

UDK: 37.026:342.721-057.874; DOI: 10.7251/STED0415087K

KONSTRUKCIJA UPITNIKA UČENIČKIH STAVOVA O (LIČNOJ SLOBODI U) ŠKOLI

Ivan Knežević³⁹, Siniša Subotić⁴⁰

Sažetak

Veliki broj učenika ne voli školu. Takođe, sve veći broj mislilaca kritikuje konceptualne, moralne i praktične manjkavosti aktuelne kompulzivne obrazovne paradigme (posebno naglašavajući važnost pitanja slobode). Međutim, sistematičnija istraživanja strukture stavova učenika o ovim značajnim pitanjima izostaju. Cilj ovog istraživanja ogledao se u preliminarnom pokušaju konstrukcije upitnika stavova o školi, sagledanih iz ugla ovakvih kritika. Istraživanje je sprovedeno na uzorku od 460 srednjoškolaca iz Brčko Distrikta (57.6% djevojaka), prosječnog uzrasta 16.55 ($SD=1.02$) godina. Početni skup stavki u analizi predstavljale su 64 tvrdnje o različitim aspektima zadovoljstva i nezadovoljstva školom, nastavnicima i stepenu lične slobode u školi. Nakon eliminacije neadekvatnih stavki, u analizi ih je zadržano ukupno 29. Paralelna analiza sugerisala je zadržavanje tri faktora, koji su ekstrahovani uz pomoć eksplorativne faktorske analize (EFA) i rotirani promin rotacijom. Faktori su objašnjavali ukupno 66.9% zajedničke varijanse i nazvani su: 1) Zadovoljstvo nastavnicima i školom, 2) Nezadovoljstvo kompulzivnošću škole i 3) Nezadovoljstvo koncepcijom škole. Korelacije između faktora sugerisale su mogućnost spajanja drugog i trećeg faktora u jedan, kao i postojanje hijerarhijske strukture. Ove hipoteze potrebno je provjeriti konfirmativno, na novom i većem uzorku. U trofaktorskoj soluciji, na osnovu multidimenzionalne TOS analize utvrđeno je da je većina stavki pokazala visoku ili umjerenu diskriminativnost („ a “) na svojim primarnim faktorima, a isto se može konstatovati i za multidimenzionalnu diskriminativnost („ $MDISC$ “). Pouzdanost sva tri faktora je dobra (McDonaldsove ω : .89, .89 i .84). Zabilježene su statistički značajne razlike između školskih razreda na sve tri dimenzije, a utvrđen je i veći broj interpretabilnih korelacija ovih faktora sa drugim mjerama. Iako je potrebno konfirmativno provjeriti njegovu strukturu i evaluirati radne pretpostavke koje su u članku predložene, konstruisani upitnik doprinosi ispitivanju strukture stavova učenika prema školi i konstruktivnoj kritici aktuelne obrazovne paradigme.

Ključne riječi: stavovi o školi, kompulzivno obrazovanje, sloboda u školi, eksplorativna faktorska analiza (EFA), multidimenzionalna teorija odgovora na stavke (MTOS/MIRT)

Uvod

Postoje vrlo uvjerljivi nalazi o tome da je prisilno, tj. kompulzivno školovanje u vezi sa širokim spektrom pozitivnih ishoda, uključujući i materijalne i zdravstvene; na primjer, sa

³⁹Edukativno-savjetodavni centar “Auxilium” (u sklopu “PRONI” centra za omladinski razvoj), Brčko; NVO “Persona” & Psihologija – master program na PIM Univerzitetu, Banja Luka, Bosna i Hercegovina; kontakt telefon: +38765/841-794; email: efremhas@gmail.com

⁴⁰PIM Univerzitet & NVO “Persona” Banja Luka, Bosna i Hercegovina; CEON/CEES, Beograd, Srbija; kontakt telefon: +38765/299-873; email: siniasub@gmail.com

svakom dodatnom godinom kompulzivnog školovanja očekivani životni prihodi rastu za oko 15%, što prati i bolje zdravstveno stanje i veće opšte zadovoljstvo (Oreopoulos, 2007). Ipak, uprkos navedenim benefitima, veliki broj učenika ne voli školu. Tako je, na primjer, za učenike iz G7 zemalja, taj broj oko 32.14% (NationMaster, 2000). Malobrojna istraživanja na našem govornom području, također, ne ukazuju na visoko zadovoljstvo učenika školom, nastavnicima i kurikulumom (Bezinović & Ristić-Dedić, 2004; Ćoso, 2012; Tim stručnjaka za reformu visokog obrazovanja [HERE], 2014). S obzirom na posljedice koje napuštanje škole sa sobom nosi, razlozi napuštanja su intenzivno izučavani (Dance, 2004; Doll, Eslami, & Walters, 2013), nerijetko i kroz prizmu rasnih pitanja (Dance, 2004; Harris 2006). Takođe, mnoga istraživanja se bave preferencijama učenika prema individualnim školskim predmetima (Hussain, Shahid, & Zaman, 2011; Kim, 2006; Palacios, Arias & Arias, 2014; Pehlivan & Koseoglu, 2011). Međutim, bazična filozofsko-konceptualna pitanja koja potencijalno leže u osnovi nezadovoljstva školom uglavnom su ignorisana i slabo objašnjena.

