

Interakcija nastavnik-učenik: Teorije i mjerenje

Slavica Šimić Šašić

Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja Sveučilišta u Zadru

Sažetak

Istraživanja razrednog konteksta zadnja dva desetljeća sugeriraju da kontekst, konkretnije varijable razrednih procesa, igraju važnu ulogu u poboljšanju razumijevanja što i kako učenik uči (Turner i Meyer, 2000). Vrlo je važna komponenta razrednog konteksta interakcija između nastavnika i učenika. Pod pojmom interakcije nastavnik-učenik podrazumijevali su se različiti konstrukti, stoga se u ovom radu željelo dati pregled istraživanja pojedinih komponenti interakcije nastavnik-učenik. U radu se prikazuju različiti aspekti interakcije nastavnik-učenik (poput komunikacije, metoda poučavanja, rukovođenja razrednim procesima, socijalno-emocionalnog odnosa, stila poučavanja i slično), teorije na kojima se temelje (npr. model interakcije nastavnik-učenik, teorija samodeterminacije, teorija iskustvenog učenja, model stilova učenja i poučavanja Feldera i Silvermanove), načini mjerenja te neki mjerni instrumenti (poput Flandersove analize interakcije, inventara stila rukovođenja, upitnika nastavničke interakcije). U radu se iznose neke smjernice za buduća istraživanja koja bi trebala ispitati međuodnose različitih komponenti razredne interakcije, medijacijsku ulogu karakteristika učenika, te njihove kompleksne odnose s ishodima učenja.

Ključne riječi: komponente interakcije nastavnik-učenik, komunikacija, metode poučavanja, stil rukovođenja, socijalno-emocionalni odnos, stil poučavanja

Uvod

Istraživanja interakcije nastavnik-učenik jasno su pokazala da je vrsta i kvaliteta ostvarene interakcije u razredu povezana s ishodima učenja (Huitt, 2003). Boekaerts i Cascallar (2006) i Zimmerman (1989) slažu se da je interakcija koju učenici ostvaruju s vršnjacima i nastavnicima u razredu ključna za razvoj samoregulacijskih vještina. Štoviše, Wang, Heartel i Walberg (1993) ističu da skupina varijabli koje uključuju rukovođenje razredom, socijalne interakcije između nastavnika i učenika, poučavanje, razrednu klimu, akademske interakcije, procjenjivanje i razrednu implementaciju i podršku, imaju gotovo jednak utjecaj na učenje kao i sposobnosti učenika.

✉ Slavica Šimić Šašić, Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja Sveučilišta u Zadru, Dr. Franje Tuđmana 24i, 23000 Zadar. E-pošta: ssimic@unizd.hr

Osnovni su problemi u istraživanju ove teme usmjerenost istraživača na istraživanje učenja i poučavanja kao odvojenih entiteta (Shuell, 1996) te usmjerenost na različite konstrukte razrednog konteksta, kao što su vjerovanja, ciljevi, percepcija, ponašanja, rukovođenje razredom, socijalni odnosi, fizički prostor, te socijalno-emocionalna i evaluativna klima (Turner i Meyer, 2000). Budući da sve ove varijable zapravo predstavljaju varijable razrednih procesa (Huitt, 2003), pojedine aspekte razrednog konteksta, koje se događaju istovremeno, dinamične su, međuovisne, te se preklapaju, razumljivo je da postoje teškoće u definiranju razrednog konteksta, pa i same interakcije. U ovom je radu dan prikaz različitih shvaćanja interakcije nastavnik-učenik, različitih načina mjerenja, te se upozorava na povezanost među različitim komponentama interakcije nastavnik-učenik i ishoda učenja.

Društvene promjene u 21. stoljeću zahtijevaju neke nove kompetencije (poput interpersonalnih kompetencija, kompetencije iz prirodnih znanosti i tehnologije), a poseban se naglasak stavlja na učenje učenja, odnosno razvoj strategija učenja koje će mlade ljude osposobiti za život i omogućiti im daljnji razvoj kroz cjeloživotno učenje. Sukladno tome, mijenjaju se obrazovni ciljevi, ali i uloga nastavnika i učenika u procesu poučavanja i učenja. Modeli učenja i poučavanja, nastali posljednjih tridesetak godina, kao što su modeli samoregularnog učenja (Zimmerman, 1989), transakcijski model procesa poučavanja-učenja (Huitt, 2003), model interpersonalnog ponašanja nastavnika (Wubbels, Creton i Hooymayers, 1985) i slično, pretpostavljaju da razredne aktivnosti trebaju odražavati stvarno (životno) učenje, a ne tradicionalne akademske zadatke; da kompetentnost uključuje stručnost, a ne prirodne sposobnosti; da je učenje konstruktivno i samoregulirano, a ne reproduktivno, te socijalni, kulturalni i interpersonalni proces, a ne samo kognitivni (Shuell, 1996). Osim toga, noviji modeli uvažavaju dvosmjernu prirodu procesa poučavanje-učenje te se istražuju kompoziti različitih kognitivnih, motivacijskih i socijalnih komponenti i njihovih multiplikativnih interakcija u situacijama realnog života (Pintrich, 2000) naglašavajući da razredni kontekst postaje ključan za razumijevanje procesa poučavanja i njegovih posljedica, odnosno da kontekst igra važnu ulogu u poboljšanju razumijevanja što i kako učenik uči (Turner i Meyer, 2000). Jerome Bruner, kao jedan od vodećih teoretičara konstruktivizma, učenje definira kao proces u kojem učenik aktivno konstruira i gradi nove ideje ili koncepte na osnovi sadašnjega ili prethodnoga iskustva, a uloga je nastavnika u poučavanju poticanje učenika da sami otkriju pravila i principe u sadržaju koji uče angažirajući ih kroz prikladne aktivnosti poučavanja (Kearsely 1994). Iz navedenog je jasno da konstruktivističke teorije učenja naglašavaju da je interakcija ključna komponenta učenja (Anderson, 2003).

Povijesno gledano, do sredine se osamdesetih godina prošloga stoljeća literatura o interakciji nastavnik-učenik najčešće bavila aspektima poučavanja (Pianta, Hamre i Stuhlman, 2003), dok se zadnjih tridesetak godina interes istraživača pomiče prema odnosu između učenika i nastavnika. Neki su raniji

radovi o razrednoj interakciji prvenstveno govorili o verbalnoj komunikaciji (Flanders, 1970, 1974; Giddan, Lovell, Haimson i Hatton, 1968). Činjenica jest da se najveći dio interakcija u odgojno-obrazovnom procesu ostvaruje verbalnom komunikacijom, ali nastavnik tijekom interakcije ima različite uloge: obrazovnu, motivacijsku, evaluativnu, rukovoditeljsku i socijalnu, pa se tako interakcija shvaća kao pojam puno "širi od komunikacije". Duran (2000) interakciju općenito definira kao "aktualni odnos dviju ili više jedinki pri kojem one uzajamno utječu jedna na drugu". U literaturi o obrazovanju još uvijek nema precizne definicije interakcije kao multifacetnog koncepta, ali je najprihvaćenija definicija koju nudi Wagner (1994, str. 8) prema kojoj je interakcija "recipročni događaj koji zahtijeva najmanje dva objekta i dvije akcije. Interakcija se događa kada ovi objekti ili događaji obostrano utječu jedan na drugoga". U novije se vrijeme o interakciji vrlo intenzivno govori u kontekstu poučavanja na daljinu te se govori o tri tipa interakcije: učenik-sadržaj, učenik-učenik i učenik-nastavnik (Anderson, 2003). Međutim, primarni je cilj ovoga rada sumiranje spoznaja o interakciji između nastavnika i učenika koja se događa u razredu.

Komponente interakcije nastavnik-učenik

Pregledavajući literaturu i skale korištene za mjerenje interakcije nastavnik-učenik, može se zaključiti da postoje tri široka područja istraživanja: poučavanje, rukovođenje i socijalno-emocionalni odnos, a svako od njih uključuje veći broj pojedinačnih konstrukata. Slijedi prikaz komponenti interakcije nastavnik-učenik koje se pojavljuju u spomenutoj literaturi.

