

# Percepcija i važnost brižnosti nastavnika iz perspektive učenika osnovnoškolske i srednjoškolske dobi

---

**Stanić, Antonela**

**Undergraduate thesis / Završni rad**

**2023**

*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://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:142:192620>

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

*Download date / Datum preuzimanja:* **2024-11-19**



**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 Osijek  
Prijediplomski dvopredmetni studij Pedagogije i Sociologije

Antonela Stanić

**Percepcija i važnost brižnosti nastavnika iz perspektive učenika  
osnovnoškolske i srednjoškolske dobi**

Završni rad

Mentor: doc.dr.sc. Sanja Simel Pranjić

Osijek, 2023

Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku  
Filozofski fakultet Osijek  
Odsjek za pedagogiju  
Prijediplomski dvopredmetni studij Pedagogije i Sociologije

Antonela Stanić

**Percepcija i važnost brižnosti nastavnika iz perspektive učenika  
osnovnoškolske i srednjoškolske dobi**

Završni rad

Društvene znanosti, pedagogija, školska pedagogija

Mentor: doc.dr.sc. Sanja Simel Pranjić

Osijek, 2023

## IZJAVA

Izjavljujem s punom materijalnom i moralnom odgovornošću da sam ovaj rad samostalno napravio te da u njemu nema kopiranih ili prepisanih dijelova teksta tuđih radova, a da nisu označeni kao citati s napisanim izvorom odakle su preneseni.

Svojim vlastoručnim potpisom potvrđujem da sam suglasan da Filozofski fakultet Osijek trajno pohrani i javno objavi ovaj moj rad u internetskoj bazi završnih i diplomskih radova knjižnice Filozofskog fakulteta Osijek, knjižnice Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku i Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu.

U Osijeku, datum 14.9.2023.

Stević Andreja 0122229519

## Sažetak

Živimo u društvu i vremenu u kojemu se svakodnevno događaju promjene te se pred nas postavljaju novi izazovi na koje moramo najbolje odgovoriti. Različiti oblici nepogoda, ratovi, pandemije, kao i razvoj tehnologije imaju utjecaj na razmišljanje i ponašanje mladih ljudi. Jednako je i u odgojno-obrazovnom sustavu, gdje je učenicima osim znanja i vještina, potrebno pružiti potporu i ruku prijateljstva. Potrebna im je motivacija i podrška u procesu učenja, pozitivna razredna klima te je važno pristupiti njihovim interesima i potrebama. Školsko iskustvo koje ostvare tijekom svoga obrazovanja ne čini samo znanje i sadržaj koji su usvojili, već i vrijednosti i stavovi s kojima se suočavaju u nastavi. Učenici osim svoga znanja, produbljuju i svoje emocije te se razvijaju u jedinstvene osobe. Podršku i privrženost koju od malih nogu osjete u svojem obiteljskome domu potrebno je dalje njegovati i u školi. Upravo je brižan odnos nastavnika i učenika ključan za razvoj oba pojedinca, ali i za školski uspjeh. Profesionalna i osobna brižnost, neodvojivi su koncepti, a učenici i nastavnici ih ponekad različito percipiraju. Istraživanja pokazuju kako je profesionalna brižnost nerijetko prisutna, ali i da učenici priželjkuju češći doživljaj osobne brižnosti nastavnika prema njima. Nastavnici koji će ostvariti osobnu brižnost, moraju prije svega razmišljati o vlastitim stavovima i uvjerenjima te biti pedagoško kompetentni i svjesni svoga pedagoškog djelovanja i utjecaja koji imaju na učenike. Razloge zbog kojih osobna brižnost izostaje iz odnosa nastavnik-učenik, trebalo bi potražiti i u inicijalnom obrazovanju nastavnika. Brižnost je jednako važna od malih nogu do osnovne i srednje škole pa sve do visokog obrazovanja.

Ključne riječi: odnos, brižnost, učenik, nastavnik

# Sadržaj

1. Uvod .....	1
2. Odgojni izazovi suvremene škole .....	2
3. Pedagogija odnosa kao teorijski okvir .....	5
4. Brižan odnos učenika i nastavnika .....	9
4.1. Perspektiva nastavnika .....	11
4.2. Perspektiva učenika .....	13
4.3. Smjernice za unapređenje odnosa.....	15
5. Zaključak.....	17
6. Literatura .....	19

## 1. Uvod

Promjene u suvremenom društvu pred svakoga stavljaju nove probleme i izazove, a posebice pred odgojno-obrazovni sustav. Kao glavni izazov ističe se, odgojna komponenta, dok pojedini i dalje izdvajaju obrazovanje kao glavni i jedini cilj sustava. Odgojno djelovanje sastoji se od točno osmišljenih ideja i vrijednosti, ono nije "usputni pozitivni učinak" (Razum, 2007, str. 863). Škola i dalje u svome imenu nosi pojam odgoja i obrazovanja, stoga je nemoguće isključiti jedno od toga. Od najmanjih nogu, djetetu je potrebna pomoć, podrška, briga i motivacija kako bi nešto naučilo. Jednako tako je i u školi, gdje je učeniku nužno pristupiti odgojnim metodama kako bi s druge strane postigao uspjeh u obrazovnom aspektu. Izazovi suvremene škole obuhvaćaju uspjeh učenika, ali i sve ono što na njega utječe. Osobni doživljaj škole iz percepcije učenika, kvaliteta školskoga života, razredno ozračje, podržavajuća uloga nastavnika, kao i međusobna komunikacija ključni su za razvoj i uspjeh svakog pojedinca. Većina pristupa bavi se navedenim utjecajima, no pedagogija odnosa izdvaja se kao pristup koji nastoji objasniti upravo odnose nastavnika i učenika, obuhvaća njihov emocionalni razvoj, govori o privrženosti i brižnosti koja je ključ uspjeha svakog učenika. Cilj ovoga rada, upravo je prikazati što obuhvaća brižan odnos učenika i nastavnika. Brižnost se može podijeliti na profesionalnu, pri čemu ju nastavnici iskazuju dodatnim trudom oko nastavnoga sadržaja ili pomoći pri učenju te osobnu brižnost, koja je znatno manje zastupljena, a pruža učenicima osjećaje povjerenja i privrženosti. Nastavnici i učitelji, na različite će načine percipirati brižnost te će ona na pojedine nastavnike ostaviti i negativan utjecaj. Ipak, profesionalnu i osobnu brižnost ne bi trebalo razdvajati, obje su potrebne učenicima te je nužno da se tijekom inicijalnog obrazovanja nastavnika više pažnje posveti upravo konceptu brižnosti.

## 2. Odgojni izazovi suvremene škole

Sukladno sa sve većim izazovima i problemima koji se javljaju u školskom okruženju, naglasak se stavlja na kvalitetu razredne klime, na komunikaciju te samo razredno ozračje. Istraživanje Božić, (2013) pokazalo je da postoji značajna razlika između poželjnog razrednog okruženja u odnosu na stvarno. Učenici četvrtog, šestog i osmog razreda, dali su vrlo slične odgovore koji govore da priželjkuju veće zadovoljstvo, bolje međusobne odnose i povezanost te potporu učitelja. Na osobnu dobrobit učenika utječu svi sudionici u nastavnome procesu, a da bi se ona ispunila, nastava mora biti sukladna interesima učenika te njegovim potrebama. Mnogi autori, upravo nastavnika stavljaju na vrh te ljestvice, kao sudionika čija je podrška ključna za uspjeh i dobrobit učenika. Koludrović i Kalebić Jakupčević (2016) u svome istraživanju, kao jednu od pretpostavki za uspjeh učenika, navode upravo podršku nastavnika te nastavu koja za svoj cilj ima steći određene kompetencije.. Istraživanje koje su proveli u osnovnim školama, u dvjema županijama, Splitsko-dalmatinskoj i Ličko-senjskoj, s učenicima petog i osmog razreda pokazalo je da učenici viših razreda osnovne škole imaju manji školski uspjeh te da je uspjeh u predmetima hrvatskog jezika i matematike veći među učenicima petih razreda osnovne škole. Ovo istraživanje potvrdilo je teze i nekih prijašnjih istraživanja (Arambašić i sur., 2004; Kadum-Bošnjak i sur., 2007; Koludrović i Radnić, 2013; prema Koludrović i sur., 2016), koje govore da je interes i uspjeh iz matematike i materinjeg jezika sve manji sa starijom dobi učenika (Koludrović i Radnić, 2013). Postavlja se pitanje, koji su razlozi koji utječu na tu pojavu? Je li u pitanju adolescencija koju učenici prolaze u višim razredima osnovne škole, loše nastavno i razredno ozračje, manjak motivacije i interesa? Na koji način nastavnici mogu to promijeniti? Odgovori na ova pitanja, mogu se pronaći i u drugim rezultatima ovoga istraživanja pa je tako utvrđeno i da učenici osmih razreda, razrednu klimu percipiraju manje kvalitetnom od učenika petih razreda.

