

Participacija učenika u školi u odnosu na školski uspjeh i vrstu škole

Brkić, Marija

Master's thesis / Diplomski rad

2020

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Education and Rehabilitation Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:158:401707>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-01-06**



Repository / Repozitorij:

[Faculty of Education and Rehabilitation Sciences - Digital Repository](#)



Sveučilište u Zagrebu
Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet

Diplomski rad

Participacija učenika u školi u odnosu na školski uspjeh i vrstu
škole

Ime i prezime studentice:

Marija Brkić

Zagreb, rujan 2020.

Sveučilište u Zagrebu
Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet

Diplomski rad

Participacija učenika u školi u odnosu na školski uspjeh i vrstu
škole

Ime i prezime studentice:

Marija Brkić

Ime i prezime mentorice:

izv.prof.dr.sc. Ivana Borić

Zagreb, rujan 2020.

Izjava o autorstvu rada

Potvrđujem da sam osobno napisala rad *Participacija učenika u školi u odnosu na školski uspjeh i vrstu škole* i da sam njegova autorica.

Svi dijelovi rada, nalazi ili ideje koje su u radu citirane ili se temelje na drugim izvorima jasno su označeni kao takvi te su adekvatno navedeni u popisu literature.

Ime i prezime: Marija Brkić

Mjesto i datum: Zagreb, 11. rujna 2020.

Participacija učenika u školi u odnosu na školski uspjeh i vrstu škole

Ime i prezime studentice: Marija Brkić

Ime i prezime mentorice: izv.prof.dr.sc. Ivana Borić

Program/modul na kojem se polaže diplomski rad: Studijski program socijalne pedagogije/
modul djeca i mladi

Sažetak

Cilj rada bio je ispitati razlike u participaciji hrvatskih srednjoškolaca u odnosu na školski uspjeh učenika i vrstu srednje škole. Područja ispitivanja učeničke participacije odnosila su se na informiranost učenika o pravu na participaciju, spremnost na aktivnu participaciju, zadovoljstvo sudjelovanjem u razredu i školi, znanje o vijeću učenika i važnost vijeća učenika, podršku nastavnika te percepciju ponašanja nastavnika (favoriziranje „dobrih učenika“ i ignoriranje „drugačijih“).

Za potrebe rada korišteni su kvantitativni podaci istraživačkog projekta „*Participacija djece u sustavu odgoja i obrazovanja*“ (Osmak Franjić i Borić, 2019), to jest uzorak od 1545 učenika 20 srednjih škola. Razlike u participaciji učenika utvrđene su nizom skala koje su dio Upitnika o sudjelovanju u školi, a podaci su prikupljeni u travnju, svibnju i lipnju 2018. godine. Učenici su upitnik ispunjavali metodom papir-olovka.

Rezultati pokazuju kako su razlike u participaciji srednjoškolaca značajnije prisutne u odnosu na školski uspjeh, nego vrstu škole koju učenici pohađaju. Ondje gdje se vrsta škole pokazala značajnom za razlike u sudjelovanju učenika, učenici strukovnih i umjetničkih škola u usporedbi s gimnazijama, na većini skala (procjena važnosti vijeća učenika, podrška nastavnika te percepcija ponašanja nastavnika povezana s favoriziranjem „dobrih“ učenika) ostvaruju više rezultate. U odnosu na školski uspjeh učenika, razlike u sudjelovanju vidljive su na svim ispitivanim područjima učeničke participacije (osim kod procjene važnosti vijeća učenika). Razlike u participaciji s obzirom na školski uspjeh najviše su prisutne u odnosu na učenike slabijeg uspjeha u usporedbi s vrlo dobrim i odličnim učenicima (informiranost o pravu na participaciju, zadovoljstvo sudjelovanjem u razredu i školi, znanje o vijeću učenika, podrška nastavnika), nakon čega slijede značajne razlike između sve tri kategorije školskog uspjeha (spremnosti na aktivnu participaciju i percepcija ponašanja nastavnika povezana s ignoriranjem „drugačijih“ učenika), te razlika između odličnih te vrlo dobrih i slabijih učenika (favoriziranje „dobrih“ učenika). Razlike između učenika slabijeg te vrlo dobrog i odličnog uspjeha su najprisutnije te učenici slabijeg školskog uspjeha u usporedbi s vrlo dobrim i odličnim, na većini skala ostvaruju nižu razinu participacije.

U tom smislu, praksa poboljšanja aktivnog sudjelovanja učenika u školi trebala bi biti usmjerena na učenike gimnazija te postati inkluzivnija za učenike slabijeg školskog uspjeha, neovisno o vrsti srednje škole.

Ključne riječi: *participacija, srednja škola, školski uspjeh*

Students participation in school in relation to academic success and type of school

Summary

The aim of the study was to examine the differences in the participation of Croatian high school students in relation to student achievement and type of high school. Areas of student participation testing included students knowledge of their right to participate, willingness to participate actively, satisfaction with classroom and school participation, knowledge about student council and the importance of student council, teacher support, and perception of teacher behavior (related to favoring "good students" and ignoring "different").

For the purposes of the study, quantitative data from the research project *"Participation of children in the education system"* (Osmak Franjić and Borić, 2019) were used, precisely a sample of 1545 students from 20 high schools. Differences in student participation were identified by a series of scales that are part of the School Participation Questionnaire and data were collected in April, May, and June 2018. Students filled the questionnaire using the paper-pencil method.

The results show that differences in high school student participation are more significantly present in relation to student achievement than in the type of school that students attend. The only case where the type of school has proved significant for differences in student participation, vocational and art school students, compared to grammar schools/gymnasiums, achieve higher results on most scales (assessing the importance of student councils, teacher support, and teachers' perceptions of favoring "good" students). In relation to student achievement, differences in participation are visible in all examined areas of student participation (except when assessing the importance of student council). Differences in participation considering academic success are most present in relation to students with lower achievement compared to very good and excellent students (information on the right to participate, satisfaction with participation in class and school, knowledge of student council, teacher support), after which there are significant differences between all three categories of academic achievement (readiness for active participation and perception of teachers' behavior associated with ignoring "different" students), and differences between excellent and very good and lower students (favoring "good" students). Differences between lower students compared to very good and excellent students are most present, and students with lower academic achievement compared to very good and excellent ones, achieve a lower level of participation on most scales.

In this sense, the practice of improving the active participation of students in schools should be aimed at grammar school students and become more inclusive for students with lower school performance, regardless of the type of high school.

Keywords: *participation, high school, academic achievement*

Sadržaj

1. UVOD	1
2. PARTICIPACIJA DJECE.....	1
3. PARTICIPACIJA DJECE U ŠKOLI	7
3.1 Zakonska osnova participacije učenika.....	11
3.2 Pregled istraživanja participacije učenika u školi u odnosu na školski uspjeh i vrstu škole	14
4. CILJ, PROBLEMI I HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA	25
5. METODOLOGIJA ISTRAŽIVAČKOG RADA	27
5.1. Uzorak ispitanika.....	27
5.2. Način prikupljanja podataka.....	31
5.3. Postupak provedbe istraživanja	32
5.4. Obrada podataka.....	33
6. REZULTATI ISTRAŽIVANJA	34
7. RASPRAVA.....	46
8. ZAKLJUČAK	56
9. LITERATURA.....	58
10. PRILOZI.....	63

1. Uvod

Usvajanjem Konvencije o pravima djeteta paralelno se razvijaju i suvremena odgojna i obrazovna nastojanja kojima se u fokus nastoji staviti dijete kao aktivno biće koje treba sudjelovati u vlastitom odgoju i obrazovanju te čije mišljenje i perspektivu odrasli trebaju uzeti u obzir pri odlučivanju o neposrednim stvarima koje se djeteta tiču (Car i Jeđud Borić, 2016). Pravo djece na participaciju ili aktivno sudjelovanje stoga je jedno od temeljnih prava koje Konvencija navodi, a posljednjih 20-tak godina razdoblje je istovremenog promicanja i zagovaranja legitimiteta koncepta participacije djece kao i istraživanja strategija kako pravo djece na participaciju uspješno provesti u praksu (Lansdown, 2010). Aktivno participirati u tom smislu znači da dijete ulogu aktivnog dionika ima i u suvremenom odgojno-obrazovnom sustavu, odnosno školi, te bi upravo škole trebale biti mjesto informiranja, poticanja i ostvarivanja dječjih prava (Jeđud Borić i sur., 2018). Ovaj rad se stoga bavi pojmom participacije te što on znači u kontekstu odgojno-obrazovnog sustava kao i prikazom određenih istraživanja o participaciji učenika u školi, sa specifičnim fokusom na vrstu škole i školski uspjeh učenika. To jest, iako analiza stanja dječje participacije u Hrvatskoj (Jeđud Borić, 2017) navodi da se broj istraživanja o participaciji djece u posljednjih 10-tak godina intenzivizirao, detaljnija i cjelovitija istraživanja su i dalje potrebna, a fokus na participaciju učenika u školi prisutan je tek posljednjih nekoliko godina (npr. Car i Jeđud Borić, 2016; Tomić, 2016; Jeđud Borić i sur., 2018). Stoga, istraživački dio ovog rada, ujedno temeljen na podacima najnovije, sveobuhvatne analize participacije djece u odgojno-obrazovnom sustavu (Osmak Franjić i Borić, 2019), donosi specifične podatke o razlikama u sudjelovanju srednjoškolskih učenika s obzirom na vrstu škole i školski uspjeh, a time ujedno odgovara i na potrebe specifičnih istraživanja o participaciji učenika u školi. Dobiveni rezultati u tom smislu pridonose uvidima o participaciji učenika hrvatskih srednjih škola te mogu poslužiti kao temelj poboljšanju prakse aktivnog sudjelovanja učenika u školi.

2. Participacija djece

U posljednjih 20-tak godina aktivnosti usmjerene na participaciju djece značajno su se povećale te je participacija djece postala važan aspekt političke retorike na međunarodnoj, ali i različitim nacionalnim razinama. Povijest također pruža primjere participativnog djelovanja djece (npr. dječji štrajkovi u Engleskoj 1911. godine, dječja vijeća osnivana nakon Drugog svjetskog rata u Njemačkoj i Australiji, aktivizam mladih u borbi protiv apartheida i sl.) te se ovaj pojam danas ističe posebno popularnim, međutim sa sobom nosi i različite načine definiranja (Tisdall, Hinton, Gadda, Butler, 2014). Jeđud Borić (2017) tako navodi kako se participacije djece danas može poimati kao uključivanje/inkluzija (posebno djece iz socijalno osjetljivih skupina), diskurs dječjih glasova i dječja perspektiva (u istraživačkom smislu), sudjelovanje djece u svim stvarima koje ih se tiču, sudjelovanje u odlučivanju, samostalno odlučivanja djece, ali i slušanje onoga što djeca kažu te pravo na izražavanje mišljenja. Participacija se često koristi i za opisivanje različitih oblika društvenog angažmana te može označavati puko pripadanja obitelji ili široj zajednici (Lansdown, 2010). Također, Hrvatski jezični portal ¹ navodi više različitih značenja participacije, međutim značenja usmjerena na definiranje participacije kao (1) sudjelovanja, sudioništva, udjela i/ili učešća te (2) sudjelovanje građana u procesima odlučivanja i aktivnostima na svim područjima socijalnog života - dva su značenja koja su posebno važna u kontekstu razumijevanja participacije djece. Borić i Širanović (2019) u tom smislu navode kako se u pravilu razlikuju dva određenja participacije (iako međusobno ne isključujuća), ovisno o tome da li se radi o sadržajnoj ili jezičnoj prirodi. U odnosu na jezičnu prirodu, participacija se više postavlja kao širi i fleksibilniji pojam te označava sudjelovanje u različitim procesima i aktivnostima, dok participacija na sadržajnoj razini specifično obuhvaća korištenje demokratskog građanskog prava na sudjelovanje u odlučivanju i formiranju društva u kojem živimo.

Djeca stoga mogu sudjelovati u različitim procesima i aktivnostima (razgovoru, igri, školskom radu, sportu, kulturnim manifestacijama i sl.), no to nužno ne znači da aktivno participiraju, već se specifično značenje dječje participacije veže upravo uz Konvenciju o pravima djeteta i članak br. 12 koji je ishodište za razumijevanje i formalni okvir za osiguranje dječje participacije (Lansdown, 2010). Članak 12. navodi sljedeće:

¹<http://hjp.znanje.hr/index.php?show=search>

1. *Države stranke osigurati će djetetu koje je u stanju oblikovati vlastito mišljenje, pravo na slobodno izražavanje svojih stavova o svim stvarima koje se na njega odnose, te ih uvažavati u skladu s dobi i zrelošću djeteta.*
2. *U tu svrhu, djetetu se izravno ili preko posrednika, odnosno odgovarajuće službe, mora osigurati da bude saslušano u svakom sudbenom i upravnom postupku koji se na njega odnosi, na način koji je usklađen s proceduralnim pravilima nacionalnog zakonodavstva.*

(Konvencija o pravima djeteta, 1989, s.7).

Izraz „participacija“, iako se izravno ne spominje u tekstu članka, u odnosu na Opći komentar Povjerenstva Ujedinjenih naroda za Prava djeteta (2009) na članak 12., participacija djece označava proces dijeljenja informacija i dijalog djece i odraslih temeljen na obostranom povjerenju. Kroz navedeni proces djeca uče kako se njihov pogled i pogled odraslih uzima u obzir te utječe na ishode samog procesa. Odnosno, označava praksu koja je evoluirala u posljednjih nekoliko godina, a široko se konceptualizirala kao participacija. Participacija je stoga temelj za ostvarivanje djetetovog prava na sudjelovanje u različitim područjima života (obitelj, škola, država i sve institucije s kojima dijete dolazi u doticaj) te obvezuje odrasle da „čuju“ djecu i prepoznaju vrijednost dječje perspektive i iskustva. Dob djeteta ne smije biti prepreka za sudjelovanje te pravo na participaciju traži poštovanje i priznanje onih oblika dječjeg viđenja koja nisu isključivo verbalna (igra, crtež, tjelesne i facijalne ekspresije djeteta i dr.) - međutim uzimajući u obzir zrelost djeteta (Lansdown, 2010).

Kako bi participacija djece u društvu bila svrhovita potrebno je da bude dobrovoljna i omogućena svoj djeci, a teme o kojima odrasli raspravljaju s djecom, za djecu trebaju biti relevantne. U procesu razmjene mišljenja djece i odraslih, odrasli trebaju pokazati poštovanje prema dječjim stajalištima te s njima postupati odgovorno, a dječje pravo na izražavanje mišljenja ne smije biti povezano s negativnim reakcijama odraslih ili negativnim posljedicama sudjelovanja. Djeci je stoga iznimno važno osigurati i jasnu povratnu informaciju o načinu na koji su odrasli dalje koristili dječja mišljenja u svom radu te utjecaj ili posljedicu koje iskazano mišljenje ima (Opći komentar br. 12, 2009).

Kako bi djeca mogla smisleno participirati Lundy (2007) ističe kako je važno osigurati prostor (djeci su potrebne sigurne i uključujuće mogućnosti za izražavanje mišljenja), glas (djecu treba podupirati u izražavanju mišljenja), publiku (prisutnost nekog tko će čuti dječje mišljenje, a ta osoba ili tijelo treba imati autoritet za donošenje odluka) te utjecaj (mišljenje

djece se treba prihvatiti kao prikladno). Odnosno, cjelovito razumijevanje prava na participaciju veže se i uz druga prava koje Konvencija (1989) navodi. Članak 3. tako naglašava kako se u svim akcijama koje se poduzimaju u odnosu na djecu, treba se voditi računa o najboljem interesu djeteta, a iz članka br. 5. koji razrađuje status djeteta kao nositelja prava i odraslih kao onih koji su odgovorni za djecu, može se iščitati kako roditelji ili drugi skrbnici imaju obvezu djeci pružiti vodstvo i podršku u ostvarenju vlastitih prava, a vođenje djeteta u ostvarenju prava treba biti u skladu s njegovim razvojnim sposobnostima. Skupini participativnih prava pripadaju i članci od 13. do 17. Konvencije o pravima djeteta (Opačak, 2010; prema Jeđud, 2011) koji uključuju slobodu izražavanja (čl.13), slobodu misli, savjesti i vjere (čl.14.), slobodu udruživanja (čl.15.), pravo na zaštitu privatnosti (čl.16.) te pravo na pristup informacijama (čl.17.).

Specifično, članak 12. prepoznaje dijete kao građanina i aktivnog dionika društva koji sukladno vlastitim sposobnostima, može i treba doprinijeti donošenju odluka koje utječu na njegov život, uključujući i doprinos u kreiranju suvremenih politika (Lansdown, 2010). Tako je moguće primijetiti kako se slika djece i djetinjstva tijekom povijesti i u različitim društvenim okolnostima mijenjala te utjecala na razvoj dječjeg prava na participaciju. Odnosno, slika djeteta povezana s nezrelošću i nekompetentnošću te djetinjstvom kao pripremnom fazom za zrelost, danas je pretpostavljena shvaćanju djeteta kao kompetentnog bića, tumača svog vlastitog svijeta te djetinjstva kao društvenog konstrukta (Prout i James, 1997; prema Jeđud Borić i sur., 2018). Ariès (1962; prema Johnny, 2006) stoga pretpostavlja kako jasna granica između djetinjstva i odraslosti nije postojala do 17. stoljeća te je shvaćanje djetinjstva kao posebne razvojne faze i djeteta kao ranjivog i bića ovisnog o odraslom povezano s društvenim promjenama i razvojem protekcionističke politike 18. i 19. stoljeća. Poticanjem i razvojem tadašnjeg organiziranog školovanja, odrasli su djecu, nastojeći zaštititi ih od svijeta rada i procesa industrijalizacije, „izdvojili“ u „sigurno“ školsko okruženje. Iako je organizirano školovanje djeci pružilo adekvatniji kognitivni razvoj, Johnny (2006) navodi kako su univerzalna socijalizacija i autoritarno obilježje školskog okruženja u kojem su uglavnom odrasli odlučivali o strukturi i pravilima ponašanja, pridonijeli učvršćivanju i institucionalizaciji slike o djeci kao posebno nemoćne i ranjive skupine, potrebne specijalne zaštite i kontrole odraslih. Autor stoga ističe i potrebu preispitivanja suvremenih, društveno-konstruiranih slika o djeci i u kontekstu suvremenog odgoja i obrazovanja. Drugim riječima, promjene u poimanju djeteta kao socijalnog subjekta i djetinjstva kao socijalnog konstrukta koji se razlikuje od biološke nezrelosti, događaju se 1970-ih pod utjecajem libertarijanskih teoretičara dječjeg

razvoja. Ovi teoretičari zalažu se za veću autonomiju i emancipaciju djece u odnosu na odrasle te ističu kako slika djece povezana s bespomoćnošću i nekompetentnošću ne odgovara stvarnim razvojnim sposobnostima djece (Johnny, 2006). U tom smislu, Konvencija o pravima djeteta i pravo na participaciju povezano je s rekonceptualiziranjem uloge djeteta u suvremenom društvu, a Jarosz (2018) zanimljivo navodi kako je viđenje djeteta kao građanina i koncept suvremene ideje dječje participacije, povezano s počecima 20. stoljeća te pedagogijom i filozofijom poljskog autora Janusza Korczaka. Iako su neki autori poput Kanta, Hegela, Rousseaua, Montessori i Deweyja (Milne, 2013; prema Jarosz, 2018) i prije Korczaka naglašavali važnost i vrijednost dječje perspektive i mogućnosti za razumno donošenje odluka, Korczak je bio prvi koji je dijete „proglasio“ građaninom, odnosno punopravnim članom društva. Isticao je kako je dijete već svojim postojanjem punopravni član zajednice, a ne u procesu ili pripremi da to tek postane.

Svakako koncept participacije, uz prava koja donosi, pretpostavlja i odgovornosti, a pravo na izražavanje mišljenja i sigurnost djece da budu pitani o svim stvarima koje ih se tiču, ne znači i isključivanje roditelja iz života djece ili ukidanje odgovornosti koje odrasli imaju prema djeci (Hart, 1992). Dječja participacija proces je u kojem odrasli uče djecu kako se preuzima odgovornost te im osiguravaju prilike da preuzmu onaj dio odgovornosti koji je u skladu njihovim s dobi i kompetencijama, a kako bi njihovo sudjelovanje bilo smisleno, zadaća odraslih je podijeliti i prepustiti jedan dio moći odlučivanja djeci (Lansdown, 2005). Omer stoga (2011; prema Jeđud Borić i sur., 2018) u kontekstu promjene paradigme i poimanja odnosa djeteta-odrasli, spominje i tzv. „novi autoritet“. Novi autoritet oblik je odnosa djece i odraslih koji uz neke elemente tradicionalnog autoriteta poput brige, podrške, kontrole i određivanja granica, je primarno usmjeren na prisustvo i uključenost u život djece, pokazivanje interesa za dijete i željom da se dijete doživi, čuje i razumije. Novi autoritet nije zajamčen ni s dobi (odrasli), ni s ulogom (roditelj/učitelj) te u suvremeno postkonvencijsko vrijeme, odrasli više nisu ti koji su isključivi nositelji moći i odgovornosti samim time što su odrasli i što su im te uloge zajamčene s dobi. Za Woodhead (2010), participativna praksa nije samo dopustiti djeci da izraze svoja mišljenja u odnosu na procjenu odraslih o tome koliku su djeca za to sposobna, već uključuje i mogućnost dječjeg preispitivanje autoriteta odraslih i njihovih vlastitih kompetencija o tome da govore i donose odluke o pitanjima koja se tiču dječjih života.

S druge strane, iako se broj aktivnosti usmjerenih na uključivanje djece u društvo na različitim razinama i u različitim kontekstima od donošenja Konvencije povećao, Tisdall (2013) ipak ističe određene prepreke u provedbi dječjeg prava na participaciju:

- **Tokenizam** kao nedostatak vremena i volje odraslih da djecu uključe na smislen način. Odrasli se mogu konzultirati s djecom o nekim aspektima, ali njihovo mišljenje zapravo nema utjecaj na donošenje odluka.
- **Nedostatak povratnih informacija u procesu participacije.** Od djece se traži da daju svoj doprinos, ali im se ne daje povratna informacija o utjecaju koje njihovo mišljenje ima na ono što ih se pitalo te odluke koje su donesene i zašto.
- **Pitanje inkluzivnosti participacije.** Neku djecu se može uključivati više nego ostale, a njihovo se mišljenje može smatrati reprezentativnim za skupinu djece kao i to da se doprinos djece može tražiti samo u određenim temama ili do određene razine.
- Participacija se često odnosi na **jednokratno konzultiranje** s djecom, a **ne kontinuirani dijalog** obilježen ravnopravnim partnerstvom djece i odraslih.
- **Nedostatak integracije dječjeg viđenja u procesima i procedurama donošenja odluka** te ukoliko je perspektiva djece u suprotnosti sa superiornijim grupama, odnosno odraslim, ona može biti stavljena po strani.
- **Problem održivosti participacije.** Ukoliko nedostaje financijskih sredstava participativna praksa rada s djecom često se zaustavlja ili se svodi na povremene i površne aktivnosti.

