



PRIDONOSE LI OSOBNE KARAKTERISTIKE NASTAVNIKA VRSTI INTERAKCIJE KOJU OSTVARUJU SA SVOJIM UČENICIMA?

Slavica ŠIMIĆ ŠAŠIĆ, Izabela SORIĆ
Sveučilište u Zadru, Zadar

UDK: 37.064.2

Izvorni znanstveni rad

Primljeno: 20. 3. 2009.

Neke osobne karakteristike nastavnika i ponašanja nastavnika povezani su s učeničkim uspjehom. Transakcijski model procesa poučavanje – učenje (Huitt, 1995.) pretpostavlja da osobne karakteristike nastavnika utječu na uspjeh u učenju, i to ponašanjem samoga nastavnika. Stoga je cilj ovog istraživanja bio provjeriti prediktivnu vrijednost nekih osobnih karakteristika nastavnika za njegova ponašanja, odnosno za komponente interakcije nastavnik – učenik. Nastavnici stranih jezika u srednjim školama ispunili su nekoliko skala i upitnika ličnosti te na Skali interakcije učenik – nastavnik (Šimić Šašić, 2008.) i Upitniku podrške nasuprot izazovu u razrednoj interakciji (Mariani, 1997.) procijenili kakvu vrstu interakcije ostvaruju sa svojim učenicima. Pokazalo se da individualne karakteristike nastavnika pridonose objašnjenju pojedinih komponenti interakcije nastavnik – učenik, i to: samoefikasnost u angažiranju učenika objašnjava strategije aktivnoga poučavanja i visoku podršku / visoki izazov, samoefikasnost u strategijama poučavanja visoka očekivanja od učenika. Spol nastavnika, dob i perfekcionizam objašnjavaju autoritaran stil rukovođenja; zadovoljstvo poslom, samoefikasnost u angažiranju učenika i perfekcionizam pridonose objašnjenju negativnoga nastavničkog stava prema poučavanju, dok samo perfekcionizam pridonosi objašnjenju niske podrške i niskog izazova.

Ključne riječi: interakcija nastavnik – učenik, osobne karakteristike, samoefikasnost, perfekcionizam, impulzivnost, zadovoljstvo poslom



Slavica Šimić Šašić, Sveučilište u Zadru, Ulica dr. Franje Tuđmana 24i, 23 000 Zadar, Hrvatska.
E-mail: ssmic@unizd.hr

UVOD

Utjecaj nastavnika na školsko dostignuće učenika tema je o kojoj se u okviru edukacijske psihologije počelo raspravljati vrlo rano (Kratz, 1896., prema Shuell, 1996.). Jesu li (i koje) karakteristike nastavnika povezane s učeničkim uspjehom u školi, raspravljalo se u okviru istraživanja "efikasne nastave", "učinkovitosti nastavnika" te "proces-produkt" istraživanja.¹ U početku takva istraživanja nisu davala željene rezultate, jer se nije uspjelo povezati ni jedno nastavnikovo ponašanje s uspjehom učenika. Značajniji napredak ostvaren je kada se istraživački interes s individualnih karakteristika nastavnika pomaknuo prema nastavničkim ponašanjima u nastavi i kada su pokazatelji globalnog učinka kod učenika zamijenjeni direktnijim mjerama dostignuća (npr. angažman u učenju, specifične vještine čitanja, pisanja, rješavanja problema, motivacijska orijentacija, samopoštovanje, anksioznost i sl.) (Brophy, 1986.).

Jedan od novijih modela na ovom području, koji nastoji sistematizirati varijable koje se dovode u vezu s učeničkim uspjehom, jest transakcijski model procesa poučavanja – učenje (Huitt, 1995.). Prema ovom modelu, varijable povezane sa školskim uspjehom podijeljene su u četiri kategorije: varijable konteksta, ulazne varijable, varijable razrednih procesa i izlazne varijable. Izlazne varijable, odnosno vještine ili rezultati učenja, središte su modela (Huitt, 2003.), jer su varijable u svim ostalim kategorijama uzete kao njihovi prediktori, tj. dovode se u vezu s njima. Kategorija izlaznih varijabli uključuje osnovne vještine (poput čitanja, pisanja i sl.), kreativno mišljenje, donošenje odluka, rješavanje problema, osobne kvalitete (odgovornost, samopoštovanje i sl.) te neke druge vještine (poput interpersonalnih vještina / rad u timu, upotrebe informacija i sl.). Druga važna kategorija u ovom modelu jest skupina varijabli razrednih procesa. Ova kategorija uključuje ponašanja nastavnika i ponašanja učenika u razredu, kao i razrednu klimu i odnos između nastavnika i učenika. Ponašanja nastavnika uključuju planiranje (pripremu za razrednu interakciju), rukovođenje (uspostavljanje kontrole nad razredom) i poučavanje (usmjeravanje procesa učenja), a ponašanja učenika odnose se na sve aktivnosti učenika u razredu (npr. vrijeme akademskog učenja). Treća kategorija varijabli u transakcijskom modelu, ulazne varijable, odnosi se na kvalitete i karakteristike koje nastavnici i učenici donose sa sobom u razred. I u ovoj kategoriji varijabli razlikuju se dvije podkategorije: karakteristike nastavnika (kao što su vrijednosti i vjerovanja, znanja, sposobnosti mišljenja, komunikacijske vještine, vještina poučavanja i osobina ličnosti te poznavanje nastavnoga sadržaja, principa ljudskog razvoja, teorija učenja i procesa poučavanja/učenje) i karakteristike učenika (navike učenja, stil

učenja, dob, spol, rasna i etnička pripadnost, motivacija te moralni, socioemocionalni, kognitivni i razvoj ličnosti). Na kraju, u kategoriji konteksta uključene su sve one varijable izvan razreda koje mogu utjecati na nastavnika, učenika, na razredne procese i u konačnici na ishode učenja, odnosno učenički uspjeh. U to ulaze karakteristike škole (veličina, organizacijska struktura) i školski procesi (rukovođenje školom, klima u školi), obitelj (obrazovanje roditelja, prihodi / socioekonomski status, količina knjiga u kući, akademska očekivanja), zajednica (veličina, regija), vršnjačke skupine, politika države, globalno okruženje (pokretljivost društva u informatičkom vremenu) itd.

Prema transakcijskom modelu procesa poučavanje – učenje, varijable razrednih procesa, odnosno ponašanje nastavnika i ponašanje učenika, najdirektnije su povezane s učeničkim uspjehom. Nastavničko ponašanje izravno utječe na ponašanja učenika (npr. vrijeme akademskog učenja), a ponašanja učenika izravno su povezana s mjerama učeničkog uspjeha. Individualne karakteristike nastavnika djeluju na ponašanja nastavnika, pa tako utječu i na ponašanja učenika, odnosno na njihov uspjeh.

Razni su autori (Rosenshine i Furst, 1973., prema Shuell, 1993.; Brophy, 1986.; Darling-Hammond, 2000.) pokušali na jednom mjestu objediniti rezultate istraživanja varijabli za koje se pretpostavilo da su indikativne za nastavničku kompetenciju, a čije su se relacije s učenjem, odnosno s učeničkim uspjehom, istraživale. U nastavku ćemo kratko nabrojiti te varijable i opisati njihov odnos s mjerama učeničkog uspjeha.

Istraživanja povezanosti opće akademske sposobnosti (engl. *general academic ability*) i inteligencije nastavnika s dostignućem učenika nisu dala značajne korelacije, ali se pokazala povezanost učeničkog uspjeha i nastavnikove verbalne sposobnosti. Pretpostavlja se da je verbalna sposobnost osjetljivija mjera nastavničke sposobnosti priopćavanja ideja na jasniji i uvjerljiviji način nego opće sposobnosti (Darling-Hammond, 2000.). Rosenshine i Furst (1973., prema Shuell, 1996.) navode da je jasnoća kao karakteristika nastavnika u smislu organizacije nastavnoga sadržaja jedna od varijabli za koje su utvrđeni značajni i/ili konzistentni pozitivni rezultati. Slično, Brophy (1986.) izvještava da su učenici postizali bolje rezultate u učenju kad su nastavnikova izlaganja bila jasna i kad su informacije bile dobro strukturirane i kad su logično slijedile jedna drugu. Svi ovi navodi potkrepljuju ideje kognitivnih psihologa o važnosti organizacije i strukturiranja sadržaja.

