

Izet Pehlić
 Anela Hasanagić
 Haris Grabus

KVALITET INTERAKCIJSKO-KOMUNIKACIJSKOG ASPEKTA SREDNJOŠKOLSKE PEDAGOŠKE KLIME

Sažetak

Cilj ovog istraživanja bio je da se ustanovi kvalitet interakcijsko-komunikacijskog odnosa učenika i nastavnika, da se u utvrdi postoji li razlika u njihovim stavovima, te da li je kvalitet interakcijsko-komunikacijskog odnosa statistički značajno povezan sa kvalitetom pedagoške klime. U radu su korišteni metod teorijske analize i dekriptivno-analitički Survey metod, a od istraživačkih tehnika anketiranje. Od istraživačkih instrumenata korišten je Upitnik o interakcijsko-komunikacijskom odnosu nastavnika i učenika (Bratanić, 2002). Istraživački uzorak činilo je 400 srednjoškolskih učenika i 100 nastavnika iz gimnazije i stručnih škola (ujednačen uzorak) iz Zeničko-dobojskog kantona. Rezultati istraživanja su pokazali: da postoji razlika u stavovima nastavnika i učenika u procjeni kvaliteta njihovog interakcijsko-komunikacijskog odnosa: nastavnici u statistički značajno većoj mjeri od učenika njihov interakcijsko-komunikacijski odnos procjenjuju kvalitetnijim, ne postoji statistički značajna razlika u procjeni kvaliteta interakcijsko-komunikacijskog odnosa između učenika i nastavnika gimnazija i stručnih škola, te ispitanici koji boljom procjenjuju pedagošku klimu u statistički značajno većoj mjeri procjenjuju boljim i interakcijsko-komunikacijski odnos učenika i nastavnika.

Ključne riječi: interakcija, komunikacija, socijalne vještine, interpersonalni odnosi, pedagoška klima

THE QUALITY OF INTERACTIONAL AND COMMUNICATIONAL ASPECT OF PEDAGOGICAL ENVIROMENT IN SECONDARY SCHOOL

Summary

The aim of this study was to determine the quality of interactional and communicational student-teacher relationship, to determine whether there are any differences in attitudes between students and their teachers, and is the quality of interactional and communicational relationships significantly correlated with quality of educational atmosphere. The methods used in this research are theoretical analysis and survey method. As instrument we used The Questionnaire of Interaction and Communication between the Teacher and Students (Bratanić, 2002). The research sample consisted out of 400 high school students and 100 teachers from high school and vocational school (equalized sample) from Zenicko -Dobojski Canton. The results of research showed: that there is a difference in the attitudes between teachers and students in their assessment about the quality of interactional and communicational relations it term that teachers statistically significant better assess the quality of interactional and communicational relationship than their students. Then, there is no statistically significant difference in the assessment of the quality of interactional and communicational relations between students and teachers in gymnasium schools and vocational schools, and the participants who perceive better pedagogical atmosphere, they tend to perceive better communicational and interactional relationship between students and teachers as well.

Keywords: *interaction, communication, social skills, interpersonal relationships, educational atmosphere*

Uvod

Kako bi unaprijedio kvalitet komunikacije učenik-nastavnik, Thomas Gordon (1974) je razvio metodu interakcije čija je osnovna svrha bila poboljšanje odnosa učenika i nastavnika kroz razvoj komunikacijskih vještina. Edukacija nastavničke djelotvornosti daje model za uspostavljanje otvorene komunikacije u razredu i za efikasno rješavanje konfliktnih situacija u kojima su pobjednici i nastavnik i učenik. Najprije, Gordon preporučuje da nastavnici vježbaju aktivno slušanje, koje od nastavnika zahtijeva da parafrazira ili skraćeno prepriča ono što mu je učenik prethodno saopćio, što kod učenika ostavlja dojam da je shvaćen i ohrabruje ga da komunicira iskreno i direktno. Učeniku aktivno slušanje pomaže da izrazi svoje osjećaje, riječi probleme, te razvije povjerenje u nastavnika (Gordon, 1974, 2008). Gordonova strategija aktivnog slušanja predstavljena je metod razvijanja pozitivne pedagoške klime u razredu, smanjenje razrednih problema i prevenciji potencijalnog konflikta između nastavnika i učenika.

Prema Gordonu (1974), problem se može početi rješavati tek kada se razjasni pitanje “vlasništva” problema: da li je on kod učenika ili kod nastavnika. Ukoliko je problem u vlasništvu učenika, rješenje je u primjeni aktivnog slušanja, a ako je u vlasništvu nastavnika metod “ja-poruka” ili miroljubivo rješenje bit će jedini izlaz. Gordon (1974) opisuje razliku problema kao učenikovog ili nastavnikovog vlasništva s obzirom na njihov efekat. Tako, ako problem ima direktan i nepoželjan učinak na nastavnika, to je nastavnikov problem, a ako ima direktan i nepoželjan učinak na učenika to je učenikov problem. Neke probleme je nešto teže dijagnosticirati jer su zajednički problemi koji ne utječu direktno na nastavnika ali imaju generalni utjecaj na razrednu aktivnost. Na primjer, hiperaktivan učenik neće direktno utjecati na nastavnika i/ili narušiti njegovu ulogu u razredu, ali će imati utjecaj na aktivnosti koje su u toku.