Odnosno, primjećuje se kako se danas naglasak više stavlja na proces nego na učinak dječjeg sudjelovanja. Iako je participacija djece povezana s povećanjem dječjeg samopouzdanja, razvoja znanja, umrežavanja i vještina djece, Hart (2008) ističe kako dječje sudjelovanje još uvijek nedovoljno doprinosi donošenju odluka i stvarnim društvenim promjenama. Odnosno autor govori o participaciji kao transformativnom procesu koji bi trebao uključivati transformaciju uključenih osoba (poboljšanje vještina, veće iskustvo, širenje socijalnih mreža, novi i promijenjeni odnosi između djece i odraslih), transformaciju kao učinak (npr. utjecaj na donošenje određene odluke) te širu društvenu transformaciju kao rezultat prethodna dva aspekta. Ideji transformativne participacije, Tisdall (2013) dodaje i aspekt koprodukcije kao ravnopravno, zajedničko i recipročno stvaranja djece i odraslih gdje naglašava važnost podržavanja autonomije djece i jačanja njihovih potencijala te stvaranje novih odnosa, na temelju promijenjenih perspektiva i uloga. Sve to znači da proces participacije nije nužno jednostavan i ugodan, no Tisdall (2013) ističe kako upravo prostor između poznatog i nepoznatog, ugodnog i neugodnog povezan s ostvarenjem transformativnog dječjeg sudjelovanja, ujedno je i prostor koji omogućuje da se potencijal za transformaciju, i ostvari.

Odnosno, da participacija djece pridonese promjenama na razini stavova, praksi i kreiranja politika. Drugim riječima, participaciji djece koja će pridonositi širim društvenim promjenama.

3. Participacija djece u školi

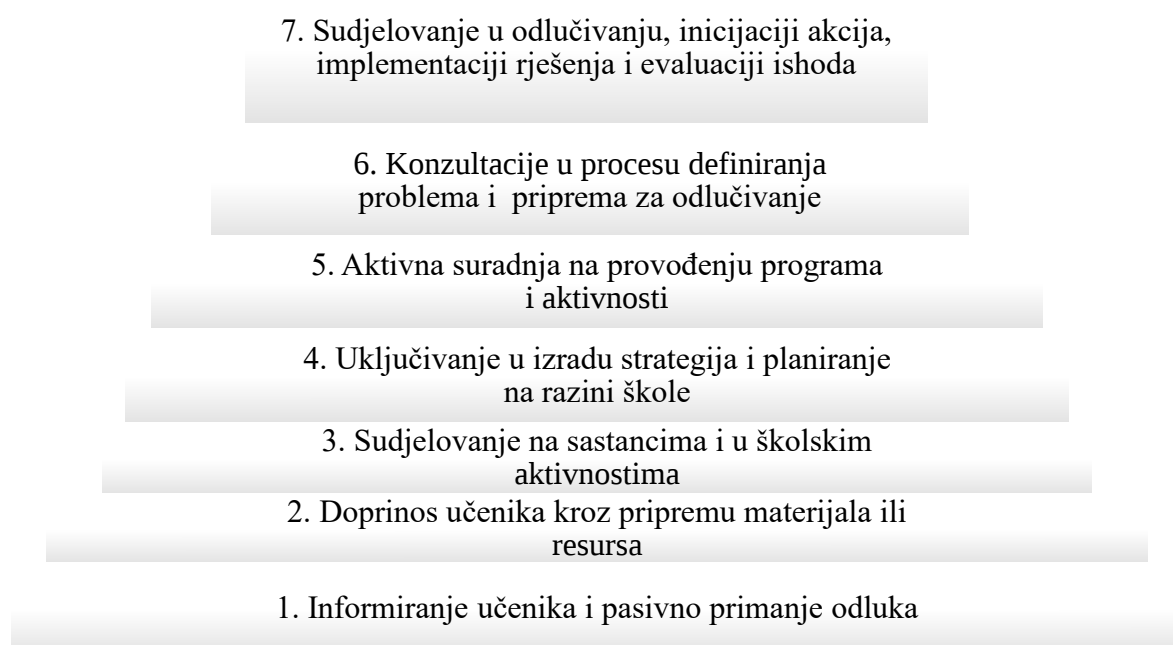
U kontekstu odgojno-obrazovnog sustava, govoreći o postkonvencijskom djetetu i odraslom, govorimo i o postkonvencijskom učeniku i učitelju, odnosno postkonvencijskoj školi. Školski sustav okruženje je u kojem djeca provode značajan dio svog vremena socijalizirajući i izgrađujući se kroz učenje, igru i druženje. Škola kao odgojno-obrazovna ustanova stoga je jedna od najvažnijih okruženja za rast i razvoj svakog djeteta, pa tako i mjesto koje bi trebalo promovirati i omogućiti učenje i ostvarivanje dječjih prava (Car i Jeđud Borić, 2016). Odnosno škola je važno mjesto i za razvoj dječje participacije. U tom smislu, suvremeno poimanje odgojno-obrazovnih institucija, sve više naglašava odgoj učenika za aktivno građanstvo i demokraciju, a upravo bi škole trebale biti mjesto pripreme učenika za preuzimanje uloge budućeg aktivnog građanina i smislenu participaciju u društvu (Dürr, 2005).

Participacija djece u školi stoga se odnosi na razvijanje holističkog pristupa koji omogućuje svim učenicima da sudjeluju, budu konzultirani i uključeni u proces donošenja odluka u odnosu na sve elemente života škole kao zajednice (Cannon, 2012; prema Car i Jeđud Borić, 2016). Također, Jeđud Borić i sur. (2018) govore o potrebi posjedovanja participativnih vještina poučavanja od strane učitelja i stručnjaka koji rade u školama. Uz znanja u području održivog razvoja i demokratskog društva, participativne vještine poučavanja temelje se na interaktivnosti i multimedijalnim izvorima, a odnos učitelja i učenika na taj način postaje dinamičniji, otvoreniji te bliži djeci i njihovom svakodnevnom životu. Tradicionalni modeli poučavanja temeljeni na pasivnoj ulozi učenika i paternalističkoj ideji učitelja kao onoga koji zna najbolje i prenosi znanje svojim zahvalnim primateljima – učenicima, zatvoreni su za kreativnost ili bilo kakvu mogućnost dubljeg razumijevanja i učenja. Stoga se u kontekstu suvremenog obrazovanja nužno ističe i potreba smislenog sudjelovanja učenika upravo kroz istraživanje, dijeljenje i kreiranje (Jeđud Borić i sur., 2018).

Odnosno, aktivno participirati kao učenik podrazumijeva različite mogućnosti te se konstrukt dječje participacije unutar škole (jednako kao i na generalnoj razini) ističe složenim i multidimenzionalnim. Jeđud Borić i sur. (2018) naglašavaju multidimenzionalnost dječje participacije u školi te navode kako participacija djece u školi može obuhvaćati sudjelovanje učenika u formalnim predstavničkim tijelima, individualan doprinos učenika razredu, sudjelovanje u nastavnim i izvanastavnim školskim aktivnostima te iniciranje različitih

projekata ili akcija u školi. Odnosno, Borić (2019) participaciju učenika definira kao dobivanje i dijeljenje informacija, pitanje i konzultiranje o stvarima koje se tiču života u razredu i školi, aktivno sudjelovanje učenika u nastavnim i nenastavnim aktivnostima te odlukama koje su važne za njih, kao i predlaganje i ostvarivanje vlastitih ideja i projekata – a sve to uz podršku i poštovanje odraslih i vršnjaka te u skladu s osobnim interesima i mogućnostima učenika. Lansdown (2005) ističe kako upravo one škole koje uključuju učenike te imaju obilježja demokratskih struktura, imaju poticajnije okruženje za učenje, odišu skladom te boljim odnosima učenika i školskog osoblja, a učenici koji imaju iskustvo uključenosti u odlučivanje i doživljaj doprinosa njihove vlastite perspektive, razvijaju osjećaj pripadnosti, predanosti i odgovornosti prema vlastitom školskom okruženju (Lansdown, 2001).

U literaturi se ističu i različiti modeli dječje participacije, a jedan od najpoznatijih je Hartov (1992) model „participacijskih ljestava“ u odnosu na koje je Dürr (2005) razvio model participacije učenika u školi - „Sedam koraka do učeničke participacije“ (Slika 1). Dürrov (2005) model započinje razinom pukog informiranja učenika te stupnjuje participaciju prema različitim oblicima sudjelovanja; od uključenosti učenika u proces konzultiranja, potpune uključenosti i sudjelovanja u donošenju odluka, pokretanju ideja i projekata kao i provedbi programa te evaluaciji rezultata od strane učenika.



Slika 1. Sedam koraka do učeničke participacije (Dürr, 2005)

U odnosu na modele participacije, Huddleston (2007) navodi kako oni mogu biti korisni za opisivanje participativnih praksi u školama, međutim ne bi se trebali koristiti kao kriteriji za

evaluaciju prakse. Ponekad nije nužno (niti moguće) dostizanje „najviših“ oblika participacije, niti to znači da je jedan oblik participacije nužno bolji od drugog već se vrijednost sastoji u isprobavanju različitih oblika sudjelovanja, a svaki oblik sa sobom nosi specifične edukacijske učinke. Žižak (2010; prema Car i Jeđud Borić, 2016) također naglašava kako svako dijete ima „individualni kontinuum“ participacije koji je povezan s osobnim obilježjima djeteta, životnim okolnostima i sl.

Dürr (2005) razlikuje sljedeće oblike participacije učenika u školama:

- **Parlamentarna participacija** – širokozastupljen oblik participacije koji je često i normativno uređen. Obuhvaća učenička predstavnička tijela (npr. vijeća učenika) i pojedince koji predstavljaju razred ili školu.
- **Otvorena participacija** – relativno neformalni oblici sudjelovanja koji su često spontani ili potaknuti aktualnim problemima.
- **Participacija u okviru projekata** - najčešće vezana uz specifične projekte povezane s obrazovnim sadržajem.
- **Simulacija participacije** - forma poučavanja o demokratskim procedurama.
- **Participacija usmjerena na rješavanje određenih problema** - npr. rješavanje sukoba u razredima ili na razini škole gdje se uz medijaciju odraslih traže mišljenja i prijedlozi učenika.

U odnosu na različite oblike sudjelovanja, ističe se i raznolikost iskustva učeničke participacije. Za neke škole sudjelovanje učenika je svakodnevno iskustvo, dok za druge tek deklarativna vrijednost ili izoliran čin (Borić, 2019). To jest, Huddleston (2007) kao mogućnost proširenja učeničke participacije navodi potrebu osiguranja vremena za participaciju budući da učenici često navode da ne participiraju dovoljno jer su previše okupirani učenjem te izvannastavnim i/ili izvanškolskim aktivnostima. Nuđenje različitih oblika sudjelovanja (posebno onih oblika participacije koja nisu nužno formalna), stvaranje inkluzivnih uvjeta kako bi participacija u što većoj mjeri uključila sve skupine djece, sudjelovanje učenika u temama koje nadilaze njihov trenutni život u školi (npr. dugoročno planiranje kurikuluma, obrazovnih politika, metoda nastave i sl.) te integriranje participacije učenika u politiku vođenja škole – ključni su aspekti koje autor ističe ukoliko želimo povećati prostor učeničke participacije. Također, kvalitetan odnos između odraslih (učitelja i stručnih suradnika) i učenika nezaobilazan je u poticanju učenika na sudjelovanje. Kodele (2017) navodi kako kvalitetan odnos s učenicima uključuje osjećaj učeničke osobne vrijednosti, uvažavanja te prilike da se čuje i uvaži njegovo mišljenje, a Burger (2017) navodi kako su socijalni i psihološki resursi učenika povezani s osjećaj osobne dobrobiti (blagostanja) i sigurnosti, percipirane nediskriminativne klime škole

kao i prisutnosti osobe od povjerenja u školskom okruženju, važni su u osiguranju i razini doživljaja koju učenici imaju o ostvarivanju vlastitih participativnih prava.

Govoreći o participaciji djece u škole, važnoj je napomenuti kako se često govori i razmatra o participaciji kao „glasu učenika“. Mitra (2005) nudi najpoznatiji model glasa učenika, tzv. piramidu glasa učenika:



Slika 2. Piramida glasa učenika (Mitra, 2005)

Na dnu modela (piramide) nalaze se aktivnosti koje omogućuju djeci da izraze svoje mišljenje i iskustvo, pretpostavljajući prisutnost odraslih koji čuju i prihvaćaju dječju perspektivu. Druga razina obuhvaća suradnju djece i odraslih u svrhu postizanja promjena u školi (npr. prikupljanje informacija o prisutnim problemima i zajednička suradnja na njihovom rješavanju), a aktivnosti usmjerene na izgradnju kapaciteta za vođenje, nalaze se na samom vrhu modela. Izgradnja kapaciteta za vođenje pretpostavlja da učenici imaju priliku sudjelovati u donošenju odluka kao i preuzeti inicijativu te uputiti kritike ili prijedloge unaprijeđenju života u školi. Međutim, autorica smatra kako se razina učeničkog sudjelovanja usmjerena na izgradnju kapaciteta za vođenje najmanje ostvaruje u svakodnevnoj praksi.

U odnosu na Mitirin (2005) model glasa učenika, Fielding (2004) s druge strane govori o glasu učenika kao (1) nizu aktivnosti u školama koje uključuju vršnjačko pomaganje (npr. vršnjačko mentoriranje), (2) sudjelovanje u učeničkim predstavničkim tijelima i radnim grupama (npr. vijeća učenika) kao i (3) različite aktivnosti učeničkog vođenja (npr. učenici kao voditelji/inicijatori određene aktivnosti). Prihvaćanje glasa učenika stoga se veže uz dvije ključne implikacije - poboljšanje učinkovitosti škole te obrazovanje usmjereno na osobu. U odnosu na poboljšanje učinkovitosti škola, Fielding (2010) navodi kako glas učenika u najekstremnijem smislu služi isključivo organizacijskim cijepljivima škole i potrebama odraslih, dok s druge strane, glas učenika u kontekstu obrazovanja usmjerenog na osobu, omogućuje školi da postane zajednica obilježena uzajamnim odnosima djece i odraslih usmjerenih jedni na

druge te zajedničku suradnju u kreiranju ciljeva. Odnosi odraslih i djece u takvim školama obilježeni su povjerenjem, brigom, autonomijom i poštovanjem.

Cumings Mansfield, Welton i Halx (2018) govore i o kontinuumu glasa učenika. Prihvatanje glasa učenika može podrazumijevati da on služi samo kao izvor podataka odraslima ili pak s druge strane uključivati različite aktivnosti osnaživanja učenika za preuzimanje inicijative te sudjelovanje u donošenju odluka. U odnosu na to, potrebno je istaknuti kako participacija povezana isključivo sa slušanjem ili konzultiranjem, bez mogućnosti sudjelovanja u donošenju odluka, djeci može biti demotivirajuća budući da im ne pruža iskustvo sudjelovanja koje pridonosi određenoj promjeni (Sinclair, 2004). Stoga, u kontekstu participacije učenika u školi, potrebno je raditi na tome da se „čuje glas“ svih učenika. Arnot i sur. (2003; prema Flutter, 2007) navode kako učitelji imaju najveću dobit upravo od prihvatanja glasa učenika sa slabijim postignućima. To jest, ohrabrivanje sudjelovanja i prilike za participaciju povećavaju dobit upravo onim učenicima koji imaju poteškoće u artikuliranju vlastitog mišljenja te uključivanjem različitih glasova djece, a ne samo „pouzdatih“ ili učenika koji imaju bolje vještine artikuliranja vlastitog mišljenja, dobiti od sudjelovanja, maksimaliziraju se svima uključenima (Flutter, 2007). Važno je stoga osigurati da prilike za participaciju u školi budu što inkluzivnije te kao što Sinclair (2004) navodi, potrebno se pitati kako procesi i mehanizmi koje odrasli koriste kako bi čuli perspektivu djece, utječući na to koga se uključuje, a koga se isključuje iz participativnih aktivnosti.

3.1 Zakonska osnova participacije učenika

Konvencija o pravima djeteta temeljno je polazište za sve međunarodne i nacionalne dokumente koji se bave participacijom djece, pa tako i participacijom učenika. U području hrvatskog sustava odgoja i obrazovanja postoje različiti nacionalni dokumenti (zakoni, pravilnici i strategije) koji se oslanjaju na Konvenciju, međutim samo neki od njih se bave participativnim pravima učenika (Osmak Franjić i Borić, 2019). Odnosno, Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2008), Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2011) te Nacionalna strategija za prava djece u Republici Hrvatskoj od 2014. do 2020. godine, ističu se kao relevantni dokumenti u osiguranju prava učenika na participaciju.

Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2008) participativna prava učenika u najvećoj mjeri definira člancima 61. i 71. To jest, članak 61. ističe kako učenik ima pravo na obaviještenost o svim pitanjima koja se tiču učenika, na uvažavanje njegovog

mišljenja, na pritužbu koju može predati nastavnicima, ravnatelju i školskom odboru, na sudjelovanje u radu vijeća učenika te u izradi i provedbi kućnog reda škole kao i pravo na predlaganje poboljšanja odgojno-obrazovnog procesa i rada. Člankom 71. osigurava se osnivanje **vijeća učenika** kojeg čine predstavnici učenika pojedinačnih razrednih odjela. Način izbora i djelokrug rada vijeća učenika utvrđuje se statutom škole, a predstavnik vijeća učenika sudjeluje u radu tijela škole kada se odlučuje o pravima i obvezama učenika, no bez prava odlučivanja.

Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2011) participaciju učenika promiče kroz jednu od osam temeljnih kompetencija za cjeloživotno obrazovanje postavljeno od strane Europske Unije - socijalna i građanska kompetencija. Ova kompetencija podrazumijeva odgovorno ponašanje, pozitivan i tolerantan odnos prema drugima, međuljudsku i međukulturnu suradnju, uzajamno pomaganje i prihvaćanje različitosti; samopouzdanje, poštovanje drugih i samopoštovanje; učinkovito sudjelovanje u razvoju demokratskih odnosa u školi, zajednici i društvu, te djelovanje prema načelima pravednosti i mirotvorstva. Ključne vrijednosti koje ovaj kurikulum ističe odnose se i na znanje, solidarnost, identitet te odgovornost. Upravo je odgovornost ona koja pretpostavlja da odgoj i obrazovanje potiču aktivno sudjelovanje djece i mladih u društvenom životu te da školski sustav promiče odgovornost djece i mladih prema društvenom dobru, prirodi i radu te prema sebi i drugima. U odgojno-obrazovnim ciljevima kurikuluma participacija se spominje i kroz cilj usmjeren na odgajanje i obrazovanje učenika u skladu s općim kulturnim i civilizacijskim vrijednostima, ljudskim pravima te pravima djece, osposobljavanju za življenje u multikulturnom svijetu, za poštivanje različitosti i toleranciju te za aktivno i odgovorno sudjelovanje u demokratskom razvoju društva. Uz to, navedeni dokument ističe kako odgoj i obrazovanje usmjereno na dijete i učenika uključuje uporabu različitih relevantnih izvora znanja i nastavnih sredstava koji potiču sudjelovanje, promatranje, samostalno istraživanje, eksperimentiranje, otkrivanje, zaključivanje, znatiželju te učenje kako učiti (Mirosavljević i Car, 2017).

Nacionalna strategija za prava djece od 2014. do 2020. navodi dva cilja koja se bave sudjelovanjem djece u sustavu obrazovanja. Prvi cilj odnosi se na povećanje sudjelovanja djece u procesima donošenja odluka od interesa za njihov odgoj i obrazovanje, a drugi na uvođenje odgoja i obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo u škole. Mjere koje Strategija predviđa za ostvarenje spomenutih ciljeva uključuju izradu programa obučavanja učitelja, roditelja i učenika o pravima djeteta; definiranje načina izbora učenika u Vijeće učenika prema

demokratskim načelima; definiranje procesa sudjelovanja učenika u donošenju školskih pravila; poticanje i podržavanje učenika na pokretanje konkretnih akcija i aktivnosti; poticanje suradnje škole i lokalne zajednice; te uvođenje odgoja i obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo u škole (Miroslavljević i Car, 2017).

U odnosu na prikaz relevantnih zakona i politika učeničke participacije, primjećuje se kako je participacija djece u hrvatskom obrazovnom sustavu zakonski dobro normirana, no kako Car i Jeđud Borić (2016) ističu, nedostaje institucionalnih mehanizama koji bi poduzimali konkretne mjere u slučaju kršenja dječjeg prava na sudjelovanje. Također, iako je Vijeće učenika jedan od najznačajnijih formalnih oblika ostvarivanja prava učenika na participaciju vijećima se često zamjera formalnost i neučinkovitost u ostvarivanju dječjih prava. Horvat (2010) navodi kako su vijeća često svedena na informirajući i konzultativni model dječje participacije te učenici nisu uključeni u donošenje odluka što ostavlja prostor školama da same kreiraju način rada Vijeća, a često su i prisutne razlike u djelovanju pojedinih vijeća. Iako Vijeće učenika učenicima pruža mogućnost izražavanja mišljenja oko pitanja koja ih se tiču, kada je njihov glas samo predlagateljskog karaktera te nije prepoznat kao važan da bi utjecao na donošenje odluka, jedino može utjecati na promjenu mišljenja odraslih (nastavnika, stručne službe) koji još uvijek odlučuju o svim pitanjima koja se tiču učenika (Car i Jeđud Borić, 2016). U tom smislu, Yamashita i Davies (2010) napominju kako neučinkovita vijeća mogu imati negativan utjecaj na učenike. Učenici mogu propitivati smisao sudjelovanja te imati dojam da je ono gubljenje vremena ukoliko njihov glas aktivno ne utječe na odlučivanje. Također, učenici mogu imati dojam da je želja odraslih da čuju njihovo mišljenje deklarativna te postati otuđeni od ideje participacije.

U odnosu na to, rješenje za povećanje participacije učenika u školama, Horvat (2010) vidu u sustavnom obrazovanju za demokratsko građanstvo i participaciju kao i praćenje i poticanje provedbe zakonskih odredbi o radu Vijeća učenika. Yamashita i Davies (2010) u svom „modelu tronošca“ participacije učenika u vijećima ističu da je svaki aspekt modela („tronošca“) važan za učinkovit rad vijeća, a odnosi se na uključenost svih učenika, fokus na ozbiljne teme/probleme te poimanje učenika kao stručnjaka. Također, da bi rad vijeća bio učinkovit, potrebno je osigurati vrijeme, pripremiti okruženje te ulagati u učenje vještina potrebnih za učinkovito sudjelovanje.

Također, važno je napomenuti kako je Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2008) temelj osnivanju i **Nacionalnog vijeća učenika RH**. Ovo vijeće najviše je tijelo

učenika osnovnih i srednjih škola na nacionalnoj razini koje se sastoji od 21 učenika (po jedan iz svake županije RH i Grad Zagreb) te ima i savjetodavnu funkciju Ministarstvu znanosti i obrazovanja od 2005. godine (<http://nvurh.skole.hr/nvurh>).

