

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

FILOZOFSKI FAKULTET

Ena Stevović Havaić

**POZITIVNI INTERPERSONALNI OSOBNI ODNOSI
SREDNJOŠKOLSKIH UČENIKA I NASTAVNIKA**

Doktorski rad

(privremena verzija za objavu na web stranici)

Osijek, 2025.

JOSIP JURAJ STROSSMAYER UNIVERSITY
FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

Ena Stevović Havaić

**HIGH SCHOOL STUDENTS' AND TEACHERS' POSITIVE
INTERPERSONAL PERSONAL RELATIONSHIPS**

Doctoral thesis

Osijek, 2025.

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

FILOZOFSKI FAKULTET

Ena Stevović Havaić

**POZITIVNI INTERPERSONALNI OSOBNI ODNOSI
SREDNJOŠKOLSKIH UČENIKA I NASTAVNIKA**

Doktorski rad

Pedagogija

Mentorica: prof. dr. sc. Marija Sablić

Sumentorica: prof. dr. sc. Slavica Šimić

Osijek, 2025.

JOSIP JURAJ STROSSMAYER UNIVERSITY
FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

Ena Stevović Havaić

**HIGH SCHOOL STUDENTS' AND TEACHERS' POSITIVE
INTERPERSONAL PERSONAL RELATIONSHIPS**

Doctoral thesis

Supervisor: Marija Sablić, PhD, Professor

Co-supervisor: Slavica Šimić, PhD, Professor

Osijek, 2025.

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

Izjavljujem s punom materijalnom i moralnom odgovornošću da sam ovaj rad samostalno napravila 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 suglasna da Filozofski fakultet Osijek trajno pohrani i javno objavi ovaj moj rad u internetskoj bazi doktorskih radova knjižnice Filozofskog fakulteta Osijek, knjižnice Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku i Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu.

Potpis doktoranda

Mjesto i datum

Osijek,

Eva Stevanović Hvarac

INFORMACIJE O MENTORICI

Prof. dr. sc. Marija Sablić rođena je 30. ožujka 1978. godine u Požegi. Diplomirala je 2000. godine na Pedagoškom fakultetu Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku te stekla naziv diplomirane učiteljice razredne nastave. Magistrirala je na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu u studenome 2004. godine te stekla akademski stupanj magistrice znanosti, područje društvenih znanosti, polje odgojne znanosti. Doktorski rad (izvan doktorskog studija) obranila je na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu u lipnju 2009. godine te stekla akademski stupanj doktorice znanosti, znanstveno područje društvene znanosti, znanstveno polje pedagogija, znanstvena grana posebne pedagogije.

Od prosinca 2001. do rujna 2018. predavala je na Fakultetu za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta u Osijeku. Na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Osijeku, na Odsjeku za pedagogiju zaposlena je od listopada 2018. godine gdje je nositeljica kolegija Interkulturalna pedagogija, Školska pedagogija, Alternativne škole i Temeljne akademske vještine. Na istome Fakultetu voditeljica je doktorskog studija Pedagogija i kultura suvremene škole.

Trenutno je znanstvena suradnica na projektu The digiTED@EU project (2021-1-DE01-KA220-HED-000031115) u okviru Erasmus+ programa, te projekta e- sveučilišta koji financira CARNET.

Sudjelovala je i izlagala na brojnim međunarodnim i domaćim znanstvenim skupovima u području pedagogije te je autorica nekoliko knjiga i više od 70 znanstvenih radova. Urednica je nekoliko znanstvenih knjiga i zbornika. Recenzentica je nekoliko knjiga, većeg broja radova u znanstvenim časopisima te znanstvenih projekata.

Članica je predsjedništva ATEE-a (Associaton of Teacher Education in Europe) u Bruxellesu, udruge koja se bavi istraživanjem i unaprjeđivanjem nastavne prakse u dva mandata. Članica je Montessori Vereinigung Steiermark (udruga Montessori pedagoga Štajerske).

Članica je uglednog međunarodnog uredništva časopisa European Journal of Teacher Eucation. Također je članica uredništva časopisa Školski vjesnik. Posjeduje međunarodnu diplomu Montessori pedagoga za rad s djecom od 3 do 12 godina.

Popis publikacija dostupan na: <https://www.croris.hr/osobe/profil/27060>

INFORMACIJE O SUMENTORICI

Prof. dr. sc. Slavica Šimić rođena je 6. studenog 1977. u Zavidovićima, Bosna i Hercegovina. Diplomirala je 2001. na studiju psihologije na Filozofskom fakultetu u Zadru (Sveučilište u Splitu) i stekla zvanje profesorice psihologije. Magistrirala je 2008. na poslijediplomskom znanstvenom studiju psihologije na Filozofskom fakultetu u Zagrebu. Doktorirala je 2012. na Filozofskom fakultetu u Zagrebu, i time stekla akademski stupanj doktorice znanosti iz znanstvenog područja društvenih znanosti, polje psihologije, grana školska psihologija i psihologija obrazovanja.

Od 2003. do 2006. radila je u Zadarskoj privatnoj gimnaziji s pravom javnosti kao stručna suradnica-psihologinja i nastavnica psihologije. Na Sveučilištu u Zadru, na Odjelu za izobrazbu učitelja i odgojitelja zaposlena je od rujna 2006. Nositeljica je nekoliko kolegija iz područja psihologije učenja i poučavanja, metodologije znanstvenih istraživanja, pozitivne psihologije.

Sudjelovala na gotovo 60 znanstveno-stručnih skupova i objavila 50 znanstvenih i stručnih radova, te poglavlja u knjizi. Sudjelovala u desetak znanstvenih i stručnih projekata, bila voditeljica institucionalnog projekta Sveučilišta u Zadru *Uloga nastavnika u poticanju samoreguliranog učenja*. Članica je uredništva časopisa Journal of Research in Science Mathematics and Technology Education i Magistra Iadertina, suurednica Istraživačke teme Fostering self-regulated learning za Frontiers in Education, Zbornika radova s Međunarodne znanstveno-umjetničke konferencija Nova promišljanja o djetinjstvu, te gostujuća urednica tematskog broja Društvenih istraživanja Psihosocijalni aspekti pandemije Covid-19. Bila je članica uredništva Zbornika radova s međunarodnoga znanstveno-stručnog skupa Identitet i različitost u odgoju i obrazovanju, članica organizacijskih odbora na nekoliko znanstveno-stručnih konferencija. Recenzirala je nekoliko knjiga i priručnika, te radove za brojne inozemne i domaće časopise i zbornike radova s konferencija.

Obnašala dužnost predstojnice Odsjeka za predškolski odgoj, a trenutno zamjenica pročelnice Odjela za izobrazbu učitelja i odgojitelja, Sveučilišta u Zadru.

Poveznica na CRORIS: <https://www.croris.hr/crosbi/searchByContext/2/695>

poveznica na Google Znalac: <https://scholar.google.hr/citations?user=rnDj9AEAAAAAJ&hl=hr>

SAŽETAK

Interpersonalni odnosi učenika i nastavnika kontinuirano su u središtu istraživanja u pedagojskim znanostima. Međutim, pozitivni aspekti interpersonalnih odnosa, posebno osobni odnosi koji nadilaze profesionalno-društvene okvire, ostaju relativno zanemareni u znanstvenoj literaturi.

Cilj ovog istraživanja bio je istražiti bliske i tople, prijateljske odnose učenika i nastavnika u srednjim školama, s posebnim naglaskom na dijadne odnose specifičnih parova učenik-nastavnik. Teorijski okvir istraživanja obuhvaća čimbenike koji utječu na formiranje interpersonalnih odnosa učenika i nastavnika - teoriju komunikacije, teoriju interpersonalnih odnosa te teoriju privrženosti. Metodologija istraživanja temeljena je na kvalitativnom pristupu, a podaci su prikupljeni polustrukturiranim intervjuima s 14 učenika i 6 nastavnika iz sedam srednjih škola te analizom 12 pisama učenika nastavnicima s kojima su ostvarili pozitivne odnose.

Rezultati istraživanja prikazani su kroz tri tematske domene: (1) Domena obilježja osoba u interpersonalnim odnosima učenika i nastavnika, (2) Domena iskustva u pozitivnim interpersonalnim osobnim odnosima, i (3) Domena obilježja dijadnih odnosa. Rezultati pokazuju da učenici vrednuju nastavnike s autoritetom i konstruktivno izraženom strogoćom, dok je humor nastavnika pozitivan, ali ne i presudan. Učenici i nastavnici iskazuju preferiranje sličnih osobnih obilježja kod onih s kojima formiraju pozitivne interpersonalne odnose, uključujući iskrenost, otvorenost i kvalitetnu komunikaciju, s posebnim naglaskom na važnost međusobnog povjerenja i poštovanja. Učenici dodatno vrednuju razumijevanje, dostupnost i pažnju nastavnika, često im pridajući ulogu "drugog roditelja". Treći razred srednje škole pokazao se prijelomnim u formiranju prijateljskih odnosa, osobito u predmetima s većim tjednim fondom sati. Najizraženiji učinak takvih odnosa očituje se u emocionalnom razvoju učenika, no proteže se i na njihov holistički razvoj.

Unatoč određenim ograničenjima istraživanja, znanstveni doprinos za daljnja istraživanja i primjenu u praksi očituje se kroz preporuke za poboljšanje interpersonalnih odnosa učenika i nastavnika u srednjim školama. Ovo istraživanje otvara prostor za redefiniranje razumijevanja učiteljske uloge: ne samo kao stručnjaka i autoriteta, nego i kao osobe koja, kroz povjerenje i toplinu, može postati značajna figura u emocionalnom i osobnom sazrijevanju učenika.

Ključne riječi: dijadni odnosi, holistički razvoj učenika, pozitivni interpersonalni osobni odnosi, prijateljski odnosi, srednja škola

ABSTRACT

Interpersonal relationships between students and teachers are continuously at the center of research in pedagogical sciences. However, positive aspects of interpersonal relationships, especially personal relationships that transcend professional-social frameworks, remain relatively neglected in scientific literature. The aim of this research was to explore close and warm, friendly relationships between students and teachers in secondary schools, with particular emphasis on dyadic relationships of specific student-teacher pairs.

The theoretical framework of the research encompasses factors that influence the formation of interpersonal relationships between students and teachers - communication theory, interpersonal relationship theory, and attachment theory. The research methodology was based on a qualitative approach, and the data were collected through semi-structured interviews with 14 students and 6 teachers from seven secondary schools, as well as through the analysis of 12 letters written by students to teachers with whom they had established positive relationships.

The research results are presented through three thematic domains: (1) Domain of personal attributes in interpersonal relationships between students and teachers, (2) Domain of experiences in positive interpersonal personal relationships, and (3) Domain of characteristics of dyadic relationships. The results show that students value teachers with authority and constructively expressed strictness, while teacher humor is positive but not crucial. Students and teachers express preference for similar personal attributes in those with whom they form positive interpersonal relationships, including sincerity, openness, and quality communication, with particular emphasis on the importance of mutual trust and respect. Students additionally value understanding, available, and attentive teachers, often regarding them as a "second parent". The third year of secondary school proved to be a pivotal point in the formation of friendly relationships, particularly in subjects with a higher number of weekly lessons. The most pronounced effect of such relationships is reflected in students' emotional development, but it also extends to their holistic growth.

Despite certain research limitations, the scientific contribution for further research and practical application is manifested through recommendations for improving interpersonal relationships between students and teachers in secondary schools. This research opens up space for a redefinition of the teacher's role: not only as an expert and authority, but also as a person who,

through trust and warmth, can become a significant figure in students' emotional and personal maturation.

Keywords: dyadic relationships, holistic student development, positive interpersonal personal relationships, friendly relationships, secondary school

SADRŽAJ

1. UVOD.....	1
2. TEORIJSKA I EMPIRIJSKA POLAZIŠTA	3
2.1. Višestruke teorijske perspektive u razumijevanju pozitivnih interpersonalnih osobnih odnosa.....	3
2.1.1. Bronfenbrennerova teorija ekoloških sustava	4
2.1.2. Teorija komunikacije Watzlawicka, Beavin i Jacksona.....	5
2.1.3. Teorija interpersonalnih odnosa Sullivana i Learyja	6
2.1.4. Razvojna psihološka teorija i teorija privrženosti Bowlbyja i Ainsworth	11
2.2. (Pozitivni) interpersonalni odnosi učenika i nastavnika.....	13
2.2.1. Osobni odnosi	22
2.2.2. Definiranje i mjerenje pozitivnih interpersonalnih osobnih odnosa	28
2.3. Odnos učenika i nastavnika: središte odgojno-obrazovnog procesa	31
2.3.1. Odnos učenika i nastavnika kao komunikacijski proces.....	32
2.3.2. Obilježja kvalitetnog nastavnika	35
2.3.3. Pedagoški takt u nastavi.....	39
2.3.4. Razredna interakcija.....	41
2.3.5. Uloga humora u odgoju i obrazovanju.....	45
2.3.6. Odgojna dimenzija interpersonalnih odnosa učenik-nastavnik	47
2.3.7. Povjerenje i poštovanje kao ključ kvalitetnog odnosa učenika i nastavnika	51
2.3.8. Učenička perspektiva odnosa s nastavnicima	54
2.3.9. Nastavnička perspektiva odnosa s učenicima	59
2.3.10. Vremenska dimenzija u odnosu učenika i nastavnika	66
3. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA	69
3.1. Cilj istraživanja.....	69
3.2. Istraživačka pitanja	70
3.3. Opis istraživačkog pristupa	71

3.4. Sudionici i kontekst provedenog istraživanja	72
3.5. Postupci i instrumenti za prikupljanje podataka	78
3.5.1. Intervju s učenicima i nastavnicima	78
3.5.2. Pisma nastavnicima	79
3.6. Obrada podataka	80
3.7. Vjerodostojnost istraživanja	82
3.8. Etičnost istraživanja	84
4. KVALITATIVNA ANALIZA	86
4.1. Domena obilježja osoba u interpersonalnim odnosima učenika i nastavnika	86
4.1.1. Nastavnik u učionici	88
4.1.1.1. Autoritet	89
4.1.1.2. Strogoća	91
4.1.1.3. Humor	93
4.1.1.4. Pravednost	94
4.1.2. Nastavnik unutar i izvan razrednog okruženja	95
4.1.2.1. Razumijevanje	96
4.1.2.2. Pomoć/podrška	98
4.1.2.3. Dostupnost	100
4.1.2.4. Pažnja/zainteresiranost	101
4.1.2.5. Empatija	102
4.1.2.6. Roditelj	103
4.1.2.7. Uzor/inspiracija	105
4.1.3. Nastavnik i učenik unutar i izvan razrednog okruženja	105
4.1.3.1. Otvorenost	106
4.1.3.2. Iskrenost	108
4.1.3.3. Opuštenost	110
4.1.3.4. Poštovanje	111

4.1.3.5. Povjerenje	113
4.1.3.6. Ljubav	115
4.2. Domena iskustva u/s (pozitivnim) interpersonalnim osobnim odnosima	116
4.2.1. Osobno iskustvo učenika u/s (pozitivnim) interpersonalnim osobnim odnosima	118
4.2.1.1. Osnovna škola	119
4.2.1.2. Srednja škola	121
4.2.2. Osobno iskustvo nastavnika u/s (pozitivnim) interpersonalnim osobnim odnosima	122
4.2.2.1. Tijekom vlastitog školovanja	124
4.2.2.2. U dosadašnjem radnom stažu	125
4.2.2.3. Razredništvo	127
4.2.2.4. Priznanje učenika kao motivacija nastavnicima	129
4.2.3. Što sve utječe na formiranje (pozitivnog) interpersonalnog osobnog odnosa	131
4.2.3.1. Utjecaj spola	132
4.2.3.2. Utjecaj predmeta	134
4.2.3.3. Utjecaj male zajednice	135
4.2.3.4. Utjecaj razredne grupe	137
4.2.3.5. Nastavne metode i stil vođenja	138
4.2.4. Vrste interpersonalnih odnosa učenika i nastavnika	139
4.2.4.1. Pozitivni odnosi	141
4.2.4.2. Negativni odnosi	143
4.2.4.3. Neutralni odnosi	144
4.2.4.4. Važnost osobnih odnosa u školskom okruženju	145
4.3. Domena obilježja dijadnih odnosa	147
4.3.1. Vremenski kontekst	148
4.3.1.1. Potrebne su godine	150
4.3.1.2. Tjedni fond sati	152
4.3.1.3. Trenutak veće povezanosti	154

4.3.1.4. Nastavak odnosa nakon srednje škole	155
4.3.2. Čimbenici dijadnog odnosa.....	157
4.3.2.1. Odgoj	158
4.3.2.2. Prijateljstvo.....	160
4.3.2.3. Sukob/nesporazum	162
4.3.3. Komunikacija između učenika i nastavnika	164
4.3.3.1. Osnove komunikacije	165
4.3.3.2. Teme razgovora.....	167
4.3.3.3. Granice u komunikaciji	169
4.3.3.4. Komunikacija s učenicima o problemima s kojima se suočavaju	170
4.3.4. Utjecaj nastavnika na razvoj učenika.....	172
4.3.4.1. Utjecaj na emocionalni razvoj	173
4.3.4.2. Utjecaj na socijalni razvoj	174
4.3.4.3. Utjecaj na cjeloviti (holistički) razvoj	175
4.3.5. Zahvale nastavnicima putem pisama	177
5. INTERPRETACIJA I RASPRAVA	180
6. ZAKLJUČAK	202
7. POPIS LITERATURE	206
8. PRILOZI.....	236
PRILOG 1. Pitanja polustrukturiranog intervjua za učenike.....	236
PRILOG 2. Pitanja polustrukturiranog intervjua za nastavnike	237
PRILOG 3. Potvrda o lektoriranoj doktorskoj disertaciji.....	239
Popis slika.....	240
Popis tablica.....	241
ŽIVOTOPIS	242

1. UVOD

*„Contemporary public schools are fairly fragile social institutions. Teachers and administrators do not have much direct enforcement authority over students. Students cannot be permanently removed from school, nor are there any other serious sanctions at educators' disposal. If students refuse to learn or refuse to follow school rules, there is actually very little that can be done about that. Schools as communities are typically not ruled by fear or economic self-interest. Police cannot make students attend every lesson and do their homework. **The entire social construction of schooling is held together by such intangible things as respect for educators, their ability to project authority, and a few remaining cultural taboos.** (...) Regardless of educators'*

*awareness, **school as a social institution is held together by the weak strings of human relations.** Each individual string is not strong enough to hold it but taken together they create the bond that makes it "normal" for an average student to behave relatively well, do their schoolwork, and remain somewhat polite to teachers and other students. Many kids simply like individual teachers. **Do not underestimate the power of simple affection for social cohesion.** (...) The richer these social ties, the thicker the web of thin lines binding students to their school, the more stable and coherent the whole social organism is. **Once a school stops being able to spin its relational web, it quickly degenerates and descends into chaos.**“* (Sidorkin, 2022)

Odnos učenika i nastavnika jedna je od najinteresantnijih i najvažnijih interakcija tijekom odgojno-obrazovnog procesa. Takav odnos potrebno je promatrati s različitih aspekata, s obzirom da je isti već odavno nadišao puko razmjenjivanje znanja s aktivnog subjekta (nastavnika) na pasivnog objekta (učenika) nastavnog/odgojno-obrazovnog procesa. *Ex catedra* predavanja i nastava usmjerena na učitelja više ne zadovoljavaju kriterije kvalitetne nastave, što posljedično iz temelja mijenja i sam odnos učenika i nastavnika. Interesantna je spoznaja da većina učenika tijekom školovanja formira značajne odnose s barem jednom odraslom osobom koja im nije rod, s time da je upravo nastavnik taj kojeg učenici smatraju najutjecajnijim (Darling i sur., 2003). Hamre i Pianta (2001) navode kako upravo odnosi s odraslom osobom u školi pozitivno utječu na razvoj mladih osoba, ne samo na njihov akademski, već i neakademski, socioemocionalni razvoj.

Sidorkin (2022) nastavnika vidi kao stariju osobu koju učenici poštuju i kojoj dozvoljavaju da ih usmjeri u određenom pravcu, što čini ključni element odnosa u obrazovanju: pristanak na

usmjeravanje. Delors (1996) govori o četiri stupa obrazovanja: učiti da bi se znalo, učiti da bi se radilo, učiti da bi bili i učiti da bi živjeli zajedno. Navedeno podrazumijeva da, iako možemo poučavati određenom znanju i vještinama koji se nalaze u samoj srži kurikuluma, socijalno i emocionalno učenje ipak zahtijeva pomalo drugačiji i suptilniji pristup. Na navedenom postulatu temelji se i relacijska pedagogija, kojoj su, prema Binghamu i Sidorkinu (2004), centralna misao upravo međusobni odnosi, odnosno smisleni odgoj i obrazovanje s naglaskom na odnose, a ne na metode, postupke i kurikulume. Sidorkin (2022) dodatno naglašava kako učenik može *na(učiti)* samo od onog nastavnika s kojim ima odnos koji se formirao izvan kurikuluma.

Unatoč naglašavanoj važnosti kvalitetnih odnosa u obrazovanju, istraživanja pozitivnih interpersonalnih osobnih odnosa između učenika i nastavnika ostaju relativno rijetka u nacionalnom kontekstu, a posebno u srednjoškolskom okruženju. Većina dosadašnjih studija fokusira se na povezanost odnosa s akademskim postignućima, dok se osobne dimenzije bliskosti, povjerenja i prijateljstva između učenika i nastavnika rijetko postavljaju u središte istraživačke pozornosti. Srednjoškolski kontekst pritom predstavlja posebno značajan razvojni period u kojem se učenici nalaze u tranziciji od djetinjstva prema odrasloj dobi te razvijaju svoje identitete kroz složene socijalne odnose.

Ovim radom želi se doprinijeti boljem razumijevanju pozitivnih interpersonalnih osobnih odnosa između srednjoškolskih učenika i nastavnika kroz istraživanje dijadne perspektive oba aktera odgojno-obrazovnog procesa. Rad nastoji identificirati ključne čimbenike koji doprinose formiranju i održavanju takvih odnosa, kao i njihov utjecaj na holistički razvoj učenika. Istraživanjem se također želi pridonijeti razvoju empirijski utemeljenih smjernica za unapređenje profesionalnih kompetencija nastavnika u području pedagoških odnosa.

Rad se sastoji od šest cjelina. Nakon Uvoda, drugo poglavlje donosi teorijska i empirijska polazišta koja obuhvaćaju višestruke teorijske perspektive u razumijevanju pozitivnih interpersonalnih odnosa, definiranje ključnih pojmova te analizu čimbenika koji utječu na odnose učenika i nastavnika u srednjoškolskom kontekstu. Treće poglavlje predstavlja metodologiju istraživanja uključujući opis kvalitativnog pristupa, sudionika, instrumenata za prikupljanje podataka te postupaka analize. Četvrto poglavlje donosi rezultate tematske analize intervjua s učenicima i nastavnicima te pisama nastavnicima. U petom poglavlju interpretiraju se dobiveni rezultati u kontekstu postojećih teorijskih okvira te se raspravlja o njihovim implikacijama za pedagošku teoriju i praksu. Rad završava zaključkom koji sažima glavne doprinose istraživanja te postavlja smjernice za buduća istraživanja u ovom području.

2. TEORIJSKA I EMPIRIJSKA POLAZIŠTA

2.1. Višestruke teorijske perspektive u razumijevanju pozitivnih interpersonalnih osobnih odnosa

Odnosi općenito, pa tako i pozitivni interpersonalni osobni odnosi, složen su istraživački konstrukt kojim se bave znanstvenici različitih disciplinarnih provenijencija. Zbog višeslojnosti odabranog istraživačkog fenomena, istraživanje će se osloniti na teorijsku triangulaciju povezujući četiri relevantna teorijska okvira za dubinske uvide u odabrani fenomen istraživanja: (I) Bronfenbrennerovu teoriju ekoloških sustava, (II) Watzlawickovu, Beavin i Jacksonovu teoriju komunikacije (III) Sullivanovu i Learyevu teoriju interpersonalnih odnosa i (IV) razvojnu psihološku teoriju u korelaciji s Bowlbyevom teorijom privrženosti.



Slika 1. Triangulacija teorijskih okvira

2.1.1. Bronfenbrennerova teorija ekoloških sustava

Bronfenbrenner (1979) razvio je *teoriju ekoloških sustava*, koja predstavlja jedan od temeljnih teorijskih okvira za razumijevanje razvoja djece i mladih. Osnovna pretpostavka teorije jest da se razvoj pojedinca ne može promatrati izolirano, već isključivo unutar mreže različitih socijalnih konteksta i međusobno povezanih sustava.

U središtu je *mikrosustav*, koji uključuje neposredne i najizravnije odnose – roditelje, prijatelje i nastavnike. Upravo se tu smješta odnos učenika i nastavnika, koji je istodobno profesionalan i osoban, a svojim kvalitetama snažno oblikuje učenikov razvoj. Mikrosustav pretpostavlja da na odnose utječu individualne karakteristike učenika i nastavnika: dob, spol, osobine ličnosti, vrijednosti, te stil komunikacije. Sljedeća razina je *mezosustav*, koji obuhvaća povezanost između različitih mikrosustava. Primjerice, suradnja između obitelji i škole ili nastavnika i vršnjaka oblikuje okvir u kojem se razvijaju interpersonalni odnosi učenika. *Egzosustav* podrazumijeva širi društveni kontekst (mediji, lokalna zajednica, obrazovne politike) koji ne uključuje učenika izravno, ali svejedno ima utjecaj na njegov život i odnose. *Makrosustav* obuhvaća vrijednosti, kulturu, običaje i zakone koji oblikuju normativni okvir u kojemu se odgojno-obrazovni odnosi razvijaju.

Teorija ekoloških sustava, prema A'yun i sur. (2024), naglašava da se kvaliteta odnosa učenika i nastavnika ne može razumjeti izvan tih višeslojnih utjecaja. Drugim riječima, iako je ključna dinamika interpersonalnog odnosa, ona je uvijek smještena unutar šire mreže društvenih, institucionalnih i kulturnih čimbenika.

U pedagoškom kontekstu Bronfenbrennerova teorija pokazuje kako su odnosi u učionici istodobno osobni i sustavni fenomen – oni proizlaze iz osobnih karakteristika nastavnika i učenika, ali i iz šireg obrazovnog sustava, kurikulumu, organizacije škole te društvenih vrijednosti. Time teorija nudi vrijedan okvir za razumijevanje zašto se isti odnosi u različitim školskim i kulturnim kontekstima razvijaju na različite načine. Na temelju toga, Bronfenbrennerova teorija pruža polazišnu točku za dublju analizu uloge komunikacije, privrženosti i interpersonalnih čimbenika u razvoju pozitivnih odnosa učenika i nastavnika, što će biti detaljnije prikazano u idućim poglavljima.



Slika 2. Mikrosustav kao dio Bronfenbrennerove teorije ekoloških sustava (prema A'yun i sur., 2024)

2.1.2. Teorija komunikacije Watzlawicka, Beavin i Jacksona

Teorija komunikacije Watzlawicka, Beavin i Jacksona (1967) polazi od pretpostavke da se čovjeka uvijek treba promatrati u odnosu s drugima. Osnovna teza jest da međuljudski odnos ne postoji izvan komunikacije: ono što jesmo i kako sebe doživljavamo proizlazi iz načina na koji komuniciramo s drugima i iz povratnih informacija koje dobivamo.

Bratanić (1993), oslanjajući se na autore, navodi nekoliko temeljnih obilježja ove teorije:

1. čovjeka je uvijek potrebno promatrati u odnosu s drugima,
2. međuljudski odnos proučava se u komunikaciji,
3. povratna informacija predstavlja „tajnu svih interpersonalnih zbivanja“,
4. međusobni utjecaji uvijek su situacijski uvjetovani,

5. postoje različiti stupnjevi svijesti o vlastitom ponašanju,
6. komunikacija obuhvaća cjelokupno ponašanje i utječe na ponašanje.

Watzlawick u tom kontekstu smatra da smisao čovjeka ne proizlazi iz same egzistencije pojedinca, već isključivo iz mreže interakcija u kojoj se nalazi. Kvaliteta i narav odnosa određuje našu individualnost i oblikuje način na koji nas drugi percipiraju. Komunikacija se ne svodi samo na prijenos informacija – riječ je o dinamičnom procesu uzajamnog djelovanja i tumačenja ponašanja.

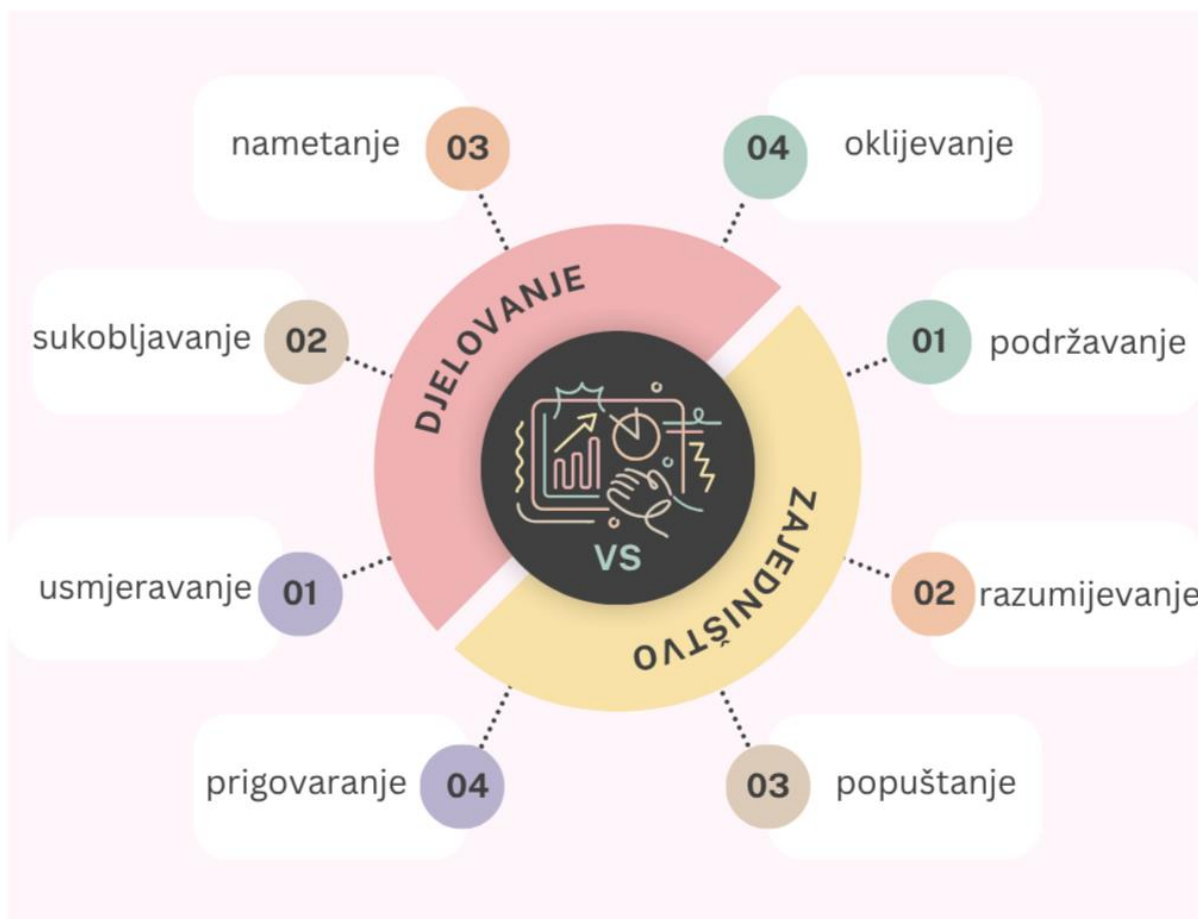
U nastavnom kontekstu, Šimić Šašić (2012) naglašava da se i samo poučavanje može smatrati oblikom komunikacije. To znači da je svako ponašanje nastavnika – verbalno i neverbalno – istodobno i komunikacijska poruka učeniku. Primjerice, ignoriranje učeničkog pitanja učenik može interpretirati na različite načine (nastavnik me ne čuje, ne želi odgovoriti, smatra da pitanje nije važno), što izravno oblikuje njegov doživljaj odnosa. Da bi poruka bila jasna i razumljiva, verbalna i neverbalna komunikacija moraju biti usklađene. U suprotnom, nastaje nesklad koji narušava povjerenje i kvalitetu odnosa. Neverbalna komunikacija (osmijeh, pogled, ton glasa, gestikulacija) često može imati snažniji utjecaj na učenike od samih riječi.

Wubbels (1988) ističe da i nastavnici i učenici teško mijenjaju jednom uspostavljene obrasce komunikacije, zbog čega se negativni obrasci lako učvršćuju i postaju prepreka izgradnji pozitivnog odnosa. Razumijevanje komunikacijskih dinamika stoga je ključno za oblikovanje poticajne razredne klime. Teorija komunikacije pruža dragocjen okvir za analizu odnosa učenika i nastavnika jer otkriva da je komunikacija istodobno sredstvo i sadržaj odnosa. Odnos se, dakle, ne gradi samo riječima, nego i cjelokupnim ponašanjem nastavnika.

2.1.3. Teorija interpersonalnih odnosa Sullivana i Learyja

Prema konceptu *socijalne percepcije* Heidera (1958), odnos između dvije osobe nazivamo dijadi. *Teorija interpersonalnih odnosa*, utemeljena kod Sullivana (1953) i operacionalizirana kod Learyja (1957), bazira se na sistemskom pristupu komunikaciji – dijadna interakcija između pojedinaca (Kiesler, 1996). Osnovna zakonitost socijalne percepcije jest da „osoba A percipira psihičke procese osobe B kroz psihičke procese u samoj osobi” (str. 33). Promatranjem drugih stječemo obavijesti o njima iz kojih zaključujemo o njihovim stavovima i vjerojatnim ponašanjima. Odnosi učenika i nastavnika su dijadni socijalni procesi koji

promatraju interakciju između učenika i nastavnika i što oni misle odnosno osjećaju jedan prema drugome te kako percipiraju svoj međusobni odnos (Pianta, 1999). S obzirom na tu konstituciju odnosa kao dijadnog procesa, u kojem se interakcija dešava u definiranom socijalnom kontekstu, svakako je važno ispitati obje strane jednog konkretnog odnosa, i nastavnika i učenika, kako bi dobili perspektivu svih aktera odnosa i razumjeli njihovu međusobnu interakciju, a što je jedan od ciljeva ovog istraživanja. U toj situaciji gdje odnos učenika i nastavnika promatramo kao dijadnu jedinicu, pokušavamo razumjeti prirodu i mehanizme njihovog odnosa promatranog s obje strane u isto vrijeme – podaci prikupljeni na taj način nisu nezavisni, jer ovise jedni o drugima unutar jedne dijadne jedinice (Gregoriadis i sur., 2022). Takvi dijadni odnosi generalno formiraju set osjećaja, vjerovanja i osobnih atributa koji pomažu interpretirati namjere i pouzdanost u tuđe ponašanje unutar interakcija koje se među učenicima i nastavnicima događaju (Pianta i sur., 2003). Learyjev model interpersonalnog ponašanja iz 1957. proizlazi iz njegove potrebe da se naglasak u psihologiji s pojedinca prebaci na istraživanje te individue u odnosu s drugim ljudima. On je interpersonalno ponašanje ljudi vidio kao ponašanje koje je smisleno, svjesno, etičko i simboličko drugoj osobi u odnosu. Iako je ova teorija većinom vezana za istraživanja odnosa nastavnika i razrednog odjela odnosno učenika u jednom razrednom odjelu, Spilt i sur. (2011) kao autori koji se često vežu za temu istraživanja dijadnih odnosa učenika i nastavnika, napominju kako je teorija interpersonalnih odnosa nepravedno zanemarivana prilikom istraživanja dijadnih odnosa. U skladu s teorijom interpersonalnih odnosa, a prema Leary (1957), odnosi se opisuju s obzirom na dvije dimenzije – kontrola (eng. control) i pripadanje (eng. affiliation). Kontrola se odnosi na stupanj utjecaja jedne osobe na drugu, odnosno, na moć koju jedna osoba ima nad drugom te također njihova nezavisna djelovanja, te se proteže od dominacije do submisivnosti odnosno pokornosti jedne osobe drugoj. Pripadanje podrazumijeva prisnost/bliskost koja se stvara između dvije osobe, te se odnosi na empatiju, toplinu i podršku drugoj osobi, a proteže se od prijateljstva do neprijateljstva (Gurtman, 2001). Snaga interpersonalne teorije upravo je u tome što sadrži kombinaciju obje navedene dimenzije. Wubbels i sur. (2012) detaljno su govorili o teoriji interpersonalnih odnosa u radu koji su nazvali Uvod u interpersonalne odnose u obrazovanju. U nastavku su prikazani razvijeni modeli ponašanja prema teoriji interpersonalnih odnosa (eng. model for interpersonal teacher behaviour).



Slika 3. Model interpersonalnog ponašanja nastavnika (prema Wubbels i sur., 2012)

Model interpersonalnog ponašanja nastavnika (Wubbels i sur., 2012) polazi od pretpostavke da se odnosi nastavnika i učenika mogu opisati kroz dvije temeljne dimenzije – Djelovanje (*eng. agency*) i Zajedništvo (*eng. communion*)¹. Ove dimenzije tvore kružni model (*circumplex*) unutar kojega se razlikuje osam specifičnih stilova ponašanja nastavnika.

Dimenzija *djelovanja* opisuje koliko nastavnik djeluje autoritativno, preuzima inicijativu i vodi proces poučavanja. Unutar ove dimenzije nalaze se četiri stila ponašanja:

- Usmjeravanje (*eng. directing/leadership*) – nastavnik jasno strukturira nastavu, postavlja ciljeve i usmjerava učenike, zadržavajući prijateljski pristup koji učenicima pruža osjećaj sigurnosti.

¹ važno je spomenuti da se Agency prevodi kao *djelovanje* u Glosbe rječniku, međutim taj pojam ponekad ublažava činjenicu da se unutar dimenzije Agency radi i o kontroli (*eng. control*) i dominaciji (*eng. dominance*). Također, dimenzija Communion, uz zajedništvo, predstavlja i bliskost (*eng. proximity*) i suradnju (*eng. cooperation*).

- Sukobljavanje (*eng. confronting/aggressive*) – autoritaran pristup u kojem nastavnik pokazuje dominaciju i sklonost sukobima, često koristeći stroga pravila i kazne.
- Nametanje (*eng. imposing/repressive*) – nastavnik održava strogu disciplinu i kontrolu, s malo prostora za dijalog, što može dovesti do pasivnog otpora učenika (npr. smanjenom motivacijom, tihim ignoriranjem pravila, minimalnim ispunjavanjem zahtjeva itd.)
- Oklijevanje (*eng. hesitating/uncertain*) – nastavnik pokazuje nesigurnost u donošenju odluka te rijetko preuzima vodstvo, što može stvoriti osjećaj nedostatka strukture u učionici.

Dimenzija zajedništva opisuje razinu bliskosti, topline i suradnje koju nastavnik razvija s učenicima. Također uključuje četiri stila ponašanja:

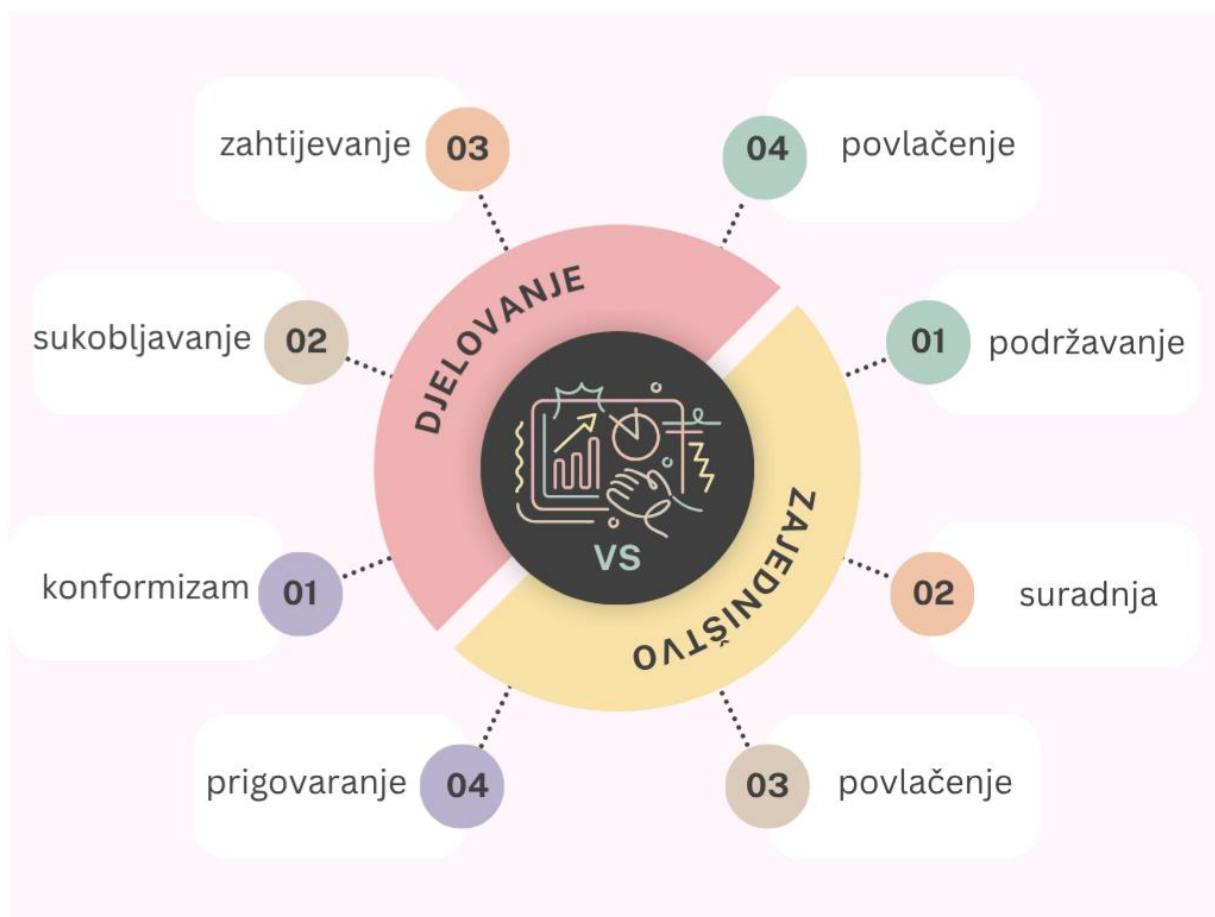
- Podržavanje (pomaganje, prijateljski pristup) (*eng. supportive/helpful/friendly*) – nastavnik pokazuje toplinu i brigu, pruža podršku te često pohvaljuje i ohrabruje učenike, čime potiče njihovu motivaciju i osjećaj sigurnosti.
- Razumijevanje (*eng. understanding*) – empatičan i strpljiv pristup u kojem nastavnik sluša učenike, razumije njihove potrebe i fleksibilno prilagođava metode rada.
- Popuštanje (*eng. acquiescing/compliant*) – nastavnik popušta zahtjevima učenika i nastoji izbjeći sukobe, ponekad na račun jasnoće pravila i discipline.
- Prigovaranje (*eng. objection/dissatisfied*) – stil obilježen nezadovoljstvom i emocionalnom distancom, gdje nastavnik češće kritizira i izražava frustraciju, što može negativno utjecati na motivaciju učenika.

Pozitivniji stilovi, kao što su usmjeravanje, podržavanje i razumijevanje doprinose stvaranju poticajnog nastavnog okruženja u kojem se učenici osjećaju vođeno, podržano i emocionalno sigurno. Suprotno tome, stilovi poput sukobljavanja, oklijevanja, nametanja, popuštanja i prigovaranja mogu oslabiti kvalitetu odnosa s učenicima, stvarajući osjećaj nesigurnosti, otpora ili nedostatka povezanosti. Kombinacija razine dominacije i bliskosti određuje dominantni stil nastavnika unutar ovog modela, a razumijevanje tih stilova pomaže u unapređivanju međuljudskih odnosa u nastavi te prilagodbi nastavnih strategija potrebama učenika.

Paralelno s modelom interpersonalnog ponašanja nastavnika, razvijen je i kružni model interpersonalnog ponašanja učenika (De Vries, 2010, prema Claessens i sur., 2017), koji koristi

iste dimenzije djelovanja i zajedništva. Ovaj model opisuje kako učenici reagiraju u odnosu s nastavnikom kroz osam stilova ponašanja: iniciranje², podržavanje, suradnju, konformizam, povlačenje, prigovaranje, sukobljavanje i zahtijevanje. Pojmovi podržavanja, prigovaranja, sukobljavanja identični su u oba modela. Konformizam označava učenikovu spremnost da se prilagodi pravilima i uputama nastavnika bez protivljenja ili potrebe za dodatnim objašnjenjima. Suradnja se odnosi na aktivno i voljno uključivanje učenika u rad s nastavnikom i drugim učenicima. Povlačenje opisuje pasivno ponašanje učenika koji se emocionalno i socijalno distancira od nastavnog procesa, što rezultira minimalnim sudjelovanjem ili potpunim izbjegavanjem interakcije. Zahtijevanje pak predstavlja aktivno traženje posebne pažnje, dodatnih resursa ili prilagodbi od strane nastavnika, u smislu traženja „posebnog tretmana“ i pregovaranja o uvjetima kada učenik smatra da su nastavnikova pravila prestroga. Stil ponašanja nastavnika uzrok je stila ponašanja učenika, pa tako primjerice kada nastavnik pokazuje podržavanje ili razumijevanje, učenici češće reagiraju suradnjom ili uzvraćanjem podrške. Suprotno tome, kada nastavnik primjenjuje strože metode, među učenicima se češće javljaju povlačenje, prigovaranje ili pak otvoreno suprotstavljanje. Dinamika odnosa u učionici nije jednostrana, već se oblikuje kroz stalnu interakciju ovih dvaju modela, pri čemu ponašanja nastavnika i učenika djeluju međusobno utjecajno i oblikuju emocionalnu klimu i kvalitetu nastave.

² nije direktno povezano s Wubbelsovim stilom ponašanja nastavnika, već se povlačenje (eng. withdrawing) koristi dvaput, kao odgovor na nastavničko i popuštanje i oklijevanje



Slika 4. Model interpersonalnog ponašanja učenika (prema de Vries, 2010)

2.1.4. Razvojna psihološka teorija i teorija privrženosti Bowlbyja i Ainsworth

Teorija privrženosti Johna Bowlbyja polazi od pretpostavke da su rani odnosi s primarnim njegovateljima temeljni za emocionalni i socijalni razvoj djeteta. Emocionalna kvaliteta odnosa učenika i nastavnika ključni je motivator učeničke prilagodbe (Pianta i sur., 2003). Prema Wentzel (2004), modeli koji vode istraživanja djece i adolescenata izvedeni su iz analize odnosa roditelja i djeteta – rano poimanje odnosa s njegovateljima daje teorijski okvir za sve interakcije i odnose s ljudima izvan obiteljskog konteksta. Buljubašić-Kuzmanović (2016, str. 51) navodi kako je, nakon prvotne socijalizacije u obitelji, upravo „škola jedno od prvih i značajnijih mjesta gdje se stvaraju, prakticiraju i razvijaju međuljudski odnosi“.

Od 1990-ih godina započinju istraživanja koja teoriju privrženosti stavljaju u kontekst odnosa s osobama izvan obiteljske strukture. U tom se kontekstu Pianta smatra začetnikom istraživanja odnosa učenika i odgajatelja, učitelja i nastavnika, te i dalje ostaje ključni autor u tom području.

Iako se pojedina istraživanja interpersonalnih odnosa temelje na teoriji privrženosti koja je utemeljena na istraživanjima odnosa majke i djeteta (Roorda i sur., 2011), ona se najčešće primjenjuje na razumijevanje odnosa učenika i nastavnika u predškolskom odgoju i osnovnoj školi. Međutim, s obzirom da je prikladna za istraživanje upravo odnosa između *pojednog* učenika i nastavnika (Spilt i Koomen, 2022), smatramo ju prikladnom na svim razinama obrazovanja, čemu u prilog govore recentna istraživanja koja ovu teoriju stavljaju i u kontekst srednjih škola.

Osnovna ideja teorije privrženosti jest da pozitivni odnosi roditelja i djeteta djetetu pružaju osjećaj sigurnosti i topline, što se smatra nužnim uvjetom za daljnje istraživanje okoline. Isto se može sagledati i iz obrazovnog spektra: učenik koji osjeća sigurnost u školi i u odnosu s nastavnikom ima bolje predispozicije za osobni razvoj. Nastavnik se u toj perspektivi opisuje kao „sigurna luka“ za učenika (Verschueren i Koomen, 2021), pri čemu ima ključnu ulogu u promoviranju emocionalne sigurnosti u školi i izvan nje (Spilt i Koomen, 2022).

Istraživanja Mary Ainsworth (1989) polučila su tri tipa privrženosti (prema Posavec i Vlah, 2019):

1. *Anksiozno-izbjegavajući tip* – dijete stvara emocionalnu distancu jer roditelj ne zadovoljava njegove potrebe. Posljedica je smanjena spremnost djeteta na traženje podrške od odrasle osobe.
2. *Sigurni tip* – roditelj reagira na potrebe djeteta, što za posljedicu ima sigurne temelje za stvaranje daljnjih odnosa i pozitivnih očekivanja od okoline. Dijete se u tom slučaju oslanja na odraslu osobu kako bi istraživalo svijet oko sebe i gradilo odnose s drugima. Odrasla osoba pritom pomaže djetetu u rješavanju problema. Ovaj tip privrženosti jedini dovodi do stvaranja pozitivnih interpersonalnih odnosa s odraslim.
3. *Anksiozno-ambivalentan tip* – kombinira prihvaćanje i odbijanje od strane roditelja, što djeluje zbunjujuće na dijete. Dijete ne zna što očekivati i oscilira između potrebe za bliskošću i otpora prema odrasloj osobi.

Zanimljivo je da se istraživači ne slažu oko toga u kojoj je mjeri odnos privrženosti prema roditelju izravno povezan s odnosom prema nastavniku. Dok dio autora smatra da postoji jasna povezanost, Howes i Hamilton (1992) drže da dijete može razviti alternativne oblike odnosa prema nastavniku, koji ne moraju nužno biti isti kao odnosi koje je razvilo prema roditelju. Spilt i sur. (2011), a također i Posavec i Vlah (2019), ističu da se „*teorija privrženosti primjenjuje*

na odnose učitelja i učenika te naglašava osnovnu ljudsku potrebu za povezivanjem koja podrazumijeva i objašnjava interpersonalno ponašanje u društvenim kontekstima“ (str. 54).

Za razliku od teorije interpersonalnih odnosa koja je usmjerena aspektima kontrole i pripadanja, razvojna teorija i s njom povezana teorija privrženosti u središte stavlja tri karakteristike – bliskost/prijateljstvo (*eng. closeness*), ovisnost (*eng. dependency*) i sukob (*eng. conflict/struggle*), kako bi kvalificirala nastavničku percepciju odnosa s pojedinim učenicima (Crosnoe i sur., 2010; Saft i Pianta, 2001).

Završno, a prema Wubbels i sur. (2012), kombiniranje i integracija raznih teorijskih perspektiva znatno obogaćuje istraživanje interpersonalnih odnosa u obrazovanju. „*Kombinacija razvojne teorije i teorije interpersonalnih odnosa prema Roorda i sur. (2011) je dobar primjer*“ (str. 11). Autori također smatraju kako teorijska triangulacija može pružiti podršku budućem napretku i razvoju istraživanja interpersonalnih odnosa u obrazovanju. Međutim, iako se teorijska triangulacija, i to konkretno baš teorije interpersonalnih odnosa i razvojne teorije povezane s teorijom privrženosti smatra korisnom, u gore navedenim karakteristikama-dimenzijama obje teorije moglo se primijetiti kako se razilaze u terminima. „*Ovaj problem za sada nije riješen i na njemu se mora poraditi da bi se dalje napredovalo.*“ (Wubbels i sur., 2012; str. 12).

2.2. (Pozitivni) interpersonalni odnosi učenika i nastavnika

Formiranje odnosa jest urođena i biološka sposobnost svakog čovjeka – „...*dio genetskog nasljeđa koji je omogućio ljudskoj rasi da preživi tijekom vremena.*“ (Guerrero i sur., 2017, str. 28). Smatra se da ljudi imaju veću šansu za razvijanjem kreativnosti, za preživljavanjem i za napretkom kada su dio odnosa, nego kao individualne osobe. Isti autori odvajaju pojmove interpersonalnog i bliskog odnosa, stavljajući interpersonalni odnos (odnos dvoje ljudi koji dijele zajedničke interakcije tijekom određenog vremenskog perioda) kao kišobran nad pojam bliskog odnosa (dvoje ljudi u interpersonalnom odnosu koje karakterizira povezanost, ispunjavanje osobnih potreba i nezamjenjivost). Bliskost i podržavanje predstavljaju temeljne stupove pozitivnog odnosa kojeg učenik formira s nastavnikom (Hattie i Zierer, 2017). Navedeno podrazumijeva nastavnika koji je brižan i sposoban povezati se sa svojim učenicima. Sidorkin (2022) pritom ističe kako kvalitetni odnosi zahtijevaju dvostruku dimenziju: s jedne strane pružanje sigurne baze učenicima, a s druge poticanje izlaska iz zone sigurnosti. Upravo se u toj ravnoteži krije cjelovit pedagoški odnos.

Upravo u tom kontekstu Fabris i sur. (2022) u radu *Odnos učenika i nastavnika: Prošlost, Sadašnjost i Budućnost* opisuju pozitivne pomake u istraživanjima teme interpersonalnih odnosa, ali i ukazuju na praznine – primjerice, na važnost promatranja odnosa iz perspektive spola i karakteristika nastavnika. Autori naglašavaju potrebu istraživanja percepcija odnosa iz obje perspektive, učeničke i nastavničke, te usporedbe tih percepcija. Dok su u inozemstvu istraživanja većinom usmjerena na vezu između odnosa i akademskih postignuća, tek manji broj studija razmatra dimenzije bliskosti i sukoba u okviru teorije privrženosti. U hrvatskom kontekstu, pak, istraživanja su gotovo isključivo vezana uz akademska postignuća i motivaciju učenika, dok je socio-emocionalna dimenzija odnosa i dalje zanemarena.

O'Donnell (2013) razlikuje odnose nastavnika i učenika usmjerene isključivo na obrazovni proces od onih koji se razvijaju i na osobnoj razini, naglašavajući kako nedostatak bliskih interpersonalnih veza može otežati usvajanje znanja. Bašić (2015) upozorava na pojednostavljeno shvaćanje pedagoških odnosa, ističući da odnos može biti pozitivan i kada uključuje zahtjevne ili teške situacije za učenika, pod uvjetom da nastavnik djeluje kao glas razuma i vodi učenika kroz takva iskustva. Važno je da nastavnik učenika prihvati *takvog kakav jest*, kao što činimo i sa prijateljima i članovima svoje obitelji, kako bi se na određeni način povezala učenikova životna i školska situacija (Bašić, 2015).

Interpersonalni odnosi u širem smislu uključuju uzajamne i neposredne odnose u različitim područjima društvenog života, uključujući školu. Prema Spivey (1985), interpersonalni odnosi jesu oni u kojima se između dvije ili više osoba dijele mišljenja i osjećaji te u kojima sudjelujemo i kao primatelji i kao pošiljatelji poruka. Takve odnose obilježava *toplina, empatija, uzajamno poštovanje, iskrenost, neposrednost i suočavanje*. Unutar teorije interpersonalnih odnosa moguće je prepoznati nekoliko tipova odnosa: pozitivni, negativni i indiferentni (Obozov, 1979; prema Kleptsova i Balabanov, 2016).

Pozitivni tip odnosa odgovara humanim interpersonalnim odnosima izraženima u poštivanju ljudskih prava i dostojanstva, ljudskih vrijednosti, empatiji i asertivnosti. Humanim odnosima u kontekstu *odgoja i obrazovanja* smatraju se oni koji doprinose ostvarivanju kognitivne, emocionalne i voljne razine učenikova razvoja (Kleptsova i Balabanov, 2016).

Noddings (2003) u knjizi *Happiness and Education* Nel postavlja vječno pitanje na koje odgovor može dati isključivo svatko za sebe s obzirom na vlastita iskustva, a to je idu li sreća i obrazovanje zajedno. Da bi odgovor bio potvrđan, potrebno je da, prvenstveno nastavnik, uspostavi *dobro ozračje, ugodan rad, pozitivne emocije, puno smijeha i dobrog raspoloženja*

(Ošap, 2017; str. 28). Pozitivni odnosi između učenika i nastavnika jesu „*najvažniji sastojak u promoviranju razvoja mladih osoba*“ (Pianta i Allen, 2008; str. 24). Prema Šimić Šašić (2008), pozitivnu interakciju između nastavnika i učenika karakterizira *visoka podrška i visoki izazov koje nastavnici pružaju učenicima*. Pri tome razlikuje instrumentalnu podršku (vezanu uz akademska postignuća) i emocionalnu podršku (povezanu s osobnim životom učenika), naglašavajući da se one često isprepliću (Suldo i sur., 2006).

Prema dostupnoj literaturi, noviji radovi o interakciji nastavnik–učenik sve češće uključuju socio-emocionalnu dimenziju u razumijevanje poučavanja i naglašavaju važnost pozitivnih odnosa (Šimić Šašić, 2011). Međutim, istraživanja koja koriste kvalitativne metode i dalje su rijetka, premda upravo takvi pristupi omogućuju dublje razumijevanje iskustava i nijansi odnosa. Kreativne kvalitativne metode gotovo se ne primjenjuju, iako bi mogle obogatiti razumijevanje osobnih dinamika i emocionalnih aspekata. (Claessens i sur., 2017) spominju potrebu izlaženja iz okvira samog intervjua u slučaju odabira kvalitativnih metoda istraživanja, te korištenja i drugih tehnika prikupljanja podataka. Poseban nedostatak predstavlja rijetko uključivanje učenika kao sudionika; najčešće su u središtu nastavnici, stručni suradnici ili ravnatelji. Claessens i sur. u tom smislu izričito naglašavaju potrebu uvažavanja učeničke perspektive. Osim toga, učenici srednjih škola su vrlo rijetko uključeni u istraživanja odnosa s nastavnicima, jer pretežito dominiraju ispitanici iz osnovnih škola i predškolskih ustanova. U većini istraživanja odnosi se promatraju jednostrano, s naglaskom na jednu stranu odnosa, čime se zanemaruje dvosmjerna dinamika (Gregoriadis i sur., 2022). Najveći broj studija usmjeren je na *povezanost odnosa s ishodima učenja*, što je i potvrđeno (Birch i Ladd, 1997; Brinkworth i sur., 2018; Cornelius-White, 2007; Hamre i Pianta, 2001; Hughes i Kwok, 2007). Pritom se odnosi najčešće analiziraju na razini razrednog odjela, dok je individualna razina gotovo posve zanemarena (Spilt i Koomen, 2022). Fabris i sur. (2022) dodatno naglašavaju nužnost uzimanja u obzir predmeta i broja sati nastave, dok Decker i Rimm-Kaufman (2008) ukazuju na važnost spola i vrste predmeta. Frelin i Grannäs (2010) naglašavaju da je odnose potrebno sagledavati iz šire perspektive vremenskih, prostornih i odnosnih uvjeta. Konačno, nijedno dostupno istraživanje nije promatralo odnos učenika i nastavnika kao iskustvo i priču koju obje strane mogu ispričati i interpretirati. Dosadašnja istraživanja uglavnom povezuju odnose s povjerenjem, akademskim postignućima, spolom, etnicitetom ili problematičnim ponašanjima, dok se sam odnos rijetko postavlja kao temeljna odrednica. Upravo tu prazninu nastoji popuniti ovo istraživanje.

Pozitivni interpersonalni odnosi između učenika i nastavnika očituju se u *niskoj razini sukoba, visokoj razini bliskosti i podrške te niskoj razini ovisnosti* (detaljnije pojašnjeno u kontekstu razvojne psihološke teorije) te, između ostalog, utječu na razvoj učenčkih *socijalnih vještina* (Birch i Ladd, 1997; Hamre i Pianta, 2001). Važno je naglasiti da je bliskost i s njom povezano prijateljstvo jedina jasno prepoznata pozitivna dimenzija odnosa učenika i nastavnika. Jukić i sur. (2020) *pozitivne odnose* među učenicima i nastavnicima definiraju kao one koji se temelje na kvalitetnoj komunikaciji te omogućuju sigurnu, pozitivnu i emocionalnu okolinu baziranu na međusobnom poštovanju i povjerenju. Pozitivni odnosi djeluju kao zaštitni čimbenici stresa, omogućuju emocionalnu potporu objema stranama u svakodnevnim interakcijama, podrazumijevaju druženje tijekom zajedničkih aktivnosti te čine temelj socijalnog i emocionalnog razvoja (De Leon, 2000). Takvi odnosi nisu važni samo za učenike, kako se to često pretpostavlja, nego i za nastavnike, koji kao „ljudi od krvi i mesa“ također trebaju blizak i topao odnos, kako s kolegama, tako i s učenicima s kojima provode veći dio radnog dana. Hargreaves (2000) spoznaje da *pozitivne emocije* kao suprotnost stresu dolaze upravo iz ostvarenih odnosa s (pojedininim) učenicima.

Wang (2023) posebno naglašava emocionalnu inteligenciju kao ključnu komponentu potrebnu nastavnicima za uspostavljanje pozitivnih interpersonalnih odnosa. Emocionalna inteligencija definira se kao kapacitet prepoznavanja, razumijevanja i reguliranja emocija – vlastitih i tuđih – te se smatra posredničkim čimbenikom između nastavničke usmjerenosti u nastavi i kvalitete odnosa s učenicima. Nastavnici s razvijenom emocionalnom inteligencijom uspješnije prepoznaju učenčka emotivna stanja te pokazuju višu razinu empatije. Ona se istodobno smatra ključnim prediktorom osobne dobrobiti jer osobe koje uspješno reguliraju vlastite emocije ostvaruju pozitivne ishode i za sebe i za one s kojima su u interakciji. Takvi nastavnici posjeduju vještine koje im pomažu u izazovnim situacijama, primjerice pri rješavanju sukoba među učenicima ili između sebe i razreda. Jednako tako, njihova je vrijedna sposobnost pružiti učenicima emocionalnu podršku tijekom negativnih iskustava ili problematičnih situacija, nudeći savjete i usmjeravanje.

Barr (2011) upozorava, međutim, da se u većini interakcija nastavnici prvenstveno usmjeravaju na učenčka postignuća i iz te perspektive promatraju odnos s učenicima, dok u manjoj mjeri koriste vlastitu emocionalnu inteligenciju za njihovu motivaciju i osobni razvoj. Bašić (2015) također pred nastavnika stavlja velike zadaće, napominjući da se isti treba kretati u prostoru između orijentacije na to kakav je učenik trenutno odnosno gdje se nalazi u razvoju, te pritom anticipirati njegovo buduće stanje razvoja kako bi ga na najbolji način mogao usmjeriti. Uz to,

nastavnik bi se trebao usmjeriti na učenika kao osobu, pokazujući interes za njegovu obiteljsku situaciju i životne okolnosti te raditi na uspostavljanju emocionalne povezanosti. Nadalje, Bašić realno progovara o izazovu usklađivanja odnosa koji nastavnik uspostavlja s cijelim razrednim odjelom i onih koje uspostavlja s pojedinim učenikom, ali daje do znanja da individualni odnos najčešće nastaje iz grupnog odnosa. Navedena obilježja Bašić naziva strukturnim obilježjima. Međutim, procesna obilježja pedagoškog odnosa (str. 23) na tragu su upravo rečenog o važnosti emocionalnog segmenta interpersonalnog odnosa, a sastoje se, između ostalog, od potrebe za ljubavlju i sigurnosti (potrebe za toplinom i odsustvom straha), potrebe za prihvatanjem i priznanjem te potrebom za novim iskustvima.

Prema Martin i Dowson (2009), kada učenik i nastavnik ostvare pozitivan interpersonalni odnos, očekivano je da učenik internalizira određena nastavnikova uvjerenja i vrijednosti, budući da u takvom odnosu nastavnika promatra kao mentora i vodiča koji podupire njegov ne samo akademski, već i osobni razvoj. Pozitivan odnos je, prema Posavec i Vlah (2019), protektivni čimbenik, zajedno s tolerancijom, razumijevanjem i prihvatanjem. U tom je kontekstu važno da nastavnik bude pravedan, kreativan, odgovoran te da pokazuje empatiju i optimizam. Domaći autori, poput Ljubetić (2002) te Bouillet i Kranželić (2015), također prepoznaju pozitivan odnos učenika i nastavnika kao značajan protektivni čimbenik u psihosocijalnom razvoju učenika i njihovu odgoju u školi.

Xie i Derakhshan (2021) analiziraju posljedice pozitivne interpersonalne komunikacije nastavnika i učenika, promatrane kroz prizmu pozitivnih osobina i ponašanja nastavnika, pri čemu naglašavaju da su takvi odnosi snažno povezani s akademskim postignućima učenika. Ako je nastavnik brižan, jasan, dosljedan i neposredan te daje pravovremenu i konkretnu povratnu informaciju, učenici pokazuju veću uključenost, komunikativnost, motivaciju i spremnost na suradnju, ostvaruju bolja postignuća te razvijaju pozitivnije stavove i veću sklonost dolasku na nastavu.

Šimić Šašić (2016) dodaje da pozitivni odnosi postaju sve značajnija tema istraživanja upravo zbog činjenice da učenje nije isključivo kognitivni proces niti se odvija u socijalnom vakuumu. Potrebno je, stoga, usmjeriti istraživanja i na afektivne ishode učenja. Tome u prilog ide i činjenica da učenici značajan dio dana provode u školi, a nastavnici imaju potencijal utjecati na razne aspekte njihova razvoja, ne samo akademske. Brojna istraživanja (Cornelius-White, 2007; Martin i Dowson, 2009; Roorda i sur., 2011; Šimić Šašić, 2012; Wentzel, 2009) već su dokazala snažan utjecaj pozitivnih odnosa na akademska postignuća učenika, no ovo istraživanje usmjerava se prema još uvijek nedovoljno istraženim dimenzijama odnosa koje

nadilaze akademske doprinose. Wentzel (2009) navodi da kvaliteta odnosa snažno utječe na učenička postignuća, dok je Cornelius-White (2007) utvrdio da su afektivne varijable poput empatije i topline najsnažnije povezane s pozitivnim ishodima. Roorda i sur. (2011) potvrđuju da su bliskost, empatija, poštovanje i podrška snažno povezani s angažmanom u učenju, čak i više nego s konačnim ocjenama.

Parrott (2021) u svojoj doktorskoj disertaciji istražuje percepcije učenika o odnosima s nastavnicima, koristeći polustrukturirane intervjuje, refleksivne dnevnike i opažanja. Rezultati su pokazali da učenici pozitivne odnose povezuju s humorom, povjerenjem, kvalitetnom komunikacijom i trajnošću odnosa. Posebno su naglašavali vrijednost nastavnika koji su s njima dijelili i osobne priče, unatoč uobičajenim pedagoškim preporukama da se privatni život ne uključuje u nastavu. Učenici su isticali da upravo takvi odnosi, obilježeni bliskošću i dugotrajnošću, dovode i do stvaranja prijateljskih veza s nastavnicima.

Jedno od rijetkih istraživanja koje je koristilo polustrukturirane intervjuje te kao sudionike uključilo i učenike i nastavnike jest diplomski rad autora Reich (2014). Za razliku od ovog dokorskog rada, Reich je za sudionike odabrao nastavnike i polaznike ljetnih škola odnosno programa ljetnih škola u saveznoj državi Massachusetts (čime nije zadovoljen čimbenik kontinuiteta vremena), te se opet treba uzeti u obzir kulturološka razlika, kao i u istraživanju Parrott (2021). Cilj studije bio je identificirati ključne čimbenike koji oblikuju odnose između učenika i nastavnika, odnosno odrediti u kojoj se mjeri ti čimbenici podudaraju ili razlikuju u percepcijama nastavnika i učenika o međusobnim interakcijama u obrazovnom kontekstu. Analizom podataka autor je izdvojio četiri dimenzije: vođenje, pomaganje/prijateljstvo, razumijevanje te skupinu obilježja koja uključuje autonomiju, strogoću i probleme u ponašanju.

1.) Dimenzija *vođenja* – organizacija, davanje uputa, postavljanje aktivnosti, strukturiranje razrednih situacija, držanje učeničke pažnje

Pronađeno je da nastavnici posebnu pažnju posvećuju strukturiranju razredne kulture. Pritom je važno biti autentičan i kontinuiran u postavljanju pravila i granica, jer je izuzetno važno da učenici znaju što mogu očekivati – na taj se način stvara povjerenje te je nastavnik konstantna u učenikovom (školskom) životu. Nastavnici smatraju da je u tom kontekstu važno biti objektivan odnosno postaviti i držati se jednakih pravila neovisno o tome koliko nam je određeni učenik draži ili manje drag od ostalih. Takav pristup jasan je temelj za uspostavljanje pozitivnih odnosa s više učenika. Učenici su se izjasnili da preferiraju jak i srčan ton glasa svog nastavnika, jer im tada nije dosadno, i jer ih tada nastavnici zainteresiraju i za gradivo i za sebe

osobno. Važno im je da je nastavnik izrazito stručan; tada stvaraju dodatno poštovanje prema njemu.

2.) Dimenzija *pomaganja/prijateljstva* – pomoć, zainteresiranost, prijateljski stav, povjerenje i (samo)pouzdanje

Nastavnici naglašavaju potrebu za uspostavljanjem odnosa s učenicima, te posljedično i međusobnog povjerenja. Smatraju to temeljem za daljnje funkcioniranje, bez kojeg nije moguće očekivati od učenika poštovanje niti išta više od pukog odrađivanja aktivnosti. Učenik i nastavnik moraju biti *sinkronizirani* prije no što učenje uopće može započeti. Također se ne smije zanemariti aspekt održavanja odnosa; jednom kada je odnos uspostavljen, na njemu moramo dalje raditi i pokazati zainteresiranost za drugu stranu u pogledu njenih potreba i interesa. Neki sudionici navode da je takve prijateljske odnose puno jednostavnije ostvariti u manjim grupama. Nastavnici su u ovoj dimenziji odnosa vrlo često učenicima uzori i modeli ponašanja, te je važno da imaju na umu kako projiciraju svoje emocije na van. U ovom dijelu spominje se i važnost humora, kao i davanje pažnje učenicima i izvan razrednog konteksta. Dapače, učenicima je duhovitost nastavnika gotovo najvažnija nastavnička kompetencija koja nije usko vezana za sadržaj i predmet. Učenici jednostavno žele da im *nastavnici budu sretni*. Žele s njima razgovarati o raznim životnim temama, i osjećati se sigurno kroz nastavničko pružanje podrške kada je to potrebno.

3.) Dimenzija razumijevanja – slušanje sa zanimanjem, empatija, prihvaćanje isprika od učenika, rješavanje nesporazuma, strpljenje i otvorenost

Empatija je srž ove dimenzije prema mišljenjima i nastavnika i učenika. S empatijom povezuju strpljenje za rad s djecom koji su niže ekonomske razine ili akademskih postignuća. Neki nastavnici ovo smatraju velikim problemom kojeg ponekad nemaju snage riješiti (nedostaje im strpljivosti i dosljednosti), no uviđaju da je to jedna od glavnih zadataka nastavnika i da od njih sve *kreće*. Učenici još jednom naglašavaju važnost aktivnog slušanja, napominjući da im to pruža osjećaj sigurnosti. Žele da im nastavnici pružaju drugu šansu u slučaju pogreške, i da ne budu osvetoljubivi u slučaju pogreške ili ponavljanja iste.

4.) Dimenzije autonomije, strogoće i problema u ponašanju

Jedna od dimenzija u kojoj se sudionici ne slažu – učenici žele više autonomije, dok svega nekoliko nastavnika uopće spominje istu. Oni koji to čine navode kako je to izrazito teško u velikim razrednim odjelima, te puno lakše u manjim grupama i projektima. Učenici negativno

govore o nastavničkim ponašanjima poput kritičke povratne informacije, sukobima, nezadovoljstvu koje je učenicima vidljivo, dok nastavnici opravdavaju određena ponašanja strahom od roditelja. Učenici navode potrebu za strogoćom; dapače, zanimljivo je da osjećaju lažnu pohvalu i kada ih se pohvali a smatraju da nisu zaslužili, to ne vide kao pozitivnu osobinu. Naročito im je važno da je nastavnik dosljedan u svom ponašanju, da ima stabilnost, te da se ne ponaša „*kako vjetar puše*“. Objašnjavaju da osjećaju kada ih nastavnik ne voli, da im ta negativna energija ne prija i da bi nastavnik to morao znati zatomiti u skladu s profesionalnim ponašanjem. Ne podržavaju kažnjavanje radi sitnica, vikanje, agresivan govor i neopravdanu strogoću.

Krane i sur. (2017) jedni su od rijetkih koji su koristili tehniku intervjua (i fokusne grupe) s učenicima, i to punoljetnim srednjoškolcima (N=17), međutim, radilo se o učenicima gimnazija i strukovnih škola koji su bili u riziku ili znaju nekoga tko je bio u riziku od ispisa/isključenja iz škole. Osim samog odnosa, istraživači su promatrali i povezanost odnosa s mentalnim zdravljem i ispisivanjem iz škole. Rezultati su analizirani putem tematske analize, grupirajući se oko 5 tema, od kojih su za ovo istraživanje važne tri teme:

- *Potrebno je dvoje: međusobna odgovornost u odnosima učenika i nastavnika*
- *Razgovarajte s nama: povezivanje i rješavanje problema razgovorom*
- *Trebamo drage nastavnike: važnost nastavničkog ponašanja.*

U navedenim temama pronađeno je nekoliko ključnih premisa:

- *Poštovanje* je ključni sastojak odnosa učenika i nastavnika (sudionici su naročito naglašavali potrebu veće razine strogoće nastavnika i uspostavljanje razrednih pravila, te potrebu određenih učenika da se prema nastavnicima ophode s više poštovanja).
- Pozitivni interpersonalni odnosi razvijaju se kroz *zajedničke interese i aktivnosti* (primjerice sport, putovanja).
- Dogovaranje konkretnih *sastanaka* za razgovor može biti korisno u slučajevima kada se tema ne stigne prokomentirati na nastavi (sudionici naglašavaju da su takvi sastanci najčešće dogovarani gotovo isključivo u situacijama kada je određeni učenik pokazao rizik od isključenja iz škole).

- *Neformalni i ležerni razgovori* dovode do uspostavljanja osobnih odnosa (teme razgovora bile su i školske i privatne prirode; slično kao Claessens i sur., 2017 - razgovori se događaju unutar i izvan učionice).
- *Humor* je učenicima od izuzetne važnosti za formiranje pozitivnih odnosa s nastavnicima.
- Učenici cijene i vole nastavnike koji se *smiju* i koji su *dragi* prema njima (autori pojašnjavaju psihološku pozadinu učeničke potrebe za osmijehom nastavnika, a koje se naslanja na teoriju privrženosti i uspostavljanje odnosa od ranog djetinjstva – učeničko raspoloženje se naglo popravlja kada su okruženi nastavnicima koji se smiju).
- *Povjerenje* unaprjeđuje pozitivne odnose.

Konačno, Bush (1954) ističe važnost usklađivanja tipova nastavnika i učenika, naglašavajući da određeni tip učenika bolje odgovara određenom tipu nastavnika. Akademski tip nastavnika usmjeren na kognitivne sposobnosti prirodno se povezuje s intelektualnim tipom učenika. Kreativnom nastavniku odgovara kreativni učenik, pri čemu zajednički interesi često pridonose stvaranju pozitivnog odnosa, a takve kombinacije posebno se mogu potvrditi u umjetničkim školama. Savjetnički tip nastavnika najbolje se povezuje s emocionalnim tipom učenika, pri čemu odnos često prelazi u osobnu sferu, temeljen na dijeljenju emocija i izgradnji dubljih veza koje mogu trajati i nakon završetka školovanja.

Iako je naglasak ovog istraživanja na pozitivnim odnosima, važni je spomenuti i negativne te neutralne odnose. Ladd i Burgess (2001) ističu da se negativni odnosi između nastavnika i učenika odlikuju visokom razinom sukoba, povišenom razinom napetosti te niskom razinom bliskosti, pri čemu se takvi obrasci povezuju s većim problemima u ponašanju učenika te slabijom školskom prilagodbom. Vrlo slično navodi i Roorda i sur. (2011), koji negativne odnose vide kao one koje obilježava visoka razina sukoba, ljutnje i antipatije. Prema teorijama psiholoških rizika i stresa, kontinuirana izloženost interpersonalnim stresorima rezultira lošijim ishodima učenika, pri čemu se osobito pretpostavlja da trajna ili rastuća izloženost interpersonalnim ograničenjima obeshrabruje produktivne oblike sudjelovanja u nastavi. Murray i Murray (2004) dodatno naglašavaju da učenici koji pokazuju problematična ponašanja često ulaze u začarani krug negativnih interakcija s nastavnicima, pri čemu takvi odnosi postaju prepreka daljnjem razvoju i akademskom uspjehu.

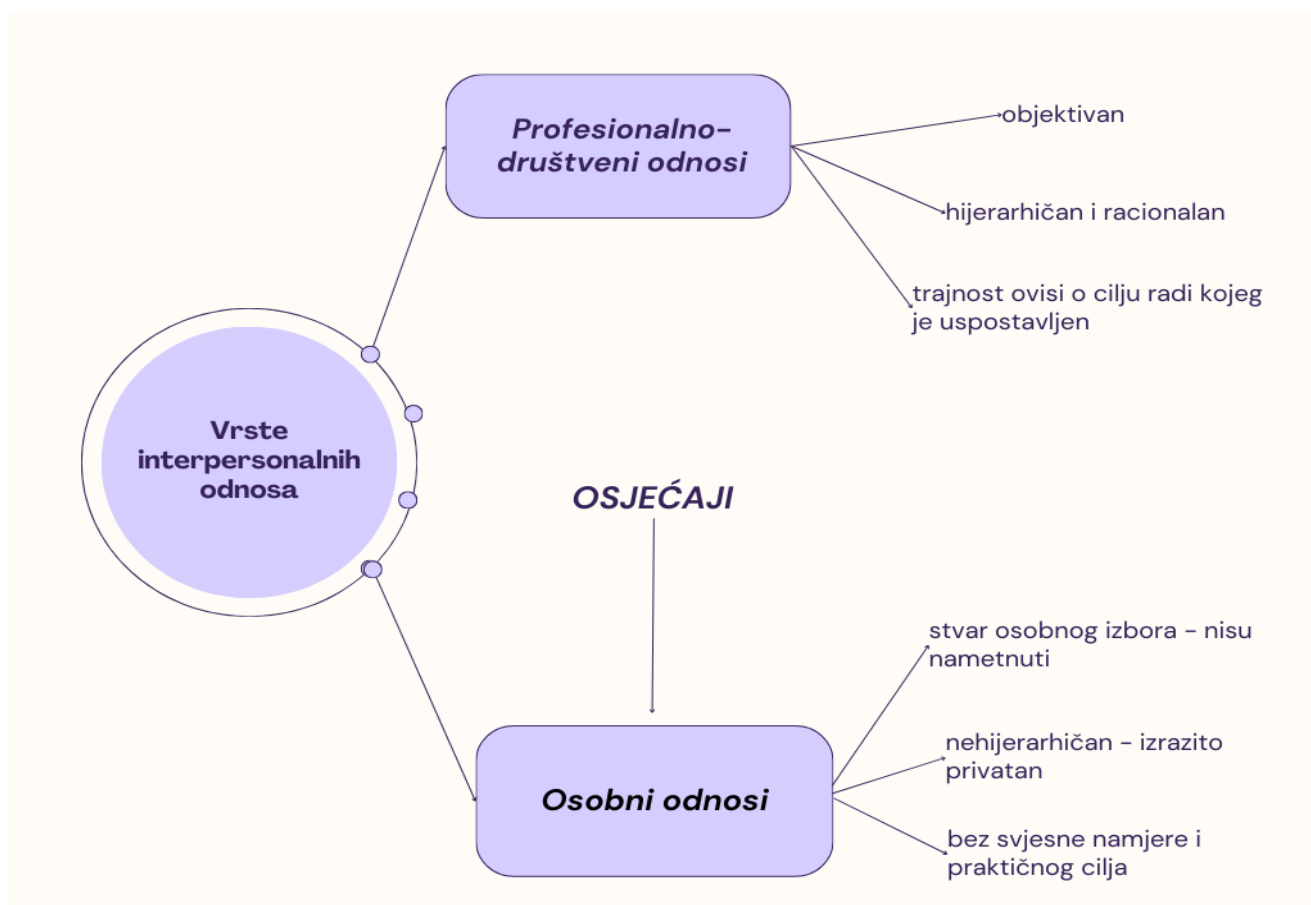
Neutralni odnosi mogu se prepoznati u situacijama kada govorimo o odnosu bez emocionalne topline i bliskosti, ali i bez sukoba. Kleptsova i Balabanov (2016) nazivaju ih još indiferentnim vrstama odnosa. Prema autorima, neutralne odnose karakterizira djelomično razumijevanje drugih osoba, nedostatak voljnog ponašanja, povlačenje, manjak interesa i izostanak reakcije. Također, u takvim je odnosima prisutna niska razina empatije i gotovo pa potpuni izostanak emocija i emotivnih reakcija. U tom smislu, neutralne odnose možemo povezati s ravnodušnim ili indiferentnim stilom poučavanja. Takvi odnosi nisu izrazito konfliktni, ostaju na površnoj razini ali ne donose ni benefite pozitivnih odnosa, pa se stoga mogu promatrati kao neutralni ili čak ranjivi obrasci odnosa.

