

Nastavnička uvjerenja i podržavanje participativnih prava učenika

Klepić, Antonia

Master's thesis / Diplomski rad

2021

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:627188>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-27**



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](#)



Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za psihologiju

**Nastavnička uvjerenja i podržavanje participativnih prava učenika – uloga
nastavničke samoefikasnosti, stila upravljanja razredom i upoznatosti s dječjim
pravima**

Diplomski rad

Antonia Klepić

Mentor: Doc. dr. sc. Aleksandra Huić

Zagreb, 2021.

IZJAVA

Pod punom moralnom odgovornošću izjavljujem da sam ovaj rad izradio/la samostalno te da u njemu nema kopiranih, prepisanih ili preuzetih dijelova teksta tuđih radova koji nisu propisno označeni kao citati s navedenim izvorom iz kojeg su preneseni.

U Zagrebu, 23.09.2021.

Antonia Klepić

SADRŽAJ

1. Uvod	1
Participativna prava djece	1
Participativna prava djece u školskom kontekstu	3
Karakteristike nastavnika i participativna prava učenika	6
Učiteljska samoeфикаsnost	7
Stil upravljanja razrednom	7
2. Cilj, istraživački problemi i hipoteze	9
3. Metodologija	10
Postupak	10
Sudionici	10
Mjerni instrumenti	11
4. Rezultati	14
Deskriptivna statistika	14
Razlike u nastavničkoj percepciji participacije učenika u izvannastavnim i nastavnim situacijama	18
Odrednice dimenzija participacije učenika	19
5. Rasprava	22
Metodološka ograničenja	28
6. Zaključak	30
7. Literatura	32
PRILOG A	37
PRILOG B	38
PRILOG C	39
PRILOG D	40
PRILOG E	41
PRILOG F	42
PRILOG G	43

**Nastavnička uvjerenja i podržavanje participativnih prava učenika – uloga
nastavničke samoeфикаsnosti, stila upravljanja razredom i upoznatosti s dječjim
pravima**

**Teachers beliefs and support of student participation rights- the role of teachers self-
efficacy, classroom management style and teachers knowledge of child rights**

Antonia Klepić

SAŽETAK

Cilj ovog istraživanja bio je utvrditi odnos pojedinih nastavničkih uvjerenja i ponašanja s njihovom percepcijom participativnih prava učenika u izvannastavnim i nastavnim situacijama unutar školskog konteksta. Uzorak se sastojao od 173 nastavnika te su podaci bili prikupljeni putem online upitnika. Za potrebe istraživanja konstruiran je upitnik kojim su se mjerile nastavnička percepcija o razini učeničke participacije u izvannastavnim i nastavnim situacijama, nastavnička upoznatost i interes za temu dječjih participativnih prava, nastavnička samoeфикаsnost te stil upravljanja razredom. Rezultati su pokazali da nastavnici općenito podržavaju više razine učeničke participacije u izvannastavnim situacijama nego u nastavnim situacijama. U izvannastavnim situacijama participaciju učenika više podržavaju nastavnici s višom procjenom samoeфикаsnosti, višom procjenom upoznatosti i interesa za participativna prava te manje izraženim kontrolirajućim stilom upravljanja razredom. S druge strane, u nastavnim situacijama participaciju učenika više podržavaju nastavnici s višom procjenom upoznatosti i interesa za participativna prava te manje izraženim kontrolirajućim stilom upravljanja razredom dok se nastavnička samoeфикаsnost nije pokazala značajnim prediktorom podrške učeničkoj participaciji.

Ključne riječi: participacija, nastavnička samoeфикаsnost, nastavnička upoznatost s participativnim pravima, upravljanje razredom

ABSTRACT

The aim of this study was to examine the connection between teachers beliefs and behaviours and their support of students' participation rights inside and outside of class in school environment. The sample consisted of 173 teachers and the data was collected through an online questionnaire. For the purposes of this study we constructed a questionnaire that measured teachers perception of students participation inside and outside of class, teachers knowledge and interest in student participation rights, teachers self-efficacy and classroom management style. The results showed that teachers supported higher levels of participation in situations outside of class rather than in classroom situations. Teachers with higher levels of self-efficacy, more knowledge and interest in participation rights and less controlling classroom management styles, supported higher levels of student participation in situations outside of class. On the other hand, in classroom situations, participation was more supported by teachers with more knowledge and interest in student participation rights and less controlling classroom management styles, while teacher self-efficacy didn't turn out to be a significant predictor of participation support.

Keywords: participation, teachers self-efficacy, teachers knowledge of participational rights, classroom management style

UVOD

Participativna prava djece

U suvremenom demokratskom društvu participacija osobe u pitanjima koja se dotiču njezina života predstavlja jedno od osnovnih građanskih prava svakog pojedinca, kako odraslih tako i djece. Samopouzdanje i kompetentnost za sudjelovanjem u ovakvim pitanjima pojedinac postupno razvija kroz vlastito iskustvo zbog čega je ključno da se i djeci sukladno s dobi pružaju prilike za aktivnim sudjelovanjem u društvu (Hart, 1992). Od usvajanja Konvencije o pravima djeteta 20. studenoga 1989. godine, pa sve do danas, percepcija odraslih o slici djece se kontinuirano razvija i usmjerava ka sve većem prihvaćanju djece kao subjekata s vlastitim pravima, a ne samo nemoćnim osobama koje zahtijevaju posebnu zaštitu (UN General Assembly, 1989). Ova nova postkonvencionalna slika djeteta stavlja naglasak na mogućnost djeteta da sudjeluje u svom okruženju te sukladno tome preuzima i odgovornost za svoje ponašanje i njegove posljedice (Markovinović, 2010). Sve veće osvještavanje javnih i znanstvenih krugova o aktivnoj ulozi djece u društvu, potaknulo je porast interesa za istraživanjem posebne skupine prava djece koja su dotad bila zasjenjena istraživanjima dječjeg prava na zaštitu, a to su prava djece na participaciju. Pridavanje pažnje ovoj skupini dječjih prava predstavlja najrevolucionarniji dio Konvencije o pravima djece (1989) te ju čini ishodišnom točkom za njihovo daljnje određivanje i proučavanje.

Unutar same Konvencije o pravima djece (1989) participativna prava se pojavljuju dvojako, kao jedno od četiri osnovna načela te kao temelj skupine prava koje zagovaraju djetetovo sudjelovanje u užem i širem smislu (Markovinović, 2010). Prema Lansdownu (2010) pojam participacije se u širem kontekstu primjenjuje pri opisivanju raznih oblika društvenih angažmana, poput pripadanja i sudjelovanjima u određenim zajednicama (obitelj, škola, lokalne zajednice itd.). Međutim, Borić i Širanović (2019) upozoravaju kako ovakva preširoka definicija participacije i njezino svođenje na općenito sudjelovanje iskrivljuje sliku onoga što dječja participacija jest, budući da se prema toj definiciji može pogrešno zaključiti kako djeca puno participiraju, iako slučaj nije takav. Specifičnije i uže značenje samog pojma participacije pronalazimo u članku 12.

Konvencije o pravima djeteta (1989) koje navodi kako dijete ima „*pravo na slobodno izražavanje svojih stavova o svim stvarima koje se na njega odnose, te ih se treba uvažavati u skladu s dobi i zrelošću djeteta*”. Uz članak 12., koji predstavlja “sinonim za dječju participaciju”, skupinu tzv. participativnih prava čine i članci od 13. do 17. koji su polazna točka i okvir za ostvarivanje drugih ključnih građanskih prava na sudjelovanje djece, poput prava na slobodu izražavanja (čl.13.), slobodu misli, savjesti i vjere (čl.14.), slobodu udruživanja (čl.15.), pravo na zaštitu privatnosti (čl.16.) i pravo na pristup informacijama (čl.17.) (Opačak, 2010, prema Jeđud Borić, 2017).

Detaljnije istraživanje i definiranje područja dječje participacije u zadnjih nekoliko desetljeća dovelo je do razvoja brojnih modela dječje participacije s glavnom podjelom na hijerarhijske i nehijerarhijske modele. Jedan od prvih te ujedno i najpoznatijih hijerarhijskih modela dječje participacije jest Hartov (1992) model “participacijskih ljestava”. U svom modelu Hart (1992) predstavlja participaciju kao progresivno penjanje po ljestvama s donjih razina na gornje razine participacije pri čemu postupno dolazi do prijelaza ravnoteže moći s odraslih na djecu. Prve tri prečke na ljestvama Hart (1992) opisuje kao tri tipa neparticipativnog uključivanja djece koji bi se trebali izbjegavati: *manipulacija* (djecom se upravlja bez da razumiju svrhu neke radnje ili cilja), *participacija kao dekoracija* (djeca su minimalno uključena te odrasli iniciraju i određuju radnje) i *simbolička participacija* (djeca naizgled sudjeluju, no s vrlo malo utjecaja na stil i sadržaj). Četvrta prečka na ljestvici predstavlja tzv. propisanu participaciju od strane institucija i odraslih pri čemu su djeca informirana o projektu u koji su uključena. Na petoj razini odrasli i dalje iniciraju projekte, međutim uz informiranje i konzultiranje djece. Penjući se na šestu prečku, projekti su još uvijek inicirani od strane odraslih, no uz zajedničko donošenje odluka s djecom. Sljedeća, sedma prečka donosi promjene u ravnoteži moći jer na njoj djeca sama iniciraju i upravljaju projektima, no još uvijek odluke donose zajednički s odraslima. Najviša, osma prečka predstavlja samostalno iniciranje, osmišljavanje i vođenje projekta od strane djece pri čemu odrasli imaju samo savjetodavnu ulogu. Pojedini istraživači poput Lardnera (2001) kritiziraju Hartov model ljestava jer smatraju kako on implicira da je najbolje težiti k višim razinama participacije. Međutim, Hart u svojem kasnijem radu (2008) ispravlja

pogrešne zaključke ističući kako više razine participacije ne pružaju nužno najbolje ishode za djecu te da veliku ulogu u tome ima kontekst situacije u kojem se djeca i odrasli nalaze. Pri prikupljanju podataka u ovom istraživanju korišten je Hartov model “participacijskih ljestava” što će kasnije biti opisano u metodološkom dijelu rada.

Što se tiče hrvatske populacije, unatoč dugogodišnjem globalnom interesu za ovu temu, istraživanja participativnih prava hrvatske djece bila su izrazito skromna u razdoblju od 1989. do 2015. godine te se veći interes za temu javio tek unazad zadnjih par godina (Jeđud Borić, 2017). Budući da se u samoj Konvenciji o pravima djeteta te Nacionalnoj strategiji za prava djece u Republici Hrvatskoj od 2014 do 2020, pravo djece na sudjelovanje ističe kao jedna od ključnih točaka, ovakav zakašnjeli interes u njegovom istraživanju dodatno ukazuje na prisutan raskorak između ideje o participaciji i njezine stvarne provedbe u praksi (Badham, 2004, prema Jeđud Borić, 2017). Da bi se taj raskorak ideje i njezina ostvarenja u praksi umanjio potrebno je poticati kontinuirana istraživanja i edukacije o području dječje participacije u različitim domenama dječjeg života.

Participativna prava djece u školskom kontekstu

Nakon obitelji i doma, odgojno obrazovne ustanove poput vrtića i škola predstavljaju sljedeće najvažnije dječje okruženje koje značajno oblikuje njihov rast i razvoj. Veliki dio svoje svakodnevnice djeca provode u školi gdje kroz igru, druženje i učenje izgrađuju sebe kao pojedince, preuzimaju svoju prvu radnu ulogu te uče biti dio šire socijalne mreže i zajednice (Car i Jeđud Borić, 2016). Upravo zbog toga škole, kao sastavne komponente svake zajednice, imaju ključnu ulogu u poticanju aktivnog dječjeg sudjelovanja te promoviranju dječjih participativnih prava.

Sustav odgoja i obrazovanja tako predstavlja preduvjet za stvaranje demokratskog društva u kojem se djecu od rane dobi poučava kako aktivno sudjelovati u životu. Ovaj je sustav uređen Zakonom o predškolskom odgoju i obrazovanju i Zakonom o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi te brojnim drugim dokumentima, poput nacionalnih kurikuluma za predškolski, osnovnoškolski i srednjoškolski odgoj i obrazovanje te

nacionalnih strategija za prava djece (Jeđud Borić, 2017). Tako su u članku 61. Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13, 152/14) pobrojana pojedina participativna prava učenika, poput prava da budu informirani o svim pitanjima koja se odnose na njih, prava na uvažavanje mišljenja, davanja pritužbi i prijedloga za poboljšanje odgojno-obrazovnog rada te prava na sudjelovanje u radu Vijeća učenika te u izradi i provedbi kućnoga reda. Nadalje, u okviru Nacionalne strategije za prava djece u Republici Hrvatskoj za razdoblje od 2014. do 2020. godine (2014), kao jedan od važnih ciljeva, također se navodi i povećanje sudjelovanja djece u procesima donošenja odluka od interesa za njihov odgoj i obrazovanje te su u skladu s tim ciljem donesene i detaljnije mjere kako bi se taj cilj ostvario. UNICEF-ovom analizom stanja dječje participacije u Republici Hrvatskoj iz 2017. godine, pokazalo se kako je participacija djece dobro zakonski i strateški normirana, no još uvijek relativno neistražena te diskretno prisutna u obrazovnoj praksi (Jeđud Borić, 2017).