U situaciji kada su učenici “vlasnici” problema, postoji niz pedagoških strategija koje se mogu upotrijebiti (Gordon, 1974, 2008). Gordon preporučuje da nastavnik sasluša učenikov problem. Nije potrebno ništa da kaže, jer je “tišina – pasivno slušanje – snažna reverzibilna poruka koja daje učeniku osjećaj da je prihvaćen i ohrabruje ga da vam se sve više i više povjerava” (Gordon, 1974, str. 61). Nastavnici, dok pasivno slušaju, mogu koristiti reakcije

odobravanja, neverbalne i verbalne znakove koji učeniku daju do znanja da ga on uistinu sluša i razumije ono što mu učenik pokušava reći. Smiješeci se, klimajući glavom uz komentare kao “a-ha” ili “razumijem” obično sagovorniku želimo pokazati da ga pažljivo slušamo. Međutim, kada je u pitanju sramežljivi ili povučeni učenik, ili učenik koji jednostavno odbija da izrazi problem, Gordon predlaže da se koriste tehnike koje će učeniku pomoći da se otvori, a to su najčešće neutralna pitanja ili tvrdnje koje ohrabruju učenika da govori otvorenije i iskrenije o svojim osjećajima i brigama. Fraze kao što su “reci mi još...” Ili “to zvuči kao ozbiljan problem, volio bi čuti još o njemu” mogu ohrabriti učenika da govori otvorenije.

Kada je problem “nastavnikov”, kao kada učenik, na primjer, nekom aktivnosti usred nastave ometa sat, Gordon predlaže ja-poruke, nastavnikove tvrdnje koje jasno opisuju učenikovo ponašanje, učinak koje ono ima na nastavnika i kako se on (nastavnik) osjeća. Gordon vjeruje da su ja-poruke djelotvorne budući imaju veliku vjerovatnost da će promijeniti učenikovo ponašanje, da su minimalno negativne i zbog toga neće narušiti njihov interpersonalni odnos. Ja-poruke učenicima daju osjećaj odgovornosti za vlastito ponašanje i motiviraju ih da ga promijene budući da uviđaju da kreiraju ozbiljan problem za nastavnika.

U korištenju ja-poruka manja je vjerovatnost da će učenik negativno reagirati, ljutiti se ili biti agresivan, jer je nastavnik samo opisao svoje osjećaje. Nasuprot tome, ti-poruke kao “opet ti pričaš” ili “zašto već ne odrasteš i počneš se normalno ponašati?!” učenici najčešće negativno interpretiraju, što se istovremeno negativno odražava na njihovo samopouzdanje, samopoštovanje i razvija im osjećaj manje vrijednosti. Učenici se boje da se u pozadini takvih ti-poruka nalazi skrivena poruka “s tobom nešto nije u redu – inače ne bi pravio ovakve probleme”. Ja-poruke, zato što su nekritičke tvrdnje o efektu nekog ponašanja, a ne kritike samog učenika, prije će motivirati učenika da se promijeni i ima obzira prema nastavniku. Učenik ima slobodan izbor da se dobrovoljno promijeni, i to najčešće i čini. Međutim, ne mogu se svi problemi riješiti ja-porukama ili aktivnim slušanjem. Do takvih situacija najčešće dolazi kada se učenici umiješaju u ispunjavanje nastavnikovih potreba ili obrnuto – u oba slučaja to znači miješanje u tuđi problem. Gordon predlaže pedagošku strategiju u kojoj ni jedna ni druga strana ne gubi, u kojoj učenik i nastavnik zajedno sarađuju kako bi došli do rješenja problema. Strategija se sastoji u postepenom rješavanju problema:

1. Definirajte problem – o kojim ponašanjima se radi? Šta svaka od te dvije osobe želi? Nastavnik će se služiti ja-porukama i aktivnim slušanjem kako bi osigurao da se iznesu osjećaji obje strane.
2. Iznesite sva moguća rješenja – nastavnik i učenik iznose ideje, ali ih još na ovom stepenu ne ocjenjuju.
3. Ocijenite rješenja – svaki učesnik se ima pravo pobuniti protiv nekog rješenja i to ocjenjivanje se nastavlja dok ne odluče koje je rješenje najbolje.
4. Izaberite rješenje putem konsenzusa – na ovom stepenu obje strane trebale bi biti zadovoljne rješenjem.
5. Odredite kako treba provesti odluku – koji materijali će biti potrebni? Ko će biti odgovoran za šta? Kada će se provesti rješenje?
6. Procijenite vaše rješenje – rješava li se problem ili samo simptom? Nakon što isprobaju rješenje, nastavnik i učenik bi trebali ponovno zajedno prodiskutirati i razmijeniti mišljenje koliko su i jesu li zadovoljni rješenjem problema. Ako treba, mogu rješenje korigirati ili čak promijeniti prolazeći prethodne korake. (Gordon, 1974, 2008)

U nastavnom procesu kod nas prisutni su i elementi koji narušavaju dobru pedagošku klimu u razredu. Pokušavajući da uspostave disciplinu kao pretpostavku za nesmetano izvođenje nastavnog procesa nastavnici koriste različite metode discipliniranja, nekad i kažnjavaju. Stoga, značajno je da se napravi razlika između kazne i discipline, budući da se često sinonimno posmatraju, što svakako nije tačno. Kazna kao odgojna mjera može imati neželjene popratne efekte i smatra se lošim sredstvom zastrašivanja koje prouzrokuje još gore ponašanje iz više razloga. Prvo, strah od kazne nakuplja bijes i može dovesti do još većeg konflikta. Također, događa se da učenici povezuju kaznu sa osobom koja ih kažnjava. Drugo, kazna ne pruža nikakav odgovor na dva osnovna pitanja: znaju li učenici da krše postavljene norme ponašanja i da li ih tumače ispravno? Treće, kazna u razredu može potisnuti problem, a istovremeno stimulirati druga nepoželjna ponašanja ili po principu učenja prema modelu naučiti učenika agresivnom ponašanju. Najčešće, kazna ne usmjerava na dobro ponašanje, a istovremeno ne sprječava ni ponavljanje lošeg. Međutim, i pored činjenice da kazna ima brojne negativne posljedice, ona se i dalje koristi u odgojno-obrazovnom

procesu, budući da nastavnici ne mogu tolerirati sve situacije, a nagrade uvijek nisu djelotvorne. Kazna učeniku šalje poruku da je njegovo ponašanje neprikladno jer mu se uskraćuje učestvovanje u ugodnim događajima i aktivnostima. Ponekad, kazna se koristi s ciljem brze eliminacije lošeg ponašanja. U drugim slučajevima, učenika se kažnjava za ponašanje koje previše ometa ili je suviše ekstremno da bi se ignoriralo. Neka djeca dobro reagiraju na kaznu jer su naučena na kažnjavanje kod kuće i neće reagirati ako nastavnik koristi samo pozitivno ohrabrivanje.

