

Učiteljske procjene socio-emocionalnih kompetencija učenika - različite perspektive

Vesel, Matija

Master's thesis / Diplomski rad

2022

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Rijeka, University of Rijeka, Faculty of Teacher Education / Sveučilište u Rijeci, Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:189:091918>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-03-17**



Repository / Repozitorij:

[Repository of the University of Rijeka, Faculty of Teacher Education - FTERI Repository](#)



SVEUČILIŠTE U RIJECI
UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI

Matija Vesel

Učiteljske procjene socio-emocionalnih kompetencija učenika –
različite perspektive
DIPLOMSKI RAD

Rijeka, 2022.

SVEUČILIŠTE U RIJECI
UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI
Integrirani preddiplomski i diplomski sveučilišni učiteljski studij

Učiteljske procjene socio-emocionalnih kompetencija učenika –
različite perspektive
DIPLOMSKI RAD

Predmet: Poticanje socijalno-emocionalnih kompetencija u
razredu

Mentor: DOC. DR. SC. LUCIJA JANČEC

Student: Matija Vesel

Matični broj (JMBAG): 0299010410

U Rijeci, veljača, 2022.

ZAHVALA

*Želim se zahvaliti svojim roditeljima koji su mi omogućili
studiranje i tijekom svih ovih godina pružali podršku.*

Posebno hvala Dudi, koja je uvijek nađe rješenje za problem.

Hvala i Filipu koji je uvijek bio podrška.

Hvala mentorici Luciji Jančec.

*Hvala svim prijateljima koje sam upoznala za vrijeme studiranja,
hvala vam za sve radosne trenutke, ali i tužne kada smo se zajedno*

tješili. Hvala vam za svaku pomoć!

Hvala i mentorici Luciji Jančec.

Od srca svima hvala.

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

„Izjavljujem i svojim potpisom potvrđujem da sam diplomski rad izradila samostalno, uz preporuke i savjetovanje s mentorom. U izradi rada pridržavala sam se Uputa za izradu diplomskog/završnog rada i poštivala odredbe Etičkog kodeksa za studente/studentice Sveučilišta u Rijeci o akademskom poštenju.“

Potpis studenta

Matija Vesel

SAŽETAK

Socio-emocionalne kompetencije omogućavaju djeci i odraslima da smiruju i kontroliraju ljutnju, ostvaraju prijateljstva, miroljubivo rješavanju sukobe, donose etička i sigurnosno opravdane odluke te doprinose dobrobiti zajednice. One su važne za cjelokupni razvoj čovjeka i za njegovu dobrobit.

Cilj rada je ispitivanje razlika u učiteljskim procjenama socio-emocionalnih kompetencija učenika između učitelja urbanih i učitelja ruralnih sredina.

Prije provođenja istraživanja, proveden je uvid u do sada već provedena istraživanja na polju socio-emocionalnih kompetencija na području Republike Hrvatske te i van nje.

Kao mjerni instrument u ovom istraživanju primijenjen je upitnik koji je korišten u istraživanju Učenici kao saveznici (eng. Sample student surveys: St. Louis students as allies survey: teachers). Upitnike je preveden s engleskog jezika na hrvatski jezik i oblikovan kao online anketni upitnik za učitelje, te je prilagođen potrebama ovog istraživanja.

Istraživanje je provedeno među učiteljima razredne nastave iz Primorsko-goranske županije i Ličko-senjske županije. Sudjelovalo je N=56 ispitanika, od čega N=29 (51,79%) ispitanika radi u ruralnim sredinama, a N=27 (48,21%) ispitanika radi u urbanim sredinama.

Rezultati istraživanja su pokazali kako ne postoje statistički značajne razlike u procjenama socio-emocionalnih kompetencija učenika između učitelja urbanih i učitelja ruralnih sredina.

Ključne riječi: socio-emocionalne kompetencije, procjena socio-emocionalnih kompetencija, stavovi, učitelji, urbana i ruralna sredina.

SUMMARY

Socio-emotional competencies enable children and adults to calm and control anger, make friendships, resolve conflicts peacefully, make ethical and security-based decisions, and contribute to the well-being of the community. They are important for the overall development of the person and for his welfare.

The aim of the paper was to examine the differences in teachers' assessments of students' socio-emotional competencies between urban and rural teachers.

Before conducting the research, we reviewed research in the field of socio-emotional competencies in the Republic of Croatia and abroad

As a measuring instrument in this research was used the questionnaire that was used in the research Sample student surveys: St. Louis students as allies survey: teachers. The questionnaire was translated from English into Croatian and designed as an online questionnaire for teachers. The questionnaire was adapted for research.

The research was conducted among primary school teachers from Primorsko-goranska County and Ličko-senjska County. There were 56 respondents, of which N = 29 (51.79%) respondents is from rural areas, and N = 27 (48.21%) respondents is from urban areas.

The results of the research showed that there are no statistically significant differences in the assessments of socio-emotional competencies of students between teachers of urban and teachers of rural areas.

Keywords: socio-emotional competencies, assessment of socio-emotional competencies, opinions, teachers, urban and rural areas.

SADRŽAJ

1. UVOD.....	1
2. SOCIO-EMOCIONALNE KOMPETENCIJE.....	2
2.1. Socio-emocionalno učenje	6
3. UTJECAJI NA RAZVOJ SOCIO-EMOCIONALNIH KOMPETENCIJA DJETETA	8
3.1. Uloga obitelji.....	8
3.2. Uloga vršnjaka	9
3.3. Uloga učitelja	11
4. SOCIO-EMOCIONALNE KOMPETENCIJE KOD DJECE.....	12
4.1. Istraživanja socio-emocionalnih kompetencija kod djece u Republici Hrvatskoj	13
4.1.1. Socio-emocionalne kompetencije kod djece predškolske dobi	13
4.1.2. Socio-emocionalne kompetencije kod djece rane osnovnoškolske dobi u Republici Hrvatskoj	15
4.2. Istraživanja o socio-emocionalnim kompetencijama provedena u drugim zemljama	22
4.2.1. Socio-emocionalne kompetencije i školski uspjeh u adolescenciji: koja je uloga prilagodbe u školi?	22
4.2.2. Uloga roditeljskih stilova na socio-emocionalne kompetencije djece na početku školske godine	26
4.2.3. Poučavanje socio-emocionalnih kompetencija među učenicima osnovnih škola: poboljšanje rješavanja sukoba i promicanje demokratskog suživota u školama	27
4.2.4. Socio-emocionalne kompetencije roditelja i prilagodba djece na vrtić... ..	30
4.3. Istraživanje „Učenici kao saveznici“	31

5.	SPECIFIČNOSTI URBANIH I RURALNIH SREDINA.....	34
5.1.	Razlike u strukturi slobodnog vremena između učenika urbanih i ruralnih područja.....	35
6.	METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA.....	38
6.1.	Svrha istraživanja	38
6.2.	Cilj istraživanja	38
6.3.	Hipoteze istraživanja.....	38
6.4.	Uzorak ispitanika	39
6.5.	Mjerni instrument.....	42
6.6.	Postupak prikupljanja i obrade podataka	46
7.	REZULTATI ISTRAŽIVANJA I RASPRAVA	47
7.1.	Procjene učitelja o odnosima između učitelja i učenika te između ostalih učitelja u školi	47
7.1.1.	Procjene učitelja iz ruralnih sredina o odnosima između učitelja i učenika te između ostalih učitelja u školi.....	49
7.1.2.	Procjene učitelja iz urbanih sredina o odnosima između učitelja i učenika te između ostalih učitelja u školi.....	49
7.2.	Stavovi učitelja o emocijama učenika, važnosti emocija te spremnosti na poticanje socio-emocionalnih kompetencija učenika.....	50
7.2.1.	Stavovi učitelja iz ruralnih sredina o emocijama učenika, važnosti emocija te spremnosti na poticanje socio-emocionalnih kompetencija učenika....	52
7.2.2.	Stavovi učitelja iz urbanih sredina o emocijama učenika, važnosti emocija te spremnosti na poticanje socio-emocionalnih kompetencija učenika	52
7.3.	Procjene učitelja o kvaliteti pripreme škole za daljnji život učenika izvan škole	53
7.3.1.	Procjene učitelja iz ruralnih sredina o kvaliteti pripreme škole za daljnji život učenika izvan škole	55

7.4.	Procjenjivanje ostalih učitelja u školi	56
7.4.1.	Procjenjivanje ostalih učitelja u školi u ruralnim sredinama.....	57
7.4.2.	Procjenjivanje ostalih učitelja u školi u urbanim sredinama	57
7.5.	Individualni razgovori učitelja s učenicima	58
7.5.1.	Individualni razgovori učitelja s učenicima iz ruralnim sredinama	59
7.5.2.	Individualni razgovori učitelja s učenicima iz urbanim sredinama.....	59
7.6.	Procjena „tipičnog“ dana u školi.....	60
7.6.1.	Procjena „tipičnog“ dana u školi u ruralnim sredinama.....	62
7.6.2.	Procjena „tipičnog“ dana u školi u urbanim sredinama	62
7.7.	Prepreke u radu u školi.....	62
7.8.	Ocjene izabranih aspekata nastave.....	64
8.1.1.	Ocjene izabranih aspekata nastave učitelja iz ruralnih sredina.....	66
8.1.2.	Ocjene izabranih aspekata nastave učitelja iz urbanih sredina	66
7.9.	Procjena vlastite pripremljenosti u izabranim područjima.....	66
7.9.1.	Procjena vlastite pripremljenosti u izabranim područjima učitelja iz ruralnih sredina.....	68
7.9.2.	Procjena vlastite pripremljenosti u izabranim područjima učitelja iz urbanih sredina	68
7.10.	Najvažnija pitanja potrebna za rješavanje u školi	68
7.11.	Pitanje o „najboljim“ učenicima.....	70
7.16.	Rezultati razlikama u slaganju s tvrdnjom da su djevojčice osjećajnije od dječaka	84
7.17.	Rezultati razlikama u podržavanju kontakta s roditeljima	87
8.	ZAKLJUČAK.....	90
9.	LITERATURA	93
10.	PRILOZI.....	97

1. UVOD

Socio-emocionalne kompetencije najjednostavnije možemo opisati kao sposobnost djeteta da pozitivno komunicira s drugima, pozitivno iskazuje osjećaje i da kontrolira svoje ponašanje. One su važne za cjelokupni razvoj učenika i za njegovu dobrobit. Znamo da je funkcija mozga hijerarhijska. Prvo osjećamo, tek onda mislimo. (Blodgett, 2015., Perry, 2006.) Upravo socio-emocionalne kompetencije mogu biti preduvjet za sprječavanje problema u ponašanju u daljnjem životu djeteta. Socio-emocionalne kompetencije variraju ovisno o dobi i stupnju razvoja, ali i prema sociokulturnim očekivanjima, vrijednostima i normama zajednice. Sastavnice socijalne kompetencije prema Katz i McClellan (1997) su: djetetova sposobnost regulacije emocija, socijalna znanja i socijalno razumijevanje, socijalne vještine i socijalne dispozicije.

Sam pojam socio-emocionalne kompetencije se pojavio prije nekoliko desetljeća u znanstvenim krugovima te se sve više i više važnosti pridodaje socio-emocionalnim kompetencijama. Posljednjih godina raste broj istraživanja na ovo temu te su novija istraživanja pokazala veliku poveznicu između socio-emocionalnih djece i njihov kognitivnog razvoja, jezičnih vještina, mentalnog zdravlja i akademskog uspjeha. Na prostoru Republike Hrvatske do sada nije provedeno istraživanje koje ispituje učiteljske procjene socio-emocionalnih kompetencija učenika.

Škole su oduvijek bile ustanove čija je glavna zadaća obrazovanje i odgoj učenika i priprema učenika za prosocijalan život odnosno ponašanje u odrasloj dobi. Današnje generacije provode najveći dio svoga vremena upravo u školi, gdje doživljavaju razne situacije u kojima razvijaju svoje socio-emocionalne kompetencije. Upravo iz razloga kako su škola i sami učitelji postali veoma važna komponenta u životu djeteta i razvoju njegovih socio-emocionalnih kompetencija, smatramo kako je važno provoditi nova istraživanja u ovom području te analizirati stavove učitelja o socio-emocionalnim kompetencijama njihovih učenika.

2. SOCIO-EMOCIONALNE KOMPETENCIJE

Iako su u literaturi prisutni različiti termini koji se odnose na socio-emocionalne kompetencije, kao na primjer socijalne vještine, socijalna umijeća, socijalna kompetencija, socijalna inteligencija, socijalna pismenost, socijalna komunikacija, sam pojam socio-emocionalne kompetencije se prije nekoliko desetljeća pojavio u znanstvenim krugovima. Pojam socio-emocionalna kompetencija često se definira kao najvažnija kompetencija za kvalitetan i ispunjen suživot s drugima, autori Denham (2007) i Saarni (1999) navode da se pojam socio-emocionalnih kompetencija odnosi na skup različitih sposobnosti pojedinca koje mu omogućavaju adekvatno funkcioniranje u interpersonalnim odnosima. Europska komisija (2004) navodi da socio-emocionalna kompetencija podrazumijeva oblike ponašanja kojima pojedinac treba ovladati da bi mogao sudjelovati u društvenom životu i rješavati sukobe s drugima.

Kako postoje različiti termini, tako postoje i različite definicije socijalnih vještina i socio-emocionalnih kompetencija, ali možemo ih grupirati u tri skupine. Glavni skup, odnosno prva skupina, uključuje definicije koje se izdvajaju znakovima priznanja prijatelja. Kao što pokazuju ove definicije, djeca koju priznaju njihovi prijatelji, prihvaćena su u školi i lokalno, te se smatraju društveno talentiranom. Drugu skupinu definicija čine bihevioralne definicije. Kao što je naznačeno ovim definicijama, socio-emocionalne sposobnosti su eksplicitne prakse koje proširuju mogućnost ispunjenja (osnaživanja) ili smanjuju vjerojatnost odbijanja (gašenja) društvenog ponašanja osobe. Treći skup definicija usredotočuje se na kompetencije. Socijalne sposobnosti prema ovom stajalištu okarakterizirane su kao prijateljske prakse koje doprinose društvenim sposobnostima. (Buljubašić Kuzmanović, i Blažević, 2015.). Ajduković i Pećnik (1994) definiraju socijalne vještine kao naučene oblike ponašanja, gdje ističu: aktivno slušanje, postavljanje pitanja, predstavljanje sebe i drugih, zahvaljivanje i pohvaljivanje, traženje pomoći, uključivanje, davanje i slijedeće uputa, ispričavanje, uvjeravanje, poznavanje i izražavanje tuđih osjećaja, reagiranje na tuđu srdžbu, izražavanje privrženosti, suočavanje sa strahom, traženje dozvole, dijeljenje, pomaganje, pregovaranje, samokontrolu, obranu vlastitih prava, reagiranje na

zadirkivanje, izbjegavanje tučnjava, izražavanje prigovora i reagiranje na prigovor, nošenje s posramljenošću i isključivanje, zauzimanje za prijatelja, reagiranje na nagovaranje, nošenje s neuspjehom, optužbe u grupi i dr.

Prema Katz i McClellan, (1997) socio-emotivno kompetentna djeca su ona koja se upuštaju u zadovoljavajuće interakcije i aktivnosti s odraslim osobama i vršnjacima i kroz takve informacije unaprjeđuju osobnu kompetenciju. Drugim riječima, kompetentno je ono dijete koje može iskoristiti poticaje iz okoline i postići zadovoljavajuće, recipročne odnose s vršnjacima (Katz i McClellan, 1997).

Sastavnice socijalne kompetencije prema Katz i McClellan (1997) su: djetetova sposobnost regulacije emocija, socijalna znanja i socijalno razumijevanje, socijalne vještine i socijalne dispozicije.

Regulacija emocija definira se kao sposobnost da se reagira na način koji je socijalno prihvatljiv i dovoljno fleksibilan da bi ostavio prostora i za spontane reakcije, ali i za sposobnost odgode spontanijih reakcija prema potrebi (Katz, McClellan, 1997).

Socijalna znanja i socijalno razumijevanje podrazumijevaju sposobnost izgradnje odnosa kojem prethodi razumijevanje i poznavanje tuđih osjećaja te upravljanje svojim vlastitim emocijama. Djeca uče izražavati vlastite emocije i razumjeti emocije drugih ljudi (Šušak, 2016).

Velik dio socijalne interakcije između predškolske djece sastoji se od pokušaja da se pristupi grupi djece koja se igra (što se najčešće naziva socijalno umijeće) te otpora pokušajima druge djece da se pridruže njihovim grupama (Katz, McClellan, 1997).

Dispozicije se definiraju kao razmjerno trajne navike ili karakteristični načini reagiranja na iskustva u različitim vrstama situacija. Odnosno, dispozicija je često opetovano ponašanje bez prisile nad kojom postoji donekle svjesna kontrola, ona predstavlja namjerno i usmjereno ponašanje prema širokim ciljevima. Neki primjeri dispozicija su radoznalost, šaljivost, kreativnost, plahovitost, reflektivnost, pristupačnost, svadljivost i škrtost. Primjeri prosocijalnih dispozicija su prijemljivost, ljubaznost, suosjećajnost, velikodušnost ili suradništvo (Katz, McClellan, 1997).

Prema *Udruženju za akademsko, socijalno i emocionalno učenje* (eng. The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, CASEL, 2005) postoje pet osnovnih socio-emocionalnih kompetencija koje su međusobno povezane. One su samosvijest, samoupravljanje, socijalna svijest, socijalne vještine i odgovorno donošenje odluka. Samosvijest uključuje procjenu, identifikaciju i obilježavanje vlastitih osjećaja, također obuhvaća uvjerenja, vrijednosti, samopouzdanje, samopoštovanje, znatiželju, optimizam, prepoznavanje snaga i nedostataka te izražavanje emocija u skladu s trenutnom situacijom. Predškolska djeca imaju dobro definiran i stabilan osjećaj sebe, daljnji razvoj samosvijesti odvija se i tijekom rane osnovnoškolske dobi (Dražić, 2016).

Samoupravljanje je sposobnost nošenja s emocijama na produktivan način, svijest o vlastitim emocijama, praćenje i izmjene kada je potrebno kako bi pomogle djetetu u nošenju s različitim situacijama. Ovaj aspekt podrazumijeva nošenje sa stresom i ljutnjom, ustrajnost unatoč preprekama, izražavanje emocija na prikladan način, samokontrolu, postavljanje i postizanje ciljeva, fleksibilnost i prilagodljivost (Dražić, 2016).

Socijalna svijest podrazumijeva sposobnost razumijevanja drugih osoba i odgovaranja na njihove osjećaje na odgovarajući način, mogućnost empatije i stavljanje u poziciju drugoga te poštivanje međuljudskih sličnosti i razlika. Također, bitna komponenta socijalne svijesti je i osjećaj pripadnosti vlastitoj obitelji, zajednici i kulturi (Dražić, 2016). Upravo ovaj aspekt socio-emocionalnih vještina se razvija u velikoj mjeri za vrijeme osnovnoškolskog obrazovanja jer djeca se susreću s velikim brojem vršnjaka, učitelja, nastavnika te izlaze iz obiteljskog okruženja.

Socijalne sposobnosti su povezane s ostvarivanjem i održavanjem zdravih odnosa s drugima koji se nastavljaju tijekom duljega vremenskog perioda (mogući su zbog učinkovite komunikaciji i sposobnosti slušanja), te odupiranje neželjenom socijalnom pritisku i konstruktivno rješavanje problema. Ovladavanje socijalnih vještina poput pokretanja i održavanja razgovora, timskog rada, suradnje, slušanja, traženja pomoći, pregovaranja, davanja povratnih informacija, pridruživanja manjoj grupi, asertivnosti i rješavanja sukoba izuzetno se odvija u predškolskoj i ranoj osnovnoškolskoj dobi, a

sposobnosti dolaze do izražaja pri različitim okolnostima, na primjer, igre s drugima i boravka u školi (Dražić, 2016).

Ponašanja koja uključuje odgovorno donošenje odluka, su ona koja su u skladu s etičkim standardima i društvenim normama te osjećajem odgovornosti i poštovanja prema drugim osobama i cjelokupnoj zajednici. Obuhvaća preuzimanje odgovornosti i priznavanje pogrešaka i propusta te sposobnost vođenja. Odgovorno donošenje odluka je kompleksna zadaća za djecu koja obuhvaća rješavanje problema putem analiziranja socijalnih situacija, identificiranja problema, postavljanja prosocijalnih ciljeva i određivanja učinkovitih načina za rješavanje nesuglasica na razini vlastite vršnjačke skupine. U kontekstu rane osnovnoškolske dobi, poštivanje pravila škole i razreda te kontrola ljutnje i agresije odražavaju ovaj aspekt socijalno-emocionalnih kompetencija (Dražić, 2016).

Tablica 1. Kompetencije i ciljevi učenja na svim razinama socio-emocionalnih kompetencija prema Iowe Učenje socijalno-emocionalni kompetencije (eng. Iowa's Social-Emotional Learning Competencies, 2020)

Kompetencija	Cilj učenja
Samosvijest	<ul style="list-style-type: none"> • Prepoznavanje emocija • Točna samopercepcija • Samopouzdanje
Samoupravljanje	<ul style="list-style-type: none"> • Upravljanje stresom • Samodisciplina i samomotivacija • Postavljanje ciljeva • Organizacijske vještine
Socijalna svijest	<ul style="list-style-type: none"> • Empatija i perspektivnost • Uvažavanje različitosti i poštivanje drugih • Građanska dužnost

Socijalne vještine	<ul style="list-style-type: none"> • Komunikacija • Društveni angažman • Izgradnja odnosa • Timski rad
Odgovorno donošenje odluka	<ul style="list-style-type: none"> • Identificiranje problema • Analiza situacija i rješavanje problema • Vrednovanje i promišljanje • Etička odgovornost

2.1.Socio-emocionalno učenje

Kako i sam pojam socio-emocionalne kompetencije različiti autori drugačije definiraju, tako i proces socio-emocionalno učenje ima više definicija. Najjednostavnije socio-emocionalno učenje možemo okarakterizirati kao procesom kojim djeca i odrasli stječu znanja i vještine te dobivaju informacije koje su im potrebne za pozitivno funkcioniranje u raznim društvenim situacijama (Zhou i Ee,2012). Elias i suradnici (1997; prema Durlak i sur., 2011) socio-emocionalno učenje definiraju kao proces stjecanja kompetencija za prepoznavanje i upravljanje emocijama, postavljanje i postizanje pozitivnih ciljeva, poštivanje tuđih mišljenja, uspostavljanje i održavanje pozitivnih odnosa, donošenje odgovornih odluka te konstruktivno nošenje sa situacijama koje uključuju međuljudske odnose. Cilj socio-emocionalnog učenja je razvoj međusobno povezanih kognitivnih, afektivnih i ponašajnih kompetencija: samosvijest, upravljanje sobom, socijalna svijest, socijalne vještine i odgovorno donošenje odluka (eng. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2005).

Slika 1. **Dijagram** s više dijelova koji predstavlja 5 socijalno-emocionalnih kompetencije u centru, prema *Iowe Učenje socijalno-emocionalni kompetencije* (eng. *Iowa's Social-Emotional Learning Competencies*, 2020)



Ne tako davno je prepoznata važnost socio-emocionalnog učenja na ne samo akademski uspjeh učenika, nego i na osobni razvoj učenika van škole, naime istraživanja govore kako nije moguće ostvariti akademski uspjeh i osobni napredak bez usvajanja socio-emocionalnih vještina (Katalinić, 2017). Istraživanja su također pokazala kako socio-emocionalno učenje poboljšava školski uspjeh, također povećava pozitivno socijalno ponašanje, poboljšava učenikove pozitivne stavove prema školi, te smanjuje depresiju i stres među učenicima (Durlak sur., 2011). Učinkovito socio-emocionalno učenje pomažu učenicima da razviju osnovne socio-emocionalne kompetencije, koje su ranije navedene u tekstu.

3. UTJECAJI NA RAZVOJ SOCIO-EMOCIONALNIH KOMPETENCIJA DJETETA

Prema Katz i McClellan (1997) čimbenici koji utječu na razvoj socijalne kompetencije su uloga obitelji, uloga odgajatelja ili učitelja te uloga zajednice i vršnjaka.

3.1. Uloga obitelji

Bronfenbrenner (1990, prema Katz i McClellan, 1997) tvrdi da je svako dijete treba imati jednu osobu koja je „lud za njim“, naime osoba koja je postojano „zaljubljena u njega“ i čije će srce ubrzano raditi kad se ono prvi put nasmiješi, načini prve korake te izgovori svoje prve riječi. Najučestalije osoba koja je „luda za djetetom“ dolazi iz obitelji. Obitelj je prva zajednica u djetetovom životu i zadužena je socijalizaciju djeteta. Obitelj ima jednu od najvažnijih uloga za razvoj socio-emocionalnih kompetencija djeteta. Autori navode kako u današnje novije doba obitelji prolazekroz velike promjene. Razvoj tehnologije i ubrzani način života, pogotovo u urbanim sredinama, ostavlja veliki trag na obitelj (Kožul, 2018).

Učestalo za djecu znamo reći da su kao spužve, prate i upijaju sve iz svoje okoline. Tako djeca promatraju i oponašaju svoje roditelje te reagiraju na stvari i pojave isto kao i oni. Djeca se uglavnom plaše istih stvari kao i njihovi roditelji, ali se i vesele istim stvarima. Izražavanje emocija je naučeno oponašanjem, tako će dijete upotrijebiti iste izraze lica, geste koje je vidjelo od roditelja. Roditelji znaju biti kruti u odgajanju te zahtijevaju od djeteta da se ponaša razumno kao odrasli, a ne znaju da tako koče djetetove emocije (Havić, 2019).

Klarin (2006) navodi klasifikaciju roditeljski stilovi, u 4 kategorije: autoritativan roditeljski stil, autoritarni roditeljski stil, popustljivi roditeljski stil i ravnodušni roditeljski stil.

Istraživanja pokazuju da se autoritativni stil roditelja pokazao najuspješnijim te da pospješuje razvoj socijalne kompetencije. Ovaj roditeljski stil djetetu pruža veliku

potporu i poštovanje, uz potporu, toplinu i ljubav roditelj djetetu postavlja jasne granice i ograničenja. Djeca autoritativnih roditelja imaju pozitivnu sliku o sebi, jako samopouzdanje, dobro razvijene socijalne vještine, sposobnost reguliranja emocija i pozitivne oblike ponašanja.

Autoritarni roditeljski je stil koji nadzire, kontrolira, postavlja nerealno visoke zahtjeve, a pri tome upotrebljava silu. Djeca takvih roditelja imaju nisku razinu prosocijalnog ponašanja te pribjegavaju agresiji.

Popustljivi roditeljski stil je stil roditeljstva pun topline, ljubavi i poštovanja, kao i autoritativni stil roditeljstva, ali s minimalnom razinom nadzora i kontrole. Djeca popustljivih roditelja često su povučena, povodljiva i željna pripadnosti.

Ravnodušni roditeljski stil karakterizira nezainteresiranost, uskraćena ljubav i nedostatak nadzora. Ravnodušni roditelji ne brinu za dječji uspjeh, ali i neuspjeh. Djeca takvih roditelja su zahtjevna i neposlušna, ne reguliraju svoje emocije te su kod takve djece zapažena antisocijalna ponašanja.

Većina stručnjaka se slaže da odgojni stil roditelja i odnos oca i majke međusobno ima veliki utjecaj na odgoj djeteta. Kvaliteta djetetovog socio-emocionalnog funkcioniranja najviše ovisi o prvoj godini djetetovog života kada dijete uspostavlja privrženost s majkom (Čudina-Obradović, Obradović, 2006). Socijalno kompetentna, samostalna djeca najčešće potječu iz obitelji u kojima se miješaju toplina u nadzor i vlada ravnoteža između bliskosti i rezerviranosti (Katz i McClellan, 1997).

Kako bi roditelji osigurali djetetu razvoj socio-emocionalnih vještina trebaju mu osigurati prilike u kojima se igra s drugom djecom. Djeca ne mogu učiti socio-emocionalne vještine slušajući pouke o njima već im treba i iskustvo. Roditelji trebaju dijete naučiti dijeliti kako bi znala to primijeniti u vrtiću, a kasnije i u školi. Također ih treba naučiti vještinama pregovaranja te njegovati pozitivne socijalne interakcije (Čorić Špoljar i Kralj, 2014).

3.2. Uloga vršnjaka

Uz obitelj važnu ulogu u razvoju socio-emocionalnih kompetencija imaju upravo vršnjaci i prijatelji. Interakcija djece u vrtiću pridonosi boljem razvijanju socio-

emocionalnih vještina te smanjuje pojavu i razvoju agresivnosti te ostalih problema u procesu socijalizacije (Brajša-Žganec, 2003).

Katz i McClellan (1997) navode kako stručnjaci za razvoj socio-emocionalnih kompetencija razlikuju dva aspekta socijalne kompetencije u vršnjačkim odnosima: vršnjački status ili popularnost i prijateljstvo. Prijateljstvo se razlikuje od vršnjačkog socijalnog statusa po smjeru i specifičnosti. I dok je vršnjački status jednosmjernan i mjeri razinu u kojoj vršnjačka skupina simpatizira ili prihvaća neko dijete, prijateljstvo je dijadski odnos koji predstavlja uzajamni odabir dvoje specifične djece (Katz i McClellan, 1997).

Razlika između popularne i nepopularne djece temelji se na bihevioralnim i nebihevioralnim atributima. Nebihevioralnim atributima odnose se na dob, spol, socijalni status i vanjski izgled. Bihevioralne atribute zapažamo kao pomaganje, susretljivost, ljubaznost, strpljivost, inteligenciju, dijeljenje i agresivnost (Šušak, 2016). Popularna djeca većinom su fleksibilna, susretljiva i ljubazna, dok su nepopularna djeca rijetko birana za prijatelja. Također, nepopularna djeca su agresivnija i nezadovoljna, sukobljavaju se i izazivaju. Nepopularna djeca obično se družu s mlađom djecom u manjim skupinama, koja su također nepopularna (Šušak, 2016).

Djeca kroz igru s vršnjacima uče razne vještine, kao što su pregovaranje, čekati na red, dijeliti stvari, sudjelovati u grupnim igrama, poštivati pravila istih te usvajati pravila ponašanja (Kožul, 2018).

Djetetova motivacija za druženjem s vršnjacima i za prihvaćanjem u vršnjačku grupu dovodi do pojačanog nastojanja za razumijevanjem tuđih želja, stavova i očekivanja te prilagođavanjem vlastitog ponašanja drugima, a to su sve bitne komponente socio-emocionalnih vještina (Chen, 2012). U odnosima s vršnjacima djeca uče o posljedicama svog vlastitog ponašanja, o društvenim normama, samo o sebi, o drugima te o odnosima među ljudima. Uče se kompromisu, dogovorima, dijeljenju stvari, zajedničkom rješavanju sukoba (Chen, French, 2008).

3.3. Uloga učitelja

Klarin (2006) navodi kako djeca školske dobi provode više vremena s učiteljem nego s roditeljima te zbog toga učitelji dijelom preuzimaju dio roditeljske uloge. Mnogi autori navode da djeca koja su izgradila odnos povjerenja s učiteljem socio-emocionalno kompetentnija u odnosima s vršnjacima.

Klarin, Lukić i Ušljebrka (2003, u Klarin, 2006) navode kako je djetetov doživljaj odbijanja od strane učitelja povezan s problemima u socijalizaciji, kao što su usamljenost i agresivnost, a doživljaj prihvaćanje vodi prosocijalnom ponašanju i visokom stupnju socio-emocionalne kompetencije.

Istraživanja pokazuju kako pozitivna školska klima pozitivno utječe na razvoj socio-emocionalnih kompetencija kod djece te služi kao zaštitni čimbenik koji moderira utjecaj negativnih životnih događaja na mentalno zdravlje djeteta (Starkey, Aber i Crossman, 2019). Zato je veoma važno da učitelji kontinuirano rade na stvaranju i održavanju pozitivnoj atmosferi i klimi u razredu u kojoj se svaki učenik osjeća ugodno i prihvaćeno te može neometano razvijati svoje socio-emocionalne kompetencije.