U adolescentskoj dobi, mnogi mladi mijenjaju svoje ponašanje stoga se i njihove želje i potrebe mijenjaju sukladno tome. Nastavnici često ne primjećuju takve promjene i događa se da je njihov način rada i odnos s učenicima jednak i s mlađim i starijim generacijama. Nužno je da se naglasak stavlja na odnos učenik-nastavnik, jer kao što je već spomenuto, takvi pozitivni odnosi utječu i na sami uspjeh učenika kao i na njihovo zadovoljstvo cjelokupnom nastavom. O tome govori i istraživanje Koludrović i Radnić (2013) kojim je utvrđeno da učenici četvrtih razreda odnos i komunikaciju s nastavnicima procjenjuju bolje od učenika sedmih razreda. Kada se govori o



kvaliteti školskog života, najčešće se tome pojmu pridodaju dimenzije znanja i samoga uspjeha (Leonard i sur., 2004; prema Raboteg-Šarić, Šakić i Brajša-Žganec, 2009). Novija istraživanja uzimaju u obzir i ostale dimenzije, odnosno, usmjeravaju se na zadovoljstvo ili nezadovoljstvo koje iskazuju učenici te kakav doživljaj o školi oni stvaraju. Leonard (2002), govori o kvaliteti školskog života kao u skupu pozitivnih i negativnih iskustava, kao i drugih osjećaja koji su povezani sa životom u školi. daje definiciju kvalitete školskoga života kao "skup pozitivnih i negativnih iskustava u školi te ostalih osjećaja povezanih sa specifičnim područjima i posljedicama života u školi." Epstein i McPartland (1976; prema Raboteg-Šarić, Šakić i Brajša-Žganec, 2009, str. 698) među prvima donose model koji govori o tri dimenzije temeljene na reakcijama učenika, u svrhu ispitivanja kvalitete života, a one su: "opće zadovoljstvo školom, predanost školskim obvezama i reakcije na nastavnike." Mnoga istraživanja kasnije nastoje uključiti još dimenzija kojima bi se ispitala kvaliteta školskoga života, stoga, Williams i Batten (1981; Pang, 1999; prema Raboteg-Šarić i sur., 2009) govore o općem doživljaju školskog života i o pojedinim specifičnim područjima. Dimenzija općeg doživljaja uključuje općenite pozitivne ili negativne osjećaje koje učenici imaju o školi, dok specifični doživljaj uključuje "kvalitetu odnosa između učenika i nastavnika, odnose učenika s drugim osobama u školi, percepciju važnosti školovanja za život, osjećaj uspješnosti u školi te osjećaj samomotivacije za učenje." (str. 698) Podatci iz 2018. godine pokazuju da vrlo mali udio učenika jako voli školu. U mlađoj dobi, udio učenika koje iskazuju da vole školu je malo veći od učenika, dok je u dobi od 15 godina, taj udio niži. U odnosu na 2014. godinu, 2018. godine udio dječaka koji vole školu veći je za 4%, dok je kod djevojčica zamijećen pad u tome (Pavić Šimetin, Žehaček Živković, Belavić, Ištvanović, Mayer, Musić Milanović i Pejnović Franelić, 2020). Dakle, školski uspjeh učenika, koji je nekada bio na prvom mjestu kao indikator kvalitete školskoga života, sada postaje samo jedna od dimenzija, na koju najčešće utječu ostale dimenzije, a među njima, jedna od važnijih i sam odnos učenik-nastavnik.

Vizek-Vidović, Rijavec, Vlahović-Štetić i Miljković (2003; prema Raboteg-Šarić i sur. 2009) izdvajaju motivaciju kao jedan od preduvjeta školskog uspjeha, a samim time i zadovoljstva učenika i nastavnika. Jedna od važnih kompetencija koju svaki nastavnik treba posjedovati jest sposobnost motiviranja učenika. Sposobnost nastavnika da motivira učenika za rad i učenje, vodi njegovu uspjehu, a sam uspjeh vodi zadovoljstvu učenika školom i nastavom. Također, motivacijom se smanjuju oblici nepoželjna ponašanja, što dovodi i do pozitivnog razrednog ozračja. Iskustva s kojima se učenici svakodnevno suočavaju u školi, ključna su za njihovo obrazovanje kao i za razvoj

ličnosti. U vremenu koje provode u školi, stječu znanje, razvijaju svoju osobnost, rade na svojim interesima, ostvaruju međuljudske odnose te ih sve to čini osobama koje će biti u kasnijem životu. Ta iskustva koja stječu, utječu na njihovu motivaciju, učenje i rad tijekom školovanja. Ukoliko su ona pozitivna, dovode i do boljeg uspjeha u nastavi kao i do razvijanja boljih odnosa. Humanisti nalažu da se svaka škola treba usmjeriti na učenika, pri čemu će nastojati razviti njegove interese i ostvariti njegove potencijale, njegovati talente učenika te omogućiti svakom učeniku jednake šanse, bez obzira na različitosti koje svatko od njih posjeduje (Bezinović i Ristić Dedić, 2004). Bezinović i Ristić Dedić (2004) donose istraživanje s ciljem utvrđivanja iskustava učenika tijekom školovanja, njihovog angažmana te o samoj komunikaciji učenik-nastavnik kao i o osjećajima učenika tijekom boravka u njoj. Istraživanje je provedeno s učenicima srednjih škola, Primorsko-goranske, Dubrovačko-neretvanske, Ličko-senjske i Istarske županije te je ukupan broj ispitanika iznosio 6395 učenika. Na školska iskustva, kao jedan od važnih čimbenika, utječe komunikacija s nastavnicima. Nastavnici su izrazito važni sudionici obrazovnog procesa pa samim time i života svakog učenika. Učenici vrlo često u njima vide modele ponašanja, motivatore te od njih očekuju pozitivne povratne informacije. U ovome istraživanju ispitala se radna komunikacija koja se veže uz sam proces nastave, polaganja ispita, aktivnosti vezanih uz nastavu ili gradiva te interpersonalna komunikacija koja se odnosi na samo zadovoljstvo nastavnicima, njihovom komunikacijom, međusobnim poštivanjem i poticanjem kreativnosti učenika. Nažalost, u oba slučaja, rezultati su bili negativni i zabrinjavajući. Utvrđena je izrazito loša radna komunikacija, većina učenika ne komunicira dodatno o pitanjima vezanim za nastavu kao i izvannastavnim aktivnostima te ne surađuju sa svojim nastavnicima pri čemu nastavnici zanemaruju važnost svoje pedagoške uloge. Jednako lošim su se pokazali i rezultati interpersonalne komunikacije, pri čemu je manje od 50% učenika izrazilo zadovoljstvo nastavnicima te još manji postotak njih dobiva poštovanje i pažnju nastavnika. Također, većina nastavnika ne potiče kreativnost u nastavi. Osim navedenog, jedan od problema obrazovanja jest, strah od škole i ocjenjivanja, koji kao posljedicu ima manjak motivacije kod učenika, lošiji uspjeh te negativno školsko iskustvo. Tako je u ovome istraživanju potvrđeno da oko 50% učenika posjeduje strah od neuspjeha kao i da nastavnici nerijetko ocjenjuju na temelju prethodnih ocjena, ne uvažavaju njihova mišljenja i ne daju dobar primjer svojim ponašanjem.