Kada govorimo o participaciji djece u kontekstu škola, brojni autori najčešće spominju tzv. glas učenika (Borić i Širanović, 2019). Prema Fieldingu (2004), on obuhvaća sve aktivnosti u školama koje potiču razmišljanje, raspravu, dijalog i djelovanje u pitanjima koja se tiču djece i odraslih, poput vršnjačkog pomaganja, sudjelovanja u učeničkim predstavničkim tijelima i radnim grupama te različitih oblika učeničkog vođenja. Iako glas učenika predstavlja dio etičke odgovornosti i etičkog vođenja škole, brojna istraživanja ukazuju na činjenicu da učenici često nemaju jednaku mogućnost sudjelovanja u aktivnostima u školi te kako se participacija učenika većinom ostvaruje u aktivnostima koje ne utječu izravno na samo funkcioniranje škole i nastavni proces (Milić i Marojević, 2014; Tomić, 2016). Analizom participacije djece u hrvatskim školama 2019. godine, također se potvrdilo kako djeca puno više participiraju u izvannastavnim aktivnostima, školskim akcijama, projektima i izletima, a malo do nimalo u odlukama vezanim uz nastavni proces, poput izbora gradiva, metoda rada, načina ocjenjivanja, kreiranja razrednih i školskih pravila te pedagoških mjera (Borić, Mirosavljević i Ćosić, 2019). Ovakvo stanje dječje participacije u školama zahtijeva povećanu pažnju, osobito zbog toga što brojna istraživanja ukazuju na pozitivan utjecaj participacije na opću dobrobit i uspješan razvoj svakog djeteta, kao i na razvoj pozitivne školske klime. Prema de Ro’iste i sur. (2010), participacija djece u školi

značajno je povezana s pozitivnim odnosom prema školi, većom razinom akademske uspješnosti, boljim zdravljem, većim životnim zadovoljstvom i većom iskazanom srećom. Istraživanje Ahlströma (2010) također pokazuje kako se u školama koje njeguju participaciju učenika, učenici uče suradnji, prihvaćanju tuđeg mišljenja i načinu raspravljanja o različitostima što u konačnici rezultira i nižom stopom vršnjačkog nasilja te boljim akademskim uspjehom.

Kako bi se participacija i njezini pozitivni ishodi mogli uspješno implementirati i ostvariti u obrazovnoj praksi, potrebno je istražiti sve čimbenike koji utječu na vjerojatnost njenog ostvarivanja. Korisno polazište za dobivanje cjelokupne slike o svim čimbenicima uključenim u implementiranje participativne prakse predstavlja Galov (2017) ekološki model dječje i mladenačke participacije. Polazeći od Bronfenbrennerovog ekološkog pristupa, Galov ekološki model participacije također se zasniva na mišljenju da postoji više aspekata djetetova života koji međusobno utječu na dijete te njegovu mogućnost i spremnost da participira. U modelu se ističu četiri središnje varijable unutar djetetova mikro, mezo, egzo i makrosustava te načini na koji one direktno i indirektno utječu na dječju participaciju. Krovna varijabla koja se proteže kroz i utječe na sve razine sustava dječje participacije jest trenutna sociopolitička situacija u kojoj se promatrano društvo nalazi (Gal, 2017). Sljedeća ključna varijabla odnosi se na pojedine karakteristike djece koje su se pokazale važnim prediktorom njihova sudjelovanja, poput spola, dobi, dječje motivacije za sudjelovanjem, ustrajnosti, osjećaja samoeфикаsnosti te dječjeg temperamenta. Sukladno tome, u već spomenutoj analizi iz 2019. godine (Borić i sur., 2019) hrvatski nastavnici navode kako smatraju da je participacija načelno omogućena svoj djeci, no njihov stvarni angažman ovisi o njima samima, odnosno njihovim osobnim obilježjima te poticaju odraslih. Uz karakteristike učenika, odrasli u analizi kao još jednu prepreku u participaciji navode i ograničenost propisanog kurikulumu zbog čega djeca na razini škole ne mogu inicirati neke promjene te se postavlja pitanje u kojoj su mjeri djeca uopće uključena u kreiranje obrazovnih politika i kurikulumu. Zakoni i regulatorni režimi, koji kreiraju strukturu rada u odgojno-obrazovnim ustanovama, tako predstavljaju treću ključnu varijablu za ostvarenje participacije u Galovom ekološkom modelu (2017). Uz navedene tri varijable, zadnja varijabla unutar ekološkog modela odnosi se na uvjerenja, znanja i karakteristike

stručnog osoblja (nastavnika, stručnih suradnika, ravnatelja itd.) koje imaju ključnu ulogu u poticanju dječje participacije što ujedno predstavlja i glavni predmet zanimanja u ovom istraživanju.

Karakteristike nastavnika i participativna prava učenika

Dječja mišljenja, stavovi te motivacija za participacijom nisu isključivo samostalni, već su usko vezani uz mišljenja, stavove i participaciju odraslih. Iz perspektive mladih, nastavnička podrška predstavlja važan pokretač participacije, a ona se ogleda u individualnim karakteristikama nastavnika koje mladi cijene, suradničkom odnosu nastavnika s učenicima, inovativnim i kreativnim načinima poučavanja te osjećajem prihvaćanja i razumijevanja učeničkih mišljenja i potreba (Borić i sur., 2019). Shodno tome, odrasli u školama imaju velik zadatak neprestanog promišljanja i promjene sebe u svrhu stvaranja dobrih odnosa s učenicima. Kontinuirani rad nastavnika na njihovim vlastitim kompetencijama tako predstavlja važan preduvjet za ostvarenje pune i aktivne učeničke participacije. Iako su nastavnici ponekad skeptični prema perspektivi učenika te se boje da više razine participacije vode do gubitka autoriteta, istraživanja su pokazala kako povećana učenička participacija ima pozitivne ishode ne samo za učenike već i za nastavnike. Prema Grayu i sur. (2006), više razine učeničke participacije povezane su s boljim odnosom između nastavnika i učenika, većom uspješnosti nastavnika u poučavanju te većim zadovoljstvom nastavnika svojim poslom. Dječja participacija također pomaže nastavnicima da steknu i nove uvide te prilagode način učenja i nastavni sadržaj potrebama djece te dovodi do niza poboljšanja u školi vezanih uz unapređenja nastavnih planova, načina poučavanja i ocjenjivanja (Flutter, 2007, Gross, 2009, Borić i Širanović, 2019). Iz tog razloga potrebno je istražiti koje karakteristike i uvjerenja nastavnika utječu na njihovu percepciju te prihvaćanje veće participacije učenika.

Budući da nastavnička uvjerenja i znanja izravno utječu na ponašanja nastavnika, u ovom radu detaljnije će se istražiti upoznatost nastavnika s participativnim pravima, njihova samoeфикаsnost te stil upravljanja razredom kako bi se provjerio odnos ovih karakteristika s nastavničkom percepcijom participativnih prava učenika.

Nastavnička samoeфикаsnost

Prema Banduri (1997), da bi učitelj bio uspješan u nastavi treba imati povjerenje u vlastitu mogućnost svoje izvedbe, odnosno nastavničku samoeфикаsnost. Detaljnija definicija ovog pojma uključuje povjerenje učitelja u vlastitu sposobnost da podučava širok raspon učenika zadržavajući istovremeno stručnost u svim vještinama potrebnim za dobro obavljanje posla u određenom nastavnom kontekstu (Aloe i sur., 2013). Nastavnici koji imaju veću samoeфикаsnost pridaju veliku važnost svom radu i onome što predaju, što u konačnici motivira učenike na veću prisutnost i sudjelovanje u nastavnom procesu (Martin i sur., 2012). Sukladno s time, rezultati istraživanja Van Uden i sur. (2013) ukazuju na povezanost viših razina učiteljske samoeфикаsnosti s višim razinama učeničke uključenosti u nastavi. Mogući razlog ovoj pozitivnoj povezanosti jest i činjenica da su nastavnici s većom samoeфикаsnosti otvoreniji novim idejama te spremniji na eksperimentiranje i usvajanje novih metoda poučavanja koje podupiru participaciju učenika u nastavnom procesu (Shaukat i Iqbal, 2012). Učiteljska uvjerenja, poput samoeфикаsnosti, mogu oblikovati i njihov pristup poučavanju te način kojim upravljaju razredom. Sukladno tome, Lopes i sur. (2017) u svom istraživanju nailaze na povezanost samoeфикаsnosti nastavnika sa učinkovitim upravljanjem razredom pri čemu nastavnici s višom samo-eфикаsnosti primjenjuju manje kontrolirajuće stilove upravljanja razredom. Budući da vlastita znanja i uvjerenja utječu na ponašanje pojedinca, sljedeća nastavnička karakteristika koja se istraživala u ovom radu jest njihov stil upravljanja razredom.

Stil upravljanja razrednom

Način na koji nastavnici upravljaju razredom predstavlja jedan od ključnih faktora eфикаsnog poučavanja te stvaranja pozitivne okoline za učenje i aktivno sudjelovanje učenika (Pasi, 2001). Da bi upravljanje razredom bilo uspješno, nastavnik mora raspolagati širokim rasponom sposobnosti kojima će moći obuhvatiti brojne i različite zadatke poput upravljanja prostorom, vremenom, aktivnostima, materijalima, radom, odnosima i ponašanjima učenika (Watkins i Wagner, 2000). U literaturi možemo naići na brojne pokušaje definicije ovog širokog i kompleksnog konstrukta. Tako prema Martinu i Baldwinu (1993a; 1993b) upravljanje razredom predstavlja višefacetni konstrukt koji

uključuje tri nezavisne dimenzije upravljanja: *upravljanje nastavom* (eng. instructional management), *upravljanje ljudima* (eng. people management) i *upravljanje ponašanjem* (eng. behaviour management). *Upravljanje nastavom* se odnosi na sve radnje kojima nastavnik uspostavlja i održava tijek nastavnih aktivnosti u učionici, poput uspostavljanja rutine, praćenja i iskorištavanja raspoloživog vremena, raspodjele materijala, nadgledanje rasporeda sjedenja i uređenja prostora učionice itd. Druga dimenzija, *upravljanje ljudima*, obuhvaća percepciju nastavnika o općim sposobnostima i motivacijama učenika te sve aktivnosti kojima nastavnik nastoji razviti odnos s učenicima. Zadnja dimenzija, *upravljanje ponašanjem*, uključuje pravila i uspostavljanje strukture nagrađivanja i sve druge postupke koje nastavnik primjenjuje kako bi se učenici primjereno ponašali (Martin i Baldwin, 1993a, 1993b, 2006).

U svakoj od navedenih dimenzija mogu se pojaviti tri glavna stila upravljanja razredom koji predstavljaju tri pristupa interakciji nastavnik-učenik: *interventni* (eng. The interventionist approach), *interakcijski* (eng. The interactionalist approach) i *ne-interventni* pristup (eng. The non-interventionist approach). Svaki od ova tri pristupa razlikuje se po raspodjeli kontrole između nastavnika i učenika. Tako u *interventnom pristupu* nastavnik preuzima potpunu kontrolu jer smatra da je učenički neposluh rezultat neprikladnih nagrada i kazni te da učenici uče kako se ponašati kroz kazne i potkrepljenja (Glickman i Tamashiro, 1980). U *interakcijskom* pristupu kontrola se u učionici dijeli između učenika i nastavnika budući da nastavnik vjeruje u učenikovu potrebu za samostalnim istraživanjem, no istodobno ne zanemaruje i utjecaj koji okolina ima na njega. Za kraj, prema *ne-interventnom* pristupu učenici posjeduju višu razinu kontrole budući da nastavnici vjeruju da svaka osoba ima svoje potrebe koje samostalno izražava i zadovoljava zbog čega se učenicima treba dopustiti samostalno razvijanje granica (Glickman i Tamashiro, 1980). U opisanom je modelu vidljivo kako različiti stilovi upravljanja razredom podrazumijevaju i različit pogled nastavnika na sposobnosti djece da sudjeluju u odlukama vezanim uz školu te nastavni proces.

Sukladno s time, u ovom istraživanju koristit će se dvofaktorski model koji obuhvaća upravljanje nastavom i upravljanje ljudima, budući da se provjerom višefacente

prirode upravljanja razredom odbacilo postojanje nezavisne dimenzije upravljanja ponašanjem (Martin i sur., 2006, Martin i sur., 2007).

CILJ, PROBLEMI I HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA

Cilj ovog istraživanja je utvrditi odnos pojedinih nastavničkih uvjerenja i ponašanja te njihove percepcije o participaciji učenika unutar školskog konteksta. U svrhu ispitivanja ovoga odnosa, definirani su naredni problemi i hipoteze:

Problem 1: Ispitati podržavaju li nastavnici više participaciju učenika u izvannastavnim situacijama ili nastavnim situacijama u školskom sustavu.

Hipoteza 1: Očekujemo da će nastavnici više podržavati participaciju učenika u izvannastavnim situacijama, nego u nastavnim situacijama u školskom sustavu.

Problem 2: Provjeriti povezanost nastavničke samoeфикаsnosti, nastavničke upoznatosti i interesa za participativna prava učenika te stilova upravljanja razredom sa podržavanjem participacije učenika u izvannastavnim i nastavnim situacijama u školskom sustavu.

Hipoteza 2a: Očekujemo da će nastavničko podržavanje participacije učenika u izvannastavnim situacijama biti pozitivno povezano s mjerama nastavničke samoeфикаsnosti i nastavničke upoznatosti i interesa za participativna prava učenika, te negativno povezano s mjerama upravljanja razredom. Nastavnici s višom procjenom samoeфикаsnosti, višom procjenom upoznatosti i interesa za participativna prava te manje izraženim kontrolirajućim stilom upravljanja razredom, više će podržavati participaciju učenika u izvannastavnim situacijama.