Pod nastavničkim kvalifikacijama obično se razumijevala kombinacija poznavanja predmetnoga sadržaja i poznavanja procesa poučavanja i učenja. Stoga je razumljiva pretpostav-

ka da i one neizravno utječu na učenje. Međutim, povezanost učeničkog uspjeha i nastavničkoga poznavanja predmetnoga sadržaja nije se pokazala konzistentnom. Pretpostavlja se da je tako zato što poznavanje predmetnoga sadržaja pozitivno utječe na razinu temeljne kompetencije u predmetu, međutim, korist od stručnosti u predmetnom sadržaju ne povećava se kada prijeđe minimalnu razinu koju zahtijeva plan i program. Nešto konzistentniji i jači rezultati utvrđeni su za utjecaj nastavnčkog usavršavanja na njegovu efikasnost i njegov utjecaj na učenje učenika koje poučava. Istraživanja utjecaja nastavnčkog iskustva na učenje njegovih učenika potvrdila su relaciju između nastavničke efikasnosti i godina iskustva, međutim, povezanost nije uvijek bila značajna i linearna. Mnoge su studije pokazale da su neiskusni nastavnici (oni s manje od tri godine iskustva) obično manje efikasni nego stariji nastavnici te da se korist od iskustva stabilizira nakon pete godine nastavnčkog rada (prema Darling-Hammond, 2000.).

Istraživanja nastavnčkih osobina ličnosti dala su nekoliko konzistentnih nalaza. Utvrđena je pozitivna povezanost između učeničkog uspjeha i nastavničke fleksibilnosti, kreativnosti ili adaptabilnosti. Uspješni nastavnici nastoje primijeniti razne strategije poučavanja i stilove interakcije, a ne pojedinačne, rigidne pristupe. Nadalje, takvi nastavnici svoje poučavanje prilagođuju sposobnostima i potrebama učenika, kao i zahtjevima nastavnih ciljeva, služeći se pri tome raznim metodama poučavanja, tipovima testova te nastavnim sredstvima, materijalima i aktivnostima (Doyle, 1985.; prema Darling-Hammond, 2000.).

Entuzijizam kao karakteristika nastavnika odnosi se najčešće na procjenu nastavnika na dimenziji "jednoličan nasuprot stimulirajući" te na procjene njegove uključenosti i uzbuđenja tijekom poučavanja, čestinu pokreta, gesti i boje glasa. Ova varijabla vezuje se uz sposobnost kreiranja i prilagođavanja strategija poučavanja, a često se razmatra zajedno s tzv. profesionalnosti nastavnika, odnosno njegovom orijentiranošću na zadatak poučavanja. Efikasniji su oni nastavnici koji su usredotočeni na nastavni sadržaj i vještine učenja te najviše vremena posvećuju akademskim aktivnostima (Brophy, 1986.; Darling-Hammond, 2000.).

Istraživanja pokazuju da na učeničko dostignuće utječu i stavovi i očekivanja nastavnika. Uspjeh je najveći kod nastavnika koji nastavu smatraju temeljem svoje uloge i koji od učenika očekuju svladavanje sadržaja (Brophy, 1986.). U istraživanju koje su provele Šimić i Sorić (2004.) pokazalo se da se osobine ličnosti nastavnika (u smislu dimenzija iz petofaktorskoga modela ličnosti te lokus kontrole i dimenzije samoaktualizacije) javljaju kao prediktori nastavnčkih osjećaja, stavova i očekivanja u procjeni učeničkih znanja.

Huitt (2003.) u transakcijskom modelu procesa poučavanja – učenje naglašava da je nastavnička samoefikasnost najvažnija karakteristika nastavnika koja omogućuje predviđanje nastavnčkoga ponašanja u razredu i učeničkog uspjeha. Nastavnički osjećaj efikasnosti pokazao se kao konstrukt koji je visoko pozitivno povezan s učeničkim uspjehom, motivacijom i osjećajem efikasnosti kod učenika (Tschannen-Moran i sur., 1998.). Ross i Bruce (2007.) navode da nastavnici s višim osjećajem samoefikasnosti češće rabe nove ideje, pristupe i strategije poučavanja, da pristupaju rukovođenju razredom stimulatивно, poštujući učeničku autonomiju, a da smanjuju nadzor i kontrolu nad učenicima, pružaju specifičnu pomoć učenicima slabijih sposobnosti, nastoje modificirati učeničke percepcije vlastitih akademskih sposobnosti u pozitivnom smjeru, postavljaju ostvarive ciljeve i ustrajni su u suočavanju s učeničkim neuspjehom.

Osjećaj samoefikasnosti utječe na napor koji nastavnici ulažu u poučavanje, ciljeve koje odabiru i razinu aspiracije. Stoga su nastavnici s jakim osjećajem samoefikasnosti otvoreni za nove ideje, skloniji su eksperimentirati novim metodama kako bi zadovoljili potrebe svojih učenika te pokazuju višu razinu planiranja i organizacije. Visoka percepcija vlastite efikasnosti omogućuje nastavnicima da budu manje kritični kada učenici griješe i da rade dulje s učenicima koji se trude. Nastavnici s višim osjećajem efikasnosti pokazuju više poleta prilikom poučavanja, osjećaju veću obvezu prema poučavanju i vjerojatnije je da će ostati u nastavničkom poslu (Tschannen-Moran i sur., 1998.). K tome, Fives (2003.) nalazi da nastavnici s visokim osjećajem efikasnosti pokazuju ljubav prema poučavanju, osjećaju obvezu da posao obavljaju profesionalno te su općenito zadovoljniji svojim poslom.

U terminima transakcijskoga modela procesa poučavanja – učenja, interakcija obuhvaća varijable razrednih procesa koje se pak najdirektnije dovode u vezu s učeničkim uspjehom. Istraživanja na tom području dugo su bila usmjerena na izolirane aspekte tih interakcija, kao što su: komunikacija, metode poučavanja, vjerovanja, podrška i izazov u interakciji, stil rukovođenja razredom, povratna informacija, socijalno-emocionalno ozračje itd. Rezultati tih istraživanja pokazali su da se kombiniranjem raznih metoda i strategija poučavanja postiže veća kvaliteta učenikova znanja, vještina, umijeća i sposobnosti, a sve se to događa u kontekstu aktivnoga poučavanja (Robson, 1998.). Reeve i Jang (2006.) zaokružuju rezultate ranijih istraživanja, koja su uspoređivala učenike čiji nastavnici podržavaju njihov osjećaj autonomije i učenike koje njihovi nastavnici kontroliraju. Učenici koje nastavnici podupiru ne samo da percipiraju veću autonomiju nego i pozitivnije funkcioniraju u smislu njihova angažmana u razredu, emocional-

nosti, kreativnosti, intrinzične motivacije, psihološke dobrobiti, razumijevanja pojmova, akademskoga dostignuća i upornosti u školi.

Poznato je da su grupe s autoritarnim stilom rukovođenja najproduktivnije u smislu uspješnosti izvođenja zadatka (Andrilović i Čudina-Obradović, 1996.), dok su grupe s autoritativnim voditeljima nešto manje efikasne u izvođenju zadatka, ali u njima vladaju prijateljski odnosi i zadovoljstvo obavljanjem zadatka. Permisivan i indiferentan stil rukovođenja nisu uspješni ni po jednom kriteriju, a posljedice ovih stilova rukovođenja jesu slaba uspješnost u izvođenju zadatka i nezadovoljstvo izvođenjem zadatka, kao i loši međuljudski odnosi (Vizek-Vidović i sur., 2003.). Brekermans i suradnici (1993.; prema Rickards i sur., 2003.) navode da direktivni, autoritativni i tolerantni nastavnici ostvaruju više "stvarnog" učenja, u kojem su učenici aktivni i sudjeluju, nego nastavnici s drugim tipovima međuljudskih odnosa.