Poučavanje

Sahlberg (2007) smatra da je, usprkos različitim definicijama i metodama poučavanja, najvažniji element kvalitetnog poučavanja način na koji učenici reagiraju na aktivnosti poučavanja, što zapravo predstavlja interakciju između nastavnika i učenika. Zahed i Moeni (2010) naglašavaju da je poučavanje u razredu kombinacija govora, rasprave, individualnog poučavanja i drugih aktivnosti koje uključuju dva temeljna koraka: programiranje i interakciju. Prvi su radovi koji su se bavili interakcijom između nastavnika i učenika koristili Flandersovu analizu interakcije (Flanders, 1970, 1974) temeljenu na analizi govora u razredu. U okviru te tradicije, Amidon i Hunter (1967) poučavanje definiraju kao razrednu interakciju koja uključuje razgovor između nastavnika i učenika. Govor se u razredu dijeli na govor nastavnika i govor učenika. Nadalje, važno je imaju li oba ova govora izravan (predavanje, izdavanje zapovijedi, odgovaranje na nastavnička pitanja) ili neizravan (hrabrenje ili pohvala ili učenikovo postavljanje pitanja) utjecaj na učenika. Flanders (1970) smatra da nastavnici pasiviziraju učenike ne dopuštajući im inicijativu, premalo uzimaju u obzir njihove ideje i mišljenje te da bi korisnija bila interakcija (kroz diskusiju, rad u grupi i samostalan rad) koja dopušta veću

aktivnost, inicijativnost i zainteresiranost za nastavu. Gage (1968) smatra da je Flandersova analiza interakcije previše pojednostavljena te da bi prilikom mjerenja kvalitete interakcije trebalo uzeti u obzir složenija ponašanja nastavnika, odnosno nastavničke vještine, kao što su: vještina dobrog postavljanja pitanja, pobuđivanja i održavanja pažnje i potrebnih misaonih procesa, utvrđivanja postignutog stupnja znanja i vođenja u više razine znanja, ispravljanje pogrešaka i davanje povratne informacije, organiziranje samostalnog uvježbavanja te tjednog i mjesečnog ponavljanja. Ove specifične nastavničke vještine zapravo se očituju kroz metode i tehnike poučavanja.

U kontekstu metoda poučavanja autori ovisno o stupnju aktivacije učenika odnosno nastavnika u poučavanju i broju osoba koje se poučava, razlikuju: izravno poučavanje, poučavanje vođenim otkrivanjem i raspravom, te samostalno učenje (Vizek-Vidović, Vlahović-Štetić, Rijavec i Miljković, 2003). Kod izravnog poučavanja nastavnik ima središnju ulogu iznoseći, najčešće u obliku predavanja, strukturirane informacije većem broju učenika, koji su zapravo pasivni primatelji informacija. Samostalno učenje karakteriziraju maksimalna aktivnost učenika i pasivna uloga nastavnika. Za uspješno samostalno učenje učenik mora imati razvijene različite vještine, poput vještina praćenja procesa poučavanja (svrhovito slušanje, pravljenje bilježaka, povezivanje i usporedba s postojećim znanjem) te vještine organizacije i elaboracije teksta, rješavanja problema, pohrane informacija, kritičkog mišljenja itd.). Promjene obrazovanja u 21. stoljeću zahtijevaju pomak od nastavniku usmjerenog pristupa k učeniku usmjerenom pristupu, odnosno poučavanje vođenim otkrivanjem koje potiče učenje otkrivanjem. Pozitivan odnos nastavnik-učenik povezan je s optimalnim, holističkim učenjem, a uključuje humanističko obrazovanje i konstruktivistički, učeniku usmjereni pristup (Cornelius-White, 2007). McCombs (1997) smatra da učeniku usmjereni pristup predstavlja temelj za kreiranje pozitivnog konteksta učenja kako bi većina učenika bila uspješna, a naglasak je na karakteristikama učenika i poučavanju, kao ključnim faktorima uspjeha u učenju.

Za razliku od metoda poučavanja kao širih obrazaca ponašanja, tehnike (strategije) poučavanja predstavljaju užu pojam, a odnose se na specifične postupke za poučavanje određene vrste nastavnog sadržaja. Slika 1. prikazuje kontinuum strategija koje se koriste u pristupu usmjerenom na nastavnika i pristupu usmjerenom na učenika.

O'Bannon (2002) navodi sličnu podjelu strategija poučavanja dodajući neke nove strategije u okviru pristupa usmjerenog na učenika, kao što su: grafički organizatori, časopisi, blogovi, K-W-L¹ strategija, centri učenja, multimedijalne priče. Marzano, Gaddy i Dean (2000) navode devet strategija poučavanja koje će

¹ K-W-L strategija (What I Know, What I Want to know and What I Learned, Ogle, 1986) traži od učenika da se prisjete što već znaju o sadržaju, što bi željeli znati i na kraju da zabilježe što su naučili o sadržaju tijekom poučavanja.

najvjerojatnije poboljšati učeničko postignuće u svim predmetima i u svim razredima, a to su: identificiranje sličnosti i razlika, sažimanje i bilježenje, potkrepljenje napora i osiguravanje razumijevanja, domaći rad i vježba, nelingvistička prezentacija (slikovni i grafički prikazi), suradničko učenje, postavljanje ciljeva i pružanje povratne informacije, postavljanje i testiranje hipoteza te aktiviranje prethodnog znanja (pitanjima, uputama i sl.). Jasno je da svaka od navedenih strategija poučavanja omogućuje različitu količinu i kvalitetu interakcije nastavnika s učenicima.

Slika 1. Kontinuum strategija poučavanja (Huddleston i Unwin, 2007)

<u>Pristup usmjeren na nastavnika</u>		<u>Pristup usmjeren na učenika</u>
Predavanje	Pitanja-odgovori	Istraživački projekt
Pregled		Terenska nastava
Demonstracija	Radni listovi	Rad u grupama
Video konferencija		Istraživanje slučaja
Video / audio kazete	Strukturirano čitanje	
		Samostalno istraživanje
Instrukcije	Diskusija	
	Vježbe	Aktivnosti pokušaja i pogreška
	Mentorstvo	
	Igranje uloga	Simulacije

Općenito, rezultati novijih istraživanja o učinkovitosti metoda poučavanja favoriziraju konstruktivističke metode koje potiču aktivno učenje (Carpenter, 2006). Poznato je da strategija predavanja vodi ka sposobnosti dosjećanja činjenica, dok rasprava potiče više razine razumijevanja (de Caprariis, Barman i Magee, 2001), producira povoljnije ishode učenja, potiče učeničko sudjelovanje i jača samopouzdanje učenika (Perkins i Saris, 2001; Yoder i Hochevar, 2005). Neka istraživanja (Barnes i Blevins, 2003; Michel, Cater i Varela, 2009) ne potvrđuju superiornost metoda aktivnoga poučavanja nad tradicionalnim. Carpenter (2006) zaključuje da su umjereno aktivne strategije poučavanja (poput grupnog rada - *jigsaw*²) učinkovitije od predavanja, kombinacije predavanja, rasprave i istraživanja slučaja, a da su ekstremno aktivne strategije, kao što su timski projekti najmanje učinkovite.

Robson (1998) i Morgan, Whorton i Gunsalus (2000) smatraju da korištenje različitih metoda i strategija poučavanja, odnosno njihovo kombiniranje vodi ka

² Za ovu se tehniku kod nas koristi naziv "slagalica". Učenici se dijele u grupe od 4 do 6 učenika gdje svaki dobiva dio sadržaja koji mora proučiti. Nakon toga se formiraju grupe "eksperata" u kojima učenici s istom temom pripremaju kratko predavanje. Nakon pripreme vraćaju se u "matične" grupe i poučavaju ostatak članova grupe (Cota Bekavac, Grozdanić i Bengel Kletzien, 2003).

većoj kvaliteti učenikova znanja i vještina. Pozitivni su ishodi učenja posljedica aktivnog poučavanja, a aktivno poučavanje i učenje uključuju upotrebu strategija koje će omogućiti maksimalnu interakciju između nastavnika i učenika, među učenicima, kao i između učenika i nastavnog sadržaja. Pozitivne su posljedice aktivnog poučavanja: pobuđena pažnja učenika, razvoj vještina (komunikacije, argumentirane rasprave, asertivnost, uvažavanje drugih, suradnja, aktivno slušanje, empatija), razvoj kreativnoga, kritičkoga i divergentnog mišljenja, povećavanje intrinzične motivacije, smanjenje negativnih emocija (anksioznosti, straha, stresa), vrednovanje učenja i znanja te pozitivni stavovi (Robson, 1998).

