

Učiteljska samoefikasnost i vođenje razreda

Španiček, Lea

Master's thesis / Diplomski rad

2020

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Teacher Education / Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:147:549955>

Rights / Prava: [Attribution-NonCommercial-NoDerivs 3.0 Unported / Imenovanje-Nekomercijalno-Bez prerada 3.0](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-12-27**

Repository / Repozitorij:

[University of Zagreb Faculty of Teacher Education - Digital repository](#)



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE

Lea Španiček

UČITELJSKA SAMOEFIKASNOST I
VOĐENJE RAZREDA

Diplomski rad

Zagreb, srpanj, 2020.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE

Lea Španiček

UČITELJSKA SAMOEFIKASNOST I
VOĐENJE RAZREDA

Diplomski rad

Mentor rada:
prof. dr. Dubravka Miljković

Zagreb, srpanj, 2020.

Izjava o izvornosti diplomskog rada

Izjavljujem da je moj diplomski rad izvorni rezultat mojeg rada te da se u izradi istoga nisam koristio drugim izvorima osim onih koji su u njemu navedeni.

(vlastoručni potpis studenta)

Učiteljska samoefikasnost i vođenje razreda

SAŽETAK

Cilj je ovog istraživanja bio ispitati u kojoj je mjeri učiteljska samoefikasnost povezana s upravljanjem razredom. U istraživanju je sudjelovalo 249 učitelja razredne nastave i nastavnika predmetne nastave iz 15 osnovnih škola na području Hrvatskoga zagorja, koji su ispunjavali upitnik sastavljen od sljedećih skala: Skala upravljanja razredom koja se sastoji od 4 subskale (Priprema nastave, Poučavanje, Razredna klima i Vođenje učenika) te Skala samoefikasnosti. Rezultati pokazuju značajnu povezanost između učiteljske samoefikasnosti i upravljanja razredom. Sve komponente upravljanja razredom pokazuju visoke vrijednosti, kao i samoefikasnost, te su pozitivno i značajno povezane sa samoefikasnošću. Učitelji/nastavnici s više godina radnog staža u nastavi i učitelji/nastavnici s manjim brojem godina radnog staža ne razlikuju se u razini samoefikasnosti te upravljaju razredom. Razlikuju se jedino u subskali Vođenje učenika koju učitelji/nastavnici s više godina radnog staža procijenjuju višom. Učitelji razredne nastave imaju višu razinu samoefikasnosti te bolje upravljaju razredom u odnosu na nastavnike predmetne nastave. Ne postoji razlika jedino na subskali Priprema nastave.

Ključne riječi: učitelji/nastavnici u osnovnoj školi, upravljanje razredom, vođenje razreda, samoefikasnost

Teacher self-efficacy and classroom management

ABSTRACT

The aim of this study was to examine the extent to which teachers self-efficacy is associated with classroom management. The research involved 249 classroom teachers and subject teachers from 15 elementary schools in Hrvatsko Zagorje, who filled out a questionnaire composed of the following scales: Classroom Management Scale consisting of 4 subscales (Teaching Preparation, Teaching, Classroom Climate and Student Leadership) and the Self-Efficacy Scale. The results show a significant association between teacher self-efficacy and classroom management. All components of classroom management show high values as well as self-efficacy, and are positively and significantly associated with self-efficacy. Teachers with more than one year of teaching experience and teachers with fewer years of service do not differ in the level of self-efficacy and can manage the classroom. They differ only in the Student Leadership subscale, which is assessed by teachers with more years of work experience as higher. Classroom teachers have a higher level of self-efficacy and better classroom management compared to subject teachers. There is no difference only on the Preparation Teaching subscale.

Key words: primary school teachers, classroom management, classroom leadership, self -efficacy

SADRŽAJ

UVOD	1
<i>Vođenje razreda</i>	1
<i>Stilovi vođenja razreda</i>	2
<i>Ostvarivanje discipline</i>	5
<i>Stručno osposobljavanje učitelja</i>	8
<i>Razlika između učitelja razredne nastave i nastavnika predmetne nastave</i>	13
<i>Samoefikasnost</i>	14
CILJ I PROBLEMI ISTRAŽIVANJA	20
METODA	21
<i>Sudionici</i>	21
<i>Postupak</i>	21
<i>Mjerni instrument</i>	21
REZULTATI	23
RASPRAVA	26
ZAKLJUČAK	31
LITERATURA	33
PRILOZI I DODATCI	36

UVOD

Učitelji imaju različite uloge u razredu, a to su npr. planiranje, organiziranje, vođenje, motiviranje, kontroliranje i upravljanje. Učitelj je predstavnik društva, sudac, izvor znanja, pomagač u učenju, uzor, istražitelj, čuvar, vođa grupe, zamjenski roditelj, prijatelj, osoba od povjerenja, itd. (Ilić, Ištvančić, Letica, Sirovatka, Vican, 2012).

Upravljanje i vođenje uloge su učitelja koje sve više dobivaju na značaju budući da oni nisu više samo izvori znanja nego postaju medijatori, voditelji, posrednici i savjetnici učenika te im je zadaća da pobude želju za usvajanjem novog znanja kod učenika koji tada prema svojim individualnim sposobnostima ostvaruju zadane ciljeve (Kozina, 2012).

Upravljanje razredom predstavlja jedan je od najvećih izazova za učitelje. Način na koji učitelj upravlja i vodi razred izuzetno je važan i pridonosi cjelokupnom razrednom ozračju. U slabo upravljanoj razredu gdje se ne poštuju pravila ponašanja prevladava kaos te nema kvalitetnog i učinkovitog učenja i poučavanja. Nasuprot tome, u dobro vođenom razredu gdje se poštuju pravila ponašanja učenje i poučavanje napreduje.

Vođenje razreda

Pod vođenjem smatra se osobni utjecaj na tuđe ponašanje radi ostvarivanja zajedničkih ciljeva organizacije (Bahtijarević-Šiber i Sikavica, 2004). Vođenje predstavlja umijeće inspiriranja, motiviranja i usmjeravanja sljedbenika prema ostvarenju zajedničkih ciljeva. Za ulogu vođenja zadužen je vođa. Ulogu vođe u razredu ima učitelj. On je organizator koji planira i potiče učenike na različite aktivnosti.

Važno je da učitelji zajedno s učenicima uspostave društveni poredak sa čvrstim pravilima, navikama i temeljnim oblicima društvenog suživota. Osim dobrog vođenja razreda gdje se poštuju pravila ponašanja, uspješno učenje i poučavanje moguće je ako su učenici motivirani za pozitivno ponašanje i učenje. Na motivaciju učenika za pozitivno ponašanje i učenje utječu poželjne osobine (dosljednost, pozitivnost, emocionalna stabilnost i učinkovita komunikacija) i obrasci ponašanja učitelja (Ilić i sur., 2012). Učitelji trebaju znati prilagoditi vođenje razreda u odnosu na učenike. Stoga je važno da učitelji upoznaju vještine, stavove i

vrijednosti razreda kojeg podučavaju te da slušaju svoje učenike. Osim toga, učitelj se treba koristiti svim umijećima, za koje su važne učiteljske vještine i kompetencije, kako bi učenici maksimalno sudjelovali u provedbi nastavnoga procesa, odnosno kako bi se ostvarilo kvalitetno vođenje nastavnog sata (Kozina, 2012). Na kvalitetno razredno ozračje utječe stil vođenja.

Stilovi vođenja razreda

U današnjem svijetu termin stil veže se uz različite pojmove i definicije, no svima je zajedničko obilježje da je stil relativno trajan, postojan način ponašanja ili izražavanja koji se ostvaruje izborom različitih mogućnosti i sredstava te njihovom kombinacijom (Bašić, 2009).

Način ponašanja učitelja u razredu predstavlja njegov stil vođenja razreda. Svaki učitelj ima svoj specifičan, relativno stabilan i dosljedan način ponašanja u različitim situacijama (Đigić, 2013). Ponašanje se može opisati kao način djelovanja i reakcije nekog organizma na objekt ili osobu s kojom je u odnosu (Ilić i sur., 2012).

Nastavni stil se u razredu može odrediti uz pomoć dva osnovna obilježja: relativno konzistentan način ponašanja i tipičan način socijalne komunikacije te kombinacije oblika i sredstava nastave (Bašić, 2009).

Početna točka koja služi za osnovnu podjelu učitelja: je li učitelj orijentiran na zadatak ili na osobnost učenika. Učitelj koji je orijentiran na zadatak smatra da je najvažnije odrediti ishode, biti fokusiran na njih i ostvariti ih, dok učitelj koji je orijentiran na osobnost učenika smatra da je najvažnije stvoriti ugodnu atmosferu u razredu u kojoj je važno slušati ideje učenika i nagraditi ih za dobro odrađen posao (Đigić, 2013).

U različitim se istraživanjima u području vođenja razreda razlikuju tri stila vođenja: popustljivi ili permisivni stil, demokratski ili autoritativni stil i autoritarni stil. Odabirom stila vođenja razreda, učitelj šalje poruku učenicima kako se mogu ponašati i kakve ih posljedice očekuju za pokazano ponašanje.

1) Popustljivi / permisivni učitelji

Ilić i suradnici (2012, str. 5-6) najbolje opisuju situaciju u razredu popustljivog ili permisivnog učitelja.

“Po dolasku nastavnika u učionicu neki učenici ustaju i pozdravljaju ga, neki ne. Za vrijeme sata vlada potpuni nered. Neki učenici jedu, neki pričaju, a samo pojedinci slušaju nastavnika. Nastavnik ne reagira na neprihvatljivo ponašanje. Ako ga uoči, ignorira ga i dalje radi svoj posao. Učenici se često ispričavaju, a nastavnik isprike uvijek prihvaća jer se učenicima ne želi zamjeriti ili ih povrijediti: želi im biti prijatelj.”

Učitelj je više promatrač, nego aktivni sudionik procesa (Đigić, 2013). Usmjeren je na učenike i njihove potrebe koje prati i stavlja na prvo mjesto te ne zna odgoditi njihovo zadovoljenje. Veliku važnost pridaje emocionalnim potrebama učenika te više brine o osjećajima učenika, nego disciplini u razredu. Smatra da za uspješno učenje treba biti pozitivna i ugodna atmosfera u kojoj prevladava veselje i zabava, a ne strah i stroga pravila. Zbog toga ni ne postoje strogo određena pravila. Ako kod nekih ipak postoje, učenici ih se malo pridržavaju ili uopće ne pridržavaju. Rijavec i Miljković (2015) opisuju ovu vrstu učitelja kao prijatelja učenicima.

Kod ovakvog pristupa učenici reagiraju pasivnim odnosom prema školskim obavezama, nespremnošću za suradnju i zajednički rad te nervozom (Đigić, 2013) što rezultira neostvarenjem učeničkog potpunog i maksimalnog potencijala. Naviknuti su bez previše napora postizati cilj, slabo su motivirani i kada dobiju određeni zahtjev teško postižu uspjeh (Ilić i sur., 2012). Zbog toga što nemaju određena pravila ponašanja u razredu ne znaju za granice, što im nikako ne omogućava razvoj samokontrole. Zbog velike slobode koju imaju unutar razreda, nisu pripremljeni na svijet izvan škole niti znaju što je društveno prihvatljivo, odnosno nemaju razvijene socijalne vještine.