Interakcija s učenicima jedan je od korelata nastavničkoga zadovoljstva poslom. Nekoliko istraživanja došlo je do podatka da nastavnici interakciju s učenicima, kao aspekt poučavanja, procjenjuju najpozitivnijom (Kim i Loadman, 1994.; Klecker i Loadman, 1997.), što sugerira da je rad s učenicima važan aspekt zadovoljstva nastavničkim poslom među nastavnicima svih dobnih skupina.

Na osnovi svih opisanih istraživanja moglo bi se pretpostaviti da karakteristike nastavnika na učenički uspjeh možda više djeluju kroz vrstu interakcije koju nastavnik ostvaruje sa svojim učenicima nego što direktno pridonose tom uspjehu. Polazeći od ove pretpostavke, proveli smo istraživanje kojemu je cilj bio utvrditi prediktivnu vrijednost nekih individualnih karakteristika nastavnika (rigidnost, perfekcionizam, impulzivnost, samoefikasnost) za razne komponente interakcije nastavnik – učenik. Pretpostavili smo da bi tzv. "negativne" karakteristike ličnosti (niska samoefikasnost, visoka rigidnost, perfekcionizam i impulzivnost) mogle biti povezane s "negativnim" ponašanjima nastavnika (autoritaran stil rukovođenja, niska podrška i izazov nastavnika u interakciji s učenicima), i obrnuto, da bi "pozitivne" osobine ličnosti (visoka samoefikasnost, niska rigidnost, perfekcionizam i impulzivnost) mogle biti povezane s pozitivnim ponašanjima nastavnika u razredu (visoka podrška i izazov nastavnika u interakciji s učenicima, aktivno poučavanje itd.).

Zbog kompleksnosti cjelokupnoga procesa poučavanje – učenje, odnosno kompleksnosti svih pojedinačnih varijabli uključenih u ovaj proces, većina dosadašnjih istraživanja varijable relevantne za ovaj proces zahvaćala su ili pojedinačno ili u odnosu tek s nekoliko drugih relevantnih varijabli (prema Brophy, 1986.; Darling-Hammond, 2000.; Assor i sur., 2005.; Ryan

i Deci, 2000.; Brekermans i sur., 1993., itd.). U realnoj školskoj situaciji, premda su ove varijable teoretski različiti konstrukti, one su najčešće međusobno povezane i ostvaruju zajednički efekt na konačni rezultat procesa učenje – poučavanje. Interakcija učenik – nastavnik uključuje, kao dio ukupnih razrednih procesa, razne komponente odnosa u koje učenici i nastavnici stupaju tijekom procesa učenje – poučavanje. U tom smislu pokušali smo uključiti u istraživanje veći broj karakteristika nastavnika i provjeriti njihovu prediktivnu vrijednost za više komponenti interakcije koju ti nastavnici u razrednom kontekstu ostvaruju sa svojim učenicima (strategije poučavanja, stav prema poučavanju, stil rukovođenja razredom, očekivanja, podrška i izazov).

METODA

Ispitanici

Ispitivanje je provedeno na uzorku srednjoškolskih nastavnika stranoga jezika. Uzorak je uključivao 123 nastavnika srednjih strukovnih škola i gimnazija od 24 do 63 godine. Prosječna dob ispitanika bila je 42 godine ($M=42,31$; $SD=10,14$). Prosječan broj godina nastavničkoga staža bio je 15 ($M=14,87$; $SD=9,72$), a raspon od 0 do 35 godina. Kako se može i očekivati, 87,80% uzorka čine žene (108), dok je samo 8,13% (15) muškaraca.

Mjerni instrumenti

Strukturirani upitnik osobnih podataka

Strukturiranim upitnikom osobnih podataka prikupljeni su podaci o spolu, dobi, godinama nastavničkoga staža te stranom jeziku koji nastavnik predaje. Osim toga, nastavnici su procjenjivali svoje zadovoljstvo nastavničkim poslom (na skali Likertova tipa od 1 – uopće ne do 5 – potpuno).

Skale za mjerenje nekih karakteristika ličnosti nastavnika

Burnsova skala perfekcionizma (Burns, 1980.; prema Ivanov i Pe-nezić, 2004.) – sastoji se od 10 čestica i mjeri sebi usmjeren perfekcionizam ("Neuspjeh u nečemu važnom čini me slabijom osobom"). Ispitanici na skali od 5 stupnjeva trebaju procijeniti koliko se slažu sa svakom od navedenih tvrdnji. U našem istraživanju skala je skraćena, jer tri čestice nisu bile dovoljno zasićene ekstrahiranim faktorom (faktorska analiza metodom zajedničkih faktora s koeficijentom multiple determinacije kao procjenom komunaliteta) i nisu imale zadovoljavajuću korelaciju s ukupnim rezultatom na skali (veću od 0,30). Unutarnja pouzdanost (Cronbach-alpha) ovako skraćene skale iznosila je 0,76.

Breskinova skala rigidnosti (Breskin, 1968.; prema Proroković, 2004.) neverbalna je skala rigidnosti, koja se sastoji od 15

čestica, odnosno vizualno različitih parova simbola koji su, u smislu perceptivne organizacije, konstruirani prema gestalt-načelima te "zakonima" pregnantnosti. Prema zakonu pregnantnosti, odnosno zakonu dobre figure, vidni sustav tijekom percepcije djeluje tako da od svih mogućih likova prvo i najlakše uočava najjednostavniji i najpostojaniji (Judaš i Kostović, 1997.). Jedan od simbola u paru "poštuje" ova načela, a drugi ih "krši" (tendencija k jednostavnosti oblika, tendencija ka "kompletnosti oblika" i sl.). Zadatak ispitanika jest označiti simbol koji mu se više sviđa. Kao i u nekim ranijim istraživanjima (Proroković, 2004.), četiri čestice (1., 4., 12. i 14.) nisu se pokazale dovoljno zasićenima ekstrahiranim faktorom, pa su izuzete iz daljnjih analiza. Koeficijent unutarnje pouzdanosti skraćene skale iznosio je na našem uzorku 0,77.

Podskala impulzivnosti iz EPQ-IVE/A (Eysenck i Eysenck, 1994.) mjeri abnormalni ili patološki aspekt sklonosti rizičnom ponašanju, koji uključuje i izostanak planiranja i predviđanja posljedica aktivnosti. Upitnik se sastoji od 19 pitanja, na koja ispitanici odgovaraju sa DA ili NE (npr. "Učinite li obično ili kažete nešto bez mnogo razmišljanja?"). Ukupan rezultat formira se zbrajanjem bodova za svaki odgovor prema ključu za bodovanje, a viši rezultat upućuje na višu impulzivnost.

Skala nastavničkog osjećaja samoefikasnosti (Tschannen-Moran i Woolfolk Hoy, 2001.) mjeri procjenu samoefikasnosti nastavnika u tri aspekta: u angažiranju učenika, poučavanju i rukovođenju razredom. Skala ima 24 tvrdnje (po osam za svaku podskalu). Ispitanici su procjenjivali koliko su uspješni u rješavanju navedenih problema i situacija skalom od devet stupnjeva, gdje 1 znači "ni malo", a 9 "jako, potpuno". Jednofaktorska struktura svih triju podskala potvrđena je i na ovom uzorku i sve tri podskale imale su zadovoljavajuće visoku unutarnju pouzdanost (samoefikasnost u angažiranju učenika – 0,86, samoefikasnost u strategijama poučavanja – 0,87 i samoefikasnost u rukovođenju razredom – 0,93).

Skale za mjerenje komponenti interakcije nastavnik – učenik

Skala interakcije nastavnik – učenik (Šimić Šašić, 2008.). Polazište za konstrukciju ove skale za mjerenje interakcije nastavnik – učenik autorica je našla u nekoliko modela i mjernih instrumenata na engleskom govornom području, a koji su zahvaćali razne aspekte te interakcije. Skala je uključivala sljedeće podskale:

1. Strategije aktivnoga poučavanja – podskala se sastoji od 16 tvrdnji koje se odnose na maksimaliziranje interakcije između učenika i nastavnika ("Moji su učenici aktivno uključeni u nastavu"), među učenicima ("Moji učenici često poučavaju jedni druge") te između učenika i nastavnoga sadržaja (npr. "Povezujem gradivo koje predajem sa spoznajama koje

su učenici stekli u drugim predmetima"). Podskala ima jednofaktorsku strukturu, a Cronbach-alpha koeficijent na ovom uzorku iznosio je 0,87.