Nastavnički stil poučavanja

Jedan se dio istraživanja razrednih procesa usmjerio na istraživanja nastavničkog stila poučavanja. Stil se definira kao način ponašanja, a uključuje trajne kvalitete ličnosti i ponašanja koje se pojavljuju tijekom poučavanja. Stil definira nastavnika, vodi i usmjerava njegov proces poučavanja i utječe na učenike i njihovu sposobnost učenja (Grasha, 2002). Stil poučavanja predstavlja opću orijentaciju ponašanja nastavnika u razredu uključujući sve aspekte razrednih procesa, a određuje je nastavnička osobnost u najširem smislu riječi.

Nastavnički se stil poučavanja uglavnom istražuje u kontekstu stila učenja, odnosno podudarnosti između stila učenja i stila poučavanja. Ovaj pristup podrazumijeva da strategije poučavanja trebaju odgovarati stilu učenja kako bi se poboljšali ishodi učenja. Brojna su istraživanja doista pokazala da je učenje puno učinkovitije kada je razredno okruženje kongruentno s učeničkim stilom učenja (Davidman, 1984; Ford i Chen, 2001; Vermunt i Verloop, 1999) implicirajući tako da bi nastavnici trebali koristiti različite strategije poučavanja kako bi potaknuli učenje učenika s različitim stilovima učenja. Međutim, Fleming i Mills (1992) smatraju da usklađivanje stila poučavanja jednog nastavnika i stila učenja grupe učenika u razredu nastavnike suočava s nevjerojatno zahtjevnim zadatkom. Raspon je stilova učenja i njihovih kombinacija u jednom razredu toliko velik da nastavnik ne može do te mjere proširiti repertoar metoda poučavanja da bi udovoljio svima. Stoga, Fleming i Mills (1992) predlažu da programi učenja trebaju jačati učenička znanja o vlastitu stilu učenja kako bi svoja ponašanja mogli prilagoditi zahtjevima nastavnog programa. Drugim riječima, autori smatraju da učenicima treba pomoći da upoznaju sebe i kroz metakognitivne strategije nauče kako najbolje učiti.

Najpoznatiji je u području stila učenja rad Davida Kolba. Model teorije iskustvenog učenja opisuje dva načina stjecanja iskustva: konkretno iskustvo (CE) i apstraktna konceptualizacija (AC) te dva načina transformacije iskustva: reflektivno opažanje (RO) i aktivno eksperimentiranje (AE) (Kolb, Boyatzis, i Mainemelis, 2000). Kombinirajući ove dvije dimenzije razlikuju se četiri stila učenja: divergentni (CE i RO), asimilacijski (AC i RO), konvergentni (AC i AE) i akomodacijski (CE i AE) (Slika 2.).

Slika 2. Ciklus iskustvenog učenja i osnovni stilovi učenja (Kolb i sur., 2000)



Prema teoriji iskustvenog učenja, učenje je proces u kojem je znanje kreirano transformacijom iskustva (Kolb i sur., 2000), odvija se kroz četiri stadija, a konkretno je iskustvo osnova za opažanje ili refleksiju. Refleksija predstavlja asimiliranje i sažimanje u apstraktne koncepte iz kojih se mogu izvući nove implikacije koje se dalje mogu aktivno testirati i služiti kao smjernica u kreiranju novoga iskustva. Učenje zahtijeva sposobnosti s oba pola dimenzija, učenik mora kontinuirano birati koji će set sposobnosti iskoristiti u kojoj situaciji učenja. Učenicima s divergentnim stilom učenja najbolje odgovara promatranje konkretne situacije, a najbolji su u generiranju ideja, imaginativni su i emocionalni, preferiraju rad u grupi i otvoreni su za primanje povratnih informacija. Učenici s asimilirajućim stilom učenja imaju sposobnost razumijevanja velikog broja informacija i sažimanja u logičnu formu, manje su fokusirani na ljude, a više na apstraktne ideje, preferiraju čitanje, predavanje, analizu i razmišljanje. Učenici s konvergentnim stilom učenja najbolji su u pronalaženju praktičnih primjena ideja i teorija, preferiraju tehničke zadatke, nove ideje, simulacije i slično. Učenici s akomodirajućim stilom dobri su u provođenju planova, uključuju se u nova i izazovna iskustva, njihove akcije određuje osjećaj, a ne logična analiza. Preferiraju rad s drugima kako bi zadatak bio obavljen, postavljanje ciljeva, terenski rad i slično.

Među brojnim identificiranim stilovima učenja (Dunn, 1984) nešto drugačiji pristup naglašava perceptivni stil učenja (ili modalitete) opisujući razlike u načinu razumijevanja, organiziranja i zapamćivanja informacija (Reid, 1987). Brojni su autori navodili različite podjele perceptivnog stila učenja, a najpoznatija je podjela Fleminga i Millsa (1992), koji razlikuju vizualni, slušni, čitanje/pisanje i kinestetički stil učenja.

U okviru tradicije perceptivnoga stila učenja Soliven (2003) na sličan način razlikuje stilove poučavanja: *vizualni* za koji je karakteristično da nastavnik prezentira nastavnu građu kroz slike, dijagrame, grafove i dr. ilustracije, *slušni* gdje nastavnik većinu vremena predaje ili daje verbalna objašnjenja. Ako nastavnik preferira aktivnosti rukama, onda govorimo o *taktilnom* stilu poučavanja. *Kinestetički* naglašava poučavanje kojim nastavnik potiče učenike u fizičkom kretanju kao načinu na koji će učiti. Ako nastavnik koristi grupnu interakciju i grupnu diskusiju u poučavanju, takav je stil poučavanja nazvan *grupni*, za razliku od *individualnog*, u kojem nastavnik zahtijeva individualna izlaganja, projekte, zadatke.

Dosta iscrpnije definicije stilova poučavanja nudi model koji su postavili Felder i Silverman (1988) (Slika 3.). Stil poučavanja definiraju u terminima odgovora na pitanja koji tip informacija nastavnik naglašava (konkretan – apstraktan); koji način prezentacije koristi (vizualan – verbalan); kako je prezentacija organizirana (induktivno – deduktivno); koji je način sudjelovanja učenika potaknut prezentacijom (aktivan – pasivan) i koje mogućnosti napretka u učenju omogućuju prezentirane informacije (postupno – globalno). S druge strane, stilovi učenja definiraju se u terminima odgovora na sljedeća pitanja: koje vrste informacija učenik prioritetno prima (senzorne/vanjske ili intuitivne), kroz koji se senzorni kanal informacije najučinkovitije primaju (vizualne ili verbalne), koji je način organizacije informacija učeniku najprihvatljiviji (induktivni ili deduktivni), na koji način učenik procesira informacije (aktivno kroz diskusiju ili reflektivno kroz introspekciju) i kako učenik napreduje prema razumijevanju (sekvencionalno ili globalno).

Slika 3. Dimenzije stilova učenja i poučavanja (Felder i Silverman, 1988)

Preferirani stil učenja		Pripadajući stil poučavanja	
senzorni	} percepcija	konkretni	} sadržaj
intuitivni		apstraktni	
vizualni	} input	vizualni	} prezentacija
slušni		verbalni	
induktivni	} organizacija	induktivni	} organizacija
deduktivni		deduktivni	
aktivni	} procesiranje	aktivni	} sudjelovanje učenika
reflektivni		pasivni	
sekvencionalni	} razumijevanje	sekvencionalni	} perspektiva
globalni		globalni	

Na kraju ćemo spomenuti nešto općenitiji pristup stilovima poučavanja koji je ponudio Grasha (1994) definirajući pet stilova poučavanja: *ekspert* – nastavnik s ovim stilom poučavanja posjeduje znanje i stručnost, nastoji status stručnjaka zadržati pokazujući zavidno znanje i osigurati kompetenciju kod učenika. *Formalna autoritativnost* naglašava nastavnikov status koji se temelji na njegovu znanju i nastavničkoj ulozi. Nastavnik s ovim stilom je zaokupljen postavljanjem ciljeva, očekivanjima i pravilima ponašanja. Kada nastavnik koristi *osobni model*, on zapravo poučava osobnim primjerom, naglašava direktno opažanje i slijeđenje uloge modela. *Facilitator* je stil poučavanja koji naglašava osobnu prirodu nastavničko–učeničkih interakcija. Karakteristike su ovoga stila razvoj učeničkih kapaciteta za samostalni rad, inicijativu i odgovornost, te suradnički rad s učenicima uz potporu i ohrabrenje. *Delegator* je stil poučavanja u kojem nastavnik ima za cilj razvoj učeničkih kapaciteta za samostalnost u radu ili za rad u timovima gdje se nastavnik javlja u ulozi "pomoćnog sredstva", tj. osobe kojoj se učenici mogu obratiti za pomoć.