3.2 Pregled istraživanja participacije učenika u školi u odnosu na školski uspjeh i vrstu škole

Novija istraživanja o pravima djece u Hrvatskoj pokazuju kako je stupanj informiranosti djece, učitelja i roditelja o postojanju Konvencije o pravima djeteta i pravima koje ona zastupa dosta visok (Batarelo i sur., 2010; Miharija i Kuridža, 2011). Međutim, Batarelo i sur. (2010) u anketnom istraživanju stavova (djece, njihovih roditelja, učitelja i ravnatelja u osnovnim školama) vezanih uz obrazovanje za demokratsko građanstvo učenika, zaključuju kako je hrvatski školski sustav uspješniji u prijenosu znanja o ljudskim pravima i pravima djece u odnosu na doprinos samog sustava realizaciji ciljeva obrazovanja za demokratsko građanstvo. Miharija i Kuridža (2011) istražujući mišljenja i stavove djece i mladih u Hrvatskoj navode kako većina djece i mladih može navesti niz prava djeteta, od prava na život do prava na izražavanje mišljenja te polovica ispitanika također navodi da se s pravima djeteta upoznala u školi (na nastavi, od učitelja, putem školskih projekata). U odnosu na to i rane dvijetisućite godine, pomak u razini znanja i stupnju informiranosti djece i mladih o postojanju Konvencije i pravima djeteta, svakako je vidljiv (Širanović, 2016), međutim postavlja se pitanje koliko je razina informiranosti nadopunjena praksom življenja i iskustva provedbe dječjih prava.

O sudjelovanju djece i ostvarivanju participativnih prava u školskom okruženju, značajne podatke donosi Analiza stanja dječje participacije u Hrvatskoj objavljena 2017. godine (Jeđud Borić, Miroslavljević i Šalinović, 2017). Rezultati ove analize ističu kako je škola, uz obitelj i vrtić, često zanemarena u istraživanjima participacije upravo iz perspektive samih dionika tog sustava – učenika. Sustav obrazovanja prepoznat je i kao jedan od najproblematičnijih kad je u pitanju participacija djece. S jedne strane prepoznaje se dobra praksa rada predškolskih ustanova koje djecu doživljavaju aktivnim dionicima odgojnog procesa, a s druge strane osnovnog i srednjeg školstva, kao sustava koji ne ostvaruje ili nedovoljno razumije dječju participaciju. Odnosno, moguće je primijetiti kako je paradigma odgovornosti prisutna u predškolskim ustanovama, a paradigma poslušnosti u školskim ustanovama, što može zbuniti i djecu i stručnjake. Rezultati ove Analize kritiku upućuju i radu vijeća učenika koji često postoji samo kao formalno tijelo. Djeci uključenoj u rad Vijeća često nedostaje podrška odraslih u

organizaciji rada te se upravo u tome ogleda generalno nerazumijevanje nastavnika i školskih stručnjaka o tome što je dječja participacija te kako bi trebala izgledati u praksi.

U odnosu na participaciju (definiranu člankom 12. Konvencije o pravima djeteta) i vrstu (srednje) škole i školskog uspjeha učenika (temeljenom na prosjeku ocjena), podaci se najčešće pronalaze u kontekstu širih istraživanja participativnih prava učenika. Odnosno, u obzir je potrebno uzeti da neki autori pod pojmom učeničke participacije spajaju i područja pripadanja, participacije na razini ponašanja, motivacije, samoučinkovitosti, povezanosti sa školom ili privrženosti školi te da postoje različiti oblici učeničke participacije (formalni i neformalni). Jednako tako, participacija učenika može se definirati kao proces i kao ishod te je u obzir potrebno uzeti utjecaj individualnih i okolinskih čimbenika (npr. kultura, dob, rod, okruženje i sl.) (Jeđud Borić i sur., 2018) - što sve zajedno utječe na složenost istraživanja participacije kao i ispitivanja razlike u participaciji učenika srednjih škola (različitih obrazovnih programa) te u odnosu na školski uspjeh.

Slijedi prikaz nekoliko relevantnih hrvatskih i stranih istraživanja.

Piršl, Marušić-Štimac i Pokrajac-Bulian (2007) u istraživanju stavova učenika i nastavnika osnovnih i srednjih škola o građanskome odgoju u školi, obitelji i zajednici, navode kako postoji razlika u stupnju slobode odlučivanja učenika osnovnih i srednjih škola. To jest, istraživanje pokazuje kako učenici osnovnih škola pokazuju veći stupanj u slobodi odlučivanja u odnosu na učenike srednjih škola. Širanović (2016) u istraživanju poštovanja prava djeteta kao pokazatelja kvalitete odnosa učenika i učitelja s učenicima četvrtih i osmih razreda osnovnih škola na području Zagreba, zanimljivo navodi kako mlađi učenici, učenici boljeg školskog uspjeha, učenici koji pohađaju manje škole i škole u manje urbaniziranim mjestima te učenici koje poučavaju učiteljice u većoj mjeri procjenjuju da se njihova prava u školi poštuju.

Ilišin (2016) u sklopu analize istraživanja političke pismenosti učenika završnih razreda srednjih škola na nacionalnom reprezentativnom uzorku od 1146 učenika, pronalazi razliku u socijalnoj i političkoj participaciji srednjoškolaca. Odnosno, navodi kako maturanti općenito više preferiraju neformalne, u odnosu na formalne oblike participacije, a razlika u participaciji učenika vidljiva je i u odnosu na obrazovni program i školsko postignuće učenika. Obrazovno kompetentniji maturanti (oni koji pohađaju gimnazije i imaju najviše prosječne ocjene) u odnosu na obrazovno manje kompetentnu skupinu maturanata (trogodišnji strukovni programima i imaju (naj)slabiji školski uspjeh) općenito iskazuju veći interes za društvena i

politička zbivanja što je vidljivo i u većem aktivizmu i formalnom sudjelovanju u organizacijama usmjerenim na ostvarivanje društvenih ciljeva.

Tomić (2016) u istraživanju percepcije i iskustva hrvatskih srednjoškolaca u ostvarivanju participativnih prava, također ističe određene specifičnosti. Odnosno, navodi kako većina učenika smatra da više participira u pitanjima oko donošenja odluka koje se izravno tiču učenika (školski izleti i fizičko uređenje škole) u odnosu na nižu razinu participacije oko unutarnjeg ustroja škole (pravila, kućni red, pedagoške mjere). Također, učenici smatraju kako nastavnici u školi poštuju prava učenika, potiču ih na razmišljanje o vlastitom uspjehu te primjećuju i pohvaljuju njihovo aktivno sudjelovanje, međutim dvije trećine učenika ipak nije zadovoljno vlastitom aktivnošću u školi. Većina učenika je upoznata s djelovanjem vijeća učenika u školama, ali smatra kako ona nemaju znatan utjecaj na donošenje odluka. Srednjoškolci se također zalažu i za uvođenje više participativnih metoda rada na nastavi, poboljšanje odnosa učenici-nastavnici te veću aktivnost vijeća učenika. U online anketiranju je sudjelovalo 528 učenika, pretežno djevojke koje pohađaju gimnaziju (u najvećoj mjeri učenice s visokim prosjekom ocjena) te iako je rezultate potrebno tumačiti s oprezom, istraživanje ipak daje zanimljiv uvid u participaciju učenika srednjih škola.

Još neke aspekte o participaciji učenika donose i Jeđud Borić i sur. (2018) u prikazu rezultata dva istraživačka projekta provedena na području Grada Zagreba. Iako se radi o relativno malim istraživačkim uzorcima, istraživanja daju zanimljiv i značajan uvid. Rezultati kvalitativne analize prvog istraživačkog projekta „*Što nam djeca govore o vlastitoj participaciji u školi?*“ u koji su uključene dvije različite grupe učenika (učenici redovnog programa školovanja i učenici uključeni u program Produženog stručnog postupka²) dvije različite osnovne škole (sveukupno njih 28), ističu kako učenici generalno razumiju što je participacija te imaju pozitivan doživljaj i želju za participacijom. Međutim, dio učenika uključen u produženi stručni postupak ostvaruje nižu razinu participacije, nedovoljno je potican na participaciju te se uočava nedostatak njihovog sudjelovanja u pojedinim aktivnostima škole (npr. izvannastavne aktivnosti) zbog lošijeg školskog uspjeha. Obje skupine učenika Vijeće učenika uglavnom doživljavaju pasivnim tijelom, dok sat razredne zajednice smatraju značajnim mjestom za izražavanje mišljenja. Također, učenici ističu veću potrebu sudjelovanja

² Produženi stručni postupak je poseban oblik intervencije u školi koji se na poticaj pedagoške službe škole i nadležnog centra za socijalnu skrb, provodi s djecom koja iskazuju teškoće učenja i ponašanja. Djeca su tako uključena u individualne i grupne aktivnosti s ciljem savladavanja obrazovnog sadržaja, razvoja socijalnih vještina te usvajanja društveno prihvatljivog ponašanja (Jeđud Borić i sur., 2018).

u kreiranju pravila škole i nastave kao i potrebu za većom ravnopravnošću u komunikaciji s nastavnicima (Jeđud Borić i sur., 2018).

Drugi istraživački projekt „*Participacija učenika u školi*“, donosi podatke o participaciji srednjoškolaca Grada Zagreba. U istraživanju je sudjelovalo 137 učenika, a online upitnikom su ispitivane različite dimenzije participacije. Ono što se ističe na području sudjelovanja učenika u školskim odlukama i pravilima, je da učenici najčešće izvještavaju kako „ponekad“ izražavaju svoje mišljenje te se njihovo mišljenje „ponekad“ uvažava, a sukladno tome „ponekad“ se poduzimaju određene aktivnosti, za razliku od sudjelovanja u kreiranju školskih pravila, gdje se učenici dominantno (73,3%) izražavaju s „nikad“. Nešto manje od polovice učenika ističe kako „ponekad“ sudjeluju u planiranju školskih događaja, ali gotovo većina iskazuje slaganje oko tvrdnje da svi učenici imaju pravo sudjelovati. Većina srednjoškolaca također navodi kako smatra da treba sudjelovati u donošenju odluka oko tema koje se tiču života u školi (npr. planiranje rasporeda sati i turnusa, dogovaranje o nastavnim sadržajima, metodama poučavanja, načinu ispitivanja i ocjenjivanja, prehrani učenika i sl.), međutim velika većina (od 65% do 91,2% ovisno o pojedinoj varijabli) ipak ne sudjeluje. U odnosu na postojanje Vijeća učenika, sukladno prethodnim istraživanjima, učenici su informirani, međutim 81% učenik smatra kako vijeće nema utjecaj na donošenje školskih odluka (Jeđud Borić i sur., 2018).

U odnosu na spomenuta istraživanja, može se primijetiti da u Hrvatskoj postoje podaci o različitim aspektima participacije učenika kao i to da prostor za proširenje njihovog aktivnog sudjelovanja svakako postoji, međutim specifično u odnosu na razlike u ostvarivanju participativnih prava s obzirom na vrstu srednje škole (npr. razlike u participaciji učenika strukovnih i gimnazijskih obrazovnih programa) i školsko postignuće učenika, cjelovitijih i sustavnijih istraživanja svakako nedostaje, iako se čini kako mlađi učenici (osnovnoškolci) više aktivno sudjeluju u odnosu na srednjoškolce, kao i općenito učenici boljeg školskog uspjeha.

Odnosno, podaci najnovijeg i sveobuhvatnog istraživanja „*Participacija djece u sustavu odgoja i obrazovanja*“ (Osmak Franjić i Borić, 2019) na nacionalnom uzorku učenika osnovnih i srednjih škola te odraslih dionika školskog sustava - kombinacijom kvalitativnog (19 fokusnih grupa s učenicima te učiteljima, nastavnicima i stručnim suradnicima) i kvantitativnog istraživačkog pristupa (2720 učenika i 461 odraslih), ističu kako je participacija djece u hrvatskim školama poželjna i važna od strane svih ispitanika. Međutim potrebno je relaksirati određene forme (i formaliziranosti) u školama kako bi se prostor smislene participacije učenika povećao, odnosno kako bi se odnos učenika i nastavnika kao ključnog čimbenika koji potiče sudjelovanje stavio ispred ostvarenja akademskog uspjeha učenika. Općenito, ističe se kako

učenici ne dovoljno sudjeluju u odlučivanju o relevantnim temama te je potrebna veća inkluzivnost i poticanje sudjelovanja onih učenika koji se u školi rijetko samoinicijativno uključuju. Također, učenici razredne nastave, u odnosu na učenike predmetne nastave, više su usmjereni na sadržaj te imaju manje prilika za razvijanje odnosa s učiteljima i svakodnevnu izravnu participaciju. Moć za odlučivanje, učenici pretežno doživljavaju kao domenu odraslih koji odlučuju tko će participirati te odobravaju sadržaj participacije. Drugim riječima, sudjelovanje učenika, sukladno mišljenjima djece, često ovisi o raspoloženju nastavnika i ponašanju učenika, a ukoliko se nešto od toga promijeni, nastavnici su skloni zlouporabiti svoju moć. Učenici stoga navode kako žele više uvažavanja, ravnopravnosti i pravednosti u odnosu s odraslima te da nastavnici u obzir ne uzimaju samo mišljenja odlikaša, poslušnih ili tzv. „miljenika“, već svih učenika. Vijeće učenika, od strane djece i odraslih, iznova se doživljava formalnim tijelom te su u njegov rad najčešće uključeni učenici s boljim školskim uspjehom, uzorni i ne-problematični. Svakako ističe se potreba mentoriranja rada vijeća učenika od strane odraslih.

U odnosu na pregled stranih istraživanja participacije učenika, podaci o participaciji često se pronalaze i povezuju sa istraživanjima koja se bave konceptom uključenosti učenika (eng. *student engagment*). Odnosno participaciju učenika definiraju i mjere kroz ponašajnu, bihevioralnu komponentu ovog pojma koja se uz to, sastoji od još dvije dimenzije - kognitivne i emocionalne. Fredricks, Blumenfeld i Paris (2004) navode kako ponašajna dimenzija uključenosti učenika u školu obuhvaća različita ponašanja poput: (1) slijeđenja razrednih pravila i normi, to jest odsustva nepoželjnih ponašanja poput izbjegavanja i ometanja nastave, (2) uključenosti učenika u nastavu i akademske zadatke (trud, ustrajnost i pažnja koju učenik pokazuje, sudjelovanje u razrednim raspravama i slično) te (3) uključenost učenika u rad školskih tijela poput vijeća učenika ili sudjelovanja u izvannastavnim školskim aktivnostima. Ponašajna komponenta uključenosti, drugim riječima, obuhvaća uključenost učenika u akademske, socijalne i izvannastavne školske aktivnosti i/ili procese, a uključenost na emocionalnoj razini odnosi se na učenikove afektivne reakcije prema školi, nastavnicima i drugim učenicima (povezuje se i s osjećajem pripadnosti školi ili identifikaciji sa školom), dok treća komponentna, kognitivna uključenost, obuhvaća psihološki napor koji učenik ulaže u učenje kako bi shvatio ili riješio neki problem (Fredricks, Blumenfeld i Paris, 2004).

Voelkl (1995) je stoga istražujući povezanost školske klime sa participacijom učenika na nastavi i školskim uspjehom, na uzorku od 13 121 osnovnoškolaca (učenici 8-ih razreda) utvrdila kako je topla i poticajna školska klima, odnosno prisutnost brižnog i podržavajućeg

učitelja pozitivno povezana s participacijom i školskim postignućem učenika. Drugim riječima participacija je u istraživanju definirana i mjerena upravo kroz kategorije ponašajne uključenosti učenika poput redovitog pohađanja nastave, pripremljenosti za nastavu te odsustva neposlušnog, ometajućeg ili nepažljivog ponašanja. Istraživanje zaključuje kako se statistička povezanost školske klime i postignuća učenika, pokazala nepostojećom ukoliko se učinak sudjelovanja učenika ili participacije na razini ponašanja eliminirao. U tom smislu, rezultati pokazuju kako sudjelovanje učenika ili uključenost na razini ponašanja povezana s redovitim pohađanjem nastave, pripremljenosti za nastavu (pripremljen školski pribor i knjige, napisana domaća zadaća) odsustvom problematičnih i ometajućih ponašanja, ima posredujući učinak u povezanosti klime škole i školskog uspjeha te oni učenici koji aktivno ne participiraju na razini ponašanja, vjerojatnije je da će imati nižu percipiranu razinu tople klime škole kao i školsko postignuće.

Finn, Pannozzo i Voelkl (1995; prema Finn i Zimmer, 2012) u istraživanju procjene učeničkog sudjelovanja od strane učitelja na uzorku od 1 013 učenika četvrtih razreda, pronalaze kako je uključenost učenika na ponašajnoj razini ili „participacija“ učenika okarakterizirana marljivošću i preuzimanjem inicijative pozitivno povezana s ostvarenim uspjehom na kraju školske godine u usporedbi s ponašanjima učenika okarakteriziranim kao nepažljivim i ometajućim. U istraživanju školskog uspjeha učenika u riziku od napuštanja škole, Finn i Rock (1997; prema Finn i Zimmer, 2012) također navode statistički značajnu razliku u stupnju uključenosti učenika s obzirom na tri različite kategorije. Odnosno, učenici koji su bili kategorizirani kao „otporni“ (pohađaju školu i imaju dobar školski uspjeh) u odnosu na preostale dvije skupine (oni koji pohađaju školu ali nemaju dobar školski uspjeh i oni koji su napustili školovanje), inače su više sudjelovali na razini škole uključujući nižu stopu odsutnosti s nastave, manje problema u ponašanju te veći angažman oko zalaganja u razredu i izvršavanju zadaće. Finn i Zimmer (2012) u 13-godišnjem longitudinalnom istraživanju povezanosti uključenosti učenika (bihevioralne - participacije na razini ponašanja i afektivne komponente) i napuštanja škole, također navode kako je uključenost učenika povezana s nastavkom školovanja ili napuštanja škole. Odnosno, kako visoki školski uspjeh pridonosi nastavku aktivne uključenosti učenika kao i to da nizak školski uspjeh povećava vjerojatnosti smanjene uključenosti učenika na razini škole. Učenici koji su bili više uključeni u nastavu u nižim razredima, imali su bolji školski uspjeh u višim razredima te autori ističu kako uključenost učenika, posebno u obliku „participativnih“ ponašanja, može pomoći rizičnoj skupini učenika u prevladavanju čimbenika povezanih s ostvarenjem nižeg školskog uspjeha (npr. nizak

socijalno-ekonomski status ili problemi u ponašanju). Drugim riječima, participacija na razini ponašanja u obliku akademske i socijalne uključenosti učenika pokazala se značajnije povezana sa školskim uspjehom i prevencijom napuštanja ili ispadanja iz obrazovnog sustava u odnosu na afektivnu uključenost učenika.

Hafen i sur. (2011) također ističu kako se percipirana razina autonomnosti ističe važnom u osiguranju sudjelovanja srednjoškolskih učenika. Odnosno, u istraživanju čimbenika koji potiču uključenost srednjoškolaca na uzorku od 578 učenika, autori pronalaze pozitivnu povezanost između razine doživljene i poticane autonomije na početku izvođenja nastave i uključenosti učenika u nastavu tijekom i na kraju školske godine. Učenici koji su na početku izvođenja izvijestili o višoj razini doživljene i poticane autonomnosti od strane nastavnika, ujedno su i više aktivno bili uključeni u izvođenju nastave tijekom i na kraju školske godine (češće postavljanje pitanja, pružanje informacija, sudjelovanje u aktivnostima i sl.). Odnosno, primjećuje se razlika u uključenosti učenika onih razreda koji su izvještavali o višoj razini percipirane autonomnosti i razreda koji su na početku nastave izvijestili o nižoj razini percipirane autonomnosti. U tom smislu, autori istraživanja ističu potrebu osnaživanja autonomije srednjoškolaca ukoliko se želi osigurati njihova uključenost u školu jer je upravo kontrola nad vlastitim okruženjem jedna od ključnih razvojnih potreba u doba adolescencije.

Podatke o participaciji učenika donose i Mithans, Ivanuš Grmek i Čagran (2017) u prikazu rezultata istraživanja participacije 322 austrijskih i 458 slovenskih učenika osnovnih i srednjih škola. Odnosno autorice istraživanja općenito ističu kako je razina svijesti koju učenici imaju o participativnim pravima dosta niska. Međutim, pokazuje se kako učenici austrijskih škola više sudjeluju u donošenju odluka u odnosu na svoje slovenske vršnjake. Područje u kojem učenici najviše participiraju je odlučivanje u datumima provjere znanja, dok puno manje u definiranju kriterija procjene znanja (npr. odlučivanje o sadržaju i kriterijima ocjenjivanja, odlučivanje o načinu testiranja, metode poboljšanja loše ocjene i sl.). U kontekstu objašnjenja nižeg stupnja zainteresiranosti slovenskih učenika za sudjelovanje, autorice istraživanja, nezainteresiranost učenika povezuju i s nedovoljnim mogućnostima za sudjelovanje te stoga nedovoljno razvijenim vještinama potrebnim za participaciju. Tako je kritika istraživanja upućena i nedostatnoj edukaciji učitelja koji bi učenicima trebali osigurati i omogućiti više participativnu nastavu.

Rönnlund (2014) u jednogodišnjem etnografskom istraživanju participacije učenika nižih razreda srednjih škola, u tri švedske škole, kombinacijom 217 participativnih opažanja (nastave, razrednih i učeničkih vijeća) i 72 intervju s učenicima, zaključuje kako su teme o kojima

učenici odlučuju ili daju svoj glas često ograničene na usko područje, sudjelovanje učenika obuhvaća izolirane situacije davanja glasa te se učenike ne uključuju u šire, participativne procese pregovaranja i utjecanja na donošenje odluka. Na razini razreda, također se pokazuje kako najčešće sudjeluju pojedinačni ili pojedina grupa, a ne svi učenici. Odnosno, učenici očekuju da ih nastavnici više uključe u pregovaranje oko sadržaja povezanih s nastavom i poučavanjem te s njima podijele veći dio moći odlučivanja. Međutim nastavnici imaju doživljaj učenika kao onih koji vrše pritisak i traže „previše“. Istraživanje stoga zaključuje kako se različito razumijevanje i shvaćanje participacije, pokazuje glavnim izvorom nezadovoljstva sudjelovanjem učenika, i od strane nastavnika i od strane učenika. Autorica u tom smislu navodi kako je potrebno postaviti jasniji institucionalni okvir kojim će se regulirati participacija djece u školi kako bi škola kao institucija maksimalizirala svoj doprinos participaciji djece te kako bi njihovo sudjelovanje bilo smisljeno i ostvarivo (npr. koje su teme relevantne i učenici trebaju imati utjecaj na njih, koji je oblik participacije najbolji i najpravedniji u smislu da uključuje sve grupe učenika i sl.). Drugim riječima, ističe potrebu kombiniranja reprezentativnog oblika učeničke participacije (dio učenika predstavlja više ili sve učenike) s većom participacijom ostalih učenika i procesima zajedničkog dogovaranja i pregovaranja, budući da većina učenika izražava dojam nedovoljne demokratičnosti reprezentativnog oblika sudjelovanja. Istovremeno, to znači i da je potrebno jačati kompetencije učenika za donošenje zajedničkih odluka upravo kroz reprezentativan oblik participacije u obliku razrednog ili učeničkog vijeća. Također, zapažanje prema kojem u razrednim raspravama sudjeluje samo manji broj učenika, učenici zanimljivo povezuju s nedovoljnom relevantnošću tema u kojima se traži njihov doprinos, a sudjelovanje uvijek istih učenika, učenici najčešće povezuju sa stavom „predodređenosti“ takvih učenika za veće sudjelovanje i doživljaj tih učenika jednostavno kao „takvih“ – više aktivnijih i komunikativnijih. Učenice, u odnosu na učenike, također aktivnije i značajnije participiraju u donošenju odluka na nastavi.