Hipoteza 2b: Očekujemo da će nastavničko podržavanje participacije učenika u nastavnim situacijama biti pozitivno povezano s mjerama nastavničke samoeфикаsnosti i nastavničke upoznatosti i interesa za participativna prava učenika, te negativno povezano s mjerama upravljanja razredom. Nastavnici s višom procjenom samoeфикаsnosti, višom procjenom upoznatosti i interesa za participativna prava te manje izraženim kontrolirajućim stilom upravljanja razredom, više će podržavati participaciju učenika u nastavnim situacijama.

METODOLOGIJA

Postupak

U svrhu provedbe istraživanja konstruiran je instrument putem online programa LimeSurvey namjenjen populaciji svih učitelja i nastavnika koji rade u osnovnim i srednjim školama u Republici Hrvatskoj. Podaci su prikupljeni tijekom lipnja 2021. godine putem više kanala kako bi se došlo do što većeg uzorka. Poziv na sudjelovanje u istraživanju podijeljen je putem društvene mreže Facebook u pojedine grupe čiji su članovi učitelji i nastavnici iz Republike Hrvatske (npr. „Školska zbornica”, „Nastavnici org.“, „Učitelji i projekti“, „Učitelji u produženom boravku“ itd.). Poziv je također bio proslijeđen i pojedinim osnovnim i srednjim školama čije su glavne e-mail adrese preuzete sa internet stranica Ministarstva znanosti i obrazovanja u Hrvatskoj. Pri prikupljanju sudionika dodatno su svi sudionici bili zamoljeni da proslijede poziv za istraživanje poznanicima koji zadovoljavaju uvjete za sudjelovanje.

Sudionici su pri otvaranju linka dobili opću uputu za ispunjavanje upitnika gdje ih se ukratko informiralo o cilju istraživanja, ciljanoj skupini te njihovim pravima pri sudjelovanju. Nakon uvodne upute, sudionici su bili zamoljeni da potvrde pripadaju li ciljanoj skupini, odnosno jesu li zaposleni kao učitelji ili nastavnici u nekoj od škola u Republici Hrvatskoj. Po završetku ispunjavanja ankete, sudionicima se zahvalilo na njihovom sudjelovanju te su im dani kontakti etičkog povjerenstva Odsjeka za psihologiju kao i e-mail adrese istraživača, kako bi se mogli javiti ukoliko imaju određene pritužbe ili pitanja.

Sudionici

Prilikom provedbe istraživanja online upitniku je inicijalno pristupilo 335 sudionika, no u konačnu obradu nisu bili uključeni oni sudionici koji nisu zadovoljili početno pitanje kojim potvrđuju da rade kao učitelji ili nastavnici¹, kao i sudionici s više od

¹Službena zakonska terminologija razlikuje učitelje i nastavnike, no radi jednostavnosti pisanja rada koristiti ćemo izraz nastavnici kao skupni termin za sve sudionike koji drže nastavu u osnovnoj i/ili srednjoj školi

30% nedostajućih odgovora². Konačni uzorak se sastojao od 173 učitelja i nastavnika, od čega je 160 žena (92.5%) te 13 muškaraca (7.5%). Dobni raspon sudionika kreće se od 24 do 62, s prosječnom dobi od 41 godinu ($M=41.22; SD=9.61$). Prema razini obrazovanja 6.9% sudionika ima završenu višu školu, 87.9% visoku stručnu spremu, a 5.2% magisterij, specijalizaciju ili doktorat. Gledajući razinu obrazovanja na kojoj drže nastavu 27.7% ($N=48$) sudionika pripadaju skupini učitelja razredne nastave (1.-4. razred osnovne škole), 42.8% ($N=74$) skupini učitelja predmetne nastave (5.-8. razred osnovne škole) te 29.5% ($N=51$) skupini nastavnika³ predmetne nastave u srednjoj školi. Raspored sudionika prema vrsti škole u kojoj rade je sljedeći: osnovna škola 71.1%, gimnazija 6.4%, četverogodišnja strukovna škola 6.9%, trogodišnja strukovna škola 2.9%, umjetnička škola 0.6% te srednje škole s više različitih programa 12.1%. Od sudionika koji predaju u predmetnoj nastavi najviše ima onih koji predaju prirodne znanosti (23.1%), društvene znanosti (20.2%) te humanističke znanosti (18.5%), dok nešto manje onih koji predaju tehničke znanosti (4.1%) i biotehničke znanosti (1.2%) te neko umjetničko područje (4%). Ukupne godine radnog staža kreću se u rasponu od 9 mjeseci do 39 godina, s prosječnim radnim stažem od 15 godina ($M=15.24; SD=9.58$). Što se tiče veličine mjesta u kojoj rade, 13.9% sudionika radi na selu, 24.3% u manjem mjestu (do 10 000 stanovnika), 24.3% u manjem gradu (do 100 000 stanovnika) te njih 30.1% radi u velikom gradu (više od 500 000 stanovnika).

Mjerni instrumenti

Nastavnička samoefikasnost

Kako bi se ispitala nastavnička samoefikasnost, korišten je hrvatski prijevod skraćene verzije Skale nastavničke samoefikasnosti (Teacher Self-Efficacy Scale, Schwarzer i sur., 1999) koja se sastoji od 10 čestica. Sadržajno one obuhvaćaju pojedine nastavničke vještine potrebne u obavljanju nastavničkog posla, primjerice „*Uvjerena/a sam da sam sposoban/na uspješno poučavati sve relevantne sadržaje čak i najtežim (problematičnim) učenicima.*” ili „*Znam da mogu održavati pozitivne odnose s roditeljima*

² Shuvayan, (2015, 24. srpnja). What should be the allowed percentage of Missing Values?

<https://discuss.analyticsvidhya.com/t/what-should-be-the-allowed-percentage-of-missing-values/2456>

³ Zanimanjem nastavnika bave se osobe i muškog i ženskog roda, no radi jednostavnosti, u ovom radu ćemo koristiti samo muški rod

čak i kad se tenzije povise.”. Sudionici su za svaku od navedenih 10 tvrdnji morali naznačiti koliko ju smatraju točnom za sebe, gdje 1 označava “posve netočno”, a 4 “posve točno”. Ukupni rezultat prikazan je kao prosjek vrijednosti svih zaokruženih tvrdnji pri čemu viši ukupni rezultat ukazuje na višu razinu procijenjene samoeфикаsnosti.

Cronbach alpha koeficijent pouzdanosti za skalu nastavničke samoeфикаsnosti iznosi .83 što ukazuje na visok stupanj pouzdanosti korištenog instrumenta te odgovara originalnom istraživanju Schwarzera i sur. (1999) u kojem se pouzdanost kretala između .76 i .82.

Stil upravljanja razredom

U svrhu istraživanja korišten je hrvatski prijevod revidiranog upitnika stavova i uvjerenja o upravljanju razredom (Attitudes and Beliefs of Classroom Control Inventory ABCC-R, Martin i sur., 2007). Upitnik se sastoji od dvije skale kojima se mjere dvije neovisne dimenzije upravljanja razredom: upravljanje nastavom i upravljanje ljudima. Za svaku od dviju dimenzija navedeno je 10 tvrdnji za koje su sudionici morali označiti na skali od 1 do 4 koliko ih opisuju (1=„nimalo me ne opisuje“, a 4=„jako dobro me opisuje“). Primjer čestice za dimenziju upravljanja nastavom je „*Učitelj/Učiteljica zna najbolje kako rasporediti materijale i pribor kako bi se poboljšalo učenje.*”, a primjer za dimenziju upravljanja ljudima je „*Smatram da se učenikove emocije i procesi donošenja odluka uvijek trebaju smatrati legitimima i vrijednima.*”. Zbog kasnije lakše interpretacije, pri izračunu ukupnog rezultata skale upravljanja ljudima sve čestice su obrnuto bodovane tako da veći rezultat ukazuje na višu razinu kontrole. Stoga je kod obje skale ukupni rezultat računat kao prosjek odgovora na sve čestice koje se odnose na tu skalu pri čemu viši ukupni rezultat ukazuje na višu razinu nastavničke kontrole na toj dimenziji. Faktorskom analizom dobivenih podataka potvrđena je dvofaktorska struktura upitnika te se sve čestice raspoređuju po dimenzijama sukladno sa očekivanjima.

Provjerom pouzdanosti dviju skala, dobiveni Cronbach alpha za skalu upravljanja nastavom je .77, a za skalu upravljanja ljudima .7 što je približno podacima iz originalnog

istraživanja Martina i sur. (2007) gdje je Cronbach alpha za skalu upravljanja nastavom iznosio .78, a za skalu upravljanja ljudima .77.

Percepcija nastavnika o razini participacije učenika

Skala je kreirana za potrebe ovog istraživanja te je namijenjena ispitivanju nastavničke percepcije, odnosno mišljenja nastavnika u kojem stupnju smatraju da bi učenici trebali biti uključeni u situacije i odluke važne za njih osobno i za njihov status u kontekstu škole. Skala se sastoji od 20 čestica koje opisuju izvannastavne i nastavne situacije u kojima učenici mogu sudjelovati (npr. „U školi se provodi akcija čišćenja i uređivanja školskog okoliša“ za izvannastavnu situaciju i „Nakon obrađivanja nastavnog sadržaja dogovara se oblik domaće zadaće“ za nastavnu situaciju). Sadržaj čestica konstruiran je na temelju podataka prikupljenih u istraživanjima dječje participacije na hrvatskoj populaciji nastavnika i učenika te objavljenih u sklopu znanstvene knjige Participacija djece u školi (Osmak Franjić i Borić, 2019). Prilikom ispunjavanja od sudionika se tražilo da na ljestvici od 1 do 7 procijene u kojem stupnju bi učenici trebali biti uključeni u pojedinoj situaciji i odluci unutar školskog konteksta. Ljestvica od 7 stupnjeva nastala je na temelju Hartovog modela dječje participacije (1992) gdje se stupanj participacije promatra kao progresivni tijek/linija od nesudjelovanja do potpune uključenosti u aktivnost. Shodno tome, sudionici su nakon izjave „U navedenim situacijama učenici...“ mogli označiti jedno od sljedećeg: 1=Ne trebaju biti uključeni ni na koji način, 2= Trebaju samo biti informirani, 3= Trebaju imati priliku izraziti svoje mišljenje, 4= Trebaju aktivno sudjelovati, ali da odrasli imaju zadnju riječ, 5= Trebaju sudjelovati u jednakoj mjeri kao i odrasli, 6= Trebaju sami inicirati i sudjelovati, uz savjetodavnu ulogu odraslih, 7=Treba potpuno samostalno inicirati i sudjelovati. Provedena analiza faktorske strukture konstruirane skale (*Prilog A*) ukazuje na mogućnost definiranja dva faktora, nastavnička percepcija o participaciji učenika u izvannastavnim situacijama i nastavnička percepcija o participaciji učenika u nastavnim situacijama. Sukladno tome, ukupan rezultat za svaku od dviju dimenzija skale dobiva se računanjem prosjeka vrijednosti svih čestica koje se odnose na tu pojedinu dimenziju. Pri tome bi viši

ukupan rezultat za obje dimenzije trebao ukazivati na podržavanje većeg stupnja participacije učenika u izvannastavnim i nastavnim situacijama.

Također je provjeren i Crombach alpha koeficijent pouzdanosti koji za nastavničku percepciju o učeničkoj participaciji u izvannastavnim situacijama iznosi .84, dok za učeničku participaciju u nastavnim situacijama on iznosi .84.

Nastavnička upoznatost i interes za participativna prava učenika

Za potrebe ovog istraživanja konstruirana je skala za provjeru nastavničke upoznatosti i interesa za temu dječjih participativnih prava. Skala se sastoji od 12 tvrdnji vezanih uz osobno iskustvo nastavnika s participativnim pravima djece (npr. „Upoznat sam sa zakonima i dokumentima koji štite i promoviraju participativna prava djece.”, „Sudjelovao sam u profesionalnim edukacijama na temu dječje participacije (sudjelovanja)” itd.), pri čemu su sudionici za svaku tvrdnju morali označiti na skali od 1 do 5 (1= uopće se ne odnosi na mene, 5=u potpunosti se odnosi na mene) koliko se ona odnosi na njih. Faktorska analiza čestica Skale za procjenu nastavničke upoznatosti i interesa za participativna prava učenika ukazuje na mogućnost definiranja samo jednog faktora koji se odnosi na nastavničku upoznatost i interesa za participativna prava učenika (*Prilog B*). Iz tog razloga, ukupni rezultat na skali formiran je kao prosjek vrijednosti svih zaokruženih tvrdnji, pri čemu viši ukupni rezultat ukazuje na veću upoznatost sa participativnim pravima učenika. Provjeren je i stupanj pouzdanosti skale u obliku Cronbach alpha koeficijenta te on iznosi .92 što ukazuje na visok stupanj pouzdanosti konstruiranog instrumenta.

Sociodemografski upitnik sadržavao je niz pitanja o sociodemografskim podacima sudionika, poput dobi i roda te pitanja koja su se odnosila na karakteristike učiteljskog i nastavničkog posla (razina obrazovanja na kojoj drže nastavu, vrsta školskog programa, radni staž, vrsta predmeta koje poučavaju itd.).