Grasha (1994) naglašava da nastavnici posjeduju svaku od navedenih kvaliteta u različitom stupnju, ali je najčešće jedan stil dominantan. Identificirao je četiri klastera, tj. kombinacije stilova poučavanja: ekspert/formalna autoritativnost; ekspert/osobni model/formalna autoritativnost; ekspert/facilitator/osobni model i ekspert/facilitator/delegator. Svaki od navedenih klastera stilova poučavanja proizvodi određenu emocionalnu klimu u razredu (npr. klaster ekspert/formalna autoritativnost karakterizira neutralna i "hladna" klima, a klaster ekspert/facilitator/delegator producira "toplu" emocionalnu klimu) te potiče određen stil učenja kod učenika (Grasha i Yangarber-Hicks, 2000).

Svaki od spomenutih autora nudi empirijske potvrde o mogućnosti razlikovanja spomenutih stilova učenja i poučavanja, međutim, ne postoji sustavna usporedba ovih stilova koja bi pokazala koliko su oni međusobno (ne)ovisni.

Rukovođenje u razredu

Da bi poučavanje bilo uspješno, nastavnik mora osigurati poticajno okruženje za učenje. U tome mu svakako pomaže stil rukovođenja koji koristi. U ovom je području značajan rad Lewina i suradnika (Lewin, Lipitt i White, 1939), koji su razlikovali tri stila rukovođenja: autoritarni, demokratski i stihijski; različitog utjecaja na grupnu produktivnost i zadovoljstvo obavljanjem zadatka. Stilovi rukovođenja u razredu najčešće predstavljaju adaptaciju stilova roditeljstva (Baumrind, 1971) pa je tako na osnovi dimenzija kontrole i uključenosti (emocionalne topline) moguće razlikovati četiri stila rukovođenja: autoritativan, autoritaran, popustljiv i ravnodušan stil rukovođenja (Boswort i sur., 1996). Nastavnik s autoritativnim stilom rukovođenja (visoka kontrola, visoka uključenost) postavlja ograničenja i kontrolira učenike, ali istodobno potiče samostalnost, često pohvaljuje i ohrabruje te potiče samopouzdanje, socijalnu kompetenciju i motivaciju za postignućem. Grupe s autoritativnim voditeljima su

nešto manje efikasne u izvođenju zadatka, ali u njima vladaju prijateljski odnosi i zadovoljstvo obavljanjem zadatka. Iako su grupe s autoritarnim stilom rukovođenja (visoka kontrola, niska uključenost) najproduktivnije u smislu uspješnosti izvođenja zadatka, ovakav tip interakcije ne daje učenicima priliku da uče komunikacijske vještine te ne potiče motivaciju za postignućem. Učenici ne vole nastavnike s autoritarnim stilom rukovođenja i doživljavaju ih kao stroge i nepravedne jer takvi nastavnici preferiraju visoku kontrolu, brzu poslušnost, a neposlušnost strogo kažnjavaju. Nastavnik s popustljivim stilom rukovođenja (niska kontrola, visoka uključenost) teško nameće pravila ponašanja i važnija mu je emocionalna dobrobit učenika. Oni su često "popularni" nastavnici i učenici ih vole, ali ne potiču motivaciju za postignućem, razvoj socijalnih kompetencija i samoregulaciju kod učenika. Ravnodušan stil rukovođenja (niska kontrola, niska uključenost) karakterizira nastavnikova neuključenost u razredne aktivnosti i nedisciplina. Slaba uspješnost i nezadovoljstvo izvođenjem zadatka te loši međuljudski odnosi posljedica su ovog stila rukovođenja.

O rukovođenju razredom objavljeni su brojni članci, čak i nekoliko priručnika (Everston i Weinstein, 2006; Marzano, Gaddy, Foseid, Foseid i Marzano, 2005). U ovom ćemo radu spomenuti radove Martin (Martin, Baldwin i Yin, 1995; Martin, Yin i Mayall, 2006), koja je sa suradnicima stil rukovođenja razredom definirala kao multifacetni konstrukt. On uključuje tri široka, nezavisna područja: rukovođenje poučavanjem, rukovođenje ljudima i rukovođenje ponašanjem (Martin i sur., 2006). Rukovođenje poučavanjem uključuje nadgledanje radnog okruženja, strukturiranje dnevne rutine te dijeljenje materijala, a način rukovođenja pridonosi općoj razrednoj atmosferi i stilu rukovođenja. Rukovođenje učenicima podrazumijeva nastavnička vjerovanja o učenicima kao osobama i sve ono što nastavnik čini u razvoju odnosa s učenicima, dok rukovođenje ponašanjem naglašava preventivno djelovanje na sprječavanju nedopuštenih ponašanja, a ne reakcije na njih. Autorica stil rukovođenja temelji na konceptu discipline u razredu (Glickman i Tamashiro, 1980). Objašnjavajući koncept discipline u razredu, Glickman i Tamashiro koriste kontinuum kontrole, koji ilustrira tri pristupa razrednoj interakciji: neintervencijski, intervencijski i interakcijski. Neintervencijski pristup odražava vjerovanje da su ometajuća ponašanja u razredu rezultat neriješenih unutarnjih sukoba te da će uz prikladnu podršku učenici razriješiti iste. Nastavnici ne bi trebali nametati svoja pravila, nego bi trebali omogućiti učenicima da razumiju sami sebe. U ovom je slučaju učenicima dana visoka, a nastavnicima niska kontrola. Intervencijski pristup zastupa mišljenje da su ometajuća ponašanja učenika rezultat neadekvatne nagrade ili kazne (utjecaja iz okoline) te je zadatak nastavnika postaviti pravila kako bi se osiguralo primjereno ponašanje učenika. U ovom slučaju nastavnici imaju visoku kontrolu nad učenicima. Između ova je dva ekstrema interakcijski pristup, prema kojemu učenici uče u interakciji s okolinom, a rješenje je za ometajuća ponašanja recipročan odnos između nastavnika i učenika, odnosno među učenicima. Učenici se moraju naučiti

prilagoditi drugima, kao što se drugi moraju naučiti prilagoditi učenicima, a u okviru ovoga pristupa učenici i nastavnici imaju jednaku kontrolu.

Iako prema Martin i suradnicima (1995) termini rukovođenje razredom i disciplina nisu sinonimi, Rydell i Henricsson (2004) naglašavaju sličnost između strategija discipliniranja učenika i stilova rukovođenja. Autorice koriste dva teorijski različita koncepta za opisivanje nastavničkih strategija discipliniranja učenika: percipiranu kontrolu i nastavničku orijentaciju. Percipirana kontrola je termin posuđen iz teorije planiranoga ponašanja, prema kojoj je percipirana kontrola jedna od determinanti namjere da osoba djeluje na određen način (Ajzen, 1991). Percipirana se kontrola odnosi na percepciju osobe da je sposobna izvesti određeno ponašanje u nekoj situaciji, a što je ona veća, veća je i vjerojatnost da će se osoba doista tako i ponašati. U kontekstu razreda nastavnička se percipirana kontrola odnosi na percipiranu kontrolu nad vlastitim razredom. Vjerovanja o nastavničkoj kontroli imaju središnju ulogu u modelu Rose i Medway (1981), koji nazivaju veza A–D, a koji pretpostavlja da će nastavnička vjerovanja (A) (npr. vjerovanja o kontroli) usmjeravati ponašanja nastavnika (B) koja tako utječu na ponašanja učenika (C) i učeničko postignuće (D). S druge strane, nastavnička je orijentacija slabije istražen konstrukt koji sadržava različite komponente i koristi se za objedinjavanje nastavničkih stavova o nastavničkoj praksi i ulozi nastavnika. Schmidt i Jacobson (1990) ističu da se kontrola učenika proteže duž kontinuuma od nadzora do humanističke orijentacije. Orijehtacija ka nadzoru osigurava rigidno i visoko kontrolirajuće razredno okruženje u kojemu je primarni cilj održavanje reda. Nastavnik s ovakvom orijentacijom kontrole učenika školu poima kao autokratsku organizaciju s rigidnom statusnom hijerarhijom, a učenike kao neodgovorne i nedisciplinirane osobe koje treba kontrolirati primjenom kaznenih sankcija. Humanistička orijentacija naglašava razrednu klimu koju karakterizira otvorena i recipročna interakcija, blizak odnos nastavnik-učenik, učeničku inicijativu i stajalište nastavnika da su učenici odgovorni i sposobni za samodisciplinu.