Posljednjih godina, ipak, sve su učestalije kritike na račun kompulzivnog obrazovanja i filozofsko-konceptualna pitanja počinju da budu predmet debate. Sve više se raspravlja o istorijskoj osnovi, načinu organizacije i moralnim manjkavostima kompulzivnog obrazovanja (Gallagher & Allington, 2009; Gray, 2013; Robinson, 2006, 2010; Subotić, 2014a, 2014b). Formalno obrazovanje je bilo rijetkost do sredine devetnaestog vijeka i prvi masovni sistem javnog, kompulzivnog obrazovanja, sa standardizovanim planom i programom, kreiran je sa ciljem da zadovolji potrebe industrijske revolucije (Robinson, 2006, 2010) i da ispuni religijske, vojno-političke i ekonomske motive (Gray, 2013), potpuno ignorišući i, očigledno, kršeći dječiji integritet i slobodu na izbor (Gray, 2013; Subotić, 2014a, 2014b). Nažalost, koncept kompulzivne škole nije se do danas značajno mijenjao i umnogome predstavlja relikviju prošlosti koja, bez obzira na benefite, često guši kreativnost i nije prilagođena zahtjevima modernog društva (Robinson, 2006, 2010). Neopravdano i nepotrebno oduzima ličnu slobodu učenicima (Gray, 2013), odnosno, zasniva se na osnovama moralno nedopustive inicijacije nasilja (Subotić, 2014a, 2014b), pošto se čin uključivanja u institucionalno obrazovanje čini prisilno, bez pristanka samih učenika i bez mogućnosti da ga odbiju; odigrava se na tačno određeni način, na tačno određenom mjestu, u tačno određeno vrijeme i sa unaprijed definisanim trajanjem, pri čemu učenici na ništa od ovog nemaju ni najmanji uticaj. Ova prisila se, međutim, paradoksalno naziva „pravom“, što je samo po sebi logička kontradikcija, jer ako je nešto pravo, onda mora postojati mogućnost da ga (pr)imalac prava odbije; u protivnom, riječ je o inherentno nemoralnoj inicijaciji sile i oduzimanju lične slobode (Subotić, 2014a, 2014b). Sa praktične tačke gledišta, škola, zbog svog zastarjelog pristupa, može da oteža ishode kojima bi trebala da teži, kao što su, npr. opismenjavanje i promocija pismenosti (Gallagher & Allington, 2009) i očigledno inhibira razvoj kooperacije i saosjećajnosti (Gray, 2013). Nisu rijetke ni direktne komparacije škole sa zatvorom (Gray, 2013), a pitanje lične slobode nameće se kao ključno u mnogim od navedenih kritika (Gray, 2013; Subotić, 2014a, 2014b).

Pitanje lične slobode, kao i pitanje prikladnosti koncepcije škole u širem smislu, posebno iz perspektive samih učenika, nije adekvatno empirijski ispitano. Zapravo, uglavnom izostaju kompleksnije upitničke operacionalizacije učeničkog zadovoljstva školom. Kao jedan od rijetkih složenijih i obuhvatnijih upitnika iz ovog tematskog domena može se izdvojiti Multidimenzionalni upitnik učeničkog zadovoljstva životom (MSLSS; Huebner, 1994, 2001), koji zadovoljstvo školom posmatra kao jednu od pet dimenzija opšteg zadovoljstva životom.

Ipak, izostaje bilo kakav pomen pitanja u vezi sa učeničkom ličnom slobodom u školi. Do sada, struktura učeničkih stavova o ličnoj slobodi u školi i drugim manjkavostima kompulzivnog obrazovanja nije utvrđena i ne postoji instrument koji bi ovo mjerio. Imajući u vidu ovakav izostanak prikladnog instrumentarija, a u svjetlu prethodno navedenih kritika kompulzivne obrazovne paradigme, cilj ovog istraživanja bio je konstrukcija i preliminarna psihometrijska evaluacija upitnika stavova o školi koji bi, pored generalnih modaliteta u vezi s

preferencijom škole, obuhvatio i attribute u vezi s (ne)zadovoljstvom kompulzivnošću, tj. izostankom lične slobode u školi, kao i opštom konceptualnom (ne)primjerenošću škole. S obzirom na to da sva ova pitanja implicitno obuhvataju i aspekte konfrontiranja, odnosno pokoravanja autoritetu i pravilima, odlučili smo da, kao dopunske kontrolne varijable, u istraživanje uvrstimo i mjere konformizma i socijalno poželjnog odgovaranja.

Metod

Uzorak i postupak

Uzorak je sačinjavalo 460 srednjoškolskih učenika (57.6% djevojaka) iz Brčko Distrikta⁴¹, BiH, prosječnog uzrasta 16.55 ($SD=1.02$) godina iz sva četiri razreda (10.6% I razred, 17.0% II razred, 49.8% III razred i 22.6% IV razred). Najučestalija (modalna) vrijednost školskog uspjeha s kraja prethodne školske godine (za učenike I razreda riječ je o uspjehu s kraja IX razreda osnovne škole) bila je vrlo dobar (4). Najviše učenika (72.8%) navelo je da je odabir srednje škole izvršilo samostalno, odnosno u dogovoru s roditeljima (21.1%), dok je samo mali procenat naveo da su presudnu ulogu u odabiru imali roditelji (3.5%), odnosno sredina/vršnjaci (2.6%). Učenici su popunjavali papir-olovka upitničku bateriju za vrijeme trajanja redovne nastave. Nisu uočeni remeteći faktori koji bi mogli uticati na rezultate.

Instrumenti

Upitnik učeničkih stavova o (ličnoj slobodi u) školi – SOS. Upitnik je konstruisan za potrebe ovog istraživanja i njegova latentna struktura i metrijske karakteristike prikazani su u okviru rezultata. Sve stavke imale su 5-stepeni Likertov format odgovora (od „u potpunosti se ne slažem“ do „u potpunosti se slažem“). Stavke upitnika formirane su uvažavajući opšte kritike u vezi s izostankom slobode u školi i njenim konceptualnim manjkavostima (Gallagher & Allington, 2009; Gray, 2013; Robinson, 2006, 2010; Subotić, 2014a, 2014b).

