

SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET U RIJECI
POSLIJEDIPLOMSKI SVEUČILIŠNI (DOKTORSKI) STUDIJ
PEDAGOGIJA

Vlatka Družinec

**POVEZANOST PERCIPIRANE SOCIJALNO-
KOMUNIKACIJSKE KOMPONENTE
ŠKOLSKE KULTURE I OBRAZACA
PONAŠANJA UČENIKA OSNOVNE ŠKOLE
U INTERPERSONALNIM SUKOBIMA**

DOKTORSKI RAD

Rijeka, 2021.

SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET U RIJECI
POSLIJEDIPLOMSKI SVEUČILIŠNI (DOKTORSKI) STUDIJ
PEDAGOGIJA

Vlatka Družinec

**POVEZANOST PERCIPIRANE SOCIJALNO-
KOMUNIKACIJSKE KOMPONENTE
ŠKOLSKE KULTURE I OBRAZACA
PONAŠANJA UČENIKA OSNOVNE ŠKOLE
U INTERPERSONALNIM SUKOBIMA**

DOKTORSKI RAD

Mentor: izv. prof. dr. sc. Nataša Vlah

Komentor: prof. dr. sc. Sofija Vrcelj

Rijeka, 2021.

UNIVERSITY OF RIJEKA
FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES
DEPARTMENT OF EDUCATION

Vlatka Družinec

**CORRELATION BETWEEN PERCEIVED
SOCIAL-COMMUNICATION COMPONENT
OF SCHOOL CULTURE AND THE
BEHAVIOUR PATTERNS OF PRIMARY
SCHOOL STUDENTS IN INTERPERSONAL
CONFLICTS**

DOCTORAL THESIS

Rijeka, 2021.

Mentor rada: izv. prof. dr. sc. Nataša Vlah

Komentor: prof. dr. sc. Sofija Vrclj

Doktorski rad obranjen je dana _____ u/na
_____, pred povjerenstvom u sastavu:

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

ZAHVALA

Nakon završenoga dugogodišnjega rada želim zahvaliti onima koji su mi bili pomoć i podrška u pisanju ove doktorske disertacije.

Zahvaljujem prije svega mentorici, izv. prof. dr. sc. Nataši Vlah, koja je predano koordinirala moj put na doktorskome studiju, neumorno iščitavala različite verzije rada i davala konstruktivne savjete, u rekordnome vremenu odgovarala na moje upite i pomagala mi u suočavanju s istraživačkim izazovima te me poticala na rad i kada je motivacija opadala. Zahvaljujem komentorici, prof. dr. sc. Sofiji Vrcelj, koja me svojim bogatim iskustvom i znanjem usmjeravala, a savjetima i komentarima doprinijela kvaliteti ovoga rada.

Zahvaljujem svim ravnateljima škola iz Krapinsko-zagorske županije, učiteljima, stručnim suradnicima, učenicima i njihovim roditeljima koji su sudjelovali u istraživanju.

Zahvaljujem studentici Mateji Papić za prikupljanje podataka u predistraživanju, Ivani i Ingrid za pomoć pri unosu podataka, Augustinu Mutaku, mag. psych. i Filipu Gospodnetiću, dipl. psihologu za pomoć u obradi podataka te Andreji Klasić, prof. hrvatskoga jezika i književnosti za jezično-stilske savjete.

Zahvaljujem kolegici i prijateljici Valentini Martan koja je sa mnom prolazila uspone i padove na ovome izazovnom putu.

Posebnu zahvalu upućujem obitelji: bratu Stjepanu, djedu Miji i baki Anici koji su vjerovali u moj uspjeh, Marku za razumijevanje za moje obaveze, roditeljima Mirjani i Vladimiru koji su mi uvijek bili najveća potpora i odgajali me da se jedino predanim radom i upornošću mogu postići željeni ciljevi.

Sažetak

Temeljni je cilj istraživanja utvrditi povezanost percipirane socijalno-komunikacijske komponente školske kulture i obrazaca ponašanja učenika osnovne škole u interpersonalnim sukobima. Istraživanje se sastoji od predistraživanja u kojemu je konstruirana Skala prijateljsko-suradničke komunikacije između učenika u školi – PSK i glavnoga istraživanja u kojemu je korišten integrirani Upitnik za učenike i učenice koji se sastoji od četiri skale: novokonstruirane Skale prijateljsko-suradničke komunikacije između učenika u školi – PSK-a, Skale školske klime i sukoba u školi (Puzić, Baranović, Doolan, Jokić i Ristić Dedić, 2011), Skale školske kulture (Higgins-D'Alessandro i Sath, 1997) i Skale samoprocjene obrazaca ponašanja učenika u interpersonalnim sukobima – SOPUIS-a (Družinec i Vlah, 2015) na uzorku od 720 učenika iz 12 osnovnih škola u Krapinsko-zagorskoj županiji.

Rezultati pokazuju kako učenici često percipiraju socijalno-komunikacijsku komponentu školske kulture u svojoj školi (min = 0, max = 3, M = 2.02, SD = .43). Učenici se ponekad u sukobu ponašaju prema obrascu suradnje (min = 0, max = 4, M = 2.01, SD = .88), a uglavnom se ne ponašaju prema obrascima pobjeđivanja (min = 0, max = 4, M = .98, SD = .98) i izbjegavanja (min = 0, max = 4, M = 1.06, SD = .72). Pokazalo se kako nema statistički značajnih razlika između dječaka i djevojčica, kao ni između učenika 7. i 8. razreda u percepciji socijalno-komunikacijske komponente školske kulture na relaciji učenik – učenik. Djevojčice se češće ponašaju prema obrascima suradnje (min = 0, max = 4, M = 2.16, V = .78) i izbjegavanja (min = 0, max = 3.43, M = 1.15, V = .55), a dječaci prema obrascu pobjeđivanja (min = 0, max = 4, M = 1.12, V = .61). Učenici 7. i 8. razreda podjednako se ponašaju prema obrascima izbjegavanja i suradnje, dok su učenici 8. razreda skloniji pobjeđivanju (min = 0, max = 4, M = 1.11, V = .59) u sukobu. Učenici koji češće percipiraju socijalno-komunikacijsku komponentu školske kulture, češće u sukobu odabiru obrazac suradnje ($r(708) = .19$; $p < .001$).

Ključne riječi: učenici, interpersonalni sukob, obrasci ponašanja, percepcija, socijalno-komunikacijska komponenta školske kulture

Abstract:

The basic aim of the research is to determine the connection between the perceived social-communication component of school culture and the behaviour patterns of primary school students in interpersonal conflicts. The research consists of a pre-study in which the School-Friendly Communication Scale – PSK was constructed and the main research which included an integrated male and female Questionnaire. The questionnaire consists of four scales: the newly constructed School-Friendly Communication Scale, School Climate and Conflict Scale at School (Puzić, Baranović, Doolan, Jokić and Ristić Dedić, 2011), School Culture Scale (Higgins-D'Alessandro and Sath, 1997) and Self-Assessment Scale of Student Behaviour Patterns in Interpersonal Conflicts – SOPUIS (Družinec and Vlah, 2015) on a sample of 720 students from 12 primary schools in Krapina-Zagorje County.

The results show that students often perceive the social-communication component of school culture in their school (min = 0, max = 3, M = 2.02, SD = .43). Students in conflict sometimes behave according to the pattern of cooperation (min = 0, max = 4, M = 2.01, SD = .88), and generally do not behave according to the patterns of winning (min = 0, max = 4, M = .98, SD = .98) and avoidance (min = 0, max = 4, M = 1.06, SD = .72). It turned out that there are no statistically significant differences between boys and girls as well as between the 7th and the 8th grade students in the perception of the social-communication component of school culture in the student-student relationship. Girls are more likely to behave according to the patterns of cooperation (min = 0, max = 4, M = 2.16, V = .78) and avoidance (min = 0, max = 3.43, M = 1.15, V = .55), while boys act according to the pattern of winning (min = 0, max = 4, M = 1.12, V = .61). The 7th and the 8th graders behave equally according to patterns of avoidance and cooperation, while 8th graders are more prone to winning (min = 0, max = 4, M = 1.11, V = .59) in conflict. Students who more often perceive the social-communication component of school culture, choose the pattern of cooperation more ($r(708) = .19$; $p < .001$).

Keywords: students, interpersonal conflict, behaviour patterns, perception, social-communication component of school culture

Sadržaj:

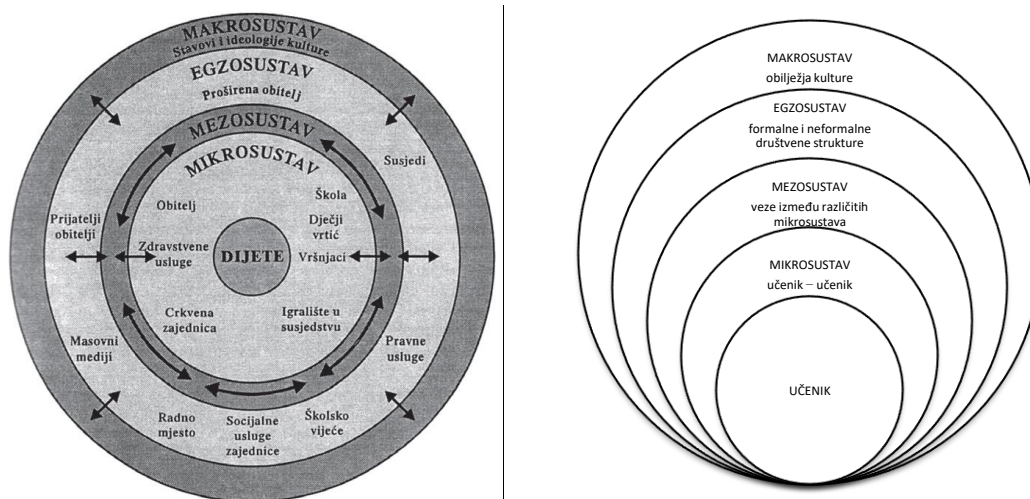
UVOD	1
1. OBRASCI PONAŠANJA UČENIKA OSNOVNE ŠKOLE U INTERPERSONALNIM SUKOBIMA.....	5
1.1. Definiranje konstrukata: ponašanje, sukobi, interpersonalni sukobi.....	5
1.1.1. Ponašanje i obrasci ponašanja	6
1.1.2. Sukobi.....	10
1.1.3. Interpersonalni sukobi	13
1.2. Obrasci ponašanja učenika u interpersonalnim sukobima.....	17
1.2.1. Obrasci ponašanja učenika u interpersonalnim sukobima	19
1.2.2. Obrazac <i>pobjeđivanje</i>	27
1.2.3. Obrazac <i>izbjegavanje</i>	28
1.2.4. Obrazac <i>suradnja</i>	29
1.3. Učeničeva ponašanja u interpersonalnim sukobima u školi	30
2. ŠKOLSKA KULURA I OBRASCI PONAŠANJA UČENIKA U SUKOBIMA	35
2.1. Empirijsko-teorijsko određenje i definiranje konstrukta <i>školska kultura</i>	38
2.1.1. Pregled istraživanja školske kulture	46
2.2. Socijalno-komunikacijska komponenta školske kulture	56
2.3. Odnos učenik – učenik u kontekstu školske kulture.....	57
2.4. Odgojna relevantnost učenikove percepcije socijalno-komunikacijske komponente školske kulture na relaciji učenik – učenik na učenikovo ponašanje u školi	60
3. PREGLED ISTRAŽIVANJA O SOCIJALNO-KOMUNIKACIJSKOJ KOMPONENTI ŠKOLSKE KULTURE	62
3.1. Pregled istraživanja o učenikovoj percepciji socijalno-komunikacijske komponente školske kulture na relaciji učenik – učenik.....	62
3.2. Pregled istraživanja o povezanosti učenikove percepcije socijalno-komunikacijske komponente školske kulture na relaciji učenik – učenik i ponašanja učenika u interpersonalnim sukobima.....	65
4. METODOLOŠKI OKVIR ISTRAŽIVANJA.....	70
4.1. Predmet istraživanja	70
4.2. Znanstvena svrha disertacije i aplikativna svrha disertacije.....	71
4.3. Temeljni cilj istraživanja i specifični ciljevi istraživanja	71
4.4. Hipoteze.....	72
4.5. Metoda	75
4.5.1. Odabir strategije istraživanja.....	75

4.5.2.	Uzorak ispitanika u istraživanju	75
4.5.3.	Mjerni instrumenti	79
4.5.4.	Varijable istraživanja	90
4.5.5.	Prikupljanje podataka	91
4.5.6.	Obrada podataka	92
5.	REZULTATI	94
5.1.	Ispitivanje hipoteza	94
5.1.1.	Učeničeva percepcija socijalno-komunikacijske komponente školske kulture na relaciji učenik – učenik	94
5.1.2.	Obrasci ponašanja učenika u interpersonalnim sukobima	96
5.1.3.	Spolne razlike u percepciji socijalno-komunikacijske komponente školske kulture na relaciji učenik – učenik i obrazaca ponašanja učenika u interpersonalnim sukobima	100
5.1.4.	Razlike između učenika 7. i 8. razreda u percepciji socijalno-komunikacijske komponente školske kulture na relaciji učenik – učenik i obrazaca ponašanja učenika u interpersonalnim sukobima	104
5.1.5.	Povezanost percipirane socijalno-komunikacijske komponente školske kulture s obrascima ponašanja u interpersonalnim sukobima	107
5.1.6.	Doprinos percipirane socijalno-komunikacijske komponente školske kulture na obrasce ponašanja učenika u interpersonalnim sukobima	109
6.	INTERPRETACIJA REZULTATA ISTRAŽIVANJA	111
6.1.	Verifikacija hipoteza i diskusija	111
6.1.1.	Osvrt na temeljnu hipotezu	111
6.1.2.	Osvrt na H1	112
6.1.3.	Osvrt na H2	113
6.1.4.	Osvrt na H3	115
6.1.5.	Osvrt na H4	120
6.2.	Implikacije vezane uz aplikativnu svrhu istraživanja	121
7.	METODOLOŠKA OGRANIČENJA ISTRAŽIVANJA I SUGESTIJE ZA BUDUĆA ISTRAŽIVANJA	125
8.	ZAKLJUČAK	127
3.	LITERATURA	131
8.	POPIS TABLICA	149
9.	POPIS SLIKA	150
10.	PRILOZI	152

UVOD

U novije se vrijeme sukobi analiziraju na svim razinama društva, pa tako i u odgoju i obrazovanju. Pedagogija sukob promatra kao normalni interpersonalni komunikacijski proces u odnosima između subjekata škole na različitim relacijama (učenik – učenik, učenik – učitelj, učitelj – ravnatelj i sl.). Osnovni je istraživački problem razumijevanje jednoga segmenta školske kulture koji je relevantan za konstruktivne međuljudske odnose između učenika u školi. Ovaj se rad bavi društvenom važnošću i aktualnošću proučavanja sukoba, posebice sukoba između mladih rane adolescentske dobi (učenika sedmoga i osmoga razreda osnovne škole) koji su od posebnoga interesa kada je u pitanju mogućnost odgojnih utjecaja u smjeru usvajanja i izgradnje konstruktivnih ponašanja u interpersonalnim sukobima. Zbog učestalosti pojave sukoba etablirala se konfliktologija kao suvremena znanstvena disciplina koja se, između ostaloga, bavi uzrocima, razvojem, tijekom i rješenjima različitih vrsta sukoba, a prepoznaje obrasce ponašanja u sukobima koji su vidljivi i mjerljivi kod učenika. Tijek i završetak sukoba ovisi o ponašanju sudionika, a prema iskustvima stručnjaka iz pedagoške prakse nekonstruktivni sukobi učenika u školi narušavaju društvene odnose i onemogućuju ostvarivanje postavljenih odgojno-obrazovnih ciljeva.

U razmatranju ponašanja učenika u interpersonalnim sukobima polazimo od Bronfenbrennerova ekološkog modela koji prikazuje ekološku sredinu u kojoj dijete živi podrazumijevajući pritom obiteljski, društveni, kulturni i povijesni kontekst (Levkov, 1985). U Bronfenbrennerovu ekološkom modelu (Bronfenbrenner, 1979) dijete se nalazi u središtu, a oko njega se u koncentričnim krugovima šire četiri razine okolinskih utjecaja (slika 1 lijevo). Prva je i djetetu najbliža razina mikrosustav koji čini djetetova neposredna okolina: obitelj, vrtić i škola te odnosi djeteta s roditeljima, braćom i sestrama, prijateljima, odgojiteljima i učiteljima. Druga je razina mezosustav koji obuhvaća veze između različitih mikrosustava (npr. odnos roditelj – učitelj). Egzosustav čini treću razinu, a odnosi se na formalne i neformalne društvene strukture koje izravno ne uključuju dijete, ali zadiru u njegovo neposredno okružje (mediji, društveni odnosi roditelja, susjedi, proširena obitelj i sl.). Četvrta razina naziva se makrosustav, a obuhvaća obilježja kulture u kojoj dijete živi: kulturne vrijednosti, vjerovanja, povijest, ljudska prava, socijalna prava, zakone o odgoju i obrazovanju (Bouillet, 2019) i sl. Sve razine koncentrično-kružnoga ekološkog modela uklopljene su jedna u drugu (Levkov, 1985) i povezane kronosustavom koji čine sociokulturne okolnosti, strukture događaja u okolini i promjene u životu pojedinca (Bouillet, 2019).



Slika 1. Bronfenbrennerov ekološki model okoline (prema Vasta, Haith i Miller, 2005: 61) (lijevo) i prilagođeni Bronfenbrennerov ekološki model okoline u ovome istraživanju (desno)

Ekološki model okoline ističe važnost sagledavanja okolinskih utjecaja u razumijevanju i usvajanju obrazaca ponašanja djece u sukobima, jer je razvoj djeteta, uz utjecaj njegovih osobina, pod utjecajem obilježja njegove okoline. Najsnažniji utjecaj pritom ima djetetova najbliža okolina – obitelj, zatim dječji vrtić i škola, zdravstvene usluge, crkvena zajednica te igralište u susjedstvu (Vasta i sur., 2005). Obitelj je primarna okolina u kojoj dijete usvaja jedinstvenu obiteljsku kulturu, odnosno norme, vrijednosti, običaje i uvjerenja koja vrijede u njegovoj obitelji i koja mu prenose njezini članovi. Kultura je promjenjivi konstrukt, a mijenja se „posredstvom interakcija u svim socijalnim okruženjima kojima dijete, mlada ili odrasla osoba pripada (obitelj, odgojno-obrazovna ustanova, vršnjačke grupe...)“ (Bouillet, 2019: 44). Sudjelovanjem u interakcijama u ostalim dijelovima mikrosustava dijete odražava stečenu obiteljsku kulturu, ali je nadograđuje obilježjima kultura drugih mikrosustava.

Kultura oblikuje stavove i ponašanja članova (Bouillet, 2019), a prema rezultatima dostupnih istraživanja na nekonstruktivna ponašanja učenika u školama utječu organizacijske karakteristike škole (razina školovanja, veličina škole i razreda) i izvanškolski faktori kao što su individualne karakteristike učenika (osobine učenika i njihova specifična životna iskustva), obiteljski čimbenici (život u siromaštvu, nedovoljan roditeljski nadzor, nejasne granice, učestalo kažnjavanje), različiti kontekstualni faktori (socioekonomski status učenika, njihovih obitelji i kulturne karakteristike šire socijalne okoline) (Fraser, 1996; Pollard, Hawkins i Arthur, 1999) te odnos škole, obitelji i društva (Khoury-Kassabri, Benbenishty i Astor, 2005).

Škola je mikrosustav, zajednica subjekata različitih socioekoloških pozadina koji zajedno uče i rade, međusobno si pomažu i ostvaruju ciljeve škole kao odgojno-obrazovne ustanove. Svaka je škola individualna i specifična organizacija koja ima svoju specifičnu kulturu, a koja je, dakle, razlikuje od kulture bilo koje druge škole. Uz tumačenje školske kulture kao skupa

stavova i vjerovanja u vanjskome okruženju (zajednici) i unutar odgojno-obrazovne ustanove, kulturnih normi te veza i odnosa unutar odgojno-obrazovne ustanove (Vrcelj, 2003), spominje se i obilježje „živosti“ (Fullan, 1999). Naime, školsku kulturu čine ljudi u školi (učenici, učitelji, stručni suradnici, ostali djelatnici) i izvan nje (roditelji, lokalna uprava itd.) koji joj daju svoj osobni pečat (Fullan, 1999), a s kojima učenik redovito komunicira i uspostavlja socijalne odnose. Iz navedenih je obilježja vidljivo da je riječ o teško opipljivome, multidimenzionalnome pojmu koji doprinosi cjelokupnomu životu i radu u školi te se smatra jednim od najvažnijih psihosocijalnih čimbenika (Sušan, 2005) za uspješno funkcioniranje i razvoj škole.

Školska kultura kao čimbenik kvalitete škole (Kolak, 2013) može poticati ili ometati odgojno-obrazovni napredak učenika i ostvarivanje odgojno-obrazovnih ciljeva te doprinosti kvaliteti međuljudskih odnosa svih učenika i djelatnika. Pozitivna školska kultura potiče prosocijalno ponašanje učenika (Metz, 1978; Brand, Feiner, Shim, Seitsinger i Dumas, 2003), smanjenje upotrebe nekonstruktivnih oblika ponašanja (Dupper i Mayer-Adams, 2002) i bolja obrazovna postignuća učenika (Fyans i Maehr, 1990). Prema navedenome, može se pretpostaviti kako je školska kultura povezana s ponašanjem učenika u interpersonalnome sukobu koji se objašnjava kao situacija u kojoj postoje antagonistički motivi, događaji i svrhe (Petz, 1992), a učenici se, kao sudionici sukoba, ponašaju prema obrascima pobjeđivanja, izbjegavanja ili suradnje u sukobu (Rubenstein i Feldman, 1993; Vlah, Vejo, Bijedić i Muftić, 2011; Vlah, 2013).

Polazište za istraživanje školske kulture u ovome je radu određenje Spajić-Vrkaš (2015) prema kojemu cjelokupni život u školi sačinjavaju simbolička, normativna i komunikacijska komponenta. Simbolička komponenta školske kulture odnosi se na fizičke i organizacijske karakteristike, tradicije, rituale i ceremonije, normativna komponenta obuhvaća norme i pravila, dok komunikacijska komponenta podrazumijeva međuljudske odnose u školi. U ovome se radu promatra samo jedna komponenta školske kulture – socijalno-komunikacijska komponenta školske kulture na relaciji učenik – učenik (slika 1 desno). Ova je komponenta odabrana jer je socijalna komunikacija važna sastavnica života učenika u zajednici i sukoba između učenika te bitna odrednica razvoja učenikove osobnosti (Markić, 2010). Isto tako, dostupni recentni radovi u svijetu i u Hrvatskoj (Johnson, 1981; Hertz-Lazarowitz, Baird, Webb i Lazarowitz, 1984; Vasta i sur., 2005; Klarin, 2006; Lacković-Grgin, 2006; Forko i Lotar, 2012) idu u prilog povezanosti odnosa između učenika s ponašanjem učenika.

U svijetu i u Hrvatskoj postoji relativno mali broj istraživanja koja sugeriraju povezanost socijalno-komunikacijske komponente školske kulture s interpersonalnim sukobima učenika

osnovne škole. U svakodnevnoj stručnoj praksi uočava se kako učenici osnovne škole koji imaju negativne odnose s drugim učenicima, primjenjuju nekonstruktivne obrasce ponašanja u sukobu i smatraju izbjegavanje/prilagodbu prihvatljivim obrascem ponašanja u sukobu. Imajući navedeno u vidu, otvara se prostor za provođenje istraživanja sa svrhom razumijevanja jednog dijela socioekološkoga prostora škole koji se odnosi na socijalno-komunikacijsku komponentu školske kulture na relaciji učenik – učenik i učenikova ponašanja u interpersonalnim sukobima. Znanstveni doprinos takvih istraživanja može unaprijediti kreiranje školskih kurikuluma i aktivnosti za poboljšanje socijalno-komunikacijske komponente školske kulture i korištenje konstruktivnoga obrasca suradnje u interpersonalnim sukobima učenika. Stoga, znanstveni je interes ovoga istraživanja usmjeren na učenikovu percepciju socijalno-komunikacijske komponente školske kulture na relaciji učenik – učenik i utvrđivanje povezanosti sa samoprocjenom učenika osnovne škole o obrascima ponašanja u interpersonalnim sukobima (pobjeđivanje, izbjegavanje, suradnja).

Cilj je rada utvrditi povezanost percipirane socijalno-komunikacijske komponente školske kulture na relaciji učenik – učenik i obrazaca ponašanja učenika osnovne škole u interpersonalnim sukobima. U realizaciji cilja pristupili smo ostvarenju niza specifičnih zadataka: elaborirali smo dostupnu i relevantnu literaturu, u predistraživanju izradili mjerni instrument za učenikovu percepciju socijalno-komunikacijske komponente školske kulture na relaciji učenik – učenik, formulirali hipoteze za empirijsko istraživanje temeljeno na rezultatima analize raspoložive znanstvene literature, proveli empirijsko istraživanje, verificirali hipoteze, izveli zaključke temeljem rasprave dobivenih rezultata te dali prijedlog za realizaciju aplikativne svrhe istraživanja.

1. OBRASCI PONAŠANJA UČENIKA OSNOVNE ŠKOLE U INTERPERSONALNIM SUKOBIMA

U Hrvatskoj se temom socijalnih sukoba između učenika, teorijskim raspravama i analizama bavi niz autora (Pokrajac, 1992; Pokrajac, Kardum i Sušan, 1992; Pečnik, 1994; Rijavec i Miljković, 2002; Vlah, 2013 itd.), a brojna literatura o razvoju socijalnih vještina za nenasilno rješavanje sukoba (Ajduković i Pečnik, 2007; Janković, 1994; Bagić, Bognar i Uzelac, 1994 itd.) ukazuje na važnost zdravoga i pozitivnoga razvoja te odgoja djece i mladih. Stoga su sukobi vrlo važni u socijalno-pedagoškome diskurzu. Usvojenost i primjena komunikacijskih socijalnih vještina jedan je od faktora koji utječu na prihvatljive obrasce ponašanja u interpersonalnim sukobima, a te se vještine mogu učiti u školi. Mnoge radionice i aktivnosti provode se za učenje socijalnih vještina i nenasilnoga rješavanja sukoba u radu s djecom, što je važan dio socijalizacije djeteta kao prosocijalne osobe, a obuhvaćaju: odnose među pojedincima i grupama u djetetovoj okolini (u obitelji i školi), upoznavanje ljudskih prava i sloboda te međunarodno razumijevanje i suradnju (Ajduković, 1995; Božić, Spajić-Vrkaš, Silov i Fresl-Dumančić, 2000). Prema suvremenome shvaćanju sukobi su sastavni i legitimni dio svakodnevnih interakcija u svim sferama društva, pa tako i među učenicima u osnovnoj školi. Učenici u sukobu koriste specifične obrasce ponašanja koji utječu na tijek i završetak toga procesa, što potom određuje daljnje međusobne odnose sudionika sukoba (Družinec i Vlah, 2015). Ishod sukoba može biti pozitivan/konstruktivan ili negativan/destruktivan za sudionike i okolinu (Mirolović Vlah, 2004) ovisno o tome kako će se učenik u sukobu ponašati, odnosno koji obrazac ponašanja će u sukobu koristiti.

U ovome će se poglavlju analizirati učenikova ponašanja u interpersonalnim sukobima u školi i s njima povezani konkretni obrasci ponašanja učenika u interpersonalnim sukobima (pobjeđivanje, izbjegavanje i suradnja).

1.1. Definiranje konstrukata: ponašanje, sukobi, interpersonalni sukobi

Na početku se smatra važnim definirati temeljne pojmove koji su objedinjeni u konstrukt „ponašanje učenika u interpersonalnome sukobu“, a to su: ponašanje, sukobi i interpersonalni sukobi. Obrazac ponašanja učenika osnovne škole u interpersonalnome sukobu jest multidimenzionalni konstrukt koji u sebi objedinjuje psihološki, sociološki i pedagoški aspekt. Iz perspektive pedagogije, razumijevanje i istraživanje ponašanja učenika u interpersonalnim sukobima pretpostavlja sagledavanje ponašanja učenika u kontekstu

odgojno-obrazovne ustanove i utjecaja učenikove percepcije socijalno-komunikacijske komponente školske kulture na odabir obrasca ponašanja učenika u interpersonalnome sukobu.

1.1.1. Ponašanje i obrasci ponašanja

Budući da je pojam *ponašanje* usko vezan uz cjelokupnu ljudsku djelatnost, pojavljuje se kao predmet istraživanja u mnogim znanostima koje proučavaju čovjeka (antropologija, sociologija, psihologija, pedagogija itd.). Znanstvenim proučavanjem ljudskoga ponašanja i psihičkih procesa najviše se bavi psihologija (Atkinson i Hilgard, 2007), dok društva i načine na koje ta društva oblikuju ponašanje, vjerovanja i identitet ljudi (Fanuko, 2009) proučava sociologija. Za ovaj je rad relevantno dati polazišta upravo na temelju psihologijske i sociologijske perspektive, jer one daju temeljni okvir za primjenu razumijevanja ponašanja u pedagogiji unutar koje će se proučavati ponašanje učenika u sukobima u ovome radu.

Psihologija u proučavanju ljudskoga ponašanja polazi od čovjekova živčanog i endokrinog sustava. Čovjek nastoji ponašanjem utjecati na svoju okolinu i odnose, upravljati njima, promijeniti ih ili prilagoditi sebi (Brlas, 2010). Ponašanje ljudi unutar psihologije može se promatrati iz biološke, bihevioralne, kognitivne, psihoanalitičke i subjektivističke perspektive. Spomenute perspektive nisu međusobno isključive, već daju različite aspekte i drugačija tumačenja razloga određenoga ponašanja pojedinca prema sebi samome, drugome i svijetu u cjelini (Bouillet, 2019) te zajedno doprinose potpunijemu i cjelovitijemu razumijevanju ponašanja (Atkinson i Hilgard, 2007).

Ponašanje se s biološkoga stajališta definira kao subjektivna reakcija osobe na objektivne stimuluse (Bezić, 2005) iz okoline odnoseći se na sve oblike motoričkih, verbalnih i fizioloških reakcija organizma na posredne ili neposredne podražaje (Anić, 2004). Čovjek prima podražaje iz svoje okoline putem osjetila vida, sluha, njuha, opipa i okusa te na taj način percipira svijet oko sebe. Percepcijom podražaja formira se odgovor i manifestira se kao ponašanje. Isto tako, svjesnost vlastitih psihičkih stanja i unutarnjih promjena utječe na ponašanje spram okoline (Brlas, 2010). Biološka perspektiva usmjerena je na etiologiju ljudskoga ponašanja, na veze između moždanih stanica i psihičkih procesa, na utjecaj hormona i gena (Rathus, 2000) i kao takva donekle dovodi u pitanje moguće odgojne utjecaje. Međutim, suvremene neuroznanstvene spoznaje upućuju na važnost razumijevanja kognitivnih sposobnosti učenika temeljem kojih se planiranju odgojno-obrazovni postupci (Bouillet, 2019).

Biheviorizam, kao teorijski pravac, utemeljen je u 19. stoljeću u Sjedinjenim Američkim Državama, a u prvoj polovici 20. stoljeća bio je vodeća teorija učenja (Agoben, 2017; Bouillet, 2019) i reakcija na dotad dominantnu psihoanalitičku perspektivu Sigmunda Freuda u Europi (Atkinson i Hilgard, 2007). Prema psihoanalitičkome stajalištu ponašanje „proizlazi iz nesvjesnih procesa, vjerovanja, strahova i želja kojih osoba nije svjesna, ali one unatoč tome djeluju na njezino ponašanje“ (Atkinson i Hilgard, 2007:12). Bihevioralni psiholozi ljudsko ponašanje smatraju posljedicom uvjetovanja, a okolina potkrepljivanjem potiče pojedinca na korištenje određenih obrazaca ponašanja (Atkinson i Hilgard, 2007). **Obrazac ponašanja**¹ određuje se kao razmjerno trajan način komuniciranja pojedinca u različitim interakcijama (Norton, 1983 prema Reardon, 1998) koji je nastao kao posljedica posebnoga uvježbavanja ili obrazovanja (Atkinson i Hilgard, 2007). Dakle, obrasci ponašanja, neovisno o tome radi li se o konstruktivnim ili nekonstruktivnim obrascima, naučeni su i podržavani od okoline, a usvajaju se motiviranjem i poticanjem osobe na određeno ponašanje (Bouillet, 2019). Iako se obrasci ponašanja najintenzivnije usvajaju u periodu ranoga djetinjstva, za odgojno-obrazovno djelovanje značajno je što biheviorizam daje mogućnost usvajanja novih obrazaca ponašanja u različitim razdobljima djetetova razvoja (Bouillet, 2019).

Za razliku od biheviorizma koji zanemaruje psihičke procese, kognitivni i subjektivistički pristup temelje se na proučavanju mentalnih procesa koji su u osnovi ponašanja (Atkinson i Hilgard, 2007).

Socijalno-kognitivistička teorija Alberta Bandure objašnjava kako djeca usvajaju obrasce ponašanja koje procjenjuju kao smislene uz pomoć vlastitih samoregulacijskih mehanizama, a učitelji neposrednim poučavanjem, osobnim primjerom i modeliranjem potiču učenje obrazaca ponašanja kod učenika u školi (Bouillet, 2019). Time se pridaje odgovornost školi i odgojno-obrazovnim djelatnicima da primjerenim vođenjem pozitivno utječu na usvajanje konstruktivnih obrazaca ponašanja učenika. Nadalje, prema subjektivističkoj perspektivi, u proučavanju ljudskoga ponašanja potrebno je razumjeti subjektivne ili osobne doživljaje pojedine situacije (Rathus, 2000; Atkinson i Hilgard, 2007). Kako će osoba odrediti ili definirati određenu situaciju, ovisi o kulturi, individualnoj povijesti i motivaciji, dakle, osoba sama aktivno konstruira subjektivnu stvarnost (Atkinson i Hilgard, 2007).

¹ Pojam *obrazac ponašanja* nadređen je pojmu *obrazac ponašanja u interpersonalnim sukobima* (opaska autorice)

Sociokulturna teorija Leva Vygotskog ističe važnost sociokulturnoga konteksta u kojemu dijete odrasta i sudjeluje u interakciji s drugima, jer se kognitivni razvoj događa putem internalizacije socijalnih i akademskih znanja iz okoline (Skupnjak, 2012).

Sa sociološke perspektive ljudsko se ponašanje promatra kroz društvene odnose i interakcije u kojima pojedinac sudjeluje kao pripadnik manjih skupina (obitelj, razred i sl.) ili globalnih društava (narodi, rase i sl.). Sociologija sustavno proučava ljudska društva i socijalne interakcije primjenjujući teorijske perspektive i istraživačke metode u ispitivanju društvenoga ponašanja. Klasične sociološke teorije pojedinačno daju djelomično objašnjenje ljudskoga ponašanja jer su jednostrane u određivanju prioriteta i utjecaja na ponašanje ljudi. Međutim, njihov pregled nezaobilazna je točka u razumijevanju i stvaranju potpunije slike o ljudskome ponašanju te odgoju i obrazovanju učenika u školi.

Prema strukturalnim perspektivama, funkcionalizmu i marksizmu, ljudsko je ponašanje društveno određeno. Radi se o „dva validna sociologijska pristupa i dvije još uvijek relevantne sociologijske teorije“ (Goja, 1998: 91). Funkcionalisti ljudsko ponašanje promatraju kao funkciju društvene strukture, a društvena pravila, zakoni i norme određuju kako se pojedinac treba ponašati s obzirom na ulogu koju u društvu zauzima (Agoben, 2017). Funkcionalistička teorija naglašava zajednički vrijednosni sustav koji se uz pomoć obrazovanja prenosi djeci i daje opće smjernice za poželjno ponašanje. Dijete pritom nije svjesno društvenoga utjecaja, već ono radi što se od njega u društvu očekuje (Goja, 1998). Marksistička teorija upućuje kritiku funkcionalizmu naglašavajući kako se obrazovanjem ne prenose općedruštvene vrijednosti, već vrijednosti vladajuće klase, pri čemu obrazovni sustav oblikuje određenu radnu snagu, odgaja eksploatirane i pridonosi jačanju vladajućih (Goja, 1998). Prema ovoj teoriji svako je ljudsko ponašanje usmjereno na stjecanje ekonomske koristi, a svaka je ljudska akcija motivirana isključivo ekonomskim razlozima (Agoben, 2017). Međutim, ova teorija ne uzima u obzir religioznost, hobije i aktivnosti u slobodno vrijeme te volonterski rad kao ponašanja koja nisu isključivo usmjerena na postizanje ekonomske dobiti (Agoben, 2017).

Pozitivisti su vjerovali da je ponašanje ljudi kao ponašanje materije, temeljeno na činjenicama i podložno objektivnom mjeranju, a čimbenici koji se ne mogu izravno promatrati (npr. osjećaji) ne bi se trebali koristiti za proučavanje ljudskoga ponašanja jer su „obmanjujući“. Međutim, „neizmjerena složenost ljudske prirode i neuhvatljiva i nedodirljiva kvaliteta društvenih fenomena“ (Cohen, Manion i Morrison, 2007: 9) u suprotnosti su s redom koji je prisutan kod materije i razlog su zašto su pozitivistička stajališta teško primjenjiva u proučavanju ljudskoga ponašanja. Isto tako, ona ne mogu odgovoriti na pitanje kako jednaki

podražaji u različitim društvima rezultiraju različitim odgovorima (smrt se u nekim društvima slavi, u drugima se tuguje za pokojnikom), što nije slučaj kod materije koja u svakoj situaciji pod jednakim uvjetima jednako reagira (Agoben, 2017). Ona se mogu koristiti u objašnjenju određenih socijalnih situacija kao što je, primjerice, situacija u kojoj pojedinac ili skupina doživljava prijetnju ili marginalizaciju na koju odgovara protestom ili buntom (Agoben, 2017).

Za razliku od funkcionalizma i marksizma koji se bave društvom u cjelini, interakcionizam je mikrosociološka perspektiva koja se bavi interakcijama između pojedinaca. Začetnik interakcionizma, Max Weber, koristi izraz „društveno djelovanje“ za radnju ili ponašanje kada osoba svoje djelovanje formira uzimajući u obzir ponašanje drugih i njihova očekivanja (Haralambos i Holborn, 2002). Dakle, Weber objašnjava kako se ljudsko djelovanje o kojem osoba ne misli (npr. slučajni sudar automobila) ili ne uzima u obzir reakcije drugih (npr. individualna molitva), ne može nazvati društvenim. Tipovi su ljudskoga djelovanja: afektivno društveno djelovanje koje proizlazi iz emocionalnoga stanja pojedinca (strah, bijes, plač, bijeg), tradicionalno djelovanje koje proizlazi iz običaja, načina života i navika okoline te racionalno djelovanje koje se odnosi na ponašanje koje je poželjno i odobreno u okolini te se smatra ispravnim (Agoben, 2017). Kasniji razvoj interakcionizma vezuje se za Georgea Herberta Meada. Prema ovome pristupu osnova su ljudskoga ponašanja simboli, a da bi interakcija bila smisljena, uključene osobe moraju moći interpretirati radnju drugih kako bi prema tome oblikovale svoje reakcije (Haralambos i Holborn, 2002). Simbolički interakcionizam ističe važnost razmjena koje se događaju tijekom interakcije djeteta s vršnjacima za formiranje pojma o sebi i drugima, jer dijete kroz druženje s vršnjacima kreira sliku o sebi i svojoj okolini.

Novi je zaokret unutar simboličkoga interakcionizma dao Erving Goffman dramaturškim pristupom u objašnjenju ljudskoga ponašanja. Osnova je njegove ideje promatranje ljudskih interakcija poput kazališne predstave u kojima se ljudi ponašaju u skladu s ulogom koja im je dodijeljena. Igranje uloga podrazumijeva upravljanje dojmovima koje drugi imaju o pojedincu, a na koje utječe društveno okruženje ili mjesto na kojemu se odvija akcija, izgled i ponašanje te način, odnosno stavovi koje pojedinac iznosi (Agoben, 2017). Prema teoriji socijalne razmjene ljudsko se ponašanje temelji na procjeni koristi i troškova u međuljudskim odnosima, odnosno smatra se da se ljudi ponašaju na određeni način i ulažu u odnos kako bi nešto dobili zauzvrat. Teorijom socijalne razmjene objašnjava se, primjerice, kako se roditelji brinu za djecu kada su mala, kako bi se ona brinula za njih kada ostare (Agoben, 2017). Navedeni pristupi naišli su na kritike neistomišljenika, a kao ograničenje

simboličkoga interakcionizma ističe se nemogućnost objašnjenja ponašanja ljudi prema nadnaravnome (Bogu, idolima i sl.), dok je dramaturški Goffmanov pristup kritiziran zbog površnosti (npr. izgled) u objašnjenju upravljanja dojmovima (Agoben, 2017).

Opisane psihološke i sociološke perspektive poslužile su za razumijevanje konstrukta ponašanja i praktično su iskoristive u objašnjenju ponašanja učenika u školskome okruženju.

1.1.2. Sukobi

U lingvistici je riječ *konflikt* internacionalizam latinskoga podrijetla (lat. *conflictare*) koji u indoeuropskim jezicima (slavenski, germanski i romanski jezici) (Kapović, 2008) u svojoj osnovi ima isti izraz i značenje – udariti u što, boriti se, raspra koja prijete da će se još više zaplesti (Klaić, 1974). Dok se u zapadnoslavenskim (češki, slovački, poljski) i istočnoslavenskim (ruski, ukrajinski, bjeloruski) jezicima koristi pojam konflikt, u nekim se južnoslavenskim jezicima (hrvatski, bošnjački, srpski jezik) koristi njegova istoznačnica – riječ sukob.

U literaturi postoje različiti pogledi na pojavu sukoba: tradicionalno gledište, gledište međuljudskih odnosa i interakcijsko gledište (Sikavica, 2011). Prema tradicionalnome pristupu sukob je destruktivna, negativna, agresivna i nepoželjna pojava koju je potrebno rješavati neposredno po nastanku s ciljem ponovnoga uspostavljanja harmoničnosti u zajednici. Iz aspekta međuljudskih odnosa sukob je univerzalna, prirodna i neizbježna pojava. Slično tome, interakcijsko gledište promatra sukob kao neizbježnu situaciju koja sama po sebi nije ni pozitivna ni negativna, već normalna pojava u međuljudskim odnosima (Sikavica, 2011) u kojima se ljudi ponašaju prema usvojenim obrascima ponašanja. Sukladno interakcijskomu gledištu, u novije se vrijeme u pedagoškoj literaturi sukob opisuje kao svakodnevna i normalna interakcija dviju ili više osoba koje pronalaze neusklađene međusobne razlike u želji da se dođe do određenoga cilja, da se zadovolje potrebe ili ostvare vrijednosti (Milašin, Vranić i Buljubašić Kuzmanović, 2009) i kao takav legalan je oblik iskazivanja različitosti između ljudi. Sukob, osobito sukob s konstruktivnim završetkom, pokretač je društvenih promjena i unapređuje međuljudske odnose (Weeks, 2000), dok odsustvo sukoba dovodi do društvene stagnacije (Pokrajac, 1992; Pečnik, 1994).

Sukob se prepoznaje kao postojanje suprotnih zbivanja, tendencija, ponašanja, čuvstava i osjećaja (Petz, 1992; Mirolović Vlah, 2004) u interpersonalnome procesu uzajamnoga djelovanja dviju ili više osoba s „dinamikom razvoja i eskalacije“ (Ajduković, 1995: 52). Za razumijevanje sukoba važno je prikazati međusobno povezane elemente koji

čine strukturu socijalnoga sukoba. Mitchell (1996) opisuje trijadičnu strukturu sukoba koja se sastoji od: a) situacije socijalnoga sukoba, b) ponašanja u socijalnome sukobu i c) stavova i opažanja u socijalnome sukobu. Pritom valja naglasiti kako se treća komponenta ne sastoji isključivo od stavova i opažanja, već i od drugih strukturalnih elemenata (sociokulturni kontekst, potrebe, orijentacijske strane, osjećaji, moć, vrijednosti, stavovi), pa Vlah (2010a) kao treći element navodi motivacijske dispozicije.

a) Situacija socijalnoga sukoba svaka je situacija u kojoj dvije ili više osoba žele postići svoj cilj, pri čemu opažaju da cilj može postići samo jedna, ali ne i druga strana (Rijavec i Miljković, 2002). Iako su ciljevi suprotstavljenih strana osviješteni i jasni, one različito opažaju svijet oko sebe, a upravo različita ili pogrešna opažanja² mogu rezultirati sukobom i/ili negativno utjecati na konstruktivno rješavanje sukoba (Skupnjak, 2020).

b) Ponašanje u interpersonalnome sukobu jest akcija koju jedna strana u sukobu poduzima kako bi suprotna strana promijenila svoj cilj ili od njega odustala (Mitchell, 1996). Ponašanje u sukobu odvija se prema određenim zakonitostima s obzirom na razliku u percepciji, predviđanju tuđega ponašanja, motivaciji i identifikaciji, sociokulturnome kontekstu i kompleksnosti subjekata u sukobu (Mirolović Vlah, 2004; Vlah, 2013).

c) Motivacijske dispozicije obuhvaćaju nekoliko elemenata: sociokulturni kontekst, potrebe, orijentacijske strane, osjećaje, moć, vrijednosti i vjerovanja. *Sociokulturni kontekst* podrazumijeva jezik, vjerovanja, norme i vrijednosti koje su u određenome društvu prihvaćene, a njihovo razumijevanje i prihvaćanje od strane članova društva preduvjet su za uspješno rješavanje sukoba (Vlah, 2010a). U procesu rješavanja sukoba važno je razlikovati *potrebe* i *želje*, pri čemu potrebe u međusobnome odnosu imaju prednost nad željama (Skupnjak, 2020). Zanemarivanje potreba druge strane u sukobu, zanemarivanje osobnih potreba ili zanemarivanje potreba proizašlih iz međusobnih odnosa (Weeks, 2000), podloga su za razvoj i eskalaciju sukoba. U situaciji socijalnoga sukoba Deutsch (1996) razlikuje tri *orijentacije*: kooperativnu orijentaciju (strane u sukobu imaju pozitivan interes za dobrobit sebe i drugih), individualističku orijentaciju (čini se sve za vlastitu dobrobit zanemarujući dobrobit drugoga) i kompetitivnu orijentaciju (cilj je nadjačati drugu stranu i učiniti sve za vlastitu dobrobit), pri čemu kompetitivna orijentacija ima negativne posljedice za sudionike sukoba i njegovo rješenje. *Osjećaji* su u sukobu značajni, ali mogu izazvati negativne posljedice ukoliko se zanemaruju i potiskuju kako se ne bi stekao dojam da osoba ne može

² Weeks (2000) navodi četiri tipa opažanja: samoopažanje, opažanje druge strane, različito opažanje situacije i opažanje prijetnje koji mogu rezultirati sukobom.

kontrolirati emocije ili se s druge strane pretjerano iskazuju i tako prevladaju u sukobu (Vlah, 2010a). Svaki društveni odnos uključuje *moć* koja u teoriji rješavanja sukoba zauzima središnju ulogu (Weeks, 2000; Skupnjak, 2020). U procesu rješavanja sukoba važna je preraspodjela i izjednačavanje moći, a to je moguće postići sljedećim tehnikama: ograničavanjem moći sudionika s velikom moći, fokusiranjem na međuovisnost, ustrajavanjem na smirenim ponašanjima, zadržavanjem aktivne uključenosti, ojačavanjem moći slabije strane i metakomuniciranjem (Wilmot i Hocker, 1998). *Vrijednosti* su motivatori ponašanja pojedinca i formiranja stavova. One su usmjeravajuća načela i određuju *stavove* pojedinaca, osvještavaju se u sukobu vrijednosti koji se smatra jednim od najtežih socijalnih sukoba (Weeks, 2000).

Svaki je sukob specifična, kompleksna i dinamična socijalna interakcija koja se od ostalih razlikuje po nastanku, sudionicima, tijeku i načinu rješavanja. U literaturi nailazimo na različite klasifikacije tipova sukoba, a zakonitosti koje su otkrivene u teoriji socijalnih sukoba koje se primjenjuju, primjerice, u poslovnim organizacijama, vrijede i u razumijevanju socijalnih sukoba, pa je važno o njima nešto ukratko reći. Tako Sikavica (2011) unutar organizacije određuje tipove socijalnih sukoba s obzirom na: 1) posljedice koje izazivaju, 2) predmet sukoba, 3) troškove, 4) sudionike sukoba i 5) organizacijsku razinu na kojoj se javlja sukob. Posljedice koje sukob može izazvati mogu biti funkcionalne i disfunkcionalne. Funkcionalni su sukobi kognitivni, dugoročno isplativiji, poželjni, rezultiraju pozitivnim ishodom i nizom dobrobiti za sudionike kao što su kreativna tenzija (pokreće akciju i dovodi do razmjene korisnih informacija), čišćenje (razmjena emocija), zajedničko rješavanje problema (formiranje grupne vizije i identiteta, zajedničkih vrijednosti, priznavanje i uvažavanje različitosti) i razvoj mehanizama konstruktivnoga rješavanja sukoba (Zečević, 2010). U konstruktivnome sukobu problemi se bolje sagledavaju i nastoje se pronaći uspješnija rješenja, što dovodi do osjećaja samopouzdanja i zadovoljstva, grupne kohezije, potiče radoznalost i razvija kreativno mišljenje, inovacije, svi sudionici sukoba zadovoljni su ishodom, a socijalni odnos se unapređuje (Pokrajac, 1992). Da bi se ostvarilo konstruktivno rješenje sukoba, sudionici trebaju aktivno pristupiti problemu, brinuti se o vlastitim i tuđim željama i potrebama (Milašin i sur., 2009). S druge strane, disfunkcionalni su sukobi afektivni, nepoželjni i skupi za organizaciju te dovode do negativnih ishoda, odnosno do negativne tenzije (koče grupu, ugrožavaju grupne i individualne interese), negativnoga

izražavanja emocija (potencijalnoga nasilja³), narušavanja jedinstva grupe (stvaranje „klika“, isticanje i neuvažavanje razlika, reorganizacija prioriteta) i smanjenja mogućnosti za pozitivnu promjenu (Zečević, 2010). S obzirom na predmet, sukobi mogu biti afektivni i kognitivni. Afektivan sukob karakterizira emotivno i osobno destruktivno ponašanje, a posljedice su štetne jer rezultiraju lošim odlukama i manjom efikasnošću. Kognitivan ili strukturni sukob poželjan je jer rezultira dobrim odlukama i povećanjem posvećenosti radu. S obzirom na troškove koje sukob može izazvati, razlikuju se skupi i jeftini sukobi, a prema broju sudionika postoje sukobi u kojima sudjeluju dvije ili oni u kojima sudjeluje više osoba. S obzirom na organizacijsku razinu, razlikuju se horizontalni sukobi koji se javljaju između sudionika na istoj organizacijskoj razini i vertikalni sukobi koji se javljaju između sudionika na različitim organizacijskim razinama (Sikavica, 2011).

Dakle, sukobi se mogu razlikovati prema različitim „obilježjima kao što su: priroda međusobne ovisnosti između strana u sukobu, vrsta strategije i taktike koja se primjenjuje, priroda tijeka konflikta, tipovi metoda kojima se intervenira u konfliktu, tipovi ishoda konflikta itd." (Deutsch, 1996: 15), a ovdje je dan pregled najvažnijih spoznaja za razumijevanje sukoba u ovome radu.

Budući da se pojavljuju u svim sferama društvenoga života, socijalni se sukobi mogu promatrati kao intrapersonalni, interpersonalni, intergrupni, interorganizacijski i internacionalni univerzalni sukobi (Mirolović Vlah, 2004). Intrapersonalni sukob, kao sukob unutar osobe same, psihološki je fenomen, dok su intergrupni, interorganizacijski ili internacionalni sukobi karakteristični za područje organizacijskoga menadžmenta te kao takvi u ovome radu nisu od značajnijega interesa. Od posebnoga je značaja za ovo istraživanje interpersonalni sukob koji će se detaljnije prikazati u nastavku.

1.1.3. Interpersonalni sukobi

Smatra se važnim na početku prikazati teorijske spoznaje o ljudskoj komunikaciji kako bi se dao okvir unutar kojega će se proučavati interpersonalni sukobi učenika u ovome radu. Naime, preduvjet je za nastanak sukoba postojanje direktnoga ili indirektnoga kontakta i

³ Nasilje je namjerno korištenje fizičke moći i snage putem prijetnje ili akcije prema sebi, drugoj osobi, grupi ljudi ili čitavoj zajednici, a potencijalno rezultira ozljedom, smrću, psihološkim posljedicama, nerazvijenosti ili deprivacijom (WHO, 2002).

komunikacije između osoba. Ukoliko osobe nisu u kontaktu i ne komuniciraju, postoji mala vjerojatnost za nastanak sukoba.

U najširem smislu riječi, ljudska je komunikacija prenošenje poruka i informacija između ljudi. Iako naizgled jednostavan, pojam komunikacije višestruko je određen i ima nekoliko funkcija: referencijalnu (priopćavanje činjenica i podataka), ekspresivnu (izražavanje stanja), formativnu (utjecaj na druge), orijentirajuću (razumijevanje situacije) i socijalnu (uspostavljanje društvenih odnosa) (Spajić Vrkaš, Kukoč i Bašić, 2001).

Prema načinu komunikacije s obzirom na broj sudionika, razlikuje se intrapersonalna, interpersonalna, grupna (pojedinač – grupa, grupa – pojedinac, grupa – grupa) (Žižak, Vizek Vidović i Ajduković, 2012) i javna komunikacija (Markić, 2010; Skupnjak, 2020). Intrapersonalna je komunikacija komunikacija sa samim sobom, podrazumijeva unutarnji dijalog te se kao takva ne smatra aktivnom komunikacijom, dok se interpersonalna, grupna i javna komunikacija odvijaju između dviju ili više osoba te se govori o socijalnoj komunikaciji (Markić, 2010).

Za ovaj rad od posebnoga je interesa interpersonalna komunikacija unutar koje će se promatrati interpersonalni sukobi učenika, a prepoznaje se prema ovim značajkama: 1) uključuje verbalno i neverbalno ponašanje, 2) uključuje spontano, uvježbano i/ili planirano ponašanje, 3) nije statična, već razvojna, 4) uključuje povratnu vezu, 5) odvija se prema unutrašnjim i vanjskim pravilima, 6) podrazumijeva aktivnost, 7) može uključivati uvjerenja ili persuazije⁴ (Reardon, 1998).

Prema obliku, komunikacija se najčešće dijeli na verbalnu i neverbalnu komunikaciju. Verbalna komunikacija temelji se na govoru sudionika koji prenose ili primaju informacije, a uključuje govorenje i slušanje (Ajduković i Hudina, 1996). Neverbalna komunikacija nadopunjuje verbalnu komunikaciju te prenosi neizrečene poruke osoba u komunikaciji (Rijavec i Miljković, 2002; Markić, 2010). Neverbalna komunikacija obuhvaća komunikacijsku okolinu (fizičku i spacijalnu okolinu), fizičke značajke osoba u komunikaciji, kretnje i položaj tijela (geste, držanje tijela, dodirivanje, izraze lica, gledanje, glasovno ponašanje) (Knapp i Hall, 2010). I verbalna i neverbalna komunikacija bitne su u procesu interpersonalne komunikacije jer se verbalni sadržaji mogu dopuniti, ali i poništiti neverbalnim ponašanjem sudionika komunikacije (Reardon, 1998). U komunikacijskome

⁴ Persuazija je vrsta interpersonalne komunikacije u kojoj jedna strana nastoji promijeniti mišljenje, osjećaje ili ponašanje druge strane (Reardon, 1998).

procesu neverbalno ponašanje služi u regulaciji verbalnoga ponašanja i koristi govorniku da se jasnije izrazi, a slušatelju da ga bolje razumije (Žižak i sur., 2012).

Ovisno o situaciji, vlastitome raspoloženju, važnosti interakcije i bliskosti s osobom s kojom se komunicira, u interpersonalnoj se komunikaciji koriste tri oblika ponašanja (i njihove kombinacije): spontano, uvježbano i planirano ponašanje. Spontano je ponašanje tijekom komunikacije uvjetovano osjećajima i bez svjesne je kontrole, uvježbano je ponašanje ponašanje usvojeno nakon dugoga niza ponavljanja i izvodi se bez planiranja, dok se planirana ponašanja formiraju i pripremaju s obzirom na određenu situaciju, promišljena su i podrazumijevaju veći spoznajni angažman od spontanoga ili uvježbanoga ponašanja (Reardon, 1998).

Razvojna karakteristika interpersonalne komunikacije očituje se u činjenici da se ona mijenja kako se produbljuje poznanstvo sudionika i povećava točnost predviđanja međusobnih reakcija. Stupanj bliskosti i poznanstva sudionika određuje pravila komunikacije, pri čemu u bliskim odnosima vrijede unutarnja (privatna, odnosna) pravila, dok u kraćim odnosima komunikaciju određuju društvene norme (Žižak i sur., 2012). Tijekom interakcije postoji izravna povratna veza između sudionika koja podrazumijeva isprepletenost ponašanja, odnosno komunikaciju u kojoj su komentari jedne osobe povezani s komentarima druge osobe. Ukoliko se osoba u komunikaciji ne referira na komentare druge osobe, ne možemo govoriti o interakciji (Reardon, 1998).

Navedene teorijske pretpostavke o interpersonalnoj komunikaciji daju okvir za razumijevanje interpersonalnih sukoba učenika koji su centralna tema u ovome radu.

Interpersonalni sukob podrazumijeva situaciju postojanja različitih i nepomirljivih misli, potreba, želja, interesa, stavova i vrijednosti između dviju ili više osoba (Nikić, 2012). To je „interaktivno stanje koje se manifestira u neslaganju, različitostima ili inkompatibilnosti među pojedincima“ (Pokrajac i sur., 1992: 107). Suprotstavljene strane u interpersonalnome sukobu ne odustaju od vlastitih interesa koji ne mogu istodobno biti zadovoljeni ili se barem tako percipiraju (Pruit i Rubin, 1986).