Wyness (2009) u analizi rada šest učeničkih i tri vijeća za mlade unutar Ujedinjenog Kraljevstva, kombinacijom analize dokumentacije, opažanja te polustrukturiranih intervjua u kojem je sudjelovalo 110 mladih vijećnika te 24 odrasla koordinatora vijeća, također ističe nedovoljnu inkluzivnost predstavničkog oblika dječje participacije. Odnosno navodi kako djeca i mladi pripadnici isključenih i marginaliziranih društvenih skupina imaju manju vjerojatnost sudjelovanja u radu učeničkih i lokalnih vijeća za mlade, čime se na određen način potiče nejednakost između različitih skupina djece. Odrasli sudionici istraživanja također ističu kako birokratsko obilježje izbora učenika u rad učeničkih vijeća smanjuje vjerojatnost

uključivanja onih učenika koji su inače manje upoznata s formalnim školskim strukturama te otuđeni od školskih pravila i rutina, a to su najčešće učenici nižeg socijalnog i kulturnog kapitala. Drugim riječima, jedan od koordinatora vijeća navodi kako su u rad ueničkih vijeća najčešće uključena „tipična školska djeca“, to jest ona od kojih se to očekuje, a jedan od mladih vijećnika primjećuje kako su sudionici vijeća najčešće učenici boljeg školskog uspjeha. Potrebu za prihvaćanjem glasa različitih skupina djece i mladih, autor istraživanja vidi se i u jednakom prihvaćanju mišljenja svih učenika u odnosu na dob budući da se mišljenja mlađih učenika, u radu pojedinih ueničkih vijeća nisu doživjela jednako relevantnim u odnosu na starije učenike. Istraživanje stoga zaključuje kako je potrebno preispitati načine na koji formalni oblici demokratskog sudjelovanja djece i mladih u društvu mogu osigurati da se čuje glas različitih skupina djece, posebno u odnosu na materijalni i kulturološki status ali i dob članova vijeća.

U odnosu na prihvaćanje glasa svih učenika, Kroeger (2004) i sur. navode dobrobiti slušanja glasa učenika u riziku. Drugim riječima, istraživači i nastavnici škole kreirali su jednogodišnju intervenciju (dnevne susrete u trajanju od 30 minuta) kojom su koristeći metodu „Photovoice-a“³ i otvorenih intervju sa šest rizičnih učenika (nizak školski uspjeh, socijalno-emocionalne teškoće, problemi u ponašanju) viših razreda osnovne škole, uz procjenu čimbenika u okruženju škole te kritičku refleksiju, potaknuli promjene u ponašanju učenika. Odnosno navode kako je došlo do poboljšanja u akademskom uspjehu učenika, većeg sudjelovanja na nastavi, pozitivnijih odnosa s vršnjacima te sveukupnog osjećaja privrženosti školi. Metoda „Photovoice-a“, specifično, korištena je kao glas učenika i sredstvo kroz koji su učenici lakše artikulirali svoje mišljenje, iskustvo i perspektivu budući da je uenicima dana uputa da kroz fotografiju i fotografiranje približe sebe i svoj svakodnevni život u školi. Stvaranje i dijeljenje fotografija, u grupi učenika te zajedno s nastavnicima, postalo je sredstvo osobnog razvoja i procjene ueničkih potreba. Istraživači navode kako su upravo praktični uvidi i informacije koje su dobivene koristeći Photovoice, pridonijeli široj slici o uenicima u riziku kao i razvoju empatije i razumijevanja od strane nastavnika za njihovo ponašanje. Fotografije učenika bile su izvor podataka o životu učenika u školi, teškoćama u učenju, odnosima s vršnjacima, članovima obitelji i slično, a perspektiva učenika katalizirana kroz navedeni medij, prema mišljenjima istraživača, bila bi gotovo nepristupačna ili zanemarena u nekim drugim aspektima školskog okruženja koja jednostavno ne dopuštaju ili ne pružaju priliku da se (rizični) učenici

³ Photovoice je istraživačka metoda kojom pojedinci u zajednici stvaraju i dijele fotografije kao sredstvo procjene potreba i osobnog razvoja. Fotografije koje pojedinci bilježe odražavaju njihove živote i potrebe (Brinton Lykes, 2001; Wang & Burris, 1997; prema Kroeger i sur., 2004). U istraživanju su učenici, koristeći fotoaparatus, fotografirali različite sadržaje koji odražavaju njihov uenički život nakon čega su slijedile grupne diskusije i refleksija na uslikane fotografije.

izraze na ovakav način. Istraživači stoga navode kako se slušanjem glasa učenika, uz Photovoice te ostale istraživačke metode, stvorio odnos i dublja povezanost između učenika i nastavnika te bolje razumijevanje strategija i čimbenika u okruženju škole koji doprinose pozitivnijem funkcioniranju i ostvarenju školskog uspjeha ovih učenika. Odnosno smanjila se vjerojatnost ispadanja rizičnih učenika iz obrazovnog sustava. Iako je istraživanje vrlo malog uzorka ispitanika te kvalitativne prirode, rezultati ipak nude značajne i zanimljive uvide te reflektiraju vrijednost korištenja različitih, kreativnih istraživačkih metoda kako bi se glas učenika, posebno onih rizičnih, lakše artikulirao i postao nositelj osobne, učeničke (poboljšanja školskog uspjeha), ali i šire, školske promjene.

Specifičnije istraživanje participacije i školskog uspjeha učenika donosi Ahlström (2010) u ispitivanju povezanosti participacije učenika i „uspješnosti“ (eng. *school success*) škole. Uspješnost škole u istraživanju je određena akademskim uspjehom učenika te razinom percipiranog bullyinga, a participacija učenika je mjerena kroz tri dimenzije - komunikacija, demokratska kompetencija i suradnja. Autor je povezanost ispitivao na uzorku od 2.128 učenika 9-ih razreda (15-godišnjaci) 24 švedske škole, primjenom upitnika od 52 pitanja. U odnosu na ispitivane dimenzije participacije, škole su kasnije podijeljen na one u kojima se ostvaruje visoka, srednja ili niska razina participacije te su napravljene usporedbe u odnosu na školski uspjeh, zastupljenost bullyinga te generalnu uspješnost škole. Rezultati istraživanja pokazuju kako učenici visokoparticipativnih škola imaju bolji školski uspjeh te je viša razina participacije učenika povezana s višim prosjekom ocjena, i obrnuto. U odnosu na bullying, visokoparticipativne škole, vežu se uz nižu učeničku procjenu zastupljenosti bullyinga te stoga Ahlström (2010) navodi kako se u školama koje njeguju participaciju učenika, učenici se uče suradnji, prihvaćanju tuđeg mišljenja i načinu raspravljanju o različitostima što pridonosi shvaćanju nasilja kao antidemokratskog čina. Drugim riječima, visokouspješne škole su one koje su usmjerene na socijalni i akademski razvoj učenika – što se ogleda u nižoj stopi bullyinga i boljem prosjeku ocjena. Škole koje nisu toliko uspješne, sukladno rezultatima istraživanja, imaju nižu razinu učeničke participacije, odnosno višu razinu procijenjenog bullyinga te niži školski uspjeh učenika.

Potrebu za inkluzivnošću građanskog odgoja u školama, posebno u odnosu na učenike nižeg školskog uspjeha, ističe i Međunarodno istraživanje o građanskom odgoju u školama (ICCS 2016) (Schulz i sur., 2016) u kojem je od 24 zemlje sudjelovala i Hrvatska. Rezultati ovog istraživanja navode kako postoji značajna razlika u razini znanja o civilnom društvu između učenika višeg i nižeg školskog uspjeha te da bi građanski odgoj u školama bio uključiv,

potrebno se usmjeriti na potrebe učenika s nižim obrazovnim postignućima. Također, pokazuje se kako djevojke, u odnosu na mladiće, imaju višu razinu znanja o civilnom društvu, a pozitivna percepcija učenika o otvorenoj klimi na razini razreda i njihova dobra iskustva s participacijom u školi, povezana su s namjerom većeg aktivnog uključivanja u građanski život u odrasloj dobi.

De Róiste i sur. (2012) u istraživanje participacije učenika na uzorku od 10 334 irskih učenika u dobi od 10 – 17 godina, pronalaze razliku u participaciji mlađih i starijih učenika. Odnosno, mlađi učenici su u usporedbi sa starijima, u većoj mjeri participirali u donošenju školskih i razrednih pravila, mogućnosti slobodnog izražavanja mišljenja u razredu i školi te se češće uključivali u školske projekte i aktivnosti. Također, uz pozitivnije stavove učenika o školi, bolje procijenjeno fizičko i mentalno zdravlje, višu razinu zadovoljstva i iskazanu razinu sreće, participacija učenika u školi pokazala se značajno pozitivno povezana i s pozitivnom percepcijom školskog uspjeha.

Još jedno istraživanje, iako provedeno na uzorku od 114 studenata (Odjel za školu stranih jezika na sveučilištu na jugu Turske) gdje se participacija ispitala u kontekstu studentske percepcije demokratske klime i osjećaja zajedništva u školi, a jedno od područja istraživanja bio je i akademski uspjeh studenata, pokazuje kako povezanost akademskog uspjeha studenata i percepcije demokratske klime i osjećaja zajedništva u školi nije bila visoka. Međutim, uočava se razlika u percepciji demokratske klime škole i osjećaja zajedništva između studenata nižeg i višeg akademskog uspjeha. Studenti s boljim akademskim uspjehom, imali su bolju percepciju demokratske klime i osjećaja zajedništva u odnosu na studente nižeg akademskog uspjeha (Karakuş, 2017). Svakako, radi se o relativno malom uzorku ispitanika i specifičnoj grupi studenata te je rezultate potrebno tumačiti s oprezom.

U odnosu na pregled navedenih istraživanja, može se uočiti pozitivna povezanost participacije učenika na nastavi i ostvarenog školskog uspjeha. Međutim, veći broj istraživanja usmjerava se na participaciju učenika kao oblik sudjelovanja, uključenosti na razini ponašanja ili pohađanja/prisutnosti učenika u školi i postignutog školskog uspjeha, dok je manji broj istraživanja usmjeren na participaciju shvaćenu kao glas učenika. U tom smislu, pojam participacije u školi svakako se ističe složenim (Jeđud Borić, 2018), ali ističe se i potreba specifičnih i cjelovitijih istraživanja participacije učenika definirane člankom 12. Konvencije o pravima djeteta. Također, moguće je primijetiti razlike u oblicima i stupnju participacije učenika osnovnih i srednjih škola te se ističe veći stupanj participacije mlađih u odnosu na starije učenike (osim npr. Wynessovog (2009) istraživanja). Iako se s dobi povećavaju kompetencije učenika za aktivno sudjelovanje, čini se upravo kako potencijal srednjoškolaca

za participaciju nije u dovoljnoj mjeri iskorišten. U odnosu na spomenuta istraživanja, također izgleda kako učenici boljeg školskog uspjeha značajnije participiraju u školi te se postavlja pitanje inkluzivnosti participacije. Mogu li sva djeca sudjelovati, odnosno da li učenici nižeg školskog uspjeha u odnosu na učenike bolje školskog uspjeha participiraju više ili manje? Detaljnija i cjelovitija istraživanja participacije potrebna su i u odnosu na vrstu škole (srednjoškolskog programa) koju učenici pohađaju budući da su takva istraživanja rijetka ili gotovo nepostojeća.

Stoga se istraživački dio ovog rada bavi upravo participacijom srednjoškolskih učenika, odnosno ispitivanjem razlika u participaciji u odnosu na školski uspjeh i vrstu škole koju učenici pohađaju. Praktična važnost ovog istraživačkog rada ogleda se u nedostatku specifičnih podataka o participaciji učenika srednjih škola (različitih obrazovnih programa), a uvidi o participaciji učenika s obzirom na školski uspjeh, omogućuju poseban osvrt na sudjelovanje učenika s nižim školskim uspjehom. Odnosno one skupine učenika koja je u središtu socijalnopedagoškog rada u školskom okruženju te čije je sudjelovanje, za socijalne pedagoge, ali i širi školski sustav, ključno.

4. Cilj, problemi i hipoteze istraživanja

Osnovni cilj rada je ispitati razlike u participaciji hrvatskih srednjoškolaca u odnosu na školski uspjeh učenika te vrstu obrazovnog srednjoškolskog programa. Odnosno, uvidjeti postoje li razlike u participaciji učenika s obzirom na vrstu škole koju pohađaju i uspjeh koji ostvaruju. Područja ispitivanja učeničke participacije odnose se na sljedeća odabrana područja: informiranost o pravu na participaciju, spremnost na aktivnu participaciju, zadovoljstvo sudjelovanjem u razredu i školi, znanje o vijeću učenika i važnost vijeća učenika, podrška nastavnika i percepcija ponašanja nastavnika (favoriziranje „dobrih“ učenika i ignoriranje „drugačijih“).

ISTRAŽIVAČKI PROBLEMI:

1. Utvrditi postoji li razlika s obzirom na vrstu škole i školski uspjeh u informiranosti o pravu na participaciju.
2. Utvrditi postoji li razlika s obzirom na vrstu škole i školski uspjeh u spremnosti na aktivnu participaciju.
3. Utvrditi postoji li razlika s obzirom na vrstu škole i školski uspjeh u zadovoljstvu sudjelovanjem u razredu i školi.

4. Utvrditi postoji li razlika s obzirom na vrstu škole i školski uspjeh u znanju i procjeni važnosti vijeća učenika.
5. Utvrditi postoji li razlika s obzirom na vrstu škole i školski uspjeh u podršci nastavnika.
6. Utvrditi postoji li razlika s obzirom na vrstu škole i školski uspjehu u percepciji ponašanja nastavnika (favoriziranje „dobrih“ učenika i ignoriranje „drugačijih“ učenika).

HIPOTEZE:

1. Očekuje se da će učenici s odličnim uspjehom bez obzira na vrstu škole biti visoko informirani o participaciji, a dok će kod učenika vrlo dobrog i slabijeg školskog uspjeha postojati razlika s obzirom na vrstu škole. Učenici iz strukovne škole vrlo dobrog i slabijeg školskog uspjeha, biti će manje informirani od učenika gimnazija.
2. Očekuje se razlika u spremnosti na aktivnu participaciju u odnosu na školski uspjeh. Najspremniji će biti oni koji imaju odličan, manje spremni oni s vrlo dobrim uspjehom, dok će najmanje spremni biti oni sa slabijim školskim uspjehom. Taj efekt bit će jednak bez obzira na vrstu škole. Dodatno se očekuje da će učenici gimnazija biti u prosjeku spremniji nego učenici strukovnih škola.
3. Očekuje se da će učenici gimnazija bez obzira na školski uspjeh biti u velikoj mjeri zadovoljni participacijom u školi i razredu, dok će kod učenika strukovnih škola postojati razlika s obzirom na školski uspjeh. U strukovnim školama najzadovoljniji će biti oni s odličnim i vrlo dobrim uspjehom, dok će najnezadovoljniji biti oni slabijeg školskog uspjeha.
4. Očekuje se da će učenici gimnazija s odličnim i vrlo dobrim uspjehom imati više znanja i procijeniti vijeće učenika važnijim nego učenici strukovnih škola. Kod učenika slabijeg školskog uspjeha efekt škole će biti jednak. Učenici slabijeg školskog uspjeha imat će najmanje znanja o vijeću i nisko će procijeniti važnost.
5. Očekuje se da će učenici gimnazija s odličnim uspjehom biti u većoj mjeri zadovoljni podrškom nastavnika nego učenici strukovnih škola s odličnim uspjehom. Učenici vrlo dobrog uspjeha bit će jednako zadovoljni podrškom nastavnika bez obzira na vrstu

škole. Kod učenika sa slabim školskim uspjehom, očekuje se da će učenici strukovnih škola biti nezadovoljniji od učenika gimnazija.

6. Očekuje se da učenici strukovnih škola bez obzira na školski uspjeh u većoj mjeri percipirati favoriziranje „dobrih“ i ignoriranje „drugačijih“ učenika nego učenici gimnazija. Kod učenika gimnazija se očekuje da će oni sa slabijim školskim uspjehom u većoj mjeri percipirati favoriziranje „dobrih“ i ignoriranje „drugačijih“ učenika, nego učenici gimnazija koji imaju vrlo dobar i odličan uspjeh.

5. Metodologija istraživačkog rada

5.1. Uzorak ispitanika

Za potrebe ovog diplomskog rada korišteni su podaci, odnosno uzorak ispitanika, prethodno spomenutog, nacionalnog istraživanja „*Participacija djece u sustavu odgoja i obrazovanja*“ (Osmak Franjić i Borić, 2019) koji je proveden u suradnji Ureda pravobraniteljice za djecu RH te istraživačkog tima s Odsjeka za poremećaje u ponašanju, Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta i Odsjeka za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. U navedenom istraživačkom projektu, koji je proveden tijekom rujna 2017. do lipnja 2018. godine, sudjelovali su učenici hrvatskih osnovnih i srednjih škola te odrasli dionici školskog sustava. Istraživački projekt se sastojao od kvalitativnog i kvantitativnog istraživačkog dijela, a za potrebe ovog rada korišteni su isključivo podaci kvantitativnog dijela istraživanja te su u analizu uključeni samo učenici, i to srednjoškolci.

Istraživački uzorak stoga čini 20 srednjih škola⁴. Odnosno, radi se o prigodnom istraživačkom uzorku, međutim u istraživanje su uključene srednje škole iz različitih županija Hrvatske. Istraživački uzorak sveukupno čini 1545 srednjoškolaca. Od toga, broj ženskih sudionica je nešto veći (N=888, 57,5%) u odnosu na muške sudionike (N=644, 41,7%), s tim da se 5 ispitanika izjasnilo kao „ostalo“ (0,3%). U istraživanje su bili uključeni učenici drugih

⁴ Škola primijenjene umjetnosti i dizajna - Zagreb, SŠ Ivana Šveara - Ivanić Grad, Gimnazija Antuna Gustava Matoša - Samobor, SŠ Zabok, Gimnazija Frana Galovića - Koprivnica, Prirodoslovna škola Vladimira Preloga - Zagreb, Gimnazija Tituša Brezovačkog - Zagreb, Upravna škola Zagreb, Graditeljsko-geodetska škola Osijek, Ekonomska škola Vukovar, Gimnazija Požega, Medicinska škola Osijek, II. gimnazija Osijek, Elektrotehnička i prometna škola Osijek, Tehnička škola Slavonski Brod, Industrijsko-obrtnička škola Virovitica, Strukovna škola Gospić, Medicinska škola Karlovac, Gimnazija Sisak, SŠ Delnice, Ekonomska škola Delnice, Turističko-ugostiteljska škola Antona Štifića - Poreč, Srednja talijanska škola - Rijeka - Scuola media superiore italiana - Fiume, SŠ Bartula Kašića - Pag, Srednja škola dr. Antuna Barca Crikvenica, Škola za dizajn, grafiku i održivu gradnju Split, Medicinska škola Šibenik, Gimnazija Metković, III. gimnazija Split, Obrtno-tehnička škola Split, Srednja škola braće Radića - Kaštel Štafilić.

i trećih razreda srednje škole te 754 (48,8%) njih navodi kako pohađa drugi, a 781 (50,6%) treći razred srednje škole.

U odnosu na vrstu škole koju učenici pohađaju, vidljivo je da četverogodišnju strukovnu školu pohađa 43,3% učenika, potom gimnaziju 40,2%, petogodišnju strukovnu školu 6,7%, umjetničku školu 5,6% te trogodišnju strukovnu školu 4,1% učenika. Raspon dobi ispitanika kreće se od 15 do 22 godine, a prosječna dob učenika srednjih škola je 16,75 ($SD_{dob}=0,703$).

Ukoliko se osvrnemo na školski uspjeh učenika, prosječna završna ocjena iz prethodnog razreda je 3,90 ($SD_{školski\ uspjeh}=0,748$). Najveći broj učenika završio je prethodni razred s vrlo dobrim uspjehom, njih čak 46,1%, dok je 30,0% njih završilo s dobrim uspjehom. Manji postotak, točnije, 22, 3% njih završilo je prethodni razred s odličnim uspjehom te 0,9% učenika navodi kako je prethodni razred završilo s dovoljnim uspjehom te 0,1% s nedovoljnim uspjehom.

Petina učenika ($N=309$, 20%) navodi kako sudjeluje u izvannastavnim školskim aktivnostima, odnosno najčešće u dodatnoj nastavi/grupama iz školskih predmeta, sportskim aktivnostima i zboru. Također, skoro polovica ispitanika ($N=715$, 46,3%) navodi kako pohađa neku vrstu izvanškolske aktivnosti, to jest najčešće aktivnosti vezane uz sport i glazbu.

Opis uzorka prema sociodemografskim obilježjima vidljiv je u Tablici 1.

Tablica 1. Opis uzorka prema osnovnim sociodemografskim obilježjima ($N=1545$)

Spol/Rod	N	%
Djevojke	888	57,5%
Mladići	644	41,7%
Drugo	5	0,3%
Vrsta škole	N	%
Strukovna trogodišnja	64	4,1%
Strukovna četverogodišnja	669	43,3%
Strukovna petogodišnja	104	6,7%
Umjetnička	87	5,6%
Strukovne i umjetničke	924	59,8%
Gimnazija	621	40,2%
Razred	N	%
Drugi	754	48,8%

Treći	781	50,6%
Školski uspjeh	N	%
Nedovoljan	1	0,1%
Dovoljan	14	0,9%
Dobar	463	30,0%
Vrlo dobar	712	46,1%
Odličan	345	22,3%

Legenda: N=veličina uzorka, %=uzorak izražen u postocima

Napomena: Na pitanje o rodu/spolu nije odgovorilo 8 učenika; na pitanje o razredu nije odgovorilo 10 učenika; na pitanje o školskom uspjehu nije odgovorilo 10 učenika. Postoci su prikazani u odnosu na uzorak učenika koji su dali odgovor na pojedino pitanje.

Tablica 2. prikazuje opis istraživačkog uzorka po školskom uspjehu u odnosu na vrstu škole, to jest udio (postotak) pojedine grupe učenika u određenoj završnoj ocjeni prethodnog razreda. Kategorizacija učenika po školskom uspjehu napravljena je u odnosu na slab, vrlo dobar i odličan školski uspjeh. U slab školski uspjeh uvršteni su učenici koji su prethodni razred završili s ocjenom nedovoljan, dovoljan i dobar, dok u vrlo dobre učenike oni s ocjenom vrlo dobar te u odlične učenike oni s ocjenom odličan. Razlog ovakve kategorizacije je teorijski, odnosno metodološki, a u tom smislu podjela je napravljena kako bi se dobile podjednake kategorije školskog uspjeha (u uzorku je najmanje bilo nedovoljnih, dovoljnih i dobrih pa vrlo dobrih te odličnih učenika). Drugi razlog je pretpostavka da su većinom u svim srednjim školama ocjene visoke pa je namjera bila provjeriti postoje li razlike između vrlo dobrih i odličnih učenika.

Stoga, u odnosu na vrstu škole koju učenici pohađaju i školski uspjeh koji ostvaruju, slab školski uspjeh (prethodni razred završen s ocjenom nedovoljan, dovoljan ili dobar) u protekloj školskoj godini ostvarilo je 65,5% (N=313) učenika četverogodišnjih strukovnih škola, 17,6% (N=84) učenika gimnazija, 8,2% učenika trogodišnjih strukovnih škola (N=39), 5,6% učenika petogodišnjih strukovnih škola (N=27) te 3,1% učenika umjetničkih škola (N=15).