REZULTATI

U *Tablici 1* prikazani su osnovni deskriptivni podaci korištenih varijabli u istraživanju. Iz priloženog se mogu uočiti relativno visoke procjene nastavnika za vlastitu

samoefikasnost u obavljanju nastavničkog zanimanja budući da prosječna procjena svih ispitanika iznosi $M=3.31$ od mogućih 4, što označava najvišu razinu samoefikasnosti. Visoke procjene samoefikasnosti uočljive su i u opaženom rasponu odgovora pri čemu se vrlo rijetko ili uopće ne pojavljuje vrijednost 1 koja označava najnižu razinu procijenjene samoefikasnosti, kao i u distribuciji rezultata koja je blago negativno asimetrična. Dalje, gledajući odvojeno dvije dimenzije varijable upravljanja razredom, aritmetička sredina skale upravljanja nastavom iznosi $M=2.57$, a upravljanja ljudima $M=2.35$. Detaljnijim pogledom na frekvencije rezultata skale upravljanja nastavom (*Prilog C*) možemo reći da se kod nastavnika javlja interakcijski stil upravljanja nastavom kada je riječ o interesima učenika i organizacijskim aspektima nastave (npr. raspored sjedenja), dok pri uspostavljanju pravila i discipliniranju više iskazuju interventni stil preuzimajući veću kontrolu na sebe. Kada je u pitanju dimenzija upravljanja ljudima, iz tablice frekvencija rezultata u *Prilogu D* možemo uočiti interakcijski prema ne-interventnom stilu budući da se kontrola većinom dijeli između nastavnika i učenika te se prepušta učenicima kada su u pitanju njihove emocije ili socijalne vještine. Nadalje, rezultati Skale nastavničke upoznatosti i interesa za participativna prava učenika ukazuju na srednju upoznatost nastavnika s temom participativnih prava budući da prosječna vrijednost iznosi 2.97 što odgovara izjavi „niti se odnosi, niti se ne odnosi na mene“. Detaljnijim pogledom frekvencija odgovora (*Prilog E*) možemo vidjeti kako nastavnici najniže procjene daju česticama koje se odnose na njihovo dosadašnje stečeno znanje i edukacije na temu participativnih prava djece kao i konkretnim primjerima kako ju ostvariti u praksi. Najviše procjene pak vežu uz općenitu upoznatost s pojmom dječje participacije te ovlastima Vijeća učenika kao jednog primjera dječje participacije unutar škole.

Tablica 1.

Osnovni deskriptivni podaci korištenih varijabli

Varijable	<i>N</i>	Mogući raspon	Opaženi raspon	<i>M</i>	<i>SD</i>
Nastavnička samoefikasnost	168	1-4	2.00 - 4.00	3.31	0.39
Upravljanje nastavom	173	1-4	1.40 - 3.70	2.57	0.47
Upravljanje ljudima	173	1-4	1.20 - 3.20	2.35	0.41

Nastavnička upoznatost i interes za participativna prava učenika	165	1-5	1.00 - 5.00	2.97	0.83
Nastavnička uvjerenja o participaciji učenika u izvannastavnim situacijama	173	1-7	3.45 - 6.64	5.13	0.72
Nastavnička uvjerenja o participaciji učenika u nastavnim situacijama	173	1-7	1.89 - 6.11	3.49	0.78
Valid N	165				

Legenda: *N*= broj sudionika koji su riješili upitnik, *M*= aritmetička sredina, *SD*=Standardna devijacija

Gledajući prosječne rezultate nastavničke percepcije učeničke participacije možemo reći da nastavnici u našem istraživanju općenito podržavaju uključivanje djece na razinama višim od prva tri stupnja koji predstavljaju tri tipa neparticipativnog uključivanja djece, međutim prosječni rezultati također ukazuju kako nastavnici ne podržavaju potpuno samostalno uključivanje djece. Nadalje, odvajanjem rezultata na dvije istraživane dimenzije učeničke participacije, u *Prilogu F* su prikazane detaljnije frekvencije odgovora za čestice koje se odnose na participaciju učenika u izvannastavnim situacijama. Pogledom na aritmetičke sredine vidimo kako nastavnici općenito smatraju da bi učenici trebali sudjelovati u svim navedenim izvannastavnim situacijama i to na najmanje 4. razini Hartove ljestvice participacije, s time da se za najviše čestica zagovara podjednako sudjelovanje učenika i nastavnika. Nastavnici najvišu razinu participacije vežu uz česticu 10. (*“Početak je školske godine i provodi se odabir predsjednika razreda.”*) pri čemu više od 80% nastavnika smatra kako bi učenici trebali sami inicirati i sudjelovati u odabiru, uz savjetodavnu ulogu odraslih ili bez savjeta odraslih. Sljedeće čestice s visokim procjenama razine participacije vežu se uz organizaciju školskih događaja poput maskara, humanitarnih akcija i akcija uređivanja školskog okoliša (npr. 9. čestica *„U znak solidarnosti s teško oboljelim učenikom, u školi se planira provedba humanitarne akcije“*). U ovakvim aktivnostima nastavnici procjenjuju podjednako sudjelovanje i odraslih i djece što upućuje na partnerski odnos nastavnika i učenika u osmišljavanju i provođenju školskih događanja. Najnižu procijenjenu razinu participacije nastavnici vežu uz situacije donošenja odluka pri

odabiru lokacije za školski izlet te promjene školskog jelovnika za što smatraju da učenici trebaju sudjelovati, ali da zadnju riječ pri odluci ipak imaju nastavnici.

S druge strane, u *Prilogu G* prikazane su frekvencije odgovora za pitanja o participaciji učenika u nastavnim situacijama. Kada je riječ o nastavnim situacijama sudionici u najvećoj mjeri smatraju kako učenici trebaju imati priliku izraziti svoje mišljenje, no da konačne odluke ostaju na nastavnicima. Najviša razina participacije zabilježena je kod čestice 12. („*U razredu se radi novi raspored klupa i organizacija učionice.*”) koja se odnosi na organizaciju izgleda učionice, no i kod nje najveći postotak sudionika (34.1%) smatra da završnu riječ u odluci treba prepustiti nastavnicima. Prema visini participacije, sljedeće čestice sa višim procjenama odnose se na dogovor učenika i nastavnika o roku predaje školskog zadatka te sadržaju domaćih zadaća (čestica 5. „*Određuje se vremenski rok za predaju školskog zadatka.*” i čestica 20. “*Nakon obrađivanja nastavnog sadržaja dogovara se oblik domaće zadaće.*”). Pri tome nastavnici smatraju da učenici trebaju moći izraziti svoje mišljenje ili čak sudjelovati, no uz konačnu odluku nastavnika. Nastavne situacije kod kojih su zabilježene najniže razine participacije vežu se uz određivanje termina pisanih ispita, kriterija pri ocjenjivanju te odabir sadržaja nastavnih cjelina. Kod sve tri navedene čestice nastavnici većinom smatraju da je najprikladnija druga razina participacije prema kojoj su učenici samo informirani te u nešto manjem postotku da trebaju moći izraziti svoje mišljenje. Prije daljnje statističke analize, ispitani su normaliteti distribucija svih varijabli pregledom asimetričnosti (*skewness*) i izduženosti (*kurtosis*) distribucija, Kolmogorov-Smirnovljevim testom te histogramima. Kod rezultata na skali upravljanja nastavom ($KS=0.07$, $p>.01$), skali upravljanja ljudima ($KS=0.07$, $p>.01$), skali nastavničke upoznatosti i interesa za participativna prava učenika ($KS=0.56$, $p>.05$) i skali nastavničke percepcije o participaciji učenika u izvannastavnim situacijama ($KS=0.08$, $p>0.01$) nismo utvrdili da distribucije rezultata značajno odstupaju od normalne. S druge strane, rezultati skale nastavničke percepcije o participaciji učenika u nastavnim situacijama ($KS=0.09$, $p<0.01$) i skale nastavničke samoeфикаsnosti ($KS=0.103$, $p<.01$) statistički značajno odstupaju od normalne raspodjele rezultata. Daljnjom provjerom parametra asimetričnosti i spljoštenosti distribucija dobiveni su sljedeći rezultati. Parametri

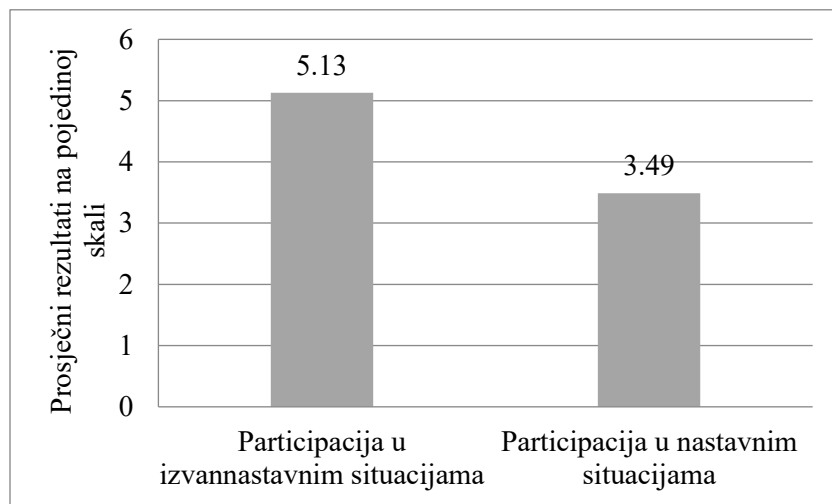
asimetričnosti distribucija za skalu upravljanja nastavom (-0.044) i skalu nastavničke upoznatosti i interesa za participativna prava (-0.066) upućuju na gotovo simetrične distribucije rezultata. Kod skale nastavničke samoeфикаsnosti (-0.390), upravljanja ljudima (-0.244) i nastavničke percepcije o participaciji u izvannastavnim situacijama (-0.152), parametri asimetričnosti ukazuju na negativno asimetričnu distribuciju rezultata, dok je pozitivna asimetričnost rezultata zabilježena samo kod skale nastavničke percepcije o participaciji u nastavnim situacijama (0.588). Nadalje, parametri spljoštenosti za skalu nastavničke samoeфикаsnosti (0.097) su najbliži nuli te upućuju na normalnu, mezokurtičnu distribuciju. Kod skale upravljanja nastavom (-0.420), upravljanja ljudima (-0.162), nastavničke upoznatosti i interesa za participativna prava (-0.292), i nastavničke percepcije o participaciji u izvannastavnim situacijama (-0.800), negativni predznaci parametra upućuju na spljoštenije i šire distribucije, dok pozitivan predznak parametra kod skale nastavničke percepcije participacije u nastavnim situacijama (0.296) indicira na užu i višu distribuciju rezultata. Prema Tabachnicku i Fidellu (2013), prihvatljive vrijednosti ovih parametara su između -1.5 i 1.5 , stoga je donesena odluka da se u daljnjoj provedbi statističkih analiza na dobivenim rezultatima možemo koristiti parametrijski testovima.

Razlike u nastavničkoj percepciji participacije učenika u izvannastavnim i nastavnim situacijama

Kako bi ispitali podržavaju li nastavnici više participaciju učenika u izvannastavnim ili nastavnim situacijama, koristili smo t-test za zavisne uzorke. Rezultati provedenog t-testa ($t(173)=32.19$; $p<.001$) pokazuju kako postoji statistički značajna razlika u razini podržane participacije učenika u izvannastavnim i nastavnim situacijama uz veliku veličinu učinka prema Cohenovom d koeficijentu ($d=0.67$). Ovakvim rezultatima smo potvrdili našu prvu hipotezu da nastavnici podržavaju više razine učeničke participacije u izvannastavnim situacijama nego u nastavnim situacijama.

Slika 1.

Prosječni rezultat sudionika na skali nastavničke percepcije o participaciji u izvannastavnim i nastavnim situacijama



Odrednice nastavničke percepcije o participaciji učenika

Kako bismo odgovorili na naš drugi problem te utvrdili povezanost nastavničke samoefikasnosti, upoznatosti i interesa za participativna prava te stilova upravljanja razredom s nastavničkim podržavanjem participacije učenika u izvannastavnim i nastavnim situacijama, prvo smo izračunali Pearsonove koeficijente korelacije te dodatno proveli hijerarhijsku regresijsku analizu.

U *Tablici 2* prikazane su interkorelacije među svim varijablama te su označene njihove statističke značajnosti. Iz priloženog se vidi da su nastavnička percepcija o participaciji učenika u izvannastavnim i nastavnim situacijama statistički značajno pozitivno povezane sa nastavničkom samoefikasnosti i nastavničkom upoznatosti sa participativnim pravima učenika. Drugim riječima, više razine participacije učenika u izvannastavnim i nastavnim situacijama podržavaju oni nastavnici koji svoju samoefikasnost procjenjuju višom te su više upoznati i zainteresirani za temu participativnih prava djece. S druge strane, nastavnici s nižim procjenama samoefikasnosti te slabijom upoznatosti i interesom za participativna prava podržavaju niže razine participacije učenika u izvannastavnim i nastavnim situacijama. Kod dimenzija upravljanja razredom, pokazalo se da postoji statistički značajno negativna povezanost nastavničke percepcije o participaciji učenika u izvannastavnim i nastavnim situacijama sa mjerama upravljanja ljudima i upravljanja nastavom. To znači da nastavnici koji pokazuju veću kontrolu pri upravljanju ljudima i upravljanju nastavom podržavaju niže razine participacije

učenika u izvannastavnim i nastavnim situacijama, dok oni s manje kontrolirajućim stilom upravljanja ljudima i nastavom podržavaju više razine participacije učenika u izvannastavnim i nastavnim situacijama. Ovakvi rezultati u skladu su s hipotezama 2a i 2b.