2. Autoritaran stil rukovođenja – uključuje 9 tvrdnji koje opisuju interakcije tipične za autoritarnoga nastavnika koji dominira, kontrolira i često kažnjava svoje učenike (npr. "Ja sam taj koji kontrolira situaciju u razredu"). I ova se skala pokazala jednofaktorskom, zadovoljavajuće unutarnje pouzdanosti od 0,78.

3. Negativan stav nastavnika prema poučavanju – sastoji se od 7 tvrdnji koje se odnose na negativan stav nastavnika prema procesu poučavanja i učenja, praćen negativnim emocijama (npr. "Naučiti učenike organizaciji i efikasnom raspoređivanju vremena nije moj posao, odnosno, nemam dovoljno vremena za to"). Iako jednofaktorska, po strukturi je ova podskala pokazala nešto manju, ali još uvijek dovoljnu, unutarnju pouzdanost od 0,66.

4. Visoka očekivanja nastavnika od učenika – sastoji se od 6 tvrdnji koje opisuju visoke kriterije i očekivanja nastavnika od učenika pri procjenjivanju njihovih znanja (npr. "Da bi dobio pet, učenik mora znati sve"). I ova je podskala jednofaktorska i zadovoljavajuće unutarnje pouzdanosti (Cronbach-alpha 0,73).

Upitnik podrške nasuprot izazovu u razrednoj interakciji (Support vs challenge in classroom interaction questionnaire, Mariani, 1997.) – mjeri nastavničku potporu i izazov u interakciji s učenicima. Upitnik se sastoji od dvadeset tvrdnji, od kojih se deset odnosi na podršku (npr. "Ohrabrujem učenike da sami otkriju 'pravila' u gradivu koje uče"), a deset na izazov (npr. "Potičem učenike da raspravljaju o tome što su postigli i o načinu na koji su do toga došli"). Nastavnici su trebali procijeniti koliko se svaka tvrdnja odnosi na njih skalom od 5 stupnjeva, gdje 1 znači "uopće se ne odnosi", a 5 "potpuno se odnosi".

Skala je adaptirana i primijenjena na hrvatskoj populaciji (Šimić Šašić, 2008.). Na osnovi rezultata faktorske analize formirane su dvije podskale koje su se sadržajno razlikovale od onih u originalnoj verziji upitnika: zadovoljavajuća zasićenja prvim faktorom pokazale su tvrdnje formulirane u pozitivnom smjeru, odnoseći se na visoku podršku i visok izazov koji nastavnik potiče u razrednoj interakciji, dok su zadovoljavajuća zasićenja na drugom faktoru imale tvrdnje u negativnom smjeru, odnosno tvrdnje koje su opisivale nisku podršku i nizak izazov u razrednoj interakciji. Formirane su dvije podskale: Visoka podrška / visok izazov i Niska podrška / nizak izazov,² a unutarnja pouzdanost ovih podskala na ovom uzorku iznosila je 0,72, odnosno 0,71.

Postupak ispitivanja

Nastavnici stranih jezika (engleskog, talijanskog, njemačkog, latinskog) u srednjim školama na području Zadra, Splita, Makarske, Zagreba, Knina i Paga ispunjavali su upitnik individualno, a vrijeme potrebno za ispunjavanje upitnika iznosilo je oko 20 minuta. Ispitanici su zamoljeni za suradnju, objašnjena im je svrha istraživanja i zajamčena anonimnost.

REZULTATI

Ovim istraživanjem pokušali smo utvrditi koliko su neke od individualnih karakteristika nastavnika prediktivne za pojedinu komponentu interakcije koju on ostvaruje sa svojim učenicima. Osobne karakteristike nastavnika zahvaćene ovim istraživanjem bile su spol, dob, duljina radnoga staža, zadovoljstvo poslom, percepcija vlastite nastavničke samoefikasnosti, perfekcionizam, rigidnost i impulzivnost, a komponente interakcije nastavnik – učenik: strategije aktivnoga poučavanja, autoritaran stil rukovođenja, negativan stav nastavnika prema poučavanju, visoka očekivanja nastavnika od učenika te visoka podrška / visok izazov i niska podrška / nizak izazov u razrednoj interakciji. Kako bismo odgovorili na postavljeni problem istraživanja, provedene su stupnjevite regresijske analize (*backward* metodom) s individualnim karakteristikama nastavnika kao prediktorskim, a komponentama interakcije nastavnik – učenik kao kriterijskim varijablama. U Tablici 1 prikazane su korelacije među ispitivanim varijablama, a u Tablici 2 rezultati regresijskih analiza.

Jedinim značajnim prediktorom među ispitivanim varijablama za Strategije aktivnoga poučavanja pokazao se osjećaj samoefikasnosti nastavnika u angažiranju učenika. Što su više nastavnici sebe percipirali efikasnim u angažiranju svojih učenika, to su više rabili aktivne strategije u poučavanju učenika. Ovaj je prediktor objašnjavao 32% varijance kriterijske varijable. Za Autoritaran stil rukovođenja u razredu značajni i pozitivni prediktori bili su spol, dob i perfekcionizam. Ove tri varijable objašnjavale su 16% varijance autoritarnoga nastavničkog stila rukovođenja. Stariji nastavnici, nastavnice te nastavnici s izraženijom osobinom perfekcionizma u većoj su mjeri izvještavali da se u svom rukovođenju razredom koriste autoritarnim stilom. Nezadovoljstvo nastavničkim poslom, niska samoefikasnost u angažiranju učenika i visoki perfekcionizam bili su značajni prediktori za negativan stav prema poučavanju. Dakle, što su nastavnici nezadovoljniji svojim poslom, što se manje osjećaju samoefikasnima u uključivanju svojih učenika u proces učenja, a što imaju izraženiju osobinu perfekcionizma, to će imati negativniji stav prema poučavanju tih učenika.

➔ TABLICA 1
Aritmetičke sredine,
standardne devijacije i
interkorelacije
ispitivanih varijabli

	M	sd	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1. Spol	1,92	0,28	1,00																
2. Dob	42,31	10,14	-0,07	1,00															
3. Staž	14,87	9,72	0,00	0,89	1,00														
4. Zadovoljstvo poslom	3,40	0,81	0,18	0,05	-0,02	1,00													
5. Strategije aktivnoga poučavanja	3,92	0,46	0,06	0,25	0,24	0,28	1,00												
6. Autoritaran stil rukovođenja	3,17	0,61	0,20	0,25	0,22	-0,29	0,09	1,00											
7. Negativan stav prema poučavanju	2,92	0,61	-0,16	0,00	-0,00	0,21	-0,24	0,37	1,00										
8. Visoka očekivanja od učenika	3,31	0,67	0,16	0,22	0,19	0,04	0,24	0,49	0,21	1,00									
9. Visoka podrška / visok izazov u razr: interakciji u razrednoj interakciji	3,81	0,55	0,02	0,26	0,22	0,20	0,69	0,02	-0,20	0,25	1,00								
10. Niska podrška / nizak izazov u razrednoj interakciji	3,05	0,58	0,10	0,09	0,03	-0,01	-0,03	0,61	0,41	0,35	-0,04	1,00							
11. Samoefikasnost u angažiranju učenika	6,65	0,86	0,21	0,22	0,19	0,30	0,56	0,10	-0,35	0,27	0,50	-0,05	1,00						
12. Samoefikasnost u strategijama poučavanja	7,36	0,82	-0,02	0,30	0,21	0,16	0,50	0,09	-0,18	0,28	0,44	-0,02	0,71	1,00					
13. Samoefikasnost u rukovođenju razredom	7,16	0,99	0,06	0,25	0,23	0,34	0,40	0,19	-0,20	0,27	0,27	-0,03	0,57	0,47	1,00				
14. Opća nastavnička samoefikasnost	7,06	0,72	0,06	0,36	0,32	0,27	0,55	0,14	-0,27	0,30	0,48	-0,06	0,83	0,79	0,81	1,00			
15. Perfekcionizam	2,67	0,83	0,10	0,12	0,16	0,01	0,20	0,28	0,15	0,20	0,13	0,20	0,17	0,13	0,07	0,18	1,00		
16. Rigidnost	1,54	0,25	-0,01	0,19	0,20	0,08	-0,01	0,17	0,05	0,13	0,05	0,01	0,07	0,10	0,11	0,14	0,08	1,00	
17. Impulzivnost	0,23	0,17	-0,11	-0,04	0,01	-0,09	-0,10	-0,08	0,07	0,02	-0,02	-0,00	-0,09	-0,09	0,04	-0,03	0,04	-0,15	1,00