Vrlo dobar školski uspjeh (prethodni razred završen s ocjenom vrlo dobar) ostvarilo je 46,3% (N=330) gimnazijalaca, 36,8% (N=262) učenika četverogodišnjih strukovnih škola, 8,3% (N=59) učenika petogodišnjih strukovnih škola, 5,9% (N=42) učenika umjetničkih škola te 2,7% (N=19) učenika trogodišnjih škola.

Odličan školski uspjeh (prethodni razred završen s ocjenom odličan) ostvarilo je više od polovine gimnazijalaca (N=205, 59,4%), jedna četvrtina učenika četverogodišnjih strukovnih škola (N=88, 25,5%), zatim učenici umjetničkih škola (N=28, 8,1%), petogodišnjih strukovnih škola (N=18, 5,2%) te trogodišnjih strukovnih škola (N=6, 1,7%).

Tablica 2. Opis uzorka prema vrsti škole i ostvarenom školskom uspjehu

Vrsta škole:	Školski uspjeh:		
	Slab školski uspjeh (nedovoljan, dovoljan, dobar)	Vrlo dobar školski uspjeh	Odličan školski uspjeh
Strukovna trogodišnja	8,2%	2,7%	1,7%
Strukovna četverogodišnja	65,5%	36,8%	25,5%
Strukovna petogodišnja	5,6%	8,3%	5,2%
Umjetnička	3,1%	5,9%	8,1%
Gimnazija	17,6%	46,3%	59,4%

U odnosu na ostvareni školski uspjeh učenika strukovnih i umjetničkih škola u odnosu na učenike gimnazija, slab školski uspjeh (prethodni razred završen s ocjenom nedovoljan, dovoljan ili dobar) ostvaruju učenici strukovnih i umjetničkih škola, odnosno 82,4% (N=394) ovih učenika i 17,6% (N=84) gimnazijskih učenika. Vrlo dobar školski uspjeh gotovo podjednako ostvaruju učenici gimnazija (N=330, 46,3%), kao i učenici strukovnih i umjetničkih škola (N=382, 53,7%). Odličan školski uspjeh ostvaruje 40,6% (N=140) učenika strukovnih i umjetničkih škola, a 59,4% (N=205) gimnazijalaca.

Postotak pojedine grupe učenika (učenici strukovnih i umjetničkih škola zajedno ili učenici gimnazija) u odnosu na slab, vrlo dobar ili odličan školski uspjeh vidljiv je u Tablici 3.

Tablica 3. Opis uzorka prema školskom uspjehu strukovnih i umjetničkih srednjih škola te gimnazija

Vrsta škole:	Školski uspjeh:		
	Slab školski uspjeh (nedovoljan, dovoljan, dobar)	Vrlo dobar školski uspjeh	Odličan školski uspjeh

Strukovne i umjetničke SŠ	82,4%	53,7%	40,6%
Gimnazija	17,6%	46,3%	59,4%

5.2. Način prikupljanja podataka

Za potrebe istraživačkog rada korišteno je niz skala koji su dio **Upitnika o sudjelovanju u školi** koji je kreiran za potrebe prethodno spomenutog istraživačkog projekta „*Participacija djece u sustavu odgoja i obrazovanja*“ (Osmak Franjić i Borić, 2019). Upitnik je kreiran na temelju kvalitativnog dijela istraživanja, a učenici su upitnik ispunjavali metodom papir-olovka. Za potrebe istraživačkog rada korištene su sljedeće skale Upitnika o sudjelovanju u školi⁵:

1. Sociodemografski podaci: sastoje se od pitanja vezanih uz rod (spol), dob, broj braće i sestara, vrstu škole, razred koji učenici pohađaju, ostvaren školski uspjeh u prethodno završenom razredu te sudjelovanju u izvannastavnim i izvanškolskim aktivnostima.

2. Informiranost o pravu na participaciju: upitnik kojim se ispitala percepcija učenika o tome koliko su u školi informirani o pravima djeteta i mogućnostima da aktivno sudjeluju u odlučivanju u odlukama koje ih se tiču te predlažu školske aktivnosti. Upitnik se sastojao od 7 tvrdnji koje opisuju koliko često nastavnici i drugi odrasli u školi informiraju učenike o njihovim participativnim pravima. Učenici su na tvrdnje odgovarali na skali od 5 stupnjeva (1 – *nikad*, 2 – *rijetko*, 3 – *ponekad*, 4 – *često*, 5 – *uvijek*). Viši rezultat pokazuje viši stupanj samoprocjene informiranosti o pravu na aktivnu participaciju u školi.

3. Znanje o vijeću učenika: upitnik od 8 pitanja kojim se ispitala informiranost učenika o postojanju vijeća učenika kao formalnog oblika učeničke participacije te odlukama koje vijeće donosi. Učenici su na pitanja, koja opisuju rad i praksu vezanu uz vijeće učenika, odgovarali u kojem se stupnju slažu sa svakom tvrdnjom na skali od 5 stupnjeva (1 – *uopće se ne slažem*, 2 – *uglavnom se ne slažem*, 3 – *niti se slažem, niti se ne slažem*, 4 – *uglavnom se slažem*, 5 – *u potpunosti se slažem*). Viši rezultat pokazatelj je više percepcije znanja o vijeću učenika.

⁵ Upitnik je dostupan u publikaciji „*Participacija djece u školi*“ (Osmak Franjić i Borić, 2019).

4. Važnost vijeća učenika: upitnik od 7 pitanja kojim su učenici, na skali od 5 stupnjeva (1 - *uopće se ne slažem*; 5 - *u potpunosti se slažem*), procjenjivali važnost vijeća učenika za njihovu školu. Viši rezultat pokazatelj je više procjene važnosti vijeća učenika za školu.

5. Podrška učeničkoj participaciji: upitnik koji se sastoji od dva faktora – podrške nastavnika i podrške učenika, a za potrebe istraživačkog rada korišten je isključivo set od 10 pitanja kojima se ispituje percepcija učenika o nastavničkoj podršci za aktivnu participaciju u školi. Učenici su trebali procijeniti u kojem se stupnju slažu sa svakom tvrdnjom na skali od 5 stupnjeva (1 - *uopće se ne slažem*; 5 - *u potpunosti se slažem*). Viši rezultat pokazatelj je višeg stupnja percipirane podrške.

6. Spremnost na aktivnu participaciju: učenike se pitalo jesu li spremni, odnosno bi li voljeli aktivno sudjelovati u donošenju važnih odluka u školi te predlagati različite projekte i aktivnosti. Upitnik se sastojao od 5 tvrdnji te su učenici svoj stupanj slaganja izrazili na skali od 5 stupnjeva (1 - *uopće se ne slažem*; 5 - *u potpunosti se slažem*). Viši rezultat pokazatelj je višeg stupnja spremnosti na aktivnu participaciju u školi.

7. Percepcija ponašanja nastavnika: upitnik koji se sastoji od dva faktora - favoriziranje „dobrih“ učenika (5 čestica) i ignoriranje „problematičnih“ i učenika iz ranjivih skupina (3 čestice). Kroz 8 pitanja ispitivala se percepcija učenika o nastavničkom favoriziranju određene skupine učenika (npr. samo odlikaša ili „miljenika“) te uzimanju u obzir mišljenja učenika koji dolaze iz neke ranjive skupine ili su po nekom obilježju „drugačiji“ (npr. „problematični“, manjine, djeca s teškoćama). Na navedena pitanja učenici su odgovarali na skali od 5 stupnjeva (1 - *uopće se ne slažem*; 5 - *u potpunosti se slažem*).

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

5.3. Postupak provedbe istraživanja

Podaci su prikupljeni u travnju, svibnju i lipnju 2018. godine u okviru kvantitativnog dijela navedenog istraživačkog projekta, primjenom prethodno opisanog instrumentarija. Upitnik su s učenicima primjenjivale educirane članice istraživačkog tima⁶ dolaskom u školu, a učenici su

⁶ izv.prof.dr.sc. Ivana Borić, mag.paed.soc. Andrea Ćosić, doc.dr.sc. Aleksandra Huić, izv.prf.dr.sc. Valentina Kranželić, doc.dr.sc. Anja Miroslavljević, mag.psych. Davorica Osmak Franjić, doc.dr.sc. Ana Širanović

upitnik ispunjavali grupno tijekom jednog školskog sata, u prisutnosti pojedine istraživačice, odnosno bez djelatnika škole. Prije početka istraživanja učenici su upoznati sa svrhom i ciljevima istraživanja te informirani o pojmu „sudjelovanje“ ili „participacija“. Također, na početku istraživanja su obaviješteni o pravima sudionika istraživanja (dobrovoljnost, anonimnost, pravo na odustajanje tijekom ispunjavanja upitnika bez posljedica) te obvezama istraživačkog tima prema sudionicima istraživanja (zaštita osobnih podataka sudionika te isključivo grupno objavljivanje rezultata). Istraživanje je provedeno u skladu s Etičkim kodeksom istraživanja s djecom (2003) te je školama sastavljena i unaprijed odaslana suglasnost za istraživanje. Učenici su za svoje sudjelovanje u istraživanju davali osobnu suglasnost (ispunjavanje upitnika bio je znak njihove suglasnosti za sudjelovanje u istraživanju), a roditelji srednjoškolaca su o istraživanju informirani putem pisama. Ispunjavanje upitnika trajalo je 20-tak minuta te ukoliko je preostalo vremena, članice istraživačkog tima razgovarale su s učenicima o njihovom iskustvu sudjelovanja u školi.

5.4. Obrada podataka

Za potrebe istraživačkog rada korišten je kvantitativni metodološki pristup te su rezultati obrađeni uz pomoć programa za statističku obradu podataka SPSS (Statistical Package for Social Sciences). Tijekom analize podataka korištene su metode deskriptivne statistike (aritmetička sredina, standardna devijacija, frekvencije odgovora) te složena analiza varijance kako bi se provjerila interakcija između vrste škole i školskog uspjeha u odabranim istraživačkim varijablama.

6. Rezultati istraživanja

Dvofaktorskom ANOVA analizom provjerena je značajnost glavnih efekata vrste škole i školskog uspjeha te interakcija tih dviju varijabli na prethodno navedena područja učeničke participacije te su dobiveni sljedeći rezultati:

1. Informiranost o pravu na participaciju u odnosu na vrstu škole i školski uspjeh

Na skali informiranosti o pravu na participaciju učenici gimnazija postigli su ukupan prosječni rezultat $M=2,71$ ($SD=0,80$), a učenici strukovnih i umjetnički škola $M=2,74$ ($SD=0,83$). U odnosu na školski uspjeh, ukupna prosječna vrijednost na skali informiranosti za učenike slabog školskog uspjeha je $M=2,56$ ($SD=0,82$), za učenike vrlo dobrog uspjeha $M=2,77$ ($SD=0,80$) te za učenike odličnog uspjeha $M=2,85$ ($SD=0,81$). Navedeno znači da su učenici i u odnosu na vrstu škole i školski uspjeh, blago ispodprosječno informirani o pravu na participaciju u školi (Tablica 4.).

Tablica 4. Aritmetičke sredine i standardne devijacije za skalu informiranosti o pravu na participaciju s obzirom na vrstu škole i školski uspjeh

Skala			N	M	SD
Informiranost o pravu na participaciju	Vrsta škole	Gimnazija	609	2,71	0,80
		Strukovne i umjetničke SŠ	894	2,74	0,83
	Školski uspjeh	Slab	467	2,56	0,82
		Vrlo dobar	699	2,77	0,80
		Odličan	337	2,85	0,81

Legenda: N =veličina uzorka; M =aritmetička sredina; SD =standardna devijacija

Iz Tablice 5. vidljivo je kako efekt interakcija između školskog uspjeha i vrste škole nije statistički značajan ($F=3,369$, $p=0,067$) za skalu informiranosti o pravu na participaciju. Postoji značajan glavni efekt školskog uspjeha ($F=11,110$, $p=0,000$), međutim taj efekt je mali (parcijalni $\eta^2=0,015$). Naknadni Post-Hoc test pokazuje kako postoji statistički značajna razlika u informiranosti kod onih koji imaju slab, vrlo dobar i odličan školski uspjeh. Učenici s vrlo dobrim ($M=2,77$, $SD=0,80$) i odličnim uspjehom ($M=2,85$, $SD=0,81$) ne razlikuju se značajno. Učenici slabog školskog uspjeha ($M=2,56$, $SD=0,81$) statistički se značajno razlikuju od onih koji imaju vrlo dobar i odličan uspjeh. Oni koji imaju najslabiji uspjeh, imaju značajno nižu

razinu informiranosti u odnosu na učenike vrlo dobrog i odličnog školskog uspjeha. Također, nema statistički značajne razlike ($F= 3,369$, $p=0,067$) u vrsti škole u odnosu na razinu informiranosti o pravu na participaciju.

Tablica 5. Rezultat složene analize varijance pri ispitivanju glavnih efekata vrste škole i školskog uspjeha te njihove interakcije na Informiranost o pravu na participaciju

Skala	Izvor varijance	F	df	Parcijalni η^2
Informiranost o pravu na participaciju	škola	3,369	1	0,002
	školski uspjeh	11,110**	2	0,015
	škola×školski uspjeh	0,978	2	0,001

Legenda: **= $p<,01$

2. Spremnost na aktivnu participaciju u odnosu na vrstu škole i školski uspjeh

Na skali spremnosti na aktivnu participaciju učenici gimnazija postigli su ukupan prosječni rezultat $M=3,36$ ($SD=0,82$), a učenici strukovnih i umjetničkih srednjih škola $M=3,19$ ($SD=0,88$). U odnosu na školski uspjeh, učenici slabog školskog uspjeha na skali spremnosti na aktivnu participaciju postigli su ukupan prosječni rezultat $M=3,02$ ($SD=0,83$), učenici vrlo dobrog uspjeha $M=3,27$ ($SD=0,86$), a odlični učenici $M=3,53$ ($SD=0,82$) (Tablica 6.). To znači kako učenici i u odnosu na vrstu škole i školski uspjeh, svoju spremnost na aktivnu participaciju u školi procjenjuju prosječnom.

Tablica 6. Aritmetičke sredine i standardne devijacije za skalu spremnost na aktivnu participaciju s obzirom na vrstu škole i školski uspjeh

Skala			N	M	SD
Spremnost na aktivnu participaciju	Vrsta škole	Gimnazija	616	3,36	0,82
		Strukovne i umjetničke SŠ	899	3,19	0,88
	Školski uspjeh	Slab	465	3,02	0,83
		Vrlo dobar	708	3,27	0,86
		Odličan	342	3,53	0,82

Legenda: N=veličina uzorka; M=aritmetička sredina; SD=standardna devijacija

Rezultati složene analize varijance pokazuju kako efekt interakcija između školskog uspjeha i vrste škole za skalu spremnost na aktivnu participaciju nije statistički značajan ($F=0,003$, $p=0,997$). Postoji značajan glavni efekt školskog uspjeha ($F=24,984$, $p=0,000$), međutim taj utjecaj je mali (parcijalni $\eta^2=0,032$). Naknadni Post-Hoc test pokazuje kako postoji statistički značajna razlika u spremnosti na aktivnu participaciju kod onih koji imaju slab, vrlo dobar i odličan školski uspjeh. Učenici slabog uspjeha ($M=3,02$ $SD=0,83$) imaju značajno najniže iskazanu spremnost na aktivnu participaciju u školi, nakon njih učenici vrlo dobrog uspjeha ($M=3,27$, $SD=0,86$) te učenici odličnog uspjeha ($M=2,53$, $SD=0,82$) koji imaju značajno najvišu razinu spremnosti na aktivnu participaciju. Zaseban efekt vrste škole ($F=1,293$ $p=0,256$) nije se pokazao statistički značajnim u spremnosti učenika na aktivnu participaciju u školi što ukazuje da nema razlika u spremnosti na aktivnu participaciju između gimnazija te strukovnih i umjetničkih srednjih škola (Tablica 7.).

Tablica 7. *Rezultat složene analize varijance pri ispitivanju glavnih efekata vrste škole i školskog uspjeha te njihove interakcije na spremnost na aktivnu participaciju*

Skala	Izvor varijance	F	df	Parcijalni η^2
Spremnost na aktivnu participaciju	škola	1,293	1	0,001
	školski uspjeh	24,984**	2	0,032
	škola×školski uspjeh	0,003	2	0,000

Legenda: **= $p<,01$

3. Zadovoljstvo sudjelovanjem u razredu u odnosu na vrstu škole i školski uspjeh

Ukupan prosječni rezultat na skali zadovoljstvo sudjelovanjem u razredu za učenike gimnazija je $M=4,68$ ($SD=1,50$), a za učenike strukovnih i umjetničkih škola $M=4,57$ ($SD=1,53$). Učenici slabog školskog uspjeha ostvaruju ukupnu prosječnu vrijednost od $M=4,31$ ($SD=1,49$) na skali zadovoljstvo sudjelovanjem u razredu, učenici vrlo dobrog uspjeha $M=4,67$ ($SD=1,51$), a odlični učenici $M=4,93$ ($SD=1,48$) (Tablica 8.). Navedeno znači kako su učenici, i odnosu na vrstu škole i školski uspjeh, blago iznadprosječno zadovoljni sudjelovanjem u razredu.

Tablica 8. *Aritmetičke sredine i standardne devijacije za skalu zadovoljstvo sudjelovanjem u razredu s obzirom na vrstu škole i školski uspjeh*

Skala			N	M	SD
	Vrsta škole	Gimnazija	617	4,68	1,50

Zadovoljstvo sudjelovanjem u razredu		Strukovne i umjetničke SŠ	909	4,57	1,53
	Školski uspjeh	Slab	474	4,31	1,49
		Vrlo dobar	709	4,67	1,51
		Odličan	343	4,93	1,48

Legenda: N=veličina uzorka; M=aritmetička sredina; SD=standarda devijacija

Složena analiza varijance (Tablica 9.) pokazuju kako efekt interakcija između školskog uspjeha i vrste škole na zadovoljstvo sudjelovanjem u razredu nije statistički značajan ($F=1,569$, $p=0,209$). Postoji značajan glavni efekt školskog uspjeha ($F=10,290$, $p=0,000$), međutim taj efekt je mali (parcijalni $\eta^2=0,013$). Naknadni Post-Hoc test pokazuje kako postoji statistički značajna razlika u zadovoljstvu sudjelovanjem u razredu kod učenika slabog, vrlo dobrog i odličnog uspjeha. Oni s vrlo dobrim ($M=4,67$, $SD=1,51$) i odličnim uspjehom ($M=4,93$, $SD=1,48$) ne razlikuju se značajno. Učenici slabog školskog uspjeha ($M=4,31$, $SD=1,49$) se statistički značajno razlikuju od onih koji imaju vrlo dobar i odličan uspjeh. Oni koji imaju najslabiji školski uspjeh imaju znatno niže zadovoljstvo sudjelovanjem u razredu u odnosu na učenike vrlo dobrog i odličnog uspjeha. Zaseban efekt vrste škole ($F=0,001$, $p=0,978$) nije se pokazao statistički značajnim na zadovoljstvo učenika sudjelovanjem u razredu što znači da nema razlike između gimnazija i strukovnih i umjetničkih škola u zadovoljstvu sudjelovanjem u razredu.

Tablica 9. *Rezultat složene analize varijance pri ispitivanju glavnih efekata vrste škole i školskog uspjeha te njihove interakcije na zadovoljstvo sudjelovanjem u razredu*

Skala	Izvor varijance	F	df	Parcijalni η^2
Zadovoljstvo sudjelovanjem u razredu	škola	0,001	1	0,000
	školski uspjeh	10,290**	2	0,013
	škola×školski uspjeh	1,569	2	0,002

*Legenda: **= $p<,01$*

4. Zadovoljstvo sudjelovanjem u školi u odnosu na vrstu škole i školski uspjeh

Za skalu zadovoljstvo sudjelovanjem u školi ukupna prosječna vrijednost za učenike gimnazija iznosi $M=3,93$ ($SD=1,57$), a za učenike strukovnih i umjetničkih škola $M=3,93$ ($SD=1,64$). U odnosu na školski uspjeh, ukupna prosječna vrijednost za učenike slabog školskog uspjeha je $M=3,72$ ($SD=1,63$), vrlo dobrog uspjeha $M=3,98$ ($SD=1,60$), a za učenike odličnog uspjeha $M=4,10$ ($SD=1,56$) (Tablica 10.). Navedeno znači da su učenici, i u odnosu na vrstu škole i školski uspjeh, blago ispodprosječno ili prosječno zadovoljni sudjelovanjem u školi.

Tablica 10. Aritmetičke sredine i standardne devijacije za skalu zadovoljstvo sudjelovanjem u školi s obzirom na vrstu škole i školski uspjeh

Skala			N	M	SD
Zadovoljstvo sudjelovanjem u školi	Vrsta škole	Gimnazija	617	3,93	1,57
		Strukovne i umjetničke SŠ	906	3,93	1,64
	Školski uspjeh	Slab	473	3,72	1,63
		Vrlo dobar	708	3,98	1,60
		Odličan	342	4,10	1,56

Legenda: N=veličina uzorka; M=aritmetička sredina; SD=standardna devijacija

Složena analiza varijance (Tablica 11.) pokazuje kako efekt interakcija između školskog uspjeha i vrste škole na zadovoljstvo učenika sudjelovanjem u školi nije statistički značajan ($F=1,670$, $p=0,189$). Postoji značajan glavni efekt školskog uspjeha ($F=3,427$, $p=0,033$), međutim efekt je mali (parcijalni $\eta^2=0,004$). Naknadni Post-Hoc test pokazuje kako postoji statistički značajna razlika u zadovoljstvu sudjelovanjem u školi kod onih koji imaju slab, vrlo dobar i odličan uspjeh. Oni s vrlo dobrim ($M=3,98$, $SD=1,60$) i odličnim uspjehom ($M=4,10$, $SD=1,56$) ne razlikuju se značajno. Učenici slabog školskog uspjeha ($M=3,72$, $SD=1,63$) se statistički značajno razlikuju od učenika koji imaju vrlo dobar i odličan uspjeh. Oni koji imaju najslabiji školski uspjeh imaju značajno niže iskazano zadovoljstvo sudjelovanjem u školi u odnosu na učenike vrlo dobrog i odličnog uspjeha. Zaseban efekt vrste škole ($F=0,646$, $p=0,422$) nije se pokazao statistički značajnim na učeničko zadovoljstvo sudjelovanjem u školi.

Tablica 11. *Rezultat složene analize varijance pri ispitivanju glavnih efekata vrste škole i školskog uspjeha te njihove interakcije na zadovoljstvo sudjelovanjem u školi*

Skala	Izvor varijance	F	df	Parcijalni η^2
Zadovoljstvo sudjelovanjem u školi	škola	0,646	1	0,000
	školski uspjeh	3,427*	2	0,004
	škola×školski uspjeh	1,670	2	0,002

Legenda: **= $p < ,05$

5. Znanje o vijeću učenika u odnosu na vrstu škole i školski uspjeh

Na skali znanje o vijeću učenika učenici gimnazija postigli su ukupnu prosječnu vrijednost $M=4,06$ ($SD=0,67$), a učenici strukovnih i umjetničkih škola $M=3,92$ ($SD=0,78$). Ukupna prosječna vrijednost za učenike slabog školskog uspjeha na skali znanje o vijeću učenika je $M=3,83$ ($SD=0,78$), za one vrlo dobrog uspjeha $M=4,00$ ($SD=0,72$), a za odlične učenike $M=4,10$ ($SD=0,72$) (Tablica 12.). Navedeno znači kako učenici, i u odnosu na vrstu škole i školski uspjeh, iskazuju iznadprosječno znanje o vijeću učenika.