### 3. Pedagogija odnosa kao teorijski okvir

Pedagogija odnosa kao jedno od rješenja suvremenih problema odgoja i obrazovanja, ističe važnost međuljudskih odnosa svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa. Ona prednost stavlja na ljudske odnose, umjesto na samo obrazovanje, ali ga ne isključuje, već nastoji utvrditi kako kvalitetni odnosi utječu na školski uspjeh (Varga, 2015). Kvalitetni odnosi između učitelja i učenika nužni su za uspjeh i razvoj svakog učenika, ali su također, iznimno bitni i za samog učitelja, razvoj njegove osobne i profesionalne ličnosti. Takvi odnosi, od iznimne su važnosti, posebice, za učenike koji imaju poteškoće u ponašanju ili samom emocionalnom razvoju (Granot, 2014).

Pristupi koji su usmjereni na odnose, ističu kako se vrijednosti i socijalne kompetencije mogu ostvariti isključivo u međusobnim odnosima. Upravo, pedagogija odnosa kao pedagojska paradigma ističe potrebu i nužnost odnosa među sudionicima odgojno-obrazovnog procesa. Ona se javila kao rezultat neuspješne reforme američkih škola te obuhvaća različite teorije koje se bave problematikama odnosa. Prema Varga (2015, str. 89) “glavna je značajka pedagogije odnosa primarna usmjerenost na ljudske odnose, umjesto dominantne usmjerenosti na obrazovne procese.” Obrazovanje se razlikuje od drugih društvenih pojava po specifičnosti odnosa unutar njega. Obogaćivanjem i jačanjem kvalitetnih odnosa unutar odgojno-obrazovnog sustava, poboljšati će se i obrazovanje. Jedan od razloga važnosti odnosa u obrazovanju, jest, činjenica da je vrlo teško naučiti nešto sam, bez podrške drugoga. Djeca često nauče sami nešto što ih osobno zanima, izvan školskih okvira, ali činjenica je da u školi ponekada moraju učiti i ono što im nije zanimljivo ili nije u vidu njihova interesa. Stoga, u školi im je potrebna pomoć njihovih nastavnika i vršnjaka. Također, pedagogija odnosa je nužna s ciljem postizanja određenih vrijednosti i izvan obrazovanja. Pedagogiju odnosa ne možemo mjeriti nekakvim instrumentom ili mjerilima, ona se uglavnom oslanja na promatranja, ankete, istraživanja odnosa nastavnik-učenik koji oni doživljavaju. Odgojni odnos je dvosmjernan, što znači da započinje uspostavljanjem kvalitetnog odnosa između nastavnika i učenika, ali se mora kretati prema rastu i razvoju tog učenika. Počinje kao “ja za tebe”, ali postaje “ja za boljeg ti” (Sidorkin, 2022, str. 111). Pedagogija odnosa je složen proces koji zahtjeva planiranje. Planiranje može započeti jednostavnim postupcima poput, nastavnikova rada na samome sebi i osvješćivanju potrebe za kvalitetnim odnosima, pažnjom prema učenicima problematičnog ponašanja ili zbližavanja s nadarenim učenicima, dok se može osmisliti i plan za cijelu godinu koji bi sadržavao razgovore, rješenja, aktivnosti, slavlja.

Kako bi došlo do djelovanja u praksi, važno je poći od teorijskog polazišta. Istraživanja pokazuju da učitelji često stvaraju mišljenja i odnose s učenicima na temelju njihova ponašanja što (Igrić, Wagner Jakab i Cvitković, 2009), stoga je nerijetko slučaj da će učitelj lošije ponašanje učenika s kojim inače ima izrazito pozitivan odnos percipirati kao nešto pozitivno, u odnosu na ponašanje onoga učenika s kojim nema izgrađen pozitivan odnos (O'Connor i McCartney, 2006; prema Posavec i Vlah, 2019). Posavec i Vlah (2019) analiziraju odnos učenika i učitelja na temelju tri teorije: teoriji privrženosti, teoriji interpersonalnih odnosa i teoriji kulture škole.

John Bowlby (1982; prema Posavec i Vlah, 2019, str. 53) definirao je privrženo ponašanje kao "bilo koji oblik ponašanja koji rezultira postizanjem ili održavanjem blizine jedne osobe prema nekom drugom jasno identificiranom pojedincu koji je sposoban bolje s nositi sa svijetom." Ono je povezano s najranijim vezama koje pojedinac ima, a utječe na njegove kasnije odnose (Bowlby, 1969; prema Posavec i Vlah, 2019). Tu se pojavljuju i pojam unutarnjeg radnog modela i stila privrženosti, pri čemu je unutarnji radni model "kognitivna reprezentacija proživljenih iskustava i očekivanja koja su formirana temeljem njih" (Ajduković, Kregar Orešković i Laklija, 2007, str 65). Odnosno, dijete koje od početka dobiva privrženost, a ona proizlazi iz figure majke, razvit će se u pravom smjeru i kasnije će lakše sklapati privrženost prema drugim osobama (Huyssteen, 2009). Ainsworth (1989; prema Posavec i Vlah, 2019) govori o nekoliko stilova privrženosti: anksiozno-izbjegavajući stil pri kojemu djetetove potrebe nisu zadovoljene, siguran stil koji vodi do boljih odnosa i stvorenog povjerenja te posljednji stil, anksiozno-opirući kojeg karakterizira ujedno i prihvaćanje i odbijanje. Kasnije se pojavljuje još jedan stil, dezorganizirano-dezorijentirani koji opisuje ponašanje djeteta koje je dvosmjerno, s jedne strane će biti blizu roditelja, ali će biti i prestrašeno, često su to zlostavljana djeca koja nemaju povjerenja u roditelje i druge ljude (Ajduković i sur., 2007). Prema Granot (2014) odnosi učenik-učitelj su često jednaki privrženosti dijete-majka dok drugi kažu da se odnos učenik-učitelj može temeljiti i na nekim drugim oblicima odnosa (Lynch i Cicchetti, 1997). Učenik koji u školu dolazi s već postojećom privrženosti koju je ostvario u svome domu, lakše sklapa odnose s drugima, posjeduje samopoštovanje i poštuje druge, sklapa prijateljstva te iskazuje manje loših emocija, dok učenik koji je okružen nesigurnom privrženosti, pokazuje znakove agresije, neprijateljstva, teško sklapa odnose s drugima te pokazuje problematično ponašanje (Hamre i Pianta, 2001). Prihvaćanje ili odbacivanje učenika (Buljan Flander i sur., 2007; prema Reić Ercegovac, 2016) također je povezano s oblicima nasilnog ponašanja. Olweus (1993; Kapari i Stavrou, 2010; prema Reić Ercegovac, 2016, str. 254) smatraju

kako je rješenje za nasilno ponašanje "pravovremeno i konzistentno reagiranje odraslih u školi na svaki oblik nasilnog ponašanja." Mnogi učenici se niti ne usude prijaviti proživljeno nasilje, upravo zbog manjka privrženosti prema roditeljima ili učiteljima, nesigurnosti i slabijim prijateljskim vezama.