Analizom literature (Kovač Cerović, Rosandić i Popadić, 1995; Deutsch, 1996; Rijavec i Miljković, 2002; Trikić i Koruga; 2003) o tipovima interpersonalnih sukoba dolazi se do zaključka kako postoji nekoliko klasifikacija sukoba koje se djelomično preklapaju i nadopunjuju. Deutsch (1996) interpersonalne sukobe razlikuje prema prirodi odnosa između sudionika, korištenim strategijama i ponašanjima sudionika, tijeku i trajanju, tipovima intervencije u sukobu, ishodima i sl. U okviru strukturalne teorije polja, Lewin (prema Petz,

1992) dijeli sukobe na: sukob dvostrukoga privlačenja (postoji jednako privlačenje dva pozitivna cilja), sukob dvostrukoga odbijanja (postoji jednako odbijanje dva negativna cilja), sukob istodobnoga privlačenja i odbijanja (postoji jedan cilj koji je istodobno i pozitivan i negativan). Rijavec i Miljković (2002) dijele interpersonalne sukobe na dva tipa: sadržajni/strukturalni i osobni sukob. Sadržajni ili strukturalni sukobi odnose se na neusuglašenost oko ciljeva i načina njihove realizacije, svakodnevnici su i pozitivni ukoliko se njima pravilno upravlja. Osobni sukob prožet je negativnim emocijama, usmjeren na emocije, a ne na konkretan problem, disfunkcionalan je i pojačava se ako se ne pretvori u sadržajni sukob (Rijavec i Miljković, 2002).

Kovač Cerović i sur. (1995) i Trikić i Koruga (2003) interpersonalne sukobe prema uzroku dijele na: 1) sukobe informacija, 2) sukobe interesa, 3) sukobe u odnosima, 4) sukobe resursa, 5) sukobe vrijednosti i 6) strukturalne sukobe. Sukob informacija nastaje kada u komunikaciji postoji nesporazum i nerazumijevanje, kada ne postoji komunikacija ili se komunikacija izbjegava te uslijed prenošenja uznemirujućih ili kontradiktornih informacija. Sukob interesa nastaje uslijed nezadovoljenja potreba sukobljenih strana i načina njihova zadovoljenja. Sukob u odnosima nastaje zbog predrasuda i prema njima formiranoga ponašanja, zbog zanemarivanja odgovornosti i stvaranja nepovjerenja te zbog narušavanja jedinstva u odnosu. Sukob resursa podrazumijeva nemogućnost podjele elemenata nedostatnih za zadovoljenje svih sudionika. Sukob vrijednosti pojavljuje se kada postoji neslaganje u vrijednosnim sustavima i uvjerenjima, zajedničkim ciljevima i vizijama. Strukturalni sukob rezultat je nefunkcionalnosti strukture, neorganiziranosti u podjeli uloga, zadataka, postupaka i obaveza članova (Kovač Cerović i sur., 1995; Trikić i Koruga, 2003).

U području znanstvenoga polja pedagogije koja se bavi proučavanjem odgojno-obrazovnih fenomena, proučavanje interpersonalnih sukoba preklapa se s dvije grane pedagogije: socijalnom pedagogijom i školskom pedagogijom. U području socijalne pedagogije koja se bavi pomoći i podrškom pojedincima i društvenim skupinama koje imaju teškoće u socijalnoj integraciji, sukob se promatra kao interpersonalni komunikacijski proces koji se odvija u različitim socijalnim interakcijama, a nastaje zbog neusuglašenosti međusobnih želja, ciljeva i načina ostvarenja istih (Milašin i sur., 2009). U području školske pedagogije, koja između ostaloga proučava i unapređuje odgoj i obrazovanje u školi (Vrcelj, 2000), pojam sukoba može se promatrati na različitim relacijama: učenik – učenik, učenik – učitelj, učitelj – učitelj, učitelj – ravnatelj i sl. Proučavanje interpersonalnih sukoba učenika unutar školske pedagogije znanstveno je relevantno s obzirom da su sukobi između učenika, kao dio komunikacijskoga procesa, sastavnica školske kulture i njezinoga formiranja.

Referirajući se na ekološki model okoline, učenici osnovnoškolske dobi od posebnoga su značaja kada se govori o učenju dobrobiti korištenja konstruktivnoga obrasca i negativnostima korištenja nekonstruktivnih obrazaca ponašanja u sukobima u okviru školskih programa. U ovome su radu fokus interpersonalni sukobi između dvoje ili više učenika osnovne škole i u njima korišteni specifični obrasci ponašanja učenika.

1.2. Obrasci ponašanja učenika u interpersonalnim sukobima

Obrasci ponašanja u sukobima teorijski su konstrukti (Vlah, 2010b), strukturirani odgovori ili skup ponašanja koje osobe najčešće koriste u sukobima (Wilmot i Hocker, 2014). Obrazac ponašanja uči se u socijalnim sredinama u kojima osoba odrasta (Vlah, 2013), a nastaje stvaranjem veza u mozgu koji „prikuplja obrasce, sastavlja značenja i razvrstava svakodnevna životna iskustva na temelju izuzetnog broja znakova." (Jensen, 2003: 25), pri čemu je najintenzivnije u periodu ranoga djetinjstva (Jensen, 2003). Iako relativno trajni, obrasci ponašanja podložni su cjeloživotnome učenju, mogu se mijenjati kod odraslih ljudi, posebice kada ih se osvijesti, imenuje i želi poboljšati (Weeks, 2000). Odabiru obrasca ponašanja u specifičnome sukobu doprinose prvenstveno dvije komponente: važnost ili procijenjena važnost suprotne strane u sukobu i važnost ili procijenjena važnost predmeta sukoba (Zečević, 2010). Kada je osoba u sukobu sa sebi važnom osobom (bliskom osobom, autoritetom i sl.), ponaša se drugačije nego u situaciji sukoba s osobom do koje joj nije stalo i ne pridaje veliku važnost međusobnomu odnosu. Slične razlike uočavaju se kada osoba procjenjuje da joj je razlog/predmet sukoba veoma značajan zbog određenih razloga (osobnih, financijskih, emocionalnih i sl.) u odnosu na ponašanje u situaciji sukoba u kojoj joj razlog/predmet sukoba nije toliko važan. Ovisno o načinu reagiranja sukobljenih strana, sukob može eskalirati ili se mirno riješiti (Milašin i sur., 2009).

U konfliktološkoj literaturi postoje različite klasifikacije obrazaca ponašanja u sukobu s obzirom na broj i nazive pojedinih obrazaca ponašanja. Tako Deutsch (1949) i Tjosvold (1990) ističu kako se u sukobu osobe mogu ponašati prema obrascima suradnje ili natjecanja. Putnam i Wilson (1982) navode klasifikaciju triju obrazaca ponašanja: nesučeljavanje, usmjerenost na rješenje i kontroliranje. Klasifikacije od četiri obrasca ponašanja uočavamo kod Pruitt (1983): popuštanje, rješavanje problema, neaktivnost i takmičenje te kod Gilmore i Fraleigh (1992): prilagodba/harmonizacija, analiziranje/održavanje, dostizanje/usmjeravanje, udruživanje/usavršavanje.

Najčešće spominjani modeli uključuju pet obrazaca ponašanja u interpersonalnim sukobima, a koji se djelomično razlikuju s obzirom na nazive. Najpoznatiji model od pet obrazaca ponašanja razvio je Kilmann-Thomas (1975), a obuhvaća: pobjeđivanje (*competing*), surađivanje (*collaborating*), izbjegavanje (*avoiding*), prilagođavanje (*accommodating*) i kompromis (*compromising*); Rahim (1983) i Rahim i Magner (1995) obrasce ponašanja u modelu nazivaju: udruživanje (*integrating*), susretljivost (*obliging*), dominantnost (*dominating*), izbjegavanje (*avoiding*) i kompromis (*compromising*); Kovač Cerović i sur. (1995) navode sljedeće obrasce ponašanja: izbjegavanje, natjecanje, povlačenje, suradnju i kompromis; Wilmot i Hocker (2014) nude: izbjegavanje (*avoidance*), natjecanje (*competition*), prilagođavanje (*accomodation*), kompromis (*compromise*) i suradnju (*collaboration*); a Weeks (2000) navodi: izbjegavanje, pokoravanje, suradnju, cjenkanje, brza rješenja/krpanje i igranje uloga.

U razumijevanju obrazaca ponašanja u sukobima zanimljivo ih je promatrati kod pripadnika različitih kultura, jer svaka kultura ima specifična pravila ponašanja i komuniciranja. Međukulturalna istraživanja pokazuju kako je natjecateljski stil (pobjeđivanje) karakterističan za individualističke kulture (npr. Sjedinjene Američke Države), dok s druge strane pripadnici kolektivističkih kultura (npr. Južna Koreja, Kina) koriste izbjegavanje i prilagođavanje (Holt i DeVore, 2005). Naime, u Japanu prevladava grupni duh, isticanje pojedinaca nije poželjno, sukobi se izbjegavaju, a ulazak u sukob podrazumijeva poraz (Reardon, 1998). Nadalje, Amerikanci europskoga podrijetla, kao pripadnici individualističkih kultura, preferiraju suradnju i kompromis, dok oni latinoameričkoga podrijetla, Azijati i Amerikanci afričkoga podrijetla, klasificirani kao pripadnici kolektivističkih kultura, više koriste kompromis i izbjegavanje (Trubisky, Ting-Toomey i Lin, 1991). U europskim zemljama, koje pripadaju kolektivističkim skupinama, izbjegavanje se kao obrazac ponašanja smatra nekonstruktivnim (Weeks, 2000; Milašin i sur., 2009), iako između pripadnika različitih nacija u Europi možemo također uočiti razlike. Primjerice, Grci koriste integrativne strategije, pasivne i neizravne govorne taktike (npr. privatna rasprava i rješavanje problema), dok Rumunji u sukobu nastoje ostati smireni i cijene poštovanje (Stefenel, 2014).

Za temu ovoga rada kulturološki je relevantno razumijevanje obrazaca ponašanja u interpersonalnim sukobima u Hrvatskoj, premda te definicije korespondiraju sa svjetskom znanstvenom literaturom.

1.2.1. Obrasci ponašanja učenika u interpersonalnim sukobima

U definiranju obrazaca ponašanja učenika u interpersonalnim sukobima, u ovome se radu polazi od pregleda dostupnih empirijskih istraživanja u Hrvatskoj u posljednjih 20 godina o ponašanju pripadnika mlađih generacija u sukobima, a čiji je kronološki pregled prikazan u tablici 1. Radovi su odabrani prema kriteriju suvremenosti, relevantnosti za temu ovoga rada i društveno-kulturnoga konteksta. U pregledu znanstvenih radova navode se ciljevi istraživanja i metodologija istraživanja s naglaskom na uzorku i načinu prikupljanja podataka. Izdvojena su istraživanja u kojima su uzorak činili učenici osnovne i srednje škole, jer se u ovome radu fokusiramo na mlade rane adolescentske dobi. Isto tako, prikazana su istraživanja u kojima su se koristili mjerni instrumenti za procjenu obrazaca ponašanja učenika u interpersonalnim sukobima kako bi se prikazalo koje modele obrazaca ponašanja u sukobima autori koriste.

Tablica 1. Pregled metodoloških pristupa u istraživanjima ponašanja u sukobima djece i adolescenata u Hrvatskoj

Autor, godina, naziv rada	Cilj/evi istraživanja	Metodologija istraživanja
Uzelac, S. (2003). Školski uspjeh i stavovi učenika o obrascima ponašanja u socijalnim sukobima.	Utvrđiti povezanost između školskoga uspjeha djece i obrasca ponašanja u sukobima.	– uzorak: 803 ispitanika od 14. do 21. godine – varijable školskoga uspjeha na kraju protekle (zadnje) školske godine Weeksov model (Weeks, 1994) od pet obrazaca ponašanja u sukobu (čekanje, „krpanje“, pobjeđivanje, kompromis, suradnja)
Uzelac, S., Buđanovac, A. (2003). Kanoničke relacije između samoprocjene mladih i njihovih stavova prema obrascima ponašanja rješavanja socijalnih sukoba.	Utvrđiti relacije između samoprocjene o vlastitome doživljavanju, odnosno pojmu o sebi i stavova prema obrazacima ponašanja u socijalnim sukobima.	– uzorak: 803 ispitanika od 14. do 21. godine – Weeksov model (Weeks, 1994) od pet obrazaca ponašanja u sukobu (čekanje, „krpanje“, pobjeđivanje, kompromis, suradnja)
Mirolović Vlah, N. (2004). Stavovi o sukobima i razine poremećaja u ponašanju mladih.	Utvrđiti relacije između procijenjenih razina ponašanja i stavova mladih o različitim obilježjima socijalnih sukoba.	– uzorak: 871 ispitanik od 14. do 21. godine – varijable razine rizičnosti poremećaja u ponašanju, varijable stavova o sukobima
Dautović, S. (2007). Relacije između školskog uspjeha i stavova o sukobima.	Spoznati zakonitosti u relacijama između uspjeha učenika i njihovih	– uzorak: 276 učenika osnovne škole – Weeksov model (Weeks, 1994) od pet obrazaca ponašanja u sukobu (čekanje,

	stavova o poželjnim obrascima ponašanja u socijalnim sukobima.	„krpanje“, pobjeđivanje, kompromis, suradnja)
Vlah, N. (2011a). Stavovi o obrascima poželjnog ponašanja u socijalnim sukobima i razine poremećaja u ponašanju adolescenata.	Utvrđiti međusobne relacije između različitih stavova o obrascima ponašanja u socijalnim sukobima i razina poremećaja u ponašanju adolescenata.	– uzorak: 1125 učenika srednjih strukovnih škola – Upitnik za razrednike – modificirani oblik Upitnika za razrednike/odgojitelje (Mirolović Vlah 2004) – Skala stavova o obrascima ponašanja u socijalnim sukobima
Vlah, N., Lončarić, D., Tatalović-Vorkapić, S. (2011) Vrijednosne orijentacije učenika strukovnih škola kao prediktori obrazaca ponašanja u socijalnim sukobima.	Utvrđiti mogu li vrijednosne orijentacije biti prediktori obrazaca ponašanja u socijalnim sukobima kod učenika strukovnih škola, nakon parcijalizacije utjecaja spola i dobi.	– uzorak: 760 sudionika iz deset srednjih stručnih škola, prosječne dobi 17,5 godina – Skala vrijednosnih orijentacija (Franc, Šakić i Ivčić, 2002 prema Vlah i sur., 2011) – Stavovi prema obrascima rješavanja socijalnih sukoba – adaptirano prema Uzelac i Žakman (2000 prema Vlah i sur., 2011)
Vlah, N., Tatalović-Vorkapić, S. (2012). Samopercepcija socijalnog ponašanja kao prediktor stava prema obrascu ponašanja u socijalnim sukobima adolescenata.	Ispitati odnos između stavova prema obrascima ponašanja adolescenata u socijalnim sukobima i njihove procjene osobnoga socijalnog ponašanja.	– uzorak: 1125 učenika strukovnih škola – Skala stavova prema obrascima ponašanja adolescenata u socijalnim sukobima (Vlah, 2010b) – Skala samoprocjene socijalnog ponašanja adolescenata (Vlah i sur., 2012)
Družinec, V., Vlah, N. (2015). Obrasci ponašanja učenika osnovne škole u sukobima – prijedlog mjerne skale.	Utvrđiti kako učitelji i razrednici procjenjuju ponašanja učenika osnovne škole unutar tri pretpostavljena obrasca ponašanja u sukobima (pobjeđivanje, suradnja, izbjegavanje).	– uzorak: 17 učitelja osnovne škole – Skala za procjenu obrazaca ponašanja učenika u sukobima (pobjeđivanje, izbjegavanje, suradnja)
Družinec, V., Vlah, N., Nikolić, A. (2017). Parental attitudes toward behaviour patterns in conflicts and their children's behaviour patterns in conflicts.	Utvrđiti povezanost između roditeljskih stavova prema obrascima ponašanja u socijalnim sukobima (pobjeđivanje, izbjegavanje/prilagodba, suradnja) i obrazaca ponašanja	– uzorak: 404 roditelja – Skala stavova prema obrascima ponašanja u socijalnim sukobima roditelja (Vlah, 2013) – Skala procjene obrazaca ponašanja djece u sukobima (Družinec i Vlah, 2015)

	njihove djece u sukobima (pobjeđivanje, izbjegavanje i suradnja) te utvrditi doprinos roditeljskih stavova na svaki od obrazaca djetetova ponašanja.	
Vlah, N., Marušić Štimac, O., Galović, I. (2019). Socijalnopedagoška obilježja učenika kojima treba dodatna pomoć u učenju i korekciji ponašanja: elementi školskog preventivnog programa.	Ispitati neka sociodemografska, pedagoška i ponašajna obilježja učenika te ih dovesti u relaciju s procjenom potrebe za dodatnom pomoći u učenju i za korekcijom ponašanja.	– uzorak: 300 učenika osnovne škole – Upitnik za razrednike „Učiteljska procjena obrazaca učenikovih ponašanja u sukobima i opći podatci učenika“
Vlah, N., Lovrek, I., Šimunković, G. (2019). Self-Assessment and Parental Assessment of some Risk and Protective Factors by Primary School Students.	Analizirati odnos između odabranih zaštitnih i rizičnih čimbenika djeteta.	– uzorak: 271 učenik, 271 roditelja učenika – Upitnik za učenike (Bouillet, 2014) – Skala stavova prema obrascima ponašanja u socijalnim sukobima (Družinec, Vlah i Nikolić, 2017)
Vlah, N., Lončarić, D., Brižan, A. (2020), Socijalna kreativnost učenika razredne nastave i obrasci ponašanja u sukobima u školi.	Utvrditi povezanost između kreativnoga potencijala učenika razredne nastave i njihovih obrazaca ponašanja u sukobima u školi.	– uzorak: 73 učenika razredne nastave (55.1% djevojčica) – Test evaluacije potencijalne kreativnosti (EPoC) u socijalno-interpersonalnoj domeni (Lubart i sur., 2011; 2018; Lončarić, 2018; Grdinić i Lončarić, 2018 sve prema Vlah i sur., 2020) – Skala procjene ponašanja u sukobima (Družinec i Vlah, 2015)

U znanstvenim radovima prikazanima u tablici 1 uočavaju se različite klasifikacije obrazaca ponašanja u sukobima, odnosno korištenje različitih mjernih instrumenata za istraživanje ponašanja učenika u sukobima. Primjerice, u hrvatskome znanstvenom diskursu prva su se spominjanja i istraživanja obrazaca ponašanja u sukobima bazirala na poznatom Kilmann-Thomasovom modelu (1975) od pet obrazaca ponašanja u sukobu (npr. Rijavec i Miljković, 2002; Uzelac, 2003 prema Weeks, 1994; Uzelac i Buđanovac, 2003 prema Weeks, 1994; Dautović, 2007 prema Weeks, 1994; Mirolović Vlah, 2004 prema Weeks, 1994), dok se Vlah u istraživanjima s djecom i adolescentima orijentirala na bazniji i razvojno adekvatniji model od tri obrasca (pobjeđivanje, suradnja, izbjegavanje/prilagodba) (Vlah, 2011a; Vlah,

2011b; Vlah i sur., 2011; Vlah i Tatalović-Vorkapić, 2012; Družinec i Vlah, 2015; Vlah i sur., 2020).

U istraživanju povezanosti školskoga uspjeha i obrazaca ponašanja u sukobima, Uzelac (2003) je utvrdio kako su obrasci čekanja, krpanja i pobjeđivanja u sukobu karakteristični za manje uspješne ispitanike, dok su kompromis i suradnja u približno jednakoj mjeri svojstveni ispitanicima različitoga stupnja uspješnosti. Uzelac i Buđanovac (2003) utvrdili su kako djeca koja imaju pozitivnu sliku o sebi, imaju pozitivnije i demokratskije stavove o rješavanju sukoba, dok djeca koja imaju lošiju sliku o sebi, imaju negativan stav prema suradnji u sukobu i pozitivan stav prema pobjeđivanju u sukobu.

U istraživanju Mirolović Vlah (2004) utvrđeno je kako mladi bez problema u ponašanju iskazuju pozitivne stavove prema suradnji u sukobu, dok mladi s poremećajima u ponašanju iskazuju suprotne stavove, pri čemu najnegativnije stavove prema suradnji iskazuju mladi s teškim problemima u ponašanju.

U istraživanju relacija između općega uspjeha učenika i njihovih stavova o obrascima ponašanja u sukobima (Dautović, 2007), utvrđeno je kako su manje uspješni i neuspješni učenici skloniji čekanju, „krpanju“ i pobjeđivanju, a uspješniji učenici kompromisu i suradnji. Autorica objašnjava kako je slabiji školski uspjeh povezan sa slabijom motiviranosti za konstruktivno rješavanje sukoba, a to se povezuje s vlastitom nepovoljnom situacijom obilježenom nedovoljnom školskom uspješnosti, što čini zatvoreni krug.

Vlah, Lončarić i Tatalović-Vorkapić (2011) istraživali su mogu li vrijednosne orijentacije biti prediktori odabira obrazaca ponašanja u socijalnim sukobima kod učenika strukovnih škola. Rezultati pokazuju slabu, ali statistički značajnu povezanost prema kojoj učenici koji odabiru obrazac pobjeđivanja u socijalnim sukobima, zastupaju hedonističku i ne-konvencionalnu orijentaciju, dok učenici koji odabiru obrazac suradnje u socijalnim sukobima, zastupaju samoostvarujuću i ne-hedonističku orijentaciju.

Vlah (2011a) u istraživanju stavova o obrascima poželjnoga ponašanja u socijalnim sukobima i razine poremećaja u ponašanju adolescenata polazi od sljedećih obrazaca ponašanja u socijalnim sukobima: suradnje, prilagodbe, kompromisa, izbjegavanja i pobjeđivanja, dok su nakon faktorske analize zadržani obrasci suradnja, pobjeđivanje i izbjegavanje. Rezultati istraživanja pokazuju kako adolescenti na nultoj⁵ razini poremećaja u ponašanju prihvaćaju obrazac suradnje, adolescenti na prvoj⁶ i drugoj⁷/trećoj⁸ razini

⁵ Ponašanje adolescenata na nultoj razini normalno je i uobičajeno ponašanje (Vlah, 2011a).

⁶ Ponašanje adolescenata na prvoj razini rizično je ponašanje (Vlah, 2011a).

prihvaćaju obrazac pobjeđivanja te je zaključeno kako adolescenti najčešće prihvaćaju obrazac suradnje u sukobu. Prema rezultatima istraživanja Vlah (2011b) adolescenti na nultoj razini poremećaja u ponašanju prihvaćaju obrazac suradnje, a odbacuju obrazac pobjeđivanja u socijalnim sukobima, dok adolescenti na prvoj i drugoj/trećoj razini prihvaćaju obrazac pobjeđivanja, a odbacuju obrazac suradnje.

U istraživanju Vlah i Tatalović Vorkapić (2012) utvrđeno je kako su obrascu suradnje sklonije djevojke i stariji učenici te oni koji svoje ponašanje percipiraju socijalnim, konvencionalnim i nesamoisticajućim. Mlađi adolescenti i oni koji svoje ponašanje percipiraju nesamoisticajućim, konvencionalnim i socijalnim, skloniji su obrascu izbjegavanja/prilagodbe. Mladići i mlađi učenici te učenici koji svoje ponašanje percipiraju samoisticajućim, nesocijalnim i nekonvencionalnim, skloniji su obrascu pobjeđivanja.

Družinec i Vlah (2015) provele su istraživanje u kojemu je specifični cilj rada bio konstrukcija mjernoga instrumenta za procjenu ponašanja učenika osnovne škole u sukobima. Polazište je bio teorijski model ponašanja adolescenata u sukobima koji klasificira ponašanja u sukobima u tri obrasca: obrazac pobjeđivanja, obrazac suradnje i obrazac izbjegavanja/prilagodbe (Vlah, 2013), a dobivena je trodimenzionalna skala procijenjenih ponašanja učenika osnovne škole u sukobima zadovoljavajućih mjernih karakteristika. Rezultati istraživanja pokazali su kako se učenici najviše ponašaju prema obrascu suradnje u sukobu, a najmanje prema obrascu pobjeđivanja. Utvrđeno je kako se djevojčice češće ponašaju prema obrascu suradnje, a dječaci prema obrascu pobjeđivanja u sukobu te kako su stariji učenici skloniji obrascima suradnje i izbjegavanja.

Družinec, Vlah i Nikolić (2017) istraživale su povezanost između roditeljskih stavova prema obrascima ponašanja u socijalnim sukobima (pobjeđivanju, izbjegavanju/prilagodbi, suradnji) i obrazaca ponašanja njihove djece u sukobima (pobjeđivanje, izbjegavanje i suradnja) te doprinos roditeljskih stavova na svaki obrazac djetetova ponašanja. Rezultati pokazuju kako roditelji gotovo u potpunosti prihvaćaju obrazac suradnje, a odbacuju obrasce pobjeđivanja i izbjegavanja/prilagodbe. Roditelji smatraju kako njihova djeca najviše koriste obrazac suradnje i gotovo ne koriste obrasce izbjegavanja i pobjeđivanja. Istraživanjem je utvrđeno da se prema roditeljskome stavu prema određenome obrascu ponašanja može predvidjeti obrazac ponašanja djeteta, odnosno prema roditeljskome stavu prema pobjeđivanju može se predvidjeti pobjeđujuće ponašanje djeteta, prema roditeljskome stavu

⁷ Ponašanje adolescenata na drugoj razini podrazumijeva poremećaje u ponašanju (Vlah, 2011a).

⁸ Ponašanje adolescenata na trećoj razini podrazumijeva teške poremećaje u ponašanju (Vlah, 2011a).

prema izbjegavanju/prilagodbi može se predvidjeti izbjegavajuće ponašanje djeteta i prema roditeljskome stavu prema suradnji može se predvidjeti suradničko ponašanje djeteta. Ova saznanja mogu biti relevantna u planiranju prevencije nepoželjnih ponašanja kod jednoga dijela djece u riziku. Rezultati potvrđuju prethodne teorijske spoznaje o primarnim roditeljskim utjecajima u oblikovanju ponašanja djece i sugeriraju da se s roditeljima, istovremeno kao i s djecom kod koje je uočena rizičnost, radi na promjeni stavova u smjeru konstruktivnih ponašanja u situacijama sukoba.

Cilj istraživanja Vlah, Marušić Štimac i Galović (2019) bio je ispitati neka socio-demografska (spol, dob, materijalno stanje u obitelji učenika, kvaliteta međuljudskih odnosa u obitelji učenika, popularnost učenika), pedagoška (akademski uspjeh, primjereni oblik odgojno-obrazovnoga programa) i ponašajna obilježja učenika (tri obrasca ponašanja u sukobima: suradnja, izbjegavanje, pobjeđivanje; prosocijalno ili agresivno ponašanje) te ih dovesti u relaciju s procjenom potrebe za dodatnom pomoći u učenju i korekciji ponašanja. U istraživanju su sudjelovali učenici osnovne škole (od 1. do 8. razreda) čija su socijalno-pedagoška obilježja procjenjivali njihovi razrednici. Rezultati istraživanja pokazali su kako su učenici kojima treba dodatna pomoć u učenju i učenici kojima je potrebna pomoć u korekciji ponašanja, skloniji obrascima izbjegavanja i pobjeđivanja u sukobima, a manje suradnji. Učenici koji trebaju pomoć u učenju i oni koji trebaju pomoć u korekciji ponašanja, razlikuju se u socijalnome ponašanju od učenika kojima takav oblik pomoći nije potreban.

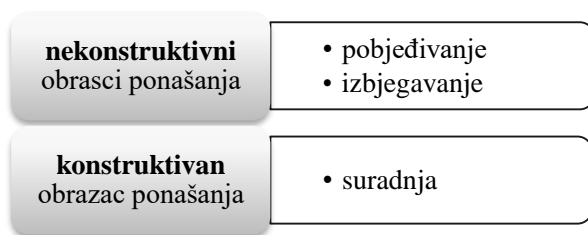
Vlah, Lovrek i Šimunković (2019) istraživali su odnos između nekih zaštitnih čimbenika (popularnost, obrazac suradnje u interpersonalnome sukobu) i nekih čimbenika rizika (školska fobija, destruktivnost prema ljudima i stvarima, pobjednički obrazac u međuljudskome rješavanju sukoba, obrazac izbjegavanja u međuljudskome rješavanju sukoba) kod djece te povezanost s demografskim obilježjima djece. U istraživanju su sudjelovali učenici osnovne škole (od 2. do 8. razreda) koji su samoprocjenjivali rizične i zaštitne čimbenike problema u ponašanju, a njihovi su roditelji procjenjivali ponašanje učenika u interpersonalnim sukobima. Utvrđeno je kako roditelji procjenjuju kako njihova djeca gotovo uvijek prihvaćaju obrazac suradnje, dok obrasce pobjeđivanja i izbjegavanja uglavnom ne prihvaćaju. Mlađi učenici i oni koji se procjenjuju kao najpopularniji u grupi vršnjaka, znatno češće u sukobu koriste obrazac suradnje, dok obrazac pobjeđivanja odabiru učenici s nižom samoprocjenom popularnosti i većom samoprocjenom destruktivnosti prema ljudima i stvarima.

Vlah, Lončarić i Brižan (2020) proveli su istraživanje na uzorku 73 učenika razredne nastave ispitujući povezanost između kreativnoga potencijala učenika i njihovih obrazaca

ponašanja u sukobima. Kao procjenjivači ponašanja učenika sudjelovalo je 16 učitelja, a korišten je model od 3 obrasca ponašanja (pobjeđivanje, izbjegavanje i suradnja). Prema rezultatima istraživanja dob učenika nije u korelaciji s obrascima ponašanja u sukobima, dok je sa svim koeficijentima kreativnosti u pozitivnoj i statistički značajnoj korelaciji. Razlike u odnosu na spol učenika nisu utvrđene u koeficijentima socijalne kreativnosti, ali su utvrđene u rezultatima na supskalama obrazaca ponašanja u socijalnim sukobima, pri čemu su učiteljice na supskali pobjeđivanja dale značajno više procjene dječacima, a na supskali izbjegavanja značajno više procjene dale su djevojčicama. Potvrđene su prethodne spoznaje prema kojima učenici osnovne škole manje koriste nekonstruktivne obrasce pobjeđivanja i izbjegavanja, dok u većoj mjeri koriste suradnju kao konstruktivan obrazac ponašanja u sukobima. Zanimljiv je nalaz ovoga istraživanja kako učitelji procjenjuju da su učenici s višim potencijalom za konvergentno-integrativnu kreativnost manje skloni korištenju nekonstruktivnoga obrasca izbjegavanja. Samo su bodovi na konvergentno-integrativnim zadacima socijalne kreativnosti negativno povezani s izbjegavanjem, pri čemu je korelacija sa zadatkom kreativnosti u paru na granici statističke značajnosti. Učenike koji imaju viši rezultat na sposobnosti da osmisle jedno, jedinstveno i kreativno rješenje za socijalno-interpersonalne situacije koje uključuju interakciju u paru ili u grupi, učiteljice će procijeniti kao manje sklone obrascu izbjegavanja. Osim toga, postoji naznaka niske, negativne povezanosti između obrasca pobjeđivanja i obrasca suradnje te obrasca pobjeđivanja i uspješnosti na svim zadacima kreativnosti, iako nijedna od navedenih korelacija nije dosegla razinu statističke značajnosti.

U dosadašnjim istraživanjima obrazaca ponašanja u interpersonalnim sukobima s pripadnicima mlađih generacija (uglavnom djecom adolescentima) u Hrvatskoj prevladava model koji pretpostavlja tri obrasca ponašanja: pobjeđivanje, izbjegavanje i suradnju (Vlah i sur., 2011; Vlah, 2013; Vlah i sur., 2020). Pobjeđivanje i izbjegavanje smatraju se nekonstruktivnim obrascima, dok je suradnja jedini konstruktivan obrazac ponašanja u sukobu (slika 2). S obzirom da je u ovome radu fokus na ponašanju učenika osnovne škole u interpersonalnim sukobima, točnije učenika sedmoga i osmoga razreda osnovne škole, koristit će se model od tri obrasca ponašanja u sukobima (pobjeđivanje, izbjegavanje i suradnja) koji je korišten u devet dosad provedenih istraživanja u Hrvatskoj. Trodimenzionalni model opisan je i potvrđen u istraživanju s adolescentima u Republici Hrvatskoj i u Bosni i Hercegovini (Vlah i sur., 2011), s učenicima srednje škole (Vlah i sur., 2011; Vlah i Tatalović-Vorkapić,

2012), s adolescentima s problemima u ponašanju⁹ (Vlah, 2013) te u istraživanju s učenicima osnovne škole (Družinec i Vlah, 2015; Družinec i sur., 2017; Vlah i sur., 2019; Vlah i sur., 2019; Vlah i sur., 2020). Uvidom u prethodno prikazana istraživanja, u ovome se radu na teorijsko-konceptualnoj razini uočava distinkcija između nekonstruktivnoga i konstruktivnoga¹⁰ ponašanja u sukobima, pri čemu se pobjeđivanje i izbjegavanje smatraju nekonstruktivnim, a suradnja konstruktivnim obrascem ponašanja u sukobima (slika 2).



Slika 2. Nekonstruktivni i konstruktivni obrasci ponašanja učenika osnovne škole u interpersonalnim sukobima

Kod pojedinih obrazaca ponašanja u sukobima mogu se prepoznati neka specifična obilježja prema kojima je svaki od obrazaca nazvan. Primjerice, agresija i napad reakcije su karakteristične za obrazac pobjeđivanja, a povlačenje, bijeg ili pasivni pristup karakteriziraju obrazac izbjegavanja. Ponašanje sudionika sukoba prema spomenutim obrascima rezultira fizičkom i emocionalnom boli, poniženjem i potiskivanjem bijesa (Milašin i sur., 2009). Međutim, osobe u sukobu nisu nemoćne, a izvan pobjeđivanja i izbjegavanja postoji niz konstruktivnih ponašanja koja treba spoznati i koristiti (Pečnik, 1994).

Dakle, pobjeđivanje¹¹ i izbjegavanje¹² nekonstruktivni su, dok je obrazac suradnje jedini konstruktivan obrazac ponašanja u sukobu koji donosi dobrobit sukobljenim stranama i njihovu međusobnomu odnosu (Vlah, 2013). U objašnjenju obrazaca ponašanja u sukobima polazimo od najniže razine brige za drugoga u sukobu na kojoj se nalazi nekonstruktivan obrazac pobjeđivanja, do najviše razine brige za drugoga na kojoj se nalazi obrazac suradnje u sukobu.

⁹ Problemi u ponašanju podrazumijevaju „kontinuum ponašanja od rizičnih, preko teškoća u ponašanju do poremećaja u ponašanju kao najviše razine štetnosti i opasnosti tih ponašanja po samu osobu, kao i sredinu“ (Koller Trbović i Žižak, 2012:49).

¹⁰ Pod terminom *konstruktivan* smatra se „onaj koji gradi, djeluje stvaralački, koji unapređuje, koji ima smisla za suradnju“ (Anić, Brozović Rončević, Goldstein, Goldstein, Jojić, Matasović i Pranjković, 2004: 180), dok je suprotno značenje *destruktivan* ili *nekonstruktivan*.

¹¹ Obrazac pobjeđivanja u iznimnim situacijama (osoba je sigurna u svoje zahtjeve i važno joj je postići cilj, nema dovoljno vremena i rješenje je potrebno brzo pronaći) ima svoju opravdanost (Kovač Cerović i sur., 1995).

¹² Obrazac izbjegavanja prihvatljiv je obrazac kada nedostaje vremena za daljnju razradu problema, kada je predmet sukoba zaista nevažan ili kada rješenje sukoba nije realno značajno (Kovač Cerović i sur., 1995).

1.2.2. Obrazac *pobjeđivanje*

Pobjeđivanje je obrazac ponašanja najniže razine s obzirom na uspostavljanje i održavanje dugoročnih konstruktivnih međuljudskih odnosa u kojemu je predmet sukoba izrazito važan, ali ne i suprotna strana. Kovač Cerović i sur. (1995) koriste naziv natjecanje, Weeks (2000) pokoravanje, a u ovome će se radu upotrebljavati termin pobjeđivanje (Vlah, 2013).

Osoba koja je sklona obrascu pobjeđivanja u sukobu, iznimno je angažirana za sebe i nisko kooperativna u brizi za druge (Kilmann i Thomas, 1975; Družinec i Vlah, 2015). Sukob je bitka za pobjedu u kojoj jedna strana nastoji oslabiti drugu stranu, napada i manipulira, dominantna je i koristi moć na destruktivan način kako bi povećala svoju prednost i naposljetku pobijedila (Kovač Cerović i sur., 1995; Weeks, 2000). Međusobni je odnos narušen, „gubitnik“ je obeshrabren, demoraliziran i gubi samopouzdanje za razvoj daljnjih odnosa te žudi za osvetom. „Pobjednik“ je zadovoljan trenutnom pobjedom, ali mora biti svjestan moguće osvete i snositi posljedice narušene povezanosti u odnosu.

Pobjeđivanje se kao obrazac ponašanja u sukobu uočava u nekoliko prethodno elaboriranih tipova sukoba. Osobe koriste pobjeđivanje u: 1) osobnome sukobu koji karakteriziraju negativne emocije sudionika i usmjerenost na emocije, a ne na problem (Rijavec i Miljković, 2002), 2) disfunkcionalnome sukobu u kojemu postoje negativne tenzije i negativno izražavanje emocija (Zečević, 2010), 3) afektivnome sukobu koji obilježava emotivno i osobno destruktivno ponašanje te loše odluke (Zečević, 2010), 4) sukobu u odnosima u kojima se ponašanje formira na predrasudama, a odgovornosti se zanemaruju (Kovač Cerović i sur., 1995; Trikić i Koruga, 2003) i 5) strukturalnim sukobima koji se događaju zbog nefunkcionalnosti strukture, neorganiziranosti u podjeli uloga, zadataka, postupaka i obaveza (Kovač Cerović i sur., 1995; Trikić i Koruga, 2003).

Obrazac pobjeđivanja manifestira se kao „eksplozija srdžbe, vikanje, upadanje u riječ, inzistiranje da ste u pravu, dokazivanje vlastitog mišljenja, prigovaraje, ispravljanje druge osobe, postavljanje ultimatum (ako to ne učiniš, onda...), osvećivanje, “spuštanje”, vrijeđanje, itd.“ (Pečnik, 1994: 60). Specifična su ponašanja učenika koja se povezuju s obrascem pobjeđivanja, a koja su ekstrahirana kao sadržajno valjana i statistički pouzdana (Družinec i Vlah, 2015) u mjernome instrumentu za procjenu ponašanja učenika u sukobima na dimenziji *Pobjeđivanje: korištenje pogrdnih riječi, ismijavanje sugovornika, upadanje u riječ, vikanje, uporno ustrajanje u zahtjevima, guranje sugovornika, govorenje rečenice: „Ti*

si prvi počeo!“, ispoljavanje bijesa, psovanje, prijetnje, spominjanje prijašnjih nesuglasica sa sugovornikom, udaranje sugovornika, odbijanje dogovora, bacanje stvari, isticanje svojih uspjeha i postignuća, osvećivanje, ne slušanje sugovornika i nedostatak suosjećanja s drugim učenicima.

1.2.3. Obrazac izbjegavanje

Kada predmet sukoba i suprotna strana u sukobu nisu toliko važni, sukob se zaobilazi, izbjegava, ignorira, a time samo produbljuje. Fizičko ili mentalno povlačenje (Rijavec i Miljković, 2002) karakterizira niska angažiranost u brizi za sebe i niska kooperativnost u brizi za druge (Kilman i Thomas, 1975; Družinec i Vlah, 2015). Za korištenje obrasca izbjegavanja postoji nekoliko razloga. Osoba izbjegava sukob ako se boji suočavanja s osobama drugačijih svjetonazora ili isključivanja iz skupine, nema samopouzdanja, smatra sukob ponižavajućim i neprijateljskim ponašanjem u kojemu će netko biti poražen. Izbjegavajući sukob, pretpostavlja se kako će sukob nestati, a problem biti zaboravljen (Weeks, 2000). Ukoliko osoba učestalo izbjegava sukobe i smatra izbjegavanje djelotvornim obrascem, onemogućava osobni razvoj i stvaranje kvalitetnih odnosa te suprotnoj strani daje mogućnost ostvarenja vlastitih ciljeva. Izbjegavanje kao obrazac ponašanja u sukobu nekonstruktivan je obrazac i vrijeđa osjećaje druge osobe, dovodi do narušavanja međuljudskih odnosa, razvoja frustracija i osjećaja tjeskobe, nelagode, gubitka samopoštovanja i samopouzdanja, a ponekad i do neurotskih i psihosomatskih poremećaja. Sukob je, iako prikriven, konstantno prisutan i podložan razbuktavanju za najmanji povod (Milašin i sur., 2009).

Izbjegavanje kao obrazac ponašanja u sukobima može se prepoznati u prethodno elaboriranom sukobu čiji je uzrok nedostatak ili pogrešna interpretacija informacija (Kovač Cerović i sur., 1995; Trikić i Koruga, 2003). U takvoj situaciji postoji nesporazum i nerazumijevanje između sudionika koje dovodi do izostanka komunikacije ili izbjegavanja komunikacije.

Obrazac izbjegavanja manifestira se kao „izvikati se na nekoga kod kuće kada je sukob s nekim na poslu, izvikati se na nekoga na poslu kada je sukob s nekim kod kuće, stalno razmišljati o tome kako je netko nepravedan i bezobrazan, žaliti se na nekoga, ali mu ništa ne reći u lice, fizičko povlačenje, zašutjeti, postati depresivan, razboljeti se, postati preljubazan, govoriti sebi da nije fer prema drugoj osobi ako joj se nešto kaže (može se povrijediti), zaokupiti se nečim drugim u nadi da će problem sam nestati, govoriti sam sebi da to ionako nije važno itd.“ (Pečnik, 1994: 60). Specifična su ponašanja koja se povezuju s obrascem izbjegavanja: *govorenje rečenica: „Nije važno.“, „Kako ti želiš.“, saginjanje glave*

u razgovoru, izbjegavanje suprotne strane, tiho govorenje, strah i sram, odmahivanje rukom/glavom, opravdavanje da je vjerojatno krivo čuo/čula, prelazak na drugu temu tijekom sukoba, udaljavanje od sugovornika, negiranje sukoba, tajenje sukoba učitelju/roditelju. Ta su specifična ponašanja ekstrahirana kao sadržajno valjana i statistički pouzdana (Družinec i Vlah, 2015) u mjernome instrumentu za procjenu ponašanja učenika u sukobima na dimenziji *Izbjegavanje*.

1.2.4. Obrazac suradnja

Suradnja je obrazac ponašanja najviše razine u kojemu su i predmet sukoba i cjelokupni odnos sa suprotnom stranom iznimno važni. U komunikaciju se ulaže više truda i vremena, uvažava se mišljenje svih uključenih, a isključuje krutost u zastupanju vlastitoga stava jer je poželjno pronaći konstruktivno rješenje koje će zadovoljiti vlastite potrebe, ali i potrebe ostalih sudionika sukoba (Kilmann i Thomas, 1975; Kovač Cerović i sur., 1995; Družinec i Vlah, 2015) te postići obostranu korist. Traženje zajedničkoga rješenja otvara mogućnosti za razumijevanje međusobnih potreba i postizanje povjerenja, a suprotstavljene strane imaju mogućnost svojim djelovanjem utjecati na drugu stranu (Ajduković, 1995). Temeljne su značajke uspješne suradnje vještine i osobine pojedinca u sukobu kao što su: vještine komuniciranja (aktivno slušanje i gledanje, učinkovito iskazivanje misli i emocija), spremnost na suradnju, suosjećanje i samopoštovanje te vještine za nenasilno rješavanje sukoba (Ajduković, 1995). Suradnja u sukobu podrazumijeva „svjestan izbor, određen stupanj fleksibilnosti i vještine, nešto hrabrosti i povjerenja u proces komunikacije“ (Pečnik, 1994: 60). Kada se nepomirljiva međusobna stajališta ostave po strani i kada je fokus na očuvanju identiteta i sigurnosti, mogućnost za rješavanje sukoba na obostranu korist povećava se (Kelman, 1998). Zadovoljenje potreba uvjet je za pozitivno rješenje sukoba obiju sukobljenih strana. Osoba koja koristi suradnju visoko je angažirana za vlastite interese, ali istodobno visoko kooperativna u brizi za druge (Družinec i Vlah, 2015). Obrazac suradnje sastoji se od pet faza, a to su: suočavanje sa sukobom, slušanje druge strane i regulacija emocija, definiranje problema u vidu potreba, traženje i vrednovanje različitih rješenja, dogovor i provođenje rješenja u djelo (Rijavec i Miljković, 2002).

Obrazac suradnje u sukobu može se uočiti kod prethodno elaboriranih tipova konstruktivnih sukoba. Ukoliko se u sukobima surađuje, sadržajni ili strukturalni sukobi mogu biti pozitivni (Rijavec i Miljković, 2002). Suradnja kao obrazac ponašanja u sukobima koristi se kod kognitivnih ili strukturalnih sukoba koje karakteriziraju dobre odluke i

posvećenost poslu (Zečević, 2010) te kod funkcionalnih sukoba u kojima postoji kreativna tenzija, čišćenje, zajedničko i aktivno rješavanje problema, rad na razvoju mehanizama za konstruktivno rješavanje sukoba, briga o tuđim i vlastitim željama i potrebama u kojima se problemi bolje sagledavaju i nastoje se pronaći uspješnija rješenja, a sudionici su zadovoljni ishodom (Zečević, 2010).

Ponašanje učenika koji u sukobima koriste obrazac suradnje, karakteriziraju ova specifična ponašanja koja su ekstrahirana kao sadržajno valjana i statistički pouzdana (Družinec i Vlah, 2015) u mjernome instrumentu za procjenu ponašanja učenika u sukobima na dimenziji *Suradnja: iznošenje argumenata, objašnjavanje vlastitih stavova, otvoreno iznošenje vlastitih stajališta o problemu, ustrajanje na rješavanju sukoba, motiviranje sugovornika za suradnju, postavljanje pitanja sugovorniku, isticanje dobrih strana sugovornika i važnosti prijateljstva sa sugovornikom, pronalazak rješenja koje je svima prihvatljivo, ozbiljnost u razgovoru, pozivanje na poštivanje dogovora i na razredna pravila, traženje objašnjenja od sugovornika, uvažavanje objašnjenja, otvoreno iznošenje svojih potreba i želja u sukobu, korištenje riječi: „oprosti“, „nisam namjerno“.*

1.3. Učenička ponašanja u interpersonalnim sukobima u školi

Kao što je iz prethodnoga vidljivo, interpersonalni sukobi kao dio socijalno-komunikacijskoga procesa mogu se javiti u svakoj domeni ljudskoga života, pa tako i u domeni odgoja i obrazovanja, odnosno u školi.

Blaži oblici sukoba između učenika u školi predstavljaju sastavni dio školskoga života. Sukobi učenika događaju se na različitim mjestima u školi: od učionice, hodnika, blagovaonice, garderobe do igrališta i školskoga dvorišta. Učenici ulaze u sukobe zbog različitih uzroka koji mogu biti organizacijski (nejasne granice ponašanja i odgovornosti učenika, loša raspodjela sredstava, moći, prava i nadležnosti, zloupotreba moći od strane odraslih, nedovoljni resursi), osobni (različitost osobnih i kulturnih vrijednosti, različite uloge, percepcija, različiti ciljevi, nepovjerenje, prenaplašene emocionalne reakcije, nedostatak vještina za konstruktivno rješavanje sukoba) i komunikacijski (jezične poteškoće, različiti pristupi sukobima, asertivni, pasivni i agresivni, neadekvatno izražavanje emocija, neadekvatna komunikacija, natjecateljska atmosfera, netolerantna atmosfera) (Rijavec i Miljković, 2002; Trikić i Koruga, 2003).

Reakcije učenika u sukobu određuju njegov ishod. Ako su reakcije učenika pozitivne i usmjerene na aktivno rješavanje sukoba, iz sukoba mogu prosperirati obje strane. Ishod

sukoba ovisi o tome koliko su učenici ovladali vještinama konstruktivnoga rješavanja sukoba, koliko imaju razvijene komunikacijske vještine (Vlah, 2013), koliko im je stalo do osobe s kojom su u sukobu i koliko im je važan sam predmet/razlog sukoba (Zečević, 2010) te koji od obrazaca ponašanja u interpersonalnim sukobima koriste (Milašin i sur., 2009). Pretpostavlja se da će učenici koji su ovladali komunikacijskim i socijalnim vještinama, koristiti konstruktivne obrasce ponašanja u interpersonalnim sukobima, za razliku od učenika koji imaju slabe komunikacijske i socijalne vještine i koji su u sukobima skloniji korištenju nekonstruktivnih obrazaca ponašanja.

Karakteristike su negativnih međuljudskih odnosa u školi koji potiču korištenje nekonstruktivnih obrazaca ponašanja učenika u sukobima: pesimizam, frustriranost, fragmentiranost, negativan stav prema poučavanju i učenju, isticanje neuspjeha, okrivljavanje i nedostatak zajedništva (Markić, 2014), toksičnost, neprimjerene komunikacije i antagonizam (Peterson i Deal, 2002). Najkonzistentniji su prediktori za primjenu konstruktivnih obrazaca ponašanja učenika u sukobima pozitivni odnosi između učenika, pozitivni odnosi između učitelja i učenika te jasna i dosljedna školska pravila (Lindstrom Johnson, 2009).

Poticanjem suradnje između učenika i razvojem empatije učenika, provođenjem programa za konstruktivno rješavanje sukoba i vršnjačko posredovanje u rješavanju sukoba, osnaživanjem školske kulture na disciplinarnoj, kurikularnoj, pedagoškoj i kulturnoj razini (Raider, 1995) smanjuju se nekonstruktivni sukobi između učenika (Stader i Johnson, 1999; Coleman i Deutsch, 2000; Roberts, Yeomans i Ferro-Almeida, 2007; Walker, 2007).

Značajne determinante odabira obrazaca ponašanja učenika u sukobu mogu biti dob i spol učenika. Tako stariji učenici češće primjenjuju fizičko nasilje (Holtappels i Meier, 2000), verbalno zlostavljanje, prigovor (Kasik i Kumcagiz, 2014) i osvećivanje (Vuković, Milašin i Buljubašić Kuzmanović, 2009). Također, vandalizam, verbalna i neverbalna agresija prema kolegama i učiteljima raste proporcionalno s dobi učenika (Holtappels i Meier, 2000). Djevojčice uglavnom koriste nenasilne oblike rješavanja konflikata, a dječaci nasilnije oblike ponašanja (Holtappels i Meier, 2000; Archer, 2004; Buljan Flander, Durman Marijanović i Ćorić Špoljar, 2007; Bilić, 2013). Učitelji procjenjuju kako učenici koji su uspješniji u zadacima kreativnosti (sposobniji su osmisлити jedinstveno, kreativno rješenje u socijalno-interpersonalnim situacijama), manje koriste obrazac izbjegavanja u socijalnim sukobima (Vlah i sur., 2020). Livazović i Vranješ (2012) utvrdili su kako se sklonost učenika svađi prilikom rješavanja problema povećava sukladno dobi učenika, pa su tako učenici sedmih razreda skloniji svađi od učenika petih razreda, dok sklonost tučnjavi i izazivanju sukoba s dobi opada.

Prema istraživanju Milašin i sur. (2009) u kojemu se ispitala učestalost verbalne agresije kao socijalno neprihvatljive i nasilne strategije rješavanja sukoba među učenicima osnovne i srednje škole, utvrđeno je kako su dječaci 5. razreda u sukobu verbalno agresivniji od djevojčica, dok se dječaci 8. razreda prema potrebi prepiru s osobom u sukobu i viču te značajnije nego djevojčice prihvaćaju prijetnju kao obrazac ponašanja u sukobu. Djevojčice 8. razreda prihvaćaju prepirku kao obrazac ponašanja u sukobu. Učenici završnih razreda srednje škole najmanje se prepiru u sukobu, dok najčešće prakticiraju „huškanje“ drugih protiv osobe s kojom su u sukobu. Djevojke značajnije nego mladići smatraju prepirku legitimnim ponašanjem u sukobu i češće nego mladići u sukobu viču, ali koriste prijetnje manje nego mladići koji su skloniji prepričavanju incidenata iz svoje perspektive.

U istraživanju uloge i kvalitete socijalnih kompetencija i odnosa u školi u izgradnji školskoga kurikuluma (Livazović, 2012), utvrđeno je kako su učenici slabijega obrazovnog postignuća skloni nasilju u sukobu, izražavaju najmanji osjećaj odgovornosti i mirnoga rješavanja sukoba, ali su najmanje skloni verbalnoj i odnosnoj agresiji. Odlični učenici najmanje koriste nasilje u sukobu, izražavaju najveći osjećaj odgovornosti i skloni su mirnome rješavanju sukoba, ali su najviše verbalno i odnosno agresivni. Učenici s pedagoškom mjerom opomene i ukora najskloniji su nasilju, najmanje osjećaju odgovornost i najrjeđe mirno rješavaju sukobe te najčešće koriste verbalnu i odnosnu agresiju. Pohvaljeni su učenici rjeđe nasilni u sukobu, imaju veći osjećaj odgovornosti i mirno rješavaju sukobe te su kao i učenici bez pedagoške mjere najrjeđe verbalno i odnosno agresivni.

Razvoj i usvajanje obrazaca ponašanja u sukobima, kao dio socijalizacije, složen je cjeloživotni proces uvjetovan genetskim predispozicijama, obiteljskim okruženjem (rana iskustva u obitelji, struktura obitelji, kvaliteta odnosa između roditelja, roditeljska kontrola emocija, roditeljski stil), karakteristikama sredine u kojoj živi, iskustvima u školi i s vršnjacima (Rubenstein i Feldman, 1993; Zloković, 2004; Timmerman i Emmelkamp, 2005), obrazovanjem, osobnom filozofijom i sl. (Wilmot i Hocker, 2014). Ponašanje u sukobu u direktnoj je vezi s kulturom kojoj pojedinac pripada (Avruch, 1998; Kaushal i Kwantes, 2006), a učenik u osnovnoj školi pripada, između ostaloga, kulturi škole koju pohađa. Pritom je važno u školama stvarati pozitivnu i inkluzivnu školsku kulturu u kojoj se potiče suradničko učenje¹³ i poučavanje te se poštuju različitosti (Bouillet, 2019). U takvoj školi nekonstruktivna ponašanja učenici nemaju ni priliku primjenjivati (Vlah i sur., 2020).

¹³ Suradničkim učenjem u skupinama tijekom nastave učenici razvijaju kognitivne, konativne i psihomotorne sposobnosti te se takav oblik učenja smatra neizostavnom sastavnicom suvremene nastave (Reić – Ercegovac i

Iz svega navedenoga razvidno je da su istraživanja i spoznaje o interpersonalnome ponašanju učenika u školi važna tema za kreiranje okruženja optimalnoga razvoja te odgoja i obrazovanja učenika. Ovaj segment u Hrvatskoj postaje sve relevantniji o čemu svjedoči i nastojanje resornoga ministarstva koje je donijelo Odluku o donošenju kurikuluma za međupredmetnu temu Osobni i socijalni razvoj za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj (NN 7/2019). Međupredmetnom temom potiče se „cjelovit razvoj djece i mladih osoba čija je svrha izgradnja zdrave, samopouzdana, kreativne, produktivne, proaktivne, zadovoljne i odgovorne osobe sposobne za suradnju i doprinos zajednici“ (NN 7/2019:153). U dokumentu se ističe kako je svrha međupredmetne teme, između ostaloga, osiguravati uvjete u školi za razvoj učenika koji će biti sposoban „upravljati svojim emocionalnim, mentalnim, duhovnim i tjelesnim potencijalima s osjećajem nade i optimizmom“ (NN 7/2019:153), a na društvenoj razini uspostavljati „zdrave socijalne odnose“ (NN 7/2019:153) i pripremiti se za buduće uloge u obiteljskome, radnome i društvenome kontekstu. Osobni i socijalni razvoj jedna je od temeljnih kompetencija koja podrazumijeva odgovorno ponašanje kojim se ostvaruju osobne želje, potrebe i potencijali „bez ugrožavanja drugih“ te izgrađuju odnosi međusobnoga uvažavanja u školi. Ostvarivanje ciljeva učenja i poučavanja međupredmetne teme dovodi do usvajanja socijalnih i komunikacijskih vještina učenika za stvaranje skladnih međuljudskih odnosa i aktivan život u multikulturalnome okruženju.

Sukobi su prema suvremenim znanstvenim teorijskim i empirijskim uvidima normalni i očekivani elementi komunikacijskoga procesa, a kod djece su prilike za socijalizaciju u smislu osobnoga i socijalnoga razvoja i učenje konstruktivnoga ponašanja u društvenim grupama. Obrasci ponašanja učenika u interpersonalnim sukobima specifični su odgovori, odnosno skup ponašanja koje učenik koristi u sukobima. Učenici osnovne škole u interpersonalnim sukobima koriste tri obrasca ponašanja: pobjeđivanje, izbjegavanje i suradnju. Pobjeđivanje i izbjegavanje nekonstruktivni su obrasci ponašanja u sukobu koji dovode do narušavanja međuljudskih odnosa, pri čemu pobjeđivanje karakterizira iskazivanje moći od strane sudionika sukoba s ciljem pobjede nad suprotnom stranom, dok izbjegavanje podrazumijeva zaobilazanje i ignoriranje sukoba. Suradnja je jedini konstruktivan obrazac

Jukić, 2008). Tijekom nastave u razredu učenici razvijaju suradničke odnose koji se smatraju aktivnim procesima učenja i u kojima se njeguju akademske i socijalne vještine pomoću izravne interakcije učenika, individualna odgovornost i pozitivna međuovisnost (Jensen, 2003).

koji rezultira obostranim zadovoljstvom sudionika sukoba jer se u komunikaciju ulaže trud i nastoji se postići rješenje koje će zadovoljiti obje strane. Koji će od navedenih obrazaca ponašanja učenik u sukobu koristiti, ovisi o dobi i spolu učenika, ovladanosti socijalnim i komunikacijskim vještinama, ali i karakteristikama društvene sredine učenika (obitelj, škola, vršnjaci i sl.).