Multidimenzionalni upitnik učeničkog zadovoljstva životom – MSLSS (Huebner, 1994, 2001). Ovaj upitnik sadrži 40 stavki 6-stepenog Likertovog formata odgovora (od „uopšte se ne slažem“ do „potpuno se slažem“), koje operacionalizuju pet dimenzija/domena zadovoljstva: porodica, prijatelji, škola, životno okruženje, zadovoljstvo sobom. Za potrebe ovog istraživanja, korišteni su sumacioni skorovi za supskale, kao i za cijeli upitnik.

Konformizam – KON. Upitnik je konstruisan za potrebe ovog istraživanja i obuhvata sedam dihotomnih (tačno-netačno) tvrdnji.⁴² Na osnovu analogne procedure opisane u podsekciji o analizi podataka, utvrđeno je da latentni prostor ovog upitnika najbolje opisuje jedan faktor (77.1% objašnjene zajedničke varijanse), sa zasićenjima u rasponu od .43 do .80. Pouzdanost upitnika bila je dobra ($\omega=.87$). U analizama je korišten sumacioni skor ($Mdn=2$).

Kratka skala socijalno poželjnog odgovaranja – BSDS V2 (Haghighat, 2007a, 2007b). Upitnik sadrži četiri dihotomne (tačno-netačno) stavke. Stavke su sabrane u svrhu dobijanja jedinstvenog sumacionog skora ($Mdn=2$).

⁴¹ Podrobnije informacije o konkretnim školama i odabranim odjeljenjima nisu navedene iz administrativnih razloga. Ipak, uzorak se može smatrati razumno reprezentativnim za Brčko Distrikt, ali ne i za BiH u cjelini.

⁴² Primjeri tvrdnji: „Većina je uvijek u pravu.“; „Samo nerazumni ne prihvataju mišljenje većine.“; „Pametan poslušna, a budala se buni.“ *Napomena:* Razlog konstrukcije novog instrumenta konformizma bio je praktične prirode – zbog suviše kratkog vremena za testiranje, postojeći (dostupni) instrumenti procijenjeni su kao predugački, a dijelom i neprilagođeni ciljanom uzorku. Međutim, procijenjeno je da novi instrument ne zahtijeva zasebnu validaciju, niti detaljniji prikaz analiza, pošto sve njegove tvrdnje predstavljaju varijacije uobičajenih stavki konformizma, a latentni prostor je očigledno unidimenzionalan, s adekvatnim zasićenjem svih stavki.

Analiza podataka

Latentna struktura prostora mjerenja konstruisanog upitnika stavova o školi ispitana je uz pomoć eksplorativne faktorske analize (EFA) zasnovane na matrici polihoričnih korelacija i faktorskoj analizi minimalnog ranga, skr. MRFA (Ten Berge & Kiers, 1991), kao metodu ekstrakcije. MRFA omogućava precizno utvrđivanje procenta objašnjene zajedničke varijanse čak i u slučaju kada su faktori korelirani. Broj faktora koje treba zadržati određen je na osnovu procedure paralelne analize (PA), takođe zasnovane na polihoričnim korelacijama i MRFA, a oslanjajući se i na kriterijum aritmetičke sredine i na kriterijum 95. percentila (Subotić, 2013). U obzir je uzeta i očigledna interpretabilnosti faktora, a konsultovani su i dva indeksa simplicitnosti: *indeks simplicitnosti zasićenja* (*LS*; Lorenzo-Seva, 2003) i *Bentlerov indeks simplicitnosti* (*S*; Bentler, 1977). Više *LS* i *S* vrijednosti su poželjnije, jer ukazuju na veću simplicitnost faktorske solucije. Faktori su rotirani uz pomoć *promin* rotacije (Lorenzo-Seva, 1999). Pouzdanost faktora i upitnika u cjelini operacionalizovana je preko McDonaldsovog ω koeficijenta (Zinbarg, Revelle, Yovel, & Li, 2005).

Polazeći od generalnog okvira (unidimenzionalne) teorije odgovora na stavke (TOS; eng. Item Response Theory – IRT; Baker, 2001), za svaku od stavki na njihovim primarnim dimenzijama izračunali smo diskriminativnost („*a*“), koja označava sposobnost date stavke da razlikuje osobe sa različitim nivoom izraženosti mjerene osobine.⁴³ Multidimenzionalna teorija odgovora na stavke (MTOS/MIRT) proširuje unidimenzionalnu diskriminativnost („*a*“), uvođenjem multidimenzionalne diskriminativnosti („*MDISC*“) (Ackerman, Gierl, & Walker, 2003; Reckase, 1985). U skladu s Reckaseovom (Reckase, 1985) MTOS parametrizacijom, za sve stavke izračunali smo i *MDISC* pokazatelje, koji se mogu iskazati kao: $MDISC = \sqrt{(a_{i1}^2 + a_{i2}^2 + \dots + a_{in}^2)}$, gdje $a_{i1}, a_{i2}, \dots, a_{in}$ označavaju unidimenzionalnu diskriminativnost datog ajtema (*i*) na faktorima broj 1, 2, ..., *n* (Ackerman et al., 2003).

Rezultati

Faktorska analiza

Nakon eliminacije neadekvatnih stavki (niski inicijalni komunaliteti, nizak varijabilitet/raspon odgovora itd.), od polazne 64 stavke u analizi ih je zadržano ukupno 29. Tri faktora, sugerisana od strane oba uobičajena kriterijuma paralelne analize (Subotić, 2013), objašnjavala su ukupno 66.9% zajedničke varijanse, a njihova pouzdanost je bila dobra (McDonaldsove ω : .89, .89 i .84), dok je pouzdanost upitika u cjelini bili visoka (ω =.91). Zadržane stavke uglavnom su pokazale visoku ili umjerenu unidimenzionalnu i multidimenzionalnu diskriminativnost. Rezultati faktorske analize, sa koeficijentima unidimenzionalne i multidimenzionalne diskriminativnosti, dati su u Tabeli 1.