Tablica2

Pearsonovi koeficijenti korelacija između istraživanih varijabli

Varijabla	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1. Nastavnička samoeфикаsnost	-					
2. Nastavnička upoznatost i interes za participativna prava učenika	.29***	-				
3. Upravljanje ljudima	-.38***	-.15*	-			
4. Upravljanje nastavom	-.07	-.13*	.07	-		
5. Participacija u izvannastavnim situacijama	.30***	.29***	-.27***	-.23**	-	
6. Participacija u nastavnim situacijama	.21*	.32***	-.32***	-.22**	.60***	-

Legenda: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

U svrhu dodatnog ispitivanja odrednica nastavničke percepcije o participaciji učenika u izvannastavnim i nastavnim situacijama provedene su dvije hijerarhijske regresijske analize u dva koraka (*Tablica 3*). Budući da vlastita znanja i uvjerenja utječu na ponašanje pojedinca u prvi korak su uvedene varijable nastavničke samoeфикаsnosti i nastavničke upoznatosti i interesa za participativna prava učenika, dok su u drugom koraku priključene varijable upravljanja ljudima i upravljanja nastavom koje predstavljaju ponašajne dispozicije nastavnika. U prvoj provedenoj analizi za kriterij je postavljena varijabla nastavničke percepcije učeničke participacije u izvannastavnim situacijama, dok je u drugoj analizi promatrani kriterij bio nastavnička percepcija učeničke participacije u nastavnim situacijama.

Tablica 3

Rezultati hijerarhijske regresijske analize predviđanja razine participacije učenika u izvannastavnim i nastavnim situacijama na temelju nastavničkih varijabli

1. Korak	2. Korak
----------	----------

Prediktori	β_1 K1:izvannastavne	β_2 K2: nastava	β_1 K1:izvannastave	β_2 K2: nastava
Nastavnička samoeфикаsnost	.25**	.12	.18*	.03
Upoznatost i interes za participativna prava učenika	.20*	.28***	.16*	.25***
Upravljanje ljudima			-.19*	-.26***
Upravljanje nastavom			-.20**	-.17*
Korigirani R^2	.12***	.11***	.18***	.19***
F	11.83***	10.66***	10.05***	10.49***
ΔR^2	.13***	.12***	.07***	.09***
ΔF	11.83***	10.66***	7.34***	9.23***

Legenda: β = standardizirani regresijski koeficijent; K1 – kriterij participacija u izvannastavnim situacijama; K2 – kriterij participacija u nastavnim situacijama; Korigirani R^2 = korigirana vrijednost koeficijenta determinacije nakon uvođenja novih varijabli; F = F-omjer; ΔR^2 = promjena vrijednosti koeficijenta determinacije; ΔF = promjena vrijednosti F-omjera; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < 0.001$.

U analizi koja se odnosila na participaciju učenika u izvannastavnim situacijama u prvom koraku je objašnjeno 11.8% varijance kriterija pri čemu su oba prediktora u prvom koraku imala značajan doprinos. Uvođenjem varijabli upravljanja ljudima i upravljanja nastavom, u drugom koraku se objasnilo dodatnih 7.3% te su se obje varijable pokazale statistički značajnim prediktorima. Konačnim regresijskim modelom navedenim skupom prediktora objašnjeno je 18.1% varijance nastavničke percepcije o participaciji učenika u izvannastavnim situacijama. Rezultati su pokazali da su više procjene samoeфикаsnosti, više procjene upoznatosti i interesa za participativna prava te manje izraženi kontrolirajući stilovi upravljanja razredom povezani sa većim podržavanjem participacije učenika u izvannastavnim situacijama.

Druga analiza odnosila se na participaciju učenika u nastavnim situacijama te je u njenom prvom koraku objašnjeno 10.6% varijance kriterije. Nastavnička upoznatost i interes za participativna prava učenika se pokazala statistički značajnim prediktorom, dok to nije bio slučaj kod varijable nastavničke samoeфикаsnosti. Drugim korakom se objasnilo dodatnih 9.2% pri čemu su se prediktori upravljanja ljudima, upravljanja nastavom te nastavničke upoznatosti s participativnim pravima pokazali statistički značajnim, dok je prediktor nastavničke samoeфикаsnosti i dalje ostao statistički neznačajan. Konačnim regresijskim modelom navedenim skupom prediktora objašnjeno je 19.8% varijance

nastavničke percepcije o participaciji učenika u nastavnim situacijama. Rezultati su pokazali kako su više procjene upoznatosti i interesa za participativna prava i manje izraženi kontrolirajući stilovi upravljanja razredom povezani sa većim podržavanjem participacije učenika u nastavnim situacijama.

RASPRAVA

U okviru prvog problema nastojali smo odgovoriti na pitanje podržavaju li nastavnici više participaciju učenika u izvannastavnim ili nastavnim situacijama. Sukladno s našom hipotezom, pokazalo se kako nastavnici podržavaju više razine učeničke participacije u izvannastavnim situacijama, nego kada je riječ o nastavnim situacijama. Ovakvi rezultati idu u prilog rezultatima kvalitativnih i kvantitativnih istraživanja Ureda pravobraniteljice iz 2017. i 2018. godine, kasnije objavljenih u sklopu znanstvene knjige “Participacija djece u školi” (Osmak Franjić i Borić, 2019).

Glavni nalazi navedenih istraživanja ukazuju na bogato i raznoliko sudjelovanje hrvatskih učenika kada je riječ o izvanastavnim aktivnostima i događajima u školi poput humanitarnih akcija, kulturnih i sportskih manifestacija, uređivanja školskih časopisa, akcija čišćenja i uređivanja škole, što je ponovno bilo potvrđeno i u našem istraživanju. Nastavnici su za najviše izvannastavnih situacija isticali podjednako sudjelovanje odraslih i djece što upućuje na želju za ostvarivanjem partnerskog odnosa iako se ponovno pokazalo da većinu učeničkog sudjelovanja iniciraju i vode odrasli. Razlog slabije samostalne inicijative učenika možda leži u činjenici da učenicima nedostaju određene vještine, znanja i socijalne umreženosti potrebne da samostalno iniciraju i uspješno provedu određene akcije zbog čega im je potrebna suradnja i pomoć odraslih. Brojna istraživanja tako ukazuju kako zajednička suradnja učenika i odraslih može dovesti do optimalnih uvjeta za osnaživanje i ostvarivanje željenih pozitivnih ishoda za djecu i mlade (Foster-Fishmanetal. 2005; Wallersteinetal. 2002; Wilson etal. 2006; prema Wong i sur., 2010) dok su ti isti ishodi kompromitirani i teže ostvarivi ukoliko odrasli uopće nisu uključeni u taj proces (Wong i sur., 2010). Zanimljivo je istaknuti kako nastavnici i u ovom istraživanju najniže procjene izvannastavne participacije vežu uz situacije odabira školskog izleta, na što su se hrvatski učenici žalili i u prijašnjim istraživanjima (Borić i sur. 2019). Uz navedene

izvannastavne situacije, u istraživanju smo također pitali nastavnike i o donošenju odluka oko uvođenja školskih uniformi. Sadržajno smo očekivali veću povezanost ove čestice uz dimenziju učeničke participacije u izvannastavnim situacijama, no analizom faktorske strukture (*Prilog A*) se pokazalo da navedena čestica više korelirala s faktorom učeničke participacije u nastavi. Prosječna vrijednost čestice ($M=3.95$) upućuje na to da nastavnici podržavaju sudjelovanje učenika u ovom pitanju, ali uz završnu riječ odraslih. Pojedina istraživanja na ovu temu izvještavaju o pozitivnoj povezanosti nošenja školskih uniformi sa akademskim postignućem, manjim izostancima te većim samopouzdanjem učenika (Bodene, 2003; Boutelle, 2008), međutim takvi nalazi su nekonzistentni te u pojedinim istraživanjima čak i suprotni (Rodriguez, 2005; Young, 2009). Zbog toga što se nošenje uniformi može odraziti i na nastavne i izvannastavne situacije, u budućim upotrebama i doradama mjernog instrumenta predlažemo izbacivanje ove čestice.

Kada je riječ o nastavnim situacijama, sudionici u našem istraživanju za većinu nastavnih situacija procjenjuju kako bi učenici trebali dobiti priliku izraziti mišljenje, no da konačne odluke ostaju na odraslima. Više razine participacije bilježe se kod situacija koje se tiču organizacije učionice te dogovora oko roka predaje i sadržaja školskih zadaća, dok su najniže razine participacije vezane uz određivanje termina pisanih ispita, kriterija pri ocjenjivanju te odabir sadržaja nastavnih cijelina pri čemu nastavnici smatraju da bi učenici u tim situacijama trebali biti samo informirani. Slični nalazi dobiveni su i u istraživanju Fatke i Schneider (2005), gdje se također pokazalo kako učenici najčešće sudjeluju u odlukama o rasporedu sjedenja i uređenja prostora škole, no vrlo rijetko u pitanjima samog rada nastavnika, poput izbora nastavnih jedinica, ocjenjivanju, definiranju strukture razreda itd. Prijašnja istraživanja na hrvatskoj populaciji bilježe jednake nalaze te ističu nezadovoljstvo hrvatskih učenika njihovom niskom razinom participacije u nastavi, izboru nastavnih jedinica i metoda rada, kao i nedovoljnoj informiranosti i uključenosti u određivanju pedagoških mjera i kriterija ocjenjivanja (Borić i sur. 2019). Unatoč učeničkom nezadovoljstvu, istraživanja ipak pokazuju da je onaj oblik aktivnog sudjelovanja hrvatskih učenika koji se događa unutar nastavnog procesa, poput izražavanje mišljenja i sudjelovanje u raspravama, relativno dobro ostvaren, iako ga nastavnici procjenjuju u pozitivnijem svjetlu, nego učenici (Huić i sur. 2019). Zbog ovakvih razlika u percepciji

nastavnika i učenika važno je kontinuirano provjeravati te osvještavati nastavnike i učenike o njihovim različitim pogledima na nastavne situacije kako bi se u otvorila mogućnost za ostvarivanje ugodne razredne atmosfere koja podržava dječju participaciju.

U drugom istraživačkom problemu nastojali smo utvrditi povezanost pojedinih karakteristika nastavnika, poput nastavničke samoefikasnosti, nastavničke upoznatosti i interesa za participativna prava učenika te stilova upravljanja razredom s nastavničkim podržavanjem participacije učenika u izvannastavnim i nastavnim situacijama u školskom sustavu. Pretpostavili smo da će i u izvannastavnim i u nastavnim situacijama nastavnička samoefikasnost te upoznatost i interes za participativna prava biti pozitivno povezani s nastavničkim podržavanjem participacije, a varijabla upravljanja razredom negativno povezana s nastavničkim podržavanjem učeničke participacije. Dodatnom provjerom hijerarhijske regresijske analize pokušali smo utvrditi doprinos pojedinih nastavničkih uvjerenja, znanja i ponašanja u objašnjenju podržavanja participacije učenika u izvannastavnim i nastavnim situacijama u školskom sustavu. Pretpostavili smo da će sve tri prediktorske varijable biti značajni prediktori nastavničke podrške učeničkoj participaciji i u izvanastavnim i u nastavnim situacijama. Rezultati za izvannastavne situacije su bili sukladni našim očekivanjima pri čemu su sve tri navedene varijable imale samostalan značaj doprinosu objašnjenju podržavanja participacije, no to nije bio slučaj za nastavne situacije gdje se varijabla nastavničke samoefikasnosti nije pokazala značajnim samostalnim prediktorom dok preostale varijable jesu.

Kada govorimo o varijabli upravljanja razredom, rezultati su pokazali značajnu negativnu povezanost nastavničke percepcije o participaciji učenika u izvannastavnim i nastavnim situacijama sa mjerama upravljanja ljudima i upravljanja nastavom, što znači da nastavnici koji pokazuju veću kontrolu pri upravljanju ljudima i upravljanju nastavom podržavaju niže razine participacije učenika u izvannastavnim i nastavnim situacijama, i obrnuto. Ovakvi nalazi su i očekivani budući da se upravljanje razredom i u prijašnjim istraživanjima pokazalo kao jedan od ključnih faktora većeg učeničkog angažmana (Johansen, Little, i Akin-Little, 2011). Praetorius i sur. (2018) u svojem radu navode kako uz kognitivnu aktivaciju, kvalitetno upravljanje razredom i podržavajući odnos učenika i

nastavnika, predstavljaju osnovne dimenzije za poticanje učeničke motivacije i usvajanje znanja. Nadalje, razredna klima koja podržava učeničku autonomiju i uvažava perspektivu i ideje učenika, pokazala se važnom u održavanju visokih razina učeničkog angažmana, dok kontrolirajući stilovi upravljanja razredom potencijalno ometaju i umanjuju učenički angažman (Reeve i sur. 2009). Iz svih navedenih rezultata, uključujući i onih dobivenih u našem istraživanju, važno je naglasiti kontinuiranu potrebu u osvještavanju nastavnika o načinu na koji njihovi stilovi upravljanja razredom utječu na željene odgojno-obrazovne ishode te edukaciju nastavnika onim metodama rada koje potiču, a ne kontroliraju učeničku autonomiju.