2. ŠKOLSKA KULURA I OBRASCI PONAŠANJA UČENIKA U SUKOBIMA

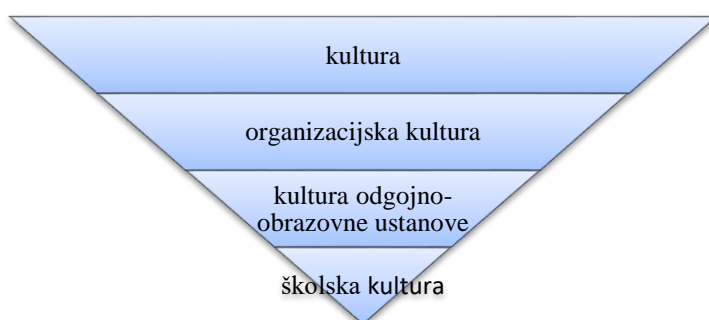
Prihvativši Bronfenbrennerov model ekološkog razvoja (Bronfenbrenner, 1979; Levkov, 1985) kao okvir za raspravu o utjecajima okoline na djetetov rast i razvoj, uočavamo kako mikrosustav čine osobe s kojima je dijete u neposrednim i intenzivnim odnosima (Bouillet, 2019). Kao takav, mikrosustav i njegove domene od iznimnoga su značaja kada je u pitanju uvjetovanje djetetova ponašanja. Domene koje se smatraju dijelom mikrosustava su: obitelj, škola, dječji vrtić, vršnjaci, igralište u susjedstvu, crkvena zajednica i zdravstvene usluge, odnosno roditelji, odgajatelji i učitelji te prijatelji. Promatrajući navedene domene, nameće se pitanje ima li svaka domena i ljudi koji joj pripadaju jednak utjecaj na dijete s obzirom na intenzitet odnosa koji s djetetom stvaraju ili s obzirom na vrijeme koje s djetetom provode.

Obitelj, škola i vršnjaci najvažniji su čimbenici mikrosustava. Upravo je škola, uz obitelj kao najjači faktor mikrosustava, djetetovo najprirodnije okruženje i „nužan je posrednik kojim se dijete uči integraciji u društvo“ (Kranželić Tavra, 2002: 2). Škola ima odgovornost osiguravati uvjete koji će omogućiti najbolji mogući odgojno-obrazovni razvoj u tolikoj mjeri da je se može smatrati faktorom mikrosustava koji je ravnopravan obitelji. Naime, škole mogu stvoriti takvo koherentno okruženje koje će nadjačati utjecaje pojedinih čimbenika mikrosustava (obitelji, susjedstva) (Edmonds, 1982 prema Howard i Dryden, 1999) do te razine da određena ponašanja koje je dijete usvojilo u obiteljskoj okolini modificira, razvija i mijenja (Gruden, 1997). U godišnjemu izvješću pravobraniteljice za djecu koje spominje Bouillet (2019), istaknuta je dužnost odgojno-obrazovne ustanove pomoći učenicima u prevladavanju teškoća, pri čemu je potpuno nevažno kako se njihovi roditelji ponašaju. Uloga je škole pomoći učeniku „u procesu aktualiziranja svih pozitivnih individualnih potencijala, kako obrazovnih, tako i socijalnih, emocionalnih, tjelesnih i drugih. Škola treba pomoći učenicima u procesu otkrivanja i razvijanja vlastitih talenata. Da bi to ostvarila, škola bi morala svakome učeniku pružiti podršku u razvoju vlastite osobnosti te mu osigurati šansu za uspjeh respektirajući različitosti koje postoje među učenicima u sposobnostima, razvojnome okruženju i socijalnome kontekstu iz kojega dolaze.“ (Bezinović i Ristić Dedić, 2004:1).

U školi dijete sudjeluje u različitim oblicima komunikacije s drugim učenicima, učiteljima i ostalim djelatnicima škole. Škola je mjesto sustavnoga usvajanja znanja, vještina i razvoja sposobnosti, ali isto tako značajno mjesto na kojemu dijete stvara, razvija i prakticira

socijalne odnose (Kranželić Tavra, 2002). Dolaskom djeteta u školu, ona postaje novo socijalizacijsko okruženje u kojemu će ono manifestirati obiteljsku kulturu, ali i usvajati obilježja nove, školske kulture. S druge strane, školska je kultura pod utjecajem učenika i njihove socijalne pozadine. Naime, odnosi između učenika u školi određuju kako će se oni povezivati unutar škole, kako će se ponašati, kako će promatrati školu i kako će svojom kulturom utjecati na razvoj kulture škole (Thrupp, 1997). Sukobi između učenika, posebice konstruktivni sukobi, važan su element socijalnih interakcija učenika i bitna sastavnica školske kulture.

Pri određenju pojma školske kulture korišten je deduktivni pristup (slika 3) u kojemu je na početku obrazložen pojam kulture, zatim pojam organizacijske kulture i pojam kulture odgojno-obrazovne ustanove te naposljetku definiran pojam školske kulture. Takav pristup izdvajanja nadređenih pojmova koji čini referentni okvir u ovome radu, smatra se logičnim s obzirom da je školska kultura konstrukt sastavljen od pojma „školska“ i pojma „kultura“, pri čemu je „kultura“ pojam primjenjivan u različitim kontekstima i važno je istaknuti njegovu multidimenzionalnost. Nadalje, ako se škola promatra kao organizacija koja realizira sve poslove karakteristične za neku organizaciju (ustanovu) i specifične poslove vezane za odgojno-obrazovni proces (Staničić, 2006), bitno je obrazložiti pojmove organizacijske kulture i kulture bilo koje odgojno-obrazovne ustanove. Modelom lijevka¹⁴ naposljetku se došlo do jednoga od temeljnih konstrukata ovoga rada – školske kulture koji je detaljno prikazan kako bi se stekao uvid u kompleksnost i širinu pojma.



Slika 3. Deduktivni pristup određenju pojma školske kulture

¹⁴ Bouillet (2019) je prikazala model koji se sastoji od slijeda kultura – kultura organizacije – kultura kvalitete – kultura odgojno-obrazovne ustanove. Pojam kultura kvalitete uži je pojam od pojma kultura organizacije, a objašnjava se kao „kulturno i kompleksno uvjetovan, multidimenzionalan, relativan i dinamičan koncept koji je podložan subjektivnim procjenama i doživljajima (Antulić Majcen i Pribela-Hodap, 2017 prema Bouillet, 2019: 45).

Kultura je složeni i multidimenzionalni konstrukt proučavan u različitim znanstvenim disciplinama i područjima te ima mnogo značenja koja se međusobno preklapaju. Pojam kulture nužno sadržava antropološke i sociološke odrednice. Antropologija kulturu promatra kao određenje ljudskoga ponašanja (Petz, 1992), a jedna od prvih definicija kulturu opisuje kao složenu cjelinu koja obuhvaća znanja, uvjerenja, umjetnost, zakone, ćudoređe, običaje, sposobnosti i navike koje se stječu unutar određenoga društva (Tylor, 1971 prema Haviland, 2004). U sociologiji kulturi se pripisuje uloga vezivnoga tkiva unutar strukture (Petz, 1992), determinirajućega faktora koji oblikuje misli, određuje djelatnosti i oblikuje pogled na svijet članova određenoga društva (Haralambos i Holborn, 2002). Visković (2018) kulturu opisuje kao „hipotetski konstrukt vrijednosti, uvjerenja i stavova koji utječu na oblikovanje normi kao pisanih i nepisanih pravila ponašanja „ (Visković, 2018: 16). Kultura nekoga društva odnosi se na nevidljive aspekte, vrijednosti, ideje i uvjerenja koji čine sadržaj kulture i na vidljive aspekte, simbole, objekte i tehnologije koje taj sadržaj predstavljaju (Giddens, 2007). Kultura je način života (Visković, 2018) prema kojemu se jedno društvo razlikuje od drugih, a obuhvaća jezik, stavove, vjerovanja, običaje, obrasce ponašanja, glazbeni ukus, stil odijevanja i slično (Petz, 1992). Prema tome, kultura čini referentni okvir „ za organizaciju individualnih života unutar neke zajednice“ (Bouillet, 2019: 43). Svaka je odgojno-obrazovna ustanova (dječji vrtić, osnovna škola, srednja škola, učenički dom...) organizacija i ima svoju kulturu koja oblikuje karakter i identitet ustanove, a prema kojoj je ona prepoznatljiva i različita od drugih odgojno-obrazovnih ustanova.

Različite organizacije imaju svoju karakterističnu *organizacijsku kulturu* koja se može promatrati unutar bilo koje organizacije kao niz specifičnih elemenata koji određuju životni stil i filozofiju određene organizacije (Vujičić, 2011). Ti su specifični elementi „vrijednosti, shvaćanja, uvjerenja, etike, životni stilovi, osobnost i karakter“ (Sikavica i Novak, 1999: 596) i međusobno povezuju subjekte organizacije, doprinose njihovoj predanosti radu i poboljšavaju konzistentnost njihova ponašanja (Brčić, 2002), odnosno zajedno djeluju kao važan čimbenik razvoja i uspjeha organizacije. Bouillet (2019) zaključuje kako se kultura organizacije sastoji od simboličkih i kognitivnih elemenata, pri čemu su kognitivni elementi „pretpostavke, stavovi, vrijednosti, uvjerenja, zajednička očekivanja, neformalna pravila, duh organizacije, klima u organizaciji i slično, dok su simbolički elementi vidljivi u modelima strukture organizacije, modelima komuniciranja među zaposlenicima, karakteristikama prostora, pravilima odijevanja, formalnim i neformalnim procedurama i drugim obilježjima“ (Bouillet, 2019: 45).

Kultura odgojno-obrazovne ustanove je vodič kojim se određuju smjernice za prihvatljiva ponašanja (Vujičić, 2011) koje su formirali bivši i trenutno prisutni članovi ustanove, a koje se dalje prenose na nove članove od kojih se očekuje da ih prihvate, ali i svojim djelovanjem utječu na oblikovanje istih. Smjer¹⁵ kulture odgojno-obrazovne ustanove kreiraju većinske skupine „s deklarativnih ili istinskih pozicija općeg dobra ili pak dominacije“ (Visković, 2018: 45). Kultura odgojno-obrazovne ustanove u literaturi se definira kao povijesno prenesen obrazac (Stolp, 1994) koji je sprega triju međuovisnih čimbenika: stavova i vjerovanja u ustanovi i izvan nje, kulturnih normi i odnosa između subjekata ustanove (Vrcelj, 2003). Najjasnije se kultura odgojno-obrazovne ustanove prepoznaje u odnosima koji prevladavaju unutar ustanove (Vujičić, 2011), ali i načinu na koji se ljudi ponašaju i rade zajedno, u načinu upravljanja sustavima i strukturama, u odnosu prema učenju i poučavanju te u fizičkome okruženju ustanove (Stoll, 1998).

2.1. Empirijsko-teorijsko određenje i definiranje konstrukta *školska kultura*

Osnovna škola je odgojno-obrazovna ustanova koja „ima najmanje po jedan razredni odjel od I. do VIII. razreda“ i „u kojoj se provodi odgoj i obrazovanje“ (Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja, 2008: 1) te se po svojoj organizaciji rada, procesima i ciljevima razlikuje od drugih odgojno-obrazovnih ustanova. Primjerice, u osnovnim školama postoji skrb i kontrola koja utječe na školsku kulturu (Hargreaves, Earl i Ryan, 1996), a učenici napuštanjem osnovne škole imaju osjećaj kako su napustili obitelj (Rudduck, Chaplain i Wallace, 1996). Također, svaka osnovna škola ima drugačiju organizaciju školskoga života i vlastiti stav o vanjskome okruženju, što je razlikuje od drugih osnovnih škola i prema čemu je neka osnovna škola jedinstvena. Dakle, svaka škola ima svoju specifičnu školsku kulturu čije će se empirijsko-teorijsko određenje prikazati u nastavku.

Autori koji se bave istraživanjem školske kulture navode različite definicije školske kulture u kojima postoje određene sličnosti bez postojanja općeprihvaćene i jednoznačne definicije. U literaturi se uočava kako se definicije školske kulture razlikuju s obzirom na navođenje elemenata koji je sačinjavaju, iako se u biti odnose na slične ili čak jedinstvene sastavnice. Napravljena je analiza definicija školske kulture koje autori navode u empirijskim

¹⁵ Visković (2018) ističe kako smjer kulture odgojno-obrazovne ustanove može biti afirmativan, ali isto tako kultura može biti diskriminirajuća za pojedince ili skupine koje su podzastupljene, što može dovesti do njihovoga akademskog i socijalnog neuspjeha.

istraživanjima, a u tablici 2 prikazani su elementi koji se u definicijama najčešće spominju, odnosno oni koje pojedini autori specifično navode.

Tablica 2. Sličnosti i razlike u određivanju bitnih elemenata i definiranju školske kulture

Autori	Elementi i definiranje školske kulture			
	razlike	norme	uvjerenja	sličnosti rituali i vrijednosti ceremonije
Smey-Richman (1991)	– praktične vještine	– institucionalizirane norme	– uvjerenja	– vrijednosti
Hargreaves (1992)	– stavovi, odnosi	– kulturne norme	– uvjerenja	
Allder (1993)	– aktivnosti, okoliš, raspoloženje, društveni odnosi, iskustva	– norme		
Heckman (1993)			– zajednička uvjerenja	
Stolp (1994)	– tradicije, mitovi	– norme	– vjerovanja	– ceremonije, rituali – vrijednosti
Stoll (1998)	– realnost unutar škole			
Prosser (1999)	– nevidljiva sila			
Holtapps i Meier (2000)	– obrasci očekivanja (pravila, fizička sigurnost i socio-emocionalna sigurnost), interakcijska klima (podrška za učenje, socijalno i individualno učenje) ili relacijska klima	– norme (obraci očekivanja)		– vrijednosti (obraci očekivanja)
Peterson i Deal (2002)	– stavovi, neposredni odnosi među subjektima	– kulturne norme	– vjerovanja	

Domović (2004)	relativno trajna kvaliteta, formalne organizacije, neformalne organizacije, ličnosti sudionika i upravljanje školom			
Tableman (2004)	– atmosfera, mitovi, kodeks artefakti i simboli	– vjerovanja	– tradicije i ceremonije	– vrijednosti
Peterson i Cosner (2006)	i druga kulturološka obilježja	– norme	– uvjerenja	– vrijednosti
Previšić (2010)	– sveukupna klima u školi: aktivni partnerski odnosi, samostalno i odgovorno ponašanje			
Kolak (2013)	– značenja koja se odnose na iskustva u školi	– vjerovanja		– vrijednosti
Jurčić (2014)	– ponašanja temeljena na suradnji, razumijevanju, poštovanju, uvažavanju, komunikaciji i moralnoj stabilnosti			– vrijednosti
Spajić-Vrkaš (2015)	– simboličke (fizičke organizacijske karakteristike), komunikacijske komponente (međuljudski odnosi u školi)	– norme škole (normativna komponenta)	– tradicije i ceremonije (simbolička komponenta)	

U tablici 2 uočava se kako su norme, uvjerenja i vjerovanja, tradicije i rituali te vrijednosti najčešće spominjani elementi koji čine konstrukt školske kulture. Za ovo istraživanje zanimljivo je uočiti da se *društveni odnosi* u različitim oblicima i nazivima kao element školske kulture navode u definicijama Hargreaves (1992), Allder (1993), Holtappels i Meier (2000), Peterson i Deal (2002), Jurčić (2014) i Spajić-Vrkaš (2015). Međutim, autorica Spajić-Vrkaš (2015) jedina navodi pojam *komunikacijske komponente školske kulture* koja se u ovome radu promatra kao **socijalno-komunikacijska komponenta školske kulture na relaciji učenik – učenik**, a o čijoj će se svrsi detaljnije elaborirati u narednim potpoglavljima.

Za većinu je određenja karakteristično da autori školsku kulturu opisuju kao složeni i multidimenzionalni pojam koji ima određene elemente. Smey-Richman (1991: 3) navodi kako je školska kultura „zajednički skup vrijednosti, uvjerenja i praktičnih vještina koje djeluju kao mehanizam društvene kontrole koji usmjerava ponašanje putem institucionaliziranih normi (tj. neformalnih pravila)“ i prihvaćaju ga svi članovi škole. Hargreaves (1992) objašnjava kako školska kultura uključuje stavove i uvjerenja (koje posjeduju osobe unutar i izvan škole, osobito stavove o školi, promjenama, učenicima i drugima osobama), kulturne norme škole (sastavljene od skupa neformalnih, nepisanih pravila koja reguliraju ponašanje u školi i zajednici) i odnose (na razini pojedinaca i na razini grupe, a podrazumijevaju odnose na relaciji učitelj – učitelj, učitelj – učenik, učitelj – administrativno osoblje). Allder (1993) pod pojmom školske kulture podrazumijeva aktivnosti, okoliš, raspoloženje, društvene odnose, iskustva i norme. Na tragu dijela ove definicije Heckman (1993) ističe kako školska kultura počiva na zajedničkim uvjerenjima učitelja, učenika i ravnatelja. Stolp (1994) definira školsku kulturu kao povijesno prenesene obrasce koji uključuju norme, vrijednosti, vjerovanja, ceremonije, rituale, tradicije i mitove koje razumiju članovi školske zajednice. Stoll (1998) smatra kako kultura opisuje realnost unutar škole, ono što se u školi odvija iz dana u dan, određuje identitet subjekata, daje im podršku i okvir za profesionalan rad i druženje. Slično tome, Prosser (1999) školsku kulturu opisuje kao nevidljivu silu koja daje smisao i smjer aktivnostima te pokreće članove škole. Prema Peterson i Deal (2002) školska se kultura odnosi na stavove, neposredne odnose među subjektima, kulturne norme i vjerovanja. Peterson i Cosner (2006: 249) također opisuju školsku kulturu kao „jedinствени niz normi,

vrijednosti, uvjerenja i drugih kulturoloških obilježja koje određuju misli, osjećaje i djelovanje zaposlenih u školi“.

Analizom radova hrvatskih autora izdvaja se nekoliko definicija školske kulture. Školsku kulturu Domović (2004) definira kao relativno trajnu kvalitetu „školske sredine koja utječe na ponašanje njezinih članova i koja se temelji na zajedničkoj percepciji ponašanja u školi, a pod utjecajem je formalne organizacije, neformalne organizacije, ličnosti sudionika i upravljanja školom“ (Domović, 2004: 41).

Spajić-Vrkaš (2015) smatra kako se taj cjelokupni život škole, odnosno školska kultura, odnosi na niz simboličkih, normativnih i komunikacijskih komponenti koje se ogledaju u svakodnevnim odnosima na nastavi i izvan nastave te u načinu odlučivanja, ali i u unutarnjemu i vanjskome izgledu škole. Simboličke komponente školske kulture predstavljaju ritualne i ceremonijalne aktivnosti unutar škole kojima se naglašavaju određeni događaji unutar školske godine. Tradicije, rituali i ceremonije sustavne su rutine unutar škole koje predstavljaju značajan, sveti simbol kulture (Vrcelj, 2018), slave kulturu i nezaboravne događaje tijekom školske godine (Colley, 1999) te jačaju vrijednosti škole (Tableman, 2004). Svakodnevni rituali (dolazak u školu, ulazak u školsku zgradu, odlaganje stvari u garderobi, priprema za nastavu, školski odmori i situacije u školskoj blagovaonici, završetak nastave te odlazak kući) i rituali na početku i na kraju nastavne godine značajni su vidljivi elementi kulture koji podrazumijevaju neposredno uključivanje učenika. Školske i razredne priredbe, slavlja povodom obilježavanja značajnih događaja za školu ili lokalnu zajednicu, dodjele nagrada i priznanja odnose se na ceremonije koje imaju određenu formu i zahtijevaju određeno ponašanje. Svakodnevnim neformalnim rutinama kao što je igra¹⁶, potiče se zajedništvo između članova škole (Vrcelj, 2018), a obuhvaća eksperimentiranje, otkrivanje, stvaranje, međusobno neformalno druženje učitelja i učenika (Peterson i Deal, 1998; Colley, 1999). Nadalje, opremljenost škole adekvatnim sredstvima i pomagalicama, korištenje suvremene informatičke opreme u nastavi i izvan nje određuju aktivnosti, opseg uključenosti i angažiranosti te stupanj odgovornosti u ponašanju učenika. Simbolička komponenta odnosi se i na fizičko uređenje škole, vanjsku arhitekturu i unutrašnji dizajn, na način na koji je škola uređena i održavana (Peterson i Deal, 1998; Tableman, 2004) te kao takva prilagođena

¹⁶ Odnosi između učenika pretpostavljaju igru kao dominantnu dječju aktivnost tijekom koje učenici uče socijalne uloge, pravila, uspostavljaju socijalne odnose i anticipiraju ponašanje (Klarin, 2006), razvijaju komunikacijske kompetencije, potiču razmišljanje, osvješćivanje, razumijevanje vlastite osobnosti i odnosa s drugima (Jurčić, 2012). Igra podrazumijeva zajedništvo u kojemu se manifestira zabava, humor, solidarnost te se sklapaju prijateljstva (Klarin, 2006).

učenicima i njihovim odgojno-obrazovnim potrebama. Stil odijevanja učitelja i ostalih djelatnika reguliran etičkim kodeksom znak je identiteta osobe i institucije te pripadanja određenoj društvenoj skupini (Sušan, 2005) kojim se posredno odašilje poruka o ulozi učitelja i drugih djelatnika, njihovom autoritetu i stupnju ozbiljnosti. Organizacijske karakteristike škole: veličina škole i učionica, veličina razreda (Pollard, Hawkins i Arthur, 1999; Fraser, 1996; Moran, Tableman i Carlson, 2012), zgrada i njezino uređenje prilagođeno djeci i njihovim odgojno-obrazovnim potrebama (Tableman, 2004) vidljivi su elementi školske kulture. Poštivanje pravila i politika škole odnose se na normativne komponente školske kulture koje ističu važnost primjerenoga ponašanja u određenim prilikama. Norme škole određuju ponašanje članova škole putem pisanih, ali i nepisanih i neizgovorenih pravila (Peterson i Deal, 2002) za prihvatljivo i uobičajeno ponašanje. One su se razvijale pod utjecajem društvenoga okruženja i stavova škole u cjelini te su se prenosile tijekom povijesti škole (Vrcelj, 2003). Normama su definirana očekivanja o postupcima za postizanje najboljih odgojnih i obrazovnih rezultata (Vujičić, 2008) djelujući kao poticaj osobnoga razvoja pojedinca i unapređenja rada škole. Općeprihvaćena pravila i pravne norme služe kao instrument zaštite prava i sigurnosti učenika u školi (Spajić-Vrkaš, 2015), a njihovo poštivanje ili kršenje od strane učenika u nadležnosti je učitelja i stručne službe škole. Sankcijama za poštivanje ili kršenje normi (Vrcelj, 2003) oblikuje se i regulira željeno ponašanje učenika. U školama u kojima su učenici svjesni školskih pravila, vjeruju da su ona dosljedna i jasna, percipiraju školsku kulturu kao pozitivnu (Khoury-Kassabri i sur., 2005; Lindstrom Johnson, 2009). Komunikacijska komponenta školske kulture odnosi se na percepciju intenziteta socijalnih odnosa i kvalitete socijalnih veza, opseg u kojemu učenici vide svoje odnose s članovima škole, ali i druge međuljudske odnose u kojima sami isključivo ne sudjeluju (Holtappels i Meier, 2000).

Previšić (2010) školsku kulturu opisuje kao sveukupnu klimu u školi koja uključuje ustroj, aktivne partnerske odnose, samostalno i odgovorno ponašanje svih sudionika u nastavi. Jurčić (2014) navodi kako je školska kultura „vlastito biće postojanja“ koje objedinjuju vrijednosti i ponašanja temeljena na suradnji, razumijevanju, poštovanju, uvažavanju, komunikaciji i moralnoj stabilnosti djelatnika, učenika i roditelja s ciljem razvoja jedinstvenosti i opstanka škole. Kolak (2013), slično tome, smatra kako školsku kulturu čine vrijednosti, vjerovanja i značenja koja se odnose na iskustva u školi. Školska kultura simbolizira red u školi koji osigurava kolektivne odluke i funkciju škole (Vrcelj, 2018), a uključuje prihvaćenost filozofije rada i školskoga života koja stremlje uspjehom i učinkovitosti odgoja i obrazovanja od strane svih školskih djelatnika.

Analizirajući dostupnu literaturu, uviđa se kako se uz pojam školske kulture vezuju pojmovi: ozračje, klima, atmosfera, ugođaj, duh, ton, etos, moral i sl. (Božić, 2015) kojima se nastoje objasniti odnosi unutar škole ili njezina funkcionalnost. Prema nekim se autorima školska kultura i navedeni pojmovi smatraju sadržajno različitim, dok ih drugi koriste kao sinonime ili pak razrađuju u istraživanjima unutar školske kulture. U ovome se radu smatra važnim prikazati razgraničenja školske kulture od ostalih srodnih pojmova kako bi se odredio opseg i sadržaj školske kulture te kako ne bi došlo do sadržajnoga ispreplitanja.

S obzirom na istraživački pristup, u istraživanjima školske kulture, etosa, atmosfere ili tona koristi se uglavnom kvalitativni pristup, dok je za istraživanje školske klime karakterističan kvantitativni pristup (Prosser, 1999). Domović (2004) također ističe kako su školska kultura i školska klima različita istraživačka područja koja tako imaju i različita teorijska polazišta.

Školsko se ozračje ponekad koristi kao sinonim školske kulture, a prema definiciji odnosi se na međuljudske odnose koji uključuju ravnatelje, stručne suradnike, učitelje, učenike i ostale djelatnike škole (Matijević, 1998). S obzirom na to da su međuljudski odnosi jedan od elemenata školske kulture, može se zaključiti kako školska kultura obuhvaća i školsko ozračje. Školsko ozračje, duh i etos Thacker (2001) smatra gotovo sinonimima koji se mogu objediniti pod pojmom školske kulture kao „sklop temeljnih pretpostavki koje stvara neka skupina razvijajući vanjsko djelovanje organizacije i učeći zajednički rad na postizanju svojih ciljeva” (Thacker, 2001: 257–258). Vezano uz spomenuto, Domović (2004) smatra da se školski duh ili etos odnosi na opću atmosferu u školi koja se u literaturi različito naziva, a u konačnici podrazumijeva školsku klimu i kulturu. Školsku klimu Prosser (1999) vezuje uz istraživanja o učinkovitosti škole, školsku kulturu uz istraživanja o unapređenju škole, a uz eteričku kvalitetu škole vezuje pojmove etos i atmosfera.

Pojedini autori školsku klimu poistovjećuju sa školskom kulturom (Scheerens i Bosker, 1997), drugi je smatraju potpuno različitim konceptom (Domović, 2004), treći klimu navode kao element školske kulture (Tableman, 2004), dok četvrti školsku kulturu promatraju kao sastavnicu školske klime (Purkey, 1990). Školska klima usko je vezana za neke elemente školske kulture kao što su vrijednosti, stavovi, očekivanja i sl. (Moran i sur., 2012; Vrcelj, 2018). Školska je klima okruženje za učenje koje čine socijalne interakcije, fizičko okruženje i psihološka atmosfera (Perkins, 2006). Upravo se bliskost školske kulture i klime ogledava u odnosima između učenika koje pojedini autori promatraju kao dio školske kulture, dok ih drugi (npr. Tubbs i Garner, 2008; Perkins, 2006) opisuju u okviru školske klime. Školska kultura uvjetovana je školskom klimom (Brust Nemet i Velki, 2016), pa se školska kultura ne

može u potpunosti promatrati bez barem djelomičnoga zadiranja u neke elemente školske klime i obratno. Istraživanje povezanosti školske kulture, odnosno socijalno-komunikacijske komponente školske kulture na relaciji učenik – učenik s obrascima ponašanja učenika u interpersonalnim sukobima u kojemu se ne bi promatrala relacijska klima koja se u literaturi uz obrasce očekivanja¹⁷ i interakcijsku klimu¹⁸ navodi kao element školske klime (Holtappels i Meier, 2000), ne bi bilo sveobuhvatno. Naime, relacijska klima odnosi se na dimenziju interpersonalnih odnosa koja uključuje poštovanje različitosti, socijalnu podršku odraslih i vršnjaka (Vrcelj, 2018), a obuhvaća intenzitet socijalnih veza i kvalitetu socijalnih odnosa (Holtappels i Meier, 2000).

Vlah i Perger (2014) promatrale su obrasce ponašanja učenika osnovne škole (od 4. do 8. razreda) u vršnjačkome nasilju u odnosu na školsku klimu koristeći pritom integriranu verziju upitnika Skala školske klime koja se sastojala od Upitnika školskog nasilja UŠN-2003 (Buljan Flander, Karlović i Štimac, 2003, prema Buljan Flander, Durman Marjanović i Ćorić Špoljar, 2007) i Skale školske klime i sukoba u školi (Pužić, Baranović, Doolan, Jokić i Ristić Dedić, 2011). Dobivene su tri dimenzije školske klime: konstruktivni i suradnički doprinos nastavnika podržavajućoj školskoj klimi, osjećaj sigurnosti učenika i destruktivni međuljudski odnosi između učenika. Rezultati pokazuju kako učenici koji percipiraju destruktivne međuljudske odnose između učenika u školi, češće čine vršnjačko nasilje.

S obzirom na navedeno, socijalno-komunikacijska komponenta školske kulture odnosi se na interpersonalne odnose u školi, socijalne interakcije, međusobnu podršku za socijalno i individualno učenje, intenzitet socijalnih veza i kvalitetu socijalnih odnosa. Prema istraživanjima (Lacković-Grgin, 2006; Rutter, Maughan, Mortimore, Ouston i Smith, 1979 prema Maslowski 2001; Johnson, 1981; Gowing, 2019) upravo je međusobni odnos između učenika značajna odrednica ponašanja učenika i njegove percepcije školske kulture koji će se u ovome radu proučavati kao socijalno-komunikacijska komponenta školske kulture.

¹⁷ Obrasci očekivanja odnose se na dimenziju sigurnosti učenika koja obuhvaća pravila, fizičku sigurnost i socio-emocionalnu sigurnost (Vrcelj, 2018), a nude mogućnosti za učenje normi, stjecanje iskustava i usvajanje vrijednosti, ali isto tako mogu rezultirati senzornom deprivacijom ili anksioznošću zbog krutih pravila, pritisaka za postignućima ili otuđujućih nastavnih procesa (Holtappels i Meier, 2000).

¹⁸ Interakcijska klima odnosi se na dimenziju poučavanja i učenja koja uključuje podršku za učenje, socijalno i individualno učenje (Vrcelj, 2018), može pružati šanse za sudjelovanje u odlučivanju, promociju učenika, rješavanje sukoba usredotočenih na diskusiju, ali isto tako može biti obilježena hijerarhijskim i autoritativnim stavovima te restriktivnim pravilima (Holtappels i Meier, 2000).

2.1.1. Pregled istraživanja školske kulture

Posljednjih je desetljeća u međunarodnome kontekstu proveden veći broj istraživanja s područja školske kulture, dok je isto područje u nacionalnome kontekstu još uvijek nedovoljno istraženo. U pregledu istraživanja¹⁹ u tablici 3 uzimaju se relevantna istraživanja školske kulture u svijetu i u Hrvatskoj prema kriterijima ciljeva i primijenjene metodologije istraživanja (ispitanici, mjerni instrumenti) u zadnjih 25 godina, kako bi se dala određena povijesna perspektiva istraživanja ove teme. Naime, analiziraju se istraživanja koja prikazuju razvoj upitnika za mjerenje školske kulture, radovi koji se bave istraživanjem školske kulture iz različitih perspektiva (učenika, učitelja, ravnatelja) i u različitim dimenzijama (u odnosu na učenika, njegovu socijalizaciju i postignuća te u odnosu na učitelja, njegov profesionalni razvoj, stres, dobrobit i sl.) koji su poslužili kao temelj pri kreiranju instrumenta za mjerenje učenikove percepcije školske kulture u hrvatskome kulturološkom kontekstu.

Tablica 3. Kronološki pregled metodologije relevantnih istraživanja školske kulture

Autor, godina, naziv rada	Cilj/evi istraživanja	Metodologija istraživanja
Hamilton, M. L., Richardson, V. (1995). <i>Effects of the culture in two schools on the process and outcomes of staff development.</i>	Ispitati efekte školske kulture na proces i ishode programa profesionalnoga razvoja učitelja implementiranoga u dvije osnovne škole.	– ispitanici: 12 učitelja 4. – 6. razreda dviju osnovnih škola – kvalitativno istraživanje školske kulture: bilješke kontakata s ravnateljem škole i učiteljima, formalni i neformalni intervjui, opažanja školskih aktivnosti, analiza biltena škole i ostalih artefakata, videosnimke provođenja programa profesionalnoga razvoja učitelja za prepoznavanje normi vezanih uz to kako su učitelji međusobno komunicirali
Higgins-D'Alessandro, A., Sath, F. D. (1997). <i>The dimensions and measurement of school culture:</i>	Određivanje psihometrijskih svojstava Skale školske kulture i ispitivanje njezine korisnosti kao instrumenta za procjenu kulture škole.	– ispitanici: učenici osnovne škole, učenici srednje škole, studenti – Skala školske kulture (<i>School Culture Scale</i>): 25 čestica, 4 faktora – skala Likertova tipa od 5 stupnjeva (0 – netočno, 5 – točno)

¹⁹ Istražena je sva dostupna literatura u bibliotekama (Nacionalna i sveučilišna knjižnica u Zagrebu, Sveučilišna knjižnica Rijeka, Gradska knjižnica Krapina), online bazi podataka (EBSCOhost), na portalu hrvatskih znanstvenih i stručnih časopisa (Hrčak) te pretraživaču znanstvene i stručne literature na internetu (Google Scholar). U pregledu istraživanja ne navode se sva dostupna istraživanja, već se daje pregled za ovaj rad najrelevantnijih istraživanja.

Understanding school culture as the basis for school reform.

<p>Gruenert, S. W. i Valentine, J. W. (1998.). <i>School Culture Survey.</i></p>	<p>Razvoj upitnika za nastavničko osoblje za procjenu škole i organizacijske kulture.</p>	<p>– ispitanici: učitelji srednje škole – Upitnik školske kulture (<i>School Culture Survey</i>): 35 čestica, 6 faktora suradničke kulture škole – skala Likertova tipa od 5 stupnjeva (1 – uopće se ne slažem, 5 – potpuno se slažem)</p>
<p>Colley, K. M. (1999). <i>Coming to know a school culture.</i></p>	<p>Identificirati specifične kulturne elemente unutar jedne osnovne škole i pružiti informacije o školskome identitetu i funkcioniranju škole.</p>	<p>– kvalitativno istraživanje – podatci su prikupljeni zapisima s terena, intervjuima s učiteljima, ravnateljem i ostalim osobljem, fotografijama te analizom dostupnih dokumenata s ciljem utvrđivanja utjecaja kulture na razvoj škole</p>
<p>Maslowski, R. (2001). <i>School Culture and School Performance.</i></p>	<p>Identificirati organizacijsku kulturu srednjih škola na temelju razvrstavanja čimbenika koji pojačavaju učinkovitost škole i istražiti je li kultura škola povezana s učincima.</p>	<p>– ispitanici: učitelji srednje škole – Sastavnice školske kulture (<i>School Culture Inventory</i>) – skala Likertova tipa od 5 stupnjeva</p>
<p>McLaughlin, M. W., Talbert, J. E. (2003). <i>Reforming districts: How districts support school reform: A research report.</i></p>	<p>Procijeniti utjecaje gradskih četvrti na proces školske reforme.</p>	<p>– ispitanici: učitelji osnovne škole – Skala indikatora školske kulture (<i>School Culture Indicators</i>): 13 čestica, 3 faktora školske kulture – skala Likertova tipa od 5 stupnjeva</p>
<p>Cowley, K. S., Voelkel, S., Finch, N. L., Meehan, M. L. (2005). <i>Perceptions Of School Culture (POSC) – User Manual and Technical Report.</i></p>	<p>Utvrđiti konstruktivnu valjanost i unutarnju konzistenciju skale Percepcije školske kulture (<i>The Perceptions Of School Culture – POSC</i>) – dizajnirane za mjerenje percepcije školskoga osoblja o raznim dimenzijama školske kulture.</p>	<p>– ispitanici: 6215 učitelja osnovnih i srednjih škola – skale Percepcije školske kulture (<i>The Perceptions Of School Culture – POSC</i>) – 62 čestice i 4 demografske čestice (spol, funkcija, etnička pripadnost, godine iskustva) – skala Likertova tipa od 5 stupnjeva</p>
<p>Marcoulides, G. A., Heck, R. H.,</p>	<p>Ispitati generalizabilnost prethodno validiranoga</p>	<p>– ispitanici: 2923 učenika srednje škole – instrumenti: pisani testovi iz matematike i</p>

<p>Papanastasiou, C. (2005). <i>Student Perceptions of School Culture and Achievement: Testing the Invariance of a Model.</i></p>	<p>modela (modela o tome kako kultura organizacije utječe na organizacijske performanse, kako percepcija učenika o školskoj kulturi utječe na postignuća učenika).</p>	<p>pozadinski upitnik o aspektima života učenika i škole</p>
<p>Eger, L. (2010). <i>Application of the Corporate Culture in the Field of School Management.</i></p>	<p>Kreirati upitnik za ravnatelje i školsko osoblje u svrhu prepoznavanja organizacijske kulture škole.</p>	<p>– ispitanici: ravnatelji centralnih škola, ravnatelji koji su pohađali tečaj školskoga menadžmenta, ravnatelji koji su pohađali dvodnevnu radionicu o školskoj kulturi</p> <p>– Pregled školske kulture (<i>School Culture Review</i>): 16 čestica</p> <p>– skala Likertova tipa od 3 stupnja (1 – vrlo slaba; 3 – odlična)</p>
<p>Batarelo, I., Čulig, B., Novak, J., Reškovic, T., Spajić-Vrkaš, V. (2010). <i>Demokracija i ljudska prava u osnovnim školama: teorija i praksa</i></p>	<p>1. Ispitati koliku važnost obrazovanju za demokratsko građanstvo pridaju glavni nositelji obrazovanja u osnovnim školama.</p> <p>2. Ispitati koliko je obrazovanje za demokratsko građanstvo, prema mišljenju nositelja, doista prisutno u osnovnim školama:</p> <ul style="list-style-type: none"> – na strateškoj i programskoj razini (strateški i programski dokumenti; udžbenici) – na razini institucionalnoga funkcioniranja obrazovnoga sustava i škola (demokratska obilježja obrazovnoga sustava; školska kultura) – u samoj nastavi pojedinih predmeta (pristupi; metode) – na razini doprinosa u znanjima i stavovima učenika (samoprocjene) 	<p>– ispitanici: učenici (8. razred), učitelji, ravnatelji, roditelji</p> <p>– sadržajna analiza dokumenata</p> <p>– anketni upitnici za učenike, učitelje, ravnatelje, roditelje</p> <p>– skala Likertova tipa od 5 stupnjeva</p>

	znanja učenika iz ovoga područja)	
Targamadzé, V., Zuoza, R. (2011). Students' Socialization in General Education Schools: Aspect of School Culture.	Utvrđiti povezanost između socijalizacije učenika i školske kulture prema percepciji učenika, učitelja i lokalnoga stručnjaka.	– ispitanici: učenici iz gradskih, mjesnih i seoskih škola; učitelji; lokalni stručnjaci – anketni upitnik: opći podaci o ispitaniku, učenički socijalizacijski parametri i kriteriji
Slavić, A., Rijavec, M. (2015). Školska kultura, stres i dobrobit učitelja.	Utvrđiti povezanost između aspekata suradničke školske kulture i dobrobiti i stresa učitelja.	– ispitanici: 256 učitelja razredne i predmetne nastave – Upitnik o školskoj kulturi (<i>School Culture Survey</i>), trideset i pet tvrdnji i mjeri šest faktora suradničke školske kulture
Spajić-Vrkaš, V. (2015). (Ne)moć građanskog odgoja i obrazovanja: objedinjeni izvještaj o učincima eksperimentalne provedbe kurikulumu građanskog odgoja i obrazovanja u 12 osnovnih i srednjih škola (2012./2013.)	Provjeriti relevantnost i primjerenost Kurikuluma GOO-a i modela njegove provedbe u sklopu sva četiri odgojno-obrazovna ciklusa koja su utvrđena NOK-om (2010).	– 12 škola (osam osnovnih i četiri srednje: dvije gimnazije, dvije strukovne škole) – ispitanici: učenici (4., 7. i 8. razred OŠ, 1. i 2. razred SŠ), učitelji, ravnatelji – vođeni intervjui i anketni upitnici: – za učenike (Batarello i sur., 2010): demografske varijable, znanje, građanski odgoj i obrazovanje, kultura – za učitelje: predpočetni, početni i završni upitnik o GOO-u općenito i o KGOO-u – za ravnatelje: vođeni intervjui
Kanesan Abdullah, A. G., Arokiasamy, A. R. A. (2016). The Influence of School Culture and Organizational Health of Secondary School Teachers in Malaysia.	Povezanost između školske kulture i zadovoljstva učitelja poslom.	– ispitanici: učitelji srednje škole – Upitnik školske kulture (<i>School Culture Survey</i>): 35 čestica
Slavić, A., Rijavec, M., D. Matić. (2019). Stil vodstva ravnatelja i subjektivna dobrobit učitelja: posredujuća	Povezanost između stila vodstva ravnatelja i subjektivne dobrobiti učitelja, kao i moguća medijacijska uloga školske	– 586 učitelja razredne i predmetne nastave – višefaktorski upitnik rukovođenja (za mjerenje transformacijskoga, transakcijskoga i pasivno-izbjegavajućega stila vodstva (fr. Laissez-faire vodstvo), upitnik o školskoj kulturi, skala

U znanstvenim radovima prikazanima u tablici 3 školska se kultura često promatra u kontekstu promjena unutar škole s obzirom na to da se kvalitetne promjene mogu dogoditi jedino ako kreću od promjena u kulturi škole (Stoll, 1998), dakle, ako se događaju promjene u suradničkim odnosima, u stručnome i profesionalnome razvoju učitelja te u odnosima između učitelja i učenika (Fullan, 1990). Za promjene u školskoj kulturi potrebna je dobrovoljna uključenost svih sudionika koji uviđaju potrebu i žele promjene te se aktivno zalažu za implementaciju promjena u svojoj školskoj svakodnevicu (Hughes i Andreas, 1995).

Promjena kulture škole evolucijski je proces koji se događa nakon zajedničkoga dugotrajnog istraživačkog procesa čiji je cilj definiranje i rješavanje problema (Vujičić, 2007), odnosno istraživanje, identificiranje i osvješćivanje elemenata školske kulture koji utječu na svakodnevne aktivnosti u školi. Mjerenje konstrukta školske kulture podrazumijeva korištenje adekvatnoga mjernog instrumenta zadovoljavajućih metrijskih karakteristika. S obzirom na to da je prema definicijama školska kultura konstrukt koji se sastoji od vidljivih i manje vidljivih te nevidljivih elemenata, mjerenje iste predstavljao je izazov za istraživače. Upravo su složenost pojma, ali i nedostatak metodologije istraživanja, redukcionizam, dominacija psihološke i sociološke teorije u odgoju i obrazovanju, uzroci zbog kojih je konstrukt školske kulture teško mjerljiv (Spajić-Vrkaš, 2008).

U skladu s time, nekoliko je stranih autora kreiralo instrumente za procjenu školske kulture u školama s ciljem utvrđivanja prepreka u unapređenju školske kulture. Higgins-D'Alessandro i Sath (1997) opisali su razvoj i evaluaciju Skale školske kulture (*School Culture Scale SCS*), multidimenzionalnoga instrumenta namijenjenoga istraživanju školske kulture u obrazovnim okruženjima. Istraživanje je provedeno na uzorku od 264 učenika prosječne dobi od 16 godina u dvije srednje škole. Eksploratornom faktorskom analizom utvrđena su četiri faktora Skale školske kulture: normativna očekivanja, odnos učenik – učitelj, odnosi između učenika i obrazovne mogućnosti. Oni mogu dati informacije školama o prednostima i nedostacima postojeće kulture škole koju treba razmotriti prilikom planiranja i provođenja školskih promjena. Gruenert i Valentine (1998) razvili su Upitnik školske kulture (*School Culture Survey SCS*) za percepciju škole i organizacijske kulture. Istraživanje je provedeno na uzorku od 632 učitelja iz 27 srednjih škola u državi Missouri. Faktorskom analizom utvrđeno je šest faktora: profesionalni razvoj, jedinstvena svrha, suradničko vodstvo, suradnja učitelja, kolegijalna podrška i partnerstvo u učenju kojima se procjenjuje

trenutačna školska kultura prema percepciji učitelja i utvrđuju elementi školske kulture koji izravno utječu na postignuća učenika i radne uvjete učitelja. Isto su tako Cowley, Voelkel, Finch i Meehan (2005) kreirali instrument za mjerenje Percepcije školske kulture (*The Perceptions Of School Culture – POSC*) dizajnirane za percepcije učitelja o raznim dimenzijama školske kulture na uzorku od 6215 učitelja osnovnih i srednjih škola. Faktorskom analizom generirano je šest faktora (suradnički radni odnosi, vizija, misija i politika usredotočena na učenika, odgovornost učenika za učenje, odgovornost učitelja za učenje; fizičko okruženje, sudjelovanje učenika i roditelja u donošenju odluka) koji ukupno obuhvaćaju 62 čestice. Autori ističu kako se mjernim instrumentom dobivaju informacije o prednostima i nedostacima škole koje se mogu koristiti u planiranju poboljšanja škole i školske kulture.

Eger (2010) smatra kako su ravnatelji škola ključne osobe o čijem upravljanju ovisi kultura škole i provođenje potrebnih promjena za njezino unapređenje. U svrhu procjene školske kulture i korištenja rezultata samoprocjene kreirao je jednostavan upitnik za ravnatelje pod nazivom Pregled školske kulture (*School Culture Review*) od 16 čestica kojim su ravnatelji procjenjivali školsku kulturu i kulturne nedostatke prije, za vrijeme i nakon implementacije novoga zakona o obrazovanju u Republici Češkoj. Rezultati istraživanja pokazali su kako postoje razlike u procijenjenim nedostacima školske kulture prema percepciji ravnatelja u tri odvojena mjerenja. Tako su u prvome mjerenju najveći nedostaci procijenjeni na faktorima: kontrola u školi, komunikacija sa zajednicom i roditeljima te odnos učitelja i učenika, u drugome mjerenju na faktorima: zajednički cilj, kontrola u školi, komunikacija sa zajednicom i roditeljima, uvjeti za učenje i motivacija učitelja, dok su u trećemu mjerenju najveći nedostaci školske kulture procijenjeni na faktorima: kontrola u školi, zajednički cilj, odnosi između djelatnika, motivacija učitelja, komunikacija sa zajednicom i roditeljima, organizacijska struktura i rutine te odnosi učitelja i učenika.

Maslowski (2001) je istraživao organizacijsku kulturu srednjih škola na temelju razvrstavanja čimbenika koji pojačavaju učinkovitost škole te povezanosti kulture škole s obrazovnim učincima. Istraživanje se sastojalo od dva dijela, a sudjelovali su učitelji i ravnatelji. U prvome dijelu, koji se sastojao od preliminarne, pilot i potvrdne studije, cilj je bio razviti upitnik za mjerenje školske kulture u srednjemu obrazovanju koji odražava vrijednosti za koje se očekuje da se odnose na uspješnost škola i koji zadovoljava metrijske zahtjeve pouzdanosti i valjanosti. Kreiran je upitnik Sastavnice školske kulture (*School Culture Inventory*) zadovoljavajućih metrijskih karakteristika koji se sastoji od 40 čestica, odnosno četiri orijentacije: međuljudskih odnosa, otvorenosti sustava, racionalizacije cilja i

unutarnjih procesa. U drugome dijelu istraživanja utvrđivane su kulturne sličnosti i razlike nizozemskih srednjih škola. Rezultati su pokazali kako postoje značajne razlike između kulture škole i denominacija (katoličke škole, protestantske škole, privatne škole) te kako su veće škole više orijentirane na inovacije i promjene, dok uobičajena povezanost učinkovitosti škola i promjena unutar školske kulture nije potvrđena u ovome istraživanju.

S obzirom na to da na kulturu škole utječe okolina u kojoj se škola nalazi, McLaughlin i Talbert (2003) u četverogodišnjem su istraživanju ispitivali utjecaje triju gradskih četvrti u Kaliforniji na procese školske reforme i postignuća učenika. U skladu s time, autori su razvili instrument Skala indikatora školske kulture (*School Culture Indicators*) za mjerenje ključnih aspekata školske kulture (unapređenje prakse, zajednica učitelja, kolektivno rješavanje problema) promoviranih programom reforme. Učitelji su procjenjivali navedene aspekte školske kulture i ocjenjivali podršku gradske četvrti u profesionalnome usavršavanju učitelja i ostvarenju ciljeva reforme u dva odvojena ispitivanja u vremenskome razmaku od četiri godine. Rezultati su pokazali kako su podatci o školskoj kulturi bili korisni u predviđanju ishoda školske reforme u prvome ispitivanju, dok je u drugome ispitivanju značajniji utjecaj imala podrška gradskih četvrti. Slično tome, Kolak (2013) ukazuje na rezultate prema kojima su utvrđene značajne razlike između urbanih i ruralnih škola u Hrvatskoj s obzirom na kulturna obilježja. Posebice se ističe razlika u sveukupnome načinu življenja škole u Zagrebu u odnosu na druge gradove, a uočava se odsustvo jasnih kriterija i pokazatelja uspješnosti škola.

Cilj istraživanja Colley (1999) bio je identificirati specifične kulturne elemente unutar jedne osnovne škole kako bi se dobile informacije o školskome identitetu i funkcioniranju škole. Podatci su prikupljeni zapisima s terena, intervjuima s učiteljima, ravnateljem i ostalim osobljem, fotografijama te analizom dostupnih dokumenata s ciljem utvrđivanja utjecaja školske kulture na razvoj škole. U istraživanju je identificirano šest specifičnih kulturoloških elemenata: vrijednosti, uvjerenja, igra, rituali, ceremonije i objekti jedne američke osnovne škole koji određuju identitet i način funkcioniranja škole. Dobiveni podatci specifični su za spomenutu školu, a pokazuju kako je kultura škole njegujuća i proaktivna. Naime, ističe se individualizam, a vrijednosti su koje se cijene: donošenje odluka, pomoć, prihvaćanje raznolikosti, organizacija poslova (kalendar i vrijeme). Tri su temeljna verbalizirana uvjerenja proizašla iz istraživanja: 1. vodstvo je važno i preuzima mnoge uloge, 2. suradnja među članovima pomaže u povezivanju i napredovanju kulture, 3. škola je dio zajednice, igra je komponenta zajedništva, pomlađivanja i progresivnoga razvoja, rituali i ceremonije usmjereni

su na zbližavanje i poticanje zajedništva među ljudima, a subjekti škole izražavaju predanost vrijednostima i uvjerenjima škole.

Uočava se kako se u mjerenju školske kulture, odnosno njezinih komponenti, koriste različite istraživačke metode (intervjui, opažanja, analiza dokumenata, videozapisi i sl.). Ako se promatraju mjerni instrumenti korišteni u istraživanjima, uviđa se korištenje nekoliko anketnih upitnika stranih autora (*School Culture Survey, School Culture Inventory, School Culture Indicators, The Perceptions Of School Culture, School Culture Review*) korištenih na uzorku učitelja i/ili ravnatelja. Za ovaj je rad zanimljivo kako je na uzorku učenika korišten jedan upitnik (*School Culture Scale*) stranoga autora. Također, u Hrvatskoj postoji jedan instrument (Batarelo i sur., 2010) kojim se školska kultura procjenjuje iz perspektive učenika koji stavlja naglasak na mjerenje demokratskih obilježja školske kulture. Batarelo i sur. (2010) proveli su istraživanje o demokraciji i ljudskim pravima u osnovnim školama u Republici Hrvatskoj. Iz navedenih ciljeva istraživanja, u ovome je radu zanimljivo promatrati koliko je obrazovanje za demokratsko građanstvo prema mišljenju učenika, učitelja, ravnatelja i roditelja doista prisutno u školama na razini institucionalnoga funkcioniranja obrazovnoga sustava i škola (demokratska obilježja obrazovnoga sustava, školska kultura). Naime, u drugome dijelu istraživanja željelo se utvrditi u kojoj mjeri određena obilježja za promicanje demokratskoga građanstva određuju školsku kulturu u Hrvatskoj. Za potrebe istraživanja kreirani su mjerni instrumenti za mjerenje demokratske kulture škole koji su u izmijenjenim verzijama korišteni u istraživanjima s učenicima i učiteljima. Prema rezultatima mjerenja demokratsko-kulturnih obilježja škole na uzorku učenika zaključuje se kako kultura hrvatskih škola još nije demokratska, škole nemaju jasan odgojno-obrazovni identitet, učenici su uglavnom ili neodlučni ili negativno raspoloženi prema onome što se događa u njihovim školama, uključujući i svoju vlastitu ulogu u tome. U izvještaju Spajić-Vrkaš (2015) prikazuju se empirijski podaci o provedbi Kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja (2012) te povezanosti demokratske školske kulture s razvojem društveno-poželjnih vrijednosti učenika. U istraživanju je korišten doradeni mjerni instrument kojim se mjeri demokratska kultura škole (Batarelo i sur. 2010). Rezultati pokazuju kako ispitanici (učitelji, ravnatelji i roditelji) odgoj za demokratsko građanstvo smatraju jednim od najvažnijih ciljeva i zadaća obrazovanja s čijim je provođenjem potrebno krenuti što ranije u obrazovanju te kako su sadržaji vezani uz demokratsko građanstvo i ljudska prava nedovoljno prisutni u osnovnim školama.

Nadalje, pregledom radova može se zaključiti kako se školska kultura promatra u drugim dimenzijama: u okviru profesionalnoga razvoja učitelja, dobrobiti za učitelja i njihovu odnosu prema radu. Tako su Hamilton i Richardson (1995) kvalitativnim istraživanjem

proučavali školsku kulturu i ishode profesionalnoga razvoja 12 učitelja u dvije usporedne osnovne škole. Autori su za opis školske kulture u ovome radu koristili bilješke svih kontakata s ravnateljem škole i učiteljima, formalne i neformalne intervjuje tijekom cijeloga projekta, opažali su školske aktivnosti, analizirali bilten škole i ostale artefakte te videosnimke snimljene tijekom provođenja programa profesionalnoga razvoja učitelja te evidentirali norme vezane uz to kako su učitelji međusobno komunicirali. Promatrajući interakcije između sudionika, zaključili su kako elementi kultura promatranih škola i očekivanja učitelja snažno utječu na grupnu suradnju i usavršavanje učitelja te sugeriraju kako univerzalni pristup razvoja učitelja ne može biti primjenjivan u svim školama s obzirom na razlike u elementima školske kulture pojedinih škola. U studiji Cheng (1993) utvrđeno je kako su učitelji motiviraniji za rad u školama s jačom školskom kulturom. U okruženju gdje postoji dobra organizacijska kultura, zajedničko sudjelovanje, karizmatičko vodstvo i intimnost, učitelji su produktivniji i zadovoljniji poslom. Kultura ima ključni utjecaj na stvaranje osjećaja izvrsnosti u školi (Bryk, Lee i Holland, 1993), a u takvoj školi manja je vjerojatnost da će učenici napustiti školu ili manifestirati neprimjerena ponašanja, a učitelji su zadovoljni svojim radom i manje odsutni s posla. Školske kulture koje su usmjerene na produktivnost i napredak, pomažu učiteljima u prevladavanju nesigurnosti u radu i pružaju im više prilika za uspjeh (Lortie, 1975). U istraživanju Kanesan Abdullah i Arokiasamy (2016) učitelji su s obzirom na šest dimenzija (učiteljska suradnja, jedinstvo svrhe, profesionalni razvoj, kolegijalna podrška, partnerstvo u učenju i suradničko vodstvo) procjenjivali školsku kulturu i zadovoljstvo poslom. Analizom rezultata utvrđena je pozitivna korelacija između učiteljeve percipirane školske kulture i zadovoljstva učitelja poslom u 22 srednje škole u Maleziji (država Kedah).

U Hrvatskoj su Slavić i Rijavec (2015) ispitivale doprinos faktora suradničke kulture škole u objašnjenju stresa te subjektivne i psihološke dobrobiti učitelja. Istraživanje je provedeno u sedam osnovnih škola u Splitsko-dalmatinskoj županiji. Rezultati istraživanja pokazuju kako su faktori suradničke školske kulture (prema Gruenert i Valentine (1998) to su: suradničko vodstvo, suradnja učitelja, profesionalni razvoj, zajednički cilj, kolegijalna podrška i partnerstvo u učenju) pozitivni prediktori dobrobiti i negativni prediktori stresa kod učitelja. Faktor partnerstvo u učenju pojedinačno najviše doprinosi objašnjenju stresa i dobrobiti učitelja. Englert i Tarrant (1995) također su istraživali aspekte suradničke kulture i promjena u školi te zaključili kako kulturu možemo nazivati suradničkom ukoliko u školi postoji zajednička vizija, zajednički jezik i mehanizmi za rješavanje problema.

Slavić, Rijavec i Matić (2019) provele su istraživanje o povezanosti stila vodstva ravnatelja i subjektivne dobrobiti učitelja te mogućoj medijskoj ulozi školske kulture u spomenutom odnosu. Uzorak ispitanika činilo je 586 učitelja razredne i predmetne nastave u dvadeset osnovnih škola u devet županija Republike Hrvatske, a u prikupljanju podataka korišten je upitnik koji se sastojao od pet skala. Za istraživanje školske kulture korišten je Upitnik o školskoj kulturi (*School Culture Survey SCS*; Gruenert i Valentine, 1998). Dobiveni su rezultati prema kojima transformacijsko vodstvo²⁰ nije povezano s negativnim emocijama, ali je pozitivno povezano sa školskom kulturom i dobrobiti učitelja. Transakcijsko²¹ i pasivno-izbjegavajuće²² vodstvo pozitivno je povezano s negativnim emocijama, ali ne i sa školskom kulturom. Školska kultura pozitivno je povezana s dobrobiti učitelja, a negativno s negativnim emocijama te je značajan medijator između transformacijskoga vodstva, dobrobiti i negativnih emocija.

Uzorak u istraživanjima percepcije školske kulture uglavnom čine učitelji ili ravnatelji, dok kao procjenjivači školske kulture ili pojedinih komponenti školske kulture učenici manje sudjeluju. Razumijevanje školske kulture u odnosu na učenika (njegovo ponašanje, postignuća i sl.) i prema percepciji učenika daje doprinos u planiranju i provođenju njezina osnaživanja. Targamadzé i Zuoza (2011) istraživali su povezanost socijalizacije učenika sa školskom kulturom prema percepciji 938 učenika, 348 učitelja i 50 lokalnih stručnjaka. Prema podacima svih skupina ispitanika utvrđen je mogući utjecaj školske kulture na socijalizaciju učenika. Rezultati pokazuju kako više poteškoća u socijalizaciji imaju učenici koji uče u nestabilnome okruženju (mijenjaju školu), koji zanemaruju pravila ponašanja i ne poštuju proceduralne norme škole. U istraživanju Marcoulides, Heck i Papanastasiou (2005) ispitivalo se kako učenikova percepcija školske kulture utječe na postignuća učenika srednje škole. Učenikova percepcija školske kulture promatrala se s obzirom na pet dimenzija: sociokulturnu strukturu (obrazovna pozadina i socijalni kapital), učenikove vrijednosti i uvjerenja, nastavni proces, klimu i stavove učenika o matematici. Rezultati pokazuju kako se postignuća učenika mogu objasniti učeničkom percepcijom školskoga kulturnog okruženja.