Prvi faktor obuhvatio je 13 stavki, koje se odnose na različite aspekte zadovoljstva nastavnicima i školom, kao što su: doprinos nastavnika u povećanju učeničkog osjećaja lične vrijednosti, nastavnički interes za učeničku budućnost i podržavanje učeničkih interesa, kvalitet interpersonalnih relacija u školi, kvalitet saznanja koja se u školi stiču i sl. U skladu s tim, faktor je imenovan kao: *Zadovoljstvo nastavnicima i školom*. Prosječna vrijednost sumacionog skora, normalizovanog na raspon od 1 do 5, iznosila je 2.93 ($SD=0.80$).

⁴³ Vrijednosti parametra diskriminativnosti do 0.34 ukazuju na vrlo nisku diskriminativnost, od 0.35 do 0.64 na nisku, od 0.65 do 1.34 na umjerenu, od 1.35 do 1.69 na visoku, a vrijednosti preko 1.70 na veoma visoku diskriminativnost (Baker, 2001, p. 35).

Tabela 1. Rezultati faktorske analize, sa koeficijentima unidimenzionalne i multidimenzionalne diskriminativnosti

Rb.	Stavke	Faktorska zasićenja			h^2	a_{F1}	a_{F2}	a_{F3}	MDISC
		F1	F2	F3					
3	Nastavnici mi pomažu da se osjećam zadovoljnim/om sobom.	.81			.61	1.81			1.85
21	Moji nastavnici daju sve od sebe da nas nauče kako da budemo bolji ljudi.	.79			.64	2.31			2.33
8	Većina školskog osoblja pokazuje istinski interes za moju budućnost.	.75			.51	1.37			1.38
23	Većina mojih nastavnika je dobra u svom poslu.	.72			.53	1.59			1.65
4	Nastavnici prepoznaju i podržavaju moje interese.	.69			.51	1.24			1.25
2	Škola me čini boljom osobom.	.68			.49	1.55			1.57
17	U školi imam mnogo prilika i slobode da iznesem svoje mišljenje.	.68			.49	1.73			1.73
27	Moja škola dobro motiviše učenike za učenje.	.67			.50	1.39			1.45
25	U mojoj školi, učenici i nastavnici se dobro slažu.	.63			.41	1.10			1.10
1	Mislim da me nastavnici razumiju.	.61			.42	1.06			1.10
16	Moji nastavnici uvažavaju učenike.	.57			.25	0.96			1.02
7	U školi dobijam mnoga korisna znanja, koja se samostalno nikada ne bih sjetio/la da steknem.	.54			.41	0.87			1.00
12	Moji školski zadaci su interesantni i uzbudljivi.	.50			.39	0.80			0.91
10	Osjećam se kao da sam prisiljen/na da idem u školu.		.81		.67		2.54		2.55
19	Da me ne tjeraju, nikada ne bih išao/la u školu.		.80		.59		2.85		2.86
9	Zbog škole sebe doživljavam kao glupog/glupu.		.72		.47		1.27		1.35
11	Škola me čini depresivnim/om.		.71		.54		1.26		1.27
24	Idem u školu zato što moram.		.68		.51		1.66		1.70
5	Škola mi uništava kreativnost.		.61		.54		1.12		1.20
6	Škola mi liči na zatvor.		.61		.62		1.29		1.38
20	Većina mojih životnih frustracija ima veze sa školom.		.60		.31		0.99		1.01
15	Škola mi kontroliše život.		.55		.27		0.84		0.90
18	Većinu aktivnosti u vezi sa školom sam primoran/a da vršim mimo svoje volje.		.48		.44		0.84		0.95
28	Da se ja pitam, škola bi izgledala znatno drugačije nego sada.			.78	.57			1.75	1.77
14	Volio/voljela bih da imam više slobode u školi.			.74	.58			1.59	1.59
29	Volio/voljela bih da su pauze između časova duže.			.71	.41			1.07	1.09
22	Provodim u školi više vremena nego što smatram da mi je potrebno.			.67	.62			1.28	1.38
13	Školski časovi predugo traju.			.62	.43			1.17	1.18
26	Većina sadržaja koji su meni interesantni ne uče se u školi.			.59	.45			1.05	1.07
	% objašnjene varijanse	28.7	22.5	15.7					
	Korelacije s F1		-.52	-.35					
	Korelacije s F2			.44					

Napomene: KMO=.92; faktori objašnjavaju 66.9% zajedničke varijanse; faktorska zasićenja manja od .32 isključena su iz prikaza; F1=Zadovoljstvo nastavnicima i školom; F2=Nezadovoljstvo kompulzivnošću škole; F3=Nezadovoljstvo koncepcijom škole; h^2 =komunaliteti nakon ekstrakcije; a_{F1} , a_{F2} , a_{F3} =unidimenzionalna diskriminativnost stavki na svojim primarnim faktorima; MDISC=multidimenzionalne diskriminativnosti stavki.

Drugi faktor obuhvatio je 10 stavki, koje se odnose na osjećaj prisile u vezi s pohađanjem škole (uključujući i komparaciju škole sa zatvorom) i na ulogu škole u umanjenju nivoa kreativnosti i pozitivne slike o sebi, uz povećanje osjećaja depresivnosti. Faktor je imenovan kao: *Nezadovoljstvo kompulzivnošću škole*. Prosječna vrijednost sumacionog skora, normalizovanog na raspon od 1 do 5, iznosila je 2.49 ($SD=0.91$).