U skladu sa svime navedenim, ovo istraživanje istražuje dosada nedovoljno istraženo područje pozitivnih interpersonalnih osobnih odnosa učenika i nastavnika korištenjem kvalitativnih i kreativno-kvalitativnih tehnika prikupljanja podataka. Rudasill i sur. (2010) navode kako bi se odnos učenika i nastavnika trebao promotriti iz učeničkog ugla, a na čemu se i temelji ovo istraživanje - istraživački fenomen promatra se iz očista srednjoškolskih učenika, neopterećen isključivom povezanošću s kognitivnim aspektom razvoja učenika, a u skladu sa Šimić Šašić (2011), koja napominje da bi buduća istraživanja interakcije nastavnik-učenik trebala nastojati obuhvatiti što veći broj varijabli razrednih procesa kako bi se proučili njihovi međusobni odnosi i dala što jasnija slika o interakciji nastavnik-učenik. Konkretno, Šimić Šašić, među ostalim varijablama, spominje i *socio-emocionalni odnos* koji sa sobom nosi prisnost i bliskost u odnosu, a nadovezuje se na osobni odnos koji se, kako je prethodno spomenuto, temelji na osjećajima. Nastavnikovo poznavanje elemenata potrebnih za stvaranje pozitivnih interpersonalnih osobnih odnosa moglo bi imati višestruki aplikativni doprinos – učenici bi se u razrednom odjelu osjećali sretnije, bili spremniji na rad, postizali bolju disciplinu, vjerojatno posljedično ostvarivali i bolje akademske rezultate, te, najvažnije od svega, stvarali bliske odnose s nastavnicima koje će oboje pamtili cijeli život a koji im u izazovnim fazama razvoja mogu biti i mentori i prijatelji. S obzirom da učenici i nastavnici u školama provode i do 6 sati dnevno, što je za neke učenike i više no što provode sa svojim roditeljima, takve odnose ne smijemo zanemariti, već ih je potrebno podrobnije ispitati.

2.2.1. Osobni odnosi

Bush (1954), a prema Bratanić (1993), dijeli odnose među ljudima na *profesionalno-društvene* i *osobne odnose*. Profesionalno-društveni odnos svakako je temelj odnosa učenika i nastavnika koji se ne bi ostvario bez posredovanja institucije škole i odgojno-obrazovnog konteksta u kojem se razvija. Takva dimenzija odnosa je objektivna, hijerarhična i racionalna, te njegova trajnost ovisi o cilju radi kojeg je uspostavljen. Međutim, isti ne može biti lišen osobnog odnosa. Osobni odnosi su oni odnosi u kojima osjećaji imaju primarnu ulogu. Osoba se prihvaća takva kakva jest, te ih možemo usporediti s prijateljskim odnosima s obzirom da su stvar osobnog izbora te nisu nametnuti. Profesionalno-društvena dimenzija odnosa učenika i nastavnika se podrazumijeva. S druge strane, osobni odnos zasniva se bez svjesne namjere i praktičnog cilja, te je subjektivan i nehijerarhičan (još se smatra i “izrazito privatnim” – Bratanić, 1993). Ovo istraživanje zanimaju upravo takvi, osobni odnosi, koje učenici i nastavnici stvaraju *usporedo* s profesionalno-društvenim odnosima.

Dok Bush naglašava razliku između profesionalno-društvenih i osobnih odnosa, suvremeni autori to operacionaliziraju kroz koncepte poput pedagoške neformalnosti (*eng. pedagogical informality*). Hickey i suradnici (2022) uvode navedeni pojam, naglašavajući važnost neformalnih i spontanijih interakcija između nastavnika i učenika. Takvi trenuci, premda izvan formalnih obrazovnih struktura, doprinose stvaranju bliskosti, povjerenja i emocionalne sigurnosti u učionici. Ono što ih čini osobito značajnima jest činjenica da često prelaze okvire propisanih uloga i pravila, čime omogućuju oblikovanje relacija koje nadilaze zadani kurikulum i institucionalne granice.



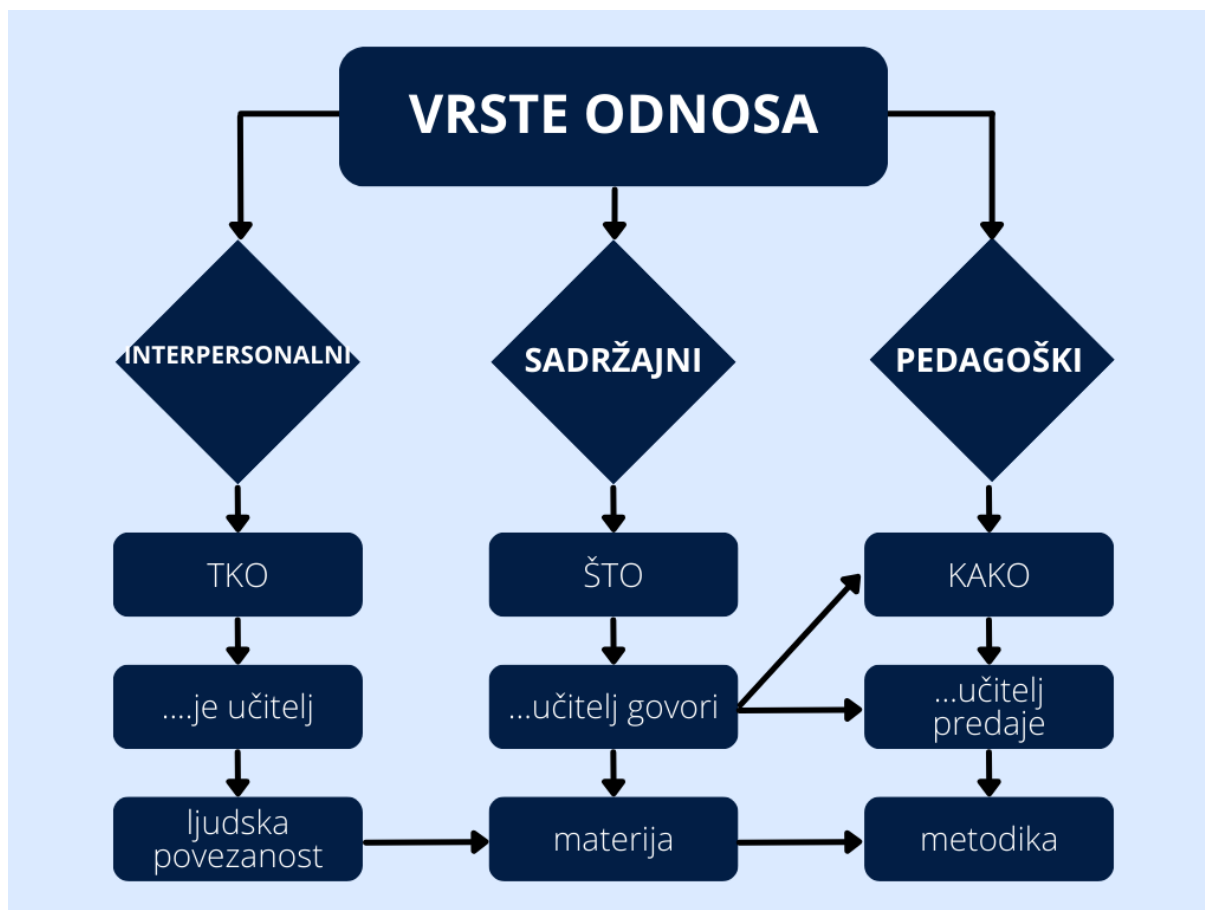
Slika 5. Obilježja osobnog i profesionalno-društvenog odnosa (Bush, 1954, prema Bratanić, 1993)

U tom kontekstu, koncept *pedagoške ljubavi* (Nohl, 1933) pruža teorijski okvir za razumijevanje osobne dimenzije odnosa učenika i nastavnika, pri čemu se ljubav ne promatra u romantičnom ili privatnom smislu, već kao profesionalna emocionalna predanost usmjerena dobrobiti učenika. Pedagoška ljubav podrazumijeva empatiju, brigu, poštovanje i spremnost nastavnika da u odnos unese toplinu i razumijevanje, zadržavajući pri tome jasne profesionalne granice. Prema Nohlovoj teoriji pedagoške ljubavi, kako je interpretira van Manen (1991), ova ljubav nije ljubav *požude* (eng. *desiring love*), nego ljubav kojom se druga osoba *uzdiže i razvija* (eng. *elevating love*). Van Manen objašnjava da Nohl razlikuje pedagošku ljubav od romantične ili posesivne ljubavi, naglašavajući njezin transformativni karakter usmjeren na rast i razvoj učenika. U tom smislu, Nohl govori o nastavnikovoj ljubavi prema učeničkom idealu, prepoznavanju njegove individualnosti, te „izvlačenju“ učenikovih potencijala.

Noviji koncept pedagogije ljubavi (eng. *love pedagogy*) posvećuje se integraciji emocionalnog angažmana u svakodnevnu nastavnu praksu, naglašavajući empatiju, poštovanje i brigu za

učenikovu dobrobit (Daaboul, 2024). Jedan aspekt pedagoške ljubavi može se usporediti s Lewisovim (1960) konceptom *storge* - prirodnim oblikom ljubavi karakterističnim za obiteljske i roditeljske odnose kroz odgojna ponašanja. U obrazovnom kontekstu, ova vrsta ljubavi manifestira se kroz nastavnikovu brigu za dobrobit učenika koja nadilazi akademske rezultate i uključuje holistički pristup njihovom razvoju. Koncept *philia* istog autora također je važan za ovu disertaciju, jer govori o ljubavi prijateljstva/mentorstva koja je zasnovana na uzajamnom poštovanju i povjerenju. Nastavnik predstavlja mentora koji vodi učenika kroz intelektualni i osobni razvoj, pritom stvarajući vezu koja može trajati i izvan formalnog obrazovanja. Loreman (2011) navodi devet ključnih sastavnica ljubavi u obrazovanju — uključujući strast za poučavanjem, empatiju, zajedništvo, oprost i prihvaćanje — koje zajedno tvore temelj za ljubav kakvu pedagogija promiče. U obrazovnom kontekstu ljubav poprima profesionalne oblike koji su utemeljeni na etičkim načelima i jasno definiranim granicama. Dakle, ovaj pristup ljubavi u edukaciji naglašava da se emocionalna povezanost i profesionalna odgovornost ne isključuju, već nadopunjuju, čime se oblikuje relacijska dimenzija nastave koja podržava cjelovit razvoj učenika.

Prema Martin (2014), interpersonalni odnosi učenika i nastavnika („*tko*“) predstavljaju *povezanost* između navedenih dionika. Sadržajni odnosi („*što*“) su oni koji se baziraju na predmetu, sadržaju i materiji koja se obrađuje, jednostavno rečeno, oni odnosi koji kontekst učenja stavljaju na prvo mjesto. Treća vrsta odnosa su pedagoški odnosi („*kako*“) gdje se promatra odnos između učenika i načina na koji nastavnik poučava. Istraživanja takvih odnosa promatraju koliko je učenik zadovoljan načinom poučavanja određenog nastavnika, koje metode projiciraju najviše uspjeha u usvajanju gradiva, te generalno ispituju metodičke kompetencije nastavnika. Podrazumijeva se da je učenik najsretniji u odnosu s onim nastavnikom s kojim se poveže na interpersonalnoj razini, kada mu je zanimljivo što nastavnik predaje i način na koji prenosi to gradivo. Međutim, ako izostane interpersonalni odnos, govorimo o pukom *obrazovanju*, uz zanemareni odgojni kontekst. Selimović i sur. (2018) se također slažu da škola nije samo državna obrazovna institucija, već da je potrebno sagledati i njezinu odgojnu funkciju promatranjem odnosa unutar jedne grupe ili među grupama.



Slika 6. Vrste odnosa (Connective instruction) (prema Martin, 2014)

Još jedan od nedostataka istraživanja na temu interpersonalnih odnosa jest činjenica da, čak i kada se istraživanje bavilo srednjoškolskim okruženjem (što je rijetko), gotovo nikada nisu istraživani dijadni odnosi pojedinog učenika i nastavnika, već odnosi općenito. Bush (1954) pritom ističe važnu razliku između odnosa koje nastavnici uspostavljaju s razrednim odjelom i onih koje razvijaju na individualnoj razini. Takvi dijadni odnosi ovise o nizu faktora – od osobnih preferencija i zajedničkih interesa, preko nastavnih metoda, do socijalnog porijekla i emocionalne inteligencije nastavnika. Bush izričito napominje da, ukoliko izostane osobna naklonost, ne može doći do uspješne suradnje čak ni na profesionalnoj razini. U tom smislu, osobni odnosi uključuju i dublje međusobno poznavanje: nastavnik je upoznat s učenikovim sposobnostima, ambicijama, obiteljskim prilikama pa čak i zdravstvenim stanjem. Upravo to pokazuje nužnost istraživanja dijadnih, individualnih odnosa koji su dosad neopravdano zanemareni, a čine srž interpersonalnih osobnih odnosa učenika i nastavnika.

Takvu važnost osobne dimenzije dodatno potvrđuje istraživanje Uitto i sur. (2018). Autori su analizirali narative bivših učenika o nastavnicima s kojima su ostvarili osobne odnose, pri čemu

je naglašena uloga emocija u njihovom oblikovanju i dugotrajnosti. Autori naglašavaju rijetkost istraživanja s emocijama u središtu, te navode važnost emotivnih odnosa i za nastavnički profesionalni identitet, i za učeničko adekvatno učenje. Autori postavljaju pitanje *Što nam pozitivna sjećanja o nastavnicima govore o odnosima učenika i nastavnika i emocijama koje su njihov sastavni dio?* Sudionici istraživanja kretali su se od 16 do 87 godina, s time da ih je preko pola bilo starije od 60 godina. Ono što je slično našem istraživanju jesu pisma koja su sudionici pisali, doduše, ne direktno svojim nastavnicima, već o svojim nastavnicima i sjećanjima koja o njima imaju. Tematskom analizom analizirano je 23 pisma koja su zadovoljila kriterije odabira (od 141 poslanog), te su se razvile sljedeće teme:

- nastavnik koji je pomogao učenicima tijekom njihovog obrazovnog puta

Ova tema govori o nastavnikovoj brizi za daljnje školovanje svojih učenika, te podršku u profesionalnoj orijentaciji i tijekom prelaska iz osnovne u srednju školu, i tijekom prelaska iz srednje škole u visoko obrazovanje. U pozadini ove teme jest vjerovanje u učenika, u njegove sposobnosti i kompetencije, te osjećaj ponosa kada učenik ostvari obrazovni cilj na kojem je radio zajedno s nastavnikom.

- nastavnik koji je pružio ljubav i razumijevanje svojim učenicima

Sudionici izražavaju otvorene i tople emocije ljubavi, te govore o situacijama kada su im nastavnici pokazali emocije ljubavi (primjerice, jedna od sudionica je još dan danas u kontaktu sa svojom nastavnicom koja ju je u to vrijeme čak željela i posvojiti jer je bila upoznata s teškom obiteljskom situacijom u kojoj se sudionica nalazila).

- nastavnik koji je učenicima davao savjete o životu, odnosno koji im je bio cjeloživotna inspiracija i prijatelj

Neki od primjera životnih tema za koje su sudionici dobili savjete nastavnika jesu hobiji, budući posao, obiteljska situacija. Primjerice, nastavnica pozitivnim komentarima o zapažanjima s nastave inspirira učenicu za odabir buduće karijere. Ono što je važno u ovoj temi, ali se prožima kroz sve 4 teme jest to što je velika većina sudionika ostala ne samo u kontaktu, već i u pravom prijateljskom odnosu s nastavnicima s kojima su ostvarili pozitivne osobne kontakte.

- nastavnik koji je pružao učenicima razna iskustva i značajne događaje (i van konteksta učionice)

Nastavnica poziva učenicu na proslavu Nove godine u svoj dom, znajući za njenu tešku financijsku obiteljsku situaciju. Spominju se emocije zahvalnosti, uzbuđenja, sreće, topline.

Sudionica se prisjeća suza sreće koje je pustila tijekom zagrljaja nastavnice prilikom čestitanja Nove godine, te se svake godine ispočetka prisjeća ovog, za nju, vrlo dirljivog događaja. Ovi narativi, kao i ostali unutar ove studije pokazuju čestu i intenzivnu emocionalnu involviranost nastavnika u živote svojih učenika, koji su na njima i 70+ godina kasnije ostavili traga i utjecaja.

2.2.2. Definiranje i mjerenje pozitivnih interpersonalnih osobnih odnosa

U skladu s dosad iznesenim, potrebno je operacionalizirati definiciju pozitivnih interpersonalnih osobnih odnosa. U literaturi nailazimo na više sličnih, ali i različitih obilježja koje ih konstituiraju. Operacionalizacija pozitivnog interpersonalnog osobnog odnosa učenika i nastavnika stoga mora uzeti u obzir jedinstvenost i raznolikost obilježja tog odnosa. Iako se navedena obilježja mogu prepoznati u svim interpersonalnim odnosima, one se u obrazovnom kontekstu manifestiraju na specifične načine povezane s društvenim iskustvom odgoja i obrazovanja (Robinson, 2022). Prema Robinsonu, pozitivni interpersonalni odnosi učenika i nastavnika jesu oni koji su brižni, produktivni, puni poštovanja, topli i bliski te u kojima obje strane imaju više pozitivnih nego negativnih percepcija o odnosu i jedno o drugome. Brinkworth i sur. (2018) dodatno naglašavaju da ti odnosi nužno podrazumijevaju međusobni utjecaj nastavnika i učenika, a oblikuju se kroz ukupnost percepcija izgrađenih u određenom vremenskom razdoblju – s naglaskom na *trajnost odnosa*.

Usporedbom dosadašnjih definicija i teorija može se zaključiti da se određene karakteristike pozitivnog interpersonalnog odnosa stalno ponavljaju: povjerenje, bliskost, pozitivne emocije, sadržajna i kvalitetna komunikacija (verbalna i neverbalna), suosjećanje, pomaganje, ohrabrivanje, usmjeravanje, prijateljski pristup, razumijevanje, toplina, poštovanje i empatija. Bliskost (*eng. closeness*) je jedina od tri karakteristike prema teoriji privrženosti koja ima direktnu poveznicu s pozitivnim odnosima (Pianta i sur., 1995), a uz koju vezemo i pojmove sudjelovanja (*eng. engagement*) te komunikacije (*eng. communication*) (Curby i sur., 2014). Prema Jukić i sur. (2020), cilj obrazovanja jest *holistički razvoj učenika* - jedinstvo kognitivnog, emocionalnog i psihomotornog aspekta, što uključuje i njegov intelektualni, emocionalni i socijalni rast. Strachan (2020) ističe da učenje nadilazi puku izloženost informacijama; ono uključuje i socijalno, psihološko i emocionalno oblikovanje osobe. Rudasill i sur. (2010) nalaze da upravo oni odnosi nastavnika i učenika koji su utemeljeni na bliskosti i toplini pridonose razvoju „cjelovitog djeteta“, povezujući akademske s emocionalnim i socijalnim procesima.

Connell (1991) je još ranije pokazao da nastavničko ponašanje obilježeno toplinom i bliskošću pozitivno korelira s emocionalnim, kognitivnim i ponašajnim razvojem učenika.

U skladu s ovim teorijskim postavkama, u ovom istraživanju pozitivni interpersonalni osobni odnosi definiraju se kao oni koji među akterima (učenik i nastavnik) polučuju *bliskost/prisnost, povjerenje, prijateljstvo, toplinu i poštovanje*, temelje se prvenstveno na *osobnoj dimenziji komunikacije između nastavnika i učenika* te pridonose *holističkom razvoju učenika*.

Kako bi se navedene definicije i teorijski koncepti mogli provjeriti u empirijskim istraživanjima, razvijeni su različiti instrumenti i tehnike mjerenja odnosa učenika i nastavnika.

Analiza dosadašnjih istraživanja pokazuje da su *samoizvještajne tehnike* (ankete, upitnici, skale procjene) dominantan način proučavanja odnosa u razrednom kontekstu. Posebno valja istaknuti instrument korišten za ispitivanje *teorije interpersonalnih odnosa* - Upitnik o nastavničkoj interakciji (QTI), instrument za ispitivanje teorije interpersonalnih odnosa koji mjeri percepcije učenika ili samoprocjene nastavnika o vlastitom ponašanju u razredu. QTI se temelji na dvjema dimenzijama interpersonalnog modela – djelovanje/kontrola (agency/control) i zajedništvo/pripadanje (communion/affiliation) – te procjenjuje osam tipova nastavničkog ponašanja (Wubbels i sur., 2012): usmjeravanje, podržavanje/prijateljski pristup, razumijevanje, popuštanje, oklijevanje, prigovaranje, nametanje i sukobljavanje. Još jedan značajan instrument, također oslonjen na teoriju interpersonalnih odnosa, jest Jedan s mnogima (OWM), koji se temelji na dijadnoj jedinici učenika i nastavnika. Njime se prikupljaju podaci od cijelog razrednog odjela: svaki učenik ocjenjuje nastavnika i svoj odnos s njim, a nastavnik paralelno ocjenjuje svaki pojedini odnos s učenicima (Gregoriadis i sur., 2022).

U okviru *razvojne psihološke teorije* često se koristi Skala odnosa učenik–nastavnik (STRS; Saft i Pianta, 2001), koja mjeri nastavničku percepciju odnosa s pojedinim djetetom/učenicom kroz tri dimenzije – bliskost, ovisnost i sukob. Dimenzija bliskosti mjeri se razinama *privrženosti, topline i otvorene komunikacije*. Neke od mjernih stavki koje pokrivaju varijablu bliskosti jesu primjerice „Moja interakcija s ovim djetetom me čini efikasnim i samopouzdanim.“ te „Jednostavno je biti usuglašen s ovim djetetom.“. STRS je desetljećima bio dominantna mjera, no gotovo isključivo iz nastavničke perspektive (Ang, 2005; Pianta, 2001; Koomen i sur., 2011). Tek početkom 2010-ih razvijeni su instrumenti koji uključuju i učeničku perspektivu, a prvi su korišteni u predškolskom kontekstu (Mantzicopoulos i Neuharth-Pritchett, 2003), primjenom intervjua i standardiziranih upitnika.

Svi ti instrumenti oslanjali su se na tri ključne dimenzije teorije privrženosti – bliskost, sukob i ovisnost – no rezultati su pokazali da su mjere najpouzdanije u pogledu bliskosti. Percepcije učenika i nastavnika pritom su se rijetko podudarale, osim kod dimenzije sukoba, za koju se pretpostavlja da je jednostavnija za prepoznavanje i obje strane je doživljavaju slično (Gregoriadis i sur., 2022; Spilt i Koomen, 2022). Kada su istraživači pokušali primijeniti iste instrumente u osnovnim školama, morali su ih prilagoditi u skladu s prethodno uočenim nedostacima, što je rezultiralo konzistentnijim nalazima (Vervoort i sur., 2015).

Među instrumentima koji se često koriste u SAD-u i Australiji nalazi se i Skala razrednog okruženja (Classroom Environment Scale; Moos i Trickett, 1974; prema Fisher i Fraser, 1983), koja je primijenjena i u Hrvatskoj (Bošnjak, 1997). Za nastavnike viših razreda osnovne i srednjih škola posebno je razvijen Inventar odnosa učenika i nastavnika (TSRI – Teacher–Student Relationship Inventory), koji mjeri nastavničko zadovoljstvo vlastitim učenicima, percepciju pomoći i razinu sukoba kroz tri dimenzije: pomoć, zadovoljstvo i sukob (Tsigilis i sur., 2018).

Iako su kvantitativne metode dugo dominirale, sve se više prepoznaje važnost kvalitativnih pristupa. Primjer je Flandersova analiza interakcije (1974), koja je putem opažanja pokazala utjecaj nastavničkog ponašanja na učeničke ishode učenja – što su potvrdili i kasniji autori (Kia i Babelan, 2010; Zahed i Moeni, 2010). Posebno su značajni i narativni intervjui (TRI – Teacher Relationship Interview; Stuhlman i Pianta, 2002), kojima su se ispitivala učiteljska vjerovanja i očekivanja od učenika, samopoimanja uloge (npr. odgojitelja, mentora, socijalizatora), te percepcije povjerenja i distance u odnosu s učenicima (Spilt i Koomen, 2022). Konačno, važno je naglasiti i određena metodološka ograničenja. Studije koje su koristile kvalitativne metode najčešće su bile usmjerene na predškolski i rani školski kontekst (primjerice Siraj-Blatchford & Manni, 2007) ili na ispitivanje efekata odnosa na akademska postignuća (primjerice Pratt, 2021). Međutim, postoje i istraživanja koja su primjenom intervjua ili fokusnih grupa nastojala proučiti same odnose u njihovoj biti, uključujući i učeničku perspektivu. Posebno je relevantno otkriće Wubbelsa i sur. (1991) da su nastavnici, kada govore o vlastitom ponašanju, skloni opisivati idealizirane obrasce, što dovodi do nesrazmjera u odnosu na učeničke izvještaje. Autori taj fenomen nazivaju „pustim željama nastavnika“, dok se perspektiva učenika pokazuje objektivnijom i stoga metodološki ključnom.

Sve se jasnije pokazuje da je teško – ako ne i nemoguće – u potpunosti statistički zahvatiti fenomen poput povjerenja, situacije ili emocionalnog iskustva, pa kvalitativne metode predstavljaju nužnu dopunu istraživanjima.

2.3. Odnos učenika i nastavnika: središte odgojno-obrazovnog procesa

Frelin i Grannäs (2010) otvaraju zanimljivu raspravu o utjecaju politike na obrazovne reforme, do te mjere da se pojam obrazovanje (eng. *education*) definira kao „*ekonomska transakcija između korisnika i davatelja usluga*“ (Biesta, 2005; str. 19). Navodi se kako se i cjeloživotno obrazovanje bazira na potrebama tržišta rada, a ne obrazovanju u njegovoj biti. U takvim uvjetima školstva, logično je priupitati se kakvu ulogu, ako ikakvu, u obrazovnim reformama ima nešto toliko neopipljivo i apstraktno kao što je odnos učenika i nastavnika u (srednjim) školama. Hinsdale i Ljungblad (2016) oštro osuđuju takav pristup; smatraju da, kada su odnosi manje važni od sadržaja, neminovan rezultat jesu nezainteresirani i otuđeni učenici te nastavnici koji se osjećaju nemoćnima da izađu iz krutih okvira obveznog kurikula njihovih predmeta. Bingham i Sidorkin (2004; str. 13) u tom kontekstu napominju da je „*kao u magli zaboravljeno da se obrazovanje bavi ljudskim bićima*“. Sidorkin (2022) nadalje dodaje kako su ljudski odnosi ključni za uspostavljanje dobrobiti svih uključenih, te kako je naše poimanje svijeta vezano za odnose koje tvorimo s drugim ljudima, naročito kada su ti odnosi bliske prirode.

Jedan od vodećih znanstvenika u relacijskoj pedagogiji, Sidorkin (2022), u knjizi istog naslova jasno daje do znanja da je obrazovanje potpuno drugačije od većine drugih sektora, što zakonodavce ne sprječava da se prema njima odnose jednako – promovirajući agendu informacijske tehnologije i tržišnog natjecanja – što ima malo, ako uopće, praktične primjene u školstvu. Izostanak pedagogije usmjerene na formiranje odnosa među učenicima, kao i odnosa između učenika i nastavnika prilikom osmišljavanja novih reformi školstva već je opetovana situacija, te se ne nazire kako bi se ista u budućnosti mogla promijeniti, unatoč sve većem broju istraživanja koja dokazuju važnost takvih odnosa u životima osnovnoškolskih i srednjoškolskih učenika. Sidorkin je u svojim stavovima jasan; učenje je socijalan proces. Socijalna inteligencija stječe se uspostavljanjem kvalitetnih odnosa. Zdravi i kvalitetni odnosi poboljšavaju učeničku dobrobit i generalno imaju pozitivan utjecaj na daljnje uspostavljanje odnosa s drugim ljudima i nakon završenog školovanja. Sidorkin vjeruje kako su sve navedeno činjenice, no kako se čini da zakonodavci to ili ne prepoznaju, ili jednostavno ne stavljaju naglasak na čimbenike odgoja i obrazovanja koji se teško, ako ikako, mogu izmjeriti. Svjedoci smo težišta obrazovnih reformi na mjerljivosti, mjernim instrumentima i standardiziranim testovima – svemu onome što nas dodatno udaljava od uspostave kvalitetnih socijalnih odnosa.

Temeljem Bašić (2015), pedagoški odnos učenika i nastavnika sastoji se od nekoliko kategorija, od kojih će pojedine biti i teorijski i empirijski ispitani u ovom istraživanju: *vrijeme*, u pogledu

vremenskih uvjeta ostvarivanja odnosa učenika i nastavnika (primjerice tijekom Sata razrednika u formalnom ili izvannastavne aktivnosti u manje formalnom smislu), *prostor*, u pogledu prostornih uvjeta ostvarivanja odnosa učenika i nastavnika (primjerice učionica kao formalnije okruženje ili prostor izvan škole kao manje formalno okruženje) te *grupiranje učenika*. Bašić također govori o kategorijama *suradnje učitelja*, *posredovanju* (oblicima nastave) te *sudjelovanju*, koji neće biti dijelom ovog istraživanja.

2.3.1. Odnos učenika i nastavnika kao komunikacijski proces

Odgojno-obrazovni proces višestruko je složen fenomen kojega različiti autori različito i objašnjavaju. Bognar i Matijević (2005) odgojno-obrazovni proces promatraju kao složeni *kommunikacijski proces*, stavljajući komunikaciju u samo središte. Više istraživanja potvrđuje da je otvorena komunikacija ključna komponenta pozitivnih interpersonalnih odnosa nastavnika i učenika (Birch i Ladd, 1997; Fredriksen i Rhodes, 2004; Frymier i Houser, 2000; Martin i Dowson, 2009).

U tom smislu, u okviru odgojno-obrazovnog procesa najprimjerenije je koristiti pojam *pedagoška komunikacija*, jer obuhvaća sve oblike interakcije između nastavnika i učenika. Ona se temelji na interpersonalnoj dimenziji – na odnosu dviju osoba u kojem se razmjenjuju verbalne i neverbalne poruke – ali je specifična po tome što uključuje i odgojnu, obrazovnu i razvojnu funkciju nastavnika. Unutar pedagoške komunikacije moguće je govoriti o njezinoj kvaliteti, pa se u literaturi sve češće spominje konstrukt *pozitivna komunikacija*. Frisby (2019) pritom navodi nekoliko oblika pozitivne komunikacije nastavnika i učenika: brigu, pažnju, neposrednost, jasnoću, odobravanje, humor i pohvalu. Takva komunikacija potiče emocionalnu sigurnost i podršku učenicima. Suzić (1999) dodatno ističe da nastavnik u pedagoškoj komunikaciji preuzima različite uloge – didaktičara, odgajatelja, dijagnostičara, koordinatora, graditelja emocionalne klime, instruktora i kreatora odnosa – kroz koje ostvaruje elemente pozitivne komunikacije i oblikuje kvalitetan odnos s učenicima.

Dakle, ako govorimo o interpersonalnom odnosu, onda govorimo i o interpersonalnoj komunikaciji, a koja se prema Osmić (2002; str. 58) definira kao „*direktna komunikacija dvaju ili više osoba, licem u lice i podrazumijeva oblike verbalnog, neverbalnog i fizičkog komuniciranja*“. I Bratanić (1993) se slaže da se interpersonalni odnosi odvijaju verbalnom i neverbalnom komunikacijom, te da je nemoguće odvojiti jedno od drugoga jer uz verbalnu

uvijek paralelno teče i neverbalna komunikacija, s time da je u odnosu učenika i nastavnika prisutno oboje, i to na svakodnevnoj razini. Bratanić vjeruje kako ponekad neverbalni dio može imati veću snagu od verbalnog u odgojnom djelovanju.

Polić (1997) navodi da je odgoj uspješniji što je uspješnija komunikacija između odgajatelja i odgajanika. Možemo reći da odgoj teško može postojati bez komunikacije između odgajatelja i odgajanika, roditeljem i djetetom, nastavnikom i učenikom, jer je to način na koji jedna strana može utjecati na drugu, prenositi svoja vjerovanja, mišljenje i stavova, postavljati granice odgajaniku, te mu primjerom pokazivati ono što ga želi naučiti. Bratanić (1993) spaja pojmove odgoja i komunikacije te govori o *interakcijsko-komunikacijskom aspektu odgoja*, kojeg smatra presudnim u oblikovanju pozitivnih nastavničko-učeničkih odnosa. Navodi da se tu radi o djelatnosti odgoja, dok se kod druga dva aspekta odgoja o kojima govori, društveno-generacijskom i individualnom, radi o *pojavi* odnosno o *procesu*. U tom smislu smatra da cilj nije samo usvojiti znanje već da je važno realizirati sebe kao ličnost (i nastavnik sebe i učenik sebe, kroz individualne akcije i međusobne interakcije), odnosno, aktualizirati svoje pune potencijale. Bratanić također tvrdi da tendencije u proučavanju odgojnih djelatnosti sve više naglašavaju upravo interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja kako bi naglasili važnost uloge odgajatelja i odgajanika (nastavnika i učenika) u tom odnosu – u centar se stavlja upravo odnos kao takav, te je nebitno tko je u istome „važniji“.

Maleki i sur. (2017) naglašavaju važnost komunikacijskih vještina (prvenstveno) nastavnika u stvaranju prikladnog i povoljnog okruženja za učenje. Komunikacijske vještine koje su potrebne (opet, prvenstveno nastavniku, ali naravno i učeniku), da bi se razvio blizak interpersonalni odnos između učenika i nastavnika jesu one komunikacijske vještine koje se koriste da bi se razvio i održao *prijateljski* odnos, a što su prije više od 30 godina spoznali Burleson i Samter (1990).

Isti autori razvili su Upitnik o komunikacijskim funkcijama kao instrument kojim se mjeri vrijednost određenih komunikacijskih vještina mladih u prijateljskim odnosima. Radi se o osam komunikacijskih vještina, kako je prikazano na slici 7.



Slika 7. Komunikacijske vještine prijateljstva (prema Burleson i Samter, 1990)

Shodno navedenom, konverzacijske vještine, vještine pripovijedanja, vještine uvjeravanja i referentne vještine važnije su osobama s manje kognitivne kompleksnosti, dok su vještine podrške egu, vještine tješenja, vještine regulacije i vještine upravljanja sukobima važnije osobama koje su kognitivno kompleksnije. U tom smislu, kognitivna kompleksnost (*eng. cognitive complexity*) odnosi se na razinu sposobnosti osobe da percipira stvari u svijetu oko sebe, odnosno da riješi određeni problem ili zadatak. Također, potonje se smatra važnijim vještinama u odnosima koji su pravi prijateljski odnosi, za razliku od poznanstava. Prema istraživanju Frymier i Houser (2000), referentne vještine koje podrazumijevaju jasno i nedvosmisleno prenošenje informacija učenicima su najvažnije prilikom uspostavljanja odnosa s njihovim nastavnicima, nakon čega slijedi vještina podrške egu, što znači da učenici vole da nastavnik učini da se osjećaju dobro u svojoj koži. Generalni zaključak istraživanja bio je da učenice cijene komunikacijske vještine više no učenici.

Prema Bratanić (1993), obilježja interpersonalne komunikacije uključuju: verbalno, neverbalno, spontano, formalno i dinamično ponašanje, sadrže povratnu informaciju te su vođena unutarnjim i vanjskim pravilima.

2.3.2. Obilježja kvalitetnog nastavnika

„Dobar nastavnik ne može biti opisan, samo doživljen.“ (Eidsvåg 2006; str. 13). Nastavničke kompetencije općenito utječu na stvaranje pozitivnih odnosa s pojedinim učenicima i sa razrednim okruženjem. Nastavničke kompetencije uključuju kognitivne sposobnosti, motivacijska usmjerenja, vrijednosti i osobna uvjerenja (Jurčić, 2014), te predstavljaju *„osobnu sposobnost da se čini, izvodi, upravlja ili djeluje na razini određenog znanja, umijeća i sposobnosti“* (Mijatović, 2000; str. 159), a povezane su s načinom vođenja razreda i stvaranja razredne klime. Šimić Šašić i Sorić (2010) pronašle su da individualne osobine pojedinog nastavnika pridonose objašnjenju raznih oblika interakcije koje uspostavlja s učenicima, od kojih najpozitivnije djeluju percepcija vlastite samoefikasnosti i perfekcionizam. Zaključeno je da svaki nastavnik ima neki svoj jedinstven, sebi svojstven način interakcija s učenicima, i da se u tome vidi odraz njegove osobnosti.

Smatra se da osobne, profesionalne i znanstvene osobine nastavnika imaju presudan utjecaj, jer mogu neutralizirati ili pak intenzivirati postojeće manjkavosti (Maleki i sur., 2017). Autori istraživanja na populaciji studenata dijele crte osobnosti na osobne i profesionalne, s time da najvažnijim crtama osobnosti smatraju poštovanje učenika, fleksibilnost, otvorenost za kritiku, skromnost, samopouzdanje, pouzdanost, odgovornost te pomoć u rješavanju problema učenika. S druge strane, najvažnijim profesionalnim kompetencijama vide nastavnikovu objektivnost i korektnost, jasnoću predavanja te motiviranje učenika.

Magoon (1973, prema Bratanić, 1993) navodi slične kompetencije nastavnika koje smatra uspješnima u svom poslu (spomenut ćemo neke radi usporedbe): fleksibilnost, u skladu s Maleki i sur. (2017); empatičnost, kao jedna od ključnih potrebnih kompetencija nastavnika u komunikaciji s učenicima; kreativnost, kao važna crta osobnosti odgojne komponente obrazovanja; komunikativnost; savjesnost, gore navedeno kao pouzdanost; odgovornost, te smisao za humor.

Srednjoškolci u istraživanju Ulvik (2009) puno jednostavnije opisuju kvalitetnog nastavnika, objedinjujući pojmove kvalitetne komunikacije, socijalne inteligencije i duhovitosti, te

zanimljivo, napominjući da nastavnik mora biti zahtjevan u pogledu predmeta kojeg predaje, kao i (znati) koristiti brojne i raznovrsne nastavne metode. Pronađeno je kako srednjoškolski učenici za vrlo malo nastavnika mogu reći da ih smatraju kvalitetnima, jer ih jednostavno svojim ponavljajućim nastavnim metodama nisu zainteresirali za sadržaj niti su radi toga smatrali da je zadana aktivnost uopće vrijedna odrađivanja. U tom kontekstu, možemo spomenuti Hooda i Annu (2018), koji entuzijazam nastavnika vide kao ključni faktor efikasnog podučavanja koji pozitivno utječe na motivaciju učenika, njihovu koncentraciju i postignuća u učenju. Entuzijastični nastavnici postaju uzori svojim učenicima i prenose svoje pozitivno raspoloženje i uzbuđenje prema predmetu, što rezultira većom angažiranošću učenika i pozitivnijim stavovima prema učenju (Frenzel i sur., 2009). Istraživanja pokazuju da entuzijazam nastavnika direktno utječe na uspjeh učenika, njihovo ponašanje u razredu i unutarnju motivaciju, čineći razliku između pukog prenošenja informacija i stvaranja dinamičnog okruženja za učenje (Patrick i sur., 2000).

Jurčić (2014) smatra kako je kompetencijski profil nastavnika u suvremenoj školi nužno promatrati kroz pedagoške i didaktičke kompetencije. *Didaktička kompetencija* očituje se u pet dimenzija: odabir i primjena metodologije izgradnje predmetnog kurikuluma, organiziranje i vođenje odgojno-obrazovnog procesa, određivanje učenikova postignuća u školi, oblikovanje razredno-nastavnog ozračja i razvoj modela odgojnog partnerstva s roditeljima. Poseban naglasak stavlja se na dimenzije *pedagoške kompetencije* nastavnika (Žižanović i Sablić, 2023), koje su neizostavan dio zahtjeva suvremene škole, a obuhvaćaju osobne, komunikacijske, analitičke, socijalne, emocionalne, interkulturalne i razvojne kompetencije te vještine u rješavanju problema. Obilježja kvalitetnog nastavnika povezujemo s nastavničkim kompetencijama. Bratanić (1993) dodatno naglašava važnost nastavničke sposobnosti *aktivnog slušanja* učenika, ohrabrivanja i poticanja i akademskih i neakademskih segmenata njegovog života. Aktivno slušanje prepoznato je kao najvažnija komunikacijska vještina nastavnika i u istraživanju Szentes i sur. (2020), gdje su studenti nastavničkih studija prepoznali slušanje svojih učenika kao ključnu komponentu uspostavljanja dobre radne atmosfere u razredu. Kaplan (2000), nastavnik s iskustvom koji prezentira svoje priče iz nastavničke struke, također naglašava važnost slušanja i „viđenja“ (*eng. seeing*) svojih učenika, napominjući da je dobro poučavanje (*eng. good teaching*) balans između akademske i osobne razine nastavnika, te da je jedno teško odvojiti od drugog.

Iako se spol, godine i radni staž ne mogu smatrati obilježjima nastavnika u smislu karakternih osobina ili crta osobnosti, svakako je važno u ovom dijelu istaknuti istraživanje Roorda i sur.

(2011) koji su pronašli sljedeće. Naime, spol je povezan isključivo s angažmanom u nastavi (ne nužno s postignućima) i to na način da su učenici više angažirani na nastavi kod muških nastavnika, konkretno, u srednjim školama. Također, duljina radnog staža povezana je s formiranjem pozitivnih odnosa s učenicima i akademskim postignućima kao posljedicama istih, na način da učenici nastavnika s duljim radnim stažem postižu bolje akademske uspjehe, iako je i nastavnicima s više iskustva u poučavanju, prema Strachan (2020), izazovno formirati i održavati pozitivne interpersonalne odnose s velikim brojem učenika. Hrvatski sektor odgoja i obrazovanja izrazito je feminiziran, pa većinu nastavnog osoblja u školama čine žene³. Zbog toga učenicima može biti posebno zanimljivo kada nastavu iz određenih predmeta – poput stručnih predmeta, tjelesne i zdravstvene kulture ili vjeronauka – vodi muški nastavnik. Istraživanje koje je pronašlo razlike u spolu kod preferencija učenika po pitanju osobina nastavnika jest Chen i Lin (2009), koji su htjeli saznati kakav treba, prema mišljenjima učenika, biti kvalitetan nastavnik engleskog jezika. Rezultati su pokazali da su i učenici i učenice veću pažnju pridali obilježjima koji nisu nužno povezani s kvalitetom poučavanja, koliko s osobnim kompetencijama samog nastavnika, pa su tako učenice važnost pridale osobnosti nastavnika, prirodi odnosa koje s njima imaju, te načinom na koji ih motiviraju, dok su učenici naglasak stavili na poštovanje koje dobivaju od nastavnika, kao i njihovu etičnost.

Iako postoji čitav spektar istraživanja koji se bavi isključivo kvalitetnim nastavnicima i njihovim utjecajem na akademski uspjeh učenika, nužno je spomenuti i ona obilježja kvalitetnog nastavnika koja potiču stvaranje bliskih odnosa s učenikom. Galbo (1983) provodi polustrukturirane intervjuje u kojima ispituje upravo osobine kvalitetnih nastavnika u pogledu onih specifičnosti važnih za uspostavljanje odnosa s učenicima. Tako pronalazi da adolescenti svoje nastavnike koje smatraju važnim odraslim osobama tijekom vlastitog školovanja opisuju riječima poput *prijateljski, pouzdan i duhovit*, te ih također smatraju *inteligentnima, vrijednima poštovanja i osobama koje vode zanimljive živote*.

Smith (2021) svoj rad započinje riječima „*The good teacher is in the eye of the beholder*“.⁴ Tijekom godina prakse, zaključio je da se kvalitetni nastavnici, prema mišljenju učenika, mogu „nabrojati na prste jedne ruke“. Oni nastavnici kojih se učenici sjećaju kao kvalitetnih, kada su upitani što ih je činilo kvalitetnima, odgovaraju da su „...*znali svoj predmet...bili pripremljeni za nastavni sat...probudili u meni motivaciju*...“, no najčešći odgovor bio je „*vidjeli su me, bilo*

³ “U Hrvatskom sustavu obrazovanja, učitelji ranog i osnovnog obrazovanja su gotovo isključivo žene — 99 % i 93 % — dok u srednjim školama žene čine 67 % nastavničkog kadra.” (European Commission, 2019)

⁴ Dobar nastavnik je u očima promatrača.

im je stalo do mene“ (Smith, 2021; str. 1). U istraživanju Jukić i sur. (2020), najvažnija obilježja nastavnika za stvaranje pozitivnih interpersonalnih odnosa jesu upravo topao i prijateljski odnos nastavnika prema učenicima te razumijevanje i spremnost nastavnika da pomogne učenicima. Drobot i Rošu (2012) također navode otvorenu komunikaciju, prijateljski stav, iskrenost i strpljenje kao obilježja idealnog nastavnika. Slika 2. prikazuje neke od načina na koji nastavnik može utjecati na uspostavljanje pozitivnih interpersonalnih odnosa s učenicima.



Slika 8. Kako formirati uspješne odnose s učenicima (prema Cristine, S. i sur, 2022). *The importance of student-teacher relationships.*

Wentzel (2016) navodi kako je uloga nastavnika da vodi odnosno mentorira učenika, te da pruža pomoć i podršku adolescentima u njihovom prijelaznom razdoblju iz djetinjstva u svijet odraslih. Nastavnikova osobnost i karakter, motivacija i strast za obavljanjem svog posla uvelike utječe i na njegovu potrebu za uspostavljanjem pozitivnih interpersonalnih odnosa sa svojim učenicima, dapače, navedeno se smatra vitalno važnim kako u procesu poučavanja, tako

i u stvaranju pozitivnog razrednog ozračja. Prema Hanssènu (2008), nastavničke kompetencije trebaju obuhvatiti profesionalno znanje, različite vještine i mudrost, što on zajednički opisuje pojmom učiteljstva (engl. teachership).

2.3.3. Pedagoški takt u nastavi

Nastavnički pedagoški takt, koji dolazi od riječi *tangere* (doticati), te se odnosi na kapacitet čovjeka da riječima, pogledom ili gestom „dotakne“ drugu osobu, odnosno, da ostavi „trag“ (Juuso i Laine, 2006), nužno se nameće kao važan segment odnosa učenika i nastavnika. Van Manen (2015) objašnjava pedagoški takt kao empatični senzibilitet i mudrost o ljudima, koji podrazumijeva razumijevanje putem *intuicije* te posljedično *pedagoški taktične reakcije*. Dobro razvijena intuicija pomaže da reakcija nastavnika bude brza i spontana, bez potrebe za dubinskim analiziranjem, s mogućnošću nastavnika da odvagne i integrira mnogo čimbenika u vrlo kratkom vremenu (Dijksterhuis, 2007; Dörfler i Eden, 2014). Mogućnost brzih i spontanih reakcija i posljedično adekvatno rješavanje problema, kako u razrednom odjelu tako i na individualnoj razini s pojedinim učenicima, može pružiti osjećaj sigurnosti učeniku i otvoriti mogućnost za stvaranje pozitivnih interpersonalnih osobnih odnosa s nastavnikom.

Međutim, potrebno je uzeti u obzir da je poučavanje vještina, te je samim time i intuicija nešto što se ne može jednostavno (ako uopće) naučiti jer se djelomično temelji na prethodnom iskustvu i individualnim kompetencijama nastavnika, te je nešto što je intrinzično prisutno ili nije prisutno u samom nastavniku. Da bi učinkovito odgajali i poučavali, odgajatelji moraju biti sposobni primijeniti odgojne teorije koje su naučili tijekom osposobljavanja za odgojno-obrazovnu praksu. Ta je sposobnost važna jer su odgojni proces i pedagoški rad razmjena iskustva. Ta se razmjena iskustva odvija tako da mladi nose autobiografska iskustva koja stariji trebaju razumjeti, odnosno objasniti i interpretirati. Sposobnost interpretacije različitih autobiografskih iskustava u odgojnom procesu možemo nazvati pedagoškim taktom koji je određen fundamentalnim pedagoškim pojmom u suvremenim uvjetima odgojna i obrazovna djelovanja (van Manen, 1991; van Manen, 2015). Takt se u nastavi odnosi na suosjećanje, jačanje, ohrabrivanje, opominjanje, izražavanje zabrinutosti, kritiziranje, no uvijek uz izraženu spremnost za pomaganjem (van Manen, 1991). Iz ovog i brojnih drugih razloga briga nastavnika za učenika poistovjećuje se s brigom majke za dijete, jer uključuje pomaganje, poticanje, brigu o životima učenika i usmjeravanje njihovog ponašanja (van Manen, 2011).

Prema Jukić (2010), učenici preferiraju nastavnike s jačom osobnošću i stilom dokle god ocjenjuju da se iskreno prezentira. Često je slučaj da mladi ljudi usvajaju način ponašanja onog nastavnika kojeg poštuju i tada su nastavniku otvorena vrata u kreiranju učenikove osobnosti, te govorimo o internalizaciji vrijednosti. To je ono što van Manen (1991) naziva *pedagoškom osobnosti* ili *pedagoškim taktom*. Ljungblad (2023) pojašnjava kako je upravo sposobnost nastavnika da uspostavi interpersonalne odnose s učenikom za neke istraživače svedena pod pojam pedagoškog takta, dok je drugi nazivaju relacijskom kompetencijom i drugih sličnim izvedenim pojmovima.

Pedagoški taktičan nastavnik trebao bi biti sposoban prići mladoj osobi (učeniku), razumjeti ga, procjenjivati njegove obrazovne potrebe, te, najvažnije, biti u mogućnosti (instantno) pronaći rješenje za sve njegove obrazovne i obrazovno-povezane probleme. Tijekom tog procesa, nastavnik uvijek mora poštivati osobnost svakog pojedinog učenika. Zanimljivo, pedagoški takt podrazumijeva nastavnikov stav prema učeniku i nastavi, ali i životu i čovječanstvu u globalu.

Ne možemo govoriti o pedagoškom taktu a ne spomenuti Herbarta i njegovu teoriju odgoja, a o kojoj detaljno pišu brojni autori (Hilgenheger (2000); Nash (1995); Palekčić (2010, 2014) i dr.). Ono što Herbart navodi jest da je priroda djeteta u početku njegova razvoja neutralna (niti dobra niti loša), te postaje dobra ili loša utjecajem vanjskih faktora, od kojih je najznačajniji upravo odgoj. Odgoj je svjesno i organizirano nastojanje da se putem obrazovanja razvije moralni karakter osobe (moralna zrelost – čvrst karakter) (Bodroški-Spariosu, 2009). Dapače, biti bolji u moralnom smislu za Herbarta jest kategorički imperativ obrazovanja, te je moralni odgoj i prema Rousseau ključan upravo za srednjoškolce (Bratanić, 1993). Herbartovo promišljanje o odgoju djeteta (učenika) u sebi sadrži pedagoški takt, jer bez nastavnikove visoko razvijene intuicije u datom trenutku rješavanja nastalog problema ili općenito znanja o pristupu učeniku na način da se u njemu razvije njegov puni potencijal, ne možemo niti govoriti o odgoju.

Da detaljnije povežemo Herbartovu teoriju odgoja s pedagoškim taktom, reći ćemo da je sam Herbart govorio da, iako je potrebno da odgoj bude strukturiran i metodički vođen, s druge strane je od presudne važnosti znati reagirati bez dubljeg promišljanja, automatizmom, po intuiciji. U tom smislu, Herbart poveznicu između znanstvenih ideja i osobnog iskustva nastavnika, odnosno prethodno spomenuto znanje o samom odgojno-obrazovnom procesu, kao i razvijenu intuiciju temeljenu na iskustvu, naziva pedagoškim taktom, pojam kojim objašnjava razliku između onoga što jest i onoga što bi trebalo biti, onoga što je činjenično i onoga što je normativno, onoga što je moguće i onoga što je razumno.

2.3.4. Razredna interakcija

Metode poučavanja⁵, stilovi vođenja i socioemocionalni odnosi između nastavnika i učenika međusobno su povezane komponente koje zajednički oblikuju razredno okruženje i ishode učenja. Interakcija nastavnik–učenik pritom nije tek tehnička dimenzija poučavanja, nego dinamičan i višeslojan proces u kojem se isprepliću kognitivni, motivacijski i afektivni aspekti (Šimić Šašić, 2011). Metode poučavanja obuhvaćaju raspon od izravnog, transmisijskog pristupa do učeniku usmjerenih metoda (Vizek-Vidović i sur., 2003). Poučavanje vođenim otkrivanjem i istraživačke metode otvaraju prostor za aktivno konstruiranje znanja, intrinzičnu motivaciju i razvoj metakognitivnih vještina (Anderson, 2003; Bruner, 1994), a kurikulum se sve snažnije usmjeravaju prema takvim aktivnijim pristupima; samostalno učenje je dijametralno suprotno izravnom poučavanju (Vizek-Vidović i sur., 2003). Učeniku usmjereno poučavanje povezano je s višom kvalitetom učenja, većim zadovoljstvom učenika i pozitivnijim iskustvom nastave (Cornelius-White, 2007) te je ujedno povezano i s pozitivnijim odnosima učenika i nastavnika (Šimić Šašić, 2011). Izbor metode poučavanja stoga neposredno oblikuje i dijadne odnose nastavnika i učenika, jer se u samom procesu poučavanja uspostavlja ravnoteža između kognitivnih zahtjeva i socioemocionalne podrške. Frontalni pristup smanjuje prostor za interakciju i dijalog, dok aktivne metode poučavanja poput projektnog učenja osnažuju ulogu učenika i stvaraju više prilika za suradnju, povjerenje i zajedničko donošenje odluka. Učenici pritom ne vrednuju metode samo po kognitivnim ishodima, već i kroz interpersonalnu dimenziju – koliko nastavnik pokazuje podršku, razumijevanje i uključenost. Empirijska istraživanja potvrđuju da učeniku usmjereno poučavanje dosljedno korelira s pozitivnijim percepcijama nastavnika i kvalitetnijim socioemocionalnim odnosima u razredu (Cornelius-White, 2007).

Brojni autori ističu da je nastavnikov način vođenja razreda jedan od presudnih čimbenika u oblikovanju odnosa s učenicima (Andrilović i Čudina-Obradović, 1996; Avramović, 2010; Krnjajić, 2007; Laketa, 1998; Lalić, 2005). Način vođenja razreda najčešće se operacionalizira

⁵ U pedagoškoj literaturi prevladava termin *nastavne metode*, definiran kao “*aktivnosti poučavanja i učenja s ciljem stjecanja novih znanja, vještina i sposobnosti*” (Cindrić i sur., 2010), dok se u psihologiji obrazovanja češće koristi termin *metode poučavanja*, s naglaskom na psihološke procese učenja i interakcije (Vizek Vidović i sur., 2003). S obzirom da je pojašnjenje trokuta metoda poučavanja, stila vođenja i socioemocionalnog odnosa preuzet od psihologinje Šimić Šašić (2011), u ovom poglavlju ostavljena je terminologija „metode poučavanja“.

kroz dimenzije kontrole i uključenosti (Bosworth i sur., 1996), na temelju kojih se razlikuju četiri stila vođenja: autoritativan, autoritaran, popustljiv i ravnodušan.

Autoritativan stil (često nazivan i demokratskim stilom (Bognar i Matijević, 2005; Klopčić, 2021), karakterizira visoka kontrola i visoka uključenost koji kombinira jasnoću zahtjeva sa socijalnom i emocionalnom toplinom. Prema Ilić i sur. (2012) demokratski stil je najprikladniji i najučinkovitiji u viziji suvremene škole te učenici najviše vole upravo ovakve nastavnike. Odlikuje se ravnotežom prisnosti i strogosti, zajedničkim formiranjem pravila, neagresivnom kontrolom, objašnjavanjem odluka, odnosom povjerenja i poticanjem socijalne odgovornosti i participacije. Takvi nastavnici pohvale i kritike daju objektivno te djeluju kao ravnopravni članovi učeničke grupe (Drobot & Rošu, 2012). Logično je očekivati da će ovakav stil pridonijeti pozitivnim odnosima i među učenicima i između učenika i nastavnika. Autoritaran stil (visoka kontrola + niska uključenost) temelji se na strogoj disciplini i slabijoj emocionalnoj podršci. Takvi se nastavnici doživljavaju kao strogi i nepristupačni, a istraživanja pokazuju da je ovakav stil povezan s nižom motivacijom i slabijim socioemocionalnim ishodima učenika (Rydell i Henricsson, 2004). Popustljiv stil (niska kontrola + visoka uključenost) karakteriziraju toplina i prijateljski stav, ali bez jasnih granica i dosljednih zahtjeva. Učenici se mogu osjećati prihvaćeno, no ovakav pristup često rezultira slabijom akademskom odgovornošću i nižim postignućima (usp. Baumrind, 1991, u kontekstu roditeljstva). Naposljetku, ravnodušan stil (niska kontrola + niska uključenost) podrazumijeva odsutnost i strukturiranih zahtjeva i emocionalne podrške. Takvi nastavnici učenicima šalju poruku da im razred nije prioritet, što se može očitovati u nižoj motivaciji i angažmanu. Istraživanja u okviru modela interpersonalnog ponašanja nastavnika pokazuju da obrasci obilježeni niskom bliskošću i visokom opozicijom stvaraju nepovoljnu razrednu klimu i lošije obrazovne ishode (Wubbels i sur., 2012).

Socioemocionalna dimenzija interakcije nastavnik–učenik ključna je za razumijevanje kako metode poučavanja i stilovi vođenja oblikuju razrednu klimu. Model interakcije nastavnik–učenik (Wubbels i sur., 1985) pokazuje da se kombinacija dominacije/submisivnosti i bliskosti/opozicije očituje u specifičnim obrascima nastavničkog ponašanja, a time i u emocionalnoj atmosferi razreda. Autoritativni nastavnici koji koriste učeniku usmjereno poučavanje i aktivne metode (poput vođenog otkrivanja) stvaraju razredno okruženje obilježeno povjerenjem, suradnjom i osjećajem kompetentnosti kod učenika (Brekelmans, Levy i Rodriguez, 1993).

Razredno ozračje odnosi se na ukupnu kvalitetu školskog života, koju određuju obrasci odnosa, osjećaj sigurnosti, pripadnosti i uključenosti, kao i vrijednosti i norme koje oblikuju svakodnevnu interakciju u školi (Cohen i sur., 2009). Istraživanja pokazuju da razredno ozračje proizlazi upravo iz trajnosti i kvalitete odnosa glavnih subjekata nastave te je gotovo uvijek obilježeno emocionalnim tonom (Matijević, 1998). Odnosi unutar razreda – kako među učenicima, tako i između učenika i nastavnika – srž su razrednog ozračja (Franić, 2018). Nastavnički prijateljski stav i sposobnost da podrže rast učenika važni su čimbenici u konstruiranju pozitivne atmosfere (Wubbels i sur., 1991). Kod adolescenata se posebno ističe da razredno okruženje snažno utječe na motivaciju i angažman u nastavi (Wentzel, 2010). Pritom istraživanja upućuju da čak i nastavnici s jednakim obrazovanjem i stručnim usavršavanjem razvijaju različite načine vođenja zbog osobnih karakteristika i organizacijskih vještina (Sirbu i sur., 2015). U tom smislu, Juričić (2006) naglašava da razredno ozračje utječe na akademske i socijalne faktore, ali iznad svega ističe važnost nastavničke podrške učenicima. Ključno pitanje postaje je li razredno ozračje podržavajuće ili obeshrabrujuće – ono može biti pozitivno, negativno ili neutralno, pri čemu se neutralno ozračje povezuje s gore spomenutim ravnodušnim stilom vođenja.

U tom okviru, autoritet i strogoću treba jasno razlikovati s obzirom da predstavljaju komplementarne, ali jasno različite dimenzije nastavničke prakse. Hattie (2008), u svojoj sintezi više od 800 meta-analiza, naglašava da je učiteljski autoritet jedan od najjačih prediktora učeničkih postignuća. U obrazovanju se autoritet nastavnika ne svodi isključivo na formalnu moć, već na priznanje koje proizlazi iz osobnih kvaliteta, vjerodostojnosti i pedagoške kompetencije nastavnika (Brezinka, 1992). On je pritom usko povezan s profesionalnošću, jer uključuje stručnost, etičnost i sposobnost uspostavljanja odnosa povjerenja s učenicima (Oser & Baeriswyl, 2001). Nastavnici koji grade autoritet kroz kompetenciju i transparentnu komunikaciju ostvaruju veći učinak na motivaciju i uspjeh učenika od onih koji se oslanjaju na stroge disciplinarne mjere.

U školskom kontekstu strogoća se tradicionalno povezuje s održavanjem discipline, dosljednim postavljanjem pravila i nadzorom nad ponašanjem učenika. Istraživanja pokazuju da je doživljaj strogoće složen i višeslojan. Učenici nerijetko doživljavaju stroge nastavnike kao predvidljive i dosljedne, ali prekomjerna upotreba prisile ili kažnjavanja dovodi do suprotnih učinaka – smanjene odgovornosti i udaljavanja od školskog rada (Lewis, 2001). Naknadna istraživanja potvrđuju da prisilna disciplina (*eng. coercive discipline*) povećava vjerojatnost otpora i neprimjerenog ponašanja, dok kombinacija jasnih posljedica s elementima dijaloga, priznanja i

poštovanja potiče osjećaj odgovornosti kod učenika (Roache & Lewis, 2011). Klaassen (2002) dodatno upozorava da nastavničku strogoću nije moguće odvojiti od pedagoške osjetljivosti: strogoća bez razumijevanja i moralne orijentacije može izgubiti legitimnost i prerasti u autoritarnost. To znači da strogoća u obrazovanju ne smije biti shvaćena isključivo kao represija, nego kao oblik strukturirane podrške, u kojem jasno definirane granice stvaraju sigurnost, a ujedno ostavljaju prostor za dijalog i osobni razvoj učenika. Percepcija strogoće pritom se izravno odražava na dijadni odnos: dok učenici stroge, ali pravedne nastavnike doživljavaju kao predvidljive i pouzdane, prekomjerna upotreba represije u dijadi često vodi udaljavanju, smanjenom povjerenju i povećanom konfliktu.

Iz toga proizlazi jasna razlika: autoritet je prvenstveno odnosna i legitimacijska kategorija koja se gradi kroz stručnost i kvalitetnu interakciju, dok je strogoća povezana s razinom akademskih zahtjeva i standarda. Uspješno obrazovno okruženje zahtijeva uravnoteženost ovih dimenzija – učenici trebaju prepoznati legitimnost nastavnika kao autoriteta, ali istodobno biti suočeni s visokim, dostižnim standardima koji ih potiču na intelektualni rast i trajno učenje.

U kontekstu stila vođenja i razredne dinamike važna je i dimenzija spola. Bem (1974) pokazuje da se u različitim sektorima stilovi vođenja često povezuju sa spolom: žene se češće opisuju kao brižne, tolerantne, emocionalne i intuitivne, dok se muškarci percipiraju kao odlučniji, analitičniji i asertivniji, uz izraženiju sklonost samostalnom radu. Na to se nadovezuje i kulturološki ukorijenjena premisa da je „šef = muškarac“ (Schein, 2001). Međutim, istraživanja u obrazovanju otkrivaju drukčiju sliku. Coleman (2003) nalazi da se te spolne razlike ne očituju na isti način u nastavničkoj profesiji: žene se i dalje doživljavaju kao intuitivne i kreativne, ali muškarci se jednako često opisuju pridjevima poput brižan i tolerantan – tradicionalno vezanima uz ženski spol. Štoviše, muškarci se rjeđe opisuju kao formalni ili konformistički, što upućuje na to da su spolne razlike u nastavničkom radu fluidnije i manje predvidljive nego u drugim sektorima.

Dodatnu perspektivu pruža Bandurina socijalnokognitivna teorija, prema kojoj učenici biraju modele prema trima kriterijima: sličnosti, procijenjenoj kompetentnosti i zajedničkim osobinama ličnosti (Bandura, 1986). U tom smislu, učenici se češće identificiraju s nastavnicima koje doživljavaju „sličnima sebi“ – bilo po temperamentu, interesima ili stilu komunikacije – neovisno o spolu. Procijenjena kompetentnost nastavnika dodatno oblikuje spremnost učenika da razviju bliskiji odnos, jer povjerenje proizlazi iz uvjerenja da nastavnik ima znanje i sposobnost vrijedne slijeđenja. Na kraju, sličnost u osobinama ličnosti (npr. otvorenost, humor, toplina) povećava privlačnost modela i olakšava uspostavu pozitivnih

interpersonalnih odnosa. Bandurin okvir tako pomaže razumjeti zašto spol sam po sebi nema presudnu ulogu – jer učenici svoje preferencije temelje prije svega na psihološkoj bliskosti i percepciji kvalitete odnosa, a tek posredno na spolnoj pripadnosti nastavnika.

Ipak, daljnja istraživanja potvrđuju da spol u određenoj mjeri utječe na nastavničko ponašanje i učeničku percepciju. Nastavnice, u skladu s ulogom „brižne učiteljice“, češće primjenjuju učeniku usmjerene i konstruktivističke metode poučavanja, a ujedno snažnije potiču samoregulaciju učenja (Šimić Šašić i sur., 2023a). Učenice svoje nastavnike percipiraju kao dominantnije, pozitivnije i kooperativnije nego učenici (den Brok i sur., 2006), pritom ostvarujući bliskije i manje konfliktno odnose (Baker, 2006), dok učenici češće izvještavaju o višoj razini prisilne kontrole (Slobodzian & Batista, 2021).

Može se stoga zaključiti da je vjerojatnost pozitivnih ishoda najveća kada nastavnik kombinira učeniku usmjereno poučavanje, autoritativan stil vođenja i topao, podržavajući socioemocionalni odnos. Takva kombinacija podupire akademske kompetencije, intrinzičnu motivaciju i samoregulaciju učenika, te ujedno osigurava kvalitetne socioemocionalne veze i osjećaj sigurnosti u razredu, gradeći legitimni autoritet bez oslanjanja na strogoću koja može prerasti u autoritarnost. Takav pristup može se smatrati optimalnim modelom razredne interakcije u suvremenom obrazovanju.

2.3.5. Uloga humora u odgoju i obrazovanju

Iako se može činiti neobičnim definirati nešto tako jasno i jednostavno poput humora, Tanay i sur. (2013) napominju da je to svakako potrebno jer, unatoč uvriježenom mišljenju, humor nije uvijek vezan isključivo za pojmove šale, smijeha i dosjetki. Bolkan i Goodboy (2015; str. 46) pokušali su definirati humor: „*Humor nije jednodimenzionalni koncept; zapravo, postoje različite vrste koje nastavnici mogu koristiti u razrednom odjelu, poput neverbalnog humora, šali, neplaniranog humora, humora na vlastiti račun ili čak agresivnog humora.*“. Chaniotakis (2011) opisuje humor kao socijalni događaj koji se sastoji od tri faze: kognitivne komponente (razumijevanje komičnog elementa humora), emocionalne reakcije (sreća) i prirodne manifestacije (smijeh).

Ako se nastavnik smatra pedagoški taktičnim, tada bi trebao posjedovati određenu razinu duhovitosti i znati koristiti humor u odnosu s učenicima (Jukić, 2010; Kyriacou, 2001). Dapače,

u istraživanju Jukić i sur. (2020), duhovitost nastavnika treća je najvažnija osobina koju su učenici naveli kao presudnu za zadovoljstvo nastavom. Dokazano je da nastavnici koriste humor iz različitih razloga, primjerice kako bi poboljšali odnos s učenicima, privukli njihovu pažnju i interes, ili jednostavno olakšali usvajanje gradiva (Lovorn i Holaway, 2015). Neuliep (1991) napominje da nastavnici ponekad koriste humor kako bi zadržali svoj vlastiti interes za poučavanje, ili kako bi se jednostavno opustili. Međutim, da bi nastavnik upotrijebio humor na adekvatan način, mora znati odabrati primjereni trenutak i način primjene. Nastavnicima je to ponekad teško, iz jednostavnog razloga što humor nije univerzalni pedagoški pristup koji se može jednako primijeniti s jednog na drugog nastavnika, već je subjektivan i osobno vezan uz svakog pojedinog nastavnika (St-Amand i sur., 2021). Tisljár (2011) navodi da korištenje humora podrazumijeva visoku razinu inteligencije, koja uključuje kognitivne sposobnosti, divergentno promišljanje i kreativnost, ali također i emocionalne komponente poput empatije.

Duhovitost ide ruku pod ruku s drugim pozitivnim crtama osobnosti; istraživanja pokazuju da su osobe koje su percipirane kao duhovite također i prijateljski nastrojene, drage, zanimljive, kreativne i inteligentne (Cann i Calhoun, 2001). Shodno tome, logično je da je nastavnički humor važan učenicima – smatra se da šala i smijeh kao posljedica humora mogu stvoriti pozitivno emotivno stanje – učenici se jednostavno *dobro osjećaju* (eng. *feel-good experience*), a što posljedično doprinosi cjelokupnoj dobrobiti djeteta (eng. *well-being*). Upravo se zbog toga može dogoditi da, primjerice, nastavnik pretjerano koristi humor, što može dovesti do promjene u stilu vođenja razrednog odjela, te nesvjesno korištenje popustljivog stila, za koji je rečeno da ne dovodi niti do adekvatnog usvajanja gradiva, niti do formiranja dubljih odnosa s učenicima. U takvoj situaciji može patiti i disciplina te se mogu nepotrebno stvoriti poteškoće u *vraćanju* učenika u primjerenu radnu atmosferu. Također je potrebno biti oprezan prilikom korištenja *sarkazma* kao podvrste humora, jer ga učenici različito interpretiraju. Dok bi ga, prema istraživanjima, učenici sami rado koristili da su u ulozi nastavnika, ranija istraživanja (npr. Pollak i Freda, 1997) prikazala su sarkazam kao negativan oblik humora. To ukazuje na različite preferencije i moguće nesporazume.

Istraživanja pokazuju da nastavnici prosječno koriste humor jedan do dva puta tijekom jednog školskog sata, najčešće humor povezan s lekcijom, ali i humor potpuno nepovezan s nastavnim sadržajem (Chaniotakis i Papazoglou, 2019). St-Amand i sur. (2024) dodatno su ispitivali učinke različitih vrsta humora (vezanih za sadržaj, nevezanih za sadržaj, humora na vlastiti i humora na tuđi račun) na učeničko blagostanje i osjećaj pripadanja školi. Rezultati pokazuju da je učeničkom blagostanju najviše pridonio humor vezan uz sadržaj, dok je humor na tuđi račun

bio negativno povezan s dobrobiti učenika (npr. pogrđni komentari usmjereni učenicima radi stvaranja dojma duhovitosti). U ovom je kontekstu relevantno spomenuti istraživanje Szentes i sur. (2020), gdje su studenti nastavničkih studija iznosili stavove o pozitivnim i negativnim posljedicama humora u nastavi, te njegovoj ulozi u formiranju pozitivnih odnosa i komunikacije s učenicima. Premda humor nije primarni fokus njihovog istraživanja, autori naglašavaju da je povezan s općim zadovoljstvom školom. Ranija istraživanja pokazala su da se „humorom aktivira desna cerebralna hemisfera, što stimulira kreativno mišljenje i olakšava usvajanje sadržaja“ (str. 86). Studenti s iskustvom prakse u školama isticali su da humor čini predavanje zanimljivijim i smanjuje dosadu. Učenici su pritom mirniji i hrabriji u postavljanju pitanja. Istovremeno su prepoznali negativne posljedice pretjeranog korištenja humora, naročito u pogledu otežanog usvajanja zahtjevnijeg gradiva i održavanja discipline.

S time u skladu, važno je napomenuti da postoji i negativni humor – onaj kojim nastavnik svjesno ili nesvjesno vrijeđa, ponižava ili posramljuje učenika. Takav humor ne doprinosi stvaranju pozitivnog radnog okruženja niti potiče formiranje kvalitetnih odnosa učenika i nastavnika. Tsukawaki i Imura (2022) također su pronašli da humor nastavnika utječe na mentalno zdravlje učenika: agresivni humor povezan je s povišenim stresom i smanjenom dobrobiti, dok je pozitivan humor povezan s većim blagostanjem i samopouzdanjem učenika.

2.3.6. Odgojna dimenzija interpersonalnih odnosa učenik-nastavnik

Svrha ovog poglavlja jest pokazati da je odgoj relacijska dimenzija nastavničke prakse koja strukturno oblikuje interpersonalne odnose učenika i nastavnika. Polazeći od razlikovanja odgoja i obrazovanja te od eksplicitne i implicitne funkcije odgoja (Bašić, 2010) i etike skrbi (Noddings, 2013), poglavlje postavlja konceptualni most prema predmetu istraživanja: toplim, prijateljskim, dijadnim odnosima u srednjoj školi. Time se argumentira da bez razumijevanja odgoja (kao prakse povjerenja, dostupnosti i pedagoškog takta) nije moguće adekvatno objasniti nastanak, održavanje i učinke pozitivnih dijadnih odnosa koje istraživanje analizira.

Pojam *odgoja* u povijesnom se razvoju oblikovao u uskoj povezanosti s društvenim, pedagoškim i filozofskim promjenama. Bratanić (2003) naglašava da se odgoj neprestano definira i redefinira u skladu s potrebama društva. Već u antičkoj filozofiji nalazimo temelje razmišljanja o odgoju kao procesu oblikovanja moralnog i razumnog građanina, što se nastavilo kroz različite povijesne epohe sve do suvremenih pedagoških teorija.

Iako se pojmovi odgoj i obrazovanje često koriste kao sinonimi⁶, suvremena pedagogija između njih pravi jasnu razliku. Obrazovanje se primarno odnosi na sustavan prijenos znanja, vještina i kompetencija, dok odgoj obuhvaća šire djelovanje na cjelovit razvoj osobnosti, uključujući moralne, emocionalne i društvene aspekte (Bašić, 2010). Najširu definiciju odgoja daje Vukasović (2001), koji govori o odgoju kao svjesnom, namjernom i sustavnom procesu oblikovanja ljudske osobnosti u cjelini. U tom smislu, odgoj obuhvaća holistički razvoj pojedinca - tjelesni, intelektualni, moralni, estetski i radni razvoj čovjeka - s ciljem njegove potpune humanizacije i socijalizacije.

Suvremeni odgojno-obrazovni proces promatra se kao integrirani sustav u kojem su odgoj i obrazovanje u stalnoj interakciji, s naglaskom na osnaživanje učenika za aktivno i odgovorno sudjelovanje u zajednici (Bašić, 2009; Bratanić, 2003). Bašić (2009) dodatno razrađuje dvostruku funkciju odgoja u školskom kontekstu: eksplicitnu (sadržanu u nastavnim planovima i programima), te implicitnu (odgoj kojeg učenici usvajaju kroz svakodnevne interakcije i modeliranje ponašanja). Bratanić (2003) smatra kako je uzajamno oblikovanje odnosa kroz dijalog, iskustvo i osobni primjer ključno kod odgoja u obrazovnom kontekstu. Suvremena pedagogija također ističe kako odgoj nije pasivni proces prenošenja vrijednosti, već aktivna konstrukcija identiteta kroz kritičko promišljanje i dijalog (Freire, 2020). Noddings (2013) dodatno razrađuje etiku skrbi kao temelj suvremenog odgoja, naglašavajući relacijski aspekt moralnog razvoja kroz kvalitetne interpersonalne odnose u obrazovnim institucijama. Navedeni teorijski uvidi čine okvir za analizu u ovom radu: u interpretaciji dijadnih intervjua i pisama upravo se odgojne mikro-prakse (dostupnost, pažnja, briga, dijalog, pedagoški takt) koriste kao analitičke kategorije za opis topline i bliskosti u odnosima učenika i nastavnika.

Pokušavajući definirati pedagošku znanost, Bašić (1989) analizira razne pedagoške pravce i autore koji se pojmom pedagogije bave kroz svoje materinje jezike, no povezanost znanosti o pedagogiji i pojma odgoja ostaje očita, iako teško jednoznačno definirana. Pedagogija je disciplina koja proučava odgoj čovjeka, no ne isključivo odgojnu djelatnost samu po sebi, već probleme koje ta djelatnost postavlja pred čovjeka. Bratanić (1993) odgoj smješta odgoj u područje mikropedagogije te naglašava da je riječ o području koje je općenito zapostavljeno.

⁶ op. aut. Terminološka razlika između odgoja i obrazovanja posebno je naglašena u slavenskim pedagoškim tradicijama. U engleskom jeziku "*education*" pokriva oba aspekta, iako se u specifičnim kontekstima koriste termini poput "*moral education*", "*character education*" ili "*values education*" za odgojne komponente, dok "*upbringing*" označava širi proces odrastanja u obiteljskom kontekstu (Carr, 2005).

Odgoj nije nov fenomen: razvitkom govora čovjek je akumulirao određeno iskustvo i prenosio ga na mlađe naraštaje. S pojavom prvih škola odgoj se institucionalizirao na svim razinama obrazovanja, no u praksi je najprisutniji u predškolskom odgoju, dok se u srednjoškolskom kontekstu rjeđe eksplicitno tematizira. Bašić (2015) objašnjava status pedagoškog odnosa u širem smislu, naglašavajući da nastavnik nije potpuno slobodan u oblikovanju odnosa s učenicima jer hijerarhijski iznad sebe ima instituciju koja nameće više ili manje zatvoren kurikulum s pravilima i ciljevima. Ipak, upravo je odgoj ono što razlikuje odnos učenika i nastavnika od odnosa s članovima obitelji ili prijateljima; nastavnik prilikom uspostavljanja odnosa s učenicima mora imati *odgojnu namjeru*, pri čemu se pedagoški ciljevi odgoja i obrazovanja ogledaju u potrebitosti odgajanja, odnosno „*pomoći i vođenja u procesima učenja i individualnog razvoja učenika*“ (str. 15). Upravo institucionalni uvjeti operacionaliziraju profesionalne granice odnosa učitelj–učenik (Bašić, 2015); pritom briga i dostupnost ne znače privatizaciju odnosa, nego odgovorno djelovanje unutar jasno definiranih uloga i pravila škole (Noddings, 2013).

Odgoj jest osnovni fenomen ljudskog postojanja, koji prvotno činimo nesvjesno, a osvještavanje istog smatra se dugotrajnim činom, povezanim s kontekstom vremena o kojem će biti govora u nastavku. Uz to što je dugotrajan, odgoj je svakako i kreativan čin u kojem ulogu ima intuicija (u skladu s pedagoškim taktom), te osjećaji (u skladu s osobnim odnosima kao oblikom interpersonalnih odnosa). Da je odgoj kreativan čin, potvrđuje Bašić (1994), naglašavajući posebnost pedagoške djelatnosti u odnosu na druge socijalne djelatnosti: odgajatelj osjeća *ljubav prema idealu odgajanja*, a svijest o cilju odgoja omogućava mu da ostvaruje odgoj kao kreativan čin te da planira i donosi odluke u vezi s odgajanicom.

Odgoj je potrebno osvijestiti i doživjeti cijelim svojim bićem (odgajamo *cijelim svojim bićem* jer je odgoj *umijeće* u kojem je *znanje* samo jedan segment); odgoj je nešto što nije crno ili bijelo, racionalno, svjesno, planski odrađeno – odgoj prodire u dublje sfere ljudske psihe. Još je Rousseau govorio da se ljudi oplemenjuju odgojem, pa čak išao i tako daleko da je smatrao da je bolje *ne činiti ništa*, nego raditi suprotno prirodi odgajanja (Bratanić, 1993). Već je kod važnosti komunikacije kao srži interpersonalnih odnosa općenito, pa tako i učenika i nastavnika, spomenut interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja prema Bratanić (1993). Marinković (1987) dodatno naglašava kako je „*bit odgojnog djelovanja u ljudskoj relaciji*“ (str. 14). Kada je interakcija učenika i nastavnika uspješna, uspješan je i odgoj, a takav odgoj kontinuirano potiče daljnji razvoj učenika, što je u konačnici i cilj koji želimo postići kao odgojno-obrazovni djelatnici.

Bratanić postavlja pitanja koja veže za interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja (str. 26):

- 1.) O čemu ovisi uspješan međuljudski odnos?
- 2.) Koji sve faktori utječu na međuljudski odnos?
- 3.) Možemo li spoznati zakonitosti u procesu uspostavljanja i održavanja jednog međuljudskog odnosa?
- 4.) Kako osposobiti nastavnika za uspješne međuljudske odnose?

Spoznati zakonitosti uspostavljanja međuljudskih odnosa izrazito je zahtjevno i podrazumijeva ovladavanje brojnim čimbenicima: kvalitetnom komunikacijom i održavanjem dijaloga, visokom razinom empatije i razumijevanja za drugu osobu, kreativnošću u ophođenju, pedagoškim taktom i povezanim intuicijskim reakcijama na svakodnevne situacije unutar i izvan razreda. Međutim, postavlja se pitanje što učiniti kada nastavnik ne pokazuje spremnost ili trud da u nastavu i ophođenje s učenicima uključi odgojnu komponentu. Bratanić (1993; str. 102) citira učenika četvrtog razreda prije 40 godina – „*Nastavnici po sistemu: ulazak u razred – predavanje – izlazak iz razreda, ne mogu biti uspješni. Mogu biti solidarni s obzirom na područje koje predaju, ali ne mogu ispuniti i svoj odgojni zadatak. Smatram da nastavnici moraju više pažnje priklanjati odgoju, jer oni stvaraju ljude koji trebaju biti korisni članovi društva, a ne strojevi koji reproduciraju naučeno. To ne znači da nastavnik ne mora dobro poznavati svoj predmet, naprotiv, ali se od njega traži još mnogo više*“.

