

Nastavnik i razredno ozračje iz perspektive učenika

Franić, Maja

Master's thesis / Diplomski rad

2018

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:142:819022>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-11-12**



FILOZOFSKI FAKULTET
SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

Repository / Repozitorij:

[FFOS-repository - Repository of the Faculty of Humanities and Social Sciences Osijek](#)



Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet

Diplomski studij engleskog jezika i književnosti i pedagogije

Maja Franić

**NASTAVNIK I RAZREDNO OZRAČJE IZ PERSPEKTIVE
UČENIKA**

Diplomski rad

Mentorica: izv. prof. dr. sc. Vesna Buljubašić-Kuzmanović

Osijek, 2018.

Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet Osijek

Odsjek za pedagogiju

Diplomski studij engleskog jezika i književnosti i pedagogije

Maja Franić

**NASTAVNIK I RAZREDNO OZRAČJE IZ PERSPEKTIVE
UČENIKA**

Diplomski rad

Društvene znanosti, Pedagogija, Didaktika

Mentorica: izv.prof.dr.sc. Vesna Buljubašić-Kuzmanović

Osijek, 2018.

Sadržaj

| | |
|---|----|
| Uvod..... | 2 |
| 1. NASTAVNIK..... | 4 |
| 1.1. Zakonski okviri i definicije nastavničkog poziva | 4 |
| 1.2. Obrazovanje nastavnika u Republici Hrvatskoj..... | 6 |
| 1.2.1. Cjeloživotno učenje i obrazovanje nastavnika | 9 |
| 1.3. Kompetencije nastavnika..... | 11 |
| 1.4. Stil nastavnika..... | 15 |
| 1.4.1. Vrste nastavničkog stila | 15 |
| 2. RAZREDNO OZRAČJE..... | 19 |
| 2.1. Pojmovno određenje razrednog ozračja | 19 |
| 2.2. Odnos nastavnik – učenik | 22 |
| 2.2.1 Komunikacija nastavnika i učenika..... | 24 |
| 2.3. Prethodna istraživanja razrednog ozračja..... | 30 |
| 3. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA | 34 |
| 3.1. Problem i cilj istraživanja..... | 34 |
| 3.2. Hipoteze istraživanja | 36 |
| 3.3. Uzorak | 37 |
| 3.4. Varijable i instrument istraživanja | 38 |
| 3.5. Postupak istraživanja..... | 38 |
| 4. REZULTATI ISTRAŽIVANJA I RASPRAVA..... | 40 |
| 4.1. Rezultati deskriptivne analize | 40 |
| 4.2. Rezultati jednosmjerne analize varijance u procjeni nastavničkog stila | 43 |
| 4.3. Rezultati jednosmjerne analize varijance u procjenama neverbalne i verbalne komunikacije nastavnika..... | 44 |
| 4.4. Rezultati korelacije..... | 47 |
| 4.5. Rasprava..... | 48 |
| Zaključak..... | 53 |
| POPIS LITERATURE | 56 |
| PRILOZI..... | 61 |

Abstract

When talking about a quality and a modern school, the focus is not mainly on the educational aims of the school, which refer to the development of students' knowledge and skills as well as good academic achievement. In the light of humanistic pedagogy, the objective of education is the whole-person development, which includes intellectual, social and emotional growth of the student. For the social and emotional development of the student, a pleasant, supportive and positive environment is very important as well as a teacher with certain characteristics and behaviour that cherish and create such classroom atmosphere. The students perceive the structure of the classroom environment and construct their personal experience of the teaching process and the teacher. The fact that students perceive classroom environment as either positive or negative is truly important, considering the fact that many research have proven a great impact classroom environment has on academic achievement, student satisfaction with school and the feeling of acceptance and self-confidence as well as decrease in student risk behaviours. A research conducted on the sample of 160 students in Gimnazija Požega aimed to investigate the students' perception of teacher's leadership style and teacher's communication profile. According to students' perspective, the results showed that teachers mostly use democratic leadership style and that their verbal and non-verbal communication with students is positive in most cases. The research also indicated that there are statistically significant differences in perceiving teacher's leadership style, considering the final grade of the participants at the end of the last school year, where participants with a lower grade assessed that the autocratic and laissez-faire style are more present with teachers in a comparison to assessments of students with a higher grade. Further on, statistically significant differences were showed in assessment of teacher's verbal and non-verbal communication, according to the final grade of the participants again. The participants with a lower grade perceived that teachers listen to, encourage and praise them less in a comparison to participants with a higher final grade. Finally, the results indicate a statistically significant positive correlation between the final grade and teacher's leadership style, where democratic leadership style positively correlated with the final grade, while autocratic and laissez-faire style correlated negatively with the final grade. These results confirm the importance and significance of gaining insight into students' perspectives of teachers and their behaviour towards students, which ultimately presupposes the quality of classroom environment as well.

Key words: a teacher, teacher's leadership style, classroom environment, teacher-student relationship.

Sažetak

Kada govorimo o kvalitetnoj i suvremenoj školi ne usmjeravamo se samo na obrazovne zadatke škole, čiji je konačni cilj razvoj znanja i vještina te dobar školski uspjeh učenika. U vidu humanističke pedagogije, cilj je školovanja razvoj cjelovite osobe, a to podrazumijeva intelektualni, socijalni i emocionalni razvoj učenika. Upravo je za socijalni i emocionalni razvoj djeteta vrlo bitno ugodno, podržavajuće i pozitivno ozračje te nastavnik koji svojim karakteristikama i ponašanjem njeguje i kreira upravo takvo ozračje. Učenici percipiraju strukturu razredno-nastavnog ozračja i konstruiraju osobni doživljaj nastave i nastavnika. Nije svejedno hoće li učeničko gledište o nastavniku i ozračju u razredu biti pozitivno ili negativno s obzirom da brojna istraživanja ukazuju na veliki utjecaj kojeg razredno ozračje ima na školski uspjeh, zadovoljstvo školom, osjećaje prihvaćenosti i samopouzdanja te smanjenje rizičnih ponašanja učenika. Istraživanje provedeno na uzorku od 160 ispitanika u Gimnaziji Požega, imalo je za cilj ispitati viđenje nastavnčkog stila i komunikacijskog profila nastavnika iz perspektive učenika. Rezultati istraživanja su pokazali da učenici kao najzastupljeniji stil nastavnika procjenjuju demokratski stil, a verbalnu i neverbalnu komunikaciju u velikoj mjeri procjenjuju kao pozitivnu. Također, istraživanje je ukazalo na postojanje razlika u procjeni stila i komunikacije nastavnika s obzirom na zaključnu ocjenu ispitanika na kraju prošle školske godine, pri čemu ispitanici slabijeg školskog uspjeha statistički značajno više procjenjuju postojanje autoritarnog i indiferentnog nastavnčkog stila te manje procjenjuju da ih nastavnik sluša te hvali i ohrabruje, u odnosu na ispitanike sa većim školskim uspjehom. Naposljetku, rezultati su pokazali i statistički značajno pozitivnu korelaciju između zaključne ocjene i demokratskog stila, a statistički značajno negativnu korelaciju između zaključne ocjene i autoritarnog nastavnčkog stila te između zaključne ocjene i indiferentnog nastavnčkog stila. Dobiveni rezultati idu u prilog značajnosti i važnosti učeničke procjene nastavnika i njegovog ponašanja prema učenicima, o kojoj uvelike ovisi i kvaliteta razrednog ozračja.

Ključne riječi: nastavnik, stil nastavnika, razredno-nastavno ozračje, odnosi nastavnika i učenika

Uvod

Diplomski rad daje pregled relevantne domaće i strane literature o razredno-nastavnom ozračju i ulozi nastavnika u kreiranju takvog razrednog ozračja koje će biti sigurno, poticajno, demokratsko i pozitivno. Poseban interes rada se usmjerava na one karakteristike nastavnika koje utječu na kvalitetu odnosa nastavnika i učenika kao jednog od prediktora kvalitete razrednog ozračja. Razredno-nastavno ozračje možemo razumjeti sagledavajući ostvarenje složene interakcije na razini organizacije i rukovođenja te na razini međudnosa između sudionika odgojno-obrazovnog procesa: učenika i učitelja (Jagić i Jurčić, 2006). Rad se osvrće i na prethodna istraživanja razredno-nastavnog ozračja te je na temelju proučene literature provedeno i samostalno istraživanje sa ciljem uvida u učeničku percepciju nastavnika, točnije njegovog stila rada i njegove verbalne i neverbalne komunikacije. U radu je prikazano provedeno istraživanje te su rezultati uklopljeni u dosadašnja istraživanja i spoznaje o nastavniku i razrednom ozračju, kao svojevrsan doprinos ovom polju istraživanja. Rad se sastoji od četiri veća poglavlja: dva poglavlja koja daju teorijski pregled (poglavlje o nastavniku i razrednom ozračju) te dva poglavlja o provedenom istraživanju (poglavlje o metodologiji istraživanja i poglavlje o dobivenim rezultatima te rasprava o njima). Unutar svakog većeg poglavlja nalaze se potpoglavlja koja razrađuju i analiziraju bitne karakteristike teme, uz prikaz prethodnih istraživanja i dosadašnjih zaključaka. Poglavlje o nastavniku se usmjerava na predočenje karakteristika nastavničkog zanimanja uzimajući u obzir zakonsko uređenje ovog posla, obrazovanje i cjeloživotno učenje nastavnika u Republici Hrvatskoj, kompetencije nastavnika te na kraju vrste nastavničkog stila. Drugo poglavlje, poglavlje o razrednom ozračju, prvenstveno definira ovaj pojam te se dalje usmjerava na isticanje važnosti kvalitete odnosa nastavnika i učenika i komunikacije među njima s obzirom na to da su interpersonalni odnosi nastavnika i učenika jedan od važnijih aspekata razrednog ozračja. Poglavlje završava pregledom prethodnih istraživanja razrednog ozračja, uključujući i ona istraživanja koja se osvrću na karakteristike kvalitetnog nastavnika i njegove uloge u stvaranju određenog ozračja, kao svojevrsan uvod u treće poglavlje o metodologiji samostalno provedenog istraživanja. U trećem poglavlju navode se polazišta, razlozi i interesi od kojih je istraživanje kretalo te poglavlje sadrži predočenje svih važnih sastavnica metodologije istraživanja: problem i cilj, hipoteze, postupak istraživanja, varijable, instrument

istraživanja te obilježja uzorka. Zaključno poglavlje prikazuje dobivene rezultate te raspravu u kojoj su se dobiveni podatci usporedili sa prethodnim spoznajama i istraživanjima iz relevantne literature.

Istraživanjem su se dobili korisni podatci o gledištu nastavnika iz perspektive učenika, koja je vrlo bitan i cijenjen izvor informacija te dobiveni podatci u većini slučajeva potvrđuju i spoznaje prethodnih istraživanja. Nadalje, na temelju dobivenih rezultata može se zaključiti da postoje statistički značajne razlike u viđenju stila i komunikacije nastavnika s obzirom na zaključnu ocjenu ispitanika na kraju prošle školske godine te da postoji statistički značajna pozitivna korelacija između demokratskog nastavničkog stila i zaključne ocjene, a negativna statistički značajna korelacija između autoritarnog stila i zaključne ocjene na kraju prošle školske godine te indiferentnog stila i zaključne ocjene na kraju prošle školske godine. Na temelju dobivenih i prethodnih rezultata, rad zaključuje da je način na koji učenik vidi nastavnika, odnosno njegov stil rada, komunikaciju sa učenicima te sveukupno odnošenje prema učenicima, bitna pretpostavka učeničkog uspjeha, osjećaja učenika u razredu i školi te naposljetku, no nimalo manje bitno, kvalitete razrednog ozračja.

1. NASTAVNIK

1.1. Zakonski okviri i definicije nastavničkog poziva

Različiti autori daju različite definicije termina 'nastavnik'. Jedna od njih glasi da je nastavnik osoba čija profesionalna aktivnost uključuje prijenos znanja, stavova i vještina koji su utvrđeni za učenike uključene u odgojno-obrazovni program, a sama definicija se temelji na tri koncepta: nastavničkoj aktivnosti, profesiji i odgojno-obrazovnom programu (*Organisation of Economic Cooperation and Development*¹, 2005). Ova tri koncepta isključuju osobe koje se ne bave nastavničkom profesijom aktivno, koje se podučavanjem bave u sklopu volontiranja ili povremeno te osobe koje pružaju neke druge usluge, a ne formalnu nastavu učenicima. Prema *Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (2008) odgojno-obrazovni rad u osnovnoj školi obavljaju učitelji razredne, učitelji predmetne nastave i stručni suradnici, dok odgojno-obrazovni rad u srednjoškolskoj ustanovi obavljaju nastavnici i stručni suradnici. Nastavu u višim razredima osnovne škole te u srednjim školama održavaju jednako obrazovani nastavnici (profesori) (Vizek Vidović, 2005). Oni su završili predmetne fakultetske studije. Fakulteti surađuju s posebno ugovorenim osnovnim i srednjim školama u kojima studenti obavljaju praktičnu nastavu pod nadzorom iskusnog nastavnika (Vizek Vidović, 2005). Nastavnici u srednjoškolskoj ustanovi su nastavnici, strukovni učitelji, suradnici u nastavi i odgajatelji (*Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*, 2008). U strukovnim školama nastavu izvodi pet različitih tipova nastavnika: nastavnici općeobrazovnih predmeta, nastavnici strukovno-teorijskih predmeta, stručni učitelji, suradnici u praktičnoj nastavi i obrtnici sa licencom za podučavanje (Zrno, 2012). Nastavnički kadar podrazumijeva stručno osoblje koje je direktno uključeno u proces poučavanja učenika uključujući redovne nastavnike, nastavnike posebnog obrazovanja, nastavnike koji rade sa učenicima kao čitavim razredom u učionici, u malim grupama u kabinetima, ili individualno podučavaju unutar ili izvan regularne učionice (OECD, 2005). Prvom licencom za rad učitelja, nastavnika i stručnih suradnika smatra se isprava o položenom stručnom ispitu (*Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*, 2008).

Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2008) propisuje i radne obveze nastavnika pri čemu nastavnici u srednjoj školi izvode nastavu i druge oblike neposrednog odgojno-

¹ U daljnjem tekstu: OECD.

obrazovnog rada s učenicima te obavljaju poslove koji proizlaze iz naravi i opsega odgojno-obrazovnog rada. Ukupne radne obveze nastavnika, kao i učitelja, odgajatelja i stručnih suradnika u školskim ustanovama utvđuju se:

u 40-satnom radnom tjednu godišnjim planom i programom rada u skladu s nacionalnim kurikulumom, nastavnim planom i programom i školskim kurikulumom, o čemu se učitelju, nastavniku, odgajatelju i stručnom suradniku izdaje rješenje o tjednom i godišnjem zaduženju na poslovima neposrednog nastavnog rada i ostalim poslovima koji proizlaze iz neposrednog nastavnog i odgojno-obrazovnog rada i iz izvršenja aktivnosti i poslova iz nastavnog plana i programa i školskog kurikuluma. (*Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*, 2008, članak 104., stavka 1.)

Pravilnik o normi rada nastavnika u srednjoškolskoj ustanovi (2010) definira tjednu normu neposrednog odgojno-obrazovnog rada po nastavnim predmetima čiji broj sati varira ovisno o nastavnom predmetu. „Tjedna norma neposrednog nastavnog rada nastavnika, osim odgajatelja, uključujući 2 sata rada razrednika, za teorijsku nastavu iznosi 20 do 22 sata, za praktičnu nastavu i izvođenje obrazovnih programa u odgojnim skupinama 28 sati i za rad suradnika u nastavi s učenicima 32 do 36 sati“ (*Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*, 2008, članak 104., stavka 6.). Ostali poslovi nastavnika koji proizlaze iz neposrednog odgojno-obrazovnog rada su sljedeći:

stručno-metodička priprema, razredničko administrativni poslovi, poslovi voditelja stručnog vijeća (aktiva nastavnika istih ili srodnih predmeta) koji ima najmanje 5 članova u školi, stručno usavršavanje, planiranje i vođenje ekskurzija, suradnja s roditeljima, rad u stručnim tijelima škole i izvan škole, unos podataka u e-maticu, popravni, razredni i razlikovni ispiti, poslovi u okviru provođenja nacionalnih ispita, državne mature ili ispita državne mature u školskoj ustanovi, poslovi vezani uz izradu i obranu završnog rada, rad u stručnim povjerenstvima, organizacija natjecanja i susreta, poslovi sindikalnog povjerenika, kulturne i športske aktivnosti škole te izvannastavne aktivnosti. (*Pravilnik o normi rada nastavnika u srednjoškolskoj ustanovi*, 2010, članak 8., stavka 2.)

Prema *Pravilniku o napredovanju učitelja i nastavnika u osnovnom i srednjem školstvu* (1995), učitelji i nastavnici koji imaju odgovarajuću stručnu spremu propisanu zakonom i potrebnu pedagošku-psihološku naobrazbu mogu napredovati u zvanja: učitelja mentora i učitelja savjetnika, profesora mentora i profesora savjetnika, stručnog učitelja mentora i stručnog učitelja savjetnika. Kako bi učitelji i nastavnici mogli napredovati moraju zadovoljiti određene kriterije koji se vrednuju elementima *zadovoljava, uspješan, vrlo uspješan i izvrstan*. Ovu ocjenu donosi ravnatelj škole i stručno-pedagoški nadzornik Ministarstva prosvjete i športa, a elementi za vrednovanje stručnosti i kvalitete rada učitelja, tj nastavnika su: uspješnost u radu s učenicima, izvannastavni stručni rad i stručno usavršavanje (*Pravilnik o napredovanju učitelja i nastavnika u osnovnom i srednjem školstvu*, 1995).

1.2. Obrazovanje nastavnika u Republici Hrvatskoj

Vizek Vidović (2005) ističe kako institucionaliziranu izobrazbu učitelja i nastavnika u Hrvatskoj možemo pratiti od druge polovine 18. stoljeća, a reformom obrazovanja 1990-ih sve glavne odluke u odnosu na obrazovanje dolaze u nadležnost Sabora, u kojemu su usvojeni i glavni zakonski dokumenti koji reguliraju obrazovni sustav: *Zakon o predškolskom odgoju i naobrazbi* (1997), *Zakon o osnovnom školstvu* (1990/2003), *Zakon o srednjem školstvu* (2003), *Zakon o visokim učilištima* (1993/1996) i *Zakon o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju* (2003). Ista autorica (2005) nastavlja kako se najveća promjena ovog perioda u vezi školovanja učitelja i nastavnika dogodila 1992., kad su više učiteljske škole koje pripremaju razredne učitelje uključene u sustav visokog školstva, čime je produžen studij budućih razrednih učitelja i nastavnika s 2 na 4 godine. Poslove nastavnika predmetne nastave u srednjoj školi može obavljati osoba koja je završila diplomski sveučilišni studij odgovarajuće vrste i ima potrebne pedagoške kompetencije, a poslove strukovnog učitelja u srednjoj školi može obavljati osoba koja je završila preddiplomski sveučilišni studij ili stručni studij odgovarajuće vrste i ima pedagoške kompetencije (*Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*, 2008). U svim razvijenim zemljama sustav učiteljskog obrazovanja temelji se na koncepciji cjeloživotnog učenja, koje započinje inicijalnim obrazovanjem, a nadograđuje se tijekom kontinuiranog daljnjeg usavršavanja (Kostović-Vranješ, 2015). Inicijalna faza obrazovanja nastavnika predmetne nastave odvija se na visokim učilištima tijekom stupnjevitog petogodišnjeg preddiplomskog i diplomskog studija (najčešće tri plus dvije godine), dok zbog

specifičnosti primarnog obrazovanja inicijalno obrazovanje učitelja razredne nastave čini integrirani petogodišnji studij (Kostović-Vranješ, 2015).

Kostović-Vranješ (2015) naglašava da, iako se kurikulum pojedinih učiteljskih studija razlikuje ovisno o tome hoće li tim obrazovanjem postati učitelj razredne nastave, magistar primarnog obrazovanja, nastavnik predmetne nastave ili magistar edukacije nekog nastavnog predmeta, kostur svih studija čine četiri iste komponente, a to su: studij predmeta (znanosti, struke), studij obrazovnih znanosti (psihologije, pedagogije, didaktike, sociologije i filozofije obrazovanja), studij metodika te školska praksa. Izobrazba nastavnika strukovnih predmeta formalno se gotovo i ne razlikuje od izobrazbe nastavnika općeobrazovnih predmeta, gdje se u pravilu završava studij dvonastavnog predmeta i studij znanosti o odgoju (Zrno, 2012). Nastavnici teorijskih strukovnih studija obrazuju se na dodiplomskom stupnju pojedinih fakulteta na kojima stječu diplomu, a ako zatraže posao učitelja i nastavnika u srednjoj školi, moraju dobiti dopunsko obrazovanje iz obrazovnih znanosti na fakultetu ili višoj učiteljskoj školi (Vizek Vidović, 2005). Za razliku od stjecanja učiteljske kompetencije prema simultanom sukcesivnom modelu izobrazbe, nastavnički studij organiziran je prema konsekutivnom modelu izobrazbe koji težište ima na akademskim područjima i usmjeren je prema izobrazbi znanstvenog praktičara (Kostović-Vranješ, 2005). Isti autori (2005) dodaju da osim inicijalnog osposobljavanja za nastavničku profesiju postoji i naknadni sukcesivni model kojim diplomirani stručnjaci određene struke stječu potrebne kompetencije za rad u nastavi stručnih predmeta u srednjim strukovnim školama.