Uloga učitelja je da učenike nauči odgovarajućim socio-emocionalnim vještinama za pronalaženje zajedničkog kompromisa, u nadi da će i izvan škole primjenjivati slične metode. Socijalne vještine kojima bi učitelji trebali učiti svoju djecu su: aktivno slušanje (slušanje s ciljem razumijevanja onoga što nam govornik govori), empatija (uživljavanje u poziciju drugog), jasno izražavanje vlastitih emocija i stavova, sposobnost pronalaženja različitih rješenja itd. (Ribić, 2020). Kvalitetan učitelj ne znači samo prenijeti znanje svojim učenicima, nego omogućiti neometan socio-emocionalni razvoj (Ključević, 2008).

4. SOCIO-EMOCIONALNE KOMPETENCIJE KOD DJECE

Današnje generacije djece provode više vremena s odgajateljima i učiteljima nego s roditeljima, istraživanja su pokazala kako su djeca koja su izgradila odnos povjerenja s odgajateljima i učiteljem socijalno kompetentnija u odnosima s vršnjacima (Klarin, 2006). Socio-emocionalne kompetencije su veoma važne i potrebno ih je razvijati od najranije dobi, pogotovo u predškolskoj ustanovi jer ona je prva institucija socijalizacije nakon obiteljskog doma, a koja je temelj za buduće interpersonalne odnose u životu djeteta (Mlinarević i Tomas, 2010.). Djeca predškolske dobi trebaju usvojiti barem minimum socio-emocionalnih vještina kako bi kasnije prosocijalno funkcionirali u životu. Postoje pokazatelji kako socio-emocionalno kompetentna djeca postižu bolje rezultate u akademskim postignućima, posjeduju veće samopouzdanje, stvaraju kvalitetne odnose, imaju bolju komunikaciju te ih odlikuje bolji sveobuhvatni razvoj u raznim područjima, a čimbenici koji utječu na razvoj socijalne kompetencije u predškolskoj dobi su: obitelj, vršnjaci, igra i učenje, simbolička igra, zajednica, vrijeme, promjene u fizičkom okruženju, vrijeme u kojem se djeca mogu družiti, projektni rad, interakcije odgojitelja s djetetom, partnerstvo roditelja i odgojitelja te individualni rad s djecom (Župančić, i Hasikić, 2020). Uloga odgojitelja je dijete naučiti kako odrasti u odgovornu osobu, kako razviti empatiju i osjetljivost za potrebe drugih, kako prihvatiti, naučiti potrebne socijalne vještine kako bi mogao izreći svoje mišljenje i stavove, a time saslušati i prihvatiti mišljenja drugih te da probleme i sukobe ne rješava na nasilan, agresivan način već da ima samokontrolu (Falamić, 2008.).

Temeljem uvida u literaturu, zaključak je kako radova ove tematike u Hrvatskoj ima u ograničenom broju. Neki od autora koji se bave ovom tematikom te su vezani uz temu učiteljske procjene socio-emocionalnih kompetencija učenika su Lidija Dražić, Renata Miljević-Riđički, Tea Pahić, Vlasta Vizek Vidović, Sanja Tatalović Vorkapić, Darko Lončarić, Vesna Buljubašić i Ines Blažević.

4.1. Istraživanja socio-emocionalnih kompetencija kod djece u Republici Hrvatskoj

Prijašnja istraživanja zaključila su da najvažniju i najveću ulogu u razvoju socio-emocionalnih kompetencija kod djece imaju roditelji, odnosno djetetovi skrbnici ili obitelj. Obitelj je prva zajednica u kojoj se dijete nalazi nakon rođenja i u toj zajednici započinje proces socijalizacije. Zbog današnjeg načina života djeca sve više vremena provode u školi. Upravo zato škola kao odgojno-obrazovna institucija i svi koji sudjeluju u radu škole (učitelji, ravnatelji, stručne službe, učenici) imaju veliki utjecaj na razvoj socio-emocionalnih kompetencija kod učenika. Brojna istraživanja pokazala su da je viša socio-emocionalna kompetencija povezana s boljim uspjehom u školi, kao i općenito većom psihološkom dobrobiti djeteta, a utječe i na ishode u kasnijem djetetovu životu kao što su uspjeh na poslu, bračni status i razina depresije (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor i Schellinger, 2011; Heckman, Stixrud i Urzua, 2006; Moffitt i sur., 2011).

Upravo iz razloga kako su škola i sami učitelji postali veoma važna komponenta u životu djeteta i razvoju njegovih socio-emocionalnih kompetencija, važno je provoditi nova istraživanja u ovom području te analizirati stavove učitelja o socio-emocionalnim kompetencijama njihovih učenika.

Na prostoru Republike Hrvatske do sada nije provedeno istraživanje koje ispituje učiteljske procjene socio-emocionalnih kompetencija učenika na način da se mogu zamijetiti stavovi kod učitelja o socio-emocionalnim kompetencijama njihovih učenika. Ranija istraživanja su se fokusirala na procjenu vlastitih socio-emocionalnih kompetencija kod učenika, na validaciju hrvatske verzije ljestvice socio-emocionalne dobrobiti i otpornosti predškolske djece, na istraživanje povezanosti školskog uspjeha i socijalnih vještina kod učenika te na istraživanje razlika u suradnji roditelja i škole u urbanim i ruralnim sredinama.

4.1.1. Socio-emocionalne kompetencije kod djece predškolske dobi

Profesori Sanja Tatalović Vorkapić i Darko Lončarić s Učiteljskog fakulteta u Rijeci proveli su 2014. godine istraživanje „Validacija hrvatske verzije ljestvice socio-

emocionalne dobrobiti i otpornosti predškolske djece“. Zadatak istraživanja je bio validacija hrvatske verzije njemačke skale Ljestvica socio-emocionalne dobrobiti i otpornosti predškolske djece (LJSEDOPD) i provjera temeljnih deskriptivnih parametra. U istraživanju su sudjelovale 112 odgajateljica iz tri županije (Primorsko-goranske županije, Istarske županije i Zagrebačke županije). Odgajateljice su opažale 1792 djece, 939 djevojčica i 853 dječaka, primjenom Ljestvice socio-emocionalne dobrobiti i otpornosti predškolske djece. Opažana djeca su bili u rasponu od 1 do 7 godina. Ljestvica socio-emocionalne dobrobiti i otpornosti predškolske djece (LJSEDOPD) namijenjena je za procjenu djece od 3 do 7 godina, iz tog razloga su iz analize izbačene procjene djece mlađe od 3 godine. Tako je uzorak koji je ušao u analizu 1748 djece. Procjenjivana su sva djeca iz mješovite skupine koju vodi odgajateljica koja je sudjelovala u istraživanju, tako je raspon veličina grupa od 4 do 25 djece. Mjerni instrument je upravo Ljestvica socio-emocionalne dobrobiti i otpornosti predškolske djece, a ljestvica ima njemačku i englesku verziju, dok je za ovo istraživanje ljestvica prevedena na hrvatski jezik. Originalna ljestvica ima 36 čestice, a ljestvica koja je korištena u ovom istraživanju ima 49 čestica.

Analizom podataka potvrđeno je pet od šest podljestvica originalne ljestvice LJSEDOPD; Uspostavljanje kontakta i socijalne vještine, Samokontrola i promišljenost, Asertivnost, Uživanje u istraživanju, Emocionalna stabilnost i suočavanje sa stresom, dok podljestvica Orijeantiranost prema zadatku nije pokazala zadovoljavajuću valjanost i pouzdanost. Autori navode kako je jedan od razloga primjena neadekvatne terminologije koja je korištena u istraživanju, naime radi se o terminu zadatak, u vrtiću se u radu s djecom ne izvode zadaci, već aktivnosti (Tatalović Vorkapić, i Lončarić, 2014).

Potvrđene su i dobne i spolne razlike predškolske djece na svim LJSEDOPD dimenzijama. Autori navode kako se očekuje od djece da s porastom dobi razvijaju i njihove socijalne vještine u uspostavljanju kontakta, asertivnosti, samokontroli, emocionalnoj stabilnosti te ujedno i doživljavati veći užitak u istraživanju svoje okoline, samih sebe i drugih oko sebe (Tatalović Vorkapić, i Lončarić, 2014).

Autori su zaključili kako LJSEDOPD može značajno poslužiti odgajateljima u praksi. Ljestvice za procjenu socio-emocionalne dobrobiti i otpornosti djece predškolske dobi jednostavne su za koristiti i jednostavno se interpretiraju, a mogu poslužiti odgajateljima kao alat za praćenje socio-emocionalne dobrobiti i otpornosti djece. Na temelju tih procjena odgajatelji mogu planirati rad s djecom na individualnoj bazi ili grupnoj razini, davati objektivne povratne informacije roditeljima o razvoju djece, imati objektivan alata u svrhu dokumentacije razvoja djeteta te kreirati različite preventivne i rano-intervencijske programe rada s djecom predškolske dobi (Tatalović Vorkapić, i Lončarić, 2014).

4.1.2. Socio-emocionalne kompetencije kod djece rane osnovnoškolske dobi u Republici Hrvatskoj

Vesna Buljubašić Kuzmanović sa Filozofskog fakulteta Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku i Ines Blažević iz Agencije za odgoj i obrazovanje provele su 2015. godine istraživanje „Školski kurikulum u funkciji razvoja socijalnih vještina učenika“. Cilj rada je bio ispitati utjecaj školskoga kurikuluma, njegovih sukreatora (učenika, učitelja i roditelja) na razvoj socijalnih vještina učenika u prvom obrazovnom razdoblju.

Problemi istraživanja su bili: ispitati kako učenici procjenjuju razvijenost svojih socijalnih vještina, vršnjačku prihvaćenost (samoprocjena i prosječna procjena razreda) i uključenost u različite aktivnosti planirane školskim kurikulumom, ispitati kako učitelji procjenjuju učestalost provođenja nastavnih strategija koje pridonose razvoju socijalnih vještina učenika, a kako roditelji svoju emocionalno-socijalnu pismenost i ispitati korelacijske odnose za sve varijable istraživanja te utvrditi koje se od ispitanih varijabli mogu smatrati značajnim prediktorima razvoja socijalnih vještina učenika.

Istraživanje je provedeno u Splitsko-dalmatinskoj županiji. Uzorak je činio 841 učenik (410 djevojčica i 431 dječak) iz 3. i 4. razreda (412 učenika trećeg razreda i 429 učenika četvrtog razreda) te 254 učitelja i 1619 roditelja (833 majki i 786 očeva). Prikupljanje podataka provedeno je od travnja do lipnja 2013. godine, a za prikupljanje podataka korištena su tri upitnika, Upitnik za učenike, Upitnik za učitelje i Upitnik za

roditelje. Za vršenje procjena u sva tri upitnika korištena je Likertova skala od 5 stupnjeva (od 1- najniža do 5 – najviša procjena). Upitnik za učenike se sastojao od tri djela, prvi dio se odnosio na sociodemografska obilježja, drugi na samoprocjenu razvijenosti socijalnih vještina koje su operacionalizirane kroz 16 varijabli grupiranih oko komunikacije, suradnje, nenasilnoga rješavanja sukoba i samokontrole. Treći dio je ispitivao indeks vršnjačke prihvaćenosti (samoprocjenu i prosječnu procjenu razreda). Upitnik za učitelje je sadržavao 17 tvrdnji koje su se odnosile na učestalost provođenja nastavnih strategija koje potiču razvoj socijalnih vještina učenika. Upitnikom za roditelje je ispitivana njihova emocionalno-socijalna pismenost pomoću Testa emocionalne inteligencije za roditelje (Shapiro, 1998) koji je, uz prilagodbu preoblikovan u skalu Likertovog tipa od 5 stupnjeva. Učitelji i učenici su upitnik ispunjavali u školi, a roditelji u svom domu. Za obradu podataka autorice su koristile program SPPSS.

Rezultati istraživanja pokazali su kako velika većina ispitanih učenika visoko procjenjuju razvijenost svojih socijalnih vještina, a najvišim vrijednostima procjenjuju sreću koju osjete kad pomognu mirno riješiti svađu i kad drugima daju dobar savjet, što govori u prilog vlastitoj dobrobiti i brizi za druge. Zanimljivo, učenici su najnižim vrijednostima procijenili osobnu samokontrolu kad se naljute, govore istinu, traže pomoć drugoga i dijele svoje sretne i tužne trenutake s prijateljima. Autori su od učenika tražili i da procjene prihvaćenost među vršnjacima i korelacija je pokazala kako učenici koji se samoprocjenjuju visoko prihvaćenima i od strane vršnjaka imaju uglavnom visoke procjene prihvaćenosti. Također, učenici koji se pozitivnije vrednuju postižu bolji školski uspjeh što je potvrdilo i istraživanje iz 2011. godine „Odnos školskog uspjeha i socijalnih vještina“ (Buljubašić Kuzmanović i Botić, 2011).

Autorica nakon analize podataka učenika naglašava kako je bitno da nastava, kao zajednički čin učitelja i učenika, bude zasnovana na suradnji i uzajamnom pomaganju, skrbi i potpori, brigom jednih za druge. (Buljubašić Kuzmanović, Blažević, 2015).

Učitelji visoko samoprocjenjuju učestalost provođenja nastavnih strategija koje potiču razvoj socijalnih vještina učenika, najvišim vrijednostima procjenjuju poticanje međusobnoga poštivanja, sprečavanje svađa i tučnjave, poštivanje i uvažavanje

mišljenja učenika, uvažavanje i poštivanje razlika među učenicima, poticanje slobode izražavanja osjećaja i mišljenja te slobodno iskazivanje vještina i sposobnosti učenika. Veoma važno, učitelji visoko procjenjuju poticanje zdravoga načina života uključujući fizičko i mentalno zdravlje učenika kao i suradnju s roditeljima, što dokazuju koliko je važno razvijanje odgojnoga partnerstva s roditeljima (Buljubašić Kuzmanović, i Blažević, 2015). Dok s druge strane najniže procjenjuju realizacija učenja kroz igru, organizacija različitih događanja za djecu, provođenje problemske nastave i sloboda biranja načina učenja.

Roditelji visoko samoprocjenjuju svoju emocionalno-socijalnu pismenost, majke više procjenjuju svoju emocionalnu pismenost od očeva. Zanimljivo kako stariji roditelji niže procjenjuju svoju socijalnu pismenost od mlađih roditelja, što autori povezuju s tradicionalnim odgojem roditelja. Roditelji s visokom stručnom spremom i višom stručnom spremom niže procjenjuju svoju emocionalno-socijalnu pismenost u odnosu na roditelje niže stručne spreme, a kao mogući razlog ovakvim procjenama je prezaposlenost i s time u vezi česta izbjivanja iz kuće, zahtjevi karijere i slično (Buljubašić Kuzmanović, i Blažević, 2015). Najvišim vrijednostima procjenjuju traženje iskrenosti od djeteta čak i u nevažnim stvarima, što potvrđuje važnost emocionalno-socijalnoga kontakta između roditelja i djece (Buljubašić Kuzmanović, i Blažević, 2015.). Također visoko procjenjuju važnost redovitoga razgovora o zajedničkim temama u svojoj obitelji i inzistiranja na razgovoru s djetetom kada ne želi razgovarati o nečemu što ga brine. S druge strane roditelji najnižim vrijednostima procjenjuju ustrajanje da dijete nastavi s pokušajima čak i nakon uzastopnih neuspjeha, kada se tuži da mu je preteško, primjenjivanje jasnih i dosljednih mjera discipline i redovito sudjelovanje zajedno sa svojom djecom u društveno korisnom i dobrovoljnom radu davanjem zaduženja i traženjem pomoći.

Autorice su, kako bi dodatno provjerile koliki je doprinos sukreatora školskoga kurikulumu razvoju socijalnih vještina učenika, ispitale koliko su ti utjecaji, odnosno varijable istraživanja povezane. Obrada podataka pokazala je kako je povezanost varijabli istraživanja visoka, što jasno ukazuje na činjenicu da školski kurikulum u funkciji razvoja socijalnih vještina ovisi o mreži odnosa koju grade učenici, učitelji i roditelji te da su njihovi utjecaji u korelaciji, što govori o školi kao sastavnom dijelu

života, a ne pukoj pripremi za život, i zajednici – stupu socijalnoga razvoja (Buljubašić Kuzmanović, i Blažević, 2015.). Ono najvažnije što je ovo istraživanje pokazalo je da učenici čiji učitelji primjenjuju nastavne strategije koje potiču razvoj socijalnih vještina i čiji roditelji pokazuju bolje rezultate na testu emocionalno-socijalne pismenosti te koji su vršnjački prihvaćeniji, imat će bolje rezultate na skali razvijenosti socijalnih vještina.

Autorice su zaključile kako je kurikulum u funkciji razvoja socijalnih vještina učenika usko vezan za međuljudske odnose, kvalitetu interakcije i komunikacije u odnosu te suradnju na svim razinama mikropedagoškoga obrasca škole uvažavajući djetetove potrebe, njegovu individualnost, posebnost i različitosti. Rezultati istraživanja su dokazali kako je za uspješan odgoj i obrazovanje učenika potrebna suradnja svi sudionika procesa, a to su učitelji, učenici i roditelji. Za pozitivno razvijanje socijalnih vještina učenika veoma su važni i povezani utjecaji vršnjaka, škole i obitelji.

Tijekom 2016. godine provedeno je istraživanje procjene socio-emocionalnih kompetencija učenika rane osnovnoškolske dobi u sklopu izrade diplomskog rada pod nazivom „Procjena socijalno-emocionalnih kompetencija djece rane osnovnoškolske dobi“ autorice Lidije Dražić. Za provedbu istraživanja korišten je mjerni instrument procjene socijalno-emocionalnih kompetencija djece „KDO – Kako se dijete osjeća?“ (eng. „How One Feels -HOF“, Kimber, 2015), koji je namijenjen djeci od 6 do 10 godina, kod učenika prvih i drugih razreda osnovne škole. Upitnik sadrži prikaz 10 situacija o kojima svaki ispitanik pojedinačno iznosi vlastito mišljenje o tome kako se lik iz situacije osjeća i što ono misli kako bi lik iz situacije reagirao. Uz navedenih 10 situacija, upitnik sadrži i jednu testnu situaciju kojoj je svrha upoznavanje djece s upitnikom i procjena razumiju li što se od njih očekuje prilikom ispunjavanja upitnika. Upitnik je razvijen u suradnji s nastavnicima i psiholozima različitih europskih zemalja, te je samim tim ovaj upitnik relevantan za sve zemlje. Prikupljanje podataka je provedeno 2015. godine u dva prva i dva druga razreda u osnovnoj školi u gradu Zagrebu. Istraživanje je provedeno u okviru međunarodnog projekta „EAP_SEL – European Assessment Protocol for Children's SEL skills“ (nositelj projekta: Sveučilište u Perugi, Italija, suradnik projekta: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Sveučilište u Zagrebu). Uzorak ispitanika činili su 43 djevojčice i 38 dječaka, na 3

upitnika nije označen spol djeteta. Raspon dobi ispitanika je od 6 do 9 godina, a prosječna dob ispitanika je bila 7, 4 godine.

Hipoteze koje je autorica odredila prije provođenja istraživanja, a s ciljem utvrđivanja u kojoj mjeri djeca iskazuju kompetentne odnosno nekompetentne odgovore su sljedeće: (h1) postoje spolne razlike unutar ispitivanog uzorka na način da djevojčice, u odnosu na dječake, iskazuju višu razinu socijalno-emocionalnih kompetencija; (h2) postoje razlike u odnosu na dob unutar ispitivanog uzorka tako da starija djeca (2. razred osnovne škole), u odnosu na mlađu (1. razred osnovne škole) iskazuju višu razinu socijalno-emocionalnih kompetencija te posljednja (h3) postoji korelacija između osjećaja i ponašanja u odgovorima ispitanika vezanih uz specifičnu situaciju.

Upitnik je proveden grupno, odnosno svako dijete je dobilo vlastiti tiskano set s prikazanim ilustriranim situacija ispod kojih se nalaze simboli koji predstavljaju moguće odgovore na situacije, a same situacije su prikazane pomoću projektora u Power Point formatu. Za svaku situaciju ispitanik je procjenjivao kako se pojedini lik iz ilustrirane situacije sa slike osjeća te što bi učinio u prikazanoj situaciji. Ispitanici ispunjavaju upitnik tako da zaokruže jedan od tri ponuđena simbola („O“, „#“, „X“) na pitanje kako se lik iz situacije osjeća i jedan od tri simbola („+“, „&“, „i“) na pitanje što lik čini. Značenje svakog simbola je objašnjen na glas učenicima.

Autorica je prije statističke obrade podataka morala kodirati i vrednovati ponuđene odgovore u upitniku, dodavala je brojčane oznake u rasponu od 1 do 3 (1 za najmanje kompetentnu izjavu, 3 za najkompetentniju i 2 za onu koja je procijenjena srednje kompetentnom) svakom ponuđenom odgovoru zasebno za svaku situaciju u kojima su ispitanici procjenjivali što lik s ilustracije osjeća i što radi, a u kasnijoj fazi obrade podataka odgovori su bodovani samo s 0 i 1 tako da je od tri ponuđena odgovora na svako pitanje samo 1 odabran kao kompetentan, dok su nulama označena preostala dva odgovora. Autorica je za obradu podataka koristila metode deskriptivne statistike, t-test za nezavisne uzorke i Spearmanov koeficijent korelacije, u svrhu testiranja spolnih i dobnih razlika, proveden je Mann-Whitney U-test.

Rezultati istraživanja su pokazali da djevojčice, u odnosu na dječake, iskazuju višu razinu socijalno-emocionalnih kompetencija. Autorica navodi kako je mogući razlog

toga upravo utjecaj tradicionalne kulture i odgoja koji potiče djevojčice da iskazuju svoje emocija, a kod dječaka se to potiskuje.

Autorica je prilikom testiranja razliku među ispitanicima s obzirom na dob koristila varijablu razreda jer je neujednačena dob ispitanika. Obradom podataka dolazi se do zaključka kako stariji učenici iskazuju višu razinu socijalno-emocionalnih kompetencija, što potvrđuje da se sposobnost prepoznavanja, razlikovanja i opisivanja emocija povećava s dobi.

Vesna Buljubašić Kuzmanović i Tanja Botić provele su tijekom 2011. godine istraživanje „Odnos školskog uspjeha i socijalnih vještina kod učenika osnovne škole“. Cilj njihova istraživanja je bio ispitati odnos školskog uspjeha i socijalnih vještina kod učenika osnovne škole i utvrditi koliko se kvaliteta razvijenosti socijalnih vještina manifestira na školski uspjeh, uvažavajući spol i dob učenika. U istraživanju je sudjelovalo 211 učenika 5. i 7. razreda iz dviju osnovnih škola, OŠ „Čačinci“ u Čačincima i OŠ „Retfala“ u Osijeku, a istraživanje je provedeno u razdoblju od siječnja do ožujka 2010. godine postupkom anonimnog anketiranja. Svaki je učenik individualno ispunio anketni upitnik. Za provedbu ovog istraživanja korišten je anketni upitnik koji je bio polazište za prikupljanje podataka. Anketni upitnik preuzet je od Društva za psihološku pomoć (Zagreb, 1995) koji je prilagođen za ovo istraživanje. Sastoji se od dva dijela, prvi dio odnosi se na sociodemografske karakteristike ispitanika (spolu, razred koji ispitanik trenutno pohađa i opći uspjeh na kraju prošle školske godine izražen brojkom 1, 2, 3, 4 ili 5). A drugi dio anketnog upitnika sastoji se od 22 tvrdnje koje su individualizirane i zahtijevaju od ispitanika vlastitu procjenu ponašanja u određenoj situaciji. Raspon mogućih odgovora u izvornom anketnom upitniku manji je od modificiranog anketnog upitnika, naime izvorni anketni upitnik sadrži moguće odgovore nikad, ponekad, često, a prilagođeni anketni upitnik koji je korišten u istraživanju sadrži širu skalu, odnosno brojčane procjene u rasponu od 1 do 5.

Hipoteza ovog istraživanja se odnosila na pretpostavku kako su socijalne vještine i školski uspjeh povezani, odnosno učenici koji svoje socijalne vještine procjenjuju pozitivno te ih smatraju poželjnim i primjereno razvijenim prolaze i s boljim školskim

uspjehom. Također, postavljena je hipoteza da djevojčice u prosjeku imaju pozitivniji školski uspjeh i pozitivnije od dječaka procjenjuju razvijenost svojih socijalnih vještina, ali na pojedinačnoj razini unutar dobi i spola ima odstupanja.

Autorice su podatke istraživanja grupirale, tabelirale i obrađivale pomoću deskriptivne statistike i jednosmjerne analize varijance.

Rezultati istraživanja 5. razreda su pokazali kako najviše negativnih procjena kvalitete vlastitih socijalnih vještina imaju ispitanici koji prolaze s dobrim uspjehom, dok najviše pozitivnih procjena imaju ispitanici koji prolaze s odličnim uspjehom (vrlo dobri učenici uglavnom drže korak s odličnim učenicima, odstupajući neznatno od njihovih odgovora). Djevojčice u prosjeku prolaze s boljim školskim uspjehom i svoje socijalne vještine procjenjuju višim od dječaka, što potvrđuje i istraživanje autorice Lidije Dražić da djevojčice bolje iskazuju emocije. U ovom istraživanju ispitivalo se i način rješavanja sukoba, odnos nenasilno rješavanje sukoba i rezultati su pokazali kako dobri učenici pokazuju nižu toleranciju na zadirkivanje od vrlo dobrih učenika i odličnih učenika. Vrlo dobri i odlični učenici imaju visok prag tolerancije na zadirkivanje, te je takve učenike teže isprovocirati, autorice navode kako to upućuje na dobro razvijene socijalne vještine pregovaranja i rješavanja konflikata, a učenici koji ostvaruju lošiji školski uspjeh reagiraju negativno na zadirkivanja, što upravo upućuje na slabo razvijenih socijalnih vještina.

Dok su uzorak ispitanika 5.razreda činili djeca koja još uvijek nisu ušla u razdoblje puberteta, uzorak 7. razreda činili su djeca koja ulaze ili su već ušla u razdoblje puberteta. Moramo to uzeti u obzir jer jedna od karakteristika djece koja su u pubertetu je i manja zainteresiranost za školu i sami školski uspjeh. Upravo iz tog razloga dolazi do smanjena broja odlikaša i povećava se broj učenika koji prolaze s dobrim uspjehom. Rezultati su pokazali kako i u 5.razredu, tako i u 7.razredu više djevojčica prolazi s boljim uspjehom i pozitivnije procjenjuju svoje socijalne vještine općenito u odnosu na dječake i na dječake koji prolaze s istim školskim uspjehom.

4.2. Istraživanja o socio-emocionalnim kompetencijama provedena u drugim zemljama

Slijedi prikaz rezultata istraživanja socio-emocionalnih kompetencija učenika iz više zemalja, koje nam približavaju relevantnost, multidisciplinarnost i nužnost šireg razmatranja problematike socio-emocionalnih vještina učenika u razredu.

4.2.1. Socio-emocionalne kompetencije i školski uspjeh u adolescenciji: koja je uloga prilagodbe u školi?

Skupina europskih autora 2021. godine objavila je istraživanje pod nazivom Socio-emocionalne kompetencije i školski uspjeh u adolescenciji: koja je uloga prilagodbe u školi? (eng. Socio-Emotional Competencies and School Performance in Adolescence: What Role for School Adjustment?). Autori su u radu koristili mrežni pristup kako bi dublje razumjeli prirodu i strukturu odnosa između socio-emocionalnih kompetencija, školske prilagodbe i školskog uspjeha. Analizirali su podatke iz velikog istraživanja koje se provelo među francuskim učenicima srednjih strukovnih škola (ProFan). Ova skupina učenika je odabrana za istraživanje jer učenici srednjih strukovnih škola čine uglavnom u Francuskoj i ostatku Europe heterogenu populaciju uglavnom od socio-ekonomskog porijekla s niskim do prosječnim primanjima, a čije je socio-emocionalno i školsko funkcioniranje uvelike nedovoljno istraženo (Mella N, Pansu P, Batruch A, Bressan M, Bressoux P, Brown G, Butera F, Cherbonnier A, Darnon C, Demolliens M, De Place A-L, Huguet P, Jamet E, Martinez R, Mazonod V, Michinov E, Michinov N, Poletti C, Régner I, Riant M, Robert A, Rudmann O, Sanrey C, Stanczak A, Visintin EP, Vives E and Desrichard O., 2021).

Autori su u istraživanju procjenjivali tri varijable:

a) interpersonalne socio-emocionalne kompetencije socio-emocionalno ponašanje, empatija i kolektivna orijentacija.

Za procjenjivanje socio-emocionalna ponašanja korištena je skala koju su razvili Lippman i sur. (2014.) kako bi se procijenilo u kojoj mjeri ispitanik koristi skup pozitivnih vještina potrebnih za dobro slaganje s drugima i konstruktivno funkcioniranje u skupinama, to uključuju izražavanje poštovanja i uvažavanja drugih,

učinkovit rad s drugima, iznošenje ideja i slušanje ideja drugih, reguliranje emocija, ponašanje u skladu s društvenim normama i korištenje vještina rješavanja sukoba. Skala je imala osam stavki za koje su sudionici morali naznačiti je li izjava baš kao (oni) do uopće mi se ne sviđa (oni) na Likertovoj skali od pet stupnjeva.

Za procjenu empatije korišten je Indeks interpersonalne reaktivnosti (IRI) (Gilet i sur., 2013.).

Za procjenu sposobnosti i sklonosti vrednovanju rada s drugima umjesto samostalnog rada autori su koristili podskalu od osam stavki skale kolektivne orijentacije (Driskell i sur., 2010.). Za svaku stavku, ispitanici su morali naznačiti slažu li se s izjavom na Likertovoj skali od pet stupnjeva od potpuno se slažem do potpuno se ne slažem.

b) četiri mjere prilagodbe školi, odnosno prilagodba na instituciju, samopoimanje školske kompetencije, samoregulacija u školi i anksioznost u školi.

Za procjenu prilagodbe na instituciju korišten je Upitnik o adaptaciji učenika na fakultet (Dahmus i sur., 1992.) za procjenu opće prilagodbe školskom okruženju. Ovaj upitnik je ima šesnaest stavki koje su procjenjivale tri dimenzije: društvenu prilagodbu, privrženost instituciji i emocionalna i osobna prilagodba. Za procjenu korištena je Likertova skala od sedam točaka u rasponu od potpuno se ne slažem do potpuno se slažem.

Za procjenu samopoimanja kompetencije u školi korištena je francuska verzija podskale percipirane školske kompetencije od pet stavki (Bariaud, 2006.) iz Profila samopercepcije za adolescente (Harter, 2012.). Svaka stavka predstavljala je opis dvije skupine učenika suprotnih karakteristika. Ispitanici su trebali odabrati skupinu koja ih je najbolje opisala i procijeniti koliko je ta tvrdnja za njih istinita. Svaka stavka imala je ocjenu od jedan do četiri.

Za procjenu samoregulacije u školi korišteno je devet stavki prilagođenih upitniku motiviranih strategija za učenje (Pintrich, 1991.). Upitnik je uključivao sposobnost koncentracije i motiviranja (npr. „Mogu raditi samostalno kod kuće i kod kuće škola”) ili za samostalan rad (npr. “Pripremam se prije ispita”). Za svaku stavku, sudionici su

morali odgovoriti na Likertovoj skali od sedam točaka od potpuno se ne slažem do potpuno se slažem.

Za procjenu školske anksioznosti autori su koristili upitnik Inventar stanja anksioznosti kod djece (Turgeon i Chartrand, 2003.) koji su prilagodili za svoje istraživanje. Ispitani su trebali naznačiti učestalost s kojom su iskusili simptome na Likertovoj skali od četiri točke od nikad do uvijek.

c) ocjene iz francuskog jezika i matematike.

Autori su očekivali da će sve varijable biti izravno ili neizravno povezane, jer kako navode sve su povezane s prilagodbom škole.

Kako je već navedeno uzorak ispitanika za istraživanje je uzet iz projekta ProFan, velikog istraživačkog projekta iz 2017. godine koje je pokrenulo francusko Ministarstvo obrazovanja, a koji je testirao utjecaj suradničkog učenja na nekoliko glavnih ishoda, kao što su socio-emocionalno funkcioniranje, akademski uspjeh ili prilagodba u školu. U ovom istraživanju su sudjelovale dvije skupine učenika iz 109 francuskih srednjih strukovnih škola (medicinske škole, ekonomske škole i tehničke škole). Škole je odabralo francusko Ministarstvo obrazovanja na dobrovoljnoj osnovi, a razredi su odabrani nasumično. Ova se analiza bazira na podatke iz početne osnovne vrijednosti druge skupine, koji su prikupljeni u listopadu i prosincu 2018. godine, u kojemu je sudjelovalo četiri tisuće tristo četrdeset dva (4342) učenika, od toga 57% žena, prosječna dob 16,41 godina.