To „*mnogo više*“ odnosi se na dimenzije pedagoškog rada koje empirijska istraživanja identificiraju kao ključne za odgojne ishode: pedagošku skrb (Wentzel, 1997), emocionalnu podršku (Pianta i Hamre, 2009), te sposobnost stvaranja sigurnih i podržavajućih odnosa s učenicima (Roorda i sur., 2011). Bratanić spominje švicarskog pedagoga-praktičara Pestalozzija koji je živio i djelovao na prijelazu iz 18. u 19. stoljeće, te govori o njegovoj tezi da se nastavnik učenicima mora *predati* cijelim svojim srcem (naziva ga još i „*pedagogom srca*“). Opisuje pojam „Pestalocijeva duša“, koji podrazumijeva odgajatelja koji je ispunjen istinskom pedagoškom ljubavi koju prenosi na djecu koju odgaja. Pestalozzi je naglasak svoga rada stavio na najvažniji čovjekov osjećaj - *ljubav* - te je vjerovao da je ljubav odgojna snaga, dapače, smatrao je da jedino takvim, *punim* odgojem čovjek može postići sreću, jer je ljubav = sreća. Navedeno možemo primijetiti u odgoju vlastite djece; ljubav koju roditelj osjeća za dijete ispunjava ga srećom koju do tada nije iskusio, barem ne na takav, čist i potpun način. Bratanić naglašava da jednom nastavniku ne može biti dovoljno samo znanje, kao što je i gore spomenuto

kod opisa odgoja – znanje je samo jedan segment odgoja i posljedično uspostavljanja odnosa s djecom/učenicima. „*Iz toga proizlazi paradoks: uspješnost odnosa kao svjesne djelatnosti ovisi o djelovanje nesvjesnih sila. Stoga nam se nameće, između ostalog, zadatak mikropedagogije da – respektirajući odgoj kao svjesnu djelatnost i kreativan čin – istražuje i osvještava ona još neistražena područja i mehanizme odgojnog djelovanja. U tom kontekstu međuljudski odnos ima primarno značenje.*“ (Bratanić, 1993; str. 31).

Empirijski dokazi pružaju snažnu podršku teoretskim okvirima odgojne dimenzije obrazovanja kroz nekoliko ključnih istraživačkih smjerova. Meta-analize s praćenjem dugoročnih učinaka potvrđuju da univerzalni programi socioemocionalnog učenja generiraju trajne pozitivne učinke na socijalne vještine, emocionalno funkcioniranje i akademska postignuća učenika (Durlak i sur., 2011; Taylor i sur., 2017). Longitudinalna istraživanja pokazuju da učenikova percepcija pedagoške skrbi i podrške nastavnika predstavlja značajan prediktor intrinzične motivacije, školskog angažmana i socijalne prilagodbe (Roorda i sur., 2011; Wentzel, 1997). Sustavni pregledi literature o školskom ozračju nedvosmisleno povezuju kvalitetu interpersonalnih odnosa, sigurnost okruženja i pedagošku podršku s višim akademskim postignućem, smanjenim problematičnim ponašanjima i poboljšanim mentalnim zdravljem učenika (Cohen i sur., 2009; Thapa i sur., 2013; Wang i Degol, 2016). Ovi empirijski nalazi podržavaju tezu da odgojna dimenzija obrazovanja—operacionalizirana kroz kvalitetu pedagoških odnosa, dostupnost nastavnika te skrb za holistički razvoj učenika—predstavlja ključni mehanizam kojim se ostvaruju pozitivni obrazovni i razvojni ishodi.

2.3.7. Povjerenje i poštovanje kao ključ kvalitetnog odnosa učenika i nastavnika

Kako bi učenici izrasli u samostalne i kreativne pojedince, nužno je da osjećaju priznanje, poštovanje i povjerenje svojih nastavnika, koji im u tom procesu trebaju biti uzor te im, po potrebi, pružiti pomoć i savjete (Bašić, 2015). Poštovanje i povjerenje u odnosu nastavnik–učenik moraju biti obostrani i recipročno uspostavljeni. Lasić (2015, str. 2) naglašava kako su „*zadobiti povjerenje i poštovanje učenika dvije glavne zadaće nastavnika*“. Pozitivan odnos koji nastavnik gradi s učenikom stoga treba biti usmjeren upravo na međusobno povjerenje i uzajamno poštovanje. Premda se očekuje da će učenici poštivati svoje nastavnike samom činjenicom hijerarhije, naglasak se ipak stavlja na nastavnika kao onoga koji, iskazujući poštovanje prema učeniku, potiče i recipročno poštovanje. Slično odnosu roditelja i djeteta,

poštovanje mora započeti od roditelja kao starijega i odgojno odgovornog, kako bi djetetu bio primjer i pokazatelj primjerenog ponašanja.

Učenici pritom vrlo jasno percipiraju stil komunikacije nastavnika prema drugim učenicima i kolegama u školi. Zapažaju pokazuje li nastavnik toplinu, uvažavanje i prijateljsku otvorenost u ophođenju ili pak iskazuje netrpeljivost i negativne emocije. Posljedično, očekivano je da će učenici replicirati slične obrasce ponašanja, osobito u ranom i predškolskom odgoju te osnovnoj školi, kada se osobnost djeteta još uvijek intenzivno formira te je izrazito podložna vanjskim utjecajima. Drugim riječima, poštovanje u učionici ima snažan učinak modeliranja, jer ono što nastavnik demonstrira prema drugima, učenici uče kao društveno prihvatljiv obrazac ponašanja. Ne možemo stoga očekivati da će učenici poštivati nastavnika samo zbog formalne uloge predavača; ako nastavnik pritom njeguje izrazito strog pristup, tada možemo govoriti tek o *strahopoštovanju*, koje ipak ne može predstavljati prikladan temelj za uspostavu bliskih i toplih odnosa.

Kako Babonea i Munteanu (2012, str. 4) ističu, „*uspješni nastavnici stvaraju prisnost, prisnost stvara povjerenje, a povjerenje je ključni element za pozitivne interpersonalne odnose učenika i nastavnika*“. Imati povjerenja u drugoga znači vjerovati mu – vjerovati da nam želi dobro, da pruža podršku i pomoć kada je potrebno, da nas cijeni i, ono što je učenicima osobito važno, da neće odavati informacije podijeljene u povjerenju. Povjerenje podrazumijeva i očekivanje da će druga strana ispuniti dogovoreno, što istovremeno znači i određeni stupanj ovisnosti jedne strane o drugoj.

Upravo se u dimenzijama povjerenja i poštovanja otvara i etički okvir nastavničke profesije. Ta se dva pojma ne mogu promatrati samo kao osobne ili pedagoške vrijednosti, već i kao profesionalne obveze koje proizlaze iz zakonodavnih i međunarodnih dokumenata. Kada nastavnik štiti povjerljivost informacija učenika, kada dosljedno održava profesionalne granice ili kada se odnosi pravedno prema svima, tada se povjerenje i poštovanje pretvaraju u etičke prakse, a ne samo u interpersonalne kvalitete. U hrvatskom kontekstu, etička dimenzija rada nastavnika regulirana je prvenstveno *Zakonom o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*, koji propisuje dužnost učitelja da u svom radu štite dobrobit učenika i djeluju profesionalno. Na međunarodnoj razini, UNESCO-ova *Preporuka o statusu učitelja* (1966) i *OECD-ov Teaching Compass* (2025) naglašavaju moralnu odgovornost i brižnost kao temelj učiteljske profesije. U tom smislu, poštovanje i povjerenje predstavljaju etička sidra nastavničke profesije: nastavnik ne smije prelaziti granice svoje profesionalne uloge, zloupotrebljavati bliskost odnosa u osobne svrhe niti narušavati jednakost među učenicima.

Campbell (2008) naglašava kako je etičko djelovanje nerazdvojivo od nastavničke kompetencije – bez jasnih granica i uvažavanja etičkog kodeksa, međusobno povjerenje može biti narušeno ili čak zloupotrijebljeno. Uvođenje etičkog okvira stoga pridonosi dubljem razumijevanju povjerenja, transformirajući ga iz osobnog u profesionalno načelo koje štiti i učenika i nastavnika. U novijoj literaturi naglašava se i važnost etičke osjetljivosti nastavnika, odnosno sposobnosti da prepoznaju moralne dimenzije u svakodnevnim pedagoškim situacijama (Tirri, 2010). Ta se osjetljivost posebno ogleda u pravednom vrednovanju, izbjegavanju diskriminacije i uravnoteženom korištenju moći u učionici, čime se povjerenje i poštovanje potvrđuju i kao etička načela profesionalne prakse. Suvremene rasprave idu i korak dalje: Wardak (2025) uvodi koncept „*sensing ethics*“, prema kojem etičnost nastavnika nije samo pridržavanje formalnih pravila, već i sposobnost da u konkretnim situacijama osluškuje odnose i odgovara na potrebe učenika. Time se povjerenje i poštovanje potvrđuju ne samo kao temelji kvalitetnog odnosa, nego i kao etička jezgra profesionalne prakse.

Tri su stupnja povjerenja: predvidljivost, ovisnost i vjera (Shayo i sur., 2021). Predvidljivost se uspostavlja na početku odnosa i temelji na očekivanjima vezanima uz ponašanje druge osobe u određenom emocionalnom kontekstu. Ovisnost se odnosi na ispunjenje zajednički definiranog cilja, dok je vjera najviša razina povjerenja, koju je teško jasno definirati, ali Adams i Christenson (2000, str. 480) opisali su je kao „*emocionalnu sigurnost koja je veća od dostupnih dokaza*“.

Model povjerenja koji je razvila Tschannen-Moran (1998, prema Shayo i sur., 2021) obuhvaća pet ključnih čimbenika: dobronamjernost (briga), otvorenost (dijeljenje informacija), pouzdanost (konzistentnost), iskrenost (integritet) i kompetencije (sposobnost postizanja cilja). Farnsworth i sur. (2019) dodatno razlikuju pojmove povjerenja i pouzdanosti – povjerenje podrazumijeva rizik izlaganja ranjivosti zbog ponašanja druge osobe, dok pouzdanost označava karakteristiku osobe kojoj se vjeruje, a koja posljedično olakšava uspostavu povjerenja. Povjerenje je, dakle, povezano s onim koji vjeruje, a pouzdanost s onim kojemu se vjeruje. U odnosu učenika i nastavnika, te se uloge izmjenjuju ovisno o kontekstu situacije.

Shayo i sur. (2021) dalje ističu kako učenik može imati izraženo nepovjerenje prema obrazovnom sustavu ili školi kao instituciji, a istovremeno iskazivati povjerenje prema pojedinom nastavniku s kojim je uspostavio pozitivan odnos. U tom je slučaju nastavnik iznimka, dok nepovjerenje prema sustavu ostaje prisutno. Odnos povjerenja između učenika i nastavnika pozitivno utječe ne samo na akademska postignuća učenika u predmetu nastavnika kojem vjeruju, nego i na njihovu opću akademsku motivaciju i prilagodbu školi (Lee, 2007).

Na taj se način povjerenje može razumjeti i kao zaštitni faktor koji ublažava negativne učinke institucionalnih nepravdi, čime dobiva i širu društveno-pedagošku ulogu. Važno je naglasiti i kako su već rana istraživanja pokazala snažnu povezanost emocija ljubavi i sreće s osjećajem vjere odnosno vjerovanja u drugu osobu (Rempel i sur., 1985). Zaključno, povjerenje i poštovanje ne samo da oblikuju neposredne učeničke doživljaje u učionici, već predstavljaju i temelj profesionalnog identiteta nastavnika. Kada su ukorijenjeni u etički okvir i održavani kroz jasne profesionalne granice, oni postaju trajna osnova za kvalitetne i održive odnose, koji imaju dalekosežne posljedice na obrazovne ishode i razvoj učenika.

2.3.8. Učenička perspektiva odnosa s nastavnicima

Učeničku perspektivu odnosa s nastavnicima započinjemo pojašnjenjem motivacije, potreba i shvaćanja škole generacije Z (1997.–2012.), kojoj pripadaju i sudionici ovog istraživanja. Većina sudionika rođena je 2005. godine, što ih smješta u središte te generacije.

Istraživanja o generaciji Z ukazuju na njezinu usmjerenost na različitost, kontinuirano učenje i samoostvarivanje kroz postizanje ciljeva (Dania i sur., 2023). Osobitu važnost pridaju ravnoteži između privatnog i školskog/poslovnog života te vlastitoj dobrobiti. Za razliku od prethodnih generacija, ne traže nužno snažnu povezanost s institucijama, već vrednuju aktivnosti i odnose koji im pružaju smisao i korisnost. Time se pred nastavnike postavlja izazov: oblikovati nastavu tako da odgovara potrebama generacije Z te istodobno osigurati da ih učenici prepoznaju i kao stručnjake i kao osobe s kojima mogu ostvariti blizak, kvalitetan odnos. Motivacija i obrazovne navike kod ove generacije usko su povezane s načinom na koji nastavnik uspijeva pobuditi interes i oblikovati odnos koji podupire učenje i osobni razvoj učenika.

U tom smislu, Cardenal i sur. (2023) utvrdili su da stil poučavanja u kojem nastavnici potiču visoku razinu učeničke participacije ima značajno pozitivan učinak na kvalitetu odnosa s učenicima generacije Z. Participativan pristup omogućuje mladima da se osjećaju uvažanima i kompetentnima, čime se gradi povjerenje i međusobno poštovanje u odnosu nastavnik–učenik. Autori naglašavaju važnost obitelji i vršnjaka u životu generacije Z, ali ističu i da nastavnici mogu imati snažan utjecaj na njihov holistički razvoj, posebno kada odnosi s učenicima prelaze granicu formalne nastave i uključuju elemente podrške, mentorstva i empatije.

Nalazi drugih istraživanja dodatno potvrđuju ove uvide. Analize percepcije škole među učenicima u Italiji pokazale su da generacija Z često doživljava školu kroz prizmu pritiska, ocjenjivanja i testiranja, dok je uloga nastavnika ambivalentna – s jedne strane izvor podrške, a s druge simbol evaluacije i stresa (Stella, 2020). Međutim, upravo nastavnik, kroz način komunikacije i stila vođenja razreda, može transformirati takvu percepciju i pridonijeti osjećaju pripadnosti školi. Koncept pripadanja školi (*eng. school belonging*) (npr. Allen & Kern, 2017) naglašava da osjećaj prihvaćenosti, sigurnosti i podrške unutar školske zajednice snažno korelira s motivacijom, akademskim uspjehom i socio-emocionalnim blagostanjem učenika. U tom okviru, odnosi s nastavnicima predstavljaju jedan od ključnih prediktora pozitivnog doživljaja škole kod generacije Z.

Suvremeni hrvatski kontekst pokazuje značajne promjene u prirodi osobnih odnosa između nastavnika i učenika generacije Z. Vučković (2024) navodi da današnji nastavnici imaju mogućnost prijateljstva s učenicima na društvenim mrežama te na druženja i izvan škole, što predstavlja radikalnu promjenu u odnosu na tradicionalni model gdje su kontakti bili ograničeni za učionicu. Autorica naglašava da se nastavnici svakodnevno suočavaju s dilemama vezanima uz razine bliskosti - treba li upozoriti ili ignorirati, razgovarati ili prešutjeti, što proizlazi iz nesigurnosti i promjena u društvenim normama. U ovom novom kontekstu, nastavnik preuzima višestruke uloge: osim izvora znanja, postaje nadomjestak roditelja, prijatelj, osoba od povjerenja te predstavnik društva, što zahtijeva precizno balansiranje između profesionalnih granica i emocionalne dostupnosti potrebne za uspostavljanje kvalitetnih odnosa s generacijom Z.

S obzirom na specifične motivacijske obrasce i potrebe generacije Z, postavlja se pitanje na koji način nastavnici mogu oblikovati odnose koji će učenicima biti dovoljno snažan izvor motivacije i podrške. Na to se nadovezuje istraživanje Martina (2014), koje pokazuje da motivacija učenika nije jednako snažna kada nastavnik komunicira s razredom u cjelini, već upravo u situacijama kada se učeniku posveti individualno. Takvi odnosi otvaraju prostor za dublju povezanost, što je osobito važno za generaciju Z, kojoj je prema Dania i sur. (2023) od ključne važnosti doživljaj smislenih i autentičnih odnosa. U tom smjeru, Allen i sur. (2018) potvrđuju da učenici koji ostvaruju pozitivne odnose s nastavnicima – koji se prema njima odnose empatično, brižno i korektno – pokazuju snažniji osjećaj pripadnosti školi i veću uključenost u nastavu.

U kontekstu potrebe za nastavničkom pažnjom koju učenici žele i očekuju, važno je uzeti u obzir da je to vrlo često gotovo pa nemoguće postići u razrednim odjelima u kojima je satnica

predmeta 1 ili 2 školska sata tjedno, te kada nastavnik da bi popunio normu predaje u 10ak razrednih odjela (Martin i Dowson, 2009). U skladu s time, Noddings (2013) smatra da su učenici ti koji moraju „dozvoliti” brigu koju nudi onaj koji brine. Odgovornost za izgradnju odnosa ne leži isključivo na nastavniku, nego i na učeniku. Kada učenik prihvati ponuđenu brigu i počne percipirati nastavnika kao podržavajuću osobu, raste i njegova percepcija vlastitih kompetencija – ne samo akademskih – te unutarnja motivacija, što je potvrđeno u istraživanju Ryan i Grolnick (1986).

Učenici razlikuju dvije vrste brižnosti nastavnika, profesionalnu i osobnu (Schussler i Collins, 2006). Iako im je važno da im nastavnik pomaže oko usvajanja sadržaja (često i u svoje slobodno vrijeme), još im je važnije da osjete povezanost s nastavnikom na osobnoj razini (Božić, 2015). Istraživanje Bezinović i Ristić Dedić (2004) pokazalo je da manje od jedne trećine učenika srednjih škola iz četiri ispitane županije u RH, uključujući Primorsko-goransku županiju koja je zastupljena i u ovoj disertaciji, smatra da s nastavnicima u dovoljnoj mjeri raspravlja o temama vezanim za nastavu, dok osobni aspekt odnosno suradnja učenika i nastavnika u aktivnostima koje su nevezane za nastavu, kao i komunikaciju izvan nastave, učenici vide kao „poražavajuće rijetku“.

Istraživanje White (2016) jedno je od rijetkih studija koje su odnos učenika i nastavnika promatralo iz učeničke perspektive, dapače, koristeći kvalitativnu tehniku narativnih intervju. Navedeno istraživanje uspoređivalo je odgovore učenika ranog i predškolskog odgoja, te prvog razreda osnovne škole (i nastavnika) s percepcijom istraživača koje je ostvario opservacijama interakcija učenika i nastavnika. Rezultati su pokazali da su nastavnici ti koji na neki način iniciraju bliske odnose s učenicima, što je i logično s obzirom na dob sudionika, te da su skloniji djevojčicama, kao i učenicima koji su jezično kompetentniji.

Istraživanje Selimović i sur. (2018), kao jedno od rijetkih studija na ovim prostorima, promatralo je učeničku perspektivu interpersonalnih odnosa u nastavi, konkretno, učenika četvrtog i sedmog razreda osnovne škole korištenjem anketnog upitnika. Rezultati potvrđuju važnost komunikacije kao temelja za ostvarivanje odnosa s nastavnicima, a učenici s boljim školskim uspjehom pokazuju pozitivniji stav prema razvoju takvih odnosa. Najvišu ocjenu na Likertovoj skali učenici su dodijelili tvrdnji *"Volim nastavnike koji su tolerantni, koji me razumiju i poštuju"*, a odmah zatim i tvrdnji *"Volim nastavnike koji su raspoloženi i potiču pozitivnu emocionalnu klimu"*.

Yu i sur. (2018) istraživali su pozitivne interpersonalne odnose tijekom adolescencije kao ključni čimbenik osobnog razvoja učenika. Poseban naglasak stavili su na percepcije adolescenata, koristeći kvalitativne metode kako bi ispitali koje interakcije i karakteristike nastavnika učenici prepoznaju kao temelj kvalitetnih odnosa. Longitudinalna studija provedena je u dvije ključne točke — u sedmom razredu osnovne škole i trećem razredu srednje škole — uz detaljne intervjuje koji su se provodili dvaput godišnje. Učenici su svoje nastavnike opisivali kao „osobe na koje možeš računati, koje vjeruju u tebe, kojima je stalo do tebe i koje te potiču da budeš najbolja verzija sebe“, ističući emocionalnu dimenziju odnosa i njegov utjecaj na osobni razvoj. Tematskom analizom izdvojene su dvije glavne teme: *nastavnik koji me primjećuje* i *nastavnik koji je involviran*. Prva tema odnosi se na nastavnikova ponašanja koja učenicima daju do znanja da su viđeni i prepoznati – od pozdravljanja na hodnicima i primjećivanja kada imaju loš dan, do neformalnih razgovora ili nadimaka kojima ih oslovljavaju. Učenici takva ponašanja opisuju kao „male, ali važne stvari“ koje potvrđuju njihovu vrijednost i individualnost. Druga tema odnosi se na nastavnika koji je prisutan i izvan učionice, koji sluša učenike, pruža im dodatnu pomoć i pokazuje istinsku zainteresiranost za ono što imaju za reći. Učenici naglašavaju da ih takvi nastavnici tretiraju ravnopravno, bez distance ili superiornog stava, čime se stvara osjećaj bliskosti i povjerenja.

Formiranje pozitivnih interpersonalnih osobnih odnosa s nastavnicima donosi brojne koristi učenicima (Bergin, 2021). Učenici razvijaju snažnije i kvalitetnije socio-emocionalne vještine te više samopouzdanja, kako u svakodnevnim situacijama, tako i pri preuzimanju izazova u učenju, poput isprobavanja novih zadataka ili iznošenja vlastitih rješenja pred ostatak razreda. Najvažniji ishod takvih odnosa je uspostava međusobnog povjerenja, koje učenike uči otvorenosti, traženju podrške i razvoju sigurnog obrazovnog okruženja. Wentzel (2009), među ostalima, navodi kako oni učenici koji osjete brigu nastavnika posljedično iskazuju veći trud u obavljanju školskih (predmetnih) zadataka, generalno se bolje ponašaju u školskom okruženju, te su iskreno sretni kada vide svog nastavnika, čak ponekad i premašivši (akademska) očekivanja konkretnog nastavnika.

Resnick i sur. (1998) napominju da, iako se teorija privrženosti primarno odnosi na niže uzraste, ipak je dokazano da adolescenti također imaju potrebu za uspostavljanjem pozitivnih odnosa sa svojim nastavnicima, dapače, takvi odnosi smatraju se zaštitnim faktorom protiv spektra problematičnih posljedica u ponašanju djece. Kada djeca iz mlađe dobi pređu u adolescenciju, njihovi odnosi i emocionalne potrebe također prolaze kroz promjenu – više im nije jedino važno imati emocionalnu podršku i fizičku bliskost s odraslom osobom, već im je naglasak na

otvorenoj komunikaciji i dostupnosti te odrasle osobe za njihove, sada već drugačije, potrebe. Woolley i Bowen (2007) smatraju da to nikako ne znači da, kao što je godinama smatrano, njihove potrebe za odnosom s nastavnicima jenjavaju, dapače, kada razviju pozitivne interpersonalne odnose s nastavnicima, to im može donijeti višestruke benefite, poput lakše ponašajne i akademske prilagodbe. Roorda i sur. (2011) naglašavaju da važnost pozitivnih odnosa učenika i nastavnika raste kako učenik prolazi kroz školovanje i sazrijeva, unatoč brojnim istraživanjima koji tvrde da se pozitivnost i kvaliteta odnosa s nastavnicima opada kako učenici odrastaju (npr. Hamre i Pianta, 2001). S navedenim se slažu i Meece i sur. (2003), navodeći kako i stariji učenici imaju jednaku potrebu kao i mlađi za osjećajem poštovanja svojih mišljenja, stavova i interesa od strane svojih nastavnika. Učenici u različitim razvojnim fazama imaju različite potrebe u odnosu s nastavnicima: mlađi više naglašavaju emocionalnu bliskost i sigurnost, dok stariji traže autonomiju, otvorenu komunikaciju i poštovanje vlastitih stavova (usp. Meece i sur., 2003; Roorda i sur., 2011). Time se učenička perspektiva može sagledati u okviru teorije privrženosti i koncepta školskog pripadanja, uz naglasak na etiku skrbi kao suvremeni relacijski model nastavničkog djelovanja (Noddings, 2013; Allen i Kern, 2017).

Lynch i Cicchetti (1992) pokazali su da učenici koji dolaze iz disfunkcionalnih obitelji imaju izraženiju potrebu za bliskim odnosima s nastavnicima. Nastavnici, s druge strane, često ulažu dodatni trud u izgradnju takvih odnosa s djecom za koju su upoznati s obiteljskim okolnostima. U skladu s tim, u istraživanju Chhuon i Wallace (2014), sudionici-učenici navode kako je velik broj onih nastavnika koji „*samo predaju*“, time naglašavajući zabrinjavajući podatak da još uvijek postoji povećani broj onih nastavnika koji svoj posao zaista shvaćaju isključivo kao to, *posao*, te se ne osjećaju niti željnima niti voljnima uložiti svoje slobodno vrijeme u formiranje bliskih odnosa sa svojim učenicima, što na individualnoj, što na grupnoj-razrednoj razini.

Povezanost učeničko–nastavničkih odnosa s teorijskim okvirima može se sagledati na više razina. Prema teoriji privrženosti, pozitivni odnosi s nastavnicima djeluju kao sekundarni sustav sigurnosti koji u adolescenciji nadopunjuje, a ponekad i kompenzira obiteljske odnose, što je u skladu s nalazima da učenici nastavnika vide kao osobe na koje mogu računati. Teorija samoodređenja (Deci & Ryan, 2000) dodatno objašnjava kako kvaliteta odnosa pridonosi zadovoljavanju triju osnovnih psiholoških potreba učenika – autonomije, kompetentnosti i povezanosti – čime se jača njihova unutarnja motivacija i angažman. Iz perspektive socio-kognitivne teorije (Bandura, 1986), nastavnici djeluju kao modeli i mentori čija ponašanja učenici promatraju i internaliziraju, oblikujući time vlastite obrasce učenja i društvenog funkcioniranja.

U novije vrijeme objavljen je sveobuhvatan sustavni pregled 26 meta-analiza, koji je obuhvatio približno 2,64 milijuna učenika u rasponu od predškolskog odgoja do srednjoškolskog obrazovanja (K-12) (Emslander i sur., 2025). Rezultati tog rada pokazuju da su pozitivni odnosi konzistentno povezani s nizom ishoda, uključujući akademski uspjeh, motivaciju, angažman u školi, emocionalnu dobrobit i socijalno ponašanje. Utvrđeni su učinci umjerenog do snažnog intenziteta, stabilni kroz različite uzraste i kulturne kontekste. Zaključuje se i da je daljnje unapređenje mjernih instrumenata ključno za dosljednije razumijevanje složene prirode ovih odnosa.

Dosadašnja istraživanja odnosa učenika i nastavnika oslanjaju se na različite načine mjerenja učeničkih percepcija – od skala bliskosti i konflikta do instrumenata angažmana i pripadnosti – što otežava izravnu usporedbu nalaza. Uz to, studije su provedene u raznolikim kulturnim i institucionalnim kontekstima, zbog čega njihove rezultate treba razumjeti kao komplementarne uvide u učeničku perspektivu, a ne kao univerzalne zaključke. Stoga se u literaturi naglašava potreba za daljnjim istraživanjima koja bi kombinirala različite metodološke pristupe, standardizirala mjere i obuhvatila raznolike obrazovne kontekste, čime bi se osiguralo dublje razumijevanje složene dinamike učeničko–nastavničkih odnosa (Emslander i sur., 2025).

2.3.9. Nastavnička perspektiva odnosa s učenicima

Profesorica Slavica Bašić (2015), govoreći o pedagoškim odnosima učenika i nastavnika, jasno ističe da je nastavnik taj koji stvara interpersonalne odnose s učenicima, pri čemu istovremeno odgaja, savjetuje i dijagnosticira eventualne probleme. Naglašava kako kvalitetan odnos koji nastavnici uspostave s učenicima može, s jedne strane, donijeti brojne dobrobiti učenicima, uključujući pozitivan utjecaj na njihovo zdravlje, dok s druge strane može ograničiti učenikove razvojne mogućnosti.

Aspelin i Eklöf (2023) istražuju nastavničke kompetencije potrebne za stvaranje interpersonalnih odnosa s učenicima i naglašavaju da one podrazumijevaju brze i trenutne reakcije (pedagoški takt), koje je nužno razvijati već tijekom nastavničkih studijskih modula i stručnih usavršavanja. Navedeno nazivaju relacijskom kompetencijom, koja je – uz sposobnost vođenja i didaktičku kompetenciju – ključna u nastavničkom profesionalnom radu.

Spilt i sur. (2011) u svojem preglednom radu više puta postavljaju pitanje zašto je odnos s učenicom nastavniku uopće važan; kada on nije na željenoj razini, u nastavniku se javljaju negativne emocije i visoka razina stresa. To je posve legitimno pitanje; s nastavničke strane ono je svakako teže objašnjivo nego s učeničke. Za učenika, naime, znamo i jasno nam je da – kroz razne teorijske pristupe (prethodno opisano) – on oblikuje odnos s nastavnikom kao odraz odnosa s roditeljima. U školi, gdje često provodi više sati dnevno nego kod kuće, učeniku je potrebna odrasla osoba kojoj se može obratiti za pomoć. Nastavniku je, pak, držanje nastave i poučavanje posao, a okružen je kolegama s kojima je, naizgled, logičnije uspostaviti prijateljske odnose.

Međutim, pokazuje se da ta pretpostavka nije posve točna, jer nastavnicima koji donesu svjesnu odluku o tome od velike je važnosti uspostaviti kvalitetne i pozitivne odnose s nekolicinom učenika, kao i korektne odnose na razini cijelog razrednog odjela.

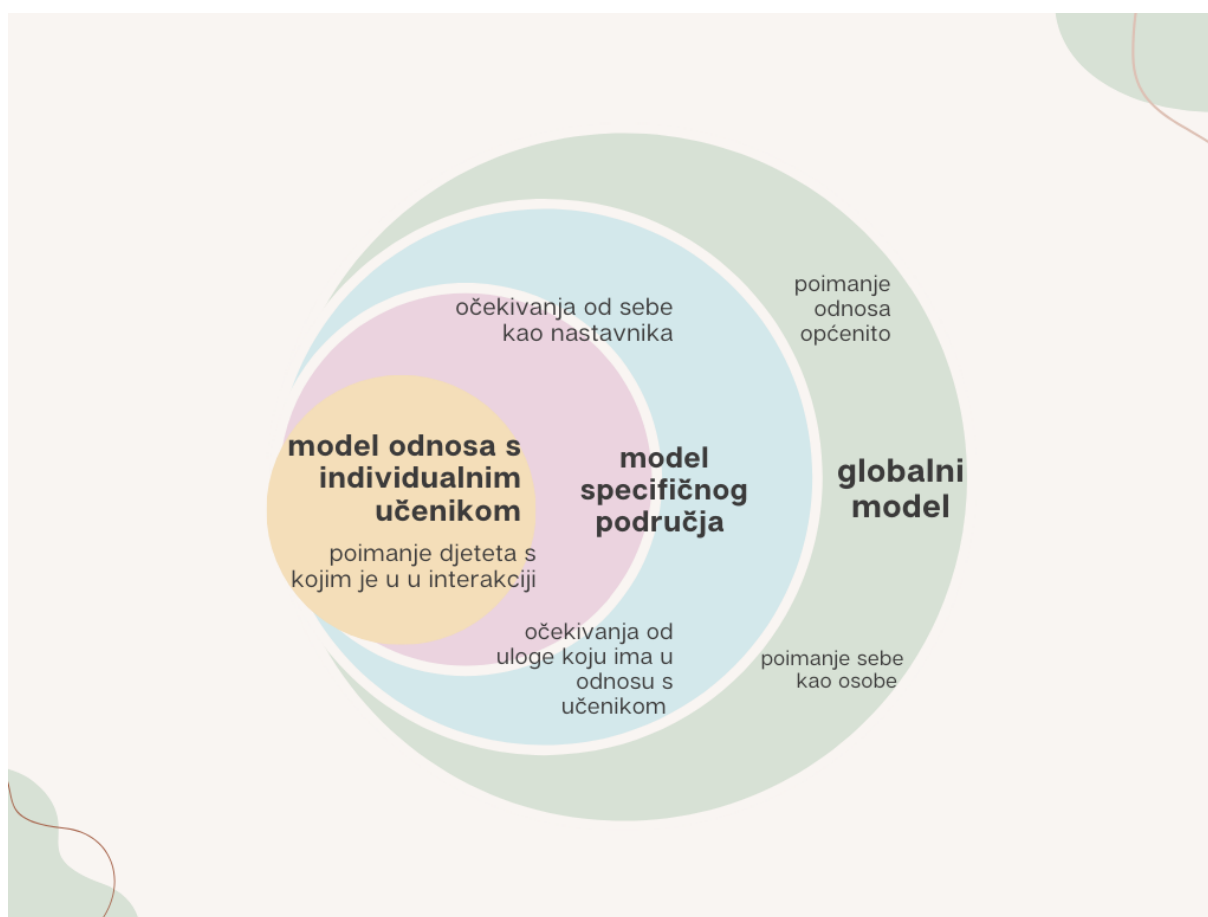
O'Connor (2008) navodi da su upravo pozitivni odnosi s učenicima jedan od ključnih razloga zbog kojih nastavnici ostaju u profesiji, jer predstavljaju jedan od glavnih izvora motivacije za poučavanje, što potvrđuje i Hargreaves (2000). Deci i sur. (1991) smatraju da nastavnici biraju nastavničku profesiju kako bi zadovoljili svoju psihološku potrebu za povezanošću – a najučinkovitiji način za to jest uspostavljanje pozitivnih interpersonalnih odnosa sa svojim učenicima. Sidorkin (2022) također je izričit: nastavnici moraju razviti svijest o važnosti kvalitetnih odnosa (s kolegama, među učenicima i s učenicima) te svjesno ulagati vrijeme i trud u njihovo formiranje i održavanje. U suprotnom, Bašić (2015) upozorava da se pedagoški odnos lišava profesionalnih predodžbi te se svodi na nastavnikovo „sviđanje-nesviđanje, zadovoljstvo-nezadovoljstvo, osobne želje i subjektivna očekivanja od odnosa s učenicom“ (str. 14). Slične nalaze donose i druga istraživanja. Premda su nastavnici svjesni važnosti brižnog odnosa, redovito se zadržavaju na razini profesionalne brižnosti, dok osobnu brižnost doživljavaju kao odvojenu od profesionalne, te samim time kao individualnu odluku svakog nastavnika (Ransom, 2020). Hargreaves (2000) pokazuje da je takvo razdvajanje osobne od profesionalne brižnosti naročito izraženo u kontekstu srednjoškolskog obrazovanja.

Van Manen (1991), koji se sustavno bavio pedagoškim odnosom i pedagoškim taktom, smatra da pedagoški odnos ima namjernu prirodu: nastavnici brinu za svoje učenike i sada i u budućnosti, odnosno i o tome kakvi su oni trenutno i kakvi će tek postati. Prema motivacijskoj teoriji Deci i Ryan (2000), postoje tri temeljne psihološke potrebe, od kojih je jedna upravo potreba za pripadanjem koja se očituje u bliskim odnosima i potpori. Tek kada su sve tri psihološke potrebe zadovoljene (uključujući potrebu za autonomijom te kompetentnošću), ne

govorimo više o odrađivanju posla, već o iskonskom užitku u njegovu obavljanju. Klecker i Loadman (1997) pronašli su da nastavnici interakciju s učenicima smatraju najpozitivnijim aspektom svoga rada, što pokazuje da su im uspješno ostvareni interpersonalni odnosi važan aspekt zadovoljstva vlastitim poslom, neovisno o godinama radnog staža.

Nakon razmatranja motivacijskih aspekata i psiholoških potreba nastavnika, važno je sagledati i konceptualne modele koji objašnjavaju način na koji se odnosi s učenicima oblikuju u praksi. Prema Pianta i sur. (2003), smatra se da nastavnici u odnosima koje uspostavljaju s učenicima kreiraju *mentalne modele odnosa*, unutar kojih se nalaze njihova vjerovanja, osjećaji te unutarnji svijet poučavanja. Konkretno, to znači da svaki nastavnik u odnosima s učenicima stvara određena očekivanja od samoga sebe – kao onoga koji poučava i kao osobe koja u odnosu s učenikom preuzima specifičnu ulogu (primjerice, u predškolskom odgoju to je odgajatelj, dok je u školi to najčešće mentor ili onaj koji usmjerava i daje upute). Nastavnik pritom postavlja i ciljeve interakcije s učenikom, oblikujući vlastiti model odnosa u kojem postaje svjestan svoje profesionalne i osobne dimenzije. Ovakvo razumijevanje povezuje se s Piantinim *modelom specifičnog područja* (eng. *specific domain model*), prema kojem učitelji razvijaju različite oblike podrške – akademsku, emocionalnu i organizacijsku – ovisno o vlastitoj ulozi, osobnim obilježjima i dinamici odnosa s pojedinim učenicima. Sukladno tome, nije moguće uspostaviti identičan odnos sa svim učenicima jer se emocionalne i socijalne dimenzije interakcije razlikuju, baš kao što i u obiteljskim, ljubavnim ili prijateljskim odnosima varira razina kompatibilnosti i bliskosti među ljudima. Pianta i sur. (2003) dodatno ističu hijerarhijsku strukturu ovih modela: na najširoj razini nalazi se *globalni model odnosa učitelja s učenicima*, unutar kojeg su smješteni modeli specifičnih područja (npr. akademskog, emocionalnog ili organizacijskog), dok se na najužoj razini nalaze *pojedinačni modeli odnosa s pojedinim učenicima*. Pojedinačni modeli sadrže nastavnikovo poimanje učenika, internalizirane osjećaje koji se odnose na tog učenika te očekivanja i ciljeve specifične za tu interakciju. *Globalni model*, za razliku od pojedinačnih, nije usko vezan uz određenog učenika. On podrazumijeva nastavnikovo poimanje odnosa općenito i njegovo viđenje sebe kao osobe. S obzirom na to da globalni model sadrži nastavnikovo šire viđenje sebe i odnosa koje uspostavlja, isti utječe na osobne odnose koje nastavnik formira s učenicima, a logična je posljedica da ti odnosi imaju velik utjecaj na nastavnikovo samopouzdanje i blagostanje. Još je logičnije da, kada su ti odnosi pozitivni, bliski i prijateljske naravi, nastavnik osjeća da je ispunio vlastite, samouspostavljene modele te da je njegovo samopouzdanje i blagostanje veće. Važna je i dinamika modela: interakcije nisu statične, već se razvijaju ovisno o kontekstu – različiti predmeti, situacije ili

razvojne faze učenika zahtijevaju različite oblike brige i podrške. Od nastavnika se, unatoč toj složenosti, u praksi često očekuje da održava jednaku razinu bliskosti i brige prema svim učenicima (O'Connor, 2008). Davis (2006) naglašava da odnosi između nastavnika i učenika mogu imati obostranu funkciju, jer osim što doprinose razvoju i dobrobiti učenika, oni istovremeno mogu predstavljati i važan izvor emocionalne stabilnosti i profesionalne ispunjenosti za nastavnike. Konkretno, prema Spilt i sur. (2011), nastavnici time zadovoljavaju svoju psihološku potrebu za povezanošću. Zaključno, Piantin model ipak treba shvatiti više kao opisni okvir nastavničke perspektive nego kao univerzalno pravilo, jer ne obuhvaća u potpunosti učenikovu aktivnu ulogu i raznolikost školskih konteksta.



Slika 9. Nastavnikovi mentalni modeli interakcije s učenikom (Pianta i sur., 2003)

Čovjek ima urođenu potrebu za komunikacijom i uspostavljanjem odnosa s drugim ljudima, pa je stoga logično i očekivano da će nastavnik koji tijekom radnog dana provodi više sati u bliskom odnosu s učenicima stvoriti potrebu za formiranjem zajedništva i osobnih odnosa s tim

učenicima. Kod pojedinih nastavnika razlog tomu može biti isključivo podrška u ostvarivanju ishoda učenja, što je također posve legitiman razlog za uspostavljanje odnosa. Gotovo je nemoguće očekivati da svaki nastavnik pokazuje jednaku potrebu za formiranjem odnosa s učenicima iz razloga koji nadilaze obrazovni okvir.

Međutim, kod određenog broja nastavnika javlja se potreba za oblikovanjem osobnih odnosa s učenicima nalik onima koje uspostavljaju s prijateljima ili vlastitom djecom, pri čemu dolazi do izražaja i odgojna dimenzija obrazovanja. U tom kontekstu Hargreaves (2000) i O'Connor (2008) napominju da, kada se odnos učenika i nastavnika ne ostvari na očekivani način ili završi negativnim ishodom, nastavnik to doživljava ne samo kao profesionalni, već i kao osobni poraz. Davis (2006) pak pokazuje da postoje nastavnici koji ne samo da ne formiraju interpersonalne, osobne odnose sa svojim učenicima (konkretno u osnovnoškolskom kontekstu), već to niti ne žele, smatrajući da nisu obvezni odgovoriti na učeničku potrebu za takvim odnosom. Razlog tomu može biti nedostatak svijesti o pozitivnim posljedicama koje osobni odnos s učenikom može donijeti, prije svega samom učeniku, ali i nastavniku. Vraćajući se na ranije spomenute mentalne modele koje razvija svaki nastavnik, postoji velika mogućnost da takav stav proizlazi iz nastavnikova globalnog modela odnosa, odnosno njegova općeg poimanja odnosa s ljudima. Ako je tijekom života razvijao negativne obrasce u interpersonalnim odnosima, nastavnik ih može projicirati i u odnose s učenicima. Bratanić (1993) ovakvu pojavu naziva *parazitarnim faktorom nastavnika*, pri čemu nastavnik, umjesto da – kao starija osoba s autoritetom, mudrošću i konstruktivnošću nastoji promijeniti ponašanje učenika i stvoriti kvalitetno razredno ozračje kao temelj za formiranje odnosa – reagira recipročno na negativna ponašanja učenika. Primjerice, ako učenik ili cijeli razredni odjel izražava negativan stav prema nastavniku, on im uzvraća istom mjerom: inati se, kažnjava, pridonosi negativnom ozračju i ne pokazuje spremnost da promijeni situaciju u smjeru konstruktivnog odnosa.

Uz individualne mentalne modele i osobne stavove nastavnika, jednako je važno u obzir uzeti i njihovo mentalno zdravlje te razinu profesionalnog sagorijevanja, koji značajno oblikuju kvalitetu interpersonalnih odnosa u učionici. Aziku i Zhang (2024) u svojoj sustavnoj analizi istraživanja o dobrobiti nastavnika između 2020. i 2024. ističu kako se u novijim studijama sve više naglašava potreba za širim pristupom razumijevanju dobrobiti nastavnika, koji uključuje i kontekst škole i obrazovnog sustava. Kvalitativno istraživanje Cavallarija i sur. (2024) pokazuje da kronični stresori poput administrativnog opterećenja, zahtjevnog ponašanja učenika i manjka resursa dovode do narušavanja zdravlja nastavnika i slabljenja njihove „socijalne energije“ potrebne za održavanje toplih odnosa. Pregled Wang (2023) potvrđuje da viša emocionalna

iscrpljenost smanjuje posvećenost i učinkovitost nastavnika, što se neposredno reflektira na iskustvo učenika u učionici. Li i Zhang (2024) dodatno ističu važnost socio-emocionalnih kompetencija nastavnika jer emocionalna inteligencija posreduje odnos između kvalitete odnosa s učenicima, užitka u poučavanju i razine profesionalnog sagorijevanja. U sličnom smjeru, Madigan i Kim (2023) pokazuju da profesionalno sagorijevanje nije povezano samo s psihološkim, već i s fizičkim zdravstvenim posljedicama, što posredno umanjuje kvalitetu interakcija kroz smanjeno strpljenje, toplinu i empatiju prema učenicima. Sve to upućuje na nužnost sustavnog rada na očuvanju i jačanju mentalnog zdravlja nastavnika – kroz smanjenje administrativnih opterećenja, izgradnju podržavajućeg školskog ozračja i razvoj socio-emocionalnih kompetencija – kako bi mogli održavati kvalitetne i pozitivne odnose s učenicima. U literaturi se sve češće spominje pojam *emocionalnog rada nastavnika*, kojim se označava potreba da nastavnici reguliraju vlastite emocije u interakciji s učenicima – primjerice, prikrivanje frustracije uz istodobno izražavanje topline – što dodatno oblikuje kvalitetu i složenost odnosa (Hochschild, 1983). Emocionalni rad, kako ga je izvorno definirala sociologinja Hochschild, odnosi se na „*upravljanje osjećajima radi stvaranja javno uočljivog facijalnog i tjelesnog prikaza*” (str. 7).

U kontekstu nastavnništva ovaj koncept poprima posebnu važnost jer nastavnici svakodnevno balansiraju višestruke obveze i rade s velikim brojem učenika kroz dulji vremenski period. Od njih se očekuje kontinuirano prikazivanje pozitivnih emocija, neovisno o njihovu stvarnom emocionalnom stanju. Hochschild (1983) pritom identificira dvije glavne strategije emocionalnog rada. *Površinska gluma* (eng. *surface acting*) uključuje izražavanje osjećaja koji se zapravo ne doživljavaju ili prikrivanje unutarnjih osjećaja – primjerice, kada nastavnik pokazuje entuzijazam za nastavni sadržaj unatoč osobnoj iscrpljenosti. *Intenzivna gluma* (eng. *deep acting*) predstavlja složeniji proces u kojem nastavnici aktivno nastoje modificirati ili preoblikovati vlastite emocije u društveno poželjnije, primjerice putem reinterpretacije situacije ili svjesnog usmjeravanja pažnje.

Istraživanja pokazuju da emocionalni rad ima značajne posljedice za profesionalno funkcioniranje i dobrobit nastavnika. Oni koji redovito moraju izražavati emocije koje nisu u skladu s njihovim stvarnim unutarnjim doživljajem češće izvještavaju o emocionalnoj iscrpljenosti i sagorijevanju (Wharton, 2009). Ova je dinamika posebno izražena u kontekstu uspostavljanja bliskih odnosa s učenicima, gdje se od nastavnika očekuje da budu emocionalno dostupni i podržavajući. Upravo u tim situacijama emocionalni rad može postati dodatno

opterećujući, budući da nastavnici neprestano balansiraju između profesionalnih zahtjeva i vlastitih osobnih granica.

Iako sam pojam osobnih odnosa podrazumijeva bliskost i prijateljstvo, a time i određenu jednakost uloga u odnosu, Bratanić (1993) – iako zagovara ideju podijeljene odgovornosti i nehijerarhijskog odnosa na relaciji nastavnik–učenik – upozorava da ne smijemo zanemariti činjenicu da nastavnik ima „vodeću“ ulogu u odgojno-obrazovnom procesu. Upravo od njegovih stavova, osobnosti i kreativnih sposobnosti ovisi kvaliteta odnosa s učenicima, a time i cjelina njegova odgojnog djelovanja, što je u skladu s ranije objašnjenim mentalnim modelima Pianta i sur. (2003).

Istraživanja koja su koristila intervju s nastavnicima (npr. Spilt i Koomen, 2022), kao intimniju tehniku prikupljanja podataka, pokazala su da je kvaliteta svakodnevnih interakcija oblikovana ponašajnim karakteristikama učenika. Učenici s izraženim poremećajima u ponašanju kod nastavnika izazivaju negativne reakcije, poput ljutnje, dok percipirani pozitivni odnosi s učenikom rezultiraju toplijim i osjetljivijim nastavničkim odgovorima, većom pažnjom za učenikove potrebe te razvojem odnosa temeljenih na međusobnom povjerenju (Koenen i sur., 2019). Takvi intervjui ujedno pružaju uvid u detaljnije mjerenje ranije spomenutih mentalnih modela – modela specifičnog područja (nastavnikove uloge u životu djeteta) te odnosa s pojedinim učenikom (Spilt i Koomen, 2009). Hargreaves (2000), također koristeći intervju s nastavnicima, dolazi do zaključka da nastavnici često govore o „svojim“ učenicima, pri čemu koriste pojmove poput ljubavi i poštovanja kako bi opisali odnose koje su s njima izgradili. Becker i sur. (2017) pak nalaze da nastavnici koji u radu i ophođenju s učenicima pokazuju višu razinu usmjerenosti i prisutnosti – oni koji „žive u trenutku“ – izvješćuju o bliskijim, emotivnijim i manje stresnim odnosima s učenicima.

Longitudinalna perspektiva odnosa učenika i nastavnika dobila je dodatnu potvrdu kroz recentnu švicarsku studiju koja je pratila učenike sedmog i osmog razreda kroz dva mjerenja u razmaku od jedne godine (Saxer i sur., 2025). Istraživanje je pokazalo da kvaliteta odnosa učenika i nastavnika ima dugotrajan utjecaj na dobrobiti učenika. Studija potvrđuje važnost vremenske dimenzije u razvoju odnosa - iako nisu pronađene značajne povezanosti između dobrobiti učenika, bliskosti s nastavnicima i vršnjačke kohezije, negativni aspekti odnosa (sukob) pokazuju dugotrajne negativne učinke. Ovi nalazi podržavaju teorijski okvir koji naglašava da se pozitivni odnosi između učenika i nastavnika ne razvijaju trenutno, već kroz duži vremenski period. Rezultati također sugeriraju da jačanje akademskog samopoimanja (*eng. academic self-concept*) može pomoći u ublažavanju sukoba s nastavnicima kroz vrijeme.

2.3.10. Vremenska dimenzija u odnosu učenika i nastavnika

Odnos učenika i nastavnika razvija se postupno; iako se ponekad može stvoriti pozitivan prvi dojam između učenika i nastavnika, takav početni dojam je površinski i ne odražava dublje, trajnije odnose. Svaki odnos, pa tako i onaj između pojedinog učenika i nastavnika, ima svoj početak, trajanje, i kraj. Takav odnos razvija se postupno, polako, i iako često završava završetkom školovanja učenika (Hadi i Tanumihardja, 2017), možemo očekivati da će određeni odnosi prijeći tu zamišljenu liniju trajanja. Čak i Pianta (1999), kao jedan od ključnih autora na temu odnosa učenika i nastavnika (doduše, većinom s akademskim ishodima kao promatranom varijablom), naglašava važnost konteksta vremena, govoreći da količina vremena provedenog u odnosu ima direktnu korelaciju s razinom povezanosti subjekata tog odnosa.

Tek kada prođe određeni period vremena, jedna, dvije, ili čak tri školske godine, možemo reći da je odnos sazrio i da se radi o pravom bliskom, pa čak i prijateljskom odnosu učenika i nastavnika. Tada čak niti privremeni sukob ili nesporazum ne može poljuljati usustavljen odnos; prema Claessens i Tartwijk (2017), odnos koji nastavnik gradi s učenikom tijekom vremena razlikuje njegove percepcije učenika od trenutnih interakcija i eventualnog učenikovog *negativnog* ponašanja ili reakcije. S druge strane, dok odnos nije sazrio, svaka reakcija s obje strane može biti interpretirana pogrešno, reakcija može biti snažnija no što je potrebno te se ne može očekivati da će tolerancija niti učenika niti nastavnika biti jednaka onoj koju bi jedan za drugoga imali u odnosu koji se gradio određeni vremenski period.

Sam odnos između dvije individue mora sadržavati stupanj vremenskog trajanja, dijeljene povijesti te interakcije kroz određene aktivnosti (Collins i Repinski, 1994; Hinde, 1997). Navedeno vrijedi za sve odnose koje uspostavljamo s ljudima; nema razloga očekivati da je odnos učenika i nastavnika drugačiji. Dapače, kontekst vremena spominju i istraživači teorije privrženosti i teorije interpersonalnih odnosa, kao ključnih teorija koje vode ovo istraživanje, gdje se jasno daje do znanja da su dijadni odnosi odnosi koji trebaju vrijeme da bi se razvili. I Bowlby (1969) u svojoj teoriji privrženosti spominje razvoj odnosa protekom vremena, te nužno dijeljenje određenih iskustava među akterima odnosa da bi se isti razvio u pozitivnom smjeru. Samo odnosi koji su dozvolili da sazriju tijekom vremena sa sobom nose stabilnost i kontinuitet, a sve navedeno, prema autoru, proizlazi iz temelja odnosa koji uspostavljamo s roditeljima (toplina, bliskost) te na temelju kojeg možemo kasnije razviti odnose i s nastavnicima tijekom ranog i predškolskog odgoja nadalje (Wentzel, 2012).

Kontekst vremena logično je povezan i s povjerenjem, jer se povjerenje i vjera u drugu osobu ne može steći u kratko vrijeme; potrebno je *ispitati teren*, dati osobi priliku da se pokaže, dokaže, i da nam dozvoli da se otvorimo na način svojstven osobnim odnosima. U istraživanju Yu i sur. (2018), primjerice, jedna od učenica navodi kako je upravo činjenica da je sa određenom nastavnicom provela više godina i gledala ju svaki dan na nastavi dovela do toga da je upravo ona ta s kojom je izgradila pozitivan i blizak interpersonalni osobni odnos, ili ono što ona zove, „snažniji“ odnos.

Odnosi učenika i nastavnika formiraju se tijekom vremena putem kontinuiranih i ponavljajućih interakcija karakteriziranih emocionalnim angažmanom te nastavničkom podrškom individualnim potrebama i autonomiji učenika, te podrazumijevaju nisku razinu sukoba (Williford i Pianta, 2020). Isti autori također navode da je odnos koji traje određeni vremenski period odnos u kojem učenici lakše i bezbolnije prihvaćaju konstruktivnu kritiku bez da im ista negativno utječe na samopouzdanje, a što je u skladu s gore navedenim istraživanjem Claessens i Tartwijk (2017) i njihovim poimanjem nastavničke reakcije na negativno ponašanje učenika.

Iako je konstrukt konteksta vremena odnosi na godine provedene u određenom odnosu, svakako treba uzeti u obzir i broj sati u tjednu/mjeseču/školskoj godini koje određeni učenik provede s određenim nastavnikom. Nisu u istoj poziciji, primjerice, nastavnik općeobrazovnog predmeta kod kojeg učenik provede 2 sata tjedno, i onaj koji im, primjerice, predaje više strukovnih predmeta s 5+ sati tjedno. U potonjoj situaciji učenik i nastavnik, a naročito ukoliko se radi o radu u malim grupama, imaju puno više vremena za interakciju, te u skladu s time možemo očekivati i da će, ukoliko su obje strane zainteresirane, brže stupiti u bliske, pozitivne osobne odnose nego učenik i nastavnik koji se vide unutar razrednog odjela od 20+ učenika dva puta tjedno. Parrott (2021) također vidi kontekst vremena kao važan čimbenik u uspostavljanju kvalitetnih odnosa, te razlikuje odnose u kojima nastavnik učeniku predaje jedan predmet jednu školsku godinu, od onog odnosa koji nastaje kada, primjerice, nastavnik učeniku drži satove tjelesnog i zdravstvenog odgoja⁷ po nekoliko sati nakon nastave, nekoliko godina zaredom.

Šimić Šašić (2017) u svom istraživanju o povezanosti temperamenta učenika i interpersonalnog ponašanja nastavnika u obzir uzima upravo činjenicu da učenici najviše vremena provedu u interakciji s nastavnikom hrvatskog jezika, te proučava upravo taj odnos, smatrajući ga „*najintenzivnijim*“ (str. 412). U gore spomenutom istraživanju Yu i sur. (2018), učenik

⁷ U američkom srednjoškolskom sustavu, gym je obavezan predmet koji podrazumijeva sudjelovanje u nekom od sportova koji se nude u školi, te se odvija nekoliko sati dnevno par puta tjedno, s kulminacijom tjednih sportskih aktivnosti – utakmica.

spominje činjenicu da je razlog uspostavljanja pozitivnog odnosa baš s njegovim nastavnikom prirodnih predmeta u tome što ga je vidio i van škole, u crkvi, te je s njim radi toga provodio više vremena nego s ostalim nastavnicima koji su mu predavali. Kuperminc i sur. (2001) također napominju kako je odnos učenika i nastavnika definiran ne samo kvalitetom, već i učestalošću interakcije.

Frelin i Grannäs (2010) spoznali su da se nastavnici u njihovom istraživanju pozivaju upravo na vrijeme kao jedan od razloga teškog uspostavljanja ili neuspostavljanja odnosa s učenicima. Spominju pretrpanost sadržajem kao glavnog krivca za nedostatak vremena, i gotovo pa isključivi naglasak na ostvarivanje ishoda učenja propisanih kurikulumom, koji ne ostavlja dovoljno vremena za blisku i detaljniju komunikaciju. Međutim, smatraju da ako je nastavnik voljan, da može ostvariti interakciju van učionice i nastavnog sata, što u tom slučaju podrazumijeva svjesno oduzimanje od vlastitog slobodnog vremena kako bi se zbližili s (pojedininim) učenicima. Jedan od ispitanih nastavnika izričito je naveo da provodi pauze i odmore s učenicima kako bi iskoristio vrijeme za uspostavljanje odnosa, u čemu sam se i osobno pronašla. U tom kontekstu, Skaalvik i Skaalvik (2007, 2016) navode kako je moguće da određeni nastavnici jednostavno *odustanu* od pokušaja uspostavljanja pozitivnih individualnih odnosa sa svojim učenicima zbog izazova koji im se čine nepremostivima, poput značajne količine vremena i truda koji je u odnos potrebno uložiti, što im se jednostavno može činiti neproporcionalnim onome što mogu iz tog odnosa ponijeti i ostvariti. Sidorkin (2022) posebno naglašava kako je potrebno izrazito puno uloženog vremena (i truda) od strane nastavnika (naravno, i učenika), kako bi se uspostavio uspješan pedagoški odnos. Također daje do znanja da je potrebno pružiti podršku i pažnju „jedan-na-jedan“ te biti empatičan u svom pristupu (primjerice, ukoliko učenik prolazi određene teškoće u privatnom životu), što je samo po sebi vrlo vremenski zahtjevno. Naposljetku, a kako smo već i spomenuli, upravo je vremenska dimenzija jedan od razloga radi kojeg se pojedini nastavnici ne odlučuju na formiranje osobnih odnosa sa svojim učenicima.

Na temelju prethodnih teorijskih razmatranja i identificiranih čimbenika koji utječu na kvalitetu odnosa učenik–nastavnik, u sljedećem poglavlju detaljno se opisuje metodologija istraživanja kojom se ti odnosi ispituju.

3. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

3.1. Cilj istraživanja

Cilj ovog istraživanja je ispitati pozitivne interpersonalne osobne odnose između srednjoškolskih učenika i nastavnika općenito te kroz dijadnu perspektivu oba aktera odgojno-obrazovnog procesa. Istraživanje razmatra međusobnu dinamiku i recipročnu percepciju unutar dijadnog odnosa učenik-nastavnik, s naglaskom na čimbenike koji doprinose uspostavljanju i održavanju pozitivnih interpersonalnih relacija u srednjoškolskom kontekstu.

Znanstveno-spoznajni cilj usmjeren je na istraživanje i produbljeno razumijevanje pozitivnih interpersonalnih osobnih odnosa između nastavnika i učenika u srednjoškolskom kontekstu iz perspektive obaju aktera u dijadnom odnosu. Istraživanje je usmjereno na identifikaciju i analizu distinktivnih interakcijskih obrazaca te profesionalnih i osobnih kompetencija nastavnika koji potiču razvoj kvalitetnih osobnih odnosa unutar jasno definiranih profesionalnih dijadnih odnosa. Posebna pozornost posvećena je elaboraciji obilježja nastavnika koje srednjoškolski učenici percipiraju kao ključne determinante u procesu uspostavljanja i održavanja pozitivnih interpersonalnih relacija, poput mentorskih sposobnosti nastavnika, komunikacijskih kompetencija u pedagoškom kontekstu, sposobnosti individualnog pristupa učenicima, te sposobnosti za stvaranje sigurnog i podržavajućeg pedagoškog okruženja. Također je stavljen naglasak na razvojne ishode interpersonalnog odnosa učenika i nastavnika.

Društveno-aplikativni cilj usmjeren je na razvoj empirijski utemeljenih smjernica za unapređenje profesionalnih kompetencija srednjoškolskih nastavnika u području pedagoških odnosa. Identifikacijom ključnih profesionalnih i osobnih kompetencija nastavnika i sigurnih pedagoških praksi koje pozitivno utječu na razvoj kvalitetnih interpersonalnih osobnih odnosa s učenicima, istraživanje teži dati značajan doprinos profesionalnom razvoju nastavničke profesije. Specifični aplikativni ciljevi uključuju: razvoj preporuka za programe stručnog usavršavanja nastavnika, identifikaciju kompetencija potrebnih za sigurne pedagoške prakse, te doprinošenje kurikulumima nastavničkih studija u području pedagoških odnosa. Awoniyi i Butakor (2021) ističu nužnost provođenja stručnih usavršavanja na temu odnosa učenika i nastavnika tijekom visokog obrazovanja i kontinuiranog profesionalnog razvoja. Bolje razumijevanje vlastitog ponašanja omogućilo bi nastavnicima uspostavljanje kvalitetnije

komunikacije s učenicima. Rezultati istraživanja mogu poslužiti obrazovnim institucijama i stručnim tijelima za osmišljavanje programa edukacija stručnih usavršavanja koji će nastavnicima omogućiti uvid u potrebne kompetencije za stvaranje pozitivnih interpersonalnih odnosa sa svojim učenicima. Takvi programi trebaju se implementirati već tijekom nastavničkih studija, usmjeravajući se na prepoznavanje i primjenu kognitivnih empatičnih sposobnosti prema učenicima (Barr, 2011). Empirijska istraživanja pokazuju da nastavnici koji uspješno uspostavljaju pozitivne interpersonalne odnose sa svojim učenicima iskazuju višu razinu osobnog i profesionalnog blagostanja te manju razinu profesionalnog sagorijevanja (Corbin i sur., 2019; Klassen i sur., 2012), što dodatno opravdava važnost ovog istraživanja za profesionalni razvoj nastavničke profesije.

3.2. Istraživačka pitanja

Sukladno cilju istraživanja, kreirana su sljedeća istraživačka pitanja:

1. Što nam iskustva učenika u ostvarenim pozitivnim interpersonalnim osobnim odnosima s nastavnicima u srednjim školama govore o poželjnim osobinama i kompetencijama nastavnika koje doprinose stvaranju kvalitetnih pedagoških odnosa?
2. Koji čimbenici utječu na formiranje pozitivnih interpersonalnih osobnih odnosa učenika i nastavnika u srednjim školama?
3. Koji su događaji i iskustva oblikovali pozitivne interpersonalne osobne odnose učenika i nastavnika u srednjim školama?
4. Kako nastavnici s kojima učenici formiraju pozitivne interpersonalne osobne odnose utječu na njihov holistički razvoj u srednjoškolskom kontekstu?
5. Kako se interpersonalni osobni odnosi učenika i nastavnika u srednjim školama razvijaju i mijenjaju tijekom vremena?
6. Kako možemo poduprijeti formiranje i razvoj pozitivnih interpersonalnih osobnih odnosa učenika i nastavnika u srednjim školama uz poštovanje etičkih standarda nastavničke profesije?

3.3. Opis istraživačkog pristupa

Paradigmatski odnosno ontološko-epistemološki okvir ovog istraživanja jest konstruktivističko-interpretativni, gdje istraživač slijedi put "otkrića" koristeći kvalitativne metode istraživanja od kojih se ističu terenska istraživanja. Ontološki se ovo istraživanje smješta u *konstruktivistički okvir* u kojem društveni fenomeni postoje samo kao konstruirane ideje sudionika, nakon čega se te ideje i značenja koja im sudionici pridaju kontinuirano (re)definiraju, s obzirom da su ovisne o vremenu i kontekstu. U konstruktivističkoj paradigmi istraživač i predmet istraživanja moraju biti u međusobnoj interakciji i utjecati jedan na drugoga kako bi proizveli rezultate istraživanja, a sve uz prijeko potrebno teorijsko i intuitivno znanje istraživača te tehnike kojima prikuplja podatke, kao što su, primjerice, intervjui (Pilarska, 2021).

Deskriptivnim istraživanjem objasniti će se odgovori sudionika na istraživačka pitanja, kodirajući transkribirane odgovore u nekoliko kategorija i potkategorija, kako bi se saznalo koji su najčešći fokusi sudionika o pozitivnim interpersonalnim osobnim odnosima s njihovim nastavnicima. Kako navodi Patton (2002), kvalitativna istraživanja karakterizira otvorenost, jer se fenomeni proučavaju bez ograničenja koja mogu nametnuti predeterminirane kategorije za analizu. Upravo su induktivni i izvirački istraživački pristup odnosno dizajn definirajuća obilježja kvalitativnih istraživanja. Uvažavajući opisana obilježja, ovo se istraživanje smješta u okvir deskriptivnog istraživanja i izviračkog/emergentnog istraživačkog pristupa. Deskriptivno istraživanje se koristi u znanosti za opisivanje karakteristika fenomena, subjekta ili populacije koju treba proučavati. Ovakva se istraživanja uglavnom koriste kada se istraživačka pažnja usmjerava relativno slabo istraženom fenomenu, što je i slučaj s odabranim fenomenom ovog istraživanja.

Ovo istraživanje koristi se osnovnim kvalitativnim pristupom (*eng. basic qualitative research* prema Merriam i Tisdell, 2016)⁸. Autorice navode kako je osnovna interpretativna kvalitativna studija najčešća vrsta kvalitativnog istraživanja u obrazovanju. Središnja karakteristika kvalitativnih istraživanja očituje se u tome da pojedinci konstruiraju realnost interakcijom sa svijetom oko sebe. Istraživač pokušava razumjeti značenje koje fenomen ima za sudionike istraživanja. Ono što zanima kvalitativne istraživače jest (1) kako sudionici interpretiraju svoja iskustva, (2) kako konstruiraju svijet oko sebe, te (3) koja značenja pridaju svojim iskustvima

⁸ S obzirom da ju je teško terminološki pojasniti, autorice navode da će istu identificirati kao *osnovnu* (*eng. basic*).

(str. 24). Konačno, krajnji cilj osnovne kvalitativne studije jest spoznati i interpretirati značenja koja sudionici pridaju istraživačkom fenomenu.

Narav kvalitativnih istraživanja jest promatrati subjekte u okviru njihovog povijesnog i društvenog konteksta s ciljem razumijevanja i interpretacije značenja njihovih iskustava, doživljaja i značenja koja im pridaju (Halmi, 2005). Kvalitativni pristup stoga prepoznaje važnost proučavanja fenomena u njihovom prirodnom okruženju, konstruiranje smisla i značenja povezanih s fenomenom temeljem osobnih iskustava i priča (Milas, 2007). Može se stoga zaključiti da su iskustva, njihovi doživljaji i značenja koja im subjekti pridaju, predmet svakog kvalitativnog istraživanja čija su ontološka i epistemološka polazišta konstruktivistička i interpretivistička (Merriam i Tisdell, 2016). Kvalitativna se istraživanja općenito bave prikupljanjem i analizom iskustava ljudi o društvenim fenomenima i značenjima koja im pridaju pojedinci koji s navedenima imaju iskustvo. Svrha kvalitativnih istraživanja, jednostavno rečeno, jest opisati takva iskustva s ciljem boljeg razumijevanja istraživanih fenomena. Na tom tragu, svrha se kvalitativnih istraživanja upotunjuje razumijevanjem značenja koje pojedinci pridaju (kontekstualnim) iskustvima koje oživotvoruju tijekom svog života.

3.4. Sudionici i kontekst provedenog istraživanja

Sudionici istraživanja jesu učenici završnih razreda gimnazijskih, strukovnih i umjetničkih srednjih škola u PGŽ. Razlog odabira *učenika* kao demografske skupine sudionika, uz već navedenu činjenicu da su učenici (naročito srednjoškolci), rijetko sudionici istraživanja osobnih dimenzija pozitivnih interpersonalnih odnosa, leži u razmišljanjima Smith (2021) i Flutter i Ruddeck (2004), koji smatraju da su upravo učenici „stručnjaci u učenju/poučavanju“, u smislu da mogu objektivno sagledati odgojno-obrazovni proces i njegove karakteristike. Razlog odabira učenika *završnih razreda* leži u činjenici da se radi o učenicima s najviše iskustva u odgojno-obrazovnim ustanovama, a samim time i u odnosima s nastavnicima. Podrazumijeva se da su takvi učenici prošli 10 do 11 godina formalnog obrazovanja, s obzirom da je istraživanje provedeno tijekom završne godine njihovog školovanja. Konkretnije, Maulana i sur., (2012), već su proveli istraživanje s učenicima prvog razreda srednje škole, doduše ponovno s ispitivanjem posljedica ishoda učenja, koje nije bitno odudaralo od rezultata istraživanja provedenih na osnovnoškolcima. Prema Wentzel (2012), *stabilnost i kontinuitet* temeljni su stupovi odnosa u obrazovanju, te se kroz adolescenciju produbljuju odnosi učenika

s nastavnicima, a u smjeru pozitivnog aspekta i reciprociteta u samom odnosu. Dodatni argumenti za odluku o sudionicima završnih razreda opisani su prethodno u operacionalizaciji fenomena pozitivnog interpersonalnog osobnog odnosa u kojem se u više istraživanja spominje važnost prolaska određenog vremenskog perioda i razmjena iskustava i aktivnosti da bi uopće mogli govoriti o odnosu, a kamoli o pozitivnom odnosu u segmentu odgoja i obrazovanja. Kao što smo također prethodno spomenuli u teorijskim polazištima, kontinuitet trajanja odnosa važan je kako bismo trenutne interakcije mogli odvojiti od odnosa koji traje određeni period, a sve u svrhu razumijevanja da trenutna reakcija ne mijenja cjelokupan odnos u koji se uložilo dulji vremenski period. Iz svih ovih razloga, potrebno je dozvoliti odnosima da sazriju i razviju se u odnos o kojem će učenici kao sudionici uopće moći detaljnije razgovarati.

Također, važno je napomenuti da bliski odnosi između nastavnika i učenika u srednjoškolskoj dobi imaju možda čak i više utjecaja no kod učenika u osnovnoškolskoj dobi (Roorda i sur., 2011). Odnosi u adolescenciji jesu oni odnosi koji su karakterizirani otvorenom komunikacijom i dostupnošću, te nastavnička uloga ne postaje manje važna, naprotiv, u srednjoškolskoj dobi odnosi puni podrške povezani su s pozitivnim, ponašajnim i akademskim prilagodbama u adolescenciji (Woolley i Bowen, 2007). Čak i u situacijama kada izgleda kao da adolescenta nije „briga“ što nastavnik radi ili govori, nastavničke radnje i riječi imaju težinu i mogu imati dugotrajne (pozitivne ili negativne) posljedice na srednjoškolca.

Ovo istraživanje poštuje pravilo prikladnog uzorka⁹, na način da se ravnateljima osam srednjih škola poslala zamolba za sudjelovanjem u istraživanju s pojašnjenjem svrhe i cilja istraživanja, te ih se zamolilo da učenicima završnih razreda prosljede online upitnik selekcijske naravi (Google Forms format) u kojem su odgovorili na nekoliko pitanja. Učenici koji su naveli postojanje pozitivnih odnosa s nastavnicima i iskazali želju za daljnjim sudjelovanjem, bili su pozvani na intervju. S obzirom na manjak istraživanja u nacionalnom kontekstu povezanih s definiranim predmetom istraživanja, izostaju podaci temeljem kojih se uopće i moglo pretpostaviti koliko učenika je tijekom svog srednjoškolskog obrazovanja imalo iskustva povezana s fenomenom/predmetom istraživanja. Upravo se iz tog razloga pristupilo otvoreno i tražilo ispunjavanje online upitnika od većeg broja učenika čiji su podaci zatim omogućili filtriranje i konačan odabir sudionika za intervjuiranje. Imajući u vidu da učenici mogu u bilo

⁹ Istraživanje je provedeno samostalno, te nije dio znanstveno-istraživačkog projekta. S obzirom da samostalno osiguravam resurse za provedbu istraživanja, proces uzorkovanja je organiziran u okvirima srednjih škola Primorsko-goranske županije.

kojem trenutku odustati od sudjelovanja u istraživanju, bilo je važno imati u bazi veći broj učenika koji odgovaraju kriterijima selekcije iz prve u drugu istraživačku fazu.

Provedeno je istraživanje s 12 učenika uz dodatna 2 intervjua provedena kao pilot istraživanje, a u svrhu eventualnog prilagođavanja instrumenta. Škole koje su sudjelovale u istraživanju odabrale su se prema kriteriju dostupnosti u PGŽ, s time da se u istraživanje uvelo dvije umjetničke srednje škole, dvije gimnazije (jedna u Rijeci i jedna u Opatiji), te dvije strukovne škole (jedna s pretežito muškom populacijom te jedna s pretežito ženskom populacijom). Dva pilot istraživanja provela su se u Tehničkoj školi Rijeka kao tadašnjeg radnog mjesta istraživačice. Posebna pažnja posvetila se obuhvaćanju učenika i učenica u jednakom broju (6 djevojaka i 6 mladića), kao i jednakom broju sudionika iz svih srednjih škola (po 2 sudionika iz svake škole – jedna učenica i jedan učenik), a koje se, kako je već prethodno rečeno, ovisno o vrsti obrazovnog programa dijele na gimnazije, strukovne škole i umjetničke škole (Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, čl. 11). Prema istraživanju koji su proveli Jukić i sur. (2020), pronađene su razlike u poimanju odnosa između nastavnika i učenika i u pogledu vrste obrazovnog programa, kao i u pogledu spola, te ovo istraživanje želi produbiti te spoznaje.

Selekcijskim instrumentom u prvoj se fazi uzorkovalo 12 učenika koji su naveli iskustvo pozitivnih interpersonalnih osobnih odnosa, vodeći pritom računa o atributima tipa škole odnosno obrazovnog programa i spola. Navedeni broj sudionika, a kako je i prvotno planirano, doveo je do saturacije – svatko od sudionika imao je donekle drugačije iskustvo s nastavnikom u smislu samih problema s kojima su se suočavali ili načina na koji se odnos razvio, međutim, nakon 2 pilot intervjua i 12 intervjua, ponavljajuće teme postale su jasno vidljive (reakcija nastavnika na probleme, razlozi stupanja u odnos s nastavnikom, mišljenje o nastavničkim kompetencijama i specifičnostima koji ga čine upravo onim s kojim su uspostavili odnos i slično, ključni trenutak dubljeg razvijanja odnosa i sl.). Kvalitativna istraživanja ne traže velik uzorak, jer ne stremimo generalizaciji podataka, dapače, poanta i jest ispitati fenomen na manjem, smislenom uzorku koji je precizno odabran kako bi se fenomen ispitao u dubinu (Merriam i Tisdell, 2016).

Na Google Forms online upitnik poslan preko ravnatelja škola odgovorio je sveukupno 81 maturant iz 6 škola koje su sudjelovale u istraživanju.

S obzirom na to da je upitnik bio strukturiran tako da se svako sljedeće pitanje otvaralo tek nakon odgovora na prethodno, učenicima je već na početku bio vidljiv cilj i svrha istraživanja.

Pretpostavlja se da je određeni broj učenika odustao od ispunjavanja upitnika jer temu istraživanja nisu smatrali osobno relevantnom ili povezivom s vlastitim iskustvom. Konkretno, upitnik su ispunila 23 učenika (maturanta) gimnazije 1, 15 učenika gimnazije 2, 22 učenika strukovne škole s pretežito muškom populacijom, 10 učenika strukovne škole s pretežito ženskom populacijom, 4 učenika umjetničke škole 1, te 7 učenika umjetničke škole 2. Od 81 učenika koji su ispunili upitnik bilo je 37 učenika (45,7%) i 44 učenika (54,3%), od čega je 57 učenika u trenutku ispunjavanja upitnika bilo punoljetno, dok je 24 učenika navršavalo 18 godina do kraja mjeseca ožujka 2024.

Sljedeće i najvažnije pitanje bilo je - *Jesi li tijekom srednjoškolskog školovanja imao/la nastavnika s kojim si ostvario/la topao prijateljski odnos, pun povjerenja i razumijevanja; nastavnika kojem si se mogao/la povjeriti i s kojim si mogao/la otvoreno razgovarati o temama vezanim za školu, ali i o životnim i osobnim temama? Govorimo o odnosu koji izlazi iz okvira isključivo akademskih postignuća i nastave, dakle nastavnika s kojim imaš odnos na osobnoj razini, prijateljski odnos, s kojim razgovaraš i van samih okvira nastave.*

Na ovo pitanje 56 učenika (69,1%) odgovorilo je potvrdno, dok je 25 učenika (30,9%) odgovorilo negativno. Na pitanje žele li dalje sudjelovati u istraživanju na način da sudjeluju u intervjuu na navedenu temu, 58 učenika (71,6%) odgovara negativno, dok 23 učenika (28,4%) odgovara da želi sudjelovati u intervjuu. U ovom dijelu važno je napomenuti da je 5 učenika odgovorilo da želi sudjelovati u intervjuu, iako su na prethodno pitanje o postojanju pozitivnog interpersonalnog osobnog odnosa s nastavnikom odgovorili negativno, čime su automatski izuzeti iz daljnjeg istraživanja.

Time dolazimo do brojke od 18 sudionika od kojih je izabrano 12 sudionika na sljedeći način. U svakoj od 6 škola koje su sudjelovale u istraživanju odabran je po jedan učenik i jedna učenica, te je 6 učenika izuzeto iz razloga kako slijedi – dva učenika nisu odgovorili niti na e-mail, niti na poruku poslanu na mobitel, jedna učenica je upitnik ispunila nakon proteka vremena za uzorkovanje (već je bilo odrađeno preko pola intervjua te je uzorak uspostavljen), jedna učenica je tek na početku maturantskog razreda upisala školu u pitanju te nije zadovoljila kriterij konteksta vremena, dok je dvoje učenika odbilo daljnje sudjelovanje.

Iskustvo pozitivnog interpersonalnog osobnog odnosa s nastavnikom u ovom se istraživanju promatra kao ‘kritični slučaj’ zbog čega i proces uzorkovanja teži uzorku kritičnih slučajeva odnosno selekciji potencijalnih sudionika koji se prepoznaju kao bogati izvor informacija/podataka (Patton, 1990). Da bi se ostvarila što bolja selekcija takvih sudionika, bilo

je nužno prethodnim ispitivanjem ostvariti mogućnosti izbora. S obzirom na atribut škole odnosno vrstu obrazovnog programa te spol sudionika, uzorak je heterogen, što stremi uzorku maksimalne raznolikosti/varijance.

Nakon provedenih intervjua s učenicima, bilo je potrebno uspostaviti uzorak nastavnika koji će biti pozvani na intervju. Naime, zamisao je bila provesti intervjue s isključivo onim nastavnicima o kojima su intervjuirani učenici govorili, a kako bismo jedan po jedan dijadni odnos promotrili s obje strane, i učeničke i nastavničke. Istraživanja koja uzimaju u obzir obje strane odnosa učenika i nastavnika nisu česta (Paizan i sur., 2024), te nije rijetkost da se percepcije učenika i nastavnika o mnogim temama, pa tako i o temi njihovog interpersonalnog odnosa razlikuju. Konkretno, nastavnici generalno percipiraju sve dijadne aspekte vezane za školstvo pozitivnijima no učenici, uključujući kvalitetu njihovog odnosa s učenicima. Autori također navode primjere istraživanja koji su zbog svoje jednostranosti u iskazivanju rezultata (u situacijama kada su sudionici ili učenici, ili nastavnici) propustili prikazati sličnosti i razlike učeničkih i nastavničkih percepcija raznih faktora koji čine njihov interpersonalni odnos (npr. kvaliteta interakcije u razrednom odjelu, predmet koji nastavnik predaje, osobne karakteristike aktera odnosa, obiteljski kontekst učenika i sl.). Ovo istraživanje želi istražiti obje strane interpersonalnog odnosa učenika i nastavnika te usporediti sličnosti i razlike njihovih percepcija kroz tematsku analizu.

Cilj je bio provesti intervjue sa 6 nastavnika, po jednim iz svake od 6 škola, pritom pazeći na spol i nastavnika i učenika koji o tom nastavniku govore, kao i duljina radnog staža. Uzorak nastavnika – sudionika je sljedeći:

- gimnazija – učenik o muškom nastavniku – 28 godina (4 godine radnog staža)
- gimnazija – učenica o ženskom nastavniku – 65 godina (42 godine radnog staža)

Nastavnici u gimnazijama bili su raspona godina od 28 do 65, te su uzete upravo ove krajnosti zbog velike razlike u godinama i godinama staža. Ispoštovan je kriterij spola i učenika i nastavnika.

- četverogodišnja strukovna škola – učenik o ženskoj nastavnici – 33 godine (9 godina radnog staža)
- četverogodišnja strukovna škola – učenica o muškom nastavniku – 38 godina (11 godina radnog staža)

Sva 4 nastavnika o kojima se govorilo u obje strukovne škole raspona su godina od 27 do 40, sa sličnim godinama staža, od 9 do 13 (izuzev nastavnika od 27 godina s 2 godine radnog staža, no takvog sličnog nastavnika smo već imali u gimnazijskom uzorku). Ispoštovan je kriterij spola i učenika i nastavnika, te smo u ove četiri škole imali učenika koji govori o muškom i ženskom nastavniku, te učenicu koja govori o muškom i ženskom nastavniku.