Osim spomenutih stranih i domaćih empirijskih istraživanja školske kulture, nije dostupno istraživanje koje bi se odnosilo na učenikovu percepciju školske kulture. Stoga se

²⁰ Transformacijsko vodstvo karakteriziraju poželjni ciljevi i jasna strategija, poticanje zaposlenika, visoki standardi, odlučnost i povjerenje (Slavić, Rijavec i Matić, 2019).

²¹ Transakcijsko vodstvo karakterizira učinkovito organiziranje rada, materijalna i psihološka potpora i nagrada te razumni ciljevi (Slavić, Rijavec i Matić, 2019).

²² Pasivno-izbjegavajuće vodstvo (stil odriješene ruku) karakterizira pasivnost u rješavanju problema i izostanak aktivnosti (Slavić, Rijavec i Matić, 2019).

zaključuje kako u Hrvatskoj ne postoji empirijsko istraživanje ni mjerni instrument kojim bi se mjerila učenikova percepcija socijalno-komunikacijske komponente školske kulture na relaciji učenik – učenik, a što je predmet ovoga rada.

2.2. Socijalno-komunikacijska komponenta školske kulture

Kultura osnovne škole sastavljena je od elemenata koji se direktno tiču učenika, učitelja, nenastavnoga i administrativnoga osoblja, ravnatelja i roditelja (Colley, 1999), odnosno od stavova i uvjerenja o odgoju i obrazovanju, događajima i akcijama škole (Vujičić, 2008). Vrijeme koje učenici, učitelji i članovi zajednice provode u školama stvara kulturne elemente koji izravno utječu na njihovo djelovanje i funkcioniranje (Colley, 1999), na postignuća učenika i disciplinu (Peterson i Deal, 1998), a prema tome i na ponašanja učenika.

U ovome se radu polazi od definicije Spajić-Vrkaš (2015) koja jedina koristi pojam komunikacijske komponente u objašnjenju školske kulture. Komunikacijska komponenta školske kulture odnosi se na međuljudske odnose koji simboliziraju kulturu putem aktivnosti, riječi, priča, događanja ili ponašanja (Vrcelj, 2018). Komunikacija između subjekata škole, konstrukcija odgojno-obrazovnih postupaka i školska kultura pretpostavke su za razvoj socijalnih odnosa u školi (Zrilić, 2010). Moralna svijest, moralno djelovanje, komunikacijske vještine i empatija uvjeti su postojanja međuljudskih odnosa (Relja, 2006). Uspješni međuljudski odnosi u školi imaju pozitivan utjecaj na školsku kulturu koja objedinjuje cjelokupno ozračje u školi i identitet škole u javnosti (Relja, 2006). Učenici u školi komuniciraju jedni s drugima, s učiteljem i drugim zaposlenicima škole, pri čemu važnu ulogu u školskome okruženju i ostvarivanju odgojno-obrazovnih ciljeva učenika ima učitelj koji adekvatnim pristupima poučavanja i vrednovanja razvija vještine, prenosi znanja i navike, potiče učenike na ostvarivanje vlastitih potencijala (Ristić Dedić i Jokić, 2014) i uspostavljanje pozitivnih socijalnih odnosa te primjerenu socijalnu komunikaciju između učenika.

Socijalna je komunikacija uporaba jezika u socijalnome kontekstu, a uključuje razumijevanje namjera govornika, verbalnih i neverbalnih znakova, konteksta, društvenih normi i očekivanja (Norbury, 2014). Može se reći kako je socijalna komunikacija kombinacija društvene interakcije, društvene spoznaje, pragmatike i receptivnog/ekspresivnog jezika (Adams, 2005). U ovome se radu koristi pojam *socijalno-komunikacijska komponenta školske kulture* koja se promatra *na relaciji učenik – učenik*, odnosno istražuje se socijalno-komunikacijska komponenta na horizontalnoj strukturi koju čine učenici kao dionici škole na

istim hijerarhijskim položajima, a podrazumijeva interpersonalne odnose i socijalne interakcije učenika u školi, njihovu međusobnu podršku u socijalnome i individualnome učenju, intenzitet socijalnih veza i kvalitetu socijalnih odnosa. Budući da učenici u školi svakodnevno sudjeluju u socijalnoj komunikaciji s ostalim učenicima i uspostavljaju aktualne odnose u kojima uzajamno utječu jedni na druge (Duran, 2000), upravo je socijalno-komunikacijska komponenta školske kulture na relaciji učenik – učenik najdostupnija učenikovoj percepciji.

U teorijsko-empirijskoj operacionalizaciji varijable školske kulture ključna su dva kriterija. Prvi je kriterij relevantnost, odnosno prethodnim istraživanjima utvrđena povezanost između varijabli socijalno-komunikacijske komponente školske kulture na relaciji učenik – učenik i obrasci ponašanja učenika u interpersonalnim sukobima (pobjeđivanje, izbjegavanje i suradnja). Prema dosadašnjim znanstvenim spoznajama pretpostavlja se kako bi socijalno-komunikacijska komponenta školske kulture na relaciji učenik – učenik (Klarin, 2000; 2002; 2004; 2005; 2006; Buljubašić-Kuzmanović, 2010; Caprora, Barbaranelli i Pastorelli 2002) mogla imati najviše utjecaja na odabir obrazaca ponašanja učenika u interpersonalnim sukobima. S obzirom na to da su u ovome istraživanju učenici procjenjivači socijalno-komunikacijske komponente školske kulture na relaciji učenik – učenik, za drugi je kriterij bilo važno sagledati koje su sastavnice, dimenzije ili elementi odnosa između učenika dostupni percepciji učenika i mogućnosti njihove procjene. One aktivnosti i situacije koje podrazumijevaju neposrednu komunikaciju između učenika i njihove socijalne odnose u školi, bile su polazišne točke u definiranju socijalno-komunikacijske komponente školske kulture na relaciji učenik – učenik i percepciji iste iz pozicije učenika.

2.3. Odnos učenik – učenik u kontekstu školske kulture

Prema tradicionalnoj edukacijskoj psihologiji pretpostavlja se kako učenje, razvoj i socijalizacija učenika prvenstveno ovisi o interakciji učenika s učiteljem u školi, dok vršnjački odnosi imaju mali utjecaj te se prema tome mogu zanemariti (Johnson, 1981). Međutim, prema suvremenim znanstvenim spoznajama interakcija između učenika u razredu i školi značajan je faktor svakodnevnoga života učenika, a u periodu adolescencije vršnjaci imaju važnu ulogu u socijalnome i emocionalnome razvoju (Đuranović, 2013). Nadalje, suradničko učenje, koje podrazumijeva zajedničko učenje dvaju ili više učenika, rezultira pozitivnim odnosima između učenika, učinkovitijim ostvarivanjem odgojno-obrazovnih ishoda itd. (Peko, Sablić i Livazović, 2006). Naposljetku, ako promatramo da se sukobi između učenika najčešće odvijaju bez prisustva učitelja, možemo zaključiti kako socijalno-komunikacijska

komponenta školske kulture na relaciji učenik – učenik ima iznimno snažan utjecaj na ponašanje učenika u školi.

Socijalno-komunikacijsku komponentu školske kulture na relaciji učenik – učenik u teorijskome određenju promatramo kao odnos između učenika osnovne škole koji ima značajnu ulogu u formiranju identiteta mlade osobe (Lacković-Grgin, 2006). Odnosi između učenika, sudjelovanje učenika u životu škole i osjećaj pripadnosti školi utječu na ponašanje učenika i njegovu percepciju školske kulture (Rutter, Maughan, Mortimore, Ouston i Smith, 1979 prema Maslowski 2001; Johnson, 1981; Gowing, 2019). Broj bliskih prijatelja, kvaliteta prijateljskih odnosa, recipročnost u odnosima, socijalna podrška, socijalne vještine i socijalne strategije varijable su koje opisuju kvantitetu i kvalitetu socijalnih odnosa (Lacković-Grgin, 2008). Kvalitetan odnos između učenika podrazumijeva „međusobno poštovanje, pomaganje, prijateljski odnos jednih prema drugima, međusobno slušanje tijekom razgovora kao i uvažavanje mišljenja drugih učenika“ (Vlah i Perger, 2014: 4). Kako bi se razumjela važnost učenikove percepcije socijalno-komunikacijske komponente školske kulture na relaciji učenik – učenik na ponašanje učenika, potrebno je detaljnije obrazložiti socijalne odnose učenika.

Socijalni odnosi učenika obuhvaćaju nekoliko različitih vrsta i oblika međuvršnjačkoga utjecaja: usvajanje stavova i/ili ponašanja drugoga učenika iz skupine koji se percipira kao model, osnaživanje ponašanja kao poticanje i ohrabrivanje određenih obrazaca ponašanja, stvaranje prilika za manifestiranje određenoga ponašanja te vršnjački pritisak kao nametanje stavova i/ili nepoželjnih ponašanja (Brown, Bakken, Ameringer i Mahon, 2008).

U vršnjačkim se odnosima razlikuju popularnost i prijateljstvo kao vrste socijalne interakcije. Popularnost (sociometrijski status) je grupno orijentirani, jednosmjerni odnos koji odražava prihvaćenost učenika (Klarin, 2006) i razinu simpatiziranja od strane drugih učenika te je pozitivno povezan s atraktivnošću učenika. Naime, popularnost podrazumijeva opći odnos grupe prema pojedincu temeljen na prihvaćanju i odbijanju (Bukowski i sur., 1993 prema Klarin, 2006), odnosno na dimenzijama koje predstavljaju mjeru svidanja/ne svidanja. Pozitivan socijalni status ima učenik „zvijezda“ koji ima odličan školski uspjeh, uspjeh u sportskim aktivnostima i veće simpatije učitelja (Newcomba i Bukowski, 1983 prema Klarin, 2006). S druge strane, učenici koji su neprihvaćeni od svojih vršnjaka, nemaju najboljega prijatelja i/ili nisu zadovoljni kvalitetom socijalnih interakcija, imaju slabiji školski uspjeh, nerado borave u školi i nerado sudjeluju u razrednim aktivnostima (Klarin, 2002). Drugo je iskustvo koje učenik ima prijateljstvo koje se opisuje kao dijadni odnos dvoje učenika u kojemu se zadovoljavaju potrebe za bliskošću i intimnošću. Takav je odnos različit od

popularnosti jer se u njemu simetrični reciprocitet pretvara u iskren i otvoren odnos u kojemu obje strane doprinose kvaliteti međudnosa (Buunk i Prins, 1998 prema Klarin, 2006). Minimalan je uvjet za popularnost i prijateljstvo svidjeti se barem jednomu učeniku, pri čemu se popularnost pojavljuje prije nego prijateljstvo (Klarin, 2006). Učenik tijekom osnovne škole svakodnevno sudjeluje u interakcijama s većim skupinama vršnjaka u okviru razreda koji pohađa, dok se na kraju osnovne škole socijalna komunikacija učenika ograničava na manji broj vršnjaka koji uključuju prijateljstva i zadovoljavanje emocionalne intimnosti (Buljubašić-Kuzmanović, 2010).

Socijalni odnosi učenika u školi važan su faktor procesa učenja i djetetova razvoja jer su konstruktivni odnosi apsolutna potreba za maksimalnim postignućima, usvajanjem socijalnih vještina, socijalizacijom i zdravim razvojem učenika u školi (Johnson, 1981; Hertz-Lazarowitz i sur., 1984; Lacković-Grgin, 2006; Forko i Lotar, 2012). S druge strane, učenik s poteškoćama u interpersonalnim odnosima imat će kognitivne, emocionalne i društvene probleme, a sama kvaliteta socijalnih odnosa u razredu može rezultirati manjim ili većim osjećajem zadovoljstva pojedinoga učenika (Buljubašić-Kuzmanović, 2010).

Tome u prilog idu nastojanja resornoga ministarstva koja se očituju u postojećim i trenutno važećim dokumentima u kojima su navedene teme/sadržaji/aktivnosti koje se provode u školama. Tako se, primjerice, u Odluci o donošenju kurikuluma za međupredmetnu temu Zdravlje za osnovne škole i srednje škole u Republici Hrvatskoj (NN 10/2019, 212) u domeni Mentalno i socijalno zdravlje iščitavaju odgojno-obrazovna očekivanja u 1. ciklusu (1. i 2. razred): učenik razlikuje primjereno od neprimjerenoga ponašanja (B.1.1.A) i prepoznaje nasilje u stvarnome i virtualnome svijetu (B.1.1.B), u 2. ciklusu (3., 4., 5. razred osnovne škole): prepoznaje i procjenjuje vršnjačke odnose (B.2.1.B) i razlikuje vrste nasilja i načine nenasilnoga rješavanja sukoba (B.2.1.C), u 3. ciklusu (6., 7., 8. razred osnovne škole): opisuje i procjenjuje vršnjački pritisak (B.3.1.A) i razlikuje i vrednuje različite načine komunikacije i ponašanja (B.3.1.B) koja su dodatno razrađena kao znanja, vještine i stavovi te su navedene preporuke za ostvarenje očekivanja. Isto se tako, u Odluci o donošenju kurikuluma za međupredmetnu temu Građanski odgoj i obrazovanje za osnovne i srednje škole u Republici Hrvatskoj (NN 10/2019, 217) u domeni C – Društvena zajednica uočavaju odgojno-obrazovna očekivanja u 1. ciklusu (1. i 2. razred osnovne škole): promiče kvalitetu života u razredu (goo C.1.3.), u 2. ciklusu (3., 4. i 5. razred osnovne škole): promiče kvalitetu života u školi i demokratizaciju škole (goo C.2.3.) i promiče razvoj školske kulture i demokratizaciju škole (goo C.2.4.).

Dosadašnja istraživanja pokazuju kako učenici koji imaju uspješne socijalne odnose u školi manifestiraju prosocijalne obrasce ponašanja (Klarin, 2000; Menesini, 1997 prema Klarin, 2006; Caprora i sur., 2002), pokazuju manje agresivno ponašanje (Caprora i sur., 2002), imaju manji osjećaj usamljenosti (Buunk, Prins, 1998 prema Klarin, 2006; Klarin, 2004) te imaju pozitivnu percepciju socijalne podrške (Klarin, 2005).

Dakle, cjelokupni odnos učenik – učenik u kontekstu školske kulture koji promatramo kao socijalno-komunikacijsku komponentu školske kulture na relaciji učenik – učenik, u ovome je radu jedan od centralnih pojmova u kojem se realiziraju interpersonalni sukobi između učenika na različite konstruktivne i nekonstruktivne načine koji se ovdje istražuju kao obrasci ponašanja učenika u interpersonalnim sukobima.

2.4. Odgojna relevantnost učenikove percepcije socijalno-komunikacijske komponente školske kulture na relaciji učenik – učenik na učenikovo ponašanje u školi

Percepcija²³ školske kulture definira se kao povezanost učenika sa školom i članovima škole te idealima vezanima uz školu i školovanje (Bouillet i Čale-Mratović, 2007) uključujući pritom privrženost školi i školskome osoblju, predanost školskim obvezama, internalizaciju vrijednosti škole i školskih pravila (Maddox i Prinz, 2003). Učenikova je percepcija socijalno-komunikacijske komponente školske kulture na relaciji učenik – učenik učenikov subjektivni doživljaj sveukupnoga odnosa s drugim učenicima u školi, stanja međuljudskih odnosa za vrijeme i izvan nastave te socijalne komunikacije učenika s ostalim učenicima (Jagić i Jurčić, 2006).

Način na koji se učenik ponaša u školi ovisi o objektivnim karakteristikama škole, osobinama ličnosti učenika i drugim osobnim obilježjima (Puzić i sur., 2011), ali njegovo će ponašanje većim dijelom odrediti njegova percepcija određenih okolinskih²⁴ i opažanih²⁵ podražaja u školi (Mejovšek, 2007). Pritom valja imati na umu kako je percepcija socijalno-komunikacijske komponente školske kulture na relaciji učenik – učenik individualni doživljaj svakoga učenika jer učenici obraćaju pažnju na različite događaje i situacije između učenika u školi. Učenikovo tumačenje istoga ponašanja ili situacije među učenicima u školi može biti

²³ Percepcija je kognitivni proces koji podrazumijeva primanje, obradu i interpretaciju informacija iz okoline koje primamo putem osjetila (Goldstein, 2011).

²⁴ Okolinski su podražaji sve stvari u okolini koje pojedinac potencijalno može percipirati (Goldstein, 2011).

²⁵ Opažani je podražaj podražaj iz okoline koji je postao središte pažnje (Goldstein, 2011).

različito od tumačenja drugoga učenika s obzirom na to da učenikovu percepciju određuju obilježja mikrosustava (obitelji, vršnjaka, crkvene zajednice i sl.), okoline u kojoj učenik živi i ljudi s kojima je u svakodnevnome kontaktu. Može se reći kako učenikova percepcija socijalno-komunikacijske komponente školske kulture na relaciji učenik – učenik ima osobno značenje jer se „prelama kroz individualan "sustav prizmi"“ (Jagić i Jurčić, 2006: 30).

Odnose s drugim učenicima u školi učenik može percipirati kao poticajne za individualni razvoj, korištenje konstruktivnih obrazaca ponašanja i uključivanje u život škole ili u suprotnome, kao destimulirajuće koji doprinose pasivnosti učenika, pružanju otpora ili korištenju nekonstruktivnih obrazaca ponašanja (Bošnjak, 1997; Đuranović, 2013).

U ovome se istraživanju socijalno-komunikacijska komponenta školske kulture na relaciji učenik – učenik istražuje kao percipirana, a ne objektivna stvarnost, jer način na koji učenik percipira objektivne situacije u školi određuje kako će se on ponašati.

Škola je dio mikrosustava djetetova sveukupnoga odrastanja i sazrijevanja, formiranja identiteta, osobnih i socijalnih vrijednosti i sveukupnoga ponašanja. Školska kultura složeni je i multidimenzionalni konstrukt koji objedinjuje sve elemente života i rada u školi i izvan nje; od vrijednosti, stavova i uvjerenja, kulturnih normi, odnosa, rituala i ceremonija, vodstva, suradnje s roditeljima i lokalnom zajednicom, kurikulumu i nastave sve do organizacijskih uvjeta i uređenja škole. S obzirom na složenost pojma i nemogućnost učenikove percepcije cjelokupne školske kulture, u ovome se radu promatra socijalno-komunikacijska komponenta školske kulture na relaciji učenik – učenik. Ona uključuje međusobne odnose učenika u školi, komunikaciju i socijalnu razmjenu, opseg u kojem učenici vide svoje odnose s vršnjacima, a učestalost percepcije specifičnih socijalnih situacija i interakcija s drugim učenicima u školi označava njegovu percepciju socijalno-komunikacijske komponente školske kulture na relaciji učenik – učenik. Ova je komponenta odabrana jer je prema svakodnevnoj uključenosti učenika najdostupnija njegovoj percepciji i prema dosadašnjim znanstvenim spoznajama može imati važan utjecaj na odabir obrazaca ponašanja učenika u interpersonalnim sukobima.

3. PREGLED ISTRAŽIVANJA O SOCIJALNO-KOMUNIKACIJSKOJ KOMPONENTI ŠKOLSKE KULTURE

3.1. Pregled istraživanja o učenikovoju percepciji socijalno-komunikacijske komponente školske kulture na relaciji učenik – učenik

Analizom empirijskih istraživanja školske kulture uočavamo kako postoje istraživanja koja istražuju školu, školsku kulturu ili pojedine njezine elemente prema percepciji ravnatelja škole ili učitelja, dok tek nekoliko autorici dostupnih radova spomenuto sagledavaju iz perspektive učenika. Također se uočava kako se u istraživanjima odnosa u školi, koji se u ovom radu promatraju kao socijalno-komunikacijska komponenta školske kulture na relaciji učenik – učenik, uglavnom istražuje odnos učitelja i učenika, uz koji se tek ponekad istražuju i međusobni odnosi učenika. U daljnjemu pregledu istraživanja izdvajamo ona istraživanja kojima temeljni cilj nije učenikova percepcija školske kulture, socijalno-komunikacijske komponente školske kulture ili učeničkih odnosa, ali se u nekim dijelovima dotiču učenikove percepcije socijalno-komunikacijske komponente školske kulture na relaciji učenik – učenik.

Gowing (2019) ističe kako su odnosi s vršnjacima u školi manje ispitivani u dosadašnjim istraživanjima u smislu učenikova osjećaja povezanosti sa školom. U istraživanju s učenicima između 13. i 18. godine kombiniranom metodom fokusnih grupa, dnevnika i upitnika ispitivana je učenikova percepcija škole i iskustava u vršnjačkim odnosima u školi. Rezultati ukazuju kako su učenicima važni odnosi u školi s učiteljima i učenicima, iako su odnosi s vršnjacima daleko važniji i percipiraju se kao vodeći odnos. Učenici koji su procijenili nisku povezanost sa školom, navode kako im je odnos s vršnjacima jedini pozitivni aspekt školskoga iskustva. Autorica zaključuje kako su ispitanici u ovome istraživanju jasno iskazali da su im vršnjački odnosi u školi najcjjenjeniji aspekt školskoga iskustva.

Forko i Lotar (2012) istraživale su odnos podložnosti vršnjačkome pritisku u području rizičnih ponašanja, samopoštovanja adolescenata i njihove interpersonalne orijentacije na uzorku učenika drugih razreda općih gimnazija u Zagrebu. U prikupljanju podatka korištena su tri mjerna instrumenta: Hipotetske situacije za mjerenje podložnosti vršnjačkom pritisku (Lotar, 2012), Skala samosviđanja i samokompetentnosti (*Self-liking/Self-competence Scale*, SLCS, Tafarodi i Swann, 1995, prema Forko i Lotar, 2012) i Skala interpersonalne orijentacije (Bezinović, 2002, prema Forko i Lotar, 2012) koja se sastoji od dva faktora: pozitivne (filantropske) i negativne (mizantropske) orijentacije. Pozitivna (filantropska) orijentacija sastoji se od subfaktora *potreba za ljudima* (8 čestica) i *prijateljstvo* (8 čestica), dok se negativna (mizantropska) orijentacija sastoji od subfaktora *nepovjerenje* (7 čestica) i

socijalna izolacija (6 čestica). Rezultati istraživanja pokazuju kako je podložnost vršnjačkome pritisku negativno, ali nisko povezana sa samopoštovanjem učenika. Spol, samopoštovanje i filantropska orijentacija značajni su faktori u objašnjenju podložnosti vršnjačkome pritisku. Učenici muškoga spola, učenici s nižim samopoštovanjem i višom filantropskom orijentacijom podložniji su vršnjačkome pritisku, dok se interakcijski efekti samopoštovanja i dimenzija interpersonalne orijentacije nisu pokazali značajnima.

Rezultati istraživanja Higgins-D'Alessandro i Sadh (1997) pokazuju kako učenice bolje percipiraju odnose između učenika nego učenici, ako učenici percipiraju školu korisnom, postižu bolje rezultate, a učenici koji se bave izvannastavnim aktivnostima procjenjuju odnose između učenika pozitivnijima.

U istraživanju nekih aspekta razrednoga ozračja (kvaliteta interakcija među učenicima, kvaliteta interakcija između učenika i nastavnika, osjetljivost na nasilje u razrednome kontekstu) u odnosu na dob i spol učenika te njihovo školsko postignuće (Koludrović i Kalebić Jakupčević, 2017), utvrđeno je kako procjena kvalitete interakcije među učenicima opada s dobi učenika. Učenici najboljom procjenjuju interakciju među učenicima u četvrtome razredu, značajno nižom u petome i šestome razredu, dok u sedmome i osmome razredu nema značajnih razlika. S obzirom na spol učenika, učenice četvrtoga, petoga i šestoga razreda procjenjuju interakciju značajno kvalitetnijom nego učenici, dok značajnih spolnih razlika u sedmome i osmome razredu nema.

Cilj istraživanja Wanders, Dijkstra, Maslowski i Van der Veen (2018) bio je ispitati efekt razredne klime (odnos učitelja i učenika, odnos između učenika) na razinu društvenoga uključenja u nizozemskim srednjim školama. U prikupljanju podataka o odnosu između učenika korišteno je šest čestica skale Cohortonderzoek OnderwijsLoopbanen 5-18 (COOL5-18) (Zijsling, Keuter, Kuypers, Van Batenburg i Hemker, 2011 prema Wanders i sur., 2018), a učenici su na skali Likertova tipa od pet stupnjeva procjenjivali kako doživljavaju odnos s vršnjacima u svome razredu. Rezultati koji se tiču odnosa između učenika pokazuju kako su odnosi između učenika u školi pozitivno povezani s društvenim angažmanom.

Medved i Keresteš (2011) istraživale su razlike u odnosu na spol i dob u usamljenosti učenika osnovne škole i utvrđivale povezanost između usamljenosti i indikatora kvalitete socijalnih odnosa: sociometrijskoga statusa, prisnosti u istospolnome prijateljstvu i socijalne podrške na uzorku od 188 učenika od 5. do 8. razreda osnovne škole. Podatci su prikupljeni Kratkom verzijom UCLA skale usamljenosti (Allen i Oshagan, 1995, preveli i prilagodili Lacković-Grgin i sur., 2002, prema Medved i Keresteš, 2011), Skalom prisnosti u prijateljstvu (Ruth Sharabany 1974., adaptirale Lacković-Grgin i Valčić, 2002, prema Medved i Keresteš,

2011), Multidimenzionalnom skalom percipirane socijalne podrške (Zimet i sur., 1988, prevela i prilagodila autorica Medved za potrebe rada), Sociometrijskom tehnikom skalnih procjena (Agard i sur., 1978, prema Medved i Keresteš, 2011) te Upitnikom općih podataka. U ovome istraživanju zanimljivo je promatrati u kojoj su mjeri socijalni odnosi učenika povezani s individualnim razlikama u usamljenosti djece. Rezultati pokazuju kako su se djevojčice koje su socijalnu podršku procijenile lošijom i one koje su imale bolji status u razredu, osjećale usamljenije. S druge strane, dječaci koji su imali bolji status u vršnjačkim odnosima, osjećali su se manje usamljeno.

Učenikova percepcija socijalno-komunikacijskih komponenti školske kulture na relaciji učenik – učenik uočava se u istraživanju Ristić Dedić, Jokić, Ivezović i Španić (2011). Autori su usporedili rezultate jedne zagrebačke škole (Osnovne škole Miroslava Krležje) i drugih osnovnih škola u Gradu Zagrebu i obradili tri teme: zadovoljstvo učenika školom, učiteljima i uenicima, percepcija školskoga ozračja iz perspektive učenika i učestalost agresivnoga ponašanja učenika. Za ovaj rad zanimljivo je promatrati rezultate prvih dviju tema, pri čemu je važno podsjetiti kako se u ovome radu školsko ozračje promatra kao dio socijalno-komunikacijske komponente školske kulture na relaciji učenik – učenik. Rezultati prikazani u izvještaju pokazuju kako učenici svih uključenih osnovnih škola procjenjuju ocjenom „vrlo dobar“ (prema ljestvici školskih ocjena) školu u cjelini, učenike u razredu, učenike u školi i učitelje. Procjene učenika o podržavajućim odnosima između učenika pokazuju kako su odnosi između učenika problematični, a karakterizira ih slabija razina podrške između učenika.

Zubak (2007) je provela istraživanje s ciljem utvrđivanja kvalitete školskoga okružja kroz percepciju učenika, temeljem koje su se istraživali rizični i zaštitni čimbenici u školskome okruženju. Uzorak ispitanika činili su učenici od 5. do 8. razreda iz 6 osnovnih škola u Istarskoj županiji. U istraživanju je korišten Upitnik o kvaliteti škole (*School Quality Survey* modificiran prema State of Hawai'i Department of Education – Department of Education, 2001, prema Zubak, 2007) koji obuhvaća 44 tvrdnje koje opisuju različite elemente školskoga okruženja: plan i program rada u školama, materijalne i ljudske resurse, sigurnost, odnose između učenika i učitelja te ponašanje učenika koje su učenici procjenjivali na skali Likertova tipa od 5 stupnjeva (1 – u potpunosti se ne slažem, 5 – u potpunosti se slažem). Prema rezultatima dobivenim na faktoru 2 („Ponašanje i odnos učenika i sigurnost u školi“) 31% učenika navodi kako u njihovoj školi postoje nasilne skupine učenika, 24% učenika procjenjuje lošim ponašanje učenika i 25% učenika smatra lošim rješavanje disciplinskih problema učenika.

Analizom literature izdvajaju se sljedeći mjerni instrumenti koji se koriste za istraživanje kvalitete interakcije između učenika: Skala kvalitete prijateljstva (Klarin, 2005) (primjer čestica: “Uvijek međusobno posuđujemo stvari.”; “Brani me ako me netko ogovara.”; “Povjeravamo jedan drugome tajne.”), Skala socijalne usamljenosti (Ćubela Adorić, 2004) (primjer čestica: “Moji prijatelji razumiju moje potrebe i razmišljanja.”; “Nisam zadovoljan prijateljima koje imam.”), Skala procjene socijalne podrške (*Social Support Appraisal Scale*) koja mjeri tri aspekta socijalne podrške (podrška unutar obitelji, podrška prijatelja i podrška na poslu), a može se koristiti i kao jednodimenzionalna mjera percipirane socijalne podrške prijatelja (Kurtović, 2013).

Kao što je vidljivo iz pregleda istraživanja, u radovima se uglavnom socijalno-komunikacijska komponenta školske kulture proučava kao odnosi između učenika u okviru školske klime, školskoga ozračja i sl., dok se u ovome radu isto sagledava kao učenikova percepcija socijalno-komunikacijske komponente školske kulture na relaciji učenik – učenik.

3.2. Pregled istraživanja o povezanosti učenikove percepcije socijalno-komunikacijske komponente školske kulture na relaciji učenik – učenik i ponašanja učenika u interpersonalnim sukobima

Analizom literature može se zaključiti kako postoji relativno mali broj istraživanja provedenih u svijetu i u Hrvatskoj koja utvrđuju povezanost percipirane socijalno-komunikacijske komponente školske kulture na relaciji učenik – učenik s interpersonalnim sukobima učenika osnovne škole, a doprinos pojašnjenju ove povezanosti predmet je ovoga rada. U daljnjemu pregledu istraživanja navode se radovi u kojima se prepoznaje povezanost percipirane socijalno-komunikacijske komponente školske kulture na relaciji učenik – učenik i obrazaca ponašanja učenika u interpersonalnim sukobima.

Li, Lynch, Kalvin, Liu i Lerner (2011) su na uzorku učenika od 6. do 8. razreda ispitivali ulogu vršnjačke podrške povezujući je s problemima u ponašanju i nasilničkim djelovanjem u razvoju ponašanja i emocionalnoga angažmana u školi. Rezultati su pokazali da podrška vršnjaka predviđa pozitivno ponašanje i emocionalni angažman učenika u školi, dok je povezivanje s prijateljima s problemima u ponašanju i nasilničko djelovanje negativno povezano s oba aspekta školskoga angažmana. Kod starijih učenika pokazalo se kako su pozitivni utjecaji pozitivne podrške vršnjaka na emocionalni angažman jači. Slično tome, negativni su utjecaji povezanosti s prijateljima s problemima u ponašanju s vremenom postali štetniji na ponašanje učenika.

Story (2010) je metodom intervjua ispitivala utjecaj školske kulture na neprimjereno ponašanje učenika iz perspektive školskoga osoblja. Rezultati istraživanja pokazuju kako vršnjaci, učitelji, školsko osoblje i uključenost roditelja imaju bitan utjecaj na ponašanje učenika te kako pozitivna školska kultura podupire implementaciju tehnika rješavanja sukoba i konstruktivno ponašanje učenika.

U istraživanju Klarin (2002) utvrđena je značajna razlika u rješavanju sukoba kod usamljenih i neusamljenih učenika, pri čemu se ističe kako su usamljeni učenici usmjereni na sebe, svoje probleme i potrebe te ne sagledavaju sve aspekte problema, što ih čini neuspješnima u rješavanju sukoba. Odnosi s vršnjacima utječu na obrazovna postignuća, pojavnost ili odsutnost društveno neprihvatljivoga ponašanja (upotreba alkohola, droga i sl.), stav o školi, doprinose socijalizaciji, usvajanju vrijednosti, socijalnih kompetencija i razvoju stavova, prognostički su pokazatelji budućega psihološkog zdravlja, stvaraju kontekst u kojemu djeca uče savladati agresivne impulse i pridonose razvoju identiteta (Johnson, 1981).

Puzić i sur. (2011) analizirali su učeničku percepciju odnosa između učenika i odnosa između učenika i učitelja koja može pozitivno ili negativno doprinijeti razvoju konstruktivnih obrazaca ponašanja učenika u sukobima. U istraživanju je sudjelovalo 370 učenika osmih razreda iz deset zagrebačkih osnovnih škola, od kojih je 55% bilo učenica. Podatci su prikupljeni modificiranom skalom za razrednu klimu kojom su ispitivali odnose među učenicima, odnose učenika i učitelja te prijavljivanje sukoba učiteljima. Pritom je važno istaknuti kako odnose između učenika autori promatraju kao element školske klime, dok se u ovome radu odnosi između učenika sagledavaju u kontekstu socijalno-komunikacijske komponente školske kulture na relaciji učenik – učenik. Rezultati o ponašanju učenika u sukobima pokazuju kako učenici najčešće ogovaraju i ismijavaju jedni druge u sukobima, fizički se sukobljavaju i isključuju one koji su različiti iz zajedničkih aktivnosti. Prema podacima o percipiranim odnosima između učenika na nastavi zaključuje se kako učenici međusobno surađuju, prijateljski se odnose jedni prema drugima, učenici različitih stilova života međusobno se dobro slažu, ali zabrinjava relativno mali broj učenika koji zna slušati i uvažavati tuđe mišljenje s obzirom na to da se radi o temeljnim vještinama za razvijanje konstruktivnih odnosa i komunikacije između učenika. Istraživanjem su utvrđene statistički značajne razlike između učenika i učenica u percepciji odnosa između učenika. Pritom učenice češće od učenika navode kako se u njihovim školama učenici koji su drugačiji od ostalih, isključuju iz školskih aktivnosti i druženja.

Prema istraživanjima možemo zaključiti kako postoji korelacija između odnosa učenik – učenik i obrazaca ponašanja učenika (Metz, 1978; Purkey, 1990; Fraser, 1996; Holtappels i

Meier, 2000; Coleman i Deutsch, 2000; Peterson i Deal, 2002; Brand i sur., 2003; Khoury-Kassabri i sur., 2005; Lindstrom Johnson, 2009; Markić, 2014). Smanjenje korištenja nekonstruktivnih ponašanja (Dupper i Mayer-Adams, 2002) i uvođenje programa vršnjačkoga posredovanja u rješavanju sukoba (Stader i Johnson, 1999; Walker, 2007; Roberts i sur., 2007), povezano je s pozitivnim međuljudskim odnosima u školi.

Johnson, Johnson, Dudley i Burnett (1992 prema Maslowski, 2001), evaluirajući program vršnjačke podrške u sukobima, ustanovili su kako problemi s disciplinom učenika uključuju sukobe među učenicima. Roberts i sur. (2007) istraživali su povezanost nekonstruktivnih ponašanja učenika s natjecanjem u školi. Smatrali su kako se poticanjem suradnje i empatije između učenika srednje škole mogu smanjiti nekonstruktivna ponašanja učenika u školi, a jedan je od načina razvoja kulture škole provođenje treninga za rješavanje sukoba. Rezultati su pokazali kako je u školama u kojima je proveden Program WIN (*Working out Integrated Negotiations*) smanjen broj prijavljenih nekonstruktivnih ponašanja učenika, a povećala se sposobnost učenika za rješavanje potencijalno konfliktnih situacija. Učenici su naučili preobraziti situacije u kojima se natječu u kooperativne situacije. Također, rezultati pokazuju veću kompetentnost u sukobu s prijateljem nego s kolegom iz razreda.

U istraživanju Walker (2007) o učincima programa za poticanje konstruktivnoga rješavanja sukoba i vršnjačkoga posredovanja u rješavanju sukoba (*Teaching Students To Be Peacemakers Program*), uočava se kako se u ciljevima programa, uz podučavanje učenika kako rješavati sukobe i poticanja komunikacije, ističe i osnaživanje školske kulture.

Stader i Johnson (1999) su u studiji slučaja istraživali primjenu programa posredovanja u rješavanju sukoba u srednjoj školi s ovim ciljevima: smanjiti broj sukoba u školi, osnažiti sposobnost učenika da riješe vlastite probleme, poučavati učenike sposobnosti rješavanja sukoba i stvaranja pozitivne kulture i klime škole. Rezultati opažanja pokazuju kako su se drastično smanjile svađe i verbalni sukob između učenika, ali ne dramatično i fizički sukobi, učenici su pozitivno reagirali na intervenciju te kako posredovanje vršnjaka u rješavanju sukoba poboljšava školsku kulturu i klimu.

Kako bi se u potpunosti iskoristile prednosti programa za konstruktivno rješavanje sukoba, potrebna je edukacija odraslih koji sudjeluju u odgoju i obrazovanju učenika unutar škole ili izvan nje, a koji su s učenicima u svakodnevnome kontaktu: učitelja, stručnih suradnika, pomoćnoga osoblja, vozača autobusa, knjižničara, trenera, skrbnika, lokalnih svećenika, lokalnih policajaca, članova lokalnih zajednica itd. (Coleman i Deutsch, 2000). Intervencije u poticanju pozitivnih odnosa između učenika u školi moguće su na disciplinarnoj, kurikularnoj, pedagoškoj i kulturnoj razini (Raider, 1995), a obuhvaćaju

podjednako i učenike i učitelje, pojedince i sustave te promoviraju pozitivnu društvenu međuovisnost, prosocijalno ponašanje i socijalnu pravdu.

Disciplinarna razina odnosi se na postupke vršnjačkoga posredovanja u rješavanju sukoba, a koristi se za unapređenje cjelokupnoga disciplinarnog sustava škole. Programi posredovanja vršnjaka u sukobima rezultiraju percepcijom bolje školske kulture od strane učenika i učitelja te smanjenjem korištenja neprimjerenih oblika ponašanja (Coleman i Deutsch, 2000).

Promjene na kurikularnoj razini podrazumijevaju uvođenje koncepata koji će pridonijeti razvoju vještina za konstruktivno rješavanje sukoba u nastavni plan i program, bilo kao zasebni program ili kao dio postojećega, a odnose se na teme poput razumijevanja sukoba, komunikacije, osvještavanja bijesa, suradnje, afirmacije, osvještavanja pristranosti, kulturne raznolikosti, rješavanja sukoba i mirotvornosti (Coleman i Deutsch, 2000). Iz Strategije za izradbu i razvoj nacionalnog kurikuluma (2007) iščitava se kako je jedan od ciljeva Strategije unapređenje odgojno-obrazovne djelatnosti, tj. kvalitete učenja i poučavanja, a kao jedan od posebnih ciljeva nacionalnoga kurikuluma ističe se poticanje prosocijalnoga ponašanja.

Kako bi se dodatno unaprijedile vještine konstruktivnoga rješavanja sukoba i odnosi između učenika, učenici mogu vježbati ove vještine tijekom redovitih nastavnih sati uz pomoć kooperativnoga učenja i akademskih polemika, pri čemu vodeću ulogu zauzima učitelj, stručni suradnik – pedagog i ravnatelj škole. Većina aktivnosti za konstruktivno rješavanje sukoba odnosi se na poučavanje učenika specifičnim vještinama, dok su učitelji često nedovoljno pripremljeni da konstruktivno rješavaju vlastite sukobe, a kamoli da podučavaju druge istome (Coleman i Deutsch, 2000).

Učeničova je percepcija socijalno-komunikacijske komponente školske kulture na relaciji učenik – učenik subjektivni učenikov doživljaj sveukupnih odnosa između učenika u školi. U dostupnim istraživanjima ne pronalazi se konkretna povezanost percipirane socijalno-komunikacijske komponente školske kulture na relaciji učenik – učenik i ponašanja učenika u sukobima, ali se izvode zaključci temeljem rezultata istraživanja o odnosima između učenika u školi i ponašanja učenika. Prema rezultatima istraživanja podrška vršnjaka, suradnja i prijateljski odnosi među učenicima doprinose percepciji pozitivnih odnosa između učenika i korištenju konstruktivnih oblika ponašanja. S druge strane, usamljenost, fizičko sukobljavanje, ogovaranje, ismijavanje i isključivanje učenika doprinosi negativnoj percepciji

odnosa između učenika i korištenju nekonstruktivnih obrazaca ponašanja. Uz sve navedeno važno je imati na umu kako učenikova percepcija ovisi i o okolinskim faktorima, obilježjima mikrosustava (prvenstveno obitelji) u kojima učenik svakodnevno boravi, što znači da svaki učenik može imati svoju percepciju istoga događaja u školi.

Škole su često strukturirane tako da je naglasak na obrazovnoj funkciji, dok se nerijetko odgojna funkcija podrazumijeva sama po sebi ili je prepuštena slučaju. Učenici se međusobno natječu za pozornost učitelja, ocjene, status ili slično, a takva natjecateljska okolina potiče uporabu prisile, prijetnje ili prijevare, potiče povećanje razlika između učenika, lošu komunikaciju, suprotstavljanje interesa, generira sumnju i neprijateljstvo, povećava važnost, rigidnost i veličinu sukoba (Coleman i Deutsch, 2000). Sustavni pristup promjenama u socijalno-komunikacijskoj komponenti školske kulture na relaciji učenik – učenik na disciplinarnoj, kurikularnoj, pedagoškoj i kulturnoj razini mogu facilitirati promjene u pristupima rješavanja sukoba kod učenika.

4. METODOLOŠKI OKVIR ISTRAŽIVANJA

4.1. Predmet istraživanja

Kultura škole složeni je konstrukt sastavljen od niza elemenata koje različiti autori različito klasificiraju, a odnose se na vrijednosti, stavove i uvjerenja zaposlenika, kulturne norme, odnose između sudionika, rituale i ceremonije, vodstvo škole, suradnju s roditeljima i lokalnom zajednicom, kurikulum, nastavu, organizacijske uvjete rada i arhitekturu škole (Fyans i Maehr, 1990; Colley, 1999; Peterson i Deal, 2002; Jurčić, 2014; Kovač, Rukavina Kovačević i Rafajac, 2017). U ovome se radu promatra jedna komponenta školske kulture, **socijalno-komunikacijska komponenta školske kulture na relaciji učenik – učenik**. Pritom je, radi empirijskoga proučavanja ponašanja učenika u sukobima, od osobite važnosti kako se ta komponenta reflektira na samoga učenika i kako je on doživljava. Upravo od učenikova doživljaja, subjektivnoga razumijevanja i iskustvenoga transponiranja u vlastita ponašanja, pretpostavljamo, ovisno dijelom i njegovi izbori ponašanja u interpersonalnim sukobima – konstruktivni ili nekonstruktivni. Obrasci ponašanja učenika u interpersonalnim sukobima strukturirana su ponašanja učenika u sukobima, pri čemu su nekonstruktivni obrasci, pobjeđivanje i izbjegavanje, oni koji rezultiraju nezadovoljstvom sukobljenih strana i narušavaju međuljudske odnose, a suradnja kao jedini konstruktivni obrazac omogućuje postizanje obostranoga zadovoljstva i očuvanje međuljudskih odnosa.

Provedena istraživanja (Johnson, 1981; Stader i Johnson, 1999; Coleman i Deutsch, 2000; Klarin, 2002; Peterson i Deal, 2002; Roberts i sur., 2007; Walker, 2007; Lindstrom Johnson, 2009; Story, 2010; Li i sur., 2011; Puzić i sur., 2011; Markić, 2014) utvrdila su statističku povezanost odnosa između učenika koji se u ovome radu promatraju unutar socijalno-komunikacijske komponente školske kulture na relaciji učenik – učenik i sukoba između učenika te nekonstruktivnih obrazaca ponašanja učenika u interpersonalnim sukobima. Naime, kada su vizija i misija škole usmjerene na poticanje suradnje i razvoj empatije kod učenika te provođenje programa za konstruktivno rješavanje sukoba i programa za vršnjačko posredovanje u rješavanju sukoba (Coleman i Deutsch, 2000), smanjuju se nekonstruktivni sukobi kod učenika, što ujedno dovodi i do boljih međuljudskih odnosa u školi (Stader i Johnson, 1999; Dupper i Mayer-Adams, 2002; Walker, 2007; Roberts i sur., 2007).

Iz svega navedenoga proizlazi da je temeljni istraživački problem i znanstvena svrha ove disertacije dati doprinos u razumijevanju *povezanosti percipirane socijalno-*

komunikacijske komponente školske kulture na relaciji učenik – učenik i obrazaca ponašanja učenika osnovne škole u interpersonalnim sukobima.

4.2. Znanstvena svrha disertacije i aplikativna svrha disertacije

Znanstvena je svrha disertacije dati doprinos znanju u području pedagogije, uže – školske pedagogije, u razumijevanju jednoga segmenta školske kulture koji je relevantan za konstruktivne međuljudske odnose između učenika u školi.

Aplikativna svrha disertacije sastoji se u pružanju teorijski utemeljenoga okvira za planiranje preventivnih školskih programa za konstruktivna ponašanja učenika u interpersonalnim sukobima temeljem boljšega razumijevanja učenikova percipiranja i doživljavanja socijalno-komunikacijske komponente školske kulture na relaciji učenik – učenik u svojoj školi. Preventivni školski programi koji imaju cilj unapređenje socijalne kompetentnosti učenika, trebaju biti dio obaveznoga kurikulumata svake osnovne škole i u tom smislu rezultati ovoga istraživanja mogu pomoći da se oni planiraju i provode temeljem empirijski utemeljene teorije.

4.3. Temeljni cilj istraživanja i specifični ciljevi istraživanja

U skladu s temeljnim istraživačkim problemom, znanstveno-spoznajni je cilj rada **utvrditi povezanost percipirane socijalno-komunikacijske komponente školske kulture i obrazaca ponašanja učenika osnovne škole u interpersonalnim sukobima.**

Radi sistematične realizacije temeljnoga cilja istraživanja, definirani su sljedeći specifični ciljevi:

C1: Utvrditi percepciju socijalno-komunikacijske komponente školske kulture kod učenika.

C2: Utvrditi učestalosti ponašanja učenika u pobjeđivanju, izbjegavanju i suradnji.

C3: Utvrditi spolne i dobne razlike u percipiranoj socijalno-komunikacijskoj komponenti školske kulture kod učenika, kao i u učestalosti ponašanja učenika u pobjeđivanju, izbjegavanju i suradnji.

C4: Utvrditi povezanost percipirane socijalno-komunikacijske komponente školske kulture kod učenika i učestalosti ponašanja učenika u pobjeđivanju, izbjegavanju i suradnji te doprinos percipirane socijalno-komunikacijske komponente školske kulture kod učenika na ponašanja učenika u pobjeđivanju, izbjegavanju i suradnji.

4.4. Hipoteze

Prema gore navedenom cilju istraživanja i slijedom pregleda rezultata istraživanja prikazanima u prethodnim poglavljima, postavljena je temeljna hipoteza koja glasi:

Postoje pozitivne relacije između percipirane socijalno-komunikacijske komponente školske kulture i konstruktivnijih ponašanja učenika u interpersonalnim sukobima.

Slijedom četiriju specifičnih ciljeva, postavljaju se četiri specifične hipoteze rada:

H1: Učenici percipiraju socijalno-komunikacijsku komponentu školske kulture u svojoj školi.

Hipoteza je postavljena tako da omogućuje testiranje identifikacije učenikova subjektivnoga doživljaja socijalne komunikacije i sveukupnoga odnosa s drugim učenicima u školi za vrijeme i izvan nastave (Jagić i Jurčić, 2006), jer su odnosi s vršnjacima u školi najcjelovitiji aspekt školskoga iskustva učenika (Gowing, 2019) u kojima učenik svakodnevno i neposredno sudjeluje.

Primjećivanjem određenih situacija u školi u kojima se ogledaju prijateljska i suradnička ponašanja učenika, učenik percipira socijalno-komunikacijsku komponentu školske kulture na relaciji učenik – učenik. S druge strane, neprimjećivanje pozitivnih socijalnih interakcija u školi ukazuje na učenikovu percepciju neprimjerene socijalno-komunikacijske komponente školske kulture.

Dosadašnja istraživanja u Hrvatskoj ne odnose se na učenikovu percepciju socijalno-komunikacijske komponente školske kulture, ali utvrđuju kako učenici percipiraju međusobne odnose između učenika u školi. Primjerice, u istraživanju Zubak (2007) jedna četvrtina učenika procjenjuje ponašanje učenika u školi i rješavanje disciplinskih problema učenika lošim, dok je u istraživanju Ristić Dedić i sur. (2011) utvrđeno kako učenici procjenjuju školu i učenike vrlo dobrom ocjenom, odnose između učenika opisuju kao problematične, a podršku između učenika slabijom.

H2: Učenici se uglavnom ne ponašaju prema obrascima pobjeđivanja i izbjegavanja (nekonstruktivni obrasci), a uglavnom se ponašaju prema obrascu suradnje (konstruktivan obrazac).

Pozitivan stav prema suradnji u sukobima podrazumijeva spremnost osobe da sagleda i razmotri problem objiju strana u sukobu kako bi se postiglo rješenje na obostrano zadovoljstvo, radoznalost u otkrivanju motiva i potreba drugoga te otvorenost za kreativna rješenja i razmjenu ideja (Rijavec i Miljković, 2002). Obrasci pobjeđivanja i izbjegavanja teorijski su i praktično nekonstruktivni, a ponašanje prema ovim obrascima ne rješava sukob, već narušava međusobni odnos sukobljenih strana. Prihvatanje i implementacija obrasca suradnje podrazumijeva odbacivanje nekonstruktivnih obrazaca pobjeđivanja i izbjegavanja. Hipoteza se temelji na prethodnim empirijski potvrđenim podacima prema kojima se učenici u interpersonalnim sukobima najčešće ponašaju prema obrascu suradnje, dok obrasce izbjegavanja i pobjeđivanja gotovo ne koriste (Družinec i Vlah, 2015; Družinec i sur., 2017; Vlah i sur., 2019; Vlah i sur., 2020).

Obrasci ponašanja u sukobu usvajaju se u socijalnim sredinama u kojima dijete odrasta (Vlah, 2013), a tijekom života mogu se mijenjati (Weeks, 2000). Posebice je važno identificirati obrasce ponašanja u socijalnim sukobima kod učenika osnovne škole kako bi se podučavanjem korištenja konstruktivnoga obrasca suradnje u sukobu prevenirala nekonstruktivna ponašanja učenika u sukobima (pobjeđivanje i izbjegavanje).

H3: Očekuje se da će djevojčice više percipirati socijalno-komunikacijsku komponentu školske kulture te da će se djevojčice češće ponašati prema obrascu suradnje, a dječaci češće prema obrascu pobjeđivanja. Očekuje se da će učenici sedmoga i osmoga razreda podjednako percipirati socijalno-komunikacijsku komponentu školske kulture te da će se podjednako ponašati prema trima obrascima ponašanja u interpersonalnim sukobima.

Dva su bitna segmenta ovako postavljene hipoteze, a odnose se na razlike u spolu i dobi učenika u percepciji socijalno-komunikacijske komponente školske kulture na relaciji učenik – učenik i na odabir obrazaca ponašanja učenika u interpersonalnim sukobima.

Prvo, promatranje utjecaja spola učenika na percepciju socijalno-komunikacijske komponente školske kulture na relaciji učenik – učenik temelji se na spoznajama dosadašnjih istraživanja prema kojima djevojčice bolje percipiraju međusobne odnose učenika nego dječaci (Higgins-D'Alessandro i Sath, 1997). Nadalje, djevojčice (4. – 6. razred osnovne škole) procjenjuju interakciju između učenika značajno kvalitetnijom nego dječaci

(Koludrović i Kalebić Jakupčević, 2017). Kao što je u uvodnim poglavljima elaborirano, u Hrvatskoj ne postoji istraživanje koje proučava učenikovu percepciju socijalno-komunikacijske komponente školske kulture na način kako će se to učiniti u ovome radu.

Nadalje, poznato je i u dosadašnjim istraživanjima potvrđeno kako su djevojčice u sukobu sklonije suradnji (Holtappels i Meier, 2000; Archer, 2004; Buljan Flander i sur., 2007; Vlah i Tatalović Vorkapić, 2012; Bilić, 2013; Družinec i Vlah, 2015), dok su dječaci skloniji pobjeđivanju (Holtappels i Meier, 2000; Archer, 2004; Buljan Flander i sur., 2007; Milašin i sur., 2009; Bilić, 2013; Družinec i Vlah, 2015), a razlike prema spolu učenika u odabiru obrasca izbjegavanja nisu utvrđene (Vlah i Tatalović Vorkapić, 2012; Družinec i Vlah, 2015).

Drugo, u postavljanju hipoteze o postojanju dobnih razlika u učenikovoju percepciji socijalno-komunikacijske komponente školske kulture oslanjamo se na rezultate dosadašnjih istraživanja koji se odnose na učenikovu percepciju određenih sastavnica socijalno-komunikacijske komponente. Iako su u istraživanjima utvrđene dobne razlike u percepciji određenih sastavnica socijalno-komunikacijske komponente školske kulture na relaciji učenik – učenik, postoje različite relacije koje se u ovome istraživanju žele provjeriti. U istraživanju Kuludrović, Rajković i Bajan (2016) utvrđeno je kako mlađi učenici percipiraju međusobne odnose s učenicima boljima, a razredno-nastavno ozračje pozitivnijim od starijih učenika, dok je u drugim istraživanjima utvrđeno kako stariji učenici imaju veću potrebu za druženjem s vršnjacima (Livazović i Vranješ, 2012) i jači je pozitivan utjecaj pozitivne podrške vršnjaka na emocionalni angažman kod starijih učenika (Li i sur., 2011).

Nadalje, ovim se istraživanje želi utvrditi postoje li dobne razlike u odabiru obrazaca ponašanja učenika u interpersonalnim sukobima. Prema dosadašnjim istraživanjima stariji učenici češće koriste nekonstruktivne obrasce ponašanja (Holtappels i Meier, 2000; Klarin, 2000; Buljan Flander i sur., 2007; Vuković i sur., 2009; Đuranović i Opić, 2013; Kasik i Kumcagiz, 2014). Međutim, postoje istraživanja u kojima su rezultati pokazali kako su stariji učenici skloniji odabiru obrasca suradnje u sukobu (Vlah i Tatalović Vorkapić, 2012) ili obrazaca suradnje i izbjegavanja (Družinec i Vlah, 2015), a u istraživanju Kalebić Maglica (2006) utvrđeno je kako mlađi učenici odabiru obrazac izbjegavanja/prilagodbe.

H4: Učenici koji više percipiraju socijalno-komunikacijsku komponentu školske kulture, rjeđe će se ponašati prema nekonstruktivnim obrascima pobjeđivanja i izbjegavanja u interpersonalnim sukobima, a češće prema konstruktivnom obrascu suradnje u interpersonalnim sukobima. Percipirana socijalno-komunikacijska komponenta školske

kulture na relaciji učenik – učenik doprinosi odabiru obrasca suradnje u interpersonalnim sukobima učenika.

Hipoteza se temelji na teorijskim i empirijskim spoznajama prema kojima negativni odnosi između učenika u školi doprinose korištenju nekonstruktivnih obrazaca ponašanja učenika u interpersonalnim sukobima (Bošnjak, 1997; Peterson i Deal, 2002; Roberts i sur., 2007; Lindstrom Johnson, 2009; Đuranović, 2013; Markić, 2014), dok percepcija primjerene razine odnosa između učenika u školi koju karakteriziraju pozitivni odnosi učenika (Lindstrom Johnson, 2009), briga o tuđim i vlastitim željama i potrebama te aktivno pristupanje problemima (Milašin i sur., 2009), suradnja i osjećaj empatije (Raider, 1995), međusobno druženje/neusamljenost (Klarin, 2004) i podrška vršnjaka (Klarin, 2005), doprinosi korištenju konstruktivnoga obrasca suradnje u interpersonalnim sukobima učenika (Metz, 1978; Klarin, 2000; Brand i sur., 2003).

4.5. Metoda

4.5.1. Odabir strategije istraživanja

U istraživanju je korišten kvantitativni istraživački pristup. Kvantitativno istraživanje sastoji se od predistraživanja i glavnoga istraživanja.

U predistraživanju je konstruirana skala učenikove percepcije socijalno-komunikacijske komponente školske kulture na relaciji učenik – učenik (i bit će prikazana u poglavlju mjerni instrumenti) koja je potom korištena u glavnome istraživanju s ostalim fokusnim varijablama: obrascima ponašanja učenika u interpersonalnim sukobima (pobjeđivanje, izbjegavanje, suradnja) kao i spolom i dobi učenika za koje pretpostavljamo da su povezane (Cohen i sur., 2007).

4.5.2. Uzorak ispitanika u istraživanju

Uzorak ispitanika u istraživanju činili su učenici 7. i 8. razreda osnovnih škola u dvije županije u Republici Hrvatskoj. Učenici završnih razreda osnovne škole nalaze se u razdoblju adolescencije koje je jedno od najosjetljivijih perioda odrastanja pojedinca (Koludrović, Ratković i Bajan, 2016), a uključeni su u istraživanje jer u tom razdoblju iskazuju sve veći interes za druženje i odnose s vršnjacima (Koludrović i Radnić, 2013) te su od posebnoga

interesa kada je u pitanju mogućnost odgojnoga djelovanja u procesu usvajanja konstruktivnoga obrasca suradnje u sukobima.

U predistraživanje su uključeni učenici 7. i 8. razreda iz osnovnih škola iz Koprivničko-križevačke županije, dok su u glavno istraživanje uključeni učenici 7. i 8. razreda osnovnih škola iz Krapinsko-zagorske županije. Za potrebe ovoga istraživanja prikupljeni su sociodemografski podatci o učenicima, odnosno informacije o dobi i spolu učenika te razredu koji učenik pohađa.

4.5.2.1. Uzorak ispitanika u predistraživanju

Predistraživanje je provedeno na uzorku učenika 7. i 8. razreda u trima osnovnim školama u Koprivničko-križevačkoj županiji: Osnovnoj školi Ljudevita Modeca, Osnovnoj školi „Grigor Vitez“ i Osnovnoj školi Sveti Petar Orehovec. U predistraživanju su sudjelovali učenici i učenice 7. i 8. razreda za koje je pribavljen informirani pristanak roditelja za sudjelovanje u istraživanju.