Posljednji, treći faktor, obuhvatio je 6 stavki, koje karakteriše nezadovoljstvo načinom na koji je škola organizovana, uključujući ne samo nezadovoljstvo stepenom slobode u školi i interesantnošću školskih sadržaja, već i nezadovoljstvo dužinom pauza između časova, trajanjem časova, kao i ukupnim vremenom koje se u školi provodi. Ovaj faktor imenovan je kao: *Nezadovoljstvo koncepcijom škole*. Prosječna vrijednost sumacionog skora, normalizovanog na raspon od 1 do 5, iznosila je 3.95 ($SD=0.83$).

Naznake mogućeg drugačijeg broja faktora

Zbog toga što su faktori Nezadovoljstva kompulzivnošću škole i Nezadovoljstva koncepcijom škole konceptualno-sadržinski slični, kao i umjereno korelirani, razmotrili smo i mogućnost spajanja ova dva faktora. Zato smo ponovili EFA, sa zadana dva, umjesto tri faktora, što je rezultovalo pretpostavljenim spajanjem. U odnosu na trofaktorsko rješenje ($LS=.55043$ i $S=.99056$), probno dvofaktorsko rješenje pokazalo je nešto lošije/nije vrijednosti: $LS=.50522$ i $S=.99009$. Nakon eliminacije tri stavke (br. 5, 10 i 29) koje su u dvofaktorskoj soluciji imale zasićenja na oba faktora, paralelna analiza je sugerisala zadržavanje dva faktora po kriterijumu 95. percentila, ali tri po kriterijumu aritmetičke sredine, pri čemu su se indeksi simplicitnosti osjetno popravili u ovoj novoj dvofaktorskoj soluciji: $LS=.60117$ i $S=.099714$. Međutim, koeficijenti diskriminativnosti („*a*“) i multidimenzionalne diskriminativnosti („*MDISC*“) su postali nešto manji (nije prikazano). Rezultati ovih analiza, ipak, nisu bili dovoljni da se, u ovom momentu, opravda zadržavanje dvofaktorskog rješenja na ovim konkretnim podacima, ali ni da se ono sasvim odbaci.

Veze dimenzija stavova o školi sa drugim varijablama

Učenici i učenice nisu se razlikovali u pogledu prosječnih skorova na bilo kojoj od tri dobijene dimenzije stavova o školi (svi $p>.05$), a veličine efekata bile su trivijalne ($d<0.20$; Cohen, 1992). Takođe, nisu utvrđene nikakve značajne razlike na tri dimenzije u zavisnosti od toga ko je imao presudni uticaj prilikom odabira srednje škole (sve $\eta^2<.01$, svi $p>.05$). Zabilježene su statistički značajne razlike između razreda na sve tri dimenzije⁴⁴ (redom: $F(3, 456)=9.44$, $p<.001$, $\eta^2=.06$; $F(3, 456)=7.15$, $p<.001$, $\eta^2=.04$; $F(3, 456)=5.10$, $p=.002$, $\eta^2=.03$). Na osnovu Hochberg GT2 post hoc testa utvrđeno je da su razlike takve da je: 1) Zadovoljstvo nastavnicima i školom značajno manje izraženo u I u odnosu na II ($p<.001$), III ($p<.001$) i IV ($p=.009$) razred, 2) Nezadovoljstvo kompulzivnošću škole značajno manje izraženo u IV u odnosu na II ($p<.001$) i III ($p=.001$) razred, 3) Nezadovoljstvo koncepcijom škole značajno manje izraženo u II u odnosu na IV ($p=.001$) razred, uz granično značajno manju izraženost u odnosu na III razred ($p=.06$).

Korelacije tri dimenzije stavova o školi sa drugim varijablama date su u Tabeli 2. Kao što se može uočiti, sve tri dimenzije stavova o školi koreliraju sa bar nekom od MSLSS (sup)skala, a najsnažije sa supskalom MSLSS škola. Zadovoljstvo nastavnicima i školom u pozitivnoj je vezi sa socijalno poželjnim odgovaranjem i konformizmom, dok su veze preostale dvije dimenzije sa socijalnom poželjnošću negativne, a sa konformizmom izostaju. Izostaje i bilo kakva korelacija sa školskim uspjehom (s kraja prethodne školske godine).

⁴⁴ Napomena: varijanse svih dimenzija su bile homogeno raspoređene po svim razrednim grupama.

Tabela 2. Korelacije učeničkih stavova o (slobodi u) školi sa drugim varijablama

Varijable	Zadovoljstvo nastavnicima i školom	Nezadovoljstvo kompulzivnošću škole	Nezadovoljstvo koncepcijom škole
MSLSS porodica	.25*** [.16, .33]	-.20*** [-.29, -.11]	.01 [-.08, .10]
MSLSS prijatelji	.04 [-.05, .13]	-.08 [-.17, .01]	.12** [-.03, -.21]
MSLSS škola	.58*** [.52, .64]	-.62*** [-.67, -.56]	-.50*** [-.57, -.43]
MSLSS životno okruženje	.33*** [.25, .41]	-.26*** [-.34, -.17]	-.15** [-.24, -.06]
MSLSS zadovoljstvo sobom	.10* [.01, .19]	-.04 [-.13, -.05]	.13** [.04, .22]
MSLSS ukupno	.48*** [.41, .55]	-.45*** [-.52, -.37]	-.17*** [-.26, -.08]
Socijalna poželjnost	.28*** [.19, .36]	-.27*** [-.35, -.18]	-.19*** [-.28, -.10]
Konformizam	.38*** [.30, .46]	-.07 [-.16, .02]	-.05 [-.14, .04]
Opšti školski uspjeh	-.08 [-.17, .01]	.05 [-.04, .14]	.05 [-.04, .14]

Napomene: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$; vrijednosti u zagradama predstavljaju 95% intervale pouzdanosti (95% CI) korelacija; korelacije sa socijalnom poželjnošću, konformizmom i opštim školskim uspjehom (s kraja prethodne školske godine) su rang-korelacije (ρ).