Idući dalje, rezultati našeg istraživanja također ukazuju na nedostatak znanja i edukacije hrvatskih nastavnika na temu participativnih prava djece. Prosječni rezultati Skale nastavničke upoznatosti i interesa za participativna prava djece ukazuju na osrednju upoznatost nastavnika s temom participativnih prava pri čemu su najniže procjene nastavnici davali svojem dosadašnjem stečenom znanju kroz visokoškolsko obrazovanje i naknadne edukacije. Ovakvi rezultati nisu iznenađujući budući da se prijašnjom Unicefovom analizom (Borić, Miroslavljević i Šalinović, 2017) pokazalo kako u aktualnim hrvatskim studijskim programima stručnjaka u području obrazovanja na svim razinama studija ne postoje predmeti koji se isključivo bave participacijom djece, a u onim predmetima gdje se govori o dječjim pravima općenito, sama participativna prava se također ne spominju ili se rijetko spominju. Analizom zakona, politika i praksi participacije djece u Europskoj uniji (2015), Day i sur. su donijeli zaključke kako su stručnjaci u zemljama Europske unije relativno dobro informirani o dječjim pravima te participativnim pravima djece, no ono što je ključno jest da im nedostaju specifične vještine za stvaranje uvjeta i poticanje participacije zbog čega naglašavaju potrebu edukacije stručnjaka koji izravno rade s djecom prije svega učitelja, stručnih suradnika, socijalnih radnika itd. Između ostalog, u samoj Nacionalnoj strategiji za prava djece u Republici Hrvatskoj za razdoblje od 2014. do 2020. godine (2014) ističe se izostanak pristupa cjeloživotnom obrazovanju stručnjaka praćenjem „izlaznih kompetencija“ koje će nakon edukacije stručnjaci znati, umjeti i moći primjenjivati u radu s djecom i obiteljima u svom

neposrednom radnom okruženju. U sklopu cilja povećanja sudjelovanja djece u strategiji se također spominju i specifične mjere izrade programa obučavanja učenika, roditelja i nastavnika o pravima djeteta kao i osiguravanja dodatne edukacije nastavnika za realizaciju odgoja i obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo. Međutim, iz rezultata našeg istraživanja možemo vidjeti kako se ove mjere iz 2014. godine nisu ostvarile te da je i dalje potrebno kontinuirano pratiti postojeće stanje dječje participacije u odgojno-obrazovnom sustavu kako bi se rezultati donesenih mjera mogli evaluirati za stvaranje budućih smjernica.

Nadalje, kako bi nastavnici uopće mogli razviti osjećaj samoeфикаsnosti u nekom području svojeg rada, nužno im je prethodno znanje, edukacija i iskustvo na tu temu. Gal (2017) pri tome navodi nastavničko obrazovanje, iskustvo i izloženost kao tri ključna puta u smanjenju profesionalnog otpora nastavnika prema uključivanju djece i mladih u proces donošenja odluka. Edukacije i treninzi povećavaju profesionalne vještine i motivaciju dok iskustvo i izloženost stvarnim primjerima u praksi umanjuju otpor novim metodama rada te povećavaju suradništvo stručnjaka, roditelja i djece (Gal, 2017). Bandura (1995) također ističe značajnost osobnog iskustva, kojima pojedinac usvaja i ovladava novim vještinama, i opažanje uspješnosti drugih, čime dobiva informacije za usporedbu vlastitih vještina s tuđima, kao dva od četiri glavna izvora nastavnička uvjerenja o njihovoj samoeфикаsnosti. U našem istraživanju se pokazalo kako sudionicima nedostaju upravo takva iskustva budući da su davali vrlo niske procjene svojeg dosadašnjeg obrazovanja na temu participativnih prava kao i znanja o primjerima dobre participacijske prakse na lokalnoj i regionalnoj razini. Međutim, kada je riječ o mjeri nastavničke samoeфикаsnosti sudionici su u istraživanju davali izrazito visoke procjene vlastite samoeфикаsnosti te se ona doista pokazala značajnim prediktorom podržavanja participacije učenika u izvannastavnim, no ne i u nastavnim situacijama kako smo predviđali. Potencijalno objašnjenje ovih neočekivanih rezultata možda leži u korištenoj mjeri nastavničke samoeфикаsnosti. Naime, korištena skala nastavničke samoeфикаsnosti pomoću 10 čestica identificira nastavničke vještine koje pokrivaju generalne aspekte nastavničkog posla, no ne i specifične vještine potrebne za implementaciju učeničke participacije. Specifična samoeфикаsnost za pojedini zadatak

(*task-specific self-efficacy*), odnosno uvjerenje pojedinca o osobnim sposobnostima da uspješno izvedu pojedini zadatak, se u prethodnim istraživanjima pokazala boljim prediktorom budućeg ponašanja i izvedbe, nego generalne mjere samoeфикаsnosti (*general Self-efficacy*) (Scholz, Dona, Sud, & Schwarzer 2002). Shodno tome, Bandura (2006) u svojem radu navodi kako se uvjerenja, poput nastavničke samoeфикаsnosti, ne mogu mjeriti uz pomoć samo jednog sveobuhvatnog testa budući da takav generalizirani pristup samoeфикаsnosti ima ograničenu vrijednost predikcije jer se njime često ne mogu zahvatiti svi željeni uvjeti i specifična područja navedenog posla. Iz svega navedenog logično proizlazi zaključak da naši sudionici unatoč visokim procjenama opće samoeфикаsnosti, vjerojatno imaju nisku specifičnu samoeфикаsnost kad su u pitanju vještine potrebne za uspješnu implementaciju participacije u nastavi. S druge strane, veće dosadašnje iskustvo i izloženost sudionika uključivanju djece u izvananstavne situacije je možda dovelo do razvoja nastavničkih vještina potrebnih za ostvarenje izvannastavne participacije zbog čega se u tim situacijama nastavnička samoeфикаsnost pokazala značajnim prediktorom. Priloženi argumenti pružaju dobre smjernice za buduća istraživanja u kojima bi bilo korisno konstruirati i primijeniti mjere specifične nastavničke samoeфикаsnosti za proučavanu domenu.

Drugo potencijalno objašnjenje naših nalaza možemo pronaći u recentnim istraživanjima Burić i Kim (2020) te Lauremann i Berger (2021) koja također nisu potvrdila direktnu prediktivnu povezanost varijable nastavničke samoeфикаsnosti sa učeničkim angažmanom. Kao potencijalno objašnjenje ovakvih rezultata, Burić i Kim (2020) ističu postojanje medijacijskog efekta nastavničke kvalitete poučavanja preko kojeg varijabla nastavničke samoeфикаsnosti indirektno oblikuje učeničku motivaciju. Lauremann i Berger (2021) idu korak dalje te ističu kako jačina povezanosti nastavničkih i učeničkih motivacijskih uvjerenja ovisi o dva medijatora, nastavničkoj želji i sposobnosti da koriste metode koje podržavaju učeničku autonomiju te razini slaganja nastavničke i učeničke percepcije o postojanju podrške učeničkoj autonomiji. Nalazi njihova istraživanja pokazali su kako nastavnička motivacijska uvjerenja, poput nastavničke samoeфикаsnosti, predviđaju korištenje nastavničkih metoda koje podržavaju učeničku autonomiju. Zauzvrat tome,

učenička percepcija dobivene podrške na nastavi predstavlja snažan prediktor učeničkog angažmana. U pogledu našeg istraživanja, manja kontrola na varijablama upravljanja nastavom i ljudima ujedno predstavlja i davanje veće podrške učeničkoj autonomiji. Vodeći se logikom iz prethodno opisanih istraživanja, percepcija veće podrške autonomiji iliti manje kontrole pri upravljanju razredom bi trebala predviđati veći učenički angažman, odnosno veću učeničku participaciju. Kada gledamo naše rezultate, i u izvannastavnim situacijama i u nastavnim situacijama možemo uočiti kako su se standardizirani regresijski koeficijent nastavničke samoeфикаsnosti umanjili u drugom koraku kada smo unijeli varijable upravljanja razredom. Sukladno tome, možemo pretpostaviti da varijable upravljanja razredom potencijalno djeluju kao medijatori preko kojih nastavnička samoeфикаsnost indirektno utječe na podržavanje učeničke participacije što bi bilo korisno ispitati u nekim budućim istraživanjima.

Metodološka ograničenja

Prije donošenja završnih zaključaka bitno je istaknuti i pojedina metodološka ograničenja i nedostatke provedenog istraživanja te potencijalne prijedloge za napretke u budućim istraživanjima učeničke participacije. Prvi nedostatak predstavlja korelacijski nacrt istraživanja budući da nam je time onemogućeno zaključivanje o mogućim uzročno – posljedičnim vezama između varijabli. U prilog ovome ne ide ni činjenica da je područje participativnih prava djece povijesno gledano još uvijek relativno novo i neistraženo zbog čega je teško sa sigurnošću zaključiti jesu li proučavane nastavničke varijable odrednice ili možda pak posljedice stavova o participacij u izvannastavnim i nastavnim situacijama. Iz tog razloga je potrebno istaknuti nužnost budućih longitudinalnih istraživanja koja bi se usmjerila ka razlikovanju individualnih i kontekstualnih uvjeta koji vode većoj participaciji te nam ponudila odgovore na pitanje o uzročno-posljedičnim vezama između promatranih varijabli. Drugi ključni metodološki nedostatak veže se uz način uzorkovanja te metodu provođenja istraživanja. Unatoč svojim prednostima, online ankete imaju i pojedine nedostatke, a jedan od glavnih je samoselekcija sudionika pri čemu postoji visoka mogućnost da ljudi koji su pristali sudjelovati na istraživanje već dijele pojedine zajedničke attribute koji su mogli utjecati na rezultate. Tako je moguće da su se više odazvali oni

nastavnici koji su već upoznati s temom participacije te kojima je ona interesantna, ili pak nastavnici s višom samoefikasnosti, budući da smo već ranije naveli nalaze da su samoefikasniji nastavnici skloniji samostalno istraživati korisne informacije za poboljšanje vlastitog rada. Samoselekcija sudionika je tako mogla značajno utjecati na dobivene aritmetičke sredine na primijenjenim skalama te posljedično i na dobivene koeficijente korelacije iz kojih proizlaze glavni zaključci rada. Uz navedeno, uzorak čini relativno homogena skupina ljudi pri čemu većinu uzorka čine žene (92.5%) te stariji nastavnici s prosječnim radnim stažem od 15 godina te nam ovakav prigodan i selekcioniran uzorak sudionika ograničava mogućnost generalizacije rezultata na širu populaciju nastavnika iz Republike Hrvatske. Također, za sve korištene mjere u upitniku tražile su se samoprocjene ispitanika što za sobom povlači nekoliko problema. Samoprocjene jesu pod utjecajem stvarnog ponašanja pojedinaca, ali mora se uzeti u obzir da mogu također biti i pod utjecajem pojedinačne slike o sebi. Iz tog razloga bilo bi korisno u budućim istraživanjima koristiti kombinaciju različitih metoda i načina prikupljanja podataka kao bi dobili što bolji uvid u istraživani konstrukt (npr. procjene i samoprocjene nastavnika, učenika, stručnih suradnika, opažanje na nastavi itd.). Još jedan nedostatak ovog istraživanja leži i u korištenom instrumentariju koji je bio kreiran i adaptiran posebno za ovo istraživanje te činjenici da nismo proveli preliminarno istraživanje na populaciji kojoj je namijenjen. Unatoč tome što su provedene analize pokazale visoku pouzdanost korištenih skala i upitnika, buduća istraživanja bi trebala dalje raditi na njegovom razvoju, pogotovo pri jasnom definiranju izvannastavnih i nastavnih situacija. Nadalje, zbog proučavanja većeg broja varijabli, jedan od problema konstruiranog upitnika predstavlja i njegova dužina koja je potencijalni razlog odustajanja sudionika u njegovom ispunjavanju. Vrijeme provođenja istraživanja je također moglo utjecati na slabiji odaziv sudionika budući da su se podaci prikupljali unutar zadnjih tjedana školske godine kada su nastavnici preopterećeni obavezama vezanim uz posao. Iz tog razloga bilo bi korisno ponovno provesti istraživanje u nekom drugom razdoblju godine u kojem nastavnici nisu vremenski opterećeni rokovima pri obavljanju posla.

ZAKLJUČAK

Cilj ovog istraživanja bio je utvrditi odnos pojedinih nastavničkih uvjerenja i ponašanja sa njihovom percepcije o učeničkoj participaciji u izvannastavnim i nastavnim situacijama unutar školskog konteksta. Rezultati istraživanja pokazali su kako nastavnici podržavaju više razine učeničke participacije u izvannastavnim, nego u nastavnim situacijama. Dobivene nastavničke procjene za izvannastavne situacije upućuju na to da nastavnici podržavanju partnersku suradnju učenika i odraslih kada su u pitanju izvannastavne situacije. No kada je riječ o nastavnim situacijama, niže procjene učeničke participacije ukazuju kako nastavnici i dalje smatraju da učenici u nastavnim situacijama trebaju imati priliku izraziti svoje mišljenje i ponekad sudjelovati, ali uz konačnu odluku odraslih. U okviru drugog problema utvrđena je značajna pozitivna povezanost nastavničkog podržavanja participacije učenika u izvannastavnim i nastavnim situacijama s mjerama nastavničke samoefikasnosti i nastavničke upoznatosti i interesa za participativna prava učenika, te značajna negativna povezanost s mjerama upravljanja razredom. Iz toga proizlazi da nastavnici s višom procjenom samoefikasnosti, višom procjenom upoznatosti i interesa za participativna prava te manje izraženim kontrolirajućim stilom upravljanja razredom, više podržavaju participaciju učenika u izvannastavnim i nastavnim situacijama. Uz navedeno, dodatno je utvrđeno kako sve tri proučavane varijable imaju samostalan značaj doprinosu u objašnjenju nastavničkog podržavanja participacije u izvannastavnim situacijama, dok se u nastavnim situacijama varijabla nastavničke samoefikasnosti nije pokazala značajnim samostalnim prediktorom, a preostale dvije varijable jesu. U budućim istraživanjima se stoga treba provjeriti moguće postojanje indirektne veze nastavničke samoefikasnosti i učeničke participacije u nastavi kao i uloga drugih nastavničkih karakteristika koje bi također mogle utjecati na veće podržavanje participativnih prava učenika.