Rydell i Henricsson (2004) su pokazale da su percipirana niska kontrola nad razrednom situacijom i orijentacija k nadzoru povezane s autoritarnim strategijama discipliniranja (čvrsti verbalni ukori, fizičko obuzdavanje učenika), dok su percipirana visoka kontrola i humanistička orijentacija povezane s neautoritarnim strategijama (zaključivanje zajedno s učenicima, diskusija). Stoga zaključuju da je orijentacija k nadzoru slična autoritarnom stilu rukovođenja, dok se humanistička orijentacija razlikuje od autoritativnog stila jer u njoj nije naglašena čvrstoća koja je važna za autoritativan stil. Humanistička nastavnička orijentacija povezana je s profesionalnom kompetentnošću nastavnika, koja poboljšava učeničku motivaciju i samopouzdanje, te smanjuje učenička ometajuća ponašanja, dok je orijentacija k nadzoru povezana s različitim negativnim školskim ishodima. Uspoređujući koncepte kontrole Schmidtove i Jacobsona (1990) i Glickmana i Tamashira (1980) može se zaključiti da orijentacija k nadzoru odgovara intervencijskom pristupu, a

humanistička orijentacija interakcijskom pristupu, no to bi svakako trebala provjeriti buduća empirijska istraživanja.

Još je jedan od aspekata razrednog konteksta izazvao veliki interes istraživača – koncept podrške učeničkoj autonomiji. Koncept podrške učeničkoj autonomiji, u okviru teorije samodeterminacije, Williams i Deci (1998) interpretiraju kao interpersonalnu orijentaciju u kojoj osoba u poziciji autoriteta (nastavnik) uzima u obzir perspektivu drugih (učenika), pruža relevantne informacije i prilike za izbor te potiče na preuzimanje odgovornosti za vlastito ponašanje. Ova orijentacija uključuje minimalnu upotrebu prisile tako da je učenik u mogućnosti pokrenuti vlastite akcije i ima mnogo zajedničkog s humanističkim, "učeniku orijentiranim" pristupom obrazovanja. Teorija samodeterminacije pretpostavlja da nastavnički motivacijski stil može biti konceptualiziran duž kontinuuma od visoko kontrolirajućega stila preko donekle kontrolirajućega stila koji na neki način podupire autonomiju do stila koji visoko podupire autonomiju (Reeve i Jang, 2006). Nastavnici koji podupiru učeničku autonomiju više vremena odvajaju za slušanje učenika, za učenički samostalni rad, diskusiju, češće koriste pohvale, potiču i uvažavaju učenike. Poticanje učenika, vrijeme za samostalan rad i vrijeme za diskusiju značajni su prediktori učeničke percipirane autonomije. Ponašanja nastavnika koja se češće dovode u vezu s kontrolirajućim stilom poučavanja su: govor nastavnika, monopoliziranje materijala za učenje od strane nastavnika, iznošenje odgovora prije nego učenici uopće budu u prilici sami doći do istih, davanje naredbi, kritiziranje učenika itd. U ovoj su kategoriji ponašanja značajni prediktori učeničke autonomije postavljanje kontrolirajućih pitanja i izjava "trebao bi / napravi to". Što nastavnici više koriste ovakva ponašanja, to učenici percipiraju manje autonomije.

Mariani (1997b) autonomiju i ovisnost učenika objašnjava paralelnim konceptima: izazovom i podrškom. Učeničku potrebu za autonomijom nastavnik zadovoljava kroz izazov (postavljanjem zadataka otvorenoga tipa, omogućavanjem izbora između alternativnih zadataka i sl.), a potrebu za ovisnošću osiguravanjem podrške (razumijevanje svrhe zadatka, razumijevanje relevantne upute itd). S obzirom na odnos pružene podrške i izazova Mariani razlikuje četiri tipa interakcije nastavnik-učenik. *Visoka podrška / visoki izazov* interakcija je u kojoj učenik samostalno izvodi aktivnost uz nadgledanje nastavnika, a osigurava napredak učenika uz osjećaj zadovoljstva i samopoštovanja. U interakciji koju karakterizira *visoka podrška / niski izazov* nastavnik osigurava jasne i lagane zadatke, što rezultira niskom razinom znanja i vještina, ali se učenici osjećaju sigurno i razvijaju topao i intiman odnos s nastavnikom. *Niska podrška / visoki izazov* je tip interakcije u kojoj nastavnik postavlja preteške zadatke, izruguje se učenicima, zbog čega se učenici osjećaju anksiozno i nesigurno, te se među njima razvija konfliktan odnos. Na kraju, *niska podrška / niski izazov* vrsta je interakcije koju karakterizira monotono i dosadno poučavanje zbog čega se kod učenika događa stagnacija, dosada, apatija, indiferentnost i demotivacija.

Podrška i izazov mogu biti korišteni kroz izbor, postavljanje i rukovođenje radom na zadatku, te kroz način rukovođenja interakcijom u razredu. Postavljanjem izazova pred učenike omogućava se zadovoljenje osnovne ljudske potrebe za samoregulacijom i samodeterminacijom, a pružanjem podrške na zadatku omogućujemo zadovoljenje potrebe za kompetentnošću, dok podrška u interakciji osigurava zadovoljenje potrebe za povezanošću (Mariani, 1997b).

Socijalno-emocionalni odnos između nastavnika i učenika

Noviji radovi o interakciji nastavnik-učenik integriraju socijalno-emocionalnu komponentu u razumijevanju interakcije prilikom poučavanja naglašavajući važnost pozitivnih odnosa između nastavnika i učenika.

Wubbels i suradnici (1985) razvili su model interakcije nastavnik-učenik na osnovi modela komunikacije Timothyja Learyja (1957). Model se temelji na dvjema dimenzijama: dimenziji utjecaja (dominantnost/submisivnost), koja upućuje na to tko kontrolira situaciju i u kojem stupnju, i dimenziji blizine (suradnja/opozicija), koja je usmjerena na stupanj suradnje ili bliskosti između nastavnika i učenika. Na osnovi je ovih dimenzija moguće razlikovati osam tipova nastavnčkog ponašanja: vodstvo, pomaganje/prijateljstvo, razumijevanje, davanje slobode učenicima, nesigurnost, nezadovoljstvo, opominjanje i strogost (Brekelmans, Levy i Rodriguez, 1993). Na osnovi je tih ponašanja identificirano osam tipova interpersonalnih odnosa između nastavnika i učenika. Nastavnik s direktivnim stilom je organiziran, dominira diskusijom u razredu i održava interes učenika, međutim nije stvarno blizak s učenicima iako ponekad pokazuje prijateljsko ponašanje i razumijevanje. Ovakav razred karakterizira orijentacija na zadatak. U razredu autoritativnog nastavnika vlada dobro strukturirana i ugodna atmosfera, usmjerena na zadatak. Pravila i postupci su jasni, učenici su pažljivi i rade na zadatku bolje nego učenici nastavnika s direktivnim stilom, a nastavnik je entuzijastičan, otvoren za potrebe učenika. Tolerantan i autoritativan nastavnik potiče učeničku odgovornost i slobodu, koristi različite metode na koje učenici dobro reaguju, blizak je s učenicima, visoko je uključen u nastavu i ignorira sitna ometanja. Učenici i nastavnik su veseli i nemaju potrebu za nametanjem pravila. Tolerantan nastavnik osigurava ugodnu i podupiruću atmosferu, učenici rade tempom koji njima odgovara, što može stvoriti konfuziju, a nastavnik se može činiti dezorganiziran. On jest osobno uključen, zainteresiran za osobni život učenika, sposoban je uskladiti nastavnu materiju s učeničkim stilom učenja, ali nema prevelika akademska očekivanja od učenika i predavanja mu nisu izazovna i dobro pripremljena. Nastavnici s nesigurno-tolerantnim stilom su kooperativni, brinu za razred, spremni su ponovno objašnjavati ono što nije jasno. Međutim, ne pokazuju karakteristike vođe u razredu, predavanja su im slabo strukturirana, toleriraju nered, a učenici nisu orijentirani na zadatak. Pravila ponašanja u razredu su provizorna, nastavnik ponekad reagira impulzivno, a nekad potpuno ignorira cjelokupnu situaciju. Razred nastavnika s nesigurno-agresivnim stilom karakterizira

