

UDK: 371-057.874

Izvorni znanstveni članak

Primljeno: 07. 04. 2015.

Morana Koludrović
Andrea Ratković
Nikolina Bajan

ODNOS RAZREDNO-NASTAVNOG OZRAČJA, SAMOUČINKOVITOSTI, EMOCIONALNE KOMPETENTNOSTI I ŠKOLSKOG POSTIGNUĆA UČENIKA PETIH I OSMIH RAZREDA OSNOVNE ŠKOLE

Sažetak: U kurikulumskom pristupu usmjerenom na učenika, osim promjena na didaktičko-metodičkom planu strukturiranja nastavnog procesa u vidu primjene didaktičkih strategija usmjerenih na rješavanje problema, aktivnost učenika i suradničko učenje, sve se više naglašava važnost kvalitete razredno-nastavnog ozračja kao socijalne dimenzije koja doprinosi školskom postignuću učenika te konstruktima iz područja samopoimanja koji na osobnoj, socijalnoj i akademskoj razini mogu doprinijeti dobrobiti učenika. Stoga je glavni cilj ovoga istraživanja bio provjeriti odnos poimanja kvalitete razredno-nastavnog ozračja, samoučinkovitosti, emocionalne kompetentnosti i školskog uspjeha učenika i učenica petih i osmih razreda osnovne škole te utvrditi doprinos tih konstrukata u objašnjenju školskog postignuća učenika u općem školskom uspjehu te matematici i hrvatskom jeziku i književnosti. Kako bi se navedeno provjerilo, u istraživanju je korištena baterija skala za ispitivanje svake pojedine varijable pri čemu je u istraživanju ukupno sudjelovalo 359 učenika i učenica petih i osmih razreda osnovne škole. Dobiveni rezultati govore o boljem školskom uspjehu, uspjehu iz matematike i materinjeg jezika te većoj samoučinkovitosti i boljoj procjeni emocionalne kompetentnosti učenika petih razreda osnovne škole, pri čemu u svim navedenim varijablama učenice ostvaruju značajno bolje rezultate od učenika. Rezultati istraživanja procjene kvalitete razredno-nastavnog ozračja na relacijama procjene kvalitete odnosa među učenicima, kvalitete interakcije učenika s nastavnicima te osjetljivosti na prijavljivanje nasilja u školskom okružju, govore u prilog mlađim učenicima pri čemu nisu utvrđene spolne razlike sudionika istraživanja. Nadalje, utvrđeno je da se kao i u brojnim ranijim istraživanjima u objašnjenju školskog uspjeha

učenika najvažnijim prediktorom pokazala samoučinkovitost učenika, dok se izračunom povezanosti pokazalo da su svi elementi razredno-nastavnog ozračja visoko povezani sa samoučinkovitošću i emocionalnom kompetentnošću učenika.

Ključne riječi: školski uspjeh, emocionalna kompetentnost, samoučinkovitost, razredno-nastavno ozračje, osnovna škola

1. UVOD

Razvojem sukonstruktivističke paradigme učenja u odgojnim znanostima, a vjerojatno i pod utjecajem sve većih odgojnih problema u obiteljskom i školskom okružju, u suvremenoj se didaktici sve veća pažnja poklanja kvaliteti nastavne klime i komunikacije odnosno razredno-nastavnog ozračja te čimbenicima koji utječu na njegovu kvalitetu. Dok se u starijoj didaktičkoj literaturi eksplicitno nije buduće nastavnike poučavalo ni upućivalo na konstrukt kvalitete razredno-nastavnog ozračja (Poljak, 1970, Prodanović i Ničković, 1984), suvremenija didaktička literatura sve značajniju pažnju poklanja upravo kvaliteti nastavne klime i komunikacije kao važnih elemenata koji utječu na kvalitetu nastave i koji su sastavni njezin dio (Love i Love Goodsell, 1995; Matijević, 1998; Kyriacou, 2001; Bognar i Matijević, 2005).

Međutim, definirati samo školsko i nastavno ozračje i okružje složen je proces budući da postoji čitav niz čimbenika koji na njega utječu. Primjerice, Hiemstra (1991.) naglašava da razredno-nastavno i školsko okružje obuhvaća skup fizičkih, psiholoških i emocionalnih uvjeta te društvene i kulturalne utjecaje koji djeluju na rast i razvoj sudionika odgojno-obrazovnog procesa, dok Matijević (1998.) definira pojam nastavnog ozračja kao cjelokupnu kvalitetu emocionalnih odnosa između dionika nastavnog procesa.

Stoga ne čudi što kvaliteti razredno-nastavnog ozračja mogu doprinijeti brojni čimbenici kao što je primjerice strukturiranje odgojno-obrazovnog procesa usmjerenog na učenikove potrebe, interese i sposobnosti umjesto na nastavnikovo poučavanje planom i programom propisanih sadržaja (Brophy, 1999; Nilsen, 2009). U takvoj, suvremenoj nastavi temeljenoj na sukonstruktivističkom kurikulumu, uloge sudionika nastavnog procesa mogu biti značajan prediktor osiguranja kvalitete nastave jer se sve veća pažnja usmjerava na učenikove potrebe i interese te na konstrukte koji se odnose na osobnu dobrobit učenika. Kako bi se takva nastava mogla realizirati, brojna su istraživanja pokazala da je ključan prediktor upravo nastavnikova podrška i uvjeti za učenje, koje on svojim stilom poučavanja i organizacijom nastave potiče. Tako se doprinosi razrednoj koheziji koja pod dobrim nastavnikovim vođenjem rezultira međusobnom podrškom i odanošću učenika i nastavnika te prihvaćanjem internih pravila ponašanja (Ajduković, 1997; Holtapples i Meier, 2000; Hattie, 2003). U skladu s tim, poticajno nastavno okružje doprinosi djelotvornom ponašanju sudionika nastavnog procesa u smislu prihvaćanja razreda i škole kao djelotvorne zajednice, dok nepoticažno razredno ozračje može rezultirati pasivnošću

učenika, pružanjem otpora te agresivnim ponašanjem (Bošnjak, 1997; Roeser i Eccles, 1998; Holtappels i Meier, 2000; Bijedić i Bouillet, 2007). Za postizanje takvog ozračja i nastave osim nastavnika kao refleksivno-akcijskog praktičara važna je i didaktičko-metodička pozadina strukturiranja nastavnog procesa pri čemu se čini da je to uzajaman proces i to na način da ako nastavnik organizira zanimljivu i poticajnu nastavu usmjerenu na učenikova postignuća i ostvarenje uspjeha da će i učenici biti motiviraniji za učenje te da će manje biti usmjereni na strah od neuspjeha, odnosno da će više biti usmjereni na proaktivno i prosocijalno ponašanje (Hattie, 2003; Danielson, 2007).

Pri objašnjenju čimbenika koji doprinose kvaliteti razredno-nastavnog ozračja pažnju je važno posvećivati i konstruktima povezanim s učenikovom osobnošću te njegovim poimanjem kvalitetne nastave i osobne dobrobiti koja će rezultirati kako boljim školskim postignućem tako i njegovom percepcijom kvalitete nastave kao poticajnog elementa čija je svrha osigurati dobrobit i uspjeh svakog učenika. Tako je prva pretpostavka da će učenici doživljavati uspjeh i ostvariti bolje školsko postignuće ako su osim socijalnih uvjeta obrazovnog procesa shvaćenih prvenstveno kroz podržavajuću ulogu nastavnika i realiziranje nastave usmjerene na stjecanje kompetentnosti (umjesto na puko memoriranje i reproduciranje sadržaja) zadovoljeni i osobni čimbenici koji su neposredno povezani s učenikovom dobrobiti. Stoga je glavni predmet ovog istraživanja usmjeren upravo na doprinos samoučinkovitosti i emocionalne kompetentnosti boljem školskom uspjehu učenika i koliko su povezani s procjenom kvalitete razredno-nastavnog ozračja u nastavi.