Zaključno, kako bi se znanje i razumijevanje dječje participacije produbilo, važno je nastaviti i dalje istraživati temu dječje participacije te razvijati i implementirati korisne edukacijske programe nastavnika i ostalih stručnjaka jer jedino osviješteni i educirani odrasli mogu dalje educirati učenike i poticati smislenu participaciju.

LITERATURA

- Ahlström, B. (2010). Student Participation and School Success—The relationship between participation, grades and bullying among 9th grade students in Sweden. *Education Inquiry*, 1(2), 97-115.
- Aloe, A.M., Amo, L.C., & Shanahan, M.E. (2013). Classroom management self-efficacy and burnout: A multivariate meta-analysis, 26, 101-126. doi: 10.1007/s10648-013-92440
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company
- Bandura, A. (2006). *Guide for constructing self-efficacy scales*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Bodine, A. (2003). School uniforms, academic achievement, and uses of research. *Journal of Educational Research*, 97(2), 67-71.
- Borić, I., Mirosavljević, A. i Ćosić, A. (2019). Metodologija i rezultati kvalitativnog dijela istraživanja. Osmak Franjić, D., i Borić, I. (ur.), *Participacija djece u školi*(str. 50-99). Zagreb: Pravobranitelj za djecu Republike Hrvatske, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet. Preuzeto s <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:006908>.
- Borić, I. i Širanović, A. (2019). Temeljna polazišta razumijevanja participacije djece u školi. Osmak Franjić, D., i Borić, I. (ur.), *Participacija djece u školi*(str. 16-41). Zagreb: Pravobranitelj za djecu Republike Hrvatske, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet. Preuzeto s <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:006908>.
- Burić, I., & Kim, L. E. (2020). Teacherself-efficacy, instructional quality, and student motivational beliefs: An analysis using multilevel structural equation modeling.

- Learning and Instruction*, 66, 101–302. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101302>
- Car, S. i Jeđud Borić, I. (2016). Participacija djece u školi. *Školski vjesnik*, 65 (1), 117-135.
Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/177323>
- Daniels, L. M., Radil, A. I., &Goegan, L. D. (2017). Combinations of Personal Responsibility: Differences on Pre-service and Practicing Teachers' Efficacy, Engagement, Classroom Goal Structures and Wellbeing. *Frontiers in psychology*, 8, 906. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00906>
- Day, L., Percy-Smith, B., Ruxton, S., McKenna, K., Redgrave, K., Ronicle, J., Young, T. (2015.): Evaluation of legislation, policy and practice on child participation in the European Union (EU). Final Report. European Comision. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- De Ro'iste, A., Kelly, C., Molcho, M., Gavin a., i NicGabhainn, S. (2011). *Is school participation good for children? Associations with health and wellbeing*. Health education, 112(2), 88-104.
- Fatke, R., Schneider, H. (2005). Kinder- und Jugend partizipation in Deutschland. Daten, Fakten, Perspektiven. Guteffatersloh: Bertelsmann Stiftung.
https://www.bertelsmannstiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Jungbewegt/Downloas/Beteiligung/Kurzbericht_Druckversion_3._Auflage_heruntergerechnet.pdf
- Fielding, M. (2004). New wave' student voice and the renewal of civic society. *London Review of Education*, 2(3), 197-217.
- Gal, T. (2017). Anecological model of child and youth participation. *Children and Youth Services Review*, 79, 57–64. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.05.029>
- Glickman, C. D., i Tamashiro, R. T. (1980). Clarifying teachers' beliefs about discipline. *Educational Leadership*, 37, 459-464.

- Gray, G., Barnekow Rasmussen, V., Young, I. (2006): Health-promoting schools: a practical resource for developing effective partnerships in school health, based on the experience of the European Network of Health Promoting schools (No. EUR/06/5061578). Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.
- Hart, R.A. (1992). Children's Participation: from Tokenism to Citizenship. Innocenti Essays No.4. New York: UNICEF.
- Hart R.A. (2008) Stepping Back from 'The Ladder': Reflections on a Model of Participatory Work with Children. In: Reid A., Jensen B.B., Nikel J., Simovska V. (eds) Participation and Learning. Springer, Dordrecht.
- Huić, A., Kranželić, V. i Širanović, A. (2019). Metodologija i rezultati kvantitativnog dijela istraživanja. Osmak Franjić, D., i Borić, I. (ur.), *Participacija djece u školi* (str. 100-146). Zagreb: Pravobranitelj za djecu Republike Hrvatske, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet. Preuzeto s <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:006908>.
- Jeđud Borić, I., Mirosavljević, A., Šalinović, M. (2017). Poštujmo, uključimo, uvažimo: Analiza stanja dječje participacije u Hrvatskoj. Ured UNICEF-a za Hrvatsku. Zagreb.
- Johansen, A., Little, S. G., & Akin-Little, A. (2011). An examination of New Zealand teachers' attributions and perceptions of behavior, classroom management, and the level of formal teacher training received in behavior management. *Kairaranga*, 12(2), 3-12
- Lansdown, G. (2010). The realisation of children's participation rights—Critical reflections Percy-Smith, B., Thomas, N. (Ur.): *A Handbook of Children and Young People's Participation— Perspectives from Theory and Practice*. Routledge, 11-23.
- Lardner, C. (2001.): *Youth Participation – A New Model*. Youth Social Inclusion Partnership. Edinburgh.

- Lauermann, F. & Berger, J. (2021). Linking teachers' self-efficacy and responsibility with teachers' self-reported and student-reported motivating styles and student engagement. *Learning and Instruction*. 101441. 10.1016/j.learninstruc.2020.101441.
- Lauermann, F., & Karabenick, S. A. (2013). The meaning and measure of teachers' sense of responsibility for educational outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 30, 13–26. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.10.001>
- Lauermann, F., & Karabenick, S. A. (2011). Taking teacher responsibility into account(ability): explicating its multiple components and theoretical status. *Educational Psychologist*, 46(2), 122–140. <http://dx.doi.org/10.1080/00461520.2011.558818>
- Lopes, J., Silva, E., Oliveira, C., Sass, D., & Martin, N. (2017). Teacher's Classroom Management Behavior and Students' Classroom Misbehavior: A Study with 5th through 9th-Grade Students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15, 467-490.
- Markovinović, A. (2010). Participativna prava djeteta u sustavu odgoja i obrazovanja. *Dijete i društvo*, 12 (1-2), 117- 127.
- Martin, N. i Baldwin, B. (1993a): *An Examination of the Construct Validity of the Inventory of Classroom Management Style*. Rad predstavljen na Annual Conference of the MidSouth Educational Research association, New Orleans, LA.
- Martin, N. i Baldwin, B. (1993b): *Validation of an Inventory of Classroom Management Style: Differences Between Novice and Experienced Teachers*. Rad predstavljen na Annual Conference of the American Educational Research Association, Atlanta, GA.
- Martin, N. K., Yin, Z., Mayall, H. (2006). *Classroom Management Training, Teaching Experience and Gender: Do These Variables Impact Teachers' Attitudes and Beliefs Toward Classroom Management Style?*. Rad predstavljen na Annual Conference of the Southwest Educational Research Association, Austin, TX.

- Martin, N. K., Yin, Z., i Mayall, H. (2007). The attitudes & beliefs of classroom control inventory-revised and revisited: A continuation of construct validation. *Journal of Classroom Interaction*, 42(2), 11-20.
- Martin, N. K., Sass, D. A., & Schmitt, T. A. (2012). Teacher efficacy in student engagement, instructional management, student stressors, and burnout: A theoretical model using inclass variables to predict teachers' intent-to-leave. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 546-559.
- Milić, S., Marojević, J. (2014). Implementacija koncepta dječjih prava u crnogorskom obrazovnom sustavu. *Pedagoški istraživanja*, 11(1), 123-139.
- Nacionalna strategija za prava djece u Republici Hrvatskoj za razdoblje od 2014. do 2020. godine (2014). RH: Ministarstvo socijalne politike i mladih.
- Osmak Franjić, D., i Borić, I. (Ur.). (2019). *Participacija djece u školi*. Zagreb: Pravobranitelj za djecu Republike Hrvatske, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet. Preuzeto s <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:006908>.
- Pasi, R. J. (2001). A climate for achievement. *Principal Leadership*, 2(4), 314-333.
- Reeve, Johnmarshall. (2009). Why Teachers Adopt a Controlling Motivating Style Toward Students and How They Can Become More Autonomy Supportive. *Educational Psychologist - EDUC PSYCHOL*. 44. 159-175. 10.1080/00461520903028990.
- Rodriguez, J. (2005). The Effects of School Uniforms on Self Esteem. The Graduate School at Rowan University
- Scholz, U., B.G. Dona, S. Sud, and R. Schwarzer. 2002. "Is general self-efficacy a universal construct? Psychometric findings from 25 countries." *European Journal of Psychological Assessment* 18: 242-251
- Schwarzer, R., Gerdamarie, S., Schmitz, and Gary, T.D. (1999). "Teacher Self - efficacy." <http://web.fu-berlin.de/gesund/skalen>

- Shaukat, S., & Iqbal, H. M. (2012). Teachers self-efficacy as a function of student engagement, instructional strategies and classroom management. *Pakistan Journal of Social & Clinical Psychology*, 10(2), 82-86.
- Tabachnick, B.G. i Fidell, L.S. (2013). *Using Multivariate Statistics*. Pearson, Boston.
- Tomić, J. (2016). Participacija učenika u srednjim školama. Diplomski rad. Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
- UN General Assembly (1989). *United Nations Convention on the Rights of the Child*. New York: UNICEF.
- Van Uden, J. M., Ritzen, H., & Pieters, J. M. (2013). I think I can engage my students. Teachers' perceptions of student engagement and their beliefs about being a teacher. *Teaching and Teacher Education*, 32, 43-54.
- Watkins, C. i Wagner, P. (2000). *Improving school behaviour*. London: Paul Chapman Publishing.
- Wong, N. T., Zimmerman, M. A., & Parker, E. A. (2010). A typology of youth participation and empowerment for child and adolescent health promotion. *American Journal of Community Psychology*, 46(1), 100–114. <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9330-0>(14)
- Yeung, R. (2009). Are School Uniforms a Good Fit?: Results From the ECLS-K and the NELS. *Educational Policy*, 23(6), 847–874. <https://doi.org/10.1177/0895904808330170>
- Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13, 152/14)

PRILOG A

Rezultati faktorske analize⁴ Skale za procjenu percepcije nastavnika o razini učeničke participacije

Tablica 4

Matrica faktorske strukture Skale za procjenu percepcije nastavnika o razini učeničke participacije

	Faktori	
	1	2
10. Početak je školske godine i provodi se odabir predsjednika razreda.	.723	
9. U znak solidarnosti s teško oboljelim učenikom, u školi se planira provedba humanitarne akcije.	.678	
6. Osmišljavaju se aktivnosti povodom obilježavanja maskara u školi.	.677	
15. Lokalno kazalište u suradnji sa školom nudi nekoliko predstava za djecu među kojima se razredi moraju odlučiti za jednu.	.676	
17. Planira se provedba turnira između razreda u različitim sportskim aktivnostima.	.673	
11. Potrebno je odrediti sadržaj i način uređivanja članaka za školske novine.	.634	
4. U školi se provodi akcija čišćenja i uređivanja školskog okoliša.	.624	
2. Donosi se odluka o odabiru mjesta na koje će učenici ići na jednodnevni školski izlet.	.586	
8. U školi se planira promjena školskog jelovnika.	.549	
13. Povodom „Dana sigurnosti na internetu“ u školi se planira razvoj programa za sigurnije ponašanje djece na internetu.	.379	
14. Početak je školske godine i na satu se postavljaju razredna pravila.	.333	
7. Na početku školske godine nastavnik postavlja kriterije ocjenjivanja.		-.771
3. Unaprijed se planiraju aktivnosti za sljedeći nastavni sat.		-.698
20. Nakon obrađivanja nastavnog sadržaja dogovara se oblik domaće zadaće.		-.689
16. Početak je školske godine i planiraju se termini pisanih ispita.		-.666
1. Razred prelazi na novu nastavnu cjelinu i potrebno je odabrati sadržaj koji će se obraditi unutar iste.		-.632
18. Za vrijeme nastave je izbio sukob među dva učenika te im je potrebno odrediti pedagoške mjere.		-.631

⁴Za faktorsku analizu čestica Skale za procjenu percepcije nastavnika o razini učeničke participacije koristili smo konfirmatornu faktorsku analizu sa dva zadana faktora i oblikom rotacijom.

