

Izet Pehlić¹

SOCIOPEDAGOŠKA ANALIZA EFEKATA PROGRAMA STEP BY STEP I KLASIČNOG OSNOVNOŠKOLSKOG PROGRAMA

Sažetak

Cilj ovog rada je bio kroz komparativnu analizu ustanoviti da li postoji statistički značajna razlika u razvoju samoeфикаsnosti učenika osnovne škole kroz program Steb by step i klasični osnovnoškolski program.

U radu su korišteni metod teorijske analize i deskriptivno-analitički servey metod. Od istraživačkih instrumenata korišteni su Upitnik o općim podacima, Upitnik samoeфикаsnosti – SEQ–C i Upitnik kvaliteta dječijeg prijateljstva (KDP, Klarin 2000). Istraživački uzorak čini ukupno 118 učenika Osnovne škole “Meša Selimović” u Zenici (Bosna i Hercegovina).

Rezultati istraživanja su pokazali da u komparativnoj analizi većeg broja istraživačkih varijabli ne postoji statistički značajna razlika u efektima programa Steb by step i klasičnog osnovnoškolskog programa. Statistički značajna razlika ustanovljena je samo kod dvije varijable: 1. odnos s roditeljima (učenici koji nastavu prate po programu Step by step u statistički značajno većoj mjeri ostvaruju dobre odnose s roditeljima od učenika koji su u klasičnom osnovnoškolskom programu) i 2. akademska samoeфикаsnost (učenici koji nastavu prate po klasičnom osnovnoškolskom programu pokazali su veće vrijednosti na skali akademska samoeфикаsnost od učenika u programu Step by step).

Ključne riječi: program Step by step, klasični osnovnoškolski program, samoeфикаsnost, kvalitet prijateljstva, školski uspjeh

¹ Doktor pedagoških nauka, Islamski pedagoški fakultet Univerziteta u Zenici, izet.pehlic@gmail.com

1. Uvod

Samoeфикаsnost se odnosi na uvjerenja pojedinca da može uspješno ostvariti ponašanje potrebno za postizanje nekoga specifičnog cilja. Generalno, ovaj konstrukt sličan je konstrukt samopoimanja ili konstrukt percepcije osobne kompetentnosti. Pintrich i Schunk (1996) ističu da ipak postoje bitne razlike. Prvo, definicija samoeфикаsnosti uključuje organizaciju i izvršavanje akcije na određen način, što predstavlja više specifično i situacijsko gledište (uključivanje bihevioralnih akcija ili kognitivnih vještina koje su nužne za kompetentni učinak). Tako npr. samoeфикаsnost u matematici ne bi bila samo prepoznavanje toga da sam dobar u matematici nego prije eksplicitna procjena da imam vještine ili znanje za rješavanje problema oduzimanja razlomaka. Drugo, situacijska usmjerenost konstrukta samoeфикаsnosti očituje se i u tome što se samoeфикаsnost razmatra u odnosu na određeni tip cilja što ga postavlja pojedinac ili što ga postavljaju zahtjevi zadatka i okoline. Tako samoprocjene ефикаsnosti za vrlo slične zadatke mogu varirati u funkciji intraindividualnih ili okolinskih razlika. U akademskom kontekstu, učenikova percepcija samoeфикаsnosti za učenje određenoga gradiva iz matematike može biti niža nego obično zato što je to gradivo teže od gradiva koje je učenik već svladao.

Bandura (1991) smatrao je da ljudi žele izbjeći zadatke i situacije za koje vjeruju da prelaze njihove mogućnosti, odnosno, da poduzimaju zadatke i aktivnosti za koje vjeruju da ih mogu svladati. Stoga, kad su percepcije samoeфикаsnosti visoke, osoba će se angažirati u zadacima koji potiču razvoj njezinih vještina i sposobnosti, ali kad je percepcija samoeфикаsnosti niska, osoba se neće angažirati u novim zadacima koji bi joj mogli pomoći u usvajanju novih vještina. Izbjegavanjem ovih zadataka neće dobiti nikakvu korektivnu povratnu informaciju da opovrgne negativne percepcije samoeфикаsnosti.

Samoeфикаsnost je, od objavljivanja prvog Bandurinovog članka u časopisu "Psychological Review" (1977), postala jedan od najčešće korištenih konstrukata u literaturi iz socijalne i kliničke psihologije, te psihologije savjetovanja. Bandura (1977) određuje samoeфикаsnost kao vjerovanje u sposobnost organiziranja i izvršenja akcija potrebnih da bi se ostvario određeni pretpostavljeni tip aktivnosti.

Ispitivanja su potvrdila da je optimalna procjena samoeфикаsnosti ona koja malo nadmašuje učenikove stvarne sposobnosti, jer takvi učenici češće biraju izazovne zadatke, ulažu više napora, ustrajni su i doživljavaju manje anksioznosti koja bi mogla interferirati s učinkom (prema McCormick i McPherson, 2003).