Istraživački interes za samoučinkovitost kao vjerovanje pojedinca u vlastite sposobnosti organiziranja i izvršavanja školskih i drugih aktivnosti ne iznenađuje, stoga što su brojna ranija istraživanja uputila na to da pojedinci s višom procjenom vlastite samoučinkovitosti postižu bolji školski uspjeh, da se procjenjuju kompetentnijima i općenito uspješnijima te da doživljavaju podršku od drugih boljom pri čemu je samoučinkovitost značajno povezana i s intrinzičnom motivacijom (Bandura, 1977; 1989; Schunk, 1991; Zimmerman, 1999). Samoučinkovitost pri tome ne utječe samo na kvalitetu izbora aktivnosti pojedinca već i na trud odnosno ustrajnost pri obavljanju nekog zadatka (Schunk, 1991; Bandura, 1997; Zimmerman, 2000). Pritom se pokazalo da pojedinci koji se procjenjuju samoučinkovitijima postavljaju složenije ciljeve, iskazuju veću predanost u radu, te da su ustrajniji u izvršavanju zadatka kada naiđu na prepreku, a i usmjereniji na pozitivne ishode učenja za razliku od pojedinaca s niskom procjenom samoučinkovitosti koji izbjegavaju složene zadatke i skloniji su izbjegavajućim strategijama učenja i ponašanja (Schunk, 1991; Bandura, 1997; 1999; Tschannen – Moran i Woolfolk Hoy, 2001; Schunk i Meece, 2005). U tom kontekstu neki autori naglašavaju da samoučinkovitost visoko korelira s razinom postignuća koju će pojedinac u konačnici ostvariti i to na način da su učenici s visokom procjenom samoučinkovitosti usmjereni na rješavanje težih i izazovnijih zadataka, dok su oni s manjom razinom samoučinkovitosti usmjereni na njihovo izbjegavanje (Zimmerman, 2000; Lane i sur., 2004).

Pri promišljanjima o organizaciji nastavnog procesa važno je obratiti pažnju na povezanost samoučinkovitosti i kvalitete razredno-nastavnog ozračja stoga što na samoučinkovitost osim prijašnjih osobnih iskustava pojedinca, značajno utječu i socijalna uvjerenja drugih o uspješnosti pojedinca (Ivanov i Penezić, 2000; Bandura, 1993; 1997). Primjerice, Bandura (1993.) ističe da se pojedinci s visokim stupnjem akademske i samoregulirane učinkovitosti ponašaju prosocijalno više od pojedinaca s nižim stupnjem samoučinkovitosti, popularniji su i doživljavaju manje odbijanja od kolega. Pri tome je važno istaknuti ulogu vikarijskog učenja, koje se odnosi na informacije koje pojedinci stječu uspoređujući se s drugima i to na način da kada pojedinac doživi svoju izvedbu kvalitetnijom od tuđe, tada se njegovo uvjerenje o vlastitoj učinkovitosti povećava, odnosno kada pojedinac svoje postignuće smatra slabijim od tuđeg, tada se njegovo vjerovanje o vlastitoj učinkovitosti smanjuje (Schunk, 1991; Bandura, 1999; Vizek Vidović i sur., 2003; Schunk i Meece, 2005). Za samoučinkovitost su važna i socijalna uvjerenja drugih, budući da uz vlastita uvjerenja pojedinca o uspješnosti na njega značajno djeluju i uvjerenja drugih važnih osoba kao i njihova očekivanja koja imaju od pojedinca (Connell i Wellborn, 1991; Bandura, 1993; 1999; Lunenburg 2011).

Drugi važni konstrukt koji može utjecati na kvalitetu razredno-nastavnog ozračja i koji mogu doprinijeti boljem školskom postignuću je emocionalna kompetentnost kao sposobnost regulacije svojih i tuđih emocija (Salovey i Mayer, 1990), odnosno sposobnost brzog opažanja, razumijevanja i izražavanja emocija te sposobnost uviđanja i generiranja osjećaja koji olakšavaju mišljenje (Mayer i Salovey, 1997). Na važnost poticanja socijalne i emocionalne inteligencije odnosno kompetencije u školskom kontekstu upućuju i rezultati nekih ranijih istraživanja kojima se pokazalo da su ti konstrukti povezani s boljim školskim uspjehom, prosocijalnim ponašanjem te pozitivno djeluju na smanjivanje izostanaka iz škole, korištenja psihoaktivnih supstanci i agresivnog ponašanja (Uzelac, 2003; Parker i sur., 2004; Buško i Babić, 2006; Zins i Elias, 2007; Downey i sur., 2008; Buljubašić-Kuzmanović i Botić, 2011). Emocionalna kompetencija je također pozitivno povezana s većim samopouzdanjem, boljom psihosocijalnom prilagodbom, kvalitetnijim uspostavljanjem veza, većim životnim zadovoljstvom, odnosno negativno korelira s količinom stresa, depresivnosti, anksioznosti, pušenjem, korištenjem droga i alkohola, bježanjem iz škole i prekidom školovanja te devijantnim seksualnim ponašanjem (Moriarty i sur., 2001; Petrides i sur., 2004; Lopes i sur., 2003; Austin i sur., 2005; Extremera i sur., 2007; Fernandez-Berrocal i sur., 2006).

Iako je znanstvena i stručna literatura i do sada sugerirala važnost ovih konstrukata za dobrobit učenika na osobnoj i socijalnoj razini, promoviranjem nastave usmjerene na učenika valjalo bi promišljati i o razvojnim promjenama koje se događaju kod mladih adolescenata te o njihovu poimanju školskog postignuća, samoučinkovitosti, emocionalne kompetentnosti te kvalitete razredno-nastavnog ozračja s porastom dobi.

Naime, adolescencija je složeno razdoblje u razvoju svakog pojedinca obilježeno brojnim osobnim, fizičkim i socijalnim promjenama te se čini da bi osim promišljanja o opterećenju učenika nastavnim sadržajima u nastavi valjalo obraćati pažnju i na promjene koje se događaju na navedenim područjima koji su predmet ovog istraživanja. Naime, opravdano je pretpostaviti da se odrastanjem mijenjaju preferencije i procjene važnosti i shvaćanja navedenih konstrukata.

2. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

2.1 Cilj i problemi istraživanja

Ukoliko je navedena pretpostavka ispravna te se utvrdi da se učenici ovisno o dobi i spolu razlikuju i s obzirom na ove neakademske konstrukte koji su neprijeporno važni za dobrobit pojedinca na osobnoj i društvenoj domeni, dobiveni bi rezultati mogli pomoći nastavnicima da doista organiziraju nastavu prema potrebama i interesima učenika. Stoga je glavni cilj ovoga istraživanja utvrditi odnos poimanja kvalitete razredno-nastavnog ozračja, samoučinkovitosti, emocionalne kompetentnosti i školskog uspjeha kod učenika petih i osmih razreda osnovne škole te utvrditi njihov doprinos u objašnjenju školskog postignuća.

Na temelju postavljenog cilja istraživanja, formulirani su sljedeći problemi:

1. utvrditi dobne i spolne razlike učenika u općem školskom postignuću, postignuću iz matematike te hrvatskog jezika i književnosti
2. utvrditi dobne i spolne razlike učenika u procjeni kvalitete razredno-nastavnog ozračja s obzirom na osjetljivost na nasilje u školi te na odnose na relacijama učenik – učenik i učenik – nastavnik
3. utvrditi dobne i spolne razlike učenika u procjeni školske samoučinkovitosti i emocionalne kompetentnosti
4. utvrditi povezanost emocionalne kompetentnosti, samoučinkovitosti, dobi, spola, školskog uspjeha i elemenata razredno-nastavnog ozračja
5. utvrditi doprinos elemenata razredno-nastavnog ozračja, samoučinkovitosti, emocionalne kompetentnosti te dobi i spola učenika općem školskom uspjehu te uspjehu iz hrvatskog jezika i književnosti te matematike.