Prepoznavanje potrebe za uključenjem hrvatske znanosti i obrazovanja u europski istraživački prostor i europski prostor visokog obrazovanja rezultiralo je i potpisivanjem Bolonjske deklaracije 2001. godine. Vizek Vidović (2005) daje pregled promjena koje je Bolonjska deklaracija donijela obrazovanju učitelja nižih razreda osnovnih škola te nastavnika u višim razredima osnovnih škola i srednjoj školi. Za nastavnike u višim razredima osnovne škole i srednjim školama dogodio se prijelaz na već spomenuti sukcesivni model studija s opterećenjem od 180 ECTS na preddiplomskoj razini, gdje se studiraju jedan ili dva stručna predmeta, i s opterećenjem od 120 ECTS-a na diplomskoj razini studija, gdje se studiraju predmeti vezani uz nastavničke kompetencije (Vizek Vidović, 2005). Ista autorica (2005) nastavlja kako u novom sustavu predmetni nastavnici koji studijem ostvare 180 ECTS bodova i završe prvi stupanj stječu zvanje *baccalaureus* i stječu kompetencije za nastavak studija na višoj razini (diplomski studij) za stjecanje zvanja magistar

edukacije određenog predmeta te s titulom magistra mogu samostalno izvoditi predmetnu nastavu u višim razredima osnovne škole i u srednjoj školi.

Kostović-Vranješ (2015) navodi kako je Bolonjska deklaracija donijela i neke negativne promjene u sustavu obrazovanja nastavnika - neki nastavnički fakulteti napustili su dotadašnje državne standarde u području psihološkog i pedagoškog osposobljavanja studenata te su radikalno smanjili studij obrazovnih znanosti. Tako je na fakultetima zastupljenost obrazovnih znanosti pala ispod 10%, iako je europski standard 30%. „Upravo smanjenje zastupljenosti obrazovnih znanosti na nastavničkim fakultetima uvjetovalo je nedovoljnu psihološku, pedagošku, didaktičku i metodičku osposobljenost učitelja pojedinih nastavnih predmeta, a to se počelo odražavati na slabljenju kvalitete nastave pojedinih nastavnih predmeta u školama“ (Kostović-Vranješ, 2015, 109). Nezavisni sindikat znanosti i visokog obrazovanja proveo je empirijsko istraživanje među svojim članovima o primjeni bolonjskog procesa u Hrvatskoj gdje su ispitani stavovi članova o bolonjskom procesu (Krištof i dr., 2011). Rezultati provedenog istraživanja pokazuju veliki potencijal hrvatskih sveučilišta, ali upućuju i na strukturne probleme s kojima su suočena hrvatska sveučilišta. Krištof i dr. (2011) zaključuju kako kvalitetu bolonjskog procesa otežavaju slijedeći problemi: preveliko opterećenje zaposlenika administracijom, neogovarajuća priprema srednjoškolaca, neodgovarajući nastavni planovi i programi, neusklađenost ECTS bodova sa stvarnim opterećenjem studenata, pad kriterija prilikom evaluacije studenata, skromna mobilnost svih sudionika akademske zajednice, nepostojanje vanjske evaluacije i neuspješna provedba principa *student centered learning*-a (podučavanja usmjerenog na dijete). Kostović-Vranješ (2015) kao još jednu negativnu promjenu sveučilišta za obrazovanje nastavnika navodi i nedostatnu zastupljenost školske prakse. Prema tome, ista autorica (2015, 107) zaključuje da je „uloga visokih učilišta u osposobljavanju učitelja izrazito odgovorna i važna te oni moraju osmisliti i provoditi nastavne programe koji bi imali optimalan odnos stručnog i znanstvenog dijela programa budućih edukatora s jedne strane te pedagoškog, psihološkog, didaktičkog i metodičkog osposobljavanja s druge strane”.

1.2.1. Cjeloživotno učenje i obrazovanje nastavnika

Profesionalni razvoj učitelja započinje stjecanjem visokoškolskih znanja za praksu, nastavlja se tijekom nastavnog rada stjecanjem znanja u praksi, a nadograđuje se stjecanjem znanja o praksi temeljem osobnog promišljanja vlastitog iskustva (Kostović-Vranješ, 2015). Inicijalno obrazovanje nastavnika ne može osigurati znanja i vještine potrebne za cijeli nastavnički radni vijek. Obrazovanje i profesionalni razvoj svakog nastavnika mora biti promatrano kao cjeloživotni zadatak, te biti strukturirano i financirano u skladu s time (*Izjava Europske Komisije*, 2007). Kvaliteta obrazovanja učitelja i nastavnika jedan je od glavnih činitelja koji djeluje na razinu učeničkih obrazovnih postignuća. Stoga je obrazovanje i profesionalni razvoj učitelja i nastavnika ključno pitanje u svakoj zemlji koja nastoji unaprijediti obrazovni sustav i učiniti ga dostupnijim, prohodnijim i fleksibilnijim (Vizek Vidović, 2005). U svom istraživanju o kvalitetnom nastavniku i uspjehu učenika, Hammond (2000) na temelju kvalitativnih i kvantitativnih analiza zaključuje kako je politika ulaganja u kvalitetu nastavnika povezana sa poboljšanjem učeničkog uspjeha. Istraživanje je analiziralo podatke iz 50 država o politici kvalitete nastavnika te je kvantitativna analiza pokazala da varijable priprema nastavnika i certifikat nastavnika najjače koreliraju sa učeničkim uspjehom u vještini čitanja i matematici. Ova analiza upućuje na to da politika država u vidu obrazovanja, licenciranja, zapošljavanja i profesionalnog razvoja nastavnika može napraviti zamjetnu razliku u kvalifikacijama i mogućnostima kojima nastavnici pridonose svom radu (Hammond, 2000).

S obzirom na to da kvaliteta obrazovanja nastavnika ima veliki utjecaj na učenike i njihovu uspješnost, ulaganje u stalni napredak i usavršavanje znanja, kompetencija i vještina od presudne je važnosti za uspješnost nastavničkog zanimanja u svijetu koji je suočen sa stalnim promjenama i koji pred nastavnike stavlja nove izazove. Cjeloživotno učenje predstavlja osnovni uvjet suočavanja sa suvremenim (poslije) posmodernim svijetom (Jukić, Ringel, 2013). „Cjeloživotno učenje predstavlja koncept koji obuhvaća sve građane u formalnim programima obrazovanja, ali i nenamjerno, neorganizirano i spontano stjecanje znanja, vještina i stavova (tzv. kompetencije) te se može provoditi i na neformalan i informalan način tijekom cijelog života, usporedo s obveznim i drugim oblicima redovnog obrazovanja“ (*Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije*, 2013, 4). Vizek Vidović (2005) ističe kako koncept cjeloživotnog učenja ima dvostruku važnost za učiteljsku/nastavničku profesiju. Učitelj/nastavnik djeluje u vrlo složenom i ujedno brzo mijenjajućem društvenom kontekstu. Želi li učinkovito odgovoriti zahtjevima koje pred njega

postavlja obveza aktualizacije znanja i vještina u akademskom području kao i u području učenja/poučavanja, mora biti spreman i sposoban za cjeloživotno učenje i kontinuirano usavršavanje. Učitelji su odgovorni i za sustavno poticanje motivacije u svojih učenika za cjeloživotnim učenjem i svladavanjem kognitivnih i socijalnih vještina čime stvaraju učenike s trajnom potrebom za ulaganjem napora u osobni i profesionalni rast i razvoj (Vizek Vidović, 2005). O važnosti ovoga govori i *Resolution of Council of Europe on lifelong learning* (2002) gdje je kao jedan od prioriteta naveden i slijedeći: usavršavanje i obnavljanje znanja i vještina učitelja i nastavnika za poticanje cjeloživotnog učenja u njihovih učenika. „Odgajatelji, učitelji i drugi praktičari sve više razumiju svoju presudnu ulogu u razvoju dječjeg samopouzdanja i samopoštovanja, socijalnih vještina, vještina potrebnih za život i rad u multikulturalnom društvu te vještina potrebnih za cjeloživotno učenje“ (ISSA², 2011,16).

“Cjeloživotno obrazovanje ne smije se promatrati kao spoj obrazovanja djece i mladeži te obrazovanja odraslih niti se koncepcija cjeloživotnog obrazovanja smije izjednačiti s obrazovanjem odraslih” (Pastuović, 1994, 5, prema Jukić, Ringel, 2013). Pojam cjeloživotno učenje veže se i uz izraz cjeloživotno obrazovanje, no važno je istaknuti da ta dva pojma nisu istoznačna. Obrazovanje obuhvaća samo organizirano učenje, a učenje je širi koncept koji uključuje i nenamjerno, neorganizirano i spontano stjecanje znanja te se može provoditi cijeli život (Pastuović, 2008). „Permanentno i globalno učenje novi su obrazovni zadaci koje treba artikulirati u sustav cjeloživotnog učenja, a jednako tako i različite oblike socijalne suradnje između učenika i nastavnika“ (Previšić, 2007). Obrazovanje za globalno doba je obrazovanje za cjeloživotni kognitivni, bihevioralni i relacijski angažman sa svijetom (Suárez-Orozco, Sattin, 2007, prema Vrkić Dimić, 2013). U istraživanju autorice Žižak o percepciji kvalitete inicijalnog obrazovanja i trajnog profesionalnog razvoja učitelja i nastavnika iz perspektive sveučilišnih nastavnika, ispitanici daju slične prijedloge za poboljšanje sustava cjeloživotnog obrazovanja učitelja i nastavnika: podizanje razine stručnog znanja sadašnjeg kadra, jačanje metodike, sagledanje ulaganja u obrazovanje kao ulaganje u budućnost, a ne kao trošak, uvođenje seminara za nastavnike s provjerom znanja, kreiranje tijela za praćenje stručnosti nastavnika i definiranja kvalitete itd. (Vizek Vidović, 2005).

Iz perspektive koncepta cjeloživotnog učenja, vrlo je bitno i stručno usavršavanje nastavnika i učitelja (Vizek Vidović, 2005). Svrha profesionalnog usavršavanja je da osuvremeni, razvije i

² International Step by Step Association

proširi znanje koje su nastavnici stekli tokom početnog obrazovanja i/ili da im pomogneda razviju nove veštine i uvide u profesiju (OECD, 2005). Za razliku od osobnog odabira nastavka usavršavanja u području obrazovanja, učitelji moraju biti uključeni u različite oblike organiziranih stručnih usavršavanja koja su obvezna prema *Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (Kostović-Vranješ, 2015). Vizek Vidović (2005) podsjeća na važnost kvalitetnog i kontinuiranog stručnog usavršavanja nastavnika koje je organizirano, s obzirom na zemlju, od različitih institucija, no ono što im je zajedničko je da većina zemalja ima specijalizirane centre koji se bave stručnim usavršavanjem nastavnika, bilo da se radi o sveučilišnim odjelima ili o regionalnim centrima za stručno usavršavanje. Profesionalno usavršavanje može imati četiri različite primjene: aktivnosti čija je svrha da potpomognu implementaciju politika ili obrazovnih reformi koje najčešće preduzimaju velike grupe nastavnika, profesionalno usavršavanje utemeljeno na zadacima a usmereno ka pripremi osoblja za nove funkcije koje često preuzimaju pojedinci ili male grupe nastavnika, stručno usavršavanje u školi kojem je cilj da zadovolji potrebe škole i osobno profesionalno usavršavanje koje je izabrao pojedinac kako bi obogatio svoju profesiju i dalje se obrazovao (OECD, 2005). Prema Europskoj komisiji za unapređivanje obrazovanja i stručnog usavršavanja nastavnika, znanje nastavnika treba biti interdisciplinarno i multidisciplinarno što znači da bi nastavnik trebao imati: interdisciplinarno poznavanje svoje struke, pedagoško-psihološka znanja, vještine poučavanja i razumijevanje društvenog i kulturnog konteksta obrazovanja i škole (Lasić, 2015).

1.3. Kompetencije nastavnika

Kako bi nastavnik uspješno obavljao sve zadatke i ostvarivao ciljeve svoje profesije, on mora posjedovati određene kompetencije. „Temeljna pretpostavka uspješnog djelovanja nastavnika je kompetencija koja određuje, definira pojedinca tj. određuje ga kao njegovu karakteristiku“ (Lasić, 2015, 1). Kompetencije definiramo kao nadležnost, djelokrug, ovlaštenje neke ustanove ili osobe, mjerodavnost: područje u kojem neka osoba posjeduje znanja, iskustva (Klarić, 2007, prema Lasić, 2015). OECD (2007) kompetencije definira kao složeni konstrukt različitih sposobnosti iz četiri temeljna područja: kognitivna kompetencija, funkcionalna kompetencija, osobna kompetencija i etička kompetencija Profesija nastavnika i učitelja pretpostavlja visoku kvalificiranost, razvijene različite kompetencije prije ulaska u razred ili drugu odgojno-obrazovnu ustanovu, ali i visok stupanj profesionalne etike (Lasić, 2015). Složenost i odgovornost nastavničke profesije, njezin

značaj za razvoj pojedinca i društva ogleda se u osposobljenosti za mobilizaciju, upotrebu i integraciju postojećih, ali i u stjecanju i usavršavanju novih višeslojnih pedagoških i didaktičkih kompetencija (Jurčić, 2014). Razlikujemo tri vrste nastavničkih kompetencija (Spajić-Vrkaš i dr., 2001, prema Lasić, 2015): predmetnu kompetenciju (znanja određenog područja), pedagoško-didaktičko- metodičku kompetenciju (obuhvaća znanja i vještine posredovanja znanstvenih spoznaja u nastavi određenog predmeta) te psihološku kompetenciju (osobine ličnosti nastavnika). Jurčić (2014) razlikuje pedagošku i didaktičku kompetenciju nastavnika. Pedagošku kompetenciju nastavniku moguće je podijeliti u osam dimenzija: osobna, komunikacijska, analitička (refleksivna), socijalna, emotivna, interkulturalna, razvojna i vještine u rješavanju problema. Didaktičku kompetenciju nastavnika autor dijeli na odabir i primjenu metodologije izgradnje predmetnog kurikuluma, organiziranje i vođenje odgojno-obrazovnog procesa, oblikovanje razredno-nastavnog ozračja i utvrđivanje učenikova postignuća.

Odgoj i obrazovanje djece i mladih za kvalitetan život u 21. stoljeću usmjeren je prema izgrađivanju kompetencija nužno različitih od onih dominantnih u prošlim vremenima (Vrkić Dimić, 2013). Dolazi do napuštanja tradicionalnog školskog sustava sa autoritarnim stilom poučavanja te se prelazi na suvremene oblike nastave sa učenicima u centru. Sučević i dr. (2011) ističu kako je europski koncept novog društva i novo razumijevanje uloge obrazovanja pred nastavnike i učitelje u okviru sustava obrazovanja postavilo nove zahtjeve te je došlo do redefinicije uloge i funkcije nastavnika, pa i nastavničkih kompetencija. Autorice nastavljaju kako se nastavnik stavlja pred nove zadatke i pojavljuje u novoj ulozi. Sloboda se nastavnikova djelovanja proširuje, a kompetencije rastu. Suvremena skola treba biti u kontinuiranom razvoju i mijenjanju, bas kao i učitelj koji je svojim djelatnim bicom mijenja, kako bi nove generacije mogla pripremiti za nesigurnost postmodernog doba, smatraju Stoil i Fink (2000, prema Mlinarević, 2007). Topolovec, Marinović i Pavlić (2006, prema Vrkić Dimić, 2013) navode znanja i vještine 21. stoljeća koje obuhvaćaju četiri područja: pismenost u digitalnom dobu, inventivno razmišljanje, djelotvorna komunikacija i visoka produktivnost. Svako od ovih područja sadrži specifična znanja i vještine, kojima osoba treba ovladati kako bi razvila kompetencije za svako pojedino područje, a krajnji cilj je postizanje originalnog, intelektualno izazovnog rada učenika (Vrkić Dimić, 2013). Ješić (2010) ističe kako interaktivna nastava i učenje koje se zasniva na korištenju interneta omogućuje elastičniju organizaciju nastave koja prelazi učioničke okvire, ali njeni mogući utjecaji će izostati ako se ne primenjuju na pravilan način. Ako nastavnici na pravilan način, prilikom

uporabe IKT-a, koriste suvremena pedagojska i didaktička načela to im omogućuje da podignu razinu učenja, potiču razvoj viših razina mišljenja te otvore mogućnost učenicima da konstruiraju znanja u informacijskom okruženju (Vrkić Dimić, 2013). Ješić (2010) nadodaje kako učenje preko svjetske informatičke mreže podrazumijeva nastavnike osposobljene za ovakvu nastavu pa je zato obaveza nastavnčkih fakulteta da u nastavnim planovima daju odgovarajuće mesto pripremi nastavnika za informatičke tehnologije. Kako bi učinkovito integrirali suvremenu tehnologiju u nastavu, nastavnicima su potrebne dvije vrste kompetencija (Witfelt, 2000, prema Vrkić Dimić, 2013): osnovna računalna/informatička pismenost koja se odnosi na nastavnčke kompetencije za korištenje IKT-a na korisničkoj razini te multimedijske didaktičke kompetencije razvijene metode rada s IKT-om u nastavi i raznovrsne "spasonosne strategije" rješavanja specifičnih problema.

Suvremene kompetencije nastavnika ne uključuju samo digitalnu kompetenciju, već se od nastavnika traži široki spektar uloga: osoba od povjerenja, koordinator, savjetnik, ocjenjivač, prijatelj, posjedovanje svih kvaliteta kako ličnosti tako i sposobnosti (Lasić, 2015). Autor nastavlja da samo onaj nastavnik koji posjeduje kompetencije u različitim aspektima odgojno-obrazovnog procesa može biti kvalitetan nastavnik. Kvalitetan nastavnik svojim radom doprinosi kvaliteti rada škole (Lasić, 2015).. „Nastavnik utječe na kvalitetu obrazovnog procesa kroz sudjelovanje u stvaranju didaktičkog koncepta obrazovnog procesa, sudjeluje u koordinaciji globalnih i pojedinačnih ciljeva nastave, koordinira svoj rad i donošenje odluka s radom i odlukama drugih subjekata kako bi poboljšao svoj rad“ (Zrno, 2012, 44). Vizek Vidović (2005) ističe kako je pitanje kvalitete rada učitelja i nastavnika jedno od ključnih pitanja pri razmišljanju o kvaliteti obrazovnog sustava. Sanders i Rivers (1996, prema OECD, 2005) su istraživali utjecaj kvalitetnog nastavnika na učenike. Autori zaključuju da su učenici najuspješnijih nastavnika četiri puta uspješniji u učenju od učenika najmanje uspješnih nastavnika, a taj se utjecaj i povećava tokom vremena. Glavni cilj kvalitetne škole jest međusobno uvažavanje učenika i nastavnika. Kvalitetna škola ima svoj cilj a to je rad bez prisile i bez neuspjeha (Glasser, 1999). Autor nastavlja definiranjem šest uvjeta za kvalitetan rad u kvalitetnoj školi, a oni su: ugodna i poticajna radna okolina, ono što učenici rade je isključivo nešto korisno, od učenika se traži da rade najbolje što mogu, od učenika se traži da ocjenjuju i poboljšavaju svoj rad, kvalitetan rad uvijek godi te kvalitetan rad nikad nije destruktivan. Ovdje upravo dolazi do pitanja kakve kompetencije treba posjedovati nastavnik u takvoj školi, odnosno kakav je to kvalitetan nastavnik. „Kompetentan nastavnik uživa u svom poslu, ne troši energiju na razrednu nedisciplinu, ima autoritet kojeg učenici prihvaćaju i pedagoški takt kojim

izaziva zadovoljstvo učenika nastavom“ (Jurčević, 2014, 88). Mlinarević (2002) ističe kako učitelj sve više postaje voditeljem i suradnikom učenika u ostvarivanju odgojno-obrazovnih zadataka koje će poticati i poučavati korisna znanja i sposobnosti, razvijati uzajamno poštivanje prema učenicima i njihovim roditeljima te više poznavati mogućnosti, sklonosti i sposobnosti učenika. Glasser (1994) napominje kako je za kvalitetan i produktivan rad i motiviranje učenika vrlo značajno uspostaviti pozitivan razredni odgoj, koji se najčešće opisuje kao svrhovit, radni, opušten, srdačan, poticajan i sređen. Cilj novog obrazovanja je da se školsko upravljanje vođeno autokratskim stilom rada, zamijeni voditeljskim upravljanjem ili demokratskim stilom rada, a u svakodnevnom poučavanju nastavnik:

izražava svoje mišljenje, stavove i primjedbe ponašanja učenika s ciljem poticanja istih te poticanja na osobni rast. Uloga nastavnika u suvremenoj školi jest učiniti učenika odgovornim i odlučnim u ostvarivanju svoga cilja, usmjeriti ga na pozitivne strane učenja, poticati međusobnu pažnju i poštovanje kako prema nastavniku tako i prema ostalim učenicima. Nastavnik u kvalitetnoj školi stvara prijateljski odnos s učenicima, sluša što učenici govore, svađe i sukobe rješava bez roditelja. Nastavnik učenike treba poticati na razmišljanje o kvalitetnom radu (Lasić, 2015, 8).

Prema svemu navedenom može se zaključiti da se pred nastavnika stavljaju mnogi zadatci te očekuje velika odgovornost, no usvajanjem ovakvih kompetencija i načina rada nastavnik predstavlja uzor učenicima kao individua u „društvu koje uči“ i na čijem primjeru učenici usvajaju interakcijske i komunikacijske modele ponašanja.