Diskusija

Ovo istraživanje predstavlja prvi korak u konstrukciji višedimenzionalnog upitnika učeničkih stavova o školi, koji uvažava moderne kritike kompulzivnog obrazovanja (Gallagher & Allington, 2009; Gray, 2013; Robinson, 2006, 2010; Subotić, 2014a, 2014b), sa posebnim osvrtom na pitanje lične slobode u školi. Zadržana tri faktora: Zadovoljstvo nastavnicima i školom, Nezadovoljstva kompulzivnošću škole i Nezadovoljstva koncepcijom škole pokazala su očiglednu interpretabilnost i više nego zadovoljavajuće metrijske karakteristike pouzdanosti i diskriminativnosti stavki.

Iako zadržano trofaktorsko rješenje djeluje prihvatljivo, u ovom momentu nije bilo moguće sa dovoljno pouzdanosti razriješiti pitanje u vezi sa indicijama da je možda dvofaktorsko rješenje optimalnije. Moguće je i da bi prostor skale najbolje opisivala hijerarhijska 3-u-1 ili 2-u-1 (ili komplementarna bifaktorska) struktura. Sa konceptualne tačke gledišta, sve ove solucije imale bi opravdanje. Ove modele treba empirijski suočiti na nezavisnom i znatno većem uzorku, uz pomoć konfirmativne faktorske analize (CFA), a u obzir bi trebalo uzeti i aspekte prediktivne vrijednosti različitih faktorskih solucija.

Prosječne vrijednosti faktora se nisu razlikovale u zavisnosti od pola, niti je utvrđena njihova veza sa školskim uspjehom, ali je uočen (transverzalni) trend rasta/opadanja u zavisnosti od razreda: tako je Zadovoljstvo nastavnicima i školom bilo najniže u I razredu, dok je Nezadovoljstvo kompulzivnošću škole bilo najniže u IV (ali bez razlika u odnosu na I razred), sugerišući da se stavovi o školi možda popravljaju na kraju, u odnosu na sredinu, ali ne i početak srednje škole. Nezadovoljstvo koncepcijom škole bilo je najmanje izraženo u II razredu (manje u odnosu na IV i granično manje u odnosu na III razred, ali bez razlika u odnosu na I razred), što znači da se ovaj aspekt nezadovoljstva zapravo ne umanjuje u višim razredima. Takođe, ovaj faktor imao je relativno visoku prosječnu vrijednost na uzorku u cjelini (višu u odnosu na oba druga dva faktora). Sve ovo ukazuje na to da promjene u strukturi različitih aspekata stavova o školi po razredima nisu nužno linearne, ali ova indicija ipak zahtijeva odgovarajuću longitudinalnu provjeru.

Sve tri dimenzije stavova o školi bile su pozitivno ili negativno povezane sa većinom MSLSS (Huebner, 1994, 2001) domena, a najviše sa MSLSS zadovoljstvom školom, sugerišući da se njihovi predmeti mjerenja u određenom smislu preklapaju. Međutim, dok su prva dva faktora stavova o školi bila osjetno korelirana ne samo sa MSLSS školom, već i sa ukupnim MSLSS skorom, faktor Nezadovoljstva koncepcijom škole pokazao je s njim samo nisku negativnu korelaciju, a korelacije i sa preostalim MSLSS domenima (osim škole) su bile niske

ili su izostajale. Ovo ukazuje na to da ovaj faktor potencijalno nosi najveći procenat „nove“ varijanse, u odnosu na postojeći predmet mjerenja MSLSS u globalu.

MSLSS (sup)skale su kodirane tako da se kreću od negativnih ka pozitivnim polovima zadovoljstva mjerenim domenima i smjer korelacija sa dvije od tri dimenzije stavova o školi komplementaran je takvom kodiranju, tj. prisutan je trend „prenosa (ne)zadovoljstva“ ili „prelivanja“ (iako korelacije sa MSLSS domenima, osim škole i ukupnog MSLSS skora, nisu bile izrazite). Korelacije koje je sa MSLSS mjerama ostvarilo Zadovoljstvo nastavnicima i školom bile su pozitivne, dok su korelacije Nezadovoljstva kompulzivnošću škole bile negativne. Konkretno, Zadovoljstvo nastavnicima i školom pozitivno je koreliralo sa MSLSS zadovoljstvom porodicom i MSLSS zadovoljstvom životnim okruženjem, dok je Nezadovoljstvo kompulzivnošću škole s njima koreliralo negativno. Ovo bi moglo da znači da bolje/pozitivnije porodično i životno okruženje može da poboljša učenički doživljaj škole (odnosno da olakšaju sa školom povezane probleme), ali i da veće nezadovoljstvo školom može da naruši porodičnu harmoniju i doživljaj životnog okruženja. Stoga bi „prelivanje“ moglo, u osnovi, biti i adaptivno i neadaptivno.

Treba naglasiti i da smjer korelacija Nezadovoljstva koncepcijom škole nije dosljedno pratio opisani trend „prelivanja“. Tako je Nezadovoljstvo koncepcijom škole bilo u (niskim) pozitivnim korelacijama sa MSLSS zadovoljstvom prijateljima i zadovoljstvom sobom. I u ovom slučaju je moguće da u osnovi veza leže i protektivni/adaptivni i disfunkcionalni mehanizmi. Adaptivno objašnjenje bi moglo biti „kompenzacija“ (nezadovoljstva): što su učenici nezadovoljniji koncepcijom škole, to više crpe snagu iz prijatelja ili sebe samih, odnosno vlastitog stoicizma. Disfunkcionalno objašnjenje podrazumijevalo bi da „loše društvo“ na koje je učenik upućen i nerealistično visoko mišljenje o sebi „indukuju/projektuju“ (veće) nezadovoljstvo koncepcijom škole. Evaluacija opisanih radnih objašnjenja, tačnije pretpostavki (adaptivno i neadaptivno „prelivanje“, „kompenzacija“ i „indukcija/projekcija“), mogla bi predstavljati značajnu liniju novih istraživanja.