● **TABLICA 2**
Rezultati završnih ko-
raka stupnjevite regre-
sijske analize (*back-
ward*) za komponente
interakcije nastavnik –
učenik kao kriterijske
varijable i individualne
karakteristike nastav-
nika kao prediktorske
varijable

Ova su tri prediktora objašnjavala 20% kriterija. Za Visoka očekivanja nastavnika od učenika kao komponentu interakcije nastavnik – učenik, jedini pozitivan i značajan prediktor bila je percepcija samoefikasnosti u strategijama poučavanja. Što nastavnik više osjeća da je uspješan u primjeni raznih strategija poučavanja, veća su i njegova očekivanja visokog dostignuća kod učenika. Percepcija samoefikasnosti u strategijama poučavanja objašnjava 8% varijance nastavničkih visokih očekivanja. Nastavnički osjećaj efikasnosti u angažiranju učenika javlja se kao pozitivan i značajan prediktor za Visoku podršku / visoki izazov u razrednoj interakciji. Što nastavnici sebe doživljavaju efikasnijima u angažiranju vlastitih učenika, to će im više podrške i više izazova pružati u međusobnoj interakciji (objašnjena varijanca 25%). Od svih ispitivanih varijabli perfekcionizam se pokazao kao jedini značajan, pozitivan prediktor interakcije koju karakterizira niska podrška i niski izazov koje nastavnici pružaju svojim učenicima. Međutim, ovaj prediktor objašnjava samo 4% varijance kriterija.

Kriterij	Prediktori	Beta	t	p(t)	
Strategije aktivnoga poučavanja	Samoefikasnost u angažiranju učenika	0,56	7,51	0,00	R=0,56 R ² =0,32 F(1,121)=56,38 p<0,00
Autoritaran stil rukovođenja	Spol	0,19	2,29	0,02	R=0,40
	Dob	0,24	2,81	0,00	R ² =0,16
	Perfekcionizam	0,23	2,72	0,00	F(3,119)=7,74 p<0,00
Negativan stav prema poučavanju	Zadovoljstvo poslom	-0,19	-2,26	0,03	R=0,45
	Samoefikasnost u angažiranju učenika	-0,33	-3,75	0,00	R ² =0,20
	Perfekcionizam	0,21	2,54	0,01	F(3,119)=10,09 p<0,00
Visoka očekivanja od učenika	Samoefikasnost u strategijama poučavanja	0,28	3,25	0,00	R=0,28 R ² =0,08 F(1,121)=10,56 p<0,00
Visoka podrška / visok izazov	Samoefikasnost u angažiranju učenika	0,50	6,39	0,00	R=0,50 R ² =0,25 F(1,121)=40,80 p<0,00
Niska podrška / nizak izazov	Perfekcionizam	0,20	2,24	0,03	R=0,20 R ² =0,04 F(1,121)=5,04 p<0,03

RASPRAVA

Istraživači na području interakcije nastavnik – učenik sugeriraju da svaki nastavnik ima jedinstven način interakcije, koja je odraz njegove osobnosti. Huitt (2003.) u transakcijskom modelu procesa poučavanje – učenje također naglašava da su nastavničke individualne karakteristike (poput vrijednosti i vjerovanja, znanja, sposobnosti mišljenja i komunikacijskih vještina, vještina poučavanja i ličnosti) važne za razredno okruženje, odnosno da utječu na ponašanja nastavnika u razredu, a time i na učenički uspjeh. Ove smo pretpostavke pokušali provjeriti provedenim istraživanjem, odnosno pokušali smo utvrditi u kojoj mjeri karakteristike samih nastavnika objašnjavaju aspekte (komponente) interakcije koju ti nastavnici uspostavljaju sa svojim učenicima. Pri tome smo pokušali zahvatiti neke dosad istraživane karakteristike, kao što su spol, dob, radni (nastavnički) staž i zadovoljstvo poslom kojim se bave, ali i neke osobine nastavnika koje uglavnom nisu bile predmetom istraživanja na ovom području, kao što su percepcija nastavničke samoeфикаsnosti te osobine perfekcionizma, rigidnosti i impulzivnosti. S obzirom na svu kompleksnost interakcija koje u procesu poučavanje – učenje nastavnici ostvaruju s učenicima, odabrali smo razne, ali temeljne, komponente te interakcije: strategije poučavanja, stil rukovođenja razredom, pružanje podrške, odnosno izazova u razrednoj interakciji, nastavnička očekivanja te njihove stavove prema poučavanju.

Osjećaj samoeфикаsnosti nastavnika u angažiranju učenika pokazao se značajnim pozitivnim prediktorom primjene strategija aktivnoga poučavanja. Huitt (2003.) također naglašava da su za predviđanja nastavničke izvedbe u razredu najvažnije nastavničke vrijednosti i vjerovanja, odnosno nastavnička samoeфикаsnost. I drugi autori naglašavaju vezu između nastavničke samoeфикаsnosti i ponašanja nastavnika u razredu, ističući nastavnikovu samoeфикаsnost kao najsnažniji prediktor nastavničke spremnosti za primjenu novih ideja u poučavanju (Ross i Bruce, 2007.). Nastavnici s izraženijom samoeфикаsnosti skloniji su eksperimentiranju u poučavanju, uključujući spremnost za traženje materijala i pristupa kako bi se postigao što bolji način poučavanja, a uvode i napredne inovativne metode. Češće pribjegavaju skupnom radu nego što drže predavanje cijelom razredu (prema Tschannen-Moran i sur., 1998.). Naime, osjećaj samoeфикаsnosti u angažiranju učenika potiče nastavnike na primjenu i kombiniranje strategija aktivnoga poučavanja, a na taj način postignuta veća kvaliteta učeničkih znanja i vještina vjerojatno pojačava osjećaj samoeфикаsnosti.

Autoritaran stil rukovođenja više rabe stariji nastavnici, nastavnice te nastavnici s izraženijom osobinom perfekcioniz-

ma. Dosadašnja istraživanja sugerirala su da nastavnice češće ostvaruju bliskije i manje konfliktne odnose s učenicima. Malobrojna istraživanja koja su se bavila odnosom spola nastavnika i njihova stila rukovođenja uglavnom naglašavaju da nastavnici više kontroliraju učenike od nastavnica (Martin i Yin, 1997.; Martin i sur., 1998.), kažnjavaju ih, ignoriraju prihvatljivo ponašanje te primjenjuju vanjsku kontrolu ponašanja (Smith, 1981.). Naše istraživanje pokazuje suprotno, kao i rezultati koje je Martin sa suradnicima dobila 2006. Naime, moguće je da su takvi rezultati funkcija relativno maloga postotka muškaraca u uzorku, kako je bilo i kod nas. Povezanost dobi i autoritarnoga stila rukovođenja u skladu je s rezultatima prijašnjih istraživanja (Martin i sur., 2006.). Brekelmans i suradnici (1993., prema Rickards i sur., 2003.) utvrdili su da stariji i iskusniji nastavnici češće pokazuju direktivan i represivan tip interpersonalnog odnosa. Wubbels i suradnici (1997.) govore o promjenama koje se događaju u ponašanju nastavnika kako postaju stariji. Naime, kada se počinju baviti nastavničkim poslom, nastavnici u prvih 6 – 10 godina postaju sve dominantniji, osjećaju sve veću sigurnost i povećavaju kontrolu nad razrednim procesima. U ovom razdoblju nastavnici stalno poboljšavaju svoj odnos s učenicima, što rezultira boljim učeničkim uspjehom i pozitivnijim stavovima prema školi. Nakon tog razdoblja nastavnici postaju manje kooperativni, a povećavaju suprotstavljenost učenicima, što negativno utječe na učeničke stavove. Oni postaju i stroži, što povećava učenički uspjeh. Pianta i sur. (2003.) pak ističu da će se negativna iskustva i negativna uvjerenja više odraziti na ponašanje iskusnijih nastavnika, koji se onda negativnije ponašaju prema učenicima, nego na manje iskusne nastavnike, naglašavajući slabljenje kontrolnih mehanizama u izražavanju emocija.