Podaci su prikupljeni tijekom školskog sata u školskim informatičkim učionicama te su učenici putem online platforme ispunjavali upitnik. Upitnik je sadržavao 251 stavku. Upitnik je uključivao stavke koje se odnose na socio-emocionalne kompetencije, prilagodbu školi i akademskog uspjeha.

Rezultati istraživanja su pokazali kako ocjene iz matematike i francuskog jezika ne pokazuju izravne veze sa socio-emocionalnim kompetencijama, već neizravne veze kroz samoregulaciju. Samoregulacija pokazuje najvišu ocjenu središnjosti međusobne povezanosti, više nego dvostruko druge varijable središnje međusobnosti. Autori objašnjavaju kako to ukazuje da ova varijabla ima najviše neizravnih veza s drugim

čvorovima u mreži. Samoregulacija pokazuje najveću središnju snagu, sugerirajući da ova varijabla nije samo važna posrednička varijabla, već također ima veliku težinu na druge varijable mreže. Pokazuje izravnu povezanost sa svim socio-emocionalnim kompetencijama te s ocjenama iz francuskog jezika, prilagodbom instituciji i samopoimanjem kompetencije u školi. Ali, s druge strane, pokazuje samo neizravnu povezanost s ocjenama iz matematike i tjeskobom u školi. Odnosno ima jake izravne i neizravne veze s cijelom mrežom (Mella N, Pansu P, Batruch A, Bressan M, Bressoux P, Brown G, Butera F, Cherbonnier A, Darnon C, Demolliens M, De Place A-L, Huguet P, Jamet E, Martinez R, Mazenod V, Michinov E, Michinov N, Poletti C, Régner I, Riant M, Robert A, Rudmann O, Sanrey C, Stanczak A, Visintin EP, Vives E and Desrichard O., 2021).

Autori navode da kolektivna orijentacija (pripadnost) nije povezana s drugim socio-emocionalnim kompetencijama. Negativno je povezano sa samoregulacijom i samopoimanjem školske kompetencije, ali pozitivno s prilagodbom na instituciju. Putem neizravnih veza negativno je povezan sa školskim ocjenama. Dok su školske ocjene samo pozitivno povezane sa samopoimanjem kompetencije u školi za francuski jezik i matematiku i samoregulaciju iz francuskog jezika. Sve ostale mrežne varijable pokazuju samo neizravne veze sa školskim ocjenama.

Naravno školska anksioznost ima negativne veze sa samopercipiranom kompetencijom u školi. Autori navode kako to vrijedi i za prilagodbu na instituciju, koja je najjača veza u cijeloj mreži.

Autori na kraju zaključuju da njihovi rezultati istraživanja otkrivaju da su u adolescenciji dobre sposobnosti samoregulacije u školi središnje i za socijalne i za afektivne aspekte prilagodbe na školu i školski uspjeh. Smatraju kako taj rezultat može imati značajne implikacije na obrazovanje. Također zaključuju kako njihovi rezultati istraživanja sugeriraju da više kognitivne socio-emocionalne kompetencije, kao što su vještine shvaćanja perspektive, imaju veću težinu u mreži školske prilagodbe od ostalih socio-emocionalnih varijabli.

4.2.2. Uloga roditeljskih stilova na socio-emocionalne kompetencije djece na početku školske godine

Maria Magdalena Stan iz Rumunjske provela je 2011.godine istraživanje pod nazivom Uloga roditeljskih stilova na socio-emocionalne kompetencije djece na početku školske godine (eng. The role of parental styles the socio-emotional competence of children at the beginning of school years). Kako je već navedeno najviše utjecaja na razvoj socio-emocionalnih kompetencija imaju obitelj, odnosno roditelji, učitelji i vršnjaci.

Cilj istraživanja je bio analizirati utjecaj autoritarnog, autoritativnog i popustljivog roditeljskog stila na razvoj socio-emocionalnih kompetencija.

Uzorak ispitanika je činilo 106 djece, prosječne starosti 6.53, 59 dječaka (55,65%) i 47 djevojčica (44,35%). 79 djece (74,53%) je iz urbanih sredina, a 27 djece (25,47%) iz ruralne sredine.

Za procjenu socijalne kompetencije korišten je sustav ocjenjivanja društvenih vještina (Gresham&Elliott,1990.), koji predstavlja instrument evaluacije društvenog ponašanja i klasifikacija za probleme socijalnog ponašanja. Obrazac se sastojao od 55 stavki koje spadaju u četiri područja: suradnja, tvrdnja, odgovornost i samokontrola.

Za procjenu emocionalnih kompetencija korišteni su različiti instrumenti. Za razumijevanje emocija korišten je instrument prilagođen po Denhamu, Test afektivnog znanja (Ûtefan, 2010.). Autorica je procjenjivala ovu vrstu kompetencije odabirom pet sugestivne slike ženskog lica koje je izražavalo nediferencirane emocije kao što su: radost, bijes, tuga, strah, ravnodušnost.

Za evaluaciju strategija rješavanja problema korišten je postupak Wallyju Test rješavanja problema (Webster-Stratton, 1990) koji je prilagođen za istraživanje. Ispitanicima je predstavljeno pet problemskih situacija koje vode potencijalnom sukobu, a svaki od njih prati sugestivna slika: odbijanje prijatelja, nepravedno postupanje drugog djeteta, ograničenje pristupa igrački, neodobravanje odrasle osobe. Odgovori ispitanika dijelili su se u dvije kategorije, pozitivne i negativne strategije.

Za procjenu roditeljskog stila korišten je Upitnik roditeljskog autoriteta (PAQ) instrument koji je realizirao John R. Buri.

Za statističku obradu podataka proveden je test ANOVA u SPSS sustavu.

Rezultati istraživanja pokazuju kako razumijevanje emocija i emocionalno izražavanje su komponente koje su pod utjecajem roditeljskog stila, autoritarni roditeljski stil ne potiče formiranje takvih kompetencija u usporedbi s popustljivim roditeljskim stilom, kod kojeg se dijete može slobodno izražavati bez ograničenja.

Autorica zaključuje kako se visoka razina samokontrole uviđa kod djece čiji roditelji prakticiraju autoritaran i autoritativan stil, dok je kod djece čiji roditelji prakticiraju popustljivi stil kontrola niska, tako npr. dijete govori bez dozvole, ne obavlja školske aktivnosti, šeće po učionici pa čak i napušta učionicu. Također velika razina odgovornosti se uviđa kod djece čiji roditelji prakticiraju autoritarni stil. Ne postoje razlike u suradnji djece između prakticiranih roditeljski stilovi.

4.2.3. Poučavanje socio-emocionalnih kompetencija među učenicima osnovnih škola: poboljšanje rješavanja sukoba i promicanje demokratskog suživota u školama

Skupina autora iz Španjolske proveli su 2021.godine istraživanje pod nazivom Poučavanje socio-emocionalnih kompetencija među učenicima osnovnih škola: poboljšanje rješavanja sukoba i promicanje demokratskog suživota u školama (eng. Teaching Socio-Emotional Competencies Among Primary School Students: Improving Conflict Resolution and Promoting Democratic Co-existence in Schools).

Cilj istraživanja je predstavljanje obrazovnog prijedlog za prenošenje socio-emocionalnih kompetencija kod učenika osnovnih škola. Autori navode kako pokušavamo prenijeti socio-emocionalne kompetencije temeljene na: a) poticanju samospoznaje, samopoštovanja i poštovanja drugih među učenicima; b) razvijanje ponašanja koje im omogućuje da percipiraju i izražavaju osjećaje i samoregulirajuće emocije; i c) razvijanje asertivnih komunikacijskih vještina s ciljem poboljšanja rješavanja sukoba. Ovaj program je koncipiran na način da se provodi tijekom cijele akademske godine organiziranjem dvomjesečnih predavanja od po 45 minuta, koji se

održavaju do završetka 15 predavanja (Santamaría-Villar MB, Gilar-Corbi R, Pozo-Rico T and Castejón JL, 2021). U istraživanju su sudjelovale dvije osnovne škole, sa po dvije grupe za svaku školsku godinu. U ovom istraživanju sudjelovalo je ukupno 100 učenika, od kojih je 50 učenika nasumično raspoređeno u eksperimentalnu grupu, a ostalih 50 učenika u kontrolnu skupinu. Svi ispitanici su učenici trećeg razreda, a kontrolnu i eksperimentalnu skupinu čini su sličan broj dječaka i djevojčica, odnosno 48% učenika i 52% učenica. Učenici su pripadali dobnoj skupini od 8 do 9 godina.

Kao jedan od mjernih instrumenta korišten je Upitnik o školskom nasilju u predškolskoj i osnovnoškolskoj dobi. Tim upitnikom se dobivaju precizne informacije o različitim relevantnim varijablama kao što su vrsta nasilja, mjesta na kojima se ono događa i učestalost nasilnog ponašanja (Albaladejo-Blázquez i sur., 2013.). Upitnik se sastoji od 30 kratkih i lako razumljivih stavki. Korištena je skala tipa Likert s četiri opcije odgovora. S obzirom da upitnik uključuje stavke koje procjenjuju učestalost s kojom su različite situacije doživljene, provedene ili svjedoci, odgovori na svaku od pitanja su: nikad, nekoliko puta, mnogo puta i uvijek. Upitnik uključuje četiri glavna dijela. U prva tri dijela nalazimo ocjenu prisutnosti situacija nasilja u školi iz perspektive gledatelja, žrtve ili agresora. Četvrti dio procjenjuje kako subjekti reagiraju na situacije nasilja. Čimbenici mjereni u ovoj studiji su sljedeći: svjedoci nasilja, proživljeno nasilje, koje uključuje nasilje i "ono što vidite"/"ono što kažete". (Santamaría-Villar MB, Gilar-Corbi R, Pozo-Rico T and Castejón JL, 2021).

Također, korištena je Matsonova evaluacija društvenih vještina s mladima. Ova mjera procjenjuje stupanj adekvatnosti društvenog ponašanja pojedinaca (Matson i sur., 1983.). U ovom istraživanju korištena je španjolska verzija mjere (Trianes et al., 2002.). Skala omogućuje procjenu specifičnih društvenih vještina uključenih u adaptivna i neprilagodljiva socijalna ponašanja, s obzirom na odnos učenika s vršnjacima i odraslima. Instrument se može primijeniti na osobe od 4 do 18 godina. Instrument ima verzije samoizvješća i vanjske evaluacije (roditelji i učitelji). Verzija samoizvješća korištena u ovoj studiji ima 62 stavke. Korištena je ocjenjivačka ljestvica tipa Likert koja se sastoji od ocjena od 1 ("nimalo") do 5 ("vrlo"). (Santamaría-Villar MB, Gilar-Corbi R, Pozo-Rico T and Castejón JL, 2021).

Kao mjerni instrument u istraživanju korišten je inventar emocionalnih kvocijenata. To je inventar koji pokriva višestruke emocionalne i socijalne kompetencije, uključujući procjenu emocionalne inteligencije, kao i društveni i afektivni profil (Bar-On, 1997.). Verzija za mlade (BarOn EQ-i:YV) koja je korištena u ovom istraživanju procjenjuje emocionalno i socijalno funkcioniranje mladih u dobi od 7 do 18 godina, pružajući procjenu njihove temeljne emocionalne i socijalne inteligencije (Bar-On i Parker, 2000.). Uključuje 51 predmet, koji se ocjenjuju na Likertovoj ljestvici od pet stupnjeva. Procjenjuje sljedeće opće čimbenike, intrapersonalna inteligencija, interpersonalna inteligencija, prilagodba i upravljanje stresom. (Santamaría-Villar MB, Gilar-Corbi R, Pozo-Rico T and Castejón JL, 2021).

Istraživanje je provedeno na način da su sudionici nasumično raspoređeni u jednu od dvije skupine, eksperimentalnu skupinu u kojoj se provodila obuka o socio-emocionalnim kompetencijama ili u kontrolnu skupinu bez posebne obuke. Eksperimentalnu skupinu činili su studenti koji su sudjelovali u programu obuke. Program je osmišljen kako bi unaprijedio njihove socio-emocionalne kompetencije i olakšao rješavanje sukoba i promicao demokratski i miran suživot u školama. Kontrolnu skupinu činili su učenici osnovnih škola koji u tom razdoblju nisu sudjelovali u programu. Mjerne instrumente ispitanici su ispunili prije i nakon programa osposobljavanja u svim uvjetima istraživanja.

Rezultati istraživanja su pokazali kako je učinak interakcije između vremena prije-testne i post-testne procjene i provedbe programa značajan.

Autori na kraju zaključuju da studija teoretski implicira da treba promicati socio-emocionalne vještine i prevenciju školskog nasilja među osnovnoškolcima kroz predane i učinkovite obrazovne programe, kakav je upravo prikazan u ovom istraživanju. Praktične implikacije studije temelje se na činjenici da je predloženi program jednostavna i lako primjenjiva intervencija koju svaki učitelj, koji je osposobljen za poučavanje njegovih sadržaja, može primijeniti u svojoj učionici. (Santamaría-Villar MB, Gilar-Corbi R, Pozo-Rico T and Castejón JL, 2021).

Rezultati jasno ukazuju da je moguće postići poboljšanje socijalnih vještina i upravljanja emocijama u poboljšanju rješavanja sukoba i promicanju demokratskog

suživota u školama, a to kako navode autori ima velike praktične implikacije za postizanje stanja blagostanja i kvalitetnog obrazovanja kojem težimo u obrazovnom području. (Santamaría-Villar MB, Gilar-Corbi R, Pozo-Rico T and Castejón JL, 2021).

4.2.4. Socio-emocionalne kompetencije roditelja i prilagodba djece na vrtić

Poljska autorica Irena Przybylska objavila je 2013.godine istraživanje na temu Socio-emocionalne kompetencije roditelja i prilagodba djece na vrtić (eng. Parents' Socio-Emotional Competences and Children Adaptation to Infant School).

U istraživanju je sudjelovalo je osamdesetero (80) djece, sedamdeset jedno (71) dijete od 3 godine i devetero (9) djece od 4 godine i jedan (1) njihov roditelj.

Svrha istraživanja je bila utvrditi opseg povezanosti između emocionalna inteligencija roditelja i prilagodba zahtjevima vrtića.

Ciljevi istraživanja su bili a) dijagnosticirati emocionalnu inteligenciju roditelja i razinu prilagodbe na vrtić, b) saznati odnos varijabli emocionalne inteligencije roditelja i adaptacija njihove djece u vrtiću.

Glavna hipoteza istraživanja je bila da je emocionalna inteligencija roditelja u korelaciji s adaptacija djeteta na vrtić. Emocionalno inteligentni roditelji su prikladniji odgajati samostalnu i emocionalno zreliju djecu. U anketi su implementirane dvije tehnike: upitnik za procjenu emocionalnu inteligenciju i usmjereno promatranje ponašanja djeteta u vrtiću.

Roditelji su bili zamoljeni da popune Upitnik emocionalne inteligencije (KBiE). Upitnik se sastojao od 4 skale koje su namijenjene za procjenu emocionalne inteligencije u sljedećim aspektima: svijest o emocijama, samoregulacija, korištenje emocionalno znanje i interpersonalni aspekt prepoznavanja i praćenja tuđe emocije. Socijalna prilagodba utvrđena je korištenjem naturalističkog ponašanja metoda promatranja. Promatranja su vršena na početku škole godine, tijekom strukturiranih, polustrukturiranih i slobodnih aktivnosti. Prilagodba operativno je definirana u četiri područja, koja su pretvorena u 4 skale u promatrački list. Odgojitelji su bili zamoljeni da promatraju ponašanje svojih polaznika u interakcije s vršnjacima, emocionalni stabilnost znači izražavanje emocija i samoregulaciju u različitim situacijama (npr.

odvajanje od roditelja, kontakt s odraslima i vršnjacima, reakcije na zahtjeve) i ljestvica autonomije koja uključuje i donošenje odluka ili izražavanje vlastite mišljenja i samoposluživanja. Promatranje je bilo zakazano za sam početak nove školske godine i odnosio se samo na djecu koja su krenula u vrtić prvi put (uglavnom trogodišnjaci i četverogodišnjaci).

Autorica zaključuje kako postoji korelacija između emocionalne inteligencije roditelja i adaptacija njihove djece na prvo vanjsko okruženje, odnosno vrtić. Navodi kako postoje sveprisutne veze između socio-emocionalnih kompetencija i obiteljske emocionalne pozadine, dalje između socio-emocionalnih kompetencija i procesa prilagodbe. U ovom istraživanju većina ispitanika imalo je normalnu do visoku razinu emocionalne inteligencije i njihova djeca su pokazala prosječnu do izvrsnu prilagodbu na vrtić. Utvrđeno je da postoji emocionalna inteligencija i socijalna prilagodba djece u dobi od 3-4 godine značajno korelirano ($p=0,40$) na razini od 5 posto.

4.3. Istraživanje „Učenici kao saveznici“

Anketni upitnik koji je korišten u ovom istraživanju je preuzet sa stranice „Što djeca mogu učiniti“ (eng. What Kids Can Do, <https://www.whatkidscando.org/>). Upitnik je korišten u projektu Učenici kao saveznici (eng. Students as Allies, SAA), istraživanje je provedeno 2004. godine i 2011. godine. Za provedbu ovog istraživanja korišten je anketni upitnik i svi dodatni materijali iz istraživanja koje je provedeno 2004. godine. Istraživanje je provedeno u 20 škola na području 5 američkih gradova, u Chicagu, Houstonu, Oaklandu, Philadelphia, i St. Louisu. Cilj istraživanja je bio pomoći učenicima da postanu sukreatori ne samo vlastitog uspjeha, već i uspjeha svojih nastavnika i same škole. U istraživanju je sudjelovalo 6350 učenika i 446 učitelja.

Rezultati istraživanja su pokazali kako unatoč školskoj krizi koja je zahvatila američki školski sustav u vrijeme provedbe istraživanja, učenici i učitelji imaju volju i spremi su za rad. Tako je 89 % anketiranih učenika u svih 5 gradova iskazalo: "Zaista želim učiti", a 83% je reklo da redovito sudjeluje u nastavi. 87% se izjasnilo da poštuje većinu svojih učitelja, a 84% smatra da ih učitelji poštuju. Kad su učenici pitani da ocjene svoje učitelje na ljestvici od 1 do 5 (1-nedovoljno, 2-dovoljno, 3- dobro, 4-vrlo dobro i 5- odlično), 84% je svojim učiteljima dalo ocjenu 5 ili 4 na pitanje "Dobro

poznavanje svog predmeta”; 86% učenika je ocijenilo svoje učitelje s ocjenom 5 ili 4 na pitanje „Učitelji su dobro organizirani“ i na pitanje „Učitelji vjeruju da sva djeca mogu učiti“.

S druge strane 23% ispitanih učitelja složilo se s time da drugi učitelji u njihovoj školi su predani poučavanju i rade ono što je najbolje za njihove učenike. 87% vjeruje da je njihov školski program potiče učenike na napredak. 89% smatra da učitelji u njihovoj školi poštuju učenike svih rasa i kultura, a 81% je reklo da njihove kolege imaju velika očekivanja od svojih učenika.

Zanimljiv podatak je kako je 52% učenika ocijenilo svoje učitelje s ocjenom 5 ili 4 na pitanje „Učitelji poučavaju učenike prema njihovim individualnim potrebama i mogućnostima“, ali je 17% učenika na to isto pitanje učitelje ocijenilo s ocjenom 2 ili 1. Samo polovica ispitanih učenika smatra da zaposlenici škole uvažavaju njihova mišljenja. 18% učenika razmišljalo je o napuštanju škole i prestanku školovanja, od toga 58% učenika je navelo kao glavni razlog „Neslaganje s učiteljima“. Dok je samo četvrtina navela kao glavni razlog za napuštanje škole i prestanak školovanja „Nasilje“ ili „Sigurnost u školi“.

Dvije trećine ispitanih učenika smatra da njihovi učitelji ne razumiju njih ili njihov život izvan škole, dok više od četvrtine ispitanih učenika se izjasnilo da nema niti jedna odrasla osoba u njihovoj školi za koju smatraju da bi joj se mogli obratiti sa svojim problemima.

Rezultati istraživanja su pokazali kako postoje razlike u načinu gledanja međusobne interakcije između učenika i učitelja. U Chicagu 27% ispitanih učenika reklo je da učitelji često razgovaraju individualno s njima o aktivnom sudjelovanju u učionici i akademskom uspjehu, a 80% ispitanih učitelja reklo je da često individualno raspravljaju o tim temama s učenicima. Samo 33% učenika reklo je da im učitelji često pojedinačno objašnjavaju kako dovršiti domaću zadaću, a 70% učitelja smatra da o tome često razgovaraju s pojedinim učenicima.

Na pitanje što bi učenicima pomoglo u učenju, najviše je učenika (47%) odgovorilo da bi im pomoglo učenje u stvarnom svijetu.

Kako je istraživanje provedeno u 5 različitih američkih gradova rezultati istraživanja u određenim područjima se razlikuju. Tako u Chicagu samo 46% učenika smatra da je njihova škola sigurna; u Oaklandu postotak je sličan, odnosno 51% ispitanih učenika smatra da je njihova škola sigurna. Dok u Houstonu i St. Louisu, 68% i 83%, ispitanih učenika smatra da je njihova škola sigurna. 84% učenika iz St. Louisa smatra da njihovi učitelji poštuju učenike, dok u Oaklandu 68% učenika smatra da njihovi učitelji poštuju učenike.

5. SPECIFIČNOSTI URBANIH I RURALNIH SREDINA

Renata Miljević-Ridički, Tea Pahić i Vlasta Vizek Vidović provele su 2011. godine istraživanje „Suradnja roditelja i škole u Hrvatskoj: sličnosti i razlike urbanih i ruralnih sredina“. Cilj njihova istraživanja bio je provjeriti razlikuju li se roditeljske procjene suradnje i zadovoljstva vlastitom uključenosti u život škole iz urbano i ruralne perspektive. U istraživanju su sudjelovala 1052 roditelja, od toga 526 roditelja iz urbanih sredina i 490 iz ruralnih sredina i djeca od drugog do osmog razreda iz 30 osnovnih škola u Hrvatskoj, 16 škola iz urbanih i 14 škola iz ruralnih područja. Za provedbu istraživanja korišteni su opsežni anketni upitnici koji su konstruirani prema teorijskom modelu Joyce Epstein koji uključuje šest područja: roditeljstvo, komunikacija škole i roditelja, podrška djeci u učenju kod kuće, volontiranje roditelja u školi, sudjelovanje u donošenju odluka i upravljanju školom i suradnja između škole i zajednice (Dauber i Epstein, 1989.), te percepcija roditeljske uloge i uloge škole u odgoju i obrazovanju djeteta prema modelu tradicionalnog nasuprot partnerskog odnosa roditelja i škole (Sheridan i Krachowill 2007.), a njima se ispituju roditeljska participacija u školovanju djeteta. Prije ispitivanja provedeni su razgovori u fokus grupama koje su poslužile kao osnova za konstrukciju primijenjenih upitnika.

Problemi ovog rada je utvrditi jesu li roditelji u Hrvatskoj usmjereni na tradicionalni ili partnerski odnos sa školom te ispitati postoje li razlike u orijentaciji prema suradnji sa školom između roditelja urbanih i ruralnih sredina. Zatim, željelo se usporediti procjene roditelja urbanih i ruralnih sredina u pogledu otvorenosti škole, čimbenika koji su potencijalna prepreka suradnji sa školom, zadovoljstva ostvarenom komunikacijom i zadovoljstva cjelokupnom mogućnošću utjecaja na obrazovanje.

Rezultati istraživanja su pokazali kako roditelji sebe ne doživljavaju kao značajnog čimbenika koji bi mogao ili trebao pridonijeti poboljšanju same kvalitete obrazovanja. Roditelji smatraju kako je kvaliteta nastave, odabir izvannastavnih aktivnosti i sigurnost djeteta u školi posao škole te smatraju kako se oni ne bi trebali angažirati oko tih pitanja. To nam ukazuje na manjak komunikacije i suradnje između učitelja i roditelja, jer upravo oko tih pitanja učitelji trebaju pomoć i traže suradnju roditelja.

Zanimljivo i kontradiktorno, rezultati istraživanja su pokazali kako većina roditelja iskazuje želju za sudjelovanjem u nastavi i uključenjem u donošenje odluka, te smatra da bi ih škola trebala tražiti mišljenje o pitanjima koja se tiču obrazovanja njihove djece (Miljević-Ridički i Pahić, 2010.; Pahić, Miljević-Ridički i Vizek Vidović, 2010). Naime poziv za suradnju s roditeljima i organizacija rada treba doći od same škole, ali škole ne pozivaju roditelje na suradnju. To nam pokazuju rezultati istraživanja da 82,9% roditelja škole koju pohađaju njihova djeca nisu niti jednom tražile mišljenje o obrazovanju i obrazovnim temama, na primjer sadržaj lekcija, odabir udžbenika, procjene nastavnika ili opterećenosti učenika, 88,2% ispitanih roditelja izjavilo je da nikada nije primilo poziv za sudjelovanje odnosno za pomoć u nastavi od učitelja, 68,4% ispitanih roditelja njihova škola nikada nije tražila mišljenje o slobodnim aktivnostima učenika, a 68,9% ispitanih roditelja škola nije nikada tražila mišljenje o zdravlju i sigurnosti učenika (Miljević-Ridički i Pahić, 2010).

Rezultati su također pokazali kako ispitanici roditelji i iz urbanih i ruralnih sredina smatraju kako je nedostatak vlastitog vremena najznačajnija prepreku suradnji škole i roditelja, ali taj nedostatak značajno više naglašavaju roditelji urbanih sredina. Roditelji ruralnih područja zadovoljniji su različitim načinima participacije u životu škole te su zadovoljni svojim sudjelovanjem u prigodnim zajedničkim radionicama s djecom i prilikama da na roditeljskim sastancima u manjim grupama diskutiraju određene probleme, dok su roditelji urbanih područja izjavili da su previše zauzeti poslom i drugim obavezama da bi se više uključili u život škole. Većina ruralnih sredina ima puno manji broj stanovnika pa tako i manji broj učenika te su uglavnom svi sudionici odgojno-obrazovnog sustava (učitelj, učenik, roditelj) povezani u zajednicu koja surađuje, za razliku od urbanih sredina u kojima je puno stanovnika i učenika koji nisu i privatno povezani osim škole.

5.1. Razlike u strukturi slobodnog vremena između učenika urbanih i ruralnih područja

U suradnji autora sa Učiteljskog fakulteta u Zagrebu i Fakulteta prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti u Mostaru provedeno je istraživanje pod nazivom „Razlike u strukturi slobodnog vremena između učenika urbanih i ruralnih područja“.

Autori istraživanja su Marko Badrić i Ivan Prskalo sa Učiteljskog fakulteta u Zagrebu i Ninoslav Šilić sa Fakulteta prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti u Mostaru.

Cilj rada je bio utvrditi ukupnu strukturu vremena djece od 5. do 8. razreda, utvrditi strukturu slobodnog vremena tijekom radnog dana te utvrditi razlike u strukturi slobodnog vremena između djece koja žive na ruralnom i djece koja žive u urbanom području.

Istraživanje je provedeno u školskoj godini 2008/2009. U istraživanju je sudjelovalo 172 ispitanika, 93 učenika i 79 učenica od 5. do 8. razreda osnovne škole. Uzorak je formiran po načelu slučajnog odabira. Dob učenika kreće se od 11 do 15 godina. Uzorak obuhvaća učenike dviju osnovnih škola s područja grada Petrinje. Uzorak učenika koji žive u urbanom području činili su učenici 1. osnovne škole Petrinja, a uzorak učenika s ruralnog područja činili su učenici Osnovne škole Jabukovac.

Mjerni instrument koji je korišten u ovom istraživanju je anketni upitnik koji su autori konstruirali za potrebe ovog istraživanja. Anketni upitnik sastojao se od liste unutar dvadeset četverosatnog fonda vremena. Lista je bila otvorenog tipa gdje su učenici samostalno mogli upisivati svoje aktivnosti kojima su se bavili u svakom satu tijekom jednog radnog dana. Autori su temeljem dobivenih podataka izvršili analizu relativnih frekvencija za varijable 10 aktivnosti radnim danom. Tako su utvrdili prostori učestalosti pojedinih aktivnosti i strukturirali su jedan radni dan učenika. Autori su proveli na dobivenim rezultatima osnovne deskriptivne parametre. Normalitet distribucije utvrđen je Kolmogorov Smirnovljevim testom (K-S test). Za utvrđivanje razlike između učenika koji žive na urbanom i ruralnom prostoru korišten je neparametrijski Mann-Whitney U test.

Rezultati istraživanja su pokazali da učenici iz ruralnih sredina statistički značajno više vremena provode obavljajući aktivnosti koje su vezane za školu, dok učenici iz urbanih sredina statistički značajno više svog slobodnog vremena provode u igri i kineziološkim aktivnostima. Autori navode kako razlog tomu možemo prepisati činjenici da je na istraživanom području manjak bilo kakvih organiziranih kinezioloških aktivnosti, a zbog slabe naseljenosti istraživanog područja i velike

udaljenosti između mjesta stanovanja i mjesta odvijanja aktivnosti, neorganizirano bavljenje kineziološkom aktivnosti svedeno je na sami minimum. Isto tako segment igre kao aktivnosti djece sveden je na manje vrijednosti nego kod djece koja žive u urbanoj sredini. (Badrić, Prskalo, Šilić, 2011). Autori navode kako ostalim aktivnostima učenika iz urbanih i ruralnih područja ne postoje statistički značajne razlike.

Rezultati istraživanja su pokazali kako učenici iz ruralnih sredina značajno više vremena provode obavljajući svoje školske obveze. Autori navode da je razlog činjenica kako učenici iz ruralnih sredina više vremena provedu na putovanje do škole i na povratku kući jer 95% ispitanih učenika iz ruralnih sredina putuju u školu međugradskim autobusima (Badrić, Prskalo, Šilić, 2011).

Autori su zaključili kako ispitanici od 5. do 7. razreda tijekom jednog radnog dana nakon obavljanja svih svojih obveza imaju vrlo malo slobodnog vremena (Badrić, Prskalo, Šilić, 2011).

6. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

6.1.Svrha istraživanja

Svrha istraživanja je bila utvrditi razlike u učiteljskim procjenama socio-emocionalnih kompetencija učenika, u procjenama važnosti socio-emocionalnih kompetencija, te razlike u učestalosti uporabe metoda razvijanja socio-emocionalnih kompetencija učenika u ruralnim i urbanim sredinama.

6.2.Cilj istraživanja

Cilj rada je bio ispitivanje razlika u učiteljskim procjenama socio-emocionalnih kompetencija učenika između učitelja urbanih i učitelja ruralnih sredina.