Ukoliko nekad bude u situaciji da primijeni kaznu, nastavnik bi se trebao oslanjati na etičke principe. Kao prvo, treba korsistiti strategiju ili oblik kazne koji je u skladu s prirodom i stepenom negativnog ponašanja, te ne smije koristiti strategiju koja je drastična u odnosu na učenikovo negativno ponašanje. Ovo naročito stoga što su istraživanja pokazala da umjerene kazne imaju veću djelotvornost u postizanju nastavnikovog cilja – smanjenje ili eliminacija nepoželjnog ponašanja. Rijetki izuzeci od ovog pravila su ona ponašanja koja mogu biti opasna za dijete ili za njegove vršnjake, te ukoliko su jako destruktivna za okruženje. Takvo ponašanje ne može se riješiti tehnikama poput ohrabrivanja suprotnog tipa ponašanja ili tehnika iskorjenjivanja, kojima treba više vremena da pokažu rezultate. Naprimjer, agresivno ponašanje koje nosi u sebi mogućnost da nastrada neko drugo dijete ili destruktivno ponašanje koje može dovesti do ozbiljne štete u učionici, dobri su primjeri ponašanja koji iziskuju brzu intervenciju.

U korištenju kazne mora se biti dosljedno – pokazalo se da nedosljedna primjena kazne ima slab ili čak nikakav efekat na ponašanje koje se nastoji modificirati. Primjeni drastičnih kaznenih mjera treba izuzetno oprezno pristupiti zbog velike mogućnosti pojave negativnih popratnih reakcija. Prilikom donošenja plana intervencije treba dobro razmisliti koji bi trebao biti djelotvoran ali, ujedno, poštovati i učenikova prava. Konačno, nastavnik mora uvijek imati na umu pravilo o jednakim pravima, šaljući na taj način poruku učeniku kako se treba ponašati, dajući mu dobar primjer.

Pristup nastavnika u korištenju kazne treba biti takav da nastavnik pokazuje da nije sretan što je mora primijeniti a ne smije primjena kazne biti takva da se može doživjeti osvetničkom. Tako nastavnik šalje poruku “ne želim te kazniti, ali tvoje ponašanje me prisiljava na to”. Jedino tako se naglašava učenikova odgovornost za

njegovo vlastito ponašanje. Odluke o kazni koje se donesu odmah u situaciji koja izaziva kaznenu reakciju najčešće su prestroge i postoji velika vjerojatnoća da će nastavniku kasnije biti žao. Može se, također, dogoditi da je kazna preblaga i da se loše ponašanje nastavi. U oba slučaja, nastavniku se najavljuje još veći problem u vremenu koje slijedi. Zbog toga, nastavnicima se preporučuje da kad god se moraju suočiti sa ozbiljnim ili opasnim problemom u ponašanju konsultiraju školskog psihologa ili pedagoga čiji će im stručni savjet pomoći u donošenju pravilne odluke o prirodi i intenzitetu sankcije.

Nastavnik u razredu dvije ima funkcije koje se međusobno isprepliću: uloga nastavnika-organizatora i uloga nastavnika-pomagača. Od nastavnika-organizatora učenici očekuju da donosi odluke, uspostavi razrednu strukturu, organizira nastavu i nabavi potrebni materijal, kritizira njihov rad, usmjerava razredne aktivnosti, te uspostavi sistem nagrada i kazni. Nastavnik-pomagač strukturira strategiju upravljanja ponašanjem na takav način da omogućava učenicima da se nauče odgovornom ponašanju, slobodnom izboru, uspostavljanju vlastitih vrijednosti i razvoju unutarne kontrole vlastitog ponašanja. Nastavnici koji preferiraju informativni nastavni stil, radije nego onaj koji zagovara kontrolu – oni koji naglašavaju razloge za postojanje pravila i ograničenja, pokazujući učenicima na taj način da im ona pomažu u postizanju vlastitih ciljeva – imat će za rezultat učenike koji lakše i bolje usvajaju ta pravila i koriste ih u novim situacijama. Ključno je da se postave pravila i objasni učenicima njihova važnost. Kada se učenicima daje prilika da budu odgovorni donosioci odluka, nastavnici im više neće biti potrebni da kontroliraju njihovo ponašanje. To je izuzetno važno, s obzirom da nastavnik ne može sve vrijeme biti sa svojim učenicima; umjesto toga, učenici moraju sami razviti sposobnost donošenja društveno prihvatljivih i odgovornih odluka koje se podudaraju sa školskim pravilima i pravilima društvene zajednice kojoj pripadaju.

S ciljem uspostave dobrih interakcijsko-komunikacijskih odnosa i pozitivne pedagoške klime, odgojno djelovanje treba dizajnirati tako da bude u funkciji razvoja socijalnih vještina. Dokazano je da je vježbanje socijalnih vještina ključno u prevenciji poremećaja u ponašanju. Socijalne vještine podrazumijevaju misli, osjećaje i ponašanja koja pomažu djetetu u postizanju njihovih vlastitih ciljeva i dobivanju odobravanja od strane drugih. Program razvijanja socijalnih vještina započinje prepoznavanjem određenih

problema. Takav program prepoznaje rješenja određivanjem realističnih i odgovarajućih socijalnih vještina, i pomaže djeci da procijene i korigiraju vlastito ponašanje. Treniranje socijalnih vještina najdjelotvornije je ukoliko se koristi princip učenja po modelu, proba, povratnih informacija od strane učenika i generalizacije.