Yoon (2002.) govori o odnosu nastavničkoga stresa, negativnih afekata te samoeфикаsnosti i odnosa nastavnik – učenik. Pokazalo se da nastavnički stres korelira s negativnim afektima, samoeфикаsnosti i negativnim odnosom nastavnik – učenik. Nastavnički stres povećava neprikladno izražavanje negativnih afekata, koji postaju opći ton interakcije s učenicima, a učenici doživljavaju nastavnika kao suprotstavljenu stranu. U istraživanjima se perfekcionizam obično povezuje s lošijom prilagodbom i lošijim dostignućem (Ivanov i Penezić, 2004.). Moguće je da nastavnici perfekcionista, zbog svojih nerealnih očekivanja – i od sebe i od učenika – te zbog nezadovoljstva izvedbom imaju potrebu uspostavljati autoritaran stil rukovođenja, kojim ostvaruju autoritet u razrednoj interakciji.

Nezadovoljstvo nastavničkim poslom, niska samoeфикаsnost u angažiranju učenika i visok perfekcionizam značajni su prediktori za negativan stav prema poučavanju. Ovaj odnos

među varijablama logičan je i očekivan. Negativniji stav prema poučavanju, koji se očituje u nezainteresiranosti za učenike, negativnim emocijama i manjku entuzijazma, imaju nastavnici koji su manje zadovoljni svojim poslom, osjećaju se manje efikasnim u angažiranju učenika, a koji pak pokazuju veće perfekcionistačke tendencije. Melby (2001.) sugerira da je niska nastavnička samoeфикаsnost posrednik nastavničkoj ljutnji i stresu, a prediktor primjeni žestoka kažnjavanja. Nastavnici s niskom ефикасношћу pokazuju sklonost k orijentaciji prema nadzoru i kontroli, pesimistični su u pogledu učeničke motivacije, oslanjaju se na čvrsta pravila u razredu, vanjske nagrade i kažnjavanje (prema Tschannen-Moran i sur., 1998.). Nije jasno imaju li nastavnici negativan stav prema poučavanju zato što su nezadovoljni svojim poslom i zato što se ne osjećaju uspješnim u obavljanju dijela toga svog posla (angažiranje učenika) ili taj negativni stav utječe na izvedbu (angažiranje učenika) i osjećaj nezadovoljstva poslom. S obzirom na to da je ovdje riječ o korelacijskom istraživanju, ne može se zaključiti što je uzrok, a što posljedica. Ipak, moguće je da nastavnici s negativnijim stavom na samom početku obavljanja nastavničkoga posla manje ulažu u svoju izvedbu, tj. angažiranje učenika. Kasnije ta lošija izvedba, odnosno svjesnost o vlastitoj neefikasnosti, pojačava osjećaj nezadovoljstva i neuspješnosti u obavljanju nastavničkoga posla.

Što više nastavnik osjeća da je uspješan u primjeni raznih strategija poučavanja, veća su i njegova očekivanja visokih dostignuća od učenika koje poučava. Moguće je da nastavnici koji mnogo ulažu u pripremu i izvođenje nastave, pa vjeruju da su uspješni u tome, očekuju od učenika da pokažu zavidno poznavanje nastavnih sadržaja, jer su se oni sami potrudili da ih približe učenicima. Znanje učenika na neki je način nastavnicima nagrada za njihov trud i ona "mora" biti primjerena.

Nastavnički osjećaj ефикасношћу u angažiranju učenika, za koji je već rečeno da je bio pozitivan prediktor kod Strategija aktivnoga poučavanja, javlja se kao značajan pozitivan prediktor i za interakciju u kojoj nastavnik pruža svojim učenicima visoku podršku i visok izazov. Primjena strategija aktivnoga poučavanja i pružanje podrške, odnosno izazova u razrednoj interakciji, u visokoj su pozitivnoj korelaciji (0,69, vidi Tablica 1), pa možemo zaključiti da nastavnici koji rabe strategije aktivnoga poučavanja ujedno svojim učenicima pružaju visoku podršku i visok izazov u međusobnoj interakciji. Čini se da ti nastavnici imaju i visok osjećaj samoeфикасношћу u angažiranju učenika. Nije jasno da li nastavnici zbog osjećaja samoeфикасношћу u angažiranju učenika rabe strategije aktivnoga poučavanja i pružaju svojim učenicima visoku podršku i visoki izazov ili tom pozitivnom interakcijom doživljavaju iskus-

tvo samoefikasnosti kao posljedicu. Percepcija samoefikasnosti tih nastavnika veća je, pa se usude pribjeći i eksperimentiranju s raznim strategijama poučavanja, a onda to iskustvo vjerojatno dalje povećava osjećaj samoefikasnosti.

Perfekcionizam je jedini značajan, pozitivan prediktor interakcije koju karakterizira niska podrška i nizak izazov što ih nastavnici pružaju svojim učenicima. Perfekcionista i od sebe i od drugih očekuju da budu savršeni u svojoj izvedbi. Naime, Hewitt i Flett (1991., prema Park i Chang, 2004.) smatraju da se perfekcionizam sastoji od tri dimenzije: sebi usmjerenoga perfekcionizma, prema drugima usmjerenoga perfekcionizma i društveno određenoga perfekcionizma. Ove tri dimenzije međusobno značajno koreliraju. Moguće je da nastavnici s izraženim perfekcionizmom i od učenika očekuju savršenu izvedbu, što se rijetko događa u praksi. U tom slučaju nastavnici perfekcionista smatraju da nisu dužni osigurati dodatnu podršku i izazov učenicima u razrednoj interakciji koju ostvaruju.

Općenito, u ovom istraživanju utvrdili smo da je perfekcionizam nisko, ali pozitivno, povezan sa strategijama aktivnoga poučavanja, općom nastavničkom samoefikasnošću, autoritarnim stilom poučavanja, niskom podrškom i niskim izazovom te visokim očekivanjima nastavnika. Ovi obrasci odnosa među navedenim varijablama mogli su se i očekivati. Naime, Stoeber i Kersting (2007.) navode da se u znanstvenim istraživanjima perfekcionizma pojavljuju dva oblika perfekcionizma: pozitivan (koji se još zove i "normalan, zdrav ili adaptivan" perfekcionizam) i negativan ("neurotičan, disfunkcionalan ili teško prilagodljiv" perfekcionizam). Povezanost perfekcionizma sa strategijama aktivnoga poučavanja i općom nastavničkom samoefikasnošću upućuje na tzv. "pozitivan" perfekcionizam. U tom slučaju možemo govoriti o nastavnicima koji nastoje ostvariti visoke standarde, poput uspješnosti u nastavničkom poslu. Međutim, važniji je nalaz da je perfekcionizam značajan prediktor za komponente negativne interakcije: za autoritaran stil poučavanja, negativan stav prema poučavanju te nisku podršku i nizak izazov u interakciji s učenicima, što upućuje na "negativan" perfekcionizam. Nastavnici s visokim perfekcionizmom imaju prije svega visoka očekivanja od sebe samih, pa je moguće da, ako doživljavaju uspjeh, imaju osjećaj samoefikasnosti i pribjegavaju aktivnom poučavanju. Međutim, pogreške su sastavni dio ljudskoga života, pa je moguće da dio nastavnika pojedinačne pogreške pretjerano generalizira, da su prestrogi u samoevaluaciji, ali i u evaluaciji drugih. Moguće je da oni, kao obrambeni mehanizam od mogućega neuspjeha, rabe rigidnije oblike poučavanja i rukovođenja razredom, pa stoga ostvaruju negativnu interakciju u odnosu s učenicima.