Iako se ефикаsnost i kompetentnost često mogu razumijevati i kao sinonimi, u značenju među njima, ipak, postoji izvjesna razlika. Dok se pod kompetentnošću podrazumijeva posjedovanje adekvatnih sposobnosti i kvaliteta, tj. kapaciteta da se djeluje na ефикасан način, pod ефикасноšću se podrazumijeva moć da se ostvari neki učinak. Kompetentnost odražava potencijal za djelovanje, dok ефикаsnost odražava konkretnu djelotvornost. Kompetentna osoba će najvjerojatnije biti i ефикасна, ефикасна osoba je sigurno kompetentna. I pored ovih neznatnih semantičkih razlika teoriju samoeфикаsnosti možemo smatrati i teorijom percepcije lične kompetentnosti (Bezinović, 1988).

Prema Bandurinoj (1999) socijalno-kognitivnoj teoriji, pojedinci posjeduju vlastiti sistem koji im pomaže u ostvarivanju kontrole nad mislima, osjećanjima, motivacijom i akcijama. Ovaj lični sistem uključuje kognitivne i ефективne strukture i omogućuje upotrebu mehanizama kojima će se opažati, regulisati i vrednovati ponašanje. Kroz procese individualne provjere, koji uključuju i percepciju samoeфикаsnosti, pojedinci procjenjuju vlastita iskustva i misaone procese.

Prema teoriji postoje dva osnovna tipa očekivanja:

- očekivanje ishoda, tj. uvjerenje da će neko ponašanje dovesti (ili neće dovesti) do željenog ishoda i
- očekivanje individualne ефикаsnosti, tj. uvjerenje pojedinca da je on sposoban (ili nije sposoban) realizovati potrebno ponašanje.

Očekivanja individualne ефикаsnosti bazirana su na četiri osnovna izvora informacija:

- na iskustvima sa individualnim učincima u sličnim situacijama: autentična iskustva pojedinca sa sličnim situacijama imaju najveći uticaj – prethodni uspjesi podižu situacijska očekivanja ефикаsnosti i obrnuto;
- na opažanjima uspješnosti drugih u sličnim situacijama (indirektna iskustva): uspješnost drugih podiže nivo

očekivanje individualne efikasnosti po modelu „ako mogu drugi, mogu i ja“;

- na verbalnim uvjerenjima: koliko će verbalna uvjerenja biti uticajna zavisi o percipiranoj kompetentnosti izvora, o njegovoj atraktivnosti, ili, pak, o povjerenju koje pojedinac ima u njega;
- na emocionalnoj i fiziološkoj uzbuđenosti: ljudi osjećaju svoju pretjeranu visceralnu uzbuđenost ili neugodna emocionalna stanja (npr. anksioznost) kao smetnju efikasnom ponašanju i stoga u stanju takve uzbuđenosti imaju niži nivo očekivanja individualne efikasnosti. Kada treba obavljati aktivnosti koje iziskuju fizičku snagu ili izdržljivost, percipirana efikasnost je pod snažnim uticajem stanja poput umora ili bola.

Očekivanja individualne efikasnosti variraju uzduž tri glavne dimenzije: generalnost, snaga i veličina. Generalnost se odnosi na to koliko se iskustvo individualnog uspjeha ili neuspjeha koje utiče na očekivanja efikasnosti u ograničenim, specifičnim djelatnostima, generalizuje na slična ponašanja ili kontekste. Snaga se odnosi na sigurnost pojedinca da može uspješno realizovati neka ponašanja (stepen uvjerenja). Veličina očekivanja individualne efikasnosti u hijerarhiji ponašanja (stepenovanj po težini zadatka) odnosi se na broj "koraka" u ponašanju za koje pojedinac misli da ih može uspješno realizirati.

Samoefikasnost je ključna varijabla u ovom istraživanju, budući da je pozitivno individualno osjećanje samoefikasnosti dobra osnova za razvijanje kvaliteta prijateljstva, a može biti i značajna po utjecaju i na školski uspjeh.

2. Metod

Cilj ovog istraživačkog rada bio je da se kroz sociopedagošku komparativnu analizu ustanovi da li postoji statistički značajna razlika u efektima programa Steb by step i klasičnog osnovnoškolskog programa. Kao ključne istraživačke varijable izabrane su samoefikasnost (akademska, socijalna i emocionalna), kvalitet prijateljstva i školski uspjeh.

Pošlo se od pretpostavke da ne postoji statistički značajna razlika u efektima programa Steb by step i klasičnog osnovnoškolskog programa, tj. da nema statistički značajne razlike u samoefikasnosti, kvalitetu prijateljstva i školskom uspjehu.

U radu su korišteni metod teorijske analize i deskriptivno-analitički servey metod.

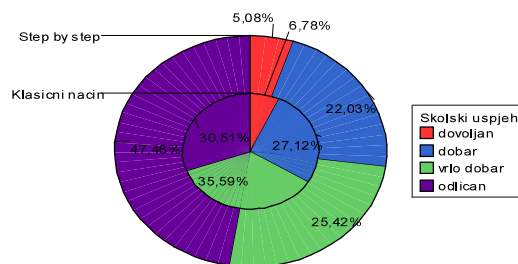
Od istraživačkih postupaka korišteni su anketiranje i skaliranje. Od istraživačkih instrumenata korišteni su Upitnik o općim podacima, Upitnik samoefikasnosti – SEQ–C i Upitnik kvaliteta dječijeg prijateljstva (KDP, Klarin 2000).

