

# Metodologija i rezultati kvantitativnog dijela istraživanja

---

Huić, Aleksandra; Kranželić, Valentina; Širanović, Ana

Source / Izvornik: **Participacija djece u školi, 2019, 100 - 147**

**Book chapter / Poglavlje u knjizi**

Publication status / Verzija rada: **Published version / Objavljena verzija rada (izdavačev PDF)**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:131:506284>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-10**



Sveučilište u Zagrebu  
Filozofski fakultet  
University of Zagreb  
Faculty of Humanities  
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb  
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



## 5

# Metodologija i rezultati kvantitativnog dijela istraživanja

### 5.1.

#### Uvod

Načini na koje učenici u školi mogu ostvariti svoja participativna prava podrazumijevaju slobodno izražavanje mišljenja učenika, ozbiljno razmatranje tih mišljenja odraslih prilikom donošenja odluka koje se tiču učenika, formalnu participaciju kroz učenička predstavnička tijela, individualni doprinos na razini razreda te sudjelovanje u i predlaganje školskih projekata i aktivnosti. Omogućiti učenicima da aktivno participiraju u školi ne znači samo slušati „glas učenika“ (Fletcher, 2005), već i poticati učenike na aktivno sudjelovanje te stvoriti takve uvjete u kojima će se učenici osjećati sigurno i osnaženo na aktivnu participaciju u školi (Flutter, 2007). S obzirom na širinu pojma učeničke participacije u školi, jedan od glavnih ciljeva ovog istraživanja bio je istražiti i formalne i neformalne oblike i razine učeničke participacije u školi, te kakva je uloga odraslih u toj participaciji.

Oblici i razine učeničke participacije ne moraju nužno biti iste za učenike svih razreda, odnosno dobi, kao niti za učenike i učenice. Zbog toga nas je zanimalo - razlikuju li se učenici s obzirom na rod, dob i vrstu škole koju pohađaju u tome koliko aktivno sudjeluju u školi, te kako doživljavaju participaciju i podršku nastavnika svojoj participaciji. Istraživanje provedeno u Irskoj (de Roiste i sur., 2012) pokazalo je kako djevojke i mlađi učenici izvještavaju o višim razinama aktivne participacije u školi od dječaka i starijih učenika, pa smo slične rezultate očekivali i u ovom istraživanju. Osim toga, čini se i kako učenici nižih razreda vide više nastavničke podrške participaciji nego učenici viših razreda (Klem i Conell, 2004), što može upućivati i na slične razlike među nastavnicima iz osnovnih i srednjih škola. S obzirom na to da nema istraživanja koja uspoređuju različite vrste srednjoškolskih programa, tom dijelu istraživačkog problema smo pristupili eksploratorno.

Više razine učeničke participacije povezane su s većom subjektivnom dobrobiti učenika (Anderson i Graham, 2016; de Roiste i sur. 2012), njihovim pozitivnim razvojem (Li i Lerner, 2013), većom uključenosti u učenje i školu (Fredricks, Blumenfeld, i Paris, 2004; Wang i Eccles, 2012a) i boljim životnim rezultatima (Gardner, Roth i Brooks-Gunn, 2008). Međutim, više razine učeničke participacije povezane su i s boljim odnosom između učenika i nastavnika, većom uspjehom nastavnika u poučavanju te većim zadovoljstvom nastavnika svojim poslom (Gray i sur., 2006). S obzirom na važnost i učenika i nastavnika, kao dionika u procesu učeničke participacije, dodatno smo željeli ispitati na koji način i učenici i nastavnici/stručni suradnici doživljavaju formalne i neformalne oblike učeničke participacije, te razlikuje li se njihov doživljaj. Svoja očekivanja temeljili smo na prethodnim istraživanjima koja pokazuju diskrepancu između učeničkog i nastavničkog doživljaja škole i mogućnosti za aktivno sudjelovanje. U istraživanju Leitch i Mitchell (2007), dok su odrasli školu doživljavali kao mjesto podrške za učeničke potre-

be i aktivno sudjelovanje, učenici su svoj doživljaj opisivali kroz metafore koje ukazuju da se u školi osjećaju kao ptice u kavezu, a školu vide kao tvornicu i mjesto kloniranja istih pasivnih učenika. I druga istraživanja potvrđuju učenički osjećaj da mogućnost za aktivno sudjelovanje postoji, ali samo na deklarativnoj, a ne i stvarnoj razini (Shultz i Cook-Shater, 2001). Zbog toga smo očekivali da će nastavnici i stručni suradnici izvještavati o višim razinama učeničke participacije nego sami učenici.

Osim nastavnika, još jedan važan kontekstualni faktor koji su prethodna istraživanja identificirala kao važan za učeničko aktivno sudjelovanje u školi, a čiju ulogu smo ispitali i u ovom istraživanju, je topla i podržavajuća školska klima, odnosno pozitivna emocionalna povezanost sa školom (Voelkl, 1995). Na osnovi prethodnih istraživanja očekivali smo da će učenici i nastavnici koji pozitivnije doživljavaju svoju školu te se osjećaju povezani s njome, izvještavati o višim razinama učeničke participacije u školi.

## 5.2.

### Metodologija kvantitativnog dijela istraživanja

#### 5.2.1 Sudionici

U istraživanju su sudjelovali učenici osnovnih i srednjih škola iz cijele Hrvatske, kao i njihovi učitelji, nastavnici i stručni suradnici. Iako je uzorak prigodan, vodilo se računa o zastupljenosti škola iz svih 21 županija. U svakoj županiji u istraživanje su uključene i osnovne i srednje škole, što je rezultiralo s ispitanom ukupno 41 školom (21 osnovnih i 20 srednjih škola). Dalje u tekstu pobliže su opisane karakteristike uzorka učenika te nastavnika i stručnih suradnika.

#### UČENICI

Sudjelovalo je ukupno 2720 učenika, od toga 54,7 % djevojaka i 45 % mladića (0,3 % učenika izjasnilo se kao „ostalo“). Učenici osnovnih škola čine 43,2 % uzorka, a učenici srednjih škola (ukupno 56,8 %) pohađaju gimnaziju (22,9 %), četverogodišnju strukovnu školu (24,5 %), trogodišnju strukovnu školu (2,4 %), umjetničku školu (3,2 %) te petogodišnju strukovnu školu (3,8 %). U osnovnim školama ispitani su učenici šestog (18,2 %), sedmog (5,6 %) i osmog (19,4 %) razreda, a u srednjim školama učenici drugog (27,9 %) i trećeg (28,9 %) razreda. Prosječna dob učenika osnovnih škola je 13.26 godina ( $SD=1.024$ ), prosječna dob učenika srednjih škola je 16.75 ( $SD=0.703$ ), dok prosječna dob cijelog učeničkog uzorka iznosi 15.24 ( $SD=1.937$ ), s rasponom od 11 do 22 godine. Prosječan školski uspjeh iznosi 4.02 ( $SD=0.758$ ), pritom 0,1 % učenika navodi kako je prošli razred završilo ocjenom nedovoljan, njih 0,8 % ocjenom dovoljan, 24,6 % ocjenom dobar, 45,8 % ocjenom vrlo dobar, te 28,7 % ocjenom odličan (tablica 9). Oko trećine učenika (32,4 %) navelo je da sudjeluje u nekom obliku izvannastavne aktivnosti u školi (uglavnom su to dodatna nastava/grupe iz školskih predmeta, sportske aktivnosti i zbor), a njih polovica (54,2 %) navodi kako pohađa neku izvanškolsku aktivnost (poglavito aktivnosti vezane uz sport i glazbu).

**Tablica 9.** Opis uzorka prema osnovnim sociodemografskim obilježjima (N=2720)

ROD/SPOL			
	Djevojke	Mladići	Drugo
Broj učenika	1481	1218	8
Postotak (%)	54,7	45	0,3

VRSTA ŠKOLE								
	Osnovna	Strukovna trogodišnja	Strukovna četverogodišnja	Strukovna petogodišnja	Umjetnička	Strukovne i umjetničke	Gimnazija	Srednja
Broj učenika	1170	64	666	104	87	921	622	1543
Postotak (%)	43,2	2,4	24,5	3,8	3,2	33,9	22,9	56,8

RAZRED					
	6. r. OŠ	7. r. OŠ	8. r. OŠ	2. r. SŠ	3. r. SŠ
Broj učenika	492	153	527	754	781
Postotak (%)	18,2	5,6	19,4	27,9	28,9

ŠKOLSKI USPJEH					
	nedovoljan	dovoljan	dobar	vrlo dobar	odličan
Broj učenika	3	21	665	1238	776
Postotak (%)	0,1	0,8	24,6	45,8	28,7

**Napomena:** Na pitanje o rodu/spolu nije odgovorilo 13 učenika; na pitanje o vrsti škole nije odgovorilo 7 učenika; na pitanje o razredu nije odgovorilo 13 učenika; na pitanje o školskom uspjehu nije odgovorilo 17 učenika. Postoci su prikazani u odnosu na uzorak učenika koji su dali odgovor na pojedino pitanje.

## NASTAVNICI

U istraživanju je sudjelovao ukupno 461 nastavnik, od toga 77,5 % nastavnika/profesora u užem smislu riječi, 9,2 % učitelja razredne nastave te 13,3 % stručnih suradnika. Time su obuhvaćeni svi važni odrasli s kojima učenici svakodnevno u školi dolaze u kontakt, osim tehničkog i administrativnog osoblja. U ovom tekstu, radi jednostavnosti, koristit ćemo skupni termin nastavnici<sup>25</sup>.

Većinu uzorka čine nastavnice (76 %), dok nastavnici čine oko četvrtinu uzorka (24 %). Oko trećine nastavnika (32,6 %) predaje društvene predmete, njih 29,9 % humanističke, 18,4 % prirodoslovno-matematičke, 3,5 % medicinsko-zdravstvene, 6,7% tehničke, 6 % umjetničke predmete, dok su 2,7 % nastavnici tjelesne kulture (uz preostalih 0,2 % pomoćnika u nastavi). Ukupno većina nastavnika i suradnika je iz društveno-humanističko-umjetničkog područja (68,6 %), dok su preostali iz medicinskog i STEM područja (31,4 %). Nastavnici iz osnovnih škola čine 42,8 % uzorka, dok nastavnici iz srednjih škola (ukupno 57,2 %) rade u gimnazijama (15,2 %), četverogodišnjim strukovnim školama (14,8 %), trogodišnjim strukovnim školama (1,5 %), umjetničkim školama (3,9 %), petogodišnjim strukovnim školama (5,9 %), te školama s različitim miješanim programima (15,9 %). Prosječna dob iznosi 42.28 ( $SD=10.419$ ), s rasponom od 24-66 godine. Nastavnici u uzorku prosječno imaju 16.41 godinu radnog staža ( $SD=10.688$ , raspon od pola do 44 godine), od toga u školi u kojoj trenutno rade imaju u prosjeku 12.6 godina radnog staža ( $SD=9.704$ , raspon od nekoliko mjeseci do 40 godina). Nešto više od polovice nastavnika (53,8 %) navodi kako sudjeluje u nekom tipu izvannastavne aktivnosti u školi, a te su aktivnosti najviše vezane uz različite napredne grupe, umjetničke aktivnosti (dramsku, zbor, likovne, foto-grafske grupe), kao i debatu i novinarsku grupu. Njih tek nešto manje od četvrtine (24,3 %) navelo je kako su sudjelovali na nekoj edukaciji povezanoj s temom dječje aktivne participacije u školi. Edukacije koje navode najviše su vezane uz prava djece i građanski odgoj, te (ne)nasilje.

## 5.2.2 Instrumenti<sup>26</sup>

### INSTRUMENTARIJ ZA UČENIKE

Učenici su odgovarali na niz skala i pitanja. Većina skala i mjera konstruirana je za potrebe ovog istraživanja, a na osnovi rezultata njegovog kvalitativnog dijela. Faktorska struktura i pouzdanost pojedinih mjera provjerene su pilot-istraživanjem.<sup>27</sup>

**Sociodemografski podaci.** Na početku upitnika prikupljeni su opći podaci o rodu (spolu), dobi, broju braće i sestara, vrsti škole, razredu koji pohađaju, školskom uspjehu prethodno završenog razreda, te sudjelovanju u izvannastavnim i izvanškolskim aktivnostima.

**Informiranost o pravu na participaciju.** Koliko su učenici obaviješteni o svojim pravima na aktivnu participaciju u školi, ispitali smo putem njihove percepcije toga koliko su u školi informirani o pravima djeteta i mogućnostima da aktivno sudjeluju u odlučivanju u odlukama koje ih se tiču i u predlaganju školskih aktivnosti. Upitnik se sastoji od 7 tvrdnji koje opisuju koliko često nastavnici i drugi odrasli u školi učenike informiraju o njihovim participativnim pravima, na koje su učenici odgovarali na skali od 5 stupnjeva (1 - *nikad*; 5 - *uvijek*). Viši rezultat pokazuje viši stupanj samoprocjene informiranosti o pravu na aktivnu participaciju u školi. Pouzdanost tipa unutarnje konzistencije je visoka ( $\alpha=.84$ ).

**Formalni oblici participacije.** Učenici su za 9 nabrojanih formalnih oblika participacije (npr. funkcije u razredu ili vijeću učenika; predlaganja i sudjelovanje u školskim projektima i akcijama) označavali jesu li ili nisu ikad sudjelovali u njima. Ukupni rezultat formiran je kao broj aktivnosti u kojima je pojedini učenik sudjelovao s totalnim rasponom od 0 do 9. Viši rezultat pokazatelj je većeg broja aktivnosti u kojima je učenik sudjelovao.

**Znanje o vijeću učenika.** Zanimalo nas je i u kojoj mjeri su učenici obaviješteni o postojanju vijeća učenika, kao formalnog oblika učeničke participacije, i odlukama koje to vijeće donosi. Učenici su na 7 pitanja, koja opisuju rad i praksu vezanu uz vijeće učenika, odgovarali u kojem su stupnju suglasni sa svakom tvrdnjom na skali od 5 stupnjeva (1-*uopće se ne slažem*; 5-*u potpunosti se slažem*). Viši rezultat pokazatelj je više percepcije znanja o vijeću učenika. Pouzdanost tipa unutarnje konzistencije je zadovoljavajuća ( $\alpha=.72$ ).

**Važnost vijeća učenika.** Učenici su procijenili i koliko smatraju da je vijeće učenika važno za njihovu školu, putem izražavanja svojeg stupnja slaganja (1-*uopće se ne slažem*; 5-*u potpunosti se slažem*) sa 7 tvrdnji. Viši rezultat pokazatelj je više procjene važnosti vijeća učenika za školu. Pouzdanost tipa unutarnje konzistencije je vrlo visoka ( $\alpha=.87$ ).

**Podrška učeničkoj participaciji.** Zanimalo nas je i misle li učenici da odrasli i drugi učenici u školi podržavaju aktivnu participaciju. Zadatak učenika bio je procijeniti u kojem stupnju se slažu sa svakom od 14 tvrdnji, na skali od 5 stupnjeva (1-*uopće se ne slažem*; 5-*u potpunosti se slažem*). Upitnik se sastoji iz dva faktora. Deset tvrdnji opisuje podršku nastavnika ( $\alpha=.92$ ), dok 4 tvrdnje opisuju podršku učenika ( $\alpha=.75$ ). Viši rezultat pokazatelj je višeg stupnja percipirane podrške.

**Spremnost na aktivnu participaciju.** Učenike smo pitali jesu li spremni, odnosno bi li voljeli aktivno sudjelovati u donošenju važnih odluka u školi te predlagati različite projekte i aktivnosti. Učenici su izrazili svoj stupanj slaganja (1-*uopće se ne slažem*; 5-*u potpunosti se slažem*) s 5 tvrdnji. Viši rezultat pokazatelj je višeg stupnja spremnosti na aktivnu participaciju u školi. Pouzdanost tipa unutarnje konzistencije je visoka ( $\alpha=.77$ ).

**Neformalni oblici participacije.** Sudjelovanje učenika i praksu vezanu uz neformalne oblike participacije, ispitali smo putem stupnja slaganja (*1-uopće se ne slažem; 5-u potpunosti se slažem*) učenika, nizom tvrdnji koje opisuju postojanje i praksu vezanu uz školska i razredna pravila, postojanje i sudjelovanje u različitim školskim projektima i akcijama, nesmetano izražavanje vlastitog mišljenja te sudjelovanje u odlukama koje se tiču samih učenika. Tvrdnje su kategorizirane u 3 sadržajne kategorije, za koje je utvrđena čista struktura i homogenost tvrdnji - 1. neformalna participacija - pravila (5 tvrdnji;  $\alpha=.77$ ); 2. neformalna participacija - školski projekti (4 tvrdnje;  $\alpha=.78$ ); 3. neformalna participacija - mišljenje i odluke (7 tvrdnji;  $\alpha=.84$ ).

**Percepcija ponašanja nastavnika.** Ispitali smo i percipiraju li učenici da njihovi nastavnici favoriziraju određene skupine učenika (npr. samo odlikaše ili miljenike), odnosno uzimaju li u obzir mišljenje učenika koji dolaze iz neke ranjive skupine ili su po nekom obilježju „drugačiji“ (npr. „problematicni“, manjine, djeca s teškoćama). Učenici su izrazili svoj stupanj slaganja s 8 tvrdnji na skali od 5 stupnjeva (*1-uopće se ne slažem; 5-u potpunosti se slažem*). Skala ima dva faktora: 1. favoriziranje „dobrih“ učenika (5 čestica;  $\alpha=.84$ ) i 2. ignoriranje „problematicnih“ i učenika iz ranjivih skupina (3 čestice;  $\alpha=.80$ ).

**Zadovoljstvo sudjelovanjem u razredu i školi.** Zadovoljstvo s mogućnošću aktivnog sudjelovanja ispitano je pomoću dvije globalne mjere, jednom koja se odnosila na zadovoljstvo sudjelovanjem u razredu, i drugom o zadovoljstvu sudjelovanja u školi. Učenici su stupanj zadovoljstva iskazali na skali od 7 stupnjeva (*1-uopće nisam zadovoljan; 7-zadovoljan sam u potpunosti*).

**Pripadnost školi.** Kako bismo ispitali pripadnost školi, preuzeli smo skalu pripadnosti školi (Furlong, O'Brennan & You, 2011 School Connectedness Scale). Skala je prevedena na hrvatski jezik te je valjanost hrvatskog prijevoda testirana pilot-istraživanjem. Zadatak učenika je da izraze svoj stupanj slaganja (*1-uopće se ne slažem; 5-u potpunosti se slažem*) s 5 tvrdnji koje opisuju njihove osjećaje pripadnosti i povezanosti sa svojom školom. Pouzdanost tipa unutarnje konzistencije je visoka ( $\alpha=.87$ ). Viši rezultat pokazatelj je višeg stupnja pripadnosti školi.

**Poticaji na veći stupanj aktivne participacije.** Učenike smo pitali i koliko smatraju da bi ih različiti poticaji motivirali na veću uključenost u školi. Na osnovi rezultata kvalitativnog dijela istraživanja formirana je lista od 17 različitih poticaja, a zadatak učenika je da izraze koliko bi ih svaki od njih potaknuo na sudjelovanje na skali od 5 stupnjeva (*1-uopće me ne bi potaklo; 5-potaklo bi me u potpunosti*). S obzirom na to da se čestice u ovom upitniku ne naslanjaju na neki teorijski pristup motivaciji, već se temelje na rezultatima empirijskog istraživanja, one zajedno ne tvore smislenu skalu, već smo odlučili analizirati ih na razini pojedinačnih čestica.

Na kraju upitnika učenicima je ostavljena mogućnost da putem tri otvorena pitanja opišu ako istraživačima žele poručiti nešto dodatno o temi, te da izraze što bi željeli promijeniti u svojem razredu, odnosno u svojoj školi.

## INSTRUMENTARIJ ZA NASTAVNIKE

Instrumentarij za nastavnike razvijan je tako da bude usporediv s instrumentarijem za učenike, te su psihometrijske karakteristike pojedinih upitnika također prethodno testirane pilot-istraživanjem.

**Sociodemografski podaci.** Na početku upitnika prikupljeni su opći podaci o spolu, dobi, radnom mjestu, struci/predmetu koji predaju, vrsti škole u kojoj rade, godinama radnog staža ukupno i u trenutnoj školi, sudjeluju li u izvannastavnim školskim aktivnostima, te jesu li ikada pohađali edukaciju na temu participacije djece.

**Poučavanje o pravu na participaciju.** Nastavnike smo pitali koliko smatraju da nastavnici u njihovoj školi poučavaju i informiraju učenike o njihovim pravima na aktivnu participaciju. Koristeno je istih 7 čestica kojima je ispitana učenička percepcija o njihovoj informiranosti o pravima. Nastavnici su odgovarali na skali od 5 stupnjeva (*1-nikad; 5-uvijek*). Viši rezultat pokazatelj je višeg stupnja procjene poučavanja o pravu na aktivnu participaciju u školi. Pouzdanost tipa unutarnje konzistencije je visoka ( $\alpha=.86$ ).

**Sudjelovanje nastavnika u aktivnostima u školi i zajednici.** Nastavnici su za 10 nabrojanih oblika aktivnosti (npr. funkcije u školi; predlaganja i sudjelovanje u školskim projektima i akcijama) označavali jesu li ili nisu ikad sudjelovali u njima. Ukupni rezultat formiran je kao broj aktivnosti u kojima je pojedini nastavnik sudjelovao s totalnim rasponom od 0 do 10. Viši rezultat pokazatelj je većeg broja aktivnosti u kojima je nastavnik sudjelovao. Nabrojene aktivnosti prilagođene su nastavničkoj ulozi te nisu direktno usporedive s formalnim sudjelovanjem učenika u školi.

**Znanje o vijeću učenika.** Zanimalo nas je i u kojoj mjeri su nastavnici obaviješteni o postojanju vijeća učenika, kao formalnog oblika učeničke participacije, i odlukama koje to vijeće donosi. Nastavnici su na 7 pitanja (istih kao i kod učenika), koja opisuju rad i praksu o vijeću učenika, odgovarali u kojem su stupnju suglasni sa svakom tvrdnjom na skali od 5 stupnjeva (*1-uopće se ne slažem; 5-u potpunosti se slažem*). Viši rezultat pokazatelj je više percepcije znanja o vijeću učenika. Pouzdanost tipa unutarnje konzistencije je zadovoljavajuća ( $\alpha=.76$ ).

**Važnost vijeća učenika.** Kao i učenici, i nastavnici su procijenili koliko smatraju da je vijeće učenika važno za njihovu školu, izražavanjem svojeg stupnja slaganja (*1-uopće se ne slažem; 5-u potpunosti se slažem*) sa 7 tvrdnji. Viši rezultat pokazatelj je više procjene važnosti vijeća učenika za školu. Pouzdanost tipa unutarnje konzistencije je vrlo visoka ( $\alpha=.89$ ).

**Podrška učeničkoj participaciji.** Zanimalo nas i kako nastavnici procjenjuju svoju vlastitu, ali i međusobnu učeničku podršku aktivnoj participaciji. Zadatak nastavnika bio je procijeniti u kojem su stupnju suglasni sa svakom od 13 tvrdnji, na skali od 5 stupnjeva (*1-uopće se ne slažem; 5-u potpunosti se slažem*). Upitnik se sastoji od dva faktora. 9 tvrdnji opisuje podršku nastavnika ( $\alpha=.86$ ), dok 4 tvrdnje opisuju podršku učenika ( $\alpha=.81$ ). Viši rezultat pokazatelj je višeg stupnja percipirane podrške.

**Neformalni oblici participacije.** Zanimalo nas je i kako nastavnici percipiraju sudjelovanje učenika i praksu o neformalnim oblicima participacije, što smo ispitali putem stupnja suglasnosti (*1-uopće se ne slažem; 5-u potpunosti se slažem*), s istim nizom tvrdnji na koje su odgovarali i učenici, a koje opisuju postojanje i praksu vezanu uz školska i razredna pravila, postojanje i sudjelovanje u različitim školskim projektima i akcijama, te nesmetano izražavanje vlastitog mišljenja i sudjelovanje u odlukama koje se tiču samih učenika. Tvrdnje su kategorizirane u 3 sadržajne kategorije, za koje je utvrđena čista struktura i homogenost tvrdnji - 1. neformalna participacija - pravila (5 tvrdnji;  $\alpha=.74$ ); 2. neformalna participacija - školski projekti (4 tvrdnje;  $\alpha=.73$ ); 3. neformalna participacija - mišljenje i odluke (7 tvrdnji;  $\alpha=.83$ ).

**Stavovi o participaciji učenika u školi.** Skalom stavova o participaciji učenika u školi od 20 čestica ispitali smo koliko su nastavnici suglasni s pojedinim tvrdnjama (5 stupnjeva; *1-uopće se ne slažem; 5-u potpunosti se slažem*). Viši rezultat pokazatelj je pozitivnijeg stava o participaciji učenika. Pouzdanost tipa unutarnje konzistencije je izrazito visoka ( $\alpha=.94$ ).

**Zadovoljstvo sudjelovanjem.** Nastavničko zadovoljstvo s mogućnosti učeničkog aktivnog sudjelovanja ispitano je s dvije globalne mjere, jednom koja se odnosila na zadovoljstvo sud-

jelovanjem u razredu, i drugom koja se odnosila na zadovoljstvo sudjelovanjem u školi. Nastavnici su stupanj zadovoljstva iskazivali na skali od 7 stupnjeva (*1-uopće nisam zadovoljan; 7-zadovoljan sam u potpunosti*). Dodatnom globalnom mjerom na istoj skali ispitano je i nastavničko zadovoljstvo vlastitim sudjelovanjem u školi.