Imajući u vidu da su socijalne vještine sposobnost kvalitetnog reagiranja u različitim socijalnim situacijama, možemo konstatirati kako je socijalna kompetentnost sposobnost razumijevanja i korištenja kulturno prihvaćenih oblika ponašanja neke sredine. Vještine samokontrole omogućuju djeci da sama odaberu odgovarajuće ponašanje koje će sa sobom donijeti i pozitivne posljedice. Te vještine uključuju:

- vrijednosti kao što su vjernost, iskrenost, privrženost i pouzdanost,
- učestvovanje u razgovoru,
- pozitivan način skretanja nastavnikove pažnje; na primjer tako da pitaju za pojašnjenje nekog zadatka,
- uspjeh u školi,
- pozitivan način ophođenja sa društvenim konvencijama,
- različite načine ophođenja prema vlastitim osjećajima i osjećajima drugih,
- metode za rješavanje stresnih situacija,
- način da odole provokacijama i ismijavanju od strane drugih učenika,
- vještinu pažljivog slušanja,
- postavljanje pitanja na ispravan način,
- davanje verbalnih i neverbalnih komplimenata, te njihovo prihvatanje,
- vještine konverzacije, kao što je zanimanje za tuđe interese, odgovaranje na tuđa pitanja i održavanje dobrih interakcijsko-komunikacijskih veza.

Učenici će sa usvojenim socijalnim vještinama lakše će biti partneri u razvijanju pozitivnih interakcijsko-komunikacijskih odnosa u nastavi i školi, a time i partneri u uspostavi pozitivne pedagoške klime u školi.

Metod

Cilj ovog istraživanja bio je da se ustanovi kvalitet interakcijsko-komunikacijskog odnosa učenika i nastavnika, da se u utvrdi postoji li razlika u njihovim stavovima, te da li je kvalitet interakcijsko-komunikacijskog odnosa statistički značajno povezan sa kvalitetom pedagoške klime. U istraživanju se pošlo od pretpostavke: da će istraživački rezultati pokazati da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima učenika i nastavnika o njihovom interakcijsko-komunikacijskom odnosu, te da postoji statistički značajna povezanost pedagoške klime i interakcijsko-komunikacijskog odnosa nastavnika i učenika u razredu: da kvalitetniji interakcijsko-komunikacijski odnosi za posljedicu imaju kvalitetniju pedagošku klimu.

U radu su korišteni metod teorijske analize i deklriptivno-analički Survey metod, a od istraživačkih tehnika anketiranje. Od istraživačkih instrumenata korišten je Upitnik o interakcijsko-komunikacijskom odnosu nastavnika i učenika (Bratanić, 2002). Upitnik se sastoji od 20 tvrdnji/ajtema o interakcijsko-komunikacijskom odnosu nastavnika i roditelja. Ispitali smo pouzdanost upitnika i dobili smo da koeficijent pouzdanosti iznosi $\alpha=.825$.

Istraživački uzorak činilo je 400 srednjoškolskih učenika i 100 nastavnika iz gimnazije i stručnih škola (ujednačen uzorak) iz Zeničko-dobojskog kantona.

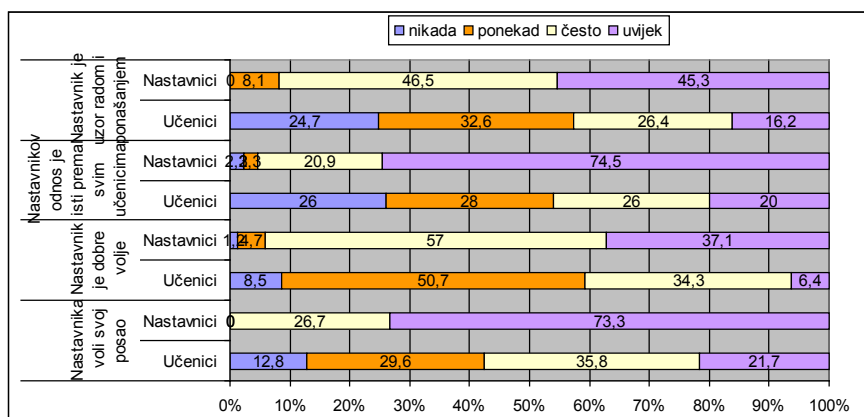
Rezultati istraživanja

Polazimo od konstatacije da od kvaliteta interakcijsko-komunikacijskog odnosa učenika i nastavnika u velikoj mjeri zavisi i kvalitet pedagoške klime.

Nastavnik ima vrlo značajnu ulogu u odgojnom procesu. Njegova uloga se posebno očituje u razvijanju kvaliteta interakcijsko-komunikacijskog procesa sa učenicima. (Bognar & Matijević, 2002: 357-394) U odgojno-obrazovnom procesu danas nastavnik je nadišao ulogu samo informatora, on je animator, terapeut, regulator odgojnog procesa, što ukazuje na tendenciju da se u savremenom procesu odgoja dosta ulaže u one segmente odgoja koji su ili bili zanemareni ili su bili ograničeni na neki od drugih subjekata odgojno-obrazovnog procesa. (Bognar & Matijević, 2002: 357-394; Čatić, Stevanović, 2003, str. 319)

Nastavnik koji želi da razvije pozitivnu pedagošku klimu u razredu sluša svoje učenike, saopćava svoja razmišljanja učenicima, sve uključuje, a ništa ne isključuje, nastoji da razvije ravnopravnu komunikaciju sa učenicima, traga za pozitivnim, pronalazi i nudi primjerena rješenja, razgovara sa učenicima o svom razgovoru sa njima, razgovara istovremeno i sa sobom i sa učenicima, manje tvrdi, a više opisuje i pita, nudi se, a ne nameće svojim učenicima, uistinu voli svoje učenike. Očigledno je da je interakcijsko-komunikacijski odnos učenika i nastavnika jedan od najznačajnijih faktora pedagoške klime u razredu, pa i školi. Stoga smo nastojali da ustanovimo da li postoji razlika u stavovima učenika i nastavnika o njihovom interakcijsko-komunikacijskom odnos. Slijedi analiza i interpretacija rezultata istraživanja.