1.4. Stil nastavnika

U svom djelovanju u odgojno-obrazovnom procesu nastavnik posjeduje i ostvaruje određeni stil koji se kao termin u pedagoškoj literaturi pojavljuje u različitim inačicama: stil upravljanja, stil vođenja, stil rada, ili jednostavno stil nastavnika/nastavnički stil. Nastavnik planira, organizira i kontrolira učeničku aktivnost te zbog toga obavlja ulogu 'vođe' u odgojno-obrazovnom procesu (Drobot i Rošu, 2012). U literaturi pronalazimo i različite definicije ovih termina. Sejtanić (2016) stil rada nastavnika definira kao prepoznatljivu, namjernu i usmjerenu aktivnost, odnosno karakterističan način rada nastavnika u nastavnim i izvannastavnim aktivnostima koji se manifestira kroz relativno trajno i dosljedno uspostavljanje modela rada kojeg nastavnik primjenjuje u radu sa učenicima. Bašić (2009) stil odgoja definira kao način ponašanja učitelja, nastavnika ili odgajatelja, no ističe kako pojedinačni postupci još uvijek ne čine stil, nego je to njegovo dominantno, karakteristično, relativno trajno ponašanje prema učenicima. Autorica nastavlja kako se pojam 'nastavni stil' može odrediti putem dva osnovna obilježja: on je relativno konzistentan način ponašanja te je tipičan (dominantan) način socijalne komunikacije i kombinacije oblika i sredstava nastave. Šimić Šašić (2011) stil definira kao način ponašanja, a on uključuje trajne kvalitete ličnosti i ponašanja koje se pojavljuju tijekom poučavanja. „Stil definira nastavnika, vodi i usmjerava njegov proces poučavanja i utječe na učenike i njihovu sposobnost učenja“ (Grasha, 2002, prema Šimić Šašić, 2011, 238). Nastavnom stilu se pridaje veliko značenje jer o njemu ovisi način ponašanja nastavnika, a o njemu ovisi i reakcija, odnosno ponašanje učenika te kvaliteta odnosa kojeg će nastavnik uspostaviti s učenicima.

1.4.1. Vrste nastavničkog stila

Stilovi rukovođenja u razredu najčešće predstavljaju adaptaciju stilova roditeljstva (Baumrind, 1971, prema Šimić Šašić, 2011). Milenović (2011) ističe kako se pri klasifikaciji stila vođenja nastavnika polazi od načina korištenja autoriteta. Uvriježena klasifikacija nastavničkog stila je ona koju je 1939. godine uveo psiholog Kurt Lewin i do danas je ostala gotovo ista (Bašić, 2009). Nastojalo se jedino upotpuniti kategorije te pronaći primjerenije nazive. Tako danas razlikujemo autoritarni ili autokratski stil, demokratski, autoritativni ili partnerski stil, permisivni stil, *laissez-faire* ili ravnodušni stil (Ilić i dr., 2012). U određenoj literaturi (Boswort i dr., 1996; Drobot, Rošu, 2012) se permisivni ili popuštajući stil odvaja od *laissez-faire* stila te se oni sagledaju kao dvije

zasebne kategorije sa zasebnim specifičnostima. Bognar i Matijević (2005) još razlikuju i dominantno i integrativno te direktivno i nedirektivno ponašanje nastavnika te napominju da se dominantno i integrativno ponašanje u praksi ne susreće kao dvije isključivosti, nego je ponašanje prisutno na kontinuumu između dvaju polariteta. Dominantni stilovi vodstva u školskoj teoriji i praksi su autoritativni i demokratski. Oni se nalaze između dviju krajnosti te svaki odgovara određenoj nastavnoj situaciji, određenim uvjetima i ima svoje dobre i loše strane (Staničić, 2006, prema Milenović, 2011).

Autoritarni nastavnički stil je karakterističan za tradicionalnu školu u kojoj dominira frontalna nastava (Bognar i Matijević, 2005). Milenović (2011) navodi karakteristike ovog stila, a one su slijedeće: vanjska motivacija temeljena na neprijepornom autoritetu nastavnika, važnost nastavnika i receptivnost učenika, disciplina kao cilj odgoja, tjelesno kažnjavanje, kruto uvažavanje plana i programa nastave, didaktički materijalizam, poslušnost učenika prema nastavniku i institucionalizam utemeljen na formalnim odnosima. „Inicijativa je u rukama nastavnika, a učenik je u pasivnom položaju i treba izvršavati zahtjeve nastavnika“ (Bognar i Matijević, 2005). Autoritativan nastavnik sputava i guši svaku aktivnost učenika za koju smatra da je prešla okvire njegovih sugestija i zahtjeva (Bratanić, 1993). „Autokratski stil odgoja izolira pojedinog mladog čovjeka u odnosu sa drugim učenicima, proizvodi ambiciozno/častoljubivo natjecanje između pojedinaca i potiče stvaranje suprostavljenih (rivalskih) strana“ (Bašić, 2009, 8). Iako su grupe s autoritarnim stilom rukovođenja najproduktivnije u smislu uspješnosti izvođenja zadatka, ovakav tip interakcije ne daje učenicima priliku da uče komunikacijske vještine te ne potiče motivaciju za postignućem (Milenović, 2011).

Nasuprot autoritarnom nastavničkom stilu stoji demokratski stil. Ovakav nastavnik „zajedno s učenicima dogovara pravila rada i ponašanja. Nastavnik ima kontrolu, ali s učenicima često razgovara i objašnjava im razloge nekih odluka. Često ih pita za mišljenje. Sat je u obliku interakcije nastavnika i učenika koje se potiče na samostalnost i razmišljanje“ (Ilić i dr., 2012). Drobot i Rošu (2012) ističu kako se demokratski nastavnik ponaša kao član grupe zajedno sa učenicima te izbjegava donošenje odluka bez konzultiranja sa učenicima. Nasuprot autoritarnom nastavniku, demokratski nastavnik se koristi utjecajem, poticanjem i zadobivanjem suradnje, te nudi svoje mišljenje kao jedno od mogućih. Demokratski nastavnik je skloniji ohrabrivanju, vođenju i davanju priznanja učenicima, nasuprot kritiziranju i naglašavanju pogrešaka (Bognar i Matijević, 2005). Rydell i Henricsson (2004, prema Šimić Šašić, 2011) su pokazale da su percipirana niska kontrola

nad razrednom situacijom i orijentacija k nadzoru povezane s autoritarnim strategijama discipliniranja, dok su percipirana visoka kontrola i humanistička orijentacija povezane s neautoritarnim strategijama (zaključivanje zajedno s učenicima, diskusija). Bašić (2009) ovaj stil još naziva i socijalno-inegrativnim stilom za koji ističe da većinom potiče na aktivno sudjelovanje u nastavnom procesu, a prema mišljenju učenika, ovakav učitelj ih razumije i pokušava uvažiti njihove želje i interese. U praksi se rijetko susreću potpuno autoritarni i potpuno demokratski nastavnici. Više se može govoriti o prevladavanju jednih ili drugih karakteristika (Bognar i Matijević, 2005). Ovaj stil je najprikladniji i najučinkovitiji u viziji suvremene škole te učenici najviše vole upravo ovakve nastavnike (Ilić i dr., 2012).

Laissez-faire, indiferentan ili ravnodušan nastavnički stil obilježava pasivna uloga nastavnika koji se nastoji minimalno miješati u aktivnosti učenika (Daniels, Garner, 2000, prema Milenović, 2011), osim upućivanja na literaturu i druge nastavne materijale (Rijavec, 2001, prema Milenović, 2011). Ravnodušan stil rukovođenja karakterizira nastavnikova neuključenost u razredne aktivnosti i nedisciplina. Slaba uspješnost i nezadovoljstvo izvođenjem zadatka te loši međuljudski odnosi posljedica su ovog stila rukovođenja (Šimić Šašić, 2011). Ovakvi nastavnici se nastoje što manje usmjeravati na posao ili utjecati na njega, a njihovo sudjelovanje u raspravama s učenicima i suradnja s kolegama je minimalna (Sejtanić, 2016). Indiferentan nastavnik posjeduje prijateljski stav prema učenicima, ali svojim djelovanjem sugerira indiferentnost i neuključenost: oklijeva u situacijama kada treba ponuditi rješenje ili prijedlog te izbjegava procjenu učeničkih ideja i ponašanja (Drobot; Rošu, 2012). Ovaj stil vođenja pokazao se najmanje produktivnim stilom jer „na nezainteresiranog nastavnika učenici reagiraju pasivnim odnosom prema školskim obavezama, nespremnošću na suradnju i zajednički rad, nervozom i iritiranošću“ (Krnjajić, 2007; Lalić, 2005, prema Đigić, 2013).

Na kraju, permisivni ili popuštajući nastavnički stil posjeduje onaj nastavnik koji slično kao nastavnik *laissez-faire* stila posjeduje prijateljski stav prema učenicima, no upravo zbog nastojanja da učenicima bude prijatelj, pretjerano opravdava učeničke postupke, ne želi im se zamjeriti niti ih povrijediti (Ilić i dr., 2012). Nastavnik s popustljivim stilom rukovođenja teško nameće pravila ponašanja i važnija mu je emocionalna dobrobit učenika. Oni su često "popularni" nastavnici i učenici ih vole, ali ne potiču motivaciju za postignućem, razvoj socijalnih kompetencija i samoregulaciju kod učenika (Šimić Šašić, 2011). Ilić i dr. (2012) nadodaju kako ovakav pristup učenicima ne omogućava razvoj socijalnih vještina i samokontrole. Njihove su potrebe na prvome

mjestu i ne znaju odgoditi njihovo zadovoljavanje. Naučeni da im je sve dopušteno, ne znaju za granice u ponašanju ni što je društveno prihvatljivo. Ako se pred njih postavi kakav zahtjev, slabo su motivirani i teško postižu uspjeh. Naviknuti su bez napora postizati cilj (Ilić i dr., 2012).

Odgovarajući nastavnički stil nesumnjivo pridonosi kvaliteti nastave i odnosa nastavnika sa učenicima. Različiti stilovi viđenja stvaraju različitu socio-emocionalnu klimu koja se odražava u strukturi grupe i u individualnom ponašanju (Bratanić, 1993). Ilić i dr. (2012) naglašavaju kako je moguće je da nastavnici stjecanjem iskustva u nastavi promjene stil odgoja te da on tijekom vremena može postati raznolik i ciljan. Moguće je koristiti različite stilove ovisno o specifičnim situacijama te autori (2012) na kraju zaključuju da je uspješan nastavnik onaj koji može procijeniti situaciju, a zatim primijeniti odgovarajući stil.

2. RAZREDNO OZRAČJE

2.1. Pojmovno određenje razrednog ozračja

Već pri prvom posjetu školi, posjetitelj odmah po ulasku stječe dojam o općoj atmosferi, „duhu“, kulturi ili etosu u kojem učenici, nastavnici i administrativni djelatnici rade (Domović, 2003). Pod terminom odgojno-obrazovna klima uzimamo u obzir osjećaje i stavove koji su pobuđeni odgojno-obrazovnim okruženjem (Loukas, 2007). „Odgojno-obrazovna klima određena je kvaliteta odnosa u procesu odgoja i obrazovanja, te određeno ozračje u kojem se provodi odgojno-obrazovni proces, a sudionici ga osjećaju kao ugodno ili neugodno“ (Bognar i Matijević, 2005). Bošnjak (1997) govori o odgojno-obrazovnom ozračju te upozorava kako pri pojmovnom određenju odgojno-obrazovnog ozračja nailazimo na ozbiljne poteškoće. S jedne strane, za odgojno-obrazovno ozračje u literaturi pronalazimo više različitih naziva: klima, atmosfera, etos, ugođaj, okolina, ambijent itd. S druge strane, nalazimo pokušaje razlikovanja ozračja s obzirom na njegove sadržaje ili sastavnice: socijalno, psihološko i organizacijsko ozračje, odnosno s obzirom na institucijsku razinu na koju se odnosi: školsko, sveučilišno, razredno, razredno-nastavno (Bošnjak, 1997). Prema prethodno navedenim definicijama, termini koji su općenitiji terminu 'razredno ozračje' s obzirom na institucijsku razinu su: odgojno-obrazovna klima/ozračje i školska klima/ozračje, pri čemu se termini odnose na kompletan ambijent škole koji je u funkciji sudjelovanja, a nije samo mjesto poučavanja, gdje će se sudionicima pedagoškog procesa omogućavati da ga modificiraju, dograđuju i mijenjaju u funkciji traženja, kreiranja, inoviranja i emancipiranja. (Hentig, 1997, prema Mlinarević, 2002).

Ozračje, kao vrlo širok pojam koji se odnosi na školsku i razrednu klimu, Antić (1999, prema Anđić i dr., 2010: 69) definira sljedećim riječima: “Ozračjem pobliže određujemo pedagoške škole, razrede i neposredne školske okolice koje u osnovi smatramo pozitivnim, negativnim ili neutralnim, podržavajućim ili obeshrabrujućim”. Bošnjak (1997) navodi kako su različiti autori našli korisnim razlikovati razredno ozračje od školskog ozračja koje uključuje psihosocijalne aspekte ozračja cijele škole. Školsko ozračje može uključivati nastavničke odnose s drugim nastavnicima, s upravnim osobama i ravnateljem, a razredno ozračje uključuje odnose između nastavnika i njihovih učenika ili među učenicima. Jurić (1993, prema Bošnjak, 1997) također razlikuje školsko i razredno ozračje, odnosno makroozračje (školsko) te mikroozračje (razredno-nastavno ozračje). I u definiranju pojma

'razredno ozračje' nailazi se na različite pristupe. Pri shvaćanju razrednog ozračja riječ je o prepletanju različitih oblika djelovanja sudionika razredne interakcije koje ne smijemo shvaćati izdvojeno, nego moramo uvažavati njihovo međudjelovanje (Bošnjak, 1997). Događanja u razredu određuju strukturu razrednoga ozračja (Jurčić, 2006) koja učenici percipiraju i koja utječu na njihovo zadovoljstvo ili nezadovoljstvo nastavom. Razredno ozračje se odnosi na međusobne odnose učenika i učitelja u razredu te na utjecaj školskoga sustava (Božić, 2015). Temeljni čimbenici razrednog ozračja su: učiteljeva podrška, kohezivnost razreda, ispitna anksioznost i učenikovo opterećenje nastavom (Jurčić, 2006).

Bošnjak (1997) smatra kako je svako govorenje o školskom ili razrednom ozračju zapravo govor o nastavnom ozračju, pa tako u većini literature nazilazimo na termin 'razredno-nastavno ozračje'. „Nastavno ozračje predstavlja zbroj zajedničkoga školskog života i rada svakog učenika u odjeljenju, razrednika, ostalih učitelja i roditelja koje proizlazi iz njihova individualnog međudjelovanja“ (Anđić i dr., 2010: 69). Terminom razredno-nastavno ozračje u pedagoškoj literaturi se označava ukupnost i povezanost čimbenika koji uvjetuju ostvarivanje ciljeva odgoja i nastave. Taj termin označava relativno trajnu kvalitetu odnosa glavnih subjekata nastavnog procesa, a koja je obično obilježena odgovarajućim emocionalnim tonom (Matijević, 1998). Razredno-nastavno ozračje obuhvaća cijeli niz obrazovnih čimbenika, od fizičkog okruženja do psihološkog ozračja koje je kreirano kroz socijalne kontekste, kao i brojne komponente povezane s karakteristikama učitelja i njihovim ponašanjem (Miller i Cunningham, 2011, prema Vlahek, 2016). Matijević (1998) naglašava da je razredno-nastavno ozračje ukupno stanje odnosa u jednom razrednom odjeljenju u vrijeme raznih nastavnih aktivnosti. Upravo odnosi među nastavnicima i učenicima, ali i odnosi između samih učenika predstavljaju srž kvalitete razrednog ozračja.

Matijević i Bogar (2005) kvalitetu ukupnih odnosa sudionika odgojno-obrazovnog procesa, prije svega odnosa između nastavnika i učenika, nazivaju socijalnom klimom. Bratanić (1993) govori i o socioemocionalnoj klimi u razredu koja se odnosi na kvalitetu međuljudskih odnosa među sudionicima nastavnog procesa koji rezultira određenom emocionalnom klimom - afektivan ton tih odnosa. Bogar i Matijević (2005) razgraničavaju socijalnu i emocionalnu klimu, pa prema njima emocionalna klima podrazumijeva dominaciju osjećaja ugone ili neugode kod sudionika odgojno-obrazovnog procesa. Potivina emocionalna klima može se prepoznati po tome što i nastavnici i učenici rado dolaze u školu i sudjeluju u zajedničkim aktivnostima. Nasuprot tome, negativna emocionalna klima se ogleda u domaciji straha od neuspjeha te neradog boravljenja u školi.

Tek s pojavom suvremenih didaktičkih sustava, u kojima se učenici i nastavnici shvaćaju kao suradnici i suodgovorni za uspješnost nastavnog procesa, nameće se pitanje odnosa, zadovoljstva i doživljavanja kao pretpostavke uspješne nastave (Domović, 2003). Socijalna klima i kvaliteta komunikacije u nastavi smatra se osobito značajnom pri ostvarivanju odgojnih zadataka nastave (Bognar i Matijević, 2005). „Razredno i školsko okruženje, organizacijska i komunikacijska kultura te emocionalna i socijalna klima važne su sastavnice socijalne kulture škole i školskih odnosa poput kišobrana koji pokriva različite supkulture u međusobnom odnosu unutar sustava vrijednosti koji dominira u određenoj grupi/razredu“ (Buljubašić Kuzmanović, 2016, 31). Upravo se razredno ozračje sve više smatra ključnim obilježjem škole, razreda, sveobuhvatnom odrednicom školskog razvoja mladih ljudi i u različitim oblicima povezuje ga se s klasičnim varijablama razvoja učenika u školi: uspjehom, pristupom školi i učenju, ponašanjem i razinom ugone boravka u školi te razvojem socijalnih odnosa (Eder, 2002, prema Vlahek, 2016). Pozitivno razredno ozračje jedna je od pretpostavki uspješne, suvremene i kvalitetne škole. Pozitivno ozračje omogućuje svakom pojedincu doživljaj vlastite vrijednosti i dostojanstva, stvarajući istodobno osjećaj pripadanja nečemu izvan nas samih (Freiberg i Stein, 1999, prema Ljubetić i Bubić, 2015). Također, poticajno razredno ozračje pogoduje dobrom uspjehu u učenju, zadovoljstvu radom i druženjem u školi, osjećaju potvrđenosti i prihvaćenosti u razrednom kolektivu a time i samopoštovanju i samopouzdanju svakog učenika, i pojedinačno i u razrednom odjelu kao cjelini (Anđić, Vidulin-Orbanić, 2010). Bognar i Matijević (2005) upozoravaju da se povoljna klima može stvoriti samo kad su odgoj i obrazovanje u skladu s ljudskim potrebama i interesima jer ako oni to nisu, onda je to uvijek jedan oblik nasilja koje se ne može odvijati bez straha, dosade, represije i autoriteta.

2.2. Odnos nastavnik – učenik

Kao što je prethodno spomenuto, upravo su odnosi između nastavnika i učenika pretpostavka kvalitetnog razrednog ozračja. Nastavnik svojim radom stvara odnose s učenicima i utječe na razredno ozračje. Komunicira s učenicima, određuje oblike komunikacije i stupanj sudjelovanja učenika u razredu (Božić, 2015). Bašić (2009) upozorava da pedagoški odnos nije ponašanje jednosmjernog djelovanja u kojemu odrasli djeluju na dijete ili mladog čovjeka koji samo reagira i prihvaća njemu nametnuto ponašanje. To je nešto puno više: odnos međusobnog utjecanja, ili suvremenom terminologijom interakcija. „Aktivni komunikacijski odnos učenika i učitelja u nastavi ističe se kao jezgra stručnog i svrsishodnog djelovanja učitelja jer se na taj način izgrađuje učenikova individualnost i ima krucijalno značenje za razvoj učenika, odnosno daje najbolji odgovor suvremenim potrebama u razvoju učenikovih obrazovnih i odgojnih vrijednosti“ (Jurčić, 2006). „Kvalitetan odnos s učenicima imat će nastavnik koji zahtijeva poštivanje dogovorenih pravila, pozitivan je u odnosu s učenicima, emocionalno je stabilan i zna kvalitetno komunicirati“ (Ilić i dr., 2012: 8). Analiza učeničkog viđenja „idealnog“ nastavnika autorica Drobot i Rošu (2012) navela je na zaključak da je najvažniji element dobrog odnosa između nastavnika i učenika način na koji nastavnik održava te odnose te da su atributi idealnog nastavnika komunikacija, prijateljski stav, poštenje i strpljivost. Vrijednosti, zrela osobnost, interesi, pozitivni rezultati i slično, upravljaju ponašanjem nastavnika. Pomažu mu u odabiru odgovarajućega pedagoškog ponašanja s učenicima i roditeljima u određenoj situaciji, kada ih očituje kao integralne elemente načina opažanja i življenja s drugima u društvenom kontekstu zbornice i razrednoga odjela, bilo da je riječ o odgojno-obrazovnom rad shvaćenu u njegovoj cjelovitosti i specifičnosti ili o percipiranju samoga sebe u nastavničkoj ulozi, učenika u učenju i razvoju te roditelja (Jurčić, 2014).