Heider (1958.; prema Posavec i Vlah, 2019) govori o spoznajama koje stvaramo o drugim ljudima na temelju njihova ponašanja koje vidimo, objašnjava da ukoliko smatramo neki odnos važnim, zanemarit ćemo loše ponašanje druge osobe i gledat ćemo na to pozitivno. Odnosno, za negativno ponašanje učenika i njegovu agresivnost tražit ćemo izgovore i pridodat ćemo takvo ponašanje drugim, blažim uzrocima (Reardon, 1998; prema Posavec i Vlah, 2019). Kada je riječ o odnosu učenik-učitelj, ukoliko je on s vremenom izgrađen u pozitivnom smjeru, najčešće je slučaj da će tako i ostati, primjerice, ukoliko učenik i učitelj imaju prijateljski odnos, čak i sukob između njih neće poremetiti taj odnos i on će vrlo brzo opet biti prijateljski (Claessens i Tartwijk, 2017). Ovo može biti povezano s nerijetko spomenutom pojavom da svaki učitelj ima svoga "miljenika". Baldwin (1992; prema Posavec i Vlah, 2019) objašnjava takav odnos na primjeru gdje učitelj uvijek odgovara na pitanja koje postavi učenik s kojim ima pozitivan odnos, dok često neće niti doživjeti pitanje onoga učenika s kojim nema pozitivan odnos. Teorija interpersonalnih odnosa obuhvaća pozitivan, negativan i indiferentni tip odnosa (Kleptsova i Balabanov, 2016). Kleptsova i Balabanov (2016) istraživanjem utvrđuju da učitelji najčešće svoj odnos s učenicima karakteriziraju kao humani (pozitivni) odnos kojeg čine strpljivost, tolerantnost, prihvaćanje učenika s ciljem razvoja samog učenika. Vezano uz to, govori se i o brižnom odnosu koji "podrazumijevaju međusobno poštovanje i sudjelovanje, gdje učenici percipiraju svoje učitelje kao akademsku i emocionalnu potporu te imaju manji osjećaj otuđenosti, udaljenosti od škole i emocionalne napetosti" (Jeđud i Lebedina-Manzoni, 2008, str. 405). Negativan tip karakteriziran je ljutnjom, strahom, agresivnosti i mnogim drugim negativnim emocijama, dok je indiferentni tip nezainteresiran, ne postoji nikakva želja, interes niti djelovanje, stoga ne dolazi niti do reakcije ili bilo kakve aktivnosti (Kleptsova i Balabanov, 2016).

Svako društvo ima svoju kulturu koja ga čini jedinstvenim u odnosu na druga društva pa tako i škola posjeduje vlastitu kulturu prema kojoj se izdvaja od svih drugih škola (Družinec, 2019). Kada je riječ o pojmu kulture škole, ono je mlađi koncept koji se s vremenom sve više istražuje i doraduje. Svaka kultura škole biti će jedinstvena jer ju čine različiti pojedinci (Eger, 2010; prema

Družinec, 2019), kao i okolina u kojoj se nalazi. U kulturu škole svrstavamo i fizički izgled škole, ceremonije koje se odvijaju, tradiciju i običaje, ali i odnose između učenika i učitelja, kao i između svih sudionika odgojno obrazovnog procesa. Gruenert i Valentine, (1998; prema Slavić i Rijavec, 2015, str. 95/96) napravili su „Upitnik o školskoj kulturi“ te saželi „6 faktora suradničke školske kulture“, a oni su: „suradničko vođenje, suradnja učitelja, zajednički cilj, profesionalni razvoj, kolegijalna podrška i partnerstvo u učenju.“ Istraživanjem (Slavić i Rijavec, 2015) je utvrđeno da nastavnici koji smatraju suradničku školsku kulturu pozitivnom, podliježu manjem stresu, dok je njihova dobrobit pozitivno povezana sa školskom kulturom. Ukoliko se stres na poslu ne rješava pravodobno, može dovesti do „sagorijevanja na poslu“ (Kyriacou, 2001; Kokkinos, 2007; prema Slavić i Rijavec, 2015, str. 106) te općenitog nezadovoljstva sobom i poslom (Salami, 2010; prema Slavić i Rijavec, 2015). Domović (2004; prema Slavić i Rijavec, 2015) u svome istraživanju prikazuje kako su učitelji zadovoljniji svojim zanimanjem kada ulažu više truda, suočavaju se s izazovima te u takvim školama prevladava pozitivno ozračje. Kao jedan od preduvjeta pozitivnih promjena, Vujičić (2008) navodi promjenu ozračja u školi, odnosno promjenu školske kulture. Fullan (1999; prema Posavec i Vlah, 2019) navodi kako je kultura, zapravo, "živa" jedne škole, jer ju čine svi međuljudski odnosi. Učitelj ima iznimno veliku ulogu na razredno ozračje, a samim time na kulturu škole. Poticanje učenika u vidu njihovih interesa, prijateljsko okruženje, brižnost učitelja, aktivnost na nastavi i samo zadovoljstvo učitelja i učenika potiču pozitivno razredno ozračje (Jurić, 2004; prema Posavec i Vlah, 2019). Istraživanja pokazuju da u školi u kojoj vlada pozitivna školska kultura, učenici „postižu bolje rezultate i pokazuju pozitivno socioemocionalno stanje" (Domović, 2004; prema Posavec i Vlah, 2019, str. 56), "više samopoštovanja i manje anksioznosti" (Spajić-Vrkaš, 2008; prema Posavec i Vlah, 2019, str. 56) te "manje depresije i usamljenosti" (Stoll, 1998; prema Posavec i Vlah, 2019, str. 56). Školska kultura može biti pozitivna, karakteriziraju ju optimističnost, suradnja, poštivanje (Spajić-Vrkaš, 2008; prema Posavec i Vlah, 2019) i negativna, obilježena pesimizmom, nezainteresiranošću, odbacivanjem (Vrcelj, 1999; prema Posavec i Vlah, 2019).

#### 4. Brižan odnos učenika i nastavnika

Pedagogija odnosa ističe odnos učenik-učitelj koji, veliki utjecaj ima na samo poučavanje i aktivan rad učenika (Varga, 2015). Varga (2015) također, navodi kako je odnos između učenika i učitelja profesionalno-društven jer postoji jasan cilj, prisutan je objektivizam te postoji hijerarhija u odnosu. Socijalna psihologija kaže kako postoji poveznica između stavova i uspostavljanja odnosa (Havelka, 2001; prema Posavec i Vlah, 2019). Pozitivan stav omogućit će osobi da lakše uspostavlja odnos s drugima, dok će negativan stav onemogućiti uspješan odnos (Settanni, Longobardi i Sclavo, 2015). Bratanić (1993) navodi kako je i ravnodušnost jedan od negativnih stavova koji će imati loš utjecaj na međuljudski odnos. Neke od osobina nastavnika, odnosno čimbenika koji imaju utjecaj na učenikov uspjeh su: pravednost, stav prema pogreškama, kompetencija, ispitivanje i reagiranje na odgovor i ocjenjivanje. Pravednost nastavnika pokazat će se njegovim postupcima prema svim učenicima, oni će prihvatiti i pozitivne i negativne odluke nastavnika ukoliko spoznaju da je njegovo djelovanje jednako prema svim učenicima. Ukoliko je nastavnik spreman prihvatiti i pogreške učenika, da ih ne kazni, već da ih nastoji usmjeriti na ispravnost, stvoriti će ugodno i prijateljsko okruženje. Nastavnik mora biti svjestan da će učenici griješiti, ali im mora usaditi vrijednost pogreške kao nečega normalnog i uobičajenog. Kompetencije nastavnika moraju biti izražene i u njegovome radu, pri čemu će oni poznavati sadržaj koji predaju, ali na način da će ga predavati s razumijevanjem, inovativnim metodama i motiviranjem učenika. Pod čimbenikom ispitivanja učenika, smatra se da nastavnik treba tijekom sata postavljati pitanja svojim učenicima, kako bi ispitao znanje, kvalitetu nastave, ali i na vrijeme spoznao pogreške do kojih dolazi te ih pravovremeno razjasniti. Reagiranje na odgovor i ocjenjivanje mora biti primjereno prema učenicima, ne bi trebalo biti na grub način izrečeno jer time može sputavati učenikovu motivaciju i želju za daljnjim radom (Bilić, 2000). Prema Bratanić (1993) u ovakvom odnosu ne može se isključiti dimenzija osobnog odnosa.