Da bi posao nastavnika obavljao dobro i profesionalno, za nastavnika je značajno da voli svoj posao. Nastavnici su u našem istraživanju potvrdili da vole svoj posao. Međutim, takvu sliku o njima nemaju učenici. Oni u izrazito velikoj mjeri smatraju da nikad, vrlo rijetko ili samo ponekad nastavnika doživljavaju kao osobu koja voli svoj posao. (Grafikon 1) Rezultati koji slijede će nam pojasniti ovakav stav učenika.



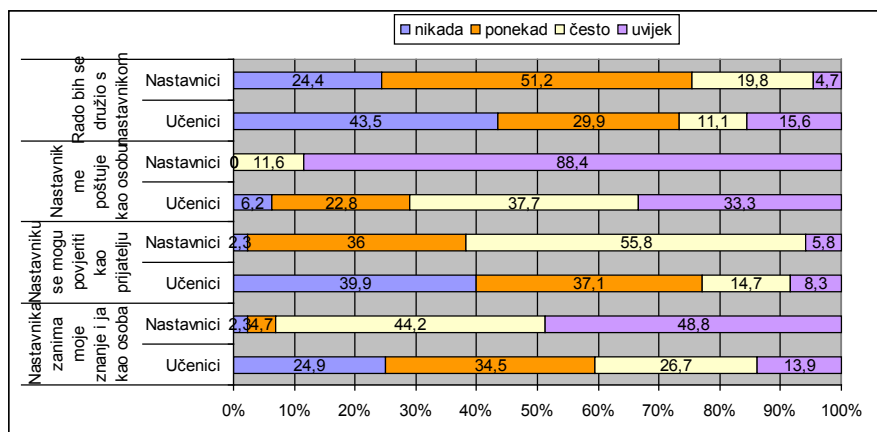
Grafikon 1: Stavovi učenika i nastavnika o nastavnikovoj osobnosti

Da je nastavnik samo ponekad dobre volje smatra 50,7% učenika, dok 73,3% nastavnika tvrdi da su uvijek dobre volje. (Grafikon 1)

Nastavnici i učenici se ne slažu u tome da je nastavnikov odnos isti prema svim učenicima. Učenici su se podijelili na dvije strane: jedna, koja je i veća, smatra da nastavnikov odnos nije nikad ili je ponekad isti prema svim učenicima, a druga da je nastavnikov odnos često ili uvijek isti prema svim učenicima. Nastavnici u najvećoj mjeri smatraju da se uvijek odnose na isti način prema svim učenicima. Može se desiti da se rezultati učenika ne odnose na nastavnike koji su bili u uzorku, ali ima i nastavnika koji se nikad ili samo ponekad odnose na isti način prema svim učenicima. (Grafikon 1)

Kako za interakcijsko komunikacijski odnos tako i za pedagošku klimu nije pozitivan rezultat po kojem 24,7% učenika ne smatra nikad a 32,6% samo ponekad nastavnika uzorom u radu i ponašanju. S druge strane, 45,3% nastavnika smatra da je uvijek i 46,5% često uzor svojim radom i ponašanjem. (Grafikon 1)

Budući da je profesionalac i da je najodgovorniji za odgojno-obrazovni proces nastavnik je zadužen da učenicima bude uzor u razvoju njihovog dobrog interakcijsko-komunikacijskog odnosa. Stoga nas je o tome interesiralo stvarno stanje u srednjoj školi.



Grafikon 2: Stavovi učenika i nastavnika o nastavnikovim predispozicijama za dobar interakcijsko-komunikacijski odnos s učenicima

Nastavnici u većoj mjeri pozitivno ocjenjuju da ih učenici zanimanju kao osobe, a ne samo da su zainteresirani za njihovo znanje. Učenici u najvećoj mjeri smatraju potpuno suprotno – da nastavnik akcenat stavlja na njihovo znanje. Pozitivnija je slika i nastavnika i učenika o stavu da nastavnik učenika poštuje kao osobu.

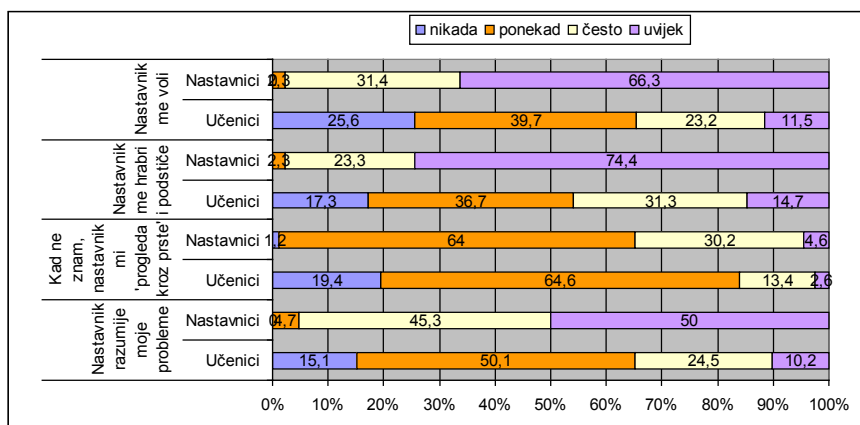
Tako 33,3% učenika osjeća da ih uvijek nastavnik poštuje kao osobu, a izdvaja se 6,2% učenika koji nemaju taj osjećaj nikad. (Grafikon 2)