**Pripadnost školi.** Kako bismo ispitali pripadnost školi, prilagodili smo tvrdnje iz skale pripadnosti školi (Furlong, O'Brennan i You, 2011; School Connectedness Scale). Skala je prevedena na hrvatski jezik te je valjanost hrvatskog prijevoda testirana pilot-istraživanjem. Zadatak nastavnika bio je da izraze svoj stupanj suglasnosti (*1-uopće se ne slažem; 5-u potpunosti se slažem*) s 5 tvrdnji koje opisuju njihove osjećaje pripadnosti i povezanosti sa svojom školom. Pouzdanost tipa unutarnje konzistencije je visoka ( $\alpha=.85$ ). Viši rezultat pokazatelj je višeg stupnja pripadnosti školi.

**Poticaji na veći stupanj aktivne participacije.** S listom od istih 17 poticaja, nastavnike smo pitali koliko smatraju da bi različiti poticaji motivirali učenike na veću uključenost u školi (na skali od 5 stupnjeva; *1-uopće me ne bi potaknulo; 5-potaknulo bi me u potpunosti*).

Na kraju upitnika nastavnicima je ostavljena mogućnost da putem otvorenog pitanja<sup>28</sup> opišu ako istraživačima žele poručiti nešto dodatno o temi.

### 5.2.3 Postupak

Za potrebe ovog istraživanja konstruiran je instrument od niza ranije navedenih skala i upitnika, koji je testiran u predistraživanju provedenom u veljači 2018. godine na uzorku od 355 učenika osnovnih i srednjih škola te 48 njihovih učitelja, nastavnika i stručnih suradnika. Predistraživanje je provedeno radi provjere razumljivosti i jasnoće pitanja, vremena potrebnog za ispunjavanje upitnika te metrijskih svojstava konstruiranih i preuzetih skala. Na osnovi zadovoljavajuće provedbe predistraživanja, instrumentarij je pripremljen za primjenu u glavnom istraživanju.

Glavno istraživanje provedeno je u travnju, svibnju i lipnju 2018., primjenom ranije opisanog instrumentarija s učenicima osnovnih i srednjih škola te njihovim učiteljima, nastavnicima i stručnim suradnicima, metodom papir - olovka. Upitnik su primjenjivale, za tu priliku, educirane članice istraživačkog tima dolaskom u školu. Učenici su upitnik ispunjavali grupno tijekom jednog školskog sata, nakon upute i u prisutnosti istraživačice, a bez djelatnika škole<sup>29</sup>. Učitelji/nastavnici/stručni suradnici upitnik su popunjavali u zbornicama tijekom boravka istraživačica u školi. Za potrebe poštivanja etičkih standarda u istraživanju s djecom (Etički kodeks istraživanja s djecom, 2003), sastavljena je i školama unaprijed odaslana suglasnost za istraživanje koju su za osnovnoškolce nakon informiranja o istraživanju potpisivali njihovi roditelji/skrbnici. Potpisane suglasnosti prikupili su djelatnici škole i u istraživanju su sudjelovali samo oni učenici osnovnoškolci za koje postoji pristanak roditelja/skrbnika. Roditelji srednjoškolaca su o istraživanju informirani putem pisama, a srednjoškolci su za svoje sudjelovanje davali suglasnost osobno (ispunjavanje upitnika bio je znak njihove suglasnosti za sudjelovanje u istraživanju). Istraživačice su prije podjele upitnika za ispunjavanje usmeno obavijestile učenike o svrsi i ciljevima istraživanja, nositelju istraživanja te trajanju popunjavanja upitnika (20-ak minuta), zatim su sudionike informirale o pojmu „sudjelovanje“ ili „participacija“, o pravima sudionika istraživanja (dobrovoljnost, anonimnost, pravo na odustajanje tijekom ispunjavanja upitnika bez posljedica) i o obvezama istraživačkog tima tijekom i nakon istraživanja (zaštita osobnih podataka sudionika, anonimnost i u objavljivanju rezultata, isključivo grupnom). Nakon ispunjavanja upitnika, ako je ostalo vremena do kraja školskog sata, istraživačice su vodile razgovor s učenicima o iskustvima o kojima su razmišljali tijekom popunjavanja upitnika i njihovim iskustvima vezanima uz prilike za sudjelova-



nje u njihovoj školi, te za one teme za koje su interes pokazivali sami učenici, a odnosilo se na njihovo sudjelovanje u životu škole.

## 5.3. Rezultati<sup>30</sup>

U tekstu koji slijedi nalaze se rezultati koje su učenici (N=2720) i njihovi učitelji, nastavnici i stručni suradnici (dalje u tekstu: *nastavnici*) (N=461) postigli odgovarajući na pitanja iz upitnika. Podaci su prikazani opisno, tako da su za većinu pitanja predstavljeni postoci pojedinačnih odgovora te prosječni rezultati (M) i raspršenje rezultata (SD) za ukupne rezultate na cijeloj skali. Time su pokriveni rezultati učenika i nastavnika za sljedeća područja istraživanja: informiranost/poučavanje o pravu na participaciju, sudjelovanje u formalnim oblicima participacije, znanje i procjena važnosti vijeća učenika, podrška učeničkoj participaciji od strane odraslih i vršnjaka, spremnost na sudjelovanje, neformalni oblici participacije u školi i razredu, percepcija ponašanja nastavnika (*samo učenici*), stavovi o učeničkoj participaciji (*samo nastavnici*), zadovoljstvo sudjelovanjem učenika i nastavnika, pripadnost školi te poticaji na veće sudjelovanje učenika.

### 5.3.1 Rezultati učenika

#### INFORMIRANOST O PRAVU NA PARTICIPACIJU

Kao početna točka istraživanja ispitana je informiranost učenika o pravu na participaciju. Na skali informiranosti o pravu na participaciju učenici su postigli ukupan prosječni rezultat  $M=2,93$  ( $SD=,862$ ), što govori o blago ispodprosječnoj informiranosti. Navedeno bi značilo kako učenici prosječno izjavljuju da ih o pravima djece, a posebno o pravu na participaciju u školi, u njihovoj školi informiraju *ponekad*.

Najviši prosječni rezultat ( $M=3,60$ ;  $SD=1,193$ ) učenici postižu na čestici koja opisuje kako su *informirani o tome da imaju pravo izraziti svoje mišljenje*. Slijedi ga rezultat koji učenici postižu na čestici koja opisuje *informiranost učenika o tome kako se mogu uključiti u projekte i akcije u školi* ( $M=3,27$ ;  $SD=1,267$ ), te rezultat na čestici koja govori o tome *da su učenici informirani o tome da imaju pravo dobiti sve informacije koje ih se tiču* ( $M=3,22$ ;  $SD=1,201$ ). Najniži prosječni rezultat ( $M=1,93$ ;  $SD=1,066$ ) učenici postižu na čestici koja navodi *da su o Konvenciji o pravima djece učili u školi*, a slijedi ga rezultat za česticu koja opisuje *da se u školi uči o pravima djeteta* ( $M=2,51$ ;  $SD=1,107$ ).

Zaključak je kako učenici formalnije oblike učenja o pravima djeteta i o pravu na participaciju prepoznaju kao rjeđe u odnosu na primijenjene oblike participacije/sudjelovanja, kao što su informiranje o pravu na izražavanje mišljenja, o mogućnostima uključivanja u projekte i akcije, o pravu na informacije koje ih se tiču i drugo.

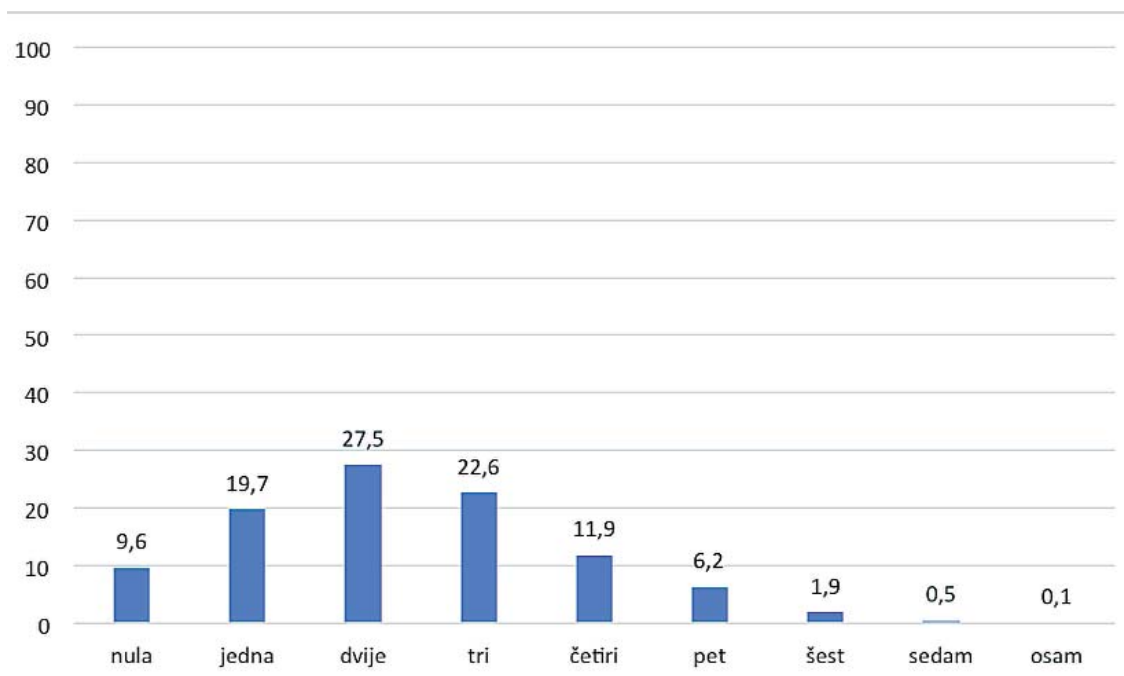
#### SUDJELOVANJE U FORMALNIM OBLICIMA PARTICIPACIJE

Na pitanje o sudjelovanju u aktivnostima formalne participacije u njihovoj školi i zajednici, učenici su na ponuđene oblike participacije odgovarali jesu li ili nisu u njima sudjelovali. Pregledom postotaka njihovih odgovora za svaki oblik sudjelovanja može se uočiti kako ih je najveći broj (66,2 %) *sudjelovao u nekom projektu/kampanji/akciji u školi (humanitarna akcija, čišćenje okoliša i sl.)*, zatim njih oko polovine (48,2 %) izjavljuje kako su *bili kandidatom za ulogu predsjednika razreda*. U podjednakom broju (47,7 %) ih navodi kako su *glasali na izborima za predstavnika učenika u vijeću učenika*. Nešto više od trećine učenika (36,6 %) navodi kako su *sudjelova-*

li u nekom projektu/kampanji/lakciji u svojem susjedstvu. Značajno manje učenika izjavljuje kako su bili kandidatom za predstavnika učenika u vijeću učenika (17,7 %), pisali zamolbu upravi škole (7,7 %), pokrenuli neki projekt/kampanju akciju u školi (5,3 %), te ih najmanje izjavljuje kako su sudjelovali u radu dječjeg foruma (4,4 %) i radu dječjeg gradskog vijeća (4,2 %).

Pregledom rezultata na ovom pitanju može se zaključiti kako učenici od ponuđenih aktivnosti najviše sudjeluju u projektima/kampanjama/lakcijama u školi, dok za te aktivnosti značajno manji broj učenika izjavljuje da ih je i pokrenuo. I istraživanje Bagić i Gvozdanić (2015) na nacionalnom reprezentativnom uzorku pokazalo je da učenici završnih razreda srednjih škola u najvećoj mjeri sudjeluju u akcijama i aktivnostima humanitarnog tipa, iako se sudjelovanje u ovoj aktivnosti u navedenom istraživanju nije ispitivalo u kontekstu škole, nego u kontekstu društvenog sudjelovanja općenito. Relativno visok postotak učenika, njih skoro polovina, sudjelovali su u jednom vrlo formalnom obliku participacije - preuzimanje uloge kandidata za predsjednika razreda. Sudjelovanje u radu formalnih tijela dječje participacije na razini gradova i lokalnih zajednica je zastupljeno s niskim postocima učenika koji su sudjelovali, što je i razumljivo s obzirom na značajke takvih tijela, prije svega na veličinu koja ograničava mogućnosti sudjelovanja velikom broju učenika.

Odgovori DA zbrojeni su kako bismo dobili ukupan broj aktivnosti u kojima pojedini učenik sudjeluje. Od ponuđenih aktivnosti učenici u prosjeku sudjeluju u nešto više od dvije ( $M=2.36$ ;  $SD=1.476$ ), iako je raspon širok i kreće se od nula aktivnosti (9,6 % učenika) do osam aktivnosti (0,1 % učenika). Na slici 6, koja slijedi, prikaz je postotka učenika po broju aktivnosti u kojima sudjeluju. Najviše učenika, njih 27,5 % sudjeluje u dvije aktivnosti, a njih još 22,6 % sudjeluje u tri aktivnosti.



**Slika 6.** Postotak učenika po broju aktivnosti u koje su uključeni

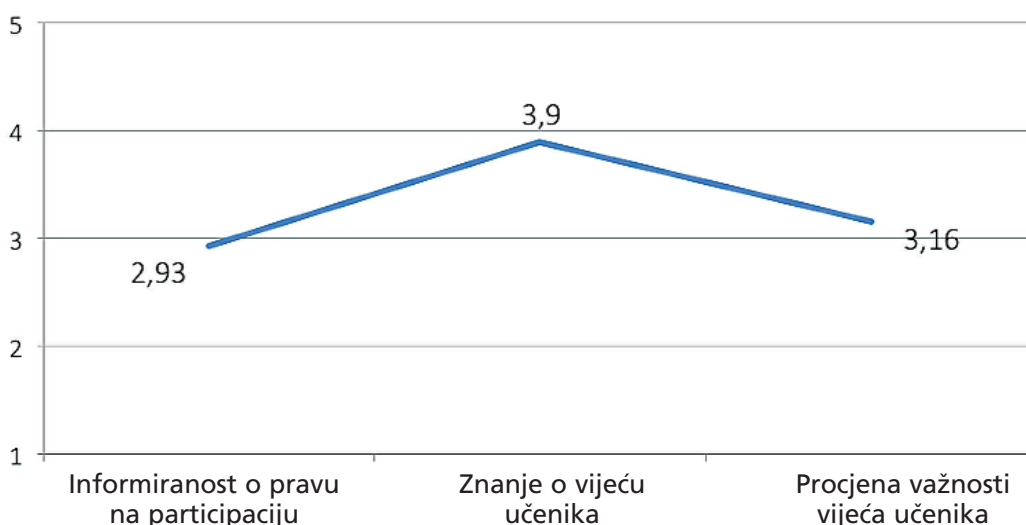
## ZNANJE O VIJEĆU UČENIKA I PROCJENA VAŽNOSTI VIJEĆA UČENIKA

Vijeća učenika predstavljaju jedan od formalnih oblika participacije djece u okruženjima kojih su dio, u ovom slučaju - u školi. Jesu li učenici obaviješteni o vijećima učenika i koliko ih smatraju važnima pokazuju rezultati njihovih odgovora na sljedeća pitanja.

Znanje učenika o vijećima učenika moglo bi se opisati kao vrlo dobro, s ukupnim prosječnim rezultatom za skalu  $M=3,90$  ( $SD=,746$ ). Najviši prosječni rezultat učenici postižu na čestici koja govori o *postojanju vijeća učenika u njihovoj školi* ( $M=4,61$ ;  $SD=,846$ ), gdje njih 77,7 % izjavljuje potpuno slaganje s tvrdnjom, te su obaviješteni tko je predstavnik njihovog razreda u vijeću učenika ( $M=4,60$ ;  $SD=,992$ ), gdje 82,3 % učenika izjavljuju kako se u potpunosti slažu s tvrdnjom. U višem dijelu rezultata (između 4 i 5) nalaze se još i čestice koje govore o provođenju *izbora za predstavnika razreda u vijeću učenika* i o tome kako su *predstavnik razreda u vijeću učenika izabrali sami učenici*. Najniže rezultate, odnosno manje slaganja s tvrdnjama, učenici izražavaju na česticama koje opisuju *poznavanje pitanja i problema kojima se bavi vijeće učenika* ( $M=2,76$ ;  $SD=1,346$ ), a ne bi se niti složili, niti opovrgnuli tvrdnju kako se *u vijeća učenika uvijek biraju isti učenici* ( $M=2,92$ ;  $SD=1,353$ ).

Učenici su procjenjivali važnost vijeća učenika, u njihovim očima, ali i u očima njihovih nastavnika i drugih odraslih u školi. Ukupni prosječni rezultat na skali procjene važnosti vijeća učenika je  $M=3,16$  ( $SD=,942$ ), što govori o srednjoj procjeni blago pomaknutoj u pozitivnom smjeru. Najviše slaganje učenici izražavaju s tvrdnjama da *ravnatelj podržava i poštuje vijeće učenika* ( $M=3,75$ ;  $SD=1,201$ ), te da je *biti predstavnik razreda u vijeću učenika važna uloga* ( $M=3,53$ ;  $SD=1,293$ ). Među tvrdnjama s kojima se učenici najmanje slažu, sljedeće su tvrdnje: *kada u školi dođe do nekih problema, vijeće učenika sudjeluje u njihovom rješavanju* ( $M=2,67$ ;  $SD=1,276$ ), *učenici u mojoj školi smatraju da je vijeće učenika važno* ( $M=2,76$ ;  $SD=1,224$ ) te *odrasli u mojoj školi (učitelji/nastavnici, stručni suradnici, ravnatelj) pokazuju da im je vijeće učenika važno* ( $M=2,98$ ;  $SD=1,306$ ).

Iz rezultata učenika na ovom pitanju može se zaključiti kako sami učenici vijeće učenika smatraju važnim, a percipiraju i da njihovi ravnatelji misle slično, dok za druge odrasle u školi nisu sigurni da pokazuju kako rad vijeća učenika smatraju važnim. Također, upadljivo je kako se 43,8 % učenika donekle ili u potpunosti ne slaže s tvrdnjom da vijeće učenika sudjeluje u rješavanju problema u školi, što dalje nameće pitanje je li vijeće učenika shvaćeno samo kao formalno tijelo koje nema pravu svrhu u ispunjavanju ueničkog prava na sudjelovanje, pa i u rješavanju problema. Dobivene rezultate zanimljivo je usporediti s istraživanjem Pereira, Mouraz i Figueiredo (2014), koje je pokazalo da sami predstavnici učenika u formalnim tijelima ueničke participacije osjećaju da njihova uloga u školama koje pohađaju nije u dovoljnoj mjeri cijenjena.



**Slika 7.** Informiranost o pravu na participaciju, znanje o vijećima učenika i procjena važnosti vijeća učenika - ukupni prosječni rezultati učenika (M)

Iz slike 7, na kojoj se nalazi prikaz ukupnih prosječnih rezultata na pitanjima o informiranosti učenika o pravu na participaciju, znanja učenika o vijeću učenika i učeničkoj procjeni važnosti vijeća učenika, vidljivo je kako učenici najviše znaju o vijeću učenika, malo manje procjenjuju njegovu važnost, a najmanje procjenjuju da su u školi informirani o pravu na participaciju.

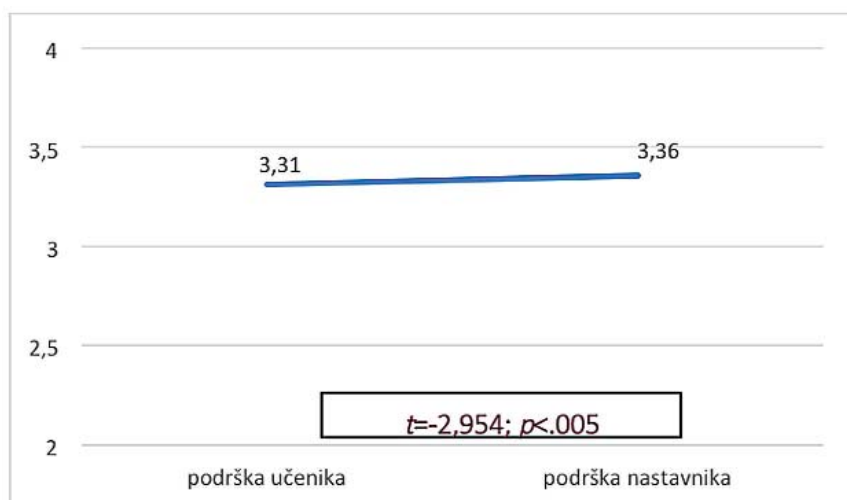
## PODRŠKA ODRASLIH I VRŠNJAKA UČENIČKOJ PARTICIPACIJI

Na pitanje o podršci koju učenici za vlastitu participaciju dobivaju od odraslih i vršnjaka, učenici su odgovarali stupnjem slaganja s tvrdnjama. Skala podrške učeničkoj participaciji sastoji se od dva faktora: *podrška nastavnika* i *podrška učenika*. Ukupan prosječni rezultat za faktor *podrška nastavnika* je  $M=3,36$  ( $SD=,961$ ), a za faktor *podrška učenika*  $M=3,31$  ( $SD=,884$ ). Podršku participaciji od nastavnika učenici procjenjuju statistički značajno višom nego podršku od učenika ( $t=-2,954$ ;  $p<.005$ ), što je prikazano na slici 8.

Najviše rezultate učenici su na faktoru „podrška nastavnika“ postigli na česticama koje opisuju *podršku stručnih suradnika u obliku spremnosti da saslušaju učenike* ( $M=3,96$ ;  $SD=1,137$ ) i *poticanje učenika na izražavanje vlastitog mišljenja od nastavnika* ( $M=3,53$ ;  $SD=1,273$ ). Čestice faktora „podrška nastavnika“ (*trude se imati dobar odnos s učenicima, potiču učenike da sudjeluju u donošenju odluka, rado poslušaju što učenici imaju reći*), također su procijenjene srednjim prosječnim vrijednostima, dok su niže, ali isto oko prosječne vrijednosti, procijenjene čestice koje se odnose na *podršku odraslih u smislu razumijevanja učenika, prihvatanja njihovih prijedloga, objašnjavanja razloga zašto ne prihvate prijedloge učenika*. Najniže procijenjena čestica je ona o *podrsci nastavnika u smislu otvorenosti za razgovor s učenicima o njihovim problemima* ( $M=2,71$ ;  $SD=1,368$ ). Čak 46,2 % učenika se donekle ili u potpunosti ne slaže s tvrdnjom da s nastavnicima u školi može razgovarati o svojim problemima.

Najviše rezultate učenici su na faktoru „podrška učenika“ postigli na česticama *podrška vršnjaka u smislu međusobnog pomaganja* ( $M=3,53$ ;  $SD=1,178$ ) i *općenito dobrih vršnjačkih odnosa u školi* ( $M=3,53$ ;  $SD=1,085$ ). Zanimljivo je da u manjoj mjeri učenici *smatraju da se učenici podržavaju u aktivnostima participacije* ( $M=3,22$ ;  $SD=1,183$ ). Najniže su procijenjene čestice koje govore o tome koliko *drugi učenici u njihovoj školi smatraju da je važno aktivno sudjelovati u životu škole* ( $M=2,92$ ;  $SD=1,225$ ).

Predstavljeni rezultati govore o tome kako učenici različito percipiraju različite oblike podrške i od odraslih i od vršnjaka. S prisutnošću nekih oblika podrške se slažu više, a s nekima manje, no zanimljivo je da od svih eventualnih pružatelja podrške (nastavnici, stručni suradnici i drugi učenici) doživljavaju bar neke oblike podrške.



**Slika 8.** Podrška nastavnika i podrška vršnjaka učeničkoj participaciji - ukupni prosječni rezultati (M) i test značajnosti razlika

## UČENIČKA SPREMNOST NA SUDJELOVANJE

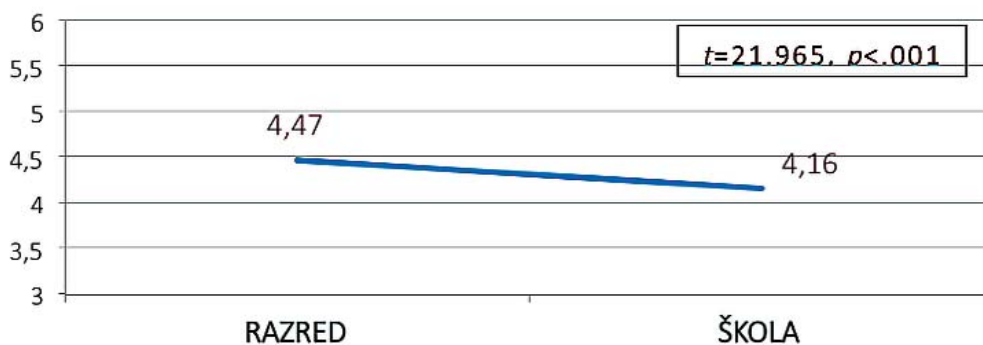
Spremnost učenika na sudjelovanje ispitana je putem 5 tvrdnji kojima su učenici izražavali stupanj slaganja. Ukupan prosječni rezultat na svim tvrdnjama na skali je  $M=3,39$  ( $SD=,905$ ). Rezultati pokazuju da najviše prosječno slaganje učenici postižu tvrdnjom - *da su sposobni aktivno sudjelovati u školi* ( $M=4,18$ ;  $SD=1,010$ ), a također relativno visoko se slažu i s tvrdnjom *kako imaju dovoljno znanja i vještina da mogu sudjelovati u svim aktivnostima u razredu i školi u kojima to žele* ( $M=3,85$ ;  $SD=1,119$ ). Najmanje se učenici slažu s tvrdnjom *da žele biti predstavnici svojeg razreda u vijeću učenika* ( $M=2,28$ ;  $SD=1,443$ ).