2.2. Sudionici i postupak istraživanja

U istraživanju je sudjelovalo ukupno 359 učenika petih i osmih razreda iz nekoliko osnovnih škola s područja Splitsko-dalmatinske i Ličko-senjske županije. Struktura uzorka sudionika istraživanja prikazana je u Tablici 1.

Tablica 1 – Struktura uzorka sudionika istraživanja

razred	učenici	učenice	ukupno
5.	96	68	164
8.	121	74	195
ukupno	217	142	359

Istraživanje je provedeno na satima razrednog odjela, tijekom drugog polugodišta školske godine 2013./14. Sudionicima su ukratko objašnjeni postupak i svrha istraživanja te su zamoljeni za suradnju i iskrenost u odgovaranju. Sudjelovanje je bilo dobrovoljno, anonimno i organizirano uz dozvolu roditelja učenika i ravnatelja škole, a vrijeme popunjavanja upitnika u prosjeku je trajalo 20 minuta.

2.3. Instrumenti

U istraživanju su primijenjeni Upitnik općih podataka, Skala školske samoučinkovitosti (Jinks i Morgan, 1999; Dimmit, 2007), Upitnik emocionalnih vještina i kompetentnosti (UEK-15; Takšić, 1998) te Skala razredne klime (Multisite Violence Prevention Project, 2004; Vessels, 1998).

Upitnikom općih podataka ispitala se dob, spol, opći uspjeh učenika, uspjeh iz matematike te hrvatskog jezika i književnosti na kraju prethodne školske godine. U Tablici 2 prikazane su frekvencijama i postotcima ocjene učenika u matematici, hrvatskom jeziku i književnosti te općem školskom uspjehu na kraju prethodne školske godine.

Tablica 2 – Školski uspjeh učenika

	5. razred			8. razred		
	hrvatski jezik i književnost	matematika	opći uspjeh	hrvatski jezik i književnost	matematika	opći uspjeh
nedovoljan	2 (1%)	3 (2%)	2 (1%)	1 (0%)	1 (0%)	/ (0%)
dovoljan	8 (5%)	15 (9%)	1 (1%)	25 (13%)	50 (26%)	/ (0%)
dobar	27 (16%)	36 (22%)	20 (12%)	58 (30%)	60 (31%)	39 (20%)
vrlo dobar	54 (33%)	49 (30%)	49 (30%)	69 (35%)	48 (25%)	91 (47%)
odličan	73 (45%)	61 (37%)	92 (56%)	42 (22%)	36 (18%)	65 (33%)

Skala razredne klime (Multisite Violence Prevention Project, 2004; Vessels, 1998) je često primjenjivana skala za procjenu kvalitete razredno-nastavnog ozračja. U izvorniku se sastoji od tri supskale kojima se mjere odnosi na relacijama učenik – učenik, učenik – nastavnik te procjena važnosti prijavljivanja nasilnog ponašanja u razredu, odnosno osjetljivost na nasilje u razrednom i školskom okružju. Skala sadrži 18 tvrdnji, a zadatak sudionika jest da na skali od 1 do 4 procijene stupanj slaganja sa svakom tvrdnjom, pri čemu 1 označava potpuno neslaganje, a 4 potpuno slaganje s ponuđenom tvrdnjom.

Metrijske karakteristike Skale prikazane su u Tablici 3.

Tablica 3 – Psihometrijske značajke supskala Skale razredne klime

	Crombach α	M (sd)	broj čestica	raspon
Skala razredne klime				
<i>Procjena kvalitete odnosa na relaciji učenik - učenik</i>	0,69	19,52 (4,45)	7	8-54
<i>Procjena kvalitete odnosa na relaciji učenik - nastavnik</i>	0,79	11,44 (3,10)	4	4-16
<i>Osjetljivost na nasilje u razrednom okružju</i>	0,74	21,38 (4,22)	7	9-28

Skala školske samoučinkovitosti (Jinks i Morgan, 1999) mjeri akademsku samoučinkovitost učenika i u izvorniku se sastoji od tri supskale (talent, kontekst i zalaganje). U ovom je istraživanju korištena skraćena verzija skale (Dimmit, 2007) koju čini 16 tvrdnji, a zadatak sudionika je da na skali od 1 do 4 procijene stupanj slaganja sa svakom tvrdnjom pri čemu 1 označava potpuno neslaganje s tvrdnjom, a 4 potpuno slaganje s navedenom tvrdnjom (npr. *Idem u dobru školu*). U ovom su istraživanju tri tvrdnje izostavljene iz daljnjih analiza jer nisu imale odgovarajuća zasićenja, a nakon obrnutog bodovanja negativnih čestica formiran je ukupan rezultat. Raspon dobivenih rezultata na Skali kretao se od 24 do 51, pri čemu veći rezultat ukazuje na veću samoučinkovitost. Pouzdanost cijele skale iznosila je Crombach $\alpha = 0,75$ s prosječnim rezultatom od 40,74 (sd=5,48) i 22% objašnjene varijance, što je u skladu s ranijim primjenama ovog instrumenta kod nas (Reić Ercegovac i Koludrović, 2010; Koludrović i Radnić, 2013).

Upitnikom emocionalnih vještina i kompetentnosti (UEK – 15; Takšić, 1998) procjenjuju se individualne razlike u emocionalnoj kompetentnosti. Zadatak sudionika je da na skali Likertova tipa od 1 do 5 procijene koliko se pojedina tvrdnja odnosi na njih (npr. *Dobro raspoloženje mogu održati i ako mi se nešto loše dogodi*) pri čemu 1 označava potpuno neslaganje s ponuđenom tvrdnjom, a 5 potpuno slaganje s ponuđenom tvrdnjom, pri čemu viši rezultat upućuje na veću emocionalnu kompetentnost. Ukupni se rezultat dobiva jednostavnom linearnom kombinacijom odgovora na svim tvrdnjama. Upitnikom je objašnjeno ukupno 32% varijance, a pouzdanost Upitnika u ovom istraživanju iznosi Crombach $\alpha=0,84$ s prosječnim rezultatom od 56,82 (sd=9,44) i prosječnim rasponom rezultata od 15 do 75.

3. REZULTATI I RASPRAVA

3.1. Dobne i spolne razlike u školskom postignuću učenika

U prvom problemu istraživanja željele su se utvrditi spolne i dobne razlike učenika s obzirom na školsko postignuće (Tablica 4). Prema dobivenim rezultatima dvosmjernih analiza varijance razvidno je da su u sve tri ispitivane varijable (opći školski uspjeh,

uspjeh iz matematike te hrvatskog jezika i književnosti) utvrđene i dobne i spolne razlike između sudionika istraživanja.