- umjetnička škola – učenica o ženskoj nastavnici – 45 godina (23 godine radnog staža)
- četverogodišnja strukovna škola – pilot škola – učenik o muškom nastavniku - 40 godina (14 godina radnog staža)

Što se tiče dvije umjetničke škole, tri sudionika govorila su o ženskoj nastavnici, dok je jedan sudionik govorio o muškom nastavniku, te je zamisao bila pozvati jednu od ženskih nastavnica i muškog nastavnika (naročito jer je dotičan nastavnik također imao 65 godina kao i nastavnica iz gimnazije, pa bi bilo zanimljivo čuti i mušku perspektivu nakon dugog radnog staža). Međutim, nastavnik nije odgovarao niti na mailove niti na pozive, te se s njim nije moglo stupiti u kontakt niti preko učenika – sudionika, niti preko ravnatelja škole. S obzirom na navedeno, šesti nastavnik izabran je iz pilot – škole, kako bi se zadovoljio kriterij 3 muška i 3 ženska nastavnika, te kriterij spola učenika.

Slijedom navedenog, uzorak nastavnika podrazumijeva 3 ženska i 3 muška nastavnika, s kombinacijama spola učenika koji su o njima govorili, te je raspon godina i radnog staža od 28 do 65, odnosno od 4 do 43, s nastavnikom i nastavnicom do 10 godina radnog staža, s dva nastavnika do 15 godina radnog staža, te s dvije nastavnice s više od 20 godina radnog staža.

Tablica 1. Sudionici (škola, šifre sudionika po školama, nastavnici sudionici po školama)¹⁰

ŠKOLA	ŠIFRE SUDIONIKA	NASTAVNICI
GIMNAZIJA 1	ŽUG1, MUG1	ŽNG, MNG
GIMNAZIJA 2	ŽUG2, MUG2	
STRUKOVNA ŠKOLA S PRETEŽITO ŽENSKOM POPULACIJOM	ŽUS1, ŽUS2	MNS
STRUKOVNA ŠKOLA S PRETEŽITO MUŠKOM POPULACIJOM	MUS1, MUS2	ŽNS
UMJETNIČKA ŠKOLA 1	ŽUU1, MUU1	ŽNU
UMJETNIČKA ŠKOLA 2	ŽUU2, MUU2	

*+ MNP – nastavnik iz pilot škole

¹⁰ Ž označava žensku, a M mušku osobu; U označava učenika, dok N označava nastavnika; G označava gimnaziju, S strukovnu školu, a U umjetničku školu

3.5. Postupci i instrumenti za prikupljanje podataka

Za prikupljanje podataka korišten je niz različitih tehnika, čime je osigurana metodološka triangulacija. Ovakav pristup omogućava provjeru i potvrdu vjerodostojnosti dobivenih rezultata kombiniranjem različitih izvora i metoda, čime se smanjuje mogućnost pristranosti i povećava pouzdanost istraživanja (Denzin, 1978). Uz tehniku polustrukturiranog intervjua, te prvotnog online upitnika sa svrhom uzorkovanja, rezultati su prikupljeni i kreativnom kvalitativnom metodom, pisanjem pisma nastavniku o kojem se raspravljalo u intervjuu i s kojim je ostvaren pozitivan interpersonalni osobni odnos.

Online anketni upitnik omogućio je uvid u broj sudionika/učenika koji smatraju da su ostvarili pozitivan interpersonalni osobni odnos s nastavnicima tijekom srednjoškolskog školovanja, te se konačno, a uzimajući u obzir kriterij zasićenosti, odabrao broj sudionika.

3.5.1. *Intervju s učenicima i nastavnicima*

Kao osnovna tehnika prikupljanja podataka koristio se polustrukturirani intervju. Intervjui su najčešće korištena metoda prikupljanja podataka u kvalitativnim istraživanjima i tipično se koriste kada je svrha istraživanja dubinsko razumijevanje iskustava sudionika (Savin-Baden i Major, 2013). Također, polustrukturirani intervju korisna je tehnika prikupljanja podataka kada sudionici ne mogu biti dijelom opservacija, te kada je važno da podijele i povijesnu stranu svojih priča i zapažanja (Creswell, 2012). U ovom istraživanju koristio se polustrukturirani intervju koji omogućava istraživaču i sudionicima fleksibilnost i slobodu tijekom razgovora. Sudionike se nije ograničavalo u iznošenju svojih iskustava strogo zadanim protokolom, budući da je istraživač imao slobodu prilagođavati unaprijed pripremljeni protokol ovisno o dinamici razgovora. Istraživač je imao mogućnost promijeniti redoslijed tema, kao i reagirati na rečeno, otvoriti nove teme i potpitanja koja se možda nisu iskristalizirala tijekom konstruiranja pitanja, ukoliko je procijenio da je potrebno (Merriam i Tisdell, 2016). Sva navedena obilježja polustrukturiranog intervjua u skladu su s izvirućim nacrtom ovog istraživanja. Dapače, odnos učenika i nastavnika sastoji se od mnogo slojeva i stoga je bilo potrebno dozvoliti prostor za eventualne prilagodbe i izmjene tijekom istraživanja kako je isto donosilo nove spoznaje. Razlog za ovakav odabir nastao je, među ostalim, i kao posljedica konstatacije Loughran (2019; str. 524) - „*realnost je, da, iako se s jedne strane poučavanje može shvatiti kao jednostavno i*

jasno, s druge strane postoji razina kompliciranosti povezana s učenjem i poučavanjem, koja je vezana za kontekst i nije napravljena od jednostavno uočljivih i uredno predstavljenih problema s odgovarajućim rješenjem baziranim na činjenicama.“

Intervjui s učenicima provedeni su u prostorijama srednje strukovne škole u Rijeci kao tadašnjeg radnog mjesta istraživačice. Intervjui s nastavnicima provedeni su preko platforme Zoom radi jednostavnosti s obzirom da su sudionici bili iz različitih škola u različitim smjenama.

3.5.2. Pisma nastavnicima

Kreativna metoda odnosno tehnika pisanja pisama nastavnicima o kojima se raspravljalo u intervjuu omogućila je stjecanje uvida u dublje i cjelovitije razine iskustva i doživljaja učenika. Mason (2006, prema Richards i Morse, 2013) tako navodi da kreativno kombiniranje različitih metoda može olakšati istraživačima razmišljanje „izvan granica i okvira“ te omogućiti bolje razumijevanje nečije stvarnosti. Sudionici istraživanja (naročito kao u ovom slučaju, učenici) doživljavaju ovakve tehnike kao bliže, draže i prihvatljivije za angažman, dok istraživaču s druge strane omogućuju prostor za davanje 'glasa' sudionicima i njihovoj interpretaciji vlastitog iskustva (Thomas, 2008, prema Gabb, 2009). Pisanje pisama neopterećeno je vremenskim okvirom za razliku od polustrukturiranog intervjua u kojem se očekuje (relativno) brži odgovor na postavljeno pitanje. Također, korištenje kreativnih kvalitativnih metoda također je doprinijelo metodološkoj triangulaciji te je omogućilo da se u danom vremenu samorefleksije na fenomen istraživanja o istome promišlja dublje i kreativnije. Korištenje ove tehnike stvorilo je dublje, otvorenije i neposrednije uvide sudionika-učenika o njihovim nastavnicima i pozitivnim interpersonalnim osobnim odnosima koje su stvarali s njima.

Svi sudionici dobili su isti zadatak - napisati pismo nastavnicima o kojima su razgovarali u intervjuima, uz smjernice da se, uz sve ono osobno što žele unijeti u to pismo, osvrnu na one osobine, kompetencije i ponašanja nastavnika i njihove interakcije u danim kontekstima koje su dovele do izgradnje pozitivnih interpersonalnih osobnih odnosa tijekom njihovog srednjoškolskog obrazovanja. Savjetovalo im se da pismo prvo napišu rukom, kako bi bilo osobnije, te ga potom pretipkaju u word dokument. Sudionici su pisanju pisama pristupili nakon obavljenog intervjua, te su ga dostaviti putem elektroničke pošte. Svi sudionici su imali isti rok za slanje pisama kako ne bi prošlo predugo od završetka intervjua - dok su još „uronjeni“ u

temu. Konkretno, sami su odabirali rok za slanje pisama do kraja polugodišta školske godine 2023./2024., te su svi sudionici, uz odstupanje od dan-dva, ispoštovali postavljene rokove. Učenicima – sudionicima je rečeno da napisano pismo mogu ili zadržati za sebe, ili pokloniti nastavniku kojemu su pisali na kraju nastavne godine, odnosno kada završe četvrti razred. Učenici onih nastavnika koji su odabrani za sudjelovanje u intervjuu obaviješteni su da će se s njihovim nastavnicima provesti intervju s temom odnosa koji su isti s njima ostvarili, te ih se pitalo dozvoljavaju li da se njihovo pismo (neovisno o poklanjanju istog na kraju školske godine) pročita tijekom intervju kako bi se dobila prvotna i iskrena reakcija nastavnika. Svi učenici pet nastavnika koji su izabrani za intervju dali su pristanak da se njihovo pismo pročita nastavniku tijekom intervju, osim učenika nastavnika iz pilot istraživanja, koji nije pismo niti pisao.

3.6. Obrada podataka

Protokol intervju sastojao se od zaglavlja, pitanja, te rubrike za zapažanje. Razgovori su se snimali i transkribirali, nakon čega su se kodirali i interpretirali. U ovom dijelu važno je naglasiti da su se intervju transkribirali i analizirali nakon svakog obavljenog intervju odnosno simultano s prikupljanjem samih podataka, što je omogućilo lakše kodiranje i interpretiranje rezultata i dobivanja odgovora na postavljena istraživačka pitanja (Merriam i Tisdell, 2016). Također se vodio i transkribirao istraživački dnevnik sa opservacijama i promišljanjima tijekom i nakon svakog pojedinog intervju, a koji je također omogućio dubinsku analizu i eventualne preinake početnih kodova, kao i postupak ograđivanja tijekom samog terenskog istraživanja i analize podataka. Tijekom analize podataka pisali su se komentari i bilješke pored verbatimima, te se nakon svakog analiziranog i kodiranog intervju i istraživačkog dnevnika, te pisma nastavniku pisao poseban memo s refleksijama, ponavljajućim temama, idejama, te zanimljivim opservacijama koje bi trebalo proširiti u sljedećem intervjuu ili dodatno prokomentirati s već intervjuiranim sudionikom (Creswell, 2012). Takvo otvoreno kodiranje izvodilo se „*red po red, rečenica po rečenica, odlomak po odlomak*“ (Miroslavljević, 2021). Kodovi predstavljaju najmanje jedinice vrijedne pažnje unutar velike količine podataka koji su se organizirali u kategorije, te se svaka domena-tema sastojala od nekoliko kategorija. „*Kodovi su najmanja jedinica informacije o nečemu koja može stajati sama za sebe – mora biti interpretativna i u nedostatku ikakvih dodatnih informacija.*“ (Lincoln i Guba, 1985, str. 345). Grupiranje kodova u kategorije je intuitivan proces, koji je također sistematičan te ovisi o literaturi, cilju

istraživanja, istraživačkim pitanjima, značenjima koje im pridaju sudionici, iskustvima istraživačice i logičkom smislu (Merriam i Tisdell, 2016). Tu je važno spomenuti da određeni prvotno napravljeni kodovi nisu dalje uključeni u analizu, s obzirom da je primijećeno kako ne spadaju u niti jednu veću kategoriju, niti su uže povezani s istraživačkim pitanjima, te ne doprinose daljnjem razvijanju teorije niti pojašnjenju specifičnosti teme pozitivnih interpersonalnih osobnih odnosa učenika i nastavnika u srednjim školama. Kodovi koji su zadržani kao relevantni za organiziranje u kategorije te kasnije u domene-teme, bazirali su se na kodove prostora, vremena, aktivnosti, priča, osjećaja, odnosa i socijalnih struktura te posebno, kodovi samih citata¹¹. U ovom dijelu važno je također za napomenuti da su se transkribirani intervjui, kao i pisma nastavnicima iščitavala više puta, te su se dodatno i ponovno kodirali kako je svaki sljedeći intervju otvarao neku novu temu (kvalitativne tehnike prikupljanja podataka zahtijevaju sustavno vraćanje na već obrađene podatke - Braun i Clarke, 2006), a sve u svrhu generalnog razumijevanja glavne teme (Creswell, 2012). Svaki kod odnosno kategorija pojašnjena je korištenjem verbatimima te opisima verbatimima sudionika, kao i eventualnim zaključcima istraživača koji su nastali iz istraživačkog dnevnika i bilješki vođenih tijekom i nakon svakog pojedinog intervjua.

Dakle, sami kodovi, osim dakako iz prikupljenih podataka sudionika, proizašli su iz komentara, bilješki i opservacija istraživačice na transkribirani intervju, prvotno postavljeni široko (otvoreno kodiranje), uz postupno sužavanje u skladu s prikupljenim podacima nakon svakog sljedećeg intervjua. Vodila se tzv. *knjiga kodova* – popis široko postavljenih kodova s njihovim definicijama odnosno opisom onoga što određeni kod predstavlja za temu. Općenito se analizi podataka pristupilo tematski, pri čemu je specifično da istraživači imaju aktivnu i značajnu ulogu u identificiranju obrazaca, odnosno odabiru tema koje će se prikazati i interpretirati. Ne postoji pravilo o tome koliko je podataka potrebno da bi se izradila tema, one se ne mogu i ne trebaju kvantificirati. Još jedna ključna odlika tematske analize je i fleksibilnost istraživača dokle god su konzistentni u analizi te prate rigorozan i sustavni proces analize. Upravo zbog svoje strukture i jasnoće, tematska analiza pruža sigurnost mlađim istraživačima kojima je to prva ili među prvim kvalitativnim metodama analize (Terry i sur., 2017). Obrada podataka izvedena je u MAXQDA programu, za koji se dobila licenca preko Filozofskog fakulteta u Osijeku. Provela se induktivna analiza podataka, s obzirom da ne polazimo s pretpostavkama iz teorije, već je proces kodiranja taj koji dovodi do generalnih perspektiva. Kvalitativnim

¹¹ prema Susan Silbey – online tečaj o kvalitativnoj metodologiji organizatora Sveučilišta MIT

tehnikama približavamo izučavanu pojavu vlastitom iskustvu radi stjecanja dubljeg razumijevanja, što posljedično može generirati nove pretpostavke i doprinijeti svježini pristupa.

Opisani su sudionici (učenici i nastavnici) pozitivnog interpersonalnog osobnog odnosa, njihova iskustva s nastavnicima i učenicima s kojima su doživjeli navedeni odnos, kao i značenja koja isti pridaju takvim odnosima. Parafrazirajući Merriam i Tisdell (2015), kao kvalitativna istraživačica, ovim istraživanjem želim razumjeti kako učenici i nastavnici interpretiraju svoja iskustva u dijadnim odnosima, kako konstruiraju svoj svijet i koja značenja pridaju tim iskustvima i fenomenu koji istražujem.

3.7. Vjerodostojnost istraživanja

Valjanost i pouzdanost u kvalitativnim istraživanjima ne očituju se na identičan način kao kod kvantitativnih istraživanja te se podvode pod pojam vjerodostojnosti (*eng. trustworthiness*). Jedan od načina ostvarivanja vjerodostojnosti ovog istraživanja ogleda se kroz uzorak koji je pokrio sve vrste obrazovnih programa u Republici Hrvatskoj, kako je i definirano u Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnim i srednjim školama. Istome je pomogla i već spomenuta teorijska i metodološka triangulacija. Istraživačica je sa sudionicima bila u kontaktu na način da im je poslala dijelove analiziranih podataka te ih zamolila za komentare kako bi se što više približila onome što su sudionici i željeli naglasiti, što verbalnom što neverbalnom komunikacijom. Na taj način istraživačica je provjeravala vjerodostojnost vlastitih zaključaka baziranih na analiziranim podacima, a što je još jedan način na koji se doprinijelo postupku ograđivanja od vlastite interpretacije tijekom analize podataka. U ovom istraživanju općenito se težilo podizanju vjerodostojnosti kako to navodi Patton (2002), a koja se u kvalitativnim istraživanjima ogleda u:

- 1) produženom i upornom terenskom istraživačkom radu (kroz već navedenu i pojašnjenju periodičnu analizu podataka i potkrepljivanje istih kako bi se osiguralo poklapanje između nalaza i stvarnosti kako je viđena od strane sudionika);
- 2) korištenju verbatima
- 3) opisima s niskom razinom utjecaja istraživača
- 4) mehaničkom snimanju podataka (pametni telefon/diktafon);

- 5) provjeri zaključaka od strane sudionika tijekom procesa analize podataka
- 6) analizi i prikazu diskrepantnih rezultata
- 7) refleksivnosti istraživača
- 8) etičnosti istraživanja¹².

Analitičku generalizaciju moguće je primijeniti i u kvantitativnim istraživanjima, no ona svoj puni smisao dobiva u kvalitativnim istraživanjima jer postaje sastavni dio uvida istih. Radi se o teorijskoj generalizaciji, odnosno o razvoju teorije o društvenom fenomenu koji istražujemo, ili o jednom njegovom aspektu, a koja nam je omogućena zbog dovoljno dubokog uvida u sam fenomen istraživanja potpomognutog upravo kvalitativnim tehnikama. Kroz svako kvalitativno istraživanje pokušavamo razumjeti procese koji se zbivaju unutar nekog fenomena, odnosno pokušavamo vidjeti na koji je način naše istraživanje „*u relaciji sa svijetom*“, odnosno želimo da naše istraživanje ispriča svoju priču o „*harmoniji, balansu, konzistentnosti i integritetu*“ u okviru određene društvene pojavnosti (Kim, 2015: str. 86). No, do analitičke generalizacije zapravo dolazimo rigoroznim induktivnim procesom razmišljanja od podataka do zaključaka i uvida. Dakle, da bi se od koncepata došlo do teorije, valja identificirati dokaze koji podupiru konceptualizaciju, kroz promišljen induktivni proces koji daje kredibilitet istraživanju. Na taj se način čitatelju omogućava dovoljno bogatstvo i dubina zaključaka i uvida istraživanja da mu jamčimo stupanj generalizacije u odnosu na polje u kojem je provedeno istraživanje (Polit i Tatano Beck, 2010). Drugim riječima, analiza podataka istraživanja mora biti takva da u svojim uvidima donesemo dovoljno duboke i bogate opise koji mogu poslužiti čitatelju da teorijski razumije što se događa u okviru istraživanog fenomena.

Druga vrsta generalizacije u kvalitativnim istraživanjima jest takozvana transferna generalizacija ili transferabilnost, odnosno prenosivost uvida iz istraživanja u druge kontekste, situacije. Ova je generalizacija bliska konceptu proksimalne sličnosti – duboki opisi stvarnosti i pojedinih slučajeva omogućuju autoru i čitateljima da primjene slučaj na druge slučajeve, s obzirom na mogućnost usporedbe u kolikoj se mjeri situacije i konteksti poklapaju ili, pak, razlikuju (Firestone, 1993). U ovoj generalizaciji sudjeluje čitatelj, te zato što se susretao s fenomenom koji smo istraživali i uvidom u naše rezultate, ima dojam da u njima može prepoznati svoje iskustvo ili djeliće svoga iskustva, odnosno da mu je ono što smo opisali poznato. Imajući u vidu da se u okvirima ovog istraživanja pozitivni interpersonalni osobni

¹² Patton (2002) spominje još i sudioničku recenziju, koja neće biti korištena u ovom istraživanju.

odnosi učenika srednjih škola i nastavnika promatraju kao svojevrsni ‘kritični slučajevi’ za koje je neophodno osigurati uzorak kritičnih slučajeva (Patton, 1990), moguće je promišljati i o doprinosima takozvane transferne generalizacije.

Fenomen istraživanja koji se proučava kvalitativnim tehnikama prikupljanja podataka u socijalnom aspektu najčešće je fluidan, višeznačan i kontekstualan; svaka data informacija od strane sudionika i interpretacija iste ovisi o kvaliteti i kompetencijama samog istraživača. Zbog toga i govorimo o emergentnosti kvalitativnog pristupa, što zapravo postizanje vjerodostojnosti na tradicionalan, kvantitativan način čini gotovo pa nemogućim – puno je važnije postići konzistentnost prikupljenih podataka (Merriam i Tisdell, 2016).

Druge karakteristike kvalitativnih istraživanja su iterativni pristup i refleksivnost (Levitt i sur., 2018). U praksi, to može podrazumijevati naizmjenične cikluse prikupljanja i analize podataka u okviru istog istraživanja, a što je već gore navedeno. Refleksivnost se odnosi na spremnost istraživača da osvijesti i eksplicira svoje ontološko-epistemološko paradigmatско utemeljenje iz kojega ulazi u istraživački proces, odnosno svoj odnos prema istraživanom fenomenu, svoj osobni stav, poziciju ili „glas“ koji je može bitno utjecao na istraživački dizajn i provedbu istraživanja. Doduše, važno je također naglasiti da je subjektivnost u kvalitativnim istraživanjima *„vrlina, jer je temelj za istraživačev osebujan doprinos, onaj koji nastaje iz jedinstvene konfiguracije njegovih osobnih kvaliteta povezanih s podacima koji su prikupljeni.“* (Peshkin, 1988; 18). Uronjenost u temu koja se kvalitativno istražuje, ukoliko se istraživač pravilno odmakne od vlastitih pretpostavki prilikom interpretacije rezultata, može doprinijeti bogatstvu rezultata i boljem razumijevanju teme od strane trećih osoba koje ju sagledavaju u potpunosti objektivno.

3.8. Etičnost istraživanja

Koristio se informirani pristanak za svakog sudionika, koji je sadržavao informacije o istraživanju (svrha, metoda, mogući rizici istraživanja), kontakt istraživača, informaciju da je u svakom trenutku moguće odustati od daljnjeg sudjelovanja te informaciju o dostupnosti rezultata istraživanja nakon analize podataka. Istraživačica je sa sudionicima pokušala uspostaviti što otvoreniji odnos i visoku razinu povjerenja, te je dojm da je sa svakim sudionikom ostvarila potreban otvoreni odnos. Sudionici su po završenom intervjuu izražavali zadovoljstvo provedenim intervjuom, postavljenim pitanjima te daljnju zainteresiranost za

temu. Dapače, neki od sudionika samostalno su se javili kako bi izvijestili o upisanim fakultetima i daljnjim odnosima s nastavnicima nakon završene srednje škole. Što se tiče intervjua s nastavnicima, sudionici su ispunili i potpisali informirani pristanak te isti skenirani vratili putem elektroničke pošte, s obzirom da je intervju bio odrađen online, preko platforme Zoom.

Garantirala se povjerljivost dobivenih podataka i identiteta sudionika prema trećim osobama. Tijekom procesa istraživanja održavala se komunikacija sa sudionicima i elektroničkim putem, te putem mobitela.

Tijekom istraživanja provodila se refleksivnost istraživača, prije, tijekom i nakon istraživanja, a na način na koji je prethodno opisano. Pitanja i potpitanja, te smjer razgovora sa sudionicima bio je prilagođen događajima u okviru istraživanja a do kojih se dolazilo u razgovorima, promišljajući o novim načinima interpretacije poznatih fenomena. Sve navedeno bilo je potpomognuto aktivnošću pisanja istraživačkog dnevnika.

Istraživačica je tijekom provođenja istraživanja, analize i interpretacije podataka te komunikacije sa sudionicima prije, tijekom i nakon provođenja istraživanja poštovala odredbe Etičkog kodeksa Sveučilišta u Osijeku.

4. KVALITATIVNA ANALIZA

Kvalitativna metodologija podrazumijeva prepoznavanje zajedničkih tema odnosno kategorija, te ponavljajućih obrazaca, odnosno odgovora na postavljena istraživačka pitanja. Patton (2015; str. 572) navodi kako se „s obzirom da kao kvalitativni istraživači nemamo statističke testove koji nam mogu pomoći da prepoznamo važne obrasce, moramo osloniti na svoja vlastita viđenja, razumijevanje, inteligenciju, iskustvo i prosudbu.“. Riječi koje dobijemo kao podatke od svojih sudionika su apstraktne prirode; riječi su na neki način prikaz stvarnosti, ali ne stvarnosti kao takve – u tome leži ljepota kvalitativne analize: mi kao istraživači stojimo bliže realnosti nego što bi bili da smo između sebe i sudionika stavili instrument (Merriam i Tisdell, 2016). Tada je važna i vlastita perspektiva, a navedena subjektivnost se naglašava, *nikako uklanja ili umanjuje*, te kao istraživači moramo ostvariti empatiju sa svojim sudionicima kako bi što bolje razumjeli osobna iskustva što ih sudionici donose.

Kroz kategorije triju domena razrađeni su verbatimi sudionika (Domena obilježja osoba u interpersonalnim odnosima učenika i nastavnika, Domena iskustva u pozitivnim interpersonalnim osobnim odnosima te Domena obilježja dijadnih odnosa), na način da su se unutar svake pojedine teme prvo predstavili verbatimi i mišljenja učenika, nakon čega slijede verbatimi odnosno stavovi nastavnika. S obzirom da su se pitanja u intervjuima učenika i nastavnika doticala istih tema, uz nekoliko razlika, bilo je logično unutar jedne kategorije i svakog pojedinog koda predstaviti oba stajališta. Također, određeni kodovi pojašnjeni su citatima iz pisama učenika, koji se nalaze odmah nakon učeničkih verbatima određenog koda, te su posebno naznačeni kao „pismo nastavniku/nastavnici“.

4.1. Domena obilježja osoba u interpersonalnim odnosima učenika i nastavnika

Domena obilježja osoba obuhvaća međusobno povezane elemente koji oblikuju kvalitetne interpersonalne odnose u obrazovnom kontekstu. Istraživanje je identificiralo tri glavne kategorije: *Nastavnik u učionici*, *Nastavnik unutar i izvan razrednog okruženja*, te *Nastavnik i učenik unutar i izvan razrednog okruženja*.

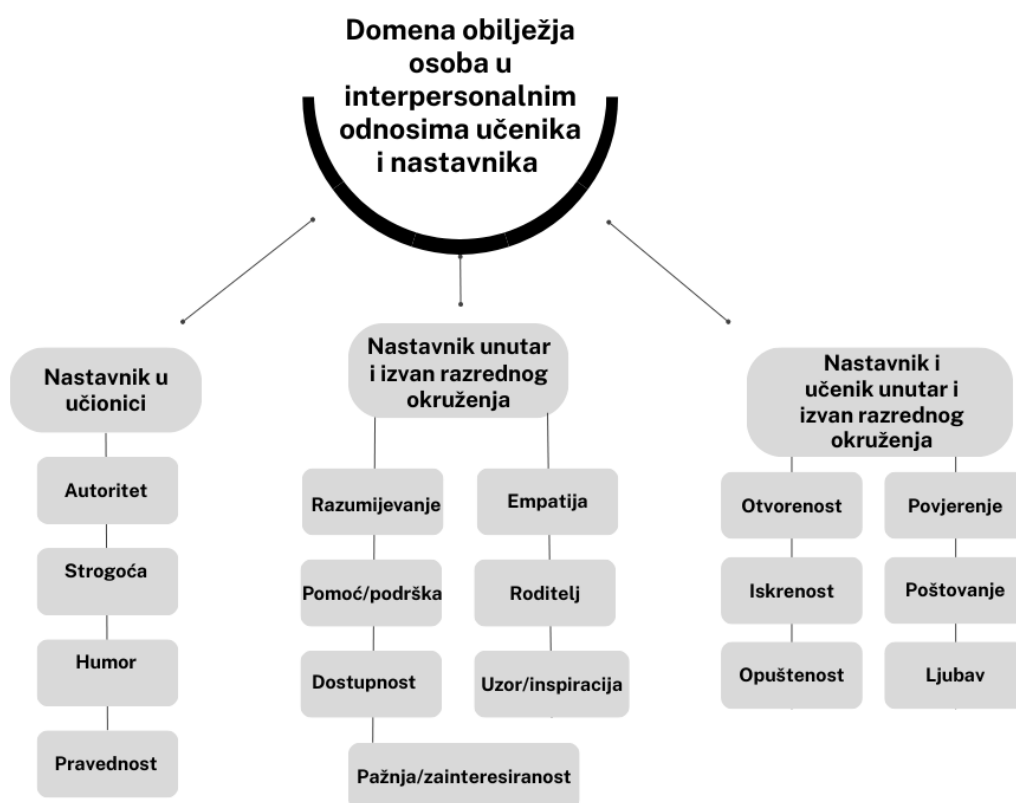
U prvoj kategoriji *Nastavnik u učionici*, osobine poput autoriteta, strogoće, humora i pravednosti ističu se kao temeljne za uspostavljanje radne atmosfere i zadobivanje poštovanja

učenika. Autoritet i strogoća uglavnom se percipiraju pozitivno kada su utemeljeni na stručnosti i predanosti, dok pravednost predstavlja univerzalnu vrijednost koja osigurava jednak tretman svih učenika. Humor, iako pridonosi opuštenosti, različito se vrednuje – učenici ga često smatraju dodatnom, ali ne presudnom, odlikom, dok ga nastavnici češće vide kao važan alat.

Druga kategorija *Nastavnik unutar i izvan razrednog okruženja* naglašava nastavnikovu ulogu koja nadilazi formalne nastavne okvire. Učenici posebno cijene nastavnike koji pokazuju razumijevanje i podršku ne samo u rješavanju školskih teškoća, već i u osobnim životnim izazovima. Empatija, zainteresiranost za učenikove hobije i probleme te spremnost na pomoć ključni su elementi takvog pristupa. Učenici takve nastavnike često doživljavaju kao uzore i “druge roditelje”, prepoznajući u njima inspiraciju za vlastiti osobni razvoj. Nastavnici potvrđuju važnost tih karakteristika, ali naglašavaju nužnost balansiranja emocionalne bliskosti i profesionalnog integriteta, kako bi se zadržala objektivnost i očuvao autoritet.

Treća kategorija *Nastavnik i učenik unutar i izvan razrednog okruženja* objedinjuje obilježja i učenika i nastavnika, otkriva kako obje strane cijene iskrenost, otvorenost i opuštenost u međusobnoj komunikaciji, uz nužnost postojanja poštovanja i povjerenja. Učenici naglašavaju važnost nastavnikove dostupnosti i emocionalne podrške, dok nastavnici, iako cijene iste osobine, ističu i važnost dosljednosti te održavanja profesionalnih granica. Pritom obje strane prepoznaju da pretjerana emocionalna uključenost može otežati očuvanje autoriteta i objektivnosti, ali ne umanjuje značaj povjerenja i empatije kao temelja odnosa.

Na kraju, i učenici i nastavnici svjedoče o postojanju snažne emocionalne povezanosti, koju neki opisuju kao ljubav. Ta se emocija najčešće izražava implicitno – učenici kroz pisma nastavnicima, a nastavnici kroz iskaze o osjećajima koje je teško racionalno objasniti. Ljubav se javlja intuitivno, kao rezultat međusobnog poštovanja, povjerenja i zajedničkog iskustva, potvrđujući da pozitivni interpersonalni odnosi u obrazovanju nadilaze formalne uloge i zadatke, te se temelje na ljudskoj povezanosti i obostranom priznavanju vrijednosti druge osobe.



Slika 10. Tema 1. Domena obilježja osoba u interpersonalnim odnosima učenika i nastavnika

4.1.1. Nastavnik u učionici

Kategorija *Nastavnik u učionici* obuhvaća četiri temeljne osobine nastavnika koje prema rezultatima istraživanja oblikuju primjerenu razrednu atmosferu te utječu na razvoj kvalitetnih interpersonalnih odnosa: autoritet, strogoću, humor i pravednost nastavnika. Učenici autoritet i strogoću uglavnom percipiraju pozitivno, povezujući ih s poštovanjem, stručnošću i predanošću predmetu, ali ih razlikuju od prisilnog ili „umjetnog“ autoriteta koji ne cijene. Pojašnjavaju kako nedostatak autoriteta i manjak strogoće nastavnika često zna dovesti do situacija iskorištavanja nastavnika od strane drugih učenika. Nastavnici autoritet i strogoću vide kao korisne osobine u učionici, ali ne i nužne u razrednom odjelu. U pogledu važnosti humora nastavnika, učenici pokazuju heterogena mišljenja. Gotovo svi učenici cijene duhovitog nastavnika te uživaju u nastavničkom sarkazmu, ponekad i ironiji u komunikaciji. Međutim, iako humor učenicima pridonosi opuštenosti, nije uvijek presudan za odnos, dok ga nastavnici često smatraju značajnijim elementom. Pravednost je univerzalno prepoznata i kod učenika i

kod nastavnika kao temelj profesionalnog integriteta i odnosa povjerenja, pri čemu učenici naglašavaju važnost jednakog postupanja prema svima bez obzira na bliskost odnosa.

Tablica 2. Kategorija 1.1. Nastavnik u učionici

TEMA	KATEGORIJA	KODOVI
DOMENA OBILJEŽJA OSOBA U INTERPERSONALNIM ODNOSIMA UČENIKA I NASTAVNIKA	NASTAVNIK U UČIONICI	AUTORITET STROGOĆA HUMOR PRAVEDNOST

4.1.1.1. Autoritet

Pojam autoriteta ponekad se veže za pojam strogoće, međutim, neopravdano i gotovo pa isključivo u negativnom smislu, barem u svakodnevnoj komunikaciji. Sudionici učenici jasno ističu važnost autoriteta kojeg nastavnik projicira na nastavi, povezujući ga s poštovanjem — napominju kako jedno teško može postojati bez drugog. Kada nastavniku nedostaje autoriteta, sudionici to vide kao plodno tlo za iskorištavanje od strane drugih učenika u razredu, čemu nerado svjedoče, naročito ukoliko se radi o nastavniku s kojim su uspostavili pozitivan odnos. Autoritet nastavnika vide kao znak da mu je stalo do sebe, svog posla i predmeta, te da želi da učenici steknu znanje; s takvim nastavnicima rado ulaze u bliske odnose. Važno je da autoritet

bude prirodan, usklađen s osobnošću i osobnim stilom rada, a ne nametnut hijerarhijom, jer to učenici ne poštuju i može ih odvratiti od pozitivnog odnosa. Takav autoritet gradi se na stručnoj kompetentnosti, dosljednosti, pravednosti, ranoj postavi jasnih pravila, samopouzdanju i održavanju profesionalnog dostojanstva uz poštovanje učenika. U tom smislu, nastavnik koji ima autoritet djeluje samouvjereno i mirno, postavlja jasna pravila od početka i dosljedno ih provodi, pravedan je i jednak prema svima, prirodan u svom stilu, te kombinira ozbiljnost i toplinu bez gubitka profesionalnih granica.

Nastavnici, zanimljivo, ne doživljavaju pojam autoriteta kao nešto što nužno *mora* postojati u razrednom odjelu, međutim, većina vjeruje da mora postojati barem do neke mjere. U svakom slučaju, autoritetu ne pridaju jednaku važnost koju mu pridaju učenici, ali je u tom smislu važno primijetiti i činjenicu da nastavnici u gimnazijama s punim razrednim odjelima nemaju isto poimanje autoriteta u nastavi kao nastavnici u umjetničkim i strukovnim školama čija se nastava proteže od individualne do rada u manjim grupama. U većim razredima važniji su jasni okviri i signal da „postoje granice“, dok se u manjim grupama/individualnoj nastavi više naglašava suradnički ton i izbjegava se sve što pobuđuje strah. Dio nastavnika priznaje da bliskost može „omekšati“ disciplinu, pa povremeno reafirmiraju granice. Naglašavaju da autoritet ne proizlazi iz kažnjavanja ocjenama, nego iz dosljednosti, pravednosti i međusobnog poštovanja. Nastavnici smatraju da se učenička percepcija autoriteta pojedinih nastavnika stvara i prije nego što kroče nogom u školsku zgradu – „*Oni kada se upisuju, već tu kreću neke urbane legende o nama i oni već tada imaju neki stav o tebi...*“ (MNP).

„*Mislim da se ta razlika između profesora može osjetiti od početka prvog razreda... (...) Neki profesori dođu na sat i pokušavaju taj neki forsirani autoritet... Odmah je jasno da to neće baš upaliti.*“ (ŽUS1)

„*Moja škola ima taj neki obiteljski odnos gdje se svi nekako poštuju ali isto tako profesori imaju autoritet i sve je nekako skladno. Međutim, ima i situacija gdje nedostaje autoriteta... (...) Imamo jednog profesora kod kojeg autoritet nije toliko prisutan, pogotovo prema dečkima, i zato nema tog poštovanja jer su shvatili da mogu šta god i da će im progledati kroz prste i da im je više prijatelj nego profesor. Mislim, dapače, možeš ti meni biti prijatelj, ali prvo te moram naučiti poštivati a bez autoriteta...teško. Recimo, meni je jako bitno da osoba koristi puno humora, da nas opusti, ali i da ima određenu dozu autoriteta jer čim nema autoriteta, meni ta osoba ne može biti dobar profesor.*“ (ŽUG1)

„Meni znaju moji reći, razrednice, kad vi dođite s onim raširenim očima, mi smo gotovi, neki gard ili stav iz kojeg vide, s ovom se nećemo šaliti. Ja njima kažem, ja ću vam biti dobra, odlična, bolja nego vi meni, ali (smijeh)...ako me iskušavaš...ja sam tu direktna, pogotovo kad su prvi razred, sve ću vam izaći ususret, ali ako se moja pravila ne poštuju...(...) oni me nikada neće dovesti u situaciju gdje ću ja sada stati ko' pegla i neću znati šta da radim...ja ću se isprсити i reći ću da je moja zadnja. Skuže po nekom temperamentu.“ (ŽNS)

„Mora biti taj autoritet neki određeni. Meni kolegice stalno ponavljaju da moram biti stroži i imati taj neki autoritet, trebaš biti strog, daj im pokaži...ja sam shvatio da ja to uopće ne želim. Ja imam autoritet na razini na kojoj ja želim imati, nitko mi ne radi probleme (...) ...oni će ionako svi napraviti na kraju šta ja kažem.“ (MNS)

„Moj cijeli princip rada i ta neuroznanost se bazira na tome da ako je dijete strah, da učenja nema. Po meni nešto što je autoritet stvara strah. Toga u individualnoj nastavi ne bi trebalo biti.“ (ŽNU)

4.1.1.2. Strogoća

Kao što je već spomenuto, strogoća se često pogrešno poistovjećuje s autoritetom, iako autoritet nastavnika može postojati bez strogoće, dok nastavnik može biti strog i bez stvarnog autoriteta. Učenici strogoću uglavnom vide pozitivno kada je utemeljena pravilima i provodi se mirno i dosljedno, bez povišenog tona. Ne smeta im blizak odnos s takvim nastavnikom, ali „strogoća bez pokrića“, usmjerena samo na održavanje reda bez jasnog razloga, dovodi do gubitka poštovanja.

Nastavnici također odbacuju povišeni ton kao način rješavanja nediscipline i ističu da je ključ rano postavljanje jasnih pravila, nakon čega često „bude dovoljna samo jedna riječ“. Strogoću većina smatra potrebnom, iako neki nastavnici priznaju da „nisu dovoljno strogi“. Dio nastavnika je stroži u početnim fazama odnosa ili karijere te kasnije ublažavaju pristup, dok drugi održavaju stabilnu razinu strogoće kroz cijeli radni staž. Obje skupine naglašavaju važnost dosljedne primjene strogoće prema svim učenicima, bez obzira na bliskost odnosa, kako bi se zadržalo povjerenje i objektivnost.

„Da, jako. Da. Ona je stroga, ta njena strogoća nama pruža neku sigurnost da ćemo dobro napisati maturu jer su joj ispiti jako teški, tako da automatski znamo da imamo izvrsno znanje, neovisno o ocjeni koju imamo kod nje.“ (ŽUG1)

„...daje nam da si skuhamo čaj, kavu ujutro, da dođemo na sebe ako imamo prve sate ujutro, ali i je stroga jer ako vidi da ništa ne radimo onda nam kaže da se pokrenemo i da imamo rokove. Mi to uvijek ispoštujemo. Mislim, mora biti stroga, moraju postojati neki okviri ponašanja...“ (ŽUU2)

Kad čujem priče drugih škola i drugih profesora, sve je nekako ozbiljno, pisanje, prepisivanje s ploče, mislim da se ne može niti očekivati da će se razviti lijepi odnosi iz takvih situacija kada se nastavnik izživljava nad učenicima.“ (MUG1)

„Smatram da je stroga, i smatram da je to jako bitno, radi razine poštovanja, postizanja mira i kulture unutar razreda.“ (MUS1)

„Kada profesor nije dovoljno strog, onda se nemir nastavi i ne može se kontrolirati. A ona, da, pa recimo da je stroga, ali to zapravo ovisi o tome kakvi smo mi na satu.“ (MUG2)

„Da, je, i treba biti strog i znati kada biti strog a kada je zezancija, kad se radi se radi... Kad je strog nije da se izderava niti iskaljuje na nekoga, stvarno je korektan.“ (MUP1)

„Bio je jedan mali, jadan, prestrašen... ja sam ga izveo pred ploču. on se sav tresao, ja govorim dobro pa šta se ti mene bojiš, on govori a da, malo da...Ne znam od kuda taj strah. Ali, dobro, to je dvosmjerna cesta, neće se desiti da ja predajem, a da njih troje iza gledaju filmić na mobitelu jer ću uzet taj mobitel i...i ja kad tako krenem, kad tako odreagiram onda oni kao ho, ho, ne može se gledat filmić, zamisli!...(…)...to oni percipiraju kao strogo jer kužiš, ja kad pričam, ja hoću da je tišina.“(MNP)

„I ja jesam stroga, ja to priznam, doista, ja jesam gruba, uvijek kažem - startat ćemo čelično pa ću lako popustiti.“ (ŽNS)

„Kad sam bila na porodiljnom dvije godine, pa kad sam se vratila, rekli su da mi je zamjena bila kamilica, jer kod mene je rad, red, volim da se vježba.“ (ŽNU)

„Strogost u smislu krutosti ne, ono „ili tako ili nikako“, to ne. Strogost u smislu da se sve mora znati kad se nešto radi, da, u smislu da postoje obveze koje moramo napraviti, nema tu hoće li ili neće pročitati lektiru, zna se da moraju, ali da osvijeste da ako nisu, nisu napravili ono što se moralo i onda moraju snositi posljedice. Dakle, strogost u smislu kontrolnog rada, lektire,

školskih zadaća, domaćih zadaća, da, postoje smjernice, to se mora napraviti i nema tu. Imaju priliku popraviti i sada i poslije i onda i kad se dogovorimo, dakle, tu mi je jasno da postoje razlozi zašto nešto nije, ali nećemo pilati po razlozima nego ćemo naći rješenja. Mislim da samo tako može nastati povjerenje, a samim time i odnosi s tom djecom.“ (ŽNG)

4.1.1.3. Humor

Niti kod učenika niti kod nastavnika nije postignut konsenzus o važnosti humora u nastavi i razvoju pozitivnih odnosa. Učenici cijene humor zbog opuštenosti i posljedično većeg angažmana u nastavi, ali ga ne doživljavaju svi kao nužan preduvjet za bliskost; dok nekima jest presudan, drugima ga vide kao ugodan dodatak. Važnije im je da nastavnik stvara pozitivnu atmosferu u kojoj se mogu smijati i biti opušteni, bez obzira na njegovu razinu duhovitosti. Posebno cijene inteligentan i pravovremeno plasiran humor.

Nastavnici humor doživljavaju kao važan alat za motivaciju i otvaranje komunikacije, često mu pridajući veću važnost nego učenici. Pritom su svjesni granica, doziraju ga prema situaciji i naglašavaju da šala mora biti primjerena, jer neprimjerene ili pogrešno shvaćene šale mogu narušiti poštovanje i odvratiti učenike od daljnje komunikacije.

„Išla je s nama na izlete i s toliko godina je izlazila s nama i bilo nam je zabavno jer je uvijek ironična, sarkastična i voli se šaliti s nama. (...) Taj odnos koji mi s njima stvaramo je zapravo...mi njih poštujemo a u isto vrijeme se možemo šaliti s njima. Neki profesori to neće dozvoliti, dok recimo ova profesorica voli i šale na svoj račun te se šali s nama i nekada nam zna čak i spustiti na smiješan način. (...) Jako mi je važan humor zato što smatram da mi ne možemo sjediti 45 ili 90 minuta samo prepisujući gradivo te profesorica mora zaokupiti našu pažnju i to ona jako dobro radi tj. koristi takve taktike. Humor je jako bitan jer profesorica koristi inteligentan humor, jako je ironična i ne može svatko shvatiti njen humor. Netko bi to mogao percipirati kao uvrede a zapravo je ironija. To je karakteristika koju imaju rijetki profesori, vrlo je intelektualno nadarena.“ (ŽUG1)

„Ima razinu humora, jednu pristojnu razinu recimo...to ne ide previše u neke ekstreme, upravo radi tog poštovanja. Smatram da je taj humor generalno vrlo bitan, zbog postizanja dobre, opuštene atmosfere među učenicima i njihovog odnosa s učenicima.“ (MUS1)

„Zašto ja to volim, jer je meni kasnije lakše raditi... želim da u predavanju imamo neki kontakt, bacim neku foru jer onda se nasmiju i meni je lakše raditi. Ali ima, ima jedno dva, tri slučaja gdje je to baš jasno bilo, gdje su učenici, gdje je učenicima nešto što sam ja mislio da je nekakva dobra zezancija znalo zasmetati. Imam feeling da ne kuže taj neki humor i kad ne kuže humor onda ti moji naponi padaju u vodu. (...) ... i onda tu krene više ta komedija na samu tu situaciju ali ne bi rekao da sam nešto pretjerano humorističan ali pokušavam ih nasmijati zato što mislim da ako želim da nešto nauče, da oni prvo moraju biti „alert“.“ (MNP)

„Mislim da je, mojima to recimo dosta paše, monotono im ne paše, nama je baza šala i humor te naše komunikacije, da uđeš s blagim osmijehom i relativno raspoložen a ne namrgođen, gdje će ti se dijete otvoriti ako ti je faca kao da ideš na sprovod. Nama je pjesma kad oni skuže tko je šef. Taj humor je podloga odnosa, doprinosi kvaliteti jer se ljudi više otvaraju u takvom opuštenom okruženju.“ (ŽNS)

„Pa humor mi je zanimljiv kod te opuštenosti, ali ja radim granicu, kada radimo, mi radimo, a uvodni dio sata ili kada nešto rješavaju pa ja šecem po učionici, onda možemo se šaliti. Mislim da to ovisi o temi, o grupi, jesmo li u razredu ili vani, o svemu...ne sviđa se to svima možda...ja to sve skupa pokušavam uzeti u obzir.“ (MNG)

4.1.1.4. Pravednost

Učenici cijene pravednog nastavnika i ne očekuju posebne povlastice od onih s kojima su razvili bliske odnose. Smatraju da se nastavni proces i sadržaj trebaju odvojiti od osobnog odnosa, a iako priznaju da su ponekad imali koristi od popuštanja zbog bliskosti, dugoročno to ne smatraju dobrim rješenjem. Ističu važnost jednakog tretmana i ocjenjivanja bez favoriziranja, kako se ostali učenici ne bi osjećali zapostavljeno i kako nastavnik ne bi dolazio u neugodnu situaciju.

Nastavnici pravednost vide kao temelj profesionalnog identiteta te nastoje održati jednakost čak i kada postoji dugotrajan i blizak odnos s učenicima, svjesni da favoriziranje, pa i nenamjerno, može narušiti povjerenje razreda.

„Uvijek će se truditi da bude onako kako ona misli da je pravedno, da sve bude po zaslugama. Naša nastava je individualna, mi često ne vidimo kako se ona ponaša prema drugima, ali razmjenjujemo iskustva i znamo da nema favorita – svima pristupa na isti način.“ (MUU1)

„Volim taj fer-play kod nastavnika, to mi je baš bitno, tako mi je kul kad imaju kao te dvije persone, jedna u razredu i jedna vani s nama na odmoru. Tako poštuje sebe i svoj predmet jer neće dozvoliti da ju netko zeza samo zato što skupa vani piju kavu iz automata. Prema svima je jednaka, pravedna u smislu ocjena i stava, sve...“ (ŽUG2)

„A da, znalo je biti situacija kada smo iskoristili to, ne bih rekla namjerno, više jer smo, eto, bili klinci, pasalo nam je u tom trenutku... On se stvarno trudi biti pravedan ali teško je to kada smo toliko vremena s njim, toliko sati, toliko predmeta, toliko godina... I onda se desi da malo neka situacija eto, vidi se da smo dobri, da smo bliski, ali ne bih rekla da to znači da on zbog toga nije pravedan, više je to do nas. Tu je dobro što je praktički cijeli razred s njim baš ono dobar, da nije tako onda bi se ta razlika jače osjetila, ali iskreno mislim da onda ne bi ni dozvolio da bude bilo kako osim onako kako on kaže.“ (ŽUU1)

4.1.2. Nastavnik unutar i izvan razrednog okruženja

Učenici su upitani da navedu tri obilježja nastavnika s kojim su uspostavili pozitivan interpersonalni osobni odnos, a koje su najviše utjecale na to da upravo taj nastavnik bude onaj s kojim će uspostaviti najbliži odnos. Također, navedena obilježja bilo je potrebno, koliko je to moguće, rangirati prema važnosti. Nastavnici koji pokazuju razumijevanje za njihove školske i životne neprilike, te im pritom pruže podršku i pomoć, visoko kotiraju na ljestvici poželjnih osobina nastavnika s kojima učenici žele formirati bliske osobne odnose. Važno im je da je nastavnik zainteresiran za njihove živote i van nastave, te osjećaju kada im iskazuje empatiju u situacijama kada im je potrebno. Učenici takve nastavnike gledaju kroz prizmu drugog roditelja, te u njima vide uzor odnosno inspiraciju za to kakvi bi oni željeli biti kao ljudi jednom kada više ne budu samo učenici u srednjoj školi.

Nastavnici ove osobine prepoznaju kao važne, no u interpretaciji naglasak stavljaju na ravnotežu između bliskosti i profesionalnog integriteta. Empatiju i zainteresiranost smatraju temeljem izgradnje povjerenja, ali ističu da pretjerana emocionalna uključenost može narušiti objektivnost i otežati održavanje autoriteta. Obje skupine slažu se da dostupnost, empatija i

iskrena zainteresiranost čine osnovu kvalitetnog odnosa, premda učenici naglašavaju osobnu povezanost i emocionalnu podršku, dok nastavnici više vrednuju dosljednost, profesionalne granice i stabilnost odnosa kroz vrijeme.

Tablica 3. Kategorija 1.2. Nastavnik unutar i izvan nastavnog okruženja

TEMA	KATEGORIJA	KODOVI
DOMENA OBILJEŽJA OSOBA U INTERPERSONALNIM ODNOSIMA UČENIKA I NASTAVNIKA	NASTAVNIK UNUTAR I IZVAN NASTAVNOG OKRUŽENJA	RAZUMIJEVANJE POMOĆ/PODRŠKA DOSTUPNOST PAŽNJA/ZAINTERESIRANOST EMPATIJA RODITELJ UZOR/INSPIRACIJA

4.1.2.1. Razumijevanje

Učenici razumijevanje nastavnika doživljavaju višeslojno: kao prepoznavanje njihovih emocionalnih stanja i raspoloženja, fleksibilnost u izvršavanju školskih obveza, te spremnost da prilagode zahtjeve kada primijete da pojedini učenik nije u mogućnosti sudjelovati punim kapacitetom. Posebno cijene kada nastavnik reagira empatično na teške osobne ili obiteljske okolnosti, psihološke poteškoće ili zdravstvene izazove, pružajući konkretnu podršku i osjećaj sigurnosti. Pojedini sudionici navode razumijevanje kao najvažniju nastavničku osobinu pri formiranju bliskog odnosa, naglašavajući važnost iskrenog slušanja i otvorenog razgovora.

Nastavnici objašnjavaju da im u razumijevanju učenika pomaže životno iskustvo i vlastite slične situacije iz mladosti. Neki od njih pristupaju učenicima kao vlastitoj djeci, dok istovremeno održavaju očekivanja.

„Bilo je više situacija gdje bi netko od nas iz razreda došao sav nikakav na sat i on bi skužio, ok, nju danas ne smijem dirati (smijeh), onako, baš nas kuži...(…)...masu puta se znala desiti situacija, neki loš dan, dođem na sat, pustite me na miru, ne gledajte me, ne dirajte me...i onda bi pričao sa mnom dok ne bi rekla o čemu se radi...“ (ŽUS1)

„Što se tiče mene, ja imam granični poremećaj ličnosti pa dobijem napadaje panike i tako, pa mi je pomogla dosta oko toga...nisam joj konkretno rekla da imam taj poremećaj ali su skužili jer sam imala dosta česte napade prošle godine jer su mi doktori eksperimentirali s terapijama. Istraživač: Kako ti je ona točno pomogla, kako je reagirala na to? - Rekla je svima da malo utihnu, onda mi je došla blizu i mazila me po ramenu, pitala treba li pozvati psihologu. Razumije me, pomaže mi, sve je to isprepleteno...“ (ŽUU2)

„Naš odnos je i započeo tako što je pokazala razumijevanje za moju obiteljsku situaciju, mislim generalno je puna razumijevanja i sada, ali to je bio ključan trenutak, kada mi je pokazala da mogu s njom pričati o tome, a nisam baš to sa svima dijelila.“ (ŽUG2)

„Volim to što će me uvijek saslušati, ali ne onako, da me se riješi, to se osjeti...to najviše cijenim kod nje. A sad, poredak karakteristika po važnosti, da, zapravo mi je razumijevanje prvo, to mi je ključno...“ (MUG2)

„Uvijek ste bili empatični i stavljali se u naše cipele ne bi ste li nas u potpunosti razumjeli.“ (pismo nastavnici, MUG2)

„Kao profesor svjesni ste da smo ponekad prezauzeti drugim obavezama i da jednostavno ne stignemo vježbati klavir koliko bismo možda trebali, ali Vas to ne smeta već nam kažete da razumijete, da nema veze, zagrlite nas, i onda vježbamo s Vama na satu.“ (pismo nastavnici, ŽUU1)

„...svatko od nas ima neku životnu ili obiteljsku situaciju, meni su se roditelji rastali kad sam bio mali i sad te neke priče su kod njih izazvale da kao ne žele zabadati nos, ali to uopće nije problem, dapače mislim da je plus u tom nekom odnosu jer im kažem šta se meni događa pa onda i oni ako su u nekom problemu će mislit da ih ja mogu razumjeti bolje ako mi se otvore.“ (MNS)

„(...) U razredu, primjerice, ja na temelju toga što sam ih više upoznao, ja neke stvari dozvoljavam da sami odrede, recimo čak i ako netko malo priča, ja se ne obazirem na prvu, i znam ih dobro i znam da ako stalno vičem i upozoravam da može doći i do kontraefekta. Razumijem te njihove godine, možda jer sam im blizak godinama donekle, ne znam, trudim se shvatiti ih i ponašati se u skladu s time.“ (MNG)

4.1.2.2. Pomoć/podrška

Učenici nastavničku pomoć i podršku vide kao jednu od ključnih osobina nastavnika s kojim ostvaruju blizak odnos. Podrška se očituje u spremnosti nastavnika da im pomogne u osobnim i školskim situacijama, da ih sasluša i da im ponudi savjet koji doživljavaju jednako vrijednim kao savjet roditelja ili bliskog prijatelja. Posebno je važna u trenucima kada učenici kod kuće nemaju adekvatnu podršku, a škola postaje sigurno mjesto za dijeljenje problema. Cijene kada nastavnici reagiraju na promjene u njihovu ponašanju ili raspoloženju, iniciraju razgovor te im pružaju emocionalnu sigurnost, ponekad i izvan radnog vremena. Neki ističu da im je upravo nastavnikova podrška bila presudna da nastave školovanje ili ostvare osobne ciljeve. Nastavnička pomoć i podrška najčešći je faktor bliskih odnosa o kojem učenici pišu u pismima.

Nastavnici potvrđuju da spremno pružaju pomoć, videći to kao prirodan dio odnosa, ne samo tijekom školovanja nego i nakon što učenici završe školu. Ističu važnost dostupnosti, odvajanja vremena, pružanja ohrabrenja i prenošenja životnih savjeta. Pomoć često shvaćaju šire od akademske podrške — kao potporu u donošenju odluka, nošenju s krizama i poticanju osobnog razvoja učenika.

„...pogotovo u našim situacijama gdje imamo nastavu 1 na 1, da je profesor spreman malo pomoći i u drugim temama, a ne samo vezano za nastavu. To mi je generalno, onako, važno kod profesora, a ona to baš ima izraženo...(…)...bila mi je spremna pomoći, htjela je razgovarati sa mnom o tome, uspjela mi je pomoći, osjećao sam se lakše...to su za mene bile ozbiljne teme i ozbiljno im je pristupila. Meni je bilo važno da sam imao kome to reći, jer sam već rekao da sam više puta mislio odustati, ma mislim odustao bih da nije nje, sada kada o tome razmišljam, sigurno bi tako bilo.“ (MUU1)

„Tu pomoć nastavnika sam čak i do nedavno povezivao više s pojavama poput priznati bod, biti blaži u ocjenjivanju, no nekako što se više zbližavamo s nastavnicima, to se taj tok misli sve

više mijenja i ima konotaciju te neke ljudske razine, profesora kao čovjeka koji ima svoje osjećaje i misli...jednostavno, da će taj profesor pomoći s bilo čime s čime treba, što u nastavi što u privatnom životu.“ (MUG1)

„Bili ste uz mene i u teškim trenucima, spremni mi pomoći kako god možete, makar i samo da imam nekoga s kime bi mogao pričati.“ (pismo nastavnici, MUU1)

„Mogu slobodno reći da ste mi puno pomogli u teškim situacijama te da Vaša pomoć i danas ima utjecaj na moje ponašanje, pristup radu i na način razmišljanja o različitim temama.“ (pismo nastavnici, MUS1)

„Kad smo bili tužni i došli neraspoloženi na sat uvijek bi pitali - što te muči ljubavi, poslušali biste nas, dali najviše od sebe da nam pomognete, od toga napravili šalu i oraspoložili nas. Kad biste iz nas izvukli osmijeh na licu krenuli bi na posao....(...)...U periodu kad sam imala svoju krizu nisam se imala kome obratiti nego jedino Vama, a Vama nije bio problem poslušati me i savjetovati u koliko god sati to bilo, bilo to u školi tijekom sata klavira ili navečer kada biste stavili svoje cure leći i onda sa mnom još sat pričali i slušali moje jade nakon dana koji zasigurno nije bio jednostavan...(...)...Kada sam odlučila što želim dalje sa svojim životom - da želim biti teta u vrtiću bili ste presretni. Od samog početka bili ste mi podrška i rekli ste mi da ćete mi pomoći u ostvarenju tog mogeg sna (što zapravo pokazuje koliko ste zapravo preedivna osoba).“ (pismo nastavnici, ŽUU1)

„...(...)... ovaj ne zna upalit auto na kablove i u 9 i pol na večer me zove ej bok profesore, da li vi meni možete reći kako da ja upalim BMW-a jer nema akumulatora naprijed i, kako bi rekao, to je takav nekakav odnos di oni očekuju da ću im ja pomoć. Pred 2 dana je bio X stariji kod mene u radioni jer mu je trebalo nešto posudit, znači to je čovjek koji 3 godine ne ide u školu, s njim je bio student koji je završio školu u Ogulinu pa se šokirao kao kako on sad dođe tu mene pitat nešto, u tom smislu...“ (MNS)

„Mislim...mi smo realno njima, barem razmišljam što se tiče razrednika, prva ruka, prva pomoć, još uvijek su mladi, nesigurni i neoblikovani i treba im glas zdravog razuma i cijene naše vrijeme koje im pružamo i jako im znači da je netko takav uz njih, da im da povratnu informaciju, da kaže dobro je, slažem se, ne slažem se.“ (MNG)

„Čak i ovi drugi u razredu s kojima nismo možda u toliko bliskim odnosima, s njima ne moramo nužno biti prijatelji, ali moramo im biti nekakva podrška, nekakvi dobri ljudi koji će im pokazati neke dobre poruke.“ (MNS)

4.1.2.3. Dostupnost

Učenici dostupnost nastavnika povezuju s mogućnošću da im se obrate i izvan formalnog nastavnog vremena, kako radi pomoći u učenju, tako i zbog osobnih problema ili razgovora o temama nevezanim uz školu. Posebno cijene kada nastavnik svoje slobodno vrijeme posveti njima, bilo telefonskim razgovorima, porukama ili osobnim susretima, te kada inicira kontakt u trenucima kada prepozna da učeniku treba podrška. Dostupnost doživljavaju kao znak istinske zainteresiranosti i brige, a pojedini učenici navode kako im takvi kontakti izvan škole predstavljaju važnu emocionalnu potporu.

Nastavnici dostupnost vide kao dobrovoljno “darovano” vrijeme koje pružaju iz osobne želje i zadovoljstva, a ne iz obveze. Iako uživaju biti prisutni u životima učenika izvan učionice, svjesni su potrebe za postavljanjem granica kako bi se očuvalo međusobno poštovanje i profesionalnost. Naglašavaju kako je važno da učenici razumiju vrijednost tog vremena i pristupaju mu s uvažavanjem.

„...taj osjećaj da ja znam da ga uvijek mogu dobiti, tipa ja imam njegov broj i znam da uvijek mogu računati na njega, da je dostupan...ne sada da ću ga ja zivkati bezveze, nego ako je zaista neka situacija, da mogu računati na pomoć...” (ŽUS1)

„Dala mi je do znanja da je uvijek tu, kada sam imao tu situaciju s drugima u razredu, tada je to profesorica uočila i od tada smo o tome često razgovarali, recimo jednom na tjedan, i onda bismo o tome pričali, kako da to riješimo...to je sve radila u svoje slobodno vrijeme, puno mi je vremena posvetila.” (MUS1)

„(...) onda smo samo pričale preko telefona ta dva dana prije škole, a nikada se prije nismo upoznale, ali ona je druge iz grupe znala još iz osnovne škole jer su bili kod nje na klaviru, a mene nije, pa je valjda htjela da i ja imam isti početak kao i oni...jako me iznenadila ta dostupnost, nisam na to navikla do tada....(...) Zvala bi me na mobitel da me pita šta ima doma, kako sam, mislim mi znamo pričati u 11 navečer...moji doma ne kuže da ja imam takvu profesoricu s kojom sam tako dobra jer su oni jako zatvoren tip ljudi, i onda mi pričamo kad nitko ne čuje i kad svi spavaju.” (ŽUU1)

„Najviše će mi ostati u pamćenju Vaša spremnost da odvojite dodatno vrijeme kako biste nam pomogli da što bolje razumijemo gradivo ili određenu situaciju u kojoj se neki lik iz lektire

nalazi...(…)...Vaša vrata uvijek su bila otvorena za nas, bilo da smo imali poteškoća u učenju ili jednostavno trebali razgovarati o nečemu.“ (pismo nastavniku, ŽUG1)

„U razredu nas ima 24 i mogu reći da ste za svaku osobu uvijek tu, bilo to po danu ili po noći, uvijek možemo računati na Vas.“ (pismo nastavniku, ŽUS2)

„...i sa svima se čujem u 10 i pol, 11, sa cijelom tom mojom grupom, ovisi kako s kojim djetetom kako koji dan. Tako je bilo i sa mojim bivšim učenicima...malo nas je ali smo povezani. Oni moraju znati da sam tu za njih, to je pod „must“.“ (ŽNU)

„Prvo, vrijeme. Treba dati vrijeme učenicima. Mislim, slušaj mene, treba, tko nas može natjerati? Mi imamo svoj raspored koji je tablično prikazan, ali ako zaista želimo nešto postići onda učenik mora znati da mi za njih imamo vrijeme. (...) Ne na onoj razini, ti meni možeš sve, poslati mail kad god hoćeš, zvati kad god...dakle ne da su gospodari našeg vremena, ali mogu biti primatelji našeg vremena, dakle čovjek si mora osvijestiti da mora postojati poštovanje prema ljudima, struci, profesorima, da čovjek osvijesti da mora darovati to vrijeme, to je baš darovano vrijeme, van rasporeda, van nastave, prije, poslije, na odmoru.“ (ŽNG)

4.1.2.4. Pažnja/zainteresiranost

Pažnja i zainteresiranost nastavnika odnosi se na njihov interes za učeničke ambicije, probleme, planove za budućnost, sposobnosti i, općenito, za učenike kao osobe. Dio učenika navodi da im takva pažnja odgovara, ali im nije presudna za formiranje pozitivnih odnosa, dok je drugi dio vidi kao ključan čimbenik jer pokazuje nastavnikovu želju da s njima izgradi dublji odnos. Učenici koji je smatraju važnom opisuju ju kroz razgovore o planovima nakon škole, dijeljenje osobnih iskustava nastavnika, podršku u ostvarivanju ciljeva te prisustvo na njihovim nastupima ili projektima.

Nastavnici pažnju vide kao nužan temelj bliskih odnosa jer pokazuje da im je stalo do učenika kao osoba, a ne samo do njihove uloge u učionici. Napominju kako takva pažnja ne prestaje učenikovim odlaskom iz škole, jer kada jednom uspostave blizak odnos, taj učenik je zauvijek u njihovim životima.

„Pa pričali smo šta ću nakon škole, mislim da je važno i da je dobro da barem netko to pokuša jer većina profesora to niti ne pokuša. Sviđa mi se što je pokazao interes za mene. Bitno mi je to.“ (MUU2)

„Je, više puta... (...) Nije mi ta zainteresiranost bitna za mene kao učenika, ali je za mene kao osobu. Taj odnos mi je čak i važniji.“ (MUG2)

„Ta pažnja mi je važna, neću lagati, općenito kroz godine sam imao periode gdje nisam bio siguran želim li nastaviti to što radim, i uvijek bi me potakla da ipak nastavim.“ (MUU1)

„Istraživač: Rekla si već da ti je ta njena pažnja poprilično važna. Za koji aspekt se najviše zanima? - To je sve jako povezano, recimo za faks moji me ne žele pustiti na faks u Zagreb, ona me tu jako podržava, i onda se tako tu vežu teme, recimo obitelj, budućnost, ne znam, bila je neka situacija tu prošle godine di sam stalno plakala zbog situacije doma, a onda bi me saslušala, grlila, vidjelo se da joj je stalo.“ (ŽUU1)

„Meni je to jako važno zato što se tako povezujem s njom. U razredu imamo učenike koji imaju različite interese, recimo jedna cura u mom razredu jako voli glumu te profesorica njoj pristupa s tim znanjem i posebno naglašava neke stvari za koje zna da bi nju mogle posebno zanimati, pa pričaju o kartama za neku predstavu...čak je znala otići gledati predstave, moje pjevačke nastupe, svašta...“ (ŽUG1) Učenica se o tome očitovala i kroz pismo nastavnici: „Hvala Vam što ste nas puštali s Vaših sati na različite projekte, natjecanja i pjevanje te što ste nas podupirali u našim željama.“ (pismo nastavnici, ŽUG1)

„...(...)...pa bi se možda dogodilo da ja čak i danas kada to dijete više nije u školi pokušavam vidjeti je li to dijete uspjelo, polaže li ispite, recimo to je taj neki odnos nadzora, kontrole, neke moje zainteresiranosti za to dijete i kada ode iz škole.“ (ŽNG)

4.1.2.5. Empatija

Empatija, odnosno sposobnost nastavnika da razumije i prepozna emocije učenika te postupa u skladu s njima, učenici smatraju jednom od ključnih osobina u formiranju bliskih odnosa. Prepoznaju kada nastavnik reagira na njihovu tugu, zabrinutost ili promjene raspoloženja te cijene kada im nastoji olakšati situaciju i pružiti podršku.

Nastavnici empatiju opisuju kroz konkretna ponašanja, poput diskretnog omogućavanja učeniku da se smiri izvan učionice, davanja prostora bez pritiska ili dodatne pažnje učenicima koji prolaze kroz teško razdoblje. Takvi postupci ostaju učenicima u trajnom sjećanju i doprinose osjećaju sigurnosti i povjerenja u odnosu.

„Mogu čak reći da mi je njegova empatičnost jedna od ključnih osobina koje cijenim kod njega. Iako je stariji i velika je generacijska razlika, uvijek sam imao osjećaj da nas, kako da to kažem, osjeća? Recimo, kad bi vidio da je netko tužan, uvijek bi pitao može li pomoći, nikada ne bi samo ignorirao, potudio bi se razveseliti tu osobu... “ (MUU2)

„Možda je to zato što ste psiholog, a možda i nije. Zapravo, isti ste bili i dok ste nam predavali, kad malo bolje razmislim. Uvijek ste bili empatični i stavljali se u naše cipele ne bi ste li nas u potpunosti razumjeli. To sam jako cijenio. “ (pismo nastavniku, MUG2)

„Bila je jedna situacija kada mi je učenik prišao i pitao za jednog svog prijatelja u razredu, pitao me kako da mu pomogne, nije rekao točno o čemu se radi nego ovako generalno, pa me pitao jesam li primijetio da se u zadnje vrijeme povukao i tako, pa mu je htio pomoći da se nosi s tim problemom. Moja reakcija je bila da nađemo nekakvu aktivnost koju je ranije radio i uživao u njoj, pa da ga to nekako izvuče iz toga, da ga se potakne, podsjeti na nešto što je ranije volio...Kasnije sam napravio update, pustio sam tipa par tjedana, malo više vremena, ali u tom periodu sam ja na satovima instinktivno malo više pozornosti posvetio tom učeniku. Bila je isto jedna situacija s jednom djevojkom, kad sam imao izbornu...znači jedna miješana grupa. Usred nastave ona je počela plakati. Prvo sam pomislio, vjerojatno joj je neugodno da plače, i nisam htio ništa pitati, samo sam rekao, ajde izađi malo van pa se smiri, ne brini se, dođi kad ti bude lakše, čisto da se makne iz razreda i da joj ne bude neugodno. Nakon jedno 7-8 minuta sam izašao van u hodnik do nje i onda sam ju pitao o čemu se radi i šta je bilo. Da je zastala, ja ne bih forsirao uopće, ali je odmah ispalila da ju je dečko ostavio i da ju je to pogodilo. Nisam taj tren znao što reći ali iako ona nije došla direkt do mene, ona je odmah odgovorila čim sam pitao. Nakon nekog vremena mi se zahvalila što sam joj izašao ususret i što sam ju pustio da dođe na sebe. “ (MNG)

4.1.2.6. Roditelj¹³

Za učenike, nastavnica s kojom su ostvarili pozitivan interpersonalni osobni odnos postaje više od profesorice – član obitelji, osoba koja pruža toplinu i brižnost nalik roditeljskoj. Često ih zovu „druga mama“, naglašavajući da ih tretira kao vlastitu djecu. Učenici se i kroz pisma obraćaju nastavnicama nazivajući ih majkama. Sudionica učenica, iako se obraća muškom

¹³ Iako sudionici govore o „drugoj mami“, koristi se terminologija „roditelj“ što podrazumijeva učitelj/nastavnik kao roditelj – terminologija preuzeta iz Domović i Vidović (2013)

nastavniku, napominje kako njegove riječi cijeni kao majčine. Nastavnice komentiraju učeničke izjave o majčinskom utjecaju na njih, te se slažu da je to posebna vrsta ljubavi koja se svakako može poistovjetiti s toplinom majčinstva. Ne skrivaju to, ponosne su što tako utječu na učenike, i smatraju da je to važan dio njihovog ophođenja u razrednom odjelu (često i kao razrednici), i u dijadnim odnosima.

„...recimo na tom izletu, valjda jer ima iskustva, pazila je na nas majčinski...posebnu pažnju je davala još mlađima od nas a nas zadužila da se brinemo o njima, i to je bilo baš slatko.“ (ŽUG1)

„Prvo kod nje definitivno volim to što je puna razumijevanja. Ona je nama ko' druga mama, mi je tako zovemo...(...) Mislim da smo joj mi ko' djeca, možda jer nema svoje.“ (ŽUS2)

„Istraživač: Znači ona zna za tvoju situaciju u obitelji? – Ona najviše, mislim ona je praktički meni druga mama. Istraživač: Znači za tebe ova rečenica „oni nisu nastavnici, oni su prijatelji“ je zapravo nešto što se podrazumijeva? - Ma ne ni prijatelji, obitelj, majka.“ (ŽUU1)

„...postali ste članom moje obitelji čije riječi i savjete cijenim kao majčine.“ (pismo nastavniku, ŽUS1)

„Moje najdraže sjećanje s vama je kad ste me nazvali Vašom kćeri, imala sam osjećaj da ako ličim Vama da će onda i mene mnogo ljudi voljeti.“ (pismo nastavnici, ŽUU2)

„Period kad ste mi već počeli biti kao član obitelji počeo je negdje početkom trećeg razreda kada sam sve više počela dolaziti kod Vas u (broj učionice) dok ste radili s drugim učenicima kako bi Vam nešto prosvirala...(...)...Prije tri i pol godine kada me dragi Bog lansirao kod Vas u sobu (broj učionice), nisam mogla niti sanjati da ću sa svojih 18 godina praktički imati drugu mamu koja me voli i cijeni onakvu kakva jesam.“ (pismo nastavnici, ŽUU1)

„...puno ti emocija tu mijenjaš...i majčinski sam tip prema njima, i prijateljski, mix osjećaja.“ (ŽNS)

„Stvar je kako je čovjek odgojen, tako je mene mama, ja uvijek pazim da moji učenici jedu, nosim im od doma, kuham im jer živim blizu. Jednom je jedna kolegica na jednom predavanju rekla - jedna mama mi je rekla da njena kćer ima više slika sa mnom nego s njom, kad recimo idemo na natjecanja i tako. Da, to je jedan proces stvaranja umjetnosti, to nije kontrolni iz matematike, mi se moramo njima otvoriti, oni nama, mi moramo prenijeti glazbu, osjećaje, ja ne mogu to odglumiti. To što mi dijelimo...da, logično je da dobiju taj doživljaj.“ (ŽNU)

4.1.2.7. Uzor/inspiracija

Zanimljivo je da učenici nisu izravno navodili kako su im nastavnici s kojima su ostvarili bliske odnose uzor ili inspiracija za odabir zanimanja, već su to činili posredno, kroz druge fraze i pojašnjenja nastavničke važnosti u njihovim životima. Međutim, u pismima jasno izražavaju koliko im bliski nastavnici predstavljaju uzor i inspiraciju – bilo svojim radom, bilo osobnošću. Jedan nastavnik ističe kako je mogućnost biti učeniku uzor ponajviše stvar osobnosti i spremnosti da se daje sebe, jer se u pedagoškom smislu takav pristup ne može „naučiti“ već osjetiti i prenijeti.

„Postali ste više od profesora - uzor, mentor koji me poticao da dosegнем iznad svojih granica i prijatelj kojeg ću pamtiti dovijeka.“ (pismo nastavniku, ŽUS1)

„Vi ste mi jedan od najvećih uzora u životu te se nadam da ćete to i ostati. Vi ste mi inspiracija da postanem profesorica kao Vi.“ (pismo nastavnici, ŽUU2)

„(...) Od kada sam obznanila tu odluku, sve češće i češće pričamo o djeci te svoja znanja koja ste stekli kroz ove godine rada prenosite na mene, što je za mene posebno inspirativno.“ (pismo nastavnici, ŽUU1)

„Mi smo za to učeni, mi smo kao neki pedagozi ali mi nigdje nismo učili kako napraviti dobrog čovjeka od njih, za sve te neke stvari je super ako si ti u povijesti nekad sam sebe analizirao pa došao do nekih zaključaka koje bi onda možda mogao podijeliti s nekim drugim. Vjerujem da kada im tako nešto predstavimo da nas onda i gledaju kao neku inspiraciju, možda.“ (MNS)

4.1.3. Nastavnik i učenik unutar i izvan razrednog okruženja

Učenici su upitani da navedu tri obilježja nastavnika s kojim su uspostavili pozitivan interpersonalni osobni odnos, a koje su najviše utjecale na to da upravo taj nastavnik bude onaj s kojim će uspostaviti najbliži odnos.¹⁴ Također, navedena obilježja bilo je potrebno, koliko je to moguće, rangirati prema važnosti. Učenici su otvorenost, uz gore spomenuto razumijevanje, percipirali kao najvažniju osobinu nastavnika s kojim imaju blizak osobni odnos, nakon čega

¹⁴ kada su učenici govorili o tri najvažnija obilježja nastavnika, spomenuli su osobine koje nastavnici također vide i kod učenika kao najvažnije za uspostavljanje kvalitetnih i bliskih odnosa (obrađeno u 4.1.3.), kao i osobine koje nastavnici nisu naveli kao važne kod učenika, te su u tom smislu „jednostrane“ (obrađeno u 4.1.2.)

slijedi iskrenost te vibra/energija. Važno im je da se nastavniku mogu povjeriti te da im nastavnik to svojom otvorenošću omogućiti.

Nastavnici cijene gotovo pa identične osobine kod učenika, te najčešće formiraju pozitivne interpersonalne osobne odnose s učenicima koji su otvoreni u komunikaciji i iskreni. Također im je važno da ih učenik poštuje, čime se razvija međusobno povjerenje. I učenici i nastavnici svjedoče o postojanju emocije ljubavi u svojim međusobnim odnosima, koju najčešće osjećaju intuitivno, bez potrebe ili mogućnosti da je precizno opišu.

Tablica 4. Kategorija 1.3. Nastavnik i učenik unutar i izvan nastavnog okruženja

TEMA	KATEGORIJA	KODOVI
DOMENA OBILJEŽJA OSOBA U INTERPERSONALNIM ODNOSIMA UČENIKA I NASTAVNIKA	NASTAVNIK I UČENIK UNUTAR I IZVAN NASTAVNOG OKRUŽENJA	OTVORENOST ISKRENOST OPUŠTENOST POŠTOVANJE POVJERENJE LJUBAV

4.1.3.1. Otvorenost

Otvorenost je, uz iskrenost, među najvažnijim osobinama koje učenici i nastavnici navode kao temelj uspostavljanja bliskih interpersonalnih odnosa. Učenici je doživljavaju kao priliku da slobodno izraze mišljenje, pitaju i podijele osobne teme bez straha od osude ili negativnih posljedica, a često je povezuju s osjećajem sigurnosti i opuštenosti u komunikaciji. Otvorenost nastavnika omogućuje im da budu iskreni i kada nisu spremni za nastavu ili ih muče privatni

problemi. Učenici najčešće otvorenost spominju u kontekstu vlastitog ponašanja prema nastavnicima s kojima imaju pozitivan odnos, naglašavajući da se u društvu tih nastavnika osjećaju dobro, bez stresa i anksioznosti. Nastavnici ističu da otvorenost u dijadnim odnosima mora biti recipročno prisutna kako bi odnos bio uspješan, dok je u radu s cijelim razredom potrebno zadržati granice kako ne bi došlo do krivog tumačenja poruka ili pretjeranog opuštanja. Otvorenost, prema njihovom mišljenju, često se razvija s vremenom, nakon što se izgradi osjećaj slobode u komunikaciji. Granice i uzajamno poštovanje pritom se prepoznaju kao ključni elementi održivosti otvorenog odnosa, bilo da je riječ o individualnom radu ili razrednom kontekstu.

„...to je jedan kompleksan odnos koji se ne može stvoriti samo jednostrano, ako samo jedna strana surađuje ili se otvara, neće doći do takvog međusobnog odnosa tako da, profesori moraju biti jednako otvoreni učenicima kao i učenici profesorima.“ (ŽUG1)

„Pa mislim, on je uvijek onako otvoren prema nama, vrlo otvoren čak bih rekao, to mi je najvažnije...ima tu neku opuštajuću energiju...kad si s njim, kad pričaš...ne samo da je on otvoren nego otvara i tebe...“ (MUS2)

„Mislim, komunikacija je otvorena, imali smo nas dvoje situacija u zadnje četiri godine u kojima sam bio u mogućnosti potpuno joj se otvoriti i razgovarali smo o raznim temama...(...)...Najvažnija osobina kod nastavnika jest upravo ta otvorenost, odnosno iskrenost koju sam ranije spomenuo. To dođe nekako na slično, ne?“ (MUS1)

„Kod nje mi je najdraže to što je vrlo otvorena prema svima i spremna pomoći, pojasniti, čak i ne samo prema učenicima u svojoj klasi nego i kada joj dođu neki drugi učenici iz drugih instrumenata, uvijek je otvorena i ima pozitivan stav. Onda ja to vratim, i ja se otvorim ako imam pozitivan odnos s nastavnikom...“ (MUU1)

„Kad ga pogledaš on zna šta ti očekuješ i ti znaš šta on očekuje, taj odnos je nekako formiran, svašta ste skupa prošli, znamo gdje je ko i možemo biti otvoreni, ne moramo se lagat. (...) Isto kao što onda oni znaju za mene, ne znam, koliko imam djece, tko mi je žena, kako doma sam ljut kad neko dobije ovo ili ono ili da li mi je umro stari ili... to sve oni znaju, mislim da to sve skupa nekako evo, treba sa većinom njih dijeliti to, mislim da oni vide da smo mi ljudi da nismo ono, strojevi...“ (MNP)

„Tek sam s ovim zadnjim razredništvom, ovi što su otišli prošle godine, otvorio se nekako, jer oni su bili takva ekipa da su to iz mene izvukli. Recimo taj moj bivši razred, to je generacija

štrajka, online nastave, i kada je to sve stalo u trećem razredu su se oni baš otvorili i onda smo počeli imati takav odnos. Mislim da je na kraju najbitnije da su otvoreni, da su prihvatili sebe i mene i onda to ide vrlo jednostavno... (...) ...jer u razredu gdje ih je 20ak, ne paše svima taj otvoreni pristup, zato sam nekako s time u početku i bio u kočnici. Individualni odnos, to je druga stvar, ali u razredu treba ponekad biti oprezan. Istraživač: Rekla mi je da ti se ponekad obraća na ti, smeta li ti to? - Ne. Ne i to mi je počela prošla generacija, ta koja me otvorila, ne bi ja to svima dozvolio, ali shvatio sam da to nije loše i da može biti samo pozitivno, barem ja tako mislim.“ (MNS)

„Ja sam jako otvorena, pričam o svemu, ali ponekad moram vidjeti o čemu smijem, o čemu ne...“ (ŽNU)

„To je dosta vezano i za vrijeme koje provedemo s njima. Moje mišljenje je da se u trećem razredu počnemo otvarati, u četvrtom smo prijatelji.“ (ŽNG)

4.1.3.2. Iskrenost

I učenici i nastavnici osobinu iskrenosti ističu kao jednu od tri najvažnije osobine povezane s formiranjem pozitivnog interpersonalnog odnosa između učenika i nastavnika. Učenici iskrenost nastavnika smatraju ključnom za razvoj bliskih odnosa, jer im pruža jasnu i realnu povratnu informaciju o radu te sigurnost da izrečeno ostaje unutar odnosa. Važno im je da iskreni komentari budu pristojni, ali dovoljno direktni da im pomognu napredovati i u učenju i osobnom razvoju. Iskrenost potiče međusobno poštovanje, a učenici naglašavaju kako im ona omogućuje otvoren razgovor i spremnost da priznaju pogreške.

