživanja*, 10 (2), 327-341.
9. Domović, V. (1999). Šolska klima – kako in zakaj jo meriti?. *Psihološka obzorja*, 8 (2-3), 167-190.
10. Domović, V. (2004). *Školsko ozračje i učinkovitost škole*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
11. Eysenck, H. i Eysenck, S. (1993). *EPQ priručnik*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
12. Fulgosi, A. (1981). *Psihologija ličnosti*. Zagreb: Školska knjiga.
13. Glasser, W. (1994). *Kvalitetna škola*. Zagreb: Educa.
14. Goldberg, L.R. (1992). The development of markers for the Big-Five factor structure. *Psychological Assessment*, 4 (1), 26-42.
15. Goldberg, L.R. (1993). The structure of phenotypic personality traits. *American Psychologist*, 48 (1), 26-34.
16. Ivić, J. i Matešić, K. (2009). Povezanost inteligencije i nekih osobina ličnosti iz modela „Velikih pet“ sa školskim uspjehom u završnim razredima srednje škole. *Pedagogijska istraživanja*, 6 (1-2), 91-99.

17. Jagić, S. i Jurčić, M. (2006). Razredno-nastavno ozračje i zadovoljstvo učenika nastavom. *Acta Iadertina*, 3, 29-43.
18. Jurčić, M. (2006). Učeničko opterećenje nastavom i razredno – nastavno ozračje. *Odgojne znanosti*, 8 (2), 329-346.
19. Kantorova, J. (2009). The school climate – theoretical principles and research from the perspective of students, teachers and parents. *Odgojne znanosti*, 11 (1), 183-189.
20. Kardum-Bošnjak, S., Peršić, I. i Brajković, D. (2007). Stalnost uspjeha učenika u mlađim razredima osnovne škole i na prijelazu iz 4. u 5. razred. *Metodički ogledi*, 14 (2), 49-66.
21. Koludrović, M. i Radnić, I. (2013). Doprinos nekih osobnih i socijalnih čimbenika u objašnjenju školskog uspjeha u ranoj adolescenciji. *Pedagoški istraživanja*, 10 (1), 65-79.
22. Koludrović, M. i Reić Ercegovac, I. (2013). Motivacija i školski uspjeh: dobne i spolne razlike u ciljnim orijentacijama. *Napredak*, 154 (4), 493-509.
23. Kuzman, M., Pavić Šimetin, I. i Pejnović Franelić, I. (2012). *Ponašanje u vezi sa zdravljem u djece školske dobi 2009/2010*. Zagreb: Hrvatski zavod za javno zdravstvo.
24. Larsen, R. i Buss, D. (2008). *Psihologija ličnosti*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
25. Matešić, K. i Zarevski, P. (2008). Povezanost opće inteligencije i dimenzija ličnosti sa školskim postignućem. *Metodika 17: časopis za teoriju i praksu metodika u predškolskom odgoju, školskoj i visokoškolskoj izobrazbi*, 9 (2), 260-270.
26. Mlačić, B. i Knezović, Z. (1997). Struktura i relacije Big-Five Markera i Eysenckova upitnika ličnosti: empirijska usporedba dvaju strukturalnih modela ličnosti. *Društvena istraživanja*, 6 (1), 1-21.
27. Mušanović, M., Vasilj, M. i Kovačević, S. (2010). *Vježbe iz didaktike*. Rijeka: Hrvatsko futurološko društvo.
28. Pervin, L., Cervone, D. & John, O. (2008). *Psihologija ličnosti: teorije i istraživanja*. Zagreb: Školska knjiga.
29. Petz, B. (2010). *Uvod u psihologiju*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
30. Raboteg-Šarić, Z., Šakić, M. i Brajša-Žganec, A. (2009). Kvaliteta života u osnovnoj školi: povezanost sa školskim uspjehom, motivacijom i ponašanjem učenika. *Društvena istraživanja*, 18 (4-5), 697-716.
31. Rathus, S. (2000). *Temelji psihologije*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
32. Relja, J. (2006). Kako se učenici osjećaju u školi? *Život i škola*, 52 (15-16), 87-96.

33. Rijavec M. i Marković D. (2008). Nada, strah od ispitivanja i školski uspjeh. *Metodika*, 16, 9 (1), 8-17.
34. Stanišak Pilatuš, I., Jurčec, L. i Rijavec, M. (2013). Ciljne orijentacije u učenju: dobne i spolne razlike i povezanost sa školskim uspjehom. *Napredak*, 154 (4), 473-491.
35. Voight, A., Austin, G. i Hanson, T. (2013). *A climate for academic success: How school climate distinguishes schools that are beating the achievement odds*. San Francisco: WestEd.
36. Živčić-Bećirević, I. i Rački, Ž. (2006). Uloga automatskih misli, navika učenja i ispitne anksioznosti u objašnjenju školskog uspjeha i zadovoljstva učenika. *Društvena istraživanja*, 6 (86), 987-1004.