Zanimljivo je da nastavničke osobine rigidnost i impulzivnost nisu imale prediktivnu vrijednost za mjerene komponente interakcije. Pokazalo se jedino da je rigidnost pozitivno povezana s nastavničkim stažem, što znači da su nastavnici rigidniji što su duže u nastavničkom poslu, odnosno stariji. Moguće je da ove osobine ličnosti nastavnika djeluju na neke druge, ovim istraživanjem nezahvaćene, komponente interakcije nastavnik – učenik ili da je njihovo djelovanje na samu interakciju i njezin konačni rezultat, odnosno učenički uspjeh, ostvareno nekim drugim varijablama.

Uglavnom, rezultati našeg istraživanja pokazali su da individualne karakteristike nastavnika pridonose objašnjenju raznih oblika interakcije koju nastavnik uspostavlja sa svojim učenicima, pri čemu su postoci objašnjene varijance u nekim slučajevima bili prilično visoki (od 4% do 32%). Obrasci značajnih prediktora bili su različiti s obzirom na različite komponente interakcije (strategije poučavanja, stil rukovođenja, stavovi prema poučavanju, visoka očekivanja od učenika, pružanje podrške i izazova). Najznačajniji doprinos u objašnjenju raznih komponenata interakcije nastavnik – učenik čini se da imaju sljedeće ispitane individualne karakteristike nastavnika: percepcija nastavničke samoefikasnosti, perfekcionizam, zadovoljstvo nastavničkim poslom, spol i dob.

Može se pretpostaviti da negativne emocije i negativni stavovi vezani uz poučavanje, kao i "negativne" karakteristike ličnosti (poput niske samoefikasnosti, perfekcionizma), pridonose "negativnom" ponašanju nastavnika, što pak obilježuje autoritaran stil rukovođenja, pružanje niske podrške i niskog izazova te dovodi do previsokih očekivanja nastavnika od učenika, a sve to u konačnici vjerojatno rezultira nezadovoljavajućim odnosom nastavnik – učenik i lošim učeničkim uspjehom. S druge strane, "pozitivne" karakteristike ličnosti (poput samoefikasnosti) pridonose "pozitivnim" oblicima ponašanja, kao što su strategije aktivnoga poučavanja te pružanje visoke podrške i visokog izazova u razrednoj interakciji, a time vjerojatno dovode i do boljih rezultata ukupnoga procesa učenje – poučavanje. Naravno, ove bi pretpostavke trebalo provjeriti u budućim istraživanjima, koja bi ciljano provjerila relaciju raznih komponenata uspostavljenih interakcija između nastavnika i njegovih učenika te stvarnoga školskog dostignuća koje učenici kroz takve interakcije ostvaruju.

Moglo bi se reći da rezultati ovog istraživanja govore u prilog pretpostavci da svaki nastavnik ima jedinstven način interakcije s učenicima, koja je odraz njegove osobnosti. Odnosno, naši nalazi podržavaju onaj dio Huittova (2003.) transakcijskog modela procesa poučavanje – učenje koji naglašava da su nastavnikove individualne karakteristike važne za razredne procese, odnosno da utječu na ponašanja nastavnika u razredu.

Provedeno istraživanje ima i određenu praktičnu vrijednost, koja proizlazi prije svega iz utvrđene važnosti nastavnčkog osjećaja samoefikasnosti i zadovoljstva nastavnčkim poslom za vrstu interakcije koju nastavnik uspostavlja s učenicima koje poučava. Djelujući na ove varijable (npr. stimulacijom profesionalnog usavršavanja nastavnika ili poboljšanjem raznih aspekata nastavnčkova posla) možemo pridonijeti kvaliteti interakcije nastavnik – učenik, a time i boljem školskom uspjehu učenika.

BILJEŠKE

¹ Vrsta istraživanja koja se javlja 1960-ih, a bavi se odnosom ponašanja nastavnika u razredu i ishoda učenja kod učenika.

² Originalna verzija upitnika govori o dvije podskale: podrška i izazov. Mariani koncepte podrške i izazova dovodi u vezu s učeničkom autonomijom, ovisno o tome kakve potrebe imaju učenici. Ako učenici imaju potrebu za autonomijom, nastavnik ih izaziva, a ako imaju potrebu za ovisnošću, nastavnik ih podupire. Kako ove potrebe smatra opozitima, tako onda i načini njihova zadovoljenja predstavljaju suprotnosti, prema njegovim originalnim postavkama. Međutim, naši rezultati sugeriraju da se možda radi o nastavnčkoj vještini prepoznavanja potreba učenika, neovisno o tome kakve su te potrebe, pa nastavnici koji su u tome bolji pružit će podršku ili izazov, ovisno o tome što učeniku treba, za razliku od onih koji učeničke potrebe ne prepoznaju, pa neće pružiti ni podršku ni izazov.

LITERATURA

Andrilović, V. i Čudina-Obradović, M. (1996.), *Psihologija učenja i nastave*, Zagreb: Školska knjiga.

Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y. i Roth, G. (2005.), Directly controlling teacher behaviours as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. *Learning and Instruction*, 15 (5): 397-413.

Brekelmans, M., Wubbels, T. i Levy, J. (1993.), Student performance, attitudes, instructional strategies and teacher-communication style. U: T. Wubbels i J. Levy (ur.), *Do You Know What You Look Like? Interpersonal Relationships in Education* (str. 56-63), The Falmer Press, London.

Brophy, J. (1986.), Teacher influences on student achievements. *American Psychologist*, 41 (10): 1069-1077.

Darling-Hammond, L. (2000.), Teacher quality and student achievement: Review of state policy evidence. *EPAA*, 8 (1): 1-50.

Eysenck, H. J. i Eysenck, S. B. G. (1994.), *Eysenckove skale ličnosti (EPS – odrasli)*, Jastrebarsko: Naklada Slap.

Fives, H. (2003.), *What is teacher efficacy and how does it relate to teachers' knowledge? A theoretical review*. Paper presented at the American Educational Research Association Annual Conference, Chicago.

Huitt, W. (2003.), *A transactional model of teaching/learning process*. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University. <http://chiron.valdosta.edu/whuitt/materials/tchlrmnd.html> (29. 4. 2004.)

Huitt, W. (1995.), *A systems model of the teaching/learning process*, Valdosta, GA: College of Education, Valdosta State University.

Ivanov, L., Penezić, Z. (2004.), Burnsova skala perfekcionizma. U: A. Proroković (ur.), *Zbirka psihologijskih skala i upitnika* (str. 13-18). Filozofski fakultet Zadar.

Judaš, M. i Kostović, I. (1997.), *Temelji neuroznanosti*. Online udžbenik: <http://www.hiim.hr> – odabrana poglavlja.

Kim, I. i Loadman, W. E. (1994.), *Predicting teacher job satisfaction*. ERIC Document Reproduction Service No. ED 383707.

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.

Mariani, L. (1997.), *Support vs challenge in classroom interaction. A sample questionnaire*. <http://learningpaths.org/questionnaires/supchquest/supchquest.html> (22. 5. 2006.)

Martin, N. K., Yin, Z. i Mayall, H. (2006.), *Classroom management training, teaching experience and gender: Do these variables impact teachers' attitudes and beliefs toward classroom management style?* Paper presented at the annual conference of the Southwest Educational Research Association, Austin, TX.

Martin, N. K., Yin, Z. i Baldwin, B. (1998.), *Classroom management training, class size and graduate study: Do these variables impact teachers' beliefs regarding classroom management style?* Paper presented at the meeting of the Southwest Educational Research Association, Houston, TX.

Martin, N. K. i Yin, Z. (1997.), *Attitudes and beliefs regarding classroom management style: Differences between male and female teachers*. Paper presented at the 20th annual meeting of the Southwest Educational Research Association, Austin, TX.

Melby, G. L. (2001.), *High teacher efficacy as a marker of teacher effectiveness in the domain of classroom management*. Paper presented at the annual meeting of the California Council of Teacher Education, San Diego, CA.