Iz predstavljenih rezultata vidljivo je kako učenici u relativno visokoj mjeri žele sudjelovati u školi, procjenjuju da su za to sposobni te da imaju dostatne vještine. No, vidljivo je i da najmanje to žele ostvariti u formalnom obliku predstavljanjem svojeg razreda u vijeću učenika, već ih više privlači sudjelovanje u školskim i razrednim projektima i akcijama, može se reći u više neformalnim aktivnostima.

## ZADOVOLJSTVO UČENIKA SUDJELOVANJEM U RAZREDU I ŠKOLI

S obzirom na ranije predstavljenu spremnost učenika na sudjelovanje i samopercipiranu sposobnost učenika za participaciju, zanimljivi su rezultati njihovog zadovoljstva tim istim sudjelovanjem u školi i razredu. Na slici 9 je prosječan rezultat za zadovoljstvo učenika *sudjelovanjem u razredu* veći ( $M=4,47$ ;  $SD=1,531$ ) od prosječnog rezultata zadovoljstva učenika *sudjelovanjem u školi* ( $M=4,16$ ;  $SD=1,682$ ), što potvrđuje i statistički test značajnosti te razlike ( $t=21,965$ ;  $p<,001$ ). Inspekcijom postotaka pojedinačnih odgovora može se vidjeti da je oko trećine učenika izrazito ili nešto slabije od izrazito zadovoljno sudjelovanjem u razredu (32,7 %), a oko četvrtine sudjelovanjem u školi (23,1 %). Iako se čini kako je riječ o dobrom rezultatu, ostaje pitanje što je s učenicima koji su izrazito nezadovoljni sudjelovanjem u razredu (8,2 %) i u školi (17,4 %), pritom vidimo da je njih više nezadovoljno sudjelovanjem u školi.

Zadovoljstvo sudjelovanjem u razredu i školi važan je podatak za unapređenje prakse poticanja participacije učenika u školi jer može utjecati na motivaciju za nastavak participiranja, ali i motivaciju za angažiranje u aktivnostima participacije. Prema rezultatima ovog istraživanja, nezanemariv je broj nezadovoljnih i onih koji se nisu pronašli u sudjelovanju ili im nije omogućeno sudjelovati u ponuđenim formalnim i neformalnim oblicima participacije.



**Slika 9.** Zadovoljstvo učenika sudjelovanjem u razredu i u školi - ukupni prosječni rezultati (M) i test značajnosti i razlika

## ISKUSTVA UČENIKA S NEFORMALNIM OBLICIMA PARTICIPACIJE

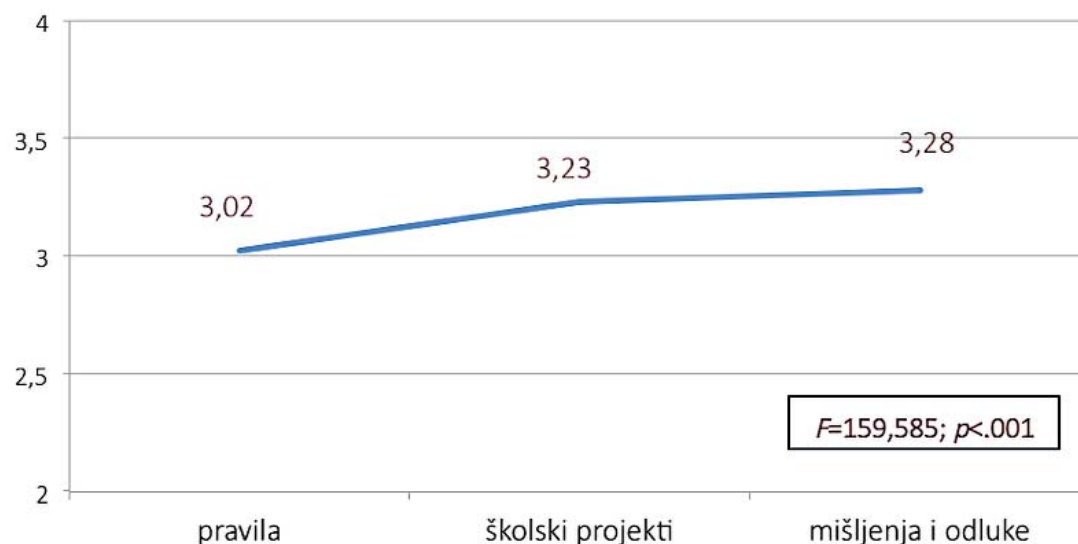
Iskustva sudjelovanja učenika u neformalnim oblicima participacije, kao što su neformalno, ali informirano sudjelovanje u donošenju odluka, školski i razredni projekti i akcije, povezanost s drugim školama, sudjelovanje u rješavanju sukoba i slično, ispitani su nizom od 17 čestica s kojima su učenici izražavali stupanj slaganja. Ukupni prosječni rezultat na svakoj od 3 sadržajne kategorije od kojih se skala sastoji, jest: 1. neformalna participacija - pravila ( $M=3,02$ ;  $SD=,949$ ), 2. neformalna participacija - školski projekti ( $M=3,23$ ;  $SD=,965$ ) i 3. neformalna participacija - mišljenje i odluke ( $M=3,28$ ;  $SD=,932$ ).

Analizom varijance za zavisne uzorke utvrđeno je kako se rezultati triju sadržajnih kategorija statistički značajno razlikuju ( $F=159,585$ ;  $p<,001$ ) tako da su statistički značajne razlike prisutne između sve tri sadržajne kategorije (slika 10). Učenici značajno najvišom procjenjuju neformalnu participaciju u smislu odluka i mišljenja. Sljedeće po visini rezultata jesu aktivnosti neformalne participacije u obliku školskih projekata, a najmanjom procjenjuju neformalnu participaciju u postavljanju i poštivanju školskih i razrednih pravila.

U okviru sadržajne kategorije *neformalne participacije - pravila* učenici su najviše slaganje pokazivali s tvrdnjama koje opisuju *prisutnost pravila ponašanja u školi, koja se donose na početku školske godine i vrijede za cijelu školu* ( $M=3,88$ ;  $SD=1,268$ ), a najmanje s tvrdnjama koje se odnose na *sudjelovanje učenika u odlučivanju o školskim pravilima* ( $M=2,53$ ;  $SD=1,387$ ), te *postojanju razrednih pravila i zajedničkom odlučivanju učenika o njima* ( $M=2,53$ ;  $SD=1,446$ ).

Druga sadržajna kategorija opisuje *neformalnu participaciju - školske projekte*, a učenici najvišim rezultatom u toj kategoriji procjenjuju *prisutnost projekata i akcija u školi u kojima sudjeluju oni učenici koji to žele* ( $M=3,81$ ;  $SD=1,185$ ), dok je najniže procijenjena tvrdnja *da je u školi uobičajeno prihvatiti većinu prijedloga učenika za školske i razredne projekte i akcije* ( $M=2,98$ ;  $SD=1,148$ ).

Na sadržajnoj kategoriji *neformalne participacije - mišljenje i odluke* najviši rezultat učenici su postigli na česticama koje opisuju slobodu odabira aktivnosti, odnosno *slobodu nesudjelovanja u dobrovoljnim aktivnostima* ( $M=3,63$ ;  $SD=1,319$ ) i *slobodu izražavanja mišljenja, čak i različitog* ( $M=3,61$ ;  $SD=1,311$ ). Najnižom unutar ove kategorije procijenjena je tvrdnja *kako se mišljenje učenika ozbiljno shvaća i ima utjecaja na mnogo toga* ( $M=2,76$ ;  $SD=1,229$ ).



**Slika 10.** Neformalna participacija (pravila, školski projekti, mišljenja/odluke) u percepciji učenika - ukupni prosječni rezultati (M) i test značajnosti razlika

## UČENIČKA PERCEPCIJA PONAŠANJA NASTAVNIKA

Učenička percepcija ponašanja nastavnika sastoji se od dva faktora. Ukupan prosječni rezultat učenika na faktoru *Favoriziranje „dobrih“ učenika* je  $M=3,53$  ( $SD=1,042$ ), a na faktoru *Ignoriranje „problematicnih“ i učenika iz ranjivih skupina* je  $M=2,28$  ( $SD=1,096$ ).

Na faktoru *Favoriziranje „dobrih“ učenika* učenici se najviše slažu s tvrdnjama da *nastavnici u obzir radije uzimaju mišljenje poslušnih učenika* ( $M=3,88$ ;  $SD=1,138$ ), *svojih „miljenika“* ( $M=3,73$ ;  $SD=1,347$ ) i *odlikaša* ( $M=3,72$ ;  $SD=1,323$ ), nego mišljenje ostalih učenika.

Na faktoru *ignoriranje „problematicnih“ i učenika iz ranjivih skupina* upadljivo najviši rezultat slaganja učenici postižu na čestici koja govori kako se *nastavnici u manjoj mjeri obaziru na mišljenje učenika „problematicnog“ ponašanja* ( $M=3,35$ ;  $SD=1,325$ ). Učenici najniže rezultate postižu na česticama koje se odnose na *obaziranje na mišljenje učenika iz siromašnijih obitelji* ( $M=2,10$ ;  $SD=1,287$ ), *zatim učenika s teškoćama u razvoju* ( $M=2,73$ ;  $SD=1,339$ ) i *učenika pripadnika manjina i drugih kultura* ( $M=2,8$ ;  $SD=1,276$ ). Zanimljivo je istaknuti kako se više od trećine učenika (37,1 %) donekle ili u potpunosti slaže s tvrdnjom da se mišljenje nekih učenika nikada ne uzima u obzir.

Ostvarenje prava na participaciju djece ne bi trebala ni u kojem slučaju ovisiti o značajkama djece, bilo da se radi o njihovim osobnim značajkama (npr. teškoće u razvoju, problemi u ponašanju, rodna pripadnost, školski uspjeh) ili značajkama njihovog okruženja (npr. dolaze iz siromašnije obitelji, druge kulture). Iz predstavljenih rezultata moguće je naslutiti kako učenici ipak primjećuju pristranost nastavnika, i to tako da nastavnici pri uzimanju u obzir mišljenja učenika favoriziraju odlikaše, poslušne i tzv. svoje miljenike, dok one „druge i drugačije“ u istom tom smislu shvaćaju manje ozbiljno, odnosno više zanemaruju njihova mišljenja. Pritom se čini da po ovom pitanju ne zanemaruju u tolikoj mjeri mišljenja učenika iz siromašnijih obitelji i pripadnike manjina i drugih kultura, koliko mišljenja „problematicnih“ učenika. Ovaj nalaz još je jedna potvrda o nužnosti edukacija nastavnika i drugih odraslih u školi o pristupima pravde i jednakosti, kao i omogućavanju jednakih mogućnosti za sve učenike, bez obzira na njihova individualna i/ili okolinska obilježja.

## PRIPADNOST UČENIKA ŠKOLI

Osjećaj pripadnosti školi, privrženosti, povezanosti sa školom ili posvećenost školi, kako ga različiti istraživači nazivaju, značajan je čimbenik zdravog i pozitivnog razvoja djece i mladih (Catalano Haggerty, Oesterle, Fleming i Hawkins, 2004; Libbey, 2004). Osjećaj pripadnosti školi dio je ovog istraživanja jer se iskustvo školovanja i povezanosti sa školom i osobama u njoj dovodi u usku vezu s mnogim pozitivnim razvojnim rezultatima učenika (Bond i sur., 2007; Stewart, 2007), ali i njihovim sudjelovanjem u školi (Finn, 1997). Kao i svako iskustvo koje obilježavaju interakcije između pojedinaca, ali i pojedinaca, grupa i okruženja, tako je i iskustvo školovanja izuzetno važno za razvoj odgovornih, zadovoljnih članova zajednice i članova društva koji pridonose njegovom i vlastitom razvoju. O tome kako učenici doživljavaju svoju školu, koliko joj pripadaju ili su s njom povezani, ovisi i razina njihove uključenosti u vlastito obrazovanje i vlastiti rast i razvoj, život škole, odluke i procese koji se u školi i razredu zbivaju. Drugim riječima, očekivano je veće sudjelovanje učenika u školi u onim situacijama kada učenici svoju školu vole i osjećaju se s njom povezani. Zanimljivo je za dodati da vrijedi i obrnuto - ako se žele pospješiti procesi participacije u školi, kasnije i u društvu, osnaživanje pripadnosti školi mora se istaknuti kao jedan od prioriteta obrazovnih politika.

Ukupan prosječni rezultat na skali pripadnosti školi učenika je  $M=3,31$  ( $SD=1,064$ ), što govori o blago pozitivnoj procjeni. Iz rezultata je vidljivo kako najveću pripadnost učenici iskazuju iz-

javom da se u ovoj školi osjećaju sigurno ( $M=3,54$ ;  $SD=1,322$ ) i da su sretni što pohađaju svoju školu ( $M=3,45$ ;  $SD=1,363$ ). Najmanje se slažu s tvrdnjom da su nastavnici ove škole pravedni prema učenicima ( $M=3,03$ ;  $SD=1,312$ ). Iako se radi o prosječnim rezultatima blago pomaknutima u pozitivnu stranu (viši rezultat - iskazana veća pripadnost), još se može uočiti prostor za poboljšanje i povećanje pripadnosti školi, budući da je iz postotaka pojedinačnih odgovora vidljivo kako, primjerice, gotovo četvrtina učenika ne osjeća povezanost s učenicima i odraslima u svojoj školi (24,5 %), niti je sretno što pohađa svoju školu (24,1 %).

## POTICAJI NA VEĆI STUPANJ AKTIVNE PARTICIPACIJE

Na kraju, istraživanjem smo željeli dobiti i konkretne smjernice kako potaknuti veće sudjelovanje učenika, odnosno doznati što je to što bi sami učenici percipirali i cijenili kao poticaj za sudjelovanje. Učenicima je ponuđeno 17 tvrdnji, a oni su svojim odgovorima izražavali koliko bi ih svaka predložena okolnost potaknula na sudjelovanje. Može se uočiti kako su kao najviše poticajne procijenjene sljedeće okolnosti:

- sudjelovanje treba biti zabavno ( $M=4,37$ ;  $SD=1,009$ )
- manja opterećenost učenika nastavom i gradivom ( $M=4,3$ ;  $SD=1,108$ )
- bolja opremljenost škole prostornim i tehničkim uvjetima ( $M=4,16$ ;  $SD=1,098$ )
- nagrade učenicima koji sudjeluju (ocjene iz zalaganja, izlet i sl.) ( $M=4,15$ ;  $SD=1,145$ )
- ohrabivanje učenika od nastavnika da iskažu svoje mišljenje ( $M=4,11$ ;  $SD=1,120$ )
- zainteresiranost nastavnika za to kako ih učenici doživljavaju (da traže povratnu informaciju od učenika o svome radu) ( $M=3,99$ ;  $SD=1,134$ )
- zainteresiranost nastavnika za probleme učenika ( $M=3,97$ ;  $SD=1,132$ )
- veća otvorenost odraslih u školi za ideje i prijedloge učenika ( $M=3,9$ ;  $SD=1,077$ )
- veće korištenje modernih tehnologija (npr. društvene mreže) ( $M=3,89$ ;  $SD=1,258$ )

Najnižu prosječnu vrijednost rezultata učenici su iskazali procjenjujući *dobar status među vršnjacima zbog sudjelovanja (da me vide kao „facu“ zbog toga)* ( $M=2,75$ ;  $SD=1,322$ ), što bi značilo da procjenjuju da ih to baš i ne bi potaknulo na sudjelovanje.

## RAZLIKE MEĐU UČENICIMA

Zanimalo nas je i razlikuju li se dječaci i djevojčice, odnosno djevojke i mladići, kao i učenici iz osnovnih te različitih vrsta srednjih škola na istraživanim varijablama. Razlike po rodu provjerili smo t-testom za nezavisne uzorke, a razlike po vrstama škole jednostavnom analizom varijance s tri kategorije, pritom smo učenike svih strukovnih, miješanih i umjetničkih škola spojili u jednu kategoriju ( $n=924$ ), dok su osnovne škole ( $n=1174$ ) i gimnazije ( $n=621$ ) činile druge dvije kategorije (jedan učenik nije dao podatak o školi). Mješovitom složenom analizom varijance provjerili smo i postoje li interakcije između roda i vrste škole u svim istraživanim varijablama, međutim niti jedna interakcija nije bila statistički značajna ( $F=0.006-1.530$ , svi  $p>.05$ ). Zbog toga i radi preglednosti, dalje u tekstu prikazujemo rezultate t-testova i jednostavne analize varijance.

Učenici i učenice ne razlikuju se u svojim procjenama informiranosti o pravu na participaciju u školi, međutim učenice svoje znanje o funkcioniranju i odlukama vijeća učenika procjenjuju višim nego učenici. Međutim, radi se o razlici male veličine (Cohenov  $d=0.26$ ). U procjenama važnosti vijeća učenika, kao i procjenama nastavničke i učeničke podrške participaciji, nema statistički značajnih razlika između učenika i učenika.



U svojim procjenama nastavnčkog ponašanja koje se odnosi na favoriziranje „dobrih“ učenika nema značajnih razlika između učenika i učenica, međutim učenici značajno više percipiraju da nastavnici ignoriraju „problematične“ i učenike iz ranjivih skupina nego što isto percipiraju učenice. Efekt ove razlike je malen (Cohenov  $d=0.21$ ). Ova razlika može biti povezana s većom osjetljivošću učenika na diskriminaciju, s obzirom na to da je sustav obrazovanja jedino područje života u kojem učenici doživljavaju više diskriminacije nego učenice (Jelić i Huić, 2011).

Nismo pronašli značajne razlike u broju formalnih oblika participacije u koje su učenice i učenici uključeni, niti razlike u procjeni u kojoj mjeri učenici u školi slobodno izražavaju svoje mišljenje i sudjeluju u odlukama o neformalnim oblicima participacije. S druge strane, postoje značajne razlike u percepciji drugih oblika neformalne participacije u njihovoj školi, kao što su postojanje i pridržavanje školskih i razrednih pravila, te mogućnosti i sudjelovanje u različitim školskim projektima i aktivnostima. Mogućnost i sudjelovanje učenika škole u školskim projektima (npr. izložbe, sajmovi, susreti s drugim školama), učenice procjenjuju više izraženima nego učenici. Međutim, radi se o razlici zanemarive veličine (Cohenov  $d=0.09$ ). Postojanje i pridržavanje školskih i razrednih pravila u većoj mjeri percipiraju učenici nego učenice. I u ovom slučaju radi se o maloj razlici (Cohenov  $d=0.15$ ). Ova razlika ponovno se može povezati s nalazima istraživanja rodne ravnopravnosti (Jugović i Baranović, 2011) u području obrazovanja, koje je pokazalo da je discipliniranje dječaka samo zbog njihovog spola posebno izražen oblik diskriminacije učenika u školama. Takva praksa usmjerava učenike da budu aktivno usmjereni na one podražaje u okolini povezane s diskriminirajućim ponašanjem, što učenike može činiti osjetljivijima na percipiranje postojanja i prakse povezane s razrednim i školskim pravilima.

Učenici su, u odnosu na učenice, više zadovoljni i svojim sudjelovanjem u razredu (Cohenov  $d=0.15$ ), i u školi (Cohenov  $d=0.13$ ), radi se o razlikama male veličine (vidi tablicu 10). U skladu s time, učenice pak izjavljuju kako su spremnije aktivno sudjelovati u školi od učenika, u ovom slučaju radi se o razlici srednje veličine (Cohenov  $d=0.30$ ). Potonja razlika može biti povezana s time što su djevojke manje zadovoljne - svoje zadovoljstvo žele povećati tako da se više uključe.

**Tablica 10.** Deskriptivni podaci i razlike između učenica i učenika na istraživanim varijablama

		N	M	SD	t-test
Informiranost o pravima	m	1171	2.90	0.868	1.476
	ž	1436	2.95	0.860	
Procjena važnosti vijeća učenika	m	1157	3.13	0.978	1.599
	ž	1432	3.19	0.911	
Podrška učenika	m	1170	3.34	0.889	1.894
	ž	1448	3.27	0.877	
Podrška nastavnika	m	1080	3.39	0.974	1.212
	ž	1375	3.35	0.950	
Spremnost na participaciju	m	1181	3.25	0.925	7.566***
	ž	1463	3.52	0.868	
Percepcija nastavnčkog favoriziranja „dobrih“ učenika	m	1162	3.50	1.043	1.140
	ž	1451	3.55	1.042	
Percepcija nastavnčkog ignoriranja „drugačijih“	m	1177	2.42	1.117	5.262***
	ž	1461	2.19	1.068	
Osjećaj pripadnosti školi	m	1182	3.34	1.067	1.086
	ž	1468	3.29	1.061	

		N	M	SD	t-test
Broj formalnih školskih aktivnosti u koje su uključeni	m	1218	2.32	1.511	1.564
	ž	1481	2.41	1.443	
Procjena znanja o vijeću učenika	m	1146	3.80	0.802	6.401***
	ž	1414	3.99	0.681	
Neformalna participacija – školska i razredna pravila	m	1161	3.10	0.983	3.638***
	ž	1427	2.96	0.918	
Neformalna participacija – školski projekti i aktivnosti	m	1162	3.19	0.991	2.375*
	ž	1443	3.28	0.942	
Neformalna participacija – izražavanje mišljenja i sudjelovanje u odlukama	m	1139	3.31	0.951	1.077
	ž	1424	3.27	0.917	
Zadovoljstvo sudjelovanjem u školi	m	1193	4.28	1.749	3.342***
	ž	1475	4.06	1.614	
Zadovoljstvo sudjelovanjem u razredu	m	1198	4.87	1.549	3.915***
	ž	1476	4.64	1.500	

Legenda: m=učenici; ž=učenicice; N=veličina uzorka; M=aritmetička sredina; SD=standardna devijacija; \*\*\*= $p < .001$ ; \*= $p < .05$

U tablici 11 razlika je između učenica i učenika u tome - koliko za listu od 17 potencijalnih praksi procjenjuju da bi ih potaknule na veće sudjelovanje u školi. Pronašli smo značajne razlike u svim tvrdnjama - učenice sve navedeno procjenjuju da bi ih potaknulo na sudjelovanje u većoj mjeri nego što to čine učenici. Pritom se, u prosjeku, radi o razlikama male do srednje veličine (Cohenov  $d=0.11-0.47$ ). Jedini suprotni obrazac razlika pronađen je za tvrdnju „da drugi vršnjaci moje sudjelovanje vide kao nešto važno, a mene kao ‘facu’ zbog toga“, za koju učenici procjenjuju da bi ih potaknulo više nego učenice (iako je ova razlika male veličine, Cohenov  $d=0.10$ ). Međutim, s obzirom na to da povećanje statusa među vršnjacima ni djevojke ni mladići ne smatraju posebno jakim poticajem od svih navedenih, ova razlika nema veliku praktičnu važnost.

**Tablica 11.** Deskriptivni podaci i razlike između učenica i učenika u procjeni koliko bi ih pojedini poticaji potaknuli na veće sudjelovanje u školi

		N	M	SD	t-test
da odrasli u školi budu otvoreniji prema idejama i prijedlozima učenika	m	1195	3.75	1.157	6.927***
	ž	1475	4.03	.974	
da drugi vršnjaci moje sudjelovanje vide kao nešto važno, a mene kao „facu“ zbog toga	m	1186	2.83	1.295	2.678**
	ž	1468	2.69	1.340	
da postoje lako dostupne informacije o tome kako sve mogu sudjelovati	m	1184	3.56	1.174	6.460***
	ž	1465	3.85	1.083	
da se učenike koji aktivno sudjeluju na neki način nagradi (npr. ocjenama iz zalaganja, besplatnim izletom ili slično)	m	1189	3.97	1.225	8.065***
	ž	1468	4.32	1.030	
da imam bolje vještine komunikacije i odnosa s drugima	m	1179	3.55	1.196	9.314***
	ž	1462	3.97	1.106	

		N	M	SD	t-test
da imam više vremena za sudjelovanje	m	1169	3.60	1.207	10.163***
	ž	1450	4.06	1.082	
da nas nastavnici ohrabruju da kažemo svoje mišljenje (posebno one koji su tiši i mirniji)	m	1184	3.83	1.209	12.192***
	ž	1469	4.35	.970	
da su nastavnici više zainteresirani za probleme učenika	m	1185	3.76	1.188	9.059***
	ž	1469	4.15	1.044	
da nas nastavnici poznaju osobno (da nismo samo broj)	m	1177	3.55	1.304	6.241***
	ž	1464	3.85	1.217	
da je ravnatelj pristupačan za susret i razgovor s učenicima	m	1173	3.64	1.279	6.928***
	ž	1455	3.97	1.147	
da sam manje opterećen nastavnim gradivom i učenjem	m	1178	4.07	1.212	10.542***
	ž	1460	4.50	.897	
da vidim da su moji prijedlozi i prijedlozi mojih prijatelja prihvaćeni	m	1177	3.92	1.166	11.082***
	ž	1464	4.37	.903	
da sudjelovanje bude zabavno	m	1170	4.16	1.150	10.886***
	ž	1465	4.57	.807	
da škola ima dobre prostorne i materijalne uvjete (dobra opremljenost učionica, ugodan prostor za boravak u školi)	m	1188	3.97	1.202	8.527***
	ž	1464	4.33	.964	
da imam hrabrosti reći svoje mišljenje	m	1178	3.54	1.376	10.783***
	ž	1450	4.07	1.163	
da se više primjenjuju moderne tehnologije (komuniciranje preko društvenih mreža, školski radio, novine i sl.)	m	1186	3.82	1.321	2.976**
	ž	1466	3.96	1.197	
da su nastavnici zainteresirani za to kako ih učenici doživljavaju (da traže povratnu informaciju od učenika o svome radu)	m	1191	3.77	1.210	9.320***
	ž	1464	4.17	1.023	

Legenda: m=učenici; ž=učenicke; N=veličina uzorka; M=aritmetička sredina; SD=standardna devijacija; \*\*\*= $p < .001$ ; \*\*= $p < .01$

Bez obzira na pronađene rodne razlike, i učenice i učenici kao najmanje poticajne procjenjuju iste tvrdnje („da nas nastavnici poznaju osobno (da nismo samo broj)“; „da postoje lako dostupne informacije o tome kako sve mogu sudjelovati“; „da drugi vršnjaci moje sudjelovanje vide kao nešto važno, a mene kao „facu“ zbog toga“). Isto vrijedi i za tvrdnje koje su procijenili najviše poticajnim („da sudjelovanje bude zabavno“; „da sam manje opterećen nastavnim gradivom i učenjem“). Činjenica da su i učenicima i učenicama na vrhu hijerarhije poticaja isti motivi ima važne praktične implikacije. Rezultati pokazuju da iste promjene u kontekstu (manja opterećenost redovitim programom i više zabave) imaju potencijal potaknuti i učenice i učenike na viši stupanj aktivne participacije u školi.