O tome da se nastavnici ne zanimaju za ličnost učenika svjedoče i rezultati po kojima 39,9% učenika smatra da se nikad ne može nastavniku povjeriti kao prijatelju, a 37,1% može samo ponekad. Nastavnici procjenjuju pozitivnije i njih 55,8% smatra da im se učenici često mogu povjeriti kao prijatelju, a samo 5,8% nastavnika smatra da je razvilo takav interakcijsko-komunikacijski odnos da im se učenici uvijek mogu povjeriti kao prijatelju. Istovremeno, samo 8,3% učenika ima isto osjećanje. (Grafikon 2)

Rezultat tako izgrađenog odnosa jeste stav 43,5% učenika i 24,4% nastavnika koji se nikad ne bi družili izvan nastave, a 29,9% učenika i 51,2% nastavnika bi to činilo samo ponekad. (Grafikon 2)

Postavlja se pitanje da li nastavnici svojim odnosom i ponašanjem prema učenicima pokazuju aktivni odnos prema razvijanju boljeg interakcijsko-komunikacijskog odnosa s učenicima? Slijede istraživački rezultati.

Koliko nastavnik nastoji imati razumijevanja za probleme učenika govore stavovi učenika: njih 10,2% smatra uvijek a 24,5% često, dok 50,1% smatra da je to prisutno samo ponekad, a 15,1% nikad. S druge strane 50% nastavnika smatra da uvijek, a 45,3% često ima razumijevanje za probleme učenika. (Grafikon 3)



Grafikon 3: Stavovi učenika i nastavnika o aktivnom odnosu nastavnika u razvijanju njihovog boljeg interakcijsko-komunikacijskog odnosa

Nastavnici smatraju da učenicima 'progledaju kroz prste' kad

nešto ne znaju češće nego što to misle učenici, a slažu se u stavu da se to dešava ponekad. (Grafikon 3) Istraživački rezultat smatramo povoljnim za razvijanje zdrave pedagoške klime jer nastavnik stalnim popuštanjem ne bi trebao stimulirati nerad učenika.

Međutim, takav odnos nastavnika nema onu dimenziju koja se mogla naslutiti – da podstakne i ohrabri učenika da kasnije ovlada nečim što je propustio. O tome svjedoče stavovi učenika koji pokazuju da nastavnik samo ponekad ili nikad u većoj mjeri ne hrabre i ne podstiču učenike. Istovremeno, 74,4% nastavnika smatra da to čini uvijek. (Grafikon 3) Pozadinu ovolike razliku u stavovima nastavnika za sigurnije zaključivanje trebalo bi detaljnije ispitati, a ovdje zaključujemo samo da rezultat nije pozitivan za dobru interakcijsko-komunikacijsku dimenziju pedagoške klime.

Iako ne smatramo da trebamo da idealiziramo školsku situaciju te da ustvrdimo kako svi nastavnici trebaju voljeti sve učenike, za razumijevanje pedagoške klime značajni su stavovi nastavnika i učenika i o toj ‘boji’ njihovog interpersonalnog odnosa. Stavovi se izrazito razlikuju. Nastavnici tvrde da uvijek ili često vole učenike, a učenici ‘osjećaju’ da je to samo ponekad ili nikad. (Grafikon 3) Možemo razumjeti da nastavnici, iz bojazni da to učenici ne zloupotrijebe, i ne pokazuju ljubav koju osjećaju prema učenicima.

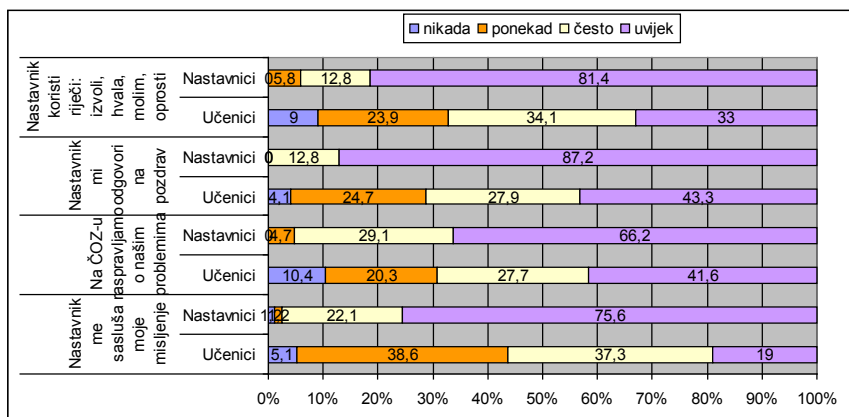
Smatramo da nastavnik treba pokazati aktivni odnos u nastojanju ne samo da doprinese nego i da bude inicijator razvoja dobrog interakcijsko-komunikacijskog odnosa s učenicima. Kakvo je stanje ‘na terenu’? Slijede istraživački rezultati.

Postoji velika nesaglasnost učenika i nastavnika o situaciji kad učenik želi iznijeti svoje mišljenje nastavnik ga sasluša. Rezultati su pokazali da 75,6% nastavnika tvrdi da to čini uvijek, a njih 22,1% često, dok 38,6% učenika smatra je se to dešava ponekad. Zaključujemo da ima osnova za iniciranje razvoja uvažavanja u komunikaciji. (Grafikon 4)

Da se ta osnova u određenoj mjeri i koristi potvrđuju i stavovi nastavnika i učenika da se uvijek ili često u najvećoj mjeri na času odjeljske zajednice raspravlja o učeničkim problemima. Samo 10,4% učenika smatra da njihovi problemi nisu ‘došli na red’ da se o njima raspravlja, a da se to dešava samo ponekad smatra 20,3% učenika. (Grafikon 4)

Rezultati istraživanja potvrđuju da nastavnik ‘primijeti’ učenika i odgovori mu na pozdrav. Elementarni komunikacijski

nivo je zadovoljen. Samo 4,1% učenika nema odgovor na pozdrav nastavnika. (Grafikon 4) Istraživanje je pokazalo da su to ispitanici koji inače imaju uvijek suprotan i po nastavnike negativan stav. Za konkretnije tvrdnje pozadinu bi trebalo detaljnije istražiti.