Tablica 12. *Aritmetičke sredine i standardne devijacije za skalu znanje o vijeću učenika s obzirom na vrstu škole i školski uspjeh*

Skala			N	M	SD
Znanje o vijeću učenika	Vrsta škole	Gimnazija	599	4,06	0,67
		Strukovne i umjetničke SŠ	862	3,92	0,78
	Školski uspjeh	Slab	441	3,83	0,78
		Vrlo dobar	685	4,00	0,72
		Odličan	335	4,10	0,72

Legenda: N=veličina uzorka; M=aritmetička sredina; SD=standardna devijacija

Složena analiza varijance (Tablica 13.) pokazuje kako efekt interakcija između vrste škole i školskog uspjeha nije statistički značajan ($F=1,765$, $p=0,172$). Postoji značajan glavni efekt vrste škole ($F=5,308$ $p=0,021$) te značajan glavni efekt školskog uspjeha ($F=5,568$ $p=0,004$). U odnosu na glavni efekt vrste škole, učenici gimnazija te učenici strukovnih i umjetničkih škola statistički se značajno razlikuju u iskazanoj razini znanja o vijeću učenika. Učenici gimnazija

($M=4,06$, $SD=0,67$) imaju veću razinu znanja o vijeću učenika od učenika strukovnih i umjetničkih škola ($M=3,92$ $SD=0,78$). Također, naknadni Post-Hoc test pokazuje kako postoji statistički značajna razlika u znanju o vijeću učenika kod učenika slabog, vrlo dobrog i odličnog uspjeha. Oni s vrlo dobrim ($M=4,00$ $SD=0,72$) i odličnim ($M=4,10$ $SD=0,72$) uspjehom ne razlikuju se značajno. Učenici slabog školskog uspjeha ($M=3,83$ $SD=0,78$) se statistički značajno razlikuju od onih koji imaju vrlo dobar i odličan uspjeh. Učenici s najslabijim školskim uspjehom značajno niže percipiraju vlastitu razinu znanja o vijeću učenika u odnosu na učenike vrlo dobrog i odličnog uspjeha.

Tablica 13. *Rezultat složene analize varijance pri ispitivanju glavnih efekata vrste škole i školskog uspjeha te njihove interakcije na znanje o vijeću učenika*

Skala	Izvor varijance	F	df	Parcijalni η^2
Znanje o vijeću učenika	škola	5,308*	1	0,004
	školski uspjeh	5,568*	2	0,008
	škola×školski uspjeh	1,765	2	0,002

Legenda: **= $p < ,05$

6. Važnost vijeća učenika u odnosu na vrstu škole i školski uspjeh

Za skalu važnost vijeća učenika (Tablica 14.), ukupna prosječna vrijednost za gimnazije iznosi $M=2,95$ ($SD=0,89$), a za strukovne i umjetničke škole $M=3,05$ ($SD=0,93$). U odnosu na školski uspjeh, ukupan prosječni rezultat za učenike slabog školskog uspjeha na skali važnost vijeća učenika je $M=2,95$ ($SD=0,92$), vrlo dobrog uspjeha $M=3,05$ ($SD=0,91$), a za učenike odličnog uspjeha $M=3,03$ ($SD=0,92$). Navedeno govori o srednjoj procjeni važnosti vijeća učenika, i u odnosu na vrstu škole i školski uspjeh učenika.

Tablica 14. *Aritmetičke sredine i standardne devijacije za skalu važnost vijeća učenika s obzirom na vrstu škole i školski uspjeh*

Skala			N	M	SD
Važnost vijeća učenika	Vrsta škole	Gimnazija	597	2,95	0,89
		Strukovne i umjetničke SŠ	884	3,05	0,93
		Slab	458	2,95	0,92

	Školski uspjeh	Vrlo dobar	688	3,05	0,91
		Odličan	335	3,03	0,92

Legenda: N=veličina uzorka; M=aritmetička sredina; SD=standardna devijacija

Složena analiza varijance (Tablica 15.) pokazuje kako efekt interakcija između vrste škole i školskog uspjeha na procjenu važnosti vijeća učenika nije statistički značajan ($F=0,128$, $p=0,880$). Postoji značajan glavni efekt vrste škole ($F=5,627$, $p=0,018$), međutim efekt je mali (parcijalni $\eta^2=0,004$). Učenici gimnazija te učenici strukovnih i umjetničkih škola značajno se razlikuju u procijenjenoj važnosti vijeća učenika. Učenici strukovnih i umjetničkih škola ($M=3,05$, $SD=0,93$) imaju više procijenjenu razinu važnost vijeća učenika od učenika gimnazija ($M=2,95$, $SD=0,89$). Glavni efekt školskog uspjeha ($F=2,041$, $p=0,130$) na procjenu važnosti vijeća učenika nije se pokazao statistički značajan. To jest, ne postoji značajna razlika u procjeni važnosti vijeća učenika između učenika slabog, vrlo dobrog i odličnog uspjeha.

Tablica 15. *Rezultat složene analize varijance pri ispitivanju glavnih efekata vrste škole i školskog uspjeha te njihove interakcije na važnost vijeća učenika*

Skala	Izvor varijance	F	df	Parcijalni η^2
Važnost vijeća učenika	škola	5,627*	1	0,004
	školski uspjeh	2,041	2	0,003
	škola×školski uspjeh	0,128	2	0,000

*Legenda: *= $p<,05$*

7. Podrška učeničkoj participaciji u odnosu na vrstu škole i školski uspjeh

Ukupan prosječni rezultat na skali podrška učeničkoj participaciji (Tablica 16.) za učenike gimnazija je $M=3,02$ ($SD=0,87$), a za učenike strukovnih i umjetničkih škola $M=3,23$ ($SD=0,92$). Za slab školski uspjeh ukupna prosječna vrijednost na skali podrška učeničkoj participaciji iznosi $M=2,98$ ($SD=0,93$), za vrlo dobar uspjeh $M=3,17$ ($SD=0,89$), a za odličan uspjeh $M=3,30$ ($SD=0,88$). Učenici stoga, i u odnosu na vrstu škole i školski uspjeh, govore o srednje procijenjenoj podršci odraslih za aktivnu participaciju u školi.

Tablica 16. *Aritmetičke sredine i standardne devijacije za skalu podrška učeničkoj participaciji s obzirom na vrstu škole i školski uspjeh*

Skala			N	M	SD
	Vrsta škole	Gimnazija	569	3,02	0,87

Podrška učeničkoj participaciji		Strukovne i umjetničke SŠ	833	3,23	0,92
	Školski uspjeh	Slab	427	2,98	0,93
		Vrlo dobar	659	3,17	0,89
		Odličan	316	3,30	0,88

Legenda: N=veličina uzorka; M=aritmetička sredina; SD=standarda devijacija

Rezultati složene analize varijance (Tablica 17.) pokazuju kako efekt interakcija između vrste škole i školskog uspjeha na procijenjenu (nastavničku) podršku učeničkoj participaciji nije statistički značajan ($F=0,205$, $p=0,815$). Postoji značajan glavni efekt vrste škole ($F=29,858$, $p=0,000$) te značajan glavni efekt školskog uspjeha ($F=15,632$, $p=0,000$). U odnosu na glavni efekt vrste škole, učenici gimnazija te učenici strukovnih i umjetničkih škola statistički se značajno razlikuju u procijenjenoj razini podrške. Učenici strukovnih i umjetničkih škola ($M=3,23$, $SD=0,92$) podršku nastavnika procjenjuju višom u odnosu na učenike gimnazija ($M=3,02$, $SD=0,87$). Također, naknadni Post-Hoc test pokazuje kako postoji statistički značajna razlika u procijenjenoj razini podrške kod učenika slabog, vrlo dobrog i odličnog uspjeha. Oni s vrlo dobrim ($M=3,17$, $SD=0,89$) i odličnim ($M=3,30$, $SD=0,88$) uspjehom ne razlikuju se značajno. Učenici slabog školskog uspjeha ($M=2,98$, $SD=0,93$) se statistički značajno razlikuju od onih koji imaju vrlo dobar i odličan uspjeh. Učenici s najslabijim školskim uspjehom podršku nastavnika za aktivnu participaciju u školi procjenjuju značajno nižom u odnosu na učenike vrlo dobrog i odličnog uspjeha.

Tablica 17. *Rezultat složene analize varijance pri ispitivanju glavnih efekata vrste škole i školskog uspjeha te njihove interakcije na podršku učeničkoj participaciji*

Skala	Izvor varijance	F	df	Parcijalni η^2
Podrška učeničkoj participaciji	škola	29,858**	1	0,021
	školski uspjeh	15,632**	2	0,022
	škola×školski uspjeh	0,205	2	0,000

*Legenda: **= $p<,01$*

8. Percepcija ponašanja nastavnika (favoriziranje „dobrih“ učenika) u odnosu na vrstu škole i školski uspjeh

Za skalu percepcija ponašanja nastavnika (favoriziranje „dobrih“ učenika) (Tablica 18.) učenici gimnazija postigli su ukupan prosječni rezultat $M=3,76$ ($SD=0,89$), a učenici strukovnih i umjetničkih škola $M=3,55$ ($SD=1,01$). Za učenike slabog školskog uspjeha, ukupan prosječni rezultat na skali percepcija ponašanja nastavnika (favoriziranje „dobrih“ učenika) je $M=3,74$ ($SD=0,99$), za učenike vrlo dobrog uspjeha $M=3,65$ ($SD=0,96$), a za odlične učenike $M=3,48$ ($SD=0,95$). Navedeno znači kako učenici, i u odnosu na vrstu škole i školski uspjeh, blago iznadprosječno percipiraju ponašanja nastavnika povezana s favoriziranjem „dobrih“ učenika.

Tablica 18. Aritmetičke sredine i standardne devijacije za skalu percepcija ponašanja nastavnika (favoriziranje „dobrih“ učenika) s obzirom na vrstu škole i školski uspjeh

Skala			N	M	SD
Favoriziranje „dobrih“ učenika	Vrsta škole	Gimnazija	602	3,76	0,89
		Strukovne i umjetničke SŠ	894	3,55	1,01
	Školski uspjeh	Slab	459	3,74	0,99
		Vrlo dobar	696	3,65	0,96
		Odličan	341	3,48	0,95

Legenda: N =veličina uzorka; M =aritmetička sredina; SD =standardna devijacija

Rezultati složene analize varijance (Tablica 19.) pokazuju kako efekt interakcija između vrste škole i školskog uspjeha nije statistički značajan ($F=0,217$, $p=0,825$). Postoji značajan glavni efekt vrste škole ($F=25,556$, $p=0,000$) i značajan glavni efekt školskog uspjeha ($F=11,820$, $p=0,000$). U odnosu na glavni efekt vrste škole, učenici gimnazija te učenici strukovnih i umjetničkih škola statistički se značajno razlikuju u percepciji ponašanja nastavnika (favoriziranje „dobrih“ učenika). Učenici gimnazija ($M=3,76$ $SD=0,89$) značajno više percipiraju ponašanja nastavnika povezana s favoriziranjem „dobrih“ učenika od učenika strukovnih i umjetničkih škola ($M=3,55$ $SD=1,01$). Također, naknadni Post-Hoc test pokazuje kako postoji statistički značajna razlika u percepciji ponašanja nastavnika (favoriziranje „dobrih“ učenika) kod učenika slabog, vrlo dobrog i odličnog uspjeha. Oni sa slabijim ($M=3,74$ $SD=0,99$) i vrlo dobrim ($M=3,65$ $SD=0,96$) uspjehom ne razlikuju se značajno. Učenici odličnog školskog uspjeha ($M=3,48$ $SD=0,95$) se statistički značajno razlikuju od onih koji

imaju slabiji i vrlo dobar uspjeh. Učenici s odličnim školskim uspjehom značajno niže percipiraju ponašanja nastavnika povezana s favoriziranjem „dobrih“ učenika za razliku od učenika vrlo dobrog i slabijeg uspjeha.

Tablica 19. Rezultat složene analize varijance pri ispitivanju glavnih efekata vrste škole i školskog uspjeha te njihove interakcije na percepciju ponašanja nastavnika („favoriziranje“ dobrih učenika)

Skala	Izvor varijance	F	df	Parcijalni η^2
Favoriziranje „dobrih“ učenika	škola	25,556**	1	0,017
	školski uspjeh	11,820**	2	0,016
	škola×školski uspjeh	0,217	2	0,000

Legenda: **= $p < ,01$

9. Percepcija ponašanja nastavnika (ignoriranje „drugačijih“ učenika) u odnosu na vrstu škole i školski uspjeh

Za skalu percepcija ponašanja nastavnika (ignoriranje „drugačijih“ učenika) (Tablica 20.) učenici gimnazija postigli su ukupan prosječni rezultat $M=2,16$ ($SD=1,00$), a učenici strukovnih i umjetničkih škola $M=2,29$ ($SD=1,06$). U odnosu na učenike slabog školskog uspjeha, ukupan prosječni rezultat na skali percepcija ponašanja nastavnika (ignoriranje „drugačijih“ učenika) je $M=2,44$ ($SD=1,08$), za one vrlo dobrog uspjeha $M=2,21$ ($SD=1,01$), a za učenike odličnog uspjeha $M=2,01$ ($SD=0,98$). Navedeno znači kako učenici, i u odnosu na vrstu škole i školski uspjeh, ispodprosječno percipiraju ponašanja nastavnika povezana s ignoriranjem „problematičnih“ i učenika iz ranjivih skupina.

Tablica 20. Aritmetičke sredine i standardne devijacije za skalu percepcija ponašanja nastavnika (ignoriranje „drugačijih“ učenika) s obzirom na vrstu škole i školski uspjeh

Skala			N	M	SD
Ignoriranje „drugačijih“ učenika	Vrsta škole	Gimnazija	605	2,16	1,00
		Strukovne i umjetničke SŠ	903	2,29	1,06
	Školski uspjeh	Slab	469	2,44	1,08
		Vrlo dobar	698	2,21	1,01
		Odličan	341	2,01	0,98

Legenda: N=veličina uzorka; M=aritmetička sredina; SD=standardna devijacija

Složena analiza varijance (Tablica 21.) pokazuje kako efekt interakcija između školskog uspjeha i vrste škole na percepciju ponašanja nastavnika (ignoriranje „drugačijih“ učenika) nije statistički značajan ($F=0,579$, $p=0,560$). Postoji značajan glavni efekt školskog uspjeha ($F=11,752$, $p=0,000$), međutim taj efekt je mali (parcijalni $\eta^2=0,015$). Naknadni Post-Hoc test pokazuje kako postoji statistički značajna razlika u percepciji ponašanja nastavnika kod onih koji imaju slab, vrlo dobar i odličan školski uspjeh. Učenici slabog školskog uspjeha ($M=2,44$, $SD=1,08$) značajno više percipiraju ponašanja nastavnika povezana s ignoriranjem „drugačijih“ učenika, nakon njih učenici vrlo dobrog uspjeha ($M=2,21$, $SD=1,01$) te učenici odličnog ($M=2,01$, $SD=0,98$) uspjeha koji značajno najniže percepciju ponašanja nastavnika povezana s ignoriranjem „drugačijih“ učenika. Zaseban efekt vrste škole ($F=0,550$, $p=0,459$) nije statistički značajan. Odnosno, nema značajne razlika u percepciji ponašanja nastavnika (ignoriranje „drugačijih“ učenika) između učenika gimnazija te strukovnih i umjetničkih srednjih škola.

Tablica 21. *Rezultat složene analize varijance pri ispitivanju glavnih efekata vrste škole i školskog uspjeha te njihove interakcije na percepciju ponašanja nastavnika (ignoriranje „drugačijih“ učenika)*

Skala	Izvor varijance	F	df	Parcijalni η^2
Ignoriranje „drugačijih“ učenika	škola	0,550	1	0,000
	školski uspjeh	11,752**	2	0,015
	škola×školski uspjeh	0,579	2	0,001

*Legenda: **= $p<,01$*

7. Rasprava

Cilj ovog rada bio je ispitati razlike u participaciji hrvatskih srednjoškolaca u odnosu na vrstu škole i školski uspjeh. Razlike su se ispitivale u odnosu na informiranost učenika o pravu na participaciju, spremnost na aktivnu participaciju, zadovoljstvo sudjelovanjem u razredu i školi, znanje o vijeću učenika i važnost vijeća učenika, podršku nastavnika te percepciju ponašanja nastavnika (favoriziranje „dobrih“ učenika i ignoriranje „drugačijih“). Kod svakog navedenog istraživačkog područja, efekt interakcija između vrste škole i školskog uspjeha na pojedino ispitivano područje učeničke participacije nije se pokazao statistički značajnim. Međutim primjećuje se kako glavni efekt školskog uspjeha postoji kod svakog ispitivanog područja (osim kod procjene važnosti vijeća učenika) te učenici ostvaruju različite rezultate na pojedinim područjima učeničke participacije upravo u odnosu na slab, vrlo dobar i/ili odličan školski uspjeh. Glavni efekt vrste škole pokazao se statistički značajnim isključivo u odnosu na znanje i procjenu važnosti vijeća učenika, procijenjenu podršku nastavnika te percepciju ponašanja nastavnika (favoriziranje „dobrih“ učenika).

U odnosu na informiranost učenika o pravu na participaciju, razlika postoji između učenika slabog te vrlo dobrog i odličnog uspjeha. Učenici vrlo dobrog i odličnog uspjeha ne razlikuju se značajno u razini informiranosti, međutim učenici slabog školskog uspjeha u usporedbi s vrlo dobrim i odličnim učenicima imaju nižu informiranost. Ovim rezultatom pokazano je kako se učenici ne razlikuju u razini informiranosti s obzirom na vrstu škole (gimnazija ili srednja strukovna i umjetnička škola), kako je očekivano prema prvoj hipotezi, te kako više informirani učenici nisu samo odlikaši, već i oni vrlo dobri. Odnosno, sukladno rezultatima ovog istraživanja, srednjoškolci s lošijim uspjehom, u svim srednjim školama, svoju informiranost o dječjim i participativnim pravima u školi, procjenjuju nižom. Slično nalazi Širanović (2016) u istraživanju poštovanja prava djeteta, kada, između ostalog, navodi kako učenici boljeg školskog uspjeha u većoj mjeri procjenjuju da se njihova prava u školi poštuju. Stoga objašnjenje ovog rezultata može biti povezano i s pitanjem provedbe zakonskih dokumenata kojima se osigurava pravo djece na aktivnu participaciju u školi. Sukladno članku 61. Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2008) učenik ima pravo na obaviještenost o svim pitanjima koja ga se tiču, pravo na uvažavanje vlastitog mišljenja, predlaganje poboljšanja odgojno-obrazovnog procesa i rada i dr., a u odnosu na postignutu nižu informiranost srednjoškolaca lošijeg uspjeha, postavlja se pitanje jednake obaviještenosti svih učenika bez obzira na njihov akademski uspjeh. Drugim riječima, iako je pomak u razini znanja i stupnju informiranosti djece i mladih o postojanju Konvencije i pravima djeteta u odnosu na

dvijetisućite godine vidljiv (Širanović, 2016), prostor za poboljšanje informiranosti učenika, a posebno srednjoškolaca lošijeg uspjeha, o dječjim, a specifično participativnim pravima u školi, stoga i dalje postoji. Još jednom naglašena je uloga škole kao ustanove koja bi učenike trebala informirati o njihovim pravima, no s druge strane, i (mogući) propusti koji se javljaju u praksi informiranja učenika. Budući da Miharija i Kuridža (2011) pronalaze kako se značajan dio djece s dječjim pravima upoznaje upravo u školi, škola stoga ima izrazitu odgovornost u informiranju, poticanju i razvijanju dječjih, pa tako i participativnih prava u školi.

U odnosu na spremnost učenika na aktivnu participaciju u školi, pretpostavljena hipoteza gotovo je u potpunosti potvrđena. Odnosno nema razlike u razini spremnosti između učenika gimnazija te strukovnih i umjetničkih srednjih škola. Međutim, razlike postoje u odnosu na školski uspjeh te je potvrđeno kako su najspremniji učenici odličnog uspjeha, manje spremni oni s vrlo dobrim, a najmanje spremni oni sa slabijim uspjehom. Navedeno može biti povezano s „predodređenosti“ ili „očekivanjem“ većeg, odnosno „spremnijeg“ sudjelovanja uspješnijih učenika. Wyness (2009) primjerice u istraživanju lokalnih i učeničkih vijeća za mlade, navodi kako su u rad vijeća najčešće uključena, to jest uključuju se „tipična“ školska djeca - ona boljeg školskog uspjeha. Slično tome, Rönnlund (2014) objašnjava kako češće sudjelovanje pojedinačnog ili pojedine grupe učenika u razrednim raspravama, učenici vežu uz doživljaj takvih učenika kao više „aktivnijih“ i „komunikativnijih“. Niži stupanj spremnosti vrlo dobrih i slabijih učenika može se povezati i s onim što navode Finn i Zimmer (2012), a to je kako je participacija na razini ponašanja ili „ponašajna“ uključenost u školu, povezana s prijašnjim iskustvima uključenosti. Veća uključenost u nižim (osnovnoškolskim) razredima povezana je s nastavkom participiranja, odnosno s višim školskim uspjehom te uključivanjem u srednjoškolsko i/ili visoko obrazovanje. To može značiti kako su spremniji oni učenici koji imaju iskustvo veće angažiranosti ili „participativnih ponašanja“ („marljiviji“ učenici) u nižim razredima. Odnosno, Mithans, Ivanuš Grmek i Čagran (2017) nižu zainteresiranosti učenika za sudjelovanje povezuju i s nedovoljnim mogućnostima za participaciju te stoga nedovoljno razvijenim vještinama potrebnim za sudjelovanje. Također, da bi učenici bili spremni aktivno participirati važno se zapitati i jesu li teme, odnosno područja u kojima se traži njihov doprinos, za učenike smislene i važne (Rönnlund, 2014; Osmak Franjić i Borić, 2019). U tom smislu, korisno bi bilo provjeriti razlikuju li se učenici u spremnosti na participaciju u odnosu na različita područja (formalna i neformalna) participacije u školi te ostvaren školski uspjeh. Kod objašnjenja niže spremnosti učenika slabijeg uspjeha na participaciju u školi, u obzir je potrebno uzeti i ono što pronalaze Jeđud Borić i sur. (2018) (iako na uzorku osnovnoškolaca), a to je da

dio učenika uključen u produženi stručni postupak (učenici sa slabijim školskim uspjehom) ostvaruje nižu razinu participacije (npr. u izvannastavnim aktivnostima) zbog nedostatka vremena, to jest gotovo cjelodnevnog boravka u školi. Stoga se može zaključiti kako je učenicima općenito važno osigurati vrijeme za participaciju ukoliko se njihova spremnost na sudjelovanje u školi želi povećati.