Neosporno je da nastavnik ima rukovodeće ulogu u nastavi, da njegovi stavovi i njegovo ponašanje prema učenicima, bez obzira koliko je on toga svjestan, određuju položaj i ulogu učenika u njihovom interpersonalnom odnosu (Bratanić, 1993). Odnos nastavnik – učenik se u tradicionalnoj školi temeljio na stručnosti nastavnikove kontrole te njegovog apsolutnog autoriteta. Nastavnik je bio isključivi organizator odgojno-obrazovnog procesa, a odnosi sa učenicima bili su zasnovani na hijerarhijskim razlikama (Lasić, 2015). Za razliku od tradicionalne škole, u suvremenoj, kvalitetnoj školi je potrebno da se nastavnici užive u rad, da ih učenici upoznaju. Na taj način se stvara blizak odnos s učenicima. Zadobiti povjerenje i poštovanje su dvije glavne zadaće nastavnika. Prvo je preduvjet pozitivnog odnosa s učenicima čime se stvara mogućnost utjecaja na ponašanje učenika.

Nastavnik u kvalitetnoj školi stvara prijateljski odnos s učenicima, sluša što učenici govore, svade i sukobe rješava bez roditelja (Lasić, 2015). Sučević i dr. (2011) upozoravaju kako je nastava prije svega etička, socijalna djelatnost gdje nastavnik ne smije zanemariti moralni aspekt svog posla te kako etički kodeks nastavničke profesije zamjenjuje profesionalne standarde i kompetencije.

Može se zaključiti da postoje tri široka područja istraživanja interakcije nastavnika i učenika: poučavanje, rukovođenje i socijalno-emocionalni odnos, a svako od njih uključuje veći broj pojedinačnih konstrukata (Šimić Šašić, 2011). Sahlberg (2007, prema Šimić Šašić, 2011) smatra da je, usprkos različitim definicijama i metodama poučavanja, najvažniji element kvalitetnog poučavanja način na koji učenici reagiraju na aktivnosti poučavanja, što zapravo predstavlja interakciju između nastavnika i učenika. Bratanić (1996) ukazuje da nastava kao odgojno-obrazovna djelatnost uključuje dva međuovisna procesa koji se odvijaju u interakcijskoj povezanosti nastavnika i učenika, a ti procesi su učenje i poučavanje. Autorica (1996) nadodaje da se ti procesi u nastavnoj situaciji u razredu stapaju u interpersonalnoj komunikaciji objedinjujući aktivnosti nastavnika s aktivnošću učenika i obratno. Na toj se razini, koju imenujemo nazivom mikropedagoška, gubi granica između obrazovanja i odgoja, između poučavanja i učenja, slijevajući se u jedinstveni i cjeloviti proces (Bratanić, 1996).

Nastavnikova osobnost igra također važnu ulogu u ovom procesu. Najvažnije osobine nastavnikove osobnosti kako ih ističu mladi učitelji pripravnici u istraživanju provedenom o obrazovanju učitelja, jesu sljedeće: strpljivost, komunikativnost, empatija, dosljednost, samouvjerenost (Relja, 2006). Isto tako važne su i moralni uzor učitelja te njegova ljubav prema nastavničkom pozivu. Huitt (2003, prema Šimić Šašić i Sorić, 2009) naglašava da su nastavnikove individualne karakteristike važne za razredne procese, odnosno da utječu na ponašanja nastavnika u razredu. Šimić Šašić i Sorić (2009) ispituju utječu li nastavnikove osobne karakteristike na vrstu interakcije koju ostvaruje sa svojim učenicima. Rezultati upućuju na zaključak da najznačajniji doprinos u objašnjenju raznih komponenata interakcije nastavnik–učenik imaju sljedeće ispitane individualne karakteristike nastavnika: percepcija nastavničke samoefikasnosti, perfekcionizam, zadovoljstvo nastavničkim poslom, spol i dob. Jurčić (2014) ističe kako se složenost u usmjeravanju i reguliranju učenikova razvoja (odgojnom djelovanju) ogleda u temeljnim činiteljima osobne kompetencije nastavnika, a ona uključuje: empatičnost, uvažavanje učenika, razumijevanje, fleksibilnost, susretljivost, brižljivost, entuzijizam, profesionalni etos, dobro raspoloženje, smirenost, strpljenje, pravednost, objektivnost, dosljednost te sposobnost odabira odgovarajućega

ponašanja u određenoj situaciji. Odgoj i obrazovanje, holistički gledano, odvijaju se uvijek u nekom međusobnom odnosu u kojem se uzajamno obogaćuje i ličnost nastavnika i ličnost učenika (Brataić, 1996).

Već je spomenuto da za uspješno ostvarivanje uloga u nastavnom procesu primjerenom sadašnjem i budućem vremenu nastavnik mora imati odgovarajuće kompetencije, pri čemu se za ostvarivanje interakcije nastavnik-učenik najviše ističe socijalna kompetencija: uvažavanje ličnosti učenika i spremnost za partnerski i suradnički odnos sa učenicima, za uspostavljanje interakcije i predstavljanje ideja tako da učenik koji ne zna sazna i koji ne razumije shvati (Ješić, 2010), komunikacijska kompetencija te emocionalna kompetencija (Jurčić, 2014). „Socijalne vještine su osnova interakcijsko-komunikacijskoga, suradničkoga i partnerskoga obrasca pojedinca i njegovoga okružja. Pridonose djelotvornom odlučivanju, nenasilnom rješavanju sukoba, kreativnom i kritičkom mišljenju te uspostavi, razvoju i održavanju dobrog odnosa prema samom sebi i drugima“ (Buljubašić Kuzmanović i Blažević, 2015, 73). U europskim se školama za socijalne vještine često koristi termin asertivnost. Asertivnost je vještina koja se stječe učenjem, a uključuje i verbalna i neverbalna ponašanja te čitav spektar interakcijsko-komunikacijskih djelovanja koja su međusobno povezana i usmjerena prema nekom cilju (Buljubašić Kuzmanović, 2016).

2.2.1 Komunikacija nastavnika i učenika

„Oduvijek je bit odgojnog procesa bila određena komunikacija“ (Bognar i Matijević, 2005, 258). Nakon prvotne socijalizacije u obitelji, „škola je jedno od prvih i značajnijih mjesta gdje se stvaraju, prakticiraju i razvijaju međuljudski odnosi“ (Buljubašić Kuzmanović, 2016, 51). Odgojno-obrazovni proces možemo promatrati kao složen komunikacijski proces (Bognar i Matijević, 2005), a nedovoljno je reći kako je komunikacija proces prenošenja poruke od pošiljatelja do slušatelja s ciljem da se poruka ne samo primi već i razumije. Ona je relacijsko zbivanje, aktivnost čiji ishod određuju svi sudionici (Zrilić, 2010). U odgojno-obrazovnom procesu komunikacija može biti intrapersonalna ili interpersonalna, personalna ili apersonalna, verbalna ili neverbalna, jednosmjerna ili dvosmjerna, neposredna ili telekomunikacija te autoritarna ili demokratska (Bognar i Matijević, 2005). Škola i razred pružaju djetetu brojne mogućnosti za stvaranje socijalnih odnosa pri čemu je odnos s učiteljem dijadni odnos koji je vrlo intenzivan, podrazumijeva uzajamno davanje i primanje, bliskost, povjerenje te određuje uspješnost prilagodbe djeteta u školskoj situaciji (Simel i dr., 2010).

Pilić (2008) provodi istraživanje sa svrhom spoznaje kako učenici doživljavaju i vrjednuju odnose između nastavnika i učenika. Rezultati pokazuju da demokratski odnosi variraju od 49 do 83 posto u osnovnim školama te u srednjim od 41 do 47 posto. Autokratski odnosi u obrazovnom procesu čine se izrazitijim u urbanim središtima. Istraživanjima je dokazano da uspješniji nastavnici imaju povoljnije i ljepše mišljenje o svojim učenicima, pozitivnoj razrednoj radnoj klimi, o demokratskom stilu vođenja kao i svojim kolegama i pretpostavljenim iz čega ovoga proizilazi da je veoma velika uloga nastavnika za uspostavljanje uspješne komunikacije u odgojno-obrazovnom procesu kao i njihove interakcijske povezanosti (Ivanek i dr., 2012). Brojna istraživanja, nažalost, pokazuju kako su učenici nezadovoljni svojim školskim statusom, žale se da ih učitelji ne razumiju, da se neprimjereno odnose prema njima, te da su autoritarni (Zrilić, 2010). Prema tome, nije svejedno kakav će tip komunikacije nastavnik izabrati u odnosu sa svojim učenicima jer na različite vrste komuniciranja učenici različito i reagiraju. Uz komunikacijsku paradigmu uloga učitelja je bitno promijenjena gdje je on mentor, pomagač i suradnik (Bognar i Matijević, 2005). Bratanić (1996, 89) ističe kako nova pravila komunikacije zamjenjuju stara te se više usmjeravaju na važnost slušanja: „kada drugi govori, poslušaj ga, gledaj ga, osjećaj ga cijelim bićem. Ne dopusti da ti misli odlutaju u drugom pravcu. Budi s njim 100 posto“.

Verbalna je komunikacija svakako temelj odgojno-obrazovna komunikacije, bilo da je riječ o usmenom predavanju ili razgovor, a takvo komuniciranje treba biti didaktički strukturirano uz uvažavanje zakonitosti odgojno-obrazovnog procesa (Bognar i Matijević, 2005). „Stvaranjem podržavajućeg i prihvaćajućeg okruženja u kojemu je pozornost usmjerena na pozitivno i pohvale, u kojemu nema kritiziranja i represivnih reakcija, učitelj stvara ozračje komunikacijske neugroženosti, a učeniku otvara put razvoju komunikacijskih sposobnosti i socijalnih odnosa“ (Zrilić, 2010). Bratanić (1993) verbalne izjave nastavnika dijeli na reverzibilne i ireverzibilne izjave. Socijalno reverzibilne izjave jesu one „izjave, govor i ponašanje nastavnika, koji su takvi da se učenik može istim riječima i načinom obratiti nastavniku, a da pritom ne krši pravila pristojnosti, taktičnosti i poštovanja, koja su uobičajena pri obraćanju nastavnik“ (Bratanić, 1993, 121). Socijalna je reverzibilnost produkt pozitivnog, humanog odnosa između učenika i nastavnika u razredu te također doprinosi daljnjem poboljšanju njihova međuodnosa. Za razliku od reverzibilnih izjava, socijalna ireverzibilnost uključuje sve one izjave i postupke nastavnika kojima se on obraća učeniku, ali bi smatrao da bi takvo ponašanje učenika prema njemu izlazilo iz okvira pristojnosti, taktičnosti i poštovanja (Bratanić, 1993). Autorica (1993) nadodaje da bi nastavnik i ireverzibilnim izjavama

trebao dati reverzibilnu formu. Sustavnim promatranjem odgojno-obrazovnog procesa Flanders je došao do zakona dviju trećina: oko dvije trećine govora pripadaju nastavniku, a samo jedna trećina učenicima. Od nastavnikova govora dvije trećine otpadaju na izravan govor, a jedna trećina na neziravan (poticajan) govor što je svojevrsna kritika tradicionalnog odgoja i obrazovanja (Bognar i Matijević, 2005). Uspješnost komunikacije ogleda se u našoj sposobnosti da svoje osjećaje opišemo riječima, da ih verbalno izrazimo, a poruke koje šaljemo drugima bit će jasne i nedvosmislene ako je postignuta tzv. kongruentnost verbalnog i neverbalnog aspekta poruke (Bratanić, 1996.) Kvalitetu verbalne komunikacije određuje i izbjegavanje tzv. „ti” poruka jer se takvim porukama učeniku daje do znanja da je manje vrijedan, kritizira ga se, osuđuje, podcjenjuje, stigmatizira kao lošeg. „Ja” porukama se učeniku pripisuje učinak njegova ponašanja na učitelja i ostale učenike, te ga se ohrabruje da otvoreno komunicira. (Zrilić, 2010). Bratanić (1996) ističe verbalne načine izražanja koje bi trebali izbjegavati, a oni su etiketiranje, zapovijedanje, optužbe te sarkazam. Kod verbalne komunikacije nastavnika, korisno je spomenuti i upotrebu humora s obzirom da su određena istraživanja pokazala da humor može biti vrlo koristan za nastavu. Garner je (2006, prema Dramac i Lazzarich, 2016) proveo istraživanje o humoru i utvrdio kako se učenici lakše prisjećaju sadržaja ako je školski humor povezan s nastavnim sadržajima, a Shatz i La Schiavo (2005, prema Dramac i Lazzarich, 2016) dolaze do spoznaje kako učenici uživaju u nastavi prožetoj vedrinom i humorom. Osim uspostavljanja poticajnog razrednog ozračja počuvanje popraćemo humorističnim metodološkim instrumentarijem može olakšati nastavnicima interpretaciju obrazovnih sadržaja, a učenicima učiniti učenje zanimljivim (Dramac i Lazzarich, 2016).

U odgojno-obrazovnom procesu neverbalna poruka može zamijeniti verbalnu te može dati veću snagu verbalnoj poruci (Bratanić, 1993), no ona može biti i parazitarni faktor, tj. ometati verbalnu poruku (tikovi, pretjerano gestikuliranje ili šetanje) (Bognar i Matijević, 2005). Neverbalnim znakovima učitelj iskazuje svoje oduševljenje za predmet, pokušava probuditi interes učenika te dodatno objašnjava teške pojmove, a sama neverbalna komunikacija je snažnija, neposrednija, manje kontrolirana, manje namjerna, više govori o osobi, više joj se vjeruje (Zrilić 2010). Neverbalna komunikacija služi prije svega izražavanju emocija, interpersonalnih stavova i osobina ličnosti (Bratanić, 1993). Često nismo svjesni svojih pokreta, mimike lica, boje glasa, dodira i sl. te značenja tih znakova za primanje i prihvaćanje naše verbalne poruke. (Bratanić, 1996). Važnost neverbalne komunikacije u kontekstu škole, odnosno razreda ogleda se u interpretiranju nastavne situacije jer je nastavnici i učenici mogu interpretirati na svoj način (Bratanić, 1996.).

Neverbalna komunikacija uključuje nelingvistički vokalni sustav, te nevokalno proksemičko-kinezički (Anolli, 2002, prema Zrilić, 2010). Nelingvistički vokalni sustav obuhvaća: paralingvističke karakteristike (elemeti vokalizacije – šumovi i zvukovi, određene osobine glasova kojima se oblikuju riječi, samoglasnici, intenzitet ili glasnost govora, visina i trajanje glasova itd.), te ekstralingvističke karakteristike (kvaliteta glasova ili izgovora – ritam, artikulacija i tempo govora itd). Nevokalno proksemičko-kinestički sustav obuhvaća : facijalnu mimiku, pogled, geste, položaj, te *proxemics* (uporaba prostorne udaljenosti kako bi se označile granice vlastite teritorijalnosti) (Zrilić, 2010). Neverbalna komunikacija sadržava čak više od 65 posto socijalnog značenja u interpersonalnoj komunikaciji, dok se na verbalnu komunikaciju odnosi 35 posto socijalnog značenja (Bratanić, 1996).

Prema tome, nastavnici s učenicima u razredu komuniciraju ne samo riječima, nego i svojim tijelom. Nastavnik bi nastavu trebao započeti prikladnim pozdravom kojeg će pratiti neverbalna poruka te govorom koji će biti direktno usmjeren na učenike pri čemu ih nastavnik gleda u oči jednog po jednog i mijenja ton glasa kako učenicima ne bi postao monoton (Bambaerero i Shokrpour, 2017). Kontakt očima je značajan kinezički znak u neverbalnoj komunikaciji jer osoba koja traži kontakt očima s onima kojima komunicira izgleda uvjerljiva (Bratanić, 1993). Za izražavanje emocija i našeg unutarnje raspoloženja važni su izrazi na licu, i to pokreti mišića oko usta i oko očiju, zatim pokretanje kapaka i obrva, širenje zjenica i usmjeravanje pogleda (Bratanić, 1993). Smiješak ukazuje na prijateljstvo, prihvaćanje, suradnju. Lakše pratimo predavača ako su njegove verbalne izjave popraćene neverbalnom komunikacijom (pokreti ruku i tijeka, mimika lisa i sl.) te ako predavač vizualno kontaktira s auditorijem, nego kada stalno gleda u svoje bilješke ili slično. (Bognar i Matijević, 2005). Nastavnikov neverbalni jezik bit će efektivan kada ga učenici mogu vidjeti, nasuprot tome da se nastavnik „skriva“ iza katedre ili pri poučavanju okreće leđa svojim učenicima. Nastavnikove ruke bi trebale biti opuštene i slobodne što indicira spremnost na komuniciranje sa učenicima, te nikako skrivene, npr. u džepovima. Pri prozivanju učenika, nastavnik bi trebao izbjegavati upiranje u učenika kažiprstom jer to stvara strah i anksioznost, te bi se trebao približiti učeniku i usmjeriti otvoreni dlan prema njemu (Bambaerero i Shokrpour, 2017). Učenici, vrlo lako, na temelju neverbalnih signala prepoznaju je li nastavnik smiren, zainteresiran, entuzijastičan, nestrpljiv i slično. (Bratanić, 1996).

Vrlo je bitno da nastavnici prate i neverbalne znakove učenika, jer je to nastavniku korisna povratna informacija o ponašanju učenika i tome kako se oni osjećaju. Neminovno je da će

nastavnici svojim odnosom prema učenicima utjecati na to kako se učenici osjećaju u razredu i školi. Holističko gledanje nalaže nam cjelovito gledanje i objedinjavanje racionalne i emocionalne sfere u odgojnom djelovanju u školi (Bratanić, 1996). Odgojno-obrazovni sustavi i škola imaju zadaću poticati i pratiti cjelovit razvoj djece, a samim tim i afektivni te se tu susrećemo s pojmom afektivnog obrazovanja (Buljubašić-Kuzmanović i Gazibara, 2015). Autorice (2015) nadodaju da se afektivno obrazovanje u literaturi spominje unutar emocionalnog i socijalnog, duhovnog i kulturološkog te interakcijsko-komunikacijskog oblika odgoja i obrazovanja s naglaskom na humanističku i holističku paradigmu razvoja, uvažavajući posebnost svakog djeteta i njegov cjelovit razvoj. „Osjećaj da je (dijete) voljeno, da ga roditelj ili nastavnik razumije, da njegove postupke ocjenjuje neovisno o njegovoj ličnosti i da mu je spreman pomoćim djelujena javljanje osjećaja sigurnosti tako potrebnog za normalan i zdrav razvoj osobnosti“ (Bratanić, 1996, 96). Bognar i Matijević (2005) ističu kako je problem današnje škole atmosfera straha i dosade, koju treba prevladati prelaskom na atmosferu sigurnosti i atmosferu učenja. Relja (2006) provodi istraživanje u osnovnoj školi u četvrtim i sedmim razredima o tome kako se učenici osjećaju u školi, tj. vole li školu i na kojim se nastavnim satima osjećaju najbolje. Dobiveni rezultati ukazuju na to da učenici osnovne škole vole ići u školu, s tim što zainteresiranost za školu opada što je uzrast učenika viši. Više pozitivnih osjećaja o školi izražavaju djevojčice nego dječaci. Učenici, i višeg, i nižeg uzrasta najbolje se osjećaju na nastavi tjelesne i zdravstvene kulture zbog osjećaja opuštenosti i aktivnosti (Relja, 2006). Prema tome, odgojni aspekt odgoja i obrazovanja nikako ne smije biti zanemaren. „Cjelokupan odgojni i nastavni rad treba biti zasnovan na načelu ljubavi koje vodi međusobnoj povezanosti i sinergiji“ (Bratanić, 1996) te empatijskom komuniciranju kao najhumanijem obliku međuljudskog komuniciranja (Bratanić, 1993).

U skladu s prethodno navedenim Ivanek i dr. (2012) razlikuju i postojanje komunikacijske razredne klime koja je definirana kao posebna vrsta socijalnih odnosa u razredu, izražena kroz oblike komunikacije nastavnika i učenika, prožeta njihovim emocionalnim vezama koje vode ka trajno dobrim rezultatima u učenju, uz očuvanje zdravih emocionalnih odnosa kako prema drugima tako i prema samom sebi. Komunikacijska razredna klima je određeni razredni ugođaj koji nastavnik uspostavi sa učenicima, a ona u znatnoj mjeri može utjecati na učenikovu motivaciju i učenikov odnos prema učenju. Buljubašić-Kuzmanović (2016) govori i o socijalnoj kulturi nastave kao složenoj strukturi uloga i odnosa, prožetoj različitim očekivanjima i aktivnostima pojedinaca koje se isprepliću u međugrupnim odnosima, što traži spremnost i sposobnost sporazumijevanja s

partnerima u interakciji“ (Buljubašić-Kuzmanović, 2016, 52). Livazović (2012) provodi istraživanje sa ciljem utvrđivanja uloge i kvalitete socijalnih odnosa i kompetencija u školi u izgradnji školskog kurikulumu, gdje su učenici izvijestili da postoje temeljne sastavnice pri stvaranju povoljnog ozračja za poticanje prosocijalnog ponašanja. Prije svega, to su učiteljeva profesionalnost i odgovoran pristup u radu, koji su pozitivno povezani s osjećajem osobnog zadovoljstva, kreativnim radom te uspješnijim socijalnim odnosima djece i mladih. Učenici su također istaknuli utjecaj primjerenoga profesionalnog, pedagoškog i osobnog pristupa te odnosa učitelja u radu kao temeljne elemente opće uloge škole u poticanju pozitivnih socijalnih odnosa u školi (Livazović, 2012). Na putu izgradnje socijalne kulture nastave važno je prepoznati ulogu osjećaja, vrijednosti i doživljaja te osigurati klimu učenja koja je poticajna, a koju određuju dva aspekta: afektivna kvaliteta odnosa i komuniciranje očekivanja (Buljubašić Kuzmanović, 2016). Npr, učenici koji percipiraju da ih nastavnik voli imaju bolja postignuća i pozitivnije ponašanje od učenika koji procjenjuju da ih nastavnik manje uvažava. Isto tako, uspješniji učenici dobivaju više prilike za odgovaranje, više pozitivnih neverbalnih povratnih informacija, češće su pohvaljivani, a rješe ignorirani (Buljubašić Kuzmanović, 2016). Organizacijska kultura i život škole ne mogu ispuniti svoj plemeniti zadatak bez omogućavanja razvoja svih sastavnica socijalnoga bića škole i iskustava učenika, koje imaju velik utjecaj na kasniji život, rad te odgovorno društveno sudjelovanje svakoga pojedinca (Livazović, 2012, 78).