Tablica 4 – Rezultati dvosmjernih analiza varijance za utvrđivanje efekata spola i dobi na opći školski uspjeh te uspjeh iz matematike i hrvatskog jezika

		hrvatski jezik i književnost		matematika		opći školski uspjeh		
		N	M (sd)	F	M (sd)	F	M (sd)	F
spol	učenici	217	3,71 (0,06)	20,09**	3,53 (0,07)	4,78*	4,15 (0,05)	11,37**
	učenice	142	4,17 (0,08)		3,78 (0,09)		4,43 (0,06)	
razred	5. razred	164	4,18 (0,07)	22,15**	3,93 (0,08)	22,18**	4,41 (0,06)	9,29**
	8. razred	195	3,70 (0,07)		3,39 (0,07)		4,16 (0,06)	
interakcija	učenici 5. razred	96	3,97 (0,09)	0,07	3,84 (0,11)	0,49	4,27 (0,08)	0,02
	učenice 5. razred	68	4,40 (0,11)		4,02 (0,13)		4,56 (0,09)	
	učenici 8. razred	121	3,46 (0,08)		3,22 (0,09)		4,03 (0,07)	
	učenice 8. razred	74	3,95 (0,11)		3,55 (0,12)		4,29 (0,08)	

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

S obzirom na razlike između učenika i učenica utvrđeno je da učenice postižu bolji opći školski uspjeh te ostvaruju bolji uspjeh iz matematike i materinjeg jezika (Tablica 4). Dobiveni rezultati u skladu su s brojnim suvremenijim rezultatima istraživanja koji govore u prilog boljem školskom uspjehu učenica (Jokić i Ristić Dedić, 2010; Reić Ercegovac i Koludrović, 2010; Koludrović i Radnić, 2013).

S obzirom na dobne razlike, rezultati upućuju u prilog mlađim učenicima i to u svim ispitivanim varijablama školskog postignuća. Takvi rezultati u skladu su s brojnim ranijim istraživanjima, pri čemu neki autori opadanje općeg školskog uspjeha s porastom dobi pripisuju promjenama u adolescenciji, preferiranju neakademske aktivnosti, opadanju motivacije te općenito manjem zalaganju učenika (Eccles i sur., 1993; Kadum-Bošnjak i sur., 2007; Reić Ercegovac i Koludrović, 2010; Koludrović i Reić Ercegovac, 2014).

S obzirom na to da je ovim istraživanjem utvrđeno da s porastom dobi opada opći školski uspjeh, ne iznenađuju podaci da i u uspjehu iz matematike te hrvatskog jezika i književnosti učenici petih razreda ostvaruju značajno bolji uspjeh iz tih dvaju predmeta od učenika osmih razreda osnovne škole (Tablica 4). Dobiveni rezultati u skladu su s nekim

ranijim istraživanjima (Arambašić i sur., 2004, Kadum-Bošnjak i sur., 2007; Koludrović i Radnić, 2013), koja pokazuju da tijekom školovanja stavovi prema matematici postaju negativniji, odnosno da i uspjeh iz materinjeg jezika opada s porastom dobi (Koludrović i Radnić, 2013).

3.2. Dobne i spolne razlike u procjeni kvalitete razredno-nastavnog ozračja

U drugom problemu istraživanja ispitane su dobne i spolne razlike u procjeni kvalitete elemenata razredno-nastavnog ozračja (Tablica 5). Zanimljivo je da ni u jednoj od ispitivanih varijabli razredno-nastavnog ozračja nisu utvrđene razlike između učenika i učenika dok su značajne razlike utvrđene između učenika petih i osmih razreda i to na način da mlađi učenici razrednu klimu procjenjuju kvalitetnijom (Tablica 5).

Tablica 5 – Rezultati dvosmjernih analiza varijance za utvrđivanje efekata spola i dobi na supskalama Skale razredne klime

		N	odnosi na relaciji učenik - učenik		odnosi na relaciji učenik - nastavnik		osjetljivost na nasilje	
			M (sd)	F	M (sd)	F	M (sd)	F
spol	učenici	217	2,77 (0,04)	1,74	2,86 (0,05)	0,90	3,04 (0,03)	3,5
	učenice	142	2,86 (0,05)		2,94 (0,06)		3,14 (0,04)	
razred	5. razred	164	3,02 (0,05)	40,98**	3,28 (0,05)	103,90**	3,39 (0,04)	115,9**
	8. razred	195	2,60 (0,04)		2,52 (0,05)		2,79 (0,04)	
interakcija	učenici 5. razred	96	2,92 (0,06)	3,14	3,21 (0,07)	0,60	3,37 (0,05)	0,7
	učenice 5. razred	68	3,12 (0,07)		3,34 (0,08)		3,42 (0,06)	
	učenici 8. razred	121	2,62 (0,05)		2,52 (0,06)		2,72 (0,05)	
	učenice 8. razred	74	2,59 (0,07)		2,53 (0,08)		2,87 (0,06)	

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Dobiveni rezultati su zanimljivi i važni te impliciraju kako bi značajniju pažnju valjalo posvetiti nastavnom ozračju kod starijih učenika, što znači da je u narednim istraživanjima potrebno preciznije ispitivati koji su prediktori ključni za postizanje boljeg razredno-nastavnog ozračja kod starijih učenika. Naime, moguće je da se percepcija razredne klime mijenja ovisno o osobnim i socijalnim potrebama u adolescenciji, ali je moguće i da

nastavnici ne prepoznaju te specifične promjene. Pozivajući se na rezultate brojnih ranijih istraživanja, čini se da je od neizmjerne važnosti značajnu pažnju posvetiti upravo kvaliteti odnosa između nastavnika i učenika stoga što brojna dosadašnja istraživanja pokazuju da kvaliteta njihovih odnosa pozitivno utječe kako na motivaciju za učenje tako i na školsko postignuće, zadovoljstvo školom, ali i na bolje socijalno i emocionalno funkcioniranje u razrednom okruženju (Connell i Wellborn, 1991; Roeser i Eccles, 1998; Hamre i Pianta, 2000; Khoury-Kassabri i sur., 2005; Koludrović i Radnić, 2013). Opadanje procjene kvalitete odnosa s nastavnicima s porastom dobi ipak ne iznenađuje stoga što adolescenti općenito pokazuju sve veći interes za vršnjačke odnose i neakademske aktivnosti, pri čemu je važno imati i na umu da je adolescencija jedno od najosjetljivijih razdoblja u životu pojedinca za koje je, između ostaloga, karakterističan otpor prema autoritetu.

Drugi važan element koji se ispitao ovim problemom istraživanja je kvaliteta odnosa na relaciji učenik – učenik pri čemu su, kako je već naznačeno, utvrđene samo dobne razlike koje ponovno govore u prilog boljoj percepciji vršnjačkih odnosa kod mlađih učenika. Ti su rezultati u skladu s rezultatima nekih ranijih istraživanja kojima se također pokazalo da mlađi učenici najčešće doživljavaju razredno-nastavno ozračje pozitivnijim od starijih učenika (Samdal i sur., 1997; Raboteg-Šarić, Šakić i Brajša-Žganec, 2009; Kong, 2008; Way i sur., 2007; Koludrović i Reić Ercegovac, 2013).

Posljednja supskala mjerila je osjetljivost učenika na prijavljivanje nasilničkog ponašanja u školskom kontekstu. Dobiveni rezultati ponovno govore u prilog mlađim učenicima koji su i na drugim dvjema supskalama školskog ozračja postigli bolje rezultate. I neka su dosadašnja istraživanja pokazala da što su kvalitetniji odnosi između učenika, to se više smanjuje sklonost ka korištenju sile za ostvarivanje željenih ciljeva (Holtappels i Meier, 2000; Khoury-Kassabri i sur., 2005; Bijedić i Bouillet, 2007). Zanimljivo je da upravo na ovoj supskali nisu utvrđene spolne razlike sudionika istraživanja stoga što neka ranija istraživanja upućuju na veću osjetljivost djevojčica na nasilje (Jagić i Jurčić, 2006; Baranović i sur., 2011; Puzić i sur., 2011).