Učitelji lako mogu razviti negativne osjećaje i stavove prema učeniku koji se ne ponaša primjereno, pokazuje agresivnost ili ima loše ocjene (Havelka, 2001; prema Posavec i Vlah, 2019), dok bi s profesionalne strane, u takvoj situaciji, učitelj trebao biti model koji će pokušati riješiti problem i raditi s učenikom na poboljšanju njegova ponašanja (Posavec i Vlah, 2019). Gledajući na to s profesionalne strane, takvo ponašanje će se nastojati izgladiti u svrhu lakšeg rada i boljeg uspjeha učenika, dok će se sa strane osobnog interesa i pažnje nastojati utvrditi odakle proizlazi

takvo ponašanje, što se po tom pitanju može učiniti, gdje nastaje problem i kako to riješiti s ciljem emocionalnog i individualnog razvoja tog pojedinca. Kao jedna od glavnih osobina i kompetencija učitelja koja je potrebna u ostvarivanju odnosa s učenicima, jest, empatija. Bratanić (1993, str. 61) daje definiciju empatije koja glasi: "Empatija je spoznajno-emocionalna sposobnost uživanja u položaj druge osobe i sagledavanje svijeta njezinim očima.". Ona je iznimno važna u cjelokupnom odnosu i djelovanju učenika i učitelja, jer samo onaj učitelj koji posjeduje sposobnost empatije može razumjeti učenika, prihvatiti ga i pomoći mu u pozitivnom i ispravnom smjeru (Bratanić, 1999; prema Posavec i Vlah, 2019).

Empatičnost možemo povezati s konceptom brižnosti, koji se pojavljuje još 80-ih godina, 20. stoljeća u znanosti filozofije (Noddings, 2012). Prema Noddings (2012) osoba koja iskazuje brigu, u ovome slučaju nastavnik, nastoji razumjeti što osoba koja prima tu brižnost misli i proživljava, nastoji razumjeti potrebe druge osobe. Vrlo česta pojava u nastavi je hijerarhija odnosa, pri čemu mnogi nastavnici osjećaju da su "iznad" učenika i samim time, njihova nastava je jednosmjerna i ne surađujuća. Suprotno od toga, nastavnici bi trebali biti "voditelji" svojih učenika, na način da su učenici su-kreatori nastave (Noddings, 2005). Takav oblik nastave i odnosa je ključan za razvijanje brižnog međuodnosa, a time i za pozitivno ozračje u razredu koje čini da se svaki pojedinac osjeća zadovoljno, ispunjeno, sigurno (Alder, 2002; prema Simel Pranjić, 2021). Djeci je od najranije dobi potreban brižan i podržavajući odnos, kako u obitelji, tako i u školi (Sims, 2014; prema Simel Pranjić, 2021), a posebice u adolescentskoj dobi kada dolazi do mnogih izazova, problema, manjka motivacije, nesigurnosti kao i napuštanja osnovne škole i prijelaza u srednju školu (Furrer i Skinner, 2003). Povjerenje, kao još jedan od važnih koncepata odnosa učenika i nastavnika, bitno je jer povjerenjem u sebe kao nastavnika, ostvarujemo i učenikovo povjerenje. Ono je posebice važno tijekom nižih razreda jer se najčešće prenosi kasnije na više razrede (Bratanić, 1993). Brižan odnos nastavnika i učenika važan je jednako u osnovnim kao i u srednjim školama, ali i kasnije u visokom obrazovanju. Ipak, ta brižnost može se različito percipirati iz pogleda učenika, kao i nastavnika.



## 4.1. Perspektiva nastavnika

Istraživanja su pokazala da su nastavnici najčešće svjesni koliko je brižan odnos važan u odgojno-obrazovnom sistemu (Ljubetić i Kostović Vranješ, 2008), ali također često to ne primjenjuju u praksi (Bezinović i Ristić Dedić, 2004). Na njihovo ponašanje u praksi, ovisit će prije svega, njihov osobni doživljaj brižnosti, potreba za njome i važnost brižnoga odnosa s učenicima. Jedni nastavnici brižan odnos percipiraju kao odnos koji je dio samog poučavanja (Ljubetić i Kostović Vranješ, 2008) zatim drugi na brižan odnos gledaju kao na osobni izbor te samim time razdvajaju osobnu i profesionalnu brižnost (Pavin, 2005; Garcia-Moya i sur., 2019) a treći "odnosu s učenicima pristupaju u kontekstu standarda koji određuju njihovu profesionalnu ulogu" (Garcia-Moya, Moreno i Brooks, 2019, str. 135).

Istraživanja potvrđuju da mnogi nastavnici ne daju značaj brižnom odnosu s učenicima, već je njihov fokus na ciljevima i ishodima učenja (Pavin, Rijavec i Miljević-Ričički, 2005). Brižnost se često smanjuje s povećanjem dobi učenika, stoga Wehlage i suradnici (1989; prema Simel Pranjić, 2021) u istraživanju utvrđuje kako nastavnici u srednjoj školi ne uspostavljaju brižan odnos sa svojim učenicima jer smatraju da oni moraju postati neovisni, samostalni i zreli. Oni također ističu da učenici priželjkuju upravo suprotno od toga, jer izostanak brižnog odnosa vodi i do narušavanja školskog iskustva. Prema Hargeaves (2000; prema Simel Pranjić, 2021) jedan od uzroka razlike između brižnosti učitelja razredne nastave i predmetnog nastavnika može biti i sam sustav odgoja i obrazovanja koji je koncipiran tako da predmetni nastavnici vrlo malo vremena provode sa svojim učenicima, dok je u razrednoj nastavi to vrijeme puno dulje. Koncept brižnosti često je rodno određen, a Vogt (2002; prema Simel Pranjić, 2021, str. 139) ističe da brižnost kao "spolno determinirani konstrukt" smanjuje prave uloge učitelja, njihovog znanja, stupnja obrazovanja i dr.

Feminizacija učiteljske struke i tzv. "ženska pedagogija" imaju izraziti utjecaj na učenike, njihovim usvajanjem društvenih poruka (Richardson, 1998; prema Jukić, 2013) pri čemu i u današnjem vremenu, ženama i muškarcima pridajemo određene uloge, osobine i tipična ponašanja (Jukić, 2013). Tako, se djevojčice u školi često smatraju tihima, aktivnima te nježnijima, dok se za dječake često vežu pojmovi živahnosti, agresije i glasnoće. Iako se ove osobine nikada nisu izrazile javno, sve je to dio skrivenog kurikuluma koji potiče iz "feminizirane pedagogije". Kada govorimo o "feminiziranoj pedagogiji" ili "feminiziranom odgoju", tu pojavu vežemo uz odgoj koji djecu čini "nježnima i osjetljivima". Kada se ono događa u školi, vežemo ga uz činjenicu da je sve više učitelja

i odgajatelja ženskoga roda (Jukić, 2013), pri čemu se povlači i paralela s konceptom brižnosti i pretpostavka da će učiteljice ostvariti bliži odnos u odnosu na učitelje. Druga istraživanja pokazuju da postoje i pozitivne strane feminizacije učiteljske struke, na temelju potvrda da žene prednjače nad muškarcima u razumijevanju emocija, a posebno emocije straha te da brže i empatičnije rješavaju bilo kakve probleme, naročito kod djece, jer posjeduju taj "majčinski instinkt" (Jukić, 2013). Ova pojava, ponovo se veže uz osobine žena i muškaraca koje ime društvo dodjeljuje kao i na roditeljske uloge pa je majka uvijek nježnija i brižnija, dok je otac "glava kuće", autoritet i roditelj koji zahtjeva strahopoštovanje. Istraživanje Ljubetić i Kostović Vranješ (2008) pokazalo je da značajan broj učitelja/ica nastoji ostvariti pozitivno ozračje u razredu, iskazuju kako su im potrebe i dobrobit učenika važni u svrhu njihova razvoja te da nastoje ostvariti uvjete u kojima će se njihovu interesi razvijati. Uz brižnost, možemo usko povezati i kvalitetu topline koju učitelj prenosi na svoje učenike te je on samim time prihvaćen od strane njih (Bilić, 2000). S druge strane, mnogi su također upoznati s problemima koji mogu proizaći iz bliskih odnosa s učenicima te na njih gledaju kao na dvosjekli mač, objašnjavajući da im mnogi učenici dolaze s problemima s kojima se susreću i izvan škole, pri čemu im nastavnici žele pomoći jer su već izgradili blizak odnos, ali s druge strane, povjeravanje im stvara stres i brigu iako pojedini navode kako to shvaćaju i kao dio vlastitog uspjeha kao nastavnika, jer učenici odabiru baš njih kao osobe od povjerenja (Garcia-Moya i sur., 2019). Učenici su i u svome osnovnoškolskom i u srednjoškolskom obrazovanju, još uvijek izrazito mlade osobe kojima je potreban osjećaj bliskosti i brižnosti, kako bi ispunili svoje ciljeve, no isto tako su i učitelji, oni koji se svakodnevno susreću s brojnim izazovima i zahtjevima te je razumljivo da ponekad na bliskost gledaju kao na izvor dodatnih problema, a kao jedan od uzroka toga nastavnici navode i kako im nedostaje inicijalnog obrazovanja oko samog odgoja i stvaranja odnosa s učenicima (Ljubetić i Kostović Vranješ, 2008), što bi se trebalo uzeti u obzir na svim studijima.