Johnson (1999) ističe da je efektivna komunikacija povezana sa razrednim ozračjem. Dobar učitelj stvara takvo ozračje koje će pogodovati uspješnoj komunikaciji. On sluša i verbalne i neverbalne znakove te prepoznaje koje signale treba uzeti u obzir: dosada, zanimanje, dogovaranje ili neslaganje. Nadalje, dobar učitelj zna kada pokazati entuzijizam ili brigu, kako koristiti izrazrečice i geste te kada koristiti humor, a kada ne. Naposljetku, učitelj mora znati da se prenošenje znanja odvija kroz kvalitetnu komunikaciju i njeguje provedbom različitih načina motiviranja učenika (Johnson, 1999). U skladu s time Miller (1998, prema Johnson, 1999) daje smjernice učiteljima za kreiranje takvog razreda i ozračja koje će potaknuti pozitivnu komunikaciju: (1) učionica treba pružiti različite vrste poticanja učenika na rad, odnosno motivirati učenika i zainteresirati ga za nastavu, (2) učionica treba biti sigurno i ugodno mjesto za učenika, (3) učionica mora biti prilagođena aktivnostima koje se u njoj provode te (4) učionica treba djetetu dati određenu privatnost i priliku za individualnost – priliku da dijete bude ono što jest.

2.3. Prethodna istraživanja razrednog ozračja

Istraživanja razredno-nastavnoga ozračja u svijetu intenzivnije započinju u drugoj polovini 20. stoljeća, a u nas krajem 20. stoljeća (Jagić i Jurčić, 2006). Često istraživani aspekti ustanove koji se povezuju s kvalitetom školskoga i akademskoga ozračja pritom uključuju studentsku i učiteljsku percepciju tog ozračja, stil vođenja ustanove, sukobe u školi te odnos kvalitete ozračja i učeničkih, odnosno studentskih postignuća (Ljubetić i Bubić, 2015). Jagić i Jurčić (2006) navode radove koji su nezaobilazan doprinos našoj pedagoškoj teoriji i praksi istraživanja: *Zadovoljstvo učenika nastavom te mišljenje roditelja o zadovoljstvu djece školom* (Jurić, 1992), *Odnos nastavne klime, školske uspješnosti i trajanja školovanja* (Bošnjak, 1997), te *Odnos između školskoga ozračja i učinkovitosti kole* (Domović, 2000). Općenito govoreći, rezultati brojnih istraživanja pokazali su kako učenici i studenti u čijim je školama kvalitetnije ozračje imaju bolja postignuća, socioemocionalno zdravlje, više samopoštovanje i manju incidenciju problematičnih ponašanja (Ljubetić i Bubić, 2015). Istraživanja pokazuju da ponašanje u školskom okruženju znatno usmjerava kvaliteta razredno-nastavnog ozračja. Pritom pozitivno, podržavajuće i kulturalno osviješteno školsko i razredno ozračje pridonosi akademskom postignuću učenika (Marshall, 2002, prema Bouillet, 2007). „Istraživanja, provedena u raznim zemljama i na uzorcima svih razina školovanja, potvrđuju rezultate prema kojima se znatan dio varijance učeničkoga uspjeha, osim predznanja i općih sposobnosti, može pripisati utjecajima varijabli razrednoga ozračja“ (Bošnjak, 1997, 59). Istraživanja razredno-nastavnoga ozračja pridonose razumijevanju učenikova funkcioniranja u unapređivanju njegova života i rada u školi (Božić, 2015).

Bošnjak (1997) provodi istraživanje razredno-nastavnog ozračja s ciljem utvrđivanja razlika u zamjedbama pojedinih dimenzija opaženoga i poželjnoga razredno-nastavnog ozračja učenika gimnazija i njihovih razrednika, te u kakvim se odnosima nalaze spomenute zamjedbe s obzirom na školski uspjeh i trajanje školovanja. Kao instrument istraživanja korištena „Ljestvica razredno-nastavnog ozračja“ koja je nastala adaptiranjem američkog instrumenta „Ljestvica razrednog ozračja“, autora Trickett i Moos (1973). Rezultati istraživanja potvrđuju hipotezu o statistički značajnom razlikovanju učeničkih prosudbi svih dimenzija poželjnoga u odnosu prema opaženom nastavnom ozračju, a dobiveni rezultati t-testa potvrđuju postojanje statistički značajnih razlika na svim dimenzijama ozračja. Prosječni rezultati su statistički značajno viši za poželjne dimenzije: nastavnička potpora, povezanost, red i organizacija, tvorno okruženje, a statistički značajno niži za dimenzije: jasnoća i pravila, natjecanje i nastavnički nadzor. Praktične implikacije ovih rezultata su

da učenici, u usporedbi prema svojem opaženom ozračju, iskazuju želju za više potpore svojih nastavnika i međusobne povezanosti, te više reda i organizacije i boljom tvarnom potporom nastave. Istodobno, učenici žele manje „posebnih pravila“ svakog profesora, međusobnog natjecanja i nastavničkog nadzora (Bošnjak, 1997, 95).

Bouillet i Bijedić (2007) provode istraživanje sa ciljem provjere hipoteze kako je doživljaj kvalitete razredno-nastavnog ozračja statistički značajno ovisan o razini rizičnosti ponašanja učenika. Istraživanje je provedeno na uzorku od 630 učenika srednjih škola koji su grupirani u tri skupine prema rizičnosti svog ponašanja. Rezultati su pokazali da učenici različitih razina rizičnosti ponašanja različito doživljavaju sve važnije komponente razredno-nastavnog ozračja (jasnoća pravila ponašanja, razina discipliniranosti u razredu, dosljednost u sankcioniranju kršenja školskih pravila, kvaliteta odnosa među učenicima, kvaliteta odnosa između nastavnika i učenika te prostorija u kojima se obrazovni proces odvija), pri čemu učenici koji manifestiraju ponašanja višeg rizika razredno-nastavno ozračje doživljavaju manje kvalitetnim. Važnost istraživanja se ogleda u tome da rezultati predstavljaju učenički doživljaj razredno-nastavnog ozračja, a ne kakvo to ozračje zapravo je te se ističe potreba rada školskog osoblja sa učenicima rizičnih ponašanja koji bi mogao pridonijeti kvalitetnijoj socijalnoj integraciji u školsko okruženje koja bi podrazumijevala njihovu kvalitetniju komunikaciju s učenicima, ali i nastavnicima.

Koludrović i dr. (2016) istražuju odnos poimanja kvalitete razredno-nastavnog ozračja, samoučinkovitosti, emocionalne kompetentnosti i školskog uspjeha učenika i učenica petih i osmih razreda osnovne škole te utvrđuju doprinos tih konstrukata u objašnjenju školskog postignuća učenika u općem školskom uspjehu te matematici i hrvatskom jeziku i književnosti. Dobiveni rezultati govore o boljem školskom uspjehu, uspjehu iz matematike i materinjeg jezika te većoj samoučinkovitosti i boljoj procjeni emocionalne kompetentnosti učenika petih razreda osnovne škole, pri čemu u svim navedenim varijablama učenice ostvaruju značajno bolje rezultate od učenika. Rezultati istraživanja procjene kvalitete razredno-nastavnog ozračja na relacijama procjene kvalitete odnosa među učenicima, kvalitete interakcije učenika s nastavnicima te osjetljivosti na prijavljivanje nasilja u školskom okružju, govore u prilog mlađim učenicima pri čemu nisu utvrđene spolne razlike sudionika istraživanja. Izračunom povezanosti pokazalo se da su svi elementi razredno-nastavnog ozračja visoko povezani sa samoučinkovitošću i emocionalnom kompetentnošću učenika.

Andić i Vidulin-Orbanić (2010) ispituju stavove učitelja razredne nastave te studenata učiteljskih studija o značajnim aspektima odgojno-obrazovne prakse koji pridonose razrednom ozračju kao indikatoru kvalitete suvremene nastave i odgojno-obrazovnog procesa. Za studente su značajne odrednice razrednog ozračja poticanje aktivnosti i dvosmjerna komunikacija dok su prema stavovima učitelja značajni jasnoća i strukturiranost ciljeva nastave, poticanje aktivnosti i vrednovanje učenika. Autorice zaključuju kako razlike procjene značaja u doprinosu razrednog ozračja uspješnijem nastavnom procesu između studenata i učitelja govore o razlikama njihova iskustva u odgojno-obrazovnoj praksi rada.

Božić (2015) provodi istraživanje sa ciljem utvrđivanja razlika u procjenama pojedinih dimenzija stvarnoga i poželjnoga razrednoga ozračja učenika osnovne škole, pri čemu se kao instrument koristio upitnik *Moj razred* i upitnik *Razredna okolina*. Rezultati su pokazali da postoji statistički značajna razlika u procjeni svih dimenzija stvarnoga i poželjnoga ozračja kod učenika nižih i viših razreda osnovne škole. Učenici šestih i osmih razreda procjenjuju kako bi poželjno razredno okruženje bilo ono koje bi u većoj mjeri karakterizirali uključenost, angažiranost i međusobna povezanost te učiteljska potpora, red, organizacija i jasna pravila. Učenici četvrtog razreda pokazuju kako bi željeli da u razredu vlada veće zadovoljstvo, veća međusobna povezanost, ali i da ima manje natjecanja, poteškoća i napetosti. Ova analiza istraživanja potvrdila je postojanje i mjetljivost stvarnoga i poželjnoga ozračja kod učenika i učitelja (Božić, 2015).

Istraživanja su također pokazala kako ponašanje učitelja, njegov jedinstveni način ophođenja, odnosno stil vođenja utječe na stvaranje pozitivnog i podržavajućeg razredno-nastavnog ozračja (Vlahek, 2016). Učiteljeva vodeća uloga omogućuje da se njegov utjecaj očituje u većoj mjeri na razredno-nastavno ozračje nego utjecaj drugih sudionika odgojno-obrazovnog procesa (Bognar i Matijević, 2005). Stil nastavnika određuje i kvalitetu razredne klime, koju čine različiti aspekti, među kojima su najvažniji: socijalna atmosfera koju stvara nastavnik kao rukovoditelj, interakcija koju stvara nastavnik određivanjem tipa komunikacije, atmosfera natjecanja ili suradnje, emocionalna atmosfera (Đigić, 2013).

Lippit i White (prema Bognar; Matijević, 2005) su ispitivali obrazovni učinak različitih načina vođenja te su došli do zaključka da se pojavljuju dva načina reagiranja na autoritarno vođenje: agresivno (agresivna autokracija) i apatično (apatična autokracija). Apatična autokracija, u kojoj se poslušno izvršavaju zahtjevi nastavnika, pokazala se najproduktivnijom jer su djeca najviše vremena

provodila u radu, ali ako voditelj nije bio prisutan, produktivnost je naglo padala. U demokratskoj klimi djeca su podjednako radila uz prisutnost voditelja i njegovoj odsutnosti.

Drobot i Rošu (2012) provele su istraživanje sa ciljem uvida u učeničku percepciju o utjecaju stila nastavnika na njihov psihosocijalni razvoj. Iako nije bilo moguće dokazati da samo jedan stil nastavnika vlada svima aspektima odgojno-obrazovne situacije, neki od učeničkih odgovora su pokazali da se učenici osjećaju ograničeni nastavničkim autoritetom te da priželjkuju koheziju nastavnika i učenika i ohrabrenje i motiviranje za sudjelovanje u budućim aktivnostima. Profil idealnog nastavnika dobiven je uvidom u učeničke percepcije nastavnika koji se temelji na vještini komunikacije učitelja, njegovom stavu, strpljenju te na kvaliteti objašnjavanja i poučavanja (pedagoški talent).

Sejtanić (2016) u svom istraživanju analizira dominaciju tri stila rada nastavnika (demokratski, autokratski i *laissez fair*) i njihovu povezanost sa školskim uspjehom učenika. Na osnovu analize sva tri stila i njihove povezanosti sa uspjehom učenika vidljivo je da učenici koji su pokazali odličan, vrlo dobar i dobar uspjeh smatraju veću prisutnost demokratskog stila rada nastavnika i da ovaj stil, prema mišljenju učenika, pozitivno utječe na njihov uspjeh za razliku od učenika koji su pokazali dovoljan i nedovoljan uspjeh na polugodištu koji primjećuju veću prisutnost autokratskog i *laissez fair* stila rada.

Najnovija istraživanja razredno-nastavnog ozračja sve se više usmjeravaju na probleme specifičnih učeničkih populacija, različite odnose i veze nastavnog ozračja, obilježja učenika i nastave posebnih nastavnih predmeta, pitanja ozračja u predškolskim ustanovama, kombiniranje kvantitativnih i kvalitativnih pristupa u istraživanju ozračja i dr. (Bošnjak, 1997).

3. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

3.1. Problem i cilj istraživanja

Problem istraživanja se odnosi na tematiku razrednog ozračja i ulogu nastavnika u kreiranju poticajnog, pozitivnog i ugodnog razrednog ozračja, odnosno usmjeravanje na karakteristike nastavnika koje pridonose kreiranju takvog ozračja. Globalni cilj istraživanja je ispitati učeničku percepciju nastavnika u srednjoj školi, točnije učeničku percepciju stila rada nastavnika (autoritarni, demokratski ili *laissez fair* stil) te njegova komunikacijskog profila (neverbalna i verbalna komunikacija). Stil rada nastavnika i komunikacijski profil nastavnika odabrani su kao komponente koje utječu na razredno ozračje te na temelju kojih se može zaključiti kakvo razredno ozračje stvara nastavnik određenih karakteristika. Autoritarni i demokratski stil rada nastavnika odabrani su zbog svoje dominantnosti u školskoj teoriji i praksi (Bognar i Matijević, 2005) te je još odabran i *laissez fair* ili indiferentni stil nastavnika koji u literaturi prevladava u odnosu na popustljivi stil, a određeni autori ga i ne odvajaju od popustljivog ili permisivnog stila nastavnika s obzirom na preklapanje određenih karakteristika i jednog i drugog stila nastavnika. Razlog odabira sva tri stila nastavnika za istraživanje se odnosi na činjenicu mijenjanja stila rada s obzirom na situacije i radni vijek, tj. uzimanje u obzir činjenicu da nastavnik u različitim situacijama primjenjuje različiti stil rada (Ilić, 2012). Također, u praksi ćemo rijetko kad susresti potpuno autoritarnog i potpuno demokratskog nastavnika. Više se može govoriti o prevladavanju jednih ili drugih karakteristika (Bognar i Matijević, 2005). Iz globalnog cilja istraživanja proizlaze i specifična istraživačka pitanja, a ona su sljedeća:

- (1) Koji nastavnički stil rada prevladava kod nastavnika iz perspektive učenika?
- (2) Kako učenici procjenjuju verbalnu komunikaciju nastavnika?
- (3) Kako učenici procjenjuju neverbalnu komunikaciju nastavnika?
- (4) Postoje li statistički značajne razlike u viđenju stila rada nastavnika iz perspektive učenika s obzirom na spol i zaključnu ocjenu na kraju prošle školske godine?
- (5) Postoje li statistički značajne razlike u viđenju neverbalne i verbalne komunikacije nastavnika iz perspektive učenika s obzirom na spol i njihovu zaključnu ocjenu na kraju prošle školske godine?

(6) Postoji li statistički značajna povezanost između zaključne ocjene na kraju prošle školske godine i procjene nastavničkog stila?

Ispitivanje nezavisne varijable *spol* u odnosu sa zavisnim varijablama se vodi prethodnim istraživanjima koja su ukazala na postojanje razlika u gledištima nastavnika između učenika i učenica, te postojanje povoljnijeg gledišta nastavnika i škole od strane djevojčica (Bratanić, Maršić, 2004). Prema Raboteg-Šarić i sur. (2009) razlog tome je da djevojčice imaju općenito pozitivniji stav prema školi, doživljavaju manje negativnih osjećaja prema školi i zadovoljnije su svim aspektima kvalitete školskog života za razliku od dječaka. Nadalje, Koludrović i Radnić (2013) dolaze i do zaključka da djevojčice imaju više povjerenja u nastavnike. U ispitivanju varijable *završna ocjena na kraju prošle školske godine* polazilo se od rezultata brojnih istraživanja koji su pokazali da se znatan dio varijance učeničkog postignuća može pripisati utjecaju kovarijabli razrednog ozračja (Bošnjak, 1997). Kao što je već prethodno spomenuto, učenici koji procjenjuju da ih nastavnik voli imaju bolja postignuća i pozitivnije ponašanje od učenika koji procjenjuju da ih nastavnik manje uvažava (Buljubašić-Kuzmanović, 2016). Ispitivanje korelacije između nastavničkih stilova i zaključne ocjene nalazi svoje obrazloženje u tome da se demokratski stil pokazao najuspješnijim stilom rada nastavnika, autoritarni stil najuspješniji u smislu izvođenja zadatka, no najneuspješniji za odgojne zadatke, dok se indiferentni pokazao najneuspješnijim po svim kriterijima (Šimić Šašić i Sorić, 2011).

3.2. Hipoteze istraživanja

Istraživačke hipoteze proizlaze iz definiranog problema istraživanja: nastavnik je taj koji utječe na razredno ozračje i vrlo je bitno kako djeca doživljavaju nastavnika. Rezultati koji se očekuju, odnosno istraživačke hipoteze su sljedeće:

(1) Postoji statistički značajna razlika u procjeni nastavnčkog stila s obzirom na spol ispitanika, pri čemu ženske ispitanice u većoj mjeri procjenjuju postojanje demokratskog stila nastavnika u odnosu na autoritarni i indiferentni stil, za razliku od muških ispitanika.

(2) Postoji statistički značajna razlika u procjeni neverbalne i verbalne komunikacije nastavnika s obzirom na spol ispitanika, pri čemu ženske ispitanice u većoj mjeri procjenjuju nastavnikovu neverbalnu i verbalnu komunikaciju kao pozitivnu, za razliku od muških ispitanika.

(3) Postoji statistički značajna razlika u procjeni stila nastavnika s obzirom na zaključnu ocjenu isipitanika na kraju prošle školske godine, pri čemu ispitanici boljeg školskog uspjeha (ocjena 5 i/ili4) u većoj mjeri procjenjuju postojanje demokratskog stil nastavnika, a u manjoj mjeri postojanje autoritarnog i indiferentnog stila, za razliku od ispitanika sa slabijim školskim uspjehom (ocjena 3).

(4) Postoji statistički značajna razlika u procjeni verbalne i neverbalne komunikacije nastavnika s obzirom na zaključnu ocjenu ispitanika na kraju prošle školske godine, pri čemu ispitanici boljeg školskog uspjeha (ocjena 5 i/ili4) u većoj mjeri procjenjuju nastavnikovu komunikaciju kao pozitivnu, za razliku od ispitanika sa slabijim školskim uspjehom (ocjenom 3).

(5) Postoji statistički značajna pozitivna korelacija između zaključne ocjene na kraju prošle školske godine i procjene demokratskog stila nastavnika te statistički značajna negativna korelacija između zaključne ocjene na kraju prošle školske godine i procjene indiferentnog stila nastavnika i autoritarnog stila nastavnika.

3.3. Uzorak

Za istraživanje je odabran prigodni uzorak pri čemu su prvo odabrani razredi škole dostupni za istraživanje te su u svakom razredu anketirani svi učenici. Učeničke zamjedbe često se koriste za mjerenje razrednog ozračja, a rijetko za mjerenje školskog jer se smatra kako učenici ne poznaju (nije im dostupno) brojne aspekte ozračja na školskoj razini (Bošnjak, 1997). Uzorak se sastojao od 160 ispitanika, od kojih je 98 (61%) ženskih ispitanica, dok je muških ispitanika 62 (39%). Svi ispitanici pohađaju školu Gimnazija Požega, no različite smjerove. Prirodoslovno-matematičku Gimnaziju pohađa 39 učenika (29%), Opću Gimnaziju pohađa 83 učenika (52%), dok Jezičnu Gimnaziju pohađa 38 učenika (24%). U istraživanje su uključena tri prva razreda (63 učenika, 39%), dva druga razreda (39 učenika, 24%) i tri treća razreda (58 učenika, 36%). S obzirom na pohađanje različitih razreda, ispitanici se također razlikuju i po dobi, pri čemu 44 ispitanika (28%) ima 15 godina, 46 ispitanika (29%) 16, 51 ispitanik (32%) 17 te 19 ispitanika (12%) 18 godina.

Ispitanici su vrlo uspješni u svom školovanju, što se očituje u visokom postotku ocjena odličan i vrlo dobar. 90 ispitanika (56%) kao zaključnu ocjenu na kraju prošle školske godine imalo je ocjenu odličan, 58 ispitanika (36%) je imalo ocjenu vrlo dobar, a 13 ispitanika (8%) je imalo zaključnu ocjenu dobar. Tablica 1 prikazuje karakteristike ispitanika s obzirom na pojedinačni razred.