3.3. Dobne i spolne razlike u procjeni školske samoučinkovitosti i emocionalne kompetentnosti

Trećim problemom istraživanja pokušale su se utvrditi dobne i spolne razlike u procjeni samoučinkovitosti i emocionalne kompetentnosti učenika i učenica petih i osmih razreda osnovne škole. Dobiveni rezultati sugeriraju postojanje spolnih i dobnih razlika u objema ispitanim varijablama i to na način da mlađi učenici postižu bolje rezultate na objema skalama (Tablica 6). Čini se da bi upravo ovim konstruktima trebalo obratiti u adolescenciji značajniju pažnju kako ne bi dolazilo do ovako značajnog opadanja samoprocjene emocionalne kompetentnosti i učinkovitosti u razmaku od samo četiri godine.

Tablica 6 – Rezultati dvosmjernih analiza varijance za utvrđivanje efekata spola i dobi na emocionalnu kompetentnost i samoučinkovitost

		N	emocionalna kompetentnost		samoučinkovitost	
			M (sd)	F	M (sd)	F
spol	učenici	217	3,71 (0,04)	8,96**	3,07 (0,03)	13,38**
	učenice	142	3,91 (0,05)		3,24 (0,03)	
razred	5. razred	164	3,88 (0,05)	3,99*	3,25 (0,03)	17,37**
	8. razred	195	3,75 (0,05)		3,07 (0,03)	
interakcija	učenici 5. razred	96	3,73 (0,06)	2,10	3,15 (0,04)	0,67
	učenice 5. razred	68	4,03 (0,08)		3,34 (0,05)	
	učenici 8. razred	121	3,69 (0,06)		3,00 (0,04)	
	učenice 8. razred	74	3,79 (0,07)		3,12 (0,04)	

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

S obzirom na spolne razlike, dobiveni rezultati sugeriraju na to da se učenice procjenjuju značajno učinkovitijima i emocionalno kompetentnijima od učenika. Takvi rezultati u skladu su s ranijim rezultatima istraživanja koja također pokazuju da se djevojčice na skalama emocionalne kompetentnosti procjenjuju kompetentnijima od dječaka (Ciarrochi i sur., 2001; Charbonneau i Nicol, 2002; Brebrić, 2008; Buljubašić-Kuzmanović i Botić, 2011; Ivon i Glavina Kozić, 2012), odnosno da postižu više rezultate u procjeni samoučinkovitosti (Britner i Pajares, 2001; Reić Ercegovac i Koludrović, 2010; Koludrović i Radnić, 2013).

3.4. Povezanosti emocionalne kompetentnosti, samoučinkovitosti, kvalitete razredno-nastavnog ozračja, školskog uspjeha te dobi i spola učenika

Četvrtim problemom istraživanja ispitala se povezanost svih ispitanih varijabli (Tablica 7) te je vidljivo da emocionalna kompetentnost i samoučinkovitost koreliraju sa svim varijablama razredno-nastavnog ozračja. Dobiveni rezultati ne iznenađuju i u skladu su s brojnim ranijim istraživanjima koja upućuju na to da što se učenici procjenjuju samoučinkovitijima i emocionalno kompetentnijima, da će i odnose s drugim dionicima u školskom kontekstu procjenjivati i doživljavati boljim i kvalitetnijim te da će iz istog razloga biti osjetljiviji na nasilje koje dožive u školskom kontekstu.

Tablica 7 – *Matrica povezanosti ispitanih varijabli*

	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
1. spol	-0,04								
2. razred	1								
3. hrvatski jezik i književnost	-0,25**	1							
4. matematika	-0,26**	0,78**	1						
5. opći školski uspjeh	-0,17**	0,76**	0,75**	1					
6. samoučinkovitost	-0,21**	0,48**	0,52**	0,48**	1				
7. interakcija na relaciji učenik - učenik	-0,31**	0,05	0,10	0,02	0,32**	1			
8. interakcija na relaciji učenik-nastavnik	-0,48**	0,08	0,11*	0,03	0,38**	0,49**	1		
9. osjetljivost na nasilje	-0,51**	0,14**	0,16**	0,09	0,34**	0,51**	0,74**	1	
10. emocionalna kompetentnost	-0,10	0,18**	0,16**	0,15**	0,38**	0,38**	0,30**	0,34**	1

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

3.5. Doprinos značajki učenika i procjene kvalitete razredno-nastavnog ozračja u objašnjenju školskog uspjeha

Istraživanjem posljednjeg problema istraživanja pokušalo se utvrditi doprinos spola i dobi, samoučinkovitosti, emocionalne kompetentnosti te supskala razredno-nastavnog ozračja na školski uspjeh učenika. Kako bi se navedeno provjerilo, izračunate su hijerarhijske regresijske analize u četiri koraka posebno za opći uspjeh, uspjeh iz matematike te uspjeh iz hrvatskog jezika i književnosti. U svim trima analizama u prvom koraku uvedene su značajke učenika (dob i spol), u drugom samoučinkovitost, u trećem koraku emocionalna kompetentnost, a u četvrtom varijable razredno-nastavnog ozračja (Tablice 8, 9 i 10).

Tablica 8 – *Rezultati hijerarhijske regresijske analize s uspjehom u hrvatskom jeziku kao kriterijem*

	R	R ²	ΔR^2	F	Df	β	(β)
1. korak							
Značajke učenika	0,34	0,11		22,88**	2,356		
Spol						0,23	(0,14*)
Razred						-0,24	(-0,26**)

2. korak							
samoučinkovitost	0,52	0,27	0,16**	44,02**	3,355	0,41**	0,48**
3. korak							
Emocionalna kompetentnost	0,52	0,27	0,00	32,97**	4,354	-0,02	
4. korak							
Nastavno ozračje	0,57	0,32	0,05*	23,51**	7,351		
Odnos učenik – učenik						-0,13*	-0,13*
Odnos učenik – nastavnik						-0,21*	-0,21*
Osjetljivost na nasilje						0,03	

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

R – koeficijent multiple korelacije

R^2 – ukupni doprinos prediktora objašnjenju varijanci

ΔR^2 – doprinos pojedine skupine prediktora objašnjenju varijanci

β – β koeficijent u koraku u kojem je varijabla uvedena

(β) – β koeficijent u zadnjem koraku

Prema dobivenim rezultatima hijerarhijske regresijske analize s uspjehom iz hrvatskog jezika i književnosti kao kriterijem, u prvom su se koraku prediktivnim pokazali i dob i spol ispitanika i to na način da djevojčice i mlađi učenici postižu bolji školski uspjeh (Tablica 8). Samoučinkovitost uvedena u drugom koraku također se pokazala prediktivnom, dok se emocionalna kompetentnost uvedena u trećem koraku i samo varijabla osjetljivosti na nasilje, uvedena u četvrtom koraku, nisu pokazale prediktivnima u objašnjenju uspjeha iz hrvatskog jezika i književnosti. S druge strane varijable procjene kvalitete interakcija na relacijama učenik – učenik i učenik – nastavnik u posljednjem su se koraku pokazale prediktivnima i to na način da bolji školski uspjeh postižu oni učenici koji kvalitetu tih odnosa procjenjuju lošijima. Ovi rezultati mogu se objasniti time što su učenici koji su više usmjereni na sebe, odnosno na vlastite potrebe, više usmjereni i na školski uspjeh.

Rezultati hijerarhijske regresijske analize s uspjehom iz matematike kao kriterijem (Tablica 9) ponovno upućuju na to da učenice i mlađi učenici ostvaruju bolji uspjeh iz matematike, pri čemu se samoučinkovitost u drugom koraku ponovno pokazala prediktivnom. Emocionalna kompetentnost uvedena u trećem koraku nije značajna, dok se od elemenata razredno-nastavnog ozračja prediktivnom pokazala samo varijabla odnosa na relaciji učenik – nastavnik i to na način da bolji uspjeh iz matematike postižu oni učenici koji odnos s nastavnikom procjenjuju lošijim.