Istraživački uzorak činilo je ukupno 118 učenika Osnovne škole "Meša Selimović" u Zenici. Od toga, 59 ispitanika je u odgojno-obrazovnom procesu po programu Step by step, a njih 59 u odgojno-obrazovni proces uključeno je po klasičnom programu.

3. Rezultati istraživanja

3.1. Opći pokazatelji

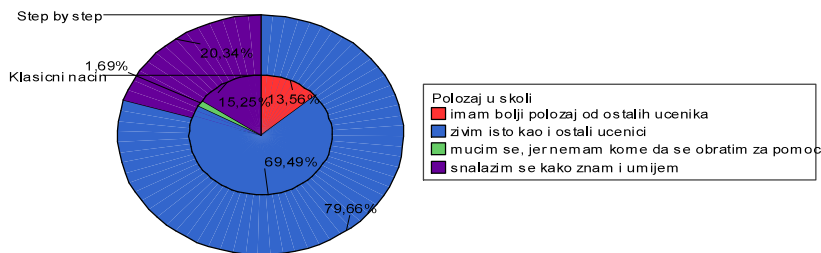
Interesirali smo se da li postoji razlika u školskom uspjehu učenika koji nastavu prate po programu Step by step i onih koji nastavu prate na klasični način.



Grafikon 1: Grafički prikaz školskog uspjeha ispitanika

Rezultati istraživanja su pokazali da postoji mala razlika u školskom uspjehu učenika koji nastavu prate po programu Step by step i onih koji nastavu prate na klasični način. Rezultati ANOVE su pokazali da postojeća razlika, generalno, nije statistički značajna ($F=2,190$, $sig=,142$).

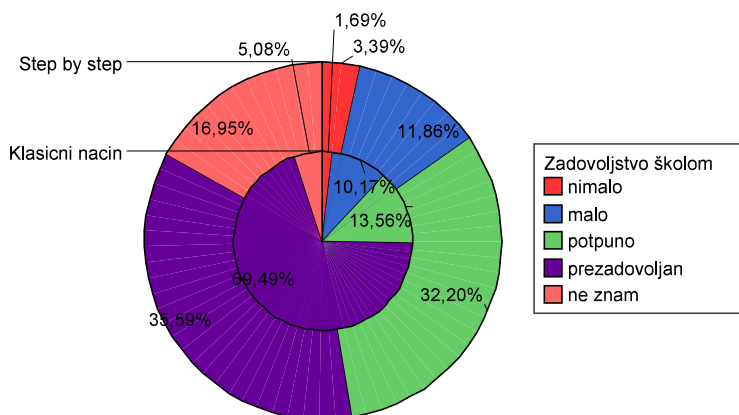
Interesantno je da su rezultati istraživanja pokazali da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima ispitanika o najvažnijem predmetu ($F=1,458$, $sig=,230$) i najtežem predmetu ($F=2,717$, $sig=,102$).



Grafikon 2: Grafički prikaz stavova ispitanika o položaju u školi

Rezultati ANOVE pokazali su da razlika u stavovima ispitanika koji nastavu prate po programu Step by step i onih koji nastavu prate na klasični način o njihovom položaju u školi, koja je vidljiva na grafičkom prikazu 3, nije statistički značajna ($F=2,070$, $sig=,153$). Interesantno je da je 13,56% ispitanika koji nastavu prate na klasični način izjavilo da ima bolji položaj od drugih učenika, što se uklapa u tradiciju da umješniji učenici lakše mogu doći do izražaja u socijalnom okruženju u kojem se svi na isti način i istim intenzitetom i zalaganjem ne bore za svoju jednaku poziciju. S druge strane, jedan je učenik je izjavio da se muči jer se nema kome obratiti za pomoć, što potvrđuje rečeno, za razliku od prakse programa Step by step u čijoj je naravi njegovanje i razvijanje osobnosti, te briga o svakom djetetu individualno.

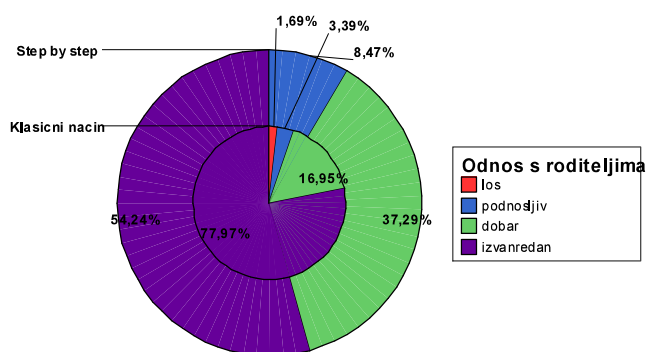
Imajući u vidu sva iskustva ispitanika, nastojali smo ustanoviti njihov stav o nivou njihovog zadovoljstva školom.