Tablica 1. Obilježja uzorka istraživanja.

| Razred | M(N) | Ž(N) | Škola | Zaključna ocjena (N) | | |
|--------|------|------|-------------------------------------|----------------------|----|---|
| | | | | 5 | 4 | 3 |
| 1.b | 12 | 9 | Prirodoslovno-matematička Gimnazija | 20 | 0 | 0 |
| 1.c | 8 | 13 | Opća Gimnazija | 21 | 1 | 0 |
| 1.d | 7 | 14 | Opća Gimnazija | 21 | 0 | 0 |
| 2.d | 8 | 11 | Opća Gimnazija | 1 | 10 | 8 |
| 2.e | 4 | 16 | Jezična Gimnazija | 5 | 12 | 3 |
| 3.b | 10 | 8 | Prirodoslovno-matematička Gimnazija | 10 | 7 | 1 |
| 3.c | 9 | 13 | Opća Gimnazija | 9 | 13 | 0 |
| 3.e | 4 | 14 | Jezična Gimnazija | 3 | 14 | 1 |

3.4. Varijable i instrument istraživanja

Kao instrument istraživanja koristio se samostalno izrađeni anketni upitnik koji se sastojao od dva djela. Anketni upitnik je kreiran kako bi ispitao viđenje stila rada nastavnika i njegove verbalne i neverbalne komunikacije iz perspektive učenika. Na prvoj stranici anketnog upitnika ispitanicima su predočene osnovne informacije o istraživanju: autor istraživanja, svrha istraživanja, sadržaj anketnog upitnika, upute za rješavanje anketnog upitnika, jamstvo anonimnosti i zahvalu za suradnju. Prvi dio upitnika je ispitao demografske podatke ispitanika, koji su uključivali spol, dob, razred, školu i završnu ocjenu na kraju prošle školske godine. Drugi dio anketnog upitnika sastojao se od 30 tvrdnji na koje su ispitanici morali odgovoriti zaokruživanjem jednog broja na Likertovoj skali od 5 stupnjeva. Tvrdnje od 1 do 6 ispitivale su autoritarni stil nastavnika, tvrdnje od 7 do 13 ispitivale su demokratski stil, a tvrdnje od 14 do 19 ispitivale su indiferentni ili *laissez faire* nastavnički stil. Nadalje, tvrdnje od 20 do 25 ispitivale su verbalnu komunikaciju nastavnika s učenicima, dok su tvrdnje od 26 do 30 ispitivale neverbalnu komunikaciju nastavnika.

Nezavisne varijable ovog istraživanja su spol i dob ispitanika, njihova završna ocjena na kraju prošle školske godine te razred i škola, dok su zavisne varijable stil rada nastavnika, verbalna komunikacija nastavnika te neverbalna komunikacija nastavnika.

3.5. Postupak istraživanja

Nakon pregleda relevantne literature o razrednom ozračju i ulozi nastavnika u kreiranju razrednog ozračja odabrane su karakteristike nastavnika koje utječu na stvaranje određenog razrednog ozračja, pri čemu se najviše ističe kvaliteta interpersonalnih odnosa nastavnika i učenika. Odabrane karakteristike su stil rada nastavnika te nastavnikova verbalna i neverbalna komunikacija s učenicima. Na temelju ovih komponenti samostalno je izrađen anketni upitnik, čije su tvrdnje kreirane uz pomoć relevantne literature koja opisuje karakteristike određenih nastavničkih stilova te obilježja nastavnikove neverbalne i verbalne komunikacije u odnosu s učenicima. Nakon dobivanja dopuštenja za provedbu istraživanja u školi Gimnazija Požega, istraživanje je provedeno u svibnju 2018. godine, na način da se svakom učeniku podijelio jedan anketni upitnik. Prije nego što su učenici počeli rješavati anketni upitnik objašnjeno im je da je sudjelovanje u istraživanju u potpunosti dragovoljno te da će se podatci dobiveni istraživanjem koristiti isključivo u svrhu izrade

diplomskog rada. Također, učenicima je naglašeno da je anketni upitnik u potpunosti anoniman jer će se dobiveni podatci analizirati na grupnoj razini te da osnovne informacije o istraživanju mogu naći na prvoj stranici anketnog upitnika. Svojim rješavanjem anektnog upitnika, odnosno sudjelovanjem u istraživanju, ispitanici su dali svoj informirani pristanak. Istraživanje je provedeno u skladu s *Etičkim kodeksom istraživanja s djecom za studente pedagogije* (2013), Sveučilišta J. J. Strossmayera u Osijeku, Filozofskog fakulteta. Anketni upitnik je podijeljen učenicima u osam različitih razreda u roku od tri dana, tokom nastavnog sata razredne zajednice, pri čemu im je za ispunjavanje upitnika trebalo oko sedam do deset minuta. Nakon provedbe anketiranja ispitanika, dobiveni podatci su operacionalizirani u obliku varijabli te su uneseni u računalni program *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS 20.0). Postupci deskriptivne analize upotrebljeni su svrhu dobivanja odgovora na (1)., (2). i (3). istraživačko pitanje, a jednosmjerna analiza varijance za nezavisne uzorke izračunata je radi dobivanja odgovora na (4). i (5). istraživačko pitanje. Kako bi ispitali korelaciju između zaključne ocjene na kraju prošle školske godine i procjene nastavničkog stila, izračunata je i korelacija sa svrhom dobivanja odgovora na (6). istraživačko pitanje. Dobiveni rezultati su prikazani u daljnjem tekstu.

4. REZULTATI ISTRAŽIVANJA I RASPRAVA

4.1. Rezultati deskriptivne analize

Kao što je vidljivo iz tablice 2, ispitanici procjenjuju da nastavnici u najvećoj mjeri posjeduju demokratski stil rada (AS=22,10, SD=4,97). Nakon demokratskog stila rada, ispitanici procjenjuju da nastavnici posjeduju autoritarni stil rada (AS=17,54, SD=4,38), a ispitanici procjenjuju da je stil rada koji je najmanje zastupljen među nastavnicima indiferentni nastavnički stil (AS=14,78, SD=3,44).

Tablica 2. Rezultati deskriptivne analize zastupljenosti pojedinog nastavničkog stila iz perspektive učenika.

| Nastavnički stil | N | AS | SD | Min. | Max. |
|-------------------|-----|-------|------|------|------|
| Autoritarni stil | 160 | 17,54 | 4,38 | 8 | 30 |
| Demokratski stil | 160 | 22,10 | 4,97 | 7 | 33 |
| Indiferentni stil | 160 | 14,78 | 3,44 | 7 | 30 |

Tablice 3 i 4 prikazuju rezultate procjene komunikacijskog profila nastavnika: tablica 3 prikazuje rezultate procjene verbalne komunikacije nastavnika, dok tablica 4 prikazuje rezultate procjene neverbalne komunikacije nastavnika iz perspektive ispitanika. Tablice prikazuju razlike u rezultatima procjene s obzirom na spol ispitanika. Pri pogledu na tablicu o rezultatima procjene verbalne komunikacije nastavnika (tablica 3) možemo vidjeti da se ispitanici s obzirom na njihov spol ne razlikuju u velikoj mjeri prema odgovorima na navedene tvrdnje. I muški (N=29) i ženski (N=45) ispitanici su u najvećoj mjeri za tvrdnju (1)*Nastavnici nas nazivaju pogrđnim imenima* odabrali broj 1 (uopće se ne slažem) što je svakako pozitivno i reflektira demokratski stil nastavnika, kao stil za koji su ispitanici procijenili da je najviše zastupljen. Nadalje, tvrdnju (4)*Nastavnici govore razumljivo* ispitanici oba spola u najvećoj mjeri procjenjuju sa 4 (uglavnom se slažem), pri čemu ženski ispitanici (N=50) u većoj mjeri procjenjuju da nastavnici govore razumljivo od muških ispitanika (N=25). Da (6)*Nastavnici koriste humor u nastavi* i muški (N=31) i ženski (N=43) ispitanici u najvećoj mjeri procjenjuju sa 4 (uglavnom se slažem). Teško je zaključiti zašto i muški

(28) i ženski ispitanici (N=39) tvrdnju (2)*Nastavnici nas hvale i ohrabruju* najviše procjenjuju sa 3(niti se slažem niti se ne slažem) što bi svakako zahtjevalo daljnje istraživanje ili otvoreni tip pitanja gdje bi učenici mogli izraziti svoje mišljenje, odnosno obrazloženje svojih odgovora. Slična je situacija i za tvrdnju (3)*Nastavnici imaju oštar glas* i za tvrdnju (4)*Nastavnici nam se obraćaju s poštovanjem*. Za tvrdnju (3) većina ženskih ispitanica (N=39) procjenjuje da se niti slaže niti ne slaže, dok muški ispitanici u najvećoj mjeri (N=28) procjenjuju tvrdnju sa 2(uglavnom se ne slažem), no i 26 muških ispitanika se također niti slaže niti ne slaže. Za tvrdnju (4) većina ženskih ispitanica (N=37) se ne može niti složiti niti ne složiti, dok se muški ispitanici (N=22) uglavnom slažu s tvrdnjom.

Tablica 3. Rezultati deskriptivne analize pojedinih tvrdnji o verbalnoj komunikaciji nastavnika iz perspektive učenika s obzirom na njihov spol.

| Tvrdnja | | 1 | | 2 | | 3 | | 4 | | 5 | | AS | | SD | |
|-------------------------|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|------|------|------|------|
| | | M | Ž | M | Ž | M | Ž | M | Ž | M | Ž | M | Ž | M | Ž |
| 1. | Nastavnici nas nazivaju pogrđnim imenima. | 29 | 45 | 13 | 28 | 10 | 15 | 3 | 5 | 7 | 5 | 2,13 | 1,94 | 1,13 | 1,13 |
| 2. | Nastavnici nas hvale i ohrabruju. | 8 | 6 | 8 | 21 | 28 | 39 | 18 | 25 | 0 | 7 | 2,90 | 3,06 | 0,97 | 1,00 |
| 3. | Nastavnici imaju oštar glas. | 5 | 14 | 28 | 32 | 26 | 39 | 2 | 7 | 1 | 6 | 2,45 | 2,58 | 0,76 | 1,02 |
| 4. | Nastavnici govore razumljivo. | 1 | 2 | 6 | 5 | 12 | 27 | 25 | 50 | 18 | 14 | 3,85 | 3,70 | 1,00 | 0,85 |
| 5. | Nastavnici nam se obraćaju s poštovanjem. | 8 | 7 | 11 | 20 | 19 | 37 | 22 | 27 | 2 | 7 | 2,98 | 3,07 | 1,09 | 1,02 |
| 6. | Nastavnici koriste humor u nastavi. | 1 | 1 | 5 | 10 | 17 | 32 | 31 | 43 | 8 | 10 | 3,64 | 3,52 | 0,87 | 0,85 |
| Ukupno (N) = 160 | | | | | | | | | | | | | | | |

Bilješka: 1-u potpunosti 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

Tablica 4. Rezultati deskriptivne analize pojedinih tvrdnji o neverbalnoj komunikaciji nastavnika iz perspektive učenika s obzirom na njihov spol.

| Tvrdnja | | 1 | | 2 | | 3 | | 4 | | 5 | | AS | | SD | |
|-------------------------|--|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|------|------|------|------|
| | | M | Ž | M | Ž | M | Ž | M | Ž | M | Ž | M | Ž | M | Ž |
| 1. | Nastavnici slušaju učenike kada im oni nešto govore. | 1 | 2 | 4 | 4 | 12 | 27 | 26 | 49 | 19 | 16 | 3,93 | 3,74 | 0,95 | 0,83 |
| 2. | Nastavnikov govor tijela ukazuje na to da je opušten i otvoren. | 1 | 3 | 7 | 10 | 21 | 38 | 21 | 32 | 12 | 15 | 3,58 | 3,46 | 0,98 | 0,97 |
| 3. | Nastavnici se podsmjehivaju ili prave grimase kada učenici nešto kažu. | 9 | 15 | 20 | 38 | 19 | 25 | 11 | 15 | 3 | 5 | 2,66 | 2,56 | 1,08 | 1,08 |
| 4. | Nastavnici nas gledaju u oči kada s nama pričaju. | 0 | 3 | 6 | 8 | 10 | 22 | 20 | 39 | 26 | 26 | 4,06 | 3,78 | 0,98 | 1,02 |
| 5. | Nastavnici su u razredu vrlo često nasmijani i dobro raspoloženi. | 2 | 8 | 11 | 15 | 19 | 40 | 26 | 33 | 4 | 2 | 3,30 | 3,06 | 0,95 | 0,96 |
| Ukupno (N) = 160 | | | | | | | | | | | | | | | |

Bilješka: 1-u potpunosti 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.

Iz tablice 4 možemo iščitati razlike u procjeni neverbalne komunikacije nastavnika s obzirom na spol ispitanika. Slično kao i u procjeni verbalne komunikacije nastavnika, ispitanici se po odgovorima ne razlikuju u većim odstupanjima s obzirom na svoj spol. Muški (N=26) i ženski (N=49) ispitanici se u najvećoj mjeri uglavnom slažu da nastavnici slušaju učenike kada im oni nešto govore. Muški (N=26) i ženski ispitanici (N=26) istim brojem odgovora procjenjuju da se u potpunosti slažu za tvrdnju (4)*nastavnici nas gledaju u oči kada s nama pričaju*. Za tvrdnju (3) *nastavnici se podsmjehivaju ili prave grimase kada učenici nešto kažu* i muški (N=20) i ženski (N=38) ispitanici se uglavnom ne slažu, pri čemu ženske ispitanice prednjače. Za tvrdnju (2)*nastavnikov govor tijela ukazuje na to da je opušten i otvoren* ispitanici oba spola se niti slažu niti ne slažu, no isti broj muških ispitanika (N=21) procjenjuje tu tvrdnju i sa odgovorom 3(niti se slažem niti se ne slažem) i sa odgovorom 4(uglavnom se slažem). Ovakvi odgovori idu u prilog tome da je neverbalnu komunikaciju ponekad teže procijeniti od verbalne, tj. da svaka osoba

neverbalnoj komunikaciji pridaje različito značenje. Završno, za zadnju tvrdnju da su nastavnici vrlo često nasmijani i dobro raspoloženi velik broj ispitanica (N=40) niti se slaže niti se ne slaže, dok se muški ispitanici (N=26) uglavnom slažu sa tom tvrdnjom (4).

Prema svemu navedenom, možemo zaključiti da i muški i ženski ispitanici u najvećoj mjeri procjenjuju nastavnikovu i verbalnu i neverbalnu komunikaciju kao pozitivnu, time što su negativne tvrdnje o komunikaciji nastavnika u najvećoj mjeri procjenjivali sa 2(uglavnom se ne slažem), dok su pozitivne tvrdnje u najvećoj mjeri procjenjivali sa 4(uglavnom se slažem), u nekim situacijama čak i sa 5(u potpunosti se slažem) za tvrdnju: nastavnici nas gledaju u oči kada s nama pričaju. Za neke tvrdnje se ispitanici u najvećoj mjeri odlučuju za procjenu 3(niti se slažem niti se ne slažem) što bi bilo korisno dodatno istražiti s obzirom da je teško zaključiti koji je razlog takvog odgovora, odnosno određene nemogućnosti procjene tih tvrdnji.

4.2. Rezultati jednosmjerne analize varijance u procjeni nastavničkog stila

Jednosmjernom analizom varijance s obzirom na spol ispitanika nije utvrđena statistički značajna razlika u procjeni nastavničkog stila. Ono što svakako treba uzeti u obzir je neravnomjerna raspodjela muških i ženskih ispitanika, pri čemu prevladavaju ženske ispitanice, što je moglo utjecati na konačni rezultata ove analize. S obzirom na ovakve rezultate odbacuje se prva hipoteza istraživanja.

Jednosmjernom analizom varijance s obzirom na zaključnu ocjenu ispitanika na kraju prošle školske godine (tablica 5) utvrđena je statistički značajna razlika ($p < ,05$) u procjeni autoritarnog [$F(2,157)=4,603$, $p < ,05$] i indiferentnog nastavničkog stila rada [$F(2,157)=7,064$, $p < ,05$]. Scheffe Post Hoc analiza je pokazala da ispitanici sa zaključnom ocjenom 5($AS=16,88$, $AS=4,59$) u manjoj mjeri procjenjuju postojanje autoritarnog nastavničkog stila u odnosu na ispitanike sa zaključnom ocjenom 3($AS=20,61$, $SD=4,44$). Iako ne veliku, Post Hoc analiza je također pokazala statistički značajnu razliku u procjeni indiferentnog nastavničkog stila između ocjena 5($AS=14,06$, $SD= 3,22$) i 3($AS=17,46$, $SD=5,07$), pri čemu ispitanici sa zaključnom ocjenom 5 značajnije manje procjenjuju postojanje indiferentnog nastavničkog stila u odnosu na ispitanike sa zaključnom ocjenom 3. Prema ovakvim rezultatima možemo potvrditi hipotezu broj 3, no samo za autoritarni i indiferentni nastavnički stil.

Tablica 5. Rezultati jednosmjerne analize varijance u procjeni nastavničkog stila s obzirom na zaključnu ocjenu ispitanika na kraju prošle školske godine.

| Nastavnički stil | Zaključna ocjena | N | AS | SD | F |
|-------------------|------------------|----|-------|------|---------------|
| Autoritarni stil | 3 | 13 | 20,61 | 4,44 | 4,603* |
| | 4 | 57 | 17,90 | 3,74 | |
| | 5 | 90 | 16,88 | 4,59 | |
| Demokratski stil | 3 | 13 | 19,84 | 6,07 | 4,535 |
| | 4 | 57 | 21,07 | 4,87 | |
| | 5 | 90 | 23,09 | 4,68 | |
| Indiferentni stil | 3 | 13 | 17,46 | 5,07 | 7,064* |
| | 4 | 57 | 15,30 | 2,99 | |
| | 5 | 90 | 14,06 | 3,22 | |

Bilješka: $p < ,05^*$

4.3. Rezultati jednosmjerne analize varijance u procjenama neverbalne i verbalne komunikacije nastavnika

Rezultati jednosmjerne analize varijance s obzirom na spol ispitanika nisu pokazali statistički značajnu razliku u procjenama neverbalne i verbalne komunikacije nastavnika. Prema tome, hipoteza broj 2 se također odbacuje.

Rezultati jednosmjerne analize varijance s obzirom na zaključnu ocjenu ispitanika na kraju prošle školske godine u procjeni verbalne komunikacije nastavnika (tablica 6) pokazali su statistički značajnu razliku [$F(2,157)=5,012$, $p < ,05$] za tvrdnju (2) *Nastavnici nas hvale i ohrabruju*. Scheffe Post Hoc analiza na razini značajnosti $p < ,05$ je pokazala da ispitanici sa zaključnom ocjenom 3 (AS=2,30, SD=1,25) statistički značajno manje procjenjuju da ih nastavnici hvale i ohrabruju od ispitanika sa zaključnom ocjenom 5 (AS=3,17, SD=,91).

Tablica 6. Rezultati jednosmjerne analize varijance u procjeni verbalne komunikacije nastavnika s obzirom na zaključnu ocjenu na kraju prošle školske godine.

| Tvrdnja | Zaključna ocjena | N | AS | SD | F |
|--|-------------------------|----------|-----------|-----------|---------------|
| 1)Nastavnici nas nazivaju pogrđnim imenima. | 3 | 13 | 2,31 | 1,44 | 1,278 |
| | 4 | 57 | 1,82 | 1,18 | |
| | 5 | 90 | 2,10 | 1,22 | |
| 2)Nastavnici nas hvale i ohrabruju. | 3 | 13 | 2,30 | 1,25 | 5,012* |
| | 4 | 57 | 2,90 | ,98 | |
| | 5 | 90 | 3,17 | ,91 | |
| 3) Nastavnici imaju oštar glas. | 3 | 13 | 2,30 | ,95 | 1,892 |
| | 4 | 57 | 2,38 | ,80 | |
| | 5 | 90 | 2,66 | ,10 | |
| 4)Nastavnici govore razumljivo. | 3 | 13 | 3,23 | 1,24 | 2,497 |
| | 4 | 57 | 3,84 | ,88 | |
| | 5 | 90 | 3,79 | ,87 | |
| 5) Nastavnici nam se obraćaju s poštovanjem. | 3 | 13 | 2,38 | 1,33 | 3,554 |
| | 4 | 57 | 2,96 | ,93 | |
| | 5 | 90 | 3,18 | 1,06 | |
| 6) Nastavnici koriste humor u nastavi. | 3 | 13 | 3,30 | 1,18 | 4,150 |
| | 4 | 57 | 3,35 | ,83 | |
| | 5 | 90 | 3,74 | ,79 | |

Bilješka: $p < ,05^*$

Jednosmjernom analizom varijance s obzirom na zaključnu ocjenu ispitanika na kraju prošle školske godine (tablica 7) u procjeni neverbalne komunikacije nastavnika utvrđena je statistički značajna razlika [$F(2,157)=4,830$, $p < ,05$] za tvrdnju (1)*Nastavnici slušaju učenike kada im oni nešto govore*. Iako razlike u procjeni nisu velike, Scheffe Post Hoc analiza na razini značajnosti $p < ,05$ je pokazala da ispitanici sa zaključnom ocjenom 4(AS=3,63, SD=,82) značajno manje procjenjuju da ih nastavnici slušaju od ispitanika sa zaključnom ocjenom 5(AS=4,00, SD=,86).