Tablica 9 – Rezultati hijerarhijske regresijske analize s uspjehom iz matematike kao kriterijem

	R	R ²	ΔR^2	F	Df	β	(β)
1. korak	0,28	0,08		15,23**	2,356		
Značajke učenika							
Spol						0,11*	
Razred						-0,25**	(-0,24**)
2. korak							
Samoučinkovitost	0,54	0,30	0,22**	49,99**	3,355	0,49**	(0,56**)
3. korak							
Emocionalna kompetentnost	0,55	0,30	0,00	37,76**	4,354	-0,05	
4. korak							
Nastavno ozračje	0,58	0,34	0,04*	25,32**	7,351		
Odnos učenik - učenik						-0,08	
Odnos učenik - nastavnik						-0,22**	(-0,22**)
Osjetljivost na nasilje						0,05	

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$ R – koeficijent multiple korelacije R^2 – ukupni doprinos prediktora objašnjenju varijanci ΔR^2 – doprinos pojedine skupine prediktora objašnjenju varijanci β – β koeficijent u koraku u kojem je varijabla uvedena (β) – β koeficijent u zadnjem koraku

Izračunom hijerarhijske regresijske analize s općim školskim uspjehom kao kriterijem (Tablica 10) razvidno je da se spol učenika nije pokazao prediktivnim u prvom koraku, za razliku od dobi učenika gdje se pokazalo da mlađi učenici ostvaruju bolji školski uspjeh. Samoučinkovitost uvedena u drugom koraku također se pokazala prediktivnom, dok se emocionalna kompetentnost uvedena u trećem koraku i samo varijabla osjetljivosti na nasilje uvedena u četvrtom koraku nisu pokazale prediktivnima u objašnjenju općeg školskog uspjeha. S druge strane varijable procjene kvalitete interakcija na relacijama učenik – učenik i učenik – nastavnik u posljednjem su se koraku pokazale prediktivnima i to na način da bolji školski uspjeh postižu oni učenici koji kvalitetu tih odnosa procjenjuju lošijima. Takvi rezultati nisu u skladu sa suvremenim pretpostavkama škole kao zajednice koja uči i koja je usmjerena ka intrinzičnoj motivaciji i smanjivanju natjecateljskog ponašanja.

Tablica 10 – Rezultati hijerarhijske regresijske analize s općim školskih uspjehom kao kriterijem

	R	R ²	ΔR^2	F	Df	β	(β)
1. korak							
Značajke učenika	0,24	0,06		10,85**	2,356		
Spol						0,17	
Razred						-0,16	(-0,18**)
2. korak							
Samoučinkovitost	0,49	0,24	0,18**	37,98**	3,555	0,45**	(0,53**)
3. korak							
Emocionalna kompetetnost	0,49	0,24	0,00	28,65**	4,354	-0,04	
4. korak							
Nastavno ozračje	0,55	0,30	0,06	21,41**	7,351		
<i>Odnos učenik – učenik</i>						-0,13*	(-0,13*)
<i>Odnos učenik – nastavnik</i>						-0,23**	(-0,23**)
<i>Osjetljivost na nasilje</i>						0,04	

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$ *R* – koeficijent multiple korelacije*R²* – ukupni doprinos prediktora objašnjenju varijanci *ΔR^2* – doprinos pojedine skupine prediktora objašnjenju varijanci *β* – *β* koeficijent u koraku u kojem je varijabla uvedena*(β)* – *β* koeficijent u zadnjem koraku

Rezultati dobiveni na provjeri svih triju hijerarhijskih regresijskih analiza donekle iznenađuju, stoga što rezultati brojnih istraživanja upućuju na to da je pozitivno ozračje jedan od najznačajnijih prediktora boljeg školskog uspjeha učenika u osnovnim školama (Dorman i sur., 2006; Raboteg-Šarić, Šakić i Brajša-Žganec, 2009; Evans i sur., 2009; Puzić i sur., 2011). I ovdje se kao i u ranijim istraživanjima nastavno ozračje pokazalo prediktivnim u objašnjenju školskog uspjeha učenika, ali u suprotnom smjeru od rezultata nekih ranijih istraživanja što je u daljnjim istraživanjima potrebno dodatno ispitati. Također, iako dobiveni rezultati nisu u skladu ni s polazištima suvremene škole, moguće je da pružaju realnu sliku stavova naših učenika prema školi i školskom uspjehu pri čemu se rješenje vidi u dodatnom promoviranju suradničkog učenja u nastavi te dodatnom afirmiranju kvalitete razredno-nastavnog ozračja za bolji školski uspjeh učenika. Također, brojna istraživanja sugeriraju da stres u adolescenciji značajno utječe na dobrobit učenika, razrednu koheziju i školski uspjeh učenika. Čini se stoga opravdanim u daljnjim mjerenjima uvesti i varijablu školskog stresa.

Moguće je i pretpostaviti da su sudionici ovog istraživanja koji postižu bolji školski uspjeh osjetljiviji na specifičnosti kvalitete razredno-nastavnog ozračja kako na relaciji odnosa s drugim učenicima tako i s nastavnicima te da upravo oni ne osjećaju dovoljnu podršku osoba koje su im važne proporcionalno trudu koji ulažu tijekom školovanja.

4. ZAKLJUČAK

Rezultati ovog istraživanja utvrđuju opadanje samoučinkovitosti, emocionalne kompetentnosti, školskog uspjeha iz svih ispitivanih varijabli te procjene kvalitete razredno-nastavnog ozračja s porastom dobi učenika, što su zabrinjavajući rezultati jer se takve značajne razlike pojavljuju u razmaku od samo četiri godine. Dio opadanja procjene kvalitete svih ispitanih varijabli je dakako moguće pripisati promjenama učenika koje se događaju u adolescenciji. Ipak, u praktičnom smislu čini se da bi i učenike i nastavnike trebalo dodatno senzibilizirati na promišljanje i osvještavanje važnosti ovih konstrukata tijekom školovanja i to na više načina. Prvo, potrebno je značajniju pažnju posvetiti kompetencijama učenja s obzirom na opadanje školskog uspjeha učenika kako bi se učenici znali učinkovitije fokusirati na učenje, a potom i postizati bolje školsko postignuće. Nadalje, putem radionica s nastavnicima i stručnim suradnicima unutar međupredmetnih tema ili posebnih modula koji se odnose na stjecanje socijalnih i građanskih kompetencija te kompetencija učenja moglo bi se raditi na djelotvornijim odnosima među učenicima i njihovom senzibiliziranju na preveniranju i suzbijanju nasilja kada ga primijete. Izgledno je da bi učenike viših razreda valjalo dodatno poticati na razvijanje bolje slike o sebi i bolje učinkovitosti u školskom okruženju pri čemu i nastavnici imaju značajnu ulogu. Tako bi, s obzirom na ulogu nastavnika, u daljnjim istraživanjima valjalo provjeriti bi li se većim brojem neformalnih druženja, ali i češćih sastanaka razrednog odjela doprinijelo boljem odnosu učenika i nastavnika. Također, s obzirom na opadanje školskog uspjeha učenika, valjalo bi provjeriti što je u didaktičko-metodičkom strukturiranju nastavnog procesa moguće uraditi na tom području, odnosno zanimljivo bi bilo u daljnjim istraživanjima utvrditi učestalost primjene nastavnih metoda poput suradničkog učenja koje promoviraju timsko učenje i suradnju te provjeriti njihov utjecaj na kvalitetu razredno-nastavnog ozračja.