2) Autoritarni učitelji

Učitelj je centar svih zbivanja koji upravlja i odlučuje o svemu te provodi jednosmjernu interakciju (učitelj-učenik) čime pokazuje svoju superiornost (Đigić, 2013). Autoritarni učitelj stalno prigovara učenicima i rijetko ih pohvaljuje. Od učenika traži bespogovorno izvršavanje dobivenih zadataka i ne dozvoljava prekidanja. Takav učitelj nije usmjeren prema ohrabivanju i poticanju učenika da isprave svoje pogreške, već isključivo na negativne strane. To je tradicionalni učitelj kod kojeg vlada red, rad i disciplina te koji cijeni poslušnost (Kozina, 2012). Nastava je strogo strukturirana s jasnim pravilima ponašanja i sa slabijom emocionalnom podrškom učenika. Takav učitelj je strog i utječe na izgradnju poslušnog učenika koristeći se

prijetnjama i kaznama. Zbog odnosa prema učenicima i izgradnji učenika zasnovanih na strahu od kazne i loših posljedica, vlada atmosfera straha.

U ovome primjeru opisana je situacija u razredu autoritarnog učitelja.

“Učenici nastavnika u učionici čekaju stojeći. Ne sjedaju sve dok im on to ne kaže. Nastavnik ima glavnu riječ. Učenici uglavnom šute. Na okretanje učenika nastavnik reagira kaznom. Učenik pokušava objasniti što je htio, ali mu to ne biva dopušteno. Nakon ispredavane lekcije nema pitanja. Nastavnik smatra kako je dovoljno da ga učenici pozorno slušaju. Nastavnik ne komunicira s učenicima. Sve odluke donosi sam nastavnik” (Ilić i sur., 2012, str. 5).

U razredu u kojemu vlada autoritarni učitelj, učenici reagiraju pokornošću, nezainteresiranošću i nespremnošću za suradnju (Đigić, 2013). Zbog jednosmjerne komunikacije, straha, prijetnji, kazni i nemogućnosti prekidanja učitelja, učenici se ne usuđuju zatražiti pojašnjenje nekog nastavnog sadržaja, pasivni su i nemaju priliku razvijati komunikacijske vještine. Učenici takve učitelje uglavnom smatraju prestrogima, ne vide u njima ljubav prema poslu i njima samima, nije im ugodno u razredu te ih zbog svega navedenog ne vole.

Istraživanja su pokazala kako ovaj stil nije motivirajući za rad i učenje kao ni za međusobne odnose u razredu (Ilić i sur., 2012).

3) Autoritativni /demokratski učitelji

Većina autora smatra da je autoritativni ili demokratski stil najuspješniji i najkvalitetniji stil vođenja razreda.

Autoritativni učitelj jedan je od članova razredne zajednice koji zajedno s učenicima sudjeluje u procesu donošenja odluka. Svaku odluku voli raspraviti s učenicima. Takav učitelj voli izraziti svoje mišljenje, ali i usmjerava, potiče te razmjenjuje mišljenje s učenicima, i što je najvažnije, uvažava i mišljenja učenika. On provodi dijalošku metodu nastave u kojoj uvijek komunicira s učenicima, dozvoljava im prekidanja i postavljanja pitanja dok govori. Na taj im način daje šansu te izlazi u susret potrebama i interesima učenika. U ovome stilu vođenja razreda učitelj preuzima ulogu koordinatora, ali uključuje učenike u aktivnosti bez vlastitog nametanja i dominiranja (Đigić, 2013). Pokazuje brigu i razumijevanje za svaki problem u razredu te pomaže i potiče učenike. Takav učitelj je objektivan te pruža učenicima emocionalnu podršku i toplinu. Ima

pozitivne učinke na učenike jer svojim ponašanjem i postupcima pomaže u izgradnji učeničke samostalnosti, nezavisnosti i odgovornosti (Đigić, 2013). Osim toga, potiče samopoštovanje i samopouzdanje učenika (Kozina, 2012).

Učenici u razredu koje vodi autoritativni učitelj vole ovakve učitelje, spremni su i voljni za zajednički rad i rad s učiteljem, visoko su motivirani za učenje i postignuće te preuzimaju odgovornost za svoje obaveze. Neki razlozi tome su jasnoća, sigurnost i povjerenje koju im pruža učitelj te osjećaj razumijevanja i prihvaćanja (Ilić i sur., 2012). Učenici smatraju da su takvi učitelji pravedni jer im argumentiraju razloge svojih odluka.

Primjerom situacije u razredu, Ilić i sur. (2012, str. 6) vrlo dobro opisuju autoritativni stil vođenja razreda.

“Po dolasku nastavnika učenici ustaju i pozdravljaju ga s osmijehom. Nastavnik ih pita kako se osjećaju, učenici odgovaraju. Sat započinje neformalnim uvodom. 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.”

Brojna istraživanja ukazuju na to kako autoritativni stil vođenja razreda doprinosi stvaranju pozitivne socijalne klime u razredu i uspješnosti učenika u učenju (Levin, Lipit i Vajt, 1939,1943, Rajans, 1963, i dr., prema: Đorđević i Đorđević, 1988; prema Đigić, 2013) te kako je najprikladniji i najučinkovitiji u viziji suvremene škole (Ilić i sur., 2012).

Ostvarivanje discipline

Brojna istraživanja u svijetu pokazuju kako je sve veći porast disciplinskih problema. Riječ disciplina latinskog je porijekla i znači učenje. Izvorno se odnosila na samodisciplinu potrebnu za ispunjenje neke zadaće. „Pojam disciplina odnosi se na ona ponašanja učitelja koja predstavljaju reakciju na učenička ponašanja koja ometaju red, sigurnost i proces učenja“ (Vizek Vidović i sur., 2014, str. 305). Svrha joj je spriječiti pojavu problema i djelovati na problem koji se (ipak) pojavio kako se ubuduće ne bi ponovio (Vizek Vidović i sur., 2014).

Rijavec i Miljković (2015) navode 2 modela školske discipline: pozitivna i asertivna disciplina. Uz to, navode i pristup iz perspektive pozitivne psihologije. „Pozitivna disciplina

usmjerena je na učenika: naglašava se razvoj samodiscipline i pripadajućih joj misli i emocija, govori se o važnosti zadovoljavanja učeničkih potreba za autonomijom, kompetentnošću i (dobrim) odnosima s drugima“ (Rijavec i Miljković, 2015, str. 11). Ovaj model protivi se upotrebi nagrada, pohvala i kazni. Temelji se na dobrim odnosima učitelja i učenika koji se međusobno dogovaraju te na taj način sprečavaju probleme u ponašanju. Ako dođe do neprimjerenog ponašanja, slijede posljedice.

Drugi je model asertivna disciplina. Asertivna disciplina usmjerena je na učitelja. „Temelji se na pravilima i korektivnim postupcima u slučaju kršenja pravila“ (Rijavec i Miljković, 2015, str. 13). Korektivni postupci su nagrade, pohvale i kazne te služe u razvoju samodiscipline. Iz perspektive pozitivne psihologije cilj školske discipline je razvoj osobina i vrlina samodiscipline.

Wubbels i njegovi suradnici (Rijavec i Miljković, 2015) ukazuju na dvije dimenzije odnosa između učitelja i učenika koje su bitne za disciplinu u razredu, a to su: dominantnost učitelja i njihova spremnost na suradnju. Kod dominantnosti se podrazumijeva da je učitelj jak vođa koji ima jasna očekivanja i posljedice njihovih kršenja te jasno definirane ciljeve učenja. Suradnja se odnosi na zainteresiranost za potrebe i mišljenje drugih gdje učitelj i učenici djeluju kao tim sa zajedničkim ciljem, a to je učenje. Osim toga, suradnja podrazumijeva fleksibilno definirane ciljeve učenja, osobni interes za svakog učenika u razredu i pozitivno razredno ponašanje. Dobar odnos između učitelja i učenika postiže se optimalnom ravnotežom između dominantnosti i suradnje. Učitelj treba biti jak i pravedan vođa koji je prijateljski raspoložen te spreman pomoći.

Nedostatak pozitivne discipline jedan je od izraženijih problema učitelja koji ne znaju pravilno voditi svoj razred. Većinom se javlja zbog nedovoljnog iskustva i/ili manjka motivacije za uspješnim radom. S druge strane, uspješno vođenje rezultira pozitivnom disciplinom u razredu.

Rijavec i Miljković (2015) navode moguće uzroke disciplinskih problema: društveno okruženje, razredno ozračje, individualne osobine učenika i organizacijska struktura škole. Također, velik broj disciplinskih problema događa se zbog lošeg odnosa učitelja i učenika (Rijavec i Miljković, 2015). “Chris Kyriacou (2001, prema Matijević i Radovanović, 2011, str.

294) navodi sljedeće najčešće uzroke učeničkoga neposluha, odnosno neprimjerenoga ponašanja: dosada, dugotrajni umni napor, nemogućnost izvršavanja zadanih aktivnosti, druželjubivost (solidarnost), niska školska samosvijest, emocionalni problemi, negativan odnos prema nastavnim aktivnostima i nedostatak negativnih posljedica.” Osim toga, do neprimjerenog ponašanja dolazi i zbog nepoznavanja repertoara ponašanja i osjećaja neprihvaćenosti u razredu. Neprimjerenog ponašanje učenici iskazuju izbjegavanjem nastavnih aktivnosti, ometanjem rada drugih učenika u razredu i raznim oblicima zlostavljanja drugih učenika (Matijević i Radovanović, 2011).

Prilikom otklanjanja učenikova neprimjerenog ponašanja važno je prepoznati pogrešku, pomiri se s njome i potakni na zajedničko pronalaženje rješenja (Matijević i Radovanović, 2011). Učitelji svojim inicijalnim obrazovanjem, stručnim usavršavanjem i radnim iskustvom postižu kompetentnost za otkrivanje uzroka nediscipline i odabirom odgovarajućih metoda djelovanje na njih. Važno je da učitelj uoči učenikove nepoželjne oblike ponašanja, pokuša ih razumjeti, objasniti i na primjeren način riješiti ili smanjiti na najmanju moguću mjeru.

“Ponašanje učitelja prvog dana školske godine od iznimnog je značaja za održavanje discipline u razredu tijekom čitave školske godine” (Rijavec i Miljković, 2015). Osim toga, češće mijenjanje nastavnih metoda i mjesta za organiziranje nastavnih aktivnosti preventivno djeluje na stvaranje pozitivnoga razredno-nastavnoga ozračja i sprječavanje pojave neželjenih oblika ponašanja (Matijević i Radovanović, 2011). Izgled i uređenje učionice te raspored sjedenja također utječu na pozitivnu disciplinu u razredu (Rijavec i Miljković, 2015). Bitno je naglasiti da nema „idealnog“ rasporeda sjedenja koji će funkcionirati uvijek i za sve socijalne oblike rada, već se on treba prilagođavati dobi učenika i onome što se radi na satu (Rijavec i Miljković, 2015). Za stvaranje discipline u razredu potrebno je i zajedno s učenicima stvoriti razredna pravila kojih se svi trebaju držati.

Rijavec i Miljković (2015) u knjizi *Pozitivna disciplina u razredu* navode nekoliko uputa pri pisanju pravila. Razredna pravila trebaju biti usuglašena s pravilima u školi, treba ih biti najviše od 5 do 7, moraju biti jasna i napisana u pozitivnim terminima, učenicima treba objasniti zašto je svako pravilo potrebno te ih je na kraju potrebno staviti na vidno mjesto. Važno je uključiti učenike u proces donošenja pravila zbog toga što ih tada smatraju svojim i povećava se

vjerojatnost da će ih se i pridržavati. Ako im se pravila daju na gotovo i nametnu, neće ih doživljavati svojim i smanjuje se vjerojatnost da će ih se pridržavati.

Rhalmi (2016) navodi da ukoliko se remeti disciplina u razredu i učenik se ne pridržava pravila, važno je upozoriti ga i podsjetiti na pravila. Ako to nije dovoljno, slijedi dogovorena posljedica za neprimjereno ponašanje. Na kraju, ukoliko učenik i dalje ne poštuje pravila treba pozvati roditelje na razgovor u školu. Nadalje, učenikovo neprimjereno ponašanje može se smanjiti ili ukloniti pomoću zakonom reguliranih usmenih i pisanih pohvala/ kazna, ukora, strogoga ukora itd. Važno je imati na umu da se neprimjereni oblici ponašanja nikako ne smiju rješavati vrednovanjem ocjenama u imeniku, i to u rubrikama usvojenost nastavnih sadržaja ili usmeni/ pisani rad učenika (Matijević i Radovanović, 2011).