Tablica 4. Osnovne škole u Koprivničko-križevačkoj županiji koje su obuhvaćene predistraživanjem

Škola	Aps.	%
Osnovna škola Ljudevita Modeca	190	58.3
Osnovna škola „Grigor Vitez“	65	19.9
Osnovna škola Sveti Petar Orehovec	71	21.8
UKUPNO:	326	100

Za predistraživanje je odabran prigodni uzorak, a iz tablice 4 vidljivo je kako je u predistraživanju ukupno sudjelovalo 326 učenika i učenica 7. i 8. razreda u 3 osnovne škole u Koprivničko-križevačkoj županiji.

Tablica 5. Dobna distribucija ispitanika

Dob učenika	Aps.	%
12 godina	2	0.6
13 godina	137	42.0
14 godina	168	51.5
15 godina	17	5.2
16 godina	2	0.6
UKUPNO:	362	100

Kao što je vidljivo iz tablice 5, prosječna je dob ispitanika 14 godina, pri čemu je najmlađi imao 12, a najstariji 16 godina. Za sve se ispitanike može reći da su u periodu adolescencije koja se proteže od 9./10. godine do 20./22. godine (Rudan, 2004; Graovac, 2010).

Tablica 6. Distribucija učenika po spolu i razredu koji pohađaju

Razred	Spol učenika	Aps.	%
sedmi	dječaci	80	24.5
	djevojčice	83	25.5
	UKUPNO	163	50
osmi	dječaci	86	26.4
	djevojčice	77	23.6
	UKUPNO	163	50
UKUPNO	dječaci	166	50.9
	djevojčice	160	49.1
	UKUPNO	326	100

Prema rezultatima iz tablice 6, u istraživanje je uključen gotovo jednak broj učenika oba spola, pri čemu je dječaka za 1% više nego djevojčica. U predistraživanje je uključen jednak broj učenika 7. i 8. razreda. Iz tablice 6 vidljivo je kako je u uzorku učenika 7. razreda više djevojčica, dok je u uzorku učenika 8. razreda više dječaka.

4.5.2.2. Uzorak ispitanika u glavnome istraživanju

Okvir uzorka ovoga istraživanja bio je popis od 32 osnovne škole s područja Krapinsko-zagorske županije, a uzorak je činilo 12 osnovnih škola čiji su ravnatelji pristali sudjelovati u istraživanju. Glavnim istraživanjem obuhvaćeni su učenici 7. i 8. razreda za koje je pribavljen pisani pristanak roditelja za sudjelovanje u istraživanju.

Procjenjivači učenikovih obrazaca ponašanja u interpersonalnim sukobima i procjenjivači socijalno-komunikacijske komponente školske kulture na relaciji učenik – učenik bili su učenici 7. i 8. razreda osnovne škole. Za potrebe istraživanja prikupljeni su opći sociodemografski podatci o učeniku (dob, spol, razred).

Tablica 7. Osnovne škole u Krapinsko-zagorskoj županiji koje su obuhvaćene glavnim istraživanjem

Škola	Aps.	%
Osnovna škola Bedekovčina	83	11.5
Osnovna škola Donja Stubica	80	11.1
Osnovna škola Đurmanec	51	7.1
Osnovna škola Gornje Jesenje	21	2.9
Osnovna škola Viktora Kovačića Hum na Sutli	26	3.6
Osnovna škola Antuna Mihanovića Klanjec	43	6.0
Osnovna škola Josipa Broza Kumrovec	32	4.4
Osnovna škola „Ljudevit Gaj“ Krapina	116	16.1
Osnovna škola Mače	36	5.0
Osnovna škola Janka Leskovara Pregrada	62	8.6
Osnovna škola Lijepa Naša Tuhelj	34	4.7
Osnovna škola Ksavera Šandora Gjalskog	129	17.9
UKUPNO:	720	100

Kao što je vidljivo iz tablice 7, ukupno je sudjelovalo 720 učenika iz 12 osnovnih škola što predstavlja reprezentativni uzorak učenika osnovnih škola u Krapinsko-zagorskoj županiji. Škole s najvećim brojem učenika koje su sudjelovale u istraživanju (Osnovna škola Ksavera Šandora Gjalskog i Osnovna škola „Ljudevit Gaj“ Krapina), dvije su najveće škole u Krapinsko-zagorskoj županiji i centralne su gradske škole.

Tablica 8. Dobna distribucija ispitanika

Dob učenika	Aps.	%
11	1	0.1
12	131	18.2
13	366	50.8
14	213	29.6
15	2	0.3
UKUPNO:	713	99

Iz tablice 8 vidljivo je kako je prosječna dob ispitanika 13 godina, pri čemu je najmlađi učenik imao 11²⁶, a najstariji 15 godina. Isto kao i u predistraživanju, za sve se ispitanike može reći da su u periodu adolescencije (Rudan, 2004; Graovac, 2010).

Tablica 9. Distribucija ispitanika po spolu i razredu koji pohađaju

Razred	Spol učenika	Aps.	%
sedmi	dječaci	180	25.0
	djevojčice	178	24.7
	UKUPNO	358	49.7
osmi	dječaci	172	23.9
	djevojčice	183	25.4
	UKUPNO	355	49.3
UKUPNO	dječaci	352	48.9
	djevojčice	361	50.1
	UKUPNO	713	99

Kao što je vidljivo iz tablice 9, u uzorku je 1.2% više djevojčica nego dječaka. Prema rezultatima iz tablice 9, u istraživanje je uključen gotovo podjednak broj učenika 7. i 8. razreda. U uzorku učenika 7. razreda više je dječaka, dok je u uzorku učenika 8. razreda više djevojčica.

²⁶ Prema Pravilniku o postupku utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta, učenika te sastavu stručnih povjerenstava, roditelj može podnijeti zahtjev Upravnom odjelu za obrazovanje za prijevremeni upis djeteta u 1. razred koje „će do kraja tekuće godine navršiti šest godina, a nije školski obveznik“ (NN 67/14 i 63/20). Prema Pravilniku o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju darovitih učenika, „učenik od IV. do VIII. razreda može u jednoj godini završiti dva razreda polaganjem razrednog ispita“ (NN 40/91).

4.5.3. Mjerni instrumenti

Podatci su, nakon dobivenih potrebnih administrativnih dozvola i suglasnosti, prikupljeni anketnim upitnikom. Prikupljanje podataka upitnikom korišteno je zato što je upitnik ekonomičan način prikupljanja većega broja strukturiranih i numeričkih podataka (Cohen i sur., 2007).

U istraživanju su korištena dva upitnika. U predistraživanju je korišten Upitnik za učenike i učenice za procjenu percipirane socijalno-komunikacijske komponente školske kulture na relaciji učenik – učenik (prilog 1), a u glavnome je istraživanju korišten integrirani Upitnik za učenike i učenice (prilog 2) koji se sastojao od četiri skale: Skale prijateljsko-suradničke komunikacije učenika u školi – PSK-a, Skale školske klime i sukoba u školi (Puzić i sur., 2011), Skale školske kulture (Higgins-D'Alessandro i Sath, 1997) i Skale samoprocjene obrazaca ponašanja učenika u interpersonalnim sukobima – SOPUIS-a (Družinec i Vlah, 2015).

4.5.3.1. Mjerni instrument u predistraživanju

U predistraživanju je korišten Upitnik za učenike i učenice za procjenu percipirane socijalno-komunikacijske komponente školske kulture na relaciji učenik – učenik (prilog 1) koji je kreiran u fokus grupi stručnjaka kada je definiran veći broj čestica koje sadržajno obuhvaćaju sve elemente percipirane socijalno-komunikacijske komponente školske kulture na relaciji učenik – učenik oslonom na teoriju (Klarin, 2002; Caprora i sur., 2002; Klarin, 2006; Zrilić, 2010; Buljubašić- Kuzmanović, 2010; Jurčić, 2012). Fokus grupa provedena je s devet učiteljica u jednoj osnovnoj školi u Krapinsko-zagorskoj županiji. Provedba fokus grupe uključivala je izlaganje autorice o teorijskim osnovama socijalno-komunikacijske komponente školske kulture na relaciji učenik – učenik i grupnu diskusiju učiteljica o elementima percipirane socijalno-komunikacijske komponente školske kulture na relaciji učenik – učenik.

Upitnik za učenike i učenice (prilog 1) u kojemu je integrirana Skala učenikove percepcije socijalno-komunikacijske komponente školske kulture na relaciji učenik – učenik, sadrži sljedeće dijelove:

- i. Opći i sociodemografski podatci učenika (dob, spol, razred)

- ii. Skala učenikove percepcije socijalno-komunikacijske komponente školske kulture na relaciji učenik – učenik sastojala se od 31 čestice koje sadržajno opisuju socijalnu komunikaciju i međusobni odnos učenika u školi. Skala je namijenjena učenicima za procjenu socijalno-komunikacijske komponente školske kulture na relaciji učenik – učenik u školi na skali Likertova tipa od 4 stupnja (0 – nikada ne primjećujem, 3 – gotovo uvijek primjećujem).

U kreiranju mjernoga instrumenta krenulo se od očekivanih dimenzija (budući faktori – uvjetno nazvani) novokonstruirane skale (tablica 10) s obzirom na teoriju socijalno-komunikacijske komponente školske kulture na relaciji učenik – učenik.

Tablica 10. Čestice Upitnika za učenike i učenice za predistraživanje i pripadnost pojedine čestice očekivanim teorijski utemeljenim supskalama

Socijalno-komunikacijska komponenta školske kulture	Područja prema teoriji	Očekivane dimenzije/ budući faktori – uvjetno nazvani
Učenici moje škole:		
1. ... međusobno razgovaraju o važnim događajima u školi.	Neformalna komunikacija (Žižak, Vizek Vidović i Ajduković, 2012)	VERBALNA KOMUNIKACIJA
2. ... ogovaraju druge učenike.	Glasine kao specifičan oblik neformalne komunikacije (Žižak, Vizek Vidović i Ajduković, 2012)	
3. ... koriste humor u druženju izvan nastave u školi (odmor prije i poslije nastave).	Igra (Klarin, 2006; Jurčić, 2012)	
4. ... u razgovoru uglavnom slušaju učenika s kojim razgovaraju.	Slušanje kao važan element usmene komunikacije (Žižak, Vizek Vidović i Ajduković, 2012)	
5. ... poštuju mišljenje svakoga učenika kada se donose zajedničke odluke.		
6. ... u razgovoru koriste zlobne komentare.	Ugrožavajuće poruke u usmenoj komunikaciji (Davis i Newstrom 1989 prema Žižak, Vizek Vidović i Ajduković, 2012)	
7. ... verbalno zlostavljaju druge učenike (pogrdne riječi, uvrede, psovke).	Agresivno ponašanje učenika (Caprora i dr., 2002)	

<p>8. ... omalovažavaju druge učenike.</p>		
<p>9. ... međusobno si pomažu oko pisanja domaćih zadaća. 10. ... međusobno si pomažu u učenju za ispite. 11. ... rado sudjeluju u zajedničkim aktivnostima u školi (izlet, priredba). 12. ... međusobno si posuđuju stvari i pribor. 13. ...tijekom ispitivanja pomažu jedan drugome (šapću, prepisuju). 14. ... ako netko od učenika zaboravi zadaću, ostali mu pokušavaju pomoći da je napiše. 15. ... rado pomažu mladim učenicima.</p>	<p>Suradnički odnosi (Jensen, 2003)</p>	<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">SURADNIČKI ODNOSI</p>
<p>16. ... često povjeravaju tajne prijateljima u školi 17. ... čuvaju povjerene im tajne. 18. ... odaju povjerene im tajne. 19. ... učenici međusobno razumiju jedan drugoga 20. ... mogu se osloniti na prijatelje kada im treba pomoć ili savjet. 21. ... ponekad nisu zadovoljni svojim prijateljima iz škole. 22. ... brane jedan drugoga. 23. ... pomažu i tješe kada netko od učenika doživi neuspjeh.</p>	<p>Prijateljstvo – vrsta socijalne interakcije u odnosima među učenicima (Buunk i Prins, 1998 prema Klarin, 2006) Prijateljstvo – vrsta socijalne interakcije u odnosima među učenicima (Buunk i Prins, 1998 prema Klarin, 2006)</p>	<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">PRIJATELJSTVO</p>
<p>24. ... tijekom odmora igraju igre na hodniku ili školskome dvorištu.</p>	<p>Igra (Klarin, 2006; Jurčić, 2012)</p>	
<p>25. ... gledaju u oči učenika s kojim razgovaraju. 26. ... okreću očima u razgovoru. 27. ... ponekad „potapšaju“ drugoga učenika s kojim razgovaraju. 28. ... imaju osmijeh na licu za vrijeme međusobnoga razgovora. 29. ... imaju ozbiljan izraz lica za vrijeme međusobnoga razgovora.</p>	<p>Ponašanja koje sudionici neverbalne komunikacije manifestiraju su kretnje i položaj tijela (Knapp i Hall, 2010)</p>	<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">NEVERBALNA KOMUNIKACIJA</p>

30. ... tuku se.	Agresivno ponašanje učenika (Caprora i sur., 2002)	POPULARNOST
31. ... izdvajaju ili odbacuju drugačije učenike.	Popularnost – vrsta socijalne interakcije u odnosima među učenicima (Bukowski i sur., 1993 prema Klarin, 2006)	

Za prikupljanje podataka u predistraživanju, mentorica izv. prof. dr. sc. Nataša Vlah uključila je diplomanticu Mateu Papić i organizirala radni istraživački projekt pod nazivom „Školska kultura i vršnjačko nasilje u osnovnoj školi“ u kojemu je konstruiran Upitnik za učenike i učenice za procjenu percipirane socijalno-komunikacijske komponente školske kulture na relaciji učenik – učenik (Skala prijateljsko-suradničke komunikacije učenika u školi - PSK).

4.5.3.1.1. Obrada podataka u predistraživanju

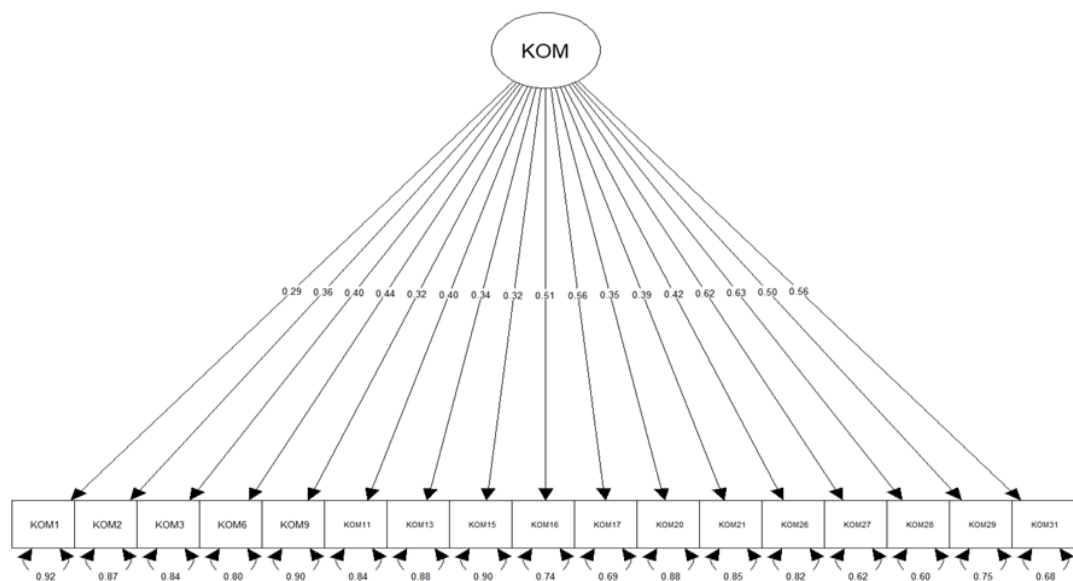
U prvoj je fazi provedeno predistraživanje (Cohen i sur., 2007) za provjeru i povećanje pouzdanosti, valjanosti i primjenjivosti mjernoga instrumenata – Upitnika za učenike i učenice za procjenu percipirane socijalno-komunikacijske komponente školske kulture na relaciji učenik – učenik na prigodnome uzorku od 326 učenika i učenica osnovnih škola u Koprivničko-križevačkoj županiji.

Kako bi se konstruirala konačna verzija upitnika za primjenu u daljnjim fazama studije, ispitani su određeni psihometrijski pokazatelji preliminarne verzije Upitnika za učenike i učenice za procjenu percipirane socijalno-komunikacijske komponente školske kulture na relaciji učenik – učenik. Iz teorijske perspektive pretpostavljen je jednofaktorski model te je izračunata pouzdanost upitnika tipa interne konzistencije koja se pokazala nedovoljno visokom ($\alpha = .68$). Kako bi se poboljšala psihometrijska svojstva upitnika, a ujedno skratila njegova duljina, iterativnim su postupkom iz upitnika uklanjane čestice nakon čijega uklanjanja dolazi do najvećega povećanja Cronbachova alfa koeficijenta sve dok više nije postojala čestica čije bi uklanjanje dovelo do povećanja istoga koeficijenta. Ova verzija upitnika sadržavala je 17 čestica s Cronbachovim alfa koeficijentom od .8.

Kako bi se provjerila valjanost ovoga upitnika, provedena je konfirmatorna faktorska analiza s pretpostavljenim jednofaktorskim modelom. Model je uključivao jednu latentnu

varijablu (socijalno-komunikacijska komponenta školske kulture na relaciji učenik – učenik) te 17 manifestnih varijabli (čestica u upitniku dobivenih prethodno opisanim procesom) koje latentna varijabla saturira. U svrhu identifikacije modela, latentna je varijabla standardizirana. Rezultati pokazuju kako su svi koeficijenti faktorske saturacije značajni. Njihove iznose, kao i iznose unikatiteta, moguće je vidjeti na slici 4. Pokazatelji pristajanja modela podacima većinom pokazuju kako je razina pristajanja modela podacima na zadovoljavajućoj razini, pri čemu je hi-kvadrat test (kao što biva uobičajeno s modelima ove vrste) sugerirao kako model ne pristaje dobro podacima: $\chi^2(119) = 253.152$; $p < .001$, a CFI i TLI također su sugerirali kako je model suboptimalan (CFI = .84, TLI = .82). Međutim, svi su ostali indikatori pristajanja modela podacima sugerirali kako jednofaktorski model dovoljno dobro pristaje podacima: $\chi^2/df = 2.13$, PCLOSE = .07 (RMSEA 90% CI .049 – .069), SRMR = .059.

Nakon provedene analize dobiven je upitnik pouzdanih mjernih karakteristika koji je korišten u glavnome istraživanju za mjerenje učenikove percepcije socijalno-komunikacijske komponente školske kulture na relaciji učenik – učenik.



Slika 4. Dijagram konfirmatornog faktorskog modela Upitnika za učenike i učenice za procjenu percipirane socijalno-komunikacijske komponente školske kulture na relaciji učenik – učenik.

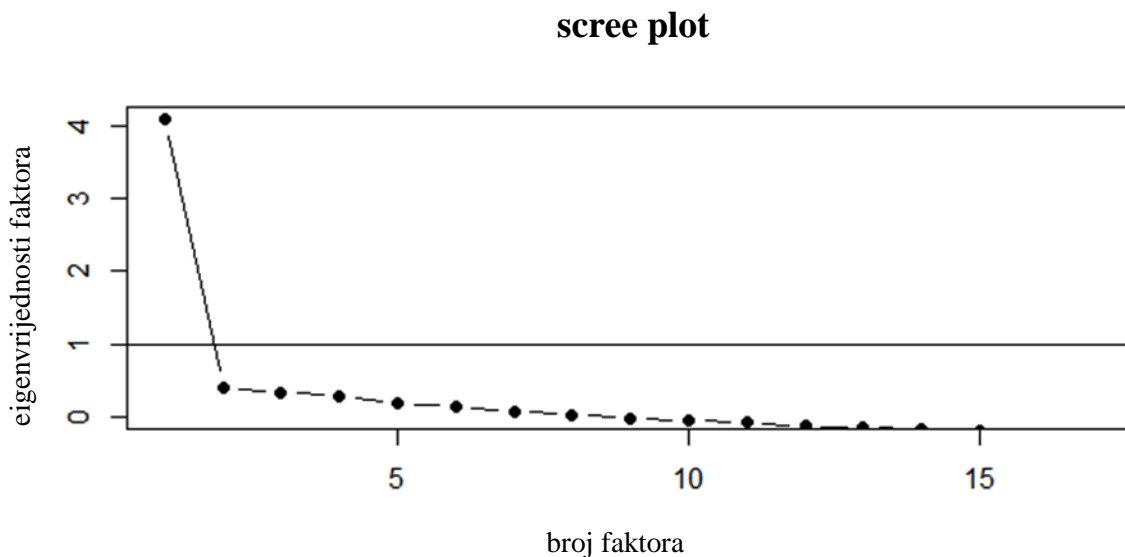
Dobivena je jednokomponentna skala učenikove percepcije socijalno-komunikacijske komponente školske kulture koja sadržajno opisuje dimenziju socijalno-komunikacijske komponente školske kulture na relaciji učenik – učenik te je nazvana **Skala prijateljsko-suradničke komunikacije** jer se čestice odnose uglavnom na prijateljske i suradničke odnose između učenika u školi sukladno prikazanome u tablici 10. Skala je namijenjena učenicima za

procjenu socijalno-komunikacijske komponente školske kulture na relaciji učenik – učenik na skali Likertova tipa od 4 stupnja (0 – nikada ne primjećujem, 3 – gotovo uvijek primjećujem) te mjeri učenikovu percepciju socijalno-komunikacijske komponente školske kulture na relaciji učenik – učenik u školi. Cronbachov je alfa koeficijent dobivene skale .797.

4.5.3.2. Mjerni instrumenti u glavnome istraživanju

Integrirani Upitnik za učenike i učenice (Skala prijateljsko-suradničke komunikacije učenika u školi – PSK) (prilog 1) sastojao se od četiri skale: prethodno opisane Skale prijateljsko-suradničke komunikacije učenika u školi – PSK-a, Skale školske klime i sukoba u školi (Puzić i sur., 2011), Skale školske kulture (Higgins-D'Alessandro i Sath, 1997) i Skale samoprocjene obrazaca ponašanja učenika u interpersonalnim sukobima – SOPUIS-a (Družinec i Vlah, 2015).

Kako bi se provjerila pretpostavljena faktorska struktura Skale prijateljsko-suradničke komunikacije učenika u školi – PSK, provedena je eksploratorna faktorska analiza. Broj faktora ispitan je pomoću Kaiser-Guttmanova kriterija i *scree plot*-a koji su sugerirali postojanje jednoga faktora u podlozi skalnih rezultata.



Slika 5. Scree plot eksploratorne faktorske analize Skale prijateljsko-suradničke komunikacije učenika u školi – PSK-a

Kaiser-Meyer-Olkinov kriterij bio je dostatno visok (.89), a Bartlettov test sfericiteta sugerirao je da se korelacijska matrica razlikuje od matrice identiteta: $\chi^2(136) = 2447.1; p <$

.001 te se stoga pristupilo provedbi faktorske analize. Faktorska analiza provedena je metodom zajedničkih faktora. Tablica 11 prikazuje matricu faktorske strukture.

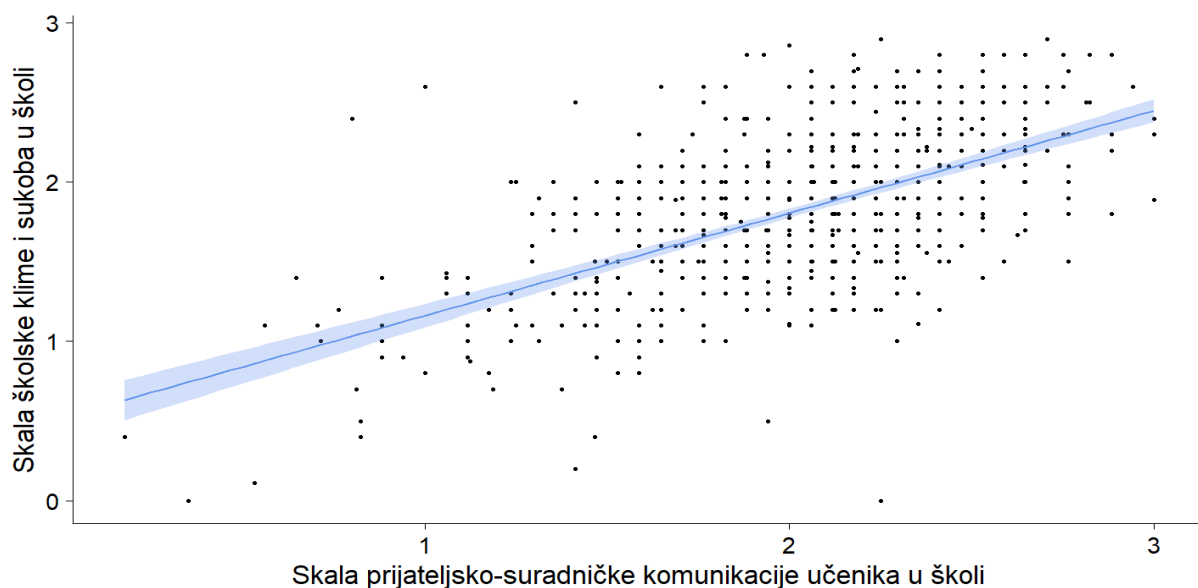
Tablica 11. Matrica faktorske strukture Skale prijateljsko-suradničke komunikacije učenika u školi – PSK-a

Čestica	λ
PSK 1	.38
PSK 2	.42
PSK 3	.39
PSK 4	.46
PSK 5	.5
PSK 6	.55
PSK 7	.47
PSK 8	.32
PSK 9	.52
PSK 10	.62
PSK 11	.45
PSK 12	.37
PSK 13	.6
PSK 14	.62
PSK 15	.64
PSK 16	.42
PSK 17	.45

Legenda: λ – koeficijent faktorske saturacije

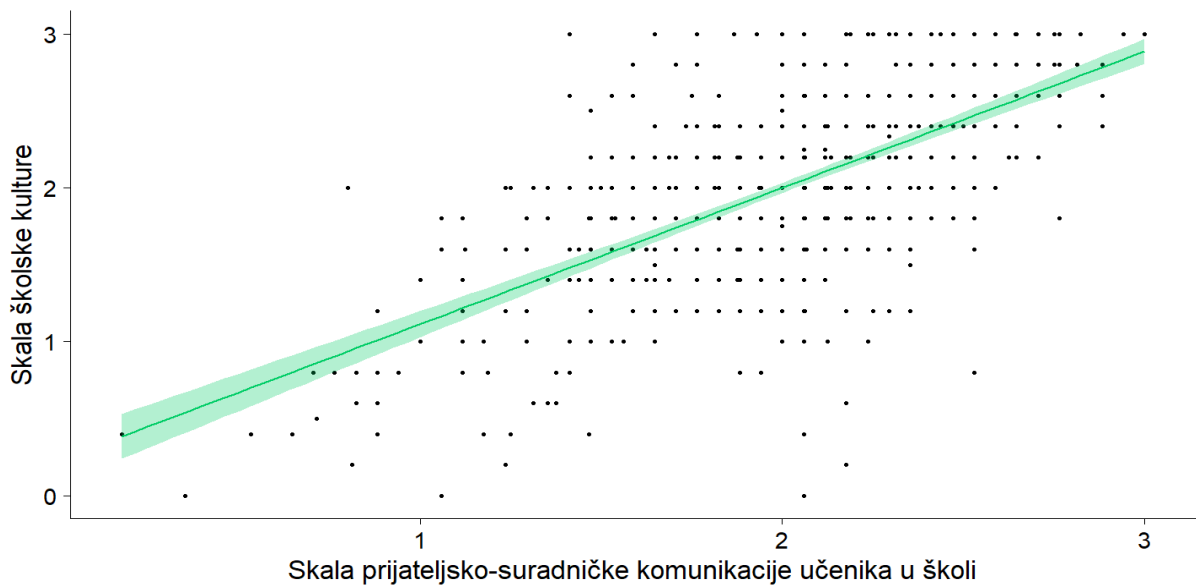
Budući da sve čestice ostvaruju koeficijente saturacije više od .3, ovo se faktorsko rješenje pokazalo zadovoljavajućim. Ovim je faktorom objašnjeno ukupno 24.1% varijance. Pouzdanost skale procijenjena je Cronbachovim alfa koeficijentom te se također pokazala zadovoljavajućom, $\alpha = .83$.

U svrhu daljnje validacije Skale prijateljsko-suradničke komunikacije učenika u školi – PSK-a, ispitani su odnosi te skale s drugim skalama koje mjere isti konstrukt Pearsonovim koeficijentom korelacije. Izbor Pearsonova umjesto Spearmanova koeficijenta korelacije nije temeljen na linearnosti odnosa jer i Spearmanov koeficijent pretpostavlja linearan odnos. Pearsonov koeficijent korelacije odabran je jer sve varijable imaju normalnu distribuciju, ne radi se o ordinalnim podacima (s obzirom na to da su nastali agregacijom niza pitanja), a uzorak ispitanika dovoljno je velik.



Slika 6. a) Odnos Skale prijateljsko-suradničke komunikacije učenika u školi – PSK-a i Skale školske klime i sukoba u školi

Grafički prikaz varijabli na slici 6 a) pokazuje kako je Skala prijateljsko-suradničke komunikacije učenika u školi – PSK u pozitivnoj i srednje visokoj korelaciji sa Skalom školske klime i sukoba u školi (Puzić i sur., 2011): $r(711) = .58$; $p < .001$. Ovdje valja podsjetiti kako je Skala školske klime i sukoba u školi (Puzić i sur., 2011) objavljena i poznata skala koja mjeri sličan konstrukt, dok se ovdje koristi radi utvrđivanja metrijskih karakteristika novonastaloga instrumenta i određivanja kriterijske pouzdanosti (Mejovšek, 2007).



Slika 6. b) Odnos Skale prijateljsko-suradničke komunikacije učenika u školi – PSK-a i Skale školske kulture

Grafički prikaz na slici 6 b) pokazuje kako je Skala prijateljsko-suradničke komunikacije učenika u školi – PSK u pozitivnoj i srednje visokoj korelaciji sa Skalom školske kulture (Puzić i sur., 2011): $r(703) = .65$; $p < .001$. Dobivena razina korelacije između skala dovoljna je kako bismo novu skalu smatrali konvergentno valjanom, no svakako valja istaknuti kako postoji i nezanemariv dio varijance u kojemu se nova skala ne preklapa s prethodno postojećom skalom, što sugerira kako ove dvije skale jednim dijelom zahvaćaju iste, a jednim dijelom različite aspekte mjerenih konstrukata. To daje uporište za daljnje korištenje nove skale.

Upitnik za učenike i učenice (Skala prijateljsko-suradničke komunikacije učenika u školi – PSK) sadrži sljedeće dijelove:

- i. Opći i sociodemografski podaci učenika (dob, spol, razred)
- ii. Skala prijateljsko-suradničke komunikacije učenika u školi – PSK mjeri učenikovu percepciju socijalno-komunikacijske komponente školske kulture na relaciji učenik – učenik na skali Likertova tipa od 4 stupnja (0 – nikada ne primjećujem, 3 – gotovo uvijek primjećujem) te se sastoji od 17 čestica: Učenici moje škole ... 1. međusobno razgovaraju o važnim događajima u školi., 2. pomažu jedni drugima oko pisanja domaćih zadaća., 3. pomažu jedni drugima u učenju za ispite., 4. u razgovoru uglavnom slušaju učenika s kojim razgovaraju., 5. čuvaju povjerene im tajne., 6. imaju osmijeh na licu za vrijeme međusobnoga razgovora., 7. uglavnom

gledaju u oči učenika s kojim razgovaraju., 8. ponekad „potapšaju“ drugoga učenika s kojim razgovaraju., 9. međusobno razumiju jedan drugoga., 10. mogu se osloniti na prijatelje kada im treba pomoć ili savjet., 11. rado sudjeluju u zajedničkim aktivnostima u školi (izlet, priredba), 12. međusobno si posuđuju stvari i pribor. U mojoj školi ... 1. prijatelji brane jedan drugoga., 2. ako netko od učenika doživi neuspjeh, ostali ga tješe i pokušavaju mu pomoći., 3. poštuje se mišljenje svakoga učenika kada se donose zajedničke odluke., 4. ako netko od učenika zaboravi zadaću, ostali mu pokušavaju pomoći da je napiše., 5. stariji učenici rado pomažu mlađim učenicima.

Za procjenu konvergentne valjanosti novokonstruirane i prethodno opisane skale koristile su se dvije kriterijske skale uz prethodnu pisanu suglasnost autora za korištenje:

- iii. Skala školske klime i sukoba u školi (Puzić i sur., 2011) sastoji se od 18 čestica raspoređenih u tri faktora: nastavnička podrška učenicima, konfliktni odnosi među učenicima i suradnički odnosi među učenicima. Autori su utvrdili zadovoljavajuću pouzdanost faktora, a Cronbachov je alfa koeficijent unutarnje konzistencije od .69 do .85. U ovom je istraživanju korišteno 10 čestica koje sadržajno opisuju socijalno-komunikacijsku komponentu školske kulture na relaciji učenik – učenik: 1. Učenici ogovaraju jedni druge., 2. Učenici se prijateljski odnose jedni prema drugima., 3. Učenici ismijavaju i vrijeđaju jedni druge., 4. Učenici si međusobno pomažu u školskim aktivnostima., 5. Učenici različitih stilova života međusobno se dobro slažu., 6. Učenici se fizički sukobljavaju., 7. Učenici isključuju iz školskih aktivnosti i druženja učenike koji se razlikuju od ostalih., 8. Tijekom rasprava na nastavi učenici uvažavaju mišljenja drugih učenika., 9. Učenici pažljivo slušaju jedni druge tijekom rasprava na nastavi., 10. Učenici vole biti u školi. Učenici su na skali Likertova tipa od 4 stupnja (0 – nikada ne primjećujem, 3 – gotovo uvijek primjećujem) davali svoje procjene razine socijalno-komunikacijske komponente školske kulture na relaciji učenik – učenik.
- iv. Skala školske kulture (*School Culture Scale- SCS*) (Higgins-D'Alessandro i Sath, 1997) sastoji se od 25 čestica raspoređenih u 4 faktora, a to su: normativna očekivanja, odnos učenik – učitelj/odnos učenik – škola, odnosi između učenika i obrazovne mogućnosti. Autori ove skale navode Cronbachov alfa koeficijent unutarnje konzistencije od .77 do .82. Za potrebe ovoga istraživanja prevedeno je s

engleskoga jezika i korišteno 5 čestica koje sadržajno opisuju socijalno-komunikacijsku komponentu školske kulture na relaciji učenik – učenik: 1. Učenici se međusobno poštuju i pristojno se odnose jedni prema drugima., 2. Učenici si međusobno pomažu iako nisu prijatelji., 3. Učenici iz različitih skupina/društava su prijatelji., 4. Učenici imaju povjerenje jedni u druge., 5. Učenici nastoje pozitivno utjecati jedni na druge. Učenici su na skali Likertova tipa od 4 stupnja (0 – nikada ne primjećujem, 3 – gotovo uvijek primjećujem) davali svoje procjene.

- v. Za samoprocjenu učenika o obrascima ponašanja koje koriste u interpersonalnim sukobima korištena je Skala samoprocjene obrazaca ponašanja učenika u interpersonalnim sukobima - SOPUIS (Družinec i Vlah, 2015) koja je izvorno namijenjena učiteljima/razrednicima za procjenu obrazaca ponašanja učenika u interpersonalnim sukobima, a u ovome je radu prilagođena samoprocjeni obrazaca ponašanja učenika u interpersonalnim sukobima (prilog 3). Prilagođena Skala samoprocjene obrazaca ponašanja učenika u interpersonalnim sukobima – SOPUIS (Družinec i Vlah, 2015) sadržajno opisuje svaki od triju obrazaca ponašanja učenika u interpersonalnim sukobima: pobjeđivanje, izbjegavanje i suradnju te sadrži ukupno 21 česticu. Čestice su jednostavne i razumljive, a predstavljaju ekstrahirana specifična ponašanja tijekom komunikacije učenika u sukobima koja eksplicitno pripadaju pojedinome obrascu (pobjeđivanje, izbjegavanje, suradnja) te ne iziskuju prethodnu edukaciju učenika.

Dakle, obrasce ponašanja učenika u interpersonalnim sukobima učenici su samoprocjenjivali na Skali samoprocjene obrazaca ponašanja djece u sukobima – SOPUIS-u (Družinec i Vlah, 2015) s obzirom na dimenzije:

1) *Pobjeđivanje*

Dimenzija *Pobjeđivanje* sastojat će se od 7 čestica: 1. korištenje pogrdnih riječi, 2. ismijavanje sugovornika, 3. upadanje u riječ, 4. vikanje, 5. uporno ustrajanje u zahtjevima, 6. guranje sugovornika, 7. govorenje rečenice: „Ti si prvi počeo!“, a Cronbachov alfa koeficijent za dimenziju pobjeđivanja iznosi .86.

2) *Izbjegavanje*

Dimenzija *Izbjegavanje* sastojat će se od 7 čestica: 1. govorenje rečenice: „Nije važno.“, 2. govorenje rečenice: „Kako ti želiš.“, 3. saginjanje glave u razgovoru, 4. izbjegavanje suprotne

strane, 5. tiho govorenje, 6. strah, 7. sram, a Cronbachov alfa koeficijent za ovu dimenziju iznosi .79.

3) *Suradnja*

Dimenzija *Suradnje* sastojat će se od 7 čestica: 1. iznošenje argumenata, 2. objašnjavanje vlastitih stavova, 3. otvoreno iznošenje vlastitih stajališta o problemu, 4. ustrajanje na rješavanju sukoba, 5. motiviranje sugovornika za suradnju, 6. postavljanje pitanja sugovorniku, 7. isticanje dobrih strana sugovornika, a Cronbachov alfa koeficijent za dimenziju suradnje iznosi .94.

Skala je namijenjena učenicima za samoprocjenu obrasca ponašanja u interpersonalnim sukobima na skali Likertova tipa od 5 stupnjeva (0 – uopće se ne odnosi na mene, 1 – uglavnom se ne odnosi na mene, 2 – ponekad se odnosi na mene, 3 – uglavnom se odnosi na mene, 4 – uvijek se odnosi na mene).

4.5.4. Varijable istraživanja

Na temelju predloženih istraživačkih ciljeva definirane su varijable u ovome istraživanju. Varijable na temelju kojih su učenici samoprocijenili koje obrasce ponašanja koriste u interpersonalnim sukobima su: pobjeđivanje, izbjegavanje i suradnja te rezultat na Skali prijateljsko-suradničke komunikacije učenika u školi – PSK-u. Uključene su demografske varijable spola i dobi te razred koji učenik pohađa za koje smatramo da je, s obzirom na ranije elaboriranje u uvodnim istraživanjima, bitno uzeti u obzir.

U ispitivanju korelacija pokazalo se kako je učenikova percepcija socijalno-komunikacijske komponente školske kulture na relaciji učenik – učenik povezana samo sa suradnjom u sukobima, ali ne i s ostala dva obrasca, pa regresijske analize u kojima bi kriterijske varijable bili obrasci pobjeđivanja i izbjegavanja nisu bile smislene. Stoga je provedena samo regresijska analiza u kojoj je kriterijska varijabla suradnja u sukobima, dok su u analizu kao prediktorske varijable uvršteni učenikova percepcija socijalno-komunikacijske komponente školske kulture i spol (bez razreda jer se razred nije pokazao povezanim sa suradnjom u sukobima).

4.5.5. Prikupljanje podataka

Podatci su se prikupljali integriranim Upitnikom za učenike i učenice (Skala prijateljsko-suradničke komunikacije učenika u školi - PSK) za procjenu percipirane socijalno-komunikacijske komponente školske kulture na relaciji učenik – učenik i samoprocjenu obrazaca ponašanja učenika u interpersonalnim sukobima.

4.5.5.1. Prikupljanje podataka u glavnome istraživanju

U glavnome su se istraživanju kvalitativni podatci prikupljali integriranim Upitnikom za učenike i učenice (Skala prijateljsko-suradničke komunikacije učenika u školi - PSK) uz poštivanje Etičkoga kodeksa istraživanja s djecom (2003:14,15) koji uključuje „sljedeća načela: načelo zaštite dobrobiti djeteta i njegova prava na tjelesni, duševni i emocionalni integritet“, „načelo poštovanja ljudskih prava, vrijednosti i dostojanstva osobe, načelo poštovanja privatnosti i anonimnosti sudionika, pravo djeteta na izražavanje vlastitoga mišljenja, načelo poštovanja prava djeteta na samoodređenje, načelo odgovornosti u slučaju etičkih dvojbi, načelo zaštite integriteta znanosti i znanstvenika, načelo objektivnosti, točnosti i poštenja u radu“.

U provedbi prikupljanja podataka anketnim upitnikom poštivale su se smjernice Opće uredbe o zaštiti podataka (2016) i etička pravila (Cohen i sur., 2007) koja uključuju: svjesni pristanak, mogućnost odustajanja, korisnost i neškodljivost istraživanja, povjerenje, anonimnost i nemogućnost ulaženja u trag ispitaniku, osjetljivost pitanja, pouzdanost i valjanost instrumenta. U skladu s istraživačkom etikom (Milas, 2009), prije prikupljanja podataka sudionici su upoznati sa svim aspektima istraživanja na način da se ravnateljima škola koji su pristali sudjelovati u istraživanju poslalo popratno pismo (prilog 5) u kojemu su navedeni podatci o istraživaču (ime, kontakt, institucija), cilj i svrha istraživanja, pribavljanje suglasnosti roditelja, upute za popunjavanje anketnoga upitnika, termin kada će doktorandica doći u školu i prikupiti podatke, jamstva sukladno etičkim načelima (anonimnost ispitanika i ustanove, povjerljivost podataka), način objave rezultata istraživanja i zahvala za sudjelovanje.

Pribavljen je informirani pristanak roditelja ili skrbnika (prilog 4) nakon pisanoga informiranja roditelja ili skrbnika o svrsi istraživanja, općim i posebnim koristima istraživanja, rizicima, vrsti i trajanju postupka, povjerljivosti dobivenih podataka, zaštiti

privatnosti sudionika, dragovoljnosti sudjelovanja i pravu na odustajanje od sudjelovanja u istraživanju. Obasce za informirani pristanak razrednici su podijelili svim učenicima u razredu koji su ih predali roditeljima na potpis i potom vratili razrednicima. Prikupljanje podataka u glavnome je istraživanju u cijelosti obavila doktorandica uz pomoć koordinatora u školi (stručnog suradnika škole – pedagoga).

Prikupljeni podatci pohranjivani su na računalu i dostupni isključivo doktorandici, mentorici i komentorici, a za osobne podatke sudionika istraživanja jamči se potpuna pouzdanost. Naglašeno je kako pristup podacima smije imati samo istraživač, odnosno doktorandica, ali ne i djelatnici škole. S obzirom na sve navedeno, prikupljeni podatci ne mogu ni na koji način povećati rizik društvene i/ili zakonske odgovornosti sudionika ili utjecati na odluku koja bi prouzročila financijsku ili bilo koju drugu štetu sudionicima istraživanja.

4.5.6. Obrada podataka

Za obradu prikupljenih kvalitativnih podataka korišten je Statistički program za društvene znanosti (IBM SPSS, 20.0.) i Program R.

4.5.6.1. Obrada podataka u glavnome istraživanju

U glavnome istraživanju provedeno je ispitivanje svojstava Skale prijateljsko-suradničke komunikacije učenika u školi – PSK-a; provedena je eksploratorna faktorska analiza i ispitani su odnosi te skale s drugim skalama koje mjere isti konstrukt Pearsonovim koeficijentom korelacije.

Temeljna hipoteza provjerena je kroz testiranja specifičnih hipoteza te se naposljetku izveo logički zaključak o njenoj prihvaćenosti/odbaćenosti.

Za testiranje specifične hipoteze H1 analizirani su deskriptivno-statistički pokazatelji Skale prijateljsko-suradničke komunikacije učenika u školi – PSK-a.

Za testiranje specifične hipoteze H2 provedena je zavisna analiza varijance s vrstom obrasca (pobjeđivanje, izbjegavanje, suradnja) kao nezavisnom varijablom te rezultatom na

pripadajućoj supskali Skale samoprocjene obrazaca ponašanja učenika u interpersonalnim sukobima – SOPUIS-a kao zavisnom varijablom.

Specifična hipoteza H3 testirana je nizom Welchovih t-testova. Kao nezavisna varijabla korišten je spol učenika, dok su u svakom t-testu kao zavisne varijable korišteni rezultat na Skali prijateljsko-suradničke komunikacije učenika u školi – PSK-u te rezultati na supskalama Skale samoprocjene obrazaca ponašanja učenika u interpersonalnim sukobima – SOPUIS-a. Također, kao nezavisna varijabla korištena je pripadnost razredu (7. ili 8. razred), dok su u svakom t-testu kao zavisne varijable korišteni rezultat na Skali prijateljsko-suradničke komunikacije učenika u školi – PSK-u te rezultati na supskalama Skale samoprocjene obrazaca ponašanja učenika u interpersonalnim sukobima – SOPUIS-a.

Specifična hipoteza H4 testirana je Pearsonovim koeficijentima korelacije kao i regresijskom analizom kako bi se ispitalo individualan doprinos različitih varijabli objašnjenju varijance obrazaca ponašanja u interpersonalnim sukobima učenika. Provedena je jedna regresijska analiza u kojoj je kriterijska varijabla suradnja u sukobima, a kao prediktorske varijable uvršteni su percipirana socijalno-komunikacijska komponenta školske kulture na relaciji učenik – učenik i spol.

5. REZULTATI

U ovome poglavlju prikazani su temeljni rezultati ispitivanja percipirane socijalno-komunikacijske komponente školske kulture na relaciji učenik – učenik i odabira obrazaca ponašanja učenika u interpersonalnim sukobima te utjecaja spola, dobi i razreda koji učenik pohađa.

5.1. Ispitivanje hipoteza

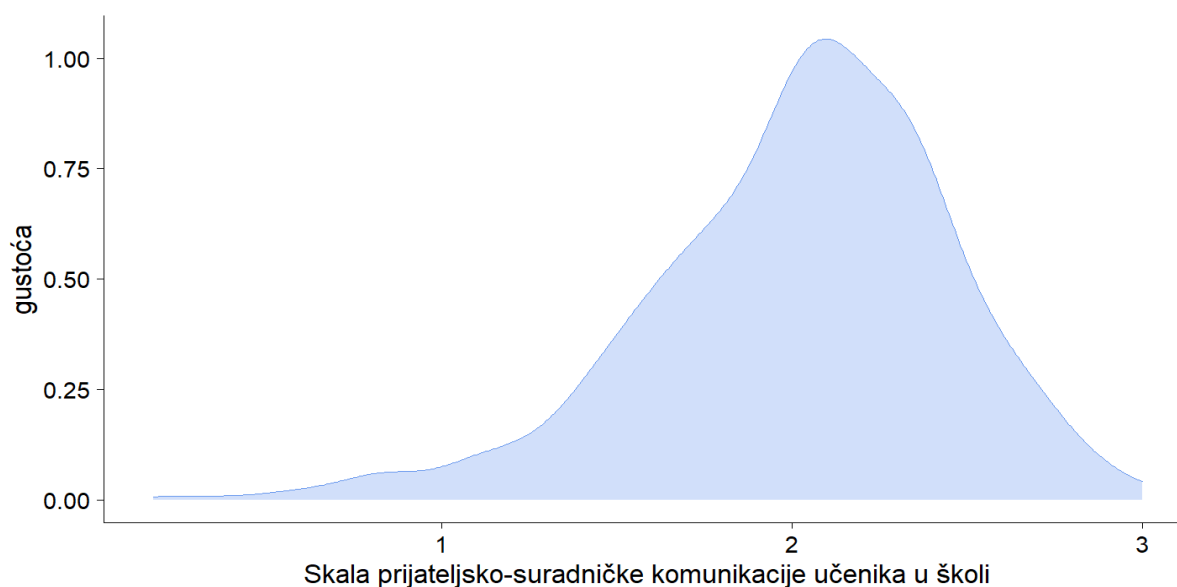
5.1.1. Učenička percepcija socijalno-komunikacijske komponente školske kulture na relaciji učenik – učenik

Kako bi se testirala hipoteza prema kojoj učenici percipiraju socijalno-komunikacijsku komponentu školske kulture u svojoj školi, izračunati su deskriptivno-statistički pokazatelji Skale prijateljsko-suradničke komunikacije učenika u školi – PSK-a. Ti se pokazatelji nalaze u tablici 12, a grafički se prikaz distribucije nalazi na slici 7.

Tablica 12. Deskriptivno-statistički pokazatelji Skale prijateljsko-suradničke komunikacije učenika u školi – PSK-a

<i>M</i>	<i>SD</i>	γ_1	κ
2.02	0.433	-0.71	0.96

Legenda: *M* – aritmetička sredina, *SD* – standardna devijacija, γ_1 - asimetričnost, κ – spljoštenost



Slika 7. Prikaz distribucije rezultata na Skali prijateljsko-suradničke komunikacije učenika u školi – PSK-u.

Kao što je vidljivo iz statističkih pokazatelja u tablici 12 i sa slike 7, distribucija ima tendenciju blage negativne asimetričnosti, što znači da najveći broj sudionika ne postiže

srednji već povišen rezultat na Skali prijateljsko-suradničke komunikacije. No taj je učinak slab zato što je distribucija samo blago asimetrična. Nadalje, vidljivo je da je aritmetička sredina iznad polovine zadane skale za odgovore (2 – često primjećujem), prema čemu se zaključuje kako učenici često percipiraju socijalno-komunikacijsku komponentu školske kulture na relaciji učenik – učenik. S obzirom da viši rezultat na skali upućuje na višu percepciju socijalno-komunikacijske komponente školske kulture na relaciji učenik – učenik, ovi rezultati sugeriraju da učenici *blago više* percipiraju socijalno-komunikacijsku komponentu školske kulture na relaciji učenik – učenik.

Tablica 13. Deskriptivni pokazatelji i frekvencije odgovora učenika/ca na tvrdnje Skale prijateljsko-suradničke komunikacije – PSK-a

Skala prijateljsko-suradničke komunikacije – PSK		0	1	2	3	M	SD
VARIJABLE							
PSK 1	Učenici moje škole međusobno razgovaraju o važnim događajima u školi.	4.5	30.8	43.3	21.5	1.82	.818
PSK 2	Učenici moje škole pomažu jedni drugima oko pisanja domaćih zadaća.	2.5	17.9	40.6	38.9	2.16	.803
PSK 3	Učenici moje škole pomažu jedni drugima u učenju za ispite.	10.1	37.6	36.8	15.5	1.58	.871
PSK 4	Učenici moje škole u razgovoru uglavnom slušaju učenika s kojim razgovaraju.	5.7	18.8	47.6	27.8	1.98	.834
PSK 5	Učenici moje škole čuvaju povjerene im tajne.	7.5	22.9	38.9	30.7	1.93	.912
PSK 6	Učenici moje škole imaju osmijeh na licu za vrijeme međusobnoga razgovora.	3.4	17.8	50.7	28.0	2.03	.771
PSK 7	Učenici moje škole uglavnom gledaju u oči učenika s kojim razgovaraju.	4.1	24.5	45.2	26.1	1.93	.818
PSK 8	Učenici moje škole ponekad „potapšaju“ drugoga učenika s kojim razgovaraju.	15.3	39.9	31.5	13.3	1.43	.905
PSK 9	Učenici moje škole međusobno razumiju jedan drugoga.	2.8	11.6	48.7	37.0	2.20	.748
PSK 10	Učenici moje škole mogu se osloniti na prijatelje kada im treba pomoć ili savjet.	2.4	10.4	36.3	50.9	2.36	.763
PSK 11	Učenici moje škole rado sudjeluju u zajedničkim aktivnostima u školi (izlet, priredba).	2.7	10.8	34.5	52.0	2.36	.780
PSK 12	Učenici moje škole međusobno si posuđuju stvari i pribor.	1.0	5.6	27.8	65.5	2.58	.645
PSK 13	U mojoj školi prijatelji brane jedan drugoga.	2.8	8.9	34.9	53.4	2.39	.765
PSK 14	U mojoj školi ako netko od učenika doživi neuspjeh, ostali ga tješe i pokušavaju mu pomoći.	5.5	21.8	42.1	30.6	1.98	.863
PSK 15	U mojoj školi poštuje se mišljenje svakoga učenika kada se donose zajedničke odluke.	6.1	23.3	45.0	25.6	1.90	.852
PSK 16	U mojoj školi ako netko od učenika zaboravi zadaću, ostali mu pokušavaju pomoći da je napiše.	4.5	10.6	28.7	56.2	2.36	.847
PSK 17	U mojoj školi stariji učenici rado pomažu mlađim učenicima.	21.1	35.6	30.3	13.0	1.35	.955

Legenda: M= aritmetička sredina; SD= standardna devijacija; 0 – nikada ne primjećujem; 1 – ponekad primjećujem; 2 – često primjećujem; 3 – gotovo uvijek primjećujem

U tablici 13 prikazani su postoci odgovora ispitanika, aritmetičke sredine i standardne devijacije za svaku česticu iz Skale prijateljsko-suradničke komunikacije – PSK-a. Većina

ispitanika (65.5%) gotovo uvijek percipira kako učenici u školi međusobno posuđuju stvari i pribor ($M = 2.58$; $SD = .645$). Ispitanici često percipiraju kako prijatelji brane jedan drugoga ($M = 2.39$; $SD = .765$), ako netko od učenika zaboravi zadaću ostali mu pokušavaju pomoći da je napiše ($M = 2.36$; $SD = .847$), učenici rado sudjeluju u zajedničkim aktivnostima u školi (izlet, priredba) ($M = 2.36$; $SD = .780$), učenici se mogu osloniti na prijatelje kada im treba pomoć ili savjet ($M = 2.36$; $SD = .763$), međusobno razumiju jedan drugoga ($M = 2.20$; $SD = .748$), pomažu jedni drugima oko pisanja domaćih zadaća ($M = 2.16$; $SD = .803$), imaju osmijeh na licu za vrijeme međusobnoga razgovora ($M = 2.03$; $SD = .771$), ako netko od učenika doživi neuspjeh, ostali ga tješe i pokušavaju mu pomoći ($M = 1.98$; $SD = .863$), u razgovoru uglavnom slušaju učenika s kojim razgovaraju ($M = 1.98$; $SD = .834$), gledaju u oči učenika s kojim razgovaraju ($M = 1.93$; $SD = .818$), čuvaju povjerene im tajne ($M = 1.93$; $SD = .912$), poštuju se mišljenje svakoga učenika kada se donose zajedničke odluke ($M = 1.90$; $SD = .852$), međusobno razgovaraju o važnim događajima u školi ($M = 1.82$; $SD = .818$) i pomažu jedni drugima u učenju za ispite ($M = 1.58$; $SD = .871$). Ispitanici tek ponekad percipiraju kako učenici „potapšaju“ drugoga učenika s kojim razgovaraju ($M = 1.43$; $SD = .905$) i da stariji učenici rado pomažu mlađim učenicima ($M = 1.35$; $SD = .955$).

Može se uočiti kako ispitanici često ili gotovo uvijek percipiraju socijalno-komunikacijsku komponentu školske kulture na relaciji učenik – učenik s obzirom na to da često ili gotovo uvijek percipiraju 15 od ukupno 17 čestica Skale prijateljsko-suradničke komunikacije – PSK-a koje opisuju specifične situacije prijateljske i suradničke komunikacije učenika u školi.

5.1.2. Obrasci ponašanja učenika u interpersonalnim sukobima

Kako bi se testirala hipoteza prema kojoj se učenici češće ponašaju prema konstruktivnome obrascu suradnje u interpersonalnim sukobima nego prema nekonstruktivnim obrascima pobjeđivanja i izbjegavanja, nakon utvrđivanja deskriptivnih temeljnih pokazatelja triju supskala kojima su se mjerila tri obrasca ponašanja (pobjeđivanje, izbjegavanje, suradnja), provedena je zavisna analiza varijance s vrstom obrasca ponašanja u interpersonalnim sukobima (pobjeđivanje, izbjegavanje, suradnja) kao nezavisnom varijablom te rezultatom na pripadajućoj supskali Skale samoprocjene obrazaca ponašanja učenika u interpersonalnim sukobima – SOPUIS-a kao zavisnom varijablom. Pokazalo se kako vrsta obrasca statistički značajno doprinosi rezultatu na supskali: $F(2, 1418) = 484.09$; $p < .001$ uz

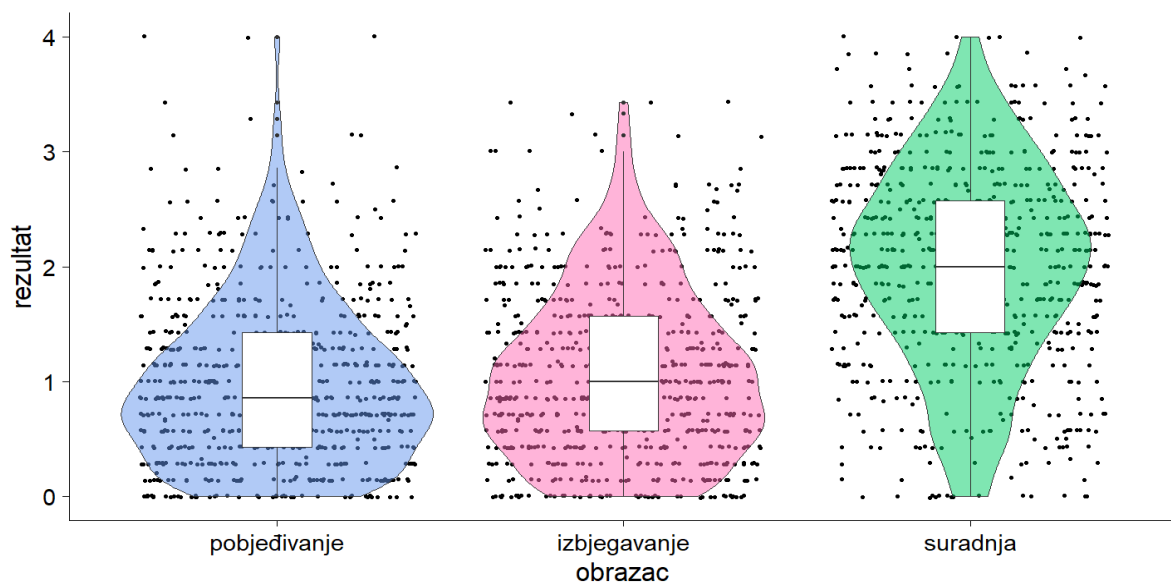
veliku veličinu efekta, $\eta^2 = .27$. Ovom je analizom utvrđeno kako rezultat na supskali ovisi o vrsti obrasca ponašanja (pobjeđivanje, izbjegavanje, suradnja), dakle, utvrđeno je kako obrasci pobjeđivanje, izbjegavanje i suradnja nemaju iste prosjeke. Kako bi se detaljnije provjerilo između kojih supskala postoje razlike (odnosno, koji su obrasci izraženiji), provedeni su Schefféovi *post-hoc* testovi. Tim je testovima utvrđeno kako ne postoji statistički značajna razlika između obrasca izbjegavanja i obrasca pobjeđivanja ($p = .09$), ali postoji statistički značajna razlika između obrasca izbjegavanja i obrasca suradnje ($p < .001$) te između obrasca pobjeđivanja i obrasca suradnje ($p < .001$). Najvišu vrijednost imao je obrazac suradnje ($M = 2.01$), potom obrazac izbjegavanja ($M = 1.06$) te obrazac pobjeđivanja ($M = 0.98$).