## 4.2. Perspektiva učenika

U studiji Strikwerda-Brown, Oliver, Hodgson, Palmer i Watts (2008), autori polaze od pitanja "Što čini školu dobrom?" te rezultati govore da učenici izjednačavaju dobru školu s dobrim učiteljima. Brižnost nastavnika, učenici različito percipiraju i opisuju, no ona se svrstava u dvije kategorije: profesionalna i osobna brižnost nastavnika. Učenici su zadovoljni kada dobivaju podršku nastavnika u njihovom radu i učenju. Takvo djelovanje, nastavnici će često percipirati kao brižnost i smatrat će ju dovoljnim, no učenicima je potreban odnos s nastavnikom koji će biti blizak (Božić, 2015) u smislu da će ih on razumjeti, podržavati u situacijama koje nisu vezane samo za nastavu (Bilić, 2000) te da će biti veseo, raspoložen, društven (Klapan, Zelenika i Šuta, 2016). U slučaju, kada nastavnici pružaju podršku s ciljem boljeg znanja i uspjeha, govorimo o profesionalnoj brižnosti. Ona se odnosi na sve radnje, čija je svrha da učenici bolje usvoje gradivo i razviju vještine kojima ih se poučava pa tako, nastavnici mogu biti dostupni za dodatna pitanja oko gradiva, uvode nove metode rada u nastavu koje su primjerene učenikovim interesima (Simel Pranjić, 2021). Profesionalna brižnost nije nešto negativno i svakako je poželjna jer mnogi nastavnici ne posjeduju niti jedan oblik brižnosti, već se vode pasivnom, tradicionalnom nastavu pri kojoj predaju onaj sadržaj koji im je zadan te ih ništa izvan tih okvira ne zanima. Da je profesionalna brižnost zastupljena, iako u nedovoljnoj mjeri, pokazuje istraživanje (Bezinović i Ristić Dedić, 2004), čiji rezultati govore da manje od trećine učenika razgovara dodatno, izvan nastave, sa nastavnicima o samoj nastavi i ispitnim obvezama.

Učenici su zadovoljni kada je u nastavi prisutna profesionalna brižnost, ali nerijetko iskazuju da im je osobna brižnost, također, izuzetno bitna. Kada je riječ o osobnoj brižnosti, govorimo o odnosu nastavnika i učenika koji se ne temelji samo na brižnosti vezanoj uz školski uspjeh, već na jednoj, višoj razini, pri kojoj nastavnik upoznaje učenika izvan nastavne dimenzije (Schussler i Collins, 2006; prema Simel Pranjić, 2021). Osobna brižnost prisutna je kada nastavnik poznaje želje i interese učenika, njegove sposobnosti te ih ujedno uvažava i prihvaća (Ferreira i Bosworth, 2001; McCroskey, 1992; prema Simel Pranjić, 2021), a pri tome je dobro raspoložen i nije mu problem da učenici njega upoznaju tako što će podijeliti dio sebe (Henry i Thorsten, 2021). Poznavanje nastavnika dijelom na osobnoj razini, pokazuje im brižnost i bliskost njihova odnosa (Cayanus i sur., 2009; prema Simel Pranjić, 2021). Mnogi nastavnici ne žele dijeliti dio sebe s učenicima jer smatraju da je njihova uloga izričito profesionalna ili pak smatraju kako bi pojedini učenici to mogli

zloupotrijebiti. Nodding (2012) objašnjava sukob između osobne i profesionalne brižnosti u kontekstu predmeta matematike i učenika koji ju mrzi. Njegova profesionalna brižnost i zahtjevi koje škola ima, učinit će da će pokušati bolje objasniti tome učeniku sadržaj i poučiti ga tome predmetu. No, njegova osobna brižnost bi se ovdje trebala staviti ispred svake profesionalne dimenzije. Potrebno je uspostaviti odnos s učenikom koji odlikuje povjerenjem, suradnjom, brižnosti, prijateljstvom, uvidjeti odakle proizlazi problem, upoznati učenika kao pojedinca i tek onda zajedničkom suradnjom raditi na boljem uspjehu. Kurikulum koji je stavljen pred učitelja, ne može se izbjeći i mora se "odraditi", ali tijekom odrađivanja moguće je uspostavljati odnose brižnosti i povjerenja te samim time potaknuti bolji uspjeh. Istraživanje Bezinović i Ristić Dedić (2004), pokazuje kako manje od 40% učenika smatra da im nastavnici pokazuju poštovanje, a još manje njih, ističe da ih potiču na kreativnost. Mnogi nastavnici smatraju kako je profesionalna brižnost u odnosu s učenicima, jedina poželjna i dovoljna te kako bi osobna brižnost zasjenila njihovu profesionalnu ulogu (Ransom, 2020).

### 4.3. Smjernice za unapređenje odnosa

Da bi ostvarili uspješne rezultate učenika, nastavnici se moraju odmaknuti od tradicionalnog i pasivnog pristupa, prilikom kojega drže glavnu riječ na nastavi i time umanjuju motivaciju svojih učenika. Postoje raznovrsne metode rada i učenja, putem grupnih aktivnosti, glume, preuzimanja raznih uloga koje učenje mogu učiniti zanimljivim i kreativnim (Bezinović i Ristić Dedić, 2004). Bezinović i Ristić Dedić (2014) svojim istraživanjem ističu da na nastavi nedostaje aktivnosti i suradničkog učenja te naglašavaju kako je nužno da se u visoko obrazovanje nastavnika uvedu poučavanja o samim vještinama i kompetencijama suradničkog učenja. Kompetencije nastavnika nisu nešto statično, što se jednom usvoji i na tome ostaje. One se konstantno moraju razvijati, unaprjeđivati i usavršavati. Također, pojedini nastavnici će pažnju posvetiti samo učenicima s poteškoćama ili onima posebno nadarenima no naglašava se podrška svakom pojedinom učeniku, neovisno o njegovome isticanju ili razlikama koje ga ne uklapaju u određeni okvir (MZOS, 2014).

Brižan odnos važno je omogućiti i poticati od najranije dobi. Počevši u obiteljskome domu, osnovnoj školi pa sve do srednje škole i visokog obrazovanja. Velika je vjerojatnost da će dijete koje je okruženo brižnosti od malih nogu, postići svoj emocionalni razvoj koji će kasnije biti ključan za svaki oblik odnosa i razvoja. Brižan odnos učitelja i učenika, doprinijet će razvoju oba pojedinca. Učenik će uvidjeti pomoć nastavnika pri učenju, njegovo zalaganje, poticanje i motivaciju na rad, tzv. profesionalnu brižnost, ali mu je za istinsku motivaciju potrebna osobna brižnost. Povjerenje, bliskost i prihvaćanje koje učenik doživi, preduvjeti su za njegovu aktivnost i školski uspjeh, kao i za kasnije ostvarivanje bliskih odnosa s drugima. Kompetencija brižnosti, važna je u svakom zanimanju, a posebice u odgojno-obrazovnom, stoga se naglasak stavlja na inicijalno obrazovanje učitelja. Mnogi učitelji navode kako je tijekom njihovog visokog obrazovanja, odnosno studiranja na fakultetima, fokus bio na stjecanju znanja i vještina, nastavnih metoda, planiranju nastavnog sata, a puno manje na pedagoškom djelovanju. Sukladno tome, i odnosi između njih, kao studenata s profesorima nisu zadovoljavali njihova očekivanja. Navode kako bi voljeli da je taj odnos bio bliži i prijateljski, s više međusobne suradnje (Pavin i sur., 2005).