Stručno osposobljavanje učitelja

Tko je dobar i uspješan učitelj? Kako to odrediti? Na koji način naučiti?

Znanje, sposobnosti, vještine i stavovi učitelja utječu na kvalitetu odgoja i obrazovanja. Učitelji trebaju imati visoku kvalificiranost, razvijene različite kompetencije i visok stupanj profesionalne etike kako bi što kvalitetnije i učinkovitije obavljali ulogu učitelja (Ilić i sur., 2012). Dakle, kako bi se što lakše nositi sa svim problemima kada dođu u razred i nalaženjem načina rješavanja tih problema, kako bi kvalitetno doprinosili razvoju djece pomoću učinkovitih načina i metoda, vjerovali u njihov uspjeh i napredak te bili u mogućnosti donositi ispravne odluke koje se svakodnevno stavljaju pred njih. “Svakodnevnom odgojno-obrazovnom praksom, daljnjim učenjem, razmjenom dobre prakse s drugim kolegama, svakodnevnom suradnjom, stručnim usavršavanjem i samoobrazovanjem” (Ilić i sur., 2012, str. 22) učitelji postaju sve bolji i bolji.

Završavanjem sveučilišnoga studija, nakon prve godine dana rada u učionici slijedi polaganje stručnoga ispita, a zatim cjeloživotno stručno usavršavanje.

U stjecanju nastavničkih kompetencija značajnu ulogu ima stručno usavršavanje koje bi učiteljima i nastavnicima trebalo omogućavati kontinuirani profesionalni razvoj i stjecanje novih nastavnih vještina te praćenje i prilagodbu promjenama i potrebama njihovih učenika i lokalne zajednice u kojoj djeluju (Pavin, Rijavec i Miljević-Riđički, 2005). Kvalitetan učitelj svjestan je

potrebe profesionalnog usavršavanja i poticanja na što kvalitetniji, inovativniji i bolji rad tijekom cijeloga radnoga vijeka. Razvijanjem osobne kvalitete, razvija se i kvaliteta učenja i poučavanja, odnosno razvoja učenika u odgojno-obrazovnome procesu. Stručno usavršavanje učitelja smatra se bitnim čimbenikom profesionalnog razvoja. Učitelji svojim ponašanjem i postupcima utječu na postignuće i ponašanje učenika, a time i na cjelokupnu kvalitetu obrazovanja. Učitelji trebaju imati razvijeno razumijevanje važnosti rada na sebi te spremnost za njezino razvijanje.

Jedan od najvećih problema i izazova učiteljima u poučavanju i razvoju profesionalne karijere predstavlja upravljanje razredom i disciplina. Neučinkovito uspostavljanje i održavanje discipline predstavlja barijeru za poučavanje i postizanje odgojno-obrazovnih postignuća učenika. Jednim dijelom to je zbog nedostatka kompetencije učitelja u tom području. Zbog toga je potrebno razvijati refleksivnu praksu. Ona je dobra osnova za poboljšanje kvalitete nastave i upravljanja razredom. Podizanje učiteljeve stručno-pedagoške i opće kompetentnosti tijekom cijeloga radnoga vijeka je cilj stalnog stručnog osposobljavanja. Stručno osposobljavanje zahtijeva kontinuitet, dostupno je svima tijekom cijeloga radnoga vijeka i orijentirano je na samoostvarenje pojedinca kao osobe. Smisao stalnog usavršavanja je u njegovu osposobljavanju za rad i život u svijetu promjena. Potrebno je osuvremeniti učiteljeva znanja koja je stekao tijekom inicijalnog obrazovanja i kasnijeg usavršavanja stručnih vještina. Također, nužno je suočiti se s novitetima te zadovoljiti osobne i stručne potrebe. Profesionalni učiteljev razvoj temelji se na refleksiji njegova svakidašnjeg iskustva utemeljenog na praktičnom i teorijskom znanju. Neki autori upozoravaju na nedovoljnu osposobljenost učitelja i nastavnika za rješavanje disciplinskih problema (Puzić, Baranović, Doolan, 2011) te na nezadovoljstvo učitelja stručnom osposobljenošću za upravljanje razredom i disciplinu (Vizek Vidović, 2005).

Najzastupljeniji oblici stručnog usavršavanja su seminari, predavanja i radionice. Ujedno, to su i najčešći oblici stručnog usavršavanja koji se nude učiteljima i nastavnicima. Ostali oblici stručnog usavršavanja (konferencija, studijskih putovanja, usavršavanja u inozemstvu i trajnih višegodišnjih edukacija) vrlo su slabo zastupljeni, u prosjeku oko 2% (Pavin i sur., 2005). Iako slabo zastupljeni u hrvatskome školstvu, vrlo koristan oblik stručnoga usavršavanja predstavljaju studijska putovanja koja mogu organizirati nastavnici individualno ili škola za sve nastavnike (posjeti eksperimentalnim školama, posjeti školama u drugim državama koje ostvaruju istovrsne

programe, posjeti izložbama učila i opreme, npr. DIDACTA)” (Matijević i Radovanović, 2011, str. 326).

Cjeloživotno stručno usavršavanje obuhvaća i razne oblike individualnoga usavršavanja. Važno je da svaki učitelj ima i svoj individualni plan usavršavanja koji predstavlja praćenje novije stručne literature te pedagoško-psihološke i metodičke literature (Matijević i Radovanović, 2011). Osim toga, na području Hrvatske organizirano je “nekoliko specijalističkih studijskih programa za stjecanje dodatnih kompetencija za rad u školi (npr. studij Montessori pedagogije, studij waldorfske pedagogije), zatim poslijediplomski znanstveni i specijalistički studiji iz područja školske pedagogije i metodika nastave pojedinih predmeta” (Matijević i Radovanović, 2011, str 328).

Znanstveni članak *Ciljevi stalnog usavršavanja učitelja: mišljenje učitelja* (Tot i Klapan, 2008) prikazuje istraživanje na uzorku od 434 ispitanika, učitelja osnovnih i srednjih škola iz devet županija. Ispitalo se mišljenja učitelja o važnosti i poželjnosti onih ciljeva stalnoga stručnog usavršavanja koji najviše pridonose profesionalnom razvoju učitelja. Rezultati istraživanja pokazuju kako su programi stručnog usavršavanja učitelja previše usmjereni na one ciljeve koji podupiru tradicionalan pristup odgoju i obrazovanju. Učitelji koji su sudjelovali u istraživanju smatraju kako je potrebno osuvremeniti strukturne sastavnice učiteljske kompetentnosti. Putem njih omogućilo bi se ostvarivanje suvremenog kurikulumu odgoja i obrazovanja, pripremanje učitelja za cjeloživotno učenje i snalaženje u raznim situacijama.

U istraživanju koje su provele Pavin, Rijavec i Miljević-Ričički (2005) cilj je bio ispitati mišljenja osnovnoškolskih učitelja i nastavnika o kvaliteti njihova inicijalnog obrazovanja, o stručnom usavršavanju te o njihovoj percepciji vlastite profesionalne uloge u obrazovno-odgojnom procesu. U njemu je sudjelovalo 1334 učitelja razredne nastave i 2134 predmetnih nastavnika iz 121 osnovne škole iz različitih dijelova Hrvatske, a čine 14.7 % ukupnog broja osnovnih škola u Hrvatskoj. Učitelji i nastavnici stečeni stupanj znanja i vještina u dosta područja procijenili su razmjerno slabim. Najlošije procijenjena područja su primjena informatike u nastavi, rad s učenicima s teškoćama u učenju, rad s učenicima s emocionalnim smetnjama i smetnjama u ponašanju te poznavanje školskog zakonodavstva. S druge strane, slažu se u tome kako im je studij najviše omogućio stjecanje znanja i vještina iz područja nastavnog gradiva (predmeta), primjene 96 nastavnih metoda i vještina te određivanja nastavnih ciljeva i planiranja

nastave. Učitelji su najzadovoljniji praktičnim dijelom nastave te nešto bolje od nastavnika procjenjuju svoju osposobljenost iz područja primjene nastavnih metoda i vještina, razredništva, komunikacije i suradnje s roditeljima, rada s učenicima s različitim poteškoćama, razvijanja ekološke svijesti i poznavanja školskog zakonodavstva. Nastavnici su najzadovoljniji programom studija za akademsko područje (predmet). Nešto bolje od učitelja procjenjuju vlastiti stupanj znanja i vještina iz područja svoga predmeta, područje praćenja rada i vrednovanja učeničkog znanja, rad s nadarenim učenicima, poticanje kritičkog mišljenja i kreativnosti kod učenika te vrednovanje odgojno-obrazovnog procesa. I učitelji i nastavnici smatraju da bi studij za učiteljsko/nastavničko zanimanje morao pružiti više prostora obrazovanju iz psihološko-pedagoškog područja te studentima omogućiti da više sati provedu u praktičnoj nastavi nego što su to oni imali priliku tijekom studija. U usporedbi s predmetnim nastavnicima, učitelji razredne nastave ističu još veću potrebu za psihološko-pedagoškim obrazovanjem te razrednom praksom. I učitelji i nastavnici doprinos stručnog usavršavanja procjenjuju slabim, ali su u prosjeku zadovoljni kvalitetom najčešće pohađanog oblika stručnog usavršavanja: radionicama. Vjerojatno zbog toga što su interaktivni oblik stručnog usavršavanja koji uključuje i aktivno sudjelovanje sudionika, što djeluje motivirajuće te ostavlja dojam da se radi nešto konkretno i korisno za buduću praksu. Kao organizatore stručnog usavršavanja i učitelji i nastavnici najčešće navode Zavod za školstvo (oko 40%) i vlastitu školu (oko 30%).

Najboljim procjenjuju doprinos stručnog usavršavanja u područjima primjene nastavnih metoda i vještina, određivanju nastavnih ciljeva i planiranju nastave te znanju iz nastavnog gradiva (predmeta), a najslabijim ocjenjuju doprinos za područje primjene informatike u nastavi te područje školskog zakonodavstva.

Predmetni nastavnici nešto većim procjenjuju doprinos usavršavanja u području znanja nastavnog gradiva (predmeta), metodama ocjenjivanja i praćenja učeničkog znanja te određivanju nastavnih ciljeva i planiranju nastave, dok učitelji razredne nastave nešto većim od predmetnih nastavnika ocjenjuju iduća područja: primjena praktičnih vještina, razredništvo, komunikacija i suradnja s roditeljima, rad s učenicima s posebnim potrebama te područja koja se tiču osobnog rasta i razvoja učenika (razvijanje učeničkog samopoštovanja, učeničke kreativnosti i kritičkog mišljenja). “Kvalitetno osmišljena i definirana povezanost stručnog usavršavanja i napredovanja u struci poticajna je za trajni razvoj vlastitih profesionalnih kompetencija” (Pavin i sur., 2005, str.

108). Razvoj tih kompetencija najviše ovisi o njihovoj intrinzičnoj motivaciji i stečenom iskustvu kojim kompenziraju nedostatke inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja. Veći dio učitelja i nastavnika smatra kako bi stručno usavršavanje trebalo biti izravno povezano s napredovanjem u struci kroz uvođenje bodova za sudjelovanje u usavršavanju.