agresivnost. Nastavnik i učenici doživljavaju jedni druge kao oponente i često su u konfliktu. Učenici ometaju nastavu, a nastavnik većinu vremena provodi disciplinirajući razred, ne eksperimentira s različitim tehnikama poučavanja, pa je učenje u ovakvom razrednom kontekstu najmanje važan aspekt. Učenici represivnog nastavnika nisu uključeni u nastavu, ali su izrazito poslušni. Slijede pravila i boje se nastavnikova "izljeva gnjeva", jer on pretjerano reagira na sitne prekršaje, sarkastičan je i daje jedinice. Predavanja ovoga nastavnika su dobro strukturirana, dozvoljava učenička pitanja, ali ih ne potiče pa je atmosfera u razredu neugodna. Atmosfera kod nastavnika s "mučnim" stilom poučavanja varira između nesigurno-tolerantnog i nesigurno-agresivnog stila, nastavnik se bori za vodstvo u razredu i obično to postigne, ali uz trošenje dosta energije.

Na kraju prikaza tri široka područja interakcije nastavnik-učenik potrebno je samo spomenuti da je vrlo često, u kontekstu razrednog okruženja, istraživani konstrukt razredne klime koja zapravo objedinjuje i uključuje svaki od njih.

Mjerenje interakcije nastavnik-učenik

U ovom će poglavlju biti prikazane različite metode i neki mjerni instrumenti korišteni u istraživanjima razrednog konteksta, kao i neki rezultati o odnosu komponenti interakcije nastavnik-učenik i ishoda učenja. Kako se pod pojmom razredni kontekst istraživalo različite konstrukte, jasno je da su razvijani i korišteni različiti mjerni instrumenti koji su ovisno o interesu istraživača i mjerili različite dimenzije tog konteksta. Nekoliko je autora dalo preglede instrumenata razrednog okruženja (Bošnjak, 1997; Fraser, 1998; Turner i Meyer, 2000), stoga je u ovom radu naglasak na instrumentima koji se više oslanjaju na interakciju između nastavnika i učenika.

Opažanje

Pojedine su se metode češće koristile u određenim vrstama istraživanja. Flandersova analiza interakcije (1974) te istraživanja proces-produkt koja su pretpostavljala da nastavničko ponašanje ima izravan utjecaj na učeničke ishode učenja temeljila su se na metodi opažanja. Ova metoda najčešće koristi vremensko uzorkovanje ili uzorkovanje događaja. U vremenskom se uzorkovanju ciljna ponašanja opažaju i bilježe (ili snimaju) tijekom specifičnog vremenskog intervala (npr. jedna minuta). U uzorkovanju događaja jednostavno se broje ciljna ponašanja (ili događaji). Ove metode opažanja nisu bile ograničene samo na ček liste i skale procjene, nego su se koristila opisna i narativna opažanja, kao puno otvoreniji sustavi, sa svrhom detaljnog opisivanja fenomena opažanja, objašnjenja procesa, identificiranja osnovnih principa i obrazaca ponašanja u specifičnoj situaciji (Turner i Meyer, 2000). Metoda opažanja omogućuje otkrivanje vrste interakcije među sudionicima i načina komuniciranja, omogućuje provjeru i interpretaciju obrazaca otkrivenih korištenjem neke druge metode (npr. intervjua ili podataka o

postignuću), te se može koristiti za deduktivno testiranje i induktivno generiranje teorije. S druge strane, nedostaci su metode opažanja: nemogućnost opažača da točno predstavi ili razumije percepciju sudionika, uključen je manji broj sudionika ili konteksta što smanjuje mogućnost generalizacije dobivenih rezultata na druge situacije (ovo prestaje biti nedostatak kada generalizacija rezultata nije primarni cilj istraživanja), opažatelj mora voditi računa o svojoj ulozi, vlastitu sustavu vjerovanja i pristranostima prilikom demonstriranja pouzdanosti i valjanosti svojih zaključaka.

Flandersova analiza interakcije, postupak koji se dosta često koristio tijekom 70-ih godina 20. stoljeća, zadnjih godina ponovo privlači pažnju istraživača (Babelan i Kia, 2010; Sahlberg, 2008; Zahed i Moeni, 2010). Analiza obuhvaća deset kategorija: govor nastavnika (prihvatanje emocija, nagrade i poticanja, prihvaćanje ideja, postavljanje pitanja, predavanje, davanje uputa, kritiziranje), govor učenika (učenički odgovor, učenički govor iniciran od strane učenika) i tišina i konfuzija. Na osnovi opaženih kategorija interakcije moguće je identificirati različite obrasce poučavanja (npr. više frekvencije u kategorijama postavljanje pitanja i učenički odgovor upućuju na obrazac "driljanja" ili obrazac vježbe, dok više frekvencije u kategorijama prihvaćanje ideja i učenički govor iniciran od strane učenika upućuju na obrazac kreativnoga istraživanja).

Zahed i Moeni (2010) su utvrdili da indirektni utjecaj i govor učenika značajno doprinose predviđanju učeničkog postignuća, dok doprinosi direktnog utjecaja i tišine nije statistički značajan. Novija istraživanja (Inamullah, Husain i Ud Din, 2008; Sahlberg, 2008) još uvijek potvrđuju tzv. Flandersov zakon "dviju trećina", prema kojem dvije trećine nastavnog sata odlazi na direktan govor nastavnika. Sahlbergovo je istraživanje posebno zanimljivo za naše prilike jer autor smatra da u zemljama bivšeg socijalističkog bloka Središnje i Istočne Europe, još uvijek nedostaju uvjeti za kvalitetno poučavanje i učenje. Razlog tomu autor vidi u utjecaju politike na ekonomiju, javne službe, pa tako i obrazovanje, a s druge strane, ističe loše uvjete u školama: razrede s velikim brojem učenika i zastarjele metode i tehnike poučavanja i učenja. Tome u prilog govori i podatak da petnaestogodišnjaci u Hrvatskoj ostvaruju značajno ispodprosječne rezultate u prirodoslovnoj, matematičkoj i čitalačkoj pismenosti u odnosu na učenike članica Organizacije za ekonomsku suradnju i razvoj (OECD; Braš Roth, Gregurović, Markočić Dekanović i Markuš, 2007). U Hrvatskoj do sada nije bilo sustavnih istraživanja kvalitete interakcije nastavnik-učenik pa bi zapravo buduća istraživanja trebala provjeriti zaključke koje iznosi Sahlberg (2008).

Samoizvještaji

Tijekom 1980-ih, a posebice kasnije u istraživanjima razrednog konteksta, sve se češće koriste samoizvještaji kao što su ankete, upitnici, skale procjene. Osnova je ovih metoda individualna percepcija. Novija istraživanja u kontekstu konstruktivističkih teorija i samoregulacije, učenje i poučavanje definiraju na

složeniji način naglašavajući višestruke razine ovog dvosmjernog procesa te različite kognitivne, motivacijske, emocionalne i socijalne aspekte. Ovakav pristup zahtijeva kompleksniju metodologiju (dobro konstruirane upitnike) i analize (analiza traga, multidimenzionalno skaliranje, hijerarhijsko linearno modeliranje i sl.) (Turner i Meyer, 2000).