6.3.Hipoteze istraživanja

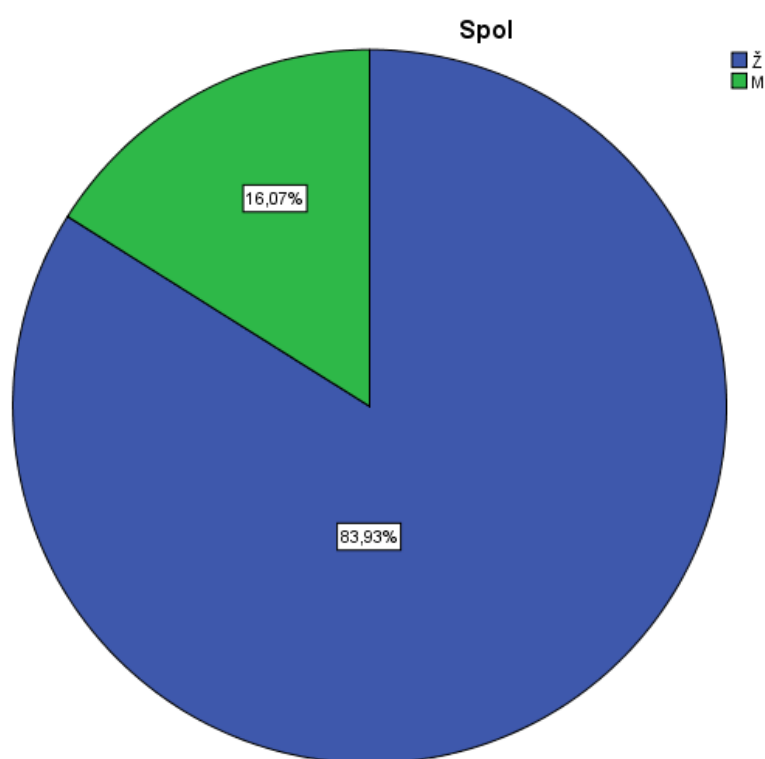
1. Učitelji iz ruralnih sredina imaju statistički značajno više saznanja o učenikovom životu izvan škole, od učitelja iz urbanih sredina.
2. Učitelji iz ruralnih sredina statistički značajno učestalije razgovaraju s učenicima o njihovim interesima, njima važnim stvarima i njihovim brigama, od učitelja iz urbanih sredina.
3. Učitelji iz urbanih sredina se statistički značajno više slažu s tvrdnjom da je obrazovanje učenika važnije od emocija učenika.
4. Učitelji iz ruralnih sredina ulažu statistički značajno više svog slobodnog vremena za rješavanje učenikovih osobnih problema od učitelja iz urbanih sredina.
5. Učitelji iz ruralnih područja smatraju kako su djevojčice statistički značajno osjećajnije od dječaka.
6. Učitelji iz ruralnih sredina u većoj mjeri podržavaju kontakt s roditeljima (npr. organiziraju i pozivaju roditelje na razredne priredbe, traže pomoć od roditelja i uključuju roditelje u svakodnevne aktivnosti u razredu i školi) od učitelja iz urbanih sredina.

6.4.Uzorak ispitanika

U istraživanju je sudjelovalo 56 učitelja razredne nastave s područja Primorsko-goranske županije i Ličko-senjske županije.

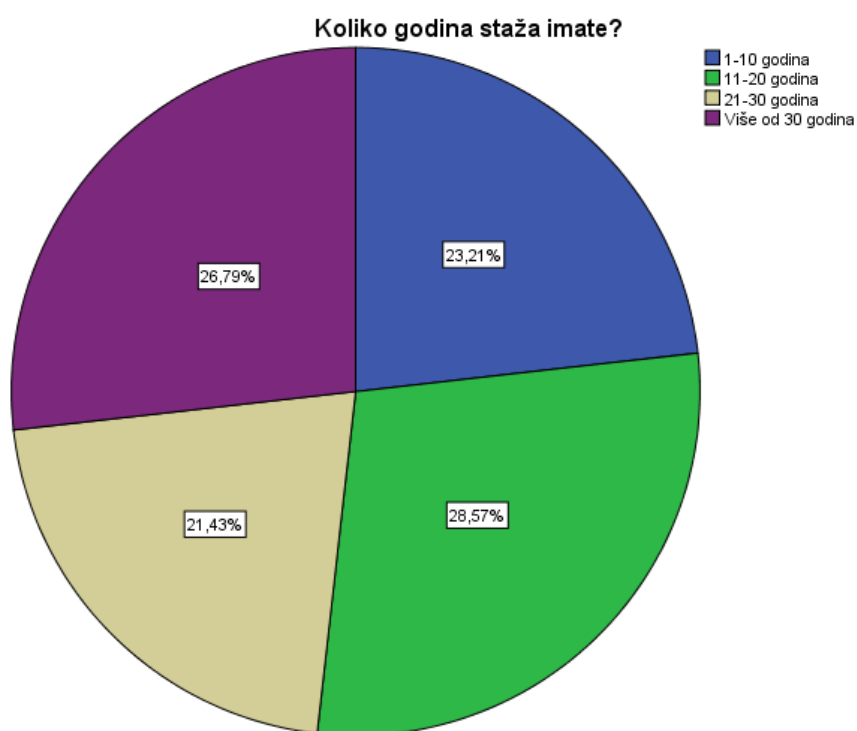
U nastavku rada prikazana su sociodemografska obilježja ispitanika (spol, godine radnog iskustva te područje kojem pripada škola u kojoj rade, odnosno broj stanovnika mjesta u kojem se škola nalazi).

Graf 1: Spol



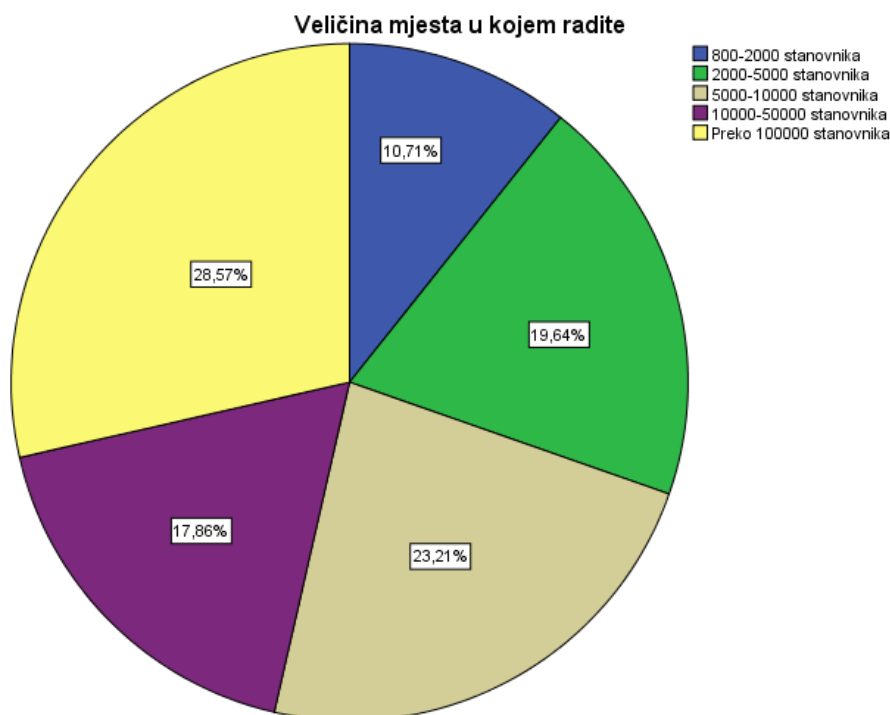
Od 56 ispitanika N= 47 (83,93%) je bilo ženskog spola, a N=9 (16,07%) je bilo muškog spola.

Graf 2: Koliko godina staža imate?



Ispitanici su se izjasniti koliko godina staža imaju, odabirom jedne od četiri kategorija: 1-10 godina iskustva, 11-20 godina rada, 21-30 i više od 30 godina. Najveći broj ispitanika, njih N=16 (28,6%) ima 11 do 20 godina radnog staža, zatim slijedi N= 15 (26,8%) ispitanika s više od 30 godina radnog staža, N=13 (23,2%) ispitanika s 1-10 godina radnog staža, te N=12 (21,4%) ispitanika s 21-30 godina radnog staža.

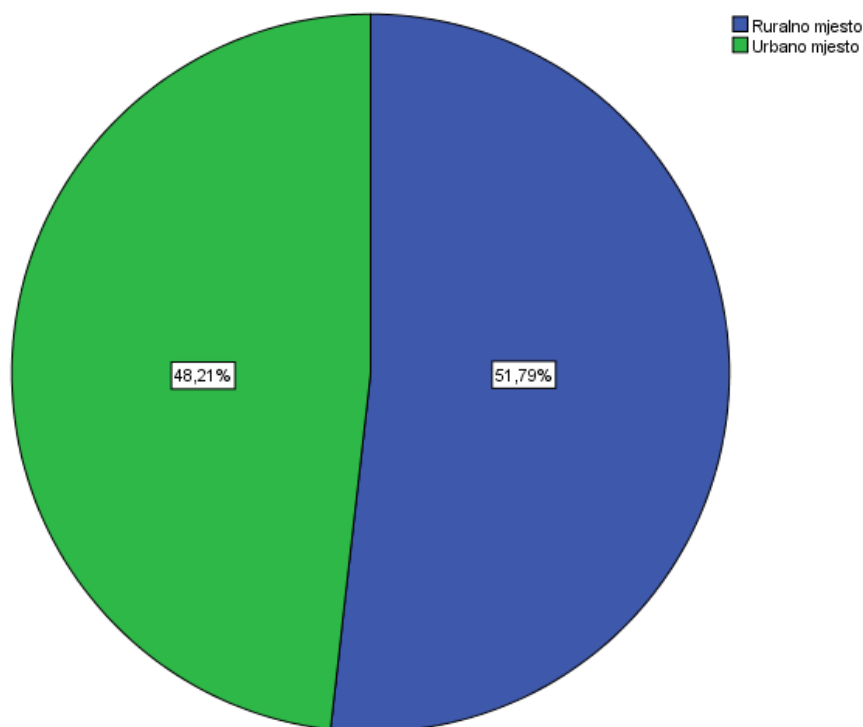
Graf 3: Veličina mjesta u kojem radite



Ispitanici su se također izjasnili koliko stanovnika ima mjesto u kojem se nalazi škola u kojoj trenutno rade. Ponuđene su im bile pet kategorije te su odabrali jednu: 800-2 000 stanovnika, 2 000-5 000 stanovnika, 5 000-10 000 stanovnika, 10 000-50 000 stanovnika, te preko 100 000 stanovnika. Kako je prikazano Grafom 3, najviše ispitanika $N=16$ (28,6%) radi u mjestu s preko 100 000 stanovnika, zatim slijedi $N=13$ (23,2%) ispitanika koji rade u mjestu s 5 000-10 000 stanovnika, $N=11$ (19,6%) ispitanika radi u mjestu s 2 000-5 000 stanovnika, $N=10$ (17,9%) radi u mjestu s 10 000-50 000 stanovnika, te $N=6$ (10,7%) ispitanika radi u mjestima s 800-2 000 stanovnika i 10 000-50 000 stanovnika.

Radi daljnje statističke obrade podataka ispitanici su podijeljeni u dvije skupine, ispitanike koji rade u ruralnoj ili urbanoj sredini. Ruralnu sredinu čine ispitanici koji rade u mjestima s 800-2 000 stanovnika, 2 000-5 000 stanovnika, 5 000-10 000 stanovnika, a urbanu sredinu čine ispitanici koji rade u mjestima s 10 000-50 000 stanovnika, te preko 100 000 stanovnika.

Graf 4: Ruralna i urbana sredina



Kako što je vidljivo iz Grafa 4, N=29 (51,79%) ispitanika radi u ruralnim mjestima, a N=27 (48,21%) ispitanika radi u urbanim mjestima.

6.5.Mjerni instrument

Kao mjerni instrument za potrebe ovog istraživanja primijenjen je upitnik koji je korišten u istraživanju Učenici kao saveznici (eng. Sample student surveys: St. Louis students as allies survey: teachers) istraživanje u sklopu projekta je provedeno 2004. godine i 2011. godine. Za provedbu ovog istraživanja korišten je anketni upitnik iz istraživanja koje je provedeno 2004. godine. Istraživanje je provedeno u 20 škola na području 5 američkih gradova, u Chicagu, Houstonu, Oaklandu, Philadelphia, i St. Louisu.

Upitnike je preveden s engleskog jezika na hrvatski jezik i oblikovan kao online anketni upitnik za učitelje. Upitnik je prilagođen potrebama ovog istraživanja te su uvrštena dodatna pitanja i tvrdnje koje se nisu ispitivale u originalnom upitniku.

Anketni upitnik sadrži 14 pitanja. Na prva tri pitanja ispitanici su odgovarali zaokruživanjem jednoga odgovora, a pitanja su se odnosila na sociodemografske karakteristike ispitanika: spol, godine radnog iskustva i veličina mjesta po broju stanovnika u kojem rade. Sljedećih 11 pitanja opisano je u nastavku.

Usljedila je grupacija pitanja s 13 tvrdnji *Molim Vas da označite u kojoj se mjeri slažete sa sljedećim tvrdnjama o školi u kojoj radite*. Ovom grupacijom pitanja ispitujemo procjene učitelja o odnosima između učitelja i učenika te između ostalih učitelja u školi. Također ovom grupacijom pitanja prikupljamo statističke podatke za hipoteze *Učitelji iz ruralnih sredina imaju statistički više saznanja o učenikovom životu izvan škole, od učitelja iz urbanih sredina* i *Učitelji iz ruralnih sredina statistički više podržavaju kontakt s roditeljima, od učitelja iz urbanih sredina*. Pitanje je sadržavalo 13 tvrdnji koje su ispitanici procjenjivali zaokruživanjem jednog odgovora na skali: 1-uopće se ne slažem, 2-ne slažem se, 3-slažem se, 4-u potpunosti se slažem. Tvrdnje iz ovog pitanja su: 1) Učitelji se međusobno poštuju, 2) Učitelji znaju o životu svojih učenika izvan škole, 3) Učitelji si međusobno pomažu i rade zajedno, 4) Učenici i učitelji se međusobno odnose s poštovanjem, 5) Pravila ponašanja za učenike su poštena, 6) Svi zaposlenici škole se poštuju, 7) Svi zaposlenici škole poštuju pripadnike nacionalnih manjina, 8) Većini učenika je stalo do učenja i stjecanja kvalitetnog obrazovanja, 9) Školsko okruženje je sigurno i za učenike i za učitelje, 10) Učenici su uključeni u donošenje odluka koje utječu na njih, 11) Većina učitelja voli poučavati i komunicirati s učenicima, 12) Učitelji poštuju roditelje, 13) Učitelji podržavaju kontakt s roditeljima.

Peta grupacija pitanja je također sadržavala 13 tvrdnji. Ispitanici procjenjivali zaokruživanjem jednog odgovora na skali: 1-uopće se ne slažem, 2-ne slažem se, 3-slažem se, 4-u potpunosti se slažem. Ovom grupacijom pitanja ispituju se općenito stavovi učitelja o emocijama učenika, važnosti emocija te koliko su spremi poticati socio-emocionalne kompetencije svojih učenika. Ovom grupacijom pitanja dobiveni su odgovori za ispitivanje hipoteza *Učitelji iz ruralnih sredina statistički učestalije razgovaraju s učenicima o njihovim interesima, njima važnim stvarima i njihovim brigama, od učitelja iz urbanih sredina*, *Učitelji iz urbanih sredina statistički više se slažu s tvrdnjom da je obrazovanje učenika važnije od emocija učenika*, *Učitelji iz*

ruralnih sredina statistički više ulažu svog slobodnog vremena za rješavanje učenikovih osobnih problema od učitelja iz urbanih sredina, Učitelji iz ruralnih područja statistički više smatraju kako su djevojčice osjećajnije od dječaka. Tvrđnje iz ovog pitanja su: 14) Prepoznajem različite emocije kod učenika, 15) Razgovaram s učenicima o njihovim emocijama, 16) Potičem učenike na izražavanje svojih emocija, 17) Nastojim ublažiti negativne emocije kod učenika, a pojačati pozitivne, 18) Potičem učenike na međusobno druženje i suradnju, 19) Prema učenikovom izrazu lica mogu prepoznati njegova osjećanja, 20) Ako uvidim da se određeni učenik ističe iz grupe, pokušat ću ga asimilirati u grupu, 21) Provodim radionice s učenicima u kojima mogu izražavati svoje emocije, 22) Smatram da je obrazovanje učenika, važnije od emocija učenika, 23) Kada uvidim da učenik ima problema s ljutnjom i bijesom, ignoriram to, 24) Uložit ću svoje slobodno vrijeme za rješavanje učenikovih osobnih problema, 25) Potičem druženje učenika suprotnog spola, 26) Djevojčice su osjećajnije od dječaka.

Šesta grupacija pitanja je sadržavala 5 tvrdnji, a odnosila se na procjenu učitelja koliko dobro škola priprema učenika za slijedeće: 27) Za odlazak na fakultet, 28) Za pronalazak dobrog posla u budućnosti, 29) Za cjeloživotno učenje, 30) Za postati dobar građanin, 31) Za dobro slaganje s drugima učenicima. Ispitanici su procjenjivali zaokruživanjem jednog odgovora na skali: 1- nikako, 2-ne baš dobro, 3-donekle dobro, 4-vrlo dobro, 5-izuzetno dobro. Ovom grupacijom pitanja ispitivali smo stavove učitelja o kvaliteti pripreme škole za daljnji život učenika izvan same škole.

Sedma grupacija pitanja se odnosila na procjenjivanje ostalih učitelja u školi i glasilo *Razmišljajući o učiteljima u vašoj školi (sveukupno), koliko se slažete ili ne slažete sa sljedećim tvrdnjama?*. Pitanje je sadržavalo 5 tvrdnji koje su ispitanici procjenjivali zaokruživanjem jednog odgovora na skali: (1-uopće se ne slažem, 2-ne slažem se, 3-slažem se, 4-u potpunosti se slažem). Tvrđnje iz sedmog pitanja su: 32) Imaju velika očekivanja od svih učenika, 33) Kurikulum na odgovarajući način potiče većinu učenika na daljnje učenje, 34) Vrlo su predani poučavanju, 35) Zanima ih što je najbolje za sve učenike i 36) O učenicima razmišljaju kao o pojedincima.

Osma grupacija pitanja se odnosila na procjenjivanje koliko često učitelji individualno razgovaraju s učenicima određenim temama. Pitanje je glasilo *Koliko često*

individualno razgovarate s učenicima o sljedećim temama?. Pitanje je sadržavalo 7 tvrdnji koje su ispitanici procjenjivali zaokruživanjem jednog odgovora na skali: 1- nikad, 2-rijetko, 3-ponekad, 4-često, 5-vrlo često. Tvrdnje iz ovog pitanja su: 37) O ometanju nastave, 38) O dobrom školskom uspjehu, 39) O neizvršavanju domaće zadaće, 40) O lošem školskom uspjehu, 41) O planovima za daljnje školovanje, 42) O njihovim interesima i njima važnim stvarima, 43) O njihovim brigama.

Deveta grupacija pitanja je glasila *Razmišljajući o tipičnom školskom danu, koliko se slažete ili ne slažete sa sljedećim tvrdnjama?*. U ovoj grupaciji pitanja učitelji su procjenjivali svoj tipičan dan u školi. Pitanje je sadržavalo 4 tvrdnje koje su ispitanici procjenjivali zaokruživanjem jednog odgovora na skali: 1-uopće se ne slažem, 2-ne slažem se, 3-slažem se, 4-u potpunosti se slažem. Tvrdnje iz ovog pitanja su: 44) Volim predavati, 45) Dragi su mi moji učenici, 46) Osjećam se frustrirano / necijenjeno u svom poslu, 47) Osjećam se uspješno u svom poslu.

Deseta grupacija pitanja je glasila *Razmišljajući o preprekama s kojima se susrećete u nastavi, koliki su Vam problem sljedeći problemi?*. Ovom grupacijom pitanja učitelji su procjenjivali prepreke na koje nailaze u svom radu u školi. Ova grupacija pitanja je sadržavala 3 tvrdnje koje su ispitanici procjenjivali zaokruživanjem jednog odgovora na skali: 1-veliki problem, 2-manji problem, 3-umjereni problem, 4-nije problem. Tvrdnje su: 48) Učenici s problemima u ponašanju, 49) Učenici s problemima (glad, siromaštvo ili problematičan obiteljski život), 50) Nemam dovoljno vremena za upoznavanje učenika kao pojedinca.

Jedanaesta grupacija pitanja je glasila *Molim Vas navedite kako biste ocijenili učitelje u vašoj školi (sveukupno) za svaki od sljedećih aspekata nastave*. Pitanje je sadržavalo 5 tvrdnje koje su ispitanici procjenjivali zaokruživanjem jednog odgovora na skali: 1-nedovoljno, 2-dovoljno, 3- dobro, 4-vrlo dobro i 5- odlično. Tvrdnje iz pitanja su: 51) Poznavanje sadržaja koje predaje, 52) Razmišljanje da sva djeca mogu učiti i napredovati, 53) Briga o studentima, 54) Održavanje discipline u učionici, 55) Poučavanje učenika s posebnim potrebama. Ovom grupacijom pitanja su učitelji ocjenjivali ostale učitelje u školi.

Dvanaesta grupacija pitanja je glasila *Molim Vas opišite svoju pripremu u sljedećim područjima?*. Pitanje je sadržavalo 5 tvrdnje koje su ispitanici procjenjivali zaokruživanjem jednog odgovora na skali: 1-više nego adekvatan, 2-adekvatan, 3-manje adekvatan, 4-nisam siguran. Tvrdnje iz pitanja su: 56) Predavati sve predmete u našem nastavnom programu, 57) Primijeniti kurikulum, 58) Spreman za upravljanjem razreda, 59) Rad s učenicima kojima hrvatski jezik nije materinji jezik, 60) Pomaganju učenicima u razvoju dobrog karaktera.

Zadnja dva pitanja su otvorenog tipa i ispitanici su mogli upisivati svoje odgovore. Pitanja su glasila *Koja su po Vama najvažnija pitanja koja treba riješiti u ovoj školi?* i *Razmislite o najboljim učenicima koje ste imali. Koje su osobine koje su ih učinile dobrim učenicima?*.

6.6. Postupak prikupljanja i obrade podataka

Podaci su prikupljeni online, ispunjavanjem anketnog upitnika, Google obrazac.

Prije provođenja anketiranja, dobiveno je odobrenje Učiteljskog fakulteta u Rijeci koje je zatim priloženo ravnateljima škola čiji su učitelji sudjelovali u istraživanju. Učitelji su istraživanju pristupili dobrovoljno te im je zagantirana anonimnost sudjelovanja. Dobiveni podaci korišteni su isključivo za pisanje Diplomskoga rada. Povratne informacije o istraživanju bit će dostupne svim sudionicima istraživanja nakon što diplomski rad bude obranjen na Učiteljskom fakultetu u Rijeci.

Obrada podataka istraživanja vršila se u programu IBM SPSS Static. Kako bi se provjerile hipoteze istraživanja provedene su metode deskriptivne statistike, T test za nezavisne uzorke.

7. REZULTATI ISTRAŽIVANJA I RASPRAVA

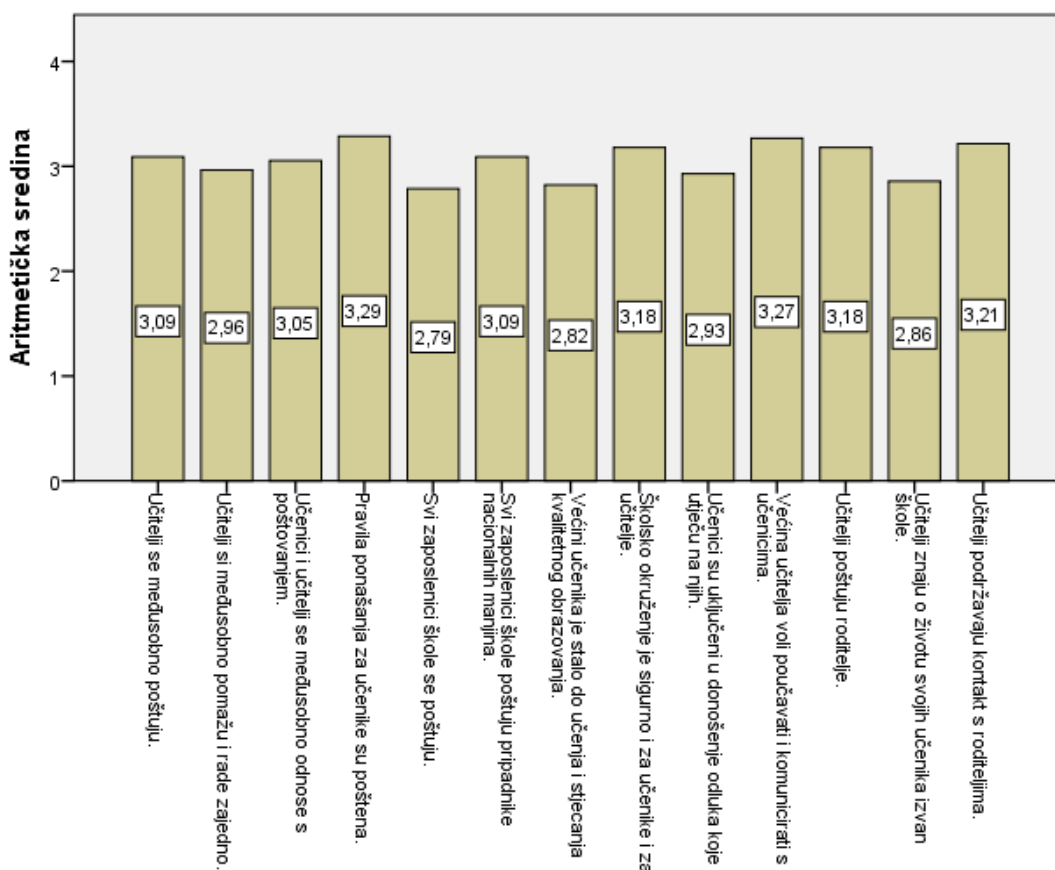
U nastavku rada prikazani su rezultati istraživanja provedenog s učiteljima razredne nastave iz Primorsko-goranske i Ličko-senjske županije o njihovim stavovima o procjenama socio-emocionalnih kompetencija učenika. Provela se analiza rezultata s obzirom na mjesto rada učitelja, odnosno ispitane su razlike između učitelja urbanih i ruralnih sredina o saznanja o učenikovom životu izvan škole, učestalosti razgovora s učenicima o njihovim interesima, njima važnim stvarima i njihovim brigama, slaganju s tvrdnjom da je obrazovanje učenika važnije od emocija učenika, ulaganju vlastitog slobodnog vremena za rješavanje učenikovih osobnih problema, slaganju s tvrdnjom da su djevojčice osjećajnije od dječaka te u razlikama u podržavanju kontakta s roditeljima.

7.1. Procjene učitelja o odnosima između učitelja i učenika te između ostalih učitelja u školi

Ova grupacija pitanja sastojala se od 13 tvrdnji kojom se ispituju procjene učitelja o odnosima između učitelja i učenika te između ostalih učitelja u školi.

Rezultati cijele skupine ispitanika N= 56, prikazani su Grafom 5.

Graf 5: Procjene učitelja o odnosima između učitelja i učenika te između ostalih učitelja u školi



Kao je vidljivo iz Grafa 5, najveća aritmetička sredina ($M=3,29$, $SD=0,706$) postignuta je kod tvrdnje *Pravila ponašanja za učenike su poštena*. 13,8% učitelja iz ruralnih sredina se uopće ne slaže s tom tvrdnjom, a 86,2% se slaže ili u potpunosti slaže. Naravno, vrlo sličan odgovor i kod učitelja iz urbanih sredina, gdje se 14,8% uopće ne slaže, a 85,2% slaže ili u potpunosti slaže. Dok je najmanja aritmetička sredina ($M=2,79$, $SD=0,780$) kod tvrdnje *Svi zaposlenici škole se poštuju*. 37,9% učitelja iz ruralnih sredina se ne slaže ili uopće ne slaže s ovom tvrdnjom, a 62,1% se slaže ili u potpunosti slaže. Dok se 33,3% učitelja iz urbanih sredina nije složilo s ovom tvrdnjom i 66,6% složilo ili u potpunosti složilo s ovom tvrdnjom.

7.1.1. Procjene učitelja iz ruralnih sredina o odnosima između učitelja i učenika te između ostalih učitelja u školi

Na ostale tvrdnje iz ove grupacije pitanja učitelji iz ruralnih sredina su se sljedeće izrazili; na tvrdnju *Učitelji se međusobno poštuju* samo 13,8% je zaokružilo ne slažem se, pri tome niti jedna osoba nije zaokružila uopće se ne slažem, a 86,2% se slaže ili u potpunosti slaže. Slični odgovori i na tvrdnju *Učitelji i učenici se odnosne s poštovanjem*, gdje se 20,7% ne slaže s tvrdnjom i 79,3% ne slaže s tvrdnjom. Samo jedna osoba (3,4%) se uopće ne slaže s tvrdnjom *Učitelji si međusobno pomažu i rade zajedno*, a 24,1 se ne slaže, 72,5% se slaže ili u potpunosti slaže s tom tvrdnjom. Što se tiče odnosa prema nacionalnim manjinama, 6,9% učitelja se uopće ne slaže s tvrdnjom *Svi zaposlenici škole poštuju pripadnike nacionalne manjine*, 10,3% se ne slaže s tvrdnjom, a 58,6% se slaže i 24,1% se u potpunosti slaže. Zanimljivo kako 31% učitelja smatra da većini učenika nije stalo do učenja i stjecanja kvalitetnog obrazovanja, ali 69% smatra da im je stalo. Većina, odnosno 93,1% smatra da je školsko okruženje sigurno i za učenike i za učitelje. Također, 96,5% učitelja smatra da većina učitelja voli poučavati i komunicirati s učenicima, samo 3,4% se ne slaže s time. 27,5% se ne slaže s tvrdnjom da *Učenici su uključeni u donošenje odluka koje utječu na njih*, 72,4 se slaže ili u potpunosti slaže. Što se tiče odnosa s roditeljima 13,8% smatra da učitelji ne poštuju roditelje, dok većina smatra da učitelji poštuju roditelje, 55,2% se složilo s tom tvrdnjom, 31% se u potpunosti složilo s tvrdnjom. 17,2% smatra da učitelji ne podržavaju kontakt s učiteljima, a 82,7% smatra da učitelji podržavaju kontakt s roditeljima. 31% se ne slaže s tvrdnjom *Učitelji znaju o životu svojih učenika izvan škole*, a 69% se slaže s tom tvrdnjom.

7.1.2. Procjene učitelja iz urbanih sredina o odnosima između učitelja i učenika te između ostalih učitelja u školi

Učitelji iz urbanih sredina su slično izrazili svoje stavove, 7,4% se uopće ne slaže s tvrdnjom *Učitelji se međusobno poštuju*, također 7,4% se ne slaže s tom tvrdnjom, a 85,1% se slaže ili u potpunosti slaže s tvrdnjom. Na tvrdnju *Učitelji i učenici se odnosne s poštovanjem*, 18,5% se ne slaže s tvrdnjom i 81,5% slaže s tvrdnjom. Identičan odgovor i na tvrdnju *Učitelji si međusobno pomažu i rade zajedno*, 81,5%

se slaže, 18,5% se ne slaže s ovom tvrdnjom. 18,5%, učitelja se ne slaže s tvrdnjom *Svi zaposlenici škole poštuju pripadnike nacionalne manjine*, zanimljivo kako se nitko uopće nije složio s ovom tvrdnjom, a 44,4% se slaže i 37% se u potpunosti slaže. Veći postotak učitelja iz urbanih krajeva od učitelja iz ruralnih krajeva, njih 40% smatra da većini učenika nije stalo do učenja i stjecanja kvalitetnog obrazovanja, samo 25,9% se u potpunosti složio s tvrdnjom, 33,3% se složio. Manji postotak učitelja 77,7% smatra da je školsko okruženje sigurno i za učenike i za učitelje, 22,2% smatra da školsko okruženje nije sigurno za učenike i učitelje. 85,2% učitelja se složio s tvrdnjom *većina učitelja voli poučavati i komunicirati s učenicima*, 14,8% se ne slaže s time. Veći postotak učitelja iz urbanih sredina smatra da učenici nisu uključeni u donošenje odluka koje utječu na njih, tako se 33,3% se ne slaže s tom tvrdnjom, a 66,6% se slaže ili u potpunosti slaže s tvrdnjom. Što se tiče odnosa s roditeljima i učiteljima iz urbanih mjesta 25,9% smatra da učitelji ne poštuju roditelje, a 74% smatra da učitelji ipak poštuju roditelje. Također isti postotak učitelja, odnosno 25,9% smatra da učitelji ne podržavaju kontakt s učiteljima, a 74% smatra da učitelji podržavaju kontakt s roditeljima. 37% se ne slaže s tvrdnjom *Učitelji znaju o životu svojih učenika izvan škole*, a 62,6% se slaže s tvrdnjom.