Naposljetku, nismo pronašli značajne razlike u osjećaju pripadnosti školi između učenika i učenica. Ovaj nalaz je u skladu s rezultatima drugih istraživanja, u kojima se najčešće ne pronalaze rodne razlike u osjećaju povezanosti sa školom (Furlong, O'Brennan i You, 2011; Shochet, Dadds, Ham i Montague, 2006).

Analiza razlika po vrsti škole pokazala je više značajnih razlika. Učenici osnovnih škola značajno se razlikuju na gotovo svim istraživanim varijablama od učenika srednjih škola (vidi tablicu 12), i to tako da u pravilu postižu više rezultate na svim varijablama. Svoju informiranost o participativnim pravima te važnost vijeća učenika procjenjuju većom u odnosu i na učenike gimnazija i učenike srednjih škola. Jedini suprotni obrazac rezultata odnosi se na procjenu znanja o funkcioniranju i odlukama vijeća učenika koje procjenjuju slabijim u odnosu na učenike srednjih škola. Nastavničku i učeničku podršku participaciji procjenjuju višom u usporedbi s učenicima srednjih škola. Ponašanje nastavnika prema „dobrim“ učenicima procjenjuju pozitivnije, s obzirom na to da vide manje favoriziranja nego učenici gimnazija i strukovnih škola, te vide manje ignoriranja „drugaćijih“ učenika nego učenici gimnazija, ali između učenika osnovnih i strukovnih škola nema značajnih razlika.

Nadalje, izjavljuju o većem broju aktivnosti formalnih oblika participacije u koje su uključeni (iako samo u odnosu na učenike iz strukovnih škola, dok nema razlike u usporedbi s učenicima iz gimnazija), a i percipiraju postojanje puno više svih neformalnih oblika i od učenika gimnazija i strukovnih škola. Također su spremniji na aktivno sudjelovanje u školi nego učenici gimnazija i strukovnih škola, a izjavljuju i o najvećem stupnju zadovoljstva svojim sudjelovanjem u razredu i u školi. Također, osjećaju viši stupanj pripadnosti školi nego učenici srednjih škola.

Ovi rezultati su u skladu s rezultatima nekih drugih istraživanja. De Róiste, Kelly, Molcho, Gavin i Nic Gabhainn (2012), istražujući participaciju učenika u Irskoj, slično su pronašli kako mlađi, u usporedbi sa starijim učenicima, u većoj mjeri percipiraju u donošenju školskih i razrednih pravila, više se uključuju u školske projekte i aktivnosti, te više izvještavaju o mogućnostima za slobodno izražavanje mišljenja u razredu i školi. Na prijelazu iz djetinjstva u adolescenciju raste potreba za autonomijom i nezavisnošću kod djece, što prilikom polaska u srednju školu stvara diskontinuitet razvojnog konteksta. Obaveze, koje pred adolescente stavlja rigidni školski sustav i orijentiranost na školski uspjeh, rastu upravo u vrijeme kada je adolescentima potrebna veća autonomija i mogućnost da sudjeluju u donošenju odluka koje se tiču njih samih (Eccles i sur., 1993; Midgley i Feldlaufer, 1987). Stoga ne čudi što su stariji učenici manje zadovoljni mogućnostima aktivnog sudjelovanja i u školi i u razredu u usporedbi s mlađim učenicima.

Dodatno, moguće je da mlađi sudionici nisu dobro razumjeli uputu ili bili dovoljno motivirani za ispunjavanje, i da su k tome imali tendenciju davanja viših odgovora. Međutim, i iskustvo istraživača prilikom ispitivanja, a i rezultati pilot-istraživanja, pokazali su kako učenici osnovne škole motivirano ispunjavaju upitnik unatoč njegovoj dužini i zahtjevnosti. Dodatno, znanje učenika osnovnih škola o formalnim oblicima participacije manje je u usporedbi s učenicima srednjih škola, što nije u skladu s idejom da su mlađi učenici općenito imali tendenciju davanja viših odgovora. Moguće je da su učenici osnovnih škola, iako mlađi, doista više uključeni u školu, i u različite oblike participacije, jer još nisu preopterećeni školskim programom kao učenici srednjih škola. Dodatno, čini se i kako su nastavnici u osnovnim školama više usmjereni poticanju učenika na aktivnu participaciju od nastavnika u srednjim školama (vidi rezultate u idućem poglavlju), što se posljedično vidi i u iskustvima učenika.

Između učenika gimnazija i učenika strukovnih škola našli smo manji broj značajnih razlika (vidi tablicu 12). Ove grupe učenika razlikuju se u svojoj percepciji podrške nastavnika i učenika aktivnoj participaciji u školi, pri čemu učenici gimnazija vide manju podršku nastavnika nego učenici strukovnih škola, dok, obratno, učenici strukovnih škola vide manju podršku učenika nego učenici gimnazija. Učenici u gimnazijama percipiraju više favoriziranja „dobrih“ učenika od nastavnika, nego što percipiraju učenici u strukovnim školama. Nema razlike u procjeni informiranosti o svojim pravima i procjeni važnosti vijeća učenika, ali učenici strukovnih škola svoje znanje o funkcioniranju i odlukama vijeća učenika procjenjuju nešto slabijim u odnosu

na učenike gimnazija. Međutim, u ranijem istraživanju na nacionalno reprezentativnom uzorku (Spajić-Vrkaš i Horvat, 2016) utvrđena je razlika između učenika završnih razreda gimnazija i učenika završnih razreda strukovnih škola u procjeni zastupljenosti tema o demokraciji u školskim programima, pri čemu su gimnazijalci o zastupljenosti te teme statistički značajno povoljnije izvještavali, što govori o potrebi daljnih istraživanja, koja bi se fokusirala na razlike između poučavanja o participaciji i prakse participacije učenika različitih srednjih škola.

Učenici strukovnih škola izvještavaju o sudjelovanju u znatno manjem broju aktivnosti formalne participacije u školi, te od neformalnih oblika procjenjuju mogućnost i sudjelovanje u školskim projektima i aktivnostima manjima u odnosu na učenike gimnazija. S druge strane, postojanje i pridržavanje školskih i razrednih pravila od učenika svoje škole procjenjuju višim nego učenici gimnazija, dok u izražavanju mišljenja i sudjelovanju u odlukama nema značajnih razlika.

Razlika u percepciji školskih i razrednih pravila na prvi pogled se čini neočekivanom s obzirom na to da se nastavnici strukovnih škola često žale na loše ponašanje svojih učenika i lošu disciplinu u svojim školama. Međutim, moguće da se upravo zbog toga u tim školama posvećuje više pažnje školskim i razrednim pravilima, ali i da nastavnici strukovnih škola stalno opominju učenike zbog njihovog ponašanja, podsjećajući ih pritom na postojanje školskih i razrednih pravila, što u gimnazijama možda nije tako česta praksa.

Iako između učenika gimnazija i strukovnih škola nema značajnih razlika u zadovoljstvu sudjelovanjem u školi i razredu, učenici gimnazija izjavljuju o većoj spremnosti na aktivno sudjelovanje u školi u odnosu na učenike iz strukovnih škola. Razlike u osjećaju pripadnosti školi također nisu bile značajne.

Općenito, ovi nalazi pokazuju da bi napore u poticanju i osnaživanju učenika na veće aktivno sudjelovanje u školi trebalo usmjeriti prvenstveno na učenike strukovnih škola. Također, čini se da i u gimnazijama, barem na osnovi učeničke percepcije, nastavnici više potiču i favoriziraju „dobre“ učenike, što ukazuje da su oni učenici u gimnazijama koji nisu među najboljima po kriteriju uspješnosti u svladavanju školskog programa, također zanemareni po pitanju spremnosti i osnaženosti za aktivnu participaciju u školi.

**Tablica 12.** Deskriptivni podaci i razlike između učenika osnovnih i srednjih škola na istraživanim varijablama

		N	M	SD	F omjer	post-hoc testovi
Informiranost o pravima	1. OŠ	1116	3.20	0.845	102.035** *	1-2***; 1-3***
	2. Gimn.	610	2.71	0.796		
	3. Struk.	901	2.74	0.837		
Procjena važnosti vijeća učenika	1. OŠ	1117	3.37	0.937	50.343***	1-2***; 1-3***
	2. Gimn.	598	2.95	0.891		
	3. Struk.	892	3.05	0.933		
Podrška učenika	1. OŠ	1131	3.45	0.949	31.665***	1-2***; 1-3***; 2-3*
	2. Gimn.	616	3.27	0.783		
	3. Struk.	890	3.14	0.832		
Podrška nastavnika	1. OŠ	1061	3.65	0.951	99.368***	1-2***; 1-3***; 2-3***
	2. Gimn.	571	3.02	0.872		
	3. Struk.	841	3.23	0.926		

		N	M	SD	F omjer	post-hoc testovi
Spremnost na participaciju	1. OŠ	1139	3.58	0.928	49.072***	1-2***;1-3***; 2-3***
	2. Gimn.	618	3.36	0.825		
	3. Struk.	907	3.19	0.882		
Percepcija nastavničkog favoriziranja „dobrih“ učenika	1. OŠ	1126	3.38	1.113	28.064***	1-2***;1-3***; 2-3***
	2. Gimn.	604	3.76	0.895		
	3. Struk.	901	3.56	1.011		
Percepcija nastavničkog ignoriranja „drugačijih“	1. OŠ	1137	2.37	1.167	7.087***	1-2***
	2. Gimn.	607	2.16	1.001		
	3. Struk.	911	2.30	1.058		
Osjećaj pripadnosti školi	1. OŠ	1145	3.48	1.083	25.226***	1-2***; 1-3***
	2. Gimn.	614	3.19	0.988		
	3. Struk.	911	3.18	1.061		
Broj formalnih školskih aktivnosti u koje su uključeni	1. OŠ	1174	2.58	1.433	33.357***	1-3***; 2-3***
	2. Gimn.	621	2.41	1.486		
	3. Struk.	924	2.06	1.474		
Procjena znanja o vijeću učenika	1. OŠ	1105	3.81	0.739	22.058***	1-2***; 1-3**; 2-3**
	2. Gimn.	601	4.06	0.675		
	3. Struk.	870	3.92	0.783		
Neformalna participacija – školska i razredna pravila	1. OŠ	1117	3.31	0.967	106.835** *	1-2***;1-3***; 2-3**
	2. Gimn.	597	2.70	0.827		
	3. Struk.	892	2.85	0.896		
Neformalna participacija – školski projekti i aktivnosti	1. OŠ	1119	3.33	0.995	14.016***	1-2***;1-3***; 2-3*
	2. Gimn.	612	3.25	0.898		
	3. Struk.	893	3.10	0.957		
Neformalna participacija –	1. OŠ	1101	3.48	0.963	48.268***	1-2***; 1-3***
	2. Gimn.	605	3.07	0.847		
izražavanje mišljenja i sudjelovanje u odlukama	3. Struk.	876	3.17	0.900		
Zadovoljstvo sudjelovanjem u školi	1. OŠ	1154	4.47	1.729	34.654***	1-2***; 1-3***
	2. Gimn.	619	3.93	1.568		
	3. Struk.	914	3.93	1.636		
Zadovoljstvo sudjelovanjem u razredu	1. OŠ	1157	4.93	1.528	15.913***	1-2***; 1-3***
	2. Gimn.	619	4.68	1.493		
	3. Struk.	917	4.55	1.533		

Legenda: 1.OŠ=učenici osnovnih škola; 2. Gimn.=učenici gimnazija; 3.Struk.=učenici strukovnih škola; N=veličina uzorka; M=aritmetička sredina; SD=standardna devijacija; \*\*\*= $p < .001$ ; \*\*= $p < .01$ ; \*= $p < .05$

Učenci iz osnovnih i srednjih škola razlikuju se i u tome koliko poticajima vide 16 od 17 navedenih potencijalnih motivatora ( $F=4.264-27.689$ , svi  $p<.01$ ). Učenci osnovnih škola sve navedeno vide kao značajno viši mogući poticaj od učenika srednjih škola. Jedino na tvrdnji „*da škola ima dobre prostorne i materijalne uvjete (dobra opremljenost učionica, ugodan prostor za boravak u školi)*“, nema značajnih razlika između učenika iz različitih škola. Međutim, informativniji podatak je koje od ovih poticaja učenici osnovnih i srednjih škola stavljaju na vrh, a koje na dno hijerarhije. Učenci su izrazito slični u tome što smatraju najvećim mogućim poticajem za veće sudjelovanje u školi : da bude zabavno, da su manje opterećeni gradivom i učenjem, da škola ima bolje prostorne i materijalne uvjete, da vide da su njihovi prijedlozi i prijedlozi njihovih prijatelja prihvaćeni. Učenicima iz srednjih škola (i gimnazija i strukovnih škola) bilo bi važno i da ih se za sudjelovanje na neki način nagradi, što osnovnoškolci ne stavljaju na vrh hijerarhije. S druge strane, osnovnoškolci, u odnosu na srednjoškolce, na vrh hijerarhije stavljaju - „*da nas nastavnici ohrabruju da kažemo svoje mišljenje (osobito one koji su tiši i mirniji)*“. Procjene poticaja koji se nalaze na vrhu hijerarhije kreću se od 4 do nešto iznad 4, od maksimalnih 5 (potaknulo bi ih u velikoj mjeri).

I na dnu hijerarhije nalazimo više sličnosti nego razlika. Sve skupine najmanje poticajnim za veće sudjelovanje vide „*da drugi vršnjaci moje sudjelovanje vide kao nešto važno, a mene kao „facu“ zbog toga*“; „*da nas nastavnici poznaju osobno (da nismo samo broj)*“ i „*da imam bolje vještine komunikacije i odnosa s drugima*“. Učenci srednjih škola (i gimnazija i strukovnih škola) također ne smatraju da bi ih veća hrabrost da se izraze osobito potaknula na veće sudjelovanje, što učenici osnovnih škola stavljaju više u hijerarhiji (na 7. mjesto). Učenci osnovnih i strukovnih škola pak nisko poticajnim procjenjuju postojanje lakše dostupnih informacija o tome kako sve mogu sudjelovati, što učenici gimnazija procjenjuju nešto više poticajnim stavljajući to na 12. mjesto u hijerarhiji, dok je kod njih na 13. mjestu da ravnatelj bude pristupačniji za susrete s učenicima (što pak učenici osnovnih i strukovnih škola stavljaju na 12. mjesto). Prosječna poticajnost tvrdnji na dnu hijerarhije kreće se za sve skupine od 3 do 3.80, što pokazuje da učenici zapravo i poticaje na dnu hijerarhije ne vide posebno manje poticajnim od onih na vrhu hijerarhije. Ovi rezultati pokazuju na to da učenici ne vide razliku između različitih intrinzičnih i ekstrinzičnih motiva, što može upućivati na to da im motivacija za participaciju nije posebno razvijena, niti da su do sada posebno razmišljali o tome što bi njih osobno potaknulo na sudjelovanje. Za praksu to znači da njihovu motivaciju možemo probati razvijati koristeći većinu ovih poticaja - i kod učenika osnovnih i srednjih škola. Drugim riječima, programi usmjereni povećanju participacije učenika mogu biti univerzalni i namijenjeni svim učenicima bez obzira na dob ili formalni program.

## UČENICI - KORELACIJE IZMEĐU ISTRAŽIVANIH VARIJABLI

Većina istraživanih varijabli međusobno je u pozitivnim korelacijama, osim učeničke percepcije ponašanja nastavnika. Percepcija nastavnčkog favoriziranja „dobrih“ učenika i njihovog ignoriranja „drugačijih“ učenika, u negativnim je korelacijama s drugim varijablama, što ne čudi s obzirom na to da se radi o negativnim nastavnčkim ponašanjima. Veći osjećaj pripadnosti i povezanosti sa školom s većinom varijabli je u visokim pozitivnim korelacijama, osim s percepcijom nastavnčkog favoriziranja „dobrih“ učenika i ignoriranja „drugačijih“ učenika, gdje nalazimo negativnu povezanost.

Očekivano, učenici koji su zadovoljniji svojom mogućnošću sudjelovanja u razredu i u školi, istodobno se osjećaju više povezanim sa školom koju pohađaju, više su informirani o svojim pravima participacije, percipiraju veću podršku participaciji i od drugih učenika i od nastavnika, imaju bolje znanje o načinu funkcioniranja i odlukama vijeća učenika, te smatraju to vijeće važnijim za sebe i školu. Također, u većem stupnju percipiraju postojanje i sudjelovanje uče-

nika njihove škole u sva tri oblika neformalne participacije. Osim toga, njihova percepcija višeg stupnja negativnih nastavničkih ponašanja povezana je i s njihovim manjim zadovoljstvom. Sve navedene korelacije su srednje veličine. Učenici koji su zadovoljniji mogućnošću sudjelovanja izvještavaju i o većoj spremnosti na buduće sudjelovanje, te su doista i uključeni u veći broj formalnih oblika participacije, iako su ove korelacije niske.

Učenici koji nastavničku i učeničku podršku participaciji percipiraju većom, očekivano vide manje negativnih nastavničkih ponašanja u smislu njihovog favoriziranja dobrih učenika i ignoriranja učenika iz ranjivih skupina, ali se također procjenjuju više informiranima o svojim participativnim pravima, imaju veće znanje o vijeću učenika, važnost tog vijeća procjenjuju većom, spremniji su na sudjelovanje i sudjeluju u većem broju formalnih aktivnosti participacije. Najviše korelacije pronašli smo s učeničkom percepcijom postojanja i sudjelovanja u neformalnim oblicima participacije u školi. Dodatno, s obzirom na visinu koeficijentata korelacije, čini se da je nastavnička podrška u ovom dijelu osobito važna.

Logično, znanje o funkcioniranju vijeća učenika, procjena njegove važnosti i samoprocjena toga koliko su informirani o svojim pravima na participaciju u školi - međusobno su u pozitivnim korelacijama. Također, sve tri navedene varijable povezane su s percepcijom većeg postojanja svih oblika neformalne participacije, većom uključenošću u formalnu participaciju, te višim stupnjem spremnosti na aktivnu participaciju u budućnosti.

Percepcija toga koliko u školi postoji prilika za neformalnu participaciju, te koliko se učenici škole u nju uključuju, kao što se vidi iz opisanih rezultata, pozitivno je povezana i s nastavničkom i učeničkom podrškom participaciji, većom informiranošću o participativnim pravima općenito, većem znanju i uključenošću u formalnu participaciju, višim stupnjem zadovoljstva i većim osjećajem pripadnosti školi. Negativnu povezanost ponovno nalazimo s percepcijom negativnih nastavničkih ponašanja.

Broj aktivnosti formalne participacije u koju su učenici uključeni, u najmanjim je korelacijama sa svim varijablama, pritom korelacija s percepcijom nastavničkog favoriziranja „dobrih“ učenika nije niti značajna. Ovo je mjera stvarnog, i to vrlo specifičnog ponašanja, stoga nije niti očekivano da će visoko korelirati s drugim manje specifičnim mjerama koje se oslanjaju na percepciju i uvjerenja. Ova varijabla najvišu korelaciju, koja je srednje veličine, pokazuje s učeničkom spremnošću na participaciju, što je u skladu i s teorijom planiranog ponašanja (Ajzen, 1991), prema kojoj je spremnost odnosno namjera ponašanja najsnažniji prediktor stvarnog ponašanja.

Namjera učenika da aktivno participiraju u budućnosti, odnosno njihova spremnost na participaciju, u niskim je do srednjim pozitivnim korelacijama sa svim varijablama. Nismo pronašli statistički značajnu povezanost između učeničke spremnosti i njihove percepcije negativnih nastavničkih ponašanja, u smislu njihovih favoriziranja „dobrih“ učenika, niti ignoriranja učenika iz ranjivih skupina.

Važno je napomenuti da opisane obrasce povezanosti ne smijemo interpretirati u smjeru kausalnih odnosa, s obzirom na to da se radi samo o korelacijama odnosno čistoj povezanosti među varijablama, te ih je uvijek moguće interpretirati u oba smjera. Moguće je, naprimjer, da viši stupanj participacije dovodi do većeg osjećaja pripadnosti školi, ali i obratno - da viši stupanj pripadnosti školi potiče učenike na veće sudjelovanje. Također, s obzirom na to da su varijable u međusobnim značajnim korelacijama za konačne zaključke o tome što od navedenog predviđa učeničku participaciju u školi, nužne su dodatne multivarijatne analize koje kontroliraju kolinearnost između varijabli.



## 5.3.2 Rezultati nastavnika

### POUČAVANJE O PRAVU NA PARTICIPACIJU

Istim tvrdnjama kao i za učenike - u obliku forme za nastavnike - ispitana je nastavnička percepcija školske prakse poučavanja o dječjim pravima, i posebno o pravu na participaciju učenika. Ukupan prosječni rezultat na skali je  $M=4,25$  ( $SD=,639$ ), što govori o visokoj procjeni prisutnosti poučavanja o pravima djece, te posebno o pravu na participaciju učenika, u njihovim školama.

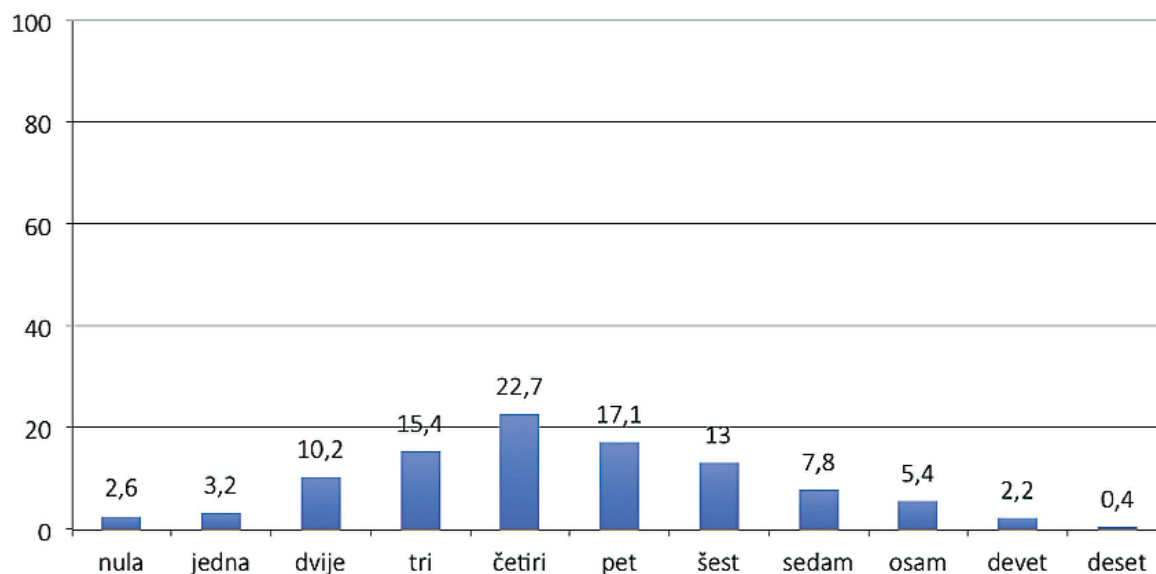
Nastavnici najčešćom procjenjuju sljedeće školske prakse: *davanje učenicima do znanja kako imaju pravo izraziti svoje mišljenje* ( $M=4,65$ ;  $SD=,635$ ), *davanje učenicima do znanja da mogu davati prijedloge za unapređivanje života u školi* ( $M=4,45$ ;  $SD=,756$ ), *davanje učenicima do znanja da imaju pravo dobiti informacije koje ih se tiču* ( $M=4,43$ ;  $SD=,789$ ), te *informiranje o tome kome se učenici mogu obratiti ako imaju ideju za neki projekt ili aktivnost* ( $M=4,42$ ;  $SD=,739$ ). Nastavnici najrjeđim procjenjuju *poučavanje učenika o Konvenciji o pravima djeteta* ( $M=3,57$ ;  $SD=1,150$ ).

### SUDJELOVANJE NASTAVNIKA U AKTIVNOSTIMA U ŠKOLI I ZAJEDNICI

Istražujući mišljenja i stajališta o participaciji učenika u školi, nemoguće je zaobići pitanje vlastitog iskustva participacije nastavnika. Navedeno je obuhvaćeno pitanjem s 10 čestica, kojima su pobrojani oblici aktivnog sudjelovanja u školi i zajednici, a nastavnici su izjavljivali jesu li ili nisu bili angažirani u svakom od njih. Zbrojem odgovora DA dobiven je broj nastavnika po broju aktivnosti u kojima sudjeluju, za što je ukupan prosječan rezultat  $M=4,46$  ( $SD=2,005$ ), što pokazuje da nastavnici ukupno prosječno sudjeluju otprilike u četiri i pol aktivnosti. Raspon broja aktivnosti po nastavniku kreće se od nula (2,6 % nastavnika) do deset (0,4 % nastavnika), a najviše nastavnika (22,7 %) sudjeluje u 4 aktivnosti (slika 11).