Tablica 7. Rezultati jednosmjerne analize varijance u procjeni neverbalne komunikacije nastavnika s obzirom na zaključnu ocjenu na kraju prošle školske godine.

| Tvrdnja | Zaključna ocjena | N | AS | SD | F |
|---|-------------------------|----------|-----------|-----------|---------------|
| 1) Nastavnici slušaju učenike kada im oni nešto govore. | 3 | 13 | 3,38 | 1,19 | 4,830* |
| | 4 | 57 | 3,63 | ,82 | |
| | 5 | 90 | 4,00 | ,86 | |
| 2) Nastavnikov govor tijela ukazuje na to da je opušten i otvoren. | 3 | 13 | 3,08 | 1,38 | 1,590 |
| | 4 | 57 | 3,49 | ,95 | |
| | 5 | 90 | 3,59 | ,92 | |
| 3) Nastavnici se podsmjehivaju ili prave grimase kada učenici nešto kažu. | 3 | 13 | 3,00 | 1,47 | ,973 |
| | 4 | 57 | 2,58 | ,98 | |
| | 5 | 90 | 2,56 | 1,08 | |
| 4) Nastavnici nas gledaju u oči kada s nama pričaju. | 3 | 13 | 3,77 | 1,30 | ,698 |
| | 4 | 57 | 3,79 | 1,01 | |
| | 5 | 90 | 3,98 | ,98 | |
| 5) Nastavnici su u razredu često nasmijani i dobro raspoloženi. | 3 | 13 | 3,31 | 1,32 | ,444 |
| | 4 | 57 | 3,07 | ,92 | |
| | 5 | 90 | 3,19 | ,92 | |

Bilješka: $p < ,05^*$

Ovakvi rezultati potvrđuju hipotezu broj 4 za verbalnu komunikaciju nastavnika, te djelomično potvrđuju hipotezu broj 4 za neverbalnu komunikaciju nastavnika, s obzirom da za neverbalnu komunikaciju nastavnika postoji i statistički značajna razlika između ocjena 5 i 4, a ne ocjena 5 i/ili 4 u odnosu na ocjenu 3.

4.4. Rezultati korelacije

Tablica 8 prikazuje rezultate korelacije između zaključne ocjene na kraju prošle školske godine i procjene nastavničkih stilova. Iz tablice 8 se može vidjeti da je zaključna ocjena pozitivno povezana sa demokratskim stilom [$r(158) = ,23, p < ,01$], a negativno povezana sa autoritarnim [$r(158) = -,22, p < ,01$] i indiferentnim stilom [$r(158) = -,28, p < ,01$]. Drugim riječima, što više učenici procjenjuju nastavnički stil kao demokratski, povećavat će se i njihov školski uspjeh, dok što više budu procjenjivali nastavnički stil kao autoritarni i indiferentni, njihov školski uspjeh će se smanjivati i obrnuto. S obzirom na dobivene rezultate, u potpunosti se može prihvatiti hipoteza broj 5. Jačina korelacije između zaključne ocjene na kraju prošle školske godine i autoritarnog te demokratskog nastavničkog stila je mala, dok se kod indiferentnog stila približava srednjoj jačini korelacije.³

Tablica 8. Rezultati korelacijske povezanosti između zaključne ocjene na kraju prošle školske godine i procjene nastavničkih stilova.

| Nastavnički stil | | Zaključna ocjena |
|-------------------|---|------------------|
| Autoritarni stil | r | -,222** |
| | N | 160 |
| Demokratski stil | r | ,232** |
| | N | 160 |
| Indiferentni stil | r | -,282** |
| | N | 160 |

Bilješka: $p < ,01$ **

³ Cohen (1988): mala $r = 0,10$ do $0,29$, srednja $r = 0,30$ do $0,49$, velika $r = 0,50$ do $1,0$.

4.5. Rasprava

Prema globalnom cilju ovog istraživanja, koji je bio utvrditi procjenu nastavnčkog stila i komunikacijskog profila nastavnika iz perspektive učenika, možemo zaključiti da stil koji prevladava u školi s obzirom na procjene ispitanika je demokratski stil nastavnika (AS= 22,10, SD= 4,97). S obzirom na prethodna istraživanja i relevantnu literaturu koja ističe da se upravo ovaj stil nastavnika u školskoj praksi pokazao kao najuspješniji, dobiveni rezultati su svakako pozitivni i ohrabrujući. U skladu s time, moglo se očekivati da će ispitanici i komunikacijski profil nastavnika procijeniti u većoj mjeri kao pozitivan i poticajan, s obzirom da upravo takve kvalitete posjeduje nastavnik koji primjenjuje demokratski stil. Očekivanja su i potvrđena time što su i muški i ženski ispitanici negativne tvrdnje o komunikaciji nastavnika u najvećoj mjeri procjenjivali sa 2(uglavnom se ne slažem), dok su pozitivne tvrdnje u najvećoj mjeri procjenjivali sa 4(uglavnom se slažem), u nekim situacijama čak i sa 5(u potpunosti se slažem) za tvrdnju: nastavnici nas gledaju u oči kada s nama pričaju. Ispitanici i neverbalnu i verbalnu komunikaciju nastavnika u većini slučajeva procjenjuju kao pozitivnu. Postoje i određene tvrdnje koje i muški i ženski ispitanici u najvećoj mjeri procjenjuju sa 3(niti se slažem niti se ne slažem). Mogući razlog nemogućnosti procjene neverbalne komunikacije nastavnika sa tvrdnjama (1) i (2) ili (4) i (5) pronalazimo u objašnjenju da su neverbalne poruke više dvosmislene i teže ih je točno interpretirati i odrediti njihovo pravo značenje, onako kako im druga osoba pridaje (Bratanić, 1996), dok nemogućnost takve procjene verbalnih poruka nastavnika produbljuje interes istraživanja ovog područja sa svrhom detaljnijeg ispitivanja ovih pojava i pronalaženja odgovora za razloge spomenutih procjena.

Istraživanje je uspjelo odgovoriti na sva postavljena istraživačka pitanja, pri čemu se nakon dobivenih rezultata potpuno prihvaća hipoteza 5, djelomično hipoteza 3 i 4, a odbacuju hipoteze 1 i 2. Drugim riječima, rezultati istraživanja su pokazali da ne postoji statistički značajna razlika u procjenama nastavnčkog stila i komunikacijskog profila nastavnika s obzirom na spol ispitanika. Ovakvi rezultati su u suprotnosti sa prethodnim istraživanjima koja su pokazala da postoje razlike u gledištima nastavnika između učenika i učenica, te da postoji povoljnije gledišta nastavnika i škole od strane djevojčica (Bratanić, Maršić, 2004). Pri interpretaciji ovih rezultata u obzir treba uzeti prevladavanje ženskih ispitanica (N=98) u odnosu na muške ispitanike (N=62), pri čemu je ovakva raspodjela mogla utjecati na dobiveni rezultat.

Rezultati istraživanja potvrđuju da postoji statistički značajna razlika u procjeni stila nastavnika s obzirom na zaključnu ocjenu ispitanika na kraju prošle školske godine, pri čemu ispitanici s ocjenom 5 u manjoj mjeri procjenjuju postojanje autoritarnog i *laissez-faire* stila nastavnika, za razliku od ispitanika sa ocjenom 3. Nadalje, iz rezultata se može iščitati i statistički značajna razlika u procjeni verbalne i neverbalne komunikacije nastavnika s obzirom na zaključnu ocjenu ispitanika na kraju prošle školske godine, pri čemu ispitanici s ocjenom 5 ili 4 u većoj mjeri procjenjuju nastavnikovu komunikaciju kao pozitivnu, za razliku od ispitanika s ocjenom 3. Kod procjene verbalne komunikacije nastavnika, statistički značajna razlika je prisutna za tvrdnju (2)*Nastavnici nas hvale i ohrabruju*, pri čemu je Scheffe Post Hoc analiza na razini značajnosti $p < ,05$ pokazala da ispitanici sa zaključnom ocjenom 3 ($AS=2,30$, $SD=1,25$) statistički značajno manje procjenjuju da ih nastavnici hvale i ohrabruju od ispitanika sa zaključnom ocjenom 5 ($AS=3,16$, $SD=,91$). Kod procjene neverbalne komunikacije nastavnika, statistički značajna razlika je pronađena za tvrdnju (1)*Nastavnici slušaju učenike kada im oni nešto govore*. Iako razlike u procjeni nisu velike, Scheffe Post Hoc analiza na razini značajnosti $p < ,05$ je pokazala da ispitanici sa zaključnom ocjenom 4 ($AS=3,63$, $SD=,81$) značajno manje procjenjuju da ih nastavnici slušaju od ispitanika sa zaključnom ocjenom 5 ($AS=4,00$, $SD=,86$). Prema navedenom, hipotezu 4 možemo prihvatiti djelomično za neverbalnu komunikaciju s obzirom da se statističke značajne razlike pronalaze između ocjena 5 i 4.

Ovakvi rezultati potvrđuju prethodna istraživanja koja su došla do zaključka da uspješniji učenici imaju pozitivnije viđenje nastavnika nego učenici slabijeg školskog uspjeha. Istraživanje utjecaja individualnih razlika učenika na nastavnikovo ponašanje otkriva da je učenikovo postignuće u učenju, odnosno školski uspjeh najvažnija individualna razlika među učenicima na koju nastavnik reagira (Brophy i Good, 1974, prema Bratanić i Maršić, 2004). Na temelju svog istraživanja, Bratanić i Maršić (2004) pretpostavljaju da učenici boljeg uspjeha bolje percipiraju, procjenjuju i prihvaćaju nastavnika i snjim ostvaruju kvalitetniji odnos, imaju veću motivaciju za učenje – što uvjetuje bolji uspjeh i obrnuto, a koje rezultira pozitivnim gledištem o nastavnicima općenito. Nadalje, bolji uspjeh izaziva poželjnije i pozitivnije emocije i osjećaje, što utječe na emocionalnu sastavnicu gledišta o nastavniku. Autori (2004) nastavljaju kako ne možemo zaobići pitanje imaju li učenici lošijeg uspjeha negativnija gledišta o nastavniku zato što se on prema njima možda drukčije ponaša, ili zato što lošu sliku o sebi projiciraju na nastavnike te ga ne mogu prihvatiti. Pozitivne nastavnikove osobine na poneke učenike iz razreda s lošijim uspjehom mogu djelovati iritirajuće i

motivirati ih na agresivno ponašanje, premda duboko u njima može postojati vapaj za razumijevanjem i prihvaćanje. Brammer (2011, prema Studenović, 2016) kvalitativnom analizom dobiva podatke u kojima učenici svoj školski uspjeh, kao i neuspjeh, najviše povezuju s profesorima, dok ga značajno manje povezuju sa sobom, roditeljima ili okruženjem. Učenici svoj školski uspjeh vezan za profesore povezuju s ljubaznošću, autoritetom, pravednim ocjenjivanjem, odabirom interesantnih tema za nastavu, kompetentnošću te uvažavanjem učenika. S druge strane, školskom neuspjehu doprinosi nemotiviranost profesora za učenike, nepravedno ocjenjivanje, nepravedno ponašanje, nekompetentnost, neljubaznost, favoriziranje pojedinih učenika. Svi spomenuti rezultati mogu doprinijeti i interpretaciji ovog istraživanja, odnosno traženju razloga zasto učenici slabijeg uspjeha statistički značajno smatraju da ih nastavnici manje slušaju u odnosu na učenike boljeg uspjeha. Razlog statistički značajno manje procjene za tvrdnju da nastavnici manje hvale ili ohrabruju učenike slabijeg uspjeha možemo objasniti i time da uspješniji učenici dobivaju više prilike za odgovaranje, više pozitivnih neverbalnih povratnih informacija, češće su pohvaljivani, a rješe ignorirani (Buljubašić-Kuzmanović, 2016).

Istraživanje je htjelo provjeriti i postojanje povezanosti između procjene nastavničkog stila i zaključne ocjene na kraju prošle školske godine, gdje su rezultati pokazali statistički značajnu pozitivnu korelaciju između zaključne ocjene i demokratskog stila [$r(158) = ,23, p < ,01$], a statistički značajnu negativnu korelaciju između ocjene i autoritarnog [$r(158) = -,22, p < ,01$] te indiferentnog stila [$r(158) = -,28, p < ,01$]. Sejtanić (2016) provodi istraživanje sa ciljem uvida u povezanost i utjecaj procjene stila nastavnika na školski uspjeh, te zaključuje da učenici koji su pokazali odličan, vrlo dobar i dobar uspjeh smatraju veću prisutnost demokratskog stila rada nastavnika i da ovaj stil, prema mišljenju učenika, pozitivno utječe na njihov uspjeh za razliku od učenika koji su pokazali dovoljan i nedovoljan uspjeh na polugodištu, koji primjećuju veću prisutnost autokratskog i laissez fair stila rada. Pavić (2015) dobiva rezultate iz kojih je vidljivo da je opći uspjeh učenika pozitivno povezan s boljom interakcijom na relaciji nastavnik-učenik (0,21**). Zbog činjenice da u domaćoj literaturi gotovo ne postoje istraživanja koja ispituju povezanost nastavničkog stila i školskog uspjeha, a u stranoj literaturi se istraživanja u ovom području usmjeravaju na stil vođenja ravnatelja, rezultate je teško usporediti sa prethodnim istraživanjima. S obzirom da je svaki stil nastavnika u svojoj srži određeno ponašanje nastavnika tijekom interakcije sa učenicima i procesa učenja, rezultate opet možemo interpretirati kroz povezanost viđenja karakteristika nastavnika iz perspective učenika i njihovog školskog uspjeha. I ovi rezultati su u skladu s prethodnim istraživanjima koja su

pokazala da učenčki uspjeh ovisi o procjeni ponašanja nastavnika. Kao primjer možemo navesti istraživanje Bratanić i Maršić (2005) koje je pokazalo da postoji vrlo visoka pozitivna povezanost ($r= 0,91$) između kvalitete gledišta učenika o nastavniku i njihovog općeg školskog uspjeha. Svoje istraživanje su temeljili na pretpostavci da postoji mogućnost povezanosti između učenikovog gledišta o nastavniku i njegovog općeg uspjeha s obzirom na to da se učenikovo gledište o nastavniku najčešće javlja kao reakcija na nastavnikovo ponašanje. Nastavnikova ponašanja (planiranje, rukovođenje i poučavanje) direktno utječu na ponašanja učenika (npr. vrijeme koje će učenik provesti u učenju), a ponašanja učenika su direktno povezana s mjerama učenčkog postignuća (Šimić Šašić i Sorić, 2011). S obzirom da demokratski stil nastavnika karakteriziraju pozitivne odlike, a u ovom istraživanju su uključene i odlike koje se ne tiču samo obrazovnih ishoda, već i komunikacijskog aspekta odnosa nastavnika i učenika (nastavnicima se možemo obratiti za pomoć, nastavnicima su bitni moji interesi i želje, nastavnici me razumiju itd.), možemo zaključiti da će učenčko procjenjivanje nastavnika kao demokratskog, prijateljski nastrojenog te onog koji učenike uvažava biti pozitivno povezano i sa školskim uspjehom učenika. Također, rezultati impliciraju da pri učenčkom procjenjivanju nastavnika za njihovu uspješnost nisu samo bitne karakteristike nastavnika vezane uz način na koji on održava nastavu, podučava i ocjenjuje rad učenika, nego i one karakteristike koje se odnose na način na koji se nastavnik odnosi prema učenicima u svakodnevnoj komunikaciji u razredu. Određena istraživanja koja su otišla korak dalje i istraživala uzročno-posljedične veze između nastavničkog stila i školskog uspjeha zaključila su da demokratski nastavnički stil najviše utječe na školski uspjeh ispitanika, pri čemu ima vrlo jak i pozitivan utjecaj na školski uspjeh ($R=0.932$, $p=0.004$) (Isundwa, 2015). Bez obzira što se u određenim situacijama ispostavilo da je autoritarni stil zbog svoje strogoće i pravila nametnutih od strane nastavnika uspješan u izvršavanju zadataka u razredu, on se smatra i neuspješnim zbog toga što ne pogoduje razvoju komunikacijskih vještina, niti potiče motivaciju za postignućem (Šimić Šašić i Sorić, 2011). Od takve pretpostavke se kretalo i u ovom istraživanju, koje je i potvrdilo prethodne zaključke. Još jedno obrazloženje negativne povezanosti zaključne ocjene i autoritarnog nastavničkog stila pronalazimo u već spomenutom istraživanju autora Lippit i White (prema Bogнар i Matijević, 2005) koji su ispitivali obrazovni učinak različitih nastavničkih stilova. Na autoritarni stil učenici su reagirali agresivno ili apatično. Apatične autokracija, u kojoj se poslušno izvršavaju zahtjevi nastavnika, pokazala se najproduktivnijom jer su djeca najviše vremena provodila u radu, ali ako voditelj nije bio prisutan, produktivnost je naglo padala, za razliku od demokratske klime

gdje su djeca podjednako radila uz prisutnost voditelja i njegovoj odsutnosti. S obzirom da su u ovom istraživanju za autoritarni stil nastavnika korištene tvrdnje koje su uglavnom negativne (nastavnici nas kažnjavaju dodatnim zadaćama, nastavnici nas kritiziraju, nastavnici na nas vrše pritisak) iz dobivenih podataka korelacije možemo zaključiti da procjena autoritarnog nastavnika kod učenika izaziva određenu demotivaciju, s obzirom da je negativno povezana s školskim uspjehom. Negativnu statistički značajnu razliku primjećujemo i za indiferentni stil, gdje stil ovakvih karakteristika rezultira potpunom slobodom koja ne pogoduje školskom uspjehu učenika. Učenik koji percipira nastavnika kao osobu koja od njega mnogo očekuje, razvit će povjerenje u svoje snage, bit će motiviran učiniti najbolje što nastavnik od njega traži te će postaviti visoka očekivanja u učenju (Bratanić i Maršić, 2004), što izostaje kod indiferentnog nastavnika. Ponašanje nastavnika sa indiferentnim nastavničkim stilom ne pogoduje produktivnosti niti interpersonalnim odnosima (Bratanić, 1993).

S obzirom da različiti načini vođenja i ponašanja nastavnika stvaraju različite vrste razrednog ozračja, na temelju dobivenih rezultata možemo pretpostaviti i kakvo je ozračje kojeg stvaraju nastavnici procijenjeni od strane učenika u ovom istraživanju. Na temelju prikazanih rezultata, može se pretpostaviti da je razredno ozračje obilježeno demokratskim stilom komuniciranja koje proizlazi iz najveće procjene demokratskog stila nastavnika koji razumije svoje učenike, uvažava njihova mišljenja te ističe i pozitivne stvari kod učenika. S obzirom da su i neverbalna i verbalna komunikacija od strane ispitanika procijenjene u većini slučajeva pozitivnom procjenom, i takvi rezultati idu u prilog demokratskom stilu komuniciranja i vođenja. Ono što bi trebalo uzeti u obzir za daljnja istraživanja je činjenica da se pri nekim procjenama nastavnikove komunikacije veći broj učenika odlučuje za procjenu 3 (niti se slažem niti se ne slažem), što bi bilo korisno detaljnije istražiti ili detaljnije razraditi i prilagoditi tvrdnje u anketnom upitniku. Zatim, u obzir treba uzeti i neravnomjernu raspodjelu muških i ženskih ispitanika, pri čemu ženske ispitanice prednjače što je moglo utjecati na rezultate istraživanja. Naposljetku, s obzirom da uzorak istraživanja uključuje različite smjerove i različite razrede škole, on podrazumijeva i da različitim razredima predaju i različiti nastavnici te bi u skladu s time korisnije bilo u uzorak uključiti razrede kojima predaju isti nastavnici kako bi se usporedila njihova procjena tih nastavnika.

Zaključak

Provedeno istraživanje pridonosi razumijevanju učeničkih gledišta nastavnika te potvrđuje važnost kvalitetnog razrednog ozračja za odgojno-obrazovni proces, čijem kreiranju nastavnik pridonosi svojim ponašanjem i odnosom sa učenicima. Istraživanje je ukazalo i na povezanost učeničkih stavova o nastavniku sa školskim uspjehom, te zaključuje da je način na koji učenik percipira nastavnika važan preduvjet učeničkog školskog uspjeha. Iz rezultata istraživanja je vidljivo da učenici većinom procjenjuju nastavnikovu komunikaciju kao pozitivnu, što je i u skladu sa procjenom demokratskog nastavničkog stila, obilježenog upravo pozitivnim komunikacijskim vještinama. S obzirom da se pokazalo da autoritarni i indiferentni stil koreliraju negativno sa školskim uspjehom, može se zaključiti da strogost, tradicionalnost, krutost i zatvorenost autoritarnog stila, a pretjerana sloboda, neodlučnost i nezainteresiranost indiferentnog stila na učenike ne ostavljaju pozitivan dojam te ne pridonose učeničkoj motivaciji i pozitivnoj povezanosti sa školskim uspjehom. Demokratski stil vođenja se pokazao kao najuspješniji s obzirom na pozitivnu korelaciju sa školskim uspjehom učenika te možemo zaključiti da učenicima za njihov uspjeh nije bitno samo nastavnikovo poznavanje nastavnog sadržaja i predavanje istog, nego i njegov odnos prema njima koji odiše poštovanjem, razumijevanjem i prijateljskim stavom. Dok autoritarna klima odgovara nešto bolje nastavnim sadržajima, demokratska klima bolje odgovara čovjeku (Bognar i Matijević, 2005) te je bitno sagledati učenike kao pojedince sa ljudskim potrebama i interesima, osjećajima i vlastitim stavovima i uvjerenjima.