Tablica 14. Deskripcija stavova prema obrascima ponašanja učenika u interpersonalnim sukobima

Obrazac	M	SD	Min.	Max.	α	γ_1	κ
<i>pobjeđivanje</i>	0.98	0.71	0	4	.79	0.94	1.1
<i>izbjegavanje</i>	1.06	0.72	0	3.43	.72	0.63	-0.02
<i>suradnja</i>	2.01	0.88	0	4	.8	-0.22	-0.43

Legenda: M- aritmetička sredina, SD – standardna devijacija, Min. – minimum, Max. – maksimum, α -Cronbachov alfa koeficijent, γ_1 - asimetričnost, κ – spljoštenost

Prije daljnjega prikaza rezultata valja se podsjetiti da je prema načinu unosa pojedinih odgovora na tvrdnje broj 1 označavao *uglavnom se ne odnosi na mene*, a broj 2 *ponekad se odnosi na mene*. Prema rezultatima prikazanim u tablici 14 i prethodno navedenome, učenici procjenjuju kako se obrazac suradnje ponekad odnosi na njih, dok za obrazac pobjeđivanja i izbjegavanja procjenjuju kako se uglavnom na njih ne odnosi. Iako učenici ne procjenjuju svoje ponašanje prema obrascu suradnje najvišim vrijednostima Likertove skale, već samo ponekad, njihove su samoprocjene ipak svojstvene prihvatanju toga obrasca. Ukoliko se podsjetimo da je raspon odgovora na čestice od 0 (uopće se ne odnosi na mene) do 4 (uvijek se odnosi na mene), oslanjajući se na samu skalu, rezultat od 2.01 predstavlja prosjek.



Slika 8. Kombinirani dijagram raspršenja, violin plot i box-and-whiskers plot rezultata na supskalama Skale samoprocjene obrazaca ponašanja učenika u sukobima – SOPUIS-a.

U kombiniranome dijagramu raspršenja, *violin plot*-u i *box-and-whiskers plot*-u prikazani su rezultati na supskalama Skale samoprocjene obrazaca ponašanja učenika u sukobima – SOPUIS-a. U dijagramu raspršenja crne točkice prikazuju individualne rezultate, dakle, svaka je točkica jedan sudionik. *Violin plot* je obojeni dio dijagrama koji predstavljaju distribucije varijabli. *Box-and-whiskers plot* sastoji se od bijeloga pravokutnika iz kojega se prema gore i dolje protežu dvije okomite crte. Vodoravna linija u pravokutniku predstavlja medijan rezultata, gornji i donji rubovi pravokutnika predstavljaju 25. i 75. centil rezultata, a krajevi crta koje se protežu iz pravokutnika predstavljaju minimum i maksimum rezultata (izuzev ekstremnih vrijednosti).

Promatrajući grafički prikaz rezultata na slici 8, učenici se u sukobima značajno češće ponašaju prema obrascu suradnje, a obrasci pobjeđivanja i izbjegavanja odabiru se rjeđe od obrasca suradnje te nema razlike u čestini pojave između obrasca pobjeđivanja i izbjegavanja. Time je potvrđena hipoteza kako se učenici u sukobima češće ponašaju prema konstruktivnom obrascu suradnje nego prema nekonstruktivnim obrascima pobjeđivanja i izbjegavanja.

Tablica 15. Pearsonov koeficijent korelacije faktora obrazaca ponašanja učenika u interpersonalnim sukobima

FAKTOR	1	2	3
1 pobjeđivanje	1	.27	.16
2 suradnja		1	.19
3 izbjegavanje			1

Legenda: ** - $p < ,01$. N = 710

Iz tablice 15 vidljivo je da su u niskoj, ali pozitivnoj korelaciji suradnja i izbjegavanje, suradnja i pobjeđivanje te izbjegavanje i pobjeđivanje. Dobiveni koeficijenti korelacije upućuju na zaključak kako obrazac suradnje u interpersonalnim sukobima učenici prihvaćaju na deklarativnoj razini jer je obrazac suradnje u pozitivnoj korelaciji s teorijski neprihvatljivim obrascima pobjeđivanja i izbjegavanja.

Tablica 16. Deskriptivni pokazatelji i frekvencije odgovora učenika/ca na tvrdnje Skale samoprocjene obrazaca ponašanja učenika u sukobima – SOPUIS-a

	Skala samoprocjene obrazaca ponašanja učenika u sukobima VARIJABLE	0	1	2	3	4	M	SD
SOPUIS 1	koristim pogrdne riječi	35.8	32.1	24.0	5.2	2.8	1.07	1.029
SOPUIS 2	ismijavam sugovornika	55.7	27.4	12.7	2.8	1.4	.67	.903
SOPUIS 3	upadam u riječ	32.4	32.0	25.5	7.5	2.5	1.16	1.042
SOPUIS 4	vičem	42.8	24.1	22.4	6.0	4.7	1.06	1.145
SOPUI 5	uporno ustrajem u svojim zahtjevima	26.6	21.7	25.6	14.8	11.3	1.62	1.320
SOPUIS 6	guram sugovornika	70.1	18.6	7.0	2.4	1.9	.47	.872
SOPUIS 7	govorim: „Ti si prvi počeo!“	54.6	24.2	11.2	6.2	3.8	.80	1.102
SOPUIS 8	iznosim argumente u razgovoru	26.4	24.1	21.4	17.2	10.8	1.62	1.327
SOPUIS 9	objašnjavam svoje stavove	17.5	18.8	28.0	20.1	15.5	1.97	1.309
SOPUIS 10	otvoreno iznosim svoje potrebe i želje u sukobu	29.3	18.0	23.7	17.7	11.4	1.64	1.362
SOPUIS 11	ustrajem na rješavanju sukoba	18.6	13.3	22.3	23.4	22.4	2.18	1.407
SOPUIS 12	motiviram sugovornika za suradnju	14.7	14.4	24.4	28.2	18.3	2.21	1.306
SOPUIS 13	postavljam pitanja sugovorniku	11.9	15.0	27.2	28.9	17.0	2.24	1.241
SOPUIS 14	ističem dobre strane sugovornika	12.8	15.8	27.8	24.9	18.7	2.21	1.274
SOPUIS 15	govorim: „Kako ti želiš.“	23.9	21.8	24.2	17.1	13.0	1.73	1.340
SOPUIS 16	u razgovoru saginjem glavu	57.1	24.2	11.6	5.3	1.9	.71	.991
SOPUIS 17	sramim se	56.7	19.8	13.5	5.9	4.2	.81	1.130

SOPUIS18	izbjegavam učenika/cu s kojim sam u sukobu	37.5	21.3	19.0	12.4	9.9	1.36	1.351
SOPUIS19	govorim: „Nije važno.“	37.2	20.9	21.3	12.2	8.4	1.34	1.311
SOPUIS20	tiho govorim	51.3	20.5	16.3	6.6	5.2	.94	1.188
SOPUIS21	bojim se	71.3	14.6	9.3	2.8	2.0	.50	.919

M= aritmetička sredina; SD= standardna devijacija; 0 – uopće se ne odnosi na mene; 1 – uglavnom se ne odnosi na mene; 2 – ponekad se odnosi na mene; 3 – uglavnom se odnosi na mene; 4 – uvijek se odnosi na mene

U tablici 16 prikazani su deskriptivni pokazatelji i frekvencije odgovora učenika na tvrdnje Skale samoprocjene ponašanja učenika u sukobima – SOPUIS-a.

Prema rezultatima srednjih vrijednosti pojedine čestice na obrascu pobjeđivanja, uočava se kako se *garanje sugovornika* (M = .47; SD = .872) uopće ne odnosi na učenike, *korištenje pogrđnih riječi* (M = 1.07; SD = 1.029), *ismijavanje sugovornika* (M = .67; SD = .903), *upadanje u riječ* (M = 1.16; SD = 1.042), *vikanje* (M = 1.06; SD = 1.145) i *govorenje: „Ti si prvi počeo!“* (M = .80; SD = 1.102) uglavnom se ne odnosi na učenike, dok učenici ponekad *uporno ustraju u svojim zahtjevima* (M = 1.62; SD = 1.320).

Prema rezultatima na obrascu izbjegavanja učenici ponekad *govore: „Kako ti želiš.“* (M = 1.73; SD = 1.340), a uglavnom *ne saginju glavu u razgovoru* (M = .71; SD = .991), *ne srame se* (M = .81; SD = 1.130), *ne izbjegavaju učenika/cu s kojim su u sukobu* (M = 1.36; SD = 1.351), *ne govore: „Nije važno.“* (M = 1.34; SD = 1.311), *ne govore tiho* (M = .94; SD = 1.188) i *ne boje se* (M = .50; SD = .919).

Promatrajući rezultate na obrascu suradnje, primjećuje se da sve čestice učenici ponekad procjenjuju kod sebe, dakle, učenici ponekad *iznose argumente u razgovoru* (M = 1.62; SD = 1.327), *objašnjavaju svoje stavove* (M = 1.97; SD = 1.309), *otvoreno iznose svoje potrebe i želje u sukobu* (M = 1.64; SD = 1.362), *ustraju na rješavanju sukoba* (M = 2.18; SD = 1.407), *motiviraju sugovornika za suradnju* (M = 2.21; SD = 1.306), *postavljaju pitanja sugovorniku* (M = 2.24; SD = 1.241) i *ističu dobre strane sugovornika* (M = 2.21; SD = 1.274).

5.1.3. Spolne razlike u percepciji socijalno-komunikacijske komponente školske kulture na relaciji učenik – učenik i obrazaca ponašanja učenika u interpersonalnim sukobima

Kako bi se ispitale razlike u odnosu na spol učenika, proveden je niz Welchovih t-testova. Kao nezavisna varijabla korišten je spol učenika, dok su u svakom t-testu kao zavisne varijable korišteni rezultati na Skali prijateljsko-suradničke komunikacije učenika u školi –

PSK-u te rezultati na supskalama Skale samoprocjene ponašanja učenika u interpersonalnim sukobima – SOPUIS-a.

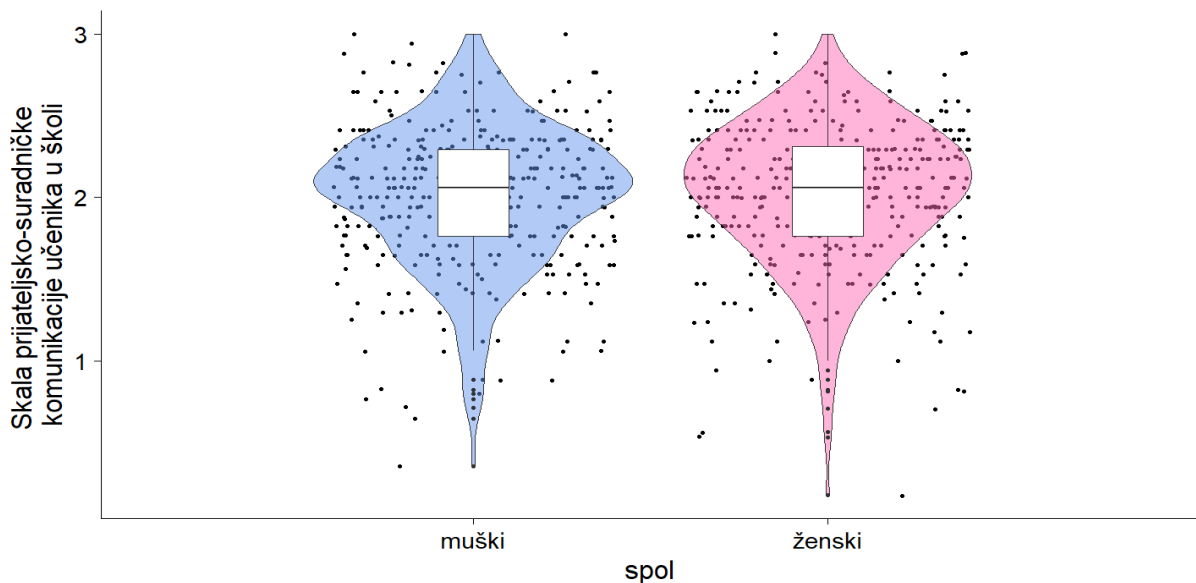
Tablica 17. Spolne razlike u percepciji socijalno-komunikacijske komponente školske kulture na relaciji učenik – učenik i obrazaca ponašanja učenika u interpersonalnim sukobima

Skala	Spol	M	Min.	Max.	V
prijateljsko-suradnička komunikacija	muški	2.01	0.35	3	0.19
	ženski	2.03	0.18	3	0.19
pobjeđivanje	muški	1.12	0	4	0.61
	ženski	0.84	0	2.71	0.36
izbjegavanje	muški	0.97	0	3.43	0.48
	ženski	1.15	0	3.43	0.55
suradnja	muški	1.85	0	3.86	0.73
	ženski	2.16	0	4	0.78

Legenda: M – aritmetička sredina, Min. – minimum, Max – maksimum, V – varijanca

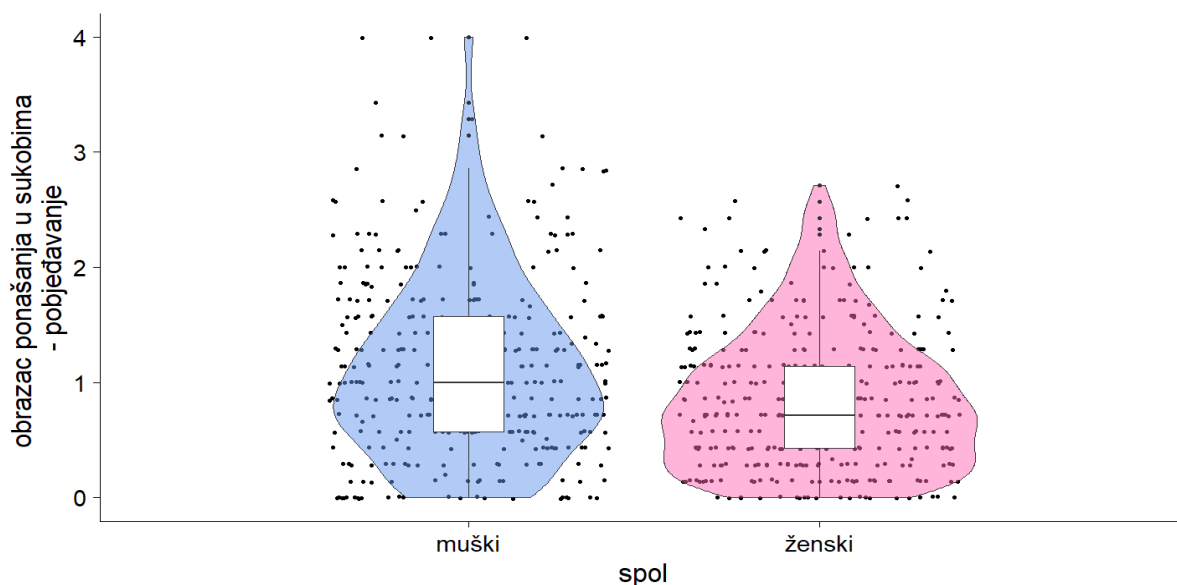
Pokazalo se kako nema statistički značajnih spolnih razlika u percepciji socijalno-komunikacijske komponente školske kulture na relaciji učenik – učenik: $t(710.74) = -0.55$; $p = .58$.

No, statistički značajne razlike pronađene su na supskali pobjeđivanja u sukobima: $t(652.63) = 5.35$; $p < .001$, pri čemu dječaci imaju značajno više rezultate ($M = 1.12$) od djevojčica ($M = 0.84$) uz malu veličinu učinka: $d = 0.4$; potom na supskali izbjegavanja sukoba: $t(707.28) = -3.33$; $p < .001$, pri čemu djevojčice imaju značajno više rezultate ($M = 1.15$) od dječaka ($M = 0.97$) uz malu veličinu učinka: $d = -0.25$ te na supskali suradnje u sukobima: $t(708) = -4.77$; $p < .001$, pri čemu djevojčice imaju značajno više rezultate ($M = 2.16$) od dječaka ($M = 1.85$) uz malu veličinu učinka: $d = -0.36$. Grafički prikazi ovih razlika nalaze se na slikama 9 a) – d).



Slika 9. a) Rezultati dječaka i djevojčica na Skali prijateljsko-suradničke komunikacije učenika u školi – PSK-u.

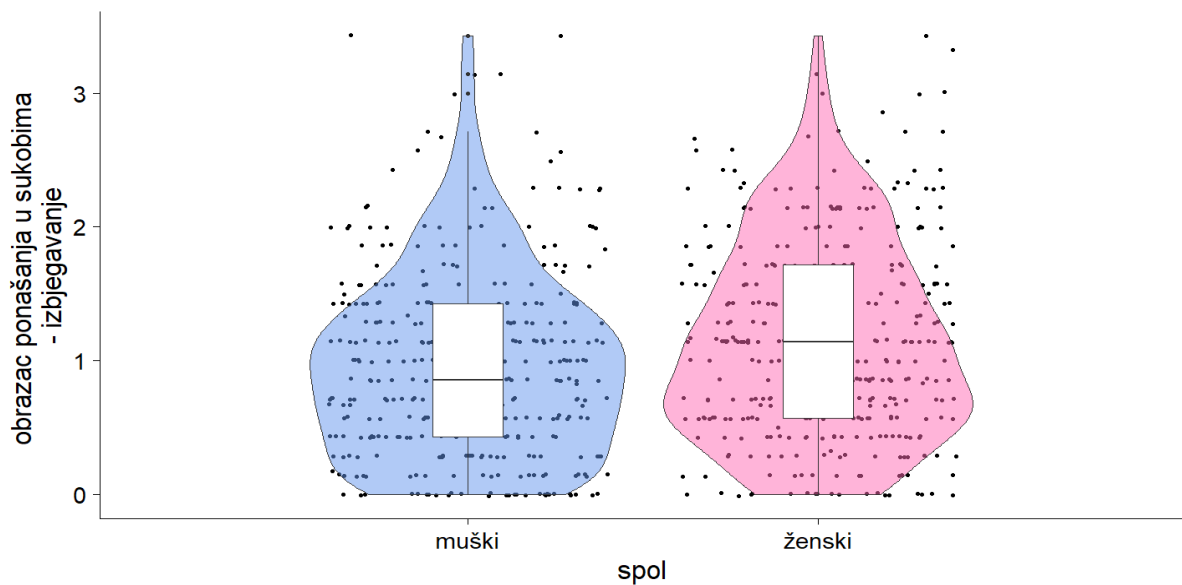
Prema individualnim rezultatima (crne točkice), distribuciji varijabli (oblici u boji), medijanima rezultata, minimumu i maksimumu rezultata prikazanima na slici 9 a) vidljivo je kako nema statistički značajnih razlika između dječaka i djevojčica u percepciji socijalno-komunikacijske komponente školske kulture na relaciji učenik – učenik.



Slika 9. b) Rezultati dječaka i djevojčica na supskali pobjeđivanja Skale samoprocjene ponašanja učenika u interpersonalnim sukobima – SOPUIS-a.

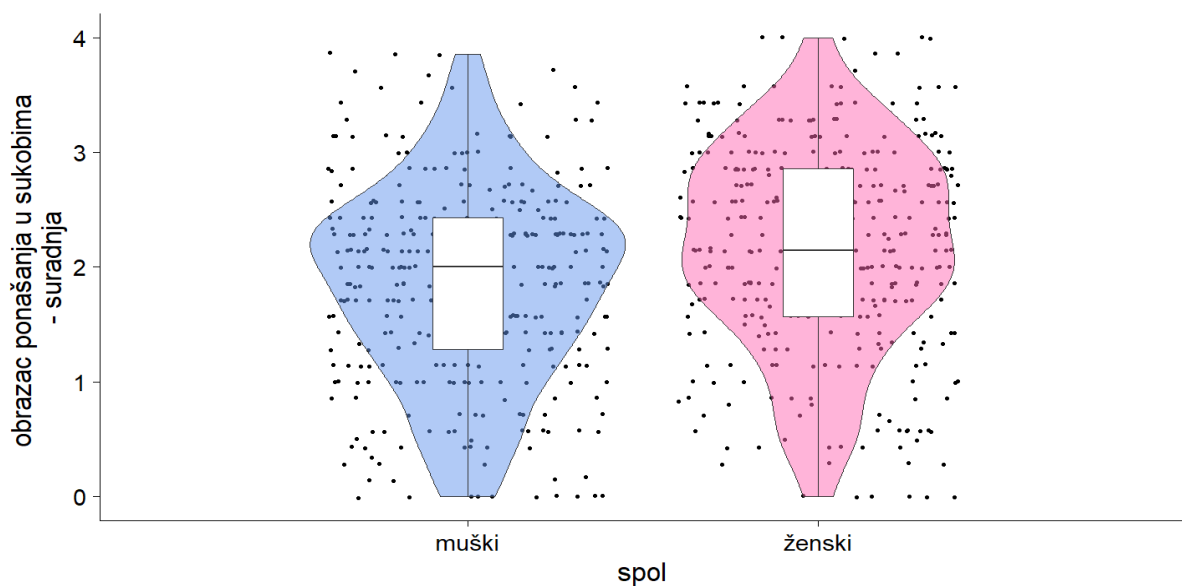
Prema individualnim rezultatima (crne točkice), distribuciji varijabli (oblici u boji), medijanima rezultata, minimumu i maksimumu rezultata prikazanima na slici 9 b) vidljivo je

kako postoji statistički značajna razlika između dječaka i djevojčica na supskali pobjeđivanja u sukobima te kako dječaci imaju značajno više rezultate od djevojčica.



Slika 9. c) Rezultati dječaka i djevojčica na supskali izbjegavanja Skale samoprocjene ponašanja učenika u interpersonalnim sukobima – SOPUIS-a.

Prema individualnim rezultatima (crne točkice), distribuciji varijabli (oblici u boji), medijanama rezultata, minimumu i maksimumu rezultata prikazani u slici 9 c) vidljivo je kako postoje statistički značajne razlike između dječaka i djevojčica na supskali izbjegavanja sukoba te kako djevojčice imaju značajno više rezultate od dječaka.



Slika 9. d) Rezultati dječaka i djevojčica na supskali suradnje Skale samoprocjene ponašanja učenika u interpersonalnim sukobima – SOPUIS-a.

Prema individualnim rezultatima (crne točkice), distribuciji varijabli (oblici u boji), medijanima rezultata, minimumu i maksimumu rezultata prikazanima na slici 9 d) vidljivo je kako postoje statistički značajne razlike između dječaka i djevojčica na suskali suradnje u sukobima te kako djevojčice imaju značajno više rezultate od dječaka.

5.1.4. Razlike između učenika 7. i 8. razreda u percepciji socijalno-komunikacijske komponente školske kulture na relaciji učenik – učenik i obrazaca ponašanja učenika u interpersonalnim sukobima

Kako bi se provjerilo postoje li razlike između učenika 7. i 8. razreda u percepciji socijalno-komunikacijske komponente školske kulture na relaciji učenik – učenik i obrazaca ponašanja u interpersonalnim sukobima, proveden je niz Welchovih t-testova. Kao nezavisna varijabla korištena je pripadnost razredu (7. ili 8. razred), dok su u svakome t-testu kao zavisne varijable korišteni rezultat na Skali prijateljsko-suradničke komunikacije učenika u školi – PSK-u te rezultati na supskalama Skale samoprocjene ponašanja učenika u interpersonalnim sukobima – SOPUIS-a.

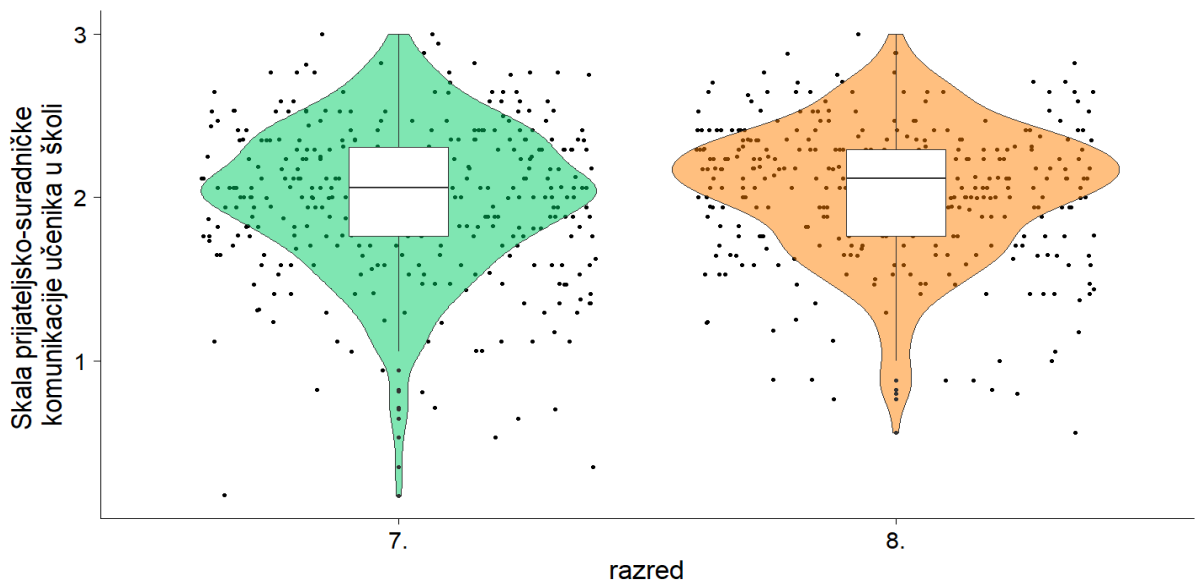
Tablica 18. Razlike između razreda

Skala	Razred	M	Min.	Max.	V
prijateljsko-suradnička komunikacija	7.	1.99	0.18	3	0.21
	8.	2.04	0.56	3	0.17
izbjegavanje	7.	1.08	0	3.43	0.51
	8.	1.04	0	3.43	0.54
pobjeđivanje	7.	0.86	0	2.86	0.39
	8.	1.11	0	4	0.59
suradnja	7.	1.95	0	4	0.80
	8.	2.06	0	4	0.75

Legenda: M – aritmetička sredina, Min. – minimum, Max. – maksimum, V – varijanca

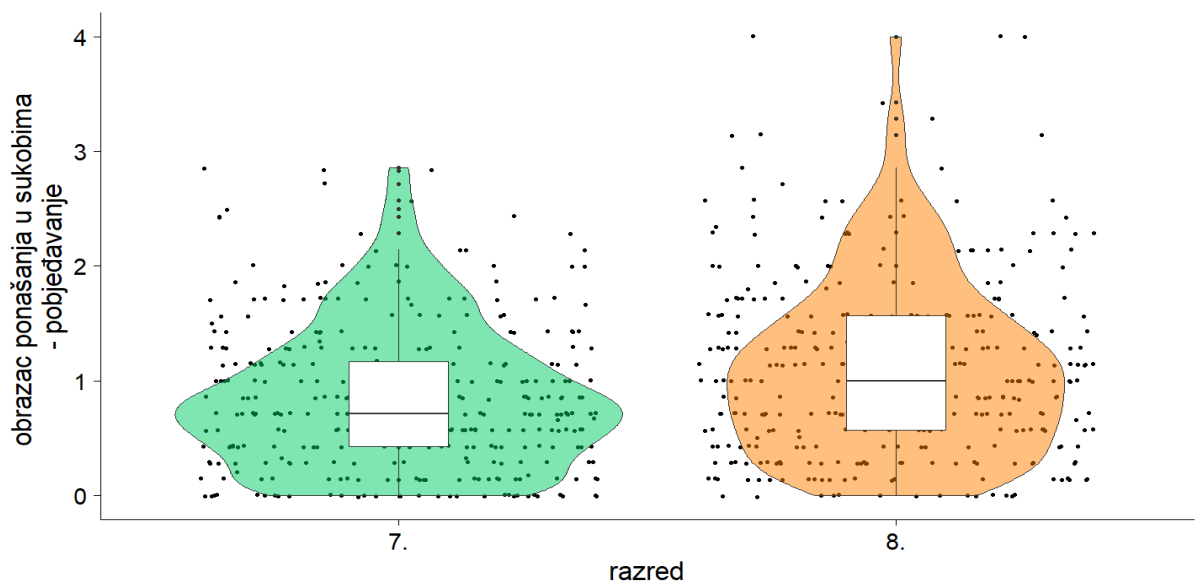
Prema podacima prikazanima u tablici 18 uočava se kako nema statistički značajne razlike u rezultatima na Skali prijateljsko-suradničke komunikacije učenika u školi – PSK-u: $t(704.74) = -1.45$; $p = .15$ ni na supskali izbjegavanja sukoba: $t(706.91) = 0.89$; $p = .37$, ni na supskali suradnje u sukobima: $t(707.65) = -1.73$; $p = .08$.

No, statistički značajna razlika između razreda pronađena je na supskali pobjeđivanja u sukobima: $t(677.25) = -4.79$; $p < .001$, pri čemu učenici 8. razreda postižu značajno više rezultate ($M = 1.11$) od učenika 7. razreda ($M = 0.86$) uz malu veličinu efekta: $d = -0.36$. Grafički prikazi ovih razlika nalaze se na slikama 10 a) – d).



Slika 10. a) Rezultati učenika 7. i 8. razreda na Skali prijateljsko-suradničke komunikacije učenika u školi – PSK-u.

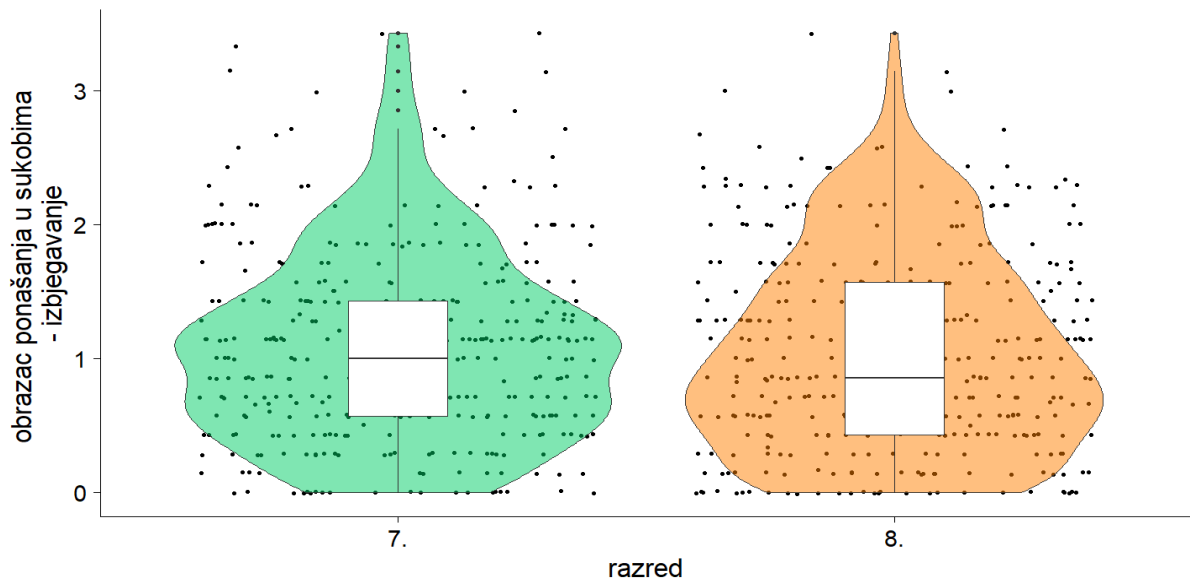
Prema individualnim rezultatima (crne točkice), distribuciji varijabli (oblici u boji), medijanima rezultata, minimumu i maksimumu rezultata prikazanima na slici 10 a) vidljivo je da nema statistički značajne razlike u rezultatima učenika 7. i 8. razreda na Skali prijateljsko-suradničke komunikacije učenika u školi – PSK-u.



Slika 10. b) Rezultati učenika 7. i 8. razreda na supskali pobjeđivanja Skale samoprocjene ponašanja učenika u interpersonalnim sukobima – SOPUIS-a.

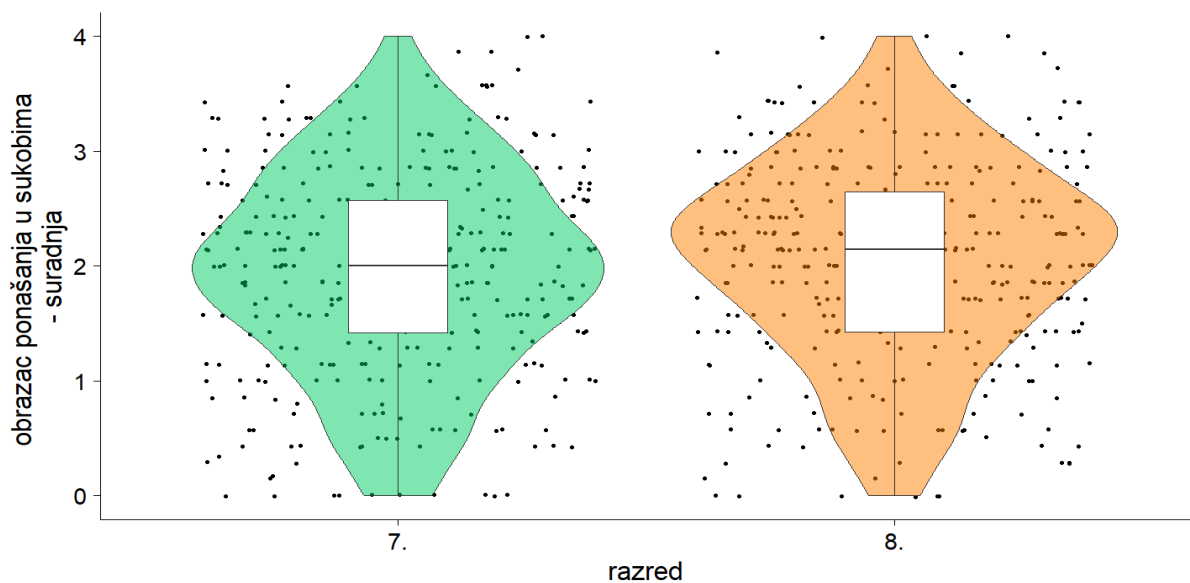
Prema individualnim rezultatima (crne točkice), distribuciji varijabli (oblici u boji), medijanima rezultata, minimumu i maksimumu rezultata prikazanima na slici 10 b) vidljivo je kako je utvrđena statistički značajna razlika u rezultatima učenika 7. i 8. razreda na supskali

pobjeđivanja u sukobima te kako učenici 8. razreda postižu značajno više rezultate od učenika 7. razreda.



Slika 10. c) Rezultati učenika 7. i 8. razreda na supskali izbjegavanja Skale samoprocjene ponašanja učenika u interpersonalnim sukobima – SOPUIS-a.

Prema individualnim rezultatima (crne točkice), distribuciji varijabli (oblici u boji), medijanama rezultata, minimumu i maksimumu rezultata prikazanima na slici 10 c) vidljivo je kako nema statistički značajne razlike u rezultatima učenika 7. i 8. razreda na supskali izbjegavanja sukoba.



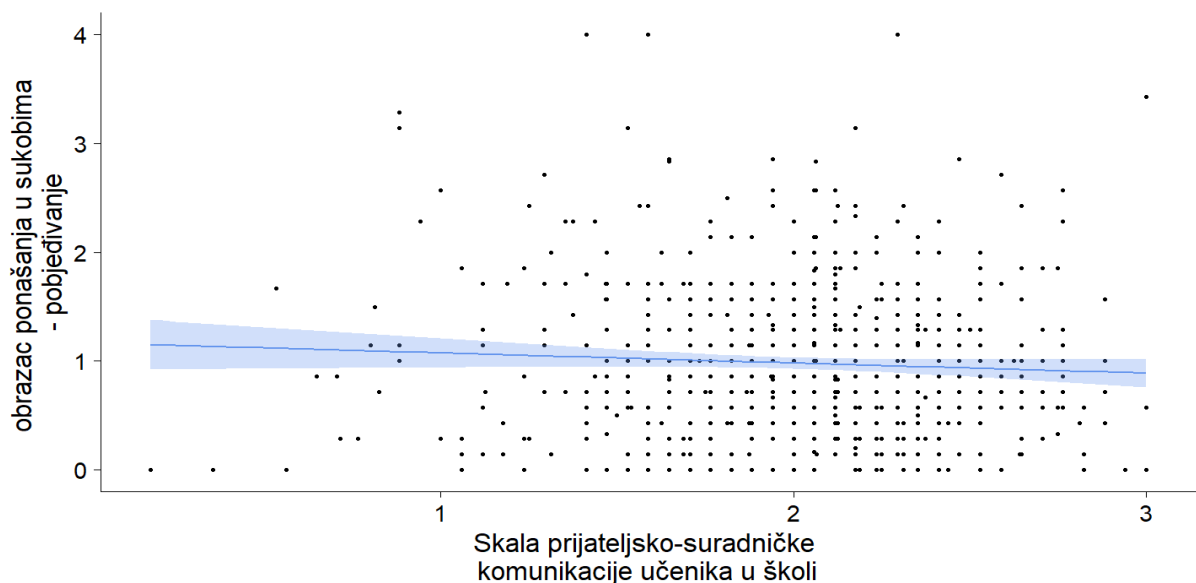
Slika 10. d) Rezultati učenika 7. i 8. razreda na supskali suradnje Skale samoprocjene ponašanja učenika u interpersonalnim sukobima – SOPUIS-a.

Prema individualnim rezultatima (crne točkice), distribuciji varijabli (oblici u boji), medijanima rezultata, minimumu i maksimumu rezultata prikazanima na slici 10 d) vidljivo je kako je nema statistički značajne razlike u rezultatima učenika 7. i 8. razreda na supskali suradnje u sukobu.

5.1.5. Povezanost percipirane socijalno-komunikacijske komponente školske kulture s obrascima ponašanja u interpersonalnim sukobima

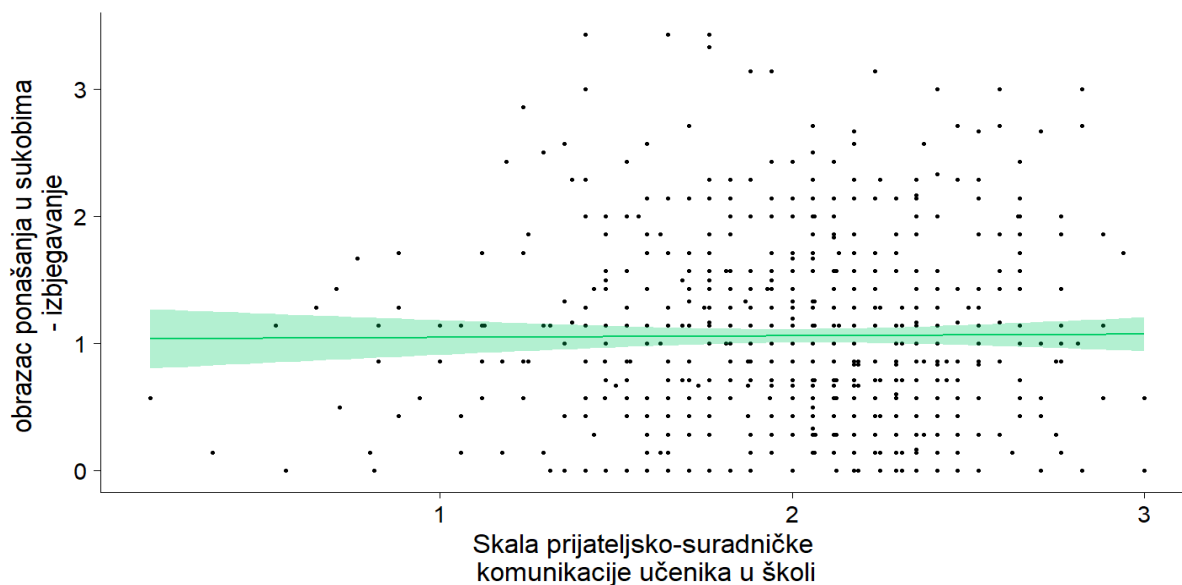
Kako bi se ispitala povezanost percipirane socijalno-komunikacijske komponente školske kulture s obrascima ponašanja učenika u interpersonalnim sukobima, izračunati su Pearsonovi koeficijenti korelacije.

Pokazalo se kako je percipirana socijalno-komunikacijska komponenta školske kulture povezana sa suradnjom u sukobima: $r(708) = .19$; $p < .001$, ali nije povezana s pobjeđivanjem u sukobima: $r(708) = -.06$; $p = .26$ ni s izbjegavanjem sukoba: $r(708) = .01$; $p = .84$. Grafički prikazi ovih odnosa nalaze se na slikama 11 a) – c).



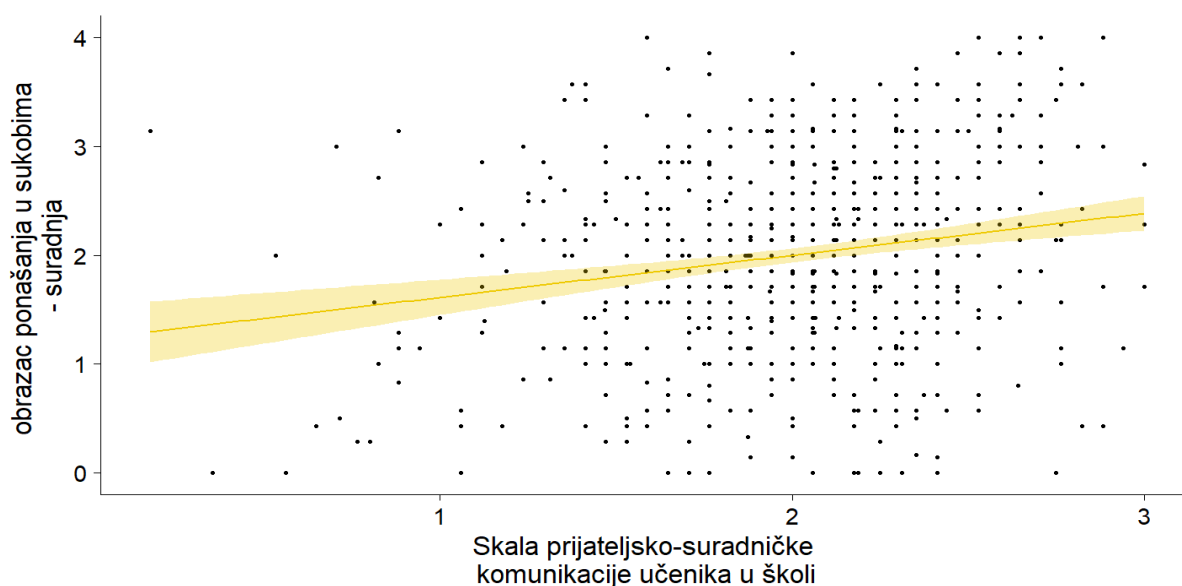
Slika 11. a) Odnos rezultata na Skali prijateljsko-suradničke komunikacije učenika u školi – PSK-u i supskali pobjeđivanja Skale samoprocjene ponašanja učenika u interpersonalnim sukobima.

Prema slici 11 a) percipirana socijalno-komunikacijska komponenta školske kulture nije povezana s odabirom obrasca pobjeđivanja u interpersonalnim sukobima učenika.



Slika 11. b) Odnos rezultata na Skali prijateljsko-suradničke komunikacije u školi – PSK-u i supskali izbjegavanja Skale samoprocjene ponašanja učenika u interpersonalnim sukobima.

Prema slici 11 b) percipirana socijalno-komunikacijska komponenta školske kulture nije povezana s odabirom obrasca izbjegavanja u interpersonalnim sukobima učenika.

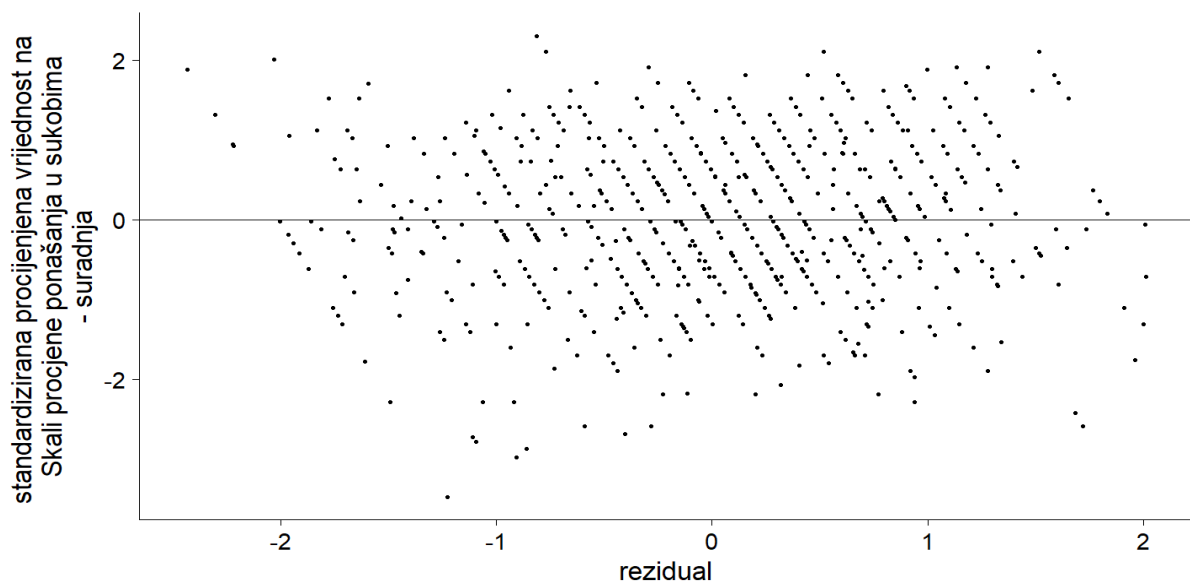


Slika 11. c) Odnos rezultata na Skali prijateljsko-suradničke komunikacije u školi – PSK-u i supskali suradnje Skale samoprocjene ponašanja učenika u interpersonalnim sukobima.

Prema slici 11 c) percipirana socijalno-komunikacijska komponenta školske kulture povezana je s odabirom obrasca suradnje u interpersonalnim sukobima učenika.

5.1.6. Doprinos percipirane socijalno-komunikacijske komponente školske kulture na obrasce ponašanja učenika u interpersonalnim sukobima

Kako bi se ispitao individualan doprinos različitih varijabli objašnjenju varijance obrazaca ponašanja učenika u interpersonalnim sukobima, provedena je regresijska analiza. Međutim, kako prethodno ispitivanje korelacija pokazuje kako je percipirana socijalno-komunikacijska komponenta školske kulture na relaciji učenik – učenik povezana samo s obrascem suradnje u interpersonalnim sukobima, a ne s obrascima pobjeđivanja i izbjegavanja, regresijske analize u kojima bi kriterijske varijable bili obrasci pobjeđivanja i izbjegavanja nisu smislene. Stoga je provedena samo regresijska analiza u kojoj je kriterijska varijabla obrazac suradnje u interpersonalnim sukobima učenika. U analizu su kao prediktorske varijable uvršteni percipirana socijalno-komunikacijska komponenta školske kulture na relaciji učenik – učenik i spol jer se razred nije pokazao povezanim sa suradnjom u sukobima. Preduvjeti za analizu bili su zadovoljeni jer se pokazalo da nema problema s kolinearnošću ($VIF = 1$), varijanca je homogena te su reziduali nepovezani s rezultatom kao što je vidljivo na slici 12.



Slika 12. Residual-fit plot regresijske analize s rezultatom na supskali suradnje Skale samoprocjene ponašanja učenika u interpersonalnim sukobima kao kriterijskom varijablom te rezultatom na Skali prijateljsko-suradničke komunikacije učenika u školi – PSK-u i spolom kao prediktorskim varijablama.

Pokazalo se kako je regresijski model značajan: $F(2, 707) = 24.78$; $p < .001$, $R^2 = .07$. Rezultati regresijske analize nalaze se u tablici 19. Pokazalo se kako percipirana socijalno-komunikacijska komponenta školske kulture na relaciji učenik – učenik i spol imaju pozitivne statistički značajne individualne doprinose u objašnjenju varijance suradnje u sukobima.

Veličine efekta za oba prediktora (spol i obrazac suradnje) kreću se od slabe prema srednjoj. Dakle, percipirana razina socijalno-komunikacijske komponente školske kulture na relaciji učenik – učenik i ženski spol značajni su prediktori korištenja obrasca suradnje u interpersonalnim sukobima kod učenika sedmih i osmih razreda osnovne škole.

Tablica 19. Rezultati regresijske analize

Prediktor	<i>B</i>	<i>SD_B</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
socijalno-komunikacijska komponenta školske kulture na relaciji učenik – učenik	0.38	0.074	.19	5.1	< .001
spol	0.3	0.064	.17	4.73	< .001

Legenda: *B* – nestandardizirani regresijski koeficijent, *SD_B* – standardna pogreška *B*, β – standardizirani regresijski koeficijent, *t* – vrijednost t-testa za testiranje statističke značajnosti *B*, *p* – *p*-vrijednost *t*

6. INTERPRETACIJA REZULTATA ISTRAŽIVANJA

U ovome se poglavlju navode kritičke usporedbe rezultata dobivenih ovim istraživanjem i dosadašnjih znanstvenih spoznaja. Povezat će se i obrazložiti nalazi kvantitativnoga istraživanja s rezultatima prethodno provedenih istraživanja te potkrijepiti relevantnom literaturom.

6.1. Verifikacija hipoteza i diskusija

6.1.1. Osvrt na temeljnu hipotezu

Temeljna je hipoteza prema kojoj *postoje pozitivne relacije između percipirane socijalno-komunikacijske komponente školske kulture i konstruktivnih ponašanja učenika u interpersonalnim sukobima prihvaćena.*

U ispitivanju individualnoga doprinosa različitih varijabli objašnjenju varijance obrazaca ponašanja učenika u sukobima provedena je regresijska analiza u kojoj je kriterijska varijabla obrazac suradnje u interpersonalnim sukobima učenika. Također, kao prediktorske varijable uvrštene su percepcija socijalno-komunikacijske komponente školske kulture i spol, dok se razred nije pokazao povezanim sa suradnjom u sukobima. Rezultati pokazuju kako su percepcija socijalno-komunikacijske komponente školske kulture na relaciji učenik – učenik i ženski spol značajni prediktori korištenja konstruktivnoga obrasca suradnje u interpersonalnim sukobima učenika osnovne škole. Dakle, temeljna je hipoteza prihvaćena jer učenici koji češće percipiraju socijalno-komunikacijsku komponentu školske kulture i djevojčice u sukobu, češće odabiru obrazac suradnje od dječaka i učenika koji rjeđe percipiraju socijalno-komunikacijske komponente školske kulture.

Dobiveni je rezultat prema kojemu se učenici koji češće percipiraju socijalno-komunikacijsku komponentu školske kulture na relaciji učenik – učenik u sukobu ponašaju prema obrascu suradnje, očekivan i potvrđuje dosadašnje spoznaje. Učenici koji imaju bliske prijatelje, zadovoljni su kvalitetom odnosa s prijateljima, u odnosima postoji recipročnost i socijalna podrška, a učenici posjeduju socijalne vještine i strategije (Lacković-Grgin, 2008), češće će percipirati socijalno-komunikacijsku komponentu školske kulture na relaciji učenik – učenik. Učenik koji je zadovoljan socijalnim odnosima i doživljava povezanost s drugima (Medved i Keresteš, 2011), odnosno, percipira pozitivne odnose između učenika u školi i podršku vršnjaka (Li i sur., 2011), u interpersonalnom će sukobu koristiti konstruktivne obrasce ponašanja u sukobima (Raider, 1995; Stader i Johnson, 1999; Coleman i Deutsch,

2000; Peterson i Deal, 2002; Roberts i sur., 2007; Walker, 2007; Lindstrom Johnson, 2009; Markić, 2014).

S obzirom da je stvaranje odnosa s vršnjacima i vršnjačkim skupinama glavni razvojni zadatak adolescencije (Uruk i Demir, 2003), učenici u tom periodu očekuju podršku i bliske odnose sa svojim prijateljima (Medved i Keresteš, 2011). Ukoliko su očekivanja učenika ispunjena te ukoliko učenik ostvaruje prijateljske odnose s drugim učenicima, tada će i u interpersonalnim sukobima koristiti konstruktivne obrasce ponašanja s ciljem održavanja kvalitete postojećih odnosa. Suradnja je obrazac ponašanja u interpersonalnim sukobima koji podrazumijeva niz konstruktivnih ponašanja pojedinca u situaciji kada su predmet sukoba i suprotna strana jednako važni. Sudionici u sukobu primjenjuju socijalne vještine kojima će riješiti nastali sukob, ali isto tako i unaprijediti svoj odnos. U komunikaciju se ulaže više truda i vremena, a konačno rješenje sukoba zadovoljit će obje strane.

6.1.2. Osvrt na H1

Prva je hipoteza prema kojoj *učenici percipiraju socijalno-komunikacijsku komponentu školske kulture u svojoj školi prihvaćena.*

Prema deskriptivno-statističkim pokazateljima Skale prijateljsko-suradničke komunikacije učenika u školi – PSK-u zaključuje se kako učenici često *percipiraju socijalno-komunikacijsku komponentu školske kulture u svojoj školi.* Percepcija socijalno-komunikacijske komponente školske kulture na relaciji učenik – učenik u školi podrazumijeva subjektivni doživljaj sveukupnoga odnosa s drugim učenicima u školi (Jagić i Jurčić, 2006); primjerene razine socijalnih interakcija učenika s drugim učenicima u školi u kojima učenici uvažavaju jedni druge, spremni su pomoći jedan drugome, pozitivni su i prijateljski usmjereni (Higgins-D'Alessandro i Sath, 1997). Sve čestice Skale prijateljsko-suradničke komunikacije učenika u školi – PSK-a afirmativne su i opisuju prosocijalno ponašanje učenika te se njihovom percepcijom pokazuje zadovoljstvo učenika socijalno-komunikacijskom komponentom školske kulture na relaciji učenik – učenik.

Rezultati pokazuju kako ispitanici često ili gotovo uvijek percipiraju 15 od ukupno 17 čestica Skale prijateljsko-suradničke komunikacije učenika u školi – PSK-a koje opisuju prijateljske i suradničke odnose između učenika u školi. Najveći broj ispitanika izjasnio se kako često percipira kako *učenici imaju osmijeh na licu za vrijeme međusobnoga razgovora* (50,7%). Osmijeh na licu sastavnica je neverbalne komunikacije, izražava toplinu i bliskost

između sugovornika, a može odražavati emocionalno stanje, stavove, samoprezentaciju ili pak odgovor, poruku ili reakciju sudionika interakcije (Knapp i Hall, 2010). Ako izdvojimo čestice na kojima se najveći broj ispitanika izjasnio kako gotovo uvijek percipira navedene situacije, uočavamo kako većina ispitanika gotovo uvijek percipira da se *moгу osloniti na prijatelje kada im treba pomoć ili savjet* (50.9%), da *učenici rado sudjeluju u zajedničkim aktivnostima u školi (izlet, priredba)* (52%), da *si učenici međusobno posuđuju stvari i pribor* (65.5%), da *prijatelji brane jedan drugoga* (53.4%) te *ako netko od učenika zaboravi zadaću, ostali mu pokušavaju pomoći da je napiše* (56.2%). Suradnja između učenika, prijateljstvo, empatija i pozitivna podrška vršnjaka, što navedene čestice opisuju, doprinose razvoju socijalnih odnosa, manjoj usamljenosti (Medved i Keresteš, 2011) i potiču prosocijalno ponašanje učenika (Story, 2010; Li i sur., 2011).

Dobiveni rezultati razmatraju se u odnosu na dijelove ranije provedenih istraživanja jer se analizom dostupnih istraživanja ne pronalazi istraživanje koje bi se isključivo bavilo učenikovom percepcijom socijalno-komunikacijske komponente školske kulture na relaciji učenik – učenik. Rezultati ovoga istraživanja slični su rezultatima istraživanja Gowing (2019) prema kojima učenici procjenjuju svoje međusobne odnose najvažnijim odnosima u školi, rezultatima istraživanja Ristić Dedić i sur. (2011) prema kojima učenici procjenjuju ocjenom „vrlo dobar“ učenike u razredu i u školi te istraživanju Zubak (2007) prema kojemu većina učenika procjenjuje dobrim ponašanje učenika u školi.

6.1.3. Osvrt na H2

Druga je hipoteza prema kojoj se *učenici uglavnom ne ponašaju prema obrascima pobjeđivanja i izbjegavanja (nekonstruktivni obrasci), a uglavnom se ponašaju prema obrascu suradnje (konstruktivan obrazac)* prihvaćena.

Schefféovi post-hoc testovi pokazali su kako najveći broj učenika procjenjuje svoje ponašanje na obrascu suradnje, dok na obrascima izbjegavanja i pobjeđivanja učenici manje procjenjuju svoje ponašanje. Međutim, u rasponu odgovora na ponuđene čestice od 0 (uopće se ne odnosi na mene) do 4 (uvijek se odnosi na mene), prema aritmetičkim sredinama stavova i distribucijama odgovora na pojedinom obrascu učenici deklarativno prihvaćaju obrazac suradnje, a obrasce pobjeđivanja i izbjegavanja odbacuju. Naime, učenici samoprocjenjuju kako se čestice na obrascu suradnje *ponekad odnose na njih*, što prema skali predstavlja prosjek, a čestice na obrascima pobjeđivanja i izbjegavanja *uglavnom na njih ne*

odnose. Budući da prihvaćanjem obrasca suradnje učenici odbacuju obrasce pobjeđivanja i izbjegavanja (Wilmot i Hocker, 1998; Weeks, 2000), ovaj rezultat upućuje na zaključak kako učenici nedovoljno razumiju prednosti i dobrobiti obrasca suradnje te štetnosti obrazaca pobjeđivanja i izbjegavanja. Učenik koji procjenjuje da se čestice suradnje odnose na njega, tada procjenjuje da se čestice pobjeđivanja i izbjegavanje na njega ne odnose. Učenik koji ima pozitivan stav prema konstruktivnome rješavanju sukoba, posjeduje socijalne vještine i vještine nenasilnoga rješavanja sukoba te ima negativan stav prema nekonstruktivnim obrascima pobjeđivanja i izbjegavanja.