Najveći postotak nastavnika *otvoreno i jasno izražava svoja mišljenja u tijelima u čijem radu sudjeluju* (85,6 %), *sudjeluju u nekom projektu/kampanji/akciji u školi* (85,0 %), te *sudjeluju u izborima u školi* (76,7%). Nešto ih je manje, oko polovine (47,3 %), *pokrenulo neki projekt/kampanju/akciju u školi*, što je vrlo pozitivan rezultat u svjetlu pružanja mogućnosti učenicima za sudjelovanje. Najmanji je broj nastavnika (7,5 %) koji su pisali zamolbu upravi škole u vezi s nekim problemom ili prijedlogom. Što se tiče formalnih uloga i funkcija, 18,5 nastavnika izjavljuje kako trenutačno obnaša neku funkciju ili ulogu u školi, a isto toliko ih je to imalo priliku raditi ranije. Neke od uloga i funkcija koje nastavnici navode jesu: član školskog odbora, ispitni koordinator za državnu maturu, povjerenik sindikata, voditelj stručnog vijeća, voditelj školskog preventivnog programa, voditelj učeničke zadruga, član povjerenstva za utvrđivanje psihofizičkog stanja djeteta, satničar, voditelj smjene, pomoćnik/zamjenik ravnatelja, i drugo. Nešto malo više, točnije petina nastavnika (20 %) bili su kandidati za neku od funkcija u školi.

Zanimljivo je ponoviti kako nastavnici u najvećoj mjeri, njih više od tri četvrtine, participiraju jasnim izražavanjem svojih mišljenja u tijelima kojih su članovi, sudjeluju u izborima u školi i u projektima/kampanjama/akcijama u školi, dok preuzimanjem formalnih funkcija ili uloga u školi participiraju u daleko manjoj mjeri (oko petine nastavnika).

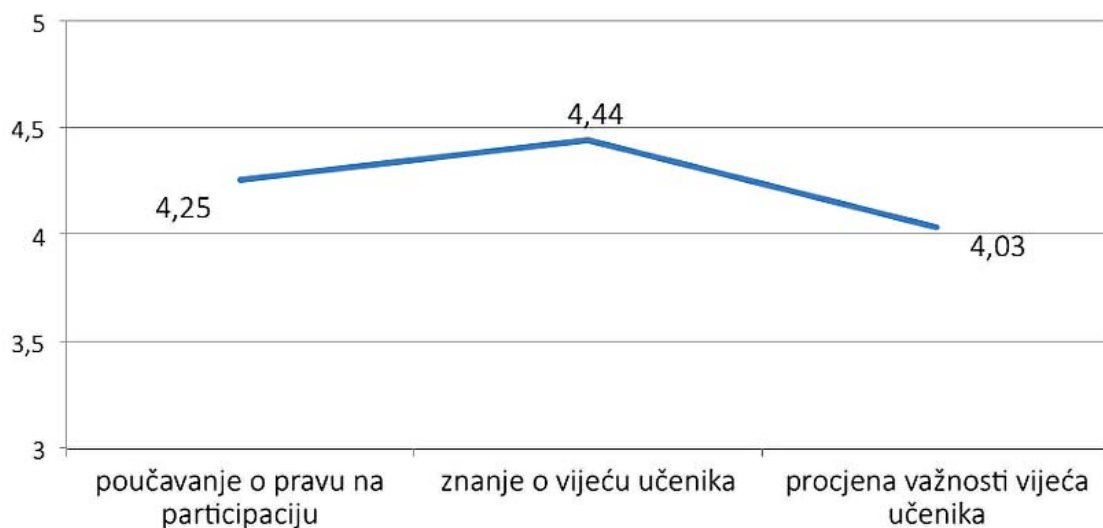


**Slika 11.** Postotak nastavnika po broju aktivnosti u kojima sudjeluju

## ZNANJE O VIJEĆU UČENIKA I PROCJENA VAŽNOSTI VIJEĆA UČENIKA

Pitanjima o vijeću učenika kao formalnom obliku učeničke participacije ispitano je koliko nastavnici znaju o njegovom radu i koliko ga procjenjuju važnim. Ukupan prosječni rezultat na pitanjima o znanju o vijeću učenika je  $M=4,44$  ( $SD=,527$ ), a na pitanjima o procjeni važnosti je  $M=4,03$  ( $SD=,695$ ). Vidljivo je kako su nastavnici u vrlo velikom broju (94,6 %) obaviješteni o postojanju vijeća učenika u njihovoj školi, a isto toliko ih je i svjesno da se svake godine provode izbori predstavnika razreda u vijeću učenika. Nastavnici u velikoj mjeri smatraju da svi učenici imaju jednake šanse biti izabrani u vijeće učenika ( $M=4,56$ ;  $SD=,812$ ), a najmanje se slažu s tvrdnjom da se u vijeće učenika biraju uvijek isti učenici ( $M=2,35$ ;  $SD=1,132$ ).

Rezultati nastavničke procjene važnosti vijeća učenika pokazuju kako su najviše procijenjene vrijednosti vezane uz čestice o prisutnoj podršci vijeću učenika od strane ravnatelja ( $M=4,54$ ;  $SD=,739$ ), zatim uz stajalište kako je biti predstavnik razreda u vijeću učenika važna uloga ( $M=4,29$ ;  $SD=,831$ ) te uz shvaćanje kako se vijeće učenika bavi pitanjima važnima za učenike ( $M=4,14$ ;  $SD=,853$ ). Također se može vidjeti da je najniže, ali još uvijek iznadprosječnim vrijednostima, procijenjena čestica koja govori o učeničkoj percepciji važnosti vijeća učenika ( $M=3,65$ ;  $SD=,958$ ).



**Slika 12.** Poučavanje o pravu na participaciju, znanje o vijeću učenika i procjena važnosti vijeća učenika u nastavničkoj percepciji - ukupni prosječni rezultati nastavnika

Iz slike 12 uočava se kako nastavnici najvišim procjenjuju vlastito znanje o vijeću učenika, zatim smatraju kako se u njihovoj školi poučava učenike o pravima djece, osobito o pravu na participaciju, a najmanje, iako visoko, procjenjuju važnost vijeća učenika.

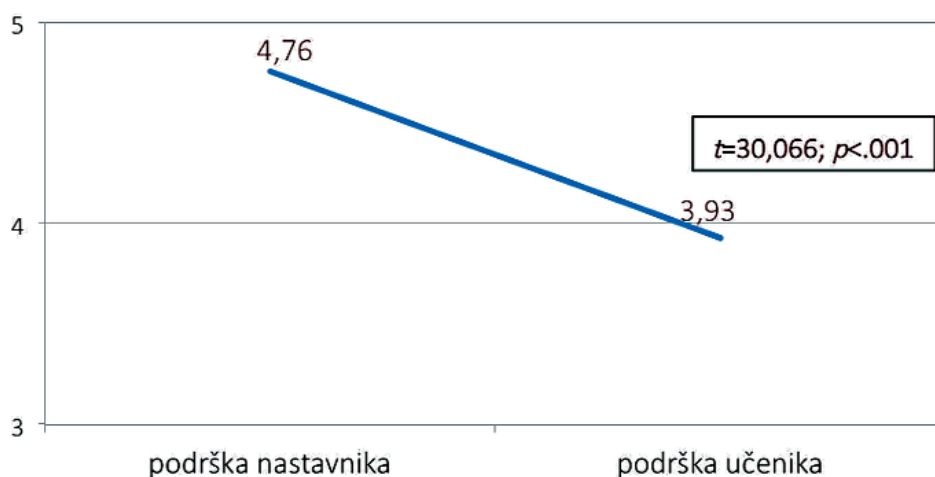
## PODRŠKA ODRASLIH I VRŠNJAKA UČENIČKOJ PARTICIPACIJI

Podrška odraslih i vršnjaka učeničkoj participaciji u očima nastavnika ispitana je pitanjem s 13 čestica, u kojima se opisuje podrška koju nastavnici procjenjuju da pružaju participaciji učenika oni osobno, ali isto tako koliko primjećuju da to rade drugi učenici, dakle vršnjaci. Skala se sastoji od 2 faktora - *podrška nastavnika* i *podrška učenika*. Već iz prvog pregleda vidljivo je kako su rezultati pomaknuti u pozitivnom smjeru s ukupnim prosječnim rezultatom za podršku nastavnika  $M=4,76$  ( $SD=,325$ ) te ukupnim prosječnim rezultatom za podršku učenika  $M=3,93$  ( $SD=,628$ ), time pokazuju visoku podršku odraslih i vršnjaka učeničkoj participaciji.

Na faktoru *podrške nastavnika* najviše su procijenjene čestice koje se odnose na podršku koju nastavnici procjenjuju da sami pružaju učeničkoj participaciji, a to su, primjerice: *trudim se imati dobar odnos s učenicima* ( $M=4,84$ ;  $SD=,441$ ), *trudim se razumjeti učenike* ( $M=4,81$ ;  $SD=,439$ ), *rado poslušam što učenici žele reći* ( $M=4,80$ ;  $SD=,439$ ).

Na faktoru *podrške učenika*, iako još uvijek relativno visoka, najniža vrijednost prosječnog rezultata vidi se na čestici *učenici u našoj školi smatraju da je važno aktivno sudjelovati u životu škole* ( $M=3,88$ ;  $SD=,899$ ).

Testiranjem značajnosti razlika u procjenama na spomenuta dva faktora, odnosno između dva izvora podrške participaciji, utvrđeno je kako je ta razlika statistički značajna ( $t=30,066$ ;  $p<,001$ ), što dalje znači kako nastavnici statistički značajno nižom procjenjuju podršku participaciji od strane učenika, za razliku od one koju pružaju nastavnici (slika 13).



**Slika 13.** Podrška učeničkoj participaciji - ukupni prosječni rezultati nastavnika i statistički test razlika

## NASTAVNIČKA PERCEPCIJA NEFORMALNIH OBLIKA PARTICIPACIJE

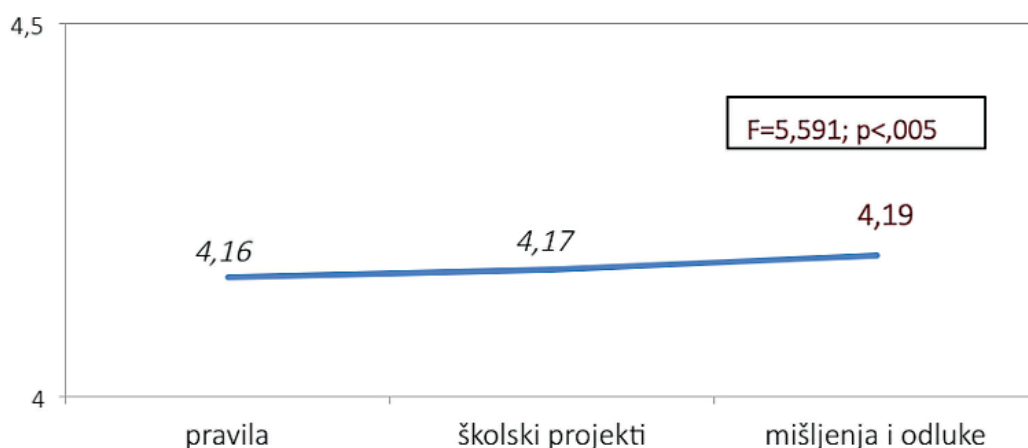
Nastavnička percepcija neformalnih oblika participacije ispitana je istim česticama kao i učenička, u formi oblikovanoj za perspektivu nastavnika. Skala se sastoji od sljedeće tri sadržajne kategorije: 1. *neformalne participacije - pravila*, 2. *neformalne participacije - školski projekti* i 3. *neformalne participacije - mišljenje i odluke*. Rezultati pokazuju pozitivniju procjenu neformalnih oblika participacije s ukupnim prosječnim rezultatom za *neformalnu participaciju - pravila*  $M=4,16$  ( $SD=,623$ ), za *neformalnu participaciju - školski projekti*  $M=4,17$  ( $SD=,604$ ) te ne-

*formalnu participaciju - mišljenja i odluke*  $M=4,19$  ( $SD=,631$ ). Testiranjem razlika između te tri kategorije, analizom varijance za zavisne uzorke, utvrđeno je kako se odgovori za navedene tri sadržajne kategorije značajno statistički razlikuju ( $F=5,591$ ;  $p<,005$ ) tako da se odgovori treće kategorije neformalne participacije (mišljenja i odluke) značajno razlikuju od prve (pravila;  $p<,05$ ) i druge (školski projekti;  $p<,001$ ). Razlike između prve (pravila) i druge (školski projekti) kategorije nisu se pokazale statistički značajnima. To bi dalje značilo da nastavnici značajno višom procjenjuju neformalnu participaciju - mišljenje i odluke, u odnosu na druge dvije kategorije - pravila i školski projekti (slika 14).

Unutar kategorije *neformalne participacije - pravila*, najviše je procijenjena čestica koja se odnosi na *postojanje pravila u školi* ( $M=4,59$ ;  $SD=,757$ ), dok se nastavnici u manjoj mjeri slažu da *su u procesu donošenja tih pravila sudjelovali svi učenici* ( $M=3,79$ ;  $SD=1,015$ ).

Kategoriju *neformalna participacija - školski projekti*, najvišim rezultatom opisuje čestica kojom nastavnici procjenjuju *postojanje projekata i akcija u svojoj školi u kojima dobrovoljno sudjeluju učenici koji to žele* ( $M=4,63$ ;  $SD=,579$ ), a najnižom je procijenjena čestica po kojoj je *u školi uobičajeno da se prihvati većina prijedloga učenika za školske i razredne projekte* ( $M=3,90$ ;  $SD=,816$ ).

U okviru kategorije *neformalna participacija - mišljenje i odluke*, nastavnici najviše rezultate postižu tvrdnjom da *učenici mogu slobodno odbiti sudjelovanje u dobrovoljnim aktivnostima bez posljedica* ( $M=4,30$ ;  $SD=,829$ ), a najniže je procijenjeno *postojanje učenika u školi koji pomažu u medijaciji/rješavanju sukoba* ( $M=3,24$ ;  $SD=1,294$ ), te da se *u njihovoj školi mišljenje učenika shvaća ozbiljno i ima utjecaj na mnogo toga* ( $M=3,95$ ;  $SD=,848$ ).



**Slika 14.** Neformalna participacija (pravila, školski projekti, mišljenja/odluke) - ukupni prosječni rezultati nastavnika i test značajnosti razlika

## STAVOVI O PARTICIPACIJI UČENIKA U ŠKOLI

Za potrebe ispitivanja uvjerenja nastavnika o participaciji učenika u školi, u okviru ovog istraživanja konstruirana je i u predistraživanju provjerena skala stavova od 20 čestica, na kojoj su obuhvaćene kognitivna, emocionalna i ponašajna komponenta stava. Pregledom rezultata na skali stavova vidljivo je kako su stavovi nastavnika prema participaciji djece u školi izrazito pozitivni, s ukupnim prosječnim rezultatom  $M=4,69$  ( $SD=,365$ ).

Najvišim rezultatima ističu se čestice u kojima nastavnici izražavaju *ponos koji osjećaju kad vide da učenici samostalno predlažu aktivnosti za poboljšanje života u školi* ( $M=4,86$ ;  $SD=,364$ ) i *sviđanje kada uoče kako učenici podržavaju jedni druge u sudjelovanju u školi* ( $M=4,86$ ;

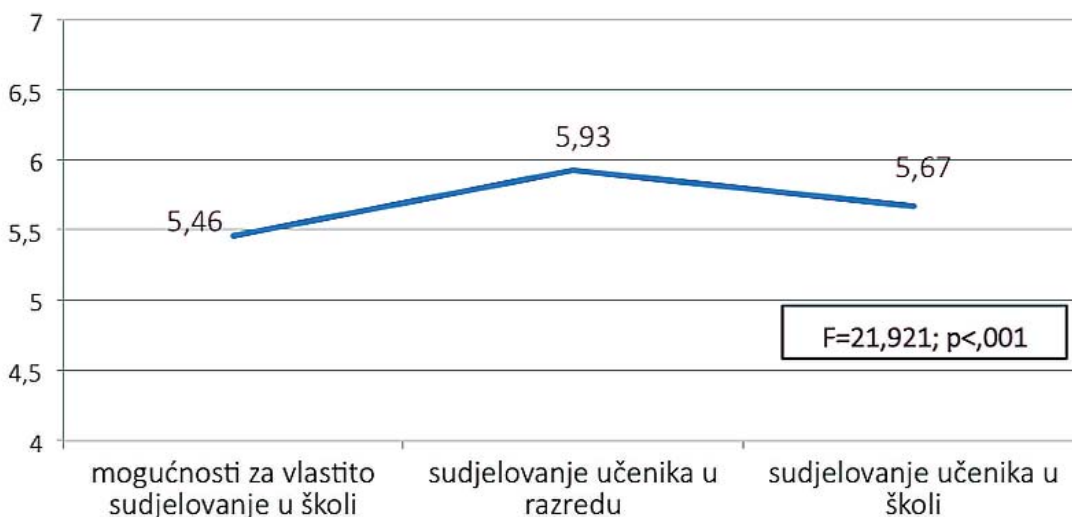
SD=,401). Nastavnici u velikoj mjeri vole vidjeti i kako učenici otvoreno iskazuju svoja mišljenja u razredu (M=4,78; SD=,470), što potvrđuje kako - iako su svi rezultati vrlo pozitivni - najviše rezultate nastavnici postižu na emocionalnoj komponenti stava. Slijede čestice o razumijevanju kako je učenike potrebno informirati o pravima i načinima njihovog ostvarenja i kako im je potrebno osigurati preduvjete za sudjelovanje u školi, što donekle otvara prostor optimizmu da su nastavnici u značajnoj mjeri senzibilizirani i za svoju ulogu u poticanju i podržavanju participacije učenika u školi.

Posebno se još, izrazito pozitivnim procjenama, ističu i čestice o značaju sudjelovanja/participacije učenika za odnose u školi, dobrobit i zdravi razvoj učenika, te dobrobit škole, što također moguće pokazuje potencijalnu motivaciju za dodatna ulaganja nastavnika u procese participacije učenika u školi. No, valja biti oprezan i imati na umu da pozitivni stavovi nastavnika izraženi na ovoj skali ne potvrđuju ujedno i ponašanje nastavnika u smjeru podrške i poticanja participacije učenika. Na tome je potrebno raditi dodatnim edukacijama i senzibilizacijama nastavnika i svih drugih odraslih, koji su odgovorni stvarati uvjete povoljne za uspostavljanje i održavanje procesa participacije djece i mladih.

### ZADOVOLJSTVO NASTAVNIKA SUDJELOVANJEM

Zadovoljstvo nastavnika sudjelovanjem ispitano je tako da su procjenjivali koliko su sami zadovoljni mogućnošću vlastitog sudjelovanja u školi, potom i koliko su zadovoljni učeničkim sudjelovanjem u školi i u razredu. Ukupan prosječni rezultat za mogućnošću nastavničkog sudjelovanja u školi je M=5,46 (SD=1,257), za učeničko sudjelovanje u školi je M=5,67 (SD=1,062), a za učeničko sudjelovanje u razredu je M=5,93 (SD=1,098).

Značajnost razlika testirana je analizom varijance za zavisne uzorke. Utvrđeno je kako se navedena tri rezultata statistički značajno razlikuju ( $F=21,921$ ;  $p<,001$ ), tako da se zadovoljstvo mogućnošću sudjelovanja nastavnika u školi značajno razlikuje od zadovoljstva nastavnika sudjelovanjem učenika u školi ( $p<,05$ ) i od zadovoljstva nastavnika sudjelovanjem učenika u razredu ( $p<,001$ ). Nadalje, zadovoljstvo se nastavnika sudjelovanjem učenika u školi značajno razlikuje od zadovoljstva nastavnika sudjelovanjem učenika u razredu ( $p<,001$ ). To znači kako su nastavnici statistički značajno najviše zadovoljni učeničkim sudjelovanjem u razredu, zatim učeničkim sudjelovanjem u školi, a potom i mogućnostima za nastavničko sudjelovanje u školi (slika 15).



**Slika 15.** Zadovoljstvo nastavnika mogućnostima za vlastito sudjelovanje, te zadovoljstvo učeničkim sudjelovanjem u razredu i školi - ukupni prosječni rezultati i test značajnosti razlika

## PRIPADNOST NASTAVNIKA ŠKOLI

Literatura navodi kako se pripadnost školi istraživala općenito više u percepciji učenika (Bond i sur., 2007; Catalano Haggerty, Oesterle, Fleming, Hawkins, 2004; Libbey, 2004; Maddox i Prinze, 2003; Finn, 1997), a rjeđe u percepciji nastavnika (Spilt, Koomen i Thijs, 2011). Za potrebe ovog istraživanja izrađena je forma skale pripadnosti školi i za nastavnike, na kojoj su nastavnici postigli ukupan prosječan rezultat  $M=4,39$  ( $SD=,570$ ), koji govori o relativno visokom osjećaju nastavnika da pripadaju svojoj školi.

Najviše procijenjene čestice pokazuju da su nastavnici *sretni da rade u svojoj školi* ( $M=4,50$ ;  $SD=,718$ ), zatim i one o *osjećaju sigurnosti nastavnika u školi* ( $M=4,49$ ;  $,751$ ). Najnižima vrijednostima, iako još uvijek visokim, procijenjena je *pravednost nastavnika prema svim učenicima* ( $M=4,19$ ;  $,739$ ).

## POTICAJI NA VEĆI STUPANJ AKTIVNE PARTICIPACIJE

Nastavnici su, kao i učenici, upitani da procijene okolnosti za koje smatraju da bi mogle potaknuti učenike na veće participiranje.

Pregledom rezultata pojedinačnih odgovora vidljivo je kako nastavnici kao najpoticajnije za učeničku participaciju vide sljedeće okolnosti:

- *nastavničko ohrabrivanje učenika na izražavanje svojeg mišljenja* ( $M=4,63$ ;  $SD=,606$ )
- *dobri prostorni i materijalni uvjeti škole - ugodan prostor i dobra opremljenost učionica* ( $M=4,62$ ;  $SD=,666$ )
- *učiniti sudjelovanje zabavnim* ( $M=4,60$ ;  $SD=,667$ )
- *bolje vještine komunikacije i odnosa kod učenika* ( $M=4,58$ ;  $SD=,596$ )
- *veća hrabrost učenika za izražavanje vlastitog mišljenja* ( $M=4,57$ ;  $SD=,674$ )
- *nagrađivanje učenika koji sudjeluju, npr. ocjenama iz zalaganja, izletom* ( $M=4,56$ ;  $SD=,667$ )
- *pristupačnost ravnatelja za susret i razgovor s učenicima* ( $M=4,54$ ;  $SD=,724$ )
- *zainteresiranost nastavnika za to kako ih učenici doživljavaju i da traže povratnu informaciju od učenika o svom radu* ( $M=4,45$ ;  $SD=,745$ )

Najmanje smatraju da bi učenike potaknulo na veće sudjelovanje *da su manje opterećeni nastavnim gradivom i učenjem* ( $M=4,22$ ;  $SD=,975$ ) i *da drugi vršnjaci sudjelovanje vide kao nešto važno, a učenike koji sudjeluju kao „face“* ( $M=4,27$ ;  $SD=,874$ ).

## RAZLIKE MEĐU NASTAVNICIMA

Prvo smo, t-testom za nezavisne uzorke, provjerili razlikuju li se nastavnice i nastavnici na svim istraživanim varijablama (vidi tablicu 13). Nastavnice u većoj mjeri nego nastavnici procjenjuju da se učenike poučava i informira o pravima na participaciju u školi, a nešto višima procjenjuju i svoje znanje o vijeću učenika te važnost tog vijeća. Također, stav nastavnica prema učeničkoj participaciji nešto je pozitivniji u usporedbi sa stavom nastavnika. Ostale razlike nisu statistički značajne.