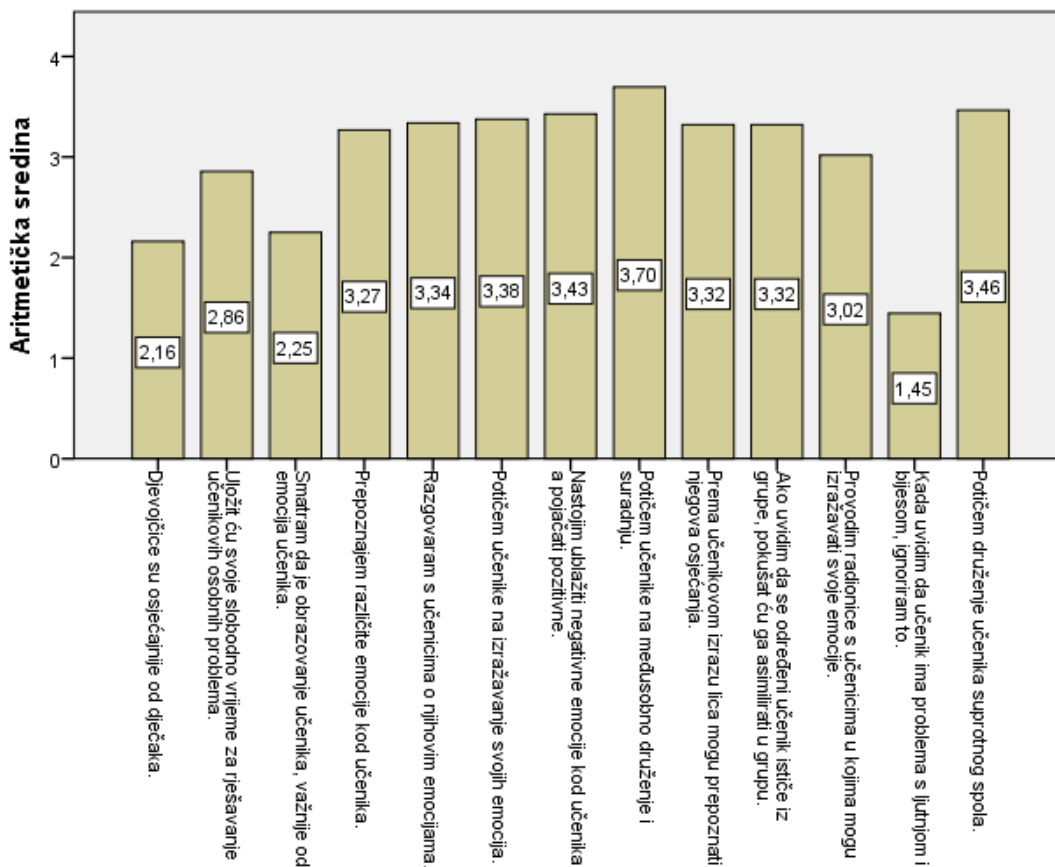
Iz vidljivih rezultata istraživanja zaključujemo kako ne postoji razlika u stavovima učitelja iz ruralnih i urbanih sredina u slaganju s tvrdnjama o odnosima između učitelja i učenika te između ostalih učitelja i djelatnika u školi. Postoji mala statistička razlika u slaganju oko sigurnosti školskog okruženja, odnosu s nacionalnim manjina i roditeljima.

7.2. Stavovi učitelja o emocijama učenika, važnosti emocija te spremnosti na poticanje socio-emocionalnih kompetencija učenika

Ovom grupacijom pitanja ispitivani su stavovi učitelja o emocijama učenika, važnosti emocija te koliko su spremni poticati socio-emocionalne kompetencije svojih učenika.

Rezultati cijele skupine ispitanika N= 56, prikazani su Grafom 6.

Graf 6: Stavovi učitelja o emocijama učenika, važnosti emocija te spremnosti na poticanje socio-emocionalnih kompetencija učenika



Kao je vidljivo iz Grafa 6, najveća aritmetička sredina ($M=3,70$, $SD=0,464$) postignuta je kod tvrdnje *Potičem učenike na međusobno druženje i suradnju*. Kod ove tvrdnje niti jedna osoba nije zaokružila ne slažem se ili uopće s se ne slažem, odnosno svi se slažu ili u potpunosti slažu s tvrdnjom. Tako se 27,6% učitelja iz ruralnih sredina slaže i 72,4% u potpunosti slaže. A 33,3% učitelja iz urbanih sredina se slaže i 66,7% u potpunosti slaže. Dok je najmanja aritmetička sredina ($M=1,45$, $SD=0,630$) kod tvrdnje *Kada uvidim da učenik ima problema s ljutnjom i bijesom, ignoriram to*. 58,6% učitelja iz ruralnih sredina se uopće se ne slažem s tom tvrdnjom, 34,5% se ne slaže, 6,8% se slaže ili u potpunosti slaže. Dok se 63% učitelja iz urbanih sredina uopće ne slaže i 37% se ne slaže s ovom tvrdnjom.

7.2.1. Stavovi učitelja iz ruralnih sredina o emocijama učenika, važnosti emocija te spremnosti na poticanje socio-emocionalnih kompetencija učenika

Većina učitelja iz ruralnih sredina, njih 96,5%, smatra da prepoznaje različite emocije kod učenika, samo 3,4% se ne slaže s time. Također, isti postotak učitelja razgovara s učenicima o njihovim emocijama, ali manji postotak njih potiče učenike na izražavanje emocija. Tako 6,9% ne potiče učenike na izražavanje emocija, a 93,1% njih potiče učenike na izražavanje vlastitih emocija. Postotak pada i kod nastojanja ublažavanja negativnih emocija kod učenika i pojačavanja pozitivnih emocija, gdje se 89,6% učitelja složilo s tom tvrdnjom, a 10,3% se nije složilo. Većina (96,5%) se složila s tvrdnjama *Prema učenikovom izrazu lica mogu prepoznati njegova osjećanja* i *Ako uvidim da se određeni učenik ističe iz grupe, pokušat ću ga asimilirati u grupu*. Manji postotak učitelja provodi radionice s učenicima u kojima mogu izraziti svoje emocije, 72,4% provodi radionice, 27,6% ne provodi takve radionice s učenicima. 92,5% učitelja se slaže ili u potpunosti slaže s tvrdnjom *Potičem druženje učenika suprotnog spola*, a samo 6,9% se ne slaže s tom tvrdnjom. Zanimljivo kako čak 27,6% učitelja smatra da su djevojčice osjećajnije od dječaka, 72,4% se ne slaže s time. 79,3% će uložiti svoje slobodno vrijeme za rješavanje učenikovih osobnih problema, a 20,6% se ne slaže s time. 65,5% se ne slaže ili uopće ne slaže s tvrdnjom *Smatram da je obrazovanje učenika važnije od emocija učenika*, 34,5% se slaže ili u potpunosti slaže s tom tvrdnjom.

7.2.2. Stavovi učitelja iz urbanih sredina o emocijama učenika, važnosti emocija te spremnosti na poticanje socio-emocionalnih kompetencija učenika

Za razliku od učitelja iz ruralnih mjesta, manji broj učitelja iz urbanih sredina, njih 81,4%, smatra da prepoznaje različite emocije kod učenika, a 18,5% smatra da ne prepoznaje različite emocije kod učenika. Također, učitelji iz urbanih mjesta manje i razgovaraju o emocijama s učenicima, tako se 29,6% ne slaže s tvrdnjom *Razgovaram s učenicima o njihovim emocijama*, a 70,3% se slaže ili u potpunosti slaže s tom tvrdnjom. 22,2% učitelja ne potiče učenike na izražavanje svojih emocija, dok 77,8%

potiče. 18,5% se ne slaže s tvrdnjom *Nastojim ublažiti negativne emocije kod učenika, a pojačati pozitivne*, a 81,5% se slaže ili u potpunosti slaže. Manji postotak učitelja iz urbanih sredina se slaže s tvrdnjama *Prema učenikovom izrazu lica mogu prepoznati njegova osjećanja*, 77,7% se slaže ili u potpunosti slaže, a 22,2% se ne slaže s tom tvrdnjom. Isti rezultat je i kod tvrdnje *Ako uvidim da se određeni učenik istječe iz grupe, pokušat ću ga asimilirati u grupu*. Učitelji iz urbanih sredina manje provode radionice s učenicima u kojima mogu izraziti svoje emocije, tako 70% provodi radionice, s 30% njih ne provodi takve radionice s učenicima. 92,6% učitelja se slaže ili u potpunosti slaže s tvrdnjom *Potičem druženje učenika suprotnog spola*, a samo 6,4% se ne slaže s tom tvrdnjom. Puno veći postotak učitelja iz urbanih mjesta se slaže ili u potpunosti slaže s tvrdnjom *Djevojčice su osjećajnije od dječaka*, čak njih 40,7% a 59,3% se ne slaže ili u potpunosti ne slaže s time. Manje učitelja iz urbanih sredina je spremno uložiti svoje slobodno vrijeme za rješavanje učenikovih osobnih problema, 55,5% se slaže ili u potpunosti slaže, 44,4% se ne slaže ili u potpunosti s time. 66,6% se ne slaže ili uopće ne slaže s tvrdnjom *Smatram da je obrazovanje učenika važnije od emocija učenika*, 33,3% se slaže ili u potpunosti slaže s tom tvrdnjom.

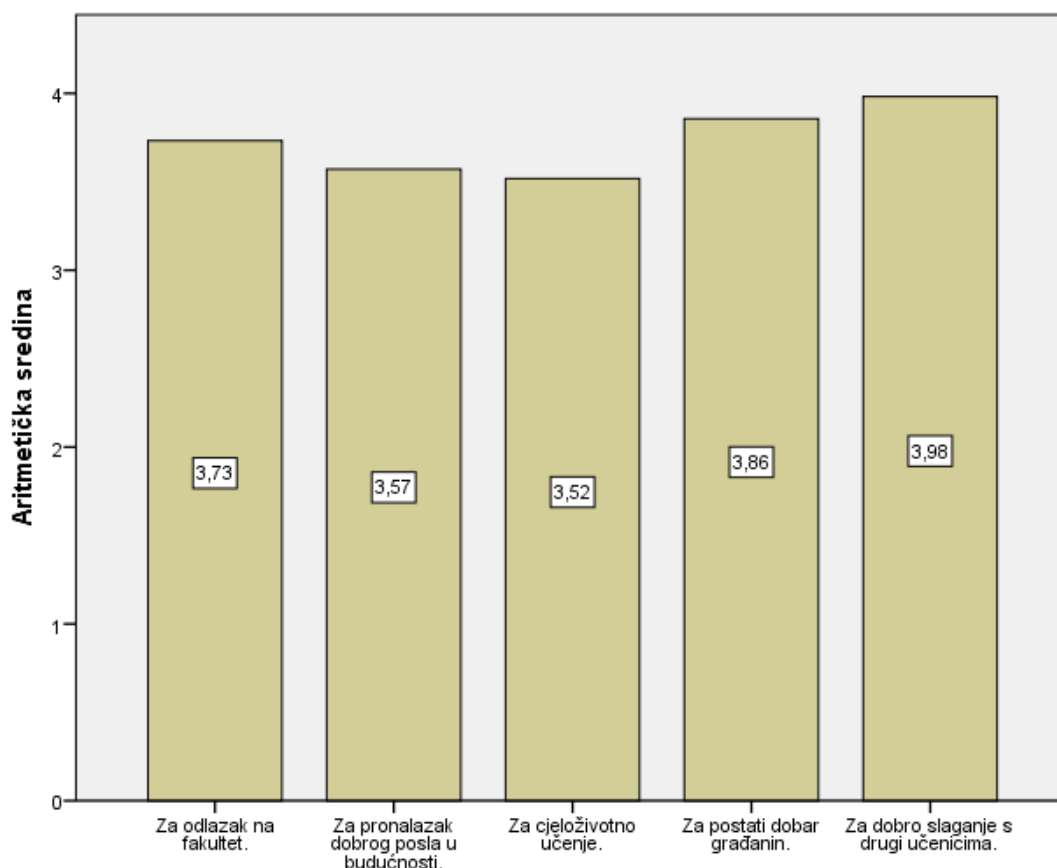
Iz rezultata istraživanja vidimo kako postoje razlike u stavovima učitelja iz ruralnih i urbanih sredina o emocijama učenika, važnosti emocija te koliko su sami spremni poticati socio-emocionalne kompetencije svojih učenika. Veći postotak učitelja iz ruralnih sredina smatra da prepoznaje različite emocije učenika od učitelja iz urbanih sredina. Također, učitelji iz ruralnih sredina učestalije razgovaraju s učenicima o njihovim emocijama te više njih smatra da će uložiti svoje slobodno vrijeme za rješavanje učenikovih osobnih problema, od učitelja iz urbanih sredina. Puno veći postotak učitelja iz urbanih sredina smatra da su djevojčice osjećajnije od dječaka, od učitelja iz ruralnih sredina.

7.3. Procjene učitelja o kvaliteti pripreme škole za daljnji život učenika izvan škole

S ovom grupacijom pitanja ispitivane su procjene učitelja o kvaliteti pripreme njihove škole za daljnji život učenika izvan same škole.

Rezultati cijele skupine ispitanika N= 56, prikazani su Grafom 7.

Graf 7: Procjene učitelja o kvaliteti pripreme škole za daljnji život učenika izvan škole



Kao je vidljivo iz Grafa 7, najveća aritmetička sredina ($M=3,98$, $SD=0,884$) postignuta je kod tvrdnje *Za dobro slaganje s drugim učenicima*. 27,6% učitelja iz ruralnih mjesta smatra da njihova škola donekle dobro priprema učenike, 41% smatra da priprema vrlo dobro i 31% smatra da izuzetno dobro priprema. S druge strane 3,7% učitelja iz urbanih mjesta smatra da njihova škola nikako dobro ne priprema učenike, 29,6% smatra da donekle dobro priprema i 33,3% smatra da njihova škola vrlo dobro i izuzetno dobro priprema učenike za dobro slaganje s drugim učenicima. Dok je najmanja aritmetička sredina ($M=3,52$, $SD=1,079$) kod tvrdnje *Za cjeloživotno učenje*. 17,2% učitelja iz ruralnih mjesta smatra da njihova škola ne baš dobro priprema učenike za cjeloživotno učenje, a postotak učitelja iz urbanih mjesta koji to smatraju je i veći, gdje 3,7% smatra nikako, a 25,9% smatra ne baš dobro. Samo 17,% učitelja iz ruralnih mjesta smatra da njihova škola izuzetno dobro priprema, postotak kod

učitelja iz urbanih mjesta je tu malo veći, ali smo 18,5% smatra da njihova škola izuzetno dobro priprema učenike za cjeloživotno učenje.

7.3.1. Procjene učitelja iz ruralnih sredina o kvaliteti pripreme škole za daljnji život učenika izvan škole

Za odlazak na fakultet samo 13,8% učitelja smatra da njihova škola izuzetno dobro priprema učenike, 37,9% smatra da je priprema vrlo dobra, a 44,8% smatra da je donekle dobro i 3,4% smatra da je nikakva. Što se tiče pripreme za pronalaska dobrog posla u budućnosti 10,3% smatra da škola ne baš dobro priprema učenike, 34,5% donekle dobro, 37,9% vrlo dobro i samo 17,2% izuzetno dobro. 3,4% smatra da škola ne priprema dobro učenike za postati bolji građanin, 34,5% smatra donekle dobro, 41,4% vrlo dobro i 20,7% izuzetno dobro.

7.3.2. Procjene učitelja iz urbanih sredina o kvaliteti pripreme škole za daljnji život učenika izvan škole

Učitelji iz urbanih mjesta smatraju kako njihova škola bolje priprema učenike za odlazak na fakultet, 22,2% smatra da izuzetno dobro škola priprema, 51,9% vrlo dobro, 22,2% donekle dobro i samo 3,7% nikako. Za pronalazak dobrog posla u budućnosti 3,7% smatra da škola nikako priprema učenike, 7,4% smatra da ne baš dobro priprema učenike, 37% donekle dobro i vrlo dobro i samo 14,8% izuzetno dobro. 3,7% smatra da škola nikako i ne dobro priprema učenike za postati bolji građanin, 18,5% smatra donekle dobro, 44,4% vrlo dobro i 29,6% izuzetno dobro.

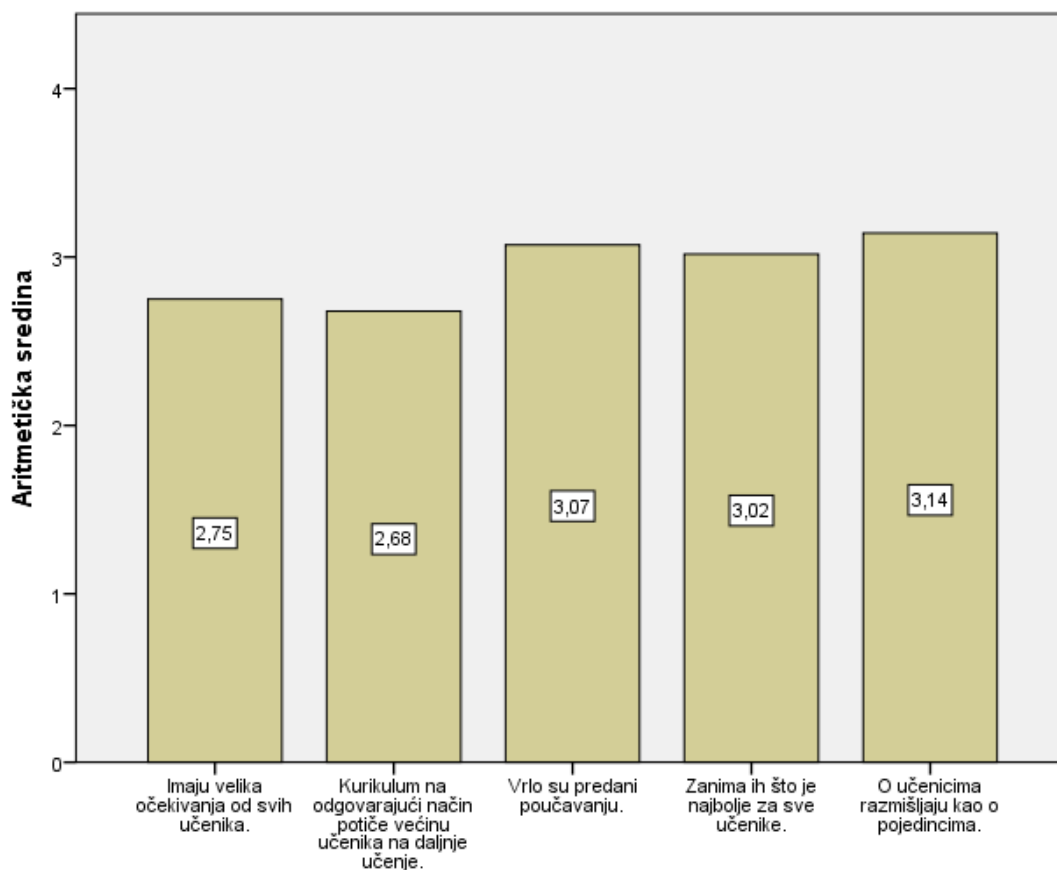
Iz rezultata moguće je zaključiti da postoje male statističke razlike u procjenama učitelja ruralnih i urbanih mjesta o kvaliteti pripreme njihove škole za daljnji život učenika izvan same škole. Zanimljivo kako učitelji iz urbanih mjesta smatraju da njihova škola bolje priprema učenike za odlazak na fakultete od učitelja iz ruralnih mjesta, ali učitelji iz ruralnih mjesta smatraju da njihova škola bolje priprema učenike za pronalazak boljeg posla u budućnosti. Učitelji iz urbanih mjesta statistički više smatraju da njihova škola bolje priprema učenike za postati dobar građanin u budućnosti.

7.4. Procjenjivanje ostalih učitelja u školi

Ova grupacija pitanja se odnosila na procjenjivanje ostalih učitelja u školi.

Rezultati cijele skupine ispitanika N= 56, prikazani su Grafom 8.

Graf 8: Procjenjivanje ostalih učitelja u školi



Najveća aritmetička sredina ($M=3,14$, $SD=0,749$) postignuta je kod tvrdnje *O učenicima razmišljaju kao o pojedincu*. 17,2% učitelja iz ruralnih mjesta se ne slaže s tom tvrdnjom, 58,6% se slaže i 24,1% se u potpunosti slaže. Dok se 3,7% učitelja iz urbanih mjesta uopće ne slaže, 18,5% se ne slaže, 44,4% se slaže i 33,3% se u potpunosti slaže s tom tvrdnjom. Najmanja aritmetička sredina ($M=2,68$, $SD=0,741$) kod tvrdnje *Kurikulum na odgovarajući način potiče većinu učenika na daljnje učenje*. 3,4% učitelja iz ruralnih mjesta se uopće ne slaže, 27,6% se ne slaže, 62,1% se slaže i samo 6,9% se u potpunosti slaže. 7,4% učitelja iz urbanih mjesta se uopće ne slaže s

tom tvrdnjom, 37% se ne slaže, 40,7% se slaže, ali se veći postotak njih, 14,8%, u potpunosti slaže.

7.4.1. Procjenjivanje ostalih učitelja u školi u ruralnim sredinama

24,1% učitelja smatra da ostali učitelji iz njihove škole nemaju velika očekivanja od svih učenika, 75,8% smatra da učitelji imaju velika očekivanja od svih učenika iz škole. 89,6% smatra da ostali učitelji vole poučavati, ali 10,3% smatra da ne vole poučavati. 20,7% se nije složilo s tvrdnjom *Zanima ih što je najbolje za sve učenike*, a 79,3% se složilo ili u potpunosti složilo s tom tvrdnjom.

7.4.2. Procjenjivanje ostalih učitelja u školi u urbanim sredinama

Puno veći postotak učitelja iz urbanih mjesta smatra da ostali učitelji iz njihove škole nemaju velika očekivanja od svih učenika, tako je 3,7% se uopće nije složilo s tom tvrdnjom, čak 44,4% se ne slaže, također 44,4% se složilo i samo 7,4% se u potpunosti složilo. Manji postotak učitelja iz urbanih mjesta smatra da ostali učitelji vole poučavati, njih 81,4% te 18,5% smatra da ne vole poučavati. 3,7% se u potpunosti nije složilo s tvrdnjom *Zanima ih što je najbolje za sve učenike*, 18,5% se nije složilo, a 44,4% se složilo te 33,3% se u potpunosti složilo s tom tvrdnjom.

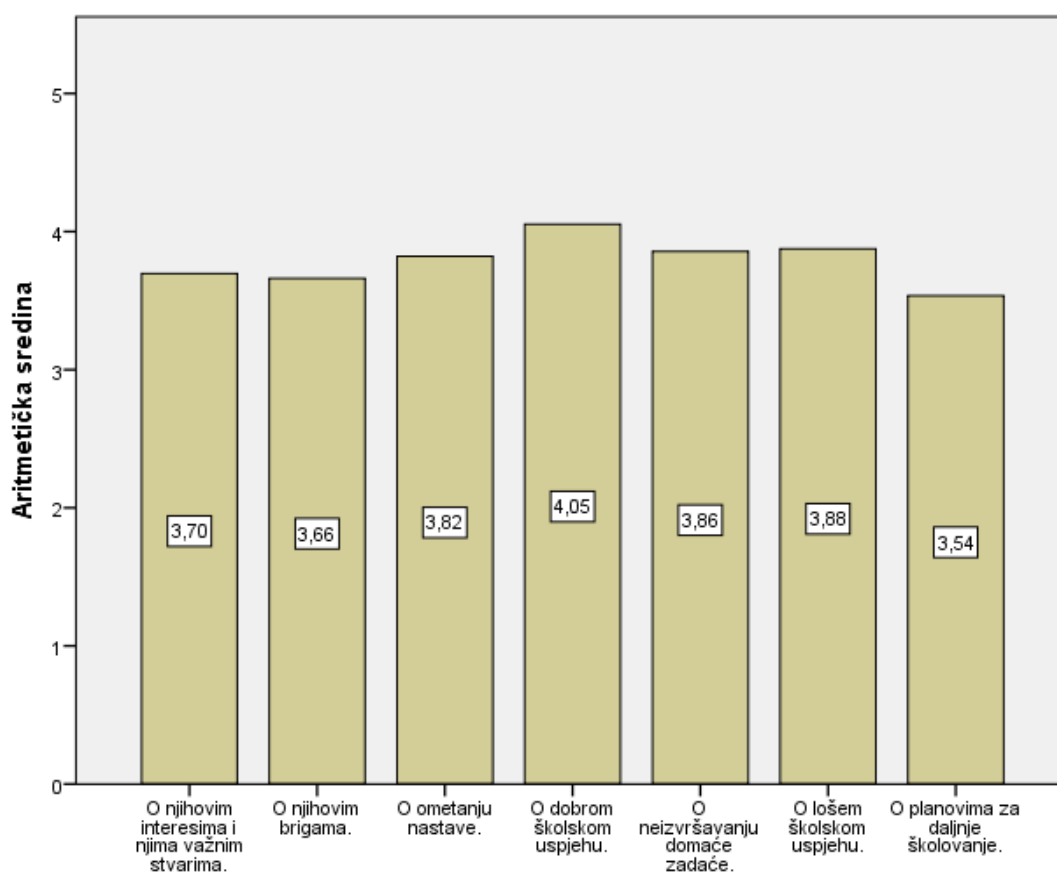
Iz rezultata statički je vidljivo ne slaganje učitelja urbanih i ruralnih učitelja oko slaganja u tvrdnji imaju li ostali učitelji velika očekivanja od svih učenika, gdje učitelji iz ruralnih mjesta statistički više smatraju da ostali učitelji imaju velika očekivanja od svih učenika, od učitelja iz urbanih mjesta. Također statistički više učitelja iz ruralnih mjesta smatra da ostali učitelji u njihovoj školi vole predavati.

7.5. Individualni razgovori učitelja s učenicima

Ova grupacija pitanja se odnosila na procjenjivanje koliko često učitelji individualno razgovaraju s učenicima određenim temama.

Rezultati cijele skupine ispitanika N= 56, prikazani su Grafom 9.

Graf 9: Individualni razgovori učitelja s učenicima



Najveća aritmetička sredina ($M=4,05$ $SD=0,773$) postignuta je kod tvrdnje *O dobrom školskom uspjehu*. Kod ove tvrdnje niti jedna osoba nije zaokružila nikad. 17,2% učitelja iz ruralnih mjesta rijetko razgovara s učenicima, 44,8% često i 37,9% vrlo često. 3,7% učitelja iz urbanih mjesta rijetko razgovara, 25,9% ponekad, 48,1% često i 22,2% vrlo često. Najmanja aritmetička sredina ($M=3,54$, $SD=0,953$) kod tvrdnje *O planovima za daljnje školovanje*. Također i kod ove tvrdnje nitko nije zaokružio nikada, a 10,3% učitelja iz ruralnih mjesta smatra da rijetko o tome razgovaraju s

učenicima, 24,1% ponekad, 51,7% često i 13,8% vrlo često. 25,9% učitelja iz urbanih mjesta rijetko razgovara s učenicima, 37% ponekad te 44,4% često i 14,8% vrlo često.

7.5.1. Individualni razgovori učitelja s učenicima iz ruralnim sredinama

58,6% učitelja često ili vrlo često razgovara s učenicima o ometanju nastave, 37,9% ponekad, a samo 3,4% rijetko. O neizvršenoj domaćoj zadaći 69% učitelja često ili vrlo često razgovaraju s učenicima, 17,2% ponekad, 10,3% rijetko i 3,4% nikad. Što se tiče razgovora o lošem školskom uspjehu samo 3,4% nije razgovaralo s učenicima, 6,9% rijetko, 17,2% ponekad i 72,4% često ili vrlo često. O učenikovim brigama njih 69,4% razgovara često ili vrlo često i 27,6% ponekad, zanimljivo kako nitko nije zaokružio rijetko ili nikada. To upućuje da se zaista učestalo razgovara o brigama učenika. Dok o učenikovim interesima i važnim stvarima više učitelja, njih 72,4% često ili vrlo često razgovara, ima učitelja, 3,4% koji rijetko o tome razgovaraju, 24,1% ponekad razgovara.

7.5.2. Individualni razgovori učitelja s učenicima iz urbanim sredinama

Dok više učitelja iz urbanih mjesta, njih 74,1% često ili vrlo često razgovara s učenicima o ometanju nastave, ima učitelja iz urbanih mjesta koji nikad o tome ne razgovaraju, postotak je malo 3,4%, ali ipak postoji. Njih 22,2% ponekad razgovaraju o ometanju nastave. Manji postotak učitelja iz urbanih mjesta često ili vrlo često razgovaraju o neizvršenoj domaćoj zadaći, njih 59,2%, a 40,7% ponekad, zanimljivo kako nitko nije zaokružio rijetko ili nikada. O lošem školskom uspjehu samo 3,7% rijetko razgovara, 37% ponekad i 59,2% često ili vrlo često. Postoji razlika između učestalosti razgovora o učenikovim brigama i učenikovim interesima i važnim stvarima. 22,2% nije nikad razgovaralo s učenicima o njihovim brigama ili njihovim interesima i njima važnim stvarima. 55,5% je često ili vrlo često razgovaralo o učenikovim brigama, a 59,2% o njihovim interesima i njima važnim stvarima.

Iz rezultata vidimo svi učitelji iz urbanih mjesta razgovaraju s učenicima o neizvršenoj domaćoj zadaći, dok ima učitelja iz ruralnih mjesta koji nikad ili rijetko razgovaraju o tome. Ipak manji postotak učitelja iz urbanih mjesta često ili vrlo često razgovaraju o tome od učitelja iz ruralnih mjesta. Ne znamo koliko je postotak učenika koji ne

izvršavaju domaću zadaću i domaća zadaća se obavlja doma te je velika većina učitelja smatra obavezom roditelja ili barem izvršiti provjeru domaće zadaće. Nismo ispitivali roditelje te ne znamo socio-demografske karakteristike roditelja kako bi donositi daljnje zaključke oko ove tvrdnje.

Također, statistički više učitelja iz urbanih mjesta razgovaraju s učenicima o ometanju nastave od učitelja iz ruralnih mjesta. Ne znamo broj učenika po razrednom odjelu, možemo samo pretpostavljati kako u urbanim mjestima ima više djece u razrednim odjelima te zato dolazi do učestalijeg ometanje nastave i upravo zato učitelji iz urbanih mjesta učestalije razgovaraju o tome s učenicima.

Učitelji iz ruralnih mjesta statistički učestalije razgovaraju o lošem školskom uspjehu od učitelja iz urbanih mjesta. Trebalo bi istražiti razlike u školskom uspjehu između učenika urbanih i ruralnih mjesta, kako bi mogli doći do daljnjih zaključaka oko ove tvrdnje.

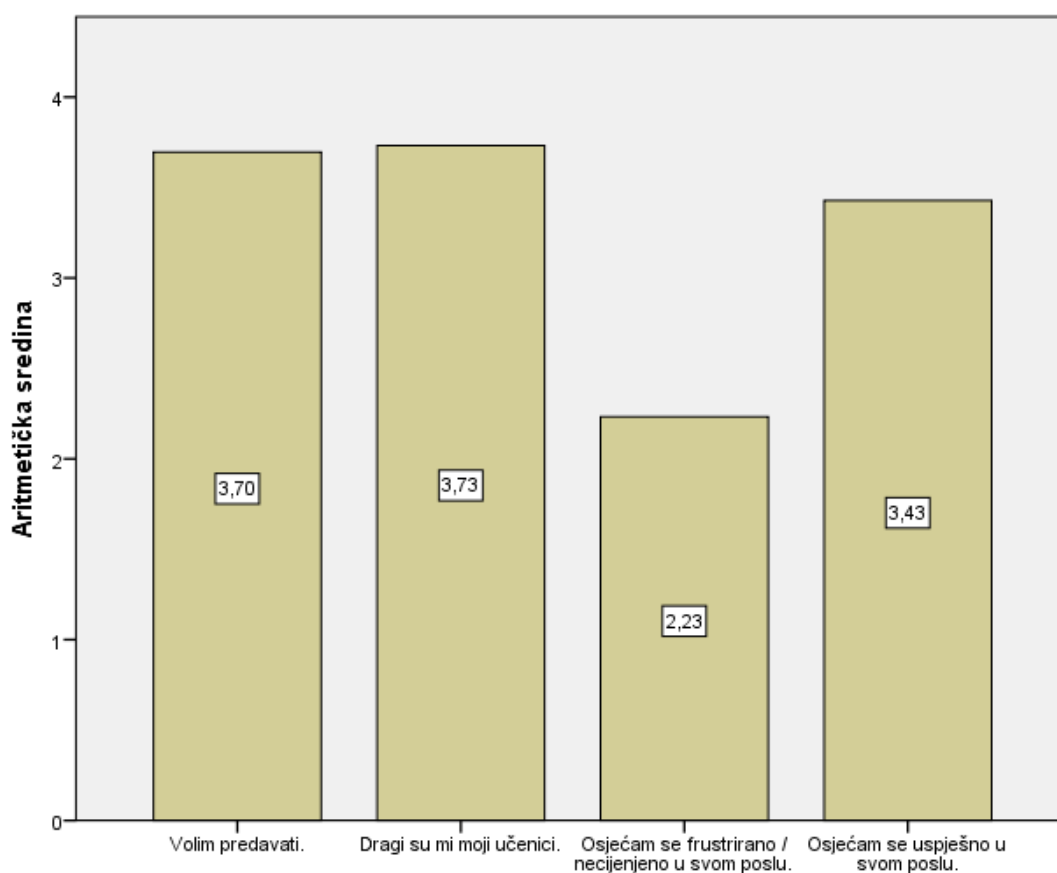
Također, postoje i statističke razlike u učestalosti razgovora s učenicima o njihovim interesima i brigama, to je dalje u radu detaljnije obrazloženo.