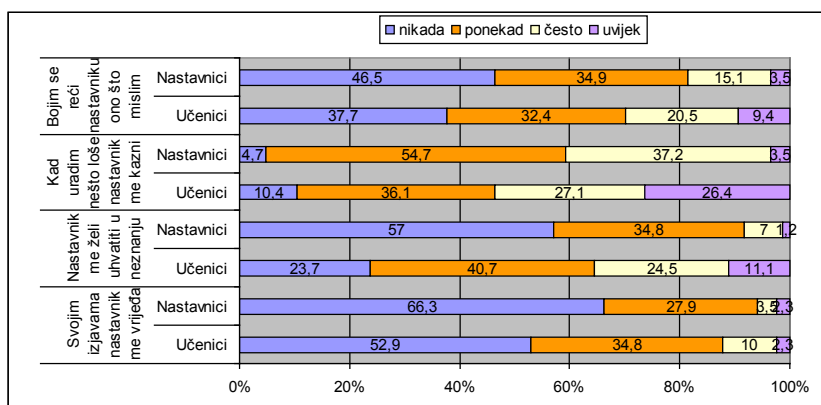


Grafikon 4: *Stavovi učenika i nastavnika o nastavnikovoj komunikacijskoj ulozi u njihovom interakcijsko-komunikacijskom odnosu*

U redovnoj komunikacije, kao manire lijepog ponašanja i verbalne signale uvažavanja ličnosti sagovornika, nastavnik u komunikaciji s učenicima koristi riječi: izvoli, hvala, molim, oprosti. Izuzetak je stav 9% učenika koji smatraju da se to ne dešava nikad. (Grafikon 4)

Možemo konstatirati da nastavnici pokušavaju ali u dovoljnoj mjeri za razvijanje pozitivne pedagoške klime ne daju svoj doprinos razvoju interakcijsko-komunikacijskog odnosa sa učenicima. Naprotiv, rezultati pokazuju tendencije koje pogoršavaju interakcijsko-komunikacijski odnos učenika i nastavnika.

Da postoji aktivna uloga nastavnika u narušavanju interakcijsko-komunikacijskog odnosa sa učenicima potvrđuju i rezultati koji slijede. Nastavnik ponekad svojim izjavama vrijeđa učenika smatra 34,7% učenika i 27,9% nastavnika, a da to čini uvijek smatra 2,5% učenika i 2,5% nastavnika. (Grafikon 5)



Grafikon 5: Stavovi učenika i nastavnika o negativnoj ulozi nastavnika u njihovom interakcijsko-komunikacijskom odnosu

Da ih pretežno nastavnik želi uhvatiti u neznanju smatra 24,5% učenika, a do je ta situacija prisutna uvijek smatra 11,1% učenika. Iako su stavovi nastavnika drugačiji, 34,8% nastavnika potvrđuje da ponekad nastoji da učenike uhvati u neznanju. (Grafikon 5)

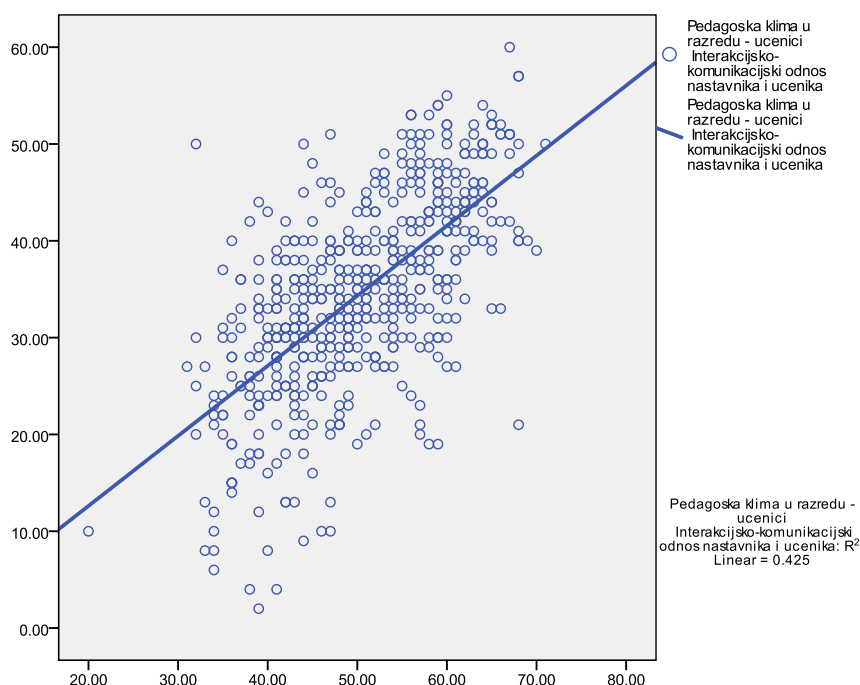
Iako su svjesni da i sami često prave greške, nastavnici kažnjavaju učenike kad oni pogriješe i urade nešto loše. Da to čine uvijek smatra 26,4% učenika i 3,5% nastavnika, a da je ta situacija prisutna ponekad smatra 36,1% učenika i 54,7% nastavnika. Samo 10,4% učenika i 4,7% nastavnika smatra da za napravljenu učenikovu grešku kao sankcija ne slijedi kazna. (Grafikon 5)

Iako je situacija s kažnjavanjem takva, to nije utjecalo na to da učenici nastavnicima smiju kazati šta misle. U tom segmentu, kao i ranije, nastavnici situaciju procjenjuju boljom – u većoj mjeri smatraju da učenici nastavniku smiju kazati šta misle. (Grafikon 5) Iako se rezultati mogu tumačiti različito, gledat ćemo iz ugla iz kojeg učenici, ipak, osjećaju značajnu slobodu da nastavniku kažu šta misle. Rezultat potvrđuje i nedostatak nastavnikovog autoriteta i mehanizama kontrole učenikovog ponašanja.