**Tablica 13.** Deskriptivni podaci i razlike između nastavnica i nastavnika na istraživanim varijablama

		N	M	SD	t-test
Poučavanje o pravima	M	108	4.07	0.740	3.236***
	Ž	337	4.30	0.595	
Procjena znanja o vijeću učenika	M	106	4.34	0.477	2.315*
	Ž	343	4.47	0.535	
Procjena važnosti vijeća učenika	M	104	3.91	0.669	2.171*
	Ž	342	4.07	0.699	
Podrška nastavnika	M	107	4.71	0.378	1.808
	Ž	343	4.77	0.306	
Podrška učenika	M	109	3.84	0.618	1.883
	Ž	344	3.97	0.628	
Neformalna participacija – školska i razredna pravila	M	61	4.10	0.650	0.863
	Ž	211	4.18	0.619	
Neformalna participacija – školski projekti i aktivnosti	M	108	4.16	0.587	0.415
	Ž	342	4.18	0.609	
Neformalna participacija – izražavanje mišljenja i sudjelovanje u odlukama	M	106	4.16	0.674	0.532
	Ž	342	4.20	0.617	
Stav prema participaciji	M	100	4.62	0.428	2.152*
	Ž	330	4.71	0.340	
Osjećaj pripadnosti školi	m	106	4.38	0.595	0.396
	ž	339	4.40	0.559	
Broj aktivnosti u koje su uključeni u školi i zajednici	m	110	4.60	2.189	0.776
	ž	348	4.43	1.923	
Zadovoljstvo svojim sudjelovanjem u školi	m	100	5.63	1.261	1.459
	ž	308	5.42	1.257	
Zadovoljstvo učeničkim sudjelovanjem u školi	m	108	5.83	0.972	1.750
	ž	342	5.63	1.086	
Zadovoljstvo učeničkim sudjelovanjem u razredu	m	66	6.02	1.088	0.759
	ž	204	5.90	1.103	

Legenda: *m*=nastavnici; *ž*=nastavnice; *N*=veličina uzorka; *M*=aritmetička sredina; *SD*=standardna devijacija; \*\*\*= $p < .001$ ; \*= $p < .05$

Zatim smo provjerili razlikuju li se nastavnici različitih struka na istraživanim varijablama. U tu svrhu nastavnike svih društvenih, humanističkih i umjetničkih kategorija spojili smo u jednu kategoriju ( $N=275$ ), a nastavnike prirodoslovno-matematičkih, medicinsko-zdravstvenih i tehničkih struka ( $N=126$ ) u drugu kategoriju<sup>31</sup>, te t-testom za nezavisne uzorke provjerili razlikuju li se značajno. Međutim, pronašli smo samo jednu značajnu razliku. Nastavnici društveno-humanističko-umjetničkog usmjerenja imaju nešto pozitivniji stav prema participaciji ( $M=4.73$ ,  $SD=0.332$ ) u usporedbi s nastavnicima ostalih struka ( $M=4.64$ ,  $SD=0.390$ ) ( $t=2.520$ ;  $p < .05$ ). Na ostalim varijablama nije bilo značajnih razlika ( $t$ -testovi između 0.207 i 1.579, svi  $p > .05$ ). Među nastavnicima društveno-humanističkih usmjerenja jesu i stručni suradnici, te nastavnici psihologije te politike i gospodarstva, što su sve studijski smjerovi koji u svojem obrazovnom programu na-

glašavaju vrijednosti aktivne participacije učenika, te poučavaju i nekim konkretnim vještinama za poticanje učenika na veći stupanj participacije, što je vjerojatno i dovelo do ovih razlika.

Zanimalo nas je i razlikuju li se nastavnici u našem uzorku s obzirom na njihovo radno mjesto, te smo jednostavnom analizom varijance usporedili učitelje razredne nastave, nastavnike predmetne nastave i stručne suradnike. Značajne razlike pronašli smo samo za percepciju dva oblika neformalne participacije u školi - postojanja i pridržavanja školskih i razrednih pravila ( $F=5.947$ ,  $p<.01$ ) i učeničkog slobodnog izražavanja mišljenja i sudjelovanja u odlukama ( $F=5.947$ ,  $p<.01$ ). Post-hoc testovi pokazuju kako učitelji razredne nastave izvještavaju o postojanju i većem pridržavanju školskih i razrednih pravila ( $M=4.51$ ,  $SD=0.540$ ) nego predmetni nastavnici ( $M=4.12$ ,  $SD=0.624$ ). Učitelji razredne nastave izvještavaju i o većem slobodnom izražavanju mišljenja učenika, kao i njihovom većem sudjelovanju u odlukama ( $M=4.38$ ,  $SD=0.582$ ), nego stručni suradnici ( $M=4.06$ ,  $SD=0.560$ ). Između ostalih grupa nije bilo statistički značajnih razlika. Također, nismo pronašli značajne razlike s obzirom na radno mjesto nastavnika na drugim istraživačkim varijablama ( $F$  omjeri između 0.307 i 2.990, svi  $p>.05$ ).

Rezultati jednostavne analize varijance, kojom smo provjerili razlikuju li se nastavnici iz različitih vrsta škola, nalaze se u tablici 14. Za ovu svrhu ponovno smo u jednu kategoriju spojili nastavnike svih vrsta strukovnih škola, miješanih programa i umjetničkih škola ( $N=194$ ), dok preostale dvije kategorije čine nastavnici gimnazija ( $N=70$ ) i nastavnici osnovnih škola ( $N=197$ ). Nastavnici gimnazija, u usporedbi s nastavnicima osnovnih i strukovnih škola, percipiraju da se u njihovim školama učenike manje informira o njihovim pravima na participaciju, a i vide manje neformalne participacije u smislu postojanja i pridržavanja školskih i razrednih pravila, te slobodnog izražavanja mišljenja i sudjelovanja učenika u odlukama koje ih se tiču. Pritom, nastavnici osnovnih škola vide značajno najviše postojanja i pridržavanja školskih i razrednih pravila, u usporedbi s nastavnicima srednjih škola. Nastavnici osnovnih škola imaju i viši osjećaj pripadnosti školi u usporedbi s nastavnicima iz gimnazija, pritom između drugih grupa nema razlika. Na svim ostalim istraženim varijablama nema statistički značajne razlike. Na osnovi subjektivne percepcije nastavnika, čini se kako najviše učeničke participacije ima upravo u osnovnim školama, iako bi u budućim istraživanjima ovaj nalaz trebalo potvrditi objektivnijim mjerama prije zaključaka. Međutim, zanimljivo je kako je percepcija nastavnika u skladu s percepcijom učenika, s obzirom na to da najviše participacije vide upravo učenici osnovnih škola u usporedbi s gimnazijama i strukovnim školama.

**Tablica 14.** Deskriptivni podaci i razlike između nastavnika različitih škola na istraženim varijablama

		N	M	SD	F omjer	post-hoc testovi
Poučavanje o pravima	1. OŠ	189	4.3764	.53430	18.682***	1-2***; 2-3***
	2. Gimn.	69	3.8489	.81067		
	3. Struk.	189	4.2623	.60912		
Procjena znanja o vijeću učenika	1. OŠ	193	4.4323	.60018	.475	
	2. Gimn.	68	4.3908	.52220		
	3. Struk.	190	4.4617	.44402		
Procjena važnosti vijeća učenika	1. OŠ	191	4.0172	.71340	2.599	
	2. Gimn.	68	3.8782	.73479		
	3. Struk.	189	4.0990	.65682		
Podrška nastavnika	1. OŠ	195	4.7778	.31081	1.995	
	2. Gimn.	68	4.6879	.41630		
	3. Struk.	189	4.7648	.29878		



		N	M	SD	F omjer	post-hoc testovi
Podrška učenika	1. OŠ	195	3.9577	.64751	.828	
	2. Gimn.	70	3.8464	.63744		
	3. Struk.	190	3.9395	.60171		
Neformalna participacija – školska i razredna pravila	1. OŠ	119	4.3462	.49176	14.135***	1-2***; 1-3**; 2-3*
	2. Gimn.	39	3.7846	.62304		
	3. Struk.	115	4.0991	.67972		
Neformalna participacija – školski projekti i aktivnosti	1. OŠ	192	4.1302	.61767	2.269	
	2. Gimn.	70	4.1107	.57205		
	3. Struk.	190	4.2461	.59176		
Neformalna participacija – izražavanje mišljenja i sudjelovanje u odlukama	1. OŠ	193	4.2712	.55942	8.641***	1-2***; 2-3**
	2. Gimn.	69	3.9130	.71607		
	3. Struk.	187	4.2094	.64035		
Stav prema participaciji	1. OŠ	185	4.6535	.35859	3.055*	n.s.
	2. Gimn.	68	4.6559	.43319		
	3. Struk.	178	4.7416	.33385		
Osjećaj pripadnosti školi	1. OŠ	190	4.4663	.51642	5.318***	1-2**
	2. Gimn.	69	4.2087	.53074		
	3. Struk.	188	4.3872	.61692		
Broj aktivnosti u koje su uključeni u školi i zajednici	1. OŠ	197	4.5838	1.93763	1.562	
	2. Gimn.	70	4.1000	2.32285		
	3. Struk.	193	4.5026	1.90155		
Zadovoljstvo svojim sudjelovanjem u školi	1. OŠ	173	5.57	1.182	2.808	
	2. Gimn.	64	5.14	1.308		
	3. Struk.	173	5.49	1.297		
Zadovoljstvo učeničkim sudjelovanjem u školi	1. OŠ	193	5.69	1.063	1.266	
	2. Gimn.	68	5.49	1.139		
	3. Struk.	191	5.72	1.033		
Zadovoljstvo učeničkim sudjelovanjem u razredu	1. OŠ	124	6.02	1.112	1.240	
	2. Gimn.	37	5.70	1.051		
	3. Struk.	110	5.89	1.095		

Legenda: 1.OŠ=nastavnici osnovnih škola; 2. Gimn.=nastavnici gimnazija; 3.Struk.=nastavnici strukovnih škola; N=veličina uzorka; M=aritmetička sredina; SD=standardna devijacija; \*\*\*= $p < .001$ ; \*\*= $p < .01$ ; \*= $p < .05$

Odlučili smo se ne provjeravati interakcije između roda nastavnika i vrste škole u kojima nastavnici rade, s obzirom na izrazito mali broj nastavnika u gimnaziji ( $n=18$ ), što bi bilo kakve dobivene razlike činilo upitnima. Isto vrijedi i za interakcije između radnog mjesta na kojem rade te vrste škole, s obzirom na premali broj zahvaćenih stručnih suradnika u uzorku. Za ovakve analize u budućim istraživanjima treba ciljano zahvatiti veći broj stručnih suradnika, i nastavnika muškaraca.

## **NASTAVNICI - KORELACIJE IZMEĐU ISTRAŽIVANIH VARIJABLI**

Sve istraživane varijable međusobno su u pozitivnim korelacijama. Nastavnici koji osjećaju veću povezanost i pripadnost sa školom imaju i pozitivniju percepciju učeničke participacije u školi - imaju pozitivniji stav prema participaciji, vide više svih oblika neformalne participacije učenika, izvještavaju o više poučavanja učenika njihovim participativnim pravima, vijeće učenika procjenjuju važnijim za školu, te izvještavaju i o više vlastitog znanja o istom. Također su zadovoljniji i vlastitim i učeničkim sudjelovanjem u školi. Sve navedene korelacije su visoke. Ova varijabla zanemarivo korelira jedino s brojem aktivnosti u koje su nastavnici uključeni u školi i u zajednici.

Nastavnici koji imaju pozitivniji stav prema učeničkoj participaciji očekivano vide i više učeničke participacije, njihovu veću informiranost o istom, veću podršku i drugih nastavnika i učenika participaciji, općenito su zadovoljniji i svojim i učeničkim sudjelovanjem u školi. Naši stavovi povezani su ne samo s našim ponašanjem, već i s našom percepcijom, usmjeravajući nas prema tome da informacije iz okoline percipiramo i obrađujemo u skladu s našim stavovima (Fiske i Taylor, 2013), pa su ovakvi rezultati očekivani.

Iako je, očekivano, zadovoljstvo nastavnika vlastitim sudjelovanjem u školi pozitivno povezano s većinom istraživanih varijabli, korelacija s njihovim stvarnim ponašanjem, odnosno brojem formalnih aktivnosti u koje su doista uključeni - nije značajna. Mjera njihove uključenosti obuhvaćala je i dvije tvrdnje, kojima smo ispitali uključenost u zajednicu koja ne mora biti povezana s njihovim zadovoljstvom u školi. Međutim, te dvije čestice nisu mogle toliko „odvući“ rezultat da objasne ovaj nalaz. Moguće je da uključenost u formalne aktivnosti koje smo ispitali (npr. funkcije u školi i sindikati) nastavnicima jednostavno ne predstavlja izvor zadovoljstva. Buduća istraživanja trebala bi se detaljnije usmjeriti na to koji tip formalnih i neformalnih aktivnosti nastavnicima donosi zadovoljstvo. Osim toga, moguće je da njihovo manje zadovoljstvo proizlazi iz manjka vremena za sudjelovanje u školi zbog preopterećenosti nastavnim planom i programom.

Također, u skladu s očekivanjima, nastavnici koji su zadovoljniji učeničkim sudjelovanjem i u školi i u razredu vide i više svih oblika neformalne participacije učenika, viši stupanj nastavničke i učeničke podrške participaciji, više poučavanja o participativnim pravima, vijeće učenika smatraju važnijim za školu, te izvještavaju o većem znanju o funkcioniranju i odlukama vijeća učenika. Osim toga, nastavnici koji su zadovoljniji svojim sudjelovanjem, ujedno su i zadovoljniji sudjelovanjem učenika, a korelacija između vlastitog zadovoljstva i zadovoljstva učeničkim sudjelovanjem u školi posebno je visoka.

Viši rezultat na percepciji nastavničke i učeničke podrške participaciji u srednje je visokim korelacijama s većinom drugih varijabli. Posebno je zanimljivo što percepcija učeničke podrške uopće nije u značajnoj korelaciji s time koliko su sami nastavnici aktivno uključeni u rad škole, ali je u posebno visokoj korelaciji s nastavničkim vlastitim zadovoljstvom sudjelovanjem u školi. Istodobno, to zadovoljstvo je tek u niskoj korelaciji s percepcijom nastavničke podrške participaciji. Percepcija nastavničke podrške je pak u posebno visokoj korelaciji s njihovim

općim stavom prema participaciji, što govori o važnosti subjektivnih normi za naše stavove (Ajzen, 1991).

Logično, znanje o funkcioniranju vijeća učenika, procjena njegove važnosti i procjena toga koliko su učenici informirani o svojim pravima na participaciju u školi, međusobno su u pozitivnim korelacijama. Također, sve tri navedene varijable pozitivno su povezane sa svim ostalim varijablama, osim što korelacija između procjene važnosti vijeća učenika i broja aktivnosti u školi u koje su sami nastavnici uključeni - nije značajna.

Percepcija toga koliko u školi postoji prilika za neformalnu participaciju, te koliko se učenici škole u nju uključuju, kao što se vidi iz opisanih rezultata, pozitivno je povezana sa svim drugim varijablama. Percepcija slobodnog izražavanja mišljenja učenika i njihovog sudjelovanja u odlukama povezana je i s višim stupnjem sudjelovanja nastavnika u školi, dok percepcija druga dva oblika neformalne participacije nisu značajno povezana s njihovim sudjelovanjem. Moguće je da ovaj oblik učeničke participacije posebno jako motivira nastavnike da se i oni aktivnije uključe u rad škole. Iako je moguće i obratno objašnjenje, zbog korelacijske prirode podataka.

Broj aktivnosti u koje su nastavnici uključeni, i na ovom poduzorku, najslabije je povezan s ostalim varijablama, što ponovno možemo pripisati niskoj podudarnosti između korištene mjere ponašanja i ostalih primijenjenih mjera.

I na ovom mjestu naglašavamo opasnost od kauzalne interpretacije navedenih odnosa. Kao i na poduzorku učenika, sve varijable su u visokim korelacijama, pa su za konačne zaključke o tome što od navedenog predviđa učeničku participaciju u školi nužne dodatne multivarijatne analize, koje kontroliraju kolinearnost između varijabli.

### 5.3.3 Usporedba rezultata učenika i nastavnika

S obzirom na to da su mjere kojima smo ispitali učenike i nastavnike razvijane tako da su usporedive, mogli smo izravno provjeriti razlikuju li se nastavnici i učenici u tome kako vide informiranost učenika o participativnim pravima, koliko važnim smatraju vijeće učenika za školu, kakvim smatraju znanje učenika o tom tijelu formalne participacije, kakvima vide mogućnosti učeničke neformalne participacije, te kakvom procjenjuju nastavničku i učeničku podršku participaciji u svojoj školi. Također smo usporedili njihov osjećaj pripadnosti školi, te njihovo zadovoljstvo učeničkim sudjelovanjem u razredu i u školi. Razlikuju li se učenici i nastavnici značajno u navedenim procjenama, provjerali smo t-testom za nezavisne uzorke.

Kao što se vidi iz tablice 15, sve razlike su značajne, te se većinom radi o izrazito velikim efektima tih razlika. Nastavnici izvještavaju da se u njihovoj školi često do uvijek poučava i informira učenike o njihovim pravima na participaciju, dok učenici u prosjeku vide da se to događa ponekad. Nastavnici i vijeće učenika škole procjenjuju puno važnijim za školu nego učenici (koji u prosjeku to vijeće niti smatraju niti ne smatraju važnim), a i procjenjuju koliko sami učenici znaju o funkcioniranju i odlukama tog vijeća. Podršku nastavnika učeničkoj participaciji sami nastavnici procjenjuju gotovo potpunom, a učenici navode kako te podrške jednako ima i nema. Nastavnici vide i viši stupanj međusobne podrške učenika nego učenici (iako je u apsolutnim terminima ova razlika najmanja, i dalje se radi o velikom efektu, (Cohenov  $d = 0.82$ ). Postojanje i učeničko sudjelovanje u neformalnim oblicima participacije nastavnici također procjenjuju višim nego učenici, i to za cijeli jedan bod i više. Nastavnici se osjećaju i povezani sa školom, dok se učenički rezultati kreću tek oko sredine skale. Slično, učenici nisu niti zadovoljni niti nezadovoljni svojim sudjelovanjem u školi i u razredu, a nastavničke procjene pokazuju njihovo zadovoljstvo učeničkim sudjelovanjem.

Složenom analizom varijance provjerili smo i postoje li interakcije ovih razlika s vrstom škole koju učenici pohađaju, odnosno u kojoj nastavnici rade. Pronašli smo samo dvije značajne interakcije - jednu za stupanj informiranosti/poučavanja o participativnim pravima ( $F=4.107$ ,  $p<.05$ ), a drugu za percepciju nastavničke podrške participaciji ( $F=6.899$ ,  $p<.001$ ). Međutim, obje interakcije proizlaze iz razlika između vrste škole unutar pojedinog poduzorka učenika odnosno nastavnika, a obrazac viših procjena nastavnika u odnosu na učenike ostaje isti bez obzira na vrstu škole.

**Tablica 15.** Deskriptivni podaci i razlike između učenika i nastavnika na istraživanim varijablama

		N	M	SD	t-test
Informiranost o pravima	uč.	2628	2.93	0.862	30.937***
	nas.	448	4.25	0.639	
Procjena znanja o vijeću učenika	uč.	2577	3.90	0.746	14.581***
	nas.	452	4.44	0.527	
Procjena važnosti vijeća učenika	uč.	2608	3.16	0.943	18.598***
	nas.	449	4.03	0.696	
Podrška nastavnika	uč.	2474	3.36	0.961	30.641***
	nas.	453	4.76	0.325	
Podrška učenika	uč.	2638	3.30	0.884	14.611***
	nas.	456	3.93	0.628	
Neformalna participacija – školska i razredna pravila	uč.	2606	3.02	0.949	19.532***
	nas.	274	4.16	0.623	
Neformalna participacija – školski projekti i aktivnosti	uč.	2625	3.23	0.965	20.069***
	nas.	453	4.17	0.604	
Neformalna participacija – izražavanje mišljenja i sudjelovanje u odlukama	uč.	2582	3.28	0.932	19.912***
	nas.	450	4.19	0.631	
Osjećaj pripadnosti školi	uč.	2671	3.31	1.064	21.048***
	nas.	448	4.39	0.570	
Zadovoljstvo učeničkim sudjelovanjem u školi	uč.	2688	4.16	1.682	18.509***
	nas.	453	5.67	1.062	
Zadovoljstvo učeničkim sudjelovanjem u razredu	uč.	2694	4.74	1.531	12.442***
	nas.	272	5.93	1.098	

*Legenda: uč.=učenici; nas.=nastavnici; N=veličina uzorka; M=aritmetička sredina; SD=standardna devijacija; \*\*\*= $p<.001$*

Dobivene razlike upućuju na velik nesrazmjer između slike koju učenici i nastavnici imaju o aktivnoj participaciji u školi. Taj nesrazmjer može biti problematičan ako utječe na to da nastavnici ne potiču učenike na participaciju u školi, a može i otežati učenicima da se probiju kroz percepciju odraslih u školi, kako bi povećali mogućnosti za svoju participaciju i sudjelovanje u odlukama koje ih se tiču. Međutim, ovakve zaključke treba uzimati s oprezom, s obzirom na to da je vjerojatnije da su nastavnici, kao odrasle osobe, bolje od učenika procijenili socijalnu poželjnost odgovora u istraživanju i bili skloniji davati pozitivnije procjene na svim pitanjima.

Također, i teorijski je očekivano da će percepcija nastavnika biti pozitivnija zbog motivacije za očuvanjem pozitivne slike o sebi (Sedikides i Gregg, 2008) kao o kvalitetnom nastavniku, što

također dovodi do pozitivnijih procjena. Međutim, potencijalni utjecaj ove motivacije pokušali smo umanjiti, tako da nastavnici nisu izvještavali o svojem ponašanju, nego o ponašanju drugih nastavnika i općem stanju u školi. Bez obzira na to, i dalje je vjerojatno ostao efekt pristranosti vlastitoj grupi, prema kojem imamo tendenciju članove vlastite grupe procjenjivati posebno pozitivno (Hornsey, 2008).

Razlike u tome koliko učenici i nastavnici smatraju da bi učenike 17 ispitanih poticaja motiviralo na veće aktivno sudjelovanje u školi, također su značajne, osim za jednu tvrdnju „*da sam manje opterećen nastavnim gradivom i učenjem*“, što i učenici i nastavnici vide kao podjednako poticajno. Sve ostalo nastavnici procjenjuju više poticajnim nego učenici (*t*-testovi između 4.563 i 23.615, svi  $p < .001$ ). Pritom, nastavnici za sve motive smatraju da bi sigurno potaknuli učenike ili da bi ih potaknuli u velikoj mjeri, dok se učeničke procjene kreću prema tome da bi ih navedeno umjereno potaknulo na veće sudjelovanje.

U tablici 16 cijela je hijerarhija poticaja za učenike i nastavnike, iz koje se vidi da postoje neke sličnosti u tome što učenici i nastavnici smatraju najvažnijim, odnosno najmanje važnim poticajima, ali i velike razlike. Tako i jedni i drugi na vrh hijerarhije smještaju poticaje „*da bude zabavno*“ i „*da škola ima dobre prostorne i materijalne uvjete (dobra opremljenost učionica, ugodan prostor za boravak u školi)*“. Također, otprilike na jednako mjesto po važnosti (četvrto odnosno peto) stavljaju poticaj „*da vidim da su moji prijedlozi i prijedlozi mojih prijatelja prihvaćeni*“.

**Tablica 16.** Hijerarhija poticaja za učenike ( $N=2720$ ) i nastavnike ( $N=461$ )

	UČENICI	NASTAVNICI
1.	da sudjelovanje bude zabavno ( $M=4.37$ ; $SD=1.009$ )	da nastavnici ohrabruju učenike da kažu svoje mišljenje (posebno one koji su tiši i mirniji) ( $M=4.63$ ; $SD=0.606$ )
2.	da sam manje opterećen nastavnim gradivom i učenjem ( $M=4.30$ ; $SD=1.081$ )	da škola ima dobre prostorne i materijalne uvjete (dobra opremljenost učionica, ugodan prostor za boravak u školi) ( $M=4.62$ ; $SD=0.666$ )
3.	da škola ima dobre prostorne i materijalne uvjete (dobra opremljenost učionica, ugodan prostor za boravak u školi) ( $M=4.16$ ; $SD=1.098$ )	da sudjelovanje bude zabavno ( $M=4.60$ ; $SD=0.667$ )
4.	da vidim da su moji prijedlozi i prijedlozi mojih prijatelja prihvaćeni ( $M=4.16$ ; $SD=1.059$ )	da učenici imaju bolje vještine komunikacije i odnosa s drugima ( $M=4.58$ ; $SD=0.596$ )
5.	da se učenike koji aktivno sudjeluju na neki način nagradi (npr. ocjenama iz zalaganja, besplatnim izletom ili slično) ( $M=4.15$ ; $SD=1.145$ )	da učenici imaju hrabrosti reći svoje mišljenje ( $M=4.57$ ; $SD=0.674$ )
6.	da nas nastavnici ohrabruju da kažemo svoje mišljenje (posebno one koji su tiši i mirniji) ( $M=4.11$ ; $SD=1.120$ )	da učenici vide da su njihovi prijedlozi i prijedlozi njihovih prijatelja uvaženi ( $M=4.57$ ; $SD=0.691$ )

	UČENICI	NASTAVNICI
7.	da su nastavnici zainteresirani za to kako ih učenici doživljavaju (da traže povratnu informaciju od učenika o svome radu) ( $M=3.99$ ; $SD=1.134$ )	da se učenike koji aktivno sudjeluju na neki način nagradi (npr. ocjenama iz zalaganja, besplatnim izletom ili slično) ( $M=4.56$ ; $SD=0.667$ )
8.	da su nastavnici više zainteresirani za probleme učenika ( $M=3.97$ ; $SD=1.132$ )	da je ravnatelj pristupačan za susret i razgovor s učenicima ( $M=4.54$ ; $SD=0.724$ )
9.	da odrasli u školi budu otvoreniji prema idejama i prijedlozima učenika ( $M=3.90$ ; $SD=1.077$ )	da učenici imaju više vremena za sudjelovanje ( $M=4.48$ ; $SD=0.733$ )
10.	da se više koriste moderne tehnologije (komuniciranje preko društvenih mreža, školski radio, novine i sl.) ( $M=3.89$ ; $SD=1.258$ )	da su nastavnici zainteresirani za to kako ih učenici doživljavaju (da traže povratnu informaciju od učenika o svome radu) ( $M=4.45$ ; $SD=0.745$ )
11.	da imam više vremena za sudjelovanje ( $M=3.85$ ; $SD=1.164$ )	da postoje lako dostupne informacije o tome kako sve učenici mogu sudjelovati ( $M=4.40$ ; $SD=0.782$ )
12.	da imam hrabrosti reći svoje mišljenje ( $M=3.83$ ; $SD=1.294$ )	da su nastavnici više zainteresirani za probleme učenika ( $M=4.39$ ; $SD=0.772$ )
13.	da je ravnatelj pristupačan za susret i razgovor s učenicima ( $M=3.82$ ; $SD=1.221$ )	da se više koriste moderne tehnologije (komuniciranje preko društvenih mreža, školski radio, novine i sl.) ( $M=4.38$ ; $SD=0.817$ )
14.	da imam bolje vještine komunikacije i odnosa s drugima ( $M=3.78$ ; $SD=1.170$ )	da odrasli u školi budu otvoreniji prema idejama i prijedlozima učenika ( $M=4.35$ ; $SD=0.736$ )
15.	da postoje lako dostupne informacije o tome kako sve mogu sudjelovati ( $M=3.71$ ; $SD=1.138$ )	da nastavnici učenike poznaju osobno (da nismo samo broj) ( $M=4.35$ ; $SD=0.873$ )
16.	da nas nastavnici poznaju osobno (da nismo samo broj) ( $M=3.71$ ; $SD=1.268$ )	da drugi vršnjaci sudjelovanje učenika vide kao nešto važno, a njih kao „facu“ zbog toga ( $M=4.27$ ; $SD=0.874$ )
17.	da drugi vršnjaci moje sudjelovanje vide kao nešto važno, a mene kao „facu“ zbog toga ( $M=2.75$ ; $SD=1.322$ )	da su učenici manje opterećeni nastavnim gradivom i učenjem ( $M=4.22$ ; $SD=0.975$ )

Međutim, učenici na drugo mjesto navode razlog „*da sam manje opterećen nastavnim gradivom i učenjem*“, dok nastavnici isto smještaju na samo dno hijerarhije poticaja. Nastavnici također smatraju da je kao poticaj jako važno nastavničko ohrabivanje učenika da kažu svoje

mišljenje, što učenici također ističu važnim, ali ne stavljaju na vrh hijerarhije kao nastavnici. Nastavnici također visoko vrednuju poticaje povezane s karakteristikama učenika - „*da imam bolje vještine komunikacije i odnosa s drugima*“ i „*da imam hrabrosti reći svoje mišljenje*“, dok učenici ove poticaje svrstavaju među najmanje važne. Poticaj „*da se učenike koji aktivno sudjeluju na neki način nagradi (npr. ocjenama iz zalaganja, besplatnim izletom ili slično)*“ učenici vide među važnijima, dok je kod nastavnika ovaj poticaj već prema sredini hijerarhije.