Mnogi profesori na fakultetima, brižnost i bliske odnose ne smatraju adekvatnima za visokoobrazovnu ustanovu, jer smatraju da su studenti već ostvarene, zrele osobe, koje su tu radi stjecanja znanja i profesionalnih kompetencija. Naravno, upravo takvi stavovi utječu na manjak brižnosti među ljudima općenito, a posebice među učiteljima i učenicima u školama. Pojedini

učitelji iskazuju čak nesigurnost u rješavanju problematičnih situacija učenika te sumnjaju u vlastite postupke (Ljubetić i Kostović Vranješ, 2008), što upravo govori o nedostatku znanja i prakse o samome odgoju i pedagoškom djelovanju s učenicima. Profesori bi osim znanja, trebali poticati razvoj i autentičnost svojih studenata (Rabin, 2013; prema Simel Pranjić, 2021), jer će na taj način osim svojim budućim učenicima, doprinijeti i sami sebi, svojoj ličnosti i razvoju. Neovisno je li učitelj u osnovnoj školi, srednjoj ili u visokom obrazovanju, svaki bi trebao poticati brižnost s učenicima, jer je to jedan začarani krug i svaki takav odnos u budućnosti može stvoriti još jednog pedagoško kompetentnog i brižnog učitelja te zadovoljnog, sretnog i motiviranog učenika.

## 5. Zaključak

U današnjem odgojno-obrazovnom sustavu, može se zaključiti kako funkcija stjecanja znanja i vještina nije ostvariva bez brojnih drugih dimenzija. Učenici na različite načine doživljavaju školu, ovisno o njihovim iskustvima. Neki vole školu, posebice u nižim razredima, dok se kasnije, s porastom dobi često javlja odbojnost prema školi i nastavnicima. Uzroci toga nalaze se i u kvaliteti odnosa između učenika i nastavnika kao i učenika s učenicima, razrednome ozračju, komunikaciji i školskoj kulturi. Da bi nastavnici razumjeli ponašanje i stavove učenika, prije svega moraju osvijestiti svoje vlastite stavove i uvjerenja. Samo pedagoško kompetentni nastavnici to mogu i ostvariti. Nastavnik osim svoje profesionalne uloge, treba biti svjestan i one osobne. On je često model kojega učenici prate i nastoje zadovoljiti, a njegov pristup trebao bi biti podržavajući, pomažući, surađujući, ali i empatičan s ciljem razvoja i dobrobiti učenika. Pedagogija odnosa, upravo govori o odnosima nastavnika i učenika. Privrženost koju dijete dobiva od najranijeg doba, ono će očekivati i tijekom školovanja. Učenici koji dožive tijekom svoga obrazovanja osjećaj privrženosti od strane nastavnika, imati će veću motivaciju i želju za radom i uspjehom. Privrženost se najčešće veže uz ulogu majke, stoga nije neobično, da se govori o feminizaciji struke te se nastavnicima ženskog spola češće pripisuje kompetencija privrženosti s učenicima. S druge strane, odnosi često počivaju na oblicima ponašanja učenika, koje poznajemo kao tzv. „miljenike“, koji dobivaju posebnu pozornost i podršku nastavnika, dok će se učenika s negativnim ponašanjem često percipirati kao „lošeg“ te mu pažnja neće biti posvećena. Uz privrženost, vežemo pojam brižnosti, o kojoj se nešto manje govori. Brižnost može biti profesionalna i osoba. Profesionalnu brižnost odlikuju postupci poput, pomoći učeniku pri učenju, dostupnosti za njegova pitanja vezana uz nastavni sadržaj, poticanje njegove aktivnosti, dok je osobna brižnost jedan dublji odnos nastavnika i učenika, koji je pun povjerenja, učenici se nastavniku obraćaju s pitanjima izvan nastave te neovisnima za nastavu, povjeravaju im svoje probleme i izazove. Nastavnici često profesionalnu brižnost poistovjećuju s osobnom, one svakako ne bi trebale biti odvojive, ali bi trebalo naglasiti što koju od njih sačinjava. Učenici iskazuju da profesori nerijetko pokazuju profesionalnu brižnost i zadovoljni su njome, ali priželjkuju i osjećaje osobne brižnosti. Nastavnici i učenici ne percipiraju jednako ta dva pojma, zbog čega nekada može doći do nesuglasica. Također, nastavnici koji su svjesni svoje osobne brižnosti, ponekad navode kako im ona stvara stres, jer su upoznati s istinskim problemima svojih učenika, na koje se ne mogu oglušiti, ali ponekad su nesigurni kako im pomoći. Kako bi se unaprijedili odnosi nastavnik-učenik svakako treba poći od inicijalnog obrazovanja

nastavnika u visokom obrazovanju i posvetiti više pažnje i proučavanja brižnome odnosu.



## 6. Literatura

1. Ajduković, M., Kregar Orešković, K., i Laklija, M. (2007). Teorija privrženosti i suvremeni socijalni rad. *Ljetopis socijalnog rada*, 14(1), 59-91. Dostupno na: [https://www.researchgate.net/publication/26624910\\_TEORIJA\\_PRIVRZENOSTI\\_I\\_SUVREMENI\\_SOCIJALNI\\_RAD](https://www.researchgate.net/publication/26624910_TEORIJA_PRIVRZENOSTI_I_SUVREMENI_SOCIJALNI_RAD)
2. Bezinović, Petar i Ristić Dedić, Zrinka (2004), Škola iz perspektive učenika: Smjernice za promjene, elaborat. Dostupno na: [http://os-bukovac-zg.skole.hr/upload/os-bukovac-zg/images/static3/2252/attachment/skola\\_iz\\_perspektive\\_ucenika.pdf](http://os-bukovac-zg.skole.hr/upload/os-bukovac-zg/images/static3/2252/attachment/skola_iz_perspektive_ucenika.pdf)
3. Bilić, Vesna (2000). Nastavnikov utjecaj na učenikovo školsko postignuće. *Napredak: časopis za pedagoškijsku teoriju i praksu*, 141(1), 54–64.
4. Božić, Branka (2015). Stvarno i poželjno razredno ozračje u osnovnoj školi. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu*, 141(1), 54-56.
5. Bratanić, M. (1993). *Mikropedagogija: interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja*. Zagreb: Školska knjiga. Dostupno na: <https://dom-porodica.ba/file/mikropedagogija-marija-bratanic/167>
6. Claessens, L., Tartwijk, J. (2017). Positive teacher–student relationships go beyond the classroom, problematic ones stay inside. *The Journal of Educational Research*, 110(5), 478-493. Dostupno na: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00220671.2015.1129595>
7. Družinec, V. (2019). Pregled empirijskih istraživanja kulture škole. *Školski vjesnik*, 68(2), 596-608. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/234972>
8. Furrer, C., Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children’s academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148–162. Dostupno na: [https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2003\\_FurrerSkinner\\_JEP.pdf](https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2003_FurrerSkinner_JEP.pdf)
9. Garcia-Moya, I., Moreno, C., Brooks, F. M. (2019). The ‘balancing acts’ of building positive relationships with students: Secondary school teachers’ perspectives in England and Spain. *Teaching and Teacher Education*, 86. Dostupno na: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102883>