Grafikon 3: Grafički prikaz stavova ispitanika o zadovoljstvu školom

Istraživački rezultati pokazali su da je veći nivo potpunog zadovoljstva kod učenika koji nastavu prate po programu Step by step. S druge strane, veći broj učenika koji prati nastavu po klasičnom programu prezadovoljan je školom. Interesantno je da je veći broj učenika koji nastavu prate po programu Step by step izjavilo da ne zna izraziti nivo zadovoljstva školom. Distribucija odgovora u konačnici u statističkoj analizi pokazala je da generalno ne postoji statistički značajna razlika u stavovima ispitanika ($F=,813$, $\text{sig}=,369$).

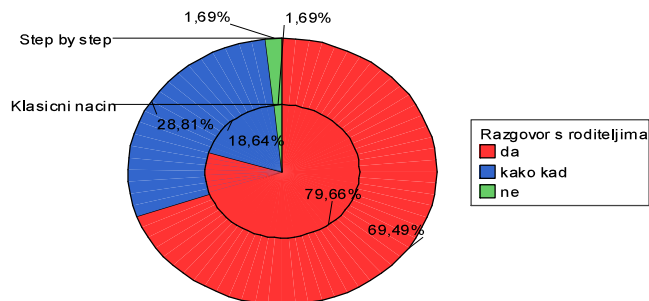
Ispitali smo stavove učenika o njihovom odnosu s roditeljima.



Grafikon 4: Grafički prikaz stavova ispitanika o odnosu s roditeljima

Vidljiva je razlika na grafičkm prikazu 2 u nekim nivoima odgovora u stavovima ispitanika koji nastavu prate po programu Step by step i onih koji nastavu prate na klasični način o tome kakav je u cjelini gledano njihov odnos sa roditeljima. Istraživački rezultati pokazali su da ispitanici koji nastavu prate po programu Step by step statistički značajno ($F=4,732$, $\text{sig}=,032$) ostvaruju bolji odnos sa roditeljima nego ispitanici koji nastavu prate po klasičnom programu.

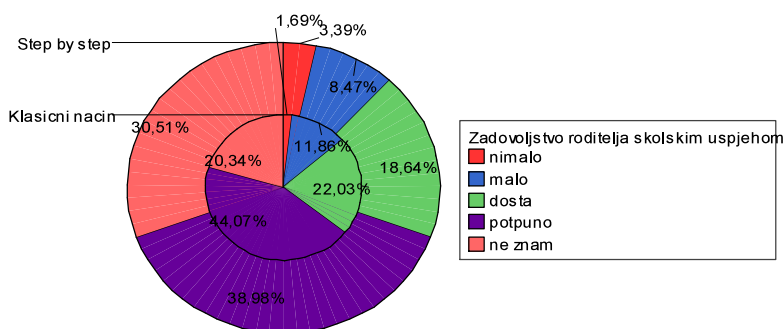
Ispitali smo i stavove ispitanika o tome da li mogu otvoreno sa roditeljima razgovarati o problemima s kojima se suočavaju u školi. Slijedi grafički prikaz.



Grafikon 5: Grafički prikaz stavova ispitanika o mogućnosti razgovora s roditeljima o problemima s kojima se suočavaju u školi

Iz grafikona 5 vidljivo je da u nešto većoj mjeri učenici koji nastavu prate po klasičnom programu mogu otvoreno sa roditeljima razgovarati o problemima s kojima se suočavaju u školi. Isti je broj učenika koji ne mogu otvoreno sa roditeljima razgovarati o problemima s kojima se suočavaju u školi. Vidljiva razlika u odgovorima nije statistički značajna ($F=1,310$, $\text{sig}=,255$).

I na kraju ovog dijela istraživačkih rezultata, interesiralo nas je da li postoji razlika u zadovoljstvu roditelja školskim uspjehom između učenika koji nastavu prate po klasičnom programu i onih koji nastavu prate po programu *Step by step*.

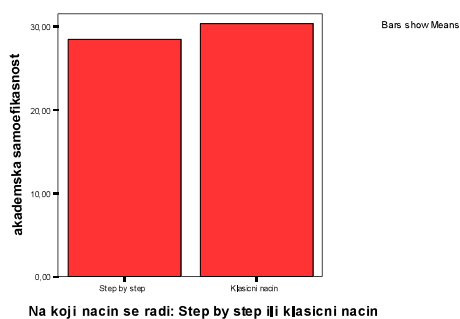


Grafikon 6: Grafički prikaz stavova ispitanika o zadovoljstvu roditelja školskim uspjehom

Istraživački rezultati su pokazali da u većoj mjeri potpuno zadovoljstvo roditelja školskim uspjehom ističu učenici koji nastavu prate po klasičnom programu. Veći je broj učenika koji nastavu prate po programu *Step by step* izjavilo da ne zna nivo zadovoljstva roditelja njihovim školskim uspjehom. Razlika u stavovima nije statistički značajna ($F=,652$, $sig=,421$).