Nastavnici iskrenost cijene neovisno o razini bliskosti s učenicima. Smatraju da je važno biti iskren s učenicima i očekivati tu istu iskrenost od učenika, te to uspoređuju s odnosima u obitelji i prijateljskim odnosima, napominjući da je temelj isti – bez iskrenosti ne možemo govoriti o bliskim odnosima jer se iskrenost daje i prima u odnosima u kojima nam je istinski stalo do druge osobe.

„(...) Recimo sviđa mi se što je dosta iskren, puno ljudi recimo ne voli čuti istinu ali meni to nije problem, pogotovo vezano za nastavu, on možda ublaži ali ti shvatiš poruku i nikada ne mulja, pogotovo jer mi je to struka i bitna mi je povratna informacija.“ (ŽUS1)

„...iskrenost, uvijek je iskren prema nama čak i za neke stvari koje se događaju u školi za koje možda ne bi trebao biti (smijeh).“ (MUS2)

„Pa same te osobine poput iskrenosti, ljubaznosti, dobroćudnosti...obostrano, od nastavnika i učenika, to mi je nekako srž tih odnosa.“ (MUS1)

„Prije svega mislim da je iskren, to najviše i cijenim, uvijek govori o svom životu i daje neke primjere, stavlja nas na istu razinu i vjeruje nam i mi njemu, baš zato što je tako iskren i fer.“ (MUP1)

„Kad ga pogledaš on zna šta ti očekuješ i ti znaš šta on očekuje, taj odnos je nekako formiran svašta ste skupa prošli znamo gdje je tko i ne moramo se lagat. (...)...Tu u srednjoj školi, za razliku od osnovne gdje sam radio imam nekako puno iskreniji odnos s njima...mogu iskreno reći šta mislim, a da se ne bojim da će se jako uvrijediti, mogu manje vodit računa o političkoj korektnosti, da tako kažem. Ali ta iskrenost je zanimljiva, mislim, ja mogu reći svašta, ja često čak nekad mogu, recimo, pobjegne mi psovka, mogu i reći onako kako je i nitko mi to do sada još nije zamjerio. Ali mi je super što ima i učenika kojima kada nešto smeta, oni to kažu, i neka kažu, dva, tri slučaja da mi je učenik rekao, da, zapravo mi malo smeta i onda sam ja rekao sorry, ispričavam se, nisam to tako mislio, te neke moje šale...(...)...Šta se tiče te iskrenosti, kako bi rekao, uvijek tu ima doza teatralnosti, naš je posao takav da smo mi na pozornici, ali kad sam ja počeo raditi meni je kolega rekao znaš šta: „Nije bitno šta radiš, nije bitno šta tražiš, nije bitno koliko ti tražiš...bitno je samo da si konzistentan i da to što radiš od prvog dana da tako radiš do zadnjeg dana i da si to ti“. Nitko ne može glumiti i ako glumiš oni skuže...možeš ti njima pričati šta god hoćeš ali ako skuže...ne ne, samo iskreno.“ (MNP)

„...kod njih volim iskrenost, ako se nešto dogodilo o tome ćemo otvoreno, naročito ako sam razrednik, nema tu...“ (ŽNS)

„Bila je jedna situacija gdje je jedan učenik u trećem razredu odlučio da neće završiti srednju glazbenu, meni je bilo žao jer je bio izuzetno talentiran, išao na natjecanja i sve...ja sam rekla super, ali moje sestre koje su bile u zboru su rekle da će ga primiti gore, i on ide na tu probu zbora i prije toga svrati do mene i ja vidim da je njemu slabo, da mu se povraća. Ja mu govorim pa šta je bilo, neće te nitko pojesti (...) odi sad doma ili gore...kaže on dobro! Od tada pjeva u tom zboru, 15 godina (smijeh). To je bilo trenutak u kojem sam ja sebi dozvolila....nema više fino, da te dadiljam, ali znala sam ga dugo pa sam mogla. Klinci cijene takav razgovor, iskrene komentare, jer i oni su takvi. Što smo stariji postajemo neiskreniji, valjda...“ (ŽNU)

4.1.3.3. Opuštenost

Učenici navode opuštenost u odnosu s nastavnikom kao važan čimbenik uspostavljanja bliskih odnosa, napominjući kako je izrazito bitno da nema stresa, napetosti i negativnih emocija koje bi opstruirale formiranje takvog odnosa. Ne vole dolaziti na nastavu kod nastavnika koji su loše volje i kod kojih osjećaju da donose probleme iz privatnog života u razred, te tako negativnog stava predaju i odnose se prema njima. Opuštenost iz učeničke perspektive ne podrazumijeva neformalnost odnosa i ne znači da nastavniku mogu reći sve što im je na pameti, dapače, poštuju nastavnika i znaju granice u načinu komunikacije, međutim važno im je da ne osjećaju stres i napetost kada su s nastavnikom u razredu i u individualnim razgovorima o raznim temama.

Nastavnici smatraju da osjećaj opuštenosti kreće od same školske zgrade i okruženja, odnosno, da se opuštenost mora razviti na višoj razini kako bi učenicima uopće bilo ugodno provoditi vrijeme u školi. Nakon toga, opuštenost prenose i u svoje razredne odjele, što ne znači da od učenika ne očekuju izvršavanje obveza, već da im pružaju otvorenu i poticajnu atmosferu u kojoj je dopušteno pogriješiti i kroz to se razvijati. Naposljetku, opuštenost u individualnim odnosima podrazumijeva da je učenik slobodan s nastavnikom razgovarati o školskim i životnim temama, bez straha da će biti krivo shvaćen odnosno da ga se neće razumjeti.

„Prva stvar, onako općenito što mi je i inače važno, je ta neka opuštenost. Svaki razgovor s njim je normalan, nije neka tlaka kao ajme ja moram pričati s njim. Znamo krenuti u temi od neke gluposti do neke velike teme, i cijelo vrijeme je opušteno. Generalno cijenim tu neku opuštenu atmosferu, da nije sve striktno po nekim pravilima koja mogu i ne moraju biti fer.“
(ŽUS1)

„...meni se sve vrti oko toga, jer moramo biti opušteni, inače je sve tlaka...automatski se prelijeva i na nastavu, onda te profesore koji forsiraju neka pravila i poštovanje bez temelja niti ne slušam toliko...(…)...sve je do atmosfere, imam jedan predmet koji dosta znam ali ima neke napetosti na tom satu, a ovdje kod ovog profesora ne znam baš puno, ali tu mi je totalno opušteno i automatski ću se rado i više potruditi. (...) Atmosfera je ključna, u cijeloj školi. Mislim da bi to trebalo malo olabaviti, da ne bude tako sve napeto.“ (MUG1)

„Opuštena atmosfera je ključ, mora se stvoriti opuštenost na satu da bi se iz toga mogli izroditi neki odnosi, ako to želimo naravno, ali ako je bezveze strogo onda nemam niti potrebe dalje ulaziti u odnos s takvim nastavnikom.“ (MUU1)

„Jednom mi je jedna učenica kad smo čekali bus prišla i rekla da je njoj super kod mene na satu jer nema stresa iako ne zna predmet i ima loše ocjene, ugodno se osjeća jer je atmosfera opuštena. Ja to gledam kao ostvareni PIO jer očito u mene ima povjerenja.“ (MNG)

„Nekako bude logično da taj odnos kreće brže s onima koji su u startu otvoreni...(…) Mislim da veliku ulogu u toj mojoj opuštenosti ima i to što većinu vremena ja niti ne ulazim u zgradu škole, nego sam u tim našim radionama iznad, pa onda nema te neke strukture stroge nego smo baš uronjeni u praktični rad. (...) Na moju opuštenost s učenicima puno je utjecao moj studij vani. (...) Taj odnos nastavnika sa studentima je puno opušteniji nego ovdje, jer sam i ovdje studirao. Ti imaš tamo tog mentora, kao razrednik, s kojim ti jednom tjedno imaš s njim konzultacije, ili privatne, ili skupne, pa smo išli na cuge, pizze, plesnjake...(…) On je mene isto izvukao iz neke situacije na drugoj godini, poslao me dekanu na razgovor i tako, ta uloga mi je dala mogućnost da taj odnos vidim drugačije, pa sam na početku čak bio ljut da kod nas to nije tako.“ (MNS)

„Kad se dobro osjećamo, onda nam je lakše raditi, a onda je to naravno s druge strane kao posljedica ugodno okruženje za učenika, i onda se ugoda i osjećaj opuštenosti umnožava, i cijeli prostor škole postaje prostor u kojem je lijepo raditi.“ (ŽNG)

4.1.3.4. Poštovanje

Učenici poštovanje prema nastavniku vide kao recipročno ponašanje – ako nastavnik pokazuje poštovanje, isto će dobiti natrag. Smatraju da je prema nastavnicima važno imati poštovanja samom činjenicom da su stariji i hijerarhijski iznad učenika, no ne prihvaćaju strogoću koja nije popraćena jasnoćom, dosljednošću ili opravdanim razlogom, kao niti situacije u kojima se osjećaju nelagodno ili pod stresom. Poštovanje pokazuju i kroz konkretna ponašanja, poput dolaska na sat bez kašnjenja kod nastavnika kojeg poštuju, te kroz svijest o granicama u humoru i komunikaciji. Učenici ističu da bez poštovanja prijateljski odnos lako može prijeći u iskorištavanje nastavnika, te ga razlikuju od strahopoštovanja.

Nastavnici također poštovanje vide kao recipročno i temelj bliskih odnosa, naglašavajući važnost da se ne ponašaju kao da vrijede više od učenika, nego da ih tretiraju ravnopravno. Poštovanje podrazumijeva mir i red u razredu, dosljednost u provođenju pravila te spremnost da saslušaju učenike i uče od njih. Ističu kako je ključno postaviti temelje poštovanja od samog

početka karijere i pri prvom susretu s razredom. Neki nastavnici, osobito mlađi na početku karijere, svjesno su morali postaviti jasna pravila i granice kako bi izgradili poštovanje učenika.

„Kod nas nastavnici idu s onim načinom razmišljanja – ako ja dobivam poštovanje od tebe, i ti ćeš od mene. Mislim da je to ključ svega, na taj način nas stave na svoju razinu na neki način, a ne da samo mi moramo poštivati njih jer su nastavnici, a oni nas ne moraju jer su iznad nas. (...) ...mislim on zna da on ima veliko poštovanje od nas ali isto tako zna da ga smatramo više prijateljem nego profesorom, i to ne mislim u lošem smislu.“ (ŽUS1)

„Pa za mene je srž tog pozitivnog osobnog odnosa upravo ta povezanost s nekim profesorom ili...taj odnos koji mi s njima stvaramo je zapravo...mi njih poštujemo a u isto vrijeme se možemo recimo šaliti s njima. (...) Važno je da se toj osobi možemo povjeriti ili reći neke problema bez osuđivanja, i da se prema nama neće odnositi samo strogo ili u nekim profesorskim okvirima, nego će istupiti iz njih i razgovarati s nama kao da nas uvažavaju i da smo osobe koje poštuju.“ (ŽUG1)

„...humorom bi mislim i učenici bili malo opušteniji u razgovoru s tim profesorom da nije sve striktno po PS-u, i onda bi se krenuo graditi odnos. Onda bi se nakon toga steklo i poštovanje koje treba imati, pravo poštovanje a ne strahopoštovanje, koje nije iskreno. (...)...ako se ima poštovanja, znati će se granice i što se smije a što ne smije raditi. Prema njemu je poštovanje baš veliko, od svih nas rekao bih, profesor ipak drži do nekog reda i zna se kada je zezancija a kada se radi, i nije mu problem dati jedinicu...mislim da si kod ovog profesora ne dopuštamo puno, tjera nas da radimo, ali to nam nije teško. Svi učenici imaju ili pozitivno ili neutralno mišljenje o njemu, u svakom slučaju imaju barem poštovanja. (...) Mislim da dosta profesora nema poštovanja prema nama pa samim time ne možemo niti mi imati poštovanja prema njima, jer koliko god je profesor na višoj poziciji, i oni bi nas trebali uvažavati i da im nismo neka tamo nebitna djeca.“ (MUP1)

„X je rekao „ mene ta struka ne zanima, mene više ekonomija zanima“ na što je moja prva reakcija bila „ma daj, ekonomija te zanima“ i onda je on rekao da, mene to zaista zanima, a ja sam ga pitao šta stvarno, baš te zanima? I onda sam shvatio da ima dva mobitela na kojima prati burze i grafove. Ta predanost nečemu je kod mene izazvala poštovanje bez obzira što je. (...) Stvar je poštovanja, znači oni kad dođu na sat ja njih poštujem, ja ih poštujem kao osobe, ne mislim da ja vrijedim više od njih, ja svakog od njih poštujem i ja se njima zahvalim kad nešto od njih naučim, a desi se često da nešto od njih naučim, i to mi je drago.“ (MNP)

„Kad ja to dobijem, a dobijem s njima, kad je mir i red u razredu, e kad se mi upoznamo, onda mi krenemo, pa budu neke šalice, dosljednost, uvažavati ih kao ljude, saslušati ih, i to je to...onda oni skuže, aha, imamo reda i zapamtiti će sve što smo se dogovorili i poštivati će pravila i tu smo si kliknuli.“ (ŽNS)

4.1.3.5. Povjerenje

Povjerenje učenika u nastavnika razvija se postupno, najčešće kroz dulje razdoblje i promatranje nastavnikovih reakcija. Učenici ga prvo testiraju kroz manje značajne informacije prije nego što se otvore s ozbiljnijim temama. Ključno im je da ono što podijele ostane između njih i nastavnika, bez straha od širenja informacija. Povjerenje se povezuje s dosljednošću, korektnošću i spremnošću nastavnika da ih sasluša i uvaži njihovo mišljenje.

Nastavnici povjerenje vide kao nužan temelj bliskih odnosa, vraćaju ga učenicima kroz otvorene i povjerljive razgovore, a često ga doživljavaju jednako važnim kao i povjerenje vlastite djece. Spominju važnost škole kao okruženja u kojima se određeni učenici čak i radije povjeravaju nego što to čine doma u krugu obitelji, te se smatraju važnim osobama u njihovom srednjoškolskom razdoblju upravo radi povjerenja kojeg s njima grade i koje im omogućava da im pomognu s problemima koje učenici s njima podijele.

„Za mene to znači da im se možemo povjeriti za nekakav problem ili nekakvu situaciju koja nas muči ili nam je problematična, primjerice, kada možemo s nekim profesorom pričati o drugom profesoru s kojim imamo neki problem bez da dođe do nekakvih svađa ili da prenese to tom profesoru pa da ispadne kao da smo zlonamjerni. E sad, s njoj recimo nije točno tako, ona s nama gradi taj neki odnos na povjerenju, ali nema tu ulaženja u to kakav odnos imamo s drugim profesorima jer ona prema njima ima taj neki stupanj poštovanja iako su mlađi i neiskusniji od nje.“ (ŽUG1)

„Povjerenje znači da neće reći svima ono o čemu razgovaramo....osjećaj mi kaže u koga mogu imati povjerenja, ali realno, to je često pokušaj i pogreška, rekla bih. Vrijeme je tu važno, za nju sam znala da mogu imati povjerenja jako brzo, nikada me nije izigrala. Ta korektnost je vidljiva ful.“ (ŽUG2)

„Ja to skužim na sljedeći način - sa svima se ponašam isto pa onda pratim reakcije profesora. On, ja mislim, ima čak više povjerenja u nas nego mi u njega općenito, mislim ja imam ful jer

smo bliski, vidim da nas razumije odnosno vjeruje u nas. (...) Evo sad mi je pala na pamet jedna banalna stvar, recimo stavio je mobitel na stol da učenici preko njega puštaju muziku na tom događanju, mislim njemu ne pada na pamet da će netko to iskoristiti, ukrasti, nešto, to je to povjerenje ali pokazuje i jednu dobroćudnost, nevinost. “ (MUG1)

„Povjerenje znači da ja mogu nešto izreći nešto tom nastavniku a da će me on saslušati a ne samo onako, da me se riješi, ili da mi kaže nešto brzinski samo da završimo taj razgovor brzo... “ (MUG2)

„U Vama vidim osobu kojoj mogu reći ako se desi nešto loše, ali naravno i ako je dobro ili pitati ako mi treba neki savjet, Također smatram da će ono što zamolim da ostane „u četiri zida“, tako i biti. “ (ŽUG2, pismo nastavnici)

„Shvatila sam da s Vama mogu pričati stvarno o bilo čemu i da Vam mogu vjerovati. “ (ŽUU1, pismo nastavnici)

„Meni je dosta bitno da učenici imaju povjerenja u mene, ali to od mene zahtjeva da ja budem dosljedan. Dosta to sve ovisi i o njihovom ponašanju na satu, razrednoj atmosferi. Što želim reći, to zna dosta utjecati na povjerenje koje stvaramo međusobno. “ (MNG)

„Valjda on osjeća da to što mi kaže neće ići dalje, da će ostati među nama, da poštuje moje mišljenje i da ga zanima kako ga ja vidim kao osobu, i ja sam mu to i rekla. Kod mene nema puno filozofije, ja sam s njim izgradila povjerenje i on to zna. “ (ŽNS)

„Pa to mi je možda i najvažnije, zato što je povjerenje nešto što...ako oni meni ne mogu vjerovati, onda mislim da sam fulao poziv svoj jer to nije nešto što...ako nešto lažem ili smuljam...mislim može se desiti da netko nešto zaboravi, nešto što sam obećao ili što smo se dogovorili, ali onda se i ispričam. nije da ću reći ne ne....tako da mislim da je to povjerenje zapravo najvažnije. (...) ...zbog same činjenice da su oni zapravo većinu dana u školi, 6, 7 sati, više nego što su doma, nešto su s prijateljima, okolo vani, i mi smo tu da nam se mogu povjeriti, a mislim da smo im mi možda nekada lakša meta kojoj se mogu povjeriti nego roditeljima s kojima možda i imaju neki odnos koji nisu toliko...mislim niti ja nisam svojim sve govorio, nije da su oni bili strogi ali nisam htio im sve reći, a opet imaš potrebu nekome se povjeriti. “ (MNS)

„Joj to je stvarno jako važno, povjerenje je jako jako važno. To je jednako važno kao i da moje vlastito dijete ima povjerenja u mene, možda čak, s obzirom na to da vrijeme koje se provodi s učenicima je nekako skućenije, možda čak i važnije, jer, ne dao Bog da se nešto dogovorimo, pa da se to ne ostvari. “ (ŽNG)

4.1.3.6. Ljubav

Ljubav između učenika i nastavnika opisuje se kao snažna, ali nedefinirana emocija koja se ne može racionalizirati – jednostavno postoji ili ne postoji. Pojavljuje se isključivo u bliskim individualnim odnosima ili među razrednicima i njihovim razrednim odjelima. Učenici je češće iskazuju u pismima nego u razgovorima, dok nastavnici otvoreno priznaju svoju emocionalnu povezanost s učenicima, unatoč nerazumijevanju pojedinih kolega. Ljubav se pritom kombinira s poštovanjem i jasno postavljenim granicama, a izražava se i u svakodnevnim gestama i riječima. Neki nastavnici ljubav shvaćaju kao aktivno ulaganje u odnos, stvaranje sigurne i tople atmosfere te prihvatanje učenikovih različitosti i osobnosti, što produbljuje bliskost i povjerenje.

„Kod profesorice je to bilo „di si ljubavi, kako si“, to nema nigdje praktički, da ti se neki nastavnik tako obraća, a da znaš da je čisto, ljudski.“ (ŽUU1)

„Vaša predanost na svakom satu nije bila samo poslovna dužnost; bila je to ljubav prema svom poslu i prema nama, Vašim učenicima. (...) Iz dubine srce hvala za ove četiri nezaboravne godine i ljubav koju ste nam pružali.“ (ŽUS1, pismo nastavniku)

„Želim Vam se zahvaliti što me puno volite i što mi pomažete u ostvarenju svih mojih želja i maštarija.(...) Voli vas puno puno vaša, X“ (ŽUU1, pismo nastavnici)

„Moj razred, to je posebno...najprije smo se poštivali a onda smo se i zavoljeli, evo ja to mogu sada otvoreno reći, ja njih volim kao mlade ljude...(...) Jedno ne ide bez drugoga, otvoreni smo, volimo se, ali imamo granice. Mi smo i dalje razrednik i učenik s jednom jako lijepom emocijom. (...) Mene bi to pogodilo kao čovjeka, jer čekaj, ja smatram da smo izgradili neki odnos, ja imam emociju prema njima i volim te na nekoj razini razrednika/prijatelja, i to je jedna vrlo nedefinirana ljubav....puno ti emocija tu mijenjaš...i majčinski sam tip prema njima, i prijateljski, mix osjećaja...“ (ŽNS)

„Sjećam se prije jedno 5,6 godina. Vrata od zbornice su bila otvorena, došao je jedan osnovnoškolac i pita za ključ, i ja kažem "ej bok ljubavi, odi gore", a kolegica meni "vidi nje, ona njih svih zove ljubavi", ja sam rekla "oni jesu moja ljubav, ja 4 sata gore širim ljubav, ako ti to ne razumiješ, žao mi je." (ŽNU)

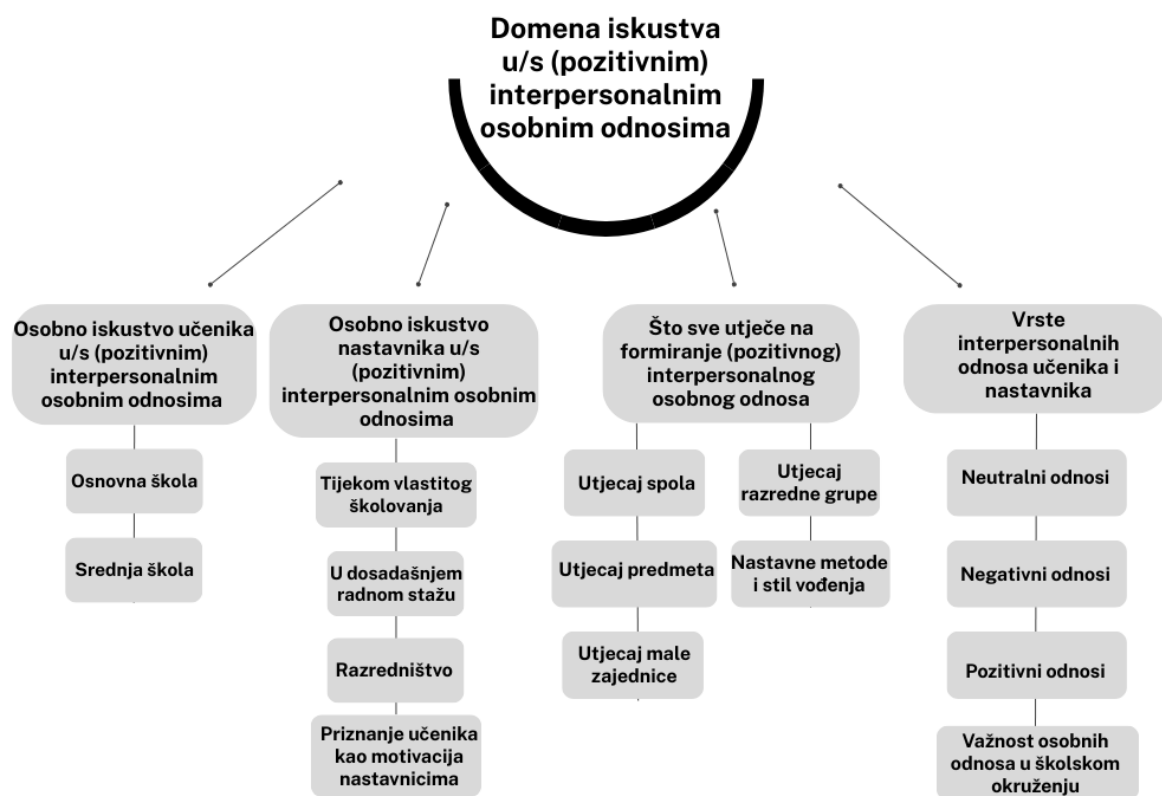
Za kraj ove kategorije, citat koji je teško staviti u jedan kod ili ga razdijeliti u više kodova jer čini jednu veliku cjelinu, a govori o poželjnim karakteristikama učenika s kojima bi sudionica ŽNG stupila u pozitivne interpersonalne osobne odnose.

„A sad, kakvi su oni...jako različiti, neki su bili takvi, umjetnički tipovi, vole čitati i pisati, slikati...to je prva i očita bliskost, ali to nije uvjet. S druge strane, mislim da je jedna od važnih osobina, nije uvjet, ništa od toga nije uvjet ali meni olakšava taj odnos, je jedan osjećaj razumijevanja mog stila govora a koji je u nastavi, pa i nakon nastave, mislim u svim životnim situacijama, takav je da je vrlo često s podtekstom, koji je ponekad ironičan. Ako dijete ne prihvati tu ironiju, taj podtekst koji je ironičan, kritičan, ako ga ne razumije, onda stvari bivaju teže, a ima učenika koji tako baš lagano prihvate i stalo im je do toga, i komuniciraju na toj komunikacijskoj razini podteksta, onda bliskost postane jača i odnos je moguće uspostaviti brže. Treća varijanta su različitosti, ponekad me to privuče, jer čovjek nije samo ono što jest nego je ono što drugi jesu a on ih po toj nekoj razini različitosti prima u sebe, i tako sam sebe bogati, tako da možda neke osobine koje su izazovne, teške...na primjer, ponekad ima učenika koji žele biti "face", ništa ih ne može privući, svoji su, kasne, stalno izlaze iz učionice, ometaju sat, i onda koji put se s tom djecom razgovara i vrlo brzo se vidi da ispod toga stoji želja da mu se približiš ili da razgovara ili želja da te dovede do ruba živaca pa mu to i kažeš, pa mu kažeš da vidiš njegovo dobro srce pa se uspostavi bliskost koja možda nije vidljiva drugima ali je vidljiva u kratkim razgovorima između učenika i profesora.“

4.2. Domena iskustva u/s (pozitivnim) interpersonalnim osobnim odnosima

Druga tema, nazvana *Domena iskustva u/s (pozitivnim) interpersonalnim osobnim odnosima* sastoji se od kategorija *Osobno iskustvo učenika u/s (pozitivnim) interpersonalnim osobnim odnosima*, *Osobno iskustvo nastavnika u/s (pozitivnim) interpersonalnim osobnim odnosima*, *Što sve utječe na (pozitivni) interpersonalni osobni odnos*, te *Vrste interpersonalnih odnosa učenika i nastavnika*. Kategorija *Osobno iskustvo učenika u/s (pozitivnim) interpersonalnim odnosima* uspoređuje učenička iskustva tijekom srednjoškolskog obrazovanja s onima iz osnovne škole, pri čemu se pokazuje vidna, često i dijametralna razlika. Dok su odnosi u osnovnoj školi opisani kao formalniji i distanciraniji, srednja škola donosi veću otvorenost i sadržajnije odnose, koje učenici povezuju s vlastitom zrelošću, ali i drukčijim pristupom nastavnika. Govoreći o *Osobnim iskustvima nastavnika u/s (pozitivnim) interpersonalnim*

odnosima, uspostavlja se poveznica između njihovih vlastitih iskustava u ulozi učenika i iskustava stečenih u profesionalnom radu. Negativni uzori često su ih potaknuli na suprotan pristup, dok su pozitivni modeli poslužili kao temelj današnjeg rada. Nastavnici osobito naglašavaju ulogu razredništva, koje doživljavaju kao najintenzivniji prostor za razvoj bliskih odnosa. Zanimljivo, niti jedno pitanje istraživačice nije izravno poticalo razgovor o toj ulozi, no ona se spontano nametnula kao ključna tema. Kategorija *Što sve utječe na (pozitivni) interpersonalni osobni odnos* obuhvatila je niz čimbenika, među kojima su spol nastavnika i učenika, predmet predavanja, veličina razrednog odjela, razredna klima i pristup poučavanju. Sudionici naglašavaju da predmet sam po sebi nije presudan, nego je važniji način na koji ga nastavnik predaje i osobna energija koju pritom unosi. Nekolicina učenika osobito je istaknula tzv. „vibru“ nastavnika kao presudan faktor za razvoj pozitivnog odnosa. Konačno, ova tema obuhvatila je i *Vrste interpersonalnih odnosa učenika i nastavnika* – pozitivne, negativne i neutralne odnose. Neutralni su opisani kao korektni, ali distancirani i najčešći u praksi. Negativni odnosi povezani su s iskustvima nepravедnosti, posramljivanja ili nametanja stavova, a učenici su govorili i o dugoročnim emocionalnim posljedicama takvih iskustava. Pozitivni odnosi, pak, opisuju se kao najvrjedniji: temelje se na povjerenju, otvorenosti i međusobnoj podršci, a učenici ih često povezuju i s gestama bliskosti, dok nastavnici ističu njihovu emocionalnu i profesionalnu važnost.



Slika 11. Tema 2. Domena iskustva u/s (pozitivnim) interpersonalnim osobnim odnosima

4.2.1. Osobno iskustvo učenika u/s (pozitivnim) interpersonalnim osobnim odnosima

Analiza iskustava pokazuje jasan pomak od osnovne do srednje škole. Dok se teorijski okvir privrženosti često koristi kako bi se objasnilo da mlađi učenici prirodno ostvaruju toplije odnose s nastavnicima, sudionici su opisali upravo suprotno. Njihova se sjećanja na osnovnu školu uglavnom vežu uz osjećaj formalnosti, distanciranosti i manjak međusobnog razumijevanja, pri čemu se rijetki pozitivni primjeri uglavnom odnose na pojedine nastavnike ili specifične okolnosti.

Ulaskom u srednju školu situacija se bitno mijenja. Učenici naglašavaju da se odnosi otvaraju i postaju sadržajniji, zahvaljujući njihovoj vlastitoj zrelosti i drukčijem pristupu nastavnika. U tom razdoblju iskustvo s profesorima češće nose pozitivno obilježje, a neutralni i negativni kontakti više se promatraju kao iznimke nego pravilo.

U cjelini, osobne priče sudionika pokazuju da se pozitivni interpersonalni odnosi s nastavnicima ne javljaju automatski u ranijim fazama obrazovanja, već da se snažnije razvijaju tek u srednjoškolskoj dobi, kada obje strane odnose doživljavaju ozbiljnije i otvorenije.

Tablica 5. Kategorija 2.1. Osobno iskustvo učenika u/s (pozitivnim) interpersonalnim osobnim odnosima

TEMA	KATEGORIJA	KODOVI
DOMENA ISKUSTVA U/S (POZITIVNIM) INTERPERSONALNIM OSOBNIM ODNOSIMA	OSOBNOSTNO ISKUSTVO UČENIKA U/S (POZITIVNIM) INTERPERSONALNIM OSOBNIM ODNOSIMA	OSNOVNA ŠKOLA SREDNJA ŠKOLA

4.2.1.1. Osnovna škola

Već prethodna istraživanja ukazuju na to da su odnosi nastavnika i učenika u osnovnim školama bliži i topliji, jer se prema teoriji privrženosti povezuju s odnosima roditelja i djece, a učenici su u toj dobi mlađi, potrebija im je pomoć i podrška odrasle osobe te provode više vremena s nastavnicima – kako u razrednoj, tako i u predmetnoj nastavi, koja često uključuje i brojne dodatne, dopunske te izvannastavne aktivnosti. Međutim, sudionici jasno naglašavaju da

njihova iskustva nisu u skladu s navedenim. Naprotiv, učenici svoje interpersonalne odnose s nastavnicima u osnovnoj školi opisuju lošijima u odnosu na one u srednjoj školi.

Kao glavne razloge navode vlastiti osobni rast i sazrijevanje, zbog čega tek kasnije uviđaju važnost pozitivnih odnosa s nastavnicima, ali i nastavničku nezainteresiranost za produbljivanje odnosa s učenicima koje su percipirali kao „nezrele i mlade“.

Kada su zamoljeni da rangiraju svoje odnose u osnovnoj školi (neutralne, negativne i pozitivne), pokazalo se da su neutralni odnosi najčešće iskustvo. Oni se pritom povezuju s percepcijom da ih se tretiralo isključivo kao djecu s izraženim razlikama u mentalnim sklopovima između učenika i nastavnika. Nakon neutralnih, često su istaknuti negativni odnosi, posebice u situacijama u kojima su učenici osjećali da ih nastavnici podcjenjuju, zanemaruju ili ne reagiraju na vršnjačko nasilje. Negativni su odnosi također povezani s osobnim ponašanjem učenika, nemirom u razredu ili osjećajem neprihvaćenosti zbog individualnih interesa i osobnosti. Na trećem mjestu, ali ipak prisutni, bili su pozitivni odnosi. Dio učenika isticao je nastavničku podršku i motivaciju u zahtjevnim okolnostima, dok su neki naglašavali da su, budući da su bili mirniji učenici, s nastavnicima ostvarivali uglavnom dobre odnose.

Premda su neutralni i negativni odnosi prevladavali u osnovnoj školi, važno je naglasiti da je dio sudionika ipak ostvario i pretežno pozitivne odnose s nastavnicima.

„...u osnovnoj je više bilo negativnih, možda čak i najviše. Istraživač: Zašto misliš da je tome tako? - Pa ja bih rekao zbog mog ponašanja, sada sam sazrio, drugačije gledam profesore, drugačije pričam s njima...ali i karakter profesora sam po sebi. Vidim pomak u svom ponašanju, čak i od prvog do četvrtog razreda a kamoli u odnosu osnovna i srednja.“ (MUU2)

„U osnovnoj je pozitivnih bilo najviše, negativnih najmanje, vrlo slična situacija, mislim, u srednjoj su mi profesori bolji ali situacija je vrlo slična i poredak je isti.“ (ŽUS1)

„U OŠ sam imala najviše negativnih iskustava i odnosa. Istraživač: Zašto misliš da je to tako? - Zato što su nas tada gledali kao djecu i kao da moramo slušati njihove naredbe i nema van toga, mi smo mala neiskusna djeca. Sada nas više gledaju kao odrasle osobe ili osobe koje će to postati tako da je to nekakav drugačiji odnos.“ (ŽUG1)

„...mislim, ne bih rekao da su odnosi s nastavnicima iz OŠ bili negativni nego jednostavno, kužim da su oni mislili da smo mi djeca, velike su razlike u mentalnim sklopovima...iako sam ja sa svoje strane oduvijek pokušavao stvoriti opuštenu atmosferu sa svima. Tada je bilo puno više neutralnih odnosa, ali opet mislim da je negativnih bilo najmanje.“ (MUG1)

„Što se tiče osnovne škole, hmm, ja sam prvih sedam godina...ovaj, zbog vršnjačkog nasilja (nervozni smijeh), profesori i ravnatelj nisu ništa poduzimali...ja sam se u 8. razredu prebacio u drugu školu. Iz prve škole su me jedna ili dvije osobe podržavale i motivirale, jedna je bila moja tadašnja razrednica koja mi i sada predaje u srednjoj školi, što mi je velika nostalgija. Tada je sigurno bilo najmanje pozitivnih odnosa, a najviše negativnih odnosa mene s profesorima.“ (MUS2)

„Ne, nema šanse, OŠ je, mah, mislim, to su potpuno drugačije stvari, odnosi su katastrofa. Tu bi najviše bilo neutralnih, a najmanje....pozitivnih (šapat)...jer te percipiraju kao klinca, a umjetnike kao mene su uvijek smatra čudacima, u školi smo drugačiji, mislim...ne mogu drugi uživati kao ja u Chopinu recimo (smijeh), i onda si čudan kad si takav u osnovnoj školi. Praktički nisam bila dobra s niti jednim nastavnikom u osnovnoj školi...“ (ŽUU1)

4.2.1.2. Srednja škola

Odnosi sudionika s nastavnicima tijekom srednje škole uvelike se razlikuju od onih u osnovnoj školi. Učenici uglavnom navode prevladavanje pozitivnih odnosa, dok su neutralni prisutni u manjoj mjeri, a negativni gotovo zanemarivi. Kao razloge ističu vlastito sazrijevanje i mogućnost vođenja razgovora s nastavnicima na osobniji i konkretniji način nego ranije.

Neutralni odnosi pritom se doživljavaju različito: dio učenika smatra ih očekivanima i neizbježnima jer nije moguće razviti jednak stupanj bliskosti sa svim nastavnicima, dok ih drugi gotovo i ne prepoznaju kao zasebnu kategoriju – smatraju da je odnos ili pozitivan, ili negativan. Negativni kontakti, kada se pojave, uglavnom se svode na rijetke i prolazne nesuglasice ili razlike u mišljenjima koje nisu značajno narušavale ukupno iskustvo.

Uočava se i dodatna dimenzija: pojedini sudionici ističu kako su primijetili pozitivne pomake u radu nastavnika, koje povezuju s njihovim stručnim usavršavanjem i edukacijama. Takva opažanja daju do znanja da se kvaliteta odnosa u srednjoj školi ne povezuje samo s većom zrelošću učenika, već i s aktivnim profesionalnim razvojem nastavnika. Sveukupno gledano, iskustvo odnosa u srednjoj školi opisuje se kao znatno kvalitetnije i dublje nego u osnovnoj – u nekim slučajevima čak „dan i noć“.

„Pa, neutralnih odnosa je najviše, ali je negativnih svakako najmanje. Potpuno suprotno nego što sam imao u osnovnoj školi, i jako mi je drago zbog toga.“ (MUU2)

„Da, najviše pozitivnih, a najmanje negativnih. Bilo je tih nekih minijature problema s profesorima, ali bezveze, tipa jedan školski sat pa se kao nešto ignoriramo i onda smo ok, ali nikada nije bilo nekih baš negativnih odnosa.“ (ŽUS1)

„Pa s većinom profesora sam imala pozitivne odnose jer su baš nekako svi, pa meni su bili odlični, a rijetki su oni koji nisu bili...(…) E sad, neutralni...pa ne bih rekla da ih ima puno, više su ili pozitivni ili negativni, jedna ili druga krajnost.“ (ŽUG1)

„Ja bih rekao da sam ja s većinom profesora imao pozitivan odnos i mislim da se ne bi sada uopće mogao sjetiti nekoga s kime imam ili sam imao negativan odnos, jednostavno, ima nekih koji su nama privrženiji, ima nekih koje nemam često po rasporedu pa s njima imam neutralne, ali i to je u manjini. Čak mislim da u mom razredu nema negativnih odnosa...To je i veliki razlog zašto mi je gušt u školi, ono što sam već rekao...“ (MUG1)

„Rekao bih najviše neutralnih, a razlog je zato što većina nastavnika nastavu ne gleda kao poziv, nego ono, da prezentiram šta imam i idem doma.“ (MUP2)

„Pa najviše je pozitivnih odnosa...(…) Najmanje je bilo neutralnih odnosa jer imam feeling da ono, ili jesi ili nisi, šta je to neutralno, to nije ništa.“ (MUS1)

„Da, poredak, neutralnih, pozitivnih pa negativnih. Istraživač: Zašto misliš da je to tako? - Pa bilo da je to do sustava, do toga kako su profesori odgojeni i sami naučili, ne znam šta bi primjerice bilo da profesori ne idu na edukacije...nama profesori dosta idu na te edukacije, i ja osobno mogu reći da sam čak primijetio neke pozitivne promjene kod nastavnika zbog tih edukacija koje pohađaju, jer da ne idu, da su isti u svih 40 godina radnog staža ne bi bilo pozitivno, jer ne bi bilo napretka.“ (MUG2)

„Mislim da je najviše bilo pozitivnih, a najmanje neutralnih ili negativnih...mislim da je zapravo najmanje bilo neutralnih, ipak smo mala škola...Istraživač: Teško je biti neutralan? – Upravo tako.“ (MUU1)

„Ima dva, tri profesora kojima recimo ne bih baš govorila bilo šta, ali je svejedno negativnih odnosa najmanje. Pozitivnih je najviše. Dan i noć u odnosu na moju osnovnu.“ (ŽUU1)

4.2.2. Osobno iskustvo nastavnika u/s (pozitivnim) interpersonalnim osobnim odnosima

Iskustva nastavnika u ulozi učenika snažno su utjecala na način na koji danas oblikuju vlastite odnose s učenicima. Negativna iskustva s nastavnicima ili razrednicima potaknula su neke da u svom radu grade dijametralno suprotan pristup – temeljen na upoznavanju učenika kao osoba i razvijanju bliskosti koja im je nekoć nedostajala. Drugi su pak naglasili pozitivne uzore iz vlastitog školovanja, nastavnike koji su im bili primjer topline i podrške, a čiji model nastoje replicirati kroz otvorenost za razgovor, dostupnost i osjetljivost na potrebe učenika.

U kontekstu profesionalnog razvoja, gotovo svi naglašavaju da je na početku rada nužno postaviti jasna pravila i granice, što često nazivaju „strogoćom“. Iako je taj pojam u njihovim iskazima više kolokvijalan nego pedagoški precizan, on označava potrebu za dosljednošću i strukturiranošću, koja stvara temelj poštovanja u odnosu nastavnik–učenik. Tek kada je takva osnova stabilna, nastavnici osjećaju da mogu postupno graditi bliskost i povjerenje. To potvrđuje dinamiku odnosa koju sami opisuju – od distanciranja uloge u ranim godinama rada, do sve većeg otvaranja prema osobnijim vezama.

Razredništvo kao uloga omogućuje specifičan oblik bliskosti. Dugotrajni kontinuirani kontakt kroz četiri godine školovanja, odgovornost za cjelokupnu razrednu dinamiku te uvid u širi kontekst učenikovih akademskih postignuća, ponašajnih obrazaca i obiteljskih prilika omogućuju razredniku dublje razumijevanje i povezivanje s učenicima nego što je to moguće kada nastavnik s istim učenicima ima kontakt ograničen isključivo na nekoliko sati tjedno unutar jednog nastavnog predmeta. Nastavnici razredništvo doživljavaju i kao spontani proces u kojem se poštovanje pretvara u povjerenje i bliskost, ali i kao emocionalno zahtjevnu ulogu koja sa sobom nosi dozu tereta. Posebno naglašavaju da nakon odlaska maturanata ostaje osjećaj praznine, što zahtijeva prilagodbu i vrijeme da se emocionalno pripreme za novi razred.

Sudjelovanje u istraživanju nastavnici su doživjeli kao vrijedan podsjetnik na smisao vlastitog rada. Čitanje pisama učenika donijelo im je snažan osjećaj zadovoljstva i potvrde, jer su u njima prepoznali da učenici cijene njihovu podršku, vrijeme i osobne kvalitete. Premda dio sudionika ističe da su izražene emocije dijelom povezane s rastankom i završetkom školovanja, svi se slažu da su takva priznanja izvor motivacije i dodatna potvrda važnosti nastavničke profesije.

Tablica 6. Kategorija 2.2. Osobno iskustvo nastavnika u/s (pozitivnim) interpersonalnim osobnim odnosima

TEMA	KATEGORIJA	KODOVI
DOMENA ISKUSTVA U/S (POZITIVNIM) INTERPERSONALNIM OSOBNIM ODNOSIMA	OSOBNOSTNO ISKUSTVO NASTAVNIKA U/S (POZITIVNIM) INTERPERSONALNIM OSOBNIM ODNOSIMA	TIJEKOM VLASTITOG ŠKOLOVANJA U DOSADAŠNJEM RADNOM STAŽU RAZREDNIŠTVO PRIZNANJE UČENIKA KAO MOTIVACIJA NASTAVNICIMA

4.2.2.1. Tijekom vlastitog školovanja

Nastavnici ističu da su im vlastita iskustva u ulozi učenika snažno oblikovala način na koji danas grade odnose sa svojim učenicima. Većina se pritom osvrće na srednjoškolsko obrazovanje. Neki navode da su upravo zbog negativnih iskustava s razrednicima ili predmetnim nastavnicima odlučili biti dijametralno suprotni u svom radu – žele upoznati učenike kao osobe i graditi bliskost koja im je tada nedostajala.

S druge strane, pojedini sudionici prisjećaju se nastavnika koji su im bili primjer topline, podrške i profesionalnosti. Takvi su im uzori poslužili kao model koji je oblikovao njihova ponašanja u vlastitoj praksi, od spremnosti na razgovor i otvorenosti prema mišljenju učenika, do konkretnih oblika podrške u svakodnevnim situacijama.

U cjelini, iskustva iz vlastitog školovanja sudionici doživljavaju kao ključan orijentir – bilo kao upozorenje čega žele izbjeći, bilo kao nadahnuće koje žele slijediti u oblikovanju interpersonalnih odnosa sa svojim učenicima.

„Nisam imao neke odnose, bio sam neutralan i ja i odnosi koje sam ostvario, zapravo sam bio broj, razrednik meni nije znao da li su mi roditelji rastavljeni ili ne, s kim ja živim, di ja živim, tada je bilo isto sociološko i društveno, tada je bilo - ti si u srednjoj školi za to da dobiješ neko znanje, tu ti je ispit, riješio si toliko, dobio si toliko. To je to. Ja nisam taj tip, ja svašta o njima znam i želim znati, to mi olakšava posao u krajnjoj liniji. (...) Ne smatram ja sad da je moj razrednik bio loš, ja sam možda čak njegova nekakva kopija, meni je razrednik bio profesor iz fizike i bio je lud u pozitivnom smislu. Ali za ostale, da, nismo baš postojali.“ (MNP)

„Pa bilo je više onih „normalnih“, ostavljali su privatni život pred vratima, međutim ono što je isto tako točno jest da sam u jako malo njih vidjela ljudskost.“ (ŽNS)

„Ja sam imala profesora klavira u glazbenoj koji nikada nije vikao, nikada nas nije omalovažavao, držao bi nam prodike od tri sata vani na cugi, mi bi plakale ali nikada bezobrazno, uvijek je to bila jedna podrška. (...) Moguće i da je, da je on razlog zašto sam ja sada ovakva, jer u tom klavirskom svijetu uglavnom su suze i plač. Ja dan danas čujem učenike da od svojih profesora odlaze plačući sa sata. Ja sam njima rekla - vi ste jake žene. Uvijek je to ta jedna crta u našem poslu - vrijeđanje, bacanje nota...s njim smo mi plakale ali se i slagale s time što je govorio, nije to bilo u negativnom smislu. Znao me zvati navečer na fiksni telefon i to je isto bilo normalno, to su ti neki odnosi, treba dogovoriti sve za sutrašnji dan. Tako i ja danas sa svojim, ista stvar.“ (ŽNU)

„Kako sam ja bila štreber, onda su me dosta voljeli (smijeh). Nisam imala baš negativnih, ali pozitivnih sam recimo imala u engleskom jeziku jer sam ga voljela, jer sam voljela način na koji je profesorica radila s nama, hrvatski isto. Bila je jedna profesorica kratko, ali dovoljno da bih sebi rekla "ja bih voljela biti takav profesor" jer je ona bila prva koja je nama puštala da kažemo svoje mišljenje i razloge. Tako da, da, neke stvari preslikavamo, zar ne?“ (ŽNG)

4.2.2.2. U dosadašnjem radnom stažu

Univerzalno poimanje interpersonalnih odnosa s učenicima među nastavnicima temelji se na postavljanju čvrstih pravila i autoriteta na samom početku radnog staža ili odnosa s razrednim

odjelom, a tek kasnije na postupnom razvoju bliskosti i povjerenja. Sudionici naglašavaju da je takav pristup nužan kako bi se uspostavilo poštovanje, koje potom ostaje temelj i kada odnos preraste u osobniji oblik. Nastavnici se pritom prisjećaju da su u prvim godinama rada često namjerno zauzimali strožu, distanciraniju poziciju, bilo zbog vlastite mladosti i blizine u godinama učenicima, bilo zbog potrebe da izgrade reputaciju i autoritet u očima razreda. Takav je pristup ponekad donosio neutralne ili površne odnose, no s vremenom se otvarao prostor za toplije i osobnije veze.

Važno je pritom naglasiti da „strogoća“ u iskazima sudionika uglavnom označava dosljedno definiranje pravila ponašanja i granica odnosa, a ne nužno represivnu ili autoritarnu disciplinu. Istraživanja koja smo spomenuli u teorijskom okviru pokazuju da se strogoća, među ostalim, percipira kao kombinacija jasnih pravila i dijaloga te priznanja učenika, što stvara osjećaj sigurnosti i olakšava formiranje bliskih odnosa. U tom smislu, sudionici vlastita iskustva opisuju kroz dinamiku „strogoće na početku – bliskost kasnije“, pri čemu se strogoća može razumjeti kao kolokvijalni sinonim za strukturiranost i dosljednost, a ne kao suprotstavljenost toplini. Upravo ta kombinacija – čvrsto postavljenih granica i postupnog otvaranja prostora za povjerenje – prepoznata je kao put prema kvalitetnim interpersonalnim odnosima s učenicima.

„Dakle na početku, pogotovo prvu godinu kad sam krenuo raditi, ne žalim za time ali bio sam drugačiji, stroži, ali sada nakon 4 godine nekako sve drugačije poimam, dakle tada mi to nije bilo u planu, odnosi, ne, nisam o tome niti razmišljao...Sada je druga priča, i s većinom učenika se trudim biti blizak, a s nekolicinom jako blizak.“ (MNG)

„...startat ćemo čelično pa ću lako popustiti...(...)...kad sam došla raditi s 23, uvalili su mi maturante s kojima nisu mogli izaći na kraj, onda nisam imala tu slobodu da se upustim u te odnose jer sam morala biti stroga do pakla i natrag jer sam se morala izboriti za svoje mjesto, poziciju i reputaciju, da to zauzdamo, da kod mene nema bedastoća...kroz godinu, dvije kada stvoriš taj neki glas, jer glas te nije, realno te nije, to se zna, onda stvari postanu lakše...prva godina mi je bila paklena, tko će pobijediti, ja ili oni. Ja u prvom razredu stvarno krenem kruto, da napravim red i mir, da izgrade poštovanje koje trebaju, i onda je to kasnije individualno.“ (ŽNS)

„Možda je zato najviše i bilo neutralnih odnosa nekako, to pogotovo tih prvih nekoliko godina, nisam nikada niti mislio da ću biti profesor, i onda kad sam krenuo tih prvih par godina sam pokušao biti baš strog i to sam čuo od svih kolega, „moraš biti strog, ne smiješ se približavati, nema priče o osobnim stvarima“...(...) Bio sam relativno mlad, 7,8 godina stariji od njih i bilo

mi je čudno da budemo prijatelji, pa sam trenirao strogoću za koju su i oni vidjeli da mi nije prirodna.“ (MNS)

„Kad sam tek došla raditi, ja 21 godinu, a oni mi dali ekipu od 16,17. Jedan dan dođe jedan od njih i kao profesorice ja bih se prebacio kod vas (to su bili ovi koji su svirali drugi instrument ali su imali obvezan klavir). Ja reko zašto, šta si mislio...jesam mlada ali neke stvari ćemo se odmah dogovoriti. Srest ćemo se vani, možemo biti na ti, možemo psovati, ali ja sam vaša profesorica, i ima da dolazite na satove vježbe i na hodniku ste na Vi. Morala sam to, da me ne zafrkavaju. Poštuj mene, ja poštujem tebe. Svi su to prihvatili i poštivali. I sada mi je pjesma, sada sam toj djeci sve i oni meni također.“ (ŽNU)

„U prvom razredu, namjerno smo koji put stroži nego što smo to inače, i ja ali ne samo ja, jer se moraju postaviti pravila, mora se znati tko je gazda (smijeh). Kada učenici ispoštuju ta pravila, e onda se počinju formirati topli odnosi, lijepa druženja s pojedincima, onda je to i poštovanje i bliskost... (...) Što je više vremena prolazilo, to je mene više veselilo ulaziti u takve odnose, ponekad me to zabavilo, ponekad mi je bilo važno zbog mene same, zbog nekakvog učenja o životu, ne znam...godine su to sve više omogućavale.“ (ŽNG)

4.2.2.3. Razredništvo

Nastavnici razredništvo vide kao jedan od ključnih čimbenika u izgradnji bliskih odnosa s učenicima. Premda ističu da je moguće ostvariti pozitivan odnos i s učenicima kojima nisu razrednici, naglašavaju da je uloga razrednika specifična jer podrazumijeva višegodišnje praćenje učenikovih problema, uspjeha i obiteljske situacije. Upravo ta dugotrajnost i kontinuirani kontakt omogućuju dublje povezivanje, ali ujedno donose i emocionalno opterećenje.

Sudionici pritom opisuju razredništvo kao ulogu u kojoj se odnosi spontano razvijaju, kroz svakodnevne susrete, komunikaciju i zajedničke izazove. Naglašavaju važnost poštovanja koje se tijekom godina pretvara u bliskost i povjerenje, pri čemu i sami osjećaju da im to donosi osobno zadovoljstvo i učenje. U razredništvu prepoznaju i dodatne dimenzije – intenzivnu komunikaciju s roditeljima, zajedničke izlete i maturance kao test odnosa, ali i trajna prijateljstva koja se prenose i izvan školskih zidova.

Iako razredništvo donosi najveće mogućnosti za razvijanje pozitivnih interpersonalnih odnosa, nastavnici ga istodobno opisuju i kao „teret koji je prekrasan, ali ponekad too much“, jer se nakon završetka školovanja učenici nužno udaljavaju, što zahtijeva emocionalnu prilagodbu i vrijeme da se „poslože“ za novi razred. Zanimljivo je da je jednom od sudionika razrednica u srednjoj školi bila druga sudionica istraživanja¹⁵. Njih dvoje i danas njeguju blizak odnos, a ona mu i dalje daje savjete vezane uz razredništvo.

„Što su godine išle, to su bili češći ti ulasci u njihove živote, posebice tamo gdje sam bila razrednica, tamo su ti odnosi bili sa svakim učenikom, naravno ne sa svima jednako...(…) Što je više vremena prolazilo, to je mene više veselilo ulaziti u takve odnose, ponekad me to zabavilo, ponekad mi je bilo važno zbog mene same, zbog nekakvog učenja o životu, ne znam...“
(ŽNG)

„Meni se zapravo čini da se naši odnosi nekako spontano razviju, da ja nisam toga niti svjesna, prvenstveno možda s ovim razredom di sam razrednica jer ipak htio, ne htio, čovjek ih više upozna...(…) ...i tako smo čudno startali, ali sada mogu reći, najprije smo se poštivali a onda smo se i zavoljeli...(…) Mislim...mi smo realno njima, barem razmišljam što se tiče razrednika, prva ruka, prva pomoć, još uvijek su mladi, nesigurni i neoblikovani i treba im glas zdravog razuma i cijene naše vrijeme koje im pružamo i jako im znači da je netko takav uz njih, da im da povratnu informaciju, da kaže dobro je... (….) Mislim ako sam im razrednik i 4 godine vodim to dijete, i ja se pitam u čemu je problem ako nemaju potrebe sa mnom razgovarati, kad sam ja taj tip koji dajem sve od sebe za naš kvalitetan odnos. Meni je to logično da se zbližimo. (...) Mislim ako te imam 4 godine, onda to nešto znači, neću pisati SRZ reda radi...ako i ne odradimo SRZ jer ga nemamo u rasporedu, uvijek se čujemo preko poruka, poziva, roditeljima uvijek pišem te velike mailove... Održavam tu komunikaciju, sjelo im je to, nije im naporno, paše to i roditeljima i oni su uhvatili taj ritam. (...) Mislim baš si sada razmišljam, ta maturalna je zanimljiv test, hoće li to izaći točno onako kako sam ja rekla, ili će njih ponijeti ta neka euforija samostalnosti, ekipe, rulje, slobode, pa da će zaboraviti na naše dogovore i odnose koje smo izgradili...i baš mi je drago da su ispoštovali sve. Taj maturalc je uvijek jedan dodatni moment u tom odnosu.“ (ŽNS)

„A razrednica u srednjoj mi je bila X¹⁶, koja je sada otišla u penziju, i nas 5, 6 je došlo na tu završnu priredbu koja je bila njoj u čast, krajem prosinca. S njom se i čujem, i vidim, i znamo

¹⁵ istraživačica prije intervjua nije imala tu informaciju, niti navedeni nastavnici-sudionici rade u istoj školi s obzirom da je svaki nastavnik-sudionik iz različite škole

¹⁶ gore spomenut odnos sudionika i sudionice

otići na kavu, s njom se znam konzultirati oko razredništva. (...) Tek sam s ovim zadnjim razredništvom, ovi što su otišli prošle godine, otvorio se nekako, jer oni su bili takva ekipa da su to iz mene izvukli. Tako da, malo sam se previše potrošio s njima pa sam se nadao pauzi od jedne godine razredništva. (...) To je veliki teret, prekrasno je, ali je ponekad malo too much... (...) Palo mi je na pamet to koliko je teško kada ti toj djeci daš sebe a oni na kraju odu, a ja se još uvijek moram nositi s time...mislim neki se i jave, ja ne očekujem da se vidimo svaki dan, ali taj dio se moram s time još malo boriti da oni su tu te 4 godine i onda ih nema, oni imaju svoje živote. Mislim to je smješno i blesavo i djetinjasto ali je...ove godine mi je taj primitak novog razreda bio baš težak. Super su to djeca ali to je u meni problem...treba ta godina pauze ja mislim, da se posložimo.“ (MNS)

4.2.2.4. Priznanje učenika kao motivacija nastavnicima

Sudjelovanje u istraživanju nastavnici doživljavaju kao priliku da promisle o vlastitoj ulozi u životima učenika. Izražavaju zahvalnost jer su njihovi naponi prepoznati te naglašavaju da im je posebno značenje imalo čitanje pisama učenika. Takva pisma vide kao snažan izvor motivacije za daljnji rad, jer potvrđuju da učenici cijene njihove osobine, stil rada i vrijeme koje im posvećuju.

Istodobno, dio sudionika ističe da su pisma sadržavala i vrlo snažne emocije povezane sa završetkom školovanja, pa ih ne žele u potpunosti pripisati vlastitom utjecaju, iako su učenici naglasili da slične osjećaje ne bi izazvao niti jedan drugi nastavnik. Nastavnici priznaju da je takva intenzivna emocionalna povezanost „prekrasna, ali ponekad i previše“, jer donosi i osjećaj tereta.

U konačnici, svi naglašavaju da ih ovakva iskustva potiču da nastave razvijati sebe i svoj rad, te im pružaju dodatnu potvrdu smisla nastavničkog poziva.

„Hvala što ste pročitali....ufff, da...Mislim da je on to napravio u svom originalu, što se kaže...on neće umanjivati niti uvećavati, ja to najviše cijenim, on uvijek kaže ono što misli da je. Hvala stvarno, očito se onda neke stvari njima sviđaju, ili taj moj stil, ili neka moja osobina, i to je i meni onda naravno poticaj i pokazatelj da nastavim biti svoj. Baš mi je drago što si me pozvala.“ (MNG)

„Razmišljam koliko lijepo pišu, nisam očekivao da oni tako lijepo pišu. Prvo mi pada na pamet, da je to jako lijepo, i svatko tko bi to čuo bi se osjećao lijepo, to mi zapravo samo daje nekakvu želju da tako dalje nastavim, jer nije meni cilj da svi imaju takvo mišljenje o meni i da me dižu u nebesa, jer oni su skloni...(…) Da da, to je prekrasno, da je to došlo tako spontano, da nisam ja sada direktno na tome radio i očekivao takav ishod. Moji bivši maturanti su mi takva pisma čitali na pozornici na maturationalnoj zabavi. To je veliki teret, prekrasno je, ali je ponekad malo too much, emotivno za mene.“ (MNS)

„Ajme prekrasno...sad kad ja zapravo vidim kako se on izražava, kakav je on čovjek, koje su to rečenice, gramatika, pravopis, koje je to jedno pametno, emotivno, inteligentno biće...jedno nova razina mi se otvorila sad kod njega, prekrasno. Naravno da mi je drago, izuzetno, da je osjećao podršku i da vrijeme koje sam izdvojila za njega da je on to shvatio, vidim koliko je on pametno stvorenje, kvalitetna osoba, i biti će u stanju te emocije u životu izraziti, ja ne bi to tako znala...Ovo je divno, ne znam da li bi jedna odrasla zrela osoba koja sjedi sa mnom u zbornici bila u stanju na taj način objasniti svoj rad sa svojim kolegama recimo, nekome se obratiti u pismu. Prekrasno, stvarno prekrasno. Sad kad ga vidim, jedva čekam da ga od srca zagrlim.“ (ŽNS)

„(suze) A srce moje slatko. Ja sam se sva rasplakala...trebala sam staviti vodootpornu maskaru (smijeh). Ja sam toliko sretna da je ona toliko željna znanja koje će prenositi dalje, s kojom ću surađivati, ja to jedva čekam. Ja joj kažem, ti imaš vrtić i onda mi dođemo, pa vi dođite, baš sam sretna. Curica, slatkica moja. Rekla je da ima problema s pisanjem, ali baš me iznenadila, jako je lijepo to napisala za nekoga tko kaže da ima problema s pisanjem.“ (ŽNU)

„Situacija u kojoj ona piše je emocionalna situacija, svi smo taj odlazak promatrali kao nešto emocionalno. S druge strane, ako i maknem prejake emocije u ovom pismu, ostaje moja duboka zahvalnost njoj za način na koji me čita i način na koji me procjenjuje. Ne mislim da sam baš toliko utjecala na nju odnosno njih toliko koliko ona misli, jer kažem, to je ta neka situacija rastanka, djeca su strašno osjetljiva. Zahvalna sam na tome kako me čita, te pozitivne osobine koje je tu navela, s druge strane, tu ima nečega oko čega bismo se nas dvije složile, a to je to dodatno vrijeme koje sam spomenula koje i ona spominje u pismu što znači da prepoznaje da to je dodatno vrijeme i to poštuje i cijeni. Možda je to za mene i dodatno emotivno jer je ovo i moja zadnja godina rada.“ (ŽNG)

4.2.3. Što sve utječe na formiranje (pozitivnog) interpersonalnog osobnog odnosa

Formiranje bliskih odnosa između učenika i nastavnika pokazuje se kao rezultat kombinacije više čimbenika. S jedne strane tu su kontekstualna obilježja poput spola nastavnika, predmeta koji predaje, školske i razredne okoline. S druge strane važnu ulogu imaju individualne kvalitete nastavnika, među kojima se posebno ističu pedagoški pristup, relacijska kompetencija te crte osobnosti poput topline, pravednosti ili smisla za humor. Ovakva podjela pokazuje da se odnosi u učionici oblikuju kako pod utjecajem šireg okruženja, tako i kroz osobnost i profesionalne kompetencije samih nastavnika.

Spol se uglavnom ne prepoznaje kao presudan, iako oblikuje određene nijanse u komunikaciji i društvenoj percepciji (npr. povjeravanje učenica nastavnicama, humor među učenicima i profesorima, ili nepovjerenje prema bliskosti učenica i profesora). Ključan element ostaje osobnost nastavnika i njegova spremnost da pokaže interes i pruži podršku.

Predmet sam po sebi također nije odlučujući, već je važnije kako ga nastavnik predaje i kakav odnos uspostavlja s učenicima. Privrženost nastavniku nerijetko se prelijeva na predmet, dok obrnuto rijetko vrijedi. Učenici ističu da nastavnik svojim pristupom može i nezanimljiv sadržaj učiniti privlačnijim.

Veličina škole i razredna atmosfera djeluju kao kontekstualni okviri. Manje škole i odjeli, kao i individualna nastava, omogućuju intenzivnije kontakte i osjećaj zajedništva, dok u većim sredinama odnosi često ostaju površniji. U razredu pak disciplina i kohezija određuju koliko će se povjerenje i bliskost razvijati: negativna klima udaljava, a konstruktivna povezuje učenike i nastavnike.

Najizraženiji utjecaj pokazuje se u pedagoškom pristupu i osobnoj energiji nastavnika. Učenici snažno cijene entuzijazam, smislenost i povezanost gradiva sa životnim iskustvima, dok nezadovoljstvo izazivaju satovi svedeni na formalno „odrađivanje“. Takvi opisi jasno odražavaju konstruktivističke elemente – poticanje aktivnog promišljanja, rasprave i vođenog otkrivanja – kroz koje učenici doživljavaju nastavnika kao osobu koja ih podržava i uključuje. Uz to, naglašavaju važnost „energije“ ili pristupa nastavnika, koju povezuju s osmijehom, toplinom i autentičnim ponašanjem, a koja im pruža osjećaj sigurnosti i otvara prostor za osobne odnose.

U konačnici, pozitivni interpersonalni odnosi oblikuju se ponajprije kroz kombinaciju nastavnikove osobnosti, pristupa poučavanju i načina ophođenja, dok spol, predmet i institucionalni kontekst djeluju posredno.

Tablica 7. Kategorija 2.3. Što sve utječe na formiranje (pozitivnog) interpersonalnog osobnog odnosa

TEMA	KATEGORIJA	KODOVI
DOMENA ISKUSTVA U/S (POZITIVNIM) INTERPERSONALNIM OSOBNIM ODNOSIMA	ŠTO SVE UTJEČE NA FORMIRANJE (POZITIVNOG) INTERPERSONALNOG OSOBNOG ODNOSA	UTJECAJ SPOLA UTJECAJ PREDMETA UTJECAJ MALE ZAJEDNICE UTJECAJ RAZREDNE GRUPE NASTAVNE METODE I STIL VOĐENJA

4.2.3.1. Utjecaj spola

Sudionici su zamoljeni da razmotre utjecaj spola na formiranje interpersonalnih odnosa. Velika većina naglašava da spol sam po sebi nije presudan, već da odnose oblikuje osobnost nastavnika i otvorenost učenika. Ipak, u iskazima se pojavljuju određene nijanse. Tako učenici češće navode da se s nastavnicima istog spola lakše povezuju kroz zajedničke teme (npr. humor kod muških učenika i profesora ili povjerenje između učenika i nastavnica), dok nastavnici ističu

da učeničko povjerenje proizlazi iz njihove spremnosti da pokažu interes i pruže podršku, neovisno o spolu.

Posebno su muški nastavnici naglašavali problem percepcije odnosa s učenicama, ukazujući na postojanje dvostrukih standarda – bliskost učenica i profesora često se promatra s nepovjerenjem, dok obrnuti odnos rijetko izaziva sumnju. Pojedini su istaknuli i majčinski utjecaj nastavnica koji može olakšati otvaranje učenika, ali i osobne stilove rada u kojima su se osjećali bliži jednom spolu nego drugom. U cjelini, spol se prepoznaje tek kao posredan faktor – on može oblikovati teme razgovora ili društvene percepcije, no ključni elementi odnosa ostaju osobnost, povjerenje i način na koji nastavnik uspostavlja komunikaciju.

„Rekao bih da nema veze, ali možda i ima...muški možda idu više uz muške profesore, mislim da se radi o temama o kojima se razgovara...ali najviše ovisi o osobi, puno više nego o spolu...Imam ja i ženske drage profesore, ali ne na ovoj razini kao on, on je baš poseban.“
(MUU2)

„Mislim da ne, pogotovo zato što ja takav odnos imam i s jednom profesoricom. Mislim da je to do osobnosti i kako ti pustiš ljudima da tebe vide, to igra veliku ulogu. Ja nikada nisam mislila da ću imati takav odnos s muškim profesorom, nikada mi to nije palo na pamet, ali dogodilo se jer je on takva osoba kakva jest.“ (ŽUS1)

„Ja smatram da spol ima veze, u ovom konkretnom slučaju s profesoricom svi su jednako dobri, ali kod muških profesora...neki ljudi i neki profesori bi to gledali kao neprimjeren odnos, da su dobri s curama i, bilo je takvih primjera gdje su bili takvi neprimjereni odnosi u našoj školi...zato se sada takvi odnosi, pogotovo sa mlađim muškim profesorima pogotovo kada su djevojke bliže s njima, ne znam, dosta se to zna gledati s osuđivanjem. S druge strane, profesorica s muškim učenikom, e to se tako ne gleda. To mene nekako smeta zato što ne vidim koja je razlika, jer je po meni to jednako, oba spola nastavnika bi mogli iskoristiti učenika ili učenicu, ako su takvi ljudi. Mislim da je to dvostruki standard.“ (ŽUG1)

„Mislim da se mi cure općenito više povjeravamo drugoj ženskoj osobi nego recimo da imamo muškog razrednika, ali to je jer jednostavno možemo pričati o nekim stvarima o kojima s bilo kojim muškim ne možemo, nebitno je li profesor ili prijatelj, ili šta god.“ (ŽUS2)

„Ne, mislim da je možda čak i suprotno. Profesorice mogu imati taj majčinski utjecaj, mislim da se muški učenici mogu otvoriti i prema profesoricama, samo je pitanje hoće li se one tako postaviti da im to dozvole.“ (MUP1)

„Prvenstveno ima veze sa ljudima ali i sa društvom i sredinom u kojoj živimo. Primjer, učenik hoće ostati iza sata da sa mnom razgovara o nekim svojim životnim problemima. Da sada sa mnom hoće ostati neka učenica od 19 godina na samo iza nastave, ja sam taj koji to ne bi izrealizirao. Razgovarao sam i sa suprugom koja je nastavnica, i sa kolegicama kada su imale neke rasprave o učenicima i rekle „kako je on sladak“, pa sam ja rekao, zamisli da sam ja za neku maturanticu od 19 godina rekao kako je ona slatka, pa ja bi u zatvoru završio. (...) Kada sam radio u kombiniranim razredima onda cure koje imaju neke probleme koje percipiraju kao ženske, one će se prije obratiti nekoj profesorici jer će smatrat da će ih ona više razumjet.“
(MNP)

„Ja zaista pokušavam sa svima ostvariti interpersonalni odnos, međutim, možda mi je to lakše ostvariti s dečkima, zbog više zajedničkih interesa. (...) Ima par djevojaka koje treniraju ples pa su bile na natjecanju i tako, ja se uvijek zanimam za to, pokušavam da imamo otvoreni odnos. Ako nešto znam o toj osobi, pokažem interes, malo, ali dovoljno, i nebitan je spol, stvarno se trudim sa svima koji mi to dozvole.“ (MNG)

„Ti si Ena ženska razrednica sa svim muškima u razredu, mislim da je naglašeniji problem ako je obrnuto. U očima drugih...kad sam došao raditi bio sam jako jako oprezan kod tih odnosa s curama, i možda sam čak nesvjesno bio bliži s dečkima ali kasnije sam se opustio jer sam shvatio da nemam razloga za to. Ali za odnos je samo važno kako klikneš s tom osobom, neovisno o spolu.“ (MNS)

„Ne, mislim da ne, ne, nisam to primijetila, djevojke se inače, mislim, lakše razumiju taj odnos, mislim da brže ulaze u prihvatljive pa posljedično i prijateljske odnose s nastavnicima. Dečki su u tom smislu zatvoreniji, pogotovo ako se nađu u nekim ženskim razredima jer i taj milje utječe na njihovo ponašanje, ali nisam primijetila da je to tako odijeljeno. Kažem, cure malo brže, malo lakše, jer su inače zrelije u ponašanjima, u razmišljanjima, u prihvaćanju obveza, moram to reći jer malo ipak jesu. To ovisi o ljudima, o situaciji, to je toliko individualizirano.“
(ŽNG)

4.2.3.2. Utjecaj predmeta

Učenici naglašavaju da predmet koji nastavnik predaje nema presudnu ulogu u formiranju bliskih interpersonalnih odnosa. Ključan čimbenik ostaje osobnost nastavnika, a posebno

njegov stav i energija – pod tim podrazumijevaju opuštenost u komunikaciji, spremnost na razgovor i humor, kao i toplinu i razumijevanje u svakodnevnim situacijama. Takvi elementi čine da se učenici osjećaju prihvaćeno i motivirano.

Većina učenika ističe da bi čak i predmet koji im nije drag postao prihvatljiviji ili zanimljiviji kada bi ga predavao nastavnik s kojim imaju pozitivan odnos. Pritom predmet može imati posrednu ulogu, ponajprije kroz broj sati i učestalost kontakta, jer veća vremenska izloženost nastavniku povećava priliku za razvoj odnosa. Zabilježeni su i primjeri u kojima se stav učenika prema predmetu potpuno promijenio upravo zahvaljujući odnosu s nastavnikom.

U cjelini, nalazi pokazuju da se privrženost nastavniku češće prelijeva na predmet, nego obrnuto – nastavnik može učiniti predmet privlačnijim zahvaljujući svojoj osobnosti i načinu interakcije, dok sama priroda predmeta rijetko određuje kvalitetu odnosa.

„Mislim da je bitna osoba, predmet nije toliko bitan, čak i da je dosadan, on bi ga učinio zanimljivim.“ (MUU2)

„Kod mene je obrnuto, nije da volim nekog nastavnika jer predaje predmet koji mi se sviđa, nego to kakva je netko osoba puno utječe na to hoću li ja voljeti neki predmet tj. hoće li mi se taj predmet svidjeti.“ (ŽUG1)

„Postoji predmet koji mi nije baš drag, a dosta sam blizak s tom profesoricom. Mislim da predmet i je i nije važan, zapravo, važan je u smislu broja sati koje provodimo na njemu, i koliko uspijevamo zbližiti se s profesorima zbog te količine vremena, ili u mom slučaju, te nastave jedan na jedan.“ (MUU1)

„S vremenom se moje mišljenje skroz promijenilo, od toga da mi je bilo muka doći na Vaš sat, počela sam se veseliti svakom satu iako nisam nikada voljela taj predmet.“ (pismo nastavnici, ŽUS2)

4.2.3.3. Utjecaj male zajednice

Učenici naglašavaju da veličina škole i razrednog odjela snažno oblikuje mogućnost razvijanja bliskih odnosa. U manjim zajednicama nastavnici imaju priliku bolje upoznati učenike, pratiti ih u kontinuitetu i spontano graditi povjerenje kroz svakodnevne interakcije, dok učenici osjećaju veću dostupnost i toplinu. Individualna nastava dodatno produbljuje taj proces, jer

gotovo uvijek otvara prostor za osobniji odnos. Atmosfera u manjim školama opisuje se kao intimnija, povezanija i prožeta osjećajem zajedništva – svi se poznaju i prepoznaju, a kontakti između učenika i nastavnika događaju se i izvan formalne učionice. Nasuprot tome, u većim školama često prevladava distanca i površnost, pa učenici naglašavaju da upravo „mala zajednica“ stvara prostor za kvalitetnije, dugotrajnije i osobnije odnose.

„Možda mi je na početku prvog razreda to išlo malo na živce, ali sada mi je drago da sam upisala ovu školu iako je manja i sama zgrada i broj učenika od nekih većih gimnazija u Rijeci i okolici. Ti naši manji razredi dozvoljavaju da odnosi budu topliji i da profesori o nama jednostavno znaju više nego što bi možda znali da smo dio nekog većeg razreda. Ja gledam po njoj, to koliko ona meni vremena posveti, to sumnjam da bi mogla da nas je duplo više, i nekako uvijek pričamo okolo, po hodniku, na odmorima, ima se vremena za sve...falit će mi to, ta neka toplina i atmosfera.“ (ŽUG2)

„Pa išla sam u manju školu, u područnu školu...Tek sada mogu u srednjoj školi sagledati to sve i vidjeti razliku između područne, predmetne, srednje škole...velike su razlike u pristupanju učenicima i doživljavanju učenika. Područna škola je posebna stvar, jer tamo si kao doma, doslovno smo hodali po razredu u papučama i bili smo nekim zastorom odvojeni od drugog razreda, tako da smo bili dobri čak i s tom učiteljicom i s tom djecom...“ (ŽUS2)

„Kod nas je posebna priča, malo nas je, tipa 40 i nešto u svim razredima zajedno, tako da je odnos s profesorima dosta prisan, općenito mislim...odnos nije hladniji kao možda u većim školama, ipak se mi dobro poznajemo. Još kad se doda individualna nastava, doslovno je teško nemati barem jednog profesora s kojim si onako, baš baš blizak.“ (MUU1)

„Pa općenito međuljudski odnosi, profesori...nije svakidašnja škola, ne znam da li je kod nas ikada bilo tuče, svađanja...to kod nas nema...profesor-učenik, ono idemo van na mali odmor zajedno, popit kavu...manje je ljudi, prisnije je...Istraživač: Nemaš potrebu biti u nekom većem razredu, od tipa 25 učenika? - Ne, i u OŠ sam bila u manjem razredu, i shvatila sam zapravo da mi se sviđa biti u tako maloj grupi, ne bih da je oko mene previše ljudi, ne možeš se sa svima povezati. Govore mi recimo neki prijatelji da u gimnazijama ima ljudi s kojima nikada nisu progovorili (smijeh), to kod nas ne postoji, provodimo cijeli dan skupa.“ (ŽUU1)

„X je moja još od osnovne škole, Y je bio učenik od mog bivšeg profesora pa mi ga je dao kada je otišao na bolovanje, i onda je prošle godine došao Z iz Ukrajine, ušao u moju učionicu, i kako su se oni svi povezali skupa s W, to je nešto jako lijepo što ja s njima proživljavam zadnje

dvije godine, i sa svima se čujem u 10 i pol, 11 navečer. Tako je bilo i sa mojim bivšim učenicima...malo nas je ali smo jako povezani.“ (ŽNU)

4.2.3.4. Utjecaj razredne grupe

Razredna grupa i opća atmosfera unutar odjela značajno oblikuju odnose učenika i nastavnika. Učenici naglašavaju da nedisciplina i neprihvatanje pravila otežavaju uspostavljanje osobnih odnosa, dok konstruktivna razredna klima olakšava razvoj bliskosti. Stavovi o nastavnicima nerijetko ovise o ponašanju razreda u cjelini – pojedinac može razviti kvalitetan odnos, ali ako je odjel prema nastavniku negativno nastrojen, osobni kontakt postaje otežan.

Nastavnici potvrđuju takvu dinamiku te ističu kako razredna atmosfera utječe na njihovo ponašanje, uključujući i način održavanja discipline. Naglašavaju pritom važnost dosljednosti – u situacijama kada razred kao cjelina narušava pravila, reagiraju jednako prema svim učenicima, pa i onima s kojima imaju razvijene osobne odnose. S druge strane, u odjelima u kojima postoji osjećaj međusobne povezanosti i socioemocionalne kohezije, lakše se razvijaju povjerenje i individualni odnosi nastavnika i učenika.

„...zato jer ajmo reći neki profesori su dosta onako, bipolarni, malo se deru, malo su ok s nama, ali to je do nas, mislim, nismo baš neki najbolji razred ako ćemo iskreno. Baš zato jako malo nas ima bliske odnose s nekim profesorom, jer smo općenito kao razred nepristojni. (...) Općenito do negativnih odnosa dolazi jer smo mi kao razred nemirni, ima jedna profesorica srednjih godina...mah...svašta joj radimo...do nas je. To znam zato što se sjećam kada je jednom par dana bilo samo nas par u razredu, čak i kod ove profesorice s kojom smo neutralni je bilo drugačije, bila je super prema nama kada nismo stvarali probleme u razredu kao grupa.“ (ŽUU2)

„Znalo se događati da različiti razredi o njemu misle totalno različito, tipa, u trećem razredu su nam rekli neki drugi razredi da je bio jako strog, da je bila muka raditi s njim, ali mislim da je to bilo do razreda. Kod nas je bilo drugačije, s nama ima bolji odnos, ali recimo i mi kada recimo baš pretjeramo onda on digne ton, zadere se...pa nije to razlog da mislim da je loš, ne? Pa zaderao se jer smo zaslužili, mislim njima je bila muka raditi s njim, meni je to smiješno, pa sami ste si krivi, po meni.“ (MUS2)

„...oni shvate da ako rade nešto što je loše da izvuku deblji kraj i to ih zapravo puno više boli nego što ih boli bilješka ili pedagoška mjera. Međutim ono što je bila sad priča o povjerenju, ja nikada to ne radim iz hira niti pokušavam kaznit nekoga tko nije kriv ali jednostavno oni kao jedna cjelina odnosno jedna grupa moraju shvatiti da za nekakve svoje loše stvari će uslijedit nekakve posljedice.“ (MNP)

„I onda imaš neke te razrede gdje ok, imamo red, imamo poštovanje, ali, ružno je to reći ali kao da si nismo sjeli, tako je to, nemamo ništa jedni protiv drugih ali ne mogu reći da mi je s njima ugodno. Iz takvih razreda redovito nema niti jednog učenika s kojim sam bliska, a možda bi se našao baš netko tko mi super paše, ali razred svojim ponašanjem niti ne dozvoljava da to saznamo.“ (ŽNS)

4.2.3.5. Nastavne metode i stil vođenja

Iako učenici ističu da afiniteti prema određenom predmetu sami po sebi ne određuju hoće li s nastavnikom ostvariti blizak odnos, naglašavaju da se takvi odnosi najčešće razvijaju upravo s onim nastavnicima čiji im je način predavanja poticajan i smislen. Učenici objašnjavaju da ih pritom ne privlači samo stručnost, već i dojam da je nastavnik angažiran i osobno uključen – kao osoba, kao profesor i kao netko tko im pokazuje interes i podršku. Posebno cijene pristupe poučavanju koji uključuju entuzijazam za predmet, poticanje razgovora i povezivanje gradiva sa životnim temama, dok nezadovoljstvo izazivaju nastavnici koji nastavu svode na formalno „odrađivanje“ sata, primjerice čitanjem s prezentacije, što učenici povezuju s nedostatkom osobne angažiranosti. Ovakvi opisi učenika o pristupima poučavanju jasno odražavaju tendenciju konstruktivističkom pristupu, u kojem nastavnik ne prenosi znanje mehanički, već potiče aktivno promišljanje, raspravu i povezivanje nastavnih sadržaja s osobnim iskustvima učenika. Učenici spominju elemente vođenog otkrivanja, gdje kroz pitanja, analize i zajedničke interpretacije uz podršku nastavnika dolaze do novih spoznaja. Time se potvrđuje da upravo stil poučavanja i način ophođenja čine razliku između nastavnika s kojim se ostvaruje blizak odnos i onoga koji ostaje distanciran.