7.6.Procjena „tipičnog“ dana u školi

U ovoj grupaciji pitanja učitelji su procjenjivali svoj tipičan dan u školi.

Rezultati cijele skupine ispitanika N= 56, prikazani su Grafom 10.

Graf 10: Procjena „tipičnog“ dana u školi



Najveća aritmetička sredina ($M=3,73$ $SD=0,447$) postignuta je kod tvrdnje *Dragi su mi moji učenici*, gdje su svi učitelji izjavili da se slažu ili u potpunosti slažu s tom izjavom. 20,7% učitelja iz ruralnih sredina se složilo i 79,3% u potpunosti složilo, te se 33,3%% učitelja iz urbanih mjesta složilo i 66,7% u potpunosti složilo. Najmanja aritmetička sredina ($M=2,23$, $SD=1,079$) kod tvrdnje *Osjećam se frustrirano/necijenjeno u svom poslu*. Nažalost, prema rezultatima istraživanja, učitelji iz urbanih mjesta se osjećaju više frustrirano i necijenjeno u svom poslu. Tako se 29,6% u potpunosti složio s ovom tvrdnjom, 11,1% složio te 40,7% nije složio i samo 18,5% se u potpunosti nije složio. S druge strane, samo 10,3% učitelja iz ruralnih mjesta se u potpunosti složio s tvrdnjom, 13,8% složio i 37,9% se uopće ne slaže i ne slaže s tom tvrdnjom.

7.6.1. Procjena „tipičnog“ dana u školi u ruralnim sredinama

Kao i kod tvrdnje *Dragi su mi moji učenici*, svi učitelji se slažu ili u potpunosti slažu s tvrdnjom *Volim predavati*. Tako 24,1% se slaže i 75,9% u potpunosti slaže. Također svi učitelji iz ruralnih mjesta se osjećaju uspješno u svom poslu, 41,4% se slaže s tvrdnjom *Osjećam se uspješno* u svom poslu i 58,6% se u potpunosti slaže.

7.6.2. Procjena „tipičnog“ dana u školi u urbanim sredinama

Kako smo već naveli svi učitelji se slažu ili u potpunosti slažu s tvrdnjom *Volim predavati*, odnosno 37% se slaže i 63% u potpunosti slaže. Za razliku od učitelja iz ruralnih mjesta, 18,5% učitelja iz urbanih mjesta se ne slaže ili u potpunosti ne slaže s tvrdnjom *Osjećam se uspješno* u svom poslu i 81,4% se slaže ili u potpunosti slaže s tvrdnjom.

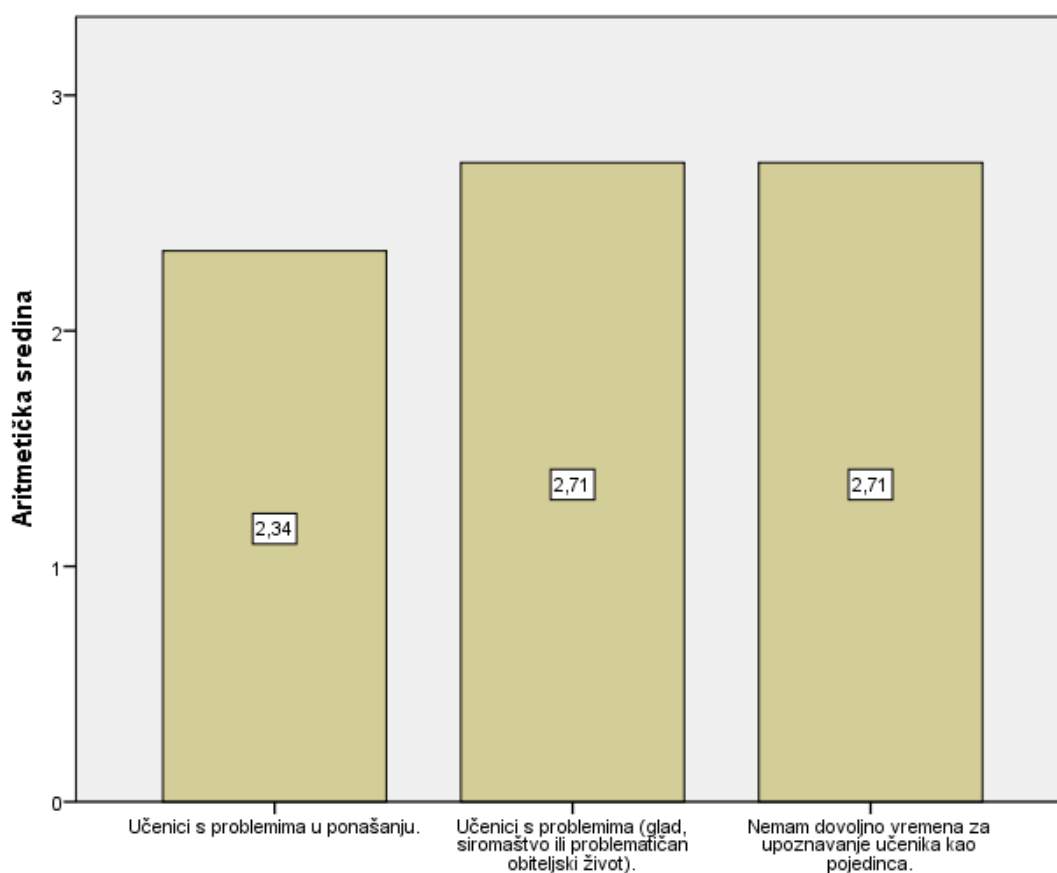
Najveće statističke razlike u ovoj grupaciji pitanja vidimo kod tvrdnji *Osjećam se frustrirano/necijenjeno u svom poslu* i *Osjećam se uspješno u svom poslu*. Učitelji iz urbanih mjesta se osjećaju više frustrirano i necijenjeno u svom poslu te se statistički manje njih smatra uspješno u svom poslu. Razlozi nisu ispitivani u ovom istraživanju te ne možemo donositi daljnje zaključke zašto dolazi do osjećaja frustriranosti i manjeg osjećaja uspješnosti u svom poslu. Zanimljivo kako učitelji iz urbanih mjesta statistički manje smatraju da ostali učitelji poštuju roditelje i podržavaju kontakt s njima. Možda loš odnos s roditeljima dovodi do osjećaja frustriranosti i necijenjivosti te manjeg osjećaja uspješnosti u svom poslu.

7.7. Prepreke u radu u školi

Ovom grupacijom pitanja učitelji su procjenjivali prepreke na koje nailaze u svom radu u školi.

Rezultati cijele skupine ispitanika N= 56, prikazani su Grafom 11.

Graf 11: Prepreke u radu u školi



Najveća aritmetička sredina ($M=2,71$ $SD=0,948$) postignuta je kod tvrdnji *Učenici s problemima (glad, siromaštvo ili problematičan obiteljski život)* i *Nemam dovoljno vremena za upoznavanje učenika kao pojedinca* ($M= 2,71$, $SD= 1,202$). Najmanja aritmetička sredina ($2,34$, $SD=1,066$) kod tvrdnje *Učenici s problemima u ponašanju*.

10,3% učitelja iz ruralnih mjesta je označilo kao veliki problem glad, siromaštvo ili problematičan obiteljski život, dok je postotak kod učitelja iz urbanih mjesta veći, njih 18,5% smatra to kao veliki problem. Većina učitelja smatra to umjerenim problemom, 48,3% učitelja iz ruralnih mjesta i 44,4% iz urbanih mjesta. 27% učitelja iz ruralnih mjesta to nije problem, ali samo 11,1% učitelja iz urbanih mjesta isto smatra.

Definitivno uviđamo razliku između stavova učitelja ruralnih i urbanih mjesta, ali kako bi došli do zaključka zašto trebamo ispitati socio-ekonomski status obitelji učenika.

37% učitelja iz urbanih mjesta navodi kao veliki problem nedostatak vremena za upoznavanje učenika kao pojedinca, dok samo 17,2% učitelja iz ruralnih mjesta to smatra kao veliki problem. 41,4% učitelja iz ruralnih sredina to nije problem, dok samo 25,9% učitelja iz urbanih mjesta to nije problem.

Do ovakvih razlika je moguće došlo zbog ubrzanog i stresnog načina života u urbanim mjestima. Također statistički veći broj učitelja iz ruralnih mjesta zna više o životu svojih učenika van škole, te i ta činjenica doprinosi da statistički više učitelja iz ruralnih mjesta imaju više vremena i kvalitetnije upoznaju svoje učenike kao pojedince.

Što se tiče učenika s problemima u ponašanju, samo 10,3% učitelja iz ruralnih mjesta to smatra velikim problemom, dok je taj problem puno veći kod učitelja iz urbanih mjesta, čak više od polovine ispitanih učitelja iz urbanih mjesta to smatra velikim problemom, njih 55,6%. Samo 7,4% učitelja iz urbanih mjesta to ne vide kao problem, 17,2% učitelja iz ruralnih mjesta smatra da to nije problem. Većina učitelja iz ruralnih mjesta (58,6%) to smatra umjerenim problemom.

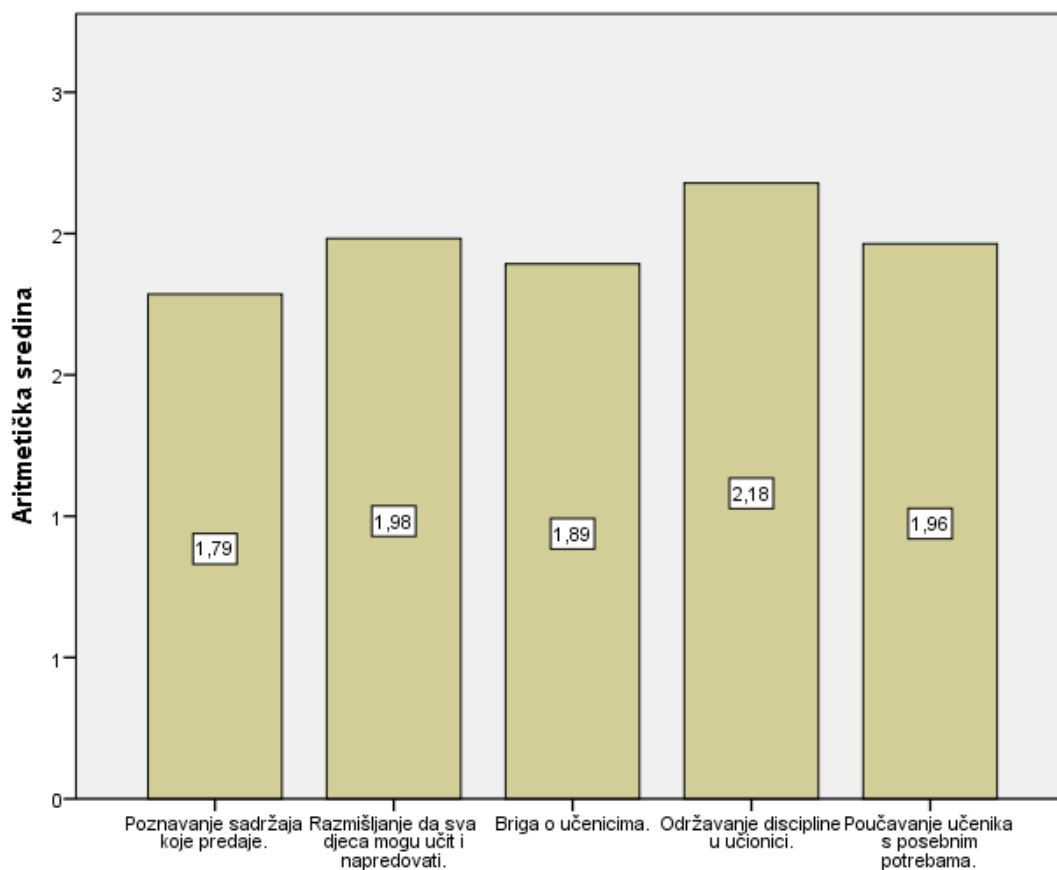
Kako smo već naveli, nismo istražili broj učenika po razrednom odjelu. Možemo pretpostaviti kako u ruralnim mjestima ima manje učenika u razrednim odjelima. Sigurno je jednostavnije nositi se s učenicima koji imaju probleme u ponašanju, ako je razredni odjel manji. Statistički, ako je manje učenika zasigurno će onda biti i manje učenika s problemima u ponašanju. Vezano za ovaj problem trebalo bi istražiti imaju li sve škole pedagoga, psihologa i defektologa.

7.8. Ocjene izabranih aspekata nastave

U ovoj grupaciji pitanja učitelji su ocjenjivali učitelje u svojoj školi u određenim aspektima nastave.

Rezultati cijele skupine ispitanika N= 56, prikazani su Grafom 12.

Graf 12: Ocjene izabranih aspekata nastave



Najveća aritmetička sredina ($M=2,18$ $SD=0,936$) postignuta je kod tvrdnje *Održavanje discipline u učionici*. 17,2% učitelja iz ruralnih mjesta je ocijenilo svoje kolege s odlično za održavanje discipline u učionici, 41,4% s vrlo dobro, 31% s dobro te 10,3% s nedovoljno. Što se tiče učitelja iz urbanih mjesta njih 33,3% je dalo ocjenu odličan, 44,4% vrlo dobar, te njih 11,1% ocjenu dobar i nedovoljan. Najmanja aritmetička sredina ($M=1,79$, $SD=0,948$) kod tvrdnje *Poznavanje sadržaja koji predaje*. 34,5% učitelja iz ruralnih mjesta smatra da njihove kolege odlično poznaju sadržaj koji predaju, 31% smatra da vrlo dobro poznaju sadržaje, 27,6% dobro te 6,9% smatra da učitelji nedovoljno poznaju sadržaje koje predaju. Učitelji iz urbanih mjesta smatraju svoje kolege kompetentnijim na ovom području pa tako 70,4% smatra da njihove kolege odlično poznaju sadržaje, 14% vrlo dobro, 11,1% dobro i samo 3,7% nedovoljno.

8.1.1. Ocjene izabranih aspekata nastave učitelja iz ruralnih sredina

20,7% učitelja smatra da njihove kolege odlično brinu za svoje učenike, 41,4% vrlo dobro, 27,6% dobro i 10,3% smatra da njihove kolege nedovoljno brinu za svoje učenike. Što se tiče poučavanja učenika s posebnim potrebama samo 17,2% smatra da njihove kolege odlično to obavljaju, 37,9% vrlo dobro, 41,4% dobro i 3,4% nedovoljno dobro.

8.1.2. Ocjene izabranih aspekata nastave učitelja iz urbanih sredina

Učitelji iz urbanih mjesta su bolje ocijenili svoje kolege za gotove sve stavke koje smo ispitivali. Tako je 63% učitelja ocijenilo s odličnim brigu oko svojih učenika, 29% vrlo dobro, te samo 3,7% dobro i nedovoljno. Niti jedan učitelj iz urbanih mjesta nije ocijenio svoje kolege s nedovoljan za poučavanje učenika s posebnim potrebama, dapače 51,9% smatra da njegove kolege odlično poučavaju učenike s posebnim potrebama, 37% vrlo dobro i samo 11,1% dobro.

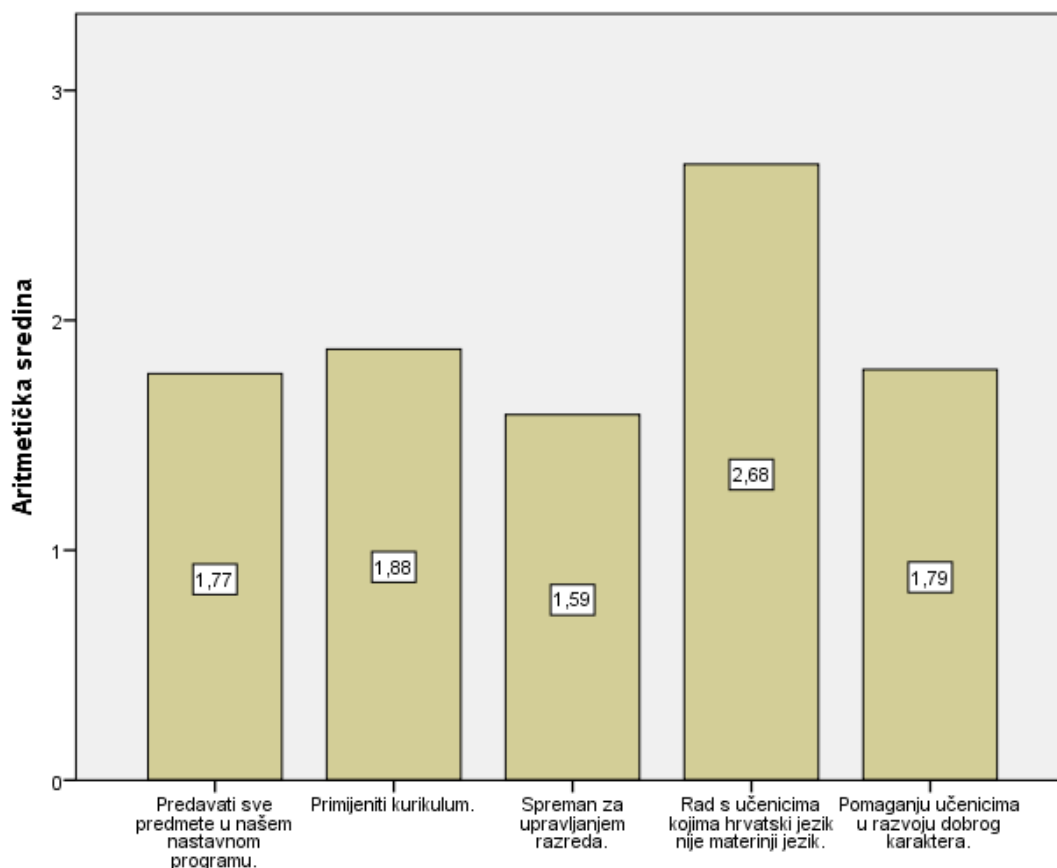
U ovoj grupaciji pitanja pokazala su se velika statistička razlika u stavovima učitelja ruralnih i urbanih mjesta. Možda lakša geografska dostupnost konferencijama i stručnim skupovima za učitelje olakšava stjecanje više kompetencija u različitim područjima poučavanja učiteljima urbanih mjesta te se zato oni osjećaju kompetentnijim od učitelja iz ruralnih mjesta.

7.9. Procjena vlastite pripremljenosti u izabranim područjima

Ovom grupacijom pitanja učitelji su ocjenjivali svoju pripremu u određenim područjima.

Rezultati cijele skupine ispitanika N= 56, prikazani su Grafom 13.

Graf 13: Procjena vlastite pripremljenosti u izabranim područjima



Najveća aritmetička sredina ($M=2,68$ $SD=1,064$) postignuta je kod tvrdnje *Rad s učenicima kojima hrvatski jezik nije materinji jezik*. Samo 18,5% učitelja iz urbanih sredina i 17,2% iz ruralnih sredina se smatra adekvatnim za rad s učenicima kojima hrvatski nije materinji jezik. 20,7% učitelja iz ruralnih sredina se smatra i više nego adekvatan za rad s takvim učenicima. Postotak kod učitelja iz urbanih sredina je nešto manji, 18,5% učitelja se smatra i više nego adekvatnim. 37,9% učitelja iz ruralnih sredina smatra da je manje adekvatno, a 24,1% nije siguran oko vlastite procjene. Postotak kod urbanih učitelja je veoma sličan gdje se 37% smatra manje adekvatnim, ali 25,9% nije sigurno u vlastitu procjenu. Najmanja aritmetička sredina ($M=1,59$, $SD=0,708$) kod tvrdnje *Spreman za upravljanjem razreda*. 55,6% učitelja iz urbanih sredina se smatra i više nego adekvatnim za upravljanjem razreda, 29,6% se smatra adekvatnim, manje učitelja iz ruralnih sredina smatra da su i više nego adekvatni,

51,7%, a 37,9% smatra da je adekvatno. Samo 10,3% učitelja iz ruralnih sredina i 14,8% iz urbanih sredina smatra da su manje adekvatni za upravljanje razredom.

7.9.1. Procjena vlastite pripremljenosti u izabranim područjima učitelja iz ruralnih sredina

48,3% učitelja se smatra adekvatnim predavati sve predmete u nastavnom programu, njih 31% se smatra i više nego adekvatnim. Dok se 17,2% smatra manje adekvatnim, a 3,4% nije sigurno. Također se 48,3% smatra adekvatnim za primijeniti kurikulum, ali se manje njih smatra i više nego adekvatnim 27,6%, a 20,7% se smatra manje adekvatnim i 3,4% nije sigurno. Više od polovice učitelja uz ruralnih sredina se smatra i više nego adekvatnim za pomaganje učenicima u razvijanju dobrog karaktera, 34,5% se smatra adekvatnim i samo 13,8% manje adekvatnim.

7.9.2. Procjena vlastite pripremljenosti u izabranim područjima učitelja iz urbanih sredina

Veći postotak učitelja iz urbanih sredina se smatra adekvatnim predavati sve predmete u nastavnom programu, 51,9, dok se 44,4% se smatra i više nego adekvatnim. Samo 3,7% se smatra manje adekvatnim. Također veći postotak učitelja iz urbanih sredina se smatra adekvatnim za primijeniti kurikulum, 66,7%, a 29,% i više nego adekvatnima te 3,7% manje adekvatnima. Ali manji postotak učitelja se smatra adekvatnim za pomaganje učenicima u razvijanju dobrog karaktera. 40,7% se smatra adekvatnim, 37% i više nego adekvatan, a 11,1% manje adekvatnim i nisu sigurni u procjenu.

Iz rezultata uviđamo statističke razlike u samoprocjenama učiteljevih priprema u ispitanim područjima. Učitelji iz urbanih sredina se smatraju adekvatnijima u obrazovnom aspektu nastave, dok se učitelji iz ruralnih sredina smatraju adekvatnijima u odgojnom aspektu nastave.

7.10. Najvažnija pitanja potrebna za rješavanje u školi

Ovo je bilo pitanje otvorenog tipa i nije bilo obavezno. Pitanje je glasilo *Koja su po Vama najvažnija pitanja koja treba riješiti u ovoj školi?*

Na ovo pitanje odgovorilo je dvadeset četiri (24) ispitanika. Svi učitelji navode slične probleme koje treba riješiti u njihovoj školi. Uglavnom se žale na suradnju s roditeljima i nacionalnim manjinama, na kurikulum koji se trenutno primjenjuje, tehnička pitanja, odnosno nedostatak učionica i školske dvorane ili same zgrade škole.

Odgovori učitelja iz ruralnih sredina N= 14 prikazani su Tablicom 2.

Tablica 2: Odgovori učitelja iz ruralnih sredina na najvažnija pitanja potrebna za rješavanje u školi

Odgovori učitelja iz ruralnih sredina
Veća uključenost roditelja.
Nema adekvatnu školsku dvoranu.
Poštivanje učitelja od strane učenika, ali i roditelja.
Nema neriješenih pitanja.
Sve je u redu.
Trenutno nedostatak psihologa i defektologa.
Promjena kurikuluma. Novi kurikulum je pretrpan nepotrebnim podacima i novi načini u nastavi nisu zanimljivi, premalo je vremena za vježbanje i ponavljanje. Prenatranost suvišnim podacima u e-dnevniku.
Međusobni odnosi.
Disciplina manjeg broja učenika pripadnika romske manjine.
Uplitanje politike.
Pitanje poštivanja osobnosti i različitog mišljenja (radi se o samo nekoliko iznimki).
Da svi učitelji odgovorno obavljaju svoj posao.
Uopće dobiti novu zgradu škole.
Zapostavljenost nadarene djece.

Kako je vidljivo iz Tablice 2, učitelji iz ruralnih sredina još navode kao problem i nedostatak psihologa i defektologa, uplitanje politike u rad škole te zapostavljenost nadarene djece.

Odgovori učitelja iz urbanih sredina N= 10 prikazani su Tablicom 3.

Tablica 3: Odgovori učitelja iz urbanih sredina na najvažnija pitanja potrebna za rješavanje u školi

Odgovori učitelja iz urbanih sredina
Suradnja s roditeljima i prilagoditi kurikulum potrebama učenika.
Više sadržaja na školskom igralištu
Više učionica - dogradnja škole i rad u jednoj smjeni.
Dovoljno prostora za pripremu učitelja i dovoljno učionica za učenike.
Prehrana učenika.
Rad s nacionalnom manjinom.
Tehnička pitanja (bolji internet, više printera, dodatni materijal za rad TZK itd.....)
I dalje ustrajno raditi na tome da naša manjinska populacija shvati važnost odgojne i obrazovne uloge škole u životima djece.
Povezanost nastavnika razredne i predmetne nastave.
Izgradnja škole.

Kako je vidljivo iz Tablice 3, učitelji iz ruralnih sredina još navode kao problem nedostataka povezanosti učitelja i nastavnika predmete nastave te problem prehrane učenika.

7.11. Pitanje o „najboljim“ učenicima

Zadnje pitanje u anketnom upitniku je također bilo otvorenog tipa i nije bilo obavezno. Pitanje je glasillo *Razmislite o najboljim učenicima koje ste imali. Koje su osobine koje su ih učinile dobrim učenicima?*.

Na zadnje pitanje u anketnom upitniku odgovorilo je 36 ispitanika. Marljivost je najučestalija navedena osobina za koju učitelji smatraju da čini dobre učenike, 11 učitelja je navelo tu osobinu. Zatim slijede upornost koja je navedena od strane 9 učitelja, te empatija i odgovornost koju navode 5 učitelja. Također još se ponavljaju radne navike, samostalnost, tolerantnost, snalažljivost te spremnost pomoći drugima.

Odgovori učitelja iz ruralnih sredina N= 22 prikazani su Tablicom 4.

Tablica 4: Odgovori učitelja iz ruralnih sredina na pitanje o „najboljim“ učenicima

Odgovori učitelja iz ruralnih sredina
Samopouzdanje, suosjećajnost, smjelost.
Suosjećajni, brižni, samoinicijativni.
Vrijedni, željni znanja, znaju oprostiti i pomagati.
Aktivnost na satu, pomaganje drugim učenicima.
Znatiželjni, marljivi, društveni.
Kontinuiranost i rad tijekom cijele nastavne godine i želja za dodatnim sadržajima.
Redovitost u radu, kreativnost, samostalnost u radu.
Vrijedni, uporni, pažljivi.
Odgovorni, pažljivi i predani radu.
Svakodnevna aktivnost u redu, odgovornost i marljivost.
Ambiciozni, dosjetljivi, fleksibilni, kreativni, optimistični, odlučni, detaljni, samopouzdana, tolerantni, uporni, zaigrani.
Skromni, uporni, marljivi, odgovorni, druželjubivi, imaju veliki osjećaj za poštivanje autoriteta kod kuće, a tako i u školi, spremni pomoći drugima.
Marljivost, upornost, kontinuitet u radu.
Upornost, pristojnost, razvijene radne navike.
Samostalnost.
Suradljivost i otvorenost.
Skromnost, marljivost, logika.
Upornost, otvorenost, kreativnost.
Empatični, tolerantni, kulturni.
Snalažljivost. Samostalnost.
Marljivost, iskrenost, upornost, humor, suradnja.
Marljivost, poštenje, spremnost pomaganju drugima.

Kako je vidljivo iz tablice 4, najviše učitelja iz ruralnih navodi marljivost kao jednu od osobina koje čine dobrog učenika. Veoma zanimljiv odgovor je *Skromni, uporni, marljivi, odgovorni, druželjubivi, imaju veliki osjećaj za poštivanje autoriteta kod kuće, a tako i u školi, spremni pomoći drugima.*, u ovom odgovoru se navodi i

marljivost, ali i riječ autoritet, odnosno poštivanje autoriteta kod kuće i u školi. Ovo nas navodi kako se u ruralnim sredinama još uvijek štuje tradicija poštivanja starijih i autoriteta.

Također, spominju se upornost i vrijednost, navode se osobnosti koje upućuju na voljnost i upornost u radu.

Odgovori učitelja iz urbanih sredina N= 14 prikazani su Tablicom 5.

Tablica 5: Odgovori učitelja iz urbanih sredina na pitanje o „najboljim“ učenicima

Odgovori učitelja iz urbanih sredina
Interes za rad, želja za napredovanjem i postizanjem što boljih rezultata. Uvijek su bili pripremljeni za sve nastavne predmete.
Radne navike, savjesnost, upornost.
Zainteresiranost, dobre radne navike i istraživački pristup učenju.
Savjesnost, marljivost, empatija prema vršnjacima.
Marljivost, upornost, nesebičnost, ambicioznost.
Empatija.
Odgovoran, voli učiti.
Znatiželja, budnost, otvorenost.
Odgovornost, psihosocijalna zrelost, spretnost, motiviranost
Uspjeh u učenju, pristojnost, uvažavanje vršnjaka i pomaganje drugima.
Toplina, razvijene radne navike, pristojnost, empatija ,spremnost pomoći drugima, poštivanje učitelja i razrednih pravila.
Savjest, ustrajnost, marljivost, empatija.
Marljivi, pouzdani, tolerantni, pozitivni, kreativni.
Radišni, poštteni ,iskreni.

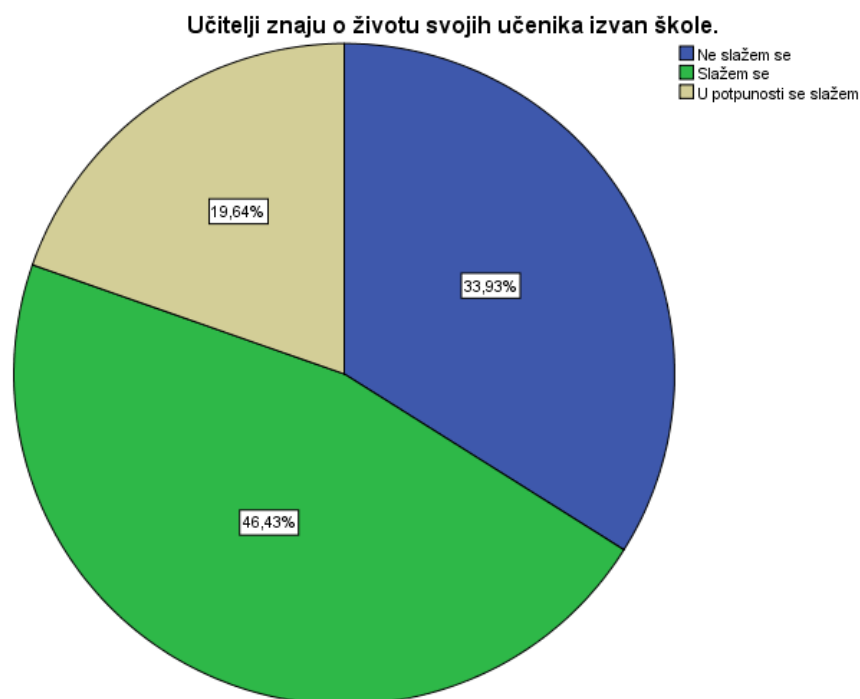
Učitelji iz urbanih sredina opet navode osobine koje potiču na postizanje što boljeg akademskog uspjeha, odnosno više se obaziru na obrazovne aspekte nastave. Tako se navode *uspjeh u učenju, voli učiti, ambicioznost, dobre radne navike i istraživački*

pristup učenju, Interes za rad, želja za napredovanjem i postizanjem što boljih rezultata.