Park, Y. i Chang, E. C. (2004.), Perfectionism and loneliness as predictors of depressive symptoms: A test of an integrative model. *Journal of Young Investigators*, 10 (1), preuzeto 9. 11. 2010 s <http://www.jyi.org/volumes/volume10/issue1/articles/park.html>

Pianta, R. C., Hamre, B. i Stuhlman, M. (2003.), Relationships between teacher and children. U: W. M. Reynolds, G. E. Miller i I. B. Weiner (ur.), *Handbook of Psychology* (Vol. 7, Educational Psychology, 199-234). John Wiley & Sons, Inc. Hoboken, New Jersey.

Proroković, A. (2004.), Breskinova skala rigidnosti. U: A. Proroković (ur.), *Zbirka psihologijskih skala i upitnika* (str. 6-12), Filozofski fakultet Zadar.

Reeve, J. i Jang, H. (2006.), What teacher say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98 (1): 209-218.

Rickards, T., den Brok, P. i Fisher, D. (2003.), *What does the Australian teacher look like? Australian typologies for teacher-student interpersonal behavior*. Proceedings Western Australian Institute for Educational Research Forum. <http://education.curtin.edu.au/waier/forums/2003/rickards-2.html> (9. 5. 2004.)

DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB
GOD. 19 (2010),
BR. 6 (110),
STR. 973-994

ŠIMIĆ ŠAŠIĆ, S., SORIĆ, I.:
PRIDONOSE LI...

Robson, J. (1998.), *Active teaching and learning*. Paper presented at TA-LESSI workshop. <http://www.gre.ac.uk/cbj61/talessi/atl.html> (17. 5. 2007.)

Ross, J. A. i Bruce, C. D. (2007.), *Effects of professional development on teacher efficacy: Results of a randomized field trial*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.

Ryan, R. M. i Deci, E. L. (2000.), Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55 (1): 68-78.

Shuell, T. J. (1996.), Teaching and learning in a classroom context. U: D. C. Berliner i R. C. Calffe, *Handbook of Educational Psychology* (str. 726-764), Macmillan Library Reference USA, New York.

Smith, D. K. (1981.), *Classroom management style and personality variables of teachers and education majors: Similarities and differences*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association (Los Angeles, CA).

Stoeber, J. i Kersting, M. (2007.), Perfectionism and aptitude test performance: Testees who strive for perfection achieve better test results. *Personality and Individual Differences*, 42 (6): 1093-1103.

Šimić, S. i Sorić, I. (2004.), Osobine ličnosti i stavovi nastavnika u relaciji s njihovim načinom ocjenjivanja. *Suvremena psihologija*, 7 (1): 109-128.

Šimić Šašić, S. (2008.), *Interakcije nastavnik-učenik: Prediktori i efekti na motivacijske, kognitivne i afektivne aspekte učenja*, Magistarski rad, Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu.

Tschannen-Moran, M. i Woolfolk Hoy, A. (2001.), Teacher efficacy: Capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17 (7): 783-805.

Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. i Hoy, W. K. (1998.), Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68 (2): 202-248.

Vizek-Vidović, V., Vlahović-Štetić, V., Rijavec, M. i Miljković, D. (2003.), *Psihologija obrazovanja*, Zagreb: IEP-VERN.

Wubbels, T., Levy, J. i Brekelmans, M. (1997.), Paying attention to relationships. *The Changing Lives of Children*, 54 (7): 82-86.

Yoon, J. S. (2002.), Teacher characteristics as predictors of teacher-student relationships: Stress, negative affect, and self-efficacy. *Social Behavior and Personality*, 30 (5): 485-494.

Do Personal Characteristics of Teachers Contribute to the Type of Interaction They Have with Their Students?

Slavica ŠIMIĆ ŠAŠIĆ, Izabela SORIĆ
University of Zadar, Zadar

Some personal characteristics of teachers and teacher behaviors are associated with student achievement. The transactional model of the teaching-learning process (Huit, 1995) assumed that personal characteristics of teachers affect the success of learning indirectly through teachers'

DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB
GOD. 19 (2010),
BR. 6 (110),
STR. 973-994

ŠIMIĆ ŠAŠIĆ, S., SORIĆ, I.:
PRIDONOSE LI...

behavior. The aim of this research was to investigate the predictive value of some individual teachers' characteristics for different behaviors of teachers, i.e. for different components of interaction that a teacher has with his/her students in the teaching-learning process. Foreign language teachers in secondary schools filled several scales and personality tests and evaluated what kind of interaction they have with their students by using the Scale teacher-student interaction (Šimić Šašić, 2008) and Support vs challenge in classroom interaction questionnaire (Mariani, 1997). The results show that individual characteristics of the teachers contribute to explaining some components of the teacher-student interaction, specifically: self-efficacy in student engagement explains the strategy of active teaching and the high support / high challenge, self-efficacy in strategies of teaching explains the high expectation of the student. The teacher's gender, age and perfectionism explain the authoritarian management style, job satisfaction, self-efficacy in student engagement and perfectionism contribute to the explanation of the teacher's negative attitude towards teaching, while only perfectionism contributes to explaining the low support and low challenge.

Keywords: student-teacher interaction, personal characteristics, self-efficacy, perfectionism, impulsivity, job satisfaction

Tragen die Persönlichkeitsmerkmale von Lehrern zur Art ihrer Interaktion mit Schülern bei?

Slavica ŠIMIĆ ŠAŠIĆ, Izabela SORIĆ
Universität Zadar, Zadar

Bestimmte Persönlichkeits- und Verhaltensmerkmale von Lehrern stehen nachweislich in Bezug zum Lernerfolg ihrer Schüler. Das Transaktionsmodell des Lehr- und Lernprozesses nach Huitt (1995) geht davon aus, dass die Persönlichkeitsmerkmale des Lehrers, die dieser mit seinem Auftreten vermittelt, Einfluss nehmen auf die schulischen Leistungen der Lernenden. Mit der vorliegenden Untersuchung soll der prädiktive Wert einiger Persönlichkeitsmerkmale von Lehrern im Hinblick auf unterschiedliche Verhaltensformen bzw. unterschiedliche Komponenten der Interaktion zwischen Lehrern und Schülern untersucht werden. An der Untersuchung nahmen Fremdsprachenlehrer mehrerer kroatischer Mittelschulen* teil.

*Das kroatische Schulsystem besteht aus acht Grundschulklassen und mindestens vier weiteren Schuljahren an sog. Mittelschulen, die je nach Ausrichtung und Lehrplan allgemeinbildende Gymnasien, Berufs- oder Kunstschulen sind (Anm. d. Übers.).

DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB
GOD. 19 (2010),
BR. 6 (110),
STR. 973-994

ŠIMIĆ ŠAŠIĆ, S., SORIĆ, I.:
PRIDONOSE LI...

Zum Einsatz kamen folgende Fragebogen: Fragebogen zur Ermittlung der Persönlichkeitsmerkmale, Skala zur Interaktion Schüler–Lehrer (Šimić Šašić, 2008) sowie ein Fragebogen zum Aufgreifen von Herausforderungen innerhalb der Klasseninteraktion (Mariani, 1997). Die befragten Lehrer sollten auf diese Weise Aussagen über die Art ihrer Interaktion mit den Schülern machen. Es zeigte sich, dass die individuellen Merkmale des Lehrers dazu beitragen, einzelne Komponenten im Lehrer-Schüler-Verhältnis zu erklären: Dass der Lehrer dank seiner Selbsteffizienz das Engagement der Schüler zu entfachen vermag, geht zurück auf seine Strategie aktiven Unterrichtens und seine große Einsatzbereitschaft, was für die Klasse eine Herausforderung darstellt; seine Selbsteffizienz bei der Anwendung von Unterrichtsstrategien erklären die hohen Erwartungen, die an die Schüler gestellt werden. Geschlecht, Alter und Perfektionismus erklären einen autoritären Führungsstil; (Un-)Zufriedenheit mit dem Beruf, Selbsteffizienz beim Entfachen des Schülerinteresses sowie Perfektionismus erklären, woher negative Einstellungen zum Unterrichten kommen; Perfektionismus allein wiederum erklärt, warum der Widerhall in der Klasse gering ist und der Unterricht nicht als Herausforderung wahrgenommen wird.

Schlüsselbegriffe: Interaktion Lehrer–Schüler, Persönlichkeitsmerkmale, Selbsteffizienz, Perfektionismus, Impulsivität, (Un-)Zufriedenheit mit dem Beruf