„Profesor poput njega zapravo, ajmo reći, uživa u svom poslu, voli nas učiti na svoj neki način, na primjer posebno svoje vrijeme daje učeniku i za vrijeme nastave i nakon, pita je li potrebna pomoć...ima taj neki svoj način predavanja i pomaganja. Uvijek imaš taj neki osjećaj da mu je

stalo, valjda zato i jesmo toliko bliski...Mogu čak reći da je i krenulo od tog njegovog pristupa satu.“ (MUU2)

„Da, profesorica predaje hrvatski jezik i kako analiziramo djela, analiziramo nekakve likove i njihove probleme, i kroz njih gledamo što sve utječe na nas, što se nama događa, i onda ona to s nama komentira i pokušava nam približiti ta neka stajališta s kojih ona gleda situaciju i to nam pojašnjava i tako nam pomaže i daje nam nekakve životne lekcije. Cijeli paket, rekla bih.“ (ŽUG1)

„...taj neki poseban stil, kao da zna kako s nama raditi, onda recimo nešto što ja osobno volim je što kada nešto traži od nas, manje traži da pišemo a više da pričamo o nekoj temi... Tjera nas na razmišljanje, usmjerava u određenom smjeru, ali opet da o svemu tome promišljam. (...) ...tako da on je taj koji je zanimljiv neovisno o nekim dosadnim predmetima koje predaje.“ (MUS2)

„Mislim da bi nastavnik trebao moći zainteresirati učenika za predmet i kada njega taj predmet ne zanima, a to može samo ako i sam taj nastavnik voli taj predmet odnosno to što poučava. (...) Mislim da neki nastavnici čak niti ne vole to što rade i predmet koji predaju odnosno područje koje predaju, pa onda djeluje da ne vole ni ljude s kojima rade pa se tako i stvaraju ti neutralni i negativni odnosi.“ (MUP1)

„Svaki sat počne kod nas s 10ak minuta razgovora, jer smatram da je saznanje o emocionalnom stanju djeteta nužno za tijek mog daljnjeg rada na satu taj dan.“ (ŽNU)

4.2.4. Vrste interpersonalnih odnosa učenika i nastavnika

U okviru istraživanja govorilo se o tri osnovne vrste odnosa između učenika i nastavnika: neutralni, negativni i pozitivni odnos.

Neutralni odnosi karakterizira korektna, ali distancirana interakcija. Učenici ih često povezuju s nastavnicima s kojima imaju manji broj sati i rjeđe kontakte, pri čemu nastavnik ostaje percipiran isključivo kroz svoju profesionalnu ulogu. Nastavnici, iako priznaju da neutralni odnosi statistički prevladavaju, naglašavaju da u pedagoškom radu nastoje svakom učeniku pristupiti s određenom mjerom osobnog angažmana.

Negativni odnosi nisu bili u središtu istraživanja, ali se jasno izdvajaju kroz iskustva učenika s nastavnicima koje doživljavaju kao nepravedne, posramljujuće ili sklone nametanju vlastitih stavova. Takve interakcije narušavaju osjećaj povjerenja i pravednosti, a mogu imati i dugoročne posljedice. Učenici navode fizičke simptome straha i nelagode povezane s pojedinim nastavnicima, što se može objasniti teorijom klasičnog uvjetovanja – nastavnikov sat postaje uvjetovani podražaj za tjeskobu nakon iskustava javnog posramljivanja.

Pozitivni odnosi pokazuju se kao najznačajniji i najvrjedniji oblik interakcije. Učenici opisuju veću otvorenost, spremnost na suradnju i izražavanje osobnih stavova u odnosu s nastavnicima kojima vjeruju i koje percipiraju kao tople, iskrene i angažirane. Nastavnici priznaju da, iako nastoje održati jednak odnos prema svima, s pojedinim učenicima ostvaruju bliskiji kontakt temeljen na međusobnom poštovanju, povjerenju i podršci. Takvi odnosi rezultiraju većom motivacijom i angažmanom učenika, ali i obostranim zadovoljstvom u procesu poučavanja.

Na posebnom mjestu ističe se važnost osobne dimenzije odnosa. I učenici i nastavnici naglašavaju potrebu za prisutnošću starije osobe od povjerenja u školskom okruženju, pri čemu se osobni odnosi često povezuju s emocionalnom podrškom, gestama bliskosti i stvaranjem trajnih uspomena. Takvi odnosi doprinose razvoju osjećaja sigurnosti, pripadanja i ugodnog školskog ozračja.

Tablica 8. Kategorija 2.4. Vrste interpersonalnih odnosa učenika i nastavnika

TEMA	KATEGORIJA	KODOVI
DOMENA ISKUSTVA U/S (POZITIVNIM) INTERPERSONALNIM OSOBNIM ODNOSIMA	VRSTE INTERPERSONALNIH ODNOSA UČENIKA I NASTAVNIKA	POZITIVNI ODNOSI NEGATIVNI ODNOSI NEUTRALNI ODNOSI VAŽNOST OSOBNIH ODNOSA U ŠKOLSKOM OKRUŽENJU

4.2.4.1. Pozitivni odnosi

Pozitivni odnosi između učenika i nastavnika u ovom istraživanju istaknuti su kao najpoželjniji oblik interpersonalnih veza. Učenici navode da se prema nastavnicima s kojima imaju bliske odnose ponašaju drugačije – otvoreniji su, spremniji na šalu, dijele osobne informacije i češće pokazuju inicijativu u komunikaciji. Takve odnose povezuju s topline, iskrenošću, ljubaznošću i osjećajem da ih nastavnik vidi ne samo kao učenike nego i kao osobe s vlastitim interesima.

Nastavnici pak priznaju da, iako nastoje biti jednaki prema svima, u praksi ipak uspostavljaju prisnije, gotovo prijateljske odnose s određenim učenicima. U tim situacijama komunikacija postaje osobnija, uključuje razgovore izvan okvira nastave, dijeljenje savjeta i međusobnu podršku. Prepoznaje se i važnost vedrog stava, dosljednog poštovanja učenika te poticanja samovrednovanja i razvoja kroz konstruktivne razgovore.

Takvi pozitivni odnosi imaju jasne posljedice na ponašanje učenika: oni pokazuju veći angažman, motivaciju i spremnost na suradnju. Ujedno se produbljuje povjerenje i osjećaj sigurnosti, što nastavu čini ugodnijom i poticajnijom, a odnos s nastavnikom prelazi granice formalne uloge i prerasta u trajno pozitivno iskustvo.

„Pa definitivno jesam drugačija, da, ja kad dođem kod X-a, uvijek je neka polugalama kada dolazim, odnosno ja sam glasnija u pozdravljanju, ono, skoro možemo na ti...mislim, to sada ispada malo glupo ali zna se do koje granice, i nikada pred drugima...neka zezancija...Drugdje baš ne ulazim tako na sat. (...) ...mislim on zna da on ima veliko poštovanje od nas ali isto tako zna da ga smatramo više prijateljem nego profesorom.“ (ŽUS1)

„Pa znači da se profesori dosta interesiraju za nas ne samo kao učenike i kao jedinice i nule nego i kao osobe koje imaju svoje interese, i profesori znaju da su ti interesi učenika vrlo često različiti od predmeta koji profesor predaje ali pokušavaju te interese spojiti s temom koja se predaje, ali i izvan sata, na odmoru, zanimaju se za nas. I tako, nekima od nas to bude posebije nego drugima, neki to malo osobnije dožive, i onda tu dođe do tih bliskih odnosa kao u mom slučaju. (...) ...a rekao bih da prema profesorima s kojima imam pozitivan odnos, s njima ću se šaliti, dobaciti neku dosjetku, pogotovo ako mislim da će mu to biti simpatično i da će ga nasmijati, ja to napravim. To je moj neki način.“ (MUG1)

„Pa same te osobine poput iskrenosti, ljubaznosti, dobroćudnosti...obostrano, od nastavnika i učenika, to mi je nekako srž tih pozitivnih odnosa.“ (MUS1)

„...i kasnije sam se više zbližio s učenicima, više sam upoznao njih, njihov stil razmišljanja, kako funkcioniraju, i šta im možda smeta kod mene (smijeh), možda sam im ponekad naporan i tako...ali s X-om baš imam jedan frendovski odnos, puno hobija, razgovora, baš jedna pozitivna u globalu, lijepo mi je raditi s njim a i družiti se na nekim odmorima i slično...“ (MNG)

„Taj profesor koji mora biti neki autoritet, pod navodnicima, s druge strane poštuje učenika, uči od njega, sluša ga, bez obzira što to ima 9, 10, 7, 18...Uvijek traži način kako da mu predstavi prostor za napredovanje, na čemu bi mogao raditi u svom životu, da mu da do znanja realne činjenice, da se nauči samovrednovati, a sve kroz odnos razgovora, poruke, priče...To je za mene nastavnik koji ima i želi imati pozitivan odnos s pojedinim učenikom. Takav mora biti...“ (ŽNU)

4.2.4.2. Negativni odnosi

Iako negativni odnosi nisu bili glavna usmjerenost istraživanja, u iskazima se jasno ističu iskustva učenika s nastavnicima koje su doživljavali kao nepravedne, ponižavajuće ili previše osobno upletene. Učenici govore o profesorima koji su ih provocirali, posramljivali pred razredom ili izražavali osobne stavove o osjetljivim temama. Posebno problematičnim smatraju situacije kada nastavnici pokušavaju nametnuti vlastita mišljenja, pri čemu se učenici koji ne dijele isti stav osjećaju drukčije tretiranima. Takvi postupci dovode do osjećaja nepravde, nepovjerenja i izbjegavanja kontakta, a ponekad i do emocionalnih posljedica poput straha ili fizičkih reakcija na samu pomisao na nastavu. Ovi nalazi mogu se tumačiti i kroz teoriju klasičnog uvjetovanja: iskustvo javnog posramljivanja i ismijavanja pred razredom djeluje kao snažan bezuvjetni podražaj koji izaziva sram i tjeskobu. Kada se takvo iskustvo ponavlja u kontekstu nastavnikova sata, sam sat i nastavnik postaju uvjetovani podražaji, što dovodi do razvoja anticipatornog straha. Učenici stoga opisuju fizičke simptome (npr. bol u trbuhu) i osjećaj nelagode prije ulaska u razred, što jasno pokazuje kako negativni odnosi mogu imati dugoročne emocionalne posljedice.

S druge strane, i nastavnici priznaju da negativne situacije mogu obilježiti njihov odnos prema učenicima – u tim okolnostima gube spontanost i humor te prelaze na strogo službeni i distancirani način komunikacije. Ukupno gledano, negativni odnosi se prepoznaju ne toliko kao pravilo, već kao rezultat pojedinih konflikata ili neprimjerenih postupaka, no njihova snaga je u tome što nažalost ostavljaju dugotrajan trag na oba sudionika u odnosu.

„Na primjer, imam profesoricu koja ima pik na mene, možda zvuči bezveze, uvijek uglavnom čuje mene i kad šutim, čudno, provocira me nepotrebno, šalje me van pa unutra non stop, uopće ne kužim čemu to, baš jedna glupa situacija... “ (MUU2)

„Ja nisam objektivna, ja sam dosta subjektivna. Kad se meni netko zamjeri, ja neću lako preći preko toga jer postoje stvari koje mene jako pogode, neka određena mišljenja, i ja sa tom osobom ne mogu izgraditi odnos. To je često stvar kod nekih kontraverznih tema i pitanja, i ako profesor izjavi nešto što možda profesor, po meni, i ne bi trebao izjaviti, tj. davati tako neke osobne stavove, a ja se s time ne slažem, meni taj profesor pada u oči. Volim kada ne izražavaju svoje osobne stavove, neki profesori to rade do te mjere da pokušavaju da mi imamo isto mišljenje kao oni i ako nemamo, tretiraju nas drugačije. (...) ...pogotovo ako se radi o nekim pitanjima vjere, jer u razredu imamo osobe različitih vjera i po meni profesor o tome ne

bi trebao govoriti...mene to osobno ne afektira, ali vidim osobe koje bi to moglo osobno dotaknuti i ja tu ne mogu izgraditi odnos s takvim nastavnikom, makar se to ne ticalo osobno mene, ali tiče se nekog drugog iz mog razreda.“ (ŽUG1)

„Mislim, ima jedan profesor, mislim, nije on loš profesor ali mi je jednostavno išao jako na živce i bio je jako zahtjevan i bio je jako onako, znao je posramljivati učenike, tipa dignuo me jednom i ja nisam znala, dobila sam jedan i on se počeo smijati kao haha, kako to ne znaš...pred cijelim razredom me prozvao, baš me bilo sram. Nakon toga me stalno bilo strah njegovih satova, tako me bolio trbuh prije svakog sata. Sad mi pada na pamet, mislim da profesori zapravo nemaju pojma kako negativno ponekad mogu utjecati na nas...“ (ŽUS2)

„...negativan odnos, dođem, odradim, neću potencirati razgovor, samo neka bude gotovo. Ignoriram ih, ne nastavu, to zbog sebe ne radim, ali njih da. Ne želim uopće doticaj s njima.“ (MUS2)

„...ali ako pokušavaju stalno eskivirati, izmuljat, zeznut druge onda se s tobom ne šalim, imam prema tebi veliki gard i svaka naša komunikacija je službena. (...) Ima situacija gdje sam ja imao nekakve negativne slučajeve gdje ja imam neke učenike koje zapravo i dan danas pamtim po lošem, a postoje situacije gdje učenici jednostavno misle da ja njih ne volim, a to nije tako. Ma više bih rekao da su to negativne situacije, nego generalno negativni odnosi, ali bude ih, i onda sam ja skroz drugačiji, nema humora, samo ozbiljnost.“ (MNP)

4.2.4.3. Neutralni odnosi

Neutralni odnosi učenika i nastavnika opisuju se kao oni koji nisu ni izrazito pozitivni ni negativni, već zauzimaju sredinu i predstavljaju dio svakodnevnog školske dinamike. Učenici ih često povezuju s manjim brojem sati u tjednu i rjeđim kontaktom, pri čemu nastavnik ostaje tek „profesor u školi“ bez dodatnog osobnog značenja. Dio učenika naglašava da su upravo neutralni odnosi najčešći, jer je manji broj onih nastavnika s kojima se razvijaju intenzivno pozitivni ili negativni odnosi. Drugi, pak, smatraju da u manjim školskim zajednicama neutralnost teško opstaje, jer bliskost ili otklon gotovo uvijek nastanu kroz čestu interakciju i specifične okolnosti. Neki učenici skeptično gledaju na tvrdnje da pozitivnih odnosa ima najviše, objašnjavajući to „ulizivanjem“ radi boljih ocjena, dok neutralne odnose vide kao realno najraširenije.

Nastavnici, s druge strane, daju drugačiju perspektivu – pojedini ističu da u njihovoj praksi neutralnih odnosa gotovo i nema, jer se trude potpuno posvetiti učenicima i ulaziti u odnos s osobnim angažmanom. Ipak, drugi priznaju da statistički gledano upravo neutralni odnosi prevladavaju, iako u sjećanju ostaju ponajprije oni pozitivni.

„Neutralni nastavnici su oni koje nemam često po rasporedu, kratko i jasno. Tu količina vremena igra veliku ulogu. S takvim nastavnicima sam korektan, odradim, ali oni su za mene samo to; profesori u školi, ništa više.“ (MUG1)

„Ti koji kažu da pozitivnih odnosa ima najviše, mislim da su to većinom ulizice, oni koji žele neku višu ocjenu, ali ne jer je to do njih, kao da ih zanima taj profesor, nego samo da izvuku nešto iz toga. Neutralnih mora biti najviše, a ne krajnosti!“ (MUU2)

„Neutralnih odnosa kod mene nema; ja se dajem. Meni moje dvojke, mi se volimo. Ja odradim sat kao da radim s pijanistom, ne fušarim. Imam jednu malu, jednu jedinu, treći osnovne koja kaže ja svoju profesoricu volim, ali neću čak niti radi nje vježbati doma. I onda ja kažem mami, neka samo ona dođe, ja ću s njom odraditi neuroznanost jer se bavim neuroznanosti u obrazovanju, samo neka ona dolazi.“ (ŽNU)

„Statistički sigurno ima najviše tih srednjih neutralnih odnosa ali meni u glavi, ja kada se sad sjetim uvijek mi je lijepo to, „a vidiš pozitivan odnos i ovaj i ovaj i ovaj“, i ti sad misliš, ima puno tih pozitivnih zato što je to lijepo sjećanje. Ali kažem, realno svega što je „srednje“ uvijek ima najviše, ja mislim.“ (MNP)

4.2.4.4. Važnost osobnih odnosa u školskom okruženju

I učenici i nastavnici naglašavaju da osobni odnosi imaju nezamjenjivu ulogu u školskom okruženju, budući da u školi provode znatan dio svoga dana. Učenici ističu važnost postojanja starije osobe od povjerenja kojoj se mogu obratiti za savjet ili podršku, a takve odnose često povezuju i s gestama bliskosti poput zagrljaja ili pažnje povodom osobnih događaja. Nastavnici pak naglašavaju emocionalnu komponentu tih odnosa – od topline i spontanijih razgovora, do snažnih iskustava koja ostavljaju trajan trag u njihovom profesionalnom i osobnom životu.

Primjeri iz iskaza pokazuju da pozitivni osobni odnosi doprinose osjećaju ugone, sigurnosti i pripadanja, ali i omogućuju učenicima usvajanje životnih lekcija izvan formalnog gradiva.

Nastavnici svjedoče da takvi odnosi često prerastu u trajna sjećanja i međusobno poštovanje, pa i u iskustva koja učenici pamte kao presudne za vlastiti obrazovni i osobni razvoj.

„Evo recimo jučer mi je bio rođendan i on me pozvao ispred ploče i donio mi je čokoladu koju sam podijelio s ostatkom razreda, možda je glup primjer ali meni je to baš bilo drago...ili možda nije banalno, ne znam, možda zato što je skroz zanemareno, baš zato dolazi do izražaja.“ (MUG1)

„Ti osobni odnosi po meni moraju postojati, da nam bude ugodno, jer tu provodimo 8 sati dnevno zbog izbornih predmeta, ja recimo idem na zbor i dodatnu biologiju, znam biti u školi od 8 do 16 što je cijelo radno vrijeme u danu jedne osobe tako da meni je jako potrebno da mi u školi bude ugodno jer nije da ja tamo samo učim, ja tamo provodim većinu svoga dana tako da smatram da ja tamo ne bi smjela biti stisnuta i skučena. Bitno mi je da imam nekoga od povjerenja, nekog starijeg.“ (ŽUG1)

„Korisno je da nisu striktno „poslovni“ odnosi, da imaš nekoga da se otvoriš, da se možeš nekome otvoriti osobno, mislim da je to korisno u školi...Ja sam zadovoljan što imam svoju razrednicu, to mi puno znači.“ (MUG2)

„Ona je drugačija, pa te zagrlji, pa nekako, ne znam...posebno je. Toplina neka, osjeti se to.“ (ŽUU1)

„Smatram da je jako važno imati tu neku osobu unutar školskog okruženja, jer ipak svatko od nas tko prođe kroz SŠ, ostaju mu ta neka sjećanja, i baš zbog tih dobrih odnosa, davanja savjeta, rješavanja problema itd. nastaju te dobre uspomene i nastaju ta neka sjećanja na neke metode, pristupe rješavanja problema odnosno na te neke stilove razgovora koje naučimo od nekog profesora s kojim smo baš dobri.“ (MUS1)

„Istraživač: Je li ti stalo? - Je. U jednom trenutku sam čak mislio da mi je previše stalo, prošle godine kada je previše bilo svega, toliko emotivnog naboja i toliko smo si kliknuli da sam čak u jednom trenutku jedva čekao da se smiri ta situacija jer nisam više mogao hendlati tu količinu emocija i te situacije i ta sva događanja.“ (MNS)

„Zagrljaj nije „suvišna bliskost“, to je normalno. Jednom su to pokušali zakonski uvesti u školu, kao da se ne dozvoljava suvišna bliskost, tipa odlazak s učenikom na kavu. Mislim, ja sam im trener, prolazim s njima sva emocionalna stanja kroz godine, ponekad i više vremena nego njihovi roditelji, i ne smijem ih zagrliti ako im je teško? Razgovarati s njima na samo ako treba? Ja nekako uvijek smatram, jedan zagrljaj je normalna stvar.“ (ŽNU)

„Jedna X koja je kasnije studirala dosta važne stvari, lijepe stvari, koja je ostala pjesnikinja kao što je to i bila. Vezano za emocije to mi je bila najemotivnija situacija, zato što je ona baš meni posvetila jednu pjesmu koju je Goranovo proljeće odabralo kao posebne pjesme. Još posebne situacije...hm...ti neki učenici koji se jave kasnije, kažu da su im moji satovi bili poticaj da upišu X, a takvih ima dosta... Ili recimo kada mi učenici koji su maturirali prije dvije ili tri godine banu na sat da bi mi čestitali rođendan.“ (ŽNG)

4.3. Domena obilježja dijadnih odnosa

Treća tema, nazvana *Domena obilježja dijadnih odnosa*, ulazi dublje u odnose pojedinog učenika s pojedinim nastavnikom, s posebnim naglaskom na one odnose gdje su obje strane sudjelovali u intervjuu. Navedena tema sastoji se od kategorija *Vremenskog konteksta*, *Čimbenika dijadnog odnosa*, *Komunikacije između učenika i nastavnika* te *Utjecaja nastavnika na razvoj učenika*.

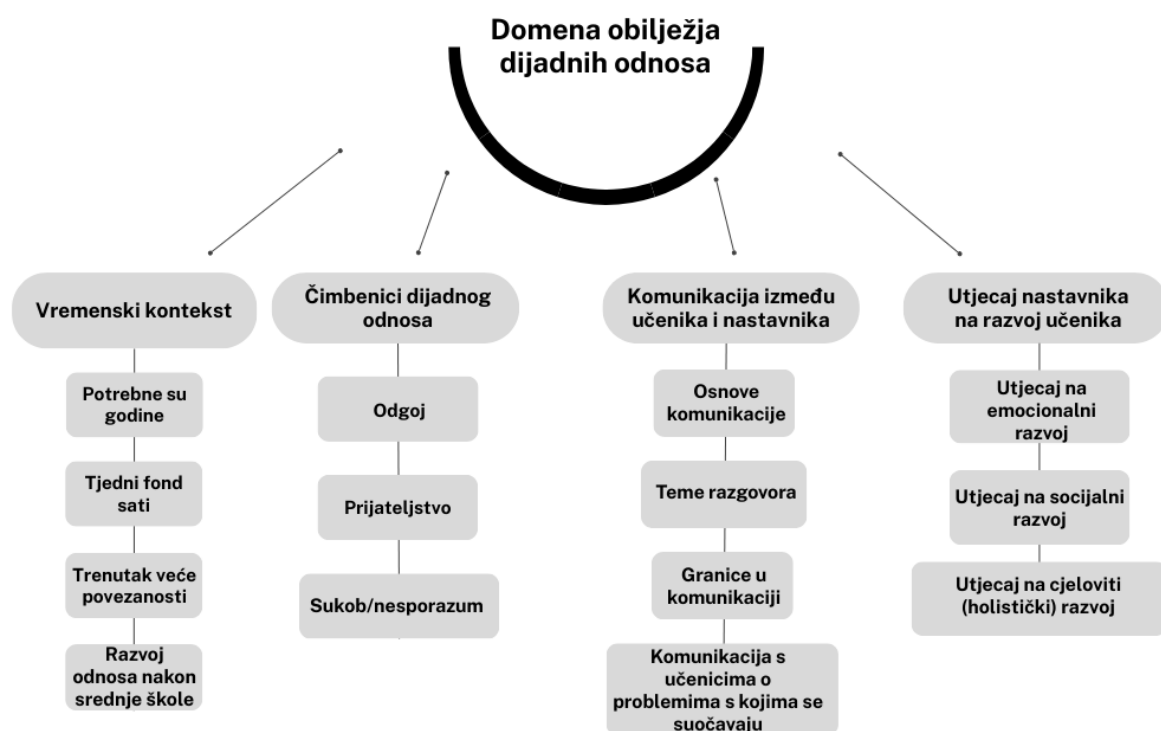
Vremenski kontekst predstavlja ključnu kategoriju oko koje se sudionici slažu - za uspostavu bliskog odnosa potrebno je minimalno dvije školske godine. Sudionici razlikuju početak odnosa od njegovog razvoja kroz postupno "istraživanje granica", pri čemu većina vidi sredinu trećeg razreda kao prijelomnu točku. Tjedni fond sati značajno utječe na kvalitetu - strukovni predmeti s više sati tjedno stvaraju uvjete za neformalniju komunikaciju od predmetne nastave. Osobne krize učenika često ubrzavaju transformaciju odnosa iz obrazovnog u osobni. Sudionici izražavaju želju za nastavkom odnosa nakon završetka škole.

Čimbenici dijadnog odnosa obuhvaćaju odgojnu komponentu kao proces cjelovitog napredovanja učenika i prijateljsku dimenziju karakteriziranu uzajamnim povjerenjem kroz neformalne susrete i emocionalnu podršku. Nastavnici uspostavljaju kulturno prikladne oblike bliskosti ne kompromitirajući pedagošku odgovornost. Konflikti se rijetko javljaju, a kada se pojave, rješavaju se transparentno kroz konstruktivan dijalog.

Komunikacija isprepliće profesionalne i osobne elemente - od komunikacije autoriteta do otvorene komunikacije prijateljstva. Spektar tema obuhvaća od svakodnevnih interesa do duboko osobnih iskustava, pri čemu nastavnici koriste vlastita iskustva kao poučne primjere. Učenici prilagođavaju način komunikacije, tretirajući nastavnike kao roditeljske figure. Kada se suoče s poteškoćama, nastavnici signaliziraju dostupnost bez forsiranja razgovora.

Utjecaj nastavnika na razvoj učenika manifestira se kroz emocionalni razvoj stvaranjem sigurnih prostora i izgradnjom samopouzdanja, socijalni razvoj kroz poboljšanje komunikacijskih vještina, te holistički utjecaj kroz životne lekcije i vrijednosti prenošene vlastitim primjerom.

Zahvale nastavnicima putem pisama predstavljaju spontanu manifestaciju zahvalnosti koja otkriva tri dimenzije: preobražajni utjecaj na identitet, emocionalnu podršku koja nadilazi profesionalne okvire, te kvalitetu rada i sposobnost uspostavljanja prijateljskog odnosa. Spontanost pisama potvrđuje postojanje odnosa koji nadilaze konvencionalne institucionalne granice.



Slika 12. Tema 3. Domena obilježja dijadnih odnosa

4.3.1. Vremenski kontekst

Vremenski kontekst predstavlja ključnu kategoriju oko koje se generalno slažu i učenici i nastavnici, počevši od mišljenja kako je za uspostavu kvalitetnog, bliskog odnosa potrebno

dozvoliti da prođu minimalno dvije školske godine. Sudionici jasno razlikuju početak odnosa od njegovog razvoja - odnos se može brzo započeti, ali potrebno mu je vrijeme da sazrije u kvalitetnu vezu kroz postupno "istraživanje granica" i uspostavljanje uzajamnog povjerenja.

Većina sudionika sredinu trećeg razreda vidi kao prijelomnu točku kada odnos prelazi iz dobrog u bliski, što pripisuju vlastitoj zrelosti i psihičkom razvoju koji omogućava dublje razumijevanje interpersonalnih odnosa. Završnu godinu vide kao najpotpuniju u pogledu emocija i kvalitete uspostavljenih odnosa.

Tjedni fond sati također značajno utječe na kvalitetu odnosa. Dok predmetna nastava omogućava ograničenu interakciju, strukovni predmeti s 5-6 sati tjedno te individualna nastava stvaraju uvjete za neformalniju i opušteniju komunikaciju. Neki učenici s nastavnicima provode više vremena nego s obitelji. Međutim, sama kvantiteta vremena nije dovoljna bez međusobne kompatibilnosti.

Osobne krize učenika - ljubavni, obiteljski ili školski problemi - često predstavljaju prekretnice koje ubrzavaju transformaciju odnosa iz pretežno obrazovnog u osobni. U takvim trenucima nastavnici postaju osobe od povjerenja, što dovodi do trajnih bliskih odnosa. U tom smislu, učenici izražavaju želju za nastavkom odnosa nakon završetka škole kroz konkretne planove i održavanje kontakta, dok nastavnici potvrđuju da se iz njihovog iskustva takvi odnosi zaista i nastavljaju te često prerastaju u prave prijateljske odnose koje nadilaze formalnu ulogu nastavnika i učenika.

Tablica 9. Kategorija 3.1. Vremenski kontekst

TEMA	KATEGORIJA	KODOVI
DOMENA OBILJEŽJA DIJADNIH ODNOSA	VREMENSKI KONTEKST	POTREBNE SU GODINE TJEDNI FOND SATI TRENUTAK VEĆE POVEZANOSTI RAZVOJ ODNOSA NAKON SREDNJE ŠKOLE

4.3.1.1. Potrebne su godine

Učenici i nastavnici prisjećaju se situacija kada su se po prvi put upoznali, gotovo pa isključivo u razrednom kontekstu. Govore o napretku u emocijama i kvaliteti odnosa uspoređujući sam početak odnosa s onime kakav je odnos sada. Općenito se slažu da je potrebno određeno vrijeme da bi se interpersonalni osobni odnos razvio, s time da se prosječno govori o minimalno dvije školske godine (ili godinu i pol do dvije godine), pod uvjetom da im određeni nastavnik predaje sve četiri godine.

Prvi razred karakteriziraju kao period "istraživanja granica" kada učenici još ne znaju kakav je koji nastavnik, dok se već u drugom razredu počinje formirati dublji odnos koji se zatim pojačava kroz vrijeme. Sudionici ističu važnost razlikovanja između brzog početka odnosa i njegovog dugoročnog razvoja - on može brzo započeti, ali potrebno mu je vrijeme da sazrije u

kvalitetan odnos. Treći razred često se identificira kao ključna točka kada dolazi do značajnijeg produbljivanja odnosa.

U slučajevima kada učenici odabiru govoriti o nastavniku koji im predaje/im je predavao kraće od četiri godine (što je rjeđe), tada svejedno napominju da je odnosu trebalo određeno vrijeme da sazrije u blizak osobni odnos. Učenici jasno daju do znanja da je njihova (ne)zrelost, razumijevanje interpersonalnih odnosa te potreba za razgovorima, pomoći i podrškom nastavnika razlog što je kvaliteta odnosa napredovala kroz vrijeme.

Nastavnici potvrđuju ovaj postupan razvoj, objašnjavajući kako u početku moraju uspostaviti red i poštovanje, a tek kasnije se mogu otvoriti za dublji kontakt. Sudionici vide završnu godinu srednje škole kao najpotpuniju u pogledu emocija i kvalitete međusobno uspostavljenih osobnih odnosa, kada su učenici dovoljno psihički razvijeni i zreli za najdublji oblik komunikacije s nastavnicima.

„Pa nije bio od prvog razreda isti kao, znaš, ono, dođeš u srednju, prestrašen, ne znaš nikoga...on je od prvog sata pružio veliku dobrodošlicu, nikada nije izdvajao da mu je netko važniji od drugoga, nego se jednostavno radilo o tome da kako mi kao tinejdžeri sazrijevamo i mijenjamo percepcije, na primjer, sada i na početku odnos je skroz drugačiji, ne da je ikada bilo loše, ali mislim da smo sazrijeli a s time i ti naši razgovori, teme o kojima pričamo, sada su bolje.“ (ŽUS1)

„Rekao bih jedno godinu i pol minimalno, jedno je recimo je li mi neki nastavnik sjeo na prvu, to je druga stvar, ali to ne znači da ćemo se baš povezati na osobnoj razini odmah. Godinu i pol, dvije, to mora proći, tek treći razred možemo ući malo dublje u priču. Takvo je barem moje iskustvo s njim.“ (MUP2)

„Prošle godine recimo da, što smo bili bliži kraju godine, to smo bili bliži i u odnosu. Mislim da se odnos može brzo započeti, ali mu treba vremena da se razvije. Ima dana gdje se ljudi osjećaju bolje ili gore, i onda se kroz dulje vrijeme ipak vidi ta nekakva zlatna sredina, uzmeš onu sredinu iz najgoreg i najboljeg.“ (MUS2)

„Pa smatram da je vrlo važno da ipak protekne neko vrijeme, barem toliko da se i sam učenik može razviti psihički, da može doći do te neke razine potrebne za SŠ, a što se tiče profesora, da sam profesor unutar te komunikacije shvati o kakvoj se osobi radi. Ne shvaćamo isto identičnu stvar rečenu od profesora u recimo prvom i trećem razredu.“ (MUS1)

„...najbolje smo zapravo kliknule sredinom drugog razreda, mislim bile smo mi super od početka ali tada je sve nekako dublje krenulo, a najteža faza mi je bila u trećem razredu, meni osobno, i tu je bio taj trenutak kada sam ju zaista osjetila. Možda se poklopilo s mojom većom potrebom za njom, ali mislim da je treći razred ta neka točka recimo.“ (ŽUU1)

„...trebalo je neko vrijeme, kroz cijeli prvi razred nije bila baš takva povezanost zato što smo još istraživali granice, kakav je koji profesor, ali s vremenom smo vidjeli kako funkcionira, već u drugom razredu se počinje formirati a onda se samo pojačava i pojačava kako ide vrijeme. Sada je svakako najbolje.“ (MUP1)

„Kad vodiš nekoga od prvog do četvrtog razreda, u četvrtom razredu si već puno više prijateljski nastrojen i puno otvorenije pričaš sa svima njima o svemu. Tada je to gotovo, formirani odnosi, i s pojedincima si stvarno blizak.“ (MNP)

„Mislim to ovisi o profesoru, ali ovako općenito, mislim da je taj recimo drugi razred ali pred kraj školske godine. U trećem razredu je to već bilo dosta razvijeno...“ (MNG)

„Ja u prvom stvarno krenem kruto, da napravim red i mir, da izgrade poštovanje koje trebaju, i onda je to individualno. Kod nekih je već u drugom razredu super, a s nekima se borim do četvrtog, i ponekad te odnose niti ne izgradimo. Postoje neka djeca koja odu u krivom smjeru, a ponekad jednostavno počnemo zajedno disati, kao jedno, kao moj razred, i točno znamo kad je vrijeme za rad, za šalu, kad za dogovor, ja ne moram ništa govoriti, kužimo se iz pogleda.“ (ŽNS)

„...prvi i drugi razred su uvijek ovako (diže ruke), i onda dođe B strana! E ta B strana je to što vrijedi!“ (ŽNU)

„...vrijeme postaje prostor u kojem se ti odnosi uspostavljaju i naravno da nismo jednaki, što namjerno a što nenamjerno u prvom i recimo trećem, četvrtom. (...) Mi smo obično u školi u našim neformalnim razgovorima o tome razgovarali...mi to stalno ponavljamo u prvom razredu - mi smo profesori, odgajatelji, učimo ih osnovnim stvarima, bontonu i kognitivnih stvarima, ali onda taj odnos u drugom razredu obično dođe i do nekih konflikata, što je isto važno i potrebno, jer moraju se odvajati i suprotstavljati i to je borba i mora postojati. U trećem razredu se počnemo otvarati, u četvrtom smo prijatelji.“ (ŽNG)

4.3.1.2. Tjedni fond sati

Rezultati pokazuju da tjedni fond sati značajno utječe na kvalitetu i brzinu uspostavljanja odnosa između učenika i nastavnika. Predmetna nastava, bazirana na 1-4 sata tjedno (od čega je 2 sata najčešće), omogućava ograničenu interakciju usmjerenost pretežno na gradivo. Nasuprot tome, strukovni predmeti gdje jedan nastavnik predaje više predmeta istom razredu 5-6 sati tjedno stvaraju drugačije uvjete za razvoj odnosa.

Učenici smatraju da veći broj sati omogućava neformalniju interakciju, opuštenije razgovore i spontane aktivnosti. Neki ističu da s nastavnicima provode više vremena nego s prijateljima ili roditeljima tijekom tjedna, što doprinosi intenzitetu odnosa. Međutim, sudionici napominju važnu činjenicu da sama kvantiteta vremena nije dovoljna - potrebna je i međusobna kompatibilnost jer bez nje čak ni svakodnevni kontakt neće rezultirati bliskim odnosom.

Nastavnici potvrđuju ovu dinamiku objašnjavajući da veći broj sati omogućava opušteniji rad bez stroge vremenske strukture, što automatski potiče razvoj odnosa i otvorenosti. Individualna nastava predstavlja dodatni ekstrem ovakve bliskosti. Praktična nastava, poput radioničkih vježbi, posebno pogoduje odnosima jer omogućava individualizirani pristup i povećanu interakciju, što olakšava uspostavljanje odnosa među svim sudionicima nastavnog procesa.

„...različite predmete a i različit broj sati po godini. (...) Mislim da je velika razlika, da, da smo ostali na ta 2 ili 3 sata, mislim, stigne se napraviti sve za školu, gradivo i to, ali kada imamo sada 5 sati, to je drugačije, pa nam zna donijeti kekse da se odmorimo i pojedemo nešto, stigne se puno više...Mislim da je to igralo veliku ulogu, taj broj sati.“ (ŽUS1)

„Ovisi tu puno o tome koliko vidiš tog profesora u toku tjedna. Tipa, imamo jednog profesora koji se ponaša slično kao ona i mi kao razred imamo relativno sličan odnos s njim kao s njom. Ali, s njom je ipak malo drugačije jer nam ona više predaje, i tu je ta glavna razlika.“ (ŽUU2)

„Zato što tog profesora gledam 6 sati tjedno, to nije malo....to je više nego prijatelje, više možda i nego roditelje neki put kroz tjedan dana, s njim se doslovno družim koliko i s prijateljima u razredu.“ (MUP1)

„Mislim da taj sat „jedan na jedan“ i još je najčešće u rasporedu...Ok, da mi je to netko tko mi ne paše, mogao bi biti svaki dan s njim pa ništa ne bi značilo, ali ako ti netko odgovara i vidiš ga toliko, to je to, ta količina vremena je stvarno ogromna.“ (MUU1)

„Pa recimo s općeobrazovnima nije nešto posebno, jer predaju svima a individualna nastava je potpuno drugačija, jer si sat i pol s nekime jedan na jedan praktički svaki dan i potpuno je

normalno da se tako zbližimo. (...) Zato što mi u školi živimo, mi recimo doslovno provodimo cijele dane u školi, po meni je to razlog, to vrijeme, mislim to je više nego koliko provodimo u obitelji. Meni pola torbe zauzme ručak (smijeh).“ (ŽUU1)

„Ja njih vidim 6 sati tjedno. Mislim da je to jako važno, jer u tom periodu stignemo biti i opušteniji i nema neke stroge strukture sata da mi sad moramo u tih 45 minuta odraditi nešto pa da se žurim, nego smo opušteniji u radu i automatski dolazi do tih odnosa i otvorenosti. (...) To je dobar način, puno si više s djecom i intenzivnije je. I što se tiče same nastave i projekata, bilo bi super da svi tako imaju. (...) Mislim ja doslovno imam samo dva razreda, uvijek predajem samo jednom ili dva razreda više predmeta, možda mi je zato i lakše imati odnose s njima.“ (MNS)

„...radioničke vježbe omogućavaju puno više individualnog pristupa...puno je više nekakve interakcije...(...)...tako da mislim da se tu lakše uspostavljaju i odnosi među samim učenicima, a i nastavnicima s učenicima. Blagodat radioničkih vježbi je što kroz rad ti možeš razgovarati na taj način.“ (MNP)

4.3.1.3. Trenutak veće povezanosti

Različite su priče sudionika o trenutku u kojem su osjetili da je njihov odnos nadišao odnos učenika i nastavnika i postao blizak, osobni odnos. Povezivali su ih vanjski čimbenici, poput trećih osoba i zajedničkih poznanika, kao i nastavničko ponašanje u kojem su osjetili posebnu pažnju i trud prema njima, kako kao pojedincima tako i prema razrednom odjelu u cjelini.

Osobito značajne su situacije kada su učenici proživljavali različite oblike osobnih kriza - ljubavne probleme, obiteljske teškoće ili konflikte s vršnjacima u školi. U takvim trenucima nastavnici su postajali osobe od povjerenja kojima su se učenici obraćali za pomoć i podršku. Ovi emocionalno intenzivni periodi često su predstavljali prekretnice koje su ubrzale transformaciju odnosa iz čisto obrazovnog u duboko osobni. Učenici su posebno cijenili kada su nastavnici prepoznali njihovu potrebu za podrškom i aktivno im pružili pomoć, što je dovelo do trajnih bliskih i toplih odnosa.

Ovi prijelomni trenuci pokazuju da se bliskost često razvija kroz konkretne životne situacije koje zahtijevaju emocionalnu podršku, a ne samo kroz rutinsku nastavnu praksu.

„...tako da je to odmah krenulo jer sam izlazila s dečkom kojem je on bio razrednik, i u tom periodu se on povezao s nas oboje, dosta smo pričali s njim o tom našem odnosu, naročito ja, i čak i nakon što smo prekinuli je ostao taj odnos, onako, šta ima, kako si, skroz normalno...(...) iako kad sam bila s tim dečkom kojem je bio razrednik, mislim, veza nam je bila svakakva pa sam ja masu puta znala doći na sat tužna, ljuta, ovo ono, mislim veze od 15, 16 godina, pa bi me pitao šta je bilo, trebam li ga staviti na red, ja kao pa trebalo bi haha, onda bi on znao pričati s njim nemoj je nervirati i tako, kao zezancija...“ (ŽUS1)

„To je prvenstveno počelo u drugom polugodištu drugog razreda...Tada su nastale određene svađe s pojedincima u razredu, moje prepirke s njima, te isto tako su se te prepirke prenijele u učenički dom u kojem jesam, a nakon toga je bilo sve gore i gore, zato što čim sam tako pristupao tim lošim odnosima s pojedincima u razredu nekako se to prenijelo i na ostatak razreda i tako...(...) Pa radilo se o zadirkivanju, određenim nadimcima, vrijeđanju za koje u jednom trenutku nisam znao kako bih se s time nosio, i tada je to profesorica uočila i od tada smo o tome često razgovarali...Tu je sve počelo rekao bih.“ (MUS1)

„Treći razred, kad su mi krenuli ti problemi doma. Dolazila sam ful, onako, nezainteresirana za ništa, šutila bi, samo bi mi krenule suze, i onda smo puno pričale o tome. Trebala mi je njena pomoć i dobila sam to. Sada više recimo nemam toliko problema s roditeljima jer sam ojačala pomoću nje.“ (ŽUU1)

„Period kad ste mi već počeli biti kao član obitelji počeo je negdje početkom trećeg razreda kada sam sve više počela dolaziti kod Vas dok ste radili s drugim učenicima kako bi Vam nešto prosvirala, ili samo boraviti kod Vas tijekom rupa između satova, dok bi čekala bus.“ (pismo nastavnici, ŽUU1)

4.3.1.4. Nastavak odnosa nakon srednje škole

Učenici izražavaju želju za nastavkom odnosa s nastavnicima i nakon završenog srednjoškolskog obrazovanja, dok nastavnici govore o iskustvima prijateljskih odnosa s bivšim učenicima tijekom radnog staža. I učenicima i nastavnicima koji se nalaze u dijadnom odnosu nije u interesu prekinuti kontakt završetkom četvrtog razreda; dapače, smatraju kako im van formalnog obrazovanja i ustanove škole odnos može biti još bliži i osobniji.

Učenici pokazuju značajnu emocionalnu uključenost u nastavak odnosa, što se manifestira kroz konkretne planove budućih aktivnosti poput seminara, sportskih aktivnosti i redovitog održavanja kontakta. Neki izražavaju i tugu zbog bliskog završetka školovanja i strah od prestanka svakodnevnog kontakta. Kroz pisma nastavnicima učenici eksplicitno traže potvrdu njihove spremnosti na nastavak prijateljskih odnosa i izražavaju nadu da će se odnos dodatno produbiti i obogatiti novim oblicima suradnje.

Nastavnici potvrđuju da se takvi odnosi stvarno nastavljaju nakon završetka škole kroz neformalne susrete poput odlaska na kavu ili piće s bivšim učenicima. Ističu da s velikim dijelom učenika odnos ostaje trajan, a s nekima prerasta u prave prijateljske veze koje nadilaze formalnu ulogu nastavnika i učenika. Za nastavnike ova mogućnost kontinuiteta predstavlja posebno važan aspekt njihovih interpersonalnih odnosa s učenicima.

Ukupno gledano, obje strane doživljavaju završetak školovanja ne kao kraj odnosa, već kao priliku za njegovu transformaciju u novu, možda još intimniju dimenziju van institucionalnih okvira.

„Nadam se da da, da ćemo se tako navečer čuti i nakon to završim školu. Mislim, rekla je ona meni da će organizirati seminare petkom popodne, a ja da ću dolaziti iz Zagreba i tako (smijeh). Sve mi već imamo isplanirano, neće to samo tako završiti (smijeh).“ (ŽUU1)

„Volim ja biti i doma, oduvijek sam to volio, ali sada se čak osjeća taj neki osjećaj lagane tuge kada odlazim doma iz škole jer znamo da nam nije ostalo još puno vremena zajedno. Čak se malo bojim o tome razmišljati...“ (MUG1)

„Kroz ovo pismo bih Vas htio pitati ako želite nakon što maturiram ostati u prijateljskim odnosima, te se povremeno družiti? Ja bih to iskreno volio i bilo bi mi drago.“ (pismo nastavniku, MUS2)

„Nadam se da ćemo do kraja srednjoškolskoga obrazovanja još koji put s tobom igrati košarku i nogomet, da ćeš nam pokazati još nekoliko svojih filmova i nanbudo turnira, a i da ćeš nakon svega toga eventualno jedan dan otići i s nama van jer mislim da nema mnogo stvari koje bi nam ostale kao bolja uspomena.“ (pismo nastavniku, MUG1)

„No, neću plakati što je kraj već želim samu sebe uvjeriti kako je ovo tek početak našeg, nadam se, dugog prijateljstva. (...) Nadam se da nakon ove školske godine nastavljamo naše druženje ovako kako je bilo i do sada, ma i još više i ljepše i da ćemo surađivati i preko klinaca i da ću još puno puno puno toga naučiti od Vas.“ (pismo nastavnici, ŽUU1)

„...popio sam par puta cugu i ono otišao na kavu ili cugu s nekim svojim bivšim učenicima koje sam imao pred tipa 4 godine ali mislim, da, nakon što smo završili smo se znali vidjet i družiti. Ima tako nekih razreda, neke djece, zna mi se to dogoditi.“ (MNP)

„Što je najbolje, taj se odnos i nastavlja, s velikim dijelom učenika taj odnos ostaje, i kasnije, kad završe školu, kad odu i postanu svoji ljudi, s nekima baš postanemo pravi prijatelji, nije taj kraj opet kraj svemu tako da da, to je strašno važno.“ (ŽNG)

4.3.2. Čimbenici dijadnog odnosa

Analiza bliskih dijadnih odnosa između učenika i nastavnika otkriva nekoliko ključnih dimenzija. Odgojna komponenta, unatoč tome što nije bila eksplicitno postavljena kroz istraživačka pitanja, spontano se pojavljuje u narativima sudionika kao temeljni element kvalitetnih interpersonalnih odnosa. Sudionici odgoj prepoznaju kao proces koji učenicima omogućuje cjelovit napredak – kako u akademskom smislu, tako i u njihovu osobnom razvoju. Učenici ističu kako bi isključiva orijentacija na obrazovne sadržaje rezultirala gubitkom pozitivne atmosfere, dok nastavnici stavljaju naglasak na formiranje cjelovitih osoba umjesto puko stručno osposobljenih pojedinaca. Ovaj pristup uključuje poticanje odgovornosti i autonomnog mišljenja, striktno se razlikujući od permisivnosti ili snižavanja standarda.

Prijateljska dimenzija karakterizira se uzajamnim povjerenjem, dostupnošću i autentičnošću. Praktični oblici uključuju neformalne susrete izvan školskog okruženja, savjetovanje o životnim odlukama te emocionalnu podršku koja ponekad nadilazi onu obiteljsku ili vršnjačku. Nastavnici uspostavljaju kulturno prikladne oblike bliskosti koje ne kompromitiraju pedagošku odgovornost.

Kvalitetna komunikacija omogućava stvaranje sigurnog prostora za dijalog gdje razgovori nastaju prirodno iz međusobne zainteresiranosti. Obostrana komunikacijska spremnost predstavlja osnovni uvjet za razvoj odnosa, dok pažljiv pristup verbalnoj i neverbalnoj komunikaciji signalizira posvećenost kvaliteti interpersonalne povezanosti. Konflikti i nesporazumi rijetko karakteriziraju ove odnose, a kada se pojave, obično proizlaze iz grupnih dinamika umjesto individualnih tenzija. Rješavanje sporova odvija se transparentno kroz konstruktivan dijalog koji poštuje pedagoške obveze ne narušavajući osobnu bliskost.

Nastavnici ne prave iznimke u disciplinskim situacijama zbog postojećih bliskih veza, što učenici percipiraju kao izraz integriteta i dosljednosti.

Tablica 10. Kategorija 3.2. Čimbenici dijadnog odnosa

TEMA	KATEGORIJA	KODOVI
DOMENA OBILJEŽJA DIJADNIH ODNOSA	ČIMBENICI DIJADNOG ODNOSA	ODGOJ PRIJATELJSTVO SUKOB/NESPORAZUM

4.3.2.1. Odgoj

Iako se odgojna dimenzija odgojno-obrazovnog sustava tradicionalno smatra snažnijom u osnovnoj školi, odgoj zadržava svoju važnost i u srednjoškolskom kontekstu. Sudionici spontano govore o odgoju unatoč tome što odgojna tematika nije bila eksplicitno uključena kroz istraživačka pitanja, što ukazuje na njihovu svjesnost o važnosti odgojne komponente u pedagoškom radu i interpersonalnim odnosima.

Učenici jasno prepoznaju važnost odgojne komponente za vlastiti razvoj, ističući da u školi napreduju ne samo u obrazovanju već i kao osobe. Smatraju da bi naglasak isključivo na

obrazovnom dijelu doveo do gubitka prijateljske i ugodne atmosfere koja karakterizira njihovo školsko okruženje. Posebno cijene mogućnost otvaranja prema nastavnicima kao starijim i iskusnijim osobama koje im mogu pružiti mentorstvo na drugačiji način nego vršnjaci.

Nastavnici potvrđuju centralnu ulogu odgoja u uspostavljanju bliskih odnosa s učenicima, pri čemu prioritet stavljaju na to da učenici "izađu kao normalni ljudi" umjesto da posjeduju samo akademsko znanje. Nastavnici vide odgoj kao poticanje učeničke odgovornosti i kritičkog mišljenja, jasno ga razlikujući od pristupa koji podrazumijeva popuštanje ili kompromitiranje standarda. Također ističu da se, iako je odgojna komponenta prisutna u kurikulumu, ne slažu s načinom na koji je definirana i koncipirana, niti smatraju da ju je potrebno i moguće mjeriti, jer vjeruju da je teško kvantificirati razinu opuštenosti, osjećaja povjerenja i dobrih osobina. Vjeruju da je odgoj ključan faktor u uspostavljanju bliskih odnosa s učenicima, jer im je cilj osnažiti učenike kao mlade ljude koji će u jednom trenutku kročiti u stvarni svijet.

„Onda bi samo fokus bio na obrazovnom dijelu, a puno manje na odgojnom, kada ne bi imali takve bliske odnose sa svojim nastavnicima. Mi se moramo sprijateljiti s nekim starijim, da nas nauči o nekim temama, malo drugačijim nego naši prijatelji.“ (ŽUU2)

„U našoj školi se osjeti taj neki odgojni dio, neka prijateljska, ugodna atmosfera i među vršnjacima i među učenicima i profesorima. Kada bi fokus bio samo na tome da učimo, učimo, što ok, gimnazija smo pa ne bi bilo čudno, onda ne bi bilo tog opuštenog osjećaja, tog nekog odgoja nastavnika prema nama iako smo već stariji, ali nismo „odrasli“, ako to ima smisla.“ (MUG1)

„U školi smo kako bi napredovali u obrazovanju ali na neki način napredujemo i kao osobe, odrastamo, tako da je taj odgojni dio poprilično bitan. Nastavnik je starija osoba, iskusnija pa se njima želimo više otvoriti nego možda samo prijateljima u školi, ili barem na drugačiji način.“ (MUU1)

„Mi smo jako puno vremena utrošili na tu nastavu, i energije, za šta? Za to da se on ne sjeća 10% toga, ok sjeća se onih 10% najbitnijih stvari, to je u redu ali ja više nekako ulažem u tu odgojnu komponentu (...) Tako da je bitnije da oni izađu kao normalni ljudi nego da izađu kao da, super, sve znaju ali generalno im to ne treba.“ (MNP)

„Oni i od nas traže tu odgojnu komponentu, odgovara im da imaju neko utočište, sigurnost...djeca imaju potrebu javiti se i pedagoginji, psihologinji, zbliže se s nekima, treba im to.“ (ŽNS)

„...kad nekoga nešto želiš naučiti, onda je bolje da si mu vođa na tom putu, usmjerivač/mentor...i onda kada to dijete shvati tvoju funkciju i ti mu to tako predstavljaš i sebe, poštivanje, ljubav i uzor, da tražiš ono kakav jesi. I da im kažem, ja sam tu zbog vas i idemo zajedno učiti...mislim da bi obrazovni sustav trebalo promijeniti i uvelike podcrtati odgojno.“
(ŽNU)

„Škola u kojoj radimo, zaista nije samo radno mjesto...to je sredina u kojoj žive ljudi, dakle, nemoguće je ne truditi se uspostaviti tu odgojnu komponentu, zašto, zato što kada uspostavimo te nekakve vrijednosti, te nekakve odnose onda je nama, koji smo tamo profesori prije svega lakše raditi...(...) Nekako je taj kurikulum barem što se mog predmeta tiče krenuo prema nekim odgojnim elementima ali opet je sve to ostalo samo na razini nekakvih ishoda koje je opet potrebno mjeriti, a mislim da to apsolutno nije potrebno niti moguće mjeriti, jer kako mjeriti tu razinu opuštenosti, osjećaja, povjerenja, dobrih osobina...ne možemo baš sve mjeriti (smijeh). (...) Do njega dolazimo različitim putovima, ali put mora dovesti do tog cilja a ne smije biti odustajanje pa da učenik od tog predmeta nema ništa, pa ga mi puštamo, pa ga "razumijemo", pa mu dajemo dobre ocjene, pa mu dajemo pozitivne ocjene za nešto što nije napravio...kakva je to poruka? To uopće nije odgajanje, to nije poruka s kojom učenik može ići u život, dakle, on mora naučiti raditi, preuzimati odgovornost, on mora naučiti razmišljati. To je naša zadaća!“
(ŽNG)

4.3.2.2. Prijateljstvo

Dimenzija prijateljstva predstavlja ključni element bliskih dijadnih odnosa koji se pojavljuje kako u odgovorima na direktna pitanja o prijateljstvu s nastavnicima, tako i spontano kroz druge dijelove razgovora. Učenici i nastavnici jasno povezuju prijateljstvo s otvorenošću, iskrenošću, dostupnošću i međusobnom podrškom, smatrajući ga neophodnim za uspostavu autentičnih osobnih odnosa.

Učenici opisuju konkretne situacije koje ilustriraju prirodnost prijateljskih interakcija - od spontanih razgovora u kafiću do pozivanja nastavnika na izlete. Neki nastavnici postaju toliko važni da učenici s njima dijele više nego s vršnjacima, tražeći njihove savjete o važnim životnim odlukama i dobivajući podršku koju možda ne nalaze u obitelji. Međutim, učenici napominju da takvi odnosi predstavljaju manjinu – s većinom profesora ne dostižu tu razinu bliskosti.

Nastavnici razlikuju "pristojno, kulturno prijateljstvo" koje podrazumijeva poštovanje određenih granica, posebno u jeziku i ponašanju. Ističu emocionalnu vezanost za učenike koju opisuju kao "vrlo nedefiniranu ljubav" na razini razrednika i prijatelja. Istovremeno upozoravaju da prijateljstvo ne smije biti sinonim za popuštanje ili izbjegavanje pedagoških zahtjeva - pravi bliski odnos mora uključivati poštovanje i čvrstoću kada je potrebno.

„Je, ali stvarno mi je prijatelj (dragost u glasu). (...)...bile smo prijateljica i ja u kafiću pored škole i došao je on valjda isto popiti kavu prije škole, i kada je ušao, bile smo jedine tamo i on je sjeo za naš stol, pričali smo za završni, gdje ćete za Novu, nešto za njegovu djecu, na kraju je platio i kavu, kao ustao se i kao, ja idem, dosadile ste mi već haha, na tu foru, i nije bilo napeto ili da nismo znali o čemu ćemo pričati i tako...Baš kao da pripada u društvo.“ (ŽUS1)

„Te njene priče, mislim da daju tu neku dimenziju prijateljstva i osobnosti i nekako te zbliže s tom osobom. Barem su mene, super mi je slušati ju, pa onda još dodatno kasnije prokomentiramo neke stvari i tako, ponekad mi je to i draže nego s nekom prijateljicom iz razreda.“ (ŽUU2)

„Ti profesori s kojima ostvariš te neke odnose, mislim da su to oni s kojima mogu zamisliti i da se vidim van škole, da se u izvanškolskom okruženju...ne znam...mogao bi biti i prijatelj s nekima od njih...to recimo uzimamo u obzir kada pozivamo profesore na izlete, recimo gledamo koji bi se od njih mogli zabaviti s nama kao da su naši prijatelji. Tako smo i pozvali njega, jer je nas par baš prijateljski nastrojeno prema njemu, i on prema nama.“ (MUG1)

„Eto družimo se već 3 godine i on se nije promijenio u niti jednom pogledu, od početka je isti, od prvog dana, i postavio se prema nama ajmo reći prijateljski. (...) S jako malo profesora imam prijateljski odnos, mislim da su u manjini...ne znam da li bi mogao izdvojiti još možda dva profesora, i mislim da je to dosta loše, jer mislim da bi svi profesori trebali biti na toj nekoj razini ajmo reći prijateljstva.“ (MUP1)

„Istraživač: Reci mi, znači li to da možeš s njom otvoriti teme koje bi recimo s prijateljima otvorila? - Ma i više nego s prijateljima. Ona je takva, recimo nju prvu pitam za sve, kad sam imala nesreću s autom, prvo sam nju pitala da li da upišem vozački, jer se ona jako bavi djecom, neuroznanostima, svašta proučava...Ona mene zapravo jedina podržava u tome što želim na Učiteljski za predškolski odgoj, kao ja ću te povezati sa svim ljudima, ići ćeš na seminare, naći ću ti stipendiju, sve...moji doma recimo nisu za to. Ona je moj pravi prijatelj, nema tu.“ (ŽUU1)

„Mene bi to pogodilo kao čovjeka da on nešto ne ispoštuje što se dogovorimo, jer čekaj, ja smatram da smo izgradili neki odnos, ja imam emociju prema njemu i nekoj drugoj djeci u tom razredu i volim te na nekoj razini razrednika/prijatelja, i to je jedna vrlo nedefinirana ljubav...“ (ŽNS)

„Prijateljski, lijepo zvuči, ali opet mislim da su to stvari koje se razvijaju kroz vrijeme kako smo razgovarale, da sam prijateljski odnos može mnogošto značiti, ali ne smije biti sinonim za popuštanje...(…) Ponekad je taj prijateljski odnos rezultat nesprenosti da se suočimo s izazovom učenika koji je pred nama, odnosno mi mislimo da smo im prijatelji ali to nije pravi bliski odnos pun poštovanja. Ponekad je on bijeg od onoga što bismo trebali učiniti, a trebamo biti čvrsti ako želimo postići to što mi želimo s učenicima.“ (ŽNG)

4.3.2.3. Sukob/nesporazum

Sukobi odnosno nesporenosti sastavni su dio interpersonalnih odnosa, te je teško zamisliti bliske odnose koji gotovo nikada nisu podlegli barem sitnom nesporenosti. Međutim, sudionici smatraju da se u njihovim dijadnim odnosima sukobi gotovo nikada ne događaju, a ako se određeni nesporenost i dogodio, tada se najčešće radilo o nastavnoj situaciji na razini cijelog razrednog odjela.

Učenici opisuju situacije kada dolazi do kolektivnih propusta, poput neispunjavanja zadataka, pri čemu nastavnikovo razočaranje doživljavaju intenzivnije od obične ljutnje. Kada do sukoba dođe, učenici prepoznaju vlastitu odgovornost i cijene što nastavnici ne prave iznimke zbog bliske veze.

Nastavnici ističu važnost transparentnog rješavanja nesporenosti, preferirajući javne razgovore pred cijelim razredom kako bi svi razumjeli da kritika nije zlonamjerna. Objašnjavaju da se sukobi najčešće javljaju u drugom razredu kada se učenici oslobađaju i počinju izražavati vlastita mišljenja, što je prirodan dio odrastanja. Nastavnici također govore o pružanju autoritativne ljubavi¹⁷ onim učenicima do kojih im je najviše stalo, te napominju da se na razini razrednog odjela usuđuju ponašati strože kako bi se održala određena razredna pravila. Ključno

¹⁷ Baumrind (1966) navodi kako se upravo takav stil odgoja povezuje s engleskom frazom *tough love*

je da svi sudionici razumiju razliku između nužnih pedagoških intervencija i osobnih odnosa - sukobi se rješavaju konstruktivno bez ugrožavanja temeljne bliskosti dijadnih odnosa.

„Između nas dvoje ništa ali prošle godine kad smo bili treći razred nam je zadao neki projekt i nikome se to nije dalo odraditi i kada je došao rok nitko to nije odradio i baš je bio ljut, zato što je to smatrao nepoštovanjem...nije to svađa bila ali nije mu bilo svejedno da smo se tako ponijeli. Mislim, bio je ljut, ali bih rekla da je čak više bio razočaran, što mislim da je još gore.“
(ŽUS1)

„Pa bilo je takvih slučajeva zbog nekih situacija unutar predmeta, zbog remećenja mira tijekom nastave i na njenom i drugim predmetima, ne često, vrlo rijetko, ali bilo je...Moja greška naravno, i tu je ona na glas pred svima mi dala do znanja da to ne može tako...Ne zamjeram joj uopće to, zaslužio sam, i nije me poštedita jer smo si „dobri“.“ (MUS1)

„Ovo je baš bio nesporazum, jednom kada smo imali probu za natjecanje u Guvernerovoj i morali smo prenijeti instrumente, puno većih instrumenata...bili smo nas trojica, i ovaj jedan se cijelo vrijeme zezao, kad smo konačno došli do palače krenuo je klavir svirati u dvorani i to i ja sam mu govorio da će se ona naljutiti i da se pokrenemo to posložiti...i onda smo shvatili da imamo još 15 minuta do generalne i da ćemo izgubiti vrijeme od generalne probe koja nam je jako važna i ona se dosta na kraju naljutila na nas jer je ispalo da to nismo ozbiljno shvaćali...ali se naljutila na svo troje nas podjednako. Kasnije jesmo malo više raspravili o tome, ali reagirala je pod stresom pa smo to na kraju riješili. Istraživač: Koja je bila posljedica toga, kako ste to riješili? - Znalo smo više puta o tome pričati individualno ili svi četvero, i realno ja sam se trudio više od njih dvojice što su i oni priznali, pa je i ona rekla da to razumije i da vidi da se ja najviše trudim. Shvatio sam da me nije mogla izdvojiti kada se naljutila.“
(MUU1)

„Ja sam generalno tip, ono, ajmo to odmah riješiti, jer ja svašta kažem pa može svakako ispasti. I onda, ako ima nekakav problem između mene i učenika, ja često to spomenem i želim to raščistiti. (...) ...onda to riješimo ne individualno nego pred cijelim razredom tako da i drugi kuže ako ja nekoga zezam, da to nije zlonamjerno ili šta ja znam...To nije nešto da ja zamjerim nekome i sad je taj za mene gotov ili on meni zamjeri, ono bitno je da oni kuže da smo mi ljudi i da mi kužimo da su oni ljudi.“ (MNP)

„Razumijem ja, nisu se spremili, oni imaju neke svoje razloge, a ja im ne dam za pravo i tu nastane sukob. Ja to njima onda i kažem, i to je onda onaj drugi razlog, ona ironija, ja sam prgava Zagorka, vičem, razderem se, kažem što mislim, koji put kažem i neke riječi koje ovdje

ne bih ponovila, i gotovo, kraj priče, krećemo iz početka. Ili recimo kada ih nema na kontrolnima, trebaju ispraviti jedinice, svaki blok sat ih nema, i onda se opet razderem i svašta kažem, ili ćeš ići na ljeto na popravni i tako, opet mislim da su to stvari koje su rješive ali one se moraju pojaviti, jer jednostavno puno nas je i funkcioniramo u prostoru i vremenu koji nam je zadan, ali nije se radilo o nekim krucijalnim sukobima.“ (ŽNG)

4.3.3. Komunikacija između učenika i nastavnika

Komunikacija predstavlja ključan faktor svakog odnosa, pri čemu odnos učenika i nastavnika nije nimalo drugačiji. Dapače, vrlo je teško definirati komunikaciju u kojoj se logičkim slijedom nalaze elementi profesionalnog, dok se s druge strane isprepliću elementi osobnog odnosa. S jedne strane odnos učenika i nastavnika podrazumijeva komunikaciju autoriteta i poštovanja, dok je s druge strane vidljiva otvorenija komunikacija prijateljstva. Osnova kvalitetnih odnosa leži u prirodnosti komunikacije gdje razgovori protječu spontano iz međusobne zainteresiranosti. Obostrana komunikacijska spremnost predstavlja osnovni uvjet za razvoj bliskosti, pri čemu nastavnici potiču otvorenost kroz neformalne inicijative poput razgovora na stankama. Posebno je važna pažljivost u komunikaciji - brižljiv odabir riječi i neverbalne signale pokazuju ozbiljnu posvećenost kvaliteti odnosa, stvarajući siguran prostor za dijalog.

Spektar tema obuhvaća širok raspon od svakodnevnih interesa do duboko osobnih iskustava. Nastavnici strateški koriste vlastita iskustva kao poučne primjere, pružajući mentorstvo o studijima, poslu i životnim odlukama. Ovakva komunikacija obogaćuje odgojno-obrazovni proces. Većina učenika napominje kako gotovo pa nema teme o kojoj ne bi mogli razgovarati s nastavnikom s kojim imaju blizak osobni odnos, dok pojedini učenici nisu spremni podijeliti s nastavnikom teme intimnih i ljubavnih odnosa. Ključno je razumijevanje da nije poanta u temi koliko u načinu razgovora - učenici prilagođavaju način komunikacije, tretirajući nastavnike više kao roditeljske figure nego vršnjake.

Kada se učenici suoče s poteškoćama, nastavnici ne forsiraju razgovore već signaliziraju dostupnost za slušanje. Učenici cijene proaktivno uočavanje promjena u ponašanju i spontanu ponudu pomoći. Ponekad su dovoljne smirujuće riječi i aktivno slušanje, dok u složenijim situacijama nastaju strukturirani razgovori koji koriste nastavničko iskustvo kao izvor podrške. U najintenzivnijim slučajevima razvija se obostrano povjeravanje koje transformira profesionalne odnose u duboke osobne veze.

Tablica 11. Kategorija 3.3. Komunikacija između učenika i nastavnika

TEMA	KATEGORIJA	KODOVI
DOMENA OBILJEŽJA DIJADNIH ODNOSA	KOMUNIKACIJA IZMEĐU UČENIKA I NASTAVNIKA	OSNOVE KOMUNIKACIJE TEME RAZGOVORA GRANICE U KOMUNIKACIJI KOMUNIKACIJA S UČENICIMA O PROBLEMIMA S KOJIMA SE SUOČAVAJU

4.3.3.1. Osnove komunikacije

Komunikacija predstavlja temeljni sastojak kvalitetnih interpersonalnih odnosa između učenika i nastavnika. Bez kvalitetno postavljene verbalne i neverbalne komunikacije nije moguće govoriti o autentičnom bliskom odnosu.

Učenici posebno cijene prirodnost komunikacije - razgovori s bliskim nastavnicima protječu "iz gušta" a ne iz obveze. Ključno je da obje strane budu komunikativne i voljne za razgovor, pri čemu učenici trebaju moći pokretati različite teme bez straha od osude. Nastavnici to potiču kroz inicijative poput neformalnih razgovora na malim stankama.

Nastavnici prepoznaju komunikativnost kao osnovni preduvjet za uspostavu odnosa, smatrajući da je teško formirati vezu s učenikom s kojim je otežana komunikacija. Istovremeno postavljaju

jasne standarde za komunikaciju, zahtijevajući pristojnost u jeziku i ponašanju. Posebno je važna pažljivost u komunikaciji koju neki nastavnici pokazuju - brižljiv odabir riječi, intonacije i neverbalne komunikacije signalizira učenicima ozbiljnu zainteresiranost za kvalitetu odnosa. Takva pažljivost, uključujući razmišljanje o posljedici poruka, doprinosi stvaranju sigurnog prostora za otvoren dijalog.

„Svaki razgovor s njim je normalan, nije neka tlaka kao, ajme ja moram pričati s njim, nego to radim iz gušta, svaki razgovor mi je ugodan. (...) „Masu puta zna doći na malom odmoru iza učionice pa tako malo popričamo, sjedne par minuta, pita kako je u školi, šta ima novog, zanima se za naše hobije itd., to mi puno znači, zanimljivo mi je imati tako neke razgovore s njim...”
(ŽUS1)

„...recimo njemu mogu reći sve, uvijek je zainteresiran, voli pričati s nama, voli interakciju i komunikaciju...(...) Pa mislim da možemo biti bliski s većinom profesora ako se dovoljno potrudimo, tj. ako smo mi kao učenici dovoljno voljni pričati s njima i oni s nama...mislim da je poanta u komunikaciji.” (MUS2)

„Odnos učenika i nastavnika, ha, pa ja bih to definirao kao odnos u kojem je i nastavniku i učeniku ugodno komunicirati jednom s drugim i nemaju nikakve probleme s postavljanjem pitanja, bilo vezano za osobne teme ili vezano za gradivo. Komunikacija mi je ključna tu.”
(MUP1)

„Oduvijek mi je bilo lakše pričati s nekime tko je komunikativniji, što je logično, ali nije to sada presudno. Ali tako nekako dođe, realno, kako ćeš uspostaviti odnos s učenikom s kojim ti je teško razgovarati? To je osnova, po meni.” (MNG)

„Ta djeca moraju imati potrebe sa mnom razgovarati da bi ti odnosi uopće nastali, a ja im to moram omogućiti. Sviđa mi se to da i kada se otvaraju da imaju mjere u toj komunikaciji, nema psovke, da nije neki vulgarizam. To mi je jako važno, tu sam jasna i znaju što očekujem od naše komunikacije.” (ŽNS)

„Mislim da je u komunikaciji strašno važan neverbalni dio. To dođe s vremenom, skužiš to dijete i ono tebe, ne morate puno niti pričati odnosno verbalizirati to nešto. Neverbalna komunikacija je često zanemarena, a toliko važna.” (ŽNU)

„To su te neke osobine, a od svih njih je možda najšira, ili obuhvaća najviše ljudi ona srednja, a to je razumjeti podtekst, to je nekakav fini ton na kojem se ljudi nalaze. (...) Ma ona ima još jednu posebnost koja nije baš tako česta, ona jako pazi na svoju komunikaciju, na izbor riječi,

na intonaciju, ona mjeri sve razine komunikacije, verbalne, neverbalne, vrlo je pažljiva. Mislim da je takva prema svima, ali to pokazuje i u našoj komunikaciji, ona pokazuje da joj je važno kako će nešto reći, kako će ta poruka dospjeti do mene, pretpostavljam da razmišlja o tome kakve će posljedice imati to na onoga kome se obraća.“ (ŽNG)

4.3.3.2. Teme razgovora

Učenici i nastavnici u dijadnom bliskom odnosu dijele više od informacija vezanih za nastavu – rado razgovaraju o raznim životnim temama, prvenstveno od učeničkog interesa ali i o temama koje se tiču života nastavnika. Kada nastavnik s učenicima podijeli takve informacije, to najčešće čini kako bi svojim primjerom pomogao i utjecao na učeničke nedoumice, odluke i budućnost.

Spektar tema obuhvaća širok raspon od svakodnevnih interesa do duboko osobnih iskustava. Učenici opisuju razgovore o hobijima nastavnika, sportu i zabavi, što stvara osjećaj vršnjačkog odnosa. Nastavnici otvoreno dijele osobne događaje iz svojeg života - brak, djecu, radna iskustva - što učenici percipiraju kao izraz povjerenja.

Posebno vrijedni su razgovori koji se odnose na učeničku budućnost i životne dileme. Nastavnici pružaju savjete o studijima, poslu i ponašanju u različitim situacijama, često koristeći vlastita iskustva kao poučne primjere. Ova mentorska dimenzija omogućava učenicima podršku za životne odluke koje možda ne nalaze drugdje. Nastavnici također strategijski koriste osobne primjere kako bi se učenicima približili kao ljudi, a ne samo kao predstavnici institucije. Istovremeno pokazuju kulturnu osjetljivost - prepoznaju kada je prikladno dijeliti, a kada se treba povući iz razgovora. Ne forsiraju osobne teme ako primijete da nije prikladno, već prirodno omogućavaju njihov razvoj, prepoznajući da takav pristup ne odgovara svim učenicima. Ovakva komunikacija stvara prostor za teme koje obogaćuju odgojno-obrazovni proces.

„Voli pričati o svom životu, o tome kako uzgaja pčele...pokazivao nam je svoj vrt.... Pa bi donio domaći med, slikao nam vrt i tako...Ja bih mogao normalno pričati s njim o bilo čemu, na primjer, nešto o školi, o svijetu i državi, situacijama oko nas...ne bi mi bio problem. (...) „to pčelarstvo koliko god smješno zvučalo, toga ću se baš sjećati, to mi je baš fora i interesantno...“ (MUU2)

„Sve je dijelila sa mnom, svoj brak, dijete, osobne događaje... To su nam bile teme razgovora s njene strane, nije joj bilo problem podijeliti to sa mnom, što mi je bilo baš drago.“ (ŽUU2)

„...recimo s njim često pričam o igricama, serijama, to oboje volim...pa onda daje savjete o životu, o faksu, poslu, autima, kako se ponašati u određenim situacijama...“ (MUS2)

„Počela sam sa Vama sve više i više pričati o stvarima koje nisu bile povezane za školu i tu sam shvatila koliko smo zapravo povezane i koliko ćete me toga u životu naučiti. (...) Kada sam odlučila što želim dalje sa svojim životom - da želim biti teta u vrtiću, bili ste presretni. Od samog početka bili ste mi podrška i rekli ste mi da ćete mi pomoći u ostvarenju tog mog sna (što zapravo pokazuje koliko ste zapravo preedivna osoba). Od kada sam obznanila tu odluku sve češće i češće pričamo o djeci te svoja znanja koja ste stekli kroz ove godine rada prenosite na mene.“ (pismo nastavnici, ŽUU1)

„Ja volim davati osobne primjere pa čak nekad koliko god oni bili teški...(...) Meni to nije bilo problem podijeliti s njima, tako ih učim i nekim drugim stvarima. (...) ...da ti znaš za svakog od njih, barem za većinu od njih u pozadini s čime se oni bave, šta oni rade, da znaš kako bi rekao, kome je danas loš dan, ko ima curu, ko nema curu, tko živi kod mame, tko putuje od tate, tko kasni u školu zato jer živi u Klani, a u Klani se radi cesta pa je sad... to su sve neke stvari koje njima umjesto nekakvih broja 17 u dnevniku daje nekakvo zapravo oslikavanje njih. To se postiže razgovorom, pitanjima, zanimanjem za njih, moraju biti spremni razgovarati o takvim stvarima, a za to temelje postavljamo mi. (...) S druge strane, kad imaju problema ljubavnih sa curama, onda mi se tu otvore, onda tu kroz nekakvu zezanciju kroz nekakve fore prođemo teme koje zapravo nisu dio kurikuluma ili možemo reći da su horizontalne teme.“ (MNP)

„U tom razredu gdje ih je 20ak, ne paše svima taj otvoreni pristup, i nije da ja silim te osobne primjere baš sada da ću ja namjerno ići pričati stvari iz osobnog života, ne guram to u prvi plan jer vidim da to nekim učenicima baš ne paše. Ali jednostavno imam takav pristup da znaju da me mogu sve pitati i da neću reći "joj, to je osobno". Takvi primjeri im dosta znaju pomoći, barem ja to tako vidim.“ (MNS)

„Primjeri moje obitelji...primjeri su zato da prvo zadobijem njihovu pozornost jer im je to zanimljivo, da nemaju pred sobom profesoricu nego mamu koja se mora mučiti sa, kako ja to kažem, svojim kretenima (smijeh). Pričam im o svom sinu i kako sam morala s njime učiti i to je onda njima blisko, stvaramo povjerenje.“ (ŽNG)

„Da, sjeo je do mene u katamaranu i pričali smo neko vrijeme baš lijepo i ugodno, baš sam vidjela da mu je pasao taj razgovor, i onda kako sam ja bila s kćerkom, on je točno znao u kojem momentu se treba ustati i kada je nekako vrijeme da nas pusti tj. mene da se ishendlam s njom, baš je imao osjećaja i kulture. On je to točno procijenio, odvojio je vrijeme za mene i onda je otišao jer je shvatio da se moram njoj posvetiti.“ (ŽNS)

4.3.3.3. Granice u komunikaciji

Iako im nije problem pokrenuti teme osobne prirode s nastavnicima, a iz gore prikazanog, niti nastavnicima razgovarati o temama iz vlastitog osobnog života i iskustva, učenici ipak smatraju da su neke teme van granica dobrog ukusa, poput intimnih tema ljubavnih odnosa. Učenici također pokazuju svjesnost o prikladnosti tema s obzirom na kontekst odnosa. Konkretno se intimni odnosi spominju kao relativno neprikladna tema, dok su ljubavni problemi u sivoj zoni gdje učenici pokazuju selektivnost.

Ključno je promišljanje učenice koja navodi kako nije poanta u temi, koliko u načinu i pristupu razgovora o toj temi s nastavnicima - mogla bi svojoj nastavnici reći sve, ali ne na isti način na koji to čini s prijateljima. Ovo ukazuje na sofisticiranu komunikacijsku adaptaciju gdje učenici prilagođavaju pristup, tretirajući nastavnike više kao roditeljske figure nego vršnjake. Razlika u godinama i životnom iskustvu također utječe na komunikacijske granice koje učenici svjesno postavljaju.

„Ja zapravo mislim da se više radi o tome da ja takve situacije nisam niti imao, te neke situacije koje su na toj razini ozbiljnosti. S njim vjerojatno ne bih podijelio takve situacije i da ih imam, jer mislim da je premlad i neiskusn, i kao osoba mi se čini da je dosta ranjiv, nevin, nema to nekakvo iskustvo zla u svijetu...ne mogu ga zamisliti u nekoj negativnoj situaciji, mislim da ne bi znao šta reći, da bi ga to šokiralo, i to da mu se netko otvorio i to što mu je rekao. (...) Ja nisam s njime nikada podijelio neku ozbiljnu situaciju, možda zato što ja osobno nisam sklon dijeljenju tih detalja s profesorima, ili možda generalno ne dijelim to s puno ljudi.“ (MUG1)

„Pa mislim do nekih granica, neke stvari ne bi komentirala...recimo tih veza i ljubavnih problema, nešto onako dublje što znam s frendicama komentirati...Znao je on za tog svog učenika kako sam već i objasnila, ali sada za neke druge situacije, ne bi mu možda o tome baš

pričala. Istraživač: To što ne bi ulazila dublje u neke priče je vezano s time što je on muško, ili jednostavno zato što je profesor? - Pa zato što je profesor, nema veze muško-žensko. “ (ŽUS1)

„Što se tiče razgovora o temama, o većini tih tema bih, ali možda ne o svima...Ne pada mi sada ništa specifično na pamet, ali ipak se radi o starijoj osobi, s iskustvom, svojom obitelji...“ (MUS1)

„Pa....ne bih baš rekla da točno kao s prijateljima, više možda kao s roditeljima, jer su to ipak osobe koje su dosta starije od mene, ali ajmo reći... Znači, teme su ajmo reći više-manje slične, ali način ne bi bio isti. “ (ŽUG1)

„Neke teme da, možda ne sve...Znali smo dosta s tom profesoricom pričati o nekim stvarima koje radimo izvan škole, tipa izlasci i tako...Ljubavne teme možda baš ne bi... “ (MUU1)

4.3.3.4. Komunikacija s učenicima o problemima s kojima se suočavaju

Učenici u intervjuima nisu detaljno govorili o svojim problemima, niti se to od njih tražilo. Međutim, dali su do znanja da su imali ili još uvijek imaju poteškoća s, primjerice, mentalnim zdravljem, obiteljskim problemima, te krivim odabirom srednje škole, što se posljedično prelilo na ocjene i generalno negativan stav prema nastavi i školi.