Kako bi nastavnici mogli individualno pristupiti svakom učeniku, potrebno je svakog učenika upoznati, saznati kako se to učenici osjećaju i kako oni percipiraju odgojno-obrazovni proces. Pri tom je vrlo važno uvažiti i istraživati odgojno-obrazovne fenomene iz perspektive učenika, a kao nastavnici „uživljavati“ se u učenički način razmišljanja te odbaciti moguće prerane zaključke i predrasude o učenicima. Poznavanje učenikova doživljaja temeljnih čimbenika razredno-nastavnog ozračja zadatak i potreba je svakoga učitelja u školi jer krije u sebi ispravno razumijevanje učenikova zadovoljstva nastavom, a time i ispravno stručno-profesionalno djelovanje na razvoj učenikova postignuća i ponašanja tijekom nastave (Jagić i Jurčić, 2006). Na temelju zapažanja nastavnikovog ponašanja učenik stvara sliku o nastavniku i izgrađuje gledišta o njemu. Za uspješnost zajedničkog rada i uspješnost nastave nije svejedno jesu li gledišta nastavnika i gledišta učenika usklađena ili ne. Neprimjerena i iskrivljena nastavnikova percepcija o pojedinom učeniku

može ugroziti sliku koju učenik ima o sebi, razoriti njegovo povjerenje u vlastite snage te ga toliko demotivirati da se obeshrabri i izgubi volju za učenjem. Što su percepcije o svakom učeniku točnije, a gledišta o njemu pozitivnija, veća je mogućnost da nastavnikovo ponašanje bude primjerenije, a njihov međusobni odnos uspješniji. (Bratanić i Maršić, 2004). Tip interpersonalnog odnosa koji nastavnik razvije s učenicima u razredu povezan je i s učeničkim postignućem te s još jednim bitnim aspektom učeničkog postignuća, a to je motivacija. Visoko motivirani učenici su u razredima autoritativnih, tolerantno-autoritativnih te direktivnih nastavnika, dok je kod učenika “mučnih” i nesigurno-agresivnih nastavnika motivacija jako niska (Šimić Šašić i Sorić, 2011). S obzirom na veliki utjecaj kojeg nastavnikovo ponašanje ima na učenike, nastavnik mora osvijestiti i preispitati svoje ponašanje prema učenicima. Kako bi njegov odnos prema učenicima bio pozitivan i prijateljski, nastavnik bi trebao što više koristiti demokratski stil komuniciranja, primjereno koristiti verbalnu komunikaciju, i osvijestiti svoju neverbalnu komunikaciju, koja u određenim slučajevima može imati i veći utjecaj od verbalne poruke. S obzirom da je istraživanje pokazalo da učenici boljeg i slabijeg školskog uspjeha drugačije percipiraju kako se nastavnik odnosi prema njima, vrlo je bitno da nastavnik osvijesti ako se nesvjesno prema učenicima boljeg školskog uspjeha odnosi sa većom naklonosti u odnosu na učenike sa slabijim školskim uspjehom te da ne stvara podjelu između učenika različitog školskog uspjeha. Naposljetku, nastavnik mora osvijestiti da svojim ponašanjem predstavlja određeni model učenicima te kako bi i oni sami postali samostalni, kompetentni, komunikativni i tolerantni, nastavnik im za to treba služiti kao primjer.

Zaključno, svako dijete u razredu stvara svoju sliku nastavnika te se može zaključiti kako u razredu postoji toliko slika o nastavniku koliko ima učenika, a s obzirom na interaktivnu narav odnosa nastavnik-učenik teško je odrediti čije je ponašanje uzrok, a čije posljedica (Bratanić i Marišić, 2004). Bush (1954, prema Bratanić, 1993) u svojem je istraživanju došao do spoznaje da nastavnik ne može uspostaviti jedan odnos sa svakim pojedinim učenikom te da uspješnost njihovog odnosa ovisi o usklađenosti njihovih tipova. Do sličnih rezultata došao je i Gage (1956, prema Bratanić, 1993) koji zaključuje da se doživljaji učenika u odnosu prema istom nastavniku razlikuju prema tome očekuje li učenik od nastavnika više „afektivan“ ili „kognitivan“ odgovor. Razredni događaji percipirani su od strane učenika u skladu s činjenicom da učenici odabiru različita ponašanja na koja obraćaju pozornost, zbog čega je tumačenje istog ponašanja vrlo različito (Pennington, 2001, prema Jagić i Jurčić, 2006). Iz svega navedenog mogli bismo zaključiti da uspješnost i djelotvornost nastavnika ovisi više o kvaliteti uspostavljenih osobnih odnosa, a manje o

poznavanju pojedinih predmeta ili načina poučavanja, pri čemu nastavnici ne zapostavljaju odgojne zadatke i potrebe školovanja te djeluju u skladu sa humanističkim i holističkim idejama i idealima odgoja i obrazovanja.

POPIS LITERATURE

- Andić, D., Pejić-Papak, P., Vidulin-Orbanić, S. (2010). Stavovi studenata i učitelja o razrednom ozračju kao prediktoru kvalitete nastave u osnovnoj školi. *Pedagogijska istraživanja*, 7(1), 67-83.
- Bambaeroo, F., Shokrpour, N. (2017). The impact of the teachers' non-verbal communication on success in teaching. *Journal of advances in medical education & professionalism*, 5(2), 51–59.
- Bašić, S. (2009). *Nastavni stil ili način uspostavljanja autoriteta*. Sisak: Radni materijal za stručno usavršavanje učiteljica i učitelja engleskog jezika, mentora, savjetnika, voditelja ŽSV-a. Dostupno na: www.azoo.hr/images/stories/dokumenti/Nastavni_stil.doc (1.5.2018.)
- Bognar, L., Matijević, M. (2005). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga..
- Bosworth, K., McCracken, K., Haakenson, P., Ritter Jones, M., Grey, A., Versaci, L. i sur. (1996). What is your classroom management profile? *Teacher Talk*, 1(2).
- Bošnjak, B. (1997). *Drugo lice škole*. Zagreb: Alinea.
- Bouillet, D., Bijedić, M. (2007). Rizična ponašanja učenika srednjih škola i doživljaj kvalitete razredno-nastavnog ozračja. *Odgojne znanosti*, 9(2), 113-132
- Božić, B. (2015). Stvarno i poželjno razredno ozračje u osnovnoj školi, *Život i škola : časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 61(1), 93-100.
- Bratanić, M. (1993). *Mikropedagogija*. Zagreb: Školska knjiga.
- Bratanić, M. (1996). *Paradoks odgoja*. Zargeb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Bratanić, M., Maršić, T. (2004). Relacije između gledišta učenika o nastavniku i uspjeha u učenju. *Napredak*, 145(2), 133-144.
- Buljubašić-Kuzmanović, V. (2016). *Socijalna kultura škole i nastave*. Osijek: Filozofski fakultet Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.
- Buljubašić-Kuzmanović, V., Blažević, I. (2015). Školski kurikulum u funkciji razvoja socijalnih vještina učenika. *Pedagogijska istraživanja*, 12(1–2), 71 – 86.
- Buljubašić-Kuzmanović, V., Gazibara, S. (2015). Izazovi afektivnog obrazovanja. *Nova prisutnost*, 13(2), 213-229.
- Domović, V. (2003). *Školsko ozračje i učinkovitost škole*. Jatstrebarsko: Naklada Slap.
- Dramac, I., Lazzarich, M. (2016). Smiješna strana obrazovanja – humor u poučavanju. *Život i škola : časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 62(3), 87-96.

- Drobot, L., Rošu, M. (2012). Teachers' Leadership Style in The Classroom and Their Impact Upon High School Students. *International conference of scientific papers AFASES*, 5(1).
- Đigić, G. (2013). *Ličnost nastavnika i stilovi upravljanja razredom* (Doktorska disertacija). Univerzitet u Nišu: Filozofski fakultet. Dostupno na: <https://fedorani.ni.ac.rs/fedora/get/o:812/bdef:Content/get> (4.5.2018.)
- Glasser, W. (1999). *Nastavnik u kvalitetnoj školi*. Zagreb: Educa.
- Glasser, W. (1994). *Kvalitetna škola – škola bez prisile*. Zagreb: Educa.
- Hammond, L.D. (2000). Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8 (1), 1068-2341.
- Ilić, I., Ištvančić, I., Letica, J., Sirovatka, G., Vican, D. (2012). *Upravljanje razredom*. Zagreb: Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih u suradnji s *British Councilom*.
- International Step by Step Association (2011). *Kompetentni odgajatelji 21. stoljeća*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište „Korak po korak“.
- Isundwa, S. J. (2015) *The Influence of Leadership Styles on Students Academic Achievement in Secondary Schools: A Case of Selected Secondary Schools in Morogoro Municipality*. (Masters thesis). Tanzania: The Open University Of Tanzania.
- Ivanek, P., Mikić, B., Karbašić, J. (2012). Razredna klima kao faktor sukoba u komunikaciji između učenika i nastavnika. *Sportske nauke i zdravlje*, 2(1), 65-74.
- Izjava europske komisije vijeću i europskom parlamentu-poboljšanje kvalitete obrazovanja nastavnika (2007). Dostupno na: http://www.asoo.hr/UserDocsImages/Dokumenti/Izjava%20Eu%20komisija_Pobolj%C5%A1anje%20kvalitete%20obrazovanja%20nastavnika%20-%2008.2007.pdf. (3.5.2018.)
- Jagić, S., Jurčić, M. (2006). Razredno-nastavno ozračje i zadovoljstvo učenika nastavom. *Acta Iadertina*, 3 (1), 29-43.
- Ješić, D. (2010). Stjecanje kompetencija za nove uloge nastavnika u suvremenoj školi i školi budućnosti. *Svarog: časopis za društvene i prirodne nauke*, 1(1), 195-200.
- Johnson, M.B. (1999). *Communication in the Classroom*. Washington D.C.: ERIC Clearinghouse. Dostupno na: <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED436802> (30.5.2018.)
- Jukić, R., Ringel, J. (2013). Cjeloživotno učenje-put ka budućnosti. *Andragoški glasnik*, 17(1), 25-35.

- Jurčić, M. (2014). Kompetentnost nastavnika – pedagoške i didaktičke dimenzije. *Pedagogijska istraživanja*, 11(1), 77-93.
- Jurčić, M. (2006). Učeničko opterećenje nastavom i razredno-nastavno ozračje. *Odgojne znanosti*, 8(2), 329-346.
- Kostović-Vranješ, V. (2015). Inicijalno obrazovanje i profesionalno usavršavanje učitelja usmjereno prema osposobljavanju za promicanje obrazovanja za održivi razvoj. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Splitu*, 6(7), 105-118.
- Koludrović, M., Radnić, I. (2013). Doprinos nekih osobnih i socijalnih čimbenika u objašnjenju školskog uspjeha u ranoj adolescenciji. *Pedagogijska istraživanja*, 10 (1), 65-79.
- Koludrović, M., Ratković, A., Bajan, N. (2016). Odnos razredno-nastavnog ozračja, samoučinkovitosti, emocionalne kompetentnosti i školskog postignuća učenika petih i osmih razreda osnovne škole. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Splitu*, (6-7), 247-284.
- Krištof, M., Pisk, K., Radeka, I. (2011). *Istraživanje o primjeni bolonjskog procesa na hrvatskim sveučilištima*. Nezavisni sindikat znanosti i visokog obrazovanja, Dostupno na: <http://www.nsz.hr/vijesti/istrazivanje-o-primjeni-bolonjskog-procesa-na-hrvatskimsveucilistima>. (3.5.2018.)
- Lasić, K. (2015). Uloge nastavnika u tradicionalnoj i kvalitetnoj školi. *Putokazi*, 3 (2), 101-110.
- Livazović, G. (2012). Pedagoško utemeljenje kurikuluma socijalnih kompetencija u školi. *Pedagogijska istraživanja*, 9(1-2), 59 – 81.
- Loukas, A. (2007). What Is School Climate?. *Leadership Compass*, 5(1), 1-3.
- Ljubetić, M., Bubić, A. (2015). Kvalitetno ozračje – preduvjet kvalitetnog studiranja (studentska perspektiva). *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 64(2), 209-226.
- Matijević, M. (1998). Didaktičke strategije i razredno nastavno ozračje na početku obveznog školovanja. *Školski vjesnik: časopis za pedagoška i školska pitanja*, 47(1), 23-32.
- Milenović, Ž. (2011). Stil vodstva nastavnika inkluzivne nastave. *Život i škola*, 25(1), 154-167
- Mlinarević, V. (2002). Učitelj i odrednice uspješnog poučavanja. *Život i škola*, 47(7), 140-141.
- Narodne novine (2010). *Pravilnik o normi rada nastavnika u srednjoškolskoj ustanovi*. Zagreb: Narodne novine, 94(10). Dostupno na: https://narodnenovine.mn.hr/clanci/sluzbeni/2010_07_94_2630.html (30.4.2018.)
- Narodne novine (2008). *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*. Zagreb: Narodne novine, 87(8). Dostupno na:

- https://narodnenovine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_07_07_2789.html (30.4.2018.)
- Narodne novine (1995). *Pravilniku o napredovanju učitelja i nastavnika u osnovnom i srednjem školstvu*. Zagreb: Narodne novine, 89 (95). Dostupno na:
https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/1995_11_89_1418.html (20.4.2018.)
- Organisation of Economic Cooperation and Development (2007). *Education and Training Policy: Qualifications Systems – Bridges to lifelong learning*. Paris: OECD. Dostupno na:
<http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/38465471.pdf>. (1.5.2018.)
- Organisation of Economic Cooperation and Development (2005). *Teachers Matter – Attracting Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD. Dostupno na:
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264018044-en> (1.5.2018.)
- Pavić, J. (2015). *Uloga osobina ličnosti i razredno-nastavnog ozračja u objašnjenju školskog uspjeha učenika* (Diplomski rad). Sveučilište u Splitu: Filozofski fakultet.
- Pastuović, N. (2008). Cjeloživotno učenje i promjene u školovanju. *Odgojne znanosti*, 10(2), 253-267.
- Pilić, Š. (2008). *Knjiga o nastavnicima*. Split: Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu.
- Previšić, V. (2007). Pedagogija: prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja. *Pedagogijska istraživanja*, 4 (2), 179-187.
- Relja, J. (2006). Kako se učenici osjećaju u školi. *Život i škola*, 2(15-16), 88-96
- Simel, S., Špoljarić, I., Buljubašić Kuzmanović, V. (2010). Odnos između popularnosti i prijateljstva. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 56(23), 91-108.
- Sejtanić, S. (2016). *Stilovi rada nastavnika*. Mostar: Univerzitet "Džemal Bijedić".
- Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije (2013). *Cjeloživotno učenje i obrazovanje odraslih*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
- Studenović, M. (2016). *Doživljaj profesora od strane učenika te procjena učeničke perspektive od strane profesora* (Diplomski rad). Sveučilište u Zagrebu: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
- Sučević, V., Cvjetićanin, S., Sakač, M. (2011). Obrazovanje nastavnika i učitelja u europskom konceptu kvalitete obrazovanja zasnovanom na kompetencijama. *Život i škola*, 25(1), 11-23.
- Vizek Vidović, V. (2005). *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
- Zrno, J. (2012). Obrazovanje strukovnih nastavnika u hrvatskoj i europskim zemljama. *Andragoški*

- glasnik*, 16(1), 43-54.
- Vrkić Dimić, J. (2013). Kompetencije učenika i nastavnika za 21. stoljeće. *Acta Iadertina*, 10(1), 49-60.
- Šimić Šašić, S. (2011). Interakcija nastavnik-učenik: Teorije i mjerenje. *Psihologijske teme*, 20(2), 233-260.
- Šimić Šašić, S., Sorić, I. (2011). Kvaliteta interakcije nastavnik-učenik: povezanost s komponentama samoreguliranog učenja, ispitnom anksioznošću i školskim uspjehom. *Suvremena psihologija*, 14(1), 35-55.
- Šimić Šašić, S., Sorić, I. (2010). Pridonose li osobne karakteristike nastavnika vrsti interakcije koju ostvaruju sa svojim učenicima?. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 19(6), 973-994.
- Vlahek, I. (2016). Razredno-nastavno ozračje i radno iskustvo učitelja. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 62(2), 119-130.
- Zrilić, S. (2010). Kvaliteta komunikacije i socijalni odnosi u razredu. *Pedagogijska istraživanja*, 7(2), 231-242.

PRILOZI

Prilog 1. Izgled upitnika korištenog u istraživanju.



SVEUČILIŠTE J. J. STROSSMAYERA U OSIJEKU
FILOZOFSKI FAKULTET
FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES
31 000 Osijek, Lorenza Jägera 9

Telefon: 031 21 14 00
Dekan: 031 21 28 03
Telefaks: 031 21 25 14
URL: <http://www.ffos.hr>
E-mail: helpdesk@knjiga.ffos.hr
MB 3014185 OIB 58868871646
žiro račun 2500009-1102018862

Poštovani,

pred Vama se nalazi upitnik kreiran za potrebe izrade diplomskog rada naslova *Nastavnik i razredno ozračje iz perspektive učenika*, studentice druge godine diplomskog sveučilišnog studija engleskog jezika i pedagogije, Maje Franić.

Upitnik se sastoji od 2 djela. Prvi dio ispituje općenite informacije o Vama i Vašem srednjoškolskom obrazovanju, dok drugi dio ispituje Vaše viđenje nastavnika srednje škole – njihovo ponašanje i odnos prema Vama.

U ovom upitniku nema točnih ili netočnih odgovora – upitnik je isključivo Vaša percepcija nastavnika u Vašoj srednjoj školi. Molim Vas da pažljivo pročitate tvrdnje koje su pred Vama te da iskreno odgovorite na sve tvrdnje.

Upitnik je u potpunosti anonimn te će se dobiveni podaci koristiti isključivo za potrebe istraživanja pri izradi diplomskog rada.

Hvala Vam na sudjelovanju i pomoći u prikupljanju podataka za izradu diplomskog rada!

1) Pred Vama se nalaze neke opće informacije o Vama te Vas molim da ih ispunite na način da ih ili zaokružite ili napišete:

1) Spol (zaokružite): M Ž

2) Dob (navedite): _____

3) Razred (navedite i slovo razrednog odjela (a,b...)): _____

4) Škola (navedite naziv): _____

5) Zaključna ocjena na kraju prošle školske godine (navedite): _____

2) Pred Vama se nalazi upitnik o **Vašem viđenju** nastavnika u **Vašoj srednjoj školi** – ponašanje nastavnika i njihov odnos prema Vama. Upitnik se odnosi **samo** na one nastavnike koji Vama predaju. Molim Vas da na tvrdnje odgovorite zaokruživanjem broja od 1 do 5, pri čemu brojevi znače sljedeće:

1 – u potpunosti 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

Na primjer: Ako se u potpunosti slažete da su Vaši nastavnici dobri predavači:

| | U potpunosti se ne slažem | Uglavnom se ne slažem | Niti se slažem niti se ne slažem | Uglavnom se slažem | U potpunosti se slažem |
|-------------------------------------|---------------------------|-----------------------|----------------------------------|--------------------|------------------------|
| Moji nastavnici su dobri predavači. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Molim Vas procijenite u kojoj mjeri se slažete sa sljedećim tvrdnjama:

| | U potpunosti se ne slažem | Uglavnom se ne slažem | Niti se slažem niti se ne slažem | Uglavnom se slažem | U potpunosti se slažem |
|--|---------------------------|-----------------------|----------------------------------|--------------------|------------------------|
| 1. Nastavnici su strogi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Nastavnici nam naređuju. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Nastavnici nas kažnjavaju (dodatnim zadaćama, | | | | | |

| | testovima ili sl.) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-----|---|---|---|---|---|---|
| 4. | Nastavnici nas kritiziraju. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. | Nastavnici ističu da imaju moć te se ponašaju kao šefovi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. | Nastavnici na nas vrše pritisak. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. | Nastavnici me razumiju. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. | Nastavnici prihvaćaju naša mišljenja. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. | Nastavnicima su bitni moji interesi i želje. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. | Nastavnici su pravedni prema svim učenicima. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. | Nastavnicima se možemo obratiti za pomoć. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. | Nastavnici ističu i pozitivne stvari kod učenika, a ne samo greške. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. | Nastavnici su aktivno uključeni u nastavu i aktivnosti na satu. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. | Nastavnici se dobro pripremaju za sat. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. | Nastavnici surađuju s nama na satu. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. | Nastavnicima nije bitno što učenici rade na satu, nego im je bitnije održati predavanje o određenoj nastavnoj temi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. | Čini mi se da nastavnici nisu zainteresirani za učenike ili nastavu. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | | |
|-----|--|---|---|---|---|---|
| 18. | Nastavnici se maksimalno trude na satu. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. | Kod nastavnika nema nikakvih pravila kojih se moramo pridržavati. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. | Nastavnici nas nazivaju pogrđnim imenima. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. | Nastavnici nas hvale i ohrabruju. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. | Nastavnici imaju oštar glas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. | Nastavnici govore razumljivo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. | Nastavnici nam se obraćaju s poštovanjem. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. | Nastavnici koriste humor u nastavi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26. | Nastavnici slušaju učenike kada im oni nešto govore. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27. | Nastavnikov govor tijela ukazuje na to da je opušten i otvoren. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28. | Nastavnici se podsmjehivaju ili prave grimase kada učenici nešto kažu. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29. | Nastavnici nas gledaju u oči kada s nama pričaju. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30. | Nastavnici su u razredu vrlo često nasmijani i dobro raspoloženi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Zahvaljujem na suradnji!