Međutim, uvidom u Pearsonov koeficijent korelacije faktora obrazaca ponašanja učenika u interpersonalnim sukobima prikazanima u tablici 15 uočava se kako su suradnja i izbjegavanje, suradnja i pobjeđivanje te izbjegavanje i pobjeđivanje u niskoj, ali pozitivnoj korelaciji. U istraživanju Vlah i sur. (2011) i Vlah (2013) također je utvrđena pozitivna korelacija između obrazaca suradnje i izbjegavanja. U istraživanju Družinec i Vlah (2015) utvrđena je pozitivna korelacija između obrazaca pobjeđivanja i izbjegavanja, negativna korelacija između pobjeđivanja i suradnje te obrazaca izbjegavanja i suradnje tako da rezultat dobiven ovim istraživanjem kojim je utvrđena pozitivna korelacija između obrazaca pobjeđivanja i suradnje iznenađuje. Upravo je ovo razlog pretpostavci kako odabir obrasca suradnje kod učenika ne proizlazi iz poznavanja i posjedovanja socijalno-komunikacijskih vještina za konstruktivno rješavanje sukoba, već proizlazi iz deklarativnoga prihvaćanja suradnje. Naime, praktička implementacija obrasca suradnje kod učenika pretpostavlja odbacivanje teorijski neprihvatljivih i nekonstruktivnih obrazaca pobjeđivanja i izbjegavanja.

Uvidom u deskriptivne podatke u tablici 16 uočava se kako manje od polovice učenika samoprocjenjuje kako uglavnom *ustraju na rješavanju sukoba* (23.4%), *motiviraju sugovornika za suradnju* (28.2%), *postavljaju pitanja sugovorniku* (28.9%) i ponekad *ističu dobre strane sugovornika* (27.8%). Više od polovine ispitanika odbacuje tvrdnje koje opisuju obrazac pobjeđivanja: *ismijava sugovornika* (55.7%), *gura sugovornika* (70.1%), *govori: „Ti si prvi počeo!“* (54.6%) i tvrdnje koje opisuju obrazac izbjegavanja: *u razgovoru saginje glavu* (57.1%), *srami se* (56.7%), *tiho govori* (51.3%) ili *boji se* (71.3%).

Nekonstruktivne obrasce ponašanja u interpersonalnim sukobima karakterizira nerješavanje sukoba i narušavanje odnosa između sukobljenih strana. Pobjeđivanje je obrazac ponašanja u kojemu suprotna strana poduzima sve kako bi ostvarila svoj cilj, koristi silu na direktan ili indirektan način, a sukob je borba u kojoj želi pobijediti. Izbjegavanje je obrazac ponašanja koji podrazumijeva ignoriranje postojanja sukoba i zaobilazanje problema, a rezultira produblivanjem sukoba i potencijalnom burnijom eskalacijom u budućnosti. Oba

obrasca su teorijski nekonstruktivna (Wilmot i Hocker, 1998; Weeks, 2000), a njihovo odbacivanje rezultira poznavanjem i prihvaćanjem konstruktivnoga obrasca suradnje.

Ovi su rezultati u skladu s rezultatima ranijih istraživanja. Vlah i Družinec (2015) su analizom učiteljske percepcije ponašanja učenika u interpersonalnim sukobima utvrdile da se obrazac suradnje uglavnom odnosi na učenike, dok se obrasci pobjeđivanja i izbjegavanja uglavnom ne odnose na učenike čije su ponašanje procjenjivale. U istraživanju Mirolović Vlah (2004) utvrđeno je kako adolescenti bez poremećaja u ponašanju iskazuju pozitivne stavove prema poželjnim obilježjima sukoba i ponašanjima u sukobu. Ispitanici bez poremećaja u ponašanju smatraju da je dobro u sukobu reći što misliš, želiš i osjećaš; da u sukobu trebaju surađivati obje strane kako bi se sukob riješio mirnim putem; da je sukob najbolje prekinuti u samome početku; da treba jednako uvažavati mišljenje svih strana u sukobu i kako nije dobro udariti nekoga radi postizanja cilja. U istraživanju Vlah i sur. (2011) utvrđeno je kako su adolescenti koji visoko vrednuju samoostvarujuću orijentaciju, a nisko hedonističku orijentaciju, skloni suradnji u sukobu. Autori samoostvarujuću orijentaciju povezuju s individualno-tradicionalnim i društveno-modernim vrijednosnim orijentacijama, dok hedonističku s individualno-modernim vrijednosnim orijentacijama.

6.1.4. Osvrt na H3

Treća hipoteza prema kojoj se očekuje da će djevojčice više percipirati socijalno-komunikacijsku komponentu školske kulture te da će se djevojčice češće ponašati prema obrascu suradnje, a dječaci češće prema obrascu pobjeđivanja; očekuje se da će učenici sedmoga i osmoga razreda podjednako percipirati socijalno-komunikacijsku komponentu školske kulture te da će se podjednako ponašati prema trima obrascima ponašanja u interpersonalnim sukobima djelomično je prihvaćena.

Verifikaciju treće hipoteze raščlanit ćemo na nekoliko dijelova i pojedinačno se osvrnuti na a) spolne i b) dobne razlike u percepciji socijalno-komunikacijske komponente školske kulture te c) spolne i d) dobne razlike u odabiru obrazaca ponašanja.

- a) Prvo, dobiveni su rezultati prema kojima nema statistički značajne razlike u percepciji socijalno-komunikacijske komponente školske kulture na relaciji učenik – učenik s obzirom na spol učenika, čime nisu potvrđene dosadašnje spoznaje. Odnosno, dobiveni su podaci prema kojima dječaci i djevojčice podjednako percipiraju socijalno-komunikacijsku komponentu školske kulture na relaciji

učenik – učenik. Naime, iako ne postoji istraživanje koje bi se odnosilo na učenikovu percepciju socijalno-komunikacijske komponente školske kulture, uzimamo u obzir istraživanja koja proučavaju odnos između učenika. Tako su Higgins-D'Alessandro i Sath (1997) utvrdili kako djevojčice bolje percipiraju međusobne odnose učenika, dok su rezultati istraživanja Koludrović i Kalebić Jakupčević (2017) pokazali kako djevojčice procjenjuju kvalitetnijom interakciju između učenika od dječaka.

- b) Statistički značajne razlike u odnosu na spol učenika pronađene su na supskali pobjeđivanja u sukobima, pri čemu dječaci imaju značajno više rezultate od djevojčica, potom na supskali izbjegavanja sukoba, pri čemu djevojčice imaju značajno više rezultate od dječaka te na supskali suradnje u sukobima, pri čemu djevojčice imaju značajno više rezultate od dječaka. Rezultati koji pokazuju kako dječaci češće u sukobu odabiru obrazac pobjeđivanja, u skladu su s teorijskim analizama i rezultatima ranije provedenih istraživanja (Holtappels i Meier, 2000; Archer, 2004; Buljan Flander i sur., 2007; Milašin i sur., 2009; Bilić, 2013; Družinec i Vlah, 2015). Dječaci su u interpersonalnim sukobima verbalno agresivni i češće koriste prijetnju (Milašin i sur., 2009) te nasilnije obrasce ponašanja u interpersonalnim sukobima (Holtappels i Meier, 2000; Archer, 2004; Buljan Flander i sur., 2007; Bilić, 2013). Nadalje, rezultati koji pokazuju kako djevojčice češće od dječaka odabiru obrazac suradnje u sukobu, u skladu su s dosadašnjim istraživanjima (Holtappels i Meier, 2000; Archer, 2004; Buljan Flander i sur., 2007; Vlah i Tatalović Vorkapić, 2012; Bilić, 2013; Družinec i Vlah, 2015). Prema analiziranoj literaturi djevojčice uglavnom u sukobima koriste nenasilne obrasce ponašanja u sukobima i dijalog, empatične su i nastoje postići kompromis (Holtappels i Meier, 2000; Archer, 2004; Buljan Flander i sur., 2007; Bilić, 2013), ali ih karakterizira verbalna upornost (Vera, Shin, Montgomery, Mildner i Speight, 2004), prepirke i vikanje u sukobu (Milašin i sur., 2009). Dobiveni rezultati ne iznenađuju jer su djevojčice socijalno i emocionalno osjetljivije te emocionalno izražajnije (Malkić Aličković, 2017), a već u predškolskoj dobi socijalno kompetentnije u odnosu na dječake.

Objašnjenje za navedene razlike možemo tražiti u spolnome tipiziranju koje u određenome razvojnem periodu uključuje međusobno zavisne biološke, kognitivne i socijalne procese (Vasta i sur., 2005; Ban, 2013). Naime, djeca od najranijih dana i prvih kontakata s okolinom usvajaju ponašanja koja se u određenoj kulturi smatraju prihvatljivima za muškarce

i žene (Vasta i sur., 2005). Roditeljski postupci kojima se opravdavaju i potiču ponašanja koja su u skladu sa spolom djeteta, odnosno sprječavaju ili osuđuju ona koja nisu, imaju snažan utjecaj na spolno tipiziranje djece. Dječake se tijekom odgoja više potiče na tjelesne aktivnosti, dok se djevojčicama omogućava poticajna jezična okolina, što se može direktno povezati s razlikama u ponašanju u sukobima kada dječaci češće odabiru prijetnje ili tjelesnu silu, a djevojčice nagovaranje ili odustajanje od sukoba (Vasta i sur., 2005).

Međutim, dobiveni je rezultat, prema kojemu djevojčice češće od dječaka odabiru obrazac izbjegavanja, nalaz koji je prvi puta dobiven u Hrvatskoj. Naime, dosadašnja dostupna istraživanja govore o postojanju dobnih (Vlah i Tatalović Vorkapić, 2012; Družinec i Vlah, 2015), ali ne i razlika u odnosu na spol učenika u odabiru obrasca izbjegavanja. Prema navedenom, možemo pretpostaviti da pozitivni stavovi djevojčica prema obrascu suradnje potencijalno proizlaze iz deklarativnoga prihvaćanja suradnje kao konstruktivnoga obrasca ponašanja. Naime, praktično implementiranje obrasca suradnje kod djevojčica podrazumijeva odbacivanje nekonstruktivnoga obrasca izbjegavanja. Vlah (2013) navodi situacije u kojima se sukob izbjegava, razloge, ali i posljedice korištenja ovoga nekonstruktivnog obrasca. Ukoliko se osoba boji sukoba, izbjegavat će svaku situaciju i kontakt s osobama koje su drugačijih stavova, vrijednosti, svjetonazora i sl. Međutim, ovakve situacije ograničavaju osobni razvoj pojedinca u smislu usvajanja novih znanja i vještina te stavova o sukobu kao pokretaču društvenih promjena (Weeks, 2000). Kod osoba koje izbjegavaju sukob uočava se nedostatak samopouzdanja, prisutnost stavova da je postojanje sukoba ponižavajuće, a suprotstavljanje podrazumijeva neprijateljsko ponašanje i borbu koja nužno rezultira gubitkom, ulaskom u sukob riskira se pripadnost određene društvu te se zastupa mišljenje da će zanemarivanjem sukoba isti nestati (Vlah, 2013). S druge strane, obrazac izbjegavanja prihvatljiv je u specifičnim situacijama u kojima sudionici nemaju vremena za detaljnu argumentaciju, a sam predmet sukoba i potencijalno rješenje nisu značajni za suprotstavljene strane (Kovač Cerović i sur., 1995).

U provedenom istraživanju nisu pronađene statistički značajne razlike s obzirom na dob učenika (učenike 7. ili 8. razreda) u rezultatima na Skali prijateljsko-suradničke komunikacije učenika u školi – PSK-u, supskali obrasca izbjegavanja u sukobima i supskali obrasca suradnje u sukobima. Dobiveni rezultati nisu u potpunosti u skladu s dosadašnjim istraživanjima koja potvrđuju postojanje dobnih razlika u c) percepciji socijalno-komunikacijske komponente školske kulture na relaciji učenik – učenik i d) odabiru obrazaca ponašanja u interpersonalnim sukobima, iako dobiveni rezultati djelomično potvrđuju postavljenu hipotezu.

- c) Istraživanjem je utvrđeno kako učenici 7. i 8. razreda podjednako percipiraju socijalno-komunikacijsku komponentu školske kulture na relaciji učenik – učenik, dok prema ranije provedenim istraživanjima dobne razlike postoje, ali rezultati nisu jednoznačni. Za razliku od rezultata dobivenih ovim istraživanjem, rezultati istraživanja Kuludrović i sur. (2016) pokazuju kako mlađi učenici percipiraju vršnjačke odnose boljima i doživljavaju razredno-nastavno ozračje pozitivnijim nego stariji učenici. S druge strane, postoje istraživanja koja utvrđuju kako stariji učenici percipiraju bolje socijalne odnose između učenika u školi. Kod starijih učenika veći je utjecaj vršnjaka, potreba za druženjem s vršnjacima izraženija je (Livazović i Vranješ, 2012), a pozitivna podrška vršnjaka pridonosi emocionalnome angažmanu u socijalnim odnosima kod starijih učenika (Li i sur., 2011). Potreba za osjećajem prihvaćanja od strane vršnjaka u adolescentskoj dobi iznimno je važna, a prijateljstva pružaju pojedincu potporu u samoistraživanju, stjecanju iskustava, manifestiranju emocija i razvijanju stavova o svijetu oko njega (Buljubašić-Kuzmanović, 2010). Tako se stariji učenici i oni koji imaju širok krug prijatelja i poznanika osjećaju sigurnije (Žnidarec Čučković, 2013).
- d) Istraživanjem je utvrđeno kako se učenici 7. i 8. razreda podjednako ponašaju prema obrascima izbjegavanja i suradnje, dok su učenici 8. razreda skloniji pobjeđivanju u sukobu u odnosu na učenike 7. razreda, što je u raskoraku s rezultatima Vlah i Tatalović Vorkapić (2012) prema kojima su stariji učenici skloniji odabiru suradnje u sukobu, rezultatima Kalebić Maglica (2006) prema kojima mlađi odabiru obrasce izbjegavanja/prilagodbe i rezultatima istraživanja Družinec i Vlah (2015) prema kojima stariji učenici češće odabiru obrasce suradnje i izbjegavanja.

Rezultati dobiveni ovim istraživanjem u skladu su s rezultatima prijašnjih istraživanja koji govore kako stariji učenici češće koriste nekonstruktivne obrasce ponašanja kao što su fizičko nasilje (Holtappels i Meier, 2000), verbalno zlostavljanje i prigovor (Kasik i Kumcagiz, 2014), a vandalizam, verbalna i neverbalna agresija raste proporcionalno s dobi učenika (Holtappels i Meier, 2000). Rezultati istraživanja Đuranović i Opić (2013) pokazuju kako učenici osmih razreda izražavaju značajno višu razinu socijalne agresivnosti od mlađih učenika (učenika četvrtih razreda). Pritom autori ističu kako su stariji učenici skloniji socijalnoj agresivnosti koja je manje vidljiva nego fizička jer bolje „razumiju međuljudske odnose, imaju veću sposobnost emocionalne kontrole i bolje razvijene sposobnosti izražavanja, što im omogućuje uspješniju manipulaciju u vršnjačkim odnosima“ (Đuranović i

Opić, 2013; 797). U skladu s navedenim, istraživanjem Vuković i sur., (2009) utvrđeno je kako učenici osmih razreda učestalije prakticiraju osvećivanje u odnosu na mlađe učenike (učenike petih razreda). Nadalje, u istraživanju pojave nasilja među djecom s obzirom na spol, dob i prihvaćenost/odbačenost u školi, jedan je od nalaza pokazao kako najviše nasilja prema drugim učenicima pokazuju najstariji učenici u školi (Buljan Flander i sur., 2007). Također, rezultati istraživanja Klarin (2000) pokazuju kako je skupina učenika osmih razreda (14 godina) najagresivnija u odnosu na učenike četvrtih i šestih razreda.

Objašnjenje za navedene rezultate možemo potražiti u razvojnim karakteristikama adolescenata. Učenici u periodu rane adolescencije proživljavaju velike promjene u vidu fizičkoga i psihičkoga sazrijevanja, formiranja identiteta, usvajanja obrazaca ponašanja i preuzimanja odgovornosti (Macuka, 2016) koje uzrokuju nestalnost raspoloženja i ponašanja (Rudan, 2004) i predstavljaju rizik za razvoj emocionalnih i ponašajnih problema. Adolescente karakterizira psihosocijalna nezrelost koja podrazumijeva povodljivost utjecajima vršnjaka radi potrebe za prihvaćanjem, percepcija nepovredivosti u situacijama rizika, egocentričnost, introspekcija i samousmjerenost, što može rezultirati rizičnim ponašanjima; impulzivnim odlučivanjem, sukobima s vršnjacima i/ili prkošenjem autoritetu (Pavićević, 2014). Lokas i Bouillet (2006) utvrdile su kako dob i spol učenika osnovne škole pridonosi razlikama u manifestaciji rizičnih ponašanja kojima su skloniji dječaci, a razlike su veće što su učenici stariji. Manifestiranje rizičnih ponašanja može se protumačiti i kao pobuna/jaz adolescenata da unatoč biološkoj zrelosti ne mogu preuzeti uloge kakve su karakteristične za odrasle (Pavićević, 2014). Kod adolescenata se primjećuje sklonost rizičnome ponašanju zbog spomenutoga osjećaja neranjivosti i traženja uzbuđenja, čemu kod najstarijih učenika u školi mogu doprinijeti i osjećaji ponosa.

Dobivene rezultate možemo povezati s razinom stresa kojemu su učenici osmoga razreda izloženi jer intenzivno promišljaju i o odabiru srednje škole. Učenici završnoga razreda osnovne škole trebaju donijeti prvu profesionalnu odluku koja je odgovorna te će odrediti njihov daljnji profesionalni razvoj, a prema rezultatima Babarović i Šverko (2011; 101) „većina učenika ima nisku i nedovoljnu razinu profesionalne zrelosti za donošenje važnih profesionalnih odluka“. Imajući na umu kako učenike osmoga razreda čeka neizvjesna budućnost (snalaženje u novoj školi, novi nastavnici, sklapanje prijateljstva, pripadnost grupi i sl.), jasno je kako su učenici osmoga razreda izloženi povećanom stresu, što smanjuje sposobnost korištenja konstruktivnih obrazaca ponašanja u sukobima.

6.1.5. Osvrt na H4

Četvrta hipoteza prema kojoj *učenici koji više percipiraju socijalno-komunikacijsku komponentu školske kulture rjeđe će se ponašati prema nekonstruktivnim obrascima pobjeđivanja i izbjegavanja u interpersonalnim sukobima, a češće prema konstruktivnom obrascu suradnje u interpersonalnim sukobima* djelomično je prihvaćena.

Prema Pearsonovim koeficijentima korelacije utvrđeno je kako je percipirana socijalno-komunikacijska komponenta školske kulture na relaciji učenik – učenik povezana s obrascem suradnje u sukobima, ali nije povezana s obrascem pobjeđivanja ni s obrascem izbjegavanja u sukobima. Učenici koji češće percipiraju socijalno-komunikacijsku komponentu školske kulture, češće u sukobu odabiru obrazac suradnje. Ove rezultate promatramo u okviru dosadašnjih teorijskih analiza i rezultata istraživanja, a detaljno je obrazloženo u diskusiji temeljne hipoteze. Ako učenici imaju pozitivne odnose s drugim učenicima u školi (Lindstrom Johnson, 2009), brinu jednako o vlastitim i tuđim željama i potrebama te aktivno pristupaju problemima (Milašin i sur., 2009), surađuju i imaju razvijen osjećaj empatije (Raider, 1995), nisu usamljeni (Klarin, 2004) i imaju podršku drugih učenika (Klarin, 2005), percipirat će primjerenu razinu odnosa s drugim učenicima u školi te će u sukobu koristiti konstruktivan obrazac suradnje (Metz, 1978; Klarin, 2000; Brand i sur., 2003).

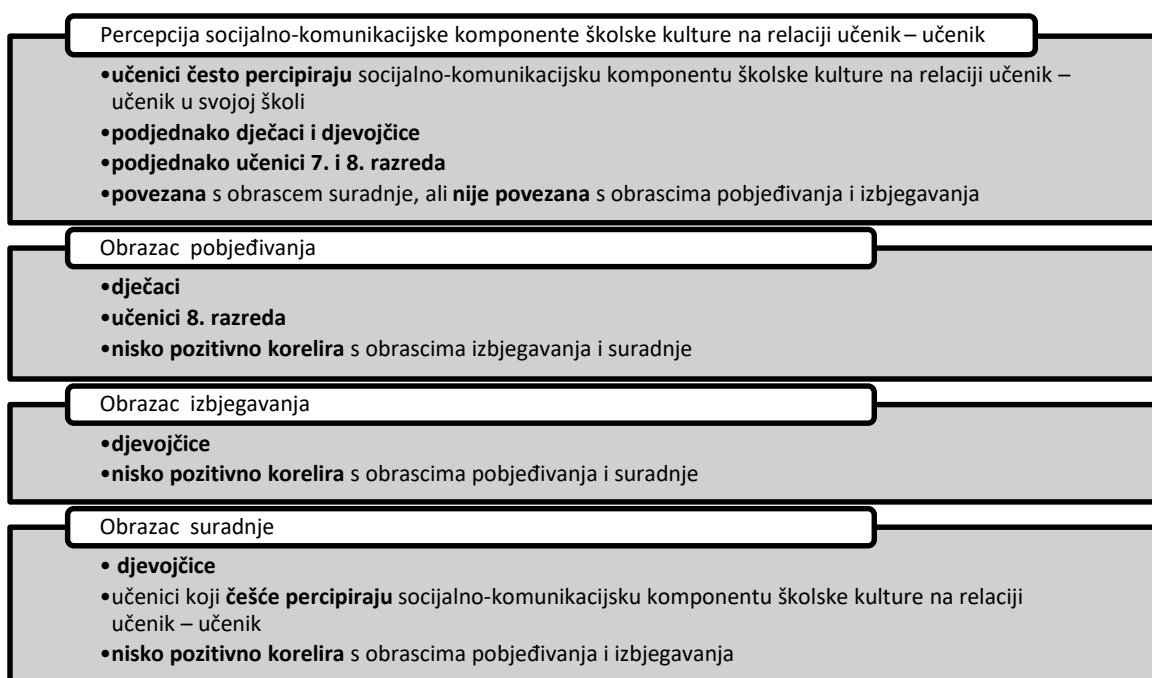
S druge strane, dobiveni su rezultati koji pokazuju kako neovisno o tome koliko često učenici percipiraju socijalno-komunikacijsku komponentu školske kulture, podjednako odabiru ili ne odabiru obrasce pobjeđivanja i izbjegavanja. Dobiveni rezultat u raskoraku je s dosadašnjim istraživanjima koja govore kako negativni međuljudski odnosi u školi doprinose korištenju nekonstruktivnih obrazaca ponašanja učenika (Bošnjak, 1997; Peterson i Deal, 2002; Roberts i sur., 2007; Lindstrom Johnson, 2009; Đuranović, 2013; Markić, 2014).

Međutim, potrebno je prisjetiti se kako na ponašanje učenika u sukobima utječu genetske predispozicije, odgojne karakteristike, obilježja šire okoline, iskustva stečena u školi i druženjem u vršnjačkim grupama (Rubenstein i Feldman, 1993; Zloković, 2004; Timmerman i Emmelkamp, 2005), obrazovanje, osobna filozofija i sl. (Wilmot i Hocker, 2014). U ranijim poglavljima elaborirani su čimbenici koji posebno doprinose odabiru nekonstruktivnih obrazaca ponašanja (pobjeđivanja i izbjegavanja) učenika u interpersonalnim sukobima. Prema provedenim istraživanjima, nekonstruktivnim obrascima ponašanja u sukobima skloniji su manje uspješni i neuspješni učenici (Uzelac, 2003; Dautović, 2007; Livazović, 2012), učenici koji imaju lošiju sliku o sebi (Uzelac i Buđanović,

2003), učenici kojima je izrečena pedagoška mjera opomene ili ukora (Livazović, 2012), mladi s poremećajima u ponašanju (Mirolović Vlah, 2004; Vlah, 2011a; Vlah, 2011b) te mladi koji zastupaju hedonističku i ne-konvencionalnu orijentaciju (Vlah i sur., 2011). Nadalje, učenici koji svoje ponašanje percipiraju kao nesamoisticajuće, konvencionalno i socijabilno, odabiru izbjegavanje, a oni koji svoje ponašanje percipiraju samoisticajućim, nesocijabilnim i nekonvencionalnim, odabiru pobjeđivanje (Vlah, Tatalović-Vorkapić, 2012).

6.2. Implikacije vezane uz aplikativnu svrhu istraživanja

Prema dobivenim rezultatima istraživanja i prikazu rezultata na slici 13 može se vidjeti kako dob i spol učenika te percepcija socijalno-komunikacijske komponente školske kulture na relaciji učenik – učenik u školi doprinose odabiru obrazaca ponašanja učenika u interpersonalnim sukobima (pobjeđivanje, izbjegavanje, suradnja).



Slika 13. Slikovni model prikaza rezultata empirijskoga istraživanja

Predloženi model temelji se na empirijskim rezultatima provedenoga istraživanja i može poslužiti u planiranju promjena na disciplinarnoj, kurikularnoj, pedagoškoj i kulturnoj razini temeljem boljega razumijevanja socijalno-komunikacijske komponente školske kulture na relaciji učenik – učenik i obrazaca ponašanja učenika u interpersonalnim sukobima.

Slijedi načelni prikaz preporuka za škole temeljem predloženoga modela, jer specifične preporuke ovise o specifičnostima svake škole:

1. Skala prijateljsko-suradničke komunikacije između učenika u školi (PSK) novokonstruirani je mjerni instrument zadovoljavajućih metrijskih karakteristika koji može poslužiti školama za samoprocjenu socijalno-komunikacijske komponente školske kulture, jer je prvi korak k promjenama identifikacija postojećega stanja. Nakon definiranja i osvještavanja socijalno-komunikacijske komponente školske kulture utvrđuju se potrebe određene škole, planiraju daljnje aktivnosti i procesi promjena. Školama je potrebno omogućiti korištenje Skale prijateljsko-suradničke komunikacije između učenika u školi – PSK-a za potrebe istraživanja socijalno-komunikacijske komponente školske kulture.
2. Prema dobivenim rezultatima na Skali prijateljsko-suradničke komunikacije (PSK-u) zaključuje se kako učenici *često* percipiraju situacije koje opisuju prijateljske i suradničke odnose u školi. U školi je važno kontinuirano poticati pozitivne odnose između učenika koji se temelje na suradnji, brizi, povjerenju, podršci i poštovanju između učenika te uvažavanju različitosti, jer su vršnjački odnosi najcjjenjeniji aspekt školskoga iskustva.
3. Korištenjem Skale samoprocjene obrazaca ponašanja djece u sukobima – SOPUIS-a (Družinec i Vlah, 2015) utvrđuju se učestalosti ponašanja učenika u interpersonalnim sukobima u školi prema obrascima pobjeđivanja, izbjegavanja i suradnje. Stručnim suradnicima u školama (pedagozima) potrebno je omogućiti korištenje Skale samoprocjene obrazaca ponašanja djece u sukobima – SOPUIS-a (Družinec i Vlah, 2015) sa svrhom utvrđivanja koje obrasce ponašanja učenici koriste u sukobima kako bi se planirale aktivnosti u skladu s rezultatima.
4. Prema koeficijentima korelacije utvrđeno je kako su učenici koji su skloni odabiru obrasca suradnje, skloni i odabiru obrasca izbjegavanja te učenici koji su skloni odabiru obrasca suradnje, skloni i odabiru obrasca pobjeđivanja. Dobiveni rezultati iznenađuju jer je za prihvaćanje obrasca suradnje karakteristično odbacivanje obrazaca pobjeđivanja i izbjegavanja. U odgojno-obrazovnome radu s učenicima osnovne škole potrebno je provoditi univerzalnu edukaciju o interpersonalnim sukobima učenika s ciljem spoznavanja teorijske dobrobiti konstruktivnoga obrasca suradnje i praktične implementacije vještina za konstruktivno rješavanje sukoba kao i osvještavanja negativnih posljedica nekonstruktivnih obrazaca pobjeđivanja i izbjegavanja.

5. Rezultati istraživanja pokazali su kako dječaci odabiru nekonstruktivne obrasce pobjeđivanja i izbjegavanja u interpersonalnim sukobima, točnije, pokazuju kako *dječaci i učenici 8. razreda najčešće odabiru obrazac pobjeđivanja, a djevojčice uz obrazac suradnje odabiru i obrazac izbjegavanja*. Potrebno je planirati i provoditi aktivnosti usmjerene na dječake i učenike 8. razreda u učenju konstruktivnoga obrasca suradnje u sukobu te aktivnosti usmjerene na djevojčice u učenju nekonstruktivnosti obrasca izbjegavanja u sukobu.
6. S obzirom na teorijsku pretpostavljenost nekonstruktivnosti pobjeđivanja i izbjegavanja i konstruktivnosti suradnje te empirijsku *potvrđenost pozitivnoga doprinosa percipirane socijalno-komunikacijske komponente školske kulture u odabiru konstruktivnoga obrasca suradnje u interpersonalnim sukobima učenika*, rezultati dobiveni ovim istraživanjem ukazuju na potrebu pomnoga planiranja odgojnih sastavnica školskoga kurikulumu u domeni poticanja prijateljsko-suradničke komunikacije između učenika i usvajanja konstruktivnoga obrasca suradnje u sukobu.
7. Rezultati pokazuju kako neovisno koliko često učenici percipiraju socijalno-komunikacijsku komponentu školske kulture, podjednako odabiru ili ne odabiru obrasce pobjeđivanja i izbjegavanja. Stoga je potrebno ulagati dodatne napore u planiranju odgojnih-obrazovnih postupaka kojima se potiču promjene na disciplinarnoj, kurikularnoj, pedagoškoj i kulturnoj razini te obuhvaćaju:
 - aktivnosti za poučavanje i izgradnju pozitivnih međuljudskih odnosa u školi temeljenih na prijateljsko-suradničkoj komunikaciji učenika i vršnjačkoj podršci
 - prevenciju usamljenosti učenika, poticanje suradnje i empatije između učenika
 - razvoj socijalno-komunikacijskih vještina i razvoj vještina za konstruktivno rješavanje sukoba
 - unapređenje disciplinarnoga sustava škole programima vršnjačkoga posredovanja u sukobima i programa vršnjačke potpore.

U unapređenju socijalno-komunikacijske komponente školske kulture na relaciji učenik – učenik i učenikovih konstruktivnih ponašanja u sukobima, važnu ulogu imaju učitelji koji će planiranim vođenjem, neposrednim poučavanjem, osobnim primjerom i modeliranjem poticati usvajanje i korištenje konstruktivnih obrazaca ponašanja učenika u školi. Međutim, jedino educirani učitelj i stručni suradnik može prepoznati potrebe učenika za usvajanje konstruktivnih obrazaca ponašanja i provoditi programe za unapređenje socijalno-komunikacijskih vještina. Stoga je potrebno osiguravati uvjete za kontinuirani profesionalni

razvoj učitelja i stručnih suradnika u području interpersonalnih sukoba i ponašanja učenika u sukobima.

Isto tako, važno je roditelje učenika osvijestiti o važnosti primjerenoga ponašanja učenika u vršnjačkim odnosima i interpersonalnim sukobima. Provođenje edukativnih programa u okviru roditeljskih sastanaka i radionica za roditelje za učenje komunikacijskih i socijalnih vještina te konstruktivnih obrazaca ponašanja u interpersonalnim sukobima u obitelji može doprinijeti prevenciji korištenja nekonstruktivnih obrazaca ponašanja učenika u školi.

Sveobuhvatno planiranje i provođenje programa za unapređenje komunikacijskih i socijalnih vještina za poboljšanje socijalno-komunikacijske komponente školske kulture na relaciji učenik – učenik te vještina za konstruktivno rješavanje sukoba može doprinijeti smanjenju odabira nekonstruktivnih obrazaca pobjeđivanja i izbjegavanja u sukobima.

7. METODOLOŠKA OGRANIČENJA ISTRAŽIVANJA I SUGESTIJE ZA BUDUĆA ISTRAŽIVANJA

Nakon prikaza rezultata dobivenih istraživanjem, a prije donošenja završnih zaključaka, potrebno je uzeti u obzir ograničenost dosega rezultata ovoga istraživanja kojima se žele potaknuti buduća znanstvena istraživanja školske kulture i obrazaca ponašanja učenika u interpersonalnim sukobima.

Prvi je problem složenost konstrukta školske kulture i ograničenja kvantitativne metodologije u statističkim uopćavanjima. U budućim istraživanjima sugerira se dopuna kvantitativnoga istraživanja kvalitativnim pristupom kojim bi se odgovorilo kakvi su učenički opisi, iskustva i razumijevanje socijalno-komunikacijske komponente školske kulture te koja značenja socijalno-komunikacijskoj komponenti školske kulture pridaju učenici koji sukobe rješavaju na različite načine. Rezultati dobiveni ovim istraživanjem predstavljaju značajan znanstveni doprinos, ali isto tako mogu biti polazište za daljnja istraživanja u kojima bi se spomenuto ograničenje otklonilo.

Drugi je problem također vezan uz složenost konstrukta školske kulture koji se prema Spajić-Vrkaš (2015) sastoji od simboličke, normativne i komunikacijske komponente. U ovome se radu istraživala komunikacijska komponenta (nazvana socijalno-komunikacijska komponenta), dok simbolička i normativna komponenta zbog materijalno-organizacijskih ograničenja i specifičnoga odnosa komunikacijske komponente i obrazaca ponašanja učenika u sukobima nisu uzete u razmatranje. Istraživanje simboličkih i normativnih komponenti školske kulture u budućim znanstvenim istraživanjima podrazumijevalo bi uključivanje drugih dionika škole (učitelja i ravnatelja) jer su iste dostupnije percepciji djelatnika škole, dok učenike uključuju tek neposredno. Naime, simbolička je komponenta školske kulture koja obuhvaća rituale, ceremonije, opremljenost i arhitekturu škole u nadležnosti prvenstveno ravnatelja i pomoćnoga osoblja, a normativna je komponenta, koja podrazumijeva pravila i norme ponašanja, u djelokrugu učitelja i djelatnika stručne službe.

Treći je problem ograničenost mjernoga instrumenta za učenikovu percepciju socijalno-komunikacijske komponente školske kulture. Skala prijateljsko-suradničke komunikacije učenika u školi – PSK izrađena je prema teorijski utemeljenome okviru i kreirana u fokus grupi stručnjaka te su potvrđene zadovoljavajuće mjerne karakteristike, ali ona omogućava rangiranje učenikove percepcije socijalno-komunikacijske komponente školske kulture na relaciji učenik – učenik na ordinalnoj skali i podložna je greški mjerenja zbog moguće subjektivnosti ispitanika.

Četvrti problem proizlazi iz činjenice kako je sudjelovanje u istraživanju bilo dobrovoljno, a učenici su mogli odbiti sudjelovati u istraživanju i u svakome trenutku odustati. U populaciji učenika koji nisu željeli sudjelovati u istraživanju potencijalno postoje učenici koji ne percipiraju socijalno-komunikacijsku komponentu školske kulture i oni koji koriste nekonstruktivne obrasce ponašanja u sukobima (pobjeđivanje i izbjegavanje), a koji bi dali podatke za planiranje preventivnih školskih programa i školskoga kurikuluma za konstruktivna ponašanja u interpersonalnim sukobima učenika temeljem boljšega razumijevanja njihove povezanosti s time kako učenik percipira i doživljava odnose između učenika u svojoj školi.

Peti je problem izostanak objektivnih promatrača/procjenjivača obrazaca ponašanja učenika u interpersonalnim sukobima čime bi dobiveni rezultati istraživanja imali još jasniju znanstvenu primjenu u okviru planiranja preventivnih školskih programa i odgojnih komponenti školskoga kurikuluma. U budućim istraživanjima trebalo bi uključiti i druge dionike/djelatnike škole: ravnatelje, učitelje i stručne suradnike. Premda nisu obuhvaćeni ovim istraživanjem, nezaobilazna su sastavnica u ovome procesu roditelji učenika koje je u budućim istraživanjima potrebno uključiti. Roditelji imaju značajan utjecaj u procesu usvajanja obrazaca ponašanja učenika i u tom je smislu potrebno provoditi aktivnosti za prosocijalno ponašanje i konstruktivno rješavanje sukoba u obitelji kako bi vlastitim ponašanjem pružali model za usvajanje istih obrazaca ponašanja kod djece, ali isto tako kako bi bili potpora učiteljima u procesima unapređenja socijalno-komunikacijske komponente školske kulture i usvajanja obrasca suradnje u interpersonalnim sukobima učenika u školi.

Međutim, opisana ograničenja istraživanja proizlaze iz ograničenih materijalno-organizacijskih resursa koji su doktorandici bili na raspolaganju, ali isto tako mogu biti dobra smjernica u planiranju budućih istraživanja školske kulture i obrazaca ponašanja učenika u interpersonalnim sukobima.

8. ZAKLJUČAK

Cilj ove disertacije bio je utvrditi povezanost percipirane socijalno-komunikacijske komponente školske kulture na relaciji učenik – učenik i obrazaca ponašanja učenika osnovne škole u interpersonalnim sukobima.

Obrasci ponašanja učenika u interpersonalnim sukobima promatraju se kao skup naučenih ponašanja koja učenici koriste u sukobima. Prema teorijskoj podlozi učenici u sukobu koriste tri obrasca ponašanja: pobjeđivanje, izbjegavanje i suradnju, od kojih su pobjeđivanje i izbjegavanje nekonstruktivni te narušavaju odnose između sukobljenih strana, dok je suradnja jedini konstruktivan obrazac ponašanja koji doprinosi očuvanju i razvoju odnosa te donosi obostranu dobit za sudionike sukoba.

Školska kultura složeni je i multidimenzionalni koncept koji se odnosi na cjelokupni život u školi i sastoji se od simboličke, normativne i komunikacijske komponente. S obzirom da komunikacijska komponenta obuhvaća socijalne veze između dionika škole, a učenik u njima neposredno sudjeluje, najdostupnija je učenikovo percepciji i mogućnosti procjene. U ovome se radu istražuje učenikova percepcija socijalno-komunikacijske komponente školske kulture koja se očituje u prijateljsko-suradničkoj komunikaciji, interpersonalnim odnosima, socijalnim interakcijama, vršnjačkoj podršci, intenzitetu socijalnih odnosa i kvaliteti socijalnih veza na horizontalnoj strukturi koju čine učenici na istim hijerarhijskim položajima.

Učenikova percepcija socijalno-komunikacijske komponente školske kulture na relaciji učenik – učenik može pozitivno ili negativno doprinijeti individualnomu razvoju, korištenju konstruktivnih obrazaca ponašanja i uključivanju učenika u život škole. Upravo je u periodu adolescencije (učenici 7. i 8. razreda) povećani značaj vršnjačkih odnosa na formiranje mlade osobe, a isto su tako učenici u završnim razredima osnovne škole od posebnoga interesa kada su u pitanju odgojni utjecaji na usvajanje konstruktivnih obrazaca ponašanja u interpersonalnim sukobima.

Kako je analizom literature utvrđeno da u svijetu i u Hrvatskoj ne postoje istraživanja koja bi na ovakav način utvrđivala povezanost percipirane socijalno-komunikacijske komponente školske kulture na relaciji učenik – učenik s obrascima ponašanja učenika osnovne škole u interpersonalnim sukobima, ovim se radom daje doprinos u razumijevanju jednog dijela školske pedagogije koji se odnosi na povezanost učenikove percepcije socijalno-komunikacijske komponente školske kulture na relaciji učenik – učenik i obrazaca ponašanja učenika osnovne škole u interpersonalnim sukobima.

Slijedom postavljenih hipoteza, dobivenih i prezentiranih rezultata ovoga istraživanja, zaključujemo da se hipoteze H1 i H2 prihvaćaju jer:

1. učenici često percipiraju socijalno-komunikacijsku komponentu školske kulture na relaciji učenik – učenik, pri čemu gotovo uvijek percipiraju kako učenici u njihovoj školi međusobno posuđuju stvari i pribor, a često percipiraju kako prijatelji brane jedan drugoga, ako netko od učenika zaboravi zadaću ostali mu pokušavaju pomoći da je napiše, učenici rado sudjeluju u zajedničkim aktivnostima u školi (izlet, priredba), učenici se mogu osloniti na prijatelje kada im treba pomoć ili savjet, međusobno razumiju jedan drugoga, pomažu jedni drugima oko pisanja domaćih zadaća, imaju osmijeh na licu za vrijeme međusobnoga razgovora, ako netko od učenika doživi neuspjeh, ostali ga tješe i pokušavaju mu pomoći, u razgovoru uglavnom slušaju učenika s kojim razgovaraju, gledaju u oči učenika s kojim razgovaraju, čuvaju povjerene im tajne, poštuju se mišljenje svakoga učenika kada se donose zajedničke odluke, međusobno razgovaraju o važnim događajima u školi i pomažu jedni drugima u učenju za ispite.

2. učenici samopocjenjuju kako se ponekad ponašaju prema obrascu suradnje, a uglavnom ne ponašaju prema obrascima pobjeđivanja i izbjegavanja. Najvišu vrijednost ima obrazac suradnje, potom obrazac izbjegavanja te obrazac pobjeđivanja. Međutim, pretpostavlja se kako učenici suradnju prihvaćaju na deklarativnoj razini jer ne odbacuju nekonstruktivne obrasce pobjeđivanja i izbjegavanja.

Na obrascu pobjeđivanja najviše je zastupljena čestica „uporno ustrajem u svojim zahtjevima“ za koju učenici procjenjuju da se ponekad odnosi na njih. Učenici uglavnom ne koriste pogrdne riječi, ne ismijavaju sugovornika, ne upadaju u riječ, ne viču i ne govore: „Ti si prvi počeo!“. Učenici uopće u sukobu ne guraju sugovornika.

Promatrajući obrazac izbjegavanja, uočavamo kako učenici ponekad govore: „Kako ti želiš.“, a uglavnom ne saginju glavu u razgovoru, ne srame se, ne izbjegavaju učenika/cu s kojim su u sukobu, ne govore: „Nije važno.“, ne govore tiho i ne boje se.

Na obrascu suradnje sve čestice su jednako zastupljene, a učenici ponekad iznose argumente u razgovoru, objašnjavaju svoje stavove, otvoreno iznose svoje potrebe i želje u sukobu, ustraju na rješavanju sukoba, motiviraju sugovornika za suradnju, postavljaju pitanja sugovorniku i ističu dobre strane sugovornika.

Nadalje, zaključujemo kako se hipoteze H3 i H4 djelomično prihvaćaju jer:

3. je utvrđeno kako nema statistički značajnih spolnih razlika u percepciji socijalno-komunikacijske komponente školske kulture na relaciji učenik – učenik, no statistički značajne razlike pronađene su na supskali pobjeđivanja, pri čemu dječaci imaju značajno više rezultate od djevojčica, na subskali izbjegavanja, pri čemu djevojčice imaju značajno više rezultate od dječaka te na supskali suradnje, pri čemu djevojčice imaju značajno više rezultate od dječaka.

Rezultati pokazuju kako nema statistički značajne razlike u rezultatima na Skali prijateljsko-suradničke komunikacije učenika u školi – PSK-u ni na supskali izbjegavanja sukoba, ni na supskali suradnje u sukobima. No, statistički značajna razlika između razreda pronađena je na supskali pobjeđivanja, pri čemu učenici 8. razreda postižu značajno više rezultate od učenika 7. razreda.

4. je utvrđeno kako je percipirana socijalno-komunikacijska komponenta školske kulture povezana sa suradnjom u sukobima, ali nije povezana ni s pobjeđivanjem u sukobima ni s izbjegavanjem sukoba.

Pokazalo se kako su viša percepcija socijalno-komunikacijske komponente školske kulture na relaciji učenik–učenik i ženski spol značajni prediktori korištenja obrasca suradnje u interpersonalnim sukobima kod učenika sedmih i osmih razreda osnovne škole.

Zaključno, u ovome je radu konstruirana Skala prijateljsko-suradničke komunikacije-PSK koja mjeri učenikovu percepciju socijalno-komunikacijske komponente školske kulture na relaciji učenik – učenik koja je predložena kao skala valjanih metrijskih karakteristika za potrebe znanstvenih istraživanja te ju je potrebno verificirati u budućim istraživanjima. Dobiveni rezultati upućuju na zaključak koje je elemente potrebno ugrađivati u planiranje preventivnih programa i sastavnica školskoga kurikulumu za usvajanje socijalnih vještina, poticanju suradničkih i prijateljskih odnosa između učenika u školi te konstruktivnoga rješavanja interpersonalnih sukoba. Posebnu pažnju potrebno je usmjeriti na dječake i učenike 8. razreda koji, prema rezultatima istraživanja, u sukobu koriste nekonstruktivan obrazac ponašanja – pobjeđivanje. S obzirom na pretpostavku o deklarativnome prihvatanju obrasca suradnje kod učenika, planirane aktivnosti trebale bi obuhvaćati univerzalnu edukaciju o sukobima kao normalnoj situaciji iskazivanja različitih i nepomirljivih misli, stavova i želja između osoba, negativnim posljedicama korištenja nekonstruktivnih obrazaca pobjeđivanja i izbjegavanja te pozitivnim učincima korištenjem konstruktivnoga obrasca suradnje u interpersonalnim sukobima učenika. Isto tako, potrebno je posebno provoditi aktivnosti za

djevojčice u smjeru osvješćivanja posljedica koje nastaju korištenjem nekonstruktivnoga obrasca izbjegavanja u sukobima.

Navedene aktivnosti podrazumijevaju promjene na disciplinarnoj, kurikularnoj, pedagoškoj i kulturnoj razini, ali posebice razvoj i ulaganje u ljudske potencijale, edukaciju učitelja i stručnih suradnika koji će planirati i provoditi preventivne programe u kojima će naglasak biti na razvoju socijalno-komunikacijskih vještina, pozitivnih, prijateljskih i suradničkih odnosa između učenika te konstruktivnome rješavanju sukobu. Ulaganje u edukaciju djelatnika iziskuje osiguravanje materijalnih i organizacijskih resursa, odnosno dodatna ulaganja u sustavu odgoja i obrazovanja. Poticanjem učitelja i stručnih suradnika na kontinuirani profesionalni razvoj i materijalna ulaganja u školstvo, doprinosi se povećanju motiviranosti, angažiranosti i prije svega stručnosti dionika koji sudjeluju u odgoju i obrazovanju učenika osnovne škole.

Nadamo se da rezultati dobiveni ovim istraživanjem daju značajan doprinos školskoj pedagogiji u rasvjetljavanju jedne komponente školske kulture – socijalno-komunikacijske komponente na relaciji učenik – učenik i ponašanja učenika u interpersonalnim sukobima. Vjerujemo da rad pruža osnove za planiranje promjena na disciplinarnoj, kurikularnoj, pedagoškoj i kulturnoj razini s ciljem unapređenja socijalno-komunikacijske komponente školske kulture i korištenja konstruktivnoga obrasca suradnje u interpersonalnim sukobima učenika.

3. LITERATURA

1. Adams, C. (2005). Social communication intervention for school-age children: Rationale and description. *Seminars in Speech and Language*, 26 (3), 18–188.
2. Agoben, T. T. (2017). *Unearthing the Reasons Behind Human Behaviour in Society: A Reappraisal of the Theories in Sociological Behaviourism*. Preuzeto 1. 10. 2020. s <https://bit.ly/2O0PbAW>
3. Ajduković, M. (1995). Psihosocijalni aspekti nenasilnog rješavanja sukoba. *Društvena istraživanja*, 4 (1), 49–55.
4. Ajduković, M., Hudina, B. (1996). Značaj učinkovite komunikacije u radu pomagača. U: Pregrad, J. (ur.) *Stres, trauma, oporavak*. Zagreb: Društvo za psihološku pomoć, 7–26.
5. Ajduković, M., Pečnik, N. (2007). *Nenasilno rješavanje sukoba*. Zagreb: Alinea.
6. Allder, M. (1993). *The meaning of 'school ethos'*. *Westminster Studies in Education*, 16, 59–69.
7. Anić, V. (2004). *Veliki rječnik hrvatskoga jezika*. Zagreb: Novi Liber.
8. Anić, V., Brozović Rončević, D., Goldstein, I., Goldstein, S., Jojić, Lj., Matasović, R., Pranjković, I. (2004). *Hrvatski enciklopedijski rječnik*. Zagreb: Novi Liber.
9. Archer, J. (2004). Sex differences in Aggression in Real-World Settings. *Review of General Psychology*, 8 (4), 291–322.
10. Atkinson, R. L., Hilgard, E. (2007). *Uvod u psihologiju*. Zagreb: Naklada Slap.
11. Avruch, K. (1998). *Culture and Conflict Resolution*. United States Institute of Peace Press, Washington D.C.
12. Babarović, T., Šverko, I. (2011). Profesionalna zrelost učenika viših razreda osnovnih škola. *Suvremena psihologija*, 14 (1), 91–108.
13. Bagić, A., Bogнар, L., Uzelac, M. (1994). *Budimo prijatelji*. Zagreb: Slon.
14. Ban, A. (2013). Rodni stereotipi u predškolskoj igri. U: Petrović – Sočo i Višnjčić Jevtić (ur.) *Play and Playing in Early Childhood*, Zagreb: OMEP Hrvatska, Alfa d.d.
15. Batarelo, I., Čulig, B., Novak, J., Reškovic, T., Spajčić-Vrkaš, V. (2010). *Demokracija i ljudska prava u osnovnim školama: teorija i praksa*. Zagreb: Tipograf Zagreb d.o.o.
16. Bezić, Ž. (2005). Ljudsko ponašanje. *Crkva u svijetu*, 40 (2), 207–227.
17. Bezinović, P., Ristić Dedić, Z. (2004). *Škola iz perspektive učenika: Smjernice za promjene*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja.

18. Bilić, V. (2013). Uloga percepcije socijalne nepravde i brižnosti u predviđanju viktimizacije i počinjenja fizičkog i verbalnog nasilja među učenicima. *Pedagoški istraživanja*, 10 (2), 219–239.
19. Bošnjak, B. (1997). *Drugo lice škole*. Zagreb: Alinea.
20. Bouillet, D. (2019). *Inkluzivno obrazovanje – odabrane teme*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu; Učiteljski fakultet.
21. Bouillet, D., Čale-Mratović, M. (2007). Konzumiranje alkoholnih pića i doživljaj škole. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 43 (2), 1–16.
22. Božić, B. (2015). Stvarno i poželjno razredno ozračje u osnovnoj školi. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, LXI (1), 93–100.
23. Božić, J., Spajić-Vrkaš, V., Silov, M., Fresl-Dumančić, I. (2000). *Obrazovanje za ljudska prava i demokraciju: bibliografija radova s bilješkama*. Hrvatsko povjerenstvo za UNESCO. Zagreb: KATMA Zagreb. Preuzeto 12. 2. 2019. s <https://bit.ly/2P9vfwd>
24. Brand, S., Feiner, R., Shim, M., Seitsinger, A., Dumas, T. (2003). Middle school improvement and reform: Development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism, and school safety. *Journal of Educational Psychology*, 95, 570–588.
25. Brčić, R. (2002). Organizacijska kultura u funkciji djelotvornosti upravne organizacije. *Ekonomski pregled*, 53 (11–12), 1048–1069.
26. Brlas, S. (2010). *Psihologija komunikacije*. Zagreb: Naklada Slap.
27. Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press.
28. Brown, B. B., Bakken, J. P., Ameringer, S. W., Mahon, S.D. (2008). A comprehensive conceptualization of the peer influence process in adolescence. U: Prinstein, M. J., Dodge, K. (ur.) *Peer influence processes among youth*. Guildford Publications. New York. 17–44.
29. Brust Nemet, M., Velki, V. (2016). Socijalne i pedagoške kompetencije nastavnika kao prediktori različitih aspekata školske kulture. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 18 (4), 1087–1119.
30. Bryk, A. S., Lee, V. E., Holland, P. B. (1993). *Catholic schools and the common good*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
31. Buljan Flander, G., Durman Marijanović, Z., Čorić Špoljar, R. (2007). Pojava nasilja među djecom s obzirom na spol, dob i prihvaćenost/odbačenost u školi. *Društvena istraživanja*. 16 (1–2), 157–174.

32. Buljubašić–Kuzmanović, V. (2010). Socijalne kompetencije i vršnjački odnosi u školi. *Pedagogijska istraživanja*, 7 (2), 191–203.
33. Caprora, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C. (2002). Prosocial behavior and aggression in childhood and pre-adolescence. U: Bohart, C., Stipek, D. J. (ur.) *Constructive & Destructive behavior – Implications for Family, School, & Society*. Washington, DC: American Psychological Association, 187–205.
34. Cheng, Y. C. (1993). Profiles of Organizational Culture and Effective Schools. *School Effectiveness and School Improvement* 4 (2), 85–110.
35. Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007). *Metode istraživanja u obrazovanju*. Zagreb: Naklada Slap.
36. Coleman, P. T, Deutsch, M. (2000). *Cooperation, conflict resolution, and school violence: A systems approach*. Preuzeto 15. 1. 2018. s <https://bit.ly/2PD0CPt>
37. Colley, K. M. (1999). *Coming to know a school culture*. Preuzeto 15. 1. 2018. s <https://bit.ly/3w514a8>
38. Cowley, K. S., Voelkel, S., Finch, N. L. , Meehan, M. L. (2005). *Perceptions Of School Culture (POSC) – User Manual and Technical Report*. Charleston, WV: Appalachia Educational Laboratory at Edvantia. Preuzeto 2. 6. 2018. s <https://bit.ly/3cr1Lmb>
39. Ćubela Adorić, V. (2004). Skala zrelosti religioznosti. U: Proroković, A., Lacković-Grgin, K., Ćubela Adorić, V. i Penezić, Z. (ur.) *Zbirka psiholoških skala i upitnika*, Sv.2. Zadar: Sveučilište u Zadru.
40. Dautović, S. (2007). Relacije između školskog uspjeha i stavova o sukobima. *Odgojne znanosti*, 9 (1), 107–117.
41. Deutsch, M. (1949). A theory of competition and cooperation. *Human Relations*, 2, 129–151. Preuzeto 22. 2. 2018. s <https://bit.ly/39kcYmT>
42. Deutsch, M. (1996). Subjektivni momenti u razrešavanju konflikata: psihološki, društveni i kulturni utjecaji. U: *Socijalni konflikti – karakteristike i način rješavanja*. GrupaMOST i Centar za antiratnu akciju. Beograd.
43. Domović, V. (2004). *Školsko ozračje i učinkovitost škole*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
44. Družinec, V., Vlah, N., Nikolić, A. (2017). Parental attitudes toward behaviour patterns in conflicts and their children's behaviour patterns in conflicts. U: Hržica, G.; Jeđud Borić, I. (ur.) *The 9th International Conference of the Faculty of Education and Rehabilitation Sciences University of Zagreb (ERFCOON 201): book of abstracts*.

- Zagreb: Faculty of Education and Rehabilitation Sciences, University of Zagreb, 24, 180–181.
45. Družinec, V., Vlah., N. (2015). Obrasci ponašanja učenika osnovne škole u sukobima – prijedlog mjerne skale. *Pravo djeteta na odgoj i obrazovanje: teorije, politike i prakse*. Opatija: OMEP Hrvatska, 110–118.
 46. *Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja* (2008). Narodne novine, br. 59/90., 26/93., 27/93., 29/94., 7/96., 59/01., 114/01. i 76/05.
 47. Dupper, D. R., Mayer-Adams, N. (2002). Low-Level Violence: A Neglected Aspect of School Culture. *Urban Education*, 37 (3), 350–364. Preuzeto 10. 2. 2018. s <https://bit.ly/39ktS17>
 48. Duran, M. (2000). Interakcija djeteta i odraslog kao konstruktivni činitelj razvoja. *Dijete i društvo*, 2 (2), 187–200.
 49. Đuranović, M. (2013). Obitelj i vršnjaci u životu adolescenata. *Napredak*, 154 (1–2), 31–46.
 50. Đuranović, M., Opić, S. (2013). Socijalna agresivnost učenika u primarnom obrazovanju. *Croatian Journal of Education*, 15 (3), 777–799.
 51. Eger, L. (2010). Application of the Corporate Culture in the Field of School Management. *Ekonomika a management*. Preuzeto 1. 6. 2018. s <https://bit.ly/3dd51Q7>
 52. Englert, C. S., Tarrant, K. L. (1995). Creating collaborative cultures for educational change. *Remedial and Special Education*, 16 (6), 325–336.
 53. *Etički kodeks istraživanja s djecom*. (2003). Zagreb: Vijeće za djecu Vlade Republike Hrvatske; Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.
 54. Fanuko, N. (2009). *Sociologija*. Zagreb: Profil.
 55. Forko, M., Lotar, M. (2012). Izlaganje adolescenata riziku na nagovor vršnjaka – važnost percepcije sebe i drugih. *Kriminologija & socijalna integracija*, 20 (1), 1–132.
 56. Fraser, M. W. (1996). Aggressive Behavior in Childhood and Early Adolescence: An Ecological-Developmental Perspective on Youth Violence. *Social Work*, 41 (4), 347–361.
 57. Fullan, M. (1990). Staff Development, Innovation and Institutional Development. U: Joyce, B. (ur.) *Changeing School Culture Through Staff Development*, Alexandria: ASCD, 2–26.
 58. Fullan, M. (1999). *Change Forces: The Sequel*. London: Falmer Press.