5. Određuje se vremenski rok za predaju školskog zadatka.		-.596
19. U školi se raspravlja o pravilima oblačenja i uvođenju školskih uniformi.	,326	-.479
12. U razredu se radi novi raspored klupa i organizacija učionice.	,349	-.356

Legenda: Faktor 1-izvannastavne situacije, Faktor 2-nastavne situacije

PRILOG B

Rezultati faktorske analize⁵ Skale za procjenu nastavničke upoznatosti i interesa za participativna prava učenika

Tablica 5

Matrica faktorske strukture Skala za procjenu nastavničke upoznatost i interesa za participativna prava učenika

	Faktor 1
9.Mogu izdvojiti primjere dobre školske prakse u području dječje participacije.	.882
8.Upoznat sam s konkretnim vještinama potrebnim za ostvarivanje participativne prakse u nastavi.	.873
7.Kontinuirano se informiram o načinima kako ostvariti i poboljšati dječju participaciju u praksi.	.842
2.Mogu definirati što sve podrazumijevaju participativna prava djece unutar školskog konteksta.	.834
6.Mogu navesti konkretne primjere dječje participacije na nacionalnoj razini i na razini lokalne zajednice.	.819
11.Znam gdje se mogu pronaći dodatne informacije i materijali za uspješnije ostvarivanje participativne prakse u nastavi.	.796
3.Upoznat sam sa zakonima i dokumentima koji štite i promoviraju participativna prava djece.	.782
10.Sudjelujem u školskim projektima i akcijama kojima se potiče učenike na participaciju.	.735
4.Sudjelovao sam u profesionalnim edukacijama na temu dječje participacije (sudjelovanja).	.668
1.Upoznat sam sa značenjem pojma dječje participacije.	.666
5.Učila/o sam o participativnim pravima djece u sklopu pojedinih predmeta unutar svog visokoškolskog obrazovanja.	.557
12.Upoznat sam s pravima i ovlastima Vijeća učenika u svojoj školi.	.537

⁵Za faktorsku analizu čestica Skale za procjenu nastavničke upoznatost i interesa za participativna prava učenika koristili smo konfirmatornu faktorsku analizu

Legenda: Faktor 1-nastavnička upoznatost i interes za participativnopravaučenika

PRILOG C

Tablica 6

*Osnovni deskriptivni podaci i postoci odabranih odgovora na skali od 1 do 4
za čestice Skale upravljanja nastavom*

Čestice	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3	4
Ako učenici neko pravilo smatraju nepravednim, objasnila/o bih im svrhu tog pravila, ali ga ne bih promijenila/o.	2.49	.811	9.2%	43.9%	35.8%	11%
Kada učenik ponavljano nije fokusiran na zadatak, najvjerojatnije ću mu ukloniti neku privilegiju ili ga poslati ravnatelju/stručnoj službi.	1.56	.726	56.6%	31.8%	10.4%	1.2%
Tijekom prvog tjedna nastave, obznanjujem pravila ponašanja i informiram učenike o kaznama u slučaju nepoštivanja pravila.	3.29	.894	5.2%	13.9%	27.7%	53.2%
Ako bi tijekom sata učenik počeo govoriti o nekom svojem osobnom interesu ili školskom projektu na kojem radi, a koji nije usko vezan uz temu nastavne jedinice, podsjetila/o bih učenika da razred treba završiti lekciju prije nego završi nastavni sat.	2.03	.882	29.5%	45.1%	17.9%	7.5%
Kada učenik ometa druge učenike, odmah mu kažem da se utiša i da prestane.	3.16	.798	0.6%	23.1%	35.8%	40.5%
Nastava u učionici bolje teče kada učitelj propiše raspored sjedenja.	2.29	.993	22.5%	42.2%	19.1%	16.2%
Vjerujem da bi učenici bili uspješni u školi, ako bi im se dala sloboda da se vode svojim interesima.	2.36	.896	15%	46.8%	24.9%	13.3%
Učitelj/Učiteljica zna najbolje kako rasporediti materijale i pribor kako bi se poboljšalo učenje.	2.57	.836	9.2%	37.6%	39.9%	13.3%
Vjerujem da bi učitelji trebali zahtijevati od učenika poslušnost i poštivanje reda i pravila.	2.83	.836	4%	32.4%	39.9%	23.7%
Vjerujem da su pravila ponašanja u razredu važna jer oblikuju ponašanje i razvoj učenika.	3.35	.679	0.6%	9.8%	43.9%	45.7%

Legenda:1= nimalo me ne opisuje, 2=donekle me opisuje, 3=dobro me opisuje, 4=jako dobro me opisuje

PRILOG D

Tablica 7

*Osnovni deskriptivni podaci i postoci odabranih odgovora na skali od 1 do 4
za čestice Skale upravljanja ljudima*

Čestice	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3	4
Vjerujem da bi učenici sami trebali stvarati svoje dnevne rutine budući da to potiče razvoj odgovornosti.	2.97	.746	1.2%	26%	48%	24.9%
Vjerujem da bi učitelji trebali dati slobodu učenicima da razvijaju svoje načine međusobnog komuniciranja.	2.75	.764	5.2%	28.9%	51.4%	14.5%
Ne preciziram točno vrijeme za pojedinu aktivnost jer to ovisi jedino o učenicima.	2.49	.968	17.3%	33.5%	32.4%	16.8%
Kada prelazimo s jedne aktivnosti na drugu, dopuštam učenicima da napreduju svojim tempom.	2.89	.711	0.6%	29.5%	50.3%	19.7%
Smatram da se učenikove emocije i procesi donošenja odluka uvijek trebaju smatrati legitimnima i vrijednima.	3.19	.726	0.6%	16.8%	45.7%	37%
Vjerujem da učenici sami mogu kontrolirati svoje ponašanje za vrijeme učenja tijekom nastave.	2.47	.736	5.2%	52%	33.5%	9.2%
Vjerujem da bi učenici bili uspješni u školi ako bi slušali odrasle koji znaju što je najbolje za njih.	2.13	.775	20.2%	50.9%	24.9%	4%
Vjerujem da bi učenici sami trebali izabirati teme i zadatke za učenje.	1.92	.691	26.6%	55.5%	16.8%	1.2%
U mojoj učionici, učenici su tijekom učenja slobodni koristiti koje god materijale žele.	2.44	.823	10.4%	46.2%	32.4%	11%
Vjerujem da prijateljski odnos, pristojnost i poštovanje prema drugim učenicima učenici trebaju naučiti prije svega kroz slobodnu interakciju.	3.03	.750	0.6%	24.9%	45.7%	28.9%

Legenda: 1= nimalo me ne opisuje, 2=donekle me opisuje, 3=dobro me opisuje, 4=jako dobro me opisuje

PRILOG E

Tablica 8

Osnovni deskriptivni podaci i postoci odabranih odgovora na skali od 1 do 5 za čestice Skale nastavničke upoznatosti i interesa za participativna prava učenika

Čestice	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3	4	5
1.Upoznat sam sa značenjem pojma dječje participacije.	3,60	,909	2.3%	8.7%	26%	46.2%	12.1%
2.Mogu definirati što sve podrazumjevaju participativna prava djece unutar školskog konteksta.	3,31	,967	4%	15.6%	28.9%	40.5%	6.4%
3.Upoznat sam sa zakonima i dokumentima koji štite i promoviraju participativna prava djece.	3,21	1,029	5.2%	19.1%	28.9%	34.7%	7.5%
4.Sudjelovao sam u profesionalnim edukacijama na temu dječje participacije (sudjelovanja).	2,14	1,214	40.5%	22%	15%	15%	2.9%
5.Učila/o sam o participativnim pravima djece u sklopu pojedinih predmeta unutar svog visokoškolskog obrazovanja.	2,11	1,210	40.5%	24.3%	14.5%	12.1%	4%
6.Mogu navesti konkretne primjere dječje participacije na nacionalnoj razini i na razini lokalne zajednice.	2,79	1,147	16.2%	20.2%	32.4%	20.8%	5.8%
7.Kontinuirano se informiram o načinima kako ostvariti i poboljšati dječju participaciju u praksi.	2,85	1,170	16.2	19.1%	27.7%	27.2%	5.2%
8.Upoznat sam s konkretnim vještinama potrebnim za ostvarivanje participativne prakse u nastavi.	2,81	1,102	13.3%	23.7%	30.6%	23.1%	4.6%
9.Mogu izdvojiti primjere dobre školske prakse u području dječje participacije.	3,05	1,131	10.4%	19.7%	27.7%	30.1%	7.5%
10.Sudjelujem u školskim projektima i akcijama kojima se potiče učenike na participaciju.	3,12	1,141	10.4%	15.6%	31.2%	28.3%	9.8%
11.Znam gdje se mogu pronaći dodatne informacije i materijali za uspješnije ostvarivanje participativne prakse u nastavi.	2,85	1,226	16.8%	21.4%	23.7%	26%	7.5%
12.Upoznat sam s pravima i ovlastima Vijeća učenika u svojoj školi.	3,79	1,079	4.6%	8.1%	15%	42.2%	25.4%

Legenda: 1=uopće se ne odnosi na mene, 2=uglavnom se ne odnosi na mene, 3=niti se odnosi, niti se ne odnosi na mene, 4=uglavnom se odnosi na mene, 5=u potpunosti se odnosi na mene

PRILOG F

Tablica 9.

Osnovni deskriptivni podaci i postoci odabranih odgovora na skali od 1 do 7 za čestice

Skale nastavničke percepcije o participaciji učenika u izvannastavnim situacijama

Čestica	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3	4	5	6	7
2. Donosi se odluka o odabiru mjesta na koje će učenici ići na jednodnevni školski izlet.	4.5	1.31	0.6%	6.9%	15.6%	27.2%	20.2%	27.7%	1.7%
4. U školi se provodi akcija čišćenja i uređivanja školskog okoliša.	5.27	0.97	0%	0%	4%	17.3%	34.1%	37%	7.5%
6. Osmišljavaju se aktivnosti povodom obilježavanja maskara u školi.	5.31	1.09	0%	0.6%	6.4%	16.2%	24.9%	42.8%	9.2%
8. U školi se planira promjena školskog jelovnika.	4.25	1.24	0%	3.5%	28.9%	30.6%	15.6%	18.5%	2.9%
9. U znak solidarnosti s teško oboljelim učenikom, u školi se planira provedba humanitarne akcije.	5.45	0.91	0%	0%	2.3%	11%	36.4%	39.9%	10.4%
10. Početak je školske godine i provodi se odabir predsjednika razreda.	6.18	0.96	0%	0%	2.9%	4.0%	8.7%	40.5%	43.9%
11. Potrebno je odrediti sadržaj i način uređivanja članaka za školske novine.	5.37	1.01	0%	0%	3.5%	23.1%	11.6%	56.6%	5.2%
13. Povodom „Dana sigurnosti na internetu“ u školi se planira razvoj programa za sigurnije ponašanje djece na internetu.	4.86	1.1	0%	1.2%	9.8%	29.5%	24.3%	32.4%	2.9%
14. Početak je školske godine i na satu se postavljaju razredna pravila.	5.03	1.37	0%	4.6%	11%	18.5%	20.8%	32.9%	12.1%

15. Lokalno kazalište u suradnji sa školom nudi nekoliko predstava za djecu među kojima se razredi moraju odlučiti za jednu.	5.18	1.34	0%	1.7%	12.1%	19.7%	14.5%	37%	15%
17. Planira se provedba turnira između razreda u različitim sportskim aktivnostima.	5.04	1.3	0%	2.9%	10.4%	21.4%	22.5%	30.6%	12.1%

Legenda: 1= Ne trebaju biti uključeni ni na koji način, 2= Trebaju samo biti informirani, 3= Trebaju imati priliku izraziti svoje mišljenje, 4= Trebaju aktivno sudjelovati, ali da odrasli imaju zadnju riječ, 5= Trebaju sudjelovati u jednakoj mjeri kao i odrasli, 6= Trebaju sami inicirati i sudjelovati, uz savjetodavnu ulogu odraslih, 7=Trebaju potpuno samostalno inicirati i sudjelovati

PRILOG G

Tablica10.

Osnovni deskriptivni podaci i postoci odabranih odgovora na skali od 1 do 7 za čestice

Skale nastavničke percepcije o participaciji učenika u nastavnim situacijama

Čestice	M	SD	1	2	3	4	5	6	7
1. Razred prelazi na novu nastavnu cjelinu i potrebno je odabrati sadržaj koji će se obraditi unutar iste.	3.26	1.25	1.7%	30.6%	30.1%	24.3%	4.6%	8.1%	0.6%
3.Unaprijed se planiraju aktivnosti za sljedeći nastavni sat.	3.5	1.27	4%	15%	37.6%	24.3%	9.2%	9.2%	0.6%
5. Određuje se vremenski rok za predaju školskog zadatka.	3.76	1.32	1.2%	17.9%	24.3%	31.2%	13.3%	9.8%	2.3%
7. Na početku školske godine nastavnik postavlja kriterije ocjenjivanja.	2.87	1.03	1.2%	43.4%	33.5%	14.5%	4.6%	2.9%	0%
12. U razredu se radi novi raspored klupa i organizacija učionice.	4.6	1.21	0%	1.7%	17.3%	34.1%	16.8%	26%	4%
16. Početak je školske godine i planiraju se termini pisanih ispita.	2.62	0.88	2.9%	53.2%	25.4%	16.8%	1.2%	0.6%	0%
18. Za vrijeme nastave je izbio sukob među dva učenika te im je potrebno odrediti pedagoške mjere.	3.3	1.23	6.4%	15%	42.2%	23.1%	5.8%	6.9%	0.6%

19. U školi se raspravlja o pravilima oblačenja i uvođenju školskih uniformi.	3.95	1.2	1.2%	6.9%	32.4%	26.6%	22%	9.8%	1.2%
20. Nakon obrađivanja nastavnog sadržaja dogovara se oblik domaće zadaje.	3.51	1.21	0%	20.2%	35.3%	29.5%	5.2%	8.1%	1.7%

Legenda: 1= Ne trebaju biti uključeni ni na koji način, 2= Trebaju samo biti informirani, 3= Trebaju imati priliku izraziti svoje mišljenje, 4= Trebaju aktivno sudjelovati, ali da odrasli imaju zadnju riječ, 5= Trebaju sudjelovati u jednakoj mjeri kao i odrasli, 6= Trebaju sami inicirati i sudjelovati, uz savjetodavnu ulogu odraslih, 7=Trebaju potpuno samostalno inicirati i sudjelovati