Tabela 1: *Prikaz rezultata t-testa za razliku u stavovima učenika i nastavnika o njihovom interakcijsko-komunikacijskom odnosu*

	Ispitanici	N	Aritmetička sredina	Standardna Devijacija
Interakcijsko-komunikacijski odnos nastavnika i učenika	učenici	469	48.1834	8.31848
	nastavnici	86	61.3140	3.86313
T-test za ispitivanje razlike aritmetičkih sredina				
Varijable	t-vrijednost		Nivo značajnosti	
Interakcijsko-komunikacijski odnos nastavnika i učenika	-14.349		.000	

Konačno, na osnovu svih u ovom dijelu iznesenih istraživačkih rezultata možemo zaključiti da postoji razlika u stavovima nastavnika i učenika u procjeni kvaliteta njihovog interakcijsko-komunikacijskog odnosa. Nastavnici u statistički značajno većoj mjeri ($t=-14.349$, $r=.000$) od učenika njihov interakcijsko-komunikacijski odnos procjenjuju kvalitetnijim. (Tabela 1) Također, rezultati istraživanja su pokazali da ne postoji statistički značajna razlika u procjeni kvaliteta interakcijsko-komunikacijskog odnosa između učenika i nastavnika gimnazija i stručnih škola.



Skater dijagram 1: *Odnos interakcijsko-komunikacijskog odnosa nastavnika i učenika i pedagoške klime u razredu*

Na kraju, značajno je konstatirati i istraživački rezultat po kome postoji statistički značajna povezanost pedagoške klime i interakcijsko-komunikacijskog odnosa nastavnika i učenika u razredu. Na skater dijagramu 1 vidljivo je da porast na skali procjene pedagoške klime istovremeno prati i porast na skali interakcijsko-komunikacijskog odnosa učenika i nastavnika. Dakle, ispitanici koji boljom procjenjuju pedagošku klimu u statistički značajno većoj mjeri ($t=5.545$, $r=.000$) procjenjuju boljim i interakcijsko-komunikacijski odnos učenika i nastavnika. (Tabela 2)

Tabela 2: *Povezanost interakcijsko-komunikacijskog odnosa i pedagoške klime*

		Pedagoška klima u razredu	Interakcijsko-komunikacijski odnos nastavnika i učenika
Pedagoška klima u razredu	P. C.	1	.545**
	Sig. (2-tailed)		.000
Interakcijsko-komunikacijski odnos nastavnika i učenika	P. C.	.545**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Umjesto zaključka

Interakcijsko-komunikacijski aspekt je bitan za razumijevanje i deskripciju kvalitetne pedagoške klime u srednjoj školi. Edukacija nastavničke djelotvornosti za socijalne interakcije daje model za uspostavljanje otvorene komunikacije u razredu i za efikasno rješavanje konfliktnih situacija u kojima su i nastavnik i učenik pobjednici.

Gordonova strategija aktivnog slušanja predstavljena je metod razvijanja pozitivne pedagoške klime u razredu, smanjenje razrednih problema i prevencije potencijalnog konflikta između nastavnika i učenika. S ciljem uspostave dobrih interakcijsko-komunikacijskih odnosa i pozitivne pedagoške klime, odgojno djelovanje treba dizajnirati tako da bude u funkciji razvoja udgajanikovih socijalnih vještina.

Rezultati istraživanja pokazali su da u srednjoj školi postoji zavidan nivo kvaliteta interakcijsko-komunikacijskog odnosa učenika i nastavnika, što je pretpostavka dobre pedagoške klime (Bognar & Matijević, 2002; Ćatić, Stevanović, 2003). Nastavnici u statistički značajno većoj mjeri od učenika procjenjuju kvalitetnijim njihov interakcijsko-komunikacijski odnos. Istraživački rezultati koji govore da porast na skali procjene pedagoške klime istovremeno prati i porast na skali interakcijsko-komunikacijskog odnosa učenika i

nastavnika potvrđuju značaj kvaliteta interakcijsko-komunikacijskog odnosa učenika i nastavnika, naglašenog i u ranijim istraživanjima (Brajša, 1993; Bratanić, 1990; Osmić, 2001; Cvetanović, 2001; Domović, 2003).

Literatura

- Bognar, L. & Matijević, M. (2002). *Didaktika*, II. Izmijenjeno izdanje, Zagreb: Školska knjiga.
- Brajša, P. (1993). *Pedagoška komunikologija – razgovor, problemi i konflikti u školi*, Zagreb: Školske novine.
- Bratanić, M. (1990). *Mikropedagogija – Interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja*, Zagreb: Školska knjiga.
- Bratanić, M. (2002). *Paradoks odgoja*, Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Ćatić, R. & Stevanović, M. (2003). *Pedagogija*, Zenica: Pedagoški fakultet.
- Domović, V. (2003). *Školsko ozračje i učinkovitost škole*, Jastrebarsko: Naklada Slap;
- Gordon, T. (1974). *Teacher Effectiveness Training*, New York: Peter H. Wyden.
- Gordon, T. (2008). *Kako biti uspješan nastavnik*. Beograd: Most – kreativni centar.
- Osmić, I. (2001). *Interakcije i komunikacije u nastavnom procesu*, Gračanica: Grin doo.