Nastavnici generalno ne forsiraju razgovore o problemima učenika, već odaju energiju dostupnosti i otvorenosti za slušanje. Učenici cijene kada nastavnici sami uoče da nešto nije u redu i pokušaju pomoći - ponekad su dovoljne samo smirujuće riječi i aktivno slušanje nastavnika.

Kada nastavnici pružaju aktivnu pomoć, često koriste vlastita iskustva kao poučne primjere. Strukturirani pristup kroz redovite razgovore pokazuje se osobito vrijednim, što može rezultirati značajnim poboljšanjem problema. U najintenzivnijim slučajevima razvija se obostrano povjeravanje gdje nastavnici također dijele vlastite probleme. Nastavnici pokazuju svjesnost o granicama svojih kompetencija, ističući složenost davanja životnih savjeta. Razgovori koje su vodili s nastavnicima u takvim situacijama izrazito su važni učenicima i vjeruju da su produbili njihove odnose, predstavljajući jedan od najvažnijih čimbenika transformacije profesionalnih odnosa u duboke osobne veze.

„Na maturlnoj, tamo je popričala sa mnom, saslušala me, meni je to dovoljno, jer meni nitko ne može pomoći, ja si moram sama pomoći jer stalno nešto cmoljim, ali to mi je dovoljno, samo da me sluša...da kaže nešto smirujuće, nježno, da me smiri.“ (ŽUS2)

„Nikada nas nije pozvao da pričamo o problemima ali odaje tu energiju da ako mi treba netko za priču, da s njime mogu otvoreno porazgovarati, mogu mu se obratiti. To je ključno!“ (ŽUS1)

„Znači, ovo je stvarno tema o kojoj ja ne bih išao u detalje...jedan dan sam baš bio loše volje, nisam pisao ništa na satu, odmah je pitao šta nije u redu, došao je on prvi do mene. Rekao sam mu nešto okvirno, s vremenom je skužio šta je, nije me forsirao ali je rekao da je tu ako ga trebam. U biti, kako je ono bilo...bilo je nešto na principu da se ne živciram, jer sve prolazi, jedan generalni savjet...Ali i tih par riječi i to iniciranje da razgovara sa mnom, to mi je već pomoglo samo po sebi.“ (MUS2)

„Pa kada sam ja njoj iznio jednu svoju situaciju, ona je svojim primjerom pokušala pomoći, tako da je podijelila nešto sa mnom, a usput i pomogla meni. Radilo se o nekim odnosima s vršnjacima, školskim kolegama, na uspostavu društvenih odnosa...u tom kontekstu mi je tim svojim pričama dosta pomogla. Često smo razgovarali o tome, čak smo neki raspored imali. Dala mi je savjete što da učinim odnosno što da promijenim kod sebe i pomoglo je, sada su odnosi s drugima puno bolji, prvenstveno zbog njezine pomoći i razgovora koje smo vodili.“ (MUS1)

„Ona je meni najviše govorila, recimo, moji roditelji su meni govorili da sam najveće razočarenje, onda bi mi ona rekla da moram znati da to nije tako, da imam nju, da ovi koji tako misle su ludi...onda bi ja plakala, onda ne bi uopće svirali nego bi samo pričali i tako...ne znam kako je ona to sve izdržala, koliko puta je sa mnom pričala jedno te isto...a nikada nisam imala osjećaj da je to radila preko volje. Mislim, imala je i ona svoje situacije pa bi se povjerila meni i tako, pitala me za mišljenje...“ (ŽUU1)

„Jako je teško dijeliti savjete, u stvari dijeliti je savjete lako ali je jako teško sustavno to napraviti... tko ima pravo dijeliti savjete, jesu li tvoji savjeti dobri, jesu li moji savjeti dobri, tko smo mi? Mi smo za to učeni, mi smo kao neki pedagozi ali mi nigdje nismo učili kako napraviti dobrog čovjeka. I mi učimo kroz te razgovore s njima, i dijelimo s njima i svoje probleme...“ (MNP)

4.3.4. Utjecaj nastavnika na razvoj učenika

Blizak odnos s nastavnicima ostavlja dubok trag na razvoj učenika kroz različite dimenzije njihovog sazrijevanja. Učenici prepoznaju transformativnu moć ovih odnosa koja nadilazi akademsko učenje i oblikuje njihovu ličnost na emocionalnoj, socijalnoj i holističkoj razini.

Učenici u razgovorima jasno artikuliraju konkretne načine na koje pozitivni odnosi s nastavnicima utječu na njihovo funkcioniranje i dobrobit. Ističu da takvi odnosi sprječavaju ili ublažavaju depresivna stanja, smanjuju sramežljivost, povećavaju otvorenost u komunikaciji te doprinose osjećaju sreće i ispunjenosti. Učenici također prepoznaju izravnu vezu između kvalitete odnosa s nastavnikom i količine znanja koje usvajaju – blizak odnos potiče ih na veće angažiranje u nastavi, lakše razumijevanje gradiva i bolje zadržavanje naučenog. Posebno je značajno da učenici prepoznaju i kognitivnu dimenziju utjecaja – blizak odnos s nastavnikom izravno utječe na njihovu motivaciju za učenje i kvalitetu usvajanja znanja u tom predmetu. Ovi eksplicitno navedeni ishodi potvrđuju da pozitivni odnosi djeluju preventivno i razvojno, obuhvaćajući emocionalnu stabilnost, socijalnu kompetenciju i akademski uspjeh.

U pogledu emocionalnog razvoja nastavnici pružaju ključnu podršku kroz stvaranje sigurnih prostora za izražavanje osjećaja i rješavanje problema. Učenici opisuju kako su nastavnici prepoznavali njihove emocionalne potrebe, omogućavajući im da se opuste u teškim trenucima i dajući im prostora za odlučivanje o tome žele li razgovarati o svojim problemima. Posebno je važan utjecaj na izgradnju samopouzdanja i autentičnosti - nastavnici potiču učenike da budu ono što jesu, da se ne skrivaju i da se zauzmu za sebe kroz vlastite primjere hrabrosti i zagovaranja.

Socijalni razvoj iskazuje se kroz poboljšanje komunikacijskih vještina i odnosa s vršnjacima. Nastavnici omogućavaju učenicima da razviju toleranciju kroz debatiranje i izlaganje različitih stavova, učeći ih kako konstruktivno odgovoriti na drugačije mišljenje. Posebno je vrijedan utjecaj na povučene učenike - kroz ohrabrivanje i podršku nastavnici pomažu prebroditi izolaciju i ostvariti smislena povezivanja s drugima. Učenici također razvijaju vještine komunikacije s odraslim osobama i uče poštovati tuđa mišljenja dok ujedno pronalaze hrabrost za izražavanje vlastitih stavova.

Holistički utjecaj obuhvaća sve aspekte učeničkog sazrijevanja kroz životne lekcije i vrijednosti. Nastavnici djeluju kroz vlastiti primjer, prenoseći strpljenje, poštovanje prema drugima i unutarnju mirnoću. Bliskost s nastavnikom izravno utječe i na motivaciju za učenje

– učenici ističu da im odnos čini predmet zanimljivijim i potiče ih na veće akademsko angažiranje, čak i kada predmet inače ne smatraju osobito privlačnim. Nastavnici također pokazuju iskrenu zainteresiranost za učenike kao cjelovite osobe, usmjeravajući ih prema kvalitetnom odrastanju kroz priče iz vlastitog života i životne mudrosti. Svjesni su svoje odgovornosti i utjecaja koji imaju na učenike. Prepoznaju da njihovi stavovi, posebno u humanističkim predmetima, oblikuju učenički razvoj kao osoba. Ovaj duboki utjecaj na cjeloviti razvoj učenika predstavlja jednu od najvrjednijih dimenzija bliskih dijadnih odnosa u obrazovanju.

Tablica 12. Kategorija 3.4. Utjecaj nastavnika na razvoj učenika

TEMA	KATEGORIJA	KODOVI
DOMENA OBILJEŽJA DIJADNIH ODNOSA	UTJECAJ NASTAVNIKA NA RAZVOJ UČENIKA	UTJECAJ NA EMOCIONALNI RAZVOJ UTJECAJ NA SOCIJALNI RAZVOJ UTJECAJ NA CJELOVITI (HOLISTIČKI) RAZVOJ

4.3.4.1. Utjecaj na emocionalni razvoj

„Mislim da najviše na emocionalni razvoj, u tim nekim teškim trenucima i vezano za školu i privatno, puno mi je značilo da kad bi došla u školu kod njega na sat da mogu biti opuštena

iako sam potresena, da će mi dozvoliti da izađem na 5 minuta da dođem na sebe, čak bi me pitao je li sve ok, i dao mi prostora i da odlučim hoću li razgovarati o tome ili ne, u dosta trenutaka je tu bio emocionalno za mene. “ (ŽUS1)

„Je, pokazala mi je da budem ono što jesam, da se ne skrivam, da kažem ono što mi je na umu, jer ona uvijek daje primjerima u svom kolektivu kako se zauzeti za sebe, priča nam priče iz zbornice...uvijek je ona ta koja se glasno zauzme za sebe i svih dok svi drugi šute...Što se mene tiče, nisam toliko sramežljiva kao prije, češće se zauzmem za sebe...u svakom slučaju, utjecala je najviše u emocionalnom smislu. “ (ŽUU2)

„...kako biti pravedna osoba koja ima samopouzdanja i vjeru u sebe (koju do dolaska kod Vas nisam imala uopće). Znam da ću od Vas naučiti još mnogo mnogo toga, ali se nadam da ćete i Vi moći naučiti nešto od mene. “ (pismo nastavnici, ŽUU1)

4.3.4.2. Utjecaj na socijalni razvoj

„Pa smatram da je najviše utjecala na tu socijalnu dimenziju, jer puno debatiramo na satima, iznosimo vlastite stavove i vidimo kako drugi razmišljaju što nam pomaže u ostatku života, jer znamo da neće svi razmišljati kao mi, i da znamo nesvađalački odgovoriti nekome...neku toleranciju mi je dodatno razvila. “ (ŽUG1)

„...tako da, recimo da mi je pomogla da pojačam taj neki fizički odnos, da, ajmo to tako reći, malo više „diram ljude“...možda sad čudno zvuči, evo ovako...ona zna grliti učenike, ima jednu učenicu koju stalno grli jer ona to jako voli, to joj odgovara, a ja sam bila vrlo zatvorena i to mi je pomoglo da se opustim u tom smislu. “ (ŽUU2)

„...tako da velika većina mojih interakcija, osim onih kod kuće, proizlaze iz škole jer većinu vremena sam tamo i zasigurno je utjecao na mene u tom pogledu, jer mislim da bi mi socijalne vještine bile dosta niže da nema te atmosfere koja mi u školi omogućuje da se razvijam i da te vještine prenesem na ostale odnose i iskustva. “ (MUG1)

„...taj socijalni dio, nisam htio s nikime razgovarati, komunicirati jer taj treći razred sam ponavljao, a on je bio nov profesor pa sam prema njemu bio ok, mislim nije on kriv...pa je onda krenuo ispitivati me zašto sam pao razred, jesu li ocjene ili šta...nekako me otvorio i prema kolegama... “ (MUS2)

„Dakle, ja bih rekao da se radi o nekakvom poboljšanju socijalnih odnosa, kroz same te razgovore, savjete, rješavanje problema, spominjanje tih nekih osobnih primjera i tako...Tu je imala dosta veliki utjecaj.“ (MUS1)

„Da, mislim da sam uz njega naučio pričati s odraslim ljudima i uvažiti njihova mišljenja, usuditi se reći i svoje mišljenje odraslim osobama koje su van moje obitelji...naučio sam imati poštovanja prema osobama koje se tako postavljaju s poštovanjem prema meni...“ (MUP1)

„...i ja sam mu rekla, sad idemo na drugo putovanje u Sarajevo, ako ti ne odeš ja ću se osjećati kao da nisam odradila svoj posao. I on se je sada toliko povezo, sad se uključuje za večeru, ide na drugo putovanje i vidim da se to dijete konačno smije, priča sa mnom i sa razredom. (...) Je, sjećam se, sad mi je palo na pamet, saslušala sam, nešto je bilo da ga ne prihvaćaju, izolacija, da li negdje pripadam, ja sam saslušala i ohrabrila, rekla sam mu ti si ljudina, ne brini se, imaš toliko kvaliteta, zašto u sebe sumnjaš i propituješ se, zašto nemaš samopouzdanja s obzirom na svoje kvalitete, i to ga je nekako diglo, jer valjda je i tražio takve riječi od nekoga kome vjeruje i čije mišljenje uvažava...i onda se digao iz depre.“ (ŽNS)

4.3.4.3. Utjecaj na cjeloviti (holistički) razvoj

„Utjecao je na mene na sve načine koji postoje, on kao profesor, kao osoba, realno mi je obilježio srednju školu. Istraživač: Možeš li reći da si od njega puno naučila? - Da, onako i strpljenju, poštovanju prema drugim ljudima, nekoj mirnoći...“ (ŽUS1)

„To sve kako ona pristupa nastavi, nama, primjeri koje daje, kako donosi priče u stvarnosti, to je meni jako zanimljivo kod nje jer ima puno godina i djece, prošla je puno toga, i zna nam ispričati nešto što će nam zaista pomoći u životu.“ (ŽUG1)

„Naučila me fokusu, da budem fokusiranija na bilo koje zadatke koje imam, ne samo školske, nego sve što radim da bude sa smislom, da uživam u tome.“ (ŽUS2)

„Istraživač: Jesi li ti svjesna da se cijeli razgovor o njoj ne prestaješ smijati? - Da, da, znam, promijenila mi je život. Mislim, ja kada sam došla u srednju školu nisam s nikime pričala, bila sam vrlo povučena u sebe, a sad recimo, imam ogromne rupe u rasporedu i nemam gdje biti pa me ona zove, hoćeš da ti skuham ručak, ti treba nešto donijeti...prije neki dan sam joj poslala poruku ako mi može donijeti jabuku jer sam zaboravila uzeti za jesti, donijela mi je jabuku i kekse, još sendvič je htjela ali je ostala bez kruha (smijeh). (...) Kako da izdvojim? Mislim ne

moгу to, jer je utjecala i na emocionalni, i intelektualni, i socijalni razvoj, recimo, bila sam baš zatvorena osoba, nisam puno pričala s drugima. Sve je ona to promijenila. Istraživač: Misliš da bi bez nje bila ista ova osoba kakva si sada? – Ma niti blizu. “ (ŽUU1)

„Tvoji filmovi domaće produkcije naučili su nas mnogo toga o matematici, kemiji, povijesti, ali i da je važno izdvojiti određenu količinu vremena ako činimo nešto do čega nam je stalo, pogotovo ako to činimo za svoje bližnje i za one koji su nam dragi. “ (pismo nastavniku, MUG1)

„Poznavajući Vas već četiri godine mogu s ponosom reći da ste me izgradili u osobu koja sam danas. Pri ulasku u ovu školu nisam mogla ni zamisliti da će mi ijedan profesor toliko obilježiti srednjoškolsko razdoblje života kao što ste ga obilježili Vi. (...) ...mislim da je ovo savršen trenutak da s Vama podijelim koliko mi značite i koliko ste utjecali na mene. Vaša uloga nije bila samo prenošenje znanja, uloga koju ste odradili je bila voditi cijeli razred kroz mračne puteve na kojima smo se nalazili. Vaše riječi ohrabrenja, Vaše strpljenje kada nisam razumjela čak i najlakše upute i Vaša podrška kada sam bila izgubljena- sve je to oblikovalo moj pogled na svijet. (...) Potaknuli ste me da budem najbolja verzija sebe, da se ne bojim postavljati pitanja i da vjerujem u svoje ideje. “ (pismo nastavniku, ŽUS1)

„...možda je to meni dragi Bog poslao da tu svoju energiju fokusiram da dignem neke mlade ljude, da ne mislim toliko na svoju situaciju. Ja njih učim da nema jedne istine, to nam je misao vodilja. Vidim da me prate, da sve to ima neki utjecaj na njihove živote, velika je to odgovornost. “ (ŽNU)

„Načelno mi svi utječemo na učenike, svjesno ili nesvjesno, mnogočime, ne samo onome što govorimo nego svime što jesmo, posebice naravno svojim stavovima, a kako je moj predmet takav da je nemoguće ne govoriti o svojim stavovima, posebice u domeni književnosti, mislim prije svega da je to prostor da utječemo na njihov razvoj kao osoba. “ (ŽNG)

„Hvala Vam što ste nas potaknuli da sanjamo veće snove i da vjerujemo u vlastite mogućnosti. Hvala Vam što ste nas puštali s Vaših sati na različite projekte, natjecanja i pjevanje te što ste nas podupirali u našim željama. Zahvaljujući Vama, pretvaramo se u sposobne mlade ljude koji se ne boje izraziti vlastito mišljenje. “ (pismo nastavnici, ŽUG1)

„Mogu slobodno reći da ste mi puno pomogli u teškim situacijama te da Vaša pomoć i danas ima utjecaj na moje ponašanje, pristup radu i na način razmišljanja o različitim temama. (...) ...bez Vas, sigurno ne bih postao čovjekom kakav sam danas. “ (pismo nastavnici, MUS1)

4.3.5. Zahvale nastavnicima putem pisama

Zahvalnost koju učenici osjećaju i projiciraju svojim najdražim nastavnicima putem pisama potrebno je izdvojiti u zasebnu kategoriju. Važno je napomenuti da učenici nisu dobili nikakve upute o sadržaju, stilu ili duljini pisama, što čini njihove zahvale potpuno autentičnima.

Analiza pisama otkriva tri glavne dimenzije zahvalnosti. Prva grupa učenika naglašava transformacijski utjecaj nastavnika na njihov identitet i životni put, ističući kako su ove osobe oblikovale ono što su danas postali. Druga dimenzija zahvalnosti usmjerena je na emocionalnu podršku i razumijevanje koje su nastavnici pružili u težim razdobljima, prepoznajući njihovu spremnost da nadmaše uobičajene profesionalne okvire. Treća skupina zahvala odnosi se na kvalitetu nastavničkog rada i pristupa, gdje učenici vrednuju sposobnost nastavnika da uspostave prijateljski odnos bez kompromitiranja svojih pedagoških odgovornosti.

Intenzitet emocija koji pisma nose manifestira se kroz duboke izraze zahvalnosti koji nadilaze uobičajene formalnosti. Posebno je značajna zabrinutost učenice zbog odlaska nastavnice u mirovinu, što otkriva snagu emocionalne povezanosti i strah od gubitka značajnih drugih.

Ova pisma predstavljaju kulminaciju bliskih pedagoških odnosa i svjedoče o transformativnoj snazi autentičnih ljudskih veza u obrazovnom kontekstu. Njihova spontanost i emocionalna dubina potvrđuju postojanje odnosa koji značajno prelaze konvencionalne granice institucionalnih uloga.

1. Duboki osobni utjecaj i transformacija

„Iskreno ni sama ne znam kako Vam se na svemu zahvaliti, ali ovako sve ispričati, sve što osjećam, mislim da je dobar početak. (...) Želim Vam se zahvaliti što me puno volite i što pomažete u ostvarenju svih mojih želja i maštarija. Znajte da na mene uvijek, ali uvijek možete računati i da ću Vam uvijek pomoći najbolje što mogu. Morate biti svjesni da u mom životu trenutno imate jaaaako važnu ulogu i da ja ne bi bila ista da nije bilo Vas...” (pismo nastavnici, ŽUU1)

„Teško je riječima izraziti moju zahvalu Vama za svih 11 godina koje ste mi posvetili. (...) Zaista bez Vas ne bih bio tu gdje sada jesam i nadam se da ću Vam jednog dana moći vratiti za sve što ste mi dali, jer ste mi zaista dali sve.“ (pismo nastavnici, MUU1)

„Svjesna sam da riječi ne mogu potpuno opisati Vašu ulogu u mom životu ali se nadam da će Vam ovo pismo bar malo dočarati moje poštovanje i zahvalnost za Vas. (...) Iz dubine srce

hvala za ove četiri nezaboravne godine i ljubav koju ste nam pružali. “ (pismo nastavniku, ŽUS1)

„Hvala Vam za sve što ste učinili za nas tijekom ove 4 godine koje su prošle prebrzo. Presretna sam što sam imala priliku biti Vaša učenica... (...) Hvala Vam što ste nas potaknuli da sanjamo veće snove i da vjerujemo u vlastite mogućnosti. Hvala Vam što ste nas puštali s Vaših sati na različite projekte, natjecanja i pjevanje te što ste nas podupirali u našim željama. Zahvaljujući Vama, pretvaramo se u sposobne mlade ljude koji se ne boje izraziti vlastito mišljenje. (...) Još jednom, od srca vam hvala na svemu što ste učinili za nas. Vaša predanost i ljubav prema nastavi ostavit će trajan trag na nama. Kada bi samo mogli ostati još ovo polugodište i biti s nama do kraja našeg srednjoškolskog života. Vaš odlazak u mirovinu strašno me plaši jer znam da koji god nov profesor dođe na Vaše mjesto nikako neće biti bolji u Vašem poslu nego Vi. Nikada nisam imala profesoricu kao što ste Vi, zaista mogu reći da ste najbolja profesorica koju bi neko mogao imati, još jednom puno Vam hvala. “ (pismo nastavnici, ŽUG1)

2. Podrška i razumijevanje

„Hvala Vam na svom razumijevanju i podršci koje ste mi pružili kroz moje srednjoškolsko obrazovanje. (...) Sada pred kraj mog srednjoškolskog obrazovanja Vam se zahvaljujem i želim Vam još mnogo sretnih godina rada u našoj školi. “ (pismo nastavnici, MUG2)

„Još uvijek razmišljam na koji način se zahvaliti za sve što ste mi pružili ovih godina, no u uvodu je potrebno kazati dostojanstveno „Hvala!“. Takvo „Hvala!“ ne predstavlja običnu zahvalu koje se referira uz neku malu uslugu, nego srdačnu zahvalu koju ne samo da ja moram izreći, već i moje kolege iz razreda, koji su također uvidjeli da ste posebna osoba. “ (pismo nastavnici, MUS1)

„Mislim da nitko nema tako dobru razrednicu kao mi i stvarno možemo biti zahvalni. “ (pismo nastavnici, ŽUS2)

3. Profesionalna kvaliteta i prijateljski pristup

„Ovim bih ti se putem volio zahvaliti što si dobar profesor, ali još više što u tebi cijela škola ne vidi samo profesora kemije, već prijatelja s kojim se može našaliti. “ (pismo nastavniku, MUG1)

„Prvotno bih Vam htio zahvaliti na Vašem trudu i radu s nama kroz ove godine. “ (pismo nastavniku, MUS2)

„Ovim pismom bi volio napisati svoju zahvalu Vama kao jednom uglednom i važnom profesoru, ne samo ovoj školi već i nama kao učenicima. Ono što najviše želim reći jest da sam Vam zahvalan na tome što ste bili moj profesor i sa kojom ste nas energijom i vlastitim interesom za naše dobro učili te što sam ja imao priliku biti Vaš učenik.“ (pismo nastavniku, MUU2)

5. INTERPRETACIJA I RASPRAVA

Relacijska pedagogija ili pedagogija odnosa jest, prema Sidorkinu (2022; str. 21)), „tamna tvar“ obrazovnog sustava – „*Nikada nismo bili u mogućnosti izmjeriti odnose na valjan način; odnosi su prekompleksni, preneprecizni. Ono što ne možemo kvantificirati postaje nevidljivo, „tamno“. Ali, realnost ne prestaje postojati samo zato što nemamo sredstva putem kojih ju možemo promatrati.*“ Izuzetno je teško definirati, mjeriti i logički argumentirati nešto toliko neopipljivo kao što su odnosi među ljudima, naročito ako se ne radi o odnosima koji su *tipični*, poput prijateljskih, ljubavnih ili obiteljskih. Odnosi učenika i nastavnika nisu niti jedna od navedenih vrsta, a opet su sve navedene vrste; naši rezultati jasno daju do znanja da su odnosi učenika i nastavnika prožeti snažnim prijateljskim emocijama i ljubavlju, dok se nastavnicima također pripisuju i konotacije članova obitelji. U nastavku ćemo ponuditi odgovore na istraživačka pitanja usmjerena na ispitivanje pozitivnih interpersonalnih osobnih odnosa između srednjoškolskih učenika i nastavnika kroz dijadnu perspektivu oba aktera odgojno-obrazovnog procesa. Razmotrit ćemo međusobnu dinamiku i recipročnu percepciju unutar dijadnog odnosa, s naglaskom na kompetencije nastavnika, čimbenike koji doprinose uspostavljanju i održavanju pozitivnih relacija, te njihov utjecaj na razvoj učenika u srednjoškolskom kontekstu. Nalaze ćemo usporediti s dosadašnjim istraživanjima i proučenom literaturom.

Istraživačko pitanje 1. *Što nam iskustva učenika u ostvarenim pozitivnim interpersonalnim osobnim odnosima s nastavnicima u srednjim školama govore o poželjnim osobinama i kompetencijama nastavnika koje doprinose stvaranju navedenog odnosa?*

Analiza pokazuje da učenici pozitivne odnose prvenstveno povezuju s nastavnicima koji su otvoreni i iskreni u komunikaciji te dostupni za razgovor o nastavnim, ali i o životnim temama koje su učenicima važne. Učenici očekuju nastavnika koji ih razumije, koji pokazuje spremnost pružiti podršku i pomoć, te koji se ne ustručava podijeliti vlastita iskustva kako bi im se približio kao čovjek, a ne samo kao autoritet u učionici. Sličan naglasak donosi i Sorensen (1989), ističući važnost primjerenog dijeljenja osobnih iskustava jer ono signalizira učenicima da su viđeni i da nastavnik želi uspostaviti blizak, prijateljski odnos. Sudionici takve nastavnike nerijetko vide kao drugog roditelja ili odraslu osobu od povjerenja, kojoj mogu povjeriti i

školske i osobne probleme. Kada to učine, očekuju da ih nastavnik sasluša i, po mogućnosti, ponudi savjet temeljen na vlastitom iskustvu. Takvi nastavnici postaju uzor i inspiracija za vlastite životne izbore učenika. Nalazi se mogu povezati s konceptom *etike skrbi* (Noddings, 1984), koja podrazumijeva da nastavnik vidi i čuje učenika, te odgovara na njegove potrebe na odgovoran i promišljen način, pritom čuvajući profesionalne granice. Upravo su te dimenzije – dostupnost, razumijevanje i pravedna strogoća – sudionici u ovom istraživanju prepoznali kao presudne za razvoj povjerenja i formiranje bliskih odnosa. Važan aspekt održavanja profesionalnih granica odnosi se, među ostalim, i na povjerljivost informacija koje učenici dijele u situacijama traženja podrške. Nastavnik je dužan takve informacije tretirati s najvećom pažnjom i zaštititi privatnost učenika. U tom smislu, održavanje profesionalnih granica ne znači emocionalnu distanciranost, već odgovorno balansiranje između podrške i zaštite profesionalnog integriteta (Shapira-Lishchinsky, 2011). Nastavnik koji uspijeva uspostaviti tu ravnotežu gradi odnos koji je istovremeno topao i siguran.

Učenici također prepoznaju važnost kontinuiranog profesionalnog razvoja nastavnika kao čimbenika koji posredno utječe na kvalitetu njihovih odnosa. Nastavnici koji redovito sudjeluju u stručnim edukacijama – bilo da se radi o pedagoškim metodama, digitalnim kompetencijama ili seminarima o socijalno-emocionalnoj podršci – pokazuju veću osjetljivost za potrebe učenika i fleksibilnost u pristupu nastavi. Takvi nastavnici, kako učenici ističu, češće primjenjuju suvremene metode poučavanja koje potiču aktivno sudjelovanje, bolje razumiju razvojne specifičnosti adolescenata i uspješnije prilagođavaju komunikaciju individualnim potrebama. Ovaj nalaz upućuje na to da profesionalni razvoj nije samo stvar stručnih znanja, već i izgradnje kapaciteta za stvaranje kvalitetnih interpersonalnih odnosa. U tom smislu, sustavna podrška nastavnicima kroz redovite edukacije može se smatrati indirektnim, ali važnim čimbenikom koji doprinosi formiranju pozitivnih odnosa s učenicima.

Kada govore o ponašanju nastavnika u učionici, učenici posebno naglašavaju da cijene određenu razinu strogoće. Takvu strogoću ne doživljavaju negativno, već kao znak da je nastavniku stalo do njih, da ih želi usmjeriti i pomoći im da pronađu pravi put (u skladu s Eccles, 2004; Rinehart i Blum, 1997). Alder (2002) također u svom istraživanju dolazi do spoznaja kako učenici činjenicu da nastavnik ima visoka očekivanja u pogledu i akademskih i ponašajnih ishoda izjednačuju s brižnošću nastavnika. Drugim riječima, onog nastavnika koji ima stav, autoritet i zdravu dozu strogoće učenici percipiraju kao brižnog, jer vjeruju da je takvom nastavniku stalo i do njihovih akademskih postignuća te holističkog razvoja kao osoba. Strogoća, kada proizlazi iz brige i želje za dobrobit učenika, postaje potvrda njihove važnosti.

Nastavnici se s time slažu i ističu da je na početku važno postaviti pravila, pokazati autoritet i uspostaviti odnos poštovanja. Tek kada se uspostavi takav temelj, moguće je ublažiti strogoću i zadržati autoritet. U skladu s navedenim, a kako je ranije istaknuto u teorijskom pregledu, razredni odjeli kojima nastavnik rukovodi autoritativnim (ponekad nazivan i demokratskim) stilom obilježeni su prijateljskim odnosima te okruženjem koje se ne usmjerava isključivo na uspješnost izvršenih zadataka (Andrilović i Čudina-Obradović, 1996). I ovo istraživanje potvrđuje navedeno - nastavnici koji kombiniraju pravila i poštovanje, ali dopuštaju učenicima da sudjeluju u oblikovanju razrednog ozračja, češće ostvaruju pozitivne odnose nego oni koji su usmjereni isključivo na disciplinu ili isključivo na akademski uspjeh. Suprotno tome, permisivan stil nastavnika, u kojem učenici preuzimaju ulogu vođe, pokazuje se problematičnim jer dovodi do manjka poštovanja. Vizek-Vidović i sur. (2003) također potvrđuju da permisivan i indiferentan stil nije uspješan te ga prate loši međuljudski odnosi.

Nalazi Wubbelsa i sur. (1997), prema kojima nastavnici s godinama postaju manje kooperativni i nezainteresirani za odnose s učenicima, u ovom se istraživanju ne potvrđuju. Sudionici nastavnici ističu da su na početku rada, kao i na početku svake nove generacije, stroži, ali da odnos kasnije omekšava i prerasta u bliskost. Nastavnici s 5 godina i s 42 godine radnog staža jednakim su intenzitetom govorili o uspostavljanju pozitivnih interpersonalnih osobnih odnosa. U istraživanju Wehlage i sur. (1989) srednjoškolski nastavnici navode potrebu održavanja socijalne i emocionalne distanciranosti od učenika, kao jedini način na koji je moguće postići disciplinu, odgovornost i zrelost učenika, dok u istraživanju Garcia-Moya i sur. (2019) nastavnici idu korak dalje, vjerujući kako je distanciranost od učenika važna za zaštitu vlastitog mentalnog zdravlja. U tom kontekstu, jedan od sudionika (MNS) naglašava da je odbio savjete kolegica o potrebi stroge distance, jer se pokazalo da je moguće zadržati autoritet i bez odricanja od osobnog odnosa s učenicima.

Faktor *humora* odnosno duhovitosti nastavnika spomenut je u brojnoj literaturi te je na njega stavljen poseban naglasak kroz razgovore sa sudionicima. Međutim, rezultati ne pokazuju jedinstven stav o tome je li humor presudan za uspostavljanje bliskih odnosa s nastavnicima. Može se zaključiti tek da niti jedan sudionik nije reagirao negativno na njegovo spominjanje. Tisljár (2011, str. 32) konstatira da humor mijenja atmosferu i situaciju u kojoj se učenik i nastavnik nalaze, jer se „*osoba osjeća lakše, manje u strahu u vlastitoj socijalnoj okolini, a opet s brojnim koristima*“. Ipak, u našem istraživanju vidljivo je da dio sudionika – i učenika i nastavnika – humor ne doživljava kao presudan element, već ga smatra isključivo dodatnim faktorom, „*ugodnom vatricom na zimsku noć*“ (MUS2). S time se podudaraju i rezultati

istraživanja studenata nastavničkih studija (Szentes i sur., 2020), prema kojima humor ne igra ključnu ulogu u formiranju odnosa učenika i nastavnika.

I učenici i nastavnici govore o emociji ljubavi koju osjećaju jedni prema drugima, iako im često nedostaju riječi kojima bi se ta emocija jasno izrazila. Upravo se u tim opisima pojavljuje pojam „ljubavi“, kojim učenici označavaju toplinu i privrženost prema nastavnicima. Nastavnici, s druge strane, također koriste pojam „ljubavi“ u kontekstu odnosa s učenicima, no ističu i pravednost, odgovornost te dosljednost. Liston (2004) u svojoj knjizi o ljubavi u obrazovanju navodi različite vrste ljubavi koje se spominju u literaturi od antičke Grčke do suvremenih filozofskih pravaca, ali napominje da je ljubav u obrazovanju najčešće marginalizirana: „...*iako postoji stav da ljubav može preuzeti razne oblike, ona vrsta koja je povezana s obrazovanjem djece ili nedostaje na listi vrsta ljubavi, ili pripada nekoj podkategoriji, ili se tretira kao naknadna misao*“ (str. 20). Kategorija ljubavi između učenika i nastavnika još je uvijek tema o kojoj je neugodno govoriti i pisati, budući da se često pogrešno poistovjećuje s intimnim odnosom. Potrebno je stoga maknuti stigmatu i pojam ljubavi u obrazovanju shvatiti u njegovom profesionalnom značenju. U tom smislu, u literaturi se obrasci ovakvih odnosa povezuju i s etikom skrbi (Noddings, 1984), koja podrazumijeva odgovorno odgovaranje na potrebe učenika uz očuvanje profesionalnih granica. Liston, međutim, upozorava da ljubav ne treba svoditi samo na brigu, već je prepoznaje kao izvor smisla i ustrajnosti u radu, iako ona nosi i rizik emocionalnog iscrpljenja. S time se slažu i naši učenici i nastavnici, koji napominju da je nakon četiri godine bliskog odnosa s određenim nastavnikom ili učenicom gotovo nemoguće ne osjetiti ljubav. Ovi nalazi pokazuju da su u praksi prisutna oba aspekta – učenici govore o ljubavi, a nastavnici o brizi i odgovornosti – te da zajedno tvore ono što možemo nazvati pedagoškom ljubavlju: spoj topline i profesionalne etike.

Istraživačko pitanje 2. *Što sve utječe na formiranje pozitivnih interpersonalnih osobnih odnosa učenika i nastavnika u srednjim školama?*

Određeni broj čimbenika koji utječu na formiranje i održavanje pozitivnih interpersonalnih osobnih odnosa učenika i nastavnika u srednjim školama iskristalizirao se tijekom analize rezultata. Sudionici su ponajprije naglašavali značaj povjerenja, razredne atmosfere i prostora u kojem se odnosi ostvaruju, kao i utjecaj veličine razrednog odjela i broja sati provedenih u kontaktu.

Povjerenje je kao srž odnosa učenika i nastavnika presudno u formiranju pozitivnih interpersonalnih osobnih odnosa. Sudionica ŽNG naglasila je da je važnije da učenik ima povjerenja u nastavnika, nego obrnuto: „Kao odrasla osoba, sigurno bih lako mogla oprostiti i prijeći preko toga da se nešto što smo uspostavili kao povjerenje iznevjeri upravo na strani učenika, ali ne bih mogla sebi oprostiti da ja budem ta koja je iznevjerila to povjerenje učenika, nikako nikako.“ Smatra se da je povjerenje vjerovanje o dobroj volji druge osobe i pouzdanosti u situacijama visokog rizika, a rezultati su svakako pokazali da su određeni sudionici prolazili kroz situacije i probleme u kojima/kada im je bilo potrebno imati odraslu osobu od povjerenja s kojom mogu razgovarati o temama o kojima im je teško razgovarati s prijateljima i/ili članovima obitelji. Povjerenje se lakše stiče u školama u kojima vlada pozitivno razredno ozračje. Bognar i Matijević (2005) navode kako odgojno-obrazovna klima predstavlja „određenu kvalitetu odnosa u procesu odgoja i obrazovanja, te određeno ozračje u kojem se provodi odgojno-obrazovni proces, a sudionici ga osjećaju kao ugodno ili neugodno“. Jedan od sudionika (MUG1), rekao je da se samim ulaskom u školsku zgradu osjeti kakva je školska klima: „Mislim, ja kada uđem u drugu školu, to je razlika, bio sam više puta kao što sam sada u nekoj drugoj školi i nekako atmosfera mi se čini...u našoj školi se osjeti taj neki odgojni dio, neka prijateljska, ugodna atmosfera i među vršnjacima i među učenicima i profesorima.“.

Vrlo je važan i prostor u kojem se odnosi odvijaju, jer iako je učionica prostorija predviđena za izvođenje nastave, to ne znači da je nužno i jedini prostor u kojem se mogu uspostaviti dijadni odnosi. Claessens i sur. (2017) jasno argumentiraju važnost interakcija učenika i nastavnika izvan granica učionice, nazivajući to „između-prostorima" (*eng. in-between spaces*). Autori smatraju da takvi prostori zaslužuju posebnu pažnju koja im često nije pridana, te u svom istraživanju s nastavnicima potvrđuju da se pozitivni odnosi, za razliku od problematičnih, itekako razvijaju izvan okvira učionice. Učenici i nastavnici koji imaju potrebu i želju za formiranjem odnosa namjerno koriste školske hodnike, prostore ispred i iza škole, dvorane, izlete i neformalne susrete. Nastavnici s učenicima s kojima imaju pozitivne odnose razgovaraju o širokom spektru tema (interesi, obiteljski problemi, profesionalna orijentacija) koristeći neformalan način komunikacije, a često nastavljaju odnose i nakon završetka školovanja kroz dogovorena druženja. Zanimljivo je da su nastavnici često nastavljali odnose s takvim učenicima i nakon završetka njihovog školovanja kroz dogovorena druženja, što potvrđuje dubinu i značaj takvih veza. Dobransky i Frymier (2004) istražuju utjecaj komunikacije učenika i nastavnika koja se odvija van učionice na razvoj njihovih interpersonalnih odnosa, zaključujući kako sudionici-učenici svoj odnos s nastavnicima s kojima ulaze u komunikaciju

van same učionice percipiraju drugačije od odnosa s onim nastavnicima s kojima komuniciraju isključivo tijekom nastavnog sata. U tom smislu, sudionica ŽNG posjećuje učenike na njihovim priredbama, nastavnica umjetničke škole na njihovim izložbama i glazbenim nastupima i slično. Naši sudionici-učenici često spominju školske izlete i maturance kao trenutke u kojima su ostvarili bliske odnose sa određenim nastavnikom, ili primjerice izvanškolske aktivnosti i događanja gdje su neformalno komunicirali s bliskim nastavnikom. Kada spominju priče o nastavnicima s kojima imaju bliske odnose, gotovo isključivo govore o situacijama koje su se dogodile u prostoru van učionice.

Osim fizičkog prostora, pokazalo se da važnu ulogu ima i *digitalna dostupnost nastavnika*. Iako to nije bilo primarno istraživačko pitanje, učenici povremeno spominju komunikaciju preko digitalnih kanala – poruka, društvenih mreža ili telefonskih razgovora – koja produljuje kontakt izvan škole i doprinosi osjećaju bliskosti. Ovakva dostupnost može biti dvosjekli mač: za učenike predstavlja sigurnost i kontinuitet, ali i zahtijeva od nastavnika stalno balansiranje između bliskosti i profesionalne uloge.

U tom kontekstu nastavnici su govorili o emocionalnoj angažiranosti u radu, ističući kako održavanje povjerenja, dostupnosti i podrške zahtijeva znatan angažman. Bliskost s učenicima donosi osjećaj smisla, ali i emocionalno opterećenje, osobito kada učenici prenose osobne probleme koje nastavnici ne mogu uvijek riješiti. To potvrđuje da se pozitivni odnosi ne grade spontano, već su rezultat kontinuiranog emocionalnog rada nastavnika. Ovdje se jasno vidi ono što Hargreaves (1998) opisuje kao emocionalni rad u učiteljstvu – kontinuirano ulaganje osjećaja, energije i vremena u odnose, pri čemu se balansira između profesionalne odgovornosti i osobne ranjivosti. Nastavnici dodatno svjedoče o složenosti vlastite uloge: s jedne strane žele biti podrška, ali istovremeno naglašavaju važnost održavanja granica profesionalne uloge. Balans između bliskosti i profesionalnog integriteta doživljavaju kao ključan – empatija i dostupnost su nužni, ali prevelika emocionalna uključenost može otežati očuvanje autoriteta i objektivnosti. Ovaj nalaz potvrđuje da su profesionalne granice istovremeno zaštitni mehanizam za nastavnike i pretpostavka kvalitetnog odnosa, jer omogućuju održavanje dosljednosti i pouzdanosti koja je učenicima potrebna.

Sudionici ističu i utjecaj *veličine razrednog odjela*, smatrajući da su individualna nastava i manji razredni odjeli pogodniji za uspostavljanje bliskih odnosa. U većim razrednim odjelima, loši međusobni odnosi učenika i nedisciplina mogu otežati ili onemogućiti izgradnju dijadnih odnosa.

Na formiranje odnosa utječe i *predmet koji nastavnik predaje te broj sati* koje provodi s učenicima s obzirom na broj tjednih sati u nastavi određenog predmeta. Yu i sur. (2018) pokazuju da su većina nastavnika s kojima su učenici formirali bliske odnose nastavnici onih predmeta koji se ne smatraju *osnovnim* (eng. *core subjects*) odnosno predmeti koje u hrvatskom obrazovnom sustavu nazivamo općeobrazovnim predmetima. Naše istraživanje ne donosi konkretne zaključke po tom pitanju iz razloga što, primjerice, gimnazijski programi imaju isključivo općeobrazovne predmete i gimnazijalci nemaju niti mogućnosti iskusiti predmete koji imaju satnicu veću od maksimalnih 4 sata tjedno (što ima samo jedan predmet i svakako je više iznimka nego pravilo). Međutim, ono što možemo zaključiti iz iskustva učenika strukovnih i umjetničkih škola jest da, iako navedene škole uz strukovne predmete nužno moraju imati i općeobrazovne predmete, samo su dva sudionika od 10 (uključujući pilot istraživanje) odabrali nastavnika općeobrazovnih predmeta, dok su svi ostali govorili o pozitivnim interpersonalnim osobnim odnosima s nastavnicima struke. Yu i sur. (2018) smatraju da postoje predmeti koji su jednostavno pogodniji za formiranje bliskih odnosa s učenicima radi svojeg neformalnijeg sadržaja i pristupa, kao i broja sati tjedno koje učenici provedu s određenim nastavnikom. Navedeno istraživanje daje primjer učenice koja govori o bliskom odnosu s nastavnicom koja joj predaje instrument, koja kaže da je u toj situaciji jednostavnije uspostaviti bliske odnose jer kod nje učenici nemaju pritisak pripreme za standardizirane testove (poput državne mature u RH). Slična situacija dokazana je i našim istraživanjem, gdje smo pronašli dijadni odnos učenice s nastavnicom instrumenta koji je čak do te mjere blizak da i učenica i nastavnica postavljaju ljubav kao centralnu emociju¹⁸. Navedeno potvrđuje i Hargreaves (2000), naglašavajući kako fragmentiranost susreta u predmetnoj nastavi i opterećenost nastavnika otežavaju međusobno upoznavanje. Jedan od nastavnika u našem istraživanju predložio je uvođenje redovitih konzultacija po uzoru na fakultete, gdje bi učenici i nastavnici imali priliku razgovarati ne samo o nastavnim već i o osobnim temama, čime bi se i nastavnici s manjom satnicom približili onima koji učenike susreću svakodnevno. Nalaz ovog istraživanja time potvrđuje tvrdnju autora Van Ryzin (2010) da se viša razina bliskosti uočava u onim srednjim školama koje učenicima i nastavnicima omogućuju dovoljno slobodnog vremena za formiranje povjerenja i bliskosti u odnosima. Kao primjer daje tzv. mentorske programe, gdje srednjoškolci periodično (individualno ili u manjim grupama), a tijekom duljeg vremenskog perioda dolaze kod nastavnika i s njima razgovaraju o akademskim i osobnim temama. Preko

¹⁸ i drugi primjer odnosa iz Glazbene škole (muški učenik-ženska nastavnica), a koji nije detaljnije obrađen kroz dijadni odnos jer se intervju s tom nastavnicom nije održao, također je odnos učenika s nastavnicom instrumenta

polovice sudionika tog istraživanja iskazalo je takvu potrebu i smatralo da je nastavnik njihova sigurna baza koja im je prijeko potrebna. Gerwitz (1997; str. 226) vrednovanje naziva "razlogom pada društvenosti školskog života", objašnjavajući kako nastavnici velik dio radnog vremena provedu ocjenjivajući, ispitujući i pripremajući testove, pri čemu im nedostaje vrijeme za smislenu interakciju s učenicima. Ova opservacija posebno je relevantna u kontekstu naših nalaza o važnosti dostupnosti nastavnika - kada je fokus pretežno na vrjednovanju, spontani razgovori i neformalna komunikacija, koje naši sudionici ističu kao ključne, postaju sekundarni.

Možemo zaključiti kako sudionici-učenici ne povezuju predmet koji nastavnik predaje s činjenicom da će s nastavnikom omiljenog predmeta lakše uspostaviti blizak odnos, i suprotno. No, napominju da im je čak i dosadan predmet time interesantniji što ga predaje nastavnik s kojim imaju pozitivan interpersonalni osobni odnos.

Na kraju, nalazi su pokazali i druge specifičnosti formiranja bliskih odnosa učenika i nastavnika. Veličina škole i odjela često djeluje kao ključan okvir: manja zajednica omogućuje više spontanih susreta i brže prepoznavanje učenika kao osoba, što ubrzava izgradnju povjerenja. Individualna nastava ili predmeti s većim fondom sati pružaju više prilika za neposrednu komunikaciju i postupno razvijanje odnosa, čime se bliskost stabilizira. Razredništvo i rituali generacije (primjerice maturavno putovanje) intenziviraju zajedničke doživljaje.

U pogledu sociodemografskih čimbenika, naši nalazi pokazuju da ni dob ni spol nisu presudni u formiranju odnosa.

Postoje istraživanja koja su pokazala da učenici starije dobi postaju manje emocionalno povezani s nastavnicima u trenutku tranzicije iz osnovne u srednju školu (primjerice, Ang i sur., 2008). Hargreaves (2000) je došao do istog zaključka, smatrajući da su mlađa djeca puno više pod utjecajem odnosa koje formiraju s odraslim osobama te da što je učenik stariji, postaje više orijentiran na svoje vršnjake te samim time manje povezan sa svojim nastavnicima. Hargreaves također govori o nastavnicima, navodeći kako su nastavnici osnovnih škola emotivniji i fizički bliži u svojim interakcijama s učenicima. Ovi nalazi proizlaze iz kvantitativnih istraživanja provedenih na reprezentativnim uzorcima, koja omogućuju generalizaciju i usporedbu aritmetičkih sredina između različitih skupina učenika. Nasuprot tome, ovo kvalitativno istraživanje fokusiralo se na dubinsko razumijevanje iskustava 14 sudionika-učenika unutar konteksta srednjoškolskog obrazovanja, bez namjere uspoređivanja frekvencije ili intenziteta

odnosa između osnovnih i srednjih škola. Različiti zaključci ovog i navedenih kvantitativnih istraživanja proizlaze iz različite metodologije i istraživačkih ciljeva – dok kvantitativna istraživanja mjere učestalost i intenzitet povezanosti na populacijskoj razini, ovo istraživanje istražuje kvalitetu, značenje i proces razvoja dijadnih odnosa kroz perspektivu sudionika. Unutar specifičnog konteksta ovog istraživanja, dio sudionika-učenika istaknuo je da su njihovi odnosi s nastavnicima u srednjoj školi intenzivniji i osobniji nego što su bili u osnovnoj školi, što prema njihovom iskustvu pripisuju većoj zrelosti, većoj autonomiji u srednjoj školi, te nastavnicima koji ih tretiraju kao mlade odrasle osobe. Ova opservacija ne dovodi u pitanje valjanost kvantitativnih nalaza poput onih iz Ang i sur. (2008), već ilustrira kako individualna iskustva mogu varirati ovisno o kontekstu, karakteristikama škole i specifičnim nastavnicima s kojima učenici uspostavljaju odnose. S druge strane, istraživanja poput Baker (2006) i Cornelius-White (2007) također nisu pronašli jači utjecaj odnosa u nižim razredima, dok Furrer i Skinner (2003) bilježe snažniju povezanost kod starijih učenika.

Dio ovih kontradiktornih nalaza može se objasniti razvojnopsihološkim pristupom koji naglašava neusklađenost između adolescentskih razvojnih potreba i školske okoline. Eccles i sur. (1993) upozoravaju na fenomen *stage-environment fit* – kada učenici ulaze u adolescenciju i počinju tražiti veću autonomiju, škole (osobito osnovne) često pojačavaju kontrolu i smanjuju mogućnosti za samostalno odlučivanje, što stvara nesklad između temperamenta učenika i zahtjeva okoline. U takvom kontekstu, nastavnici mogu percipirati učenike kao "nezrele i mlade" te biti nezainteresirani za produbljivanje odnosa, dok učenici doživljavaju nastavnike kao kontrolirajuće i distancirane. Srednja škola, s druge strane, često omogućava veću autonomiju i tretira učenike kao zrelije osobe, što može olakšati uspostavljanje pozitivnih odnosa. Ettekal i Shi (2020) upozoravaju da uzrok smanjene bliskosti možda leži u organizaciji škola, a ne u razvojnim promjenama. S obzirom na rečeno, možemo reći da se po pitanju dobi još uvijek pronalaze oprečna mišljenja različitih autora. Što se tiče dobi nastavnika, sudionici-učenici govorili su o odnosima s nastavnicima koji su imali od 5 do 42 godine staža. Učenici nisu dob nastavnika navodili kao čimbenik koji utječe na formiranje interpersonalnih odnosa.

Kada je riječ o povezanosti *spola* učenika i nastavnika u ostvarivanju bliskih odnosa, pokazalo se da učenik određenog spola ne ostvaruje nužno bliske odnose s nastavnicima određenog spola, iako se mogu uočiti određene *preferencije*. U tom smislu, vidljivo je da su muški učenici (N=8, uključujući sudionike pilot istraživanja) govorili o pet muških i tri ženske nastavnice, dok su ženske učenice (N=6) govorile o pet ženskih i svega jednom muškom nastavniku. Navedeno je suprotno rezultatima Einarsson i Granström (2002), gdje je pronađeno da su muški profesori

bliži s učenicama (naročito starijim srednjoškolcima), dok su ženske nastavnice bliže s učenicima. U smislu povezanosti spola učenika s generalnom potrebom za uspostavljanje interpersonalnih osobnih odnosa s nastavnicima, Maccoby (1998) je pronašao da su djevojke te koje imaju više koristi od bliskih odnosa s nastavnicima iz razloga što se bliskost kao čimbenik odnosa povezuje s intimnosti i povezanosti u socijalnim odnosima koja je bliža i prikladnija djevojkama. Isto su govorili i Zee i Koomen (2017), koji su pronašli da učenice uspostavljaju odnose s nastavnicima koji se visoko rangirani na varijabli bliskosti, a nisko na varijabli sukoba, za razliku od učenika kod kojih je situacija obrnuta. Po tom pitanju, možemo reći da je jedno od ograničenja ovog istraživanja to što nije ustvrdilo stupaju li u pozitivne interpersonalne osobne odnose više djevojke ili dječaci, no to nije niti bio fokus istraživačkih pitanja, već su se promatrala učenička, a posljedično i nastavnička iskustva u dijadnom odnosu neovisno o spolu.

Naše kvalitativne analize potvrđuju ono što navode i Selimović i sur. (2018): spol nema presudnu ulogu, već je ključna „energija“ i međusobna vibra. Ovdje je važno istaknuti dva slučaja muških nastavnika iz srednjih strukovnih škola – jednog iz škole s pretežito muškom, a drugog iz škole s pretežito ženskom populacijom učenika – od kojih je prvi uspostavio pozitivan interpersonalni odnos s učenikom, a drugi s učenicom. Oba nastavnika naglašavaju kako je muškim nastavnicima znatno teže ostvariti bliske odnose s učenicama zbog još uvijek prisutne stigme povezane s odnosom starijeg muškarca i mlađe žene. Prema njihovu mišljenju, takav odnos ne doživljava se jednako kao kada ženska nastavnica razvije blizak odnos s muškim učenikom. S tim se slaže i jedna od učenica, koja ističe da se odnos muškog nastavnika i učenice i dalje često promatra s neodobravanjem ili rezervom.

Zaključno u pogledu čimbenika koji utječu na formiranje pozitivnih interpersonalnih odnosa učenika i nastavnika, pitanje uplitanja roditelja u nastavničku struku nije bilo dijelom pitanja intervjua, međutim, nastavnici su razgovorom o raznim temama pokrenuli temu čestih roditeljskih uplitanja u vlastiti rad i rad ustanove u kojoj rade. Ta tema nije pokrivena u analizi, međutim zahtjeva posebno mjesto u raspravi, upravo kao dio istraživačkog pitanja 2 u kojem govorimo o čimbenicima koji utječu na formiranje interpersonalnih odnosa učenika i nastavnika. Roditeljsko uplitanje u nastavu i školski sustav predstavlja kompleksan problem koji snažno utječe na nastavnike i školsku klimu. Istraživanja pokazuju da su nastavnici pod sve većim pritiskom roditelja, što je jedan od glavnih čimbenika koji doprinose profesionalnom sagorijevanju. Empirijski podaci pokazuju da nastavnici pate od višeg stresa nego ostale profesije kao cjelina, pri čemu se kao ključni faktori ističu pojačani zahtjevi roditelja i njihova interferencija u obrazovne procese (Torres i sur., 2020). „*Ako mi i kažemo nešto i primijetimo,*

roditelji su problem. Mora biti povjerenje između nastavnika i roditelja, da djeca znaju da roditelj i profesor zajedno djeluju za boljitak, a ne da roditelji doma pričaju protiv nastavnika.“ (ŽNU). Drugi nastavnik opisuje iskustvo prijete roditelja, što dodatno potvrđuje ranije nalaze o pritiscima roditelja kao izvoru profesionalnog stresa i sagorijevanja – „*Ostala mi je u pamćenju ta cura koja je bila na nekom terenskom snimanju i nije joj se to dalo i bacila je aparat školski u travu i kao, neću ja to snimati. Ja nisam čak niti rekao ništa ružno...da bi nakon toga njen tata mafijaš iz zatvora mene sutradan zvao da on zna gdje živim, da će mi doći doma...to opet nije vezano za nju, ali ti roditelji...ufff.*“ (MNS). Posebno problematične su situacije gdje roditelji prema nastavnicima zauzimaju pristup autoriteta, zahtijevajući posebno tretiranje svoje djece ili dovodeći u pitanje profesionalne odluke nastavnika. „*Imamo tu i roditelje koji su najveći problem, imamo svoje dinamične živote, u tom smislu trebaš sebi pojasniti da nisi spasitelj ali svaki dan da se potrudiš da si dobar prema toj djeci.*“ (ŽNG). Longitudinalna istraživanja potvrđuju da takvi pritisci doprinose emocionalnoj iscrpljenosti nastavnika i njihovom osjećaju profesionalne neadekvatnosti, što u konačnici može negativno utjecati na kvalitetu nastave i postignuća učenika (Pöysä i sur., 2023), te svakako oslabiti nastavnikovu potrebu za formiranjem pozitivnih interpersonalnih osobnih odnosa s pojedinim učenikom.

Istraživačko pitanje 3. *Koji su događaji i iskustva oblikovali pozitivne interpersonalne osobne odnose učenika i nastavnika u srednjim školama?*

Učenici razlikuju iskustva u pozitivnim interpersonalnim osobnim odnosima s nastavnicima u osnovnoj i srednjoj školi. Iako ima primjera učenika koji su imali pozitivna iskustva i kroz osnovnoškolsko obrazovanje, te ne smatraju da postoji velika razlika u odnosu na trenutnu situaciju srednje škole, veći broj sudionika navodi kako su njihovi odnosi s nastavnicima u osnovnoj školi bili većinom neutralni i negativni. Dio učenika objašnjava takva iskustva nastavničkom nezainteresiranošću za produbljivanje odnosa, pri čemu su nastavnici učenike percipirali kao "nezrele i mlade", dok su neki mirniji učenici ipak uspijevali ostvariti dobre, iako ne nužno bliske odnose sa svojim osnovnoškolskim nastavnicima. U srednjoj školi, međutim, učenici osjećaju da im nastavnici pružaju više prilika za uspostavljanje bliskih odnosa, prvenstveno kroz iskazivanje poštovanja i razvijanje međusobnog povjerenja. Učenici i nastavnici su jedni prema drugima topliji, otvoreniji, iskreniji, te ulaze u razgovore o raznim

životnim temama i dijele informacije osobne prirode, što ih jasno razlikuje od neutralnih ili negativnih odnosa, u kojima takvih razgovora nema.

Što se tiče iskustva nastavnika, određeni broj sudionika navodi kako su njihovi vlastiti nastavnici i školovanje utjecali na to kakav nastavnik danas *žele* odnosno *ne žele* biti. U tom smislu naglašavaju da otvorenost prema uspostavljanju pozitivnog odnosa sa svojim učenicima vide kao obvezan dio nastavničkog posla. Sudionici-nastavnici redom navode kako se njihov odnos prema pojedinom razrednom odjelu i učeniku mijenja tijekom četiri godine srednje škole, ali i kako se oni sami mijenjaju u odnosu na početak radnog staža, kada su generalno bili stroži i distanciraniji od učenika.

Govoreći o pričama kojih se učenici najradije sjećaju o svojim nastavnicima s kojima imaju bliske odnose, ističu se situacije kada nastavnici na satu ili u individualnom razgovoru podijele svoja osobna životna iskustva, hobbije i interese, jer im upravo takvi trenuci ostaju u pamćenju i dodatno produbljuju interes za nastavnika kao osobu. Izuzetno im je važno da ih nastavnik „vrati“ na pravi put kada proživljavaju određena emocionalna stanja tipična za adolescentsku dob, te takav dodatni angažman nastavnika izuzetno cijene i pamte. Kada se učenici tijekom školovanja premišljaju o određenim stvarima, važno im je da ih nastavnici s kojima su bliski savjetuju i pruže im podršku koliko je to moguće. U sjećanjima učenika razlikuju se i naglasci: neki najdražeg nastavnika pamte prvenstveno kroz humor i zajedničke šale, dok drugi ističu podršku i pomoć koju su dobili u trenucima najvećih školskih izazova. Učenici se također rado prisjećaju situacija kada su svoje nastavnike vidjeli u neformalnim prilikama poput školskih izleta i maturallaca. Zajednički nazivnik svih tih iskustava jest međusobno poštovanje i povjerenje – bez njih niti jedno od navedenih iskustava ne bi bilo moguće.

Uz pojedinačne situacije, nalazi jasno pokazuju i vremensku dinamiku odnosa te postojanje kritičnih točaka. Odnos se ne razvija linearno, nego sazrijeva kroz razrede: početna distanca i strogoća postupno se ublažavaju, a oko trećeg razreda nastupa prekretnica kada se odnos otvara i prelazi u topliju, prijateljsku dimenziju. Posebni događaji – poput maturalnog putovanja, školskih izleta ili zajedničkog proživljavanja kriza (npr. štrajk ili online nastava) – djeluju kao “okidači” koji intenziviraju povjerenje i učvršćuju vezu. Ove trenutci potvrđuju da se pozitivni interpersonalni odnosi ne oblikuju odjednom, već kroz proces sazrijevanja i niza iskustava koja učenici i nastavnici pamte kao osobito važna u procesu razvoja odnosa.

Istraživačko pitanje 4. *Kako nastavnici s kojima učenici formiraju pozitivne interpersonalne osobne odnose u srednjim školama utječu na njihov razvoj?*

Učenici pozitivne interpersonalne osobne odnose s nastavnicima opisuju prvenstveno kao odnose u kojima nastavnik nadilazi formalni okvir nastave i 45-minutni ritam sata. Posebno cijene kada nastavnik pokazuje spremnost posvetiti im dodatno vrijeme, bilo kroz razgovor na hodniku, tijekom odmora ili kroz fleksibilnije vođenje nastave. Takvi se odnosi temelje na osjećaju da nastavnika zanima učenik kao osoba, a ne samo kao broj u imeniku. Učenici ističu da pozitivni odnosi podrazumijevaju i nastavnikovu osjetljivost za njihovu emocionalnu dobrobit: nastavnik koji primijeti učenikovu tugu, koji zna reagirati gestom podrške ili koji je spreman posvetiti se pojedincu u teškim trenucima doživljava se kao netko tko doista brine. Neki sudionici navode i simbolične geste nastavnika, poput izrađivanja personaliziranih poruka podrške, koje učenici snažno pamte. Uz to, pozitivni se odnosi definiraju i kroz prijateljsku i otvorenu komunikaciju, bez straha od ismijavanja ili odbijanja. U takvom ozračju učenici osjećaju slobodu postavljati pitanja, dijeliti i osobne teme, a odnos postaje obostran i iskren. Dio učenika navodi kako upravo u tim odnosima prepoznaju mogućnost nastavka povezanosti i nakon završetka srednje škole, kroz susrete i neformalna druženja. Sveukupno, interpretacija pokazuje da učenici pozitivne odnose vide kao one koji kombiniraju profesionalnu ulogu nastavnika s elementima osobne pažnje, prijateljstva i međusobnog poštovanja, čime se stvara osjećaj sigurnosti i pripadanja. Ovakvo učeničko „definiranje“ pozitivnih interpersonalnih osobnih odnosa jasno se podudara s Piantinim modelom specifičnih područja odnosa, prema kojem nastavnici osim akademske podrške pružaju i emocionalnu i organizacijsku, a njihova se uloga širi izvan formalnog podučavanja (Pianta i sur., 2003). Time se potvrđuje i Van Manenova (1991) tvrdnja o namjernoj prirodi pedagoškog odnosa: nastavnici brinu ne samo o učenicima „sada“, nego i o tome kakvi će oni tek postati. Naglašena dimenzija nastavnikove uvidavnosti i fleksibilnosti u interpretacijama učenika također se uklapa u koncept relacijske kompetencije (Aspelin & Eklöf, 2023), koja pretpostavlja sposobnost brzih i osjetljivih reakcija u interpersonalnim situacijama. S teorijskog gledišta motivacije, u ovim se iskustvima prepoznaje zadovoljavanje potrebe za povezanošću koju ističe teorija samoodređenja (Deci & Ryan, 2000), jer učenici odnose definiraju upravo kroz osjećaj da im nastavnik pridaje vrijednost i pažnju kao osobama. Konačno, učenici pozitivne odnose povezuju i s osjećajem ugođe, povjerenja i prijateljskog kontakta, što potvrđuje Hargreavesovu (2000) tezu da su upravo ti aspekti jedan od glavnih izvora nastavničke, ali i učeničke motivacije i dobrobiti.

Teorija privrženosti, kao jedna od teorija koja je vodila ovo istraživanje, još je istraživanjem Piante (1992) pokazala da učenici ostvaruju privrženost s nastavnicima kada roditelji nisu u blizini i kada nastavnici preuzimaju obvezu odgoja učenika (Spilt i Koomen, 2022). U kombinaciji s teorijom samoodređenja (Deci i Ryan, 2000), ovi nalazi nude dublje razumijevanje mehanizama kroz koje odnosi djeluju na razvoj učenika. Teorija samoodređenja polazi od ideje da učenici napreduju kada su zadovoljene tri osnovne psihološke potrebe – za povezanošću, autonomijom i kompetencijom – dok teorija privrženosti naglašava ulogu nastavnika kao sigurnog utočišta. Zajedno one objašnjavaju zašto bliski odnosi s nastavnicima imaju snažan razvojni učinak: oni istodobno pružaju emocionalnu sigurnost i podržavaju učenikov osjećaj osobne vrijednosti i djelotvornosti. Nalazi ovog istraživanja potvrđuju tu tezu: pojedini sudionici jasno ističu da nastavnici s kojima su ostvarili pozitivan interpersonalni osobni odnos ponekad imaju i veći utjecaj od roditelja – bolje ih razumiju, više su zainteresirani za njihove probleme i slobodno vrijeme, te im daju do znanja da im je stalo do njihove dobrobiti.

Govoreći o konkretnom razvoju učenika, rezultati su pokazali da nastavnici s kojima su formirali bliske, prijateljske odnose djeluju sveobuhvatno na njihov osobni rast i razvoj, obuhvaćajući emocionalnu, socijalnu, kognitivnu i vrijednosnu dimenziju. Ti odnosi nisu ograničeni na školsku izvedbu, već prožimaju svakodnevni život učenika, utječući na način na koji se nose s izazovima, doživljavaju sebe i druge te oblikuju vlastite ciljeve. Učenici pritom ističu da su im takvi odnosi omogućili sigurnost i povjerenje koji potiču autentičnost i osobnu slobodu. U nastavnicima prepoznaju figure koje im pružaju podršku, ali ih istodobno potiču na samostalnost i odgovornost, što je u skladu s načelima teorije samoodređenja – omogućuju im da rastu kroz osjećaj kompetencije i autonomije, uz čvrstu emocionalnu povezanost.

Najizraženiji razvojni pomak učenici prepoznaju u području socijalnih kompetencija. Blizak odnos s nastavnikom doživljavaju kao prostor učenja komunikacijskih vještina i tolerancije, ali i kao poticaj za veću društvenu uključenost. Nastavnici koji su otvoreni za dijalog i ohrabruju različita mišljenja pomažu učenicima da razviju socijalnu sigurnost – sposobnost izražavanja vlastitog mišljenja bez straha od osude. Posebno naglašavaju da su uz podršku nastavnika lakše prevladali sramežljivost i povučenost te se naučili povezivati s vršnjacima i odraslima na zreliji način. Studija Dong i sur. (2021) potvrđuje da odnos s nastavnikom ima ključnu ulogu u socijalnoj prilagodbi učenika i razvoju povjerenja u interpersonalnim odnosima.

Govoreći o emocionalnom razvoju učenika, rezultati pokazuju da nastavnici s kojima su formirali bliske, prijateljske odnose djeluju kao važan izvor emocionalne sigurnosti i samopouzdanja. Učenici ističu da im takvi odnosi omogućuju otvorenost i autentičnost, daju

osjećaj da su viđeni i prihvaćeni te potiču njihovu sposobnost samostalnog donošenja odluka i preuzimanja odgovornosti. Takvo iskustvo podržava temeljni razvoj emocionalne kompetencije i osobnog integriteta. Slične nalaze donose Granero-Gallegos i sur. (2023), koji su pokazali da nastavnikova podrška i stvaranje sigurnog okruženja izravno jačaju samopoštovanje učenika, a emocionalna inteligencija posreduje u tom učinku. Xiang i sur. (2022) dodatno naglašavaju da kvalitetan odnos s nastavnikom posredno poboljšava empatiju učenika kroz razvoj emocionalne inteligencije. U skladu s time, nalazi ovog istraživanja dodatno upućuju na to da bliski i podržavajući odnosi s nastavnicima imaju preventivnu i zaštitnu funkciju u emocionalnom razvoju učenika, djelujući kao čimbenik koji ublažava depresivna stanja i emocionalne poteškoće. Učenici jasno prepoznaju da osjećaj prihvaćenosti, sigurnosti i razumijevanja koji proizlazi iz takvih odnosa doprinosi njihovoj emocionalnoj stabilnosti te posreduje procese oporavka u razdobljima osobne krize.

Pozitivni odnosi s nastavnicima pokazali su se i kao važan motivacijski i kognitivni čimbenik. Učenici navode da ih blizina i podrška nastavnika potiču na veći trud, zanimanje za sadržaj i trajno usvajanje znanja. Sadržaj predmeta postaje smisleniji kada ga povezuju s osobom nastavnika, njegovim entuzijazmom i pristupom učenju. Takva iskustva potvrđuju da emocionalna povezanost pospješuje i intelektualni razvoj, čineći proces učenja ugodnijim i dubljim.

U holističkom smislu, učenici nastavnike doživljavaju kao vodeće osobe u njihovom sazrijevanju – ne samo kao stručnjake za predmet koji predaju, već i kao uzore koji ih uče vrijednostima poštovanja, odgovornosti, empatije i strpljenja. Njihove osobne priče i primjere ponašanja učenici interpretiraju kao životne lekcije koje imaju dugotrajan učinak na oblikovanje identiteta i svjetonazora. Mnogi učenici opisuju kako su, promatrajući svoje nastavnike, usvojili obrasce ponašanja koji im pomažu u svakodnevnim odnosima i budućim profesionalnim izborima.

Osim iskustvenih narativa, snažan trag ostavljaju i pisma zahvalnosti upućena nastavnicima. U njima učenici jasno izražavaju dubinu emocionalne povezanosti i reflektiraju utjecaj koji su ti odnosi imali na njihovu osobnost. Zahvale obuhvaćaju tri temeljne dimenzije: transformaciju identiteta i osjećaja vlastite vrijednosti, emocionalnu podršku koja nadilazi formalne granice školskog odnosa, te priznanje nastavnicima za predanost, strpljenje i profesionalni integritet. Ta pisma, pisana spontano i bez uputa, svjedoče o autentičnom doživljaju učenika da ih je nastavnik istinski razumio i oblikovao, te da je njihova prisutnost imala smisao koji nadilazi nastavni proces.

Takvi nalazi potvrđuju da pozitivni interpersonalni odnosi između učenika i nastavnika djeluju kao ključni razvojni resurs. Oni oblikuju emocionalnu otpornost, potiču društvenu i moralnu zrelost te osnažuju učenike da vjeruju u vlastite mogućnosti. Istodobno, ta iskustva pružaju i potvrdu samim nastavnicima o važnosti njihova rada, jer u očima učenika njihova uloga nadilazi granice profesije i prerasta u odnos koji mijenja živote.

Važno je pritom naglasiti da nisu svi odnosi pozitivni. U analizi su se pojavili slučajevi u kojima su učenici doživjeli da im određeni nastavnik nameće vlastito mišljenje i drukčije tretira one koji se s njim ne slažu. Takve situacije učenici povezuju s osjećajem nepravdnosti i posramljivanja, što je za njih snažan pokazatelj nedostatka bliskosti. Neutralni ili negativni primjeri pojavljuju se i kada nastavnik održava isključivo formalni odnos, kada učenici percipiraju favoriziranje ili kada im se ne pruži mogućnost otvorenog izražavanja. Takvi odnosi opisani su kao hladni i bezlični, što potvrđuje da pozitivna povezanost nije samorazumljiva, nego se izgrađuje i održava kroz pažljive postupke nastavnika. Učenici pritom naglašavaju da nastavnici često nisu svjesni snage svog negativnog utjecaja: „*Sad mi pada na pamet, mislim da profesori zapravo nemaju pojma kako negativno ponekad mogu utjecati na nas...*” Ova opservacija dodatno ističe potrebu za sustavnom refleksijom nastavnika o vlastitim postupcima i njihovim dugoročnim posljedicama na učenike te dodatno naglašava koliko su osobine poput otvorenosti, pravednosti i dostupnosti presudne za stvaranje bliskosti.

Istraživačko pitanje 5. *Kako su se interpersonalni osobni odnosi učenika i nastavnika u srednjim školama mijenjali tijekom vremena?*

U istraživačkom pitanju 2 već je spomenuto vrijeme u smislu broja nastavnih sati koje učenik provede s određenim nastavnikom na tjednoj bazi. U ovom dijelu naglasak je na širem vremenskom okviru – na procesima koji se razvijaju tijekom nekoliko godina srednjoškolskog obrazovanja. Nalazi pokazuju da i učenici i nastavnici smatraju kako se odnos nužno razvija kroz vrijeme, te da je gotovo nemoguće ostvariti jednaku razinu bliskosti na samom početku i na kraju školovanja. Sudionici su procijenili da je za uspostavu toplih, prijateljskih odnosa potrebno najmanje dvije pune školske godine, pri čemu većina njih vidi sredinu trećeg razreda kao trenutak u kojem se odnos počinje značajno mijenjati. Sudionica ŽNG to vrlo slikovito pojašnjava: „*Mi smo obično u školi u našim neformalnim razgovorima o tome razgovarali... mi to stalno ponavljamo, u prvom razredu – mi smo profesori, odgajatelji, učimo ih osnovnim*

stvarima, bontonu i kognitivnim stvarima, ali onda taj odnos u drugom razredu obično dođe i do nekih konflikata, što je isto važno i potrebno, jer moraju se odvajati i suprotstavljati i to je borba i mora postojati. U trećem razredu se počnemo otvarati, u četvrtom smo prijatelji.“

Upravo zbog takve dinamike, u završnoj godini srednje škole učenici i nastavnici svoj odnos vide kao prijateljski, pa i s dozom ljubavi, jer tada više ne govorimo o djeci, nego o mladim odraslim osobama s kojima se uspostavlja gotovo isti tip odnosa kao i s drugim odraslim osobama u životu.

Nastavnici dodatno naglašavaju važnost postavljanja jasnih, često i strogih pravila na samom početku upoznavanja s razredom, smatrajući da takav pristup osigurava radnu atmosferu i sprječava narušavanje institucionalnih granica. Tek nakon što se prva godina provede u jasno postavljenom okviru, moguće je postupno „omekšati“ pristup, unijeti dozu humora i opuštenosti, pri čemu se autoritet i dalje zadržava. Na taj način razredna klima prelazi iz formalnog odnosa u topliji i osobniji, pri čemu se bliskost postupno gradi, od odnosa s cijelim odjelom do stvaranja dijadnih odnosa s pojedinim učenicima. Iskustvo jednog od sudionika-nastavnika dodatno ilustrira složenost vremenskog razvoja odnosa. Sudionik opisuje kako je tek s posljednjom generacijom razrednog odjela, koja je prošla kroz iznimne okolnosti poput štrajka i online nastave, uspio u potpunosti primijeniti otvoreniji pristup. Međutim, naglašava važnu razliku između individualnih dijadnih odnosa i rada s cijelim razrednim odjelom, ističući da u razredu od dvadesetak učenika otvoreniji pristup ne odgovara svima te da je potreban oprezniji pristup. Ovaj iskaz otkriva unutarnji proces profesionalnog prosuđivanja koji nastavnici prolaze – oni svjesno razlikuju kolektivnu razinu od individualne, kontinuirano prilagođavaju svoje ponašanje na temelju iskustva i konteksta, te procjenjuju rizike i koriste otvorenosti. Takva refleksivna praksa pokazuje da su nastavnici aktivni akteri koji donose promišljene odluke o tome kada, s kim i na koji način mogu primijeniti topliji pristup, zadržavajući pritom profesionalne granice. Upravo ta sposobnost prilagodbe i refleksije razlikuje nastavnike koji uspješno uspostavljaju bliske odnose od onih koji primjenjuju uniforman pristup neovisno o kontekstu.

Uz linearan razvoj kroz razrede, sudionici ističu i posebne okolnosti koje intenziviraju bliskost – primjerice razredništvo, koje omogućuje kontinuirane kontakte i višegodišnje zajedničko iskustvo, školske rituale poput izleta i maturallaca, gdje se uspostavlja neformalna komunikacija, te posebne situacije koje razred doživljava kolektivno i izvan uobičajenog ritma nastave. Sve ove okolnosti učenici i nastavnici vide kao prilike za bržu izgradnju povjerenja i otvaranje osobnih tema, što odnose dodatno učvršćuje. Istodobno, nastavnici svjedoče i o

emocionalnom opterećenju koje donosi završetak jedne generacije te naglašavaju potrebu za svojevrsnim emocionalnim „resetom“ prije nego preuzmu novu generaciju, kako bi održali profesionalnu ravnotežu i zadržali sposobnost izgradnje novih odnosa.

Istraživačko pitanje 6. *Kako možemo poduprijeti formiranje i razvoj pozitivnih interpersonalnih osobnih odnosa učenika i nastavnika u srednjim školama?*

Sidorkin (2022, str. 143) ističe da „...ako tražimo od puno ljudi da učine nešto vrlo kompleksno i teško, tada ih moramo naučiti kako da to učine“. Ovu misao autor primjenjuje na kontekst odgojno-obrazovnog rada, naglašavajući važnost davanja jasnih i primjenjivih smjernica nastavnicima o tome kako uspostaviti kvalitetne i bliske odnose sa svojim učenicima.

U tom smislu, a na temelju preporuka koje su učenici i nastavnici iznosili iz vlastitog iskustva o načinima jednostavnijeg uspostavljanja i održavanja kvalitetnih odnosa između učenika i nastavnika, oblikovane su smjernice za uspješnije formiranje i održavanje pozitivnih interpersonalnih osobnih odnosa (srednjoškolskih) učenika i nastavnika. One ujedno čine društveno-aplikativni cilj ovog istraživanja, usmjeren na razvoj empirijski utemeljenih smjernica za unapređenje profesionalnih kompetencija nastavnika u srednjoškolskom obrazovanju. Poseban naglasak stavljen je na operacionalizaciju identificiranih obrazaca u konkretne, primjenjive smjernice koje mogu poslužiti kao temelj za poboljšanje kvalitete pedagoške prakse i sustavnog profesionalnog razvoja nastavnika. Smjernice su, radi lakšeg praćenja, oblikovane taksativno, te se odnose na različite dionike obrazovnog procesa: nastavnike, ustanove visokoškolskog obrazovanja, školske ustanove, donositelje obrazovnih politika te širu društvenu zajednicu.

1. Nastavnici

Nastavnici bi trebali:

- Aktivno graditi povjerenje s učenicima, te biti dostupni za učenike i izvan okvira formalne nastave (npr. prije ili poslije sata, na odmoru).

- Pokazivati razumijevanje i empatiju, uzimajući u obzir emocionalno stanje učenika (npr. započeti sat kratkim razgovorom od nekoliko minuta).
- Sustavno razvijati i primjenjivati individualizirani pristup usmjeren na prepoznavanje i uvažavanje različitih potreba, osobina i životnih okolnosti učenika.
- Integrirati osobne primjere, elemente humora i dijeljenje vlastitih iskustava kako bi se potaknula autentičnost te izgradila toplija i prirodnija komunikacija u učionici.
- Postavljati jasne granice i zadržati autoritet, ali bez stvaranja osjećaja hijerarhijske distance – odnos treba biti temeljen na uzajamnom poštovanju.
- Otvoreno komunicirati, poticati *“small talk”* i teme izvan nastavnog gradiva koje učenike zanimaju i povezuju.
- Aktivno slušati učenike, pokazivati iskreno zanimanje za njihove stavove i osjećaje, bez prekidanja ili umanjivanja važnosti onoga što govore.
- Biti učenicima uzor i mentor, zadržavajući autentičnost, dosljednost i vjerodostojnost u postupcima, jer upravo takve nastavnike učenici najviše pamte.

2. Programi obrazovanja (budućih) nastavnika (visoka učilišta, programi stručnog usavršavanja)

Programi obrazovanja (budućih) nastavnika bi trebali:

- Integrirati edukaciju o interpersonalnim vještinama kao temeljni dio kurikuluma (npr. emocionalna pismenost, aktivno i empatijsko slušanje).
- Osmisliti i provoditi simulacije i praktične vježbe, koje modeliraju izazovne situacije u stvarnim razrednim kontekstima.
- Naglasiti i razvijati važnost odgojne komponente nastavničkog posla – nastavnici nisu samo prenositelji znanja, već i odgojni uzori.
- Obučiti (buduće) nastavnike da prepoznaju psihološke i socijalne potrebe učenika, posebno u adolescentnoj dobi.

- Promicati shvaćanje da je kvalitetan odnos s učenicima ravnopravan pedagoškoj i didaktičkoj kompetentnosti.

3. Školske ustanove – rukovoditelji i ravnatelji

Škole i ravnatelji bi trebali:

- Stvoriti poticajnu školsku klimu koja njeguje povjerenje, emocionalnu sigurnost i međusobno poštovanje.
- Omogućiti prostor i vrijeme za neformalnu komunikaciju nastavnika i učenika (npr. putem mentorskih susreta, savjetodavnih termina ili dodatnih konzultacija za učenike).
- Promicati suradnju između roditelja i nastavnika, uključujući roditelje u izgradnju pozitivnog odnosa, ali i educirati ih o važnosti podrške nastavnicima.
- Podupirati nastavnike koji aktivno rade na poboljšanju odnosa s učenicima, kroz pohvale, evaluacije, dodatne edukacije i priznanja.