Zanimljivo je i kako postoje i neke sličnosti na dnu hijerarhije. Tako i jedni i drugi na dno smještaju poticaj „*da nas nastavnici poznaju osobno (da nismo samo broj)*“ i „*da drugi vršnjaci moje sudjelovanje vide kao nešto važno, a mene kao „facu“ zbog toga*“. Pritom treba naglasiti kako postoji izrazito velika razlika u tome u kojoj mjeri za potonji razlog nastavnici smatraju da bi potaknulo učenike, a u kojoj mjeri učenici isto vide poticajnim.

## 5.4

### Opća rasprava o rezultatima kvantitativnog dijela istraživanja

Aktivno sudjelovanje učenika u školi temelji se na dječjem pravu na participaciju definiranom Konvencijom o pravima djeteta Ujedinjenih naroda - kao *apstraktno pravo*, participacija se odnosi na slobodu izražavanja vlastita mišljenja i sudjelovanje u donošenju odluka o pitanjima koje se tiču učenika, a kao *praksa učenika-sudionika* na aktivno sudjelovanje u svim aspektima rada i života u školi: planiranju i programiranju, provođenju odgoja i obrazovanja (učenju i poučavanju) te vrednovanju (Quennerstedt, 2015). Priklanjajući se takvome shvaćanju participacije, u ovome smo istraživanju odredili da participirati u školi kao učenik, znači: dobivati i dijeliti informacije, biti pitan i konzultiran o stvarima koje se tiču života u razredu i školi, aktivno sudjelovati u nastavnim i nenastavnim aktivnostima te odlukama koje su važne za učenike, predlagati i ostvarivati svoje ideje i projekte, a sve to uz podršku i poštovanje odraslih i vršnjaka te u skladu s vlastitim interesima i mogućnostima.

Visok stupanj aktivnog sudjelovanja učenika u školi povezan je s većom uključenosti učenika u učenje (Simeonsson i sur., 2001), te je ključni faktor zadovoljstva školom i kod učenika i kod nastavnika (Gray i sur., 2006). Učenici s višim stupnjem uključenosti pažljiviji su na satu, u većoj mjeri sudjeluju u razrednim raspravama, više se trude prilikom izvršavanja školskih zadataka te pokazuju više razine interesa i motivacije za učenjem (Fredricks, Blumenfeld, i Paris, 2004; Wang i Eccles, 2012a). Više razine aktivnog sudjelovanja u školi povezane su s pozitivnijim stavom prema školi (Voelkl, 1995), manjim razinama vršnjačkog nasilja (Ahlström, 2010), te boljim mentalnim zdravljem učenika (Li i Lerner, 2013). U svojem longitudinalnom istraživanju, Gardner, Roth i Brooks-Gunn (2008) pokazali su da aktivno sudjelovanje u neformalnim školskim aktivnostima i programima (npr. izvannastavni programi, i školski projekti) dovodi do boljeg akademskog uspjeha, veće građanske uključenosti te boljeg zaposlenja kasnije u životu, pritom su više razine participacije imale jače učinke čak i 8 godina nakon završetka srednje škole.

Unatoč brojnim dobrobitima, empirijskih istraživanja učeničke participacije, i u Hrvatskoj i u svijetu, relativno je malo. Postojeća se uglavnom fokusiraju na izolirane elemente, npr. sudjelovanje učenika u izvannastavnim aktivnostima ili sudjelovanje učenika u formalnim oblicima participacije kao što su učenička vijeća. Još manje istraživanja uzima u obzir i perspektivu učenika i perspektivu nastavnika, te faktore koji učenicima mogu pomoći ili otežati aktivno sudjelovanje. U ovom poglavlju slijedi **sumarni prikaz ključnih rezultata kvantitativnog dijela istraživanja** za učenike i nastavnike te njihova međusobna usporedba. Prikaz je organiziran prema glavnim temama pokrivenim kvantitativnim dijelom istraživanja. Rezultati su raspravljani u kontekstu drugih postojećih, iako rijetkih, istraživanja.

## INFORMIRANOST I ZNANJE O PRAVU NA PARTICIPACIJU I FORMALNIM OBLICIMA ŠKOLSKE PARTICIPACIJE

Učenici procjenjuju da su blago ispodprosječno informirani o svojem pravu na participaciju. Pritom formalnije oblike učenja o pravima djeteta i pravu na participaciju prepoznaju kao rjeđe u odnosu na primijenjene oblike participacije/sudjelovanja - informiranje o pravu na izražavanje mišljenja, o mogućnostima uključivanja u projekte i akcije, o pravu na informacije koje ih se tiču i slično. Po toj percepciji se učenici i učenice ne razlikuju, ali informiranost o pravima procjenjuju većom učenici iz osnovnih škola, u odnosu na one iz gimnazija i strukovnih srednjih škola. Slični rezultati dobiveni su istraživanjem Spajić-Vrkaš (2015), u kojem su učenici 4. razreda osnovne škole ostvarili višu prosječnu vrijednost tvrdnjom pri procjeni - u kojoj se mjeri slažu s time da njihova škola od učenika traži da poznaju svoja prava i odgovornosti, nego što su to ostvarili stariji učenici (7. i 8. razreda osnovne škole te 1. i 2. razreda srednje škole). Iako su u istraživanju Spajić-Vrkaš (2015) stariji osnovnoškolci po svojoj procjeni bili sličniji srednjoškolcima nego mlađim osnovnoškolcima, sukladnost rezultata ovog i našeg istraživanja upućuje na utjecaj dobi prilikom procjena vlastite informiranosti o pravima i prisutnosti podučavanja o pravima u školama.

Znanje učenika o vijeću učenika, formalnom obliku školske participacije, također nije zavidno. Iako izjavljuju kako su dobro obaviješteni o postojanju vijeća učenika, zatim o predstavniku svojeg razreda u vijeću učenika te načinu izbora predstavnika u vijeće, učenici manje znaju o radu vijeća, odnosno pitanjima i problemima kojima se vijeće učenika bavi. Stoga izjavljuju da nisu sigurni u kojoj mjeri ih njihov predstavnik razreda izvještava o raspravama i dogovorima na vijeću učenika. Učenice svoje znanje o vijeću učenika procjenjuju nešto višim od učenika, dok učenici osnovnih škola manje znaju o vijeću učenika od učenika gimnazija i strukovnih škola.

Nastavnici pak prisutnost poučavanja i informiranja o pravima djece i pravu na participaciju u svojim školama percipiraju značajno višom, nego što to u svojim školama - prisutnim - primjećuju učenici. Nastavnici smatraju da je poučavanje o pravu na participaciju i o primijenjenim oblicima participacije učestalo prisutno, dok je najrjeđe prisutno izravno poučavanje o Konvenciji o pravima djeteta, što je u skladu s učeničkim rezultatima. Dodatno, nastavnice ovaj segment participacije u školi procjenjuju značajno više prisutnim nego nastavnici. Također, zanimljivo je da nastavnici i nastavnice u gimnazijama, u odnosu na nastavnike i nastavnice iz osnovnih i strukovnih škola, u svojim školama primjećuju značajno manje poučavanja o pravima djece i pravu na participaciju. Osim toga, nastavnici svoje znanje o vijeću učenika procjenjuju visokim, te se čini da imaju i iskrivljenu percepciju toga koliko su učenici upoznati s vijećem učenika jer ih u tome precjenjuju.

Osim toga - koliko su informirani i koliko znaju o formalnim oblicima participacije, u ovom istraživanju nas je zanimalo i koliko učenici i nastavnici tu formalnu participaciju (u obliku vijeća učenika) smatraju važnom. Rezultati učenika upućuju na to da im je vijeće učenika tek osrednje važno, a percipiraju i da njihovi ravnatelji misle slično, dok za druge odrasle u školi nisu sigurni da pokazuju kako rad vijeća učenika smatraju važnim. Također, nešto manje od polovine učenika nije sigurno da vijeće učenika sudjeluje u rješavanju problema u školi, što nameće pitanje - je li vijeće učenika percipirano samo kao formalno tijelo koje nema pravu svrhu u ispunjavanju učeničkog prava na sudjelovanje, pa i u rješavanju njihovih problema. U procjeni važnosti vijeća učenici i učenice se ne razlikuju, ali zato učenici osnovnih škola važnost vijeća učenika procjenjuju višim od učenika gimnazija i strukovnih škola. U usporedbi s učenicima, nastavnici važnost vijeća učenika ocjenjuju značajno višim ocjenama.

Socijalna podrška nastavnika jedan je od ključnih faktora školske uspješnosti učenika (Wang i Eccles, 2012b). Dio te podrške je i instrumentalna podrška učenicima koja poprima oblik davanja



nja informacija o pravu na participaciju, oblicima i mogućnostima aktivnog sudjelovanja u školi. Dobiveni nalazi pokazuju da su učenicima potrebne dodatne informacije o njihovom pravu na participaciju i radu vijeća učenika. Istodobno, upućuju na nesrazmjer između učeničke i nastavničke percepcije o tome koliko su njihovi učenici doista informirani o tim pravima. Također, nalaz da nastavnici vijeće učenika, kao formalni oblik participacije, vide važnijim nego učenici, može pokazivati potencijalnu opasnost inzistiranja nastavnika isključivo na formalnim oblicima učeničke participacije. Ovo može postati problematično ako svi učenici nemaju jednaku mogućnost uključiti se u rad tog vijeća, a na što neka istraživanja, pa i naše, upućuju. Naprimjer, Yonezawa, Jones i Joselowsky (2009), u svojem radu s američkim učenicima srednjih škola, pronašli su kako pristup formalnim oblicima participacije imaju isključivo učenici boljeg akademskog uspjeha, višeg socioekonomskog statusa, bez disciplinskih problema i teškoća. Slično, Wyness (2009) je, istražujući u Ujedinjenom Kraljevstvu, došao do nalaza da djeca i mladi pripadnici isključenih i marginaliziranih društvenih skupina imaju manju vjerojatnost sudjelovati u radu vijeća mladih (koja djeluju na razini lokalne zajednice), ali i u radu vijeća učenika. Dakle, inzistiranje na *one-size-fits-all* (Wood, 2014) oblicima participacije (kao što je vijeće učenika), osobito kada je njihova praksa, ustvari, dvojbena demokratska, za posljedicu može imati reprodukciju postojećih nejednakosti između djece i mladih kao pripadnika različitih društvenih skupina, odnosno učvršćivanje ionako deprivilegiranog položaja djece i mladih čiji se kulturni (Bourdieu, 2011), odnosno participativni kapital (Wood, 2014) razlikuje od onoga koji društvo percipira vrijednim i poželjnim. Dakle, u školama bi se trebalo raditi na osvještavanju opisanih potencijalnih opasnosti, da se vijeća učenika učini istinski demokratskim tijelima u kojima će različiti glasovi biti jednako zastupljeni i vrednovani.

## SUDJELOVANJE U FORMALNIM OBLICIMA PARTICIPACIJE

Pregledom rezultata na pitanje o **formalnim oblicima sudjelovanja u kojima sudjeluju** (predsjednik razreda, predstavnik u vijeću učenika, glasanje na izborima u školi, pokretanje i/ili sudjelovanje u projektima/akcijama i slično), može se zaključiti kako **učenici** od ponuđenih aktivnosti najviše sudjeluju u projektima/kampanjama/akcijama u školi, a značajno manji broj učenika izjavljuje da je pokrenuo neke od tih aktivnosti. Velik broj učenika, skoro polovina, sudjelovao je u jednom vrlo formalnom obliku participacije - kandidiranju za ulogu predsjednika razreda. Ovakav rezultat sukladan je rezultatu međunarodnog istraživanja (Schulz i sur., 2016) na reprezentativnim nacionalnim uzorcima, u koje je bila uključena i Hrvatska koji govore da 58 posto hrvatskih učenika 8. razreda ima iskustvo kandidiranja za predsjednika razreda ili člana vijeća učenika. Sudjelovanje u radu formalnih tijela dječje participacije na razini gradova i lokalnih zajednica potvrdio je mali broj učenika, što je i razumljivo s obzirom na značajke takvih tijela (obično uključuju po jednog učeničkog predstavnika iz škole).

Od ponuđenih aktivnosti učenici u prosjeku sudjeluju u dvije-tri. Po sudjelovanju u formalnim oblicima participacije, učenici i učenice se ne razlikuju. U odnosu na dob, osnovnoškolci izjavljuju o sudjelovanju u više aktivnosti od učenika strukovnih škola, dok podjednako sudjeluju kao i učenici gimnazija. Također, učenici strukovnih škola sudjeluju manje u formalnim oblicima participacije od učenika gimnazija, što je u skladu i s drugim hrvatskim istraživanjima (npr. za participaciju maturanata u građanskim aktivnostima vidjeti Ilišin, 2016). Općenito, ovi rezultati su u skladu sa stranim istraživanjima, pokazuju da tek manji broj učenika ima vodeće funkcije u školi, te da učenici nisu zadovoljni suradnjom nastavnika i školske administracije s formalnim oblicima učeničke participacije kao što je vijeće učenika (Taines, 2014). U skladu su i s rezultatima domaćeg istraživanja Bagića i Gvozdanić (2015) na reprezentativnom nacionalnom uzorku u kojem je više od 60 posto učenika završnih razreda srednjih škola izjavilo da nisu sudjelovali u radu vijeća učenika, savjeta mladih ili nekog drugog tijela koje predstavlja djecu i mlade.

Nastavnici donekle participiraju u školi, pritom su manje skloni aktivnostima koje uključuju viši stupanj participacije, dodatno vrijeme i trud ili iniciranje nekih aktivnosti, a više onim aktivnostima koje ne uključuju iniciranje, već samo sudjelovanje. Više od tri četvrtine nastavnika participiraju u školi jasnim izražavanjem svojih mišljenja u tijelima kojih su članovi, sudjeluju u izborima u školi i u projektima/kampanjama/akcijama u školi, dok preuzimanjem formalnih funkcija ili uloga u školi participiraju u daleko manjoj mjeri (oko petine nastavnika). Više od polovine nastavnika participira u 3, 4 ili 5 aktivnosti u školi i zajednici. Pritom nisu pronađene razlike između nastavnika i nastavnica, između različitih struka nastavnika niti u odnosu na vrstu škole u kojoj nastavnici rade. Ovi nalazi pokazuju da ni nastavnici nisu posebno skloni formalnim oblicima participacije. Ako nastavnici sami ne preuzimaju aktivnu ulogu u školi, to može biti povezano i s manjim poticanjem učenika na aktivnu participaciju. Iz ovoga proizlazi da bi aktivnosti usmjerene poticanju aktivnije participacije učenika trebale uključiti i podizanje svijesti nastavnika o dobrobiti aktivne participacije - i učenicima i njima samima. U tom bi smislu aktivnu participaciju u školi trebalo poticati globalno i sveobuhvatno - kao dio kulture škole koja po definiciji uključuje vrijednosti, uvjerenja, norme, stavove, običaje i odnose.

## PERCEPCIJA NEFORMALNIH OBLIKA PARTICIPACIJE U ŠKOLI

**Neformalni oblici participacije** su u istraživanju opisani izražavanjem mišljenja i neformalnim, ali informiranim sudjelovanjem u donošenju odluka u školi, zatim neformalnim, ali informiranim sudjelovanjem u donošenju školskih i razrednih pravila kao i pridržavanjem pravila te mogućnostima i sudjelovanjem u različitim školskim aktivnostima i projektima. Od navedenih neformalnih oblika participacije u školi, **učenici** značajno najviše prisutnima procjenjuju one o izražavanju mišljenja i donošenju odluka, zatim mogućnosti sudjelovanja u školskim projektima, a najmanje prisutnima procjenjuju školska i razredna pravila i pridržavanje istih. Ovi su rezultati u skladu s rezultatima dobivenim na nacionalno reprezentativnom uzorku učenika završnih razreda srednjih škola, koje je pokazalo da školska pravila učenicima nisu posve jasna te da ih se rijetko pridržavaju - i oni i njihovi nastavnici (Spajić-Vrkaš i Horvat, 2016). U procjeni prisutnosti neformalne participacije putem izražavanja mišljenja i donošenja odluka u školi učenici i učenice su slični, ali zato dječaci primjećuju više školskih i razrednih pravila, dok djevojčice procjenjuju da u njihovim školama ima donekle više mogućnosti sudjelovanja u školskim projektima. Kada se pažnja usmjeri dobi učenika, vidljivo je kako neformalnu participaciju prisutnijom procjenjuju u svojim školama osnovnoškolci, u odnosu na učenike gimnazija i strukovnih škola. Zanimljiv je i rezultat kako učenici strukovnih škola značajno manje od učenika gimnazija procjenjuju prisutnima prilike za sudjelovanje u školskim projektima, dok neformalnu participaciju u obliku školskih pravila procjenjuju prisutnijom nego gimnazijalci.

Na isto pitanje, **nastavnici** su dali znatno pozitivnije odgovore od učenika, odnosno smatraju da je neformalna participacija značajno prisutnija nego što to procjenjuju učenici. Slično kao i učenici, i nastavnici najprisutnijom procjenjuju neformalnu participaciju u obliku izražavanja mišljenja i donošenja odluka u školi u odnosu na druge dvije skupine oblika neformalne participacije - školska pravila i školske projekte. Nastavnici se u procjeni neformalne participacije razlikuju s obzirom na svoje radno mjesto (učitelji razredne nastave, učitelji/nastavnici predmetne nastave i stručni suradnici) i vrstu škole u kojoj rade (osnovnoj školi, gimnaziji, strukovnoj školi). Učitelji razredne nastave primjećuju više školskih/razrednih pravila i veće pridržavanje istih od učitelja predmetne nastave. Također, učitelji razredne nastave, u odnosu na stručne suradnike, izvještavaju i o većem slobodnom izražavanju mišljenja učenika te njihovom većem sudjelovanju u donošenju odluka u školi. Nastavnici iz gimnazija, u usporedbi s nastavnicima osnovnih i strukovnih škola percipiraju manje neformalne participacije u smislu postojanja i pridržavanja školskih i razrednih pravila te slobodnog izražavanja mišljenja i sudjelovanja učenika u donošenju odluka koje se odnose na njih. Nastavnici osnovnih škola u usporedbi sa

srednjoškolskim nastavnicima pak najviše prisutnima procjenjuju neformalne oblike participacije vezane za pravila u školi i razredu.

Općenito, nalazi pokazuju da je onaj oblik aktivnog sudjelovanja učenika koji se događa unutar nastavnog procesa i odnosi se na sadržaj nastave - izražavanje mišljenja i sudjelovanje u raspravama - relativno dobro ostvaren (iako ga i dalje nastavnici percipiraju prisutnijim nego učenicima). Ovakav nalaz ohrabruje jer upućuje na sposobnost nastavnika da adekvatno kreiraju mogućnosti i prilike za aktivnu participaciju učenika u nastavnom procesu. Međutim, čini se kako se isto ne događa kada su u pitanju različiti školski projekti i aktivnosti, a najmanje u slučaju razrednih i školskih pravila, što je u skladu s nacionalno reprezentativnim podacima, koji govore da je tek 20 % hrvatskih učenika 8. razreda u posljednjih 12 mjeseci sudjelovalo u odlučivanju o pitanjima upravljanja u školi (Schulz i sur., 2016). S druge strane, dogovaranje pravila s učenicima ključ je kasnijeg učeničkog pridržavanja tih pravila te stvaranja razredne i školske klime optimalne za učenje (Woolfolk, 2016).

## **PODRŠKA UČENIČKOJ PARTICIPACIJI VRŠNJAKA I ODRASLIH**

Podršku učeničkoj participaciji učenici su procjenjivali iz dva izvora - nastavnika i vršnjaka. Rezultati pokazuju postojanje srednje do blage razine podrške iz oba navedena izvora, iako u prosjeku vide nešto više podrške od odraslih nego od vršnjaka (unatoč značajnoj razlici efekt je zanemarive veličine). Podršku odraslih najčešće procjenjuju u obliku spremnosti da ih odrasli saslušaju te da ih potaknu na slobodno izražavanje mišljenja. Vršnjačku podršku percipiraju najviše u obliku međusobnog pomaganja i općenito dobrih vršnjačkih odnosa u školi. U procjeni podrške nema razlike između dječaka i djevojčica, dok osnovnoškolci vide više i nastavničke i vršnjačke podrške nego učenici srednjih škola. Zanimljivo je i da podršku nastavnika učenici gimnazija vide manjom nego što to vide učenici strukovnih škola, dok je kod podrške drugih učenika obrnuto - učenici gimnazija percipiraju veću podršku vršnjaka od učenika strukovnih škola.

Učenike smo dodatno pitali o ponašanju nastavnika prema različitim učenicima, odnosno favoriziraju li prilikom uvažavanja učeničkih mišljenja „dobre“ učenike (odlikaše, poslušne) i svoje „miljenike“, kako se odnose prema učenicima iz različitih uvjeta odrastanja i s različitim značajkama (učenici s teškoćama u razvoju, pripadnici manjina, oni iz siromašnijih obitelji, učenici s problemima u ponašanju). Iz rezultata se uočava kako učenici primjećuju pristranost nastavnika u uzimanju u obzir mišljenja različitih učenika, tako da više prihvaćaju mišljenja „dobrih“ učenika i svojih miljenika, a isto tako primjećuju da u najmanjoj mjeri uzimaju u obzir mišljenje učenika s problemima u ponašanju. I u istraživanju Spajić-Vrkaš (2015) učenici su jednim od dominantnih obilježja kultura svojih škola navodili favoriziranje nekih učenika, i to - istovjetno rezultatima našeg istraživanja - prvenstveno onih poslušnih. U procjeni favoriziranja „dobrih“ učenika nema rodni razlika, ali zato učenici značajno više percipiraju da nastavnici ignoriraju „problematične“ i učenike iz ranjivih skupina nego što to primjećuju učenice. Osnovnoškolci pak ponašanje nastavnika prema „dobrim“ učenicima i ranjivim skupinama procjenjuju pozitivnije, odnosno primjećuju manje favoriziranja nego učenici gimnazija i strukovnih škola, te isto tako percipiraju manje ignoriranja od učenika gimnazija, a u tome su slični s učenicima strukovnih škola, koji ignoriranje „problematičnih“ i učenika iz ranjivih skupina vide jednako prisutnim kao i osnovnoškolci.

Nastavnici su vlastitu podršku učeničkoj participaciji procijenili najviše putem ulaganja u dobre odnose s učenicima, trud u razumijevanju učenika i spremnost na slušanje učenika. Za razliku od učenika, koji u prosjeku vide tek srednje razine nastavničke podrške, nastavnici svoju podršku učenicima procjenjuju na izrazito visokoj razini. U skladu s time, nastavnici svoju podršku

procjenjuju znatno višom nego što procjenjuju vršnjačku podršku učeničkoj participaciji. Pritom vide značajno više vršnjačke podrške nego što vide učenici.

Nastavnike smo dodatno pitali za njihova uvjerenja i stavove o aktivnoj participaciji učenika u školi. Rezultati pokazuju izrazito pozitivne stavove nastavnika, a među najviše procijenjenim segmentima su pozitivni osjećaji koje nastavnici osjećaju kad vide da učenici samostalno predlažu aktivnosti, podržavaju jedni druge u sudjelovanju te slobodno izražavaju svoje mišljenje u razredu. Pritom, nastavnice iznose pozitivnije stavove od nastavnika, a pozitivniji stav imaju i nastavnici društveno-humanističko-umjetničkih struka, u odnosu na one iz prirodoslovno-matematičkih, medicinsko-zdravstvenih i tehničkih struka.