10. Granot, D. (2014). The contribution of homeroom teachers' attachment styles and of students' maternal attachment to the explanation of attachment-like relationships between teachers and students with disabilities. *American Journal of Educational Research*, 2(9), 764-774. Dostupno na: [https://www.researchgate.net/publication/273887886\\_The\\_Contribution\\_of\\_Homeroom\\_Teachers'\\_Attachment\\_Styles\\_and\\_of\\_Students'\\_Maternal\\_Attachment\\_to\\_the\\_Explanation\\_of\\_Attachment-like\\_Relationships\\_between\\_Teachers\\_and\\_Students\\_with\\_Disabilities](https://www.researchgate.net/publication/273887886_The_Contribution_of_Homeroom_Teachers'_Attachment_Styles_and_of_Students'_Maternal_Attachment_to_the_Explanation_of_Attachment-like_Relationships_between_Teachers_and_Students_with_Disabilities)
11. Hamre, B. K., Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625-638. Dostupno na: [https://greatergood.berkeley.edu/images/uploads/Hamre\\_Pianta\\_2003.pdf](https://greatergood.berkeley.edu/images/uploads/Hamre_Pianta_2003.pdf)
12. Henry, A., Thorsten, C. (2021). Teachers' self-disclosures and influences on students' motivation: A relational perspective. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 24(1), 1-15. Dostupno na: [https://www.researchgate.net/publication/323417565\\_Teachers'\\_self-disclosures\\_and\\_influences\\_on\\_students'\\_motivation\\_A\\_relational\\_perspective](https://www.researchgate.net/publication/323417565_Teachers'_self-disclosures_and_influences_on_students'_motivation_A_relational_perspective)
13. Huyssteen, A. (2009). *Applying attachment theory to explore the emotion regulation characteristics of a child diagnosed with ADHD*. South Africa, Africa: University of Stellenbosch. Dostupno na: <https://scholar.sun.ac.za/server/api/core/bitstreams/e547ace4-5ac2-4caf-9fc7-f89e18e32011/content>
14. Igrić, Lj., Cvitković, D. Wagner Jakab, A. (2009). Djeca s teškoćama učenja u interaktivnom sustavu obitelj-škola-vršnjaci. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 45 (1), 31-38. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/45634>
15. Jeđud, I., Lebedina-Manzoni, M. (2008). Doživljaj školskog (ne)uspjeha kod djece i mladih s poremećajima u ponašanju. *Napredak*, 149(4), 404-425. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/82805>
16. Jukić, R. (2013). „Ženska pedagogija“ i feminizacija nastavničke struke kao čimbenici skrivenog kurikula. *Školski vjesnik*, 62 (4), 541-558. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/112417>
17. Klapan, A., Zelenika, T., Šuta, N. (2016). Osobine nastavnika u odgojno-obrazovnom procesu. *Suvremena pitanja: časopis za prosvjetu i kulturu*, 21, 32-44. Dostupno na: [https://www.researchgate.net/publication/342920781\\_OSOBINE\\_NASTAVNIKA\\_U\\_ODGOJNO-](https://www.researchgate.net/publication/342920781_OSOBINE_NASTAVNIKA_U_ODGOJNO-)

OBRAZOVNOME PROCESU TEACHERS' CHARACTERISTICS IN EDUCATIONAL PROCESS

18. Kleptsova, E.Y., Balabanov, A.A. (2016). Development of Humane Interpersonal Relationships. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(8), [2147-2157](#). Dostupno na: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1114460.pdf>
19. 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. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/154605>
20. Leonard, C. (2002). *Quality of school life and attendance in primary school*, Newcastle, University of Newcastle, Australian Digital Thesis Program. Dostupno na: <https://nova.newcastle.edu.au/vital/access/services/Download/uon:687/DS3>
21. Lynch, M., Cicchetti, D. (1997). Children's relationships with adults and peers: An examination of elementary and junior high school students. *Journal of School Psychology*, 35, 81–99. Dostupno na: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022440596000313?via%3Dihub>
22. Ljubetić, M., Kostović Vranješ, V. (2008). Pedagoška (ne)kompetencija učitelj/ica za učiteljsku ulogu. *Odgovorne znanosti*, 10(1), str. 209–230. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/28686>
23. [MZOS] Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta RH (2014), *Nove boje znanja. Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije*, Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta RH. Dostupno na: <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/Strategija%20obrazovanja,%20znanosti%20i%20tehnologije.pdf>
24. Noddings, N. (2005). Caring in Education. Dostupno na: <https://www.uvm.edu/~rgriffin/NoddingsCaring.pdf>
25. Noddings, Nel (2012). The caring relation in teaching. *Oxford Review of Education*, 38(6), 771–781. Dostupno na: <https://www.sun.ac.za/english/learning-teaching/ctl/Documents/Noddings%202012%20The%20caring>

[ng%20relation%20in%20teaching.pdf](#)

26. Pavić Šimetin, I., Žehaček Živković, M., Belavić, A., Ištvanović, A., Mayer, D., Musić Milanović, S., Pejnović Franelić, I. (2020). *Istrživanje o zdravstvenom ponašanju učenika*. Zagreb: Hrvatski zavod za javno zdravstvo. Dostupno na: <https://www.hzjz.hr/wp-content/uploads/2020/05/>

27. Pavin, T., Rijavec, M., Miljević-Ričički, R. (2005). Percepcija kvalitete obrazovanja učitelja i nastavnika i nekih aspekata učiteljske i nastavničke profesije iz perspektive osnovnoškolskih učitelja i nastavnika, u: Vizek Vidović, Vlasta (ur.), *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive*, Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, str. 92–125. Dostupno na:

<http://idiprints.knjiznica.idi.hr/634/2/Cjelo%C5%BEivotno%20obrazovanje%20u%C4%8Ditelja%20i%20nastavnika.pdf>

28. Posavec, L., Vlah, N. (2019). Odnos učitelj – učenik. *Napredak*, 160(1–2), 51–64. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/224380>

29. Raboteg-Šarić, Z., Šakić, M., Brajša-Žganec, A. (2009). Kvaliteta života u osnovnoj školi: povezanost sa školskim uspjehom, motivacijom i ponašanjem učenika. *Društvena istraživanja*, 18(4-5), 697-716. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/42593>

30. Ransom, J. C. (2020). Love, trust, and camaraderie: Teachers' perspectives of care in an urban high school. *Education and Urban Society*, 52(6), 904–926. Dostupno na: <https://doi.org/10.1177/0013124519894973>

31. Razum, R. (2007). Odgojno djelovanje suvremene škole: izazovi i mogućnosti za religiozni odgoj. *Bogoslovska smotra*, 77 (4), 857-880. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/22539>

31. Reić Ercegovac, I. (2016). Doživljeno vršnjačko nasilje: Relacije s dobi, spolom, razrednim ozračjem i školskim uspjehom. *Školski vjesnik: časopis za pedagojsku teoriju i praksu*, 65(2), 251–271. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/177992>

33. Settanni, M., Longobardi, C., Sclavo, E. (2015). Development and psychometric analysis of the student-teacher relationship scale-short form. *Frontiers in Psychology*, 6, 1-7. Dostupno na: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2015.00898/full>

34. Sidorkin, Alexander M. (2022), *Pedagogy Of Relation: Education After Reform*. New York, Routledge.
35. Simel Pranjić, S. (2021). Brižnost nastavnika iz perspektive učenika i nastavnika: Implikacije za inicijalno obrazovanje nastavnika. *Metodički ogledi*, 28 (2), 127-149. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/271355>
36. Slavić, A., Rijavec, M. (2015). Školska kultura, stres i dobrobit učitelja. *Napredak*, 156 (1-2), 93-113. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/166159>
37. Strikwerda-Brown, J., Oliver, R., Hodgson, D., Palmer, M., Watts, L. (2008). Good Teachers / Bad Teachers: How Rural Adolescent Students' Views of Teachers Impact on Their School Experiences. *Australian Journal of Teacher Education*, 33(6). Dostupno na: <https://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1497&context=ajte>
38. Varga, R. (2015). Razvoj učeničkih socijalnih kompetencija nastavom u okviru pedagogije odnosa. *Pedagogijska istraživanja*, 12 (1-2), 87-101. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/178847>
39. Vujičić, L. (2008). Kultura odgojno-obrazovne ustanove i kvaliteta promjena odgojno-obrazovne prakse. *Pedagogijska istraživanja*, 5(1), 7-20. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/118267>