Manje iskusni učitelji i nastavnici stupanj stečenih znanja i vještina iz većine područja (primjena praktičnih vještina u nastavi, metode praćenja i vrednovanja učeničkog znanja, određivanje nastavnih ciljeva i planiranje nastave, vođenje razreda (razredništva), poznavanje školskog zakonodavstva) njihova rada procjenjuju sustavno nižim od svojih iskusnijih kolega (osim za područje primjene informatike u nastavi, gdje je stanje očekivano obrnuto), koji su vjerojatno zbog iskustva i višegodišnjeg rada uspjeli nadoknaditi znanja i vještine koje tijekom studija nisu imali prilike steći. Iz navedenih rezultata zaključuje se kako stručno usavršavanje nije znatnije doprinijelo učiteljima i nastavnicima u približavanju onih područja koja nisu imali priliku upoznati ni tijekom studija te kako postoji potreba za poboljšanjem vlastitoga inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja učitelja i nastavnika.

“Ta se potreba posebno ističe u području informatičkog obrazovanja nastavnika te u području rada s učenicima s posebnim potrebama. U inicijalnom obrazovanju učitelja i nastavnika potrebno je više pažnje posvetiti programu psihološko-pedagoške izobrazbe te praktičnom radu u razredu, kako bi budući učitelji i nastavnici imali bolje prilike susresti se s raznim situacijama koje ih u budućem zanimanju očekuju, te kako bi stekli kompetencije iz što više područja u inače složenoj i zahtjevnoj učiteljskoj/nastavničkoj profesiji. Postoji i naglašena potreba za kvalitetnim stručnim usavršavanjem koje bi, u većoj mjeri nego do sada, obrađivalo razne psihološko-pedagoške teme te ponudilo više tema iz područja rada s računalom i primjene informatike u nastavi” (Pavin i sur., 2005, str. 124).

Postoji i potreba za uvođenjem kvalitetnog sustava bodovanja za sudjelovanje u stručnom usavršavanju, a onda i u napredovanju u struci, potreba za poboljšanjem materijalne situacije u školama općenito, prvenstveno u pogledu bolje opremljenosti raznolikim nastavnim sredstvima i pomagalicama.

Ilić i sur. (2012, str. 35) u knjizi *Upravljanje razredom* navode vrlo korisne savjete vezane uz profesionalno usavršavanje učitelja. “S obzirom na promjene u sustavu odgoja i obrazovanja te znanstveno-stručne rezultate u području znanosti o odgoju i obrazovanju, usavršavajte se u najrazličitijim područjima, temama i programima, kao što su: zdravlje i

sigurnost, poduzetništvo, inovativnost i konkurentnost, programi prevencije, socijalne kompetencije učenika, zaštita okoliša, učiti kako učiti, osposobljavanje za svrsishodno korištenje informacijsko-komunikacijskih tehnologija, građanski odgoj, profesionalno informiranje, itd. Čitajte stručnu literaturu, ali i druge izvore, primjerice, biografije i autobiografije poznatih ličnosti, upoznajte učenike s kulturnim, znanstvenim i civilizacijskim podvizima znamenitih osoba. Preporučite zanimljive knjige ostalim kolegama.” Biti nastavnik znači – cijeli život i sam učiti (Matijević i Radovanović, 2011).

Razlika između učitelja razredne nastave i nastavnika predmetne nastave

Na temelju istraživanja kojeg su provele Pavin, Rijavec i Miljević-Ričićki (2005) možemo uočiti mišljenja učitelja razredne nastave i nastavnika predmetne nastave o tome kakvo imaju inicijalno obrazovanje i trajni profesionalni razvoj, odnosno razne oblike stručnog usavršavanja.

Učitelji su najzadovoljniji praktičnim dijelom nastave te nešto bolje od nastavnika procjenjuju svoju osposobljenost iz područja primjene nastavnih metoda i vještina, razredništva, komunikacije i suradnje s roditeljima, rada s učenicima s različitim poteškoćama, razvijanja ekološke svijesti i poznavanja školskog zakonodavstva. U usporedbi s predmetnim nastavnicima, učitelji razredne nastave ističu još veću potrebu za psihološko-pedagoškim obrazovanjem, razrednom praksom te nešto većim od predmetnih nastavnika ocjenjuju iduća područja: primjena praktičnih vještina, razredništvo, komunikacija i suradnja s roditeljima, rad s učenicima s posebnim potrebama te područja koja se tiču osobnog rasta i razvoja učenika (razvijanje učeničkog samopoštovanja, učeničke kreativnosti i kritičkog mišljenja).

Nastavnici su najzadovoljniji programom studija za akademsko područje (predmet). Nešto bolje od učitelja procjenjuju vlastiti stupanj znanja i vještina iz područja svoga predmeta, područje praćenja rada i vrednovanja učeničkog znanja, rad s nadarenim učenicima, poticanje kritičkog mišljenja i kreativnosti kod učenika te vrednovanje odgojno-obrazovnog procesa. U odnosu na nastavnike nešto veće procjenjuju doprinos usavršavanja u području znanja nastavnog gradiva (predmeta), metodama ocjenjivanja i praćenja učeničkog znanja te određivanju nastavnih ciljeva i planiranju nastave. Na temelju dobivenih rezultata, važno je primijetiti razlike u

inicijalnome obrazovanju učitelja i nastavnika, pri čemu se razlikuje i njihovo mišljenje te rad u odgojno-obrazovnome procesu.

U istraživanju kojeg su provele Vidić i Miljković (2019) pokazuje se kako učitelji razredne nastave u odnosu na nastavnike predmetne nastave višim vrijednostima procjenjuju gotovo sve dimenzije (angažiranost, strategije poučavanja, upravljanje razredom, zadovoljstvo životom, zadovoljstvo poslom, pozitivne emocije, zainteresiranost, uzbuđenost, pozornost, negativne emocije), ali se statistički značajno razlikuju samo u dimenziji angažiranost.

Rezultati istraživanja kojeg su provele Pavin i sur. (2005) ukazuju kako učitelji razredne nastave veći naglasak stavljaju na pristup usmjeren na učenika, a nastavnici predmetne nastave na pristup usmjeren na nastavnika. Osim toga, učiteljima razredne nastave najbitnije je poticanje logičkog razmišljanja i kreativnosti kod učenika, a učiteljima predmetne nastave je najbitnije što kvalitetnije prenijeti znanje učenicima.

Samoefikasnost

Samoefikasnost je vjerovanje osobe u vlastite sposobnosti da izvede određeni zadatak (Bandura, 1982; prema Slišković, Burić i Knežević, 2016), odnosno vjerovanje u vlastite mogućnosti da organizira i provede niz akcija koja vode do uspjeha (Bandura, 1997; prema Slišković i sur., 2016). Samoefikasnost određuju neki kontekstualni čimbenici, kao na primjer: radno vrijeme, radni uvjeti u školi, podrška nadređenih (Milner i Woolfolk, 2003; prema Slišković i sur., 2016). Potiče ju angažiranost, a angažiranost povećava uvjerenje o samoefikasnosti. Na taj način se proces ponavlja u obliku uzlazne spirale.

Viša samoefikasnost kod učitelja dovodi do postavljanja viših ciljeva i bolje organizacije u radu, oni su otvoreniji za nove ideje i pristupe, spremniji za eksperimentiranje s novim načinima rada, manje kritiziraju učenike koji pogriješe u radu, spremniji su više se posvetiti učenicima koji sporije svladavaju sadržaje učenja, predaniji su poslu i imaju više entuzijazma u poučavanju (Vidić i Miljković, 2019). Također, učiteljev osjećaj samoefikasnosti povezan je s učeničkim postignućima (Ashton i Webb, 1986; Ross, 1992; prema Vidić i Miljković, 2019), motivacijom učenika (Midgley, Feldlaufer i Eccles, 1989; prema Vidić i Miljković, 2019) i osjećajem samoefikasnosti kod učenika (Anderson, Greene i Loewen, 1988; prema Vidić i Miljković, 2019).

Uloga učitelja kao moderatora u nastavnome procesu veoma je važna. Učitelj je jedan od ključnih elemenata koji utječe na motivaciju učenika. Učitelj treba biti kvalitetno osposobljen i posvećen svome poslu zbog toga što načini i pristupi poučavanja učitelja utječu na način učenja učenika, a samim time i na krajnji rezultat svakog obrazovnog sustava (Ramsden, 1992; Trigwell i Prosser, 2004; Trigwell, Prosser i Watherhouse, 1999; prema Vidić i Miljković, 2019). “Tako se pokazalo da su dubinski pristupi poučavanju povezani s boljim ishodom poučavanja (Marton i Säljö, 1976; Ramsden, 1992; Trigwell i Prosser, 1991; Van Rossum i Schenk, 1984; prema Vidić i Miljković, 2019, str. 292), a način na koji učitelji poučavaju svoje učenike povezuje se s načinom na koji će učenik učiti” (Ramsden, 1992; Trigwell i sur., 1999; prema Vidić i Miljković, 2019, str. 292).

U jednom istraživanju Trigwell, Prosser i Taylor (1994) identificirali su pet pristupa poučavanju, od kojih ćemo istaknuti dva: pristup usmjeren na učenika i pristup usmjeren na učitelja.

“Pristup usmjeren na učenika stavlja učenika u središte aktivnosti. Definiira se kao način poučavanja u kojem se kod učenika potiče razumijevanje i tako mu se olakšava učenje. Učitelj s ovim pristupom zaokupljen je onim što učenik radi više nego time što on sam radi: ohrabruje učenika u učenju, stalno je dostupan, inicira raspravu, posvećuje dosta vremena u analizi učenikovih ideja te potiče komunikaciju tijekom poučavanja” (Trigwell i sur., 1999; prema Vidić i Miljković, 2019, str. 292).

“Pristup usmjeren na učitelja opisan je kao način poučavanja u kojem su učenici više ili manje pasivni primatelji informacija; pretpostavlja se da učenik ne treba biti aktivan u procesu učenja i poučavanja. Učitelju s ovakvim pristupom u središtu je što on(a) čini; smatra da učenici imaju malo ili nimalo predznanja o sadržajima poučavanja, pa od njih očekuje tek bilježenje tih ex cathedra prezentiranih sadržaja” (Kamber i Kwan, 2000; Trigwell i Prosser, 1996a, 1996b; Trigwell i sur., 1999; prema Vidić i Miljković, 2019, str. 292).

Pavin i sur. (2005) provele su istraživanje percepcija učiteljske uloge u odgojno-obrazovnom procesu. Istraživanje je provedeno u Republici Hrvatskoj. Dobiveni rezultati pokazuju kako mladi učitelji i nastavnici nešto veći naglasak stavljaju na pristup usmjeren na učenika, dok iskusniji učitelji i nastavnici veći naglasak stavljaju na pristup usmjeren na učitelja/nastavnika, odnosno na prijenos informacija. Isto tako učitelji razredne nastave veći naglasak stavljaju na pristup usmjeren na učenika, a nastavnici predmetne nastave na pristup

usmjeren na nastavnika. Učiteljima razredne nastave najbitnije je poticanje logičkog razmišljanja i kreativnosti kod učenika, a učiteljima predmetne nastave je najbitnije što kvalitetnije prenijeti znanje učenicima.

Istraživanje koje je provela Pavin Ivanec (2008) pokazalo je kako među nastavnicima čiji je pristup poučavanju u većoj mjeri usmjeren na učenike i više učenika uči dubinski, dok je među nastavnicima koji su u manjoj mjeri usmjereni na učenike i više učenika koji uče površinski.

Pristup poučavanja utječe na samoefikasnost učitelja. Samoefikasniji učitelji imaju pozitivan stav prema poslu (Gibson i Dembo, 1984) i manju pojavu profesionalnog sagorijevanja (Schaufeli i Bakker, 2004, prema Slišković i sur., 2016).