3.2. Samoefikasnost u programu Step by step i klasičnom programu

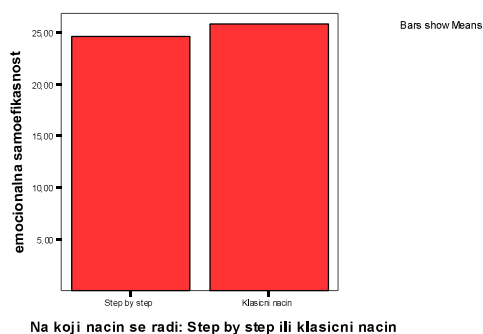
Slijedi predstavljanje i interpretacija rezultata dobivenih Skalom samoefikasnosti SEQ-C, koja u sebi sadrži varijable akademske, socijalne i emocionalne samoefikasnosti.



Grafikon 7: *Grafički prikaz akademske samoefikasnosti u programu Step by step i klasičnom programu*

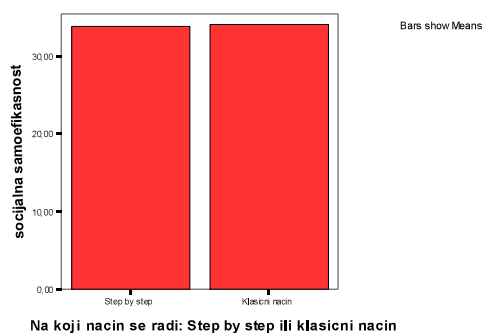
Rezultati istraživanja su pokazali kako postoji statistički značajna razlika ($F=6,325$, $sig=,011$) u stepenu izražene akademske samoefikasnosti između ispitanika koji nastavu prate na klasičan način i ispitanika koji nastavu prate po programu *Step by step*. Vidimo kako ispitanici koji pohađaju nastavu prema klasičnom načinu rada iskazuju veći stepen akademske samoefikasnosti ($M=30,35$) nego ispitanici koji pohađaju nastavu prema *step by step* programu ($M=28,5$).

Ovi rezultati potvrđuju kako klasični program najviše podstiče i razvija akademske kompetencije, čije je osnovno obilježje razvoj reproduktivnih sposobnosti i sposobnosti memoriranja nastavnog sadržaja.



Grafikon 8: *Grafički prikaz emocionalne samoefikasnosti u programu Step by step i klasičnom programu*

Rezultati dobiveni skalom samoefikasnosti SEQ-C pokazali su blagu prednost na skali emocionalne samoefikasnosti kod ispitanika koji nastavu prate na klasičan način ($M=25,8376$) u odnosu na one koji nastavu prate po programu *Step by step* ($M=24,6061$). Uočena prednost nije statistički značajna ($F=3,127$, $p=0,078$). Rezultate interpretiramo u kontekstu naše realnosti – škola je institucija koja se ne može brzo promijeniti. U tom kontekstu, klasični program je solidan okvir za testiranje i razvijanje emocija, jer samim tim što je 'klasični' ne znači da nastavnici sputavaju emocionalni razvoj i da je pedagoška klima nepovoljna za individualni učenikov emocionalni razvoj.



Grafikon 9: *Grafički prikaz socijalne samoefikasnosti u programu Step by step i klasičnom programu*

Iz grafičkog prikaza 9 vidljivo je da su rezultati istraživanja pokazali kako postoji blaga prednost ispitanika koji nastavu prate

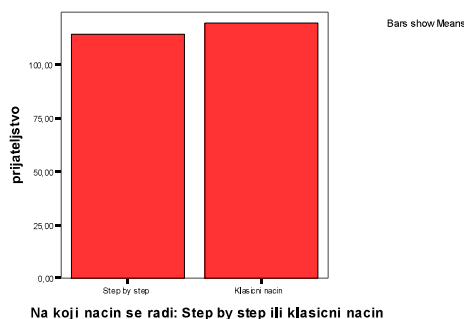
po klasičnom programu u stepenu izražene socijalne samoeфикаsnosti u odnosu na ispitanike koji nastavu prate po programu *Step by step*. Uočena prednost nije statistički značajna ($F=0,106$, $p=0,744$). Bilo je za očekivati da će učenici koji nastavu prate po programu *Step by step* pokazati veću socijalnu samoeфикаsnost s obzirom na njegove teorijske postavke, standarde, metode i načine rada.

Ovo možemo interpretirati u kontekstu činjenice da nastavnici i škola nisu jedini izvor i faktor razvoja učenikovih socijalnih kompetencija, te da je možda klasični pristup obrazovanju, u kojem je razvijen individualni takmičarski duh, učenike iz klasičnog programa, kojima je u ovom vremenu sve dostupno, kao i učenicima koji nastavu prate po *Step by step* programu, doveo u blagu prednost.

Istraživački rezultati samoeфикаsnosti se razumijevaju i u kontekstu Bronfenbrennerove ekološke systemske teorije (Pašalić-Kreso, 2004), po kojoj se učenikov razvoj dešava u njegovom neposrednom socijalnom okruženju u kontekstualnom, systemskom, istovremenom djelovanju više odgojnih faktora.

3.3. Kvalitet prijateljstva u programu Step by step i klasičnom programu

Rezultati istraživanja pokazali su blagu prednost na skali kvaliteta dječijeg prijateljstva kod ispitanika koji nastavu prate na klasičan način ($M=119,76$) u odnosu na one koji nastavu prate po programu *Step by step* ($M=114,53$). Uočena prednost nije statistički značajna ($F=3,38$, $p=0,067$).