Literatura

1. Ajduković, M. (1997) *Grupni pristup u psihosocijalnom radu*, Zagreb, Društvo za psihološku pomoć.
2. Arambašić, L., Vlahović-Štetić, V., Severinac, A. (2005) Je li matematika bauk? Stavovi, uvjerenja i strah od matematike kod gimnazijalaca, *Društvena istraživanja*, 80: 1081-1102.
3. Austin, E. J., Saklofske, D. H., Egan, V. (2005) Personality, well-being and health correlates of trait emotional intelligence, *Personality and Individual differences*, 38(3): 547-558.
4. Bandura, A. (1977) *Social Learning Theory*, New York, General Learning Press.
5. Bandura, A. (1993) Percieved self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2): 117-148.
6. Bandura, A. (1997) *Self-Efficacy: The Exercise of Control*, New York, W. H. Freeman.
7. Bandura, A. (1999) A social – cognitive theory of personality. U: L. Pervin, O. John (ur.),

- Handbook of Personality. New York, Guilford Publications, str. 154–196.
8. Bandura, A. (1989) Social cognitive theory. U: R. Vasta (ur.), *Annals of Child Development: Six Theories of Child Development*, Greenwich, JAI Press, 6, str. 1–60.
 9. Baranović, B., Doolan, K., Puzić, S. (2011) Školska klima i sukobi u školi, *Sociologija i prostor*, 191(3): 335–358.
 10. Bijedić, M., Bouillet, D. (2007) Rizična ponašanja učenika srednjih škola i doživljaj kvalitete razredno-nastavnog ozračja, *Odgojne znanosti*, 9(2): 113–132.
 11. Bognar, L., Matijević, M. (2005) *Didaktika*, Zagreb, Školska knjiga.
 12. Bošnjak, B. (1997) Drugo lice škole: istraživanje razredno-nastavnog ozračja, Zagreb, Alinea.
 13. Brebrić, Z. (2008) Neke komponente emocionalne inteligencije, školski uspjeh, prosocijalno i agresivno ponašanje učenika u primarnom obrazovanju, *Napredak*, 149(3): 296–311.
 14. Britner, S. L., Pajares, F. (2001) Self-efficacy beliefs, motivation, race, and gender in middle school science, *Journal of Women and Minorities in Science and Engineering*, 7: 271–285.
 15. Brophy, J. (1999) Toward a model of the value aspects of motivation in education: Developing appreciation for particular learning domains and activities, *Educational Psychologist*, 34(2): 75–85.
 16. Buljubašić-Kuzmanović, V. B., Botić, T. (2012) Odnos školskog uspjeha i socijalnih vještina kod učenika osnovne škole, *Život i škola*, 27(1): 38–54.
 17. Buško, V., Babić, A. (2006) Prilog empirijskoj provjeri uloge emocionalne inteligencije u školskom postignuću osnovnoškolaca, *Odgojne znanosti*, 8(2): 313–327.
 18. Charbonneau, D., Nicol, A. A. (2002), Emotional intelligence and prosocial behaviors in adolescents, *Psychological Reports*, 90: 361–370.
 19. Ciarrochi, J., Chan, A. Y. C., Bajgar, J. (2001) Measuring emotional intelligence in adolescents, *Personality and Individual Differences*, 31(7): 1105–1119.
 20. Connell, J. P., Wellborn, J. G. (1991) Competence, autonomy and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. U: Gunnar, M. R. i Sroufe, L. A. (ur.), *Self processes and development: The Minnesota symposium on child psychology*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 22, str. 43–77.
 21. Danielson, C. (2007) *Enhancing Professional Practice: A Framework for Teaching*, Virginia, Association for Supervision and Curriculum Development.
 22. Dimmitt, C. (2007) “The Real Game Evaluation Results”, a report prepared for America’s Career Resource Network, Center for School Counseling Outcome Research, Amherst, MA, University of Massachusetts.
 23. www.californiacareers.info (1. 6. 2010.)
 24. Dorman, J. P., Aldridge, J. M., Fraser, B. J. (2006) Using students’ assessment of classroom environment to develop a typology of secondary school classrooms, *International Education Journal*, 7: 906–915.

25. Downey, L. A., Mountstephen, J., Lloyd, J., Hansen, K., Stough, C. (2008) Emotional intelligence and scholastic achievement in Australian adolescents, *Australian Journal of Psychology*, 60: 10–17.
26. Eccles, J. S., Wigfield, A., Harold, R., Blumenfeld, P. B. (1993) Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school, *Child Development*, 64: 830–847.
27. Evans, I. M., Harvey, S. T., Buckley, L., Yan, E. (2009) Differentiating classroom climate concepts: Academic, management and emotional environments, *Journal of Social Sciences*, 4: 131–146.
28. Extremera, N., Durán, A., Rey, L. (2007) Perceived emotional intelligence and dispositional optimism–pessimism: Analyzing their role in predicting psychological adjustment among adolescents, *Personality and Individual Differences*, 42: 1069–1079.
29. Fernandez-Berrocal, P., Alcaide, R., Extremera, N., Pizzaro, D. A. (2006) The role of emotional intelligence in anxiety and depression among adolescents, *Individual Differences Research*, 4: 16–27.
30. Hamre, B. K., Pianta, R. C. (2000) Early teacher – child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eight grade, *Child Development*, 72 (2), str. 625–638.
31. Hattie, J. (2003) Teachers Make a Difference. What is the research evidence?
32. http://www.acer.edu.au/documents/RC2003_Hattie_TeachersMakeADifference.pdf (5. 02. 2011.)
33. Hiemstra, R. (1991) Aspects of effective learning environments. U: Hiemstra, R. (ur.), *Creating Environments for Effective Adult Learning*, San Francisco: Jossey – Bass Inc., 5–12.
34. Holtappels, H. G., Meier, U. (2000) Violence in schools, *European Education*, 32(1): 66–79.
35. Ivanov, L., Penezić, Z. (2000) Samoefikasnost: Pregled teorije, *Radovi – Razdio FPSP*, 39(16): 113–142.
36. Ivon, H., Glavina Kozić, E. (2012) Emocionalna empatija učenika osmih razreda osnovne škole, *Školski vjesnik – Časopis za pedagoška i školska pitanja*, 61(1-2): 257–280.
37. Jagić, S., Jurčić, M. (2006) Razredno-nastavno ozračje i zadovoljstvo učenika nastavom, *Acta Iadertina*, 3: 29–43.
38. Jinks, J. L., Morgan, V. (1999) Children's perceived academic self – efficacy: an inventory scale, *Clearing House*, 72, 224–230.
39. Jokić, B., Ristić Dedić, Z. (2010) Razlike u školskom uspjehu učenika trećih i sedmih razreda osnovnih škola u Republici Hrvatskoj s obzirom na spol učenika i obrazovanje roditelja: populacijska perspektiva, *Revija za socijalnu politiku*, 17(3): 345–362.
40. Kadum-Bošnjak, S., Peršić, I., Brajković, D. (2007) Stalnost uspjeha učenika u mlađim razredima osnovne škole i na prijelazu iz 4. u 5. razred, *Metodički ogledi*, 14(2): 49–66.
41. Khoury-Kassabri, M., Benbenishty, R., Astor, R. A. (2005) The effects of school climate,