Učitelji usmjereni na učenike pokazuju višu razinu samoefikasnosti i doživljavaju više pozitivnih emocija. Viša samoefikasnost dovodi do većeg ulaganja truda i upornosti, čiji je rezultat bolji rad i bolji rezultati rada. Dakle, učitelji su više motivirani. Oni vjeruju da unatoč preprekama koje su moguće u nekoj aktivnosti, ta aktivnost može biti uspješno odrađena (Bandura, 1997). Također, vjeruju u vlastite sposobnosti poučavanja i motiviranja učenika (Ashton i Webb, 1986, prema Vidić i Miljković, 2019), kao i da su sposobni pozitivno utjecati na svoje učenike. Učitelji usmjereni na učitelja (sebe) pokazuju nižu razinu samoefikasnosti i sumnjaju u svoje sposobnosti da utječu na učenje učenika.

Na efikasnost utječu zadovoljstvo poslom i pozitivan stav. Zadovoljstvo poslom je pozitivno emocionalno stanje koje je rezultat procjene posla pojedinca, odnosno njegovih iskustava vezanih uz posao (Locke, 1976).

Pavin i sur. (2005) navode glavne izvore zadovoljstva poslom, koji su ujedno i izvori pozitivnih emocija, a to su: komunikacija i rad s učenicima, uspjeh i napredak učenika, aktivno sudjelovanje učenika u nastavi i mogućnost prenošenja znanja učenicima.

U istraživanju kojeg su provele Pavin i sur. (2005) kao glavni izvor zadovoljstva u svome radu učitelji i nastavnici navode sam rad s učenicima, tj. komunikaciju i suradnju s djecom. Smatraju svoj posao pozivom koji ima određenu vrijednost, koji je bitan i koristan svim ljudima, a oni su toga svjesni, te im to stvara određeno zadovoljstvo. Osim toga, iznimno ih veseli što sudjeluju u napretku razvoja učenika prenošenjem svojeg znanja i praćenju napretka razvoja

učenika u razredu te završno, pozitivnim rezultatima kroz usvojen nastavni sadržaj. Zbog sudjelovanja u razvoju njihovih učenika, posebno im zadovoljstvo predstavlja kada učenici pokazuju interes za nastavni sadržaj i aktivno sudjeluju te najviše od svega, kada su sretni i zadovoljni.

Pozitivne emocije imaju i pozitivne posljedice na život u učionici (Miljković i Rijavec, 2007).

Zadovoljstvo poslom je važna odrednica radne dobrobiti te pridonosi i zadovoljstvu životom. Većina učitelja koji su intrinzično motivirani svoj posao smatraju pozivom i pokazuju veće zadovoljstvo životom (Rijavec i sur., 2016). Zadovoljstvu poslom učitelja pridonosi i radno mjesto te podrška naređenih. Ako nema podrške, dolazi do profesionalnog sagorijevanja. Percipirana podrška ravnatelja značajno pridonosi zadovoljstvu poslom učitelja (Sliškočić i sur., 2016). Zadovoljniji učitelji odaniji su, otvoreniji prema promjenama u načinu i sadržaju rada te imaju kvalitetniji odnos s učenicima, roditeljima i suradnicima (Vidić i Miljković, 2019). Rad u pozitivnoj okolini povećava zadovoljstvo poslom učitelja, preventivno djeluje na profesionalno sagorijevanje i povećanje radne motivacije učitelja (Sliškočić i sur., 2016). Pozitivne emocije učitelja utječu na njihovo zdravlje, poboljšavaju kognitivnu aktivnosti i prenose se na učenike. Dobro raspoloženje učitelja pridonosi boljem raspoloženju učenika (Miljković i Rijavec, 2009).

Na temelju istraživanja, Quinn i Seligman (2009) došli su do zaključka kako zadovoljstvo životom najbolje utječe na efikasnost učitelja. Učitelji koji su zadovoljniji svojim životom vještiji su u radu s učenicima, a njihovi pozitivni obrasci ponašanja se prenose i na njih.

Do sličnog zaključka došlo se i u istraživanju koje je provedeno u Republici Hrvatskoj. Miljković i Rijavec (2007) u svome istraživanju zaključuju kako su zadovoljniji životom oni učitelji koji imaju pozitivna radna iskustva, odnosno kako nisko zadovoljstvo životom imaju učitelji s negativnim radnim iskustvom.

S druge strane, glavni izvori nezadovoljstva hrvatskih učitelja su materijalno stanje u školama, položaj učitelja u društvu i administrativni zahtjevi (Sliškočić i sur., 2016).

Marlow i suradnici (Vidić i Miljković, 2019) naveli su 5 glavnih uzroka učiteljeva nezadovoljstva. To su: učenici zbog disciplinskih problema te lošeg ponašanja prema radu i

učenju, emocionalni aspekti/sagorijevanje na poslu, nedostatak poštovanja, radni uvjeti i visina plaće koja je, prema nekim istraživanjima, glavni uzrok napuštanja učiteljskoga posla.

U istraživanju kojeg su provele Pavin i sur. (2005) kao glavni izvor nezadovoljstva učitelja i nastavnika predstavlja materijalno stanje u školstvu i školama, tj. nedostatak suvremenih nastavnih sredstava i pomagala, stanje u kojemu se škole nalaze i visina plaće. Navedeno je kako im zadovoljstvo predstavlja određena vrijednost posla kojeg imaju. S druge strane, smatraju da ih društvo ne cijeni dovoljno te da ne pokazuju razumijevanje za vrijednost, odnosno važnost i složenost tog posla te im to stvara nezadovoljstvo. Osim toga, smatraju da je prevelika količina administracije i pedagoške dokumentacije koju moraju voditi te da previše vremena ulažu u to, dok bi za to vrijeme mogli biti u razredu, u radu s učenicima. No, u razredu s manjim brojem učenika od trenutno određenog zbog veće mogućnosti ostvarivanja individualiziranog pristupa u nastavi. Nezadovoljstvo im predstavljaju i nastavni planovi i programi koji su preopširni te ne ostavljaju dovoljno vremena za kreativan rad s učenicima. Željeli bi imati suvremenije metode, više slobode u nastavi, izboru i obrađivanju nastavnih sadržaja kako bi nastavu mogli učiniti korisnom, dinamičnom i zanimljivom.

Rezultati istraživanja (Vidić i Miljković, 2019) provedenog u Republici Hrvatskoj u 8 osnovnih školi s 278 učitelja razredne i predmetne nastave pokazuju kako učitelji tek malo više prihvaćaju pristup usmjeren na učenika, nego pristup usmjeren na učitelja. Što se tiče samoefikasnosti, visoko je procjenjuju, posebice u dimenzijama strategije poučavanja i upravljanje razredom. Ispitivani učitelji općenito su zadovoljni svojim životom, nešto su zadovoljniji svojim poslom te doživljavaju dosta pozitivnih, a manje negativnih emocija. Za svaku pojedinačnu emociju pokazalo se da iskusniji učitelji češće doživljavaju ponos i budnost, a da su oni s manje radnog iskustva češće prestrašeni. Učitelji visoko ocjenjuju tvrdnje koje se odnose na njihov neposredan rad s učenicima, uvođenje razrednih pravila i kontroliranje ometajućih ponašanja u učionici. S druge strane, najniže ocjenjuju tvrdnje koje se odnose na suradnju s roditeljima i uvođenje alternativnih metoda rada. Pokazano je i kako je pristup usmjeren na učenika pozitivno povezan sa svim dimenzijama samoefikasnosti, zadovoljstvom životom i poslom te pozitivnim emocijama. Učitelji s takvim pristupom više su motivirani. Radno iskustvo pomaže u oblikovanju učiteljeva pristupa poučavanju, ali ne definira hoće li iskusniji učitelj više koristiti pristup usmjeren na učenika ili učitelja (Vidić i Miljković, 2019).

Rezultati istraživanja provedenog u Republici Hrvatskoj u kojemu je sudjelovalo 1892 učitelja predmetne i razredne nastave (Slišković i sur., 2016) pokazuju kako postoji pozitivna povezanost radnog staža sa zadovoljstvom poslom, ali i emocionalnom iscrpljenošću. Osim toga, učitelji predmetne nastave u odnosu na učitelje razredne nastave pokazuju nižu prosječnu razinu zadovoljstva poslom i višu prosječnu razinu otuđenosti. Samoefikasnost učitelja i radna angažiranost pozitivno su povezani sa zadovoljstvom poslom, a negativno s mjerama sagorijevanja na poslu. Samoefikasniji učitelji uspješnije se nose sa svakodnevnim radnim zahtjevima. To može voditi osjećaju uspješnosti i povećanju radne angažiranosti. Učitelji predmetne nastave pokazuju nižu razinu samoefikasnosti i radne angažiranosti. Osim toga, učitelji s duljim radnim stažem pokazuju veću radnu angažiranost, ali i veću razinu iscrpljenosti.

CILJ I PROBLEMI ISTRAŽIVANJA

Cilj ovog istraživanja bio je utvrditi u kojoj je mjeri samoefikasnost učitelja/nastavnika povezana s upravljanjem razredom.

Problem 1: Ispitati postoji li povezanost samoefikasnosti s pojedinim komponentama upravljanja razredom (priprema nastave, poučavanje, ostvarivanje pozitivne razredne klime, vođenje učenika).

Hipoteza 1: Povezanost između učiteljske/nastavničke samoefikasnosti i upravljanja razredom bit će statistički značajna i pozitivna.

Problem 2: Ispitati postoji li povezanost broja godina radnog staža u nastavi i samoefikasnosti te upravljanja razredom.

Hipoteza 2: Višu razinu samoefikasnosti te bolje upravljanje razredom imaju učitelji/nastavnici s više godina radnog staža u odnosu na učitelje/nastavnike s kraćim radnim stažom.

Problem 3: Ispitati razlikuju li se učitelji razredne nastave i nastavnici predmetne nastave u razini samoefikasnosti i upravljanju razredom.

Hipoteza 3: Višu razinu samoefikasnosti imaju i bolje upravljaju razredom učitelji razredne nastave u odnosu na nastavnike predmetne nastave.

METODA

Sudionici

U istraživanju je sudjelovalo 249 učitelja i nastavnika iz 15 osnovnih škola na području Hrvatskoga zagorja. Od ukupnog broja, 241 (96,8%) je učiteljica/nastavnica i 8 (3,2%) učitelja/nastavnika. U razrednoj nastavi ih radi 111 (44,6%), a u predmetnoj 138 (55,4%). S obzirom na radni staž u nastavi, obuhvaćeni su učitelji koji rade u nastavi od 5 mjeseci do 41 godine, a prosječni radni staž bio je 15.6 godina (sd = 11.07).

Postupak

Podaci su prikupljeni tijekom svibnja i lipnja 2020. godine u 15 osnovnih škola na području Hrvatskoga zagorja. Najprije su kontaktirani ravnatelji kojima je poslana zamolba za provedbu istraživanja u njihovim školama te detaljan opis planiranog. Nakon što su ravnatelji dali suglasnost za provođenje istraživanja, poslan im je link na kojemu je online upitnik te su ga prosljedili učiteljima razredne nastave i nastavnicima predmetne nastave. Svi riješeni upitnici provedeni su online putem preko google obrasca. Na samome početku upitnika napisana je svrha istraživanja i detaljne upute za rješavanje. Pritom je naglašena važnost iskrenosti i pažljivosti u davanju odgovora te anonimnost i povjerljivost podataka. Za ispunjavanje upitnika bilo je potrebno oko 5 minuta.

Mjerni instrument

U uvodnome dijelu ispitivanja prikupljeni su demografski podaci o sudionicima; rod, godine radnoga staža u struci i radno mjesto ispitanika (razredna ili predmetna nastava). Upitnik o upravljanju razredom i učiteljskoj samoefikasnosti sastoji se od dva dijela: pitanja vezana za procjenu upravljanja razredom i pitanja vezana uz učiteljsku/nastavničku samoefikasnost. U svim skalama korištena je metoda samoprocjene.