Grafikon 24: *Grafički prikaz rezultata na skali kvaliteta dječijeg prijateljstva u programu Step by step i klasičnom programu*

Ovi rezultati mogu se interpretirati samo pretpostavkom da *Step by step* nije najbolje prihvaćen i da se ne provodi u cijelosti u svim predmetima i u svoj punini ideje i metodskog pristupa. Razlog može biti i u nedovoljnoj educiranosti nastavnika za provođenje principa metodskog pristupa, koji je osoben za program *Step by step*, u svim predmetima na odgovarajući način, te u našem specifičnom socijalnom kontekstu, koji od škole i nastavnika još uvijek očekuje izraženije uspjehe u području akademske samoeфикаsnosti učenika.

3.4. Školski uspjeh u programu *Step by step* i klasičnom programu

Uvidom u aritmetičke sredine, predstavljene u ANOVI 1, možemo zaključiti kako ispitanici sa boljim školskim uspjehom iskazuju statistički značajno više vrijednosti na skali akademske samoeфикаsnosti (odlični $M=32,08$; vrlodobri $M=28,64$) nego ispitanici sa lošijim školskim uspjehom (dobri $M=26,4$; dovoljni $M=26,81$) na statističkom nivou $p=0,000$.

ANOVA 1: *Prikaz rezultata odnosa između akademske samoeфикаsnosti i školskog uspjeha*

Akademska samoeфикаsnost		N	M	Std. Dev.	95% Conf. Interval of M		F	Sig. F
Školski uspjeh	dovoljan	16	26,8125	7,39566	22,8716	30,7534	15,095	,000
	dobar	55	26,4727	6,10360	24,8227	28,1228		
	vrlo dobar	82	28,6463	5,49831	27,4382	29,8545		
	odličan	96	32,0833	4,40016	31,1918	32,9749		
Total		249	29,3735	5,83243	28,6455	30,1015		

Rezultati istraživanja povezanosti školskog uspjeha i emocionalne samoeфикаsnosti pokazali su kako ne postoji statistički značajna razlika u stepenu izražene emocionalne samoeфикаsnosti između ispitanika u odnosu na školski uspjeh koji ispitanici postižu.

ANOVA 2: *Prikaz rezultata odnosa između emocionalne samoeфикаsnosti i školskog uspjeha*

Emocionalna samoeфикаsnost		N	M	Std. Dev.	95% Conf. Interval of M		F	Sig. F
Školski uspjeh	dovoljan	16	24,5000	6,40833	21,0852	27,9148	1,103	,349
	dobar	55	24,1273	5,63078	22,6051	25,6495		
	vrlo dobar	82	25,4024	5,67616	24,1553	26,6496		
	odličan	96	25,7188	5,11695	24,6820	26,7555		
Total		249	25,1847	5,50861	24,4972	25,8723		

Uvidom u aritmetičke sredine, predstavljene u ANOVI 2, možemo zaključiti da ne postoji statistički značajna razlika u stepenu izražene emocionalne samoefikasnosti između ispitanika koji imaju dovoljan, dobar, vrlo dobar ili odličan uspjeh.

Rezultati istraživanja školskog uspjeha i socijalne samoefikasnosti pokazali su kako postoji statistički značajna razlika ($F=3,25$) u stepenu izražene socijalne samoefikasnosti između ispitanika u odnosu na školski uspjeh koji ispitanici postižu.

ANOVA 3: *Prikaz rezultata odnosa između socijalne samoefikasnosti i školskog uspjeha*

Socijalna samoefikasnost		N	M	Std. Dev.	95% Conf. Interval of M		F	Sig. F
Školski uspjeh	dovoljan	16	31,9375	9,03673	27,1222	36,7528	3,255	,022
	dobar	55	32,8545	7,08001	30,9405	34,7685		
	vrlo dobar	82	33,0244	6,78229	31,5342	34,5146		
	odličan	96	35,4167	5,12099	34,3791	36,4543		
Total		249	33,8394	6,52340	33,0251	34,6536		

Uvidom u aritmetičke sredine, predstavljene u ANOVI 3, možemo zaključiti kako ispitanici sa boljim školskim uspjehom iskazuju statistički značajno više vrijednosti na skali socijalne samoefikasnosti (odlični $M=35,41$; vrlo dobri $M=33,02$) nego ispitanici sa lošijim školskim uspjehom (dobri $M=32,85$; dovoljni $M=31,93$) na statističkom nivou $p=0,022$.

Naše nastojanje da ispitamo povezanost školskog uspjeha i kvaliteta prijateljstva koje učenici uspostavljaju rezultiralo je sociopedagoški interesantnim pokazateljima.