Strana istraživanja pokazuju da su za aktivno sudjelovanje učenika u školi važni socijalni odnosi učenika, odnosno i odnosi s vršnjacima i s nastavnicima i drugim odraslima (Almqvist i Granlund, 2005; Mantzicopoulos i Neuharth-Pritchett, 2003). Pritom vršnjačka podrška igra veću ulogu u aktivnostima koje nisu strukturirane od odraslih, kao na primjer aktivnostima koje se rade pod odmorom, dok je nastavnička podrška važnija kada se radi o strukturiranim školskim aktivnostima (Eriksson i Granlund, 2004). Također, čini se kako je nastavnička podrška važnija mlađim nego starijim učenicima, s čime su u skladu i naši rezultati. Klem i Connell (2004) pronašli su kako su učenici koji percipiraju viši stupanj nastavničke podrške bili skloniji participirati u školskim aktivnostima od onih koji percipiraju niži stupanj te podrške. Pritom je ovaj efekt bio značajno snažniji kod učenika osnovne škole nego kod starijih učenika.

Odnos između učenika i nastavnika jedan je od ključnih kontekstualnih faktora koji oblikuje učenikovu uključenost u učenje i školu (Skinner i Pitzer, 2012; Spilt, Koomen i Thijs, 2011; Stewart, 2007). Pritom je percepcija nastavnika kao pravednih prema učenicima ključni preduvjet kvalitete tog odnosa (Hattie i Yates, 2013). Zbog toga su posebno problematična nastavnička ponašanja koja favoriziraju i/ili manje poštuju određene učenike jer time narušavaju odnos s učenicima. Strana istraživanja pokazuju kako su učenici iznimno kritični prema nastavnicima koji imaju različita očekivanja od učenika različite rase i etniciteta, akademskog uspjeha, socioekonomskog podrijetla i ponašanja (Davidson i Phelan, 1999). Istraživanja također pokazuju kako učenici govore da se ne osjećaju povezanim s odraslima u svojoj školi (Schultz i Cook-Sather, 2001), te da ne smatraju kako su odrasli u njihovim školama posvećeni kreiranju najboljeg mogućeg obrazovanja za njih (Tierney, Corwin i Colyar, 2005). Takva percepcija nastavnika učenicima (posebno onima koji osjećaju da se njihovo mišljenje u manjoj mjeri poštuje) otežava aktivnu participaciju u školi, o tome svjedoči i negativna povezanost između aktivnog sudjelovanja učenika u školi i takve percepcije nastavnika dobivene u ovom istraživanju. Pritom, čini se da ovaj tip nastavničkih ponašanja nema istu ulogu za formalne i neformalne oblike participacije. Nalaz ovog istraživanja pokazuje da što učenici vide da nastavnici u većoj mjeri ignoriraju i/ili manje poštuju učenike, to manje sudjeluju u formalnim oblicima participacije, pri čemu povezanost između te vrste participacije i percepcije nastavničkog favoriziranja „dobrih“ učenika nije značajna. Međutim, što učenici vide više i favoriziranja i ignoriranja, to vide i manje svih oblika neformalne participacije u svojim školama.

Rezultati ponovno pokazuju velik nesrazmjer u percepciji nastavnika i učenika. Dok učenici ne vide visoke razine nastavničke podrške, nastavnici su uvjereni da ta podrška itekako postoji. Dodatno, svoju procjenjuju gotovo maksimalnom, a i podršku drugih učenika vide većom nego što je vide sami učenici. Naravno da se u oba slučaja radi o subjektivnoj percepciji te niti jedan dio ovih rezultata ne možemo uzeti objektivnim pokazateljem postojanja socijalne podrške. Međutim, za to kako će se učenici ponašati u školi je upravo važna njihova subjektivna percepcija, koja i oblikuje njihovu stvarnost. Wang i Eccles (2012b) pokazali su kako je učenička percepcija podrške nastavnika bila pozitivno povezana s razinama njihove uključenosti u

školu, a slični su i naši rezultati. Što učenici vide više nastavničke podrške, to su općenito spremniji aktivno sudjelovati u školi, vide više svih oblika neformalne participacije, više sudjeluju i u formalnim oblicima, te su i zadovoljniji svojim sudjelovanjem u školi i u razredu. Dodatno, iste obrasce povezanosti pronašli smo i kod viših razina vršnjačke podrške.

Svi nalazi o podršci učeničkoj participaciji i ponašanju nastavnika, upućuju da oni trebaju na drukčiji način izražavati svoju podršku učenicima jer je učenici ne vide u mjeri u kojoj nastavnici izvještavaju da je pokazuju. Ohrabrujuće je što nastavnici imaju pozitivna uvjerenja i stavove o učeničkom aktivnom sudjelovanju u školi, to predstavlja dobru početnu platformu na kojoj se može graditi bolji odnos između nastavnika i učenika.

### ZADOVOLJSTVO SUDJELOVANJEM KOD UČENIKA I NASTAVNIKA, TE SPREMNOST UČENIKA NA SUDJELOVANJE U RAZREDU I ŠKOLI

Kada se pogleda koliko su svi učenici zadovoljni svojim sudjelovanjem u razredu i školi, uočava se kako su značajno zadovoljniji sudjelovanjem u razredu od sudjelovanja u školi. Općenito govoreći, učenici izražavaju osrednje zadovoljstvo svojim sudjelovanjem u školi i razredu, a dosta je visok postotak nezadovoljnih učenika. Njih nešto manje od 10 % izrazito je nezadovoljno sudjelovanjem u razredu, a nešto manje od 20 % ih je izrazito nezadovoljno sudjelovanjem u školi. Zanimljivo je i to da su sudjelovanjem u razredu zadovoljniji učenici od učenica, te da su sudjelovanjem u razredu i školi najzadovoljniji osnovnoškolci, u odnosu na sve srednjoškolce, i one iz gimnazija i one iz strukovnih škola. Gimnazijalci i učenici strukovnih škola podjednako su zadovoljni participacijom u školi.

Osrednja razina zadovoljstva upućuje na potrebu za kreiranjem više mogućnosti učenicima za aktivno sudjelovanje u školi. Kako bi se taj cilj postigao, važno je da učenici imaju osjećaj da je aktivno sudjelovanje u školi nešto za što su oni i motivirani, i osjećaju da imaju dovoljno sposobnosti za činiti. U tom smislu ohrabruju nalazi ovog istraživanja vezani uz **spremnost učenika na participaciju** u školi, koju učenici procjenjuju relativno visokom. Istodobno smatraju da su sposobni aktivno sudjelovati, te da imaju dostatne vještine. Pritom najmanje žele sudjelovati u formalnom obliku putem predstavljanja svojeg razreda u vijeću učenika - što bi mogla biti posljedica njihove procjene da vijeće učenika nije utjecajno, dok bi radije to činili sudjelovanjem u školskim i razrednim projektima, odnosno neformalnim oblicima participacije. Učenicima procjenjuju svoju spremnost za sudjelovanje višom od one učenika, a aktivno sudjelovati u školi spremniji su i osnovnoškolci u odnosu na srednjoškolce. Također, učenici gimnazija procjenjuju svoju spremnost za sudjelovanje većom nego učenici strukovnih škola. I nacionalno reprezentativni podaci (Schulz i sur., 2016) pokazuju isto - da je velika većina hrvatskih učenika spremna angažirati se u školi na različite načine, osobito neformalnije, te da su učenice nešto spremnije od učenika.

Ovi nalazi pokazuju da učenici imaju relativno visok osjećaj samoefikasnosti koji je preduvjet i za upuštanje u neku aktivnost i za ustrajanje u njoj (Bandura, 1982). Dodatno, samoefikasnost je i ključni element samoregulacije ponašanja u akademskom kontekstu (Schunk i Ertmer, 2000). Zbog toga naši nalazi, vezani uz učeničku spremnost na sudjelovanje, ohrabruju. Međutim, nalaz da učenici nisu posebno zadovoljni mogućnostima aktivnog sudjelovanja u razredu i školi, zajedno s nalazom o njihovoj spremnosti za to, govori o otvaranju prostora za frustraciju učenika.

**Nastavnici** su u ovom istraživanju izrazili visoko **zadovoljstvo** mogućnostima za nastavničko sudjelovanje u školi, ali i učeničkom participacijom u razredu i školi. Značajno najvišim procjenjuju zadovoljstvo učeničkim sudjelovanjem u razredu, zatim učeničkim sudjelovanjem u školi, a po-

tom, iako još uvijek visoko, zadovoljni su mogućnostima za nastavničko sudjelovanje u školi. Na kraju, rezultati pokazuju kako su nastavnici zadovoljniji učeničkim sudjelovanjem od učenika.

Ova razlika između nastavnika i učenika u skladu je s drugim razlikama dobivenima u ovom istraživanju. Istodobno, ona pokazuje da bilo kakve aktivnosti usmjerene povećanju učeničke participacije u školi i učeničkog zadovoljstva tom participacijom mogu naići na otpor kod nastavnika, koji su već visoko zadovoljni tom participacijom. Zbog toga bi intervencije trebale uključiti i konkretne aktivnosti za smanjivanje tog otpora te se temeljiti na onim elementima učeničke participacije koji su i nastavnicima i učenicima zajednički.

## UVJETI KOJI BI UČENIKE POTAKNULI NA VEĆE SUDJELOVANJE

Naposljetku nas je zanimalo što sami učenici i nastavnici, kao glavni dionici školskog procesa, misle o tome - što bi učenike potaknulo na veće sudjelovanje u školi. Učenici smatraju da su najpoticajnije sljedeći uvjeti: zabavni karakter participacije, manja opterećenost gradivom i učenjem, bolja opremljenost škole, stvarno uvažavanje prijedloga učenika, nagrade učenicima koji sudjeluju, ohrabrivanje od nastavnika, zainteresiranost nastavnika, veća otvorenost za ideje učenika i veća primjena modernih tehnologija. Kao najmanje poticajni ističu se sljedeći uvjeti: osobno poznavanje od nastavnika, postojanje dostupnih informacija o mogućnostima sudjelovanja, status među vršnjacima zbog sudjelovanja. Naši rezultati u skladu su s rezultatima istraživanja Costera i suradnika (2013), koji su pronašli da je kognitivna zahtjevnost programa faktor, koji u najvećoj mjeri otežava aktivniju participaciju u školi. U skladu su i s rezultatima Stojanovićeva (2008) istraživanja, u kojem je autor eksperimentalno utvrdio da je primjenom participativnih organizacijskih oblika nastave moguće utjecati na promjenu stavova učenika o mogućnostima njihove participacije u školi, odnosno njihovoj spremnosti da aktivno participiraju.

Učenice procjenjuju da bi ih svi poticaji više motivirali na sudjelovanje nego učenike, a obrnut slučaj nalazi se jedino kod poticaja koji govori o dobrom statusu među vršnjacima zbog sudjelovanja, taj bi pak znatno više potaknuo dječake. Unatoč ovoj značajnoj razlici, učenice i učenici imaju sličan raspored poticaja po važnosti. U odnosu na dob učenika, gotovo sve uvjete učenici osnovnih škola vide više poticajnim od učenika srednjih škola, iako kao i kod rodnih sličnosti, učenici su i u odnosu na dob vrlo slični u procjeni značaja navedenih poticaja. Jedina razlika je da srednjoškolci poticajnijim smatraju nagrade učenicima za sudjelovanje u odnosu na osnovnoškolce, koji pak više cijene ohrabrivanje od nastavnika. Svi smatraju da je vrlo poticajno ako vide da su njihovi i prijedlozi njihovih vršnjaka prihvaćeni. Također, i osnovnoškolci i srednjoškolci smatraju i da su najmanje poticajni statusi među vršnjacima radi sudjelovanja, osobno poznavanje od nastavnika te bolje učeničke komunikacijske vještine i vještine odnosa. Važno je napomenuti da su i poticaji s dna hijerarhije relativno visoko procijenjeni pa ih se može smatrati podjednako važnima u kreiranju strategija podrške učeničkoj participaciji.

Nastavnici pak najviše poticajnim smatraju sljedeće: ohrabrivanje učenika na izražavanje mišljenja, dobri materijalni uvjeti škole, zabavni karakter sudjelovanja, bolje komunikacijske i vještine odnosa učenika, veća hrabrost za izražavanje vlastitog mišljenja, stvarno prihvaćanje prijedloga učenika, te nagrađivanje učenika za sudjelovanje. Najmanje poticajnim smatraju manju opterećenost gradivom i učenjem te dobar status kod vršnjaka zbog sudjelovanja. U ovim procjenama nema razlike kod nastavnika, s obzirom na njihove promatrane značajke.

Značajne su razlike između nastavnika i učenika u procjeni uvjeta koji bi bili najpoticajnije za aktivniju učeničku participaciju. Nastavnici sve navedene moguće poticaje vide značajnijima za sudjelovanje učenika, osim one koja govori o manjoj opterećenosti učenika nastavnim gradivom i učenjem, koju i učenici i nastavnici vide jednako poticajnom kada se pogleda prosječni re-

zultat. Važna je napomena da je ovaj poticaj nastavnicima na najnižem mjestu u hijerarhiji, a učenicima na drugom, dakle vide ga drugim najjačim poticajem. Nastavnici poticaje povezane sa značajkama učenika (npr. komunikacijske vještine učenika, hrabrost izreći vlastito mišljenje) smatraju visoko poticajnim, dok su učenicima ovi poticaji na najnižim mjestima u hijerarhiji.

Ovi podaci pokazuju koliko je važno omogućiti učenicima da aktivno sudjeluju u procesu prikupljanja podataka, na kojima će se temeljiti odluke koje se tiču njih osobno. Bilo koje praktične smjernice koje bi se temeljile isključivo na idejama nastavnika o tome što je za učenike poticajno, ne bi u dovoljnoj mjeri obuhvatile i ono što je učenicima važno. Istodobno, sličnosti koje smo pronašli između nastavnika i učenika mogu biti dobra platforma za početak rada na smjernicama za veće uključivanje učenika u rad škole. Važno je naglasiti, kako konačne smjernice i praktični doprinos ponovno mora uključiti i učeničko mišljenje, kako bismo pristup radu s učenicima mogli nazivati participativnim ako bismo se željeli pridržavati „pravog“ participativnog pristupa radu s učenicima (Shamrova i Cummings, 2017).

## OSJEĆAJ PRIPADNOSTI ŠKOLI I AKTIVNO SUDJELOVANJE UČENIKA

Osjećaj pripadnosti školi, kao emocionalna komponenta stava prema školi (Voelkl, 2012) povezan je s ponašanjem učenika u školi. U ovom istraživanju učenici su svoju pripadnost školi procijenili srednje izraženom, što je u skladu s rezultatima koje je dobila Spajić-Vrkaš (2015). Najviše se slažu da se u svojoj školi osjećaju sigurnima, te su sretni da idu baš u tu školu, a najmanje smatraju da su nastavnici u školi pravedni prema svim učenicima. U ovoj percepciji ne postoje razlike između učenika i učenica, ali zato osnovnoškolci pokazuju veću pripadnost od učenika srednjih škola gdje između gimnazijalaca i učenika strukovnih škola nema razlike.

U skladu s očekivanjima, naši rezultati također pokazuju kako oni učenici koji imaju više izražen osjećaj pripadnosti školi istodobno vide više mogućnosti za uključivanje u neformalne oblike participacijskih aktivnosti, više su uključeni u formalne oblike, osjećaju se spremnijima aktivno sudjelovati u školi, te su općenito zadovoljniji i svojim sudjelovanjem u školi i razredu. Istodobno, vide i više podrške svojoj participaciji - i od nastavnika i od vršnjaka. I druga istraživanja potvrđuju kako su više razine pripadnosti i identifikacije sa školom povezane s višim razinama participacije u školi. U jednoj longitudinalnoj studiji učenici s višim razinama identifikacije sa školom bolje su se držali razrednih pravila, te su više sudjelovali u nastavnom procesu od učenika s nižim razinama identifikacije (Voelkl, 1995), a čini se da se i manje upuštaju u nepoželjna školska ponašanja - prepisivanja domaćih zadaća i varanja na ispitima (Finn i Frone, 2004). Naši nalazi pokazuju kako bi intervencije usmjerene jačanju osjećaja pripadnosti školi vjerojatno posredno mogle dovesti i do jačanja ostalih preduvjeta aktivnije participacije učenika (kao što je socijalna podrška od vršnjaka i nastavnika) i do jačanja same participacije učenika. Istodobno, moguće je i da viši stupanj participacije učenika dovede i do jačeg osjećaja pripadnosti školi.

Nastavnici svoj osjećaj pripadnosti školi procjenjuju višim nego što to čine učenici. Svoju pripadnost izrazili su najvišom u osjećaju sreće da rade u svojoj školi, a nakon toga i u osjećaju sigurnosti u školi. Slično kao i kod učenika, najniže je procijenjena pripadnost školi u obliku osjećaja da su nastavnici u školi pravedni prema svim učenicima u školi. U odnosu na rod, struku i radno mjesto nema razlika u ovoj percepciji među nastavnicima, dok razlika postoji u odnosu na vrstu škole u kojoj rade. Tako nastavnici osnovnih škola osjećaju veću pripadnost školi u odnosu na nastavnike gimnazija, dok se druge razlike ne nalaze. Osjećaj pripadnosti školi kod nastavnika je, kao i kod učenika, važan za stupanj njihove uključenosti u školi. Za osjećaj uključenosti u neki posao ili aktivnost, važno je da imamo pozitivan stav prema tome (Fredericks i sur., 2004). S obzirom na to da nastavnici svojim pristupom radu mogu predstavljati važan model učenicima, važno je da se oni sami osjećaju dobro i sretno u školi u kojoj rade jer će im to omogućiti da i sami

imaju aktivniji pristup poslu, te da dalje motiviraju učenike na takav isti stupanj aktivnije participacije, što je veza koju potvrđuju brojna istraživanja (Collie, Shapka i Perry, 2012; Petegem, Creemers, Rossel i Aelterman, 2005; Spilt, Koomen i Thijs, 2011).

## 5.5

### Metodološke specifičnosti i buduća istraživanja

Naposljetku, treba spomenuti i karakteristike kvantitativnog dijela ovog istraživanja, koje ograničavaju njegove zaključke. Uzorak na kojem su prikupljeni podaci je prigodan, zbog čega rezultate ne možemo generalizirati na cijelu populaciju učenika u Hrvatskoj. Unatoč tome treba naglasiti kako je uzorak izrazito heterogen. U njega su uključeni u podjednakoj mjeri i učenice i učenici, te učenici iz osnovnih i srednjih škola (i gimnazijskih i strukovnih programa). Podaci su prikupljeni u cijeloj Hrvatskoj, u većim i manjim gradovima odnosno školama, uključujući i seoske škole i škole na otocima.

Podaci o učeničkoj participaciji prikupljeni su na osnovi samoiskaza, što sa sobom povlači nekoliko problema. Jedan od njih se veže uz moguću tendenciju davanja socijalno poželjnih odgovora i želje da se sudionici predstave u što boljem svjetlu. Dodatni problem predstavlja mogućnost da ta tendencija nije bila jednako izražena kod svih sudionika istraživanja, što je moglo utjecati na nalaze razlika između pojedinih skupina, pogotovo na razlike između mlađih i starijih učenika, te između učenika i nastavnika. S obzirom na to da je stvaranje mogućnosti učenicima da ostvare svoje pravo na participaciju u školi jedna od nastavničkih zadaća, očekivano je da su oni, u puno većoj mjeri nego učenici, bili motivirani predstaviti se u socijalno poželjnom svjetlu. Drugi problem samoiskaza povezan je s mogućim nerazumijevanjem i niskom poznavanju teme istraživanja. Neki sudionici vjerojatno su prvi put, ispunjavajući upitnike, promišljali o temi učeničke participacije, što je također moglo utjecati na rezultate. Naposljetku, korištenje samoiskaza problematično je i zbog njihove retrospektivne prirode. Učenička interpretacija toga koliko često aktivno participiraju u školi te drugih faktora povezanih s tom participacijom pod utjecajem je nedostataka ljudskog pamćenja, raspoloženja u trenutku dosjećanja, kao i drugih kognitivnih filtera koji operiraju u trenutku dosjećanja. Unatoč ovim nedostacima, važno je prikupiti podatke izravno od učenika kao glavnih aktera učeničke participacije u školi, a ne se pritom oslanjati samo na podatke od drugih odraslih (npr. nastavnika i roditelja), kao što je praksa u nekim drugim istraživanjima (Simeonsson i sur., 2001). U tom smislu je primjena dva različita izvora podataka jedna od prednosti ovog istraživanja.

Važna prednost ovog istraživanja je i u instrumentariju, novokonstruiranom za potrebe ovog istraživanja, a koji je u pilot-istraživanju validiran na istoj populaciji po sastavu, strukturi i obilježjima. Taj instrumentarij predstavlja važan alat budućih istraživanja učeničke participacije u školi. Međutim, buduća istraživanja trebala bi dalje unapređivati njegov razvoj, osobito razvoj upitnika za ispitivanje učeničke neformalne participacije - za koju nije jasno radi li se o uni-formnom ili višedimenzionalnom konstrukt. Na žalost, ne postoji jednoznačna definicija ovog tipa učeničke participacije, što otežava i njezinu operacionalizaciju. Dodatno, buduća istraživanja trebala bi rasvijetliti - je li učenička participacija generalna tendencija u koju se učenici upuštaju, ili se radi o situacijskim aktivnostima vezanim uz specifične aktivnosti i projekte. To kako u istraživanjima mjerimo učeničku participaciju izravno će ovisiti o načinu na koji istraživač operacionalizira konstrukte u istraživanju.

Eccles i Wang (2012) zagovaraju da se u istraživanjima učeničke uključenosti u školi primijene višestruke istraživačke metode, višestruke mjere, različite perspektive i različite razine fenomena. Unatoč navedenim nedostacima ovog istraživanja, treba naglasiti kako ono ipak zadovo-



ljava većinu ovih smjernica. Podaci su prikupljeni i kvalitativnim i kvantitativnim metodama, upitnik se sastojao od čitave baterije skala kojima smo pokušali zahvatiti složeni fenomen na njegovim različitim razinama (i formalnoj i neformalnoj), koristeći pritom različite izvore podataka (i učenike i nastavnike).

Nadalje, nužna su buduća longitudinalna istraživanja koja će moći odgovoriti na pitanje o uzročno-posljedičnim vezama. Naše istraživanje korelacijske je prirode, što znači da treba biti oprezan s nekim zaključcima. Na primjer, jedan od nalaza istraživanja odnosi se na povezanost percepcije više mogućnosti za aktivno sudjelovanje u školi i većeg zadovoljstva tim sudjelovanjem. Međutim, podjednako je moguće da više razine participacije vode do višeg zadovoljstva, kao i da viši stupanj zadovoljstva potiče učenike na viši stupanj aktivne participacije. Osim za konačne odgovore na ovakva pitanja, buduća longitudinalna istraživanja nužna su i za odgovor na pitanje kako točno se kod učenika, od najranije dobi, razvija motivacija za aktivno sudjelovanje u školi, te koji su dugoročni efekti te participacije.

Ovo istraživanje pokazalo je neke dobne razlike među učenicima, koje također upućuju na nužnost budućih longitudinalnih istraživanja. Naime, te razlike mogu biti posljedica individualnih razvojnih faktora, razlika između osnovnoškolskog i srednjoškolskog konteksta, ili neke kombinacije navedenog. Buduća istraživanja treba usmjeriti razlikovanju individualnih i kontekstualnih uvjeta, koji vode do veće participacije prije konačnih odgovora na ovo pitanje. U tom smislu, informativno bi bilo detaljnije istražiti i neke osobinske značajke učenika (npr. dimenzije ličnosti, proaktivnost) i neke karakteristike školskog okruženja, veličinu škole i razreda, opremljenost i izgled školskih prostorija. Također, bilo bi zanimljivo ispitati iskustva participacije učenika već od prvog razreda osnovne škole, odnosno participaciju učenika koji pohađaju razrednu nastavu.

Inovativne istraživačke metode, poput metode uzorkovanja učeničkog iskustva ili metode vođenja dnevnika svaki dan, mogu pomoći u umanjivanju nedostataka koji se vežu uz korištenje mjera samoiskaza. Ove metode bi mogle zahvatiti konkretna iskustva učenika povezana s različitim tipovima participacije, te istražiti kako se ona vremenom mijenjaju i postaju dio globalne tendencije aktivnog sudjelovanja u školi, koja nadilazi pojedini predmet ili specifičnu aktivnost. One, također, mogu pomoći u istraživanjima koja pokušavaju ispitati za koje učenike aktivna participacija u školi vodi do boljih akademskih i razvojnih rezultata, te koje su karakteristike konteksta koji tome pridonosi.

<sup>25</sup> Dodatno ove tri skupine ne razlikuju se značajno na većini istraživanih varijabli, što je opisano kasnije u tekstu.

<sup>26</sup> Upitnik za učenike i nastavnike nalazi se u prilogu 10.3.

<sup>27</sup> Faktorska struktura svih mjera potvrđena je i u glavnom istraživanju, međutim zbog ograničenog opsega ove publikacije na ovom mjestu ne donosimo detaljne podatke o provedenim faktorskim analizama.

<sup>28</sup> Odgovori na otvorena pitanja obrađeni su samo na vrlo informativnoj razini, dok će daljnje obrade biti prikazane u drugim radovima. Načelno, rezultati na osnovi otvorenih varijabli slični su rezultatima kvalitativnog dijela istraživanja.

<sup>29</sup> Učenici s teškoćama ispunjavali su prilagođenu formu upitnika. Prilagodbu upitnika je napravila Ivona Salaj, savjetnica pravobraniteljice za djecu.

<sup>30</sup> Tablice s detaljnijim podacima nalaze se u prilogu 10.4.

<sup>31</sup> Ukupni uzorak nastavnika prema stručnom usmjerjenju nešto je manji od ukupnog uzorka, jer 60 nastavnika nije odgovorilo na pitanje o struci iz upitnika.