Upitnik o upravljanju razredom konstruiran je za potrebe ovog istraživanja. Sastoji se od četiri subskele na kojima ispitanici procjenjuju slaganje s tvrdnjama na Likertovoj skali od „1“ što znači „uopće se ne odnosi na mene“ do 4 „u potpunosti se odnosi na mene“. Sve su tvrdnje

pozitivno formulirane i veći rezultat označava veću razinu kompetencije u upravljanju razredom. Prva subskala je Priprema nastave. Ona se sastoji od 12 tvrdnji, a primjer tvrdnje je „Kad pripremam nastavu, uvijek imam rezervnu varijantu (npr. za slučaj da nema struje ili da sam obradila cijelu nastavnu jedinicu, a sat još nije gotov)“. Cronbachov α koeficijent za ovu subskalu je 0.88. Druga subskala Poučavanje sastoji se od 10 tvrdnji, a primjer tvrdnje je „Koristim različite nastavne metode i strategije nastave“. Cronbachov α koeficijent za ovu subskalu je 0.74. Treća subskala Razredna klima sastoji se od 11 tvrdnji, a primjer tvrdnje je „Pozitivne povratne informacije dajem češće nego negative“. Cronbachov α koeficijent za ovu subskalu je 0.76. Četvrta subskala Vođenje učenika sastoji se od 7 tvrdnji, a primjer tvrdnje je „Jasno dajem do znanja učenicima kakvo ponašanje očekujem“. Cronbachov α koeficijent za ovu subskalu je 0.76.

Samoefikasnost učitelja mjerena je Skalom učiteljske samoefikasnosti (Teacher Self-Efficacy Scale; Schwarzer, Schmitz i Daytner, 1999). Sastoji se od 10 tvrdnji na kojima ispitanici procjenjuju svoje slaganje s njima na Likertovoj skali od „1“ što znači „uopće se ne odnosi na mene“ do 4 „u potpunosti se odnosi na mene“. Sve su tvrdnje pozitivno formulirane i veći rezultat označava veću razinu samoefikasnosti. Primjer tvrdnje je „Ako se dovoljno potrudim, siguran sam da mogu pozitivno utjecati i na školski i na osobni razvoj svojih učenika.“ Cronbachov α koeficijent za ovu skalu je 0.86.

REZULTATI

Najprije je izračunata deskriptivna statistika ispitivanih varijabli, a rezultati su prikazani u tablici 1.

Tablica 1.

Deskriptivni podaci subskala upravljanja razredom i skale samoefikasnosti

	Raspon	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	Asimetričnost	Spljoštenost
Priprema nastave	1 – 4	3.25	0.58	-1.17	1.41
Poučavanje	2.5 – 4	3.44	0.33	-0.31	-0.35
Razredna klima	2.45 – 4	3.50	0.35	-0.62	0.03
Vođenje učenika	2.43 - 4	3.57	0.37	-0.68	-0.43
Samoefikasnost	2.5 – 4	3.59	0.39	-0.80	-0.32

Može se primijetiti da su na Likertovoj skali od 1 („uopće se ne odnosi na mene“) do 4 („u potpunosti se odnosi na mene“) na svim ispitivanim varijablama vrijednosti između tri i četiri što znači da se većina ispitanika u velikoj mjeri slaže s tim tvrdnjama. Od četiri ispitane subskale upravljanja razredom, rezultati ispitanika su najviši na subskali Vođenje učenika ($M=3.57$; $sd=0.37$), a najniži na skali Priprema nastave ($M=3.25$; $sd=0.58$), no te su razlike jako male. Učiteljska samoefikasnost iznosi $M=3.59$ ($sd=0.39$) što je dosta visoko.

Zatim su ispitivane korelacije među mjerenim varijablama te su rezultati prikazani u tablici 2. Sve subskale upravljanja razredom su značajno pozitivno povezane. Najniža korelacija među njima iznosi $r = 0.22$ ($p < 0.01$), a najviša $r = 0.70$ ($p < 0.01$).

Tablica 2.

Međusobne korelacije subskala upravljanja razredom, skale samoefikasnosti i godina staža ispitanika

		Poučavanje	Razredna klima	Vođenje učenika	Samoefikasnost	Godine staža
Priprema nastave	<i>r</i>	.37**	.32**	.22**	.22**	-0.07
	<i>p</i>	0.00	0.00	0.00	0.00	0.28
Poučavanje	<i>r</i>		.60**	.58**	.54**	0.07
	<i>p</i>		0.00	0.00	0.00	0.29
Razredna klima	<i>r</i>			.70**	.62**	0.06
	<i>p</i>			0.00	0.00	0.36
Vođenje učenika	<i>r</i>				.68**	.19**
	<i>p</i>				0.00	0.00
Samoefikasnost	<i>r</i>					0.06
	<i>p</i>					0.33

Napomena. *r* – Pearsonov koeficijent korelacije; *p* – značajnost; ** $p < 0.01$; * $p < 0.05$.

Sve subskale upravljanja razredom su pozitivno i značajno povezane sa samoefikasnošću. Najniža povezanost upravljanja razredom sa samoefikasnošću iznosi $r = 0.22$ ($p < 0.01$) a najviša $r = 0.68$ ($p < 0.01$).

Kada se provjeravala povezanost upravljanja razredom i samoefikasnosti s godinama staža, pokazalo se da samoefikasnost i većina subskala upravljanja razredom nije značajno povezana s godinama staža. To znači da se učitelji/nastavnici bez obzira na godina staža osjećaju podjednako samoefikasno i procjenjuju svoje upravljanje razredom podjednako na subskalama Priprema nastave, Poučavanje i Razredna klima. Subskala koja je značajno povezana s godinama je Vođenje učenika. Što učitelji imaju više staža, to će biti bolji u vođenju učenika ($r = 0.19$; $p < 0.01$).

U sljedećem je koraku provjereno je li neka od subskala upravljanja razredom jače od drugih povezana sa samoefikasnošću te su rezultati prikazani u tablici 3. Najmanje povezana sa samoefikasnošću je subskala Priprema nastave, zatim Poučavanje, nakon toga su Poučavanje i Razredna klima podjednako povezane sa samoefikasnošću. Vođenje učenika je više, nego Priprema nastave i Poučavanje, a podjednako kao Razredna klima povezano sa samoefikasnošću.

Tablica 3.

Usporedba koeficijenta korelacije subskala upitnika Upravljanja razredom sa samoefikasnošću

Korelacije subskala upitnika Upravljanja razredom sa samoefikasnošću		Meng, Rosenthal i Rubinov z (1992)	p
Priprema nastave (.22)	Poučavanje (.54)	-5.01*	0.00
Priprema nastave (.22)	Razredna klima (.62)	-6.27*	0.00
Priprema nastave (.22)	Vođenje učenika (.68)	7.05*	0.00
Poučavanje (.54)	Razredna klima (.62)	-1.82	0.03
Poučavanje (.54)	Vođenje učenika (.68)	3.25*	0.0006
Razredna klima (.62)	Vođenje učenika (.68)	1.70	0.05

Napomena. *Rađena je Bonferroni korekcija za 6 usporedbi te se značajnost razlika uspoređivala sa $p = 0.0083$. Statistički značajne razlike su označene sa zvjezdicom (*).

Prema rezultatima iz tablice 4 moguće je vidjeti da učitelji razredne nastave pokazuju više vrijednosti u svim subskalama upravljanja razredom te u samoefikasnosti. Te vrijednosti provjerene su t-testovima i pokazalo se kako učitelji razredne nastave imaju zaista statistički više rezultate od učitelja predmetne nastave na skali Poučavanje ($t = 2.82$; $p = 0.01$), Razredna klima ($t = 2.53$; $p = 0.01$), Vođenje učenika ($t = 3.10$; $p < 0.01$) i Samoefikasnost ($t = 2.29$; $p = 0.02$).

Tablica 4.

Usporedba učitelja razredne (N=112) i predmetne nastave (N=137) u upravljanju razredom i samoefikasnosti

		Aritmetička sredina	Standardna devijacija	t (df =247)	P
Priprema nastave	1	3.31	0.56	1.46	0.15
	2	3.20	0.59		
Poučavanje	1	3.51	0.35	2.82**	0.01
	2	3.39	0.31		
Razredna klima	1	3.56	0.32	2.53**	0.01
	2	3.45	0.36		
Vođenje učenika	1	3.65	0.32	3.10**	0.00
	2	3.50	0.40		
Samoefikasnost	1	3.66	0.36	2.29*	0.02
	2	3.54	0.41		

Napomena. 1 - Razredna nastava; 2 - Predmetna nastava; ** $p < 0.01$; * $p < 0.05$.

RASPRAVA

Cilj je ovog istraživanja bio ispitati postoji li povezanost samoefikasnosti s pojedinim komponentama upravljanja razredom (priprema nastave, poučavanje, ostvarivanje pozitivne razredne klime, vođenje učenika), jesu li povezane godine radnog staža sa samoefikasnošću i upravljanjem razredom te razlikuju li se učitelji razredne nastave i nastavnici predmetne nastave u razini samoefikasnosti i upravljanju razredom.

Prvi problem ovoga rada bio je ispitati postoje li razlike u razini samoefikasnosti s obzirom na pojedine komponente upravljanja razredom (priprema nastave, poučavanje, ostvarivanje pozitivne razredne klime, vođenje učenika). Očekivalo se da će povezanost između učiteljske/nastavničke samoefikasnosti i upravljanja razredom biti statistički značajna i pozitivna te je ta hipoteza potvrđena. Sve komponente upravljanja razredom pokazuju visoke vrijednosti, kao i samoefikasnost, te su pozitivno i značajno povezane sa samoefikasnošću, a korelacija se kreću između $r = 0.22$ ($p < 0.01$) i $r = 0.68$ ($p < 0.01$). U ranijim istraživanjima (Cao, Postareff, Lindblom i Toom, 2018; Temitz i Topcu, 2013; prema Vidić i Miljković, 2019) utvrđeno je kako pristup poučavanju utječe na samoefikasnost učitelja/nastavnika. Također, učitelji/nastavnici s visokim uvjerenjem u vlastite sposobnosti poučavanja češće se i snažnije angažiraju u stvaranju kvalitetne interakcije s učenicima (Guskey, 1988; Temiz i Topcu, 2013; prema Vidić i Miljković, 2019).

Visoke procjene upravljanja razredom dobivene u ovome istraživanju predstavljaju razlog za optimizam jer upravljanje razredom predstavlja jedan je od najvećih izazova i problema za učitelje/nastavnike. Način na koji učitelj/nastavnik upravlja i vodi razred izuzetno je važan jer doprinosi kvalitetnijem poučavanju, postizanju obrazovnih postignuća učenika i cjelokupnom razrednom okruženju. Nadalje, učitelji/nastavnici u ovome istraživanju visoko procjenjuju i samoefikasnost koja je pozitivno povezana i statistički značajna s upravljanjem razredom. To također predstavlja razlog za optimizam i pozitivnu reakciju zbog toga što viša samoefikasnost kod učitelja/nastavnika dovodi do većeg ulaganja truda i upornosti, postavljanja viših ciljeva, bolje organizacije u radu, većim osjećajem samoefikasnosti kod učenika i pozitivniji stav prema poslu (Gibson i Dembo, 1984). Dakle, učitelji/nastavnici su više motivirani.

Dodatno je još provjereno postoji li statistički značajna razlika među korelacijama subskala upravljanja razredom i samoefikasnosti, odnosno jesu li neke od subskala Upravljanja razredom jače od drugih povezane sa samoefikasnošću. Pokazalo se da je najmanje od svih povezana sa samoefikasnošću subskala Priprema nastave, pa zatim subskala Poučavanje. Nakon toga su Poučavanje i Razredna klima podjednako povezane sa samoefikasnošću. Vođenje učenika je više nego Priprema nastave i Poučavanje, a podjednako kao Razredna klima povezano sa samoefikasnošću.