4. Obrazovne politike i donositelji odluka

Donositelji obrazovnih politika bi trebali:

- Prepoznati interpersonalni odnos učenika i nastavnika kao strateški prioritet, a ne dodatnu vrijednost.
- Uložiti u inicijative i obvezne edukacije koje razvijaju socio-emocionalne i komunikacijske vještine nastavnika.
- Uvesti obvezne module o međuljudskim odnosima u sve oblike stručnog usavršavanja nastavnika.
- Stvoriti uvjete za bolji omjer nastavnika i učenika, kako bi odnos mogao biti individualiziran i kvalitetan (npr. smanjivanjem broja učenika u razrednom odjelu).

- Propisati i financijski poduprijeti vrijeme u nastavničkim zaduženjima za savjetodavni rad s učenicima (kao konzultacije na visokoškolskim institucijama).

5. Šira zajednica i društveni narativi

Društvo u cjelini bi trebalo:

- Promicati kulturu poštovanja prema nastavnicima, ali i svijest da su učenici aktivni sudionici u odnosu – ne pasivni primatelji znanja.
- Dozvoliti i ohrabrivati nastavničku autonomiju u odgojnom djelovanju prema učenicima, dokle god je njihovo djelovanje u skladu s etičkim postupanjem i dobrobiti svakog pojedinog učenika.
- Boriti se protiv stereotipa i hijerarhijskih modela u školskom sustavu, te umjesto toga razvijati partnerske odnose utemeljene na suradnji.
- Podržavati mogućnost svakog učenika da ima priliku doživjeti pozitivan i podržavajući odnos s barem jednim nastavnikom tijekom svog školovanja – kao temelj emocionalnog razvoja i akademskog uspjeha.

Predložene smjernice jasno ukazuju da je razvoj kvalitetnih odnosa između učenika i nastavnika višedimenzionalan proces koji zahtijeva angažman svih sudionika odgojno-obrazovnog sustava. Njihova uspješna primjena ne ovisi samo o individualnim naporima nastavnika, već i o potpori institucija, obrazovnih politika i šire društvene zajednice. Sustavno provođenje ovih smjernica može pridonijeti stvaranju školskog okruženja u kojem se akademski uspjeh i osobni razvoj učenika ostvaruju u ravnoteži s međusobnim poštovanjem, povjerenjem i emocionalnom sigurnošću.

Zaključiti ćemo riječima iz rada Robinson (2022), koji ističe kako se percepcija odnosa učenika i nastavnika mora promijeniti na sistemskoj razini: ravnatelji škola trebaju podizati svijest o važnosti tih odnosa, programi za pripremu nastavnika trebaju uključivati obuku o izgradnji pozitivnih odnosa s učenicima, obrazovne politike trebaju ulagati u inicijative koje odnose

učenika i nastavnika stavljaju visoko na listu prioriteta, a društvo treba zahtijevati da svaki učenik doživi pozitivan odnos s nastavnikom koji će mu pomoći u razvoju i napredovanju.

6. ZAKLJUČAK

Sveukupna interpretacija rezultata pokazuje da se pozitivni interpersonalni osobni odnosi između učenika i nastavnika oblikuju kao višedimenzionalan proces koji se najbolje razumijeva kroz teorijsku triangulaciju ovog istraživanja. Bronfenbrennerova ekološka teorija omogućuje sagledavanje odnosa unutar šireg konteksta: neposredna interakcija u učionici (mikrosustav) isprepliće se s obiteljskim i školskim uvjetima (mezosustav), dok administrativni i organizacijski zahtjevi nastavničkog rada (egzosustav) posredno utječu na raspoloživost nastavnika za emocionalnu podršku učenicima. Sullivanov i Learyjev interpersonalni model naglašava da se ti odnosi uvijek kreću između kontrole i pripadnosti; nalazi potvrđuju da učenici najpozitivnije vrednuju situacije u kojima nastavnik uspijeva zadržati profesionalni autoritet, ali ga uravnotežuje toplinom, dostupnošću i prijateljskim pristupom. Teorija privrženosti dodatno objašnjava razvojnu snagu ovih odnosa: učenici nastavnike koji im pružaju dosljednu podršku i emocionalnu osjetljivost doživljavaju kao osobe koje ih ohrabruju i stabiliziraju u zahtjevnim situacijama, što pozitivno utječe na njihovo samopouzdanje, emocionalnu otpornost i spremnost na učenje. Konačno, teorija komunikacije naglašava da se kvaliteta odnosa ne gradi samo kroz prijenos znanja, nego i kroz svakodnevne načine ophođenja – od načina postavljanja pitanja, preko neverbalnih gesta, do neformalnih razgovora na hodnicima. Integracija ovih teorijskih perspektiva potvrđuje da se pozitivni odnosi učenika i nastavnika ne mogu svesti na jednu dimenziju: oni su istodobno ukorijenjeni u kontekstu, strukturirani obrascima autoriteta i bliskosti, oblikovani ponavljajućim interakcijama i ojačani kvalitetom komunikacije.

Znanstveni doprinos ovog istraživanja ogleda se u nekoliko elemenata. Prvo, riječ je o prvom sustavnom kvalitativnom istraživanju interpersonalnih odnosa između učenika i nastavnika u domaćem obrazovnom kontekstu koje u središte stavlja emocionalnu dimenziju obrazovanja. Time se u znanstveni diskurs uvodi dosad često zanemarena perspektiva – da se kvaliteta odnosa ne gradi gotovo isključivo na kognitivnim i didaktičkim elementima, nego i na povjerenju, empatiji, pravednosti i emocionalnoj bliskosti. Drugo, istraživanje teorijski proširuje postojeće modele odnosa učenika i nastavnika kroz konceptualizaciju kategorija poput

autoriteta, strogoće, humora, pravednosti, razumijevanja, empatije, dostupnosti i otvorenosti, te ih povezuje s ulogom nastavnika kao uzora i „drugog roditelja“. Na taj se način u pedagošku teoriju uvodi širi pogled na nastavničku ulogu koja nadilazi formalne granice poučavanja. Treće, istraživanje empirijski potvrđuje da učenici i nastavnici međusobni odnos doživljavaju kroz snažnu emocionalnu komponentu, pri čemu učenici naglašavaju nastavnikov autoritet utemeljen na stručnosti i dosljednosti, dok nastavnici ističu važnost profesionalnih granica i očuvanja objektivnosti. Konačno, metodološki doprinos izražen je u primjeni tematske analize i triangulaciji intervjua s učeničkim pismima, čime se obogaćuje kvalitativna istraživačka praksa u pedagogiji.

Konkretno, teorijski doprinos leži u proširenju postojećih teorijskih okvira interpersonalnih odnosa u obrazovanju naglašavanjem emocionalne dimenzije koja se u dosadašnjim modelima često stavljala u drugi plan. Istraživanje pokazuje da se odnos učenika i nastavnika ne može razumjeti samo kroz tradicionalne kategorije autoriteta i nastavničke uloge, nego i kroz identitetske i emocionalne aspekte koji nastavnika pozicioniraju kao uzora, inspiraciju pa čak i „drugog roditelja“. Na taj se način razrađuje konceptualni okvir koji povezuje profesionalnu i osobnu dimenziju nastavničkog djelovanja te otvara prostor za oblikovanje teorije o emocionalno utemeljenim pedagoškim odnosima. Time znanost o pedagogiji dobiva nove uvide koji omogućuju cjelovitije razumijevanje obrazovanja – ne samo kao procesa prijenosa znanja, nego i kao prostora stvaranja međuljudske povezanosti i osobnog razvoja.

Metodološki doprinos očituje se u inovativnoj primjeni kvalitativnih metoda u domaćem obrazovnom kontekstu. Kombinacija polustrukturiranih intervjua i učeničkih pisama omogućila je dubinsko razumijevanje subjektivnih iskustava učenika i nastavnika, dok je triangulacija izvora podataka povećala vjerodostojnost i bogatstvo nalaza. Primjena tematske analize pokazala se posebno vrijednom u otkrivanju emocionalnih i identitetskih dimenzija odnosa učenika i nastavnika. Time se doprinosi razvoju kvalitativne istraživačke prakse u pedagogiji te potvrđuje važnost korištenja višestrukih izvora podataka za cjelovitije razumijevanje složenih pedagoških fenomena.

Empirijski doprinos ovog istraživanja ogleda se u konkretnim nalazima koji osvjetljavaju dimenzije kvalitetnih interpersonalnih odnosa između učenika i nastavnika. Identificirani su elementi poput pravednosti, empatije, razumijevanja, dostupnosti i ljubavi, koji se u percepciji učenika javljaju kao temelj povjerenja i sigurnosti. Dok učenici osobito cijene autoritet utemeljen na stručnosti i dosljednosti, nastavnici naglašavaju važnost održavanja profesionalnih granica i ravnoteže između bliskosti i objektivnosti. Posebna vrijednost leži u

autentičnim glasovima sudionika, zabilježenim kroz verbatim i pisma, koji pružaju neposredan uvid u iskustva i perspektive. Osim toga, donose se nova saznanja o percepciji nastavnika kao „drugih roditelja“, uzora i figura ljubavi i podrške, što dosadašnja istraživanja u domaćem kontekstu nisu prepoznavala u toj mjeri. Time se empirijski potvrđuje da emocionalna povezanost i osjećaj međusobne brige nadilaze formalne obrazovne uloge, otvarajući mogućnost stvaranja novih modela razumijevanja pedagoških odnosa.

Unatoč vrijednim doprinosima, postoje ograničenja koja je važno uzeti u obzir pri tumačenju rezultata. Iako generalizacija nije cilj kvalitativnih istraživanja, veličina uzorka i specifični školski konteksti u kojima su podaci prikupljeni mogu ograničiti širinu uvida. Naglasak je pritom bio ponajviše na pozitivnim dimenzijama odnosa, dok su konfliktne situacije i iskustva nepravde do izražaja dolazila tek rubno, u okviru drugih tema. Istraživanje je provedeno u jednom vremenskom odsječku, pa se nisu mogli pratiti procesi i promjene odnosa tijekom duljeg razdoblja. Konačno, podaci su se temeljili na intervjuima i učeničkim pismima, što upućuje na prostor za dodatnu metodološku triangulaciju u budućim radovima.

Polazeći od navedenih ograničenja, buduća istraživanja preporučljivo je usmjeriti na različite regionalne i kulturne kontekste te usvojiti longitudinalni pristup kojim bi se pratio razvoj i transformacija odnosa tijekom duljeg razdoblja. Kombiniranje kvalitativnih i kvantitativnih metoda moglo bi omogućiti širu potvrdu nalaza i veću opću primjenjivost rezultata. Vrijedno je dodatno istražiti i negativne aspekte odnosa, poput nepravde, konflikata ili manjka empatije, kako bi se dobila cjelovitija slika složenosti interpersonalnih odnosa u obrazovnom procesu. Dodatno, korisno je uključiti i perspektivu roditelja te šire školske zajednice, kako bi se sagledao utjecaj različitih aktera na oblikovanje odnosa učenika i nastavnika. Konačno, za dodatnu dubinu razumijevanja dijadnih odnosa, buduća istraživanja mogla bi uključiti sve nastavnike učenika koji sudjeluju u istraživanju te promotriti svaki odnos pojedinačno. Posebno je vrijedno razmotriti zajedničke intervju učenika i nastavnika jedne dijade, jer bi takav pristup omogućio uvid u dinamiku odnosa u neposrednoj interakciji. S obzirom na pozitivan aspekt teme, ovakav dizajn bio bi izvediv i koristan, a dodatnu vrijednost mogla bi dati primjena narativnih kvalitativnih tehnika koje bi stavile naglasak na priče sudionika i njihova osobna tumačenja odnosa.

Nalazi ovog istraživanja oblikovani su na temelju kombinacije intervjua i pisama učenika, što omogućuje višestruku provjeru i usporedbu podataka (triangulaciju). Pisma učenika nude vrijedan uvid u kontekst i potkrepljuju interpretaciju proizašlu iz intervjua. Upravo su priče učenika i nastavnika, bogate osobnim iskustvima i primjerima, omogućili dubinsko

razumijevanje fenomena, čime se povećava vjerodostojnost interpretacije. Dosljednost nalaza kroz različite izvore, kao i njihova usklađenost s dijelom postojeće literature, potvrđuje pouzdanost i vjerodostojnost tumačenja. Na taj način, interpretacija ne predstavlja samo subjektivni doživljaj sudionika, nego i znanstveno utemeljeno razumijevanje uloge odnosa učenika i nastavnika u srednjoškolskom kontekstu. Završno, ovo istraživanje zasigurno otvara prostor za daljnje teorijsko i empirijsko promišljanje, ali i ostavlja jasnu poruku: kvaliteta obrazovanja ne mjeri se samo uspjesima i postignućima, već i kvalitetom odnosa koji ga čine živim.

7. POPIS LITERATURE

Adams, C. M., & Christenson, S. L. (2000). Trust and the family–school relationship examination of parent–teacher differences in elementary and secondary grades. *Journal of School Psychology, 38*(6), 477–497. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(00\)00048-0](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(00)00048-0)

Ainsworth, M. D. S. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist, 44*(4), 709–716. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.4.709>

Alder, N. (2002). Interpretations of the meaning of care: Creating caring relationships in urban middle school classrooms. *Urban Education, 37*(2), 241–266. <https://doi.org/10.1177/0042085902372005>

Allen, K., Kern, M. L., Vella-Brodrick, D., Hattie, J., & Waters, L. (2018). What schools need to know about fostering school belonging: A meta-analysis. *Educational Psychology Review, 30*(1), 1–34. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9389-8>

Allen, K. A., & Kern, M. L. (2017). *School belonging in adolescents: Theory, research and practice*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-5996-4>

Anderson, T. (2003). Getting the mix right again: An updated and theoretical rationale for interaction. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 4*(2). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v4i2.149>

Andrilović, V., & Čudina-Obradović, M. (1996). *Psihologija učenja i nastave*. Školska knjiga.

Ang, R. P. (2005). Development and validation of the teacher–student relationship inventory using exploratory and confirmatory factor analysis. *The Journal of Experimental Education, 74*(1), 55–74. <https://doi.org/10.3200/JEXE.74.1.55-74>

Ang, R. P., Chong, W. H., Huan, V. S., Quek, C. L., & Yeo, L. S. (2008). Teacher-student relationship inventory: Testing for invariance across upper elementary and junior high samples. *Journal of Psychoeducational Assessment, 26*(4), 339–349. <https://doi.org/10.1177/0734282908315132>

Aspelin, J., & Eklöf, A. (2023). In the blink of an eye: Understanding teachers' relational competence from a micro-sociological perspective. *Classroom Discourse*, 14(1), 69–87. <https://doi.org/10.1080/19463014.2022.2072354>

Avramović, Z. (2010). *Pedagoška deontologija*. Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.

Awoniyi, F. C., & Butakor, P. K. (2021). The role of teacher-student relationship on performance in mathematics of the eleventh graders in the Cape Coast metropolis: Critical friendship perspective. *Cogent Education*, 8(1), Article 1908690. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.1908690>

A'yun, Q., Hanurawan, F., Rahmawati, H., & Hitipiew, I. (2024). Contribution of Teacher–Student Relationship and Self Regulation as a Mediator to Student's Risk Behavior. *Bulletin of Counseling and Psychotherapy*, 6(2). 1-16. <https://doi.org/10.51214/00202406937000>

Aziku, M., & Zhang, B. (2024). Systematic review of teacher well-being research during the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Psychology*, 15, 1427979. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1427979>

Babonea, A., & Munteanu, A. (2012). Towards positive interpersonal relationships in the classroom. In *International Conference of Scientific Paper Afases* (pp. 1-4). Preuzeto s <https://ns.afahc.ro/ro/afases/2012/socio/2.2/Babonea%20Munteanu.pdf>

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher–child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of school psychology*, 44(3), 211-229. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.02.002>

Barr, J. J. (2011). The relationship between teachers' empathy and perceptions of school culture. *Educational Studies*, 37(3), 365-369. <https://doi.org/10.1080/03055698.2010.506342>

Bašić, S. (1989). Pedagogija-opća znanost o odgoju ili disciplina u sustavu znanosti o odgoju. *Pedagogija*, 2, 163-179.

Bašić, S. (1994). Cilj odgoja u strukturi pedagoškog polja. *Napredak (Zagreb)*, 135(3), 334-341.

Bašić, S. (2009). Dijete (učenik) kao partner u odgoju: kritičko razmatranje. *Odgojne znanosti*, 11(2), 27–44.

Bašić, S. (2015). Svrha i osnovna obilježja pedagoškog odnosa. *U Opić, S., Bilić, 1*, 11-41.

Baumrind, D. (1966). Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior, *Child Development*, 37(4), 887-907. <https://doi.org/10.2307/1126611>

Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *The Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95. <https://doi.org/10.1177/0272431691111004>

Becker, B. D., Gallagher, K. C., and Whitaker, R. C. (2017). Teachers' dispositional mindfulness and the quality of their relationships with children in head start classrooms. *J. Sch. Psychol.* 65, 40–53. DOI:10.1016/j.jsp.2017.06.004

Bem, S. L. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of consulting and clinical psychology*, 42(2), 155. <https://doi.org/10.1037/h0036215>

Bergin, C. (2021, January 6). *Positive teacher-student relationships have cascading benefits*. Network for educator effectiveness. Preuzeto s <https://neeadvantage.com/blog/positive-teacher-student-relationships-have-cascading-benefits>

Bezinović, P., & Ristić Dedić, Z. (2004). Interpersonalni odnosi u školi. *Društvena istraživanja*, 13(4-5), 645-656. <https://hrcak.srce.hr/12968>

Biesta, G. (2005) Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordisk pedagogik*, 25, 54–66. DOI:10.18261/ISSN1891-5949-2004-01-06

Bingham, C. W., & Sidorkin, A. M. (Eds.). (2004). *No education without relation* (Vol. 259). Peter Lang.

Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of school psychology*, 35(1), 61-79. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(96\)00029-5](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(96)00029-5)

Bodroški Spariosu, B. (2009). Herbartova koncepcija vaspitanja – značaj i aktualnost osnovnih postavki. *Pedagogija*, 1, 5–22. Beograd: Forum pedagoga Srbije i Crne Gore.

Bognar, L., & Matijević, M. (2005). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.

- Bolkan, S., & Goodboy, A. K. (2015). Exploratory theoretical tests of the instructor humor–student learning link. *Communication Education*, 64(1), 45–64. <https://doi.org/10.1080/03634523.2014.978793>
- Bosworth, K., McCracken, K., Haakenson, P., Ritter Jones, M., Grey, A., Versaci, L. i sur. (1996). What is your classroom management profile? *Teacher Talk*, 1(2).
- Bošnjak, B. (1997). *Drugo lice škole: Istraživanje razredno-nastavnog ozračja*. Alinea.
- Bouillet, D., i Kranželić, V. (2015). *Razvoj modela rane odgojno-obrazovne intervencije u osnovnoj školi: od ideje do evaluacije*. Zagreb: Forum za slobodu odgoja.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss* (No. 79). Random House.
- Božić, B. (2015). Stvarno i poželjno razredno ozračje u osnovnoj školi. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 61(1), 93-100. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/152311>
- Bratanić, M. (1993). *Mikropedagogija*. Zagreb: Školska knjiga.
- Bratanić, M. (1997). *Susreti u nastavi: mikropedagoški pristup*. Zagreb: Školska knjiga.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Brekelmans, M., Levy, J., & Rodriguez, R. (1993). A typology of teacher communication style. U T. Wubbels & J. Levy (Ur.), *Do you know what you look like? Interpersonal relationships in education* (str. 46-55). Falmer Press.
- Brezinka, W. (1992). Philosophy of Education. In *Philosophy of Educational Knowledge: An Introduction to the Foundations of Science of Education, Philosophy of Education and Practical Pedagogics* (pp. 167-207). Dordrecht: Springer Netherlands. <https://doi.org/10.1007/978-94-011-2586-4>
- Brinkworth, M. E., & McIntyre, J. (2018). Teacher-student relationships: The positives and negatives of assessing both perspectives. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 58, 16–27. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2017.09.002>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard university press.
- Bruner, J. (1994). *The culture of education*. Harvard University Press.

Buljubašić-Kuzmanović, V. (2016). *Socijalna kultura škole i nastave*.

Burleson, B. R., & Samter, W. (1990). Effects of cognitive complexity on the perceived importance of communication skills in friends. *Communication Research*, 17(2), 165-182. <https://doi.org/10.1177/009365090017002002>

Bush, R. N. (1954). *The Teacher-Pupil Relationship*. New York: Prentice-Hall.

Campbell, E. (2008). The ethics of teaching as a moral profession. *Curriculum inquiry*, 38(4), 357-385. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2008.00414.x>

Cann, Arnie–Lawrence & G. Calhoun. (2001). Perceived personality associations with differences in sense of humor: Stereotypes of hypothetical others with high or low senses of humor. *Humor: International Journal of Humor Research* 14(2): 117–130. <https://doi.org/10.1515/humr.14.2.117>

Cardenal, M. E., Díaz-Santana, O., & González-Betancor, S. M. (2023). Teacher-student relationship and teaching styles in primary education: A model of analysis. *Journal of Professional Capital and Community*, 8(3), 165-183. <https://doi.org/10.1108/JPCC-09-2022-0053>

Carr, D. (2005). Personal and interpersonal relationships in education and teaching: A virtue ethical perspective. *British Journal of Educational Studies*, 53(3), 255-271. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2005.00294.x>

Cavallari, G., Zilioli, S., Zuffianò, A., & Fiori, M. (2024). Affectivity and well-being in Italian samples of adolescents and young adults. *Psychology*, 15, 1–15.

Chang-Kredl, S., & Kingsley, S. (2014). Identity expectations in early childhood teacher education: Pre-service teachers' memories of prior experiences and reasons for entry into the profession. *Teaching and Teacher Education*, 43, 27–36. DOI:10.1016/j.tate.2014.05.005

Chaniotakis, N. (2011). *Pedagogy of humor*. Athens, Greece: Pedio.

Chaniotakis, N., & Papazoglou, M. (2019). The place of humor in the classroom. *Research on young children's humor: Theoretical and practical implications for early childhood education*, 127-144. https://doi.org/10.1007/978-3-030-15202-4_8

Chen, Y., & Lin, S. (2009). Exploring Characteristics for Effective EFL Teachers from the Perceptions of Junior High School Students in Tainan. *STUT Journal of Humanities and Social Sciences*, 2, 219-149.

Chhuon, V., & Wallace, T. L. (2014). Creating connectedness through being known: Fulfilling the need to belong in US high schools. *Youth & Society*, 46(3), 379-401. <https://doi.org/10.1177/0044118X11436188>

Claessens, L., van Tartwijk, J., Pennings, H., van der Want, A., Verloop, N., den Brok, P., & Wubbels, T. (2016). Beginning and experienced secondary school teachers' self- and student schema in positive and problematic teacher-student relationships. *Teaching and Teacher Education*, 55, 88-99. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.12.006>

Claessens, L. C., van Tartwijk, J., van der Want, A. C., Pennings, H. J., Verloop, N., den Brok, P. J., & Wubbels, T. (2017). Positive teacher–student relationships go beyond the classroom, problematic ones stay inside. *The Journal of Educational Research*, 110(5), 478-493. <https://doi.org/10.1080/00220671.2015.1129595>

Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers college record*, 111(1), 180-213. <https://doi.org/10.1177/016146810911100108>

Coleman, M. (2003). Gender & leadership style: The self-perceptions of secondary headteachers. *Management in Education*, 17(1), 29-33. <https://doi.org/10.1177/08920206030170010901>

Collins, W. A., & Repinski, D. J. (1994). Relationships during adolescence: Continuity and change in interpersonal perspective. In R. Montemayor, G. R. Adams, & T. P. Gullotta (Eds.), *Personal relationships during adolescence* (Vol. 5, pp. 7–36). SAGE Publications.

Connell, J. P. (1991). Competence, autonomy and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In *Minnesota Symposium on Child Psychology* (Vol. 2). Preuzeto s https://jewishcamp.org/wp-content/uploads/2020/05/ConnellWellborn1991CompetenceAutonomyandRelatedness_AMotivationalAnalysisofSelf-EsteemProcesses.pdf

Corbin, J., & Strauss, A. (2015). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (4th ed.). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781452230153>

Coristine, S., Russo, S., Fitzmorris, R., Beninato, P., & Rivolta, G. (2022, April 1). *The importance of student-teacher relationships*. Classroom Practice in 2022. Retrieved [October 1, 2024], from <https://ecampusontario.pressbooks.pub/educ5202/chapter/the-importance-of-student-teacher-relationships/>

Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113–143. <https://doi.org/10.3102/003465430298563>

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (4th ed.)*. Boston, MA: Pearson

Crosnoe, R., Johnson, M. K., & Elder, G. H. (2010). Intergenerational bonding in school: The behavioral and contextual correlates of student-teacher relationships. *Sociology of Education*, 77(1), 60–81. DOI:10.1177/003804070407700103

Curby, T. W., Brock, L. L., & Hamre, B. K. (2013). Teachers' emotional support consistency predicts children's achievement gains and social skills. *Early Education and Development*, 24(3), 292-309. <https://doi.org/10.1080/10409289.2012.665760>

Daaboul D. (2024). Love Pedagogy: Teachers Reflect On Love As An Educational Approach. *Educational Administration: Theory and Practice*, 30(10), 51–57. <https://doi.org/10.53555/kuey.v30i10.7894>

Dania, V., Lestari, P., & Wardani, K. (2023). Gender leadership styles in higher education: A transformational leadership study. *Open Journal of Leadership*, 12(4), 554–567. DOI:10.60072/ijeissah.2022.v1i01.004

Darling, N., Hamilton, S. F., & Shaver, K. H. (2003). Relationships outside the family: Unrelated adults. In G. R. Adams & M. D. Berzonsky (Eds.), *Blackwell handbook of adolescence* (pp. 349–370). Blackwell Publishing. DOI:10.1002/9780470756607.ch17

Davis, H. A. (2006). Exploring the contexts of relationship quality between middle school students and teachers. *The Elementary School Journal*, 106, 193–223. <https://doi.org/10.1086/501483>

Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational psychologist*, 26(3-4), 325-346. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653137>

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Decker, L. E., & Rimm-Kaufman, S. E. (2008). Personality characteristics and teacher beliefs among pre-service teachers. *Teacher Education Quarterly*, 45–64. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ817310.pdf>

De Leon, G. (2000). *The therapeutic community: Theory, model, and method*. Springer Publishing Company.

Delors, J. (1996). *Learning: The Treasure Within*. Paris: International Commission on Education for the Twenty First Century, UNESCO.

Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (2nd ed.). McGraw-Hill.

DePalma, R., Membiela, P., & Suárez, Pazos M. (2011). Teachers’ memories of disciplinary control strategies from their own school days. *British Journal of Sociology of Education*, 32(1), 75–91. doi:10.1080/01425692.2011.532585

De Vries, S. (2010). *Teacher-student relationships in secondary education: The influence of interpersonal behavior and classroom context*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.

Dijksterhuis, A. (2007). *The unconscious mind*. In S. J. Lynn & J. W. Rhue (Eds.), *Theories of Hypnosis: Current Models and Perspectives* (pp. 199–225). The Guilford Press.

Dobransky, N. D., & Frymier, A. B. (2004). Developing teacher-student relationships through out of class communication. *Communication Quarterly*, 52(3), 211–223. DOI:10.1080/01463370409370193

Domović, V., & Vizek Vidović, V. (2013). Uvjerenja studentica učiteljskoga fakulteta o ulozi učitelja, učenika i poučavanju. *Sociologija i prostor: časopis za istraživanje prostornoga i sociokulturnog razvoja*, 51 (3 (197)), 493–508. https://idiprints.knjiznica.idi.hr/104/1/SiP%202013_3%20Domovi%C4%87%2C%20Vizek%20Vidovi%C4%87.pdf

Dong, Y., Wang, H., Luan, F., Li, Z. & Cheng, L. (2021). *How Children Feel Matters: Teacher–Student Relationship as an Indirect Role Between Interpersonal Trust and Social Adjustment*. *Frontiers in Psychology*, 11. 581235. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.581235

Dörfler, V., & Eden, C. (2014). Research on intuition using intuition. In M. Sinclair (Ed.), *Handbook of Research Methods on Intuition* (pp. 1–17). Edward Elgar Publishing.

Drobot, L., & Roşu, M. (2012). Teachers' leadership style in the classroom and their impact upon high school students. In *Proceedings of the International Conference of Scientific Paper AFASES 2012* (pp. 333–337). AFASES.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. i Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., & Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48(2), 90-101. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.48.2.90>

Eccles, J. S. (2004). Schools, academic motivation, and stage-environment fit. *Handbook of adolescent psychology*, 125-153. <https://doi.org/10.1002/9780471726746.ch5>

Eidsvåg, I. (2006). *The Good Teacher in Life and Fiction*. Cappelen Akademisk Forlag.

Einarsson, C., & Granström, K. (2002). Gender-biased interaction in the classroom: The influence of gender and age in the relationship between teacher and pupil. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46(2), 117-127. <https://doi.org/10.1080/00313830220142155>

Emslander, V., Holzberger, D., Ofstad, S. B., Fischbach, A., & Scherer, R. (2025). Teacher–student relationships and student outcomes: A systematic second-order meta-analytic review. *Psychological Bulletin*. <https://doi.org/10.1037/bul0000461>

Ettekal, I., & Shi, Q. (2020). Developmental trajectories of teacher-student relationships and longitudinal associations with children's conduct problems from Grades 1 to 12. *Journal of School Psychology*, 82, 17-35. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.07.004>

Fabris, M. A., Roorda, D., & Longobardi, C. (2022, October). Student-teacher relationship quality research: Past, present and future. In *Frontiers in education* (Vol. 7, p. 1049115). Frontiers Media SA. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1049115>

Farnsworth, S. J., Hallam, P. R., and Hilton, S. C. (2019). Principal learning-centered leadership and faculty trust in the principal. *NASSP Bull.* 103, 209–228.

Firestone, W. A. (1993). Alternative arguments for generalizing from data as applied to qualitative research. *Educational Researcher*, 22(4), 16-23.
<https://doi.org/10.3102/0013189X022004016>

Fisher, D. L., & Fraser, B. J. (1983). A comparison of actual and preferred classroom environment as perceived by science teachers and students. *Journal of Research in Science Teaching*, 20(1), 55-61. <https://doi.org/10.1002/tea.3660200106>

Flutter, J., & Rudduck, J. (2004). *Consulting pupils: What's in it for schools?* Routledge Falmer.

Franić, M. (2018). Nastavnik i razredno ozračje iz perspektive učenika. Diplomski rad, Filozofski fakultet, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.
<https://repozitorij.ffos.hr/islandora/object/ffos%3A4240>

Fredriksen, K., & Rhodes, J. (2004). The role of teacher relationships in the lives of students. *New directions for youth development*, 2004(103), 45-54. <https://doi.org/10.1002/yd.90>

Freire, P. (2020). Pedagogy of the oppressed. In *Toward a sociology of education* (pp. 374-386). Routledge.

Frelin, A., & Grannäs, J. (2010). Negotiations left behind: in-between spaces of teacher–student negotiation and their significance for education. *Journal of Curriculum Studies*, 42(3), 353-369.
<https://doi.org/10.1080/00220272.2010.485650>

Frenzel, A. C., Goetz, T., Lüdtke, O., Pekrun, R., & Sutton, R. E. (2009). Emotional transmission in the classroom: exploring the relationship between teacher and student enjoyment. *Journal of educational psychology*, 101(3), 705. <https://doi.org/10.1037/a0014695>

Frisby, B. N. (2019). The influence of emotional contagion on student perceptions of instructor rapport, emotional support, emotion work, valence, and cognitive learning. *Commun. Stud.* 70, 492–506. doi: 10.1080/10510974.2019.1622584

Frymier, A. B., & Houser, M. L. (2000). The teacher-student relationship as an interpersonal relationship. *Communication education*, 49(3), 207-219.
<https://doi.org/10.1080/03634520009379209>

- 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. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.148>
- Gabb, J. (2009). Researching family relationships: A qualitative mixed methods approach. *Methodological Innovations Online*, 4(2), 37-52. <https://doi.org/10.1177/2059799109004002>
- Galbo, J. J. (1983). Adolescents' perceptions of significant adults. *Adolescence*, 18(70), 417.
- García-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, 102883. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102883>
- Gewirtz, S. (1997) Post-welfarism and the reconstruction of teachers' work in the UK. *Journal of Education Policy*, 12(4), 217–231. <https://doi.org/10.1080/0268093970120402>
- Granero-Gallegos, A., Gómez-López, M., Manzano-Sánchez, D. i sur. (2023). Effect of a Physical Education Teacher's Autonomy Support on Self-Esteem in Secondary-School Students: The Mediating Role of Emotional Intelligence. *Children*, 10(10), 1690. DOI:10.3390/children10101690
- Gregoriadis, A., Vatou, A., Tsigilis, N., & Grammatikopoulos, V. (2022). Examining the reciprocity in dyadic teacher-child relationships: One-with-many multilevel design. In *Frontiers in Education*, 6, 811934. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.811934>
- Guerrero, L. K., Andersen, P. A., & Afifi, W. A. (2017). *Close encounters: Communication in relationships*. Sage Publications.
- Gurtman, M. B. (2001). Interpersonal complementarity: Integrating interpersonal measurement with interpersonal models. *Journal of Counseling Psychology*, 48(3), 289–303. DOI:10.1037/0022-0167.48.1.97
- Hadi, S., & Tanumihardja, E. (2017). Interpersonal Relationship between Lecturers and Students of Technological and Vocational Education. In *International Conference on Technology and Vocational Teachers (ICTVT 2017)* (pp. 282-285). Atlantis Press.
- Halmi, A. (2005). *Strategije kvalitativnih istraživanja u primijenjenim društvenim znanostima*. Naklada Slap.

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. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>

Hanssøn, S. E. (2008). *Rapport från den koordinerande programsensorn för lärarutbildningen vid Universitetet i Bergen* (Report from External Evaluator of the Teacher Education Program at the University of Bergen). Bergen: University of Bergen.

Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00025-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00025-0)

Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16, 811–826. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00028-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00028-7)

Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

Hattie, John A. C. i Zierer, Klaus (2017). *10 Mindframes for Visible Learning. Teaching for Success*, London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315206387>

Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. Wiley.

Hilgenheger, N. (2000). Johann Friedrich Herbart. *Prospects: The Quarterly Review of Comparative Education*, 30(3/4), 649–664.

Hinde, R. A. (1997). *Relationships: A dialectical perspective*. Psychology Press.

Hinsdale, M. J., & Ljungblad, A. L. (2016). Relational pedagogy. In *Oxford research encyclopedia of education*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.28>

Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. University of California Press.

Hooda, M., & Annu, M. (2018). Teacher enthusiasm may boost teaching effectiveness. *J. Emerg. Technol. Innov. Res*, 5, 187-191.

Howes, C., & Hamilton, C. E. (1992). Children's relationships with caregivers: Mothers and child care teachers. *Child Development*, 63(4), 859–866. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1992.tb01666.x>

Hughes, J. N., & Kwok, O. M. (2007). Influence of student-teacher and parent-teacher relationships on lower achieving readers' engagement and achievement in the primary grades. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 39–51. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.39>

Ilić, M., Jukić, R., & Reić Ercegovac, I. (2012). Poželjne osobine nastavnika u osnovnoj školi. *Znanstveno-stručni rad, Sveučilište u Zadru*. Preuzeto s <https://zir.nsk.hr/islandora/object/unizd%3A1863/datastream/PDF>

Jukić, R. (2010). *Kreativnost i samoregulacija učenja: Razvoj samostalnosti učenika kroz stvaralačke aktivnosti*. Školska knjiga.

Jukić, T., Reić Ercegovac, I., & Alar, I. (2020). Sagorijevanje na poslu kod učitelja razredne i predmetne nastave te srednjoškolskih nastavnika. *Život i škola*, 55(22), 235–249. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/47708>

Jurčić, M. (2014). Kompetentnost nastavnika–pedagoške i didaktičke dimenzije. *Pedagogijska istraživanja*, 11(1), 77-91. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/139572>

Juričić, M. (2006). Učeničko opterećenje nastavom i razredno-nastavno ozračje. *Odgojne znanosti*, 8(2 (12)), 329-346. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/21065>

Juuso, H., Laine, T. (2006), Tact and Atmosphere in the Pedagogical Relationship. *Analytic teaching* 25(1), 1-17.

Kaplan, A. (2000). Teacher and student: Designing a democratic relationship. *Journal of Curriculum Studies*, 32(3), 377-402. <https://doi.org/10.1080/002202700182619>

Kia, M. M., & Babelan, A. Z. (2010). A study of teacher-students interaction in teaching process and its relation with students' achievement in primary schools. *The Social Sciences*, 5(1), 55–59.

- Kiesler, D. J. (1996). From communications to interpersonal theory: A personal odyssey. *Journal of Personality Assessment*, 66(2), 267–282. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa6602_6
- King, P. C., & Chan, T. C. (2011). Teachers' and Students' Perceptions on Teachers' Caring Behaviors. *Online Submission*.
- Klaassen, C. A. (2002). Teacher pedagogical competence and sensibility. *Teaching and Teacher Education*, 18(2), 151–158. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00060-9](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00060-9)
- Klassen, R. M., Perry, N. E., and Frenzel, A. C. (2012). Teachers' relatedness with students: An underemphasized component of teachers' basic psychological needs. *J. Educ. Psychol.* 104, 150–165. <https://doi.org/10.1037/a0026253>
- Klecker, B. i Loadman, W. E. (1997.), *Exploring teacher job satisfaction across years of teaching experience*. Paper presented at the annual meeting of the Mid-Western Educational Research Association, Chicago, IL.
- Kleptsova, E. Y. i Balabanov, A. A. (2016). Development of Humane Interpersonal Relationships. *International Journal of Environmental & Science Education*, 11(4), 2147-2157. DOI:10.12973/ijese.2016.585a
- Klopčić, L. (2021). Kakvu vrstu autoriteta bi trebao uspostavljati moderni učitelj?. *Varaždinski učitelj: digitalni stručni časopis za odgoj i obrazovanje*, 4(7), 31-43. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/259354>
- Koenen, A.-K., Vervoort, E., Kelchtermans, G., Verschueren, K., and Spilt, J. L. (2019). Teacher Sensitivity in Interaction with Individual Students: the Role of Teachers' Daily Negative Emotions. *Eur. J. Spec. Needs Edu.* 34 (4), 514–529. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1553876>
- Koomen, H. M. Y., Verschueren, K., Schooten, E., Jak, S., & Pianta, R. C. (2011). Validating the Student-Teacher Relationship Scale: testing factor structure and measurement invariance across student gender and age in a Dutch normative sample. *In revision for publication in Journal of School Psychology*.
- Krane, V., Ness, O., Holter-Sorensen, N., Karlsson, B., & Binder, P. E. (2017). 'You notice that there is something positive about going to school': how teachers' kindness can promote positive

teacher–student relationships in upper secondary school. *International Journal of adolescence and Youth*, 22(4), 377-389. <https://doi.org/10.1080/02673843.2016.1202843>

Krnjajić, S. (2007). *Pogled u razred*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J., & Blatt, S. J. (2001). School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students. *Journal of School psychology*, 39(2), 141-159. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(01\)00059-0](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(01)00059-0)

Kyriacou, C. (2001). *Temeljna nastavna umijeća*. Educa.

Ladd, G. W., & Burgess, K. B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment? *Child Development*, 72(5), 1579-1601. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00366>

Laketa, N. (1998). *Učitelj-nastavnik-učenik*. Užice: Učiteljski fakultet.

Lalić, N. (2005). *Nastavnik kao kreator klime u odeljenju*. U: S. Joksimović (ur.). *Vaspitanje mladih za demokratiju* (str. 183–203). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Lasić, K. (2015). Uloge nastavnika u tradicionalnoj i kvalitetnoj školi. *Putokazi*, 3(2), 101- 110.

Leary, T. (1957). *Interpersonal diagnosis of personality: A functional theory and methodology for personality evaluation*. The Ronald Press Company.

Lee, S. J. (2007). The relations between the student–teacher trust relationship and school success in the case of Korean middle schools. *Educational studies*, 33(2), 209-216. <https://doi.org/10.1080/03055690601068477>

Lewis, C. S. (1960). *The Four Loves*. Geoffrey Bles.

Lewis, R. (2001). Classroom discipline and student responsibility: The students' view. *Teaching and Teacher Education*, 17(3), 307–319. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00059-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00059-7)

Levitt, H. M., Bamberg, M., Creswell, J. W., Frost, D. M., Josselson, R., & Suárez-Orozco, C. (2018). Journal article reporting standards for qualitative primary, qualitative meta-analytic, and mixed methods research in psychology: The APA Publications and Communications Board task force report. *American Psychologist*, 73(3), 26-46. <https://doi.org/10.1037/amp0000151>

- Li, Y., & Zhang, W. (2024). Exploring the relationships among teacher–student dynamics, learning enjoyment, and burnout in EFL students: The role of emotional intelligence. *Frontiers in Psychology*, 14, 1329400. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1329400>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Liston, D. P. (2004). *Teaching, learning, and loving: Reclaiming passion in educational practice*. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203465622>
- Loreman, T. (2011). *Love as pedagogy*. Springer Science & Business Media.
- Loughran, J. (2019). Pedagogical reasoning: The foundation of the professional knowledge of teaching. *Teachers and Teaching*, 25(5), 523-535. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1633294>
- Lovorn, M., & Holaway, C. (2015). Teachers' perceptions of humour as a classroom teaching, interaction, and management tool. *The European Journal of Humour Research*, 3(4), 24–35. DOI:10.7592/EJHR2015.3.4.lovorn
- Luckner, J., & Humphries, S. (1990). Helping students appreciate humor. *Perspectives in Education and Deafness*, 8(4), 2–4.
- Lynch, M., & Cicchetti, D. (1992). Maltreated children's reports of relatedness to their teachers. *New directions for child and adolescent development*, 1992(57), 81-107. <https://doi.org/10.1002/cd.23219925707>
- Ljubetić, M. (2002). Nova uvjerenja i nova ponašanja-ono što nam je potrebno. *Školski vjesnik*, 51(1-2), 13-17.
- Ljungblad, A. L. (2023). Key indicator taxonomy of relational teaching. *Journal of Education for Teaching*, 49(5), 785-797. <https://doi.org/10.1080/02607476.2022.2151343>
- Maccoby, E. E. (1998). *The two sexes: Growing up apart, coming together*. Harvard University Press.
- Madigan, D. J., & Kim, L. E. (2021). Does teacher burnout affect students? A systematic review of the evidence. *Educational Psychology Review*, 33(3), 1–27. DOI:10.1016/j.ijer.2020.101714
- Maleki, F., Talaei, M. H., Shadigo, S., Taghinejad, H., & Mirzaei, A. (2017). Investigating the influence of teachers' characteristics on the teacher-student relations from students' perspective

at ilam university of medical sciences. *Journal of clinical and diagnostic research: JCDR*, 11(6), JC04. DOI:10.7860/JCDR/2017/20109.10018

Mantzicopoulos, P., and Neuharth-Pritchett, S. (2003). Development and validation of a measure to assess head start children's appraisals of teacher support. *J. Sch. Psychol.* 41, 431–451. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2003.08.002>

Marinković, J. (1987). Struktura odgojne zbilje. *Prilozi za istraživanje hrvatske filozofske baštine*, 13(1-2 (25-26)), 181-196.

Martin, A. (2014). Interpersonal relationships and students' academic and non-academic development: What outcomes peers, parents, and teachers do and do not impact. In *Interpersonal Relationships in Education* (pp. 9-24). Brill. DOI:10.1007/978-94-6209-701-8_2

Martin, A. J., & Dowson, M. (2009). Interpersonal relationships, motivation, engagement, and achievement: Yields for theory, current issues, and educational practice. *Review of educational research*, 79(1), 327-365. <https://doi.org/10.3102/0034654308325583>

Matijević, M. (1998). Didaktičke strategije i razredno-nastavno ozračje na početku obveznoga školovanja. *Školski vjesnik: časopis za pedagoška i školska pitanja*, 47(1), 23–32.

Maulana, R., Opdenakker, M.-C., den Brok, P., & Bosker, R. (2012). Teacher-student interpersonal relationships do change and affect academic motivation: A multilevel growth curve modelling. *British Journal of Educational Psychology*, 83(3), 450-472. DOI:10.1080/09243453.2011.619198

Meece, J. L., Herman, P., & McCombs, B. L. (2003). Relations of learner-centered teaching practices to adolescents' achievement goals. *International Journal of Educational Research*, 39(4-5), 457-475. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2004.06.009>

Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.

Mijatović, A. (2000). *Leksikon temeljnih pedagoških pojmova*. Zagreb: Edip.

Milas, G. (2007). *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Naklada Slap.

Mirosavljević, A. (2021). *Značajke međusobno povezanog modela profesionalnog razvoja učitelja biologije*. (Doktorska disertacija). Filozofski fakultet u Osijeku. Preuzeto s <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:142:525605>

Murray, C., & Murray, K. M. (2004). Child level correlates of teacher-student relationships: An examination of demographic characteristics, academic orientations, and behavioral orientations. *Psychology in the Schools*, 41(7), 751-762. <https://doi.org/10.1002/pits.20015>

Nash, P. (1995). *Johann Friedrich Herbart*. Grolier Electronic Publishing, Inc.

Neuliep, J. W. (1991). An examination of the content of high school teachers' humor in the classroom and the development of an inductively derived taxonomy of classroom humor. *Communication Education*, 40(4), 343–355.

Noddings, N. (1984). *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. Berkeley: University of California Press.

Noddings, N. (2003). *Happiness and Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Noddings, N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics and moral education*. University of California Press.

Nohl, H. (1933). *Die Theorie der Bildung*. Beltz.

O'Connor, K. E. (2008). "You choose to care": Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 24, 117–126. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.008>

O'Donnell, R. M. N. (2013). *Early childhood education for children with autism: How teacher and classroom characteristics influence student learning* (No. 1694-2016-137499). Sveučilište u Minnesoti. <https://doi.org/10.22004/ag.econ.155283>

OECD. (2025). *OECD Teaching Compass*. Paris: OECD Publishing.

Oser, F. K., & Baeriswyl, F. J. (2001). Choreographies of teaching: Bridging instruction to learning. *Handbook of research on teaching*, 4, 1031-1065.

Osmić, I. (2002). *Komunikacije i interakcije u nastavnom procesu*. Tuzla. „Grin“ doo grafičko izdavačko društvo. Gračanica.

Ošap, A. (2017). *Nastavnik i razredno-nastavno ozračje*. Završni rad. Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet. Repozitorij Filozofskog fakulteta Osijek. <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:142:943659>

Paizan, M. A., Benbow, A. E., & Titzmann, P. F. (2024). Relationship quality in student-teacher-dyads: Comparing student and teacher determinants in multicultural classrooms. *International Journal of Intercultural Relations*, 101, 102006. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2024.102006>

Palekčić, M. (2010). Herbartova teorija odgojne nastave—izvorna pedagojska paradigma. *Pedagojska istraživanja*, 7(2), 319-338. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/clanak/174475>

Palekčić, M. (2014). Kompetencije i nastava: obrazovno-politička i pedagojska teorijska perspektiva. *Pedagojska istraživanja*, 11(1), 7-24. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/clanak/205898>

Parrott, S. M. (2021). *Teacher-student interpersonal relationships: A narrative inquiry study of the characteristics of educational relationships in a secondary school in rural Texas* (Doktorska disertacija). Texas State University-San Marcos. Preuzeto s <https://digital.library.txst.edu/handle/10877/14938>

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). SAGE Publications.

Patton, M. Q. (2002). Two decades of developments in qualitative inquiry: A personal, experiential perspective. *Qualitative social work*, 1(3), 261-283. DOI:10.1177/1473325002001003636

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). SAGE Publications.

Patrick, B. C., Hisley, J., & Kempler, T. (2000). “What's everybody so excited about?": The effects of teacher enthusiasm on student intrinsic motivation and vitality. *The Journal of experimental education*, 68(3), 217-236. <https://doi.org/10.1080/00220970009600093>

- Peshkin, A. (1988). In search of subjectivity—one's own. *Educational researcher*, 17(7), 17-21. <https://doi.org/10.3102/0013189X017007017>
- Pianta, R. C. (1992). *Beyond the parent: The role of other adults in children's lives*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Pianta, R. C., Steinberg, M. S., & Rollins, K. B. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, 7(2), 295-312.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10314-000>
- Pianta, R. C. (2001). *Student-teacher relationship scale. professional manual*. Lutz: Psychological Assessment Resources.
- Pianta, R. C., Hamre, B., & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. In W. M. Reynolds & G. E. Miller (Eds.), *Handbook of child psychology: Educational psychology* (Vol. 7, pp. 199–234). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/0471264385.wei0710>
- Pianta, R. C., & Allen, J. P. (2008). *Building Capacity for Positive Youth Development in Secondary School Classrooms: Changing Teachers' Interactions with Students in toward Positive Youth Development: Transforming Schools and Community Programs*. Oxford, UK: Oxford University Press, 21–39. DOI:10.1093/acprof:oso/9780195327892.003.0002
- Pilarska, J. (2021). The constructivist paradigm and phenomenological qualitative research design. *Research paradigm considerations for emerging scholars*, 64-83. DOI:10.21832/9781845418281-008
- Polić, M. (1997). *Čovjek – odgoj – svijet*. Zagreb: KruZak.
- Polit, D. F., & Beck, C. T. (2010). Generalization in quantitative and qualitative research: Myths and strategies. *International journal of nursing studies*, 47(11), 1451-1458.
- Pollak, J. P., & Freda, P. D. (1997). Humor, learning, and socialization in middle level classrooms. *The Clearing House*, 70(4), 176–178. Preuzeto s <https://eric.ed.gov/?id=EJ545808>
- Posavec, L., & Vlah, N. (2019). Odnos učitelj–učenik. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 160(1-2), 51-64. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/224380>

Pöysä, S., Pakarinen, E., & Lerkkanen, M. K. (2023). Teachers' occupational stress and perceived support in Finland and Estonia during the COVID-19 lockdown. *Frontiers in Education*, 8, 1156516.

Pratt, D. P. (2021). *The qualitative study on the effect of teacher/student relationships on student academics and behaviors* (Doktorska disertacija). Gardner-Webb University. Preuzeto s <https://digitalcommons.gardner-webb.edu/education-dissertations/41/>

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. <https://doi.org/10.1177/0013124519894973>

Reich, A. E. (2014). *Interpersonal behavior and the student-teacher relationship: Tracing the behaviors and perceptions of students and teachers in two academic enrichment programs for middle school students in the United States* (Master's thesis). University of Massachusetts Amherst. Preuzeto s: <https://core.ac.uk/download/pdf/30814709.pdf>

Rempel, J. K., Holmes, J. G., & Zanna, M. P. (1985). Trust in close relationships. *Journal of personality and social psychology*, 49(1), 95-112. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.49.1.95>

Resnick, M. D., Bearman, P. S., Blum, R. W., Bauman, K. E., Harris, K. M., Jones, J., Tabor, J., Beuhring, T., Sieving, R. E., Shew, M., Ireland, M., Bearinger, L. H., & Udry, J. R. (1998). Protecting adolescents from harm: Findings from the National Longitudinal Study of Adolescent Health. In R. E. Muuss & H. D. Porton (Eds.), *Adolescent behavior and society: A book of readings* (5th ed., pp. 376–395). <https://doi.org/10.1001/jama.278.10.823>

Richards, L., & Morse, J. M. (2013). *Readme first for a user's guide to qualitative methods* (3rd ed.). SAGE Publications.

Rinehart, P. M., & Blum, R. (1997). Reducing the risk: Connections that make a difference in the lives of youth. *Youth Studies Australia*, 16(4), 37-50. Preuzeto s <https://www.ojp.gov/ncjrs/virtual-library/abstracts/reducing-risk-connections-make-difference-lives-youth>

Roache, J., & Lewis, R. (2011). Teachers' views on the impact of classroom management on student responsibility. *Australian journal of education*, 55(2), 132-146. <https://doi.org/10.1177/000494411105500204>

- Robinson, C. D. (2022). A framework for motivating teacher-student relationships. *EdWorkingPaper*, 22-656. <https://doi.org/10.26300/zrfj-8761>
- Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L. i Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- Rudasill, K. M., Reio, T. G., Stipanovic, N., & Taylor, J. E. (2010). A longitudinal study of student–teacher relationship quality, difficult temperament, and risky behavior from childhood to early adolescence. *Journal of School Psychology*, 48(5), 389–412. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.05.001>
- Ryan, R. M., & Grolnick, W. S. (1986). Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of personality and social psychology*, 50(3), 550. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.50.3.550>
- Rydell, A.-M., & Henricsson, L. (2004). Elementary school teachers' strategies to handle externalizing classroom behavior: A study of relations between perceived control, teacher orientation and strategy preferences. *Scandinavian Journal of Psychology*, 45(2), 93-102. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2004.00384.x>
- Saft, E. W., & Pianta, R. C. (2001). Teachers' perceptions of their relationships with students: Effects of child age, gender, and ethnicity of teachers and children. *School Psychology Quarterly*, 16(2), 125–141. <https://doi.org/10.1521/scpq.16.2.125.18698>
- Savin-Baden, M., & Major, C. H. (2013). *Qualitative research: The essential guide to theory and practice*. Routledge.
- Saxer, K., Schnell, J., Mori, J., & Hascher, T. (2025). The Relationship Between Student Well-Being and Teacher–Student and Student–Student Relationships: A Longitudinal Approach Among Secondary School Students in Switzerland. *Education Sciences*, 15(3), 384. Preuzeto s <https://www.mdpi.com/2227-7102/15/3/384>
- Schein, V. E. (2001). A global look at psychological barriers to women's progress in management. *Journal of Social issues*, 57(4), 675-688. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00235>

Schussler, D. L., & Collins, A. (2006). An empirical exploration of the who, what, and how of school care. *Teachers college record*, 108(7), 1460-1495. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00700.x>

Selimović H., Mulaosmanović N., Selimović Z. (2018). *Interpersonalni odnos u nastavi*. Filozofski fakultet, Univerzitet u Zenici.

Shapira-Lishchinsky, O. (2011). Teachers' critical incidents: Ethical dilemmas in teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 648-656. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.11.003>

Shayo, H. J., Rao, C., & Kakupa, P. (2021). Conceptualization and measurement of trust in home-school contexts: A scoping review. *Frontiers in Psychology*, 12, 742917. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.742917>

Sidorkin, A. M. (2022). *Pedagogy of relation: Education after reform*. Routledge.

Siraj-Blatchford, I., & Manni, L. (2007). *Effective leadership in the early years sector: The ELEYS study*. University of London, Institute of Education.

Sirbu, C. C., Tonea, E., Pet, E., & Popa, N. D. (2015). Aspects related to management styles and manager types in the educational organizations. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 182, 555-559. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.779>

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of educational psychology*, 99(3), 611. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2016). Teacher stress and teacher self-efficacy as predictors of engagement, emotional exhaustion, and motivation to leave the teaching profession. *Creative Education*, 7(13), 1785-1799. <https://doi.org/10.4236/ce.2016.713182>

Smith, K. (2021). Educating teachers for the future school: The challenge of bridging between perceptions of quality teaching and policy decisions: Reflections from Norway. *European Journal of Teacher Education*, 44(2), 1–16. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1901077>

Sorensen, C. W. (1989). The relationships among teachers' self-disclosive statements, students' perceptions, and affective learning. *Communication Education*, 38(4), 285–293.

Spilt, J. L., & Koomen, H. M. Y. (2009). Widening the view on teacher–child relationships: Teachers’ narratives concerning disruptive versus non-disruptive children. *School Psychology Review*, 38, 86–101. <https://doi.org/10.1080/02796015.2009.12087851>

Spilt, J. L., Koomen, H. M., & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher–student relationships. *Educational psychology review*, 23, 457-477. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y>

Spilt, J. L., & Koomen, H. M. (2022). Three decades of research on individual teacher-child relationships: A chronological review of prominent attachment-based themes. In *Frontiers in education* (Vol. 7, p. 920985). Frontiers Media SA. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.920985>

Spilt, J. L., Verschueren, K., Van Minderhout, M. B., & Koomen, H. M. (2022). Practitioner Review: Dyadic teacher–child relationships: comparing theories, empirical evidence and implications for practice. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 63(7), 724-733. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13563>

Spivey, C. S. (1985). Interpersonal interactions in student-teacher relationships: Types and effect on student achievement. *Master's thesis, University of North Florida*. <https://digitalcommons.unf.edu/etd/708>

St-Amand, J., Smith, J., Béland, S., & Moreau, D. (2021). Understanding teacher’s humor and its attributes in Classroom management: A conceptual study. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 21(2), 115–130. DOI:10.12738/jestp.2021.2.008

St-Amand, J., Smith, J., & Goulet, M. (2024). Is teacher humor an asset in classroom management? Examining its association with students’ well-being, sense of school belonging, and engagement. *Current Psychology*, 43(3), 2499-2514. DOI:10.1007/s12144-023-04481-9

Strachan, A. (2020). An exploration of how teachers’ attitudes to global learning can be used to inform primary science education. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 12(2). <https://doi.org/10.14324/IJDEGL.12.2.04>

Stella, M. (2020). Forma mentis networks reconstruct how Italian high schoolers and international STEM experts perceive teachers, students, scientists, and school. *Education Sciences*, 10(1), 17. <https://doi.org/10.3390/educsci10010017>

Stuhlman, M. W., and Pianta, R. C. (2002). Teachers' narratives about their relationships with children: associations with behavior in classrooms. *Sch. Psychol. Rev.* 31, 148–163. <https://doi.org/10.1080/02796015.2002.12086148>

Suldo, S. M., Riley, K. N., & Shaffer, E. J. (2006). Academic correlates of children and adolescents' life satisfaction. *School Psychology International*, 27, 567–582. <https://doi.org/10.1177/0143034306073411>

Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. Norton.

Suzić, N. (1999). *Aktivna nastava*. U knjizi: Interaktivno učenje. Banja Luka: Ministarstvo prosvete i UNICEF.

Szentes, E., Horváth, Z. I., & Harangus, K. (2020). The role of humour in teaching: Teacher training students' image of teacher and views on teaching. *Acta Universitatis Sapientiae, Philologica*, 12(2), 84-98. <https://doi.org/10.2478/ausp-2020-0014>

Šimić Šašić, S. (2008). *Interakcije nastavnik-učenik: Prediktori i efekti na motivacijske, kognitivne i afektivne aspekte učenja*. Filozofski fakultet u Zagrebu. Magistarski rad.

Šimić Šašić, S. (2011). Interakcija nastavnik-učenik: Teorije i mjerenje. *Psihologijske teme*, 20(2), 233-260. Preuzeto s https://www.researchgate.net/publication/267826737_Interakcija_nastavnik-ucenik_Teorije_i_mjerenje

Šimić Šašić, S. (2012). *Kvaliteta interakcije nastavnika i učenika na različitim razinama obrazovanja*. (Doktorska disertacija). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Šimić Šašić, S. (2016). *Odnos nastavnik-učenik: sličnosti i razlike s obzirom na dob učenika te efekti na učenje*. U V. Bilić i S. Bašić (Ur.) *Odnosi u školi – prilozi za pedagogiju odnosa*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Šimić Šašić, S. (2017). Doprinos učenikova temperamenta i interpersonalnoga ponašanja nastavnika u objašnjenju samopoštovanja i školskoga uspjeha učenika. *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 66(3.), 403-421. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/193302>

Šimić Šašić, S., & Sorić, I. (2010). Pridonose li osobne karakteristike nastavnika vrsti interakcije koju ostvaruju sa svojim učenicima?. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 19(6 (110)), 973-994. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/62621>

- Tanay, M. A. L., Roberts, J., & Ream, E. (2013). Humor in adult cancer care: A concept analysis. *Journal of Advanced Nursing*, 69(9), 2131–2140. <https://doi.org/10.1111/jan.12059>
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A. i Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156–1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- Terry, G., Hayfield, N., Clarke, V., & Braun, V. (2017). Thematic analysis. U C. Willig & W. Stainton Rogers (Ur.), *The SAGE handbook of qualitative research in psychology* (2nd ed., str. 17-37). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781526405555.n2>
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of educational research*, 83(3), 357-385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
- Tisljár, R. (2011). *A humor szerepe és szerveződése a társas kapcsolatokban. Evolúciós modellek tesztelése*. Doctoral dissertation. University of Pécs.
- Tirri, K. (2010). Teacher values underlying professional ethics. In *International research handbook on values education and student wellbeing* (pp. 153-161). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Torres, D. G., Farina, L. S. A., & Benevides-Pereira, A. M. T. (2020). Systematic review of burnout syndrome in teachers. *Psicologia em Estudo*, 25, e45702.
- Tsigilis, N., Gregoriadis, A., Grammatikopoulos, V., & Zachopoulou, E. (2018). Applying exploratory structural equation modeling to examine the Student-Teacher Relationship Scale in a Greek sample. *Frontiers in Psychology*, 9, 733. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00733>
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. (1998). Trust in schools: A conceptual and empirical analysis. *Journal of Educational administration*, 36(4), 334-352. <https://doi.org/10.1108/09578239810211518>
- Tsukawaki, R., & Imura, T. (2022). Students' perception of teachers' humor predicts their mental health. *Psychological Reports*, 125(1), 98-109. <https://doi.org/10.1177/0033294120972631>

- Uitto, M., Lutovac, S., Jokikokko, K., & Kaasila, R. (2018). Recalling life-changing teachers: Positive memories of teacher-student relationships and the emotions involved. *International Journal of Educational Research*, 87, 47-56. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.11.004>
- UNESCO. (1966). *Recommendation concerning the Status of Teachers*. Paris: UNESCO
- Ulvik, M. (2009). "Slik eleven ser det - skolens bidrag i unge menneskers liv". (As students see it- the school's contribution in young people's life)." *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 93(2): 97–109.
- Van der Want, A. C., den Brok, P., Beijaard, D., Brekelmans, M., Claessens, L. C. A., and Pennings, H. J. M. (2015). Teachers' interpersonal role identity. *Scand. J. Educ. Res.* 59, 424–442. <https://doi.org/10.1080/00313831.2014.904428>
- van Manen, M. (1991). Reflectivity and the Pedagogical Moment: The Normativity of Pedagogical Thinking and Acting. *Journal of Curriculum Studies*, 23, 507-536. <http://dx.doi.org/10.1080/0022027910230602>
- van Manen, M. (2014). *Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. Left Coast Press. <https://doi.org/10.4324/9781315422657>
- van Manen, M. (2015). *Pedagogical tact: Knowing what to do when you don't know what to do*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315422855>
- Van Ryzin, M. J. (2010). Secondary school advisors as mentors and secondary attachment figures. *Journal of Community Psychology*, 38(2), 131-154.
- Verschueren, K., & Koomen, H. (2021). Dependency in teacher–child relationships: Deepening our understanding of the construct. *Attachment & Human Development*, 23(5), 481-489. <https://doi.org/10.1080/14616734.2020.1751986>
- Vervoort, E., Doumen, S., and Verschueren, K. (2015). Children's appraisal of their relationship with the teacher: Preliminary evidence for construct validity. *Eur. J. Dev. Psychol.* 12, 243–260. <https://doi.org/10.1080/17405629.2014.989984>
- Vizek Vidović, V., Vlahović-Štetić, V., Rijavec, M., Miljković. D. (2003). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP-VERN.

Vučković, K. (2024). *Odnos između učenika i učitelja nekada i sada* (Završni rad). Filozofski fakultet, Sveučilište u Rijeci. <https://repository.ffri.uniri.hr/islandora/object/ffri%3A4173>

Vukasović, A. (2001). *Pedagogija*. Zagreb: Školska knjiga.

Wang, M. T. i Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315–352. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>

Wang, X. (2023). Exploring positive teacher-student relationships: the synergy of teacher mindfulness and emotional intelligence. *Frontiers in Psychology*, 14, 1301786. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1301786>

Wardak, D., & Zeivots, S. (2025). Sensing Ethics in Postdigital Future Classrooms. *Postdigital Science and Education*, 1-17. <https://doi.org/10.1007/s42438-025-00563-y>

Watzlawick, P., Beavin, J., & Jackson, D. (1967). *Pragmatics of Human Communication*. New York: Norton.

Wehlage, G. G., Rutter, R. A., Smith, G. A., Lesko, N., & Fernandez, R. R. (1989). *Reducing the risk: Schools as communities of support*. Falmer Press.

Wentzel, K. R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 411–419. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.411>

Wentzel, K. R. (2004). Students' relationships with teachers as motivators of engagement in school: A multidimensional perspective. In J. M. Suls & L. Wheeler (Eds.), *Handbook of psychology: Volume 5. Personality and social psychology* (pp. 279–302). Wiley.

Wentzel, K. R. (2009). Students' relationships with teachers as motivational contexts. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 301–322). Routledge.

Wentzel, K. R. (2010). Students' relationships with teachers. U J. L. Meece & J. S. Eccles (Ur.), *Handbook of research on schools, schooling, and human development* (str. 75-91). Routledge.

Wentzel, K. R., Battle, A., Russell, S., & Looney, L. (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 35(3), 193–202. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.03.002>

- Wentzel, K. R. (2012). *Teacher-student relationships and adolescent competence at school*. In *Interpersonal relationships in education* (pp. 17-36). Brill. DOI:10.1007/978-94-6091-939-8_2
- Wentzel, K. R. (2016). "Teacher-student relationships," in *Handbook of Motivation at School*. eds. K. R. Wentzel and D. B. Miele (New York, NY: Routledge), 211–230. <https://doi.org/10.4324/9781315773384-18>
- Wharton, A. S. (2009). The sociology of emotional labor. *Annual Review of Sociology*, 35, 147-165. DOI:10.1146/annurev-soc-070308-115944
- White, K. M. (2016). "My teacher helps me": Assessing teacher-child relationships from the child's perspective. *Journal of Research in Childhood Education*, 30(1), 29-41. <https://doi.org/10.1080/02568543.2015.1105333>
- Williford, A. P., & Pianta, R. C. (2020). Banking time: A dyadic intervention to improve teacher-student relationships. *Student engagement: Effective academic, behavioral, cognitive, and affective interventions at school*, 239-250. DOI:10.1007/978-3-030-37285-9_13
- Woolley, M. E., & Bowen, G. L. (2007). In the context of risk: Supportive adults and the school engagement of middle school students. *Family relations*, 56(1), 92-104. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2007.00442.x>
- Wubbels, T., Créton, H. A., & Hooymayers, H. P. (1985). Discipline problems of beginning teachers, interactional teacher behaviour mapped out. *Abstracted in Resources in Education*, 20, 153. ERIC Document Reproduction Service No. ED260040.
- Wubbels, T. (1988). Undesirable Classroom Situations: A Systems Communication Perspective. *Interchange*, 19(2), 25-40. <https://doi.org/10.1007/BF01807255>
- Wubbels, T., Levy, J. i Brekelmans, M. (1997.), Paying attention to relationships. *The Changing Lives of Children*, 54(7): 82-86.
- Wubbels, T., Brekelmans, M., den Brok, P., Levy, J., Mainhard, T., & van Tartwijk, J. (2012) Let's make things better: Development in research on interpersonal relationships in education. In T. Wubbels, P. den Brok, J. van Tartwijk, & J. Levy (Eds.) *Interpersonal relationships in education: An overview of contemporary research* (pp. 225–250). Rotterdam, the Netherlands: Sense Publishers.

Xiang, D., Qin, G. & Zheng, X. (2022). *The Influence of Student-Teacher Relationship on School-Age Children's Empathy: The Mediating Role of Emotional Intelligence*. *Psychology Research and Behavior Management*, 15, 2735-2744. doi:10.2147/PRBM.S380689

Xie, F., & Derakhshan, A. (2021). A conceptual review of positive teacher interpersonal communication behaviors in the instructional context. *Frontiers in Psychology*, 12, 708490. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.708490>

Yu, M. V. B., Johnson, H. E., Deutsch, N. L., & Varga, S. M. (2018). "She calls me by my last name": Exploring adolescent perceptions of positive teacher-student relationships. *Journal of Adolescent Research*, 33(3), 332-362. <https://doi.org/10.1177/0743558416684958>

Zahed, A.B. i Moeni, M.K. (2010). Study of teacher-students interaction in teaching process and its relation with students' achievement in primary schools. *The Social Sciences*, 5(1), 55-59.

Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, NN 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 94/13, 152/14, 7/17, 68/18, 98/19, 64/20, 151/22

Zee, M., & Koomen, H. M. (2017). Similarities and dissimilarities between teachers' and students' relationship views in upper elementary school: The role of personal teacher and student attributes. *Journal of School Psychology*, 64, 43-60. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.04.007>

Žižanović, S., & Sablić, M. (2023). "Me as a teacher"—self-perception of students as teachers. In *Didactic Challenges IV: Futures Studies in Education* (pp. 244-255).

8. PRILOZI

PRILOG 1. Pitanja polustrukturiranog intervjua za učenike

UVOD:

- Što voliš najviše u svom srednjoškolskom obrazovanju? Što dobro funkcionira u tvojoj školi?

1. Kako bi ti definirao/la pojam pozitivni interpersonalni osobni odnos s nastavnikom?
2. Što za tebe znači imati povjerenja u nastavnika? Kako znaš u kojeg nastavnika možeš imati povjerenja? Možeš li reći da ti taj nastavnik pruža osjećaj sigurnosti? Pojasni.
3. Što za tebe znači fraza „oni nisu nastavnici, oni su prijatelji“?
4. S koliko si nastavnika tijekom svog obrazovanja imao/la pozitivan i dobar odnos, odnos koji je topao i prijateljski i pun povjerenja? Je li više takvih nastavnika ili onih s kojima si imao/la neutralne ili negativne odnose? Zašto misliš da je tome tako? Probaj usporediti osnovnu i srednju školu.
5. Reci mi nešto o nastavniku s kojim smatraš da imaš pozitivan odnos. Koje osobine, karakteristike i ponašanja njega/nju čine tom osobom s kojom si izgradio takav odnos? Što je sve utjecalo na vaš odnos?
6. Koje osobine najviše cijeniš kod tog nastavnika? Navedi tri osobine i rangiraj ih prema tome kako su utjecale na razvoj pozitivnog interpersonalnog osobnog odnosa s tim nastavnikom.
7. Koliku važnost pridaješ nastavnikovoj pažnji i zainteresiranosti koju pokazuje za tebe? Koliko ti je važno da nastavnik iskaže poznavanje tvojih sposobnosti, stavova, interesa, ambicija, namjera, želja, obitelji, zdravlja...?
8. Postoji li nešto što bi posebno istaknuo kao razlog zašto si baš s tim nastavnikom uspostavio pozitivan odnos?
9. Pojasni mi kako se ponašaš s/prema nastavniku s kojim imaš pozitivan odnos? Kako se on/a ponaša prema tebi? U čemu se razlikuje tvoje ponašanje prema nastavniku s kojim imaš pozitivan odnos od onoga s kojim imaš neutralan/negativan odnos?
10. Kako i kada je ta povezanost započela?

11. Je li se u određenom trenutku dogodio neki nesporazum ili sukob između vas i ako jest, kakav i koja je bila posljedica?
12. Je li taj nastavnik strog? U kojim situacijama pokazuje/je pokazivao/la strogoću? Kako percipiraš tu strogoću u smislu razvoja vašeg pozitivnog osobnog odnosa? Kako si se osjećao/la u takvim situacijama? Kako su takve situacije strogoće utjecale na tvoje mišljenje o tom nastavniku?
13. Možeš li se prisjetiti neke priče o svom nastavniku s kojim imaš pozitivan odnos?
14. Koje osobine treba imati nastavnik kojem bi se rado obratio/la da ti pomogne riješiti neki osobni problem? Sjećaš li se situacije kada si nastavniku predstavio neki svoj problem? Kako je on/ona reagirao/la? Jeste li uspjeli zajedno pronaći rješenje? Kako si se osjećao/la? Koliko ti je to značilo?
15. Koje je tvoje mišljenje o važnosti humora nastavnika u izgradnji dobrih/pozitivnih odnosa s učenicima?
16. Na koji način ti je taj nastavnik pomogao/la da se razviješ kao osoba? Kako je utjecao/la na razvoj tvojih socijalnih i emocionalnih vještina? Je li te i kako promijenio kao osobu?
17. Povezuju li se više muški učenici s muškim nastavnicima, a ženski sa ženskim nastavnicima, ili ne? O čemu misliš da to ovisi?
18. Zašto je važno moći se nekome otvoriti u školskom okruženju?
19. Koji su tvoji prijedlozi za poboljšanje odnosa učenika i nastavnika općenito?

ZAKLJUČAK: Imaš li za dodati još nešto što misliš da možda nismo pokrili o ovoj temi?

PRILOG 2. Pitanja polustrukturiranog intervjua za nastavnike

1. Kako bi definirali pojam „pozitivni interpersonalni osobni odnos s učenicima“? Što sve utječe na stvaranje takvog odnosa?

2. Koliko vam je važno da učenici imaju povjerenja u Vas? Moramo li uopće pridati neku važnost tome da nam se učenik može povjeriti i otvoriti u okruženju kao što je školsko, koje je prvenstveno namijenjeno učenju?
3. S koliko ste učenika tijekom svog obrazovanja imali pozitivan i dobar odnos, odnos koji je topao i prijateljski i pun povjerenja? Je li više takvih učenika ili onih s kojima ste imali neutralne ili negativne odnose? Zašto mislite da je tome tako?
4. Recite mi nešto o nekom učeniku s kojim smatrate da imate pozitivan odnos. Koje osobine, karakteristike i ponašanja njega/nju čine tom osobom s kojom ste izgradili takav odnos? Što je sve utjecalo na vaš odnos?
5. Koje osobine najviše cijenate kod tog učenika? Navedite tri osobine i rangirajte ih prema tome kako su utjecale na razvoj pozitivnog interpersonalnog osobnog odnosa s tim učenikom.
6. Kako i kada je ta povezanost započela? Koliko smatrate važnim utjecaj vremena na formiranje vašeg odnosa?
7. Je li se u određenom trenutku dogodio neki nesporazum ili sukob između vas i ako jest, kakav i koja je bila posljedica?
8. Smatrate li sebe strogim nastavnikom? U kojim situacijama pokazujete strogoću?
9. Možeš li se prisjetiti neke priče o učeniku s kojim imaš pozitivan odnos?
10. Sjećate li se situacije kada Vam je učenik predstavio neki svoj problem? Jeste li uspjeli zajedno pronaći rješenje? Koliko Vam je to značilo?
11. Koje je Vaše mišljenje o važnosti humora nastavnika u izgradnji dobrih/pozitivnih odnosa s učenicima?
12. Povezuju li se više muški učenici s muškim nastavnicima, a ženski sa ženskim nastavnicima, ili ne? O čemu mislite da to ovisi?
13. Je li i Vaše pozitivno iskustvo u obrazovanju s određenim nastavnikom utjecalo na to da postanete nastavnik s kojim učenicima stvaraju PIO ili baš suprotno?
14. Koji su Vaši prijedlozi za poboljšanje odnosa učenika i nastavnika općenito?

PRILOG 3. Potvrda o lektoriranoj doktorskoj disertaciji

IZJAVA LEKTORA

Ime i prezime lektora

Zvanje lektora

Adresa lektora

E-adresa lektora

Mobitel lektora

IZJAVA LEKTORA HRVATSKOG JEZIKA

u postupku predaje doktorskog rada na ocjenu

Izjavljujem da je doktorski rad _____

_____ autora

_____ lektoriran i usklađen s pravilima hrvatskog
standardnog jezika.

Potpis lektora

Osijek, _____

Popis slika

Slika 1. Triangulacija teorijskih okvira.....	3
Slika 2. Mikrosustav kao dio Bronfenbrennerove teorije ekoloških sustava (prema A'yun i sur., 2024).....	5
Slika 3. Model interpersonalnog ponašanja nastavnika (prema Wubbels i sur., 2012)	8
Slika 4. Model interpersonalnog ponašanja učenika (prema de Vries, 2010).....	11
Slika 5. Obilježja osobnog i profesionalno-društvenog odnosa (Bush, 1954, prema Bratanić, 1993).....	24
Slika 6. Vrste odnosa (Connective instruction) (prema Martin, 2014)	26
Slika 7. Komunikacijske vještine prijateljstva (prema Burleson i Samter, 1990).....	34
Slika 8. Kako formirati uspješne odnose s učenicima (prema Coristine, S. i sur, 2022). <i>The importance of student-teacher relationships</i>	38
Slika 9. Nastavnikovi mentalni modeli interakcije s učenicom (Pianta i sur., 2003)	62
Slika 10. Tema 1. Domena obilježja osoba u interpersonalnim odnosima učenika i nastavnika	88
Slika 11. Tema 2. Domena iskustva u/s (pozitivnim) interpersonalnim osobnim odnosima.	118
Slika 12. Tema 3. Domena obilježja dijadnih odnosa.....	148

Popis tablica

Tablica 1. Sudionici (škola, šifre sudionika po školama, nastavnici sudionici po školama).....	77
Tablica 2. Kategorija 1.1. Nastavnik u učionici.....	89
Tablica 3. Kategorija 1.2. Nastavnik unutar i izvan nastavnog okruženja.....	96
Tablica 4. Kategorija 1.3. Nastavnik i učenik unutar i izvan nastavnog okruženja	106
Tablica 5. Kategorija 2.1. Osobno iskustvo učenika u/s (pozitivnim) interpersonalnim osobnim odnosima	119
Tablica 6. Kategorija 2.2. Osobno iskustvo nastavnika u/s (pozitivnim) interpersonalnim osobnim odnosima	124
Tablica 7. Kategorija 2.3. Što sve utječe na formiranje (pozitivnog) interpersonalnog osobnog odnosa.....	132
Tablica 8. Kategorija 2.4. Vrste interpersonalnih odnosa učenika i nastavnika ..	141
Tablica 9. Kategorija 3.1. Vremenski kontekst.....	150
Tablica 10. Kategorija 3.2. Čimbenici dijadnog odnosa.....	158
Tablica 11. Kategorija 3.3. Komunikacija između učenika i nastavnika.....	165
Tablica 12. Kategorija 3.4. Utjecaj nastavnika na razvoj učenika.....	173

ŽIVOTOPIS

Ena Stevović Havaić rođena je 14. travnja 1989. godine u Rijeci. U rodnom gradu završila je OŠ Ivana Zajca te prva tri razreda Prve sušačke hrvatske gimnazije, jezični smjer. Četvrti razred srednje škole Burkburnett završava u saveznoj državi Texas u Sjedinjenim Američkim Državama, kao dobitnica akademskog pisma savezne države Texas za izuzetna akademska postignuća. Nakon povratka u Hrvatsku, upisuje Pravni fakultet u Rijeci kojeg završava 2013. godine s titulom magistre prava i Dekanovom nagradom za izvrstan uspjeh. Iste godine na Moot Court natjecanju u Ljubljani izabrana je za najbolju govornicu/tužiteljicu natjecanja od strane Europskih sudaca za ljudska prava. Iste godine započinje radni staž u odvjetničkom uredu kao odvjetnička vježbenica, te se nakon godinu dana odlučuje polagati Cambridge Proficiency in English (C2) te postaje stalni sudski tumač za engleski jezik. Godinu dana radi kao službena prevoditeljica međunarodnog specijalističkog studija Kriminalističko istraživanje na Sveučilištu u Rijeci. Dvije godine kasnije, 2015. godine upisuje nastavnički modul na Filozofskom fakultetu u Rijeci – smjer Engleski jezik i književnost/Pedagogija, kojeg završava 2017. godine. Radni staž provela je u Prvoj riječkoj hrvatskoj gimnaziji te Prvoj sušačkoj hrvatskoj gimnaziji kao nastavnica engleskog jezika, OŠ Rikarda Katalinića Jeretova u Opatiji kao stručna suradnica pedagoginja, te Hotelijersko-turističkoj školi Opatija kao nastavnica pravnih predmeta (Politike i gospodarstva i Gospodarskog prava). Najveći dio radnog staža, kao nastavnica engleskog jezika, provodi u Tehničkoj školi Rijeka, tijekom čega napreduje u zvanje profesora mentora. Upisuje doktorski studij Pedagogije 2021. godine na Filozofskom fakultetu u Rijeci, te se nakon odrađene dvije godine studija prebacuje na doktorski studij Pedagogije i kulture suvremene škole 2023. godine na Filozofskom fakultetu u Osijeku. Trenutno je zaposlena kao nastavnik engleskog jezika u Željezničkoj tehničkoj školi Moravice.

Popis aktivnosti tijekom poslijediplomskog studija:

- aktivno sudjelovanje na međunarodnoj znanstvenoj konferenciji »Inovativni pristupi u odgoju i obrazovanju« u Osijeku, studeni 2024. godine s temom *Intuition as a core of pedagogical tact – how important is it in education?*

- aktivno sudjelovanje na međunarodnoj znanstvenoj konferenciji RCEN London u lipnju 2023. godine s temom *Pedagogical tact as one of the precursors of a positive teacher-student relationship*
- osmišljavanje i vođenje radionica *Tips & tricks razredništva* na Filozofskom i Učiteljskom fakultetu u Rijeci, svibanj 2023.

Popis objavljenih radova tijekom poslijediplomskoga studija:

- Stevović, E. (2021). Adult learners' perspectives on oral error correction in the EFL classroom. *Andragoški glasnik: Glasilo Hrvatskog andragoškog društva*, 25(1-2 (41)), 22-38.
- Stevović, E. (2022). Montessori dijete–vodič za roditelje znatiželjnih i odgovornih ljudskih bića. *Odgojno-obrazovne teme*, 5(2), 195-201.
- Stevović Havaić, E. (2023). Montessori metoda odgoja i obrazovanja–pregled istraživanja od 2017. do 2022. godine. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 164(1-2), 121-144.
- Stevović Havaić, E. (2025). Interpersonalni odnosi u srednjim školama: rizična ponašanja učenika u svjetlu pozitivnih odnosa s nastavnicima. *Acta Iadertina*, 22(1), 7-34.