ANOVA 4: *Prikaz rezultata odnosa između kvaliteta prijateljstva i školskog uspjeha*

Kvalitet prijateljstva		N	M	Std. Dev.	95% Conf. Interval of M		F	Sig. F
Školski uspjeh	dovoljan	16	106,00	30,678	89,65	122,34	4,647	,004
	dobar	55	110,07	23,564	103,70	116,44		
	vrlo dobar	82	121,86	18,924	117,70	126,02		
	odličan	96	118,61	21,961	114,16	123,06		
Total		249	116,98	22,513	114,17	119,79		

Uvidom u aritmetičke sredine, predstavljene u ANOVI 4, možemo zaključiti kako ispitanici sa boljim školskim uspjehom iskazuju statistički značajno više vrijednosti na skali kvaliteta prijateljstva (odlični $M=118,61$; vrlo dobri $M=121,86$) nego ispitanici sa lošijim školskim uspjehom (dobri $M=110,07$; dovoljni $M=106,00$) na statističkom nivou $p=0,004$.

Ovi rezultati školski uspjeh stavljaju u poželjni kontekst koji omogućuje bolji razvoj i uspjeh pojedinca, a razbija stereotip da su bolji učenici skloni autoizolacionizmu. Iako nije presudan za samoostvarenje pojedinca, školski uspjeh je bitan faktor za razvoj samopouzdanja u raznim životnim situacijama i socijalnim kontekstima, pa i u kvalitetu prijateljstva.

4. Umjesto zaključka

Kada je u pitanju razlika između programa *Step by step* i klasičnog programa, rezultati istraživanja pokazali su kako ispitanici koji pohađaju nastavu prema klasičnom načinu rada iskazuju veći stepen akademske samoefikasnosti nego ispitanici koji pohađaju nastavu prema *Step by step* programu. To se uklapa u činjenicu da se u tradicionalnoj školi stavlja akcenat na akademsku samoefikasnost.

S druge strane, rezultati su pokazali da ne postoji statistički značajna razlika između programa *Step by step* i klasičnog programa u emocionalnoj samoefikasnosti, socijalnoj samoefikasnosti i kvalitetu prijateljstva. Ovaj istraživački nalaz potvrđuje da primjenom različitih metoda, oblika rada i značajnijim uključivanjem učenika u ukupni odgojno-obrazovni proces nadilazimo slabosti tradicionalnog odgojno-obrazovnog rada s učenicima. Bez sumnje, možemo konstatovati da su i nastavnici koji rade na klasični način kroz samoedukaciju bitno promijenili klasični pristup učeniku i nastavnom procesu. Također, izmijenjeni socijalni kontekst u kojem učenici odrastaju danas omogućuje svima gotovo iste ili slične uvjete i šansu.

Rezultati istraživanja mogu pomoći u kreiranju programa rada sa roditeljima i planiranju njihovog većeg uključivanja u odgojno-obrazovni rad škole. S obzirom da su roditelji najzainteresiraniji za uspjeh svoga djeteta, rezultati mogu biti podsticajni za njihovo animiranje na edukaciju za kvalitetan rad s djecom, te razvijanje senzibiliteta za uspostavljanje zdravih i socijalno i emocionalno bogatih interpersonalnih odnosa s njihovom djecom, a u funkciji prevencije poremećaja u ponašanju učenika.

Podstaknuti istraživačkim nalazima ovog i ranijih u radu spomenutih istraživanja, možemo konstatirati da reforma škole treba ići u pravcu priznavanja bitnosti svakom djetetu bez obzira na njegove individualne karakteristike, učenicima treba omogućiti da uspiju po svojim mogućnostima, uz istovremeno afirmiranje

izvrsnosti kao načina funkcioniranja i time kreiranje ambijenta u kojem će učenici željeti i moći izraziti i dostići svoj maksimum.

Smatramo da su ovim istraživanjem stečeni značajni, ali istovremeno orijentirajući uvidi, te da istraživanje može imati i svoju aplikativnu dimenziju i biti podsticaj za dalja naučno-istraživačka propitivanja u području efekata programa Step by step u cilju njegovog svrsishodnijeg i temeljitijeg osmišljavanja i korištenja u odgojno-obrazovne svrhe u našoj osnovnoškolskoj bosanskohercegovačkoj realnosti.

Rezultati nude nove uvide u funkciji potpunijeg sagledavanja, tumačenja i usmjeravanja odgojno-obrazovnih procesa u savremenoj školi, posebno kod uvođenja projekata za njeno ozdravljenje.

5. Literatura

- Bandura, A. (1977) Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change, *Psychological Review*, 84, 2, 191–215.
- Bandura, A. (1991) Self-regulation of motivation through anticipatory and self-reactive mechanisms. U: R. Dienstbier (ur.), *Nebraska Symposium on Motivation*, Vol. 38 (str. 69–164), Lincoln: University of Nebraska Press.
- Bandura, A. (1999) A social cognitive theory of personality, u Pervin L. i John O. (eds) *Handbook of Personality*, New York: Guilford Publications, 154–196.
- Bezinović, P. (1988) *Percepcija osobne kompetentnosti kao dimenzija samopoimanja*. Doktorska disertacija. Zagreb: Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta.
- Cohen, L. Manion, L. i Morrison, K. (2007) *Metode istraživanja u obrazovanju*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Domović, V. (2004) *Školsko ozračje i učinkovitost škole*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Đorđević, B. i Đorđević, J. (1988) *Učenici o svojstvima nastavnika*, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd: Prosveta.
- Glasser, W. (1990) *Kvalitetna škola*. Zagreb: Educa.
- Joksimović, S. (1994) Oblici prosocijalnog ponašanja mladih, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 26, 34–50.
- Krnjajić, S.B. (2002) Vršnjački odnosi i školsko postignuće, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, br. 34, Baograd, str. 213–235.