Sljedeći je problem ovog rada bio ispitati razlikuju li se učitelji/nastavnici s više godina radnog staža u nastavi i učitelji/nastavnici s manjim brojem godina radnog staža u razini samoefikasnosti te upravljaju razredom. Očekivali smo da će višu razinu samoefikasnosti i upravljanja razredom imati učitelji/nastavnici s višegodišnjim stažom u odnosu na učitelje/nastavnike s manjim radnim stažom. Ta hipoteza većinom nije potvrđena. Od četiri subskale upravljanja razredom pokazalo se da jedino Vođenje učenika raste s godinama radnog staža ($r = 0.19$; $p < 0.01$). Samoefikasnost i ostale subskale upravljanja razredom nisu značajno povezane s godinama staža. Učitelji/nastavnici s manje i s više godina staža se osjećaju podjednako samoefikasno i procjenjuju svoje upravljanje razredom podjednako na subskalama Priprema nastave, Poučavanje i Razredna klima.

Subskala Priprema nastave nije značajno povezana s godinama radnog staža, odnosno učitelji/nastavnici s više i manje godina radnog staža ne razlikuju se u procjeni te subskale. Očekivali smo da se mlađi učitelji/nastavnici više pripremaju za nastavu zbog manje iskustva, odnosno zbog toga što će tek prvi put prolaziti neke nastavne sadržaje i ne mogu znati koliko im je potrebno da zadovolje sve uvjete uspješno odrađene nastavne jedinice, dok su učitelji/nastavnici s višegodišnjim radnim iskustvom jednom ili nekoliko puta prošli sve nastave sadržaje i mogu pretpostaviti što im zadaje manje, odnosno više problema i potrebe za pripremanjem.

Primjenom različitih metoda poučavanja učitelj/nastavnik pomaže učeniku u procesu učenja. Subskala Poučavanje također nije značajno povezana s godinama radnog staža, odnosno ne postoji statistički značajna razlika između učitelji/nastavnika s više i manje godina radnog staža u procjenama tvrdnji na toj subskali. Očekivali smo da će učitelji/nastavnici s višegodišnjim iskustvom imati više samoprocjene zbog toga što su iskusniji. Mogući razlog tome je taj što

stariji učitelji/nastavnici također trebaju učiti neke novitete koji su došle ili koji dolaze, a prije ih nije bilo uopće ili u tolikoj mjeri. Na primjer, primjena informatike u nastavi (online nastava, e-dnevnik, razni programi i stranice za pripremu nastave, korištenje elektroničke pošte, PowerPoint prezentacije, korištenje tableta u nastavi, itd). Učitelji/nastavnici s manje godina radnog staža imaju manje iskustva u poučavanju i provođenju nastave, ali su više educirani u području primjene informatike u nastavi i nekim novim kreativnim idejama naučenim na tek završenom fakultetu. U istraživanju kojeg su provele Pavin i sur. (2005) rezultati pokazuju kako učitelji/nastavnici s 5 ili manje godina radnog staža značajno češće koriste osobno računalo i internet. Učitelji/nastavnici s manje staža u prosjeku izjavljuju kako osobno računalo i internet koriste često, dok njihove iskusnije kolege u prosjeku izjavljuju kako se tim pomagalima koriste rijetko. Stoga je znatno više mlađih učitelja/nastavnika koji koriste i elektroničku poštu (60%) u usporedbi s iskusnijim učitelja/nastavnika (26%).

Razredna klima predstavlja vrstu socijalnog odnosa u razredu koja je izražena kroz oblike komunikacije između učenika i učitelja/nastavnika te u znatnoj mjeri može utjecati na učenikovu motivaciju i odnos prema učenju (Ivanek, Mikić i Karabašić, 2012). Ona je jedan od mogućih čimbenika stvaranja nesporazuma i sukoba u komunikaciji između učenika i učitelja/nastavnika. Učitelj/nastavnik treba djelovati pozitivno (učenicima treba biti „pri ruci“, spreman im pomoći, poticati ih na rad i izvršavanje obaveza, pridobiti njihovu pažnju, uspostaviti komunikaciju bez prisile i kazne) te na taj način stvara pozitivnu razrednu klimu u kojoj vlada red, obostrano zadovoljstvo i sreća (Ivanek i sur., 2012). U ovome istraživanju subskala Razredna klima nije značajno povezana s godinama radnog staža, odnosno učitelji/nastavnici s više i manje godina radnog staža ne razlikuju se u toj procjeni. Očekivali smo da će učitelji/nastavnici s višegodišnjim iskustvom imati veću samoprocjenu te subskale, no to se ipak nije pokazalo.

Od četiri subskale upravljanja razredom pokazalo se da jedino Vođenje učenika raste s godinama radnog staža. Što učitelji/nastavnici imaju više staža, to će biti bolji u upravljanju učenicima. Očekivali smo da će učitelji/nastavnici s višegodišnjim iskustvom imati višu samoprocjenu i ta hipoteza je potvrđena. “Uvjerenje učitelja o vlastitoj sposobnosti da upravlja razredom te potiče i održava pažnju i sudjelovanje učenika smatra se preduvjetom uspješne nastave” (Marzano, Marzano i Pickering, 2003; prema Vidić i Miljković, 2019, str. 303).

Samoefikasnost u ovom istraživanju nije značajno povezana s godinama staža. Učitelji/nastavnici s manje i s više godina radnog staža osjećaju se podjednako efikasno. Očekivali smo da će iskusniji učitelji/nastavnici značajno višom procijeniti svoju samoefikasnost zbog povezanosti njihovih ranijih uspjeha s njihovim osjećajem samoefikasnosti. Naime, istraživanja pokazuju da učitelji/nastavnici na početku svoje karijere imaju određen osjećaj samoefikasnosti koji s vremenom raste ako učitelj osjeća da postiže rezultate u radu (Vidić i Miljković, 2019). Moguće je da su mlađi učitelji/nastavnici samopouzđani u procjeni samoefikasnosti te da to dovodi do ovakvog rezultata. Dobiveni rezultati nisu u skladu s dosadašnjim istraživanjem koje su provele Vidić i Miljković (2019) u Republici Hrvatskoj u 8 osnovnih školi od strane 278 učitelja razredne nastave i nastavnika predmetne nastave. U tome istraživanju dobiveno je kako iskusniji učitelji/nastavnici značajno višom procjenjuju svoju samoefikasnost. Također, takvi rezultati dobiveni su i u istraživanju kojeg su proveli Tschannen-Moran i Woolfolk Hoy (2007).

Treći problem bio je ispitati razlikuju li se učitelji razredne nastave i nastavnici predmetne nastave u razini samoefikasnosti i upravljanju razredom. Očekivali smo da će višu razinu samoefikasnosti te bolje upravljanje razredom imati učitelji razredne nastave, u odnosu na nastavnike predmetne nastave. Ta je hipoteza uglavnom potvrđena. Učitelji razredne nastave imaju zaista statistički više rezultate od učitelja predmetne nastave na skali Poučavanja, Razredne klime, Vođenje učenika i na skali Samoefikasnosti. Ne postoji razlika jedino na skali Priprema nastave. Slični rezultati dobiveni su i u istraživanju kojeg su provele Vidić i Miljković (2019) u kojemu učitelji razredne nastave također pokazuju višu razinu samoefikasnosti i upravljanja razredom. Takav rezultat očekivan je zbog toga što učitelji razredne nastave upisom Učiteljskog fakulteta znaju da će raditi (isključivo) kao učitelji u školi i velikoj većini to je prvi izbor prilikom upisa, dakle žele raditi baš taj posao. S druge strane, dio nastavnika predmetne nastave želi raditi u školi, dok dio ima druge profesionalne planove u okviru svoje struke. Također, i sam Učiteljski fakultet ima više kolegija koji studente, buduće učitelje razredne nastave, pripremaju za kvalitetnije i uspješnije upravljanje razredom.

U ovome istraživanju imali smo tri problema: ispitati postoji li povezanost samoefikasnosti s pojedinim komponentama upravljanja razredom (priprema nastave, poučavanje, ostvarivanje pozitivne razredne klime, vođenje učenika), jesu li povezane godine

radnog staža sa samoeфикасношću i upravljanjem razredom te razlikuju li se učitelji razredne nastave i nastavnici predmetne nastave u razini samoeфикаnosti i upravljanju razredom.

Osim navedenog, moguće je ispitati još neke probleme vezane uz samoeфикаsnost i upravljanje razredom. Navest ćemo nekoliko prijedloga. Prvi prijedlog odnosi se na povezanost roda sa samoeфикасношću i upravljanje razredom. Dakle, jesu li muškarci, odnosno žene, samoeфикаsniji i bolji u upravljanju razredom. U ovome istraživanju to nije bilo moguće provesti zbog svega 8 učitelja/nastavnika. Drugi prijedlog vezan je uz županije u Republici Hrvatskoj. Provođenjem većeg istraživanja u nekoliko županija ili u svim županija Republike Hrvatske moguće je napraviti klasifikaciju od županije s najviše učitelja i nastavnika koji visoko procjenjuju samoeфикаsnost i upravljanje razredom do županije s najmanjim brojem učitelja i nastavnika koji visoko procjenjuju samoeфикаsnost i upravljanje razredom. Također, na temelju toga, moguće je napraviti usporedbu regija Republike Hrvatske. Dakle, koliko se razlikuje nizinska, primorska i gorska regija Hrvatske. I treći prijedlog odnosi se na procjenu samoeфикаsnosti i upravljanja razredom profesora u srednjim školama. Istraživanje se može napraviti u jednoj srednjoj školi ili usporediti nekoliko srednjih škola (npr. gimnaziju i neku strukovnu školu).

ZAKLJUČAK

Cilj ovog istraživanja bio je utvrditi u kojoj je mjeri učiteljska samoefikasnost povezana s upravljanjem razredom.

Prva hipoteza potvrđena je; postoji statistički značajna i pozitivna povezanost između učiteljske samoefikasnosti i upravljanja razredom. Sve komponente upravljanja razredom (priprema nastave, poučavanje, ostvarivanje pozitivne razredne klime, vođenje učenika) pokazuju visoke vrijednosti, kao i samoefikasnost, te su pozitivno i značajno povezane sa samoefikasnošću.

Učitelji/nastavnici s više godina radnog staža u nastavi i učitelji/nastavnici s manjim brojem godina radnog staža ne razlikuju se u razini samoefikasnosti i upravljanju razredom te ta hipoteza nije potvrđena. Samoefikasnost i sve subskale upravljanja razredom, osim Vođenje učenika, nisu značajno povezane s godinama staža.

Treći problem odnosio se na razliku učitelja razredne nastave i nastavnika predmetne nastave u razini samoefikasnosti i upravljanju razredom. Učitelji razredne nastave imaju zaista statistički više rezultate od učitelja predmetne nastave na svim skalama upravljanja razredom, osim Priprema nastave, te na skali Samoefikasnosti i time je hipoteza potvrđena.

Ovo istraživanje potvrđuje mnoge prethodne spoznaje, no također je važno uzeti u obzir da je provedeno na uzorku od 249 ispitanika te da su sve varijable u ovome istraživanju mjerene upitnicima samoprocjene. Dakle, postoji mogućnost nedavanja potpuno iskrenih odgovora zbog socijalno poželjnih odgovora, nepovjerenja u anonimnost, previsoke vlastite samoprocjene, i sl.