Metoda samoizvještaja ima nekoliko prednosti kao mjera učeničkih i nastavničkih percepcija jer osigurava razumijevanje različitih iskustava u razredu. Prvo, proizlazi iz određene teorije, kreće od općih zaključaka, kroz deduktivnu logiku ka privremenim hipotezama o pojedinačnim događajima ili posljedicama (testiranje teorije). Osim toga, dobro je utvrđena psihometrijska procedura za istraživanje konstruktne valjanosti i pouzdanosti čestica koje pojačavaju pouzdanost podataka dobivenih na ovaj način. Metoda uzorkovanja iskustva relativno je efikasna mjera, može se primijeniti na velikom uzorku, omogućuje prilično lako prikupljanje podataka te se može primijeniti više puta, što implicira mogućnost generalizacije. Dodatna je prednost ove metode ekološka valjanost i olakšavanje dileme interpretiranja općih ili retrospektivnih odgovora. Važan nedostatak samoizvještaja jest činjenica da ne pružaju informacije o događajima i interakciji u razredu te prikrivaju odgovore na pitanja "zašto" i "kako" se nešto događa u razredu. Na primjer, istraživanja učeničke percepcije razrednih ciljeva pokazuju značajne razlike u strukturi ciljeva u različitim razrednima. Iako teorija pretpostavlja razloge ovim razlikama, nije moguće razlučiti kako nastavnik pridonosi uspostavi različitih ciljeva ili koji elementi poučavanja ili socijalne klime pomažu usvajanju ciljeva. Stoga su neka istraživanja (npr. Feldlaufer, Midgley i Eccles, 1988) kombinirala metodu samoizvještaja i opažanje ili intervju te pokazala sličnost i razlike među procjenama učenika, nastavnika i opažača. U svakom slučaju, ovakav kombinirani pristup proučavanja daje bogatiju i potpuniju sliku razredne interakcije.

Od 80-ih godina prošlog stoljeća raste broj mjera samoizvještaja, koje su i danas dominantna metoda istraživanja razrednog konteksta.

Često korišten mjerni instrument u SAD-u i Australiji *Skala razrednog okruženja* (*Classroom Environment Scale*; Moos i Trickett, 1974; prema Fisher i Fraser, 1983) doživio je i primjenu u Hrvatskoj (Bošnjak, 1997). Skala razrednog okruženja proizašla je iz opsežnog programa istraživanja različitih okruženja u kojima čovjek boravi, a mjeri sljedeće dimenzije: uključenost, povezanost, nastavničku podršku (dimenzije odnosa); orijentaciju na zadatak, natjecanje (dimenzije razvoja); red i organizaciju, jasnoću pravila, nastavničku kontrolu i inovacije (sustav održavanja i sustav promjene). U istraživanju Bošnjaka (1997) pokazalo se da bi učenici triju zagrebačkih gimnazija željeli razredno okruženje s manje pravila, natjecanja i nastavničkoga nadzora, a s više nastavničke potpore, povezanosti, reda i organizacije, u boljim fizičkim uvjetima (izgled i veličina učionica, opremljenost nastavnim pomagalicama i slično), te da su učenici s boljim

školskim uspjehom potporu nastavnika, povezanost i fizičke uvjete procijenili boljima.

Za mjerenje rukovođenja razredom kao aspekta interakcije nastavnik-učenik Martin i suradnici (2006) razvili su *Inventar stavova i vjerovanja o razrednoj kontroli (ABCC; The Attitudes and Beliefs on Classroom Control)*. To je mjera nastavničke percepcije vlastitih vjerovanja i izvedbe tijekom rukovođenja razredom. Skala uključuje: rukovođenje poučavanjem, ljudima i ponašanjem. Novija istraživanja sugeriraju da je *ABCC* kompozit dviju dimenzija jer je subskala rukovođenje ljudima absorbirala subskalu rukovođenje ponašanjem. Vjerovanja su klasificirana na kontinuumu kontrole reflektirajući stupanj kontrole nad učenicima za svaku od ovih triju dimenzija gdje viši rezultati upućuju na intervencionističku (kontrolirajuću) ideologiju. Istraživanja u kojima se koristio ovaj mjerni instrument do sada su više bila usmjerena na utvrđivanje prediktora nastavničkih stavova i vjerovanja o razrednoj kontroli (Martin i sur., 1995, 2006; Martin, Yin i Baldwin, 1998) te međukulturalne usporedbe nastavničkih stavova i vjerovanja (Shin i Koh, 2007). Međutim, neka su ranija istraživanja upozorila da rukovođenje razredom ima najjači učinak na učeničko postignuće (Wang i sur., 1993).

Jedan od upitnika koji mjere stilove rukovođenja u skladu s tradicijom Baumrindove je upitnik *Kakav je Vaš profil upravljanja razredom? (What is Your Classroom Management Profile?)*; Bosworth i sur., 1996). Upitnik mjeri autoritarni, autoritativni, popustljiv i ravnodušan stil rukovođenja razredom. U nekoliko istraživanja na našim uzorcima neke subskale nisu pokazale zadovoljavajuća metrijska svojstva, ali je upitnik poslužio za konstruiranje novih skala za mjerenje stila rukovođenja (Pavić, 2005; Sorić, Penezić, Vulić-Prtorić i Nekić, 2007; Šimić Šašić, 2008; Šimić Šašić i Sorić, 2010; Šimić Šašić i Sorić, 2011).

U okviru teorije samodeterminacije, između ostalih, Mariani (1997a) je razvio *Upitnik podrške nasuprot izazovu u razrednoj interakciji (Support vs Challenge in Classroom Interaction Questionnaire)* koji mjeri nastavničku podršku i izazov u interakciji s učenicima. Kombinacija rezultata na ovim dvjema subskalama upućuje na dominantan obrazac interakcije nastavnik-učenik. Upitnik je validiran i na uzorku nastavnika u Hrvatskoj (Šimić Šašić, 2008).

Wubbels i suradnici (1985) su na osnovi modela interpersonalnog ponašanja nastavnika razvili *Upitnik nastavničke interakcije (QTI; Questionnaire on Teacher Interaction)* koji omogućuje analizu razredne interakcije na temelju osam tipova nastavničkih ponašanja ili na osnovi rezultata na dimenzijama utjecaja i blizine. Postoje verzije upitnika za samoprocjenu nastavnika, za percepciju interakcije s nastavnikom od strane učenika, kao i verzija za procjenu idealnog nastavnika. Do sada je validiran u četrdesetak zemalja svijeta (Wubbels i Brekelmans, 2005). Rezultati istraživanja pokazuju povezanost nastavničkih ponašanja i ishoda učenja (Koul i Fisher, 2006; Waldrip i Fisher, 2002).

Intervju

Posebice valjana i pouzdana metoda za edukacijsku psihologiju je strukturirani intervju. Intervju ne omogućuje samo razumijevanje istraživačkoga pitanja nego pomaže uvidjeti kako konstrukti imaju različito značenje koje ne može biti odvojeno od situacije u kojoj se doživljava i istražuje. Intervju daje odgovor na pitanje zašto i kako, što nije moguće prilikom opažanja ili samoizvještaja i omogućuje redefiniranje konstrukata od strane sudionika kao novih pogleda na teorijske koncepte. Nedostaci su intervju: nedovoljno pouzdani i konzistentni odgovori, valjanost (koliko su sudionici voljni i sposobni dijeliti svoje ideje, utjecaj intervjuera na odgovore, interpretacija odgovora) te sklonost ispitanika davanju socijalno poželjnih odgovora.

Naime, istraživanjima utjecaja nastavnika na postignuće učenika nije uvijek cilj poboljšanje ishoda učenja. Često se učeničko postignuće koristi kao pokazatelj učinkovitosti i kvalitete nastavnika pa je, u kontekstu selekcije nastavnika, nastao strukturirani protokol za intervju – *Indeks kvalitete nastavnika (TQI; Teacher Quality Index; Stronge i Hindman, 2006)*. Indeks obuhvaća šest područja nastavničke učinkovitosti: preduvjeti učinkovitog poučavanja, nastavnik kao osoba, rukovođenje razredom i organizacija, planiranje poučavanja, izvođenje poučavanja, nadgledanje učeničkog napretka i potencijala. Svaka se od ovih komponenti procjenjuje na osnovi odgovora ispitanika na jasno definirano pitanje (npr. za komponentu rukovođenje razredom pitanje glasi: *Što ćete napraviti sa svojim učenicima tijekom prvog dana školske godine kako biste uspostavili pozitivno razredno okruženje?*). Prednost je ovog mjernog instrumenta njegova sveobuhvatnost i utemeljenost na rezultatima istraživanja o odnosu karakteristika nastavnika i učeničkoga postignuća.