- socioeconomics, and cultural factors on student victimization in Israel, *Social Work Research*, 29(3): 165–180.
42. Koludrović, M. i Radnić, I. (2013) Doprinos nekih osobnih i socijalnih čimbenika u objašnjenju školskog uspjeha u ranoj adolescenciji, *Pedagoška istraživanja*, (10)1: 65–79.
 43. Koludrović, M., Reić Ercegovac, I. (2013) Motivacija i školski uspjeh: dobne i spolne razlike u ciljnim orijentacijama, *Napredak*, 154(4), 493–509.
 44. Koludrović, M., Reić Ercegovac, I. (2014) Uloga razredno-nastavnog ozračja u objašnjenju ciljnih orijentacija učenika, *Društvena istraživanja*, 23(2): 283–302.
 45. Kong, C. (2008) Classroom learning experiences and students' perceptions of quality of school life, *Learning Environment Research*, 11(2): 111–129.
 46. Kyriacou, C. (2001) *Temeljna nastavna umijeća*, Zagreb, Educa.
 47. Lane, J., Lane, A. M., Kyprianou, A. (2004) Self-efficacy, self-esteem and their impact on academic performance, *Social Behavior and Personality*, 32(3): 247–256.
 48. Lopes, P. N., Salovey, P., Straus, R. (2003) Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships, *Personality and individual Differences*, 35: 641–658.
 49. Love, P. G., Love Goodsell, A. (1995) *Student Learning: Intellectual, Social and Emotional Integration*, Washington, ERIC Clearinghouse on Higher Education.
 50. Lunenburg, F. C. (2011) Self-Efficacy in the Workplace: Implications for Motivation and Performance, *International journal of management, business and administration*, 14(1): 1–22.
 51. Matijević, M. (1998) Didaktičke strategije i razredno – nastavno ozračje na početku obaveznoga obrazovanja, *Školski vjesnik: časopis za pedagoška i školska pitanja*, 47(1): 23–32.
 52. Mayer, J. D., Salovey, P. (1997) What is emotional intelligence? U: P. Salovey i D. Sluyter (ur.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*, New York, Basic Books, str. 3–31.
 53. Moriarty, N., Stough, C., Tidmarsh, P., Eger, D., Dennison, S. (2001) Deficits in emotional intelligence underlying adolescent sex offending, *Journal of Adolescence*, 24(6): 743–751.
 54. Multisite Violence Prevention Project (2004)
 55. http://www.cdc.gov/violenceprevention/pdf/yv_compendium.pdf (15. 4. 2014.)
 56. Nilsen, H. (2009) Influence on student academic behaviour through motivation, self-efficacy and value-expectation: An action research project to improve learning, *Issues in Informing Science and Information Technology*, 6: 545–556.
 57. Parker, J. D., Creque Sr, R. E., Barnhart, D. L., Harris, J. I., Majeski, S. A., Wood, L. M., Bond, B. J., Hogan, M. J. (2004) Academic achievement in high school: does emotional intelligence matter?, *Personality and Individual Differences*, 37(7): 1321–1330.
 58. Petrides, K. V., Frederickson, N., Furnham, A. (2004) The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school, *Personality and individual*

differences, 36(2): 277–293.

59. Poljak, V. (1970) *Didaktika*, Zagreb, Školska knjiga.
60. Prodanović, T., Ničković, R. (1984) *Didaktika za III. I IV. godinu pedagoške akademije*, Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
61. Puzić, S., Baranović, B., Doolan, K. (2011) Školska klima i sukobi u školi, *Sociologija i prostor*, 191(3): 335–358.
62. Raboteg-Šarić, Z., Šakić, M., Brajša-Žganec, A. (2009) Kvaliteta života u osnovnoj školi: povezanost sa školskim uspjehom, motivacijom i ponašanjem učenika, *Društvena istraživanja*, 4-5(102-103): 697–716.
63. Reić Ercegovac, I., Koludrović, M. (2010) Akademska samoeфикаsnost i školski uspjeh adolescenata, *Pedagogijska istraživanja*, 7(1): 111–126.
64. Roeser, R. W., Eccles, J. S. (1998) Adolescents' perceptions of middle school: relation to longitudinal changes in academic and psychological adjustment, *Journal of Research in Adolescence*, 8(1): 123–158.
65. Salovey, P., Mayer, J. (1990) Emotional intelligence, *Imagination, Cognition and Personality*, 9: 185–211.
66. Samdal, O., Nutbeam, D., Wold, B., i Kannas, L. (1998) Achieving health and educational goals through schools – a study of the importance of the school climate and the students' satisfaction with school, *Health education research*, 13(3): 383–397.
67. Schunk, D. H. (1991) Self-efficacy and academic motivation, *Educational Psychologist*, 26: 207–231.
68. Schunk, D. H., Meece, J. L. (2005) Self – efficacy development in adolescence
69. <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/03SchunkMeeceAdoEd5.pdf> (26. 11. 2013.)
70. Takšić, V. (1998) Upitnik emocionalnih vještina i kompetentnosti: UEK – 15
71. <https://www.ffri.hr/~vtaksic> (15. 2. 2011.)
72. Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. (2001) Teacher efficacy: Capturing and elusive construct, *Teaching and Teacher Education*, 17: 783–805.
73. Uzelac, S. (2003) Školski uspjeh i stavovi učenika o obrascima ponašanja u socijalnim sukobima, *Kriminologija i socijalna integracija*, 11 (1): 1–11.
74. Vessels, G. (1998) *Character and community development: A school planning and teacher training handbook*, Westport, CT, Praeger.
75. Vizek Vidović, V., Vlahović-Štetić, V., Rijavec, M., Miljković, D. (2003) *Psihologija obrazovanja*, Zagreb, IEP-VERN.
76. Way, N., Reddy, R., Rhodes, J. (2007) Students' perceptions of school climate during the middle school years: Associations with trajectories of psychological and behavioral adjustment, *American Journal of Community Psychology*, 40: 194–213.

77. Zimmerman, B. J. (1999) Self-efficacy and educational development. U: A. Bandura (ur.), *Self-efficacy in changing societies*, New York, Cambridge University Press, str. 202–231.
78. Zimmerman, B. J. (2000) Attaining Self-regulation: A social cognitive perspective. U: M. Boekaerts, P. R. Pintrich, M. Zeidner (ur.) *Handbook of Self-Regulation*, San Diego, CA, Academic Press, str. 13–36.
79. Zins, J. E., Elias, M. J. (2007) Social and emotional learning: Promoting the development of all students, *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2-3): 233–255.

Morana Koludrović
Andrea Ratković
Nikolina Bajan

THE RELATIONSHIP BETWEEN CLASSROOM ENVIRONMENT, SELF-EFFICACY, EMOTIONAL COMPETENCE AND THE SCHOOL ACHIEVEMENT OF FIFTH AND EIGHTH-GRADE STUDENTS

***Summary:** In the student-centred curriculum approach, apart from changes in the didactic-methodical plan of structuring the teaching process, in the form of the application of didactic strategies aimed at solving problems, student activity and collaborative learning, increased emphasis is placed on the importance of the quality of classroom atmosphere as a social dimension that contributes both to student academic achievement and various self-constructs that can contribute, on the personal, social and academic level, to student wellbeing. Therefore, the main objective of this research was to examine the relationship between understanding the quality of the classroom atmosphere, self-efficacy, emotional competence and the academic success of fifth and eighth-grade students in elementary school, and to determine the contribution of these constructs in explaining student academic achievement in terms of total academic achievement and achievement in mathematics and Croatian language and literature. In order to verify all the above mentioned, several scales were used for testing each variable in the research which included 359 fifth and eighth-grade students in elementary school. The results show better academic achievement, achievement in mathematics and the mother tongue, as well as greater self-efficacy and better assessment of emotional competence of fifth-grade students, wherein, regarding all the variables, female students achieve significantly better results than male students. The results of the research of the quality assessment of classroom atmosphere, concerning quality assessment of relations between students, quality assessment of teacher-student interaction, and sensitivity in reporting violence in the school environment, are in favour of younger students, and there were no significant differences between male and female research participants. Furthermore, it was found*

that, as in a lot of previous research related to the explanation of student academic achievement, student self-efficacy was the most important predictor; while correlation calculation showed that all the elements of classroom atmosphere are highly associated with self-efficacy and the emotional competence of students.

Keywords: *school achievement; emotional competence, self-efficacy; classroom environment, elementary school*