Osim znanstvenog doprinosa istraživanja, ovim se diplomskim radom nastojalo potaknuti na razmišljanje o važnosti kvalitetnog i odgovarajućeg upravljanja razredom koji predstavlja jedan od najvećih izazova i problema za učitelje/nastavnike te doprinosi cjelokupnom razrednom okruženju, poučavanju i postignućima. Osim toga, nastojalo se potaknuti na razmišljanje o dodatnim edukacijama na fakultetu i kasnijim stručnim usavršavanjima vezanim uz ovo područje. Isto tako, jedan od ciljeva bio je i osvijestiti učitelje/nastavnike o važnosti samoefikasnosti zbog toga što je dokazano kako je ona pozitivno povezana s upravljanjem razredom, ali i s mnogim drugim komponentama, kao npr. većim ulaganja truda i upornosti, postavljanjem viših ciljeva,

boljom organizacijom u radu, većim osjećajem samoeфикаsnosti kod učenika i pozitivnijim stavov
prema poslu.

LITERATURA

- Anić, V. (2006). *Veliki rječnik hrvatskoga jezika*. Zagreb: Novi Liber.
- Bahtijarević – Šiber, F. i Sikavica, P. (2004). *Menadžment: teorija menadžmenta i veliko empirijsko istraživanje u Hrvatskoj*. Zagreb: Masmedia.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bašić, S. (2009). *Nastavni stil ili način uspostavljanja autoriteta*. Preuzeto 20. 5. 2020.: www.azoo.hr/images/stories/dokumenti/Nastavni_stil.doc
- Duckworth, A. L., Quinn, P. D., & Seligman, M. E. P. (2009). Positive predictors of teacher effectiveness. *The Journal of Positive Psychology*, 4(6), 540–547.
- Đigić, G. (2013). Ličnost nastavnika i stilovi upravljanja razredom. Preuzeto 26. 5. 2020.: <https://fedorani.ni.ac.rs/fedora/get/o:812/bdef:Content/get>
- Gibson, S. i Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.
- 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. Preuzeto 20. 5. 2020.: https://www.asoo.hr/UserDocsImages/upravljanje_razredom_1.pdf
- Ivanek, P., Mikić, B. i Karabašić, J. (2012). Razredna klima kao faktor sukoba u komunikaciji između učenika i nastavnika. *Sportske nauke i zdravlje*, 2 (1), 65-74.
- Kozina, A. (2012). Školski menadžment: stilovi vođenja razreda. *Hrvatski vojnik*, 395 (2012), 38-41.
- Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. U M. D. Dunnette (Ur.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (str. 1297–1349). Chicago: Rand McNally.
- Matijević, M. i Radovanović, D. (2011). *Nastava usmjerena na učenika*. Zagreb: Školske novine.

- Miljković, D. i Rijavec, M. (2007). What makes teachers happy? Quantitative and qualitative aspects of job satisfaction and psychological well-being of teachers. Napredna i sustavna istraživanja // Pedagogija. U M. Cindrić (Ur.), *Pedagogija u kontekstu društva znanja* (str. 41–47). Zagreb: ENCSI.
- Pavin Ivanec, T. (2008). Odrednice pristupa učenju i poučavanju u srednjoškolskom kontekstu. (Neobjavljena doktorska disertacija). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Pavin, T., Rijavec, M. i Miljević-Ridički, R. (2005). Percepcija kvalitete obrazovanja učitelja i nastavnika i nekih aspekata učiteljske i nastavničke profesije iz perspektive osnovnoškolskih učitelja i nastavnika. U: V. Vizek Vidović, V. Vlahović-Štetić, T. Pavin, M. Rijavec, R. Miljević-Ridički i A. Žižak (Ur.), *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: Višestruke perspektive* (str. 92-125). Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
- Puzić, S., Baranović, B. i Doolan, K. (2011). Školska klima i sukobi u školi. *Sociologija i prostor*, 49 (190), 3.
- Rhalmi M., (2016). *Discipline and causes of indiscipline*. Preuzeto 8. 5. 2020.: <https://www.myenglishpages.com/blog/discipline-and-causes-of-indiscipline/>
- Rijavec, M., Pečjak, S., Jurčec, L. i Gradišek, P. (2016). Money and career or calling? Intrinsic vs. extrinsic work orientations and job satisfaction of Croatian and Slovenian teachers. *Croatian Journal of Education*, 18(1).
- Rijavec, M. i Miljković, D. (2015). *Pozitivna disciplina u razredu*. Zagreb: IEP – D2.
- Slišković, A., Burić, I., Knežević, I. (2016). Zadovoljstvo poslom i sagorijevanje na poslu kod učitelja: važnost podrške ravnatelja i radne motivacije. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 25 (3), 371-392.
- Tot, D. i Klapan, A. (2008). Ciljevi stalnoga stručnog usavršavanja: mišljenja učitelja. *Pedagoška istraživanja*. Vol. 5 No. 1 (60-69). Preuzeto 18. 2. 2020.: [file:///C:/Users/Charlie/Downloads/DTAKhrv%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Charlie/Downloads/DTAKhrv%20(1).pdf)

- Trigwell, K., Prosser, M. i Taylor, P. (1994). Qualitative differences in approaches to teaching first year university science. *Higher Education*, 27, 75-84.
- Tschannen-Moran, M. i Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944-956.
- Vidić, T. i Miljković, D. (2019). Povezanost pristupa poučavanju s percipiranom samoefikasnosti, zadovoljstvom poslom i životom te emocijama učitelja u osnovnoj školi. *Psihologijske teme*, 28 (2), 291-312.
- Vizek Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V. i Miljković, D. (2014). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP-Vern'.
- Vizek Vidović, V. (2005). *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: Višestruke perspektive*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja.

PRILOZI I DODATCI

Prilog 1: Upitnik o upravljanju razredom i učiteljskoj samoefikasnosti

Poštovane učiteljice/učitelji i nastavnice/nastavnici!

Moje ime je Lea Španiček i studentica sam Učiteljskog fakulteta u Zagrebu-Učiteljski studij, modul: Hrvatski jezik. U sklopu diplomskog rada "Učiteljska samoefikasnost i vođenje razreda", pod mentorstvom prof. dr. Dubravke Miljković, provodim upitnik o samoefikasnosti i upravljanju razredom. U ovo istraživanje uključeni su učitelji i učiteljice razredne nastave te nastavnici i nastavnice predmetne nastave. Vaše sudjelovanje je iznimno vrijedan doprinos istraživanju, stoga Vas molim za suradnju. Anketa je anonimna, a prikupljeni podatci koristit će se isključivo za istraživački rad u svrhu pisanja diplomskog rada.

Molim Vas da pročitate navedene tvrdnje i označite koliko se svaka od njih odnosi na Vas.

- 1 – uopće se ne odnosi na mene
- 2 – donekle se odnosi
- 3 - u većoj se mjeri odnosi
- 4 – u potpunosti se odnosi na mene

Rod: m ž

Godine radnog staža u nastavi: _____

Radim u:

- a) razrednoj nastavi
- b) predmetnoj nastavi

R. br.	Tvrdnja	Procjena
1.	Kad pripremam nastavu, uvijek imam rezervnu varijantu (npr. za slučaj da nema struje ili da sam obradila cijelu nastavnu jedinicu, a sat još nije gotov).	1 2 3 4
2.	Uvijek su mi pripremljeni svi materijali potrebni za nastavu.	1 2 3 4
3.	Nastavu pripremim barem jedan dan unaprijed.	1 2 3 4
4.	Opći plan nastave imam za cijeli tjedan.	1 2 3 4
5.	U pisanoj pripremi imam definirane i odgojne i obrazovne ishode.	1 2 3 4
6.	U pisanoj pripremi imam detaljno razrađenu strukturu nastave.	1 2 3 4
7.	U pisanoj pripremi imam definiran uvodni dio sata.	1 2 3 4
8.	U pisanoj pripremi imam definiran glavni dio sata.	1 2 3 4
9.	U pisanoj pripremi imam definiran završni dio sata.	1 2 3 4
10.	U pisanoj pripremi imam definiran način provjeravanja.	1 2 3 4
11.	U pisanoj pripremi imam napisano vrijeme za vježbanje/ ponavljanje.	1 2 3 4
12.	U pisanoj pripremi imam na minimum sveden prazan hod.	1 2 3 4
13.	Koristim različite nastavne metode i strategije nastave.	1 2 3 4
14.	Aktivnosti prilagođavam različitim kognitivnim stilovima.	1 2 3 4
15.	Učenici imaju potrebna predznanja.	1 2 3 4
16.	Upute dajem polako tako da ih učenici razumiju.	1 2 3 4
17.	Imam prilagođene aktivnosti za učenike s posebnim potrebama.	1 2 3 4
18.	Učenici su aktivni na satu.	1 2 3 4
19.	Upute su dovoljno jasne tako da ih ne moram ponavljati više od dva puta.	1 2 3 4
20.	Praznog hoda uglavnom nemam.	1 2 3 4
21.	Učenici su uglavnom motivirani za rad.	1 2 3 4
22.	Učenici su svjesni toga koliko (ne) napreduju.	1 2 3 4
23.	Poduzimam mjere za sprječavanje problema.	1 2 3 4
24.	Učenici su fizički angažirani u mjeri da se spriječe problemi.	1 2 3 4
25.	Učionica je uređena tako da se mogući problemi svedu na minimum.	1 2 3 4
26.	Pozitivne povratne informacije dajem češće nego negativne.	1 2 3 4
27.	Imam sve potrebne kompetencije za uspješno upravljanje razredom i ostvarivanje discipline.	1 2 3 4
28.	Probleme rješavam s učenicima u 4 oka.	1 2 3 4
29.	Postoje razredna pravila.	1 2 3 4
30.	Postoje sankcije za kršenje razrednih pravila.	1 2 3 4

31.	Siguran sam da učenici znaju razredna pravila.	1 2 3 4
32.	Nastavne sadržaje povezujem sa svakodnevnim životom učenika.	1 2 3 4
33.	Za neprikladno ponašanje primjenjujem posljedice; ne prijetim.	1 2 3 4
34.	Jasno dajem do znanja učenicima kakvo ponašanje očekujem.	1 2 3 4
35.	Redovito se krećem po učionici.	1 2 3 4
36.	Znam točno što <i>pali</i> kod određenih učenika.	1 2 3 4
37.	Imam specifična znanja o tehnikama upravljanja razredom.	1 2 3 4
38.	Dovoljno objašnjavam razredna pravila.	1 2 3 4
39.	Učenici znaju verbalizirati pravila.	1 2 3 4
40.	Koristim princip najmanje intervencije, tj. <i>na muhu ne idem topom</i> .	1 2 3 4
41.	Uvjeren sam da mogu uspješno poučavati sve relevantne sadržaje čak i "najteže" učenike.	1 2 3 4
42.	Uvjeren sam da mogu održati dobre odnose s roditeljima čak i kad se pojave napetosti.	1 2 3 4
43.	Ako se zaista potrudim mogu uspostaviti kontakt i s "najtežim" učenicima.	1 2 3 4
44.	Uvjeren sam da ću s vremenom postati još bolji u tome da pomognem svakom učeniku naučiti ono što treba.	1 2 3 4
45.	Čak i ako me nešto prekine na satu, siguran sam da mogu ostati smiren i nastaviti sa satom kao i do tada.	1 2 3 4
46.	Sigurna sam da ću imati dobar odnos s učenicima čak i kada imam loš dan	1 2 3 4
47.	Ako se dovoljno potrudim, siguran sam da mogu pozitivno utjecati i na školski i na osobni razvoj svojih učenika.	1 2 3 4
48.	Uvjeren sam da mogu pronaći kreativne načine da izađem na kraj s ograničenjima školskog sustava (nedostatak sredstava i administrativni problemi) kako bih mogao kvalitetno poučavati.	1 2 3 4
49.	Znam da mogu motivirati svoje učenike da sudjeluju u novim projektima koje želim pokrenuti.	1 2 3 4
50.	Znam da mogu provesti u djelo nove projekte čak i kad mi se suprotstavljaju skeptične kolege.	1 2 3 4