7.12. Rezultati o razlikama u saznanja o učenikovom životu izvan škole

Prva hipoteza istraživanja je glasila *Učitelji iz ruralnih sredina imaju statistički značajno više saznanja o učenikovom životu izvan škole, od učitelja iz urbanih sredina.* Ispitanici su trebali procijeniti koliko oni i njihove kolege iz škole znaju o životu svojih učenika van škole, a procjenjivali su zaokruživanjem jednog odgovora na skali: 1- uopće se ne slažem, 2-ne slažem se, 3-slažem se, 4-u potpunosti se slažem.

Graf 14: Učitelji znaju o životu svojih učenika izvan škole.



Kako je vidljivo iz Grafa 14 najveći broj ispitanika $N=26$ (46,43%) se slaže s tvrdnjom *Učitelji znaju o životu svojih učenika van škole.* $N=11$ (19,64%) se u potpunosti slaže i $N=19$ (33,93%) se ne slaže s tvrdnjom.

31% učitelja iz ruralnih sredina se ne slaže s tvrdnjom *Učitelji znaju o životu svojih učenika izvan škole,* a 69% se slaže s tom tvrdnjom, dok se 37% učitelja iz urbanih sredina ne slaže s tom tvrdnjom i 62,6% se slaže s tvrdnjom.

Tablica 6 : Učitelji znaju o životu svojih učenika izvan škole.

Učitelji znaju o životu svojih učenika van škole.	N	M	SD
Ruralna sredina	29	2,79	0,115
Urbana sredina	27	2,93	0,159

Tablica 7: T-test učitelji znaju o životu svojih učenika izvan škole

Independent Samples Test									
	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
Učitelji znaju o životu svojih učenika izvan škole.	3,186	,080	-.682	54	,498	-.133	,195	-.523	,257
			-.675	48,041	,503	-.133	,197	-.528	,263

Kako je vidljivo iz Tablice 15, M (Ruralna sredina)= 2,79 i M (Urbana sredina)= 2,93, nema velike razlike, te provedbom T-testa utvrđeno je kako ne postoje statistički značajne razlike ($t=-0,682$, $p=0,498$) u slaganju s tvrdnjom *Učitelji znaju o životu svojih učenika van škole*, između učitelja iz urbanih i ruralnih sredina.

Prema rezultatima istraživanja prva hipoteza *Učitelji iz ruralnih sredina imaju statistički značajno više saznanja o učenikovom životu izvan škole, od učitelja iz urbanih sredina. se ne prihvaća.*

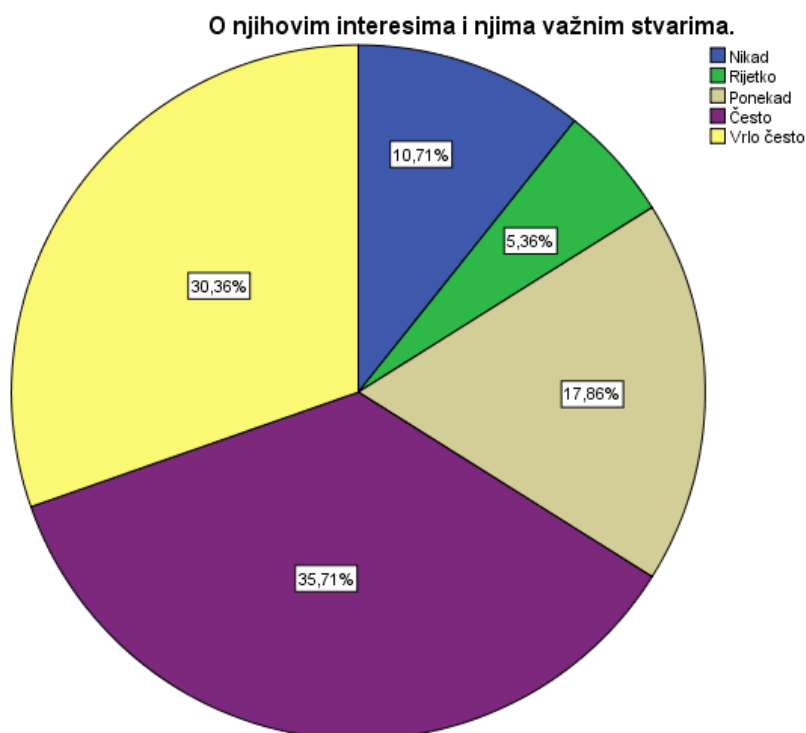
U originalnom istraživanju Učenici kao saveznici (eng. Students as Allies, SAA) u kojem je korišten anketni upitnik iz ovog istraživanja, rezultati su pokazali kako dvije trećine ispitanih učenika smatra da njihovi učitelji ne razumiju njih ili njihov život izvan škole. Rezultati istraživanja koje smo mi proveli se ne podudaraju s time, 66,07% ispitanih učitelja smatra da znaju o životu svojih učenika van škole. Zanimljiv podatak dolazi iz istraživanja autorica Pahić, Miljević-Riđički i Vizek Vidović (2010) gdje većina roditelji smatraju kako je odabir izvannastavnih aktivnosti posao škole te smatraju kako se oni ne bi trebali angažirati oko tih pitanja. Taj podatak potvrđuje naš rezultat jer ako roditelji smatraju da su izvannastavne aktivnosti učenika, koje se provode nakon nastave, posao učitelja, onda naravno da učitelji znaju o životu svojih učenika van škole, odnosno nakon nastave.

Zaključuje se kako više od polovice učitelja i iz ruralnih i iz urbanih sredina slaže s tvrdnjom *Učitelji znaju o životu svojih učenika van škole*, dakle znaju o životu svojih učenika van škole, te da sredina i veličina mjesta u kojem se nalazi škola, pretpostavljamo da u tom mjestu živi većina učenika i učitelja, ne utječu na to koliko učitelji razgovaraju s učenicima i roditeljima o njihovom životu izvan škole te su upućeni u trenutna događanja u njihovom životu. Također, ne smijemo isključiti i pojavu Interneta i društvenih mreža preko koji ljudi mogu dijeliti informacije o svom životu. Moguće je da učitelji i na taj način dolaze do informacija o učenikovom životu van škole.

7.13. Rezultati o razlikama u učestalosti razgovora s učenicima o njihovim interesima, njima važnim stvarima i njihovim brigama

Druga hipoteza istraživanja je glasila *Učitelji iz ruralnih sredina statistički značajno učestalije razgovaraju s učenicima o njihovim interesima, njima važnim stvarima i njihovim brigama, od učitelja iz urbanih sredina*. Ispitanici su trebali procijeniti učestalo razgovaraju ili ne razgovaraju s učenicima o njihovim interesima, njima važnim stvarima te o njihovim brigama. Procjenjivali su zaokruživanjem jednog odgovora na skali: 1-nikad, 2-rijetko, 3-ponekad, 4-često, 5-vrlo često.

Graf 15: Učitelji razgovaraju o njihovim interesima i njima važnim stvarima



Kako je vidljivo iz Grafa 15 N=6 (10,7%) učitelja nikad ne razgovara s učenicima o njihovim interesima, N=3 (5,4%) to radi rijetko, N=10 (17,9%) ponekad, a N=20 (35,7%) to čini često, dok N=17 (30,4%) vrlo često.

Kada te rezultate razdijelimo na učitelje iz ruralnih i urbanih sredina, dobijemo kako 31% učitelja iz ruralnih sredina vrlo često razgovara o učenikovim interesima, 41,4% često, 24,1% ponekad te samo 3,4% rijetko. Vidimo kako od učitelja iz ruralnih sredina koji su sudjelovali u istraživanju ne postoji oni koji o tome ne razgovaraju s učenicima. Dok 22,2% učitelja iz urbanih sredina nikad ne razgovaraju o interesima učenika, 7,4% rijetko i 11,1% ponekad, te 25,9% često i 29,6% vrlo često.

Tablica 8: Učitelji razgovaraju o njihovim interesima i njima važnim stvarima

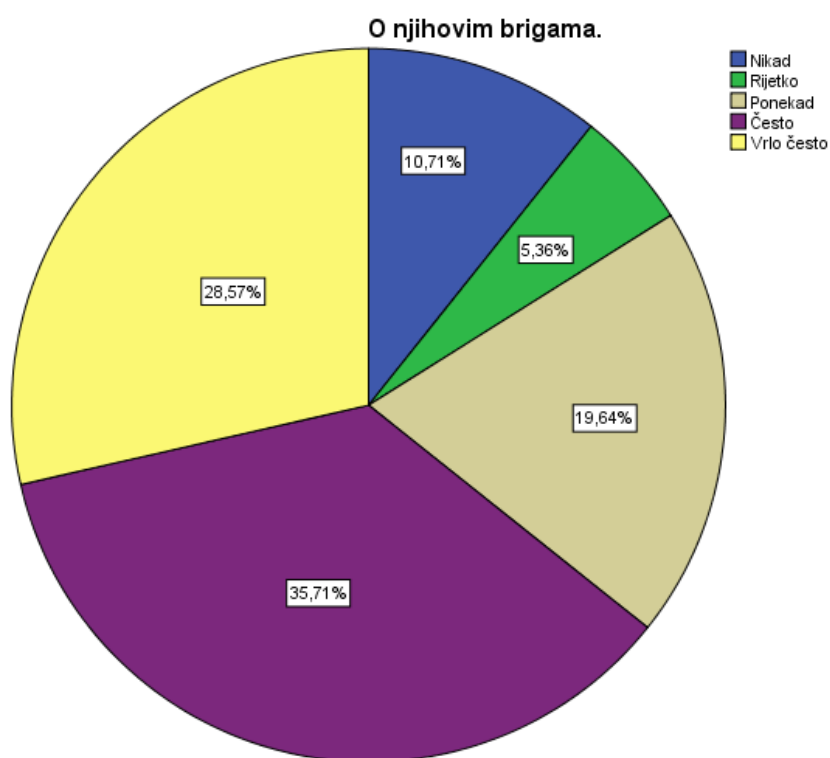
O njihovim interesima i njima važnim stvarima.	N	M	SD
Ruralna sredina	29	4,00	0,845
Urbana sredina	27	3,37	1,584

Tablica 9: T-test učitelji razgovaraju o njihovim interesima i njima važnim stvarima

		Independent Samples Test								
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
O njihovim interesima i njima važnim stvarima.	Equal variances assumed	17,132	,000	1,907	54	,062	,630	,330	-,032	1,292
	Equal variances not assumed			1,870	39,603	,069	,630	,337	-,051	1,310

Kako je vidljivo iz Tablice 8, M (Ruralna sredina)= 4,00 i M (Urbana sredina)= 3,37, te provedbom T-testa utvrđeno je kako ne postoje statistički značajne razlike ($t=1,870$, $p=0,069$) u slaganju s tvrdnjom *O njihovim interesima i njima važnim stvarima* između učitelja iz ruralnih i učitelja iz urbanih sredina.

Graf 16: Učitelji razgovaraju o njihovim brigama



Iz Grafa 16, vidimo kako $N=6$ (10,7%) učitelja nikad ne razgovara s učenicima o njihovim brigama, $N=3$ (5,4%) to radi rijetko, $N=11$ (19,6%) ponekad, a $N=20$ (35,7%) to čini često, dok $N=16$ (28,6%) vrlo često.

Što se tiče učitelja iz ruralnih sredina 27,6% učitelja razgovara ponekad o učenikovim brigama, 44,8% često i 27,6% vrlo često. 22,2% učitelja iz urbanih sredina nikad ne priča o učenikovim brigama, 11,1% to čini rijetko ili ponekad, a 25,9% često i 29,6% vrlo često.

Tablica 10: Učitelji razgovaraju o njihovim brigama

O njihovim brigama.	N	M	SD
Ruralna sredina	29	4,00	0,756
Urbana sredina	27	3,30	1,564

Tablica 11: T-test Učitelji razgovaraju o njihovim brigama

		Independent Samples Test								
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper	
O njihovim brigama.	Equal variances assumed	25,822	,000	2,167	54	,035	,704	,325	,053	1,355
	Equal variances not assumed			2,118	36,913	,041	,704	,332	,031	1,377

Vidljivo iz Tablice 10, kako je M (Ruralna sredina)= 4,00 i M (Urbana sredina)= 3,30, te provedbom T-testa utvrđeno je kako ne postoje statistički značajne razlike ($t=2,118$, $p=0,041$) u slaganju s tvrdnjom *O njihovim brigama.* između učitelja iz ruralnih i učitelja iz urbanih sredina.

Hipoteza 2 Učitelji iz ruralnih sredina statistički značajno učestalije razgovaraju s učenicima o njihovim interesima, njima važnim stvarima i njihovim brigama, od učitelja iz ubranih sredina. se ne prihvaća.

U originalnom istraživanju Učenici kao saveznici (eng. Students as Allies, SAA) koje je provedeno u Sjedinjenim Američkim Državama rezultati su pokazali kako postoji veliko ne slaganje između ispitanih učenika i učitelja oko ove tvrdnje, naime samo 29,6% učenika smatra da njihovi učitelji razgovaraju s njima o njihovim interesima i njima važnim stvarima, a 77,7% učitelja smatra kako razgovara sa svojim učenicima o toj temi. Mi nismo istraživali stavove učenika tako da ne možemo uspoređivati i raspravljati o tom podatku, ali također se veliki broj ispitanih učitelja u ovom

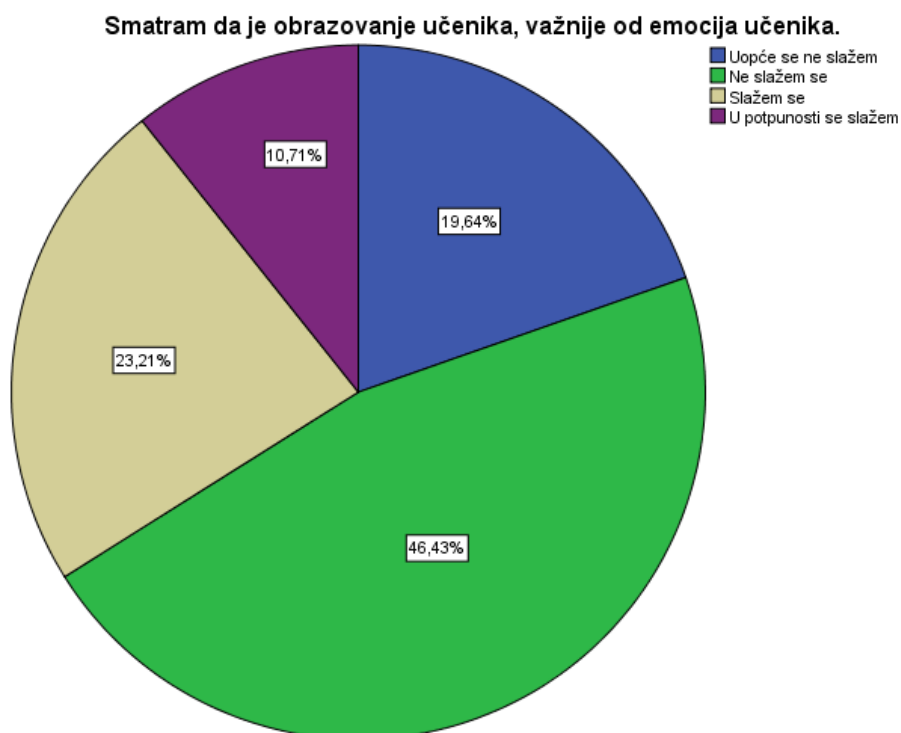
istraživanju slaže da često ili vrlo često razgovaraju s učenicima o njihovim interesima i njima važnim stvarima. Sličan se postotak učitelja složilo s time kao u originalnom istraživanju, njih 66,3% smatra da vrlo često ili često razgovara s učenicima. Smatram kako je kod ove tvrdnje važniji, rezultat učenika jer oni znaju koje teme su njima interesente i važne, dok učitelj može smatrati da vodi razgovor s učenikom o njemu važnoj temi, a to ne mora biti slučaj.

Zaključuje se kako iako postoje statističke razlike u učestalosti vođenja razgovora s učenicima o njihovim interesima, njima važnim stvarima i njihovim brigama između učitelja ruralnih i urbanih krajeva, te razlike nisu dovoljno statistički značajne.

7.14. Rezultati razlikama u slaganju s tvrdnjom da je obrazovanje učenika važnije od emocija učenika

Treća hipoteza istraživanja je bila *Učitelji iz urbanih sredina se statistički značajno više slažu s tvrdnjom da je obrazovanje učenika važnije od emocija učenika*. Ispitanici su trebali procijeniti koliko se slažu s tvrdnjom *Smatram da je obrazovanje učenika, važnije od emocija učenika*. Procjenjivali su zaokruživanjem jednog odgovora na skali: 1-uopće se ne slažem, 2-ne slažem se, 3-slažem se, 4-u potpunosti se slažem.

Graf 17: Stav da je obrazovanje učenika, važnije od emocija učenika



Iz Grafa 17 je vidljivo da se N=11 (19,6%) uopće ne slaže s navedenom tvrdnjom, N=26 (46,4%) se ne slaže, N=13 (23,2%) se slaže i N=6 (10,7%) se u potpunosti slaže. Od toga 20,7% učitelja iz ruralnih sredina se uopće ne slaže, 44,8% se ne slaže, 27,6% se slaže i 6,9% se u potpunosti slaže. 18,5% učitelja iz urbanih sredina se uopće ne slaže, 48,1% se ne slaže, 18,5% se slaže i 14,8% se u potpunosti slaže.

Tablica 12: Stav da je obrazovanje učenika, važnije od emocija učenika

Smatram da je obrazovanje učenika, važnije od emocija učenika.	N	M	SD
Ruralna sredina	29	2,21	0,861
Urbana sredina	27	2,30	0,953

Tablica 13: T-test stav da je obrazovanje učenika, važnije od emocija učenika

		Independent Samples Test								
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Smatram da je obrazovanje učenika, važnije od emocija učenika.	Equal variances assumed	,327	,570	-,369	54	,714	-,089	,242	-,576	,397
	Equal variances not assumed			-,367	52,416	,715	-,089	,243	-,578	,399

Iz Tablice 12, uviđamo kako ne postoje velike razlike u aritmetičkim sredinama ruralnih i urbanih krajeva, M (Ruralna sredina)= 2,21 i M (Urbana sredina)= 2,30. Provedbom T-testa utvrđeno je kako ne postoje statistički značajne razlike ($t=-0,369$, $p=0,714$) u slaganju s tvrdnjom *Smatram da je obrazovanje učenika, važnije od emocija učenika.* između učitelja iz ruralnih i učitelja iz urbanih sredina.

Hipoteza 3 *Učitelji iz urbanih sredina se statistički značajno više slažu s tvrdnjom da je obrazovanje učenika važnije od emocija učenika.* se **ne prihvaća**.

Istraživanje iz 2011. godine, čije su autorice Buljubašić Kuzmanović i Botić, je dokazalo kako je školski uspjeh povezan sa socio-emocionalnim kompetencijama. Rezultati njihova istraživanja su pokazali kako najviše negativnih procjena kvalitete vlastitih socijalnih vještina imaju učenici koji prolaze s dobrim uspjehom, dok najviše pozitivnih procjena imaju učenici koji prolaze s odličnim uspjehom (vrlo dobri učenici uglavnom drže korak s odličnim učenicima, odstupajući neznatno od njihovih odgovora). Također njihovo istraživanje je dokazalo da djevojčice u prosjeku prolaze s boljim školskim uspjehom i svoje socijalne vještine procjenjuju višim od dječaka. Rezultati našeg istraživanja ukazuju kako se 66,07% ispitanih učenika ne slaže da je obrazovanje važnije od emocija. Smatram da učitelji koji doživljavaju emocije važnijim od obrazovanja, stvaraju manji pritisak na učenike te takvi učenici bolje usvajaju sadržaje nastavnog plana i programa te imaju bolji školski uspjeh što na kraju dovodi do pozitivnih procjena kvalitete vlastitih socijalnih vještina.

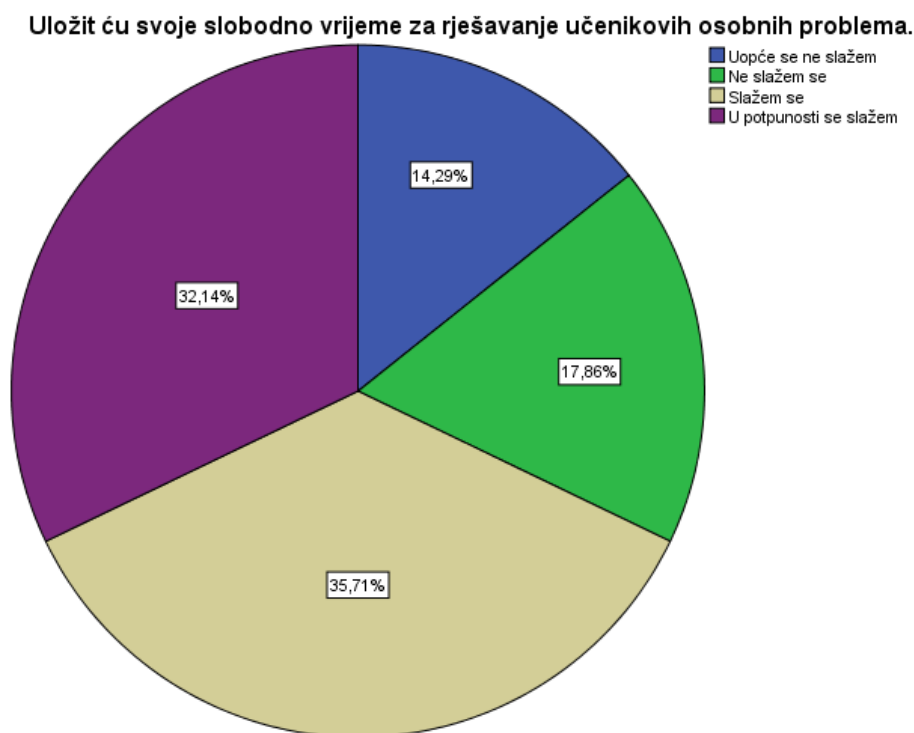
Zaključuje se da ne postoje statističke razlike u slaganju s tvrdnjom *Smatram da je obrazovanje učenika.* između učitelja iz ruralnih i urbanih sredina. Vidljivo je iz rezultata kako se velika većina učitelja ne slaže s tom tvrdnjom te bez obzira na veličinu mjesta, kulturu i običaje mjesta učitelji prepoznaju kako su emocije kod

učenika veoma važne, dapače važnije i od obrazovanja, te ih ne zapostavljaju i rade na socio-emocionalnih kompetencija.

7.15. Rezultati razlikama u ulaganju vlastitog slobodnog vremena za rješavanje učenikovih osobnih problema

Četvrta hipoteza istraživanja je bila *Učitelji iz ruralnih sredina ulažu statistički značajno više svog slobodnog vremena za rješavanje učenikovih osobnih problema od učitelja iz urbanih sredina*. Ispitanici su trebali procijeniti koliko se slažu s tvrdnjom *Uložiti ću svoje slobodno vrijeme za rješavanje učenikovih osobnih problema*. Procjenjivali su zaokruživanjem jednog odgovora na skali: 1-uopće se ne slažem, 2-ne slažem se, 3-slažem se, 4-u potpunosti se slažem.

Graf 18: Ulaganje slobodno vrijeme za rješavanje učenikovih osobnih problema



Iz Grafa 18 vidimo kako se da se N=8 (14,3%) uopće ne slaže s tvrdnjom, N=10 (17,9%) se ne slaže, N=20 (35,7%) se slaže i N=18 (32,1%) se u potpunosti slaže.

Samo 3,4% učitelja iz ruralnih sredina se uopće ne slaže, 17,2% se ne slaže, 44,8% se slaže i 34,5% se u potpunosti slaže. Dok se 25,9% učitelja iz urbanih sredina uopće ne slaže, 18,5% se ne slaže, 25,9% se slaže i 29,6% se u potpunosti slaže.

Tablica 14: Ulaganje slobodno vrijeme za rješavanje učenikovih osobnih problema

Uložit ću svoje slobodno vrijeme za rješavanje učenikovih osobnih problema.	N	M	SD
Ruralna sredina	29	3,10	0,817
Urbana sredina	27	2,59	1,185

Tablica 15: T-test ulaganje slobodno vrijeme za rješavanje učenikovih osobnih problema

		Independent Samples Test								
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Uložit ću svoje slobodno vrijeme za rješavanje učenikovih osobnih problema.	Equal variances assumed	9,413	,003	1,889	54	,064	,511	,270	-,031	1,053
	Equal variances not assumed			1,865	45,776	,069	,511	,274	-,041	1,062

Vidimo iz Tablice 14, kako je M (Ruralna sredina)= 3,10 i M (Urbana sredina)= 2,59. Provedbom T-testa utvrđeno je kako ne postoje statistički značajne razlike ($t= 1,889$, $p=0,064$) u slaganju s tvrdnjom *Uložit ću svoje slobodno vrijeme za rješavanje učenikovih osobnih problema.* između učitelja iz ruralnih i učitelja iz urbanih sredina.

Hipoteza 4 Učitelji iz ruralnih sredina ulažu statistički značajno više svog slobodnog vremena za rješavanje učenikovih osobnih problema od učitelja iz urbanih sredina. se ne prihvaća.

Autorice Buljubašić Kuzmanović, Blažević, u svom istraživanju „Školski kurikulum u funkciji razvoja socijalnih vještina učenika“ iz 2015. godine nakon analize podataka učenika naglašava kako je bitno da nastava, kao zajednički čin učitelja i učenika, bude zasnovana na suradnji i uzajamnom pomaganju, skrbi i potpori, brigom jednih za druge. Što znači da kako bi se aktivno razvijale socio-emocionalne vještine učenika, učitelji trebaju biti spremni na ulaganje vlastitog slobodnog vremena za pomaganje učeniku i rješavanje njegovih osobnih problema. Smatram kako učitelji trebaju biti

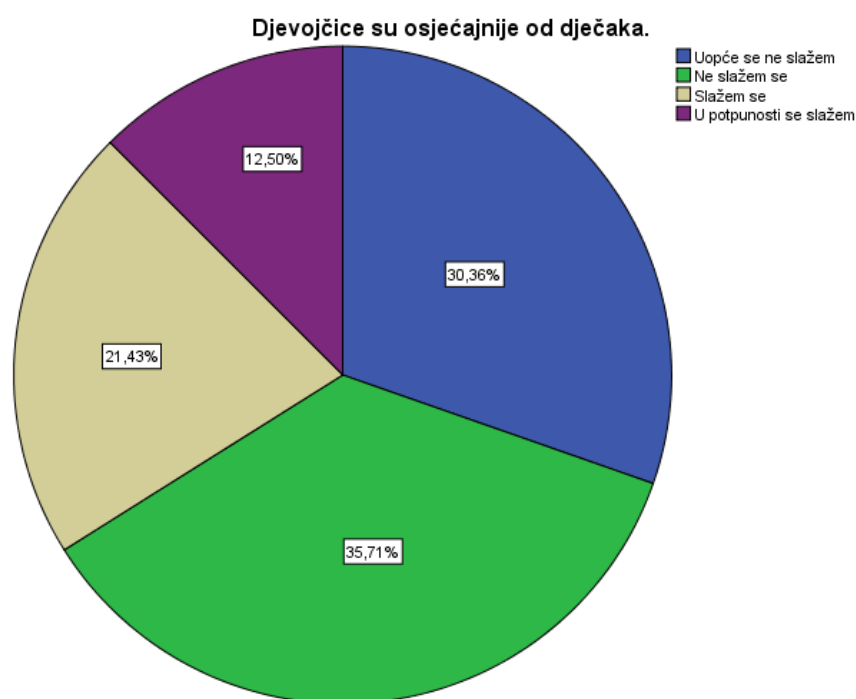
primjer djeci i pokazati im da treba pomoći svakome i odvojiti svoje vrijeme za nekoga tko ima problem. Djeca najviše uče kopiranjem odraslih, ako učitelj uloži svoje vrijeme za učenikove probleme, vjerojatno će i učenik odvojiti svoje vrijeme za tuđe probleme i tako razvijati empatiju. Zanimljivo kako najviše učitelja navodi upravo empatiju kao jednu od osobinu najboljih učenika, učitelji iz urbanih sredina više navode empatiju i pomaganje drugima, ali su kontradiktorno tome manje su spremni uložiti vlastito slobodno vrijeme za rješavanje učenikovih problema.

Iz rezultata istraživanja vidimo kako je statistički manji broj učitelja iz urbanih sredina spremno za uložiti svoje slobodno vrijeme za rješavanje učenikovih osobnih problema od učitelja iz ruralnih sredina. Iako uviđamo razliku ona nije statistički značaja da prihvatimo našu hipotezu i da možemo zaključiti kako uistinu postoje statističke razlike u slaganju s tvrdnjom *Uložiti ću svoje slobodno vrijeme za rješavanje učenikovih osobnih problema*, te da možemo zaključiti tko je od učitelja iz urbanih ili ruralnih sredina spremniji za ulaganje vlastitog vremena u rješavanje osobnih problema učenika.

7.16. Rezultati razlikama u slaganju s tvrdnjom da su djevojčice osjećajnije od dječaka

Peta hipoteza istraživanja je glasila *Učitelji iz ruralnih područja smatraju kako su djevojčice statistički značajno osjećajnije od dječaka*. Ispitanici su trebali procijeniti koliko se slažu s tvrdnjom *Djevojčice su osjećajnije od dječaka*. Procjenjivali su zaokruživanjem jednog odgovora na skali: 1-uopće se ne slažem, 2-ne slažem se, 3-slažem se, 4-u potpunosti se slažem.

Graf 19: Stav o osjećajnijim djevojčicama u odnosu na dječake



Vidimo iz Grafa 19 da se N=17 (30,4%) uopće ne slaže s navedenom tvrdnjom, N=20 (35,7%) se ne slaže, N=12 (21,4%) se slaže i N=7 (12,5%) se u potpunosti slaže.

Od toga se 37,9% učitelja iz ruralnih sredina uopće ne slaže, 34,5% se ne slaže, 20,7% se slaže i 6,9% se u potpunosti slaže. Što se tiče učitelja iz urbanih sredina njih se 22,2% uopće ne slaže, 37% se ne slaže, 22,2% se slaže i 18,5% se u potpunosti slaže.

Tablica 16: Stav o osjećajnijim djevojčicama u odnosu na dječake

Djevojčice su osjećajnije od dječaka.	N	M	SD
Ruralna sredina	29	1,97	0,944
Urbana sredina	27	2,37	1,043

Tablica 17: T-test stav o osjećajnijim djevojčicama u odnosu na dječake

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Djevojčice su osjećajnije od dječaka.	Equal variances assumed	1,034	,314	-1,524	54	,133	-,405	,266	-,937	,128
	Equal variances not assumed			-1,519	52,453	,135	-,405	,267	-,940	,130

Iz Tablice 16, vidimo kako je $M(\text{Ruralna sredina}) = 1,97$, $M(\text{Urbana sredina}) = 2,37$. Nakon provedbe T-testa utvrđeno je kako ne postoje statistički značajne razlike ($t = -1,524$, $p = 0,133$) u slaganju s tvrdnjom. *Djevojčice su osjećajnije od dječaka.* između učitelja iz ruralnih i učitelja iz urbanih sredina.