59. Fyans, L., Maehr, L. (1990.). *School Culture, Student Ethnicity, and Motivation*. Urbana, Illinois: The National Center for School Leadership. Preuzeto 15. 1. 2018. s <https://bit.ly/3cnXeRI>
60. Giddens, A. (2007). *Sociologija* (prema 4. engleskom izdanju). Zagreb: Nakladni zavod Globus.
61. Gilmore, S. K., Fraleigh, P. W. (1992). *Style profile for communication at work*. Eugene, Ore: Friendly Press.
62. Goja, J. (1998). Tranzicijski problemi teorije obrazovanja: funkcionalna i konfliktna perspektiva. *Sociologija sela*, 36, 1–4 (139/142), 89–102.
63. Goldstein, E. B. (2011). *Osjeti i percepcija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
64. Gowing, A. (2019). Peer-peer relationships: A key factor in enhancing school connectedness and belonging. *Educational and Child Psychology*, 36 (2), 64–77.
65. Graovac, M. (2010). Adolescent u obitelji. *Medicina Fluminensis*, 46 (3), 261–266.
66. Gruden, Z. (1997). *Edukacija edukatora*. Zagreb: Medicinska naklada.
67. Gruenert, S. W., Valentine, J. W. (1998). *School Culture Survey*. Columbia, MO: University of Missouri-Columbia.
68. Hamilton, M. L., Richardson, V. (1995). Effects of the culture in two schools on the process and outcomes of staff development. *The Elementary School Journal*, 95, 367–382. Preuzeto 10. 6. 2018. s <https://bit.ly/39lq8Qe>
69. Haralambos, M., Holborn, M. (2002). *Sociologija: teme i perspektive*. Zagreb: Golden marketing.
70. Hargreaves, A. (1992). Cultures of teaching: A focus for change. U: Hargreaves, A. i Fullan, M. B. (ur.) *Understanding teacher development*. New York: Teachers College Press, 216–236.
71. Hargreaves, A., Earl, L., Ryan, J. (1996). *Schooling for change: Reinventing education for early adolescents*. London: Falmer Press.
72. Haviland, W. A. (2004). *Kulturna antropologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
73. Heckman, P. E. (1993). School Restructuring in Practice: Reckoning with the Culture of School. *International Journal of Educational Reform*, 2 (3), 263–271.
74. Hertz-Lazarowitz, R., Baird, H. J., Webb, C. D., Lazarowitz, R. (1984). Student-student interactions in science classrooms: A naturalistic study. *Science Education* 68 (5), 603–619.

75. Higgins-D'Alessandro, A., Sath, F. D. (1997). Dimensions of the School Culture Scale: Measuring Attitudes, Norms, and Values in Educational Settings. *International Journal of Educational Research*. Preuzeto 15. 1. 2018. s <https://bit.ly/2P1gNq9>
76. Holt, J. L., DeVore, C. J. (2005). Culture, gender, organizational role, and styles of conflict resolution: A meta-analysis. *International Journal of Intercultural Relations*, 29, 165–196. Preuzeto 25. 10. 2020. s <https://bit.ly/31mfWTt>
77. Holtappels, H. G., Meier, U. (2000). Violence in Schools. *European Education*, 32 (1), 66–79.
78. Howard, S., Dryden, J. (1999). Childhood Resilience: review and critique of literature. *Oxford Review of Education*, 25 (3), 301–324.
79. Hughes, H. W., Andreas, J. (1995). How to manage change. *Leadership*, 21, 28–31.
80. Jagić, S., Jurčić, M. (2006). Razredno-nastavno ozračje i zadovoljstvo učenika nastavom. *Acta Iadertina*, 3, 29–43.
81. Janković, J. (1994). *Sukob ili suradnja*. Zagreb: Alinea (II izdanje).
82. Jensen, E. (2003). *Super-nastava*. Zagreb: Educa.
83. Johnson, D. W. (1981). Student-Student Interaction: The Neglected Variable In Education. *Educational Researcher*, 10 (1), 5–10.
84. Jurčić, M. (2012). *Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja*. Zagreb: RECEDO d.o.o.
85. Jurčić, M. (2014). Kultura škole. U: N. Hrvatić, (ur.) *Interkulturalno obrazovanje i europske vrijednosti*. Pitomača: Odsjek za pedagogiju – Filozofski fakultet u Zagrebu i Visoka škola za menadžment u turizmu i informatici u Virovitici. AD ARMA d.o.o., 81–93.
86. Kalebić Maglica, B. (2006). Spolne i dobne razlike adolescenata u suočavanju sa stresom vezanim uz školu. *Psihologijske teme*, 15 (1), 7 – 24.
87. Kanesan Abdullah, A. G., Arokiasamy, A. R. A. (2016). The Influence of School Culture and Organizational Health of Secondary School Teachers in Malaysia. *TEM Journal*, 5 (1), 56–59.
88. Kapović, M. (2008). *Uvod u indoeuropsku lingvistiku*. Zagreb: Matica hrvatska.
89. Kasik, N. C., Kumcagiz, H. (2014). The effects of the conflict resolution and peer mediation training program on self-esteem and conflict resolution skills. *International journal of academic research*, 1 (6), 179–186.

90. Kaushal, R., Kwantes, C. T. (2006). The role of culture and personality in choice of conflict management strategy. *International Journal of Intercultural Relations*, 30, 579–603. Preuzeto 19. 4. 2018. s <https://bit.ly/3lXKWma>
91. Kelman, H. C. (1998). Social-psychological Contributions to Peacemaking and Peacebuilding in the Middle East. *Applied Psychology: An International Review*, 47 (1), 5–28.
92. Khoury-Kassabri, M.; Benbenishty, R., Astor, R. A. (2005). The Effects of School Climate, Socioeconomics, and Cultural Factors on Student Victimization in Israel. *Social Work Research*, 29 (3), 165–180.
93. Kilmann, R. H., Thomas, K. W. (1975). Interpersonal conflict-handling behavior as reflections of Jungian personality dimensions. *Psychological Reports*, 37 (3, 1), 971–980. Preuzeto 20. 1. 2019. s <https://bit.ly/3sy8bWo>
94. Klaić, B. (1974). *Veliki rječnik stranih riječi*. Zagreb: Zora.
95. Klarin, M. (2000). *Odnosi u obitelji i s vršnjacima kao prediktori različitih aspekata prilagodbe u školi*, neobjavljena doktorska disertacija. Filozofski fakultet u Zagrebu.
96. Klarin, M. (2002). Osjećaj usamljenosti i socijalno ponašanje djece školske dobi u kontekstu socijalne interakcije. *Ljetopis studijskog centra socijalnog rada*. 9 (2), 249–259.
97. Klarin, M. (2004). Uloga socijalne podrške vršnjaka i vršnjačkih odnosa u usamljenosti predadolescenata i adolescenata. *Društvena istraživanja*. 13 (6), 1081–1097.
98. Klarin, M. (2005). *Doprinos vršnjačkih odnosa percepciji socijalne podrške kod djece školske dobi* (zbornik radova). Zadar: Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja predškolske djece Sveučilišta u Zadru, 69–84.
99. Klarin, M. (2006). *Razvoj djece u socijalnom kontekstu. Roditelji, vršnjaci, učitelji – kontekst razvoja djeteta*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
100. Knapp, M. L., Hall, J. A. (2010). *Neverbalna komunikacija u ljudskoj interakciji*. Zagreb: Naklada Slap.
101. Kolak, A. (2013). Školska kultura kao čimbenik kvalitete škole. U: Hrvatić, N., Klapan, A. (ur.) *Pedagogija i kultura - teorijsko-metodološka određenja pedagogijske znanosti*, 226–238, Zagreb: HPD.
102. Koller Trbović, N., Žižak, A. (2012). Problemi u ponašanju djece i mladih i odgovori društva: višestruke perspektive. *Kriminologija & socijalna integracija*, 20 (1), 1–132.

103. Koludrović, M., Kalebić Jakupčević, K. (2017). Odnos razrednog ozračja i školskog uspjeha učenika osnovnoškolske dobi. *Školski vjesnik : časopis za pedagoški teoriju i praksu*, 66 (4), 557–571.
104. Koludrović, M., Radnić, I. (2013). Doprinos nekih osobnih i socijalnih čimbenika u objašnjenju školskog uspjeha u ranoj adolescenciji. *Pedagoška istraživanja*, 10 (1), 65–79.
105. Koludrović, M., Ratković, A., Bajan, N. (2016). Odnos razredno-nastavnog ozračja, samoučinkovitosti, emocionalne kompetentnosti i školskog postignuća učenika petih i osmih razreda osnovne škole. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Splitu*, 6–7, 247–284.
106. Kovač Cerović, T., Rosandić, R., Popadić, D.(1995). *Učionica dobre volje – školski program za konstruktivno rešavanje sukoba*. Beograd: Grupa Most.
107. Kovač, V., Rukavina Kovačević, K., Rafajac, B. (2017). Učinkovito upravljanje školama na lokalnoj razini. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 19 (1), 175–207.
108. Kranželić Tavra, V. (2002). Rizični i zaštitni čimbenici u školskom okruženju kao temelji uspješnije prevencije poremećaja u ponašanju djece i mladih. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 38 (1), 1–12.
109. *Kurikulum građanskog odgoja i obrazovanja* (2012). Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. Agencija za odgoj i obrazovanje. Republika Hrvatska.
110. Kurtović, A. (2013). Odnos perfekcionizma i socijalne podrške s anksioznošću i depresivnošću kod studenata. *Med Jad*, 43 (4), 189–200.
111. Lacković-Grgin, K. (2006). *Psihologija adolescencije*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
112. Lacković-Grgin, K. (2008). *Usamljenost: fenomenologija, teorije i istraživanja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
113. Levkov, L. (1985). *Ekološka dječja psihologija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
114. Li, Y., Lynch, A. D., Calvin, C., Liu, J., Lerner, R. M. (2011). Peer relationships as a context for the development of school engagement during early adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 35 (4), 329–342.
115. Lindstrom Johnson, S. (2009). Improving the School Enviroment to Reduce School Violence: A Review of the Literature. *Journal of School Health*, 79 (10), 451–465.
116. Livazović, G. (2012). Pedagoško utemeljenje kurikuluma socijalnih kompetencija u školi. *Pedagoška istraživanja*, 9 (1–2), 59–81.

117. Livazović, G., Vranješ, A. (2012). Pedagoška prevencija nasilničkog ponašanja osnovnoškolaca. *Život i škola*, 27 (1), 55–76.
118. Lokas, M., Bouillet, D. (2006). Rodne razlike u manifestiranju rizičnih ponašanja učenika zagrebačkih osnovnih škola: procjene razrednika. *Kriminologija & socijalna integracija: časopis za kriminologiju, penologiju i poremećaje u ponašanju*, 14 (2), 1–12.
119. Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher*. Chicago: University Press of Chicago.
120. Macuka, I. (2016). Emocionalni i ponašajni problemi mlađih adolescenata – zastupljenost i rodne razlike. *Ljetopis socijalnog rada*, 23 (1), 65–86.
121. Maddox, S. J., Prinz, R. J. (2003). School Bonding in Children and Adolescents: Conceptualization, Assessment, and Associated Variables. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 6 (1), 31–49.
122. Malkić Aličković, A. (2017). Ispitivanje socijalnih vještina učenika osnovnoškolske dobi u odnosu na dob i spol. *Školski vjesnik: časopis za pedagojsku teoriju i praksu*, 66 (3), 379–401.
123. Marcoulides, G. A., Heck, R. H., Papanastasiou, C. (2005). Student perceptions of school culture and achievement: Testing the invariance of a model. *International Journal of Educational Management*. Preuzeto 18. 1. 2018. s <https://bit.ly/3su6TvJ>
124. Markić, I. (2010). Socijalna komunikacija između učenika. *Pedagojska istraživanja*, 7 (2), 307–317.
125. Markić, I. (2014). Didaktička kultura škole i razvoj suradničkih kompetencija učenika u nastavnom procesu. *Školski vjesnik*, 64 (4), 627–652.
126. Maslowski, R. (2001). *School Culture and School Performance*. Twente University Press. Preuzeto 15. 1. 2018. s <https://bit.ly/3u2Mgam>
127. Matijević, M. (1998). Didaktičke strategije i razredno – nastavno ozračje na početku obveznog školovanja. *Školski vjesnik: časopis za pedagoška i školska pitanja*, 47 (1), 23–32.
128. McLaughlin, M. W., Talbert, J. E. (2003). *Reforming districts: How districts support school reform: A research report*. Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington.
129. Medved, A., Keresteš, G. (2011). Usamljenost u ranoj adolescenciji: spolne i dobne razlike te povezanost sa socijalnim odnosima. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 20, 2 (112), 457–478.

130. Mejovšek, M. (2007). *Metode znanstvenog istraživanja u društvenim i humanističkim znanostima*. Zagreb: Naklada Slap.
131. Metz, M. H. (1978). *Classrooms and Corridors: The Crisis of Authority in Desegregated Schools*. Berkeley, CA: University of California Press.
132. Milas, G. (2009). *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Zagreb: Naklada Slap.
133. Milašin, A., Vranić, T., Buljubašić Kuzmanović, V. (2009). Ispitivanje učestalosti verbalne agresije kod djece i mladeži. *Život i škola*, 22 (55), 116–141.
134. Mirolović Vlah, N. (2004). Neki aspekti socijalnog sukoba. *Napredak*, 146 (2), 220–229.
135. Mitchell, C. R. (1996). Struktura konflikta. U: *Socijalni konflikti – karakteristike i način rješavanja*. GrupaMOST i Centar za antiratnu akciju. Beograd.
136. Moran, E., Tableman, B., Carlson, J. S. (2012). School climate and learning. U N. Seel (ur.) *Encyclopedia of the Sciences of Learning*, 2962–2966. New York, NY; Springer Publishing Co.
137. Nikić, M. (2012). Intraprosihčki i interpersonalni konflikt. *Obnovljeni život: časopis za filozofiju i religijske znanosti*, 67 (1), 59–74.
138. Norbury, C. F. (2014). Practitioner Review: Social (pragmatic) communication disorder conceptualization, evidence and clinical implications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55, 204–216. Preuzeto 1. 6. 2020. s <https://bit.ly/3m5IUR6>
139. Odluka o donošenju kurikuluma za međupredmetnu temu Građanski odgoj i obrazovanje za osnovne i srednje škole u Republici Hrvatskoj. NN 10/2019, (217)
140. Odluka o donošenju kurikuluma za međupredmetnu temu Osobni i socijalni razvoj za osnovne i srednje škole u Republici Hrvatskoj. NN 7/2019, (153)
141. Odluka o donošenju kurikuluma za međupredmetnu temu Zdravlje za osnovne škole i srednje škole u Republici Hrvatskoj. NN 10/2019, (212)
142. *Opća uredba o zaštiti podataka* (2016). Uredba (EU) 2016/679 Europskog parlamenta i vijeća. Preuzeto 26. 5. 2018. s <https://bit.ly/3u5uCCN>
143. Pavićević, O. (2014). Mladi kao rizična skupina. *Kriminologija & socijalna integracija*, 22 (2), 48–76.
144. Pečnik, N. (1994). Sukobi i strategija njihovog rješavanja. *Ljetopis Studijskog centra socijalnog rada*, 59–66.

145. Peko, A., Sablić, M., Livazović, G. (2006). Suradničko učenje u mlađoj školskoj dobi. *Škola i život*, 15–16 (1–2), 17–28.
146. Perkins, B. K. (2006). *Where we learn: The CUBE survey of urban school climate*. Alexandria, VA: National School Boards Association.
147. Peterson, K. D. i Cosner, S. (2006.). Culture, School. U: F. W. English (ur.) *Encyclopedia of Educational Leadership and Administration*, 1, 249–251. Thousand Oaks. CA:SAGE Publications, Inc.
148. Peterson, K. D., Deal, T. E. (1998). How Leaders Influence the Culture of School. *Realizing a Positive School Climate*, 56 (1), 28–30.
149. Peterson, K. D., Deal, T. E. (2002). Positive or negative. *Journal of Staff Development*. 23 (3), 10–15.
150. Petz, B. (ur.) (1992). *Psihologijski rječnik*. Zagreb: Prosvjeta.
151. Pokrajac, A. (1992). Konflikti i faktori njihovog rješavanja. *Godišnjak Zavoda za psihologiju*, 115–121.
152. Pokrajac, A., Kardum, I., Sušanj, Z. (1992). Mjerenje stilova rješavanja interpersonalnih konflikata u različitim socijalnim interakcijama: Adaptacija i validacija skale. *Godišnjak Zavoda za psihologiju*, 107–113.
153. Pollard, J. A., Hawkins, J. D., Arthur, M. W. (1999). Risk and protection: Are both necessary to understand diverse behavioral outcomes in adolescence? *Social Work Research*, 23, 145–158.
154. Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju darovitih učenika, NN 40/91. Preuzeto 10. 7. 2020. s <http://www.propisi.hr/print.php?id=7240>
155. Pravilnik o postupku utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta, učenika te sastavu stručnih povjerenstava, NN 67/14, NN 63/20. Preuzeto 10. 7. 2020. s <http://www.propisi.hr/print.php?id=7236>
156. Previšić, V. (2010). Socijalno i kulturno biće škole. *Pedagojska istraživanja*, 7 (2), 165–176.
157. Prosser, J. (1999). *School Culture*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
158. Pruitt, D. G. (1983). Strategic Choice in Negotiation. *American Behavioral Scientist*, 27 (2), 197–194. Preuzeto 10. 12. 2020. s <https://bit.ly/2NZ9PRZ>
159. Pruitt, D. G., Rubin, J. Z. (1986). *Social Conflict: Escalation, Stalemate, and Settlement*. New York: Random House.

160. Purkey, S. C. (1990). A cultural-change approach to school discipline. U: O.C. Moles (ur.) *Student Discipline Strategies: Research and Practice* (63-76). New York: State University of New York Press.
161. Putnam, L. L., Wilson, C. E. (1982). Communicative strategies in organizational conflicts: Reliability and validity of a measurement scale. *Communication Yearbook* 6, 85–97.
162. Puzić, S., Baranović, B., Doolan, K., Jokić, B., Ristić Dedić, Z. (2011). Istraživanje programskih pretpostavki te učeničkih, nastavničkih i ravnateljskih iskustava relevantnih za unaprjeđivanje mirovnog obrazovanja u osnovnim školama. U: Zenzerović Šloser, I. (ur.) *Učiti za mir – analitička i normativna podloga za uvođenje vrijednosti, sadržaja i metoda mirovnog obrazovanja u formalni obrazovni sustav*. Zagreb: Centar za mirovne studije, 51–132.
163. Rahim, M. A. (1983). A measure of styles of handling interpersonal conflict. *Academy of Management Journal*, 26, 368–376.
164. Rahim, M. A., Magner, N. R. (1995). Confirmatory factor analysis of the styles of handling interpersonal conflict: First-order factor model and its invariance across groups. *Journal of Applied Psychology*, 80, 122–132.
165. Raider, E. (1995). Conflict resolution training in schools: Translating theory into applied skills. U: Bunker, B. B. i Rubin, J. Z. (ur.) *Conflict, cooperation, and justice: Essays inspired by the work of Morton Deutsch*. New York: Sage.
166. Rathus, S. A. (2000). *Temelji psihologije*. Zagreb: Naklada Slap.
167. Reardon, K. K. (1998). *Interpersonalna komunikacija – Gdje se misli susreću*. Zagreb: Alinea.
168. Reić-Ercegovac, I., Jukić, T. (2008). Suradničko učenje u razrednoj nastavi. *Život i škola*, 56 (2), 69–80.
169. Relja, J. (2006). Kako se učenici osjećaju u školi. *Život i škola*, 15–16 (1–2), 87–96.
170. Rijavec, M., Miljković, D. (2002). *Kako rješavati konflikte?*. Zagreb: IEP.
171. Ristić Dedić, Z., Jokić, B. (2014). *Izveštaj br. 3. Kakva je podrška učenju u školi? Pružaju li roditelji podršku djeci u učenju? Zašto učenici uče? – Serija „O učenju 2014.“*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
172. Ristić Dedić, Z., Jokić, B., Ivezović, E., Španić, A. M. (2011). *Školsko okruženje i agresivno ponašanje učenika – Usporedba rezultata Osnovne škole Miroslava Krležić i drugih zagrebačkih osnovnih škola*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja; Centar za istraživanje i razvoj obrazovanja. Preuzeto 10. 6. 2018. s <https://bit.ly/3w4T88G>

173. Roberts, L., Yeomans, P., Ferro-Almeida, S. (2007). *Project WIN Evaluation Shows Decreased Violence and Improved Conflict Resolution Skills for Middle School Students*. *RMLE Online*, 30, 8. Preuzeto 16. 1. 2018. s <https://bit.ly/3dgBFln>
174. Rubenstein, J., Feldman, S. S. (1993). Conflict-Resolution Behaviour in Adolescent Boys: Antecedents and Adoptional Correlates. *Jurnal od Research on Adolescence*, 3 (1), 41–67.
175. Rudan, V. (2004). Normalni adolescentni razvoj. *M E D I X*, 10 (52), 36–39.
176. Rudduck, J., Chaplain, R., Wallace, G. (1996). *School improvement: What can pupils tell us?* London: David Fulton.
177. Scheerens, J., Bosker, R. (1997). *The Foundations of Educational Effectiveness*. Oxford, Pergamon Press.
178. Sikavica, P. (2011). *Organizacija*. Zagreb: Školska knjiga.
179. Sikavica, P., Novak, M. (1999). *Poslovna organizacija*. Zagreb: Informator.
180. Skupnjak, D. (2012). Teorija razvoja i učenja L. Vygotskog, U. Bronfenbrennera i R. Feuersteina. *Život i škola*, 28 (2), 58., 219–229.
181. Skupnjak, D. (2020). Rješavanje konflikata i vještine asertivnosti. *Varaždinski učitelj – digitalni stručni časopis za odgoj i obrazovanje*, 3 (3), 98–116.
182. Slavić, A., Rijavec, M. (2015). Školska kultura, stres i dobrobit učitelja. *Napredak: časopis za pedagojsku teoriju i praksu*, 156 (1–2), 93–113.
183. Slavić, A., Rijavec, M., D. Matic. (2019). Stil vodstva ravnatelja i subjektivna dobrobit učitelja: posredujuća uloga školske kulture. *Napredak*, 160 (1–2), 7–27.
184. Smey-Richman, B. (1991). *School climate and restructuring for low-achieving students*. Philadelphia, PA: Research for Better Schools.
185. Spajić-Vrkaš, V. (2008). Pedagoški zanemaren div: Kultura odgojno-obrazovne ustanove kao čimbenik i mjerilo njezine učinkovitosti. U: *Mirisi djetinjstva: Konceptije, pristupi i programi predškolskog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj*. Makarska: Dječji vrtić ‘Biokovsko zvonce’, 44–54.
186. Spajić-Vrkaš, V. (Suradnici: Čehulić, M., Elezović, I., Pažur, M., Rukavina, I., Vahtar, D.) (2015). *(Ne)moć građanskog odgoja i obrazovanja: objedinjeni izvještaj o učincima eksperimentalne provedbe kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja u 12 osnovnih i srednjih škola (2012./2013.)*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja. Preuzeto 1. 6. 2018. s <https://bit.ly/2Pv0fGW>

187. Spajić-Vrkaš, V., Kukoč, M., Bašić, S. (2001). *Obrazovanje za ljudska prava i demokraciju: Interdisciplinarni rječnik*. Zagreb: Hrvatsko povjerenstvo za UNESCO i Projekt „Obrazovanje za mir i ljudska prava za hrvatske osnovne škole”.
188. Stader, D., Johnson, J. (1999). *Reducing Violence in the High School*. Preuzeto 16. 1. 2018. s <https://bit.ly/3tT3u9Q>
189. Staničić, S. (2006). *Menadžment u obrazovanju*. Rijeka: vlastita naklada.
190. Stefenel, D. (2014). How much culture is in conflict communication? A cross-cultural approach of two European countries. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 2691–2696. Preuzeto 26. 11. 2020. s <https://bit.ly/39IWU3P>
191. Stoll, L. (1998). School Culture. *School Improvement Network's Bulletin*, 9, 9–14. Preuzeto s <https://bit.ly/2PAa8CY>
192. Stolp, S. (1994). *Leadershipfor School Culture*. Preuzeto 10. 6. 2018. s <https://bit.ly/3dfTmBt>
193. Story, L. C. (2010). *A Study of Perceived Effects of School Culture on Students Behaviors*. Preuzeto 10. 6. 2018. s <https://bit.ly/2O0hG1F>
194. Sušan, Z. (2005.). *Organizacijska klima i kultura*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
195. Tableman, B. (2004). *School Climate and Learning, Best practice briefs*. Michigan State University. Preuzeto 16. 1. 2018. s <https://bit.ly/3u0N2Vi>
196. Targamadzé, V., Zuoza, R. (2011). Students' Socialization in General Education Schools: Aspect of School Culture. *Socialinis Ugdymas*, 15 (26), 105–119.
197. Thacker, J. (2001). Osobno, društveno i moralno obrazovanje. U: Desforges, Ch. (ur.) *Uspješno poučavanje i učenje*. Zagreb: Educa, 249–267.
198. Thrupp, M. (1997). *The school mix effect; how the social class composition of school intakes shapes school processes and student achievement*. Paper presented to the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago. Preuzeto 21. 2. 2018. s <https://bit.ly/3rx6BTk>
199. Timmerman, I. G. H., Emmelkamp, P. M. G. (2005). An integrated Cognitive-Behavioural Approach to the Aetiology and Treatment of Violence. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 12 (3), 167–176.
200. Tjosvold, D. (1990). The goal interdependence approach to communication in conflict: An organizational study. U Rahim, M. A. (ur.) *Theory and research in conflict management*, 15–27. New York: Praeger.

201. Trikić, Z., Koruga, D. (2003). *Vršnjačka medijacija: od svađe slade: priručnik za voditelje radionica iz oblasti obrazovanja za veštine medijacije*. Nemačka organizacija za tehničku saradnju (GTZ).
202. Trubisky P., Ting-Toomey S., Lin S.-L. (1991). The influence of individualism-collectivism and self-monitoring on conflict styles. *International Journal of Intercultural Relations*, 15, 65–84.
203. Tubbs, J. E., Garner, M. (2008). The Impact Of School Climate On School Outcomes. *Journal of College Teaching & Learning*, 5 (9), 17–26.
204. Uruk, A. C., Demir, A. (2003). The Role of Peers and Families in Predicting the Loneliness Level of Adolescents. *Journal of Psychology*, 137 (2), 179–193.
205. Uzelac, S. (2003). Školski uspjeh i stavovi učenika o obrascima ponašanja u socijalnim sukobima. *Kriminologija & socijalna integracija: časopis za kriminologiju, penologiju i poremećaje u ponašanju*, 11 (1), 1–11.
206. Uzelac, S., Buđanovac, A. (2003). Kanoničke relacije između samoprocjene mladih i njihovih stavova prema obrascima ponašanja rješavanja socijalnih sukoba. *Kriminologija & socijalna integracija: časopis za kriminologiju, penologiju i poremećaje u ponašanju*, 11 (1), 25–32.
207. Vasta, R., Haith, M. M., Miller, S. A. (2005). *Dječja psihologija: moderna znanost*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
208. Vera, E. M., Shin, R. Q., Montgomery, G. P., Mildner, C., Speight, S. L. (2004): Conflict Resolution Styles, Self, Self-Efficacy, Self-Control and Future Orientation of Urban Adolescents, *Profesional School Counselling*, 8 (1), 73–81.
209. Visković, I. (2018). Kultura zajednice u kojoj odrasta dijete rane i predškolske dobi. U: Višnjić Jevtić, A. Visković, I. (ur.) *Izazovi suradnje: Razvoj profesionalnih kompetencija odgojitelja za suradnju i partnerstvo s roditeljima* (15–65). Zagreb: Alfa d.d.
210. Vlah, N. (2010a). Pojam i struktura socijalnog sukoba. *Odgojne znanosti*, 12, 2 (20), 373–384.
211. Vlah, N. (2010b). *Stavovi o obrascima poželjnog ponašanja u socijalnim sukobima i razine poremećaja u ponašanju adolescenata*, disertacija, Edukacijsko rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
212. Vlah, N. (2011a). Stavovi o obrascima poželjnog ponašanja u socijalnim sukobima i razine poremećaja u ponašanju adolescenata. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 47 (1), 124–125.

213. Vlah, N. (2011b). Relacije između stavova o obrascima ponašanja u socijalnim sukobima i razina poremećaja u ponašanju adolescenata. *Kriminologija & socijalna integracija: časopis za kriminologiju, penologiju i poremećaje u ponašanju*, 19 (1), 15–26.
214. Vlah, N. (2013) *Poželjna ponašanja mladih u sukobima*. Zagreb: Biakova.d.d.
215. Vlah, N., Lončarić, D., Brižan, A. (2020). Socijalna kreativnost učenika razredne nastave i obrasci ponašanja u sukobima u školi. *Školski vjesnik : časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 69 (1), 9–48.
216. Vlah, N., Lončarić, D., Tatalović-Vorkapić, S. (2011). Struktura vrijednosnih orijentacija i hijerarhija vrednota učenika strukovnih škola. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 20, 2 (112), 479–493.
217. Vlah, N., Lovrek, I., Šimunković, G. (2019). Self-Assessment and Parental Assessment of some Risk and Protective Factors by Primary School Students. U : Blažević, I., Tatković, N., Radetić-Paić, M., Diković, M., Gortan-Carlin, I. P., Lazarić, L., Velan, D. (ur.) *Zbornik radova s Međunarodnog znanstvenog skupa 18. Dani Mate Demarina*. Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, 79–105.
218. Vlah, N., Perger, S. (2014). Povezanost vršnjačkog nasilja s percipiranom školskom klimom kod učenika osnovne škole. *Kriminologija & socijalna integracija : časopis za kriminologiju, penologiju i poremećaje u ponašanju*, 22 (1), 1–46.
219. Vlah, N., Tatalović-Vorkapić, S. (2012). Samopercepcija socijalnog ponašanja kao prediktor stava prema obrascu ponašanja u socijalnim sukobima adolescenata. *Časopis za kriminalistiku, kriminologiju i sigurnosne studije*, XII (3–4), 165–183.
220. Vlah, N., Vejo, E., Bijedić, M., Muftić, E. (2011). Relationship of Attitudes About Patterns of Behavior in Social Conflicts with the levels of Behavioral Disorders in Adolescents. *Defektologija*, 17 (1), 30–34.
221. Vlah, N., Marušić Štimac, O., Galović, I. (2019). Socijalnopedagoška obilježja učenika kojima treba dodatna pomoć u učenju i korekciji ponašanja: elementi školskog preventivnog programa. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 21 (4), 1298–1331.
222. Vrcelj, S. (2000). *Školska pedagogija*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
223. Vrcelj, S. (2003). Školska kultura – faktor kvalitete. U: Kramar, M. i Duh, M. (ur.) *Didaktični in metodični vidiki prenove in razvoja izobraževanja: knjiga referatov z 2. mednarodnega znanstvenega posveta*. Maribor: Pedagoški fakultet, 87–95.
224. Vrcelj, S. (2018). *Što školu čini školom*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.

225. Vujičić, L. (2007). Kultura odgojno-obrazovne ustanove i stručno usavršavanje učitelja. *Magistra Iadertina*, 2 (1), 91–106.
226. Vujičić, L. (2008). Kultura odgojno-obrazovne ustanove i kvaliteta promjena odgojno-obrazovne prakse. *Pedagogijska istraživanja* 5 (1), 7–21.
227. Vujičić, L. (2011). *Istraživanje kulture odgojno-obrazovne ustanove*. Rijeka: Sveučilište u Rijeci.
228. Vuković, A., Milašin, A., Buljubašić Kuzmanović, V. (2009). Učestalost vršnjačkog nasilja osvećivanjem. *Obitelj i škola*, 45 (22), 78–96.
229. Walker, C. E. (2007). Teaching students to be peacemakers: Implementing a conflict resolution and peer mediation training in a Minneapolis K-6 charter school. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 68 (2-A).
230. Wanders, F. H. K., Dijkstra, A. B., Maslowski, R., Van der Veen, I. (2019). The effect of teacher-student and student-student relationships on the societal involvement of students, *Research Papers in Education*. Preuzeto 26. 10. 2020. s <https://bit.ly/3sy6iZN>
231. Weeks, D. (1994). *Osam najvažnijih koraka u rješavanju sukoba (prijevod)*. Osijek: Sunce, Društvo za psihološku pomoć.
232. Weeks, D. (2000). *Osam najvažnijih koraka u rješavanju sukoba*. Osijek: Sunce, Društvo za psihološku pomoć.
233. Wilmot, W. W., Hocker, J. L. (1998). *Interpersonal conflict*. USA: McGraw-Hill.
234. Wilmot, W. W., Hocker, J. L. (2014). *Interpersonal conflict, Ninth Edition*. USA: McGraw-Hill. Preuzeto 19. 4. 2018. s <https://amzn.to/3fitQOS>
235. *World report on violence and health*. (2002). Geneva: World Health Organization.
236. Zečević, I. (2010). *Priručnik – Program prevencije vršnjačkog nasilja*. Banja Luka: Hi Neighbour.
237. Zloković, J. (2004). Nasilje među vršnjacima – problem obitelji, škole i društva. *Pedagogijska istraživanja*, 1 (2), 207–219.
238. Zrilić, S. (2010). Kvaliteta komunikacije i socijalni odnosi u razredu. *Pedagogijska istraživanja*, 7 (2), 231–240.
239. Zubak, M. (2007). Učenička procjena kvalitete škole kao pokazatelj rizičnih i zaštitnih čimbenika u školskom okruženju. *Kriminologija & socijalna integracija*, 15 (1), 1–76.
240. Žižak, A., Vizek Vidović, V., Ajduković, M. (2012). *Interpersonalna komunikacija u profesionalnom kontekstu*. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.

241. Žnidarec Čučković, A. (2013). *Da sam ja netko – Istraživanje o stavovima djece i mladih u Hrvatskoj: interesi, potrebe, problemi, rješenja*. Zagreb: Forum za slobodu odgoja.

8. POPIS TABLICA

Tablica 1. Pregled metodoloških pristupa u istraživanjima ponašanja u sukobima djece i adolescenata u Hrvatskoj

Tablica 2. Sličnosti i razlike u određivanju bitnih elemenata i definiranju školske kulture

Tablica 3. Kronološki pregled metodologije relevantnih istraživanja školske kulture

Tablica 4. Osnovne škole u Koprivničko-križevačkoj županiji koje su obuhvaćene predistraživanjem

Tablica 5. Dobna distribucija ispitanika

Tablica 6. Distribucija učenika po spolu i razredu koji pohađaju

Tablica 7. Osnovne škole u Krapinsko-zagorskoj županiji koje su obuhvaćene glavnim istraživanjem

Tablica 8. Dobna distribucija ispitanika

Tablica 9. Distribucija ispitanika po spolu i razredu koji pohađaju

Tablica 10. Čestice Upitnika za učenike i učenice za predistraživanje i pripadnost pojedine čestice očekivanim teorijski utemeljenim supskalama

Tablica 11. Matrica faktorske strukture Skale prijateljsko-suradničke komunikacije učenika u školi – PSK-a

Tablica 12. Deskriptivno-statistički pokazatelji Skale prijateljsko-suradničke komunikacije učenika u školi – PSK-a

Tablica 13. Deskriptivni pokazatelji i frekvencije odgovora učenika/ca na tvrdnje Skale prijateljsko-suradničke komunikacije – PSK-a

Tablica 14. Deskripcija stavova prema obrascima ponašanja učenika u interpersonalnim sukobima

Tablica 15. Pearsonov koeficijent korelacije faktora obrazaca ponašanja učenika u interpersonalnim sukobima

Tablica 16. Deskriptivni pokazatelji i frekvencije odgovora učenika/ca na tvrdnje Skale samoprocjene obrazaca ponašanja učenika u sukobima

Tablica 17. Spolne razlike u percepciji socijalno-komunikacijske komponente školske kulture na relaciji učenik – učenik i obrazaca ponašanja učenika u interpersonalnim sukobima

Tablica 18. Razlike između razreda

Tablica 19. Rezultati regresijske analize

9. POPIS SLIKA

Slika 1. Bronfenbrennerov ekološki model okoline (prema Vasta, Haith i Miller, 2005: 61) (lijevo) i prilagođeni Bronfenbrennerov ekološki model okoline u ovome istraživanju (desno)

Slika 2. Nekonstruktivni i konstruktivni obrasci ponašanja učenika osnovne škole u interpersonalnim sukobima

Slika 3. Deduktivni pristup određenju pojma školske kulture

Slika 4. Dijagram konfirmatornoga faktorskog modela upitnika o socijalno-komunikacijskoj komponenti školske kulture na relaciji učenik – učenik

Slika 5. Scree plot eksploratorne faktorske analize Skale prijateljsko-suradničke komunikacije učenika u školi – PSK-a

Slika 6. a) Odnos Skale prijateljsko-suradničke komunikacije učenika u školi – PSK-a i Skale školske klime i sukoba u školi

Slika 6. b) Odnos Skale prijateljsko-suradničke komunikacije učenika u školi – PSK-a i Skale školske kulture

Slika 7. Prikaz distribucije rezultata na Skali prijateljsko-suradničke komunikacije učenika u školi – PSK-u

Slika 8. Kombinirani dijagram raspršenja, violin plot i box-and-whiskers plot rezultata na supskalama Skale samoprocjene obrazaca ponašanja učenika u sukobima

Slika 9. a) Rezultati dječaka i djevojčica na Skali prijateljsko-suradničke komunikacije učenika u školi – PSK-u

Slika 9. b) Rezultati dječaka i djevojčica na supskali pobjeđivanja Skale samoprocjene ponašanja učenika u interpersonalnim sukobima

Slika 9. c) Rezultati dječaka i djevojčica na supskali izbjegavanja Skale samoprocjene ponašanja učenika u interpersonalnim sukobima

Slika 9. d) Rezultati dječaka i djevojčica na supskali suradnje Skale samoprocjene ponašanja učenika u interpersonalnim sukobima

Slika 10. a) Rezultati učenika 7. i 8. razreda na Skali prijateljsko-suradničke komunikacije učenika u školi – PSK-u

Slika 10. b) Rezultati učenika 7. i 8. razreda na supskali pobjeđivanja Skale samoprocjene ponašanja učenika u interpersonalnim sukobima

Slika 10. c) Rezultati učenika 7. i 8. razreda na supskali izbjegavanja Skale samoprocjene ponašanja učenika u interpersonalnim sukobima

Slika 10. d) Rezultati učenika 7. i 8. razreda na supskali suradnje Skale samoprocjene ponašanja učenika u interpersonalnim sukobima

Slika 11. a) Odnos rezultata na Skali prijateljsko-suradničke komunikacije učenika u školi – PSK-u i supskali pobjeđivanja Skale samoprocjene ponašanja učenika u interpersonalnim sukobima

Slika 11. b) Odnos rezultata na Skali prijateljsko-suradničke komunikacije učenika u školi – PSK-u i supskali izbjegavanja Skale samoprocjene ponašanja učenika u interpersonalnim sukobima

Slika 11. c) Odnos rezultata na Skali prijateljsko-suradničke komunikacije učenika u školi – PSK-u i supskali suradnje Skale samoprocjene ponašanja učenika u interpersonalnim sukobima

Slika 12. Residual-fit plot regresijske analize s rezultatom na supskali suradnje Skale samoprocjene ponašanja učenika u interpersonalnim sukobima kao kriterijskom varijablom te rezultatom na Skali prijateljsko-suradničke komunikacije učenika u školi – PSK-u i spolom kao prediktorskim varijablama

Slika 13. Slikovni model prikaza rezultata empirijskoga istraživanja

10. PRILOZI

Prilog 1. Mjerni instrument korišten u **predistraživanju**: Upitnik za učenike i učenice za procjenu percipirane socijalno-komunikacijske komponente školske kulture na relaciji učenik – učenik

Upitnik za učenike i učenice

Dragi učenice ili učenice, istražujem odnose u školi pri čemu se oslanjam na tvoju osobnu procjenu. Molim te za pomoć u istraživanju. Nakon ispunjavanja općih podataka (dob, spol i razred) potrebno je ocijeniti svaku tvrdnju iskreno. Nema točnih i netočnih odgovora. Na upitnik se nigdje ne trebaš potpisati. Dobrovoljno sudjeluješ u istraživanju i u svakome trenutku možeš odustati. Molim te da bez žurbe pročitaš pitanja i zaokružiš odgovor koji odgovara tvojemu iskustvu. Tvoje odgovore neće vidjeti nitko osim mene, studentice Mateje Papić, koja će tvoje odgovore zajedno s odgovorima učenika iz drugih škola zajednički obraditi radi istraživanja za svoj doktorski rad. Možeš mi se sa svojim pitanjima obratiti na: vlatka.druzinec@gmail.com Hvala na sudjelovanju.

Dob: _____

Spol: muški ženski

Razred: 7. 8.

Ispred tebe su tvrdnje koje opisuju situacije u školi. Molim te da bez žurbe pročitaš svaku tvrdnju i ocijeniš je na ljestvici od 0 do 3 gdje veći broj označava veću točnost tvrdnje.

<i>nikada ne primjećujem</i>	<i>ponekad primjećujem</i>	<i>često primjećujem</i>	<i>gotovo primjećujem</i>	<i>uvijek</i>
0	1	2	3	

KOMUNIKACIJA IZMEĐU UČENIKA

Učenici moje škole....

1. ... međusobno razgovaraju o važnim događajima u školi.	0	1	2	3
2. ... međusobno si pomažu oko pisanja domaćih zadaća.	0	1	2	3
3. ... međusobno si pomažu u učenju za ispite.	0	1	2	3
4. ... ogovaraju druge učenike.	0	1	2	3
5. ... koriste humor u druženju izvan nastave u školi (odmor, prije i poslije nastave).	0	1	2	3
6. ... u razgovoru uglavnom slušaju učenika s kojim razgovaraju.	0	1	2	3
7. ... u međusobnome razgovoru koriste zlobne komentare.	0	1	2	3
8. ... često povjeravaju tajne prijateljima u školi.	0	1	2	3
9. ... čuvaju povjerene im tajne.	0	1	2	3
10. ... odaju tajne drugih učenika.	0	1	2	3
11. ... imaju osmijeh na licu za vrijeme međusobnoga razgovora.	0	1	2	3
12. ... imaju ozbiljan izraz lica za vrijeme međusobnoga razgovora.	0	1	2	3
13. ... uglavnom gledaju u oči učenika s kojim razgovaraju.	0	1	2	3
14. ... okreću očima u razgovoru.	0	1	2	3

15. ... ponekad „potapšaju“ drugoga učenika s kojim razgovaraju.	0	1	2	3
16. ... međusobno razumiju jedan drugoga.	0	1	2	3
17. ... mogu se osloniti na prijatelje kada im treba pomoć ili savjet.	0	1	2	3
18. ... ponekad nisu zadovoljni svojim prijateljima iz škole.	0	1	2	3
19. ... tijekom odmora igraju igre na hodniku ili školskome dvorištu.	0	1	2	3
20. ... rado sudjeluju u zajedničkim aktivnostima u školi (izlet, priredba).	0	1	2	3
21. ... međusobno posuđuju stvari i pribor.	0	1	2	3
<i>nikada ne primjećujem</i>	<i>ponekad primjećujem</i>	<i>često primjećujem</i>	<i>gotovo primjećujem</i>	<i>uvijek</i>
0	1	2	3	

U mojoj školi...

1. ... nema izdvajanja ili odbacivanja drugačijih učenika.	0	1	2	3
2. ... nema verbalnoga zlostavljanja (pogrdne riječi, uvrede, psovke).	0	1	2	3
3. ... nema omalovažavanja.	0	1	2	3
4. ... nema tučnjave.	0	1	2	3
5. ... prijatelji brane jedan drugoga.	0	1	2	3
6. ... ako netko od učenika doživi neuspjeh, ostali ga tješe i pokušavaju mu pomoći.	0	1	2	3
7. ... poštuje se mišljenje svakoga učenika kada se donose zajedničke odluke.	0	1	2	3
8. ... ako netko od učenika zaboravi zadaću, ostali mu pokušavaju pomoći da je napiše.	0	1	2	3
9. ...tijekom ispitivanja učenici pomažu jedan drugome (šapću, prepisuju).	0	1	2	3
10. ...stariji učenici rado pomažu mlađim učenicima.	0	1	2	3

Prilog 2: Mjerni instrument korišten u **glavnome istraživanju**: Upitnik za učenike i učenice (Skala prijateljsko-suradničke komunikacije učenika u školi – PSK)

Upitnik za učenike i učenice
(Skala prijateljsko-suradničke komunikacije učenika u školi – PSK)

Dragi učenice ili učenice, istražujem odnose u školi pri čemu se oslanjam na tvoju osobnu procjenu. Molim te za pomoć u istraživanju. Nakon ispunjavanja općih podataka (dob, spol i razred) potrebno je ocijeniti svaku tvrdnju iskreno. Nema točnih i netočnih odgovora. Na upitnik se nigdje ne trebaš potpisati. Dobrovoljno sudjeluješ u istraživanju i u svakome trenutku možeš odustati. Tvoje odgovore neće vidjeti nitko osim mene, doktorandice Vlatke Družinec, koja će tvoje odgovore zajedno s odgovorima učenika iz drugih škola zajednički obraditi radi istraživanja za svoj doktorski rad. Možeš mi se sa svojim pitanjima obratiti na: vlatka.druzinec@gmail.com Hvala na sudjelovanju.

Dob: _____ Spol: muški ženski Razred: 7. 8.

Ispred tebe su tvrdnje koje opisuju situacije u školi. Molim te da bez žurbe pročitaš svaku tvrdnju i ocijeniš je na ljestvici od 0 do 3 gdje veći broj označava veću točnost tvrdnje za tvoju školu.

<i>nikada primjećujem</i>	<i>ne</i>	<i>ponekad primjećujem</i>	<i>često primjećujem</i>	<i>gotovo primjećujem</i>	<i>uvijek</i>
0		1	2	3	

ODNOS IZMEĐU UČENIKA

Učenici moje škole....

1. ... međusobno razgovaraju o važnim događajima u školi.	0	1	2	3
2. ... pomažu jedni drugima oko pisanja domaćih zadaća.	0	1	2	3
3. ... pomažu jedni drugima u učenju za ispite.	0	1	2	3
4. ... u razgovoru uglavnom slušaju učenika s kojim razgovaraju.	0	1	2	3
5. ... čuvaju povjerene im tajne.	0	1	2	3
6. ... imaju osmijeh na licu za vrijeme međusobnoga razgovora.	0	1	2	3
7. ... uglavnom gledaju u oči učenika s kojim razgovaraju.	0	1	2	3
8. ... ponekad „potapšaju“ drugoga učenika s kojim razgovaraju.	0	1	2	3
9. ... međusobno razumiju jedan drugoga.	0	1	2	3
10. ... mogu se osloniti na prijatelje kada im treba pomoć ili savjet.	0	1	2	3
11. ... rado sudjeluju u zajedničkim aktivnostima u školi (izlet, priredba).	0	1	2	3
12. ... međusobno si posuđuju stvari i pribor.	0	1	2	3

U mojoj školi...

1. ... prijatelji brane jedan drugoga.	0	1	2	3
2. ... ako netko od učenika doživi neuspjeh, ostali ga tješe i pokušavaju mu pomoći.	0	1	2	3

3. ... poštuje se mišljenje svakoga učenika kada se donose zajedničke odluke.	0	1	2	3
4. ... ako netko od učenika zaboravi zadaću, ostali mu pokušavaju pomoći da je napiše.	0	1	2	3
5. ...stariji učenici rado pomažu mlađim učenicima.	0	1	2	3

Molim te da bez žurbe pročitaš svaku tvrdnju i ocijeniš je na ljestvici od 1 do 5 gdje veći broj označava veće slaganje s navedenom tvrdnjom.

<i>uopće se ne slažem</i>	<i>djelomično se ne slažem</i>	<i>djelomično se slažem</i>	<i>u potpunosti se slažem</i>
0	1	2	3

Skala školske klime i sukoba u školi

1. Učenici ogovaraju jedni druge.	0	1	2	3
2. Učenici se prijateljski odnose jedni prema drugima.	0	1	2	3
3. Učenici ismijavaju i vrijeđaju jedni druge.	0	1	2	3
4. Učenici si međusobno pomažu u školskim aktivnostima.	0	1	2	3
5. Učenici različitih stilova života međusobno se dobro slažu.	0	1	2	3
6. Učenici se fizički sukobljavaju.	0	1	2	3
7. Učenici isključuju iz školskih aktivnosti i druženja učenike koji se razlikuju od ostalih.	0	1	2	3
8. Tijekom rasprava na nastavi učenici uvažavaju mišljenja drugih učenika.	0	1	2	3
9. Učenici pažljivo slušaju jedni druge tijekom rasprava na nastavi.	0	1	2	3
10. Učenici vole biti u školi.	0	1	2	3

Skala školske kulture

1. Učenici se međusobno poštuju i pristojno se odnose jedni prema drugima.	0	1	2	3
2. Učenici si međusobno pomažu iako nisu prijatelji.	0	1	2	3
3. Učenici iz različitih skupina/društava su prijatelji.	0	1	2	3
4. Učenici imaju povjerenje jedni u druge.	0	1	2	3
5. Učenici nastoje pozitivno utjecati jedni na druge.	0	1	2	3

Ispred tebe su tvrdnje koje opisuju različita ponašanja učenika u sukobima s vršnjacima u školi. Molim te da bez žurbe pročitaš svaku tvrdnju i ocijeniš je na ljestvici od 0 do 4 gdje veći broj označava veću točnost tvrdnje za tebe.

<i>uopće se ne odnosi na mene</i>	<i>uglavnom se ne odnosi na mene</i>	<i>ponekad se odnosi na mene</i>	<i>uglavnom se odnosi na mene</i>	<i>uvijek se odnosi na mene</i>
0	1	2	3	4

U sukobu s učenicima u školi:

1. koristim pogrdne riječi.	0	1	2	3	4
2. ismijavam sugovornika.	0	1	2	3	4
3. upadam u riječ.	0	1	2	3	4
4. vičem.	0	1	2	3	4
5. uporno ustrajem u svojim zahtjevima.	0	1	2	3	4
6. guram sugovornika.	0	1	2	3	4
7. govorim: „Ti si prvi počeo!“	0	1	2	3	4
8. iznosim argumente u razgovoru.	0	1	2	3	4
9. objašnjavam svoje stavove.	0	1	2	3	4
10. otvoreno iznosim svoje potrebe i želje u sukobu.	0	1	2	3	4
11. ustrajem na rješavanju sukoba.	0	1	2	3	4
12. motiviram sugovornika za suradnju.	0	1	2	3	4
13. postavljam pitanja sugovorniku.	0	1	2	3	4
14. ističem dobre strane sugovornika.	0	1	2	3	4
15. govorim: „Kako ti želiš.“	0	1	2	3	4
16. u razgovoru saginjem glavu.	0	1	2	3	4
17. sramim se.	0	1	2	3	4
18. izbjegavam učenika/cu s kojim sam u sukobu.	0	1	2	3	4
19. govorim: „Nije važno.“	0	1	2	3	4
20. tiho govorim.	0	1	2	3	4
21. bojim se.	0	1	2	3	4

Ovdje možeš nadopisati ako još nešto želiš.

ZAHVALJUJEM TI JOŠ JEDNOM NA SURADNJI I ISKRENOSTI!

Prilog 3: Skala samoprocjene ponašanja učenika u interpersonalnim sukobima

UPITNIK ZA UČENIKE I UČENICE

Dragi učenice ili učenice, istražujem **ponašanja učenika u sukobima s vršnjacima u školi**. Pritom se oslanjam na tvoju osobnu procjenu. Molim te za pomoć u istraživanju. Nakon ispunjavanja općih podataka potrebno je ocijeniti svaku tvrdnju iskreno. Nema točnih i netočnih odgovora. Na upitnik se nigdje ne trebaš potpisati. Dobrovoljno sudjeluješ u istraživanju i u svakom trenutku možeš odustati.

Hvala na sudjelovanju. Istraživači Filozofskog fakulteta u Rijeci. Za dodatne informacije obratite se na: vlatka.druzinec@gmail.com

OPĆI PODACI UČENIKA/UČENICE:			
1. Dob: _____	2. Spol: 1) muški 2) ženski	3. Razred: 7. 8.	4. Opći uspjeh u prethodnom razredu: 2 3 4 5

Ispred tebe su tvrdnje koje opisuju 21 različito ponašanje učenika ili učenice u sukobima s vršnjacima. Molim te da procijeniš svoje ponašanje na ljestvici od 0 do 4 gdje veći broj označava veću točnost tvrdnje za tebe.

<i>uopće se ne odnosi na mene</i>	<i>uglavnom se ne odnosi na mene</i>	<i>ponekad se odnosi na mene</i>	<i>uglavnom se odnosi na mene</i>	<i>uvijek se odnosi na mene</i>
0	1	2	3	4

U SUKOBU S VRŠNJACIMA:				
1. koristim pogrdne riječi.	0	1	2	3 4
2. ismijavam sugovornika.	0	1	2	3 4
3. upadam u riječ.	0	1	2	3 4
4. vičem.	0	1	2	3 4
5. uporno ustrajem u svojim zahtjevima.	0	1	2	3 4
6. guram sugovornika.	0	1	2	3 4
7. govorim: „Ti si prvi počeo!“	0	1	2	3 4
8. iznosim argumente u razgovoru.	0	1	2	3 4
9. objašnjavam svoje stavove.	0	1	2	3 4
10. otvoreno iznosim svoje potrebe i želje u sukobu.	0	1	2	3 4
11. ustrajem na rješavanju sukoba.	0	1	2	3 4
12. motiviram sugovornika za suradnju.	0	1	2	3 4
13. postavljam pitanja sugovorniku.	0	1	2	3 4
14. ističem dobre strane sugovornika.	0	1	2	3 4
15. govorim: „Kako ti želiš.“	0	1	2	3 4
16. u razgovoru saginjem glavu.	0	1	2	3 4
17. sramim se.	0	1	2	3 4
18. izbjegavam učenika/cu s kojim sam u sukobu.	0	1	2	3 4
19. govorim: „Nije važno.“	0	1	2	3 4
20. tiho govorim.	0	1	2	3 4
21. bojim se.	0	1	2	3 4

Prilog 4. Obrazac za informirani pristanak roditelja ili skrbnika

Krapina, listopad 2018.

Informirani pristanak za sudjelovanje u istraživanju

Poštovani roditelju!

Ovim Vas putem želimo zamoliti za sudjelovanje u istraživanju na temu *Povezanost percipirane socijalno-komunikacijske komponente školske kulture i obrazaca ponašanja učenika osnovne škole u interpersonalnim sukobima*. Istraživanje je dio doktorske disertacije odobrene na Sveučilištu u Rijeci, a provodi ga doktorandica Poslijediplomskog dokorskog studija Pedagogije u Rijeci. U istraživanju sudjeluju učenici 7. i 8. razreda osnovne škole. Cilj je istraživanja utvrditi povezanost učenikove percepcije socijalno-komunikacijske komponente školske kulture i obrazaca ponašanja učenika osnovne škole u interpersonalnim sukobima, a sa svrhom kreiranja teorijski utemeljenoga okvira za izradu praktičnih prijedloga za planiranje programa za unapređenje socijalno-komunikacijske komponente školske kulture i preventivnih programa za korištenje konstruktivnih obrazaca ponašanja učenika osnovne škole u interpersonalnim sukobima.

Za potrebe istraživanja učenici trebaju ispuniti anketni upitnik kojim će samoprocijeniti svoje ponašanje u interpersonalnim sukobima i procijeniti socijalno-komunikacijsku komponentu školske kulture u svojoj školi. Upitnik za učenike sadrži niz pitanja zatvorenoga tipa o ponašanju učenika u interpersonalnim sukobima i o socijalno-komunikacijskoj komponenti školske kulture. Na upitnicima učenici neće trebati upisivati ime i prezime.

Podatci će se osim za potrebe istraživanja moći koristiti i za davanje povratne informacije roditeljima, učiteljima i ravnateljima. Svi ispunjeni anketni upitnici bit će statistički obrađivani zajedno, bez analize pojedinačnih rezultata. Pristup podacima smije imati samo istraživač, odnosno doktorandica, ne i djelatnici škole. Prikupljeni podatci ne mogu ni na koji način povećati rizik društvene i/ili zakonske odgovornosti sudionika ili utjecati na odluku koja bi prouzročila financijsku ili bilo koju drugu štetu sudionicima istraživanja. O rezultatima istraživanja bit ćete informirani putem roditeljskih sastanaka.

Bilo bi nam drago kada biste prepoznali važnost ovoga istraživanja i pristali dati suglasnost da Vaše dijete sudjeluje u njemu. Ukoliko ste suglasni, molimo Vas da svojim potpisom potvrdite svoj pristanak uz navedeno ime i prezime Vašega djeteta. Unaprijed Vam zahvaljujemo na suradnji i srdačno Vas pozdravljamo.

Doktorandica Vlatka Družinec, e-mail adresa: vlatka.druzinec@gmail.com

Ime i prezime djeteta: _____ **Potpis roditelja:** _____

Prilog 5. Popratno pismo ravnatelju/ravnateljici

Poštovani ravnatelju/ravnateljice,

drago mi je što ste pokazali spremnost za sudjelovanje u istraživanju o povezanosti učenikove percepcije socijalno-komunikacijske komponente školske kulture i obrazaca ponašanja učenika osnovne škole u interpersonalnim sukobima.

Uz priloženu suglasnost Ministarstva znanosti i obrazovanja vodim istraživanje o povezanosti učenikove percepcije socijalno-komunikacijske komponente školske kulture i obrazaca ponašanja učenika osnovne škole u interpersonalnim sukobima. Molim Vas za suradnju na način da mi dozvolite da donesem obrasce za informirani pristanak roditelja u Vašu školu i da ih uručim stručnom suradniku (pedagogu). Pedagog će ih distribuirati razrednicima 7. i 8. razreda, razrednici će ih podijeliti učenicima u svome razredu, učenici će iste odnijeti svojim roditeljima na potpisivanje i potpisane vratiti razrednicima, a razrednici će ih vratiti stručnom suradniku. Po dogovoru sa stručnim suradnikom doći ću u Vašu školu i preuzeti obrasce za informirani pristanak roditelja te će se tada formirati popis učenika koji će ući u uzorak.

Učenici će trebati samoprocijeniti koje obrasce ponašanja koriste u interpersonalnim sukobima i ispuniti anketni upitnik o percepciji socijalno-komunikacijske komponente školske kulture. Anketni će upitnik sadržavati pitanja zatvorenoga tipa. Ispunjavanje upitnika u potpunosti je anonimno. Svi ispunjeni anketni upitnici bit će statistički obrađivani zajedno, bez analize pojedinačnih rezultata. S obzirom na sve navedeno, prikupljeni podatci ne mogu ni na koji način povećati rizik društvene i/ili zakonske odgovornosti sudionika ili utjecati na odluku koja bi prouzročila financijsku ili bilo koju drugu štetu sudionicima istraživanja.

Predlažem dogovor s Vama ili koordinatorom u školi (stručnim suradnikom – pedagogom) oko termina dolaska u Vašu školu i provođenja navedene aktivnosti. Prema iskazanome interesu možete dobiti na uvid rezultate istraživanja. Za sva pitanja, molim Vas, kontaktirajte me na e-mail adresu *vlatka.druzinec@gmail.com*.

Lijep pozdrav uz zahvalu na sudjelovanju,

Vlatka Družinec, magistra primarnog obrazovanja i doktorandica na Poslijediplomskom doktorskom studiju Pedagogije u Rijeci

Krapina, listopad, 2019.