Zadovoljstvo nastavnicima i školom pozitivno je koreliralo sa socijalnom poželjnošću i konformizmom, ukazujući na najviše zasićenje ove dimenzije potencijalno idealizovanim pogledima na situaciju i/ili samoprotektivnom pristrasnošću i stereotipizacijom. Suština ovih relacija takođe bi trebala biti ispitana u kontekstu opisanih radnih pretpostavki. U skladu s aktuelnim shvatanjem socijalno poželjnog odgovaranja (posebno menadžmenta impresija) kao interpersonalno orijentisane samokontrole (Uziel, 2010), odnosno adaptivnog mehanizma, kao tentativno objašnjenje nalaza favorizujemo hipotezu funkcionalnog, u odnosu na hipotezu disfunkcionalnog „prelivanja“.

Očigledno je da su neophodna dodatna istraživanja. Prije svega, treba razriješiti dilemu o mogućoj dvofaktorskoj/hijerarhijskoj strukturi upitnika, longitudinalno provjeriti promjene stavova po razredima i testirati ponuđena radna objašnjenja/hipoteze. Treba naglasiti i da je broj zadržanih stavki duplo manji u odnosu na polazni broj, što implicira da srednjoškolci ne prepoznaju kao relevantne mnoge aspekte manjkavosti kompulzivne škole, kao što je npr. na inicijaciji nasilja, tj. na nemoralnosti zasnovana polazna osnova (Subotić, 2014a, 2014b) – pošto su sve ove stavke ispale iz faktorskog rješenja. Moguće je da učenici doživljavaju restrikciju lične slobode u školi neprijatnom, ali ne i nemoralnom. Moguće je i da učenici ne posjeduju dovoljna racionalno-filozofska predznanja da polaznu inicijaciju nasilja generalizuju i svrstaju pod atribut nemoralnosti (Subotić, 2014a). Naravno, moguće je i da jednostavno treba pristupiti ponovnoj konstrukciji ovakvih ajtema. U tom smislu, korisno bi bilo etapno proširenje predmeta mjerenja upitnika i stavkama koje se odnose na druge kritike aktuelnog koncepta obrazovanja, koje ovom prilikom nisu bile obuhvaćene (npr. polna struktura nastavnika). Takođe, istraživanje je sprovedeno na srednjoškolcima, koji, iako se nadovezuju na zakonski obaveznu osnovnu školu, tehnički ipak nisu pod formalnom obavezom da pohađaju srednjoškolsko obrazovanje. Ipak, treba istaći da se stavovi o školi nisu razlikovali u zavisnosti od toga da li su

učenici srednju školu odabrali samostalno, u saradnji s roditeljima ili na isključivi pritisak roditelja ili vršnjaka/sredine (iako su neke od grupa za komparaciju bile izrazito male). U svakom slučaju, bilo bi od koristi provjeriti upitnik i na učenicima viših razreda osnovne škole.

Uprkos tome što veliki dio posla tek predstoji (uključujući i detaljniju konvergentnu i diskriminativnu validaciju i replikaciju i elaboraciju ovdje utvrđenih korelacija, kao i testiranje predloženih objašnjenja), konstruisani upitnik predstavlja potencijalno značajan korak u ispitivanju strukture stavova učenika prema školi i doprinosi konstruktivnoj kritici aktuelne obrazovne paradigme.

Reference

- Ackerman, T. A., Gierl, M. J., & Walker, C. M. (2003). Using multidimensional item response theory to evaluate educational and psychological tests. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 22(3), 37-51.
- Baker, F. B. (2001). *The basics of item response theory* (2nd ed.). College Park, MD: ERIC.
- Bentler, P. M. (1977). Factor simplicity index and transformations. *Psychometrika*, 42(2), 277-295.
- Bezinović, P. & Ristić-Dedić, Z. (2004). *Škola iz perspektive učenika: Smjernice za promjene*. Zagreb, HR: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu. Preuzeto s <http://goo.gl/JCfCV3>
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159.
- Ćoso, B. (2012). Strah od škole i zadovoljstvo učiteljima. *Napredak*, 153 (3-4), 443-461.
- Dance, J. (2004). Racial, ethnic, and gender disparities in early school leaving (aka dropping out of school). *CRGE Action Brief 0*, 1-34.
- Doll, J. J., Eslami, Z., & Walters, L. (2013). Understanding why students drop out of high school, according to their own reports: Are they pushed or pulled, or do they fall out? A comparative analysis of seven nationally representative studies. *Sage Open*, 3(4), 1-15.
- Gallagher, K., & Allington, R. L. (2009). *Readicide: How schools are killing reading and what you can do about it*. Portland, OR: Stenhouse Publishers.
- Gray, P. (2013). *Free to learn*. New York, NY: Basic Books.
- Haghighat, R. (2007a). The development of the brief social desirability scale (BSDS). *Europe's Journal of Psychology*, 3(4). Retrieved from <http://goo.gl/Aw2oYY>
- Haghighat, R. (2007b). *Brief social desirability scale version 2 scoring manual*. Unpublished manuscript.
- Harris, A. L. (2006). I (don't) hate school: Revisiting oppositional culture theory of Blacks' resistance to schooling. *Social Forces*, 85(2), 797-834.
- Huebner, E. S. (1994). Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children. *Psychological Assessment* 6(2), 149-158.
- Huebner, S. (2001). *Manual for the multidimensional students' life satisfaction scale*. Columbia, SC: University of South Carolina. Retrieved from <https://goo.gl/mNHJ1L>
- Hussain, M. A., Shahid, S., Zaman, A. (2011). Anxiety of secondary school students towards foreign language. *Procedia – Social and Behavioral Services*, 29, 583-590.
- Kim, T. Y. (2006). Motivation and attitudes toward foreign language learning as socio-politically mediated constructs: The case of Korean high school students. *The Journal of Asia TEFL*, 3(2), 165-192.
- Lorenzo-Seva, U. (1999). Promin: A method for oblique factor rotation. *Multivariate Behavioral Research*, 34(3), 347-365.
- Lorenzo-Seva, U. (2003). A factor simplicity index. *Psychometrika*, 68(1), 49-60.
- NationMaster. (2000). Dislike of school: Countries compared. [Fact sheet]. Retrieved from <http://goo.gl/SDQb1J>