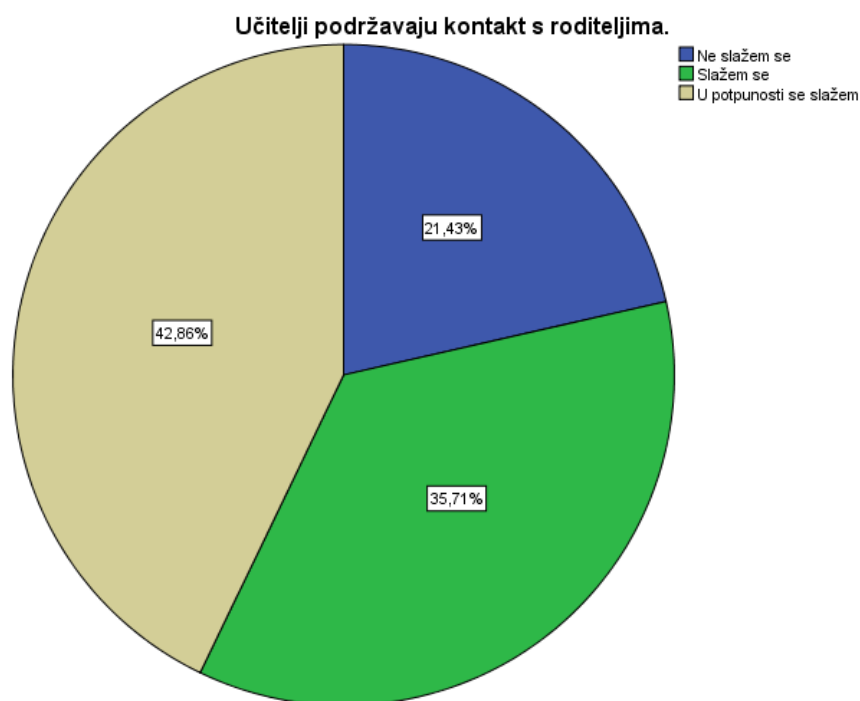
Hipoteza 5 *Učitelji iz ruralnih područja smatraju kako su djevojčice statistički značajno osjećajnije od dječaka se ne prihvaća.*

Iako su prijašnja istraživanja (Dražić, 2016) pokazala da djevojčice, u odnosu na dječake, iskazuju višu razinu socio-emocionalnih kompetencija te je autorica navela da je mogući razlog toga upravo utjecaj tradicionalne kulture i odgoja koji potiče djevojčice da iskazuju svoje emocije, a kod dječaka se to potiskuje, iz rezultata našeg istraživanja zaključujemo kako ne postoje statističke razlike u slaganju učitelja urbanih i ruralnih sredina s tvrdnjom *Djevojčice osjećajnije od dječaka.* Velika većina učitelja iz obje sredine se ne slaže ili u potpunosti ne slaže s tom tvrdnjom. Također, istraživanje autorice Dražić je pokazalo da djevojčice bolje iskazuju svoje emocije, ali ih učitelji ne smatraju osjećajnijim. Zbog rezultata istraživanja autorice Dražić smo predviđali kako zbog utjecaja tradicije i patrijarhalnog načina odgoja u ruralnim sredinama učitelji smatraju da su djevojčice emocionalnije od dječaka te da one smiju izražavati svoje emocije. Smatram da je očigledno taj način razmišljanja zastario u ruralnim sredinama te nema razlike u gledanju koji je spol osjećajniji. Bilo bi zanimljivo ispitati dob učitelja i povezati dob i slaganje s ovom tvrdnjom. Možda i tada dobilo bolji uvid tko smatra da su djevojčice osjećajnije od dječaka, pretpostavljam kako bi se stariji učitelji iz ruralnih sredina više slagali s tom tvrdnjom.

7.17. Rezultati razlikama u podržavanju kontakta s roditeljima

Posljednja hipoteza istraživanja je bila *Učitelji iz ruralnih sredina u većoj mjeri podržavaju kontakt s roditeljima (npr. organiziraju i pozivaju roditelje na razredne priredbe, traže pomoć od roditelja i uključuju roditelje u svakodnevne aktivnosti u razredu i školi) od učitelja iz urbanih sredina*. Ispitanici su trebali procijeniti koliko se slažu s tvrdnjom *Učitelji podržavaju kontakt s roditeljima*. Procjenjivali su zaokruživanjem jednog odgovora na skali: 1-uopće se ne slažem, 2-ne slažem se, 3-slažem se, 4-u potpunosti se slažem.

Graf 20: Stav učitelja o kontaktu s roditeljima



Vidimo iz Grafa 20 da se N=12 (21,4%) ne slaže s navedenom tvrdnjom, N=20 (35,7%) se slaže i N=24 (42,9%) se u potpunosti slaže.

17,2% učitelja iz ruralnih sredina se ne slaže, 44,8% se slaže i 37,9% se u potpunosti slaže. A 25,9% učitelja iz urbanih sredina se ne slaže, 29,6% se slaže i 44,4% se u potpunosti slaže.

Tablica 18: Stav učitelja o kontaktu s roditeljima

Učitelji podržavaju kontakt s roditeljima.	N	M	SD
Ruralna sredina	29	3,21	0,726
Urbana sredina	27	3,22	0,847

Tablica 19: T-test stav učitelja o kontaktu s roditeljima

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Učitelji podržavaju kontakt s roditeljima.	Equal variances assumed	2,105	,153	-,073	54	,942	-,015	,210	-,437	,407
	Equal variances not assumed			-,072	51,394	,943	-,015	,212	-,440	,409

Iz Tablice 18, vidimo kako aritmetička sredina odgovora učitelja ruralnih i urbanih sredina gotova ista, M (Ruralna sredina)= 3,21, M (Urbana sredina)= 3,22. Provedbe T-testa utvrđeno je kako ne postoje statistički značajne razlike ($t = -0,73$, $p = 0,942$) u slaganju s tvrdnjom *Učitelji podržavaju kontakt s roditeljima*. između učitelja iz ruralnih i učitelja iz urbanih sredina.

Hipoteza 6 *Učitelji iz ruralnih sredina u većoj mjeri podržavaju kontakt s roditeljima (npr. organiziraju i pozivaju roditelje na razredne priredbe, traže pomoć od roditelja i uključuju roditelje u svakodnevne aktivnosti u razredu i školi) od učitelja iz urbanih sredina se ne prihvaća.*

Buljubašić-Kuzmanović i Blažević (2015) navode kako su rezultati njihova istraživanja pokazali kako je za uspješan odgoj i obrazovanje učenika potrebna suradnja svi sudionika procesa, a to su učitelji, učenici i roditelji. Odnosno za pozitivan razvoj socio-emocionalnih kompetencija učenika veoma je važan kontakt s roditeljima, odnosno obitelji učenika.

Rezultati istraživanja iz 2010. koje su provele autorice Pahić, Miljević-Ridički i Vizek Vidović su pokazali kako većina roditelja iskazuje želju za sudjelovanjem u nastavi i uključenjem u donošenje odluka, te smatra da bi ih škola trebala tražiti njihovo mišljenje o pitanjima koja se tiču obrazovanja njihove djece. Autorice su navele kako

poziv za suradnju s roditeljima i organizacija rada treba doći od same škole, rezultati njihova istraživanja pokazala da škole ne pozivaju roditelje na suradnju. (Pahić, Miljević-Riđički i Vizek Vidović, 2010.). Rezultati našeg istraživanja su kontradiktorni tim rezultatima jer 78,6% ispitanih učitelja se slaže da učitelji podržavaju kontakt s roditeljima. Moramo uzeti u obzir vremenski razmak između dva istraživanja, naravno kako bi došli do potpunih zaključaka valjalo bi ispitati stavove roditelja o suradnji sa školom, ali zaključujemo kako se suradnja između roditelja i škole unazad 10 godina poboljšala. Također, rezultati njihova istraživanja su pokazala kako roditelji i iz urbanih i ruralnih sredina smatraju kako je nedostatak vlastitog vremena najznačajnija prepreku suradnji škole i roditelja, što se podudara s našim istraživanjem gdje učitelji iz ruralnih i urbanih sredina isto smatraju. Smatram kako je nedostatak vremena kod obje strane (učitelja i roditelja) najveći problem u suradnji s roditeljima, te je istraživanje pokazalo da su jednako opterećeni i učitelji i roditelji iz urbanih i ruralnih sredina.

Zaključujemo da na temelju dobivenih rezultata i prikupljenih odgovora učitelja urbanih i ruralnih sredina ne postoje značajne statističke razlike između učitelja urbanih i ruralnih sredina u slaganju s ovom tvrdnjom. Svi učitelji smatraju kako oni i njihove kolege podržavaju kontakt s roditeljima. Roditelji su upravo jedan od tri faktora za razvijanje socio-emocionalnih kompetencija kod djeteta, obitelj je prva socijalna zajednica djeteta u kojoj usvaja i razvija socio-emocionalne kompetencije. Zato je veoma bitno da učitelji podržavaju kontakt s roditeljima.

Ne smijemo zaboraviti kako su učitelji iz ruralnih sredina naveli kako upravo uključenost roditelja, odnosno manjak uključenosti, jedna od problema u njihovoj školi. Također su naveli kako je problem manjak poštovanja od strane učenika, ali i roditelja. Vjerojatno manjak poštovanja učitelja od strane roditelja dovodi do manje uključenosti roditelja te zato učitelji iz ruralnih sredina slabije podržavaju kontakt s roditeljima.

8. ZAKLJUČAK

Cilj ovog rada je ispitivanje postojanja razlika u učiteljskim procjenama socio-emocionalnih kompetencija učenika između učitelja urbanih i učitelja ruralnih sredina.

Provedena je usporedba rezultata s obzirom na mjesto rada učitelja, odnosno ispitane su razlike između učitelja urbanih i ruralnih sredina o saznanja o učenikovom životu izvan škole, učestalosti razgovora s učenicima o njihovim interesima, njima važnim stvarima i njihovim brigama, slaganju s tvrdnjom da je obrazovanje učenika važnije od emocija učenika, ulaganju vlastitog slobodnog vremena za rješavanje učenikovih osobnih problema, slaganju s tvrdnjom da su djevojčice osjećajnije od dječaka te u razlikama u podržavanju kontakta s roditeljima.

Pretpostavili smo kako postoje razlike u stavovima i procjenama učitelja između učitelja urbanih i učitelja ruralnih sredina zbog načina života. Pretpostavili smo kako se u urbanim sredinama vodi ubrzani način života u kojem učitelji ne stignu razgovarati s učenicima o njihovim emocijama, njihovim brigama te da su fokusirani na obrazovne sadržaje. Pretpostavili smo kako su u ruralnim sredinama zajednice manje i više povezane te da to utječe na razvoj socio-emocionalnih kompetencija učenika te smo pretpostavili kako u ruralnim sredinama još uvijek prevladava zaostalo razmišljanje kako su dječaci jači i da ne smiju pokazivati emocije, dok su djevojčice emocionalnije. Rezultati istraživanja su pokazali kako statistički ne postoje razlike u učiteljskim procjenama socio-emocionalnih kompetencija učenika između učitelja urbanih i učitelja ruralnih sredina.

Pretpostavili smo kako učitelji iz ruralnih sredina više znaju o učenikovom životu van škole, odnosno da su više upućeni u život učenika zbog veličine mjesta u kojem žive i rade, boljoj komunikaciji s roditeljima, običajima i kulturi ruralne sredine. Ali kako se više od polovice učitelja i iz ruralnih i iz urbanih sredina složilo s tvrdnjom *Učitelji znaju o životu svojih učenika van škole*, našu hipotezu nismo statistički potvrdili i ona se nije prihvatila. Zaključilo smo da sredina i veličina mjesta u kojem se nalazi škola ne utječu na to koliko učitelji razgovaraju s učenicima i roditeljima o njihovom životu izvan škole te koliko su upućeni u trenutna događanja u životu njihovih učenika.

Također smo pretpostavili da učitelji iz ruralnih sredina statistički značajno učestalije razgovaraju s učenicima o njihovim interesima, njima važnim stvarima i njihovim brigama, od učitelja iz ubranih sredina. Rezultati su pokazali da postoje statističke razlike u učestalosti vođenja razgovora s učenicima o njihovim interesima, njima važnim stvarima i njihovim brigama između učitelja ruralnih i urbanih krajeva, ali te razlike nisu dovoljno statistički značajne da možemo prihvatiti hipotezu i zaključiti da postoje razlike.

Naša pretpostavka je bila da su učitelji iz urbanih sredina više fokusirani na obrazovne sadržaje i da zanemaruju odgojne sadržaje nastave. U zadnje vrijeme se susrećemo s velikim brojem odlikaša te problemom upisa učenika u srednje škole. Rezultati istraživanja pokazuju suprotno, kako ne postoje razlike između učitelja urbanih i ruralnih sredina kao i da se svi učitelji ne slažu s tvrdnjom kako je obrazovanje važnije od emocija.

Rezultati istraživanja su pokazali kako je statistički manji broj učitelja iz urbanih sredina spreman za uložiti svoje slobodno vrijeme za rješavanje učenikovih osobnih problema od učitelja iz ruralnih sredina. Iako uviđamo razliku ona nije statistički značaja da prihvatimo našu hipotezu i da možemo zaključiti kako uistinu postoje statističke razlike u slaganju s tvrdnjom *Uložiti ću svoje slobodno vrijeme za rješavanje učenikovih osobnih problema*, te da možemo zaključiti tko je od učitelja iz urbanih ili ruralnih sredina spremniji za ulaganje vlastitog vremena u rješavanje osobnih problema učenika.

Iz rezultata istraživanja zaključujemo kako ne postoje statističke razlike u slaganju s tvrdnjom *Djevojčice osjećajnije od dječaka*. Velika većina učitelja iz obje sredine se ne slaže ili u potpunosti ne slaže s navedenom tvrdnjom. Naša pretpostavka je bila da se zbog tradicije i patrijarhalnog načina odgoja u ruralnim sredinama smatra kako su djevojčice emocionalnije od dječaka te da one smiju izražavati svoje emocije. Očigledno se taj način razmišljanja napušta u ruralnim sredinama te nema razlike u gledanju koji je spol osjećajniji.

Također, iz rezultata istraživanja zaključujemo kako ne postoje statističke razlike između učitelja urbanih i ruralnih sredina u podržavanju kontakta s roditeljima. Svi

učitelji smatraju kako oni i njihove kolege podržavaju kontakt s roditeljima. Roditelji su upravo jedan od tri faktora za razvijanje socio-emocionalnih kompetencija kod djeteta, obitelj je prva socijalna zajednica djeteta u kojoj usvaja i razvija socio-emocionalne kompetencije. Zato je veoma bitno da učitelji podržavaju kontakt s roditeljima.

Zaključujemo kako svi učitelji bez obzira na mjesto stanovanja uviđaju važnost socio-emocionalnih kompetencija i rade na njihovom razvoju te potiču kontakt s roditeljima. Zbog dostupnosti današnje tehnologije i povezanosti svijeta urbane i ruralne sredine postaju sve sličnije. Svi učitelji imaju pristup jednakim alatima, sadržajima i mogu ih provoditi sa svojim učenicima bilo gdje. Možda postoje razlike u načinu života između urbanih i ruralnih sredina, ali na području socio-emocionalnih kompetencija ne postoje jer svi uviđaju njihovu važnost i voljno rade na njima.

9. LITERATURA

- 1) Ajduković, M., Pećnik, N. (1994). Zlostavljanje i zanemarivanje djece u obitelji. *Revija za socijalnu politiku*, 1 (3), 269-276. Pribavljeno 6.5.2021. s <https://doi.org/10.3935/rsp.v1i3.584>
- 2) Badrić, M., Prskalo, I., Šilić, N. (2011) Razlike u strukturi slobodnog vremena između učenika urbanih i ruralnih područja. U: Prskalo, I. & Novak, D. (ur.) *Tjelesna i zdravstvena kultura u 21. stoljeću-kompetencije učenika*.
- 3) Brajša – Žganec, A. (2003) *Dijete i obitelj: Emocionalni i socijalni razvoj*. Jastrebarsko: Naklada Slap
- 4) Buljubašić Kuzmanović, V. , Botić, T. (2012). Odnos školskog uspjeha i socijalnih vještina kod učenika osnovne škole. *Život i škola*, LVIII (27), 38-53. Pribavljeno 19.10.2021. s <https://hrcak.srce.hr/83154>
- 5) Buljubašić Kuzmanović, V., Blažević, I. (2015). Školski kurikulum u funkciji razvoja socijalnih vještina učenika. *Pedagoški istraživanja*, 12 (1-2), 71-84. Pribavljeno 19.10.2021. s <https://hrcak.srce.hr/178850>
- 6) Chen, X., & French, D. C. (2008). Children's Social Competence in Cultural Context. *Annual Review of Psychology*, 59, 591-616.
- 7) Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). Pribavljeno 19.5.2021. s <http://www.casel.org/>
- 8) Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) (2013). *CASEL Guide. Effective Social and Emotional Learning Programs. Preschool and Elementary School Edition*. Pribavljeno 19.5.2021. s <http://www.casel.org/preschool-and-elementary-edition-casel-guide>
- 9) Čudina-Obradović, M. Obradović, J. (2006.) *Psihologija braka i obitelji*. Zagreb: Golden marketing- Tehnička knjiga.
- 10) Ćorić-Špoljar R., Kralj D. (2014.) *Socijalne vještine djeteta*, Grad Zagreb, Poliklinika za zaštitu djece grada Zagreba, Pribavljeno 20.5.2021. s <https://www.poliklinika-djeca.hr/wp-content/uploads/2015/04/Socijalne-vjestine-djeteta.pdf>

- 11) Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, I., Sawyer K., Major, S., Queenan P. (2003). Preschool Emotional Competence: Pathway to Social Competence?. *Child Development*, 74 (1): 238-256.
- 12) Dražić, L. (2016). Procjena socijalno-emocionalnih kompetencija djece rane osnovnoškolske dobi (Diplomski rad). Pribavljeno 4.5.2021. s <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:158:212118>
- 13) Durlak, J.A., Dymnicki, A.B., Weissberg, R.P., Schelinger, K.B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432
- 14) Dyrda, Beata & Przybylska, Irena. (2021). Parents' socio-emotional competencies and children adaptation to infant school. *The New Educational Review*. 33.
- 15) Falamić, M. (2008). Vrtić kao poligon za učenje socijalnih vještina. *Dijete, vrtić, obitelj*, 14 (54), 12-16. Pribavljeno 31.10.2020. s <https://hrcak.srce.hr/168048>
- 16) Havić, M. (2019). Socio - emocionalna spremnost za školu (Završni rad). Pribavljeno 16.10.2021. s <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:137:541270>
- 17) Hećimović, M. (2018). Proces razvoja socijalne kompetencije u ustanovi ranog odgoja. (Diplomski rad). Pribavljeno 20.10.2021. s darhiv.ffzg.unizg.hr/id/eprint/9759/1/hecimovic-diplomski-ped.pdf
- 18) Iowa's Social-Emotional Learning Competencies Pribavljeno 23.10.2021. s <https://educateiowa.gov/pk-12/learner-supports/social-emotional-learning>
- 19) Katalinić, P. (2017). Utjecaj programa razvoja socijalno-emocionalnih vještina (PATHS) na snage i poteškoće djece predškolske dobi (Diplomski rad). Pribavljeno 4.5.2021. s <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:158:409609>
- 20) Katz, L. I Mcclellan, D. (2005.) Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije: uloga odgajateljica i učiteljica. Zagreb: Educa.
- 21) Klarin, M. (2006) Razvoj djece u socijalnom kontekstu. Jastrebarsko: Naklada Slap
- 22) Ključević, A. (2008) 'Unaprjeđivanje učeničkih socijalnih kompetencija', diplomski rad, Učiteljski fakultet, Osijek.

- 23) Kolakušić, N. (2016). Odnosi kao važan čimbenik djetetova akademskog i socijalnog razvoja (Završni rad). Preuzeto 28.9.2021. s <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:147:989200>
- 24) Mella N, Pansu P, Batruch A, Bressan M, Bressoux P, Brown G, Butera F, Cherbonnier A, Darnon C, Demolliens M, De Place AL, Huguet P, Jamet E, Martinez R, Mazenod V, Michinov E, Michinov N, Poletti C, Régner I, Riant M, Robert A, Rudmann O, Sanrey C, Stanczak A, Visintin EP, Vives E, Desrichard O. (2021) Socio-Emotional Competencies and School Performance in Adolescence: What Role for School Adjustment? *Front Psychol.* 7;12:640661. doi: 10.3389/fpsyg.2021.640661. PMID: 34557125; PMCID: PMC8452941.
- 25) Miljević - Riđički, R., Pahić, T., Vizek Vidović, V. (2011). Suradnja roditelja i škole u Hrvatskoj: sličnosti i razlike urbanih i ruralnih sredina. *Sociologija i prostor*, 49 (2 (190)), 165-184. Pribavljeno 8.5.2021. s <https://doi.org/10.5673/sip.49.2.3>
- 26) Mlinarević, V., Tomas, S. (2010). Partnerstvo roditelja i odgojitelja – čimbenik razvoja socijalne kompetencije. *Magistra Iadertina*, 5 (1), 143 – 146
- 27) Nikolić, E. (2011). Razvoj socijalnih vještina kod djece (Završni rad). Pribavljeno 28.9.2021. s <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:142:278234>
- 28) Pahić, T., Miljević-Riđički, R. & Vizek Vidović, V. (2010). Uključenost roditelja u život škole: percepcija roditelja opće populacije i predstavnika roditelja u školskim tijelima. *Odgojne znanosti*, 12 (2 (20)), 329-346. Pribavljeno 8.5.2021. s <https://hrcak.srce.hr/6827>
- 29) Santamaría-Villar MB, Gilar-Corbi R, Pozo-Rico T and Castejón JL (2021) Teaching Socio-Emotional Competencies Among Primary School Students: Improving Conflict Resolution and Promoting Democratic Co-existence in Schools. *Front. Psychol.* 12:659348. doi: 10.3389/fpsyg.2021.659348
- 30) Stan, Magdalena. (2012). The role of parental styles the socio-emotional competence of children at the beginning of school years. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 33. 811-815. 10.1016/j.sbspro.2012.01.234.
- 31) Starkey L, Aber JL, Crossman A.(2019.) Risk or resource: Does school climate moderate the influence of community violence on children's social-emotional development in the Democratic Republic of Congo? *Dev Sci*.

- 32) Statistički ljetopis Republike Hrvatske 2018., preuzeto 10.5.2021. s https://www.dzs.hr/Hrv_Eng/ljetopis/2018/sljh2018.pdf
- 33) Šusak, Marija, (2016). "Factors that Affect Classroom Participation" (Diplomski rad)
- 34) Tatalović Vorkapić, S., Lončarić, D. (2014). Validacija hrvatske verzije ljestvice socio-emocionalne dobrobiti i otpornosti predškolske djece. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 50(2), 102-117
- 35) Titlić, M. (2016). Razvoj socijalnih kompetencija u djece predškolske dobi s motoričkim teškoćama (Završni rad). Pribavljeno 1.6.2021. s <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:147:497110>
- 36) What Kids Can Do, Pribavljeno 8.3.2021 s <https://www.whatkidscando.org/>
- 37) Zhou, M., Ee, J. (2012). Development and Validation of the Social Emotional Competence Questionnaire (SECQ). The International Journal of Emotional Education, 4(2), 27-42.
- 38) Župančić, M., Hasikić, A. (2020). Socijalna kompetentnost u ranoj i predškolskoj dobi. Metodčki obzori, 15 (1 (28)), 111-122. Pribavljeno 10.5.2021. s <https://doi.org/10.32728/mo.15.1.2020.06>

4. UČITELJI SE MEĐUSOBNO POŠTUJU.	1	2	3	4
5. UČITELJI ZNAJU O ŽIVOTU SVOJIH UČENIKA IZVAN ŠKOLE.	1	2	3	4
6. UČITELJI SI MEĐUSOBNO POMAŽU I RADE ZAJEDNO.	1	2	3	4
7. UČENICI I UČITELJI SE MEĐUSOBNO ODOSE S POŠTOVANJEM.	1	2	3	4
8. PRAVILA PONAŠANJA ZA UČENIKE SU POŠTENA.	1	2	3	4
9. SVI ZAPOSLENICI ŠKOLE SE POŠTUJU.	1	2	3	4
10. SVI ZAPOSLENICI ŠKOLE POŠTUJU PRIPADNIKE NACIONALNIH MANJINA.	1	2	3	4
11. VEĆINI UČENIKA JE STALO DO UČENJA I STJECANJA KVALITETNOG OBRAZOVANJA.	1	2	3	4
12. ŠKOLSKO OKRUŽENJE JE SIGURNO I ZA UČENIKE I ZA UČITELJE.	1	2	3	4
13. UČENICI SU UKLJUČENI U DONOŠENJE ODLUKA KOJE UTJEČU NA NJIH.	1	2	3	4
14. VEĆINA UČITELJA VOLI POUČAVATI I KOMUNICIRATI S UČENICIMA.	1	2	3	4
15. UČITELJI POŠTUJU RODITELJE.	1	2	3	4
16. UČITELJI PODRŽAVAJU KONTAKT S RODITELJIMA.	1	2	3	4

MOLIM VAS DA OZNAČITE U KOJOJ SE MJERI SLAŽETE SA SLJEDEĆIM TVRDNJAMA (1-UOPĆE SE NE SLAŽEM, 2-NE SLAŽEM SE, 3-SLAŽEM SE, 4-U POTPUNOSTI SE SLAŽEM)

17. PREPOZNAJEM RAZLIČITE EMOCIJE KOD UČENIKA.	1	2	3	4
18. RAZGOVARAM S UČENICIMA O NJIHOVIM EMOCIJAMA.	1	2	3	4
19. POTIČEM UČENIKE NA IZRAŽAVANJE SVOJIH EMOCIJA.	1	2	3	4
20. NASTOJIM UBLAŽITI NEGATIVNE EMOCIJE KOD UČENIKA, A POJAČATI POZITIVNE.	1	2	3	4
21. POTIČEM UČENIKE NA MEĐUSOBNO DRUŽENJE I SURADNJU.	1	2	3	4
22. PREMA UČENIKOVOM IZRAZU LICA MOGU PREPOZNATI NJEGOVA OSJEĆANJA.	1	2	3	4
23. AKO UVIDIM DA SE ODREĐENI UČENIK ISTIČE IZ GRUPE, POKUŠAT ĆU GA ASIMILIRATI U GRUPU.	1	2	3	4
24. PROVODIM RADIONICE S UČENICIMA U KOJIMA MOGU IZRAŽAVATI SVOJE EMOCIJE.	1	2	3	4
25. SMATRAM DA JE OBRAZOVANJE UČENIKA, VAŽNIJE OD EMOCIJA UČENIKA.	1	2	3	4
26. KADA UVIDIM DA UČENIK IMA PROBLEMA S LJUTNJOM I BIJESOM, IGNORIRAM TO.	1	2	3	4
27. ULOŽIT ĆU SVOJE SLOBODNO VRIJEME ZA RJEŠAVANJE UČENIKOVIH OSOBNIH PROBLEMA.	1	2	3	4

28. POTIČEM DRUŽENJE UČENIKA SUPROTNOG SPOLA.	1	2	3	4
29. DJEVOJČICE SU OSJEĆANIJE OD DJEČAKA.	1	2	3	4

ŠTO MISLITE KOLIKO DOBRO VAŠA ŠKOLA PRIPREMA VAŠE UČENIKE ZA SLJEDEĆE.

(1- NIKAKO, 2-NE BAŠ DOBRO, 3-DONEKLE DOBRO, 4-VRLO DOBRO, 5-IZUZETNO DOBRO)

30. ZA ODLAZAK NA FAKULTET.	1	2	3	4	5
31. ZA PRONALAZAK DOBROG POSLA U BUDUĆNOSTI.	1	2	3	4	5
32. ZA CJELOŽIVOTNO UČENJE.	1	2	3	4	5
33. ZA POSTATI DOBAR GRAĐANIN.	1	2	3	4	5
34. ZA DOBRO SLAGANJE S DRUGI UČENICIMA.	1	2	3	4	5

RAZMIŠLJAJUĆI O UČITELJIMA U VAŠOJ ŠKOLI (SVEUKUPNO), KOLIKO SE SLAŽETE ILI NE SLAŽETE SA SLJEDEĆIM TVRDNJAMA? (1-UOPĆE SE NE SLAŽEM, 2-NE SLAŽEM SE, 3-SLAŽEM SE, 4-U POTPUNOSTI SE SLAŽEM)

35. IMAJU VELIKA OČEKIVANJA OD SVIH UČENIKA.	1	2	3	4
36. KURIKULUM NA ODGOVARAJUĆI NAČIN POTIČE VEĆINU UČENIKA NA DALJNJE UČENJE.	1	2	3	4
37. VRLO SU PREDANI POUČAVANJU.	1	2	3	4
38. ZANIMA IH ŠTO JE NAJBOLJE ZA SVE UČENIKE.	1	2	3	4
39. O UČENICIMA RAZMIŠLJAJU KAO O POJEDINCIMA.	1	2	3	4

KOLIKO ČESTO INDIVIDUALNO RAZGOVARATE S UČENICIMA O SLJEDEĆIM TEMAMA? (1-NIKAD, 2-RIJETKO, 3-PONEKAD, 4-ČESTO, 5-VRLO ČESTO)

40. O OMETANJU NASTAVE.	1	2	3	4	5
41. O DOBROM ŠKOLSKOM USPJEHU.	1	2	3	4	5
42. O NEIZVRŠAVANJU DOMAĆE ZADAĆE.	1	2	3	4	5
43. O LOŠEM ŠKOLSKOM USPJEHU.	1	2	3	4	5
44. O PLANOVIMA ZA DALJNJE ŠKOLOVANJE.	1	2	3	4	5
45. O NJIHOVIM INTERESIMA I NJIMA VAŽNIM STVARIMA.	1	2	3	4	5
46. O NJIHOVIM BRIGAMA.	1	2	3	4	5

RAZMIŠLJAJUĆI O TIPIČNOM ŠKOLSKOM DANU, KOLIKO SE SLAŽETE ILI NE SLAŽETE SA SLJEDEĆIM TVRDNJAMA? (1-UOPĆE SE NE SLAŽEM, 2-NE SLAŽEM SE, 3-SLAŽEM SE, 4-U POTPUNOSTI SE SLAŽEM)

47. VOLIM PREDAVATI.	1	2	3	4
48. DRAGI SU MI MOJI UČENICI.	1	2	3	4
49. OSJEĆAM SE FRUSTRIRANO / NECIJENJENO U SVOM POSLU	1	2	3	4
50. OSJEĆAM SE USPJEŠNO U SVOM POSLU.	1	2	3	4

RAZMIŠLJAJUĆI O PREPREKAMA S KOJIMA SE SUSREĆETE U NASTAVI, KOLIKI SU VAM PROBLEM SLJEDEĆI PROBLEMI? (1-VELIKI PROBLEM, 2-MANJI PROBLEM, 3-UMJERENI PROBLEM, 4-NIJE PROBLEM)

51. UČENICI S PROBLEMIMA U PONAŠANJU.	1	2	3	4
52. UČENICI S PROBLEMIMA (GLAD, SIROMAŠTVO ILI PROBLEMATIČAN OBITELJSKI ŽIVOT).	1	2	3	4
53. NEMAM DOVOLJNO VREMENA ZA UPOZNAVANJE UČENIKA KAO POJEDINCA.	1	2	3	4

MOLIM VAS NAVEDITE KAKO BISTE OCIJENILI UČITELJE U VAŠOJ ŠKOLI (SVEUKUPNO) ZA SVAKI OD SLJEDEĆIH ASPEKATA NASTAVE. (1-ODLIČNO, 2-VRLO DOBRO, 3-DOBRO, 4-NEDOVOLJNO)

54. POZNAVANJE SADRŽAJA KOJE PREDAJE.	1	2	3	4
55. RAZMIŠLJANJE DA SVA DJECA MOGU UČIT I NAPREDOVATI.	1	2	3	4
56. BRIGA O STUDENTIMA.	1	2	3	4
57. ODRŽAVANJE DISCIPLINE U UČIONICI.	1	2	3	4
58. POUČAVANJE UČENIKA S POSEBNIM POTREBAMA.	1	2	3	4

MOLIM VAS OPIŠITE SVOJU PRIPREMU U SLJEDEĆIM PODRUČJIMA? (1-VIŠE NEGO ADEKVATAN, 2-ADEKVATAN, 3-MANJE ADEKVATAN, 4-NISAM SIGURAN)

59. PREDAVATI SVE PREDMETE U NAŠEM NASTAVNOM PROGRAMU.	1	2	3	4
60. PRIMIJENITI KURIKULUM.	1	2	3	4
61. SPREMAN ZA UPRAVLJANJEM RAZREDA.	1	2	3	4
62. RAD S UČENICIMA KOJIMA HRVATSKI JEZIK NIJE MATERINJI JEZIK.	1	2	3	4
63. POMAGANJU UČENICIMA U RAZVOJU DOBROG KARAKTERA.	1	2	3	4

KOJA SU PO VAMA NAJVAŽNIJA PITANJA KOJA TREBA RIJEŠITI U OVOJ ŠKOLI?

RAZMISLITE O NAJBOLJIM UČENICIMA KOJE STE IMALI. KOJE SU OSOBINE KOJE SU IH UČINILE DOBRIM UČENICIMA?