- McCormick, J., McPherson, G. E. (2003) The role of self-efficacy in a musical performance examination: an exploratory structural equation analysis, *Psychology of Music*, 31 (1): 37–51.
- McPherson, G. E., Zimmerman, B. J. (2002) Self-regulation of musical learning: A social cognitive perspective. U: R. Colwell, C. Richardson (ur.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (str. 327–347), Oxford University Press: New York.
- Muris, P. (2001) A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths, *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23 (3): 145–149.
- Mužić, V. (2004) *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*, Zagreb: Educa.
- Pašalić-Kreso, A. (2004) *Koordinate obiteljskog odgoja, Prilog sistemskom pristupu razumijevanja obitelji i obiteljskog odgoja*, Sarajevo: Jež.
- Patrick, H., Hicks, L., Ryan, A. M. (1997) Relations of Perceived Social Efficacy and Social Pursuit to Self-Efficacy for Academic Work, *Journal of Early Adolescence*, 17 (2): 109–128.
- Pintrich, P. R., Schunk, D. H. (1996) *Motivation in Education – Theory, Research and Applications*. New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Slatina, M. (2005) *Od individue do ličnosti*. Zenica: Dom štampe.
- Stanojlović, S. (2003) *Razumijevanje mladih – unapređivanje socijalnih i emocionalnih kompetencija*, Bijeljina: Grafika.
- Vulić-Prtorić, A. i Sorić, I. (2006) *Upitnik samoefikasnosti za djecu – SEQ-C*, u *Zbirka psihologijskih skala i upitnika*, Zadar: Odjel za psihologiju Sveučilišta u Zadru.
- Zimmerman, B. J. (2001) Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview and Analysis. U: B. J. Zimmerman, D. H. Schunk (ur.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives* (str. 1–39), Lawrence Erlbaum Ass. Publishers.
- Zvonarević, M. (1976) *Socijalna psihologija*. Zagreb: Školska knjiga.

SOCIO-PEDAGOGICAL ANALYSIS OF THE EFFECTS OF STEP BY STEP AND CLASSICAL PRIMARY-SCHOOL PROGRAM

Izet Pehlić, Ph.D.

Summary

The aim of this study was to determine if there was a statistically significant difference in the effects of Step by step and the classical primary-school programs. The methods used are three methods: theoretical analysis and the descriptive-analytical survey, and the instruments used are a questionnaire about general information, and self-efficiency questionnaire, and the quality of children's friendships questionnaire. The research sample consisted of 118 primary school students from "Mesa Selimovic" school in Zenica.

Comparative analysis of multiple research variables has shown that there is no statistically significant difference in the effects of Step by step and classical primary-school programs. Statistically significant difference was found in only two variables: 1. relationship with parents (students who follow the step by step program have significantly better relationship with their parents than the students who follow the classical programs), 2. academic self-efficiency (students who attend classical program classes showed better results on the scale of academic self-efficiency than the students following the step by step program).

Key words: step by step program, classical primary-school program, self-efficiency, quality of friendships, school results

التحليل الاجتماعي التربوي لنتائج برنامج Step by step و البرنامج الكلاسيكي في المدارس الابتدائية

عزت بهليتش، كلية التربية الإسلامية في جامعة زينيتسا

خلاصة البحث

تبحث هذه الدراسة عن وجود الاختلاف الإحصائي في نتائج برنامج Step by step و البرنامج الكلاسيكي في المدارس الابتدائية. الطرق التي استخدمت في هذا البحث هي طريق التحليل النظري، طريق servey الوصفي التحليلي. أما وسائل البحث فهي الاستبيان عن البيانات العامة، استبيان تقدير الفاعلية الذاتية، الاستبيان عن جودة الصداقة بين الأولاد. أقيم البحث بين مائة وثمانية عشر تلميذا من المدرسة الابتدائية ميشا سليموفيتش في زينيتسا. أثبت التحليل المقارن للتغيرات البحثية العديدة أنه لا يوجد الاختلاف الإحصائي الكبير في نتائج هاذين البرنامجين إلا في المتغيرتين و هما: (١) العلاقة مع الوالدين (تحقيق العلاقات الجيدة مع الوالدين أفضل إحصائيا عند التلاميذ الذين يدرسون طبق برنامج Step by step) (٢) الفاعلية الذاتية الأكاديمية (القيم التي أظهرها التلاميذ على سلم الفاعلية الذاتية الأكاديمية هي أكثر عند التلاميذ الذين في البرنامج الكلاسيكي) الكلمات الأساسية: برنامج Step by step، برنامج المدارس الابتدائية الكلاسيكي، الفاعلية الذاتية، جودة الصداقة، النجاح الدراسي