U odnosu na zadovoljstvo srednjoškolaca sudjelovanjem u razredu i školi, razlike su potvrđene isključivo u odnosu na školski uspjeh učenika. Drugim riječima, srednjoškolci slabijeg, vrlo dobrog i odličnog uspjeha, neovisno o vrsti škole, razlikuju se u iskazanoj razini zadovoljstva. Učenici lošijeg uspjeha, u usporedbi s vrlo dobrim i odličnim, imaju niže iskazano zadovoljstvo. Može se stoga pretpostaviti kako je niže zadovoljstvo učenika lošijeg uspjeha povezano s nižom razinom participacije koju navode neka prethodno spomenuta istraživanja, ali i rezultati ove grupe učenika postignuti na prethodno opisanim skalama informiranosti i spremnosti na aktivnu participaciju. Međutim Borić i sur. (2018) tako govore o nižem stupanju participacije ili nedovoljno poticanom sudjelovanju učenika uključenih u PSP, a sveobuhvatni rezultati istraživanja „Participacije djece u sustavu odgoja i obrazovanja“ (Osmak Franjić i Borić, 2019) navode kako učenici žele da nastavnici u obzir uzimaju mišljenja svih, a ne samo odličnih ili „uzornih“ učenika. Voelkl (1995) također ističe kako učenici koji aktivno ne participiraju na razini ponašanja, vjerojatnije je da će imati niže percipiranu razinu tople klime škole te slabiji školski uspjeh. Pretpostavka kako je niža razina participacije povezana s nižim zadovoljstvom sudjelovanjem, odnosno doživljajem participativne klime škole, stoga se može opravdati i onim što Karakuş (2017) navodi, a to je kako studenti s boljim akademskim uspjehom, imaju višu percepciju demokratske klime i osjećaja zajedništva u odnosu na studente nižeg akademskog uspjeha. U objašnjenju nižeg zadovoljstva sudjelovanjem učenika lošijeg uspjeha, korisno je razmotriti i ono što navode Hafen i sur. (2011), a odnosi se na razvojnu potrebu srednjoškolaca za većom autonomnošću. Ovi autori pronalaze kako je više poticana autonomija učenika povezana s većim stupnjem uključenosti srednjoškolaca u nastavu. Stoga zanimljivo bi bilo istražiti i postoje li razlike u razini percipirane autonomnosti s obzirom na školski uspjeh učenika. Drugim riječima, u odnosu na sve navedeno, postavlja se pitanje kako povećati zadovoljstvo sudjelovanjem učenika lošijeg uspjeha? Uz uvažavanje razvojne potrebe srednjoškolaca za većom nezavisnošću, korisne metode rada u slušanju glasa rizičnih, pa tako i učenika s lošijim postignućem, odnose se na primjenu različitih kreativnih i interaktivnih metoda rada (npr. prethodno opisan „Photovoice“ Kroeger i sur. (2004)) kojima se glas ove skupine učenika može uspješnije artikulirati te postati nositelj osobne, učeničke, ali i šire

školske promjene, a time i potencijalnog povećanja zadovoljstva sudjelovanjem ovih učenika u školi.

S obzirom na razlike u znanju i procjeni važnosti vijeća učenika, rezultati istraživanja također su zanimljivi, no istovremeno ostavljaju i dojam „kontradiktornosti“. Razlike u znanju o vijeću učenika postoje s obzirom na zaseban efekt vrste škole te zaseban efekt školskog uspjeha, a u procjeni važnosti vijeća, učenici se razlikuju isključivo u odnosu na vrstu škole. Učenici gimnazija znanje o vijeću učenika procjenjuju višim u odnosu na strukovne i umjetničke škole, međutim, učenici strukovnih i umjetničkih škola vijeće učenika procjenjuju važnijim. Također, znanje o vijeću učenika, neovisno o školi, kod učenika slabijeg uspjeha je, u usporedbi s vrlo dobrim i odličnim učenicima, niže. Budući da svoje znanje o vijeću učenika gimnazijalci procjenjuju višim u odnosu na strukovne i umjetničke škole, navedeni rezultat može se povezati i s onim što pronalazi Ilišin (2016), a to je kako učenici gimnazija kao obrazovno kompetentnija skupina maturanata i ona s najvišim prosječnim ocjenama u odnosu na učenike trogodišnjih strukovnih programa⁷, više sudjeluju u formalnim organizacijama usmjerenim na ostvarivanje društvenih ciljeva - pa se može pretpostaviti kako je veće iskustvo sudjelovanja gimnazijskih učenika u određenim oblicima građanske participacije povezano i s većom svijesti ili znanjem i o formalnim oblicima dječje participacije poput vijeća učenika. Odnosno, pronađena razlika može značiti kako su učenici gimnazija aktivnije uključeni u praćenje rada vijeća učenika svojih škola, postojanje vijeća „prepoznato“ je na razini škole te su učenici potencijalno više obaviješteni o praktičnom radu i odlukama koje vijeće donosi te stoga svoje znanje procjenjuju višim. No, s druge strane, učenici strukovnih i umjetničkih srednjih škola vijeće učenika procjenjuju važnijim (percipiraju da, s obzirom na čestice ove skale, vijeće učenika „igra“ važnu/značajnu ulogu u školi), što rezultate čini pomalo „kontradiktornim“ te se postavlja pitanje kako rezultati na jednoj skali (s obzirom na čestice slične tematike) ne prate rezultate pojedine grupe učenika i na drugoj skali. Kako to da učenici gimnazija s obzirom na visoko znanje o vijeću učenika, njegovu važnost percipiraju nižom, dok učenici strukovnih i umjetničkih škola imaju nižu razinu znanja o vijeću učenika, a procjenjuju ga važnijim?

Navedena suprotnost može se objasniti mogućim propustima u provedbi dječjeg prava na participaciju, kada učenici mogu biti visoko informirani ili uključeni u neke aktivnosti, no

⁷ Iako ovdje, u usporedbi s Ilišinim (2016) istraživanjem, ne možemo govoriti o tome da su učenici gimnazija u odnosu na strukovne i umjetničke srednje škole obrazovno kompetentniji, to jest imaju bolji školski uspjeh, budući da to nije dodatno provjereno u istraživanju.

zapravo ne participirati, to jest ne utjecati na donošenje odluka. Ovdje je lako prepoznati i tokenizam kojim se označava praksa konzultiranja odraslih s djecom o određenim aspektima, no mišljenje djece nema moć za donošenje odluka (Tisdall, 2013). Određena istraživanja (npr. Tomić, 2016; Jeđud Borić, Mirosavljević i Šalinović, 2017; Jeđud Borić i sur., 2018; Osmak Franjić i Borić, 2019) stoga navode kako se vijeća učenika često doživljavaju formalnim tijelom ili učenicima nedostaje podrška odraslih u organizaciji rada vijeća. Iako u Hrvatskoj ne postoje specifična istraživanja usmjerena na razlike u procjeni važnosti vijeća učenika s obzirom na vrstu srednje škole, sukladno rezultatima ovog i navedenih istraživanja, pretpostavlja se kako u gimnazijama, unatoč više procijenjenom znanju o vijeću učenika, vijeća nemaju značajniju ulogu u školi jer funkcioniraju isključivo na formalnoj ili predlagateljskoj razini te učenicima nedostaje podrška odraslih u vođenju vijeća te njegovu važnost percipiraju nižom. Dok učenici strukovnih i umjetničkih srednjih škola, unatoč nižem znanju o vijeću učenika, vijeće ipak procjenjuju važnijim jer moguće je da vijeća u ovim školama aktivnije sudjeluju u donošenju odluka, njihovo djelovanje nije samo predlagateljskog ili simboličnog karaktera te učenici doživljavaju veću podršku odraslih. Također, za pretpostaviti je i kako je dobivena razlika povezana i s „prirodom“ obrazovanja, to jest organizacijom nastave i sadržajem učenja u gimnazijama i strukovnim školama, gdje su gimnazijski programi uglavnom usmjereni na stjecanje znanja (gotovo bez praktičnih iskustava i praktične nastave), a strukovne i umjetničke škole na konkretne vještine, vježbe i povezanost s praksom. Stoga, učenici u strukovnim školama vjerojatnije imaju veću mogućnost participirati u manjim aktivnostima i projektima te čak i inicirati iste, a u tom smislu i njihova interakcija s nastavnicima vjerojatno je drukčija, odnosno intenzivnija.

S obzirom na pretpostavljeno, razlike bi bilo korisno detaljnije istražiti, a važno je napomenuti kako razlika u znanju o vijeću učenika između gimnazija te strukovnih i umjetničkih škola, nije visoka. U tom smislu, može se pretpostaviti kako učenici strukovnih i umjetničkih škola, sveukupno ostvaruju višu razinu participacije te imaju pozitivnije iskustvo sudjelovanja na području učeničke participacije povezane s vijećem učenika. Niže percipirana važnost vijeća kod gimnazijalaca, a više iskazano znanje, može pretpostaviti potrebu preispitivanja učinkovitosti rada vijeća učenika u ovim školama, jer, kao što Yamashita i Davies (2010) navode, ukoliko učenici imaju iskustvo neučinkovitih vijeća (glas učenika ne utječe na donošenje odluka), postoji opasnost da s vremenom postanu otuđeni od ideje participacije. Kod niže razine znanja o vijeću učenika kod učenika lošijeg uspjeha, neovisno o vrsti škole, rezultati se mogu objasniti i s inače postignutom nižom razinom informiranosti ove grupe učenika na

skali informiranosti o dječjim i participativnim pravim u školi, te kako niže procijenjeno znanje o vijeću učenika je vjerojatno povezano i s manjim iskustvom, to jest općenito rjeđim uključivanjem učenika lošijeg uspjeha u rad vijeća učenika kojeg navode Wyness (2009) te Osmak Franjić i Borić (2019).

Razlike u vrsti škole i školskom uspjehu učenika postoje i na skali podrške učeničkoj participaciji. Učenici strukovnih i umjetničkih škola podršku nastavnika zanimljivo procjenjuju višom u odnosu na gimnazije, a s obzirom na školski uspjeh, učenici sa slabijim uspjehom podršku nastavnika za participaciju u školi, u svim srednjim školama, procjenjuju nižom u odnosu na vrlo dobre i odlične učenike. Više procijenjena podrška nastavnika za aktivnu participaciju u školi kod učenika strukovnih i umjetničkih škola, stoga govori i o njihovom značajnijem sudjelovanju u školi. Odnosno, navedeni rezultat može se povezati i uklopiti s prethodno opisanim rezultatima ove grupe učenika na skali važnosti vijeća učenika - pozitivnije procijenjena važnost vijeća učenika te stoga pretpostavka kako učenici strukovnih i umjetničkih škola participiraju značajnije (u odnosu na gimnazijalce) na području vijeća, višim rezultatom i na skali nastavničke podrške, spomenutu pretpostavku, to jest zaključak, čini smislenim. Ili drugim riječima, budući da učenici strukovnih i umjetničkih škola vijeće učenika percipiraju važnijim, razumljivo je pretpostaviti kako je pozitivniji doživljaj važnosti vijeća povezan i s boljom percepcijom podrške nastavnika općenitom sudjelovanju učenika, pa tako i formalnim oblicima učeničke participacije. Navedene povezanosti bilo bi korisno provjeriti, a inače, pružati podršku učenicima za sudjelovanje izrazito je važno, jer učenici koji imaju doživljaj doprinosa vlastite perspektive razvijaju pripadnost, predanost i odgovornosti prema vlastitom školskom okruženju (Lansdown, 2001). S druge strane, niže percipirana podrška nastavnika za sudjelovanje kod učenika lošijeg uspjeha u svim srednjim školama, ovu grupu učenika ponovno izdvaja kao onu koja ostvaruje najniže rezultate na većini prethodno opisanih skala, a niži rezultat na navedenoj skali, prethodno dobivene razlike (u odnosu na uspjeh učenika), čini razumljivima. Navedeno stoga može upućivati i na potrebu preispitivanja društveno-konstruiranih slika o djeci u suvremenom odgojno-obrazovnom sustavu (Johnny, 2006). Drugim riječima, postoji vjerojatnost da se učenici sa slabijim školskim uspjehom dožive manje kompetentnim ili ne dovoljno sposobnim za sudjelovanje. Burger (2017) u tom smislu ističe kako je pozitivan doživljaj ostvarivanja vlastitih participativnih u školi uz osjećaj osobne dobrobiti i sigurnosti te prisutnosti osobe od povjerenja u školskom okruženju, povezan i s percipiranom nediskriminativnom klimom škole. Prisutnost brižnog i podržavajućeg učitelja pozitivno je povezana s participacijom (na razini ponašanja) i školskim postignućem učenika

(Voelkl, 1995), a kvalitetan odnos učenika i nastavnika nezaobilazan je u poticanju učeničkog sudjelovanja (Kodele, 2017). Stoga, navedeni rezultati u fokus stavljaju učenike gimnazija te one s lošijim školskim uspjehom, i u gimnazijama, i srednjim strukovnim i umjetničkim školama, kao grupu učenika kojoj je potrebno pružiti veću podršku za sudjelovanje. Može se raditi i o tome da je ovim učenicima potrebno prilagoditi pristup te u obzir uzeti kako svako dijete ima „individualni kontinuum“ participacije povezan s njegovim osobnim obilježjima, životnim okolnostima i sl. (Žižak, 2010; prema Car i Jeđud Borić, 2016).

Učenici se razlikuju i u percepciji ponašanja nastavnika s obzirom na vrstu škole i školski uspjeh. Razlike u vrsti škole pronalazi se samo kod favoriziranja „dobrih“ učenika gdje gimnazijalci u usporedbi sa srednjoškolcima strukovnih i umjetničkih škola, suprotno hipotezi, značajnije percipiraju ponašanja nastavnika povezana s favoriziranjem „dobrih“ učenika. Razlike u favoriziranju „dobrih“ učenika postoje i s obzirom na školski uspjeh učenika u svim školama, gdje, učenici s odličnim uspjehom u usporedbi s vrlo dobrim i slabijim, imaju nižu percepciju favoriziranja „dobrih“ učenika. Kod doživljaja ignoriranja „drugačijih“ učenika, srednjoškolci slabijeg uspjeha, također neovisno o školi, ponašanja nastavnika povezana s ignoriranjem „drugačijih“ učenika percipiraju značajno više, nakon njih učenici vrlo dobrog uspjeha te učenici odličnog uspjeha koji ponašanja nastavnika povezana s ignoriranjem „drugačijih“ učenika percipiraju značajno manje.

Razlika dobivena u favoriziranju „dobrih“ učenika s obzirom na vrstu škole, sukladno prethodno dobivenim razlikama i na drugim skalama (skali procjeni važnosti vijeća i percipiranoj podršci nastavnika) gdje učenici gimnazija u odnosu na strukovne i umjetničke škole postižu značajno niže rezultate te stoga i nižu razinu učeničke participacije – i veći doživljaj favoriziranja „dobrih“ učenika od strane nastavnika čini razumljivim, to jest „neiznenađujućim“. Drugim riječima, veći doživljaj favoriziranja „dobrih“ učenika u gimnazijama može se pretpostaviti i općenitom usmjerenošću ovih učenika na postizanje višeg školskog uspjeha. Vrcelj, Kušić i Cikaš (2017) pronalaze kako gimnazijalci u usporedbi sa strukovnim trogodišnjim i četverogodišnjim školama, češće nego očekivano izabiru upis na fakultet kao odrednicu školskoga uspjeha – čime se može pretpostaviti kako uspjeh (temeljen na ocjenama) ovim učenicima igra važnu ulogu u planiranju njihove budućnosti te stoga klima u ovim školama može biti potencijalno „kompetitivnija“ i obilježena međusobnim vrednovanjem učenika kroz postignut uspjeh (ocjene), a u tom smislu, navedeno može biti povezano i s većim percipiranjem favoriziranja „dobrih“ učenika od strane nastavnika. Odnosno, značajno je ono što Osmak Franjić i Borić (2019) ističu, a to je, kako bi se prostor

smislene participacije učenika u hrvatskim školama povećao, potrebno je odnos učenika i nastavnika staviti ispred akademskog postignuća učenika i/ili ispunjavanja određenih formi na sadržajnoj razini. To jest, općenito niže postignuta razina participacije u gimnazijama te veći doživljaj favoriziranja „dobrih“ učenika može se pretpostaviti i većom usmjerenosti ovih učenika i/ili nastavnika na akademski uspjeh, čime se s druge strane zanemaruje odnosna razina važna za poticanje smislenog sudjelovanja, a navedeno u konačnici i učenike nastavnike čini nezadovoljnim (Osmak Franjić i Borić, 2019), a stoga generalno može objasniti i niže iskazanu razinu participacije gimnazijalaca na svim ispitivanim područjima gdje se vrsta škole pokazala značajnom za razlike u sudjelovanju učenika.

U odnosu na razlike u školskom uspjehu i doživljaju nastavničkog favoriziranja „dobrih“ učenika, u usporedbi s vrlo dobrim i učenicima lošijeg uspjeha (bez obzira na vrstu škole), favoriziranje „dobrih“ učenika najmanje doživljavaju učenici odličnog uspjeha. Moguće je zaključiti kako je navedena razlika smisljena budući da se upravo učenici odličnog uspjeha često mogu svrstati u kategoriju „dobrih“. To jest, rezultat se može povezati i s onim što ističu Osmak Franjić i Borić (2019) u sveobuhvatnoj analizi participacije djece u odgojno-obrazovnom sustavu kada navode kako učenici žele da nastavnici u obzir uzimaju mišljenja svih, a ne samo uzornih, to jest uspješnih učenika. Prethodno spomenuto, i Širanović (2016) pronalazi kako učenici boljeg uspjeha u većoj mjeri procjenjuju uvažavanje svojih prava, stoga, može se pretpostaviti kako ovi učenici klimu škole vjerojatno doživljavaju i manje „diskriminatornom“. Jedino, suprotno očekivanju, je da uz učenike odličnog uspjeha, vrlo dobri učenici ne percipiraju nižim favoriziranja „dobrih“ učenika što potencijalno govori i o određenim aspektima nejednakog uvažavanja glasa vrlo dobrih učenika u školi. Stoga, percepciju vrlo dobrih srednjoškolaca u odnosu na favoriziranje učenika bilo bi korisno detaljnije istražiti.

Razlike u doživljaju ignoriranja „problematičnih“ i učenika iz ranjivih skupina od strane nastavnika, ponovno, pokazuju kako najvišu percepciju imaju učenici sa slabijim, pa vrlo dobrim te odličnim uspjehom. Veći doživljaj ignoriranja „drugačijih“ učenika može se povezati i s manjim pristupom „ne-uzornih“ učenika (Osmak Franjić i Borić, 2019), to jest učenika nižeg socijalno-kulturnog kapitala (Wyness, 2009) formalnim oblicima učeničke participacije. Također, viša percepcija ignoriranja „drugačijih“ može se pretpostaviti i nižom uključenosti na razini ponašanja (Voelkl, 1995; Finn i Zimmer, 2012) te općenito nižim rezultatima na prethodno opisanim skalama - posebno za učenike slabijeg uspjeha. No, u odnosu na vrlo dobre učenike, suprotno očekivanju, razlika u percepciji ignoriranja „drugačijih“ učenika nije ostvarena između odličnih i vrlo dobrih, nasuprot učenicima slabijeg uspjeha, već statistički

značajna razlika postoji između sve tri kategorije školskog uspjeha. Navedeno stoga ponovno ističe učenike vrlo dobrog uspjeha kao one koji na skali percepcije nastavničkog ponašanja ostvaruje rezultate niže od pretpostavljenih te bi perspektivu vrlo dobrih učenika u odnosu na ignoriranje „drugačijih“ također bilo korisno provjeriti. Budući da Schulz i sur. (2016) navode kako su pozitivan doživljaj otvorene klime na razini razreda te dobra iskustva učenika s participacijom u školi povezana s namjerom većeg aktivnog uključivanja učenika u građanski život u odrasloj dobi, rezultati opisani na skali percepcije nastavničkog ponašanja, ponovno potiču i na preispitivanje uloge odraslih dionika školskog sustava u poticanju sudjelovanja učenika, to jest kreiranju inkluzivnih uvjeta i prilika za sudjelovanje neovisno o školskom uspjehu, to jest obilježjima učenika.

Sukladno svemu navedenom, rezultati istraživanja pokazuju kako su razlike u participaciji srednjoškolaca više prisutne u odnosu na školski uspjeh, nego vrstu škole koju učenici pohađaju. To jest, razlike u vrsti škole postoje samo u odnosu na znanje i procjenu važnosti vijeća učenika, podršku nastavnika te percepciju ponašanja nastavnika povezanu s favoriziranjem „dobrih“ učenika – gdje, učenici strukovnih i umjetničkih škola, na svim navedenim skalama (osim na skali znanje o vijeću učenika), u usporedbi s gimnazijalcima, ostvaruju pozitivnije rezultate. Stoga, može se zaključiti kako učenici strukovnih i umjetničkih škola svoje sudjelovanje na spomenutim područjima učeničke participacije procjenjuju višim i boljim. U tom smislu, navedeno može upućivati kako se u fokusu poboljšanja sudjelovanja učenika različitih srednjoškolskih programa, općenito potrebno više usmjeriti na učenike gimnazija. U odnosu na školski uspjeh, istraživanje pokazuje kako su razlike vidljive na svim ispitivanim područjima učeničke participacije (osim na skali važnost vijeća učenika). Drugim riječima, razlike u sudjelovanju učenika s obzirom na školski uspjeh najviše su prisutne u odnosu na učenike slabijeg uspjeha u usporedbi s vrlo dobrim i odličnim učenicima (skala informiranosti o pravu na participaciju, skala zadovoljstva sudjelovanjem u razredu i školi, skala znanja o vijeću učenika, skala podrške nastavnika), nakon čega slijede značajne razlike između sve tri kategorije školskog uspjeha (skala spremnosti na aktivnu participaciju i skala percepcije ponašanja nastavnika povezana s ignoriranjem „drugačijih“ učenika) gdje niže rezultate najprije ostvaruju slabiji, pa vrlo dobri te odlični učenici, te posljednja razlika, ona između odličnih te vrlo dobrih i slabijih učenika (favoriziranje „dobrih“ učenika). Navedeno ističe skupinu učenika sa slabijim postignućem, neovisno o školi, kao onu koja ostvaruje najniže rezultate na većini skala. To znači kako učenici slabijeg uspjeha u usporedbi s vrlo dobrim i odličnim, i u gimnazijama i srednjim strukovnim i umjetničkim školama, ostvaruju nižu razinu

participacije. Odnosno, može se zaključiti kako vrsta škole ne prevladava u objašnjenju razlika u participaciji učenika srednjih škola, već su razlike u participaciji srednjoškolaca značajnije prisutne u odnosu na školski uspjeh – gdje bi u informiranju, poticanju i ostvarivanju prava djece na aktivno sudjelovanje u školi, u fokusu trebali biti upravo učenici slabijeg školskog uspjeha.