- Oreopoulos, P. (2007). Do dropouts drop out too soon? Wealth, health and happiness from compulsory schooling. *Journal of public Economics*, 91(11), 2213-2229.
- Palacios, A., Arias, V. & Arias, B. (2014). Attitudes towards mathematics: Construction and validation of a measurement instrument. *Revista de Psicodidactica*, 19(1), 67-91.
- Pehlivan, H., Koseoglu, P. (2011). The reflection of certain factors concerning science high school students into their attitudes towards physics course. *Procedia – Social and Behavioral Services*, 15, 605-608.
- Reckase, M. D. (1985). The difficulty of test items that measure more than one ability. *Applied Psychological Measurement*, 9(4), 401-412.
- Robinson, K. (2006, February). *Ken Robinson: Do schools kill creativity?* [Video file]. Retrieved from http://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity
- Robinson, K. (2010, February). *Ken Robinson: Bring on the learning revolution!* [Video file]. Retrieved from http://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_bring_on_the_revolution
- Subotić, S. (2013). Pregled metoda za utvrđivanje broja faktora i komponenti (u EFA i PCA). *Primenjena psihologija*, 6(3), 203-229.
- Subotić, S. (2014a). *Evaluacija inkluzivne obrazovne reforme u osnovnoj školi* (Neobjavljena doktorska disertacija). Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu, Novi Sad, Srbija.
- Subotić, S. (2014b). Inkluzija, moralnost i realnost: Odgovori na teška pitanja. *Primenjena psihologija*, 7(4), 515-529.
- Ten Berge, J. M. F., & Kiers, H. A. L. (1991). A numerical approach to the approximate and the exact minimum rank of a covariance matrix. *Psychometrika*, 56(2), 309-315.
- Tim stručnjaka za reformu visokog obrazovanja [HERE]. (2014). *Stavovi učenika o nastavi u srednjoj školi i nastavku školovanja na visokom obrazovanju*. Beograd, RS: Fondacija Tempus. Preuzeto s <http://goo.gl/Ru8KNP>
- Uziel, L. (2010). Rethinking social desirability scales from impression management to interpersonally oriented self-control. *Perspectives on Psychological Science*, 5(3), 243-262.
- Zinbarg, R. E., Revelle, W., Yovel, I., & Li, W. (2005). Cronbach's α , Revelle's β , and McDonald's ω_H : Their relations with each other and two alternative conceptualizations of reliability. *Psychometrika*, 70(1), 123-133.

CONSTRUCTION OF STUDENT ATTITUDES ON (PERSONAL FREEDOM IN) SCHOOL QUESTIONNAIRE

A large number of students dislike school. Furthermore, a growing number of thinkers are criticizing conceptual, moral, and practical deficiencies of the current compulsory education paradigm (with an emphasis on the importance of freedom). However, systematic research on the structure of students' attitudes about these fundamental issues is lacking. The goal of this research was to attempt and construct student attitudes about school questionnaire, considered from the point of view of such criticism. Research was conducted on a sample of 460 Brčko District high school students, with an average age of 16.55 ($SD=1.02$) years. First, 64 items measuring various aspects of (dis) satisfaction with school, teachers, and personal freedom in school were analyzed. After inadequate items removal, 29 remained. Parallel analysis suggested three factors, which were extracted using the exploratory factor analysis (EFA) and rotated with Promin rotation. Three factors explained 66.9% of shared variance and were named as follows: 1) Satisfaction with Teachers and School, 2) Dissatisfaction with the Compulsivity of School, and 3) Dissatisfaction with the Concept of School. Correlations between factors suggested a possibility of aggregating second and third factor, and potentially a hierarchical structure. This should be tested confirmatory, using new and larger sample. Based on a three-factor solution, multidimensional IRT analysis suggested mostly high or moderate item discrimination ("a") on their primary factors and the same was also true for multidimensional discrimination ("MDISC"). The factors had good reliability (McDonald's ω : .89, .89, and .84). There were significant differences on factor scores between school grades (years of school), as well as several meaningful correlations with other measures. While its structure has to be confirmed and proposed explanations of the findings have to be evaluated, this questionnaire contributes to better understanding of student attitudes towards school and to the constructive criticism of the current school paradigm.

Keywords: *Attitudes towards school, Compulsory education/schooling, Freedom in school, Exploratory factor analysis (EFA), Multidimensional item response theory (MIRT)*

Preporučeni način citiranja:

Knežević, I., & Subotić, S. (2015). Konstrukcija upitnika učeničkih stavova o (ličnoj slobodi u) školi. U S. Subotić (Ur.), *STED 2015. zbornika radova iz psihologije* (pp. 87-97). Banja Luka, BiH: Univerzitet za poslovni inženjering i menadžment.