8. Zaključak

U odnosu na razlike u aktivnom sudjelovanju učenika srednjih škola, kojim se ovaj rad bavio, rezultati istraživanja upućuju na raznoliko iskustvo učeničke participacije i u kontekstu hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava. Odnosno, razlike u participaciji učenika ispitivale su se u odnosu na vrstu škole i školski uspjeh učenika, te iako je istraživanje generalno doprinijelo uviđanju razlika u participaciji srednjoškolaca s obzirom na vrstu škole, izgleda kako se vrsta škole ne pokazuje važnom u objašnjenju razlika, već su razlike u aktivnom sudjelovanju učenika najviše prisutne upravo u odnosu na školski uspjeh učenika. Upravo učenici slabijeg uspjeha, neovisno o vrsti škole, u usporedbi sa srednjoškolcima boljeg školskog uspjeha (vrlo dobri i odlični), ostvaruju nižu razinu participacije. Stoga su i potvrđene hipoteze prema kojima se očekivalo da su učenici slabijeg školskog uspjeha manje informirani i spremni na aktivnu participaciju u školi, nezadovoljniji svojim sudjelovanjem te imaju niže iskazanu razinu znanja o vijeću učenika kao i percipiranu podršku nastavnika, a s druge strane veći doživljaj favoriziranja „dobrih“ i ignoriranja „drugačijih“ učenika. U tom smislu, dobivene razlike upućuju i na snažnu potrebu povećanja inkluzivnosti participacije, odnosno uključivanja i prihvatanja glasa različitih, to jest svih skupina djece u hrvatskom srednjem školstvu, pa tako i onih s lošijim školskim postignućem. Arnost i sur. (2003; prema Flutter 2007) navode kako je uključivanje i poticanje sudjelovanja učenika slabijeg školskog uspjeha, povezano i s dobrobiti samih učenika budući da im omogućuje artikuliranje vlastite „ranjivosti“ i poteškoća s kojima se susreću u nošenju s akademskim zahtjevima, a dobiti od sudjelovanja povećavaju se svima uključenima (Flutter, 2007). Također, važno je napomenuti kako hipoteze usmjerene na razlike u participaciji odličnih i vrlo dobrih učenika, u usporedbi sa slabijima, nisu potvrđene na pojedinim područjima učeničke participacije, gdje vrlo dobri učenici, zajedno sa slabijim (u usporedbi s odličnim), imaju veći doživljaj favoriziranja „dobrih“ i ignoriranja „drugačijih“ učenika. Stoga i vrlo dobri srednjoškolci na pojedinim područjima aktivnog sudjelovanja učenika u školi ostvaruju nižu razinu participacije te je potrebno povećati inkluzivnost i njihovog glasa.

S druge strane, iako su pretpostavke povezane s nižom razinom participacije učenika slabijeg školskog uspjeha potvrđene, očekivanja većih (negativnih) razlika u sudjelovanju učenika strukovnih i umjetničkih škola, u usporedbi s gimnazijama, nisu pronađene. Drugim riječima, ondje gdje se vrsta škole, iako na malobrojnim područjima učeničke participacije, pokazala značajnom za razlike u sudjelovanju učenika, učenici strukovnih i umjetničkih škola, suprotno očekivanjima, postižu pozitivnije rezultate. Odnosno, vijeće učenika procjenjuju

važnijim te imaju iskazan veći doživljaj nastavničke podrške učeničkom sudjelovanju, a niže iskazanu percepciju favoriziranja „dobrih“ učenika. U tom smislu, ističe potreba usmjeravanja pažnje upravo na sudjelovanje učenika gimnazija, koji sukladno rezultatima ovog istraživanja zasigurno imaju dobru podlogu i temelje za aktivnu participaciju u školi (npr. veće znanje o vijeću učenika), međutim niže iskazana razina participacije na drugim područjima učeničkog sudjelovanja, gimnazije izdvaja kao one škole u kojima bi se integracija učeničkog viđenja u procesima i procedurama donošenja odluka (npr. vijeće učenika) (Tisdall, 2013), zasigurno trebala povećati.

Općenito, izgradnja i ulaganje u odnos učenika i nastavnika temelj je smislenom doprinosu učenika školi, a u nastojanju da se aktivno sudjelovanje srednjoškolaca (čije su kompetencije, sukladno dobi u porastu za aktivno sudjelovanje) poboljša, potrebno je voditi računa i o onome što Rudduck i Fielding (2006) ističu, a to je kako participacija učenika u školi, ne bi trebala biti samo prolazan ili površan trend, već se potrebno zapitati da li sudjelovanje učenika zaista doprinosi novim iskustvima i promijenjenim perspektivama i ulogama nastavnika i učenika. U odnosu na to, i rad socijalnog pedagoga kao stručnog suradnika u školi, može doprinijeti integraciji učeničke perspektive, a posebno skupine učenika sa slabijim školskim postignućem, u politiku vođenja škole.

9. Literatura

1. Ahlström, B. (2010). Student Participation and School Success - The relationship between participation, grades and bullying among 9th grade students in Sweden. *Education Inquiry*, 1(2), 97-115.
2. Batarelo, I., Čulig, B., Novak, J., Reškovic, T., Spajić Vrkaš, V. (2010). Demokracija i ljudska prava u osnovnim školama: teorija i praksa. Centar za ljudska prava, Zagreb.
3. Borić, I. (2019): Metodološki okviri istraživanja - Participacija djece u sustavu odgoja i obrazovanja. U Osmak Franjić, D., Borić, I. (Ur.) Participacija djece u školi. Pravobranitelj za djecu Republike Hrvatske, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Zagreb. 46-49.
4. Borić, I., Širanović, A. (2019): Temeljna polazišta razumijevanja participacije u školi U Osmak Franjić, D., Borić, I. (Ur.) Participacija djece u školi. Pravobranitelj za djecu Republike Hrvatske, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Zagreb. 16-41.
5. Burger, K. (2017). The role of social and psychological resources in children's perceptions of their participation rights. *Children and Youth Services Review*, 79, 139-147.
6. Car, S., Jeđud Borić, I. (2016). Participacija djece u školi. *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 65(1), 117-136.
7. Cumings Mansfield, K., Welton, A., Halx, M. (2018). Listening to Student Voice: Toward a More Holistic Approach to School Leadership. *Journal od Ethical Educational Leadership, Special Issue 1*, 10-27.
8. De Róiste, A., Kelly, C., Molcho, M., Gavin, A., & Nic Gabhainn, S. (2012). Is school participation good for children? Associations with health and wellbeing. *Health Education*, 112(2), 88-104.
9. Dürr, K. (2005). The school: A democratic learning community. The All-European Study on Pupils' Participation in School. Council of Europe.
10. Fielding, M. (2004). New wave' student voice and the renewal of civic society. *London Review of Education*, 2(3), 197-217.
11. Fielding, M. (2010). The radical potential of student voice: Creating spaces for restless encounters. *The International Journal of Emotional Education*, 2(1), 61-73.

12. Finn, J. D., Zimmer, K. S. (2012). Student Engagement: What Is It? Why Does It Matter? (U) Christenson, S. L., Reschly, A. L., Wylie, C. (Ur:) Handbook of Research on Student Engagement. Springer Science+Business Media. New York. 97.-131.
13. Flutter, J. (2007). Teacher development and pupil voice. *The Curriculum Journal*, 18(3), 343-354.
14. Fredricks, J. A., Blumenfeld, P., Friedel, J., Paris, A. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
15. General Comment No. 12 - The right of the child to be heard. (2009). Geneva: UN Committee on the Rights of the Child . <https://www.refworld.org/docid/4ae562c52.html>. Preuzeto: 20. 3. 2020.
16. Hafen, C.A., Allen, J.P., Mikami, A.Y., Gregory, A., Hamre, B., Pianta, R.C. (2012). The Pivotal Role of Adolescent Autonomy in Secondary School Classrooms. *Journal of Youth Adolescence* 41, 245–255.
17. Hart, J. (2008). Children's Participation and International Development: Attending to the Political. *International Journal of Children's Rights*, 16, 407–418.
18. Hart, R. A. (1992). Children's Participation: From Tokenism to Citizenship. Florence: UNICEF International Child Development Centre.
19. Horvat, M. (2010). Uloga vijeća učenika u razvoju demokracije u školama. Zagreb: Mreža mladih Hrvatske.
20. Huddleston, T. (2007). From student voice to shared responsibility: Effective practice in democratic school governance in European schools. London, UK: Citizenship Foundation.
21. Ilišin, V. (2016). Socijalna i politička participacija maturanata U Kovačić, M., Horvat, M. (Ur.) Od podanika do građana: Razvoj građanske kompetencije mladih. Institut za društvena istraživanja, GONG, Zagreb. 91-110.
22. Jarosz, E. (2018). Children's participation idea and practice: Korczak's inspirations and contemporary faces. *Polish Journal of Education Studies*, 1(71), 33-50.
23. Jeđud Borić, I. (2017). Participacija djece – definicije i modeli U Jeđud Borić, I., Mirosavljević, A., Šalinović, M. (Ur.) Poštujmo, uvažavamo, uključimo - analiza stanja dječje participacije u Hrvatskoj. Ured UNICEF-a za Hrvatsku, Zagreb. 10-18.
24. Jeđud Borić, I. (2017). Uvod U Jeđud Borić, I., Mirosavljević, A., Šalinović, M. (Ur.) Poštujmo, uključimo, uvažimo - Analiza stanja dječje participacije u Hrvatskoj. Ured UNICEF-a za Hrvatsku, Zagreb. 8-9.

25. Jeđud Borić, I., Koller-Trbović, N., Miroslavljević, A., Car, S., Kušević, B., Širanović, A. (2017). Zaključci i preporuke U Jeđud Borić, I., Miroslavljević, A., Šalinović, M. (Ur.) Poštujmo, uključimo, uvažimo - Analiza stanja dječje participacije u Hrvatskoj. Ured UNICEF-a za Hrvatsku, Zagreb. 98-111.
26. Jeđud Borić, I., Ćosić, A., Miroslavljević, A., Kranželić, V. (2018). Child participation in schools - practical and methodological challenges U Blažević I., Radetić-Paić, I., Benassi, L. (Ur.) Developmental determinants of preschool and school aged children, Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Pula. 51-87.
27. Jeđud, I. (2011). Modeli participacije i njihova refleksija u hrvatskoj praksi. *Dijete i društvo*, 13(1/2), 31-43.
28. Johnny, L. (2006). Reconceptualising childhood: Children's rights and youth participation in schools. *International Education Journal*, 7(1), 17-25.
29. Karakuş, M. (2017). An Investigation of Students' Perceptions about Democratic School Climate and Sense of Community in School. *Universal Journal of Educational Research*, 5(5), 787-790.
30. Kodele, T. (2017). Participacija učencev v procesu reševanja njihovih učnih težav (doktorska disertacija). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
31. Koller-Trbović, N., Žižak, A. (2005). Participacija korisnika u procesu procjene potreba i planiranja intervencija. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
32. Konvencija o pravima djeteta. (1989). New York: Ujedinjeni narodi. https://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2017/05/Konvencija_20o_20pravima_20djeteta_full.pdf. Preuzeto: 20.1.2020.
33. Kroeger, S., Burton, C., Comarata, A., Combs, C., Hamm, C., Hopkins, R., Kouche, B. (2004). Student Voice and Critical Reflection – Helping Students at Risk. *Teaching Exceptional Children*, 36(3), 50-57.
34. Lansdown, G. (2001). Promoting Children's Participation in Democratic Decision-Making. UNICEF Innocenti Research Centre, Innocenti Insight.
35. Lansdown, G. (2005). Can you hear me? The right of young children to participate in decisions affecting them. Working Paper 36. The Hague, The Netherlands: Bernard van Leer Foundation,
36. Lansdown, G. (2010). The realisation of children's participation rights - Critical reflections Percy-Smith, B., Thomas, N. (Ur.): A Handbook of Children and Young People's Participation - Perspectives from Theory and Practice. Routledge, 11-23.

37. Lundy, L. (2007). Voice is not enough: Conceptualizing Article 12 of the UNCRC. *British Educational Research Journal*, 33 (6), 927-942.
38. Miharija, M. i Kuridža, B. (2011) Mišljenja i stavovi djece i mladih u Hrvatskoj. Zagreb: Ured UNICEF-a za Hrvatsku.
39. Mithans, M., Ivanuš Grmek, M., Čagran, B. (2017). Participation in Decision-making in Class: Opportunities and Student Attitudes in Austria and Slovenia. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 7(4), 165-184.
40. Mitra, D. L. (2005). Increasing Student Voice and Moving Toward Youth Leadership. *Prevention Researcher*, 13(1), 7-10.
41. Osmak Franjić, D., Borić, I. (2019). Participacija djece u školi. Zagreb: Pravobranitelj za djecu Republike Hrvatske, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
42. Pažur, M. (ur.) (2016). Rekonstrukcija građanskog odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj: koncept, institucije i prakse. Zagreb: Mreža mladih Hrvatske.
43. Percy-Smith, B., Thomas, N. (2010). A Handbook of Children and Young People's Participation- Perspectives from theory and practice. New York: Routledge.
44. Piršl, E., Marušić-Štimac, O., Pokrajac-Bulian, A. (2007). Stavovi učenika i nastavnika o građanskom odgoju i ljudskim pravima. *Metodički obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*, 2(4), 19-34.
45. Rönnlund, M. (2014). Justice in and Through Education? Student's Participation in Decision-Making. *Journal of Social Science Education*, 13(2), 104-113.
46. Rudduck, J., Fielding, M. (2006). Student voice and the perils of popularity. *Educational Review*, 58(2), 219-231.
47. Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Friedman, T. (2016). Becoming Citizens in a Changing World: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report. Cham: Springer international Publishing.
48. Sinclair, R. (2004). Participation in Practice: Making it Meaningful, Effective and Sustainable. *Children & Society*, 18(2), 106-118.
49. Širanović, A. (2016). Poštovanje prava djeteta kao pokazatelj kvalitete odnosa učenika i učitelja. Doktorski rad. Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet.
50. Tisdall, E. K. M. (2013). The Transformation of Participation? Exploring the Potential of 'Transformative Participation' for Theory and Practice around Children and Young People's Participation. *Global Studies of Childhood*, 3(2), 183-193.
51. Tisdall, E. K. M., Hinton, R., Gadda, A. M., Butler, U. M. (2014). Introduction: Children and Young People's Participation in Collective Decision-making U Tisdall E. K. M.,

- Gadda, A. M., Butler, M. (Ur.) Children and Young People's Participation and Its Transformative Potential – Learning from across Countries, Palgrave and Macmillan, 1 – 19.
52. Tomić, J. (2016). Participacija učenika u srednjim školama. Diplomski rad. Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
 53. Voelkl, K. E. (1995). School Warmth, Student Participation, and Achievement. *The Journal of Experimental Education*, 63 (2), 127-138.
 54. Voight, A., Hanson, T. (2017). How are middle school climate and academic performance related across schools and over time? Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory West.
 55. Vrcelj, S., Kušić, S., Cikač, T. (2017). Odnos srednjoškolaca prema školskom uspjehu. *Acta Iadertina*, 14(2), 7-38.
 56. Woodhead, M. (2010). Foreword U Percy-Smith, B., Thomas, N. (Ur.) A Handbook of Children and Young People's Participation - Perspectives from theory and practice. Routledge, xix- xxi.
 57. Wyness, M. (2009). Children representing children: Participation and the problem of diversity in UK youth councils. *Childhood*, 16 (4), 535 - 552.
 58. Yamashita, H., Davies, L. (2010). Students as Professionals - The London Secondary School Counsils Action Research Project U Percy-Smith, B., Thomas, N. (Ur.) A Handbook of Children and Young People's Participation - Perspectives from theory and practice. Routledge, 230-239 .
 59. Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi. *Narodne novine*, br. 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13, 152/14, 7/17, 68/18.

10. Prilozi

PRILOG 1: Popis tablica

Tablica 1. Opis uzorka prema osnovnim sociodemografskim obilježjima

Tablica 2. Opis uzorka prema vrsti škole i ostvarenom školskom uspjehu

Tablica 3. Opis uzorka prema školskom uspjehu strukovnih i umjetničkih srednjih škola te gimnazija

Tablica 4. Aritmetičke sredine i standardne devijacije za skalu informiranosti o pravu na participaciju s obzirom na vrstu škole i školski uspjeh

Tablica 5. Rezultat složene analize varijance pri ispitivanju glavnih efekata vrste škole i školskog uspjeha te njihove interakcije na informiranost o pravu na participaciju

Tablica 6. Aritmetičke sredine i standardne devijacije za skalu spremnost na aktivnu participaciju s obzirom na vrstu škole i školski uspjeh

Tablica 7. Rezultat složene analize varijance pri ispitivanju glavnih efekata vrste škole i školskog uspjeha te njihove interakcije na spremnost na aktivnu participaciju

Tablica 8. Aritmetičke sredine i standardne devijacije za skalu zadovoljstvo sudjelovanjem u razredu s obzirom na vrstu škole i školski uspjeh

Tablica 9. Rezultat složene analize varijance pri ispitivanju glavnih efekata vrste škole i školskog uspjeha te njihove interakcije na zadovoljstvo sudjelovanjem u razredu

Tablica 10. Aritmetičke sredine i standardne devijacije za skalu zadovoljstvo sudjelovanjem u školi s obzirom na vrstu škole i školski uspjeh

Tablica 11. Rezultat složene analize varijance pri ispitivanju glavnih efekata vrste škole i školskog uspjeha te njihove interakcije na zadovoljstvo sudjelovanjem u školi

Tablica 12. Aritmetičke sredine i standardne devijacije za skalu znanje o vijeću učenika s obzirom na vrstu škole i školski uspjeh

Tablica 13. Rezultat složene analize varijance pri ispitivanju glavnih efekata vrste škole i školskog uspjeha te njihove interakcije na znanje o vijeću učenika

Tablica 14. Aritmetičke sredine i standardne devijacije za skalu važnost vijeća učenika s obzirom na vrstu škole i školski uspjeh

Tablica 15. Rezultat složene analize varijance pri ispitivanju glavnih efekata vrste škole i školskog uspjeha te njihove interakcije na važnost vijeća učenika

Tablica 16. Aritmetičke sredine i standardne devijacije za skalu podrška učeničkoj participaciji s obzirom na vrstu škole i školski uspjeh

Tablica 17. Rezultat složene analize varijance pri ispitivanju glavnih efekata vrste škole i školskog uspjeha te njihove interakcije na podršku učeničkoj participaciji

Tablica 18. Aritmetičke sredine i standardne devijacije za skalu percepcija ponašanja nastavnika (favoriziranje „dobrih“ učenika) s obzirom na vrstu škole i školski uspjeh

Tablica 19. Rezultat složene analize varijance pri ispitivanju glavnih efekata vrste škole i školskog uspjeha te njihove interakcije na percepciju ponašanja nastavnika („favoriziranje“ dobrih učenika)

Tablica 20. Aritmetičke sredine i standardne devijacije za skalu percepcija ponašanja nastavnika (ignoriranje „drugačijih“ učenika) s obzirom na vrstu škole i školski uspjeh

Tablica 21. Rezultat složene analize varijance pri ispitivanju glavnih efekata vrste škole i školskog uspjeha te njihove interakcije na percepciju ponašanja nastavnika (ignoriranje „drugačijih“ učenika)

PRILOG 2:

Tablica 22. Aritmetičke sredine i standardne devijacije za skale učeničke participacije s obzirom na vrstu škole i školski uspjeh

			N	M	SD
Informiranost o pravu na participaciju	Vrsta škole	Gimnazija	609	2,71	0,80
		Strukovne i umjetničke SŠ	894	2,74	0,83
	Školski uspjeh	Slab	467	2,56	0,82
		Vrlo dobar	699	2,77	0,80
		Odličan	337	2,85	0,81
Spremnost na aktivnu participaciju	Vrsta škole	Gimnazija	616	3,36	0,82
		Strukovne i umjetničke SŠ	899	3,19	0,88
	Školski uspjeh	Slab	465	3,02	0,83
		Vrlo dobar	708	3,27	0,86
		Odličan	342	3,53	0,82
Zadovoljstvo sudjelovanjem u razredu	Vrsta škole	Gimnazija	617	4,68	1,50
		Strukovne i umjetničke SŠ	909	4,57	1,53
	Školski uspjeh	Slab	474	4,31	1,49
		Vrlo dobar	709	4,67	1,51
		Odličan	343	4,93	1,48
Zadovoljstvo sudjelovanjem u školi	Vrsta škole	Gimnazija	617	3,93	1,57
		Strukovne i umjetničke SŠ	906	3,93	1,64
	Školski uspjeh	Slab	473	3,72	1,63
		Vrlo dobar	708	3,98	1,60
		Odličan	342	4,10	1,56
Znanje o vijeću učenika	Vrsta škole	Gimnazija	599	4,06	0,67
		Strukovne i umjetničke SŠ	862	3,92	0,78
	Školski uspjeh	Slab	441	3,83	0,78
		Vrlo dobar	685	4,00	0,72
		Odličan	335	4,10	0,72
	Vrsta škole	Gimnazija	597	2,95	0,89

Važnost vijeća učenika		Strukovne i umjetničke SŠ	884	3,05	0,93
	Školski uspjeh	Slab	458	2,95	0,92
		Vrlo dobar	688	3,05	0,91
		Odličan	335	3,03	0,92
Podrška učeničkoj participaciji	Vrsta škole	Gimnazija	569	3,02	0,87
		Strukovne i umjetničke SŠ	833	3,23	0,92
	Školski uspjeh	Slab	427	2,98	0,93
		Vrlo dobar	659	3,17	0,89
		Odličan	316	3,30	0,88
Favoriziranje „dobrih“ učenika	Vrsta škole	Gimnazija	602	3,76	0,89
		Strukovne i umjetničke SŠ	894	3,55	1,01
	Školski uspjeh	Slab	459	3,74	0,99
		Vrlo dobar	696	3,65	0,96
		Odličan	341	3,48	0,95
Ignoriranje „drugačijih“ učenika	Vrsta škole	Gimnazija	605	2,16	1,00
		Strukovne i umjetničke SŠ	903	2,29	1,06
	Školski uspjeh	Slab	469	2,44	1,08
		Vrlo dobar	698	2,21	1,01
		Odličan	341	2,01	0,98

Legenda: N=veličina uzorka; M=aritmetička sredina; SD=standarda devijacija

Tablica 23. Rezultati složene analize varijance pri ispitivanju glavnih efekata vrste škole i školskog uspjeha te njihove interakcije na skale učeničke participacije

	Izvor varijance	F	df	Parcijalni η^2
Informiranost o pravu na participaciju	škola	3,369	1	0,002
	školski uspjeh	11,110**	2	0,015
	škola×školski uspjeh	0,978	2	0,001
Spremnost na aktivnu participaciju	škola	1,293	1	0,001
	školski uspjeh	24,984**	2	0,032

	škola×školski uspjeh	0,003	2	0,000
Zadovoljstvo sudjelovanjem u razredu	škola	0,001	1	0,000
	školski uspjeh	10,290**	2	0,013
	škola×školski uspjeh	1,569	2	0,002
Zadovoljstvo sudjelovanjem u školi	škola	0,646	1	0,000
	školski uspjeh	3,427*	2	0,004
	škola×školski uspjeh	1,670	2	0,002
Znanje o vijeću učenika	škola	5,308*	1	0,004
	školski uspjeh	5,568*	2	0,008
	škola×školski uspjeh	1,765	2	0,002
Važnost vijeća učenika	škola	5,627*	1	0,004
	školski uspjeh	2,041	2	0,003
	škola×školski uspjeh	0,128	2	0,000
Podrška učeničkoj participaciji	škola	29,858**	1	0,021
	školski uspjeh	15,632**	2	0,022
	škola×školski uspjeh	0,205	2	0,000
Favoriziranje „dobrih“ učenika	škola	25,556**	1	0,017
	školski uspjeh	11,820**	2	0,016
	škola×školski uspjeh	0,217	2	0,000
Ignoriranje „drugačijih“ učenika	škola	0,550	1	0,000
	školski uspjeh	11,752**	2	0,015
	škola×školski uspjeh	0,579	2	0,001

Legenda: *= $p < ,05$ **= $p < ,01$