Sociolingvistička metoda u istraživanju razredne interakcije

Sociolingvistička metoda – analiza razgovora u razredu, kao još jedna metoda koja se koristi u ispitivanju interakcije nastavnik-učenik, istražuje višestruke razine dinamičkoga konteksta, a empirijski koristi podatke prikupljene audio- i video-snimanjem i bilješkama prilikom opažanja razgovora (jezika). Narativnost u većoj mjeri karakterizira ovaj pristup u usporedbi s opažanjem i intervjuom. Omogućuje zahvaćanje osnovnoga dijela života u razredu, može uvesti nove konstrukte ili interpretacije, omogućuje uvid u kreiranje i održavanje trenutnog razrednog konteksta, što je ključno za razumijevanje kompleksnosti razreda i interakcije nastavnika s učenicima. Međutim, ovo je skup postupak koji zahtijeva puno posla, moguće je obuhvatiti mali broj nastavnika i učenika te se mogu dogoditi pogreške u interpretaciji.

Ova se metoda najčešće koristi u istraživanju upotrebe jezika u razrednoj interakciji, odnosno u istraživanju medijacijske uloge jezika u procesu učenja (npr. nastavničke strategije postavljanja pitanja (Carlsen, 1991)); kvaliteta rada učenika u

grupi (Peterson, Wilkinson, Spinelli i Swing, 1984); pomaganje u grupnom radu (Web, Farival i Mastergeorge, 2001).

Za bolje razumijevanje razredne interakcije, kao složenoga, multifacetnog konstrukta, potrebno je istraživanje većeg broja varijabli istovremeno i prikupljanje podataka iz više različitih izvora, odnosno korištenjem različitih postupaka. Kako sugeriraju Turner i Meyer (2000), u istraživanju je razrednoga konteksta potrebno integrirati različite metodologijske pristupe te se usmjeriti s odgovara na pitanje "što" na odgovore "kako" i "zašto".

Zaključak

Na osnovi iznesenoga moguće je izvesti nekoliko zaključaka. Prvo, ne postoji slaganje autora oko definiranja pojma interakcija nastavnik-učenik. Različiti autori usmjereni su na različite aspekte interakcije te su koristili različite operacionalizacije za slične konstrukte (npr. kontrolirajući motivacijski stil nastavnika i autoritaran stil rukovođenja) ili su različite konstrukte opisivali na sličan način (npr. autoritativan stil rukovođenja i autoritativan tip interpersonalnoga odnosa). Iako se radi o različitim konstruktima očito je da se ti procesi u razrednom kontekstu događaju istovremeno, preklapaju se i ovisе jedan o drugome, pa je ova konfuzija donekle i razumljiva.

Drugo, interakcija nastavnik-učenik multifacetni je konstrukt koji uključuje veći broj različitih komponenti koje su međusobno povezane (Prilog 1.). Šimić Šašić (2008) je utvrdila da postoji povezanost između različitih komponenti interakcije nastavnik-učenik, odnosno da interakcija generalno može biti pozitivna i negativna. Pozitivnu interakciju između nastavnika i učenika karakterizira visoka podrška i visoki izazov koje nastavnici pružaju učenicima te korištenje strategija aktivnoga poučavanja. Nastavnik koji ostvaruje negativnu interakciju s učenicima u razredu, pruža nisku podršku i niski izazov, koristi autoritarni stil rukovođenja, ima negativan stav prema poučavanju i visoka očekivanja od učenika.

Treće, usprkos različitim komponentama interakcije nastavnik-učenik čini se da ipak postoji jedna opća nastavnička orijentacija koja određuje ponašanja nastavnika u razredu i ovisi o njegovoj osobnosti³, a koju neki autori prepoznaju kao stil poučavanja. Posljednje i svakako najvažnije jest da sva ova istraživanja ukazuju na povezanost komponenti interakcije nastavnik-učenik s ishodima učenja.

³ Šimić Šašić i Sorić (2010) su pokazale da individualne karakteristike nastavnika (spol, dob, samoefikasnost, zadovoljstvo poslom i perfekcionizam) pridonose objašnjenju pojedinih komponenti interakcije nastavnik-učenik (strategije aktivnog poučavanja, autoritaran stil rukovođenja, negativan stav prema poučavanju, visoka očekivanja, podrška i izazov u razrednoj interakciji).

U kontekstu utjecaja nastavnika na ishode učenja, kvaliteta interakcije koju nastavnik ostvaruje s učenicima u najužoj je vezi s učenjem. Štoviše, rezultati prikazanih istraživanja, u skladu s konstruktivističkim teorijama učenja i teorijama samoregulacije, naglašavaju važnost razredne interakcije. Neka istraživanja važnost varijabli razredne interakcije za školsko postignuće izjednačavaju s učeničkim sposobnostima (Wang i sur., 1993), dok druga izvještavaju o relativno malom postotku objašnjene varijance ishoda učenja komponentama razredne interakcije (npr. Brekelmans i sur., 1993; Zahed i Moeni, 2010). Ključni razlog tomu jest metodologija istraživanja jer istraživanja mjere različite komponente razredne interakcije, kao i različite mjere ishoda učenja. Osim toga, pokazalo se da neke dimenzije nastavničke interakcije pokazuju različite odnose s različitim ishodima učenja (npr. dimenzija utjecaja važnija je za kognitivne ishode učenja, a dimenzija blizine za afektivne; Wubbels i Brekelmans, 2005). Jedan od razloga različitih odnosa komponenti interakcije nastavnik-učenik i učeničkoga postignuća može biti i zanemarivanje medijacijske uloge karakteristika učenika u odnosu između ponašanja nastavnika i ishoda učenja. Stoga bi buduća istraživanja interakcije nastavnik-učenik trebala nastojati obuhvatiti što veći broj varijabli razrednih procesa (poučavanje, rukovođenje, socio-emocionalni odnos) kako bi se proučili njihovi međusobni odnosi i dala što jasnija slika o interakciji nastavnik-učenik. Osim toga, buduća bi istraživanja trebala uzeti u obzir multifacetnu, dvosmjernu prirodu interakcije nastavnik-učenik koja rezultira određenim obrascem interakcije, ali i kompleksnu prirodu učenja te ispitati odnose tako shvaćene interakcije s karakteristikama učenika (npr. komponentama samoreguliranoga učenja), što bi u konačnici vodilo boljem razumijevanju ishoda učenja.

U Hrvatskoj su ovakva istraživanja rijetka. Budući da su se u nas tek počele događati promjene u sustavu obrazovanja, a s obzirom na iskustva na Zapadu, bit će ne samo potrebno nastaviti istraživanja interakcije nastavnik-učenik, nego u skladu s rezultatima tih istraživanja, obrazovni sustav i škole trebaju proći kroz temeljitu reviziju načina poučavanja i organizacije učenja za ostvarenje "novih" obrazovnih ciljeva. Iznimno velika odgovornost leži na nastavnicima. Samoprocjena i rad na vlastitu profesionalnom razvoju mogu dovesti do poboljšanja kvalitete interakcije s učenicima, a onda i do poboljšanja njihova akademskog postignuća.

Literatura

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211.
- Amidon, E. i Hunter, E. (1967). *Improving teaching: The analysis of classroom verbal interaction*. New York: Holt, Rinehart i Winston.

- Anderson, T. (2003) Getting the mix right again: An updated and theoretical rationale for interaction. *International Review of Research on Open and Distance Learning*, 4(2), 1-14.
- Babelan, A.Z. i Kia, M.M. (2010). Study of teacher-student interaction in teaching process and its relation with students' achievement in primary schools. *The Social Sciences*, 5(1), 55-59.
- Barnes, D. i Blevins, D. (2003). An anecdotal comparison of tree teaching methods used in the presentation of microeconomics. *Educational Research Quarterly*, 27(4), 41-60.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 4(1), 1-103.
- Boekaerts, M. i Cascallar, E. (2006). How far have we moved toward the integration of theory and practice in self-regulation? *Educational Psychology Review*, 18(3), 199-210.
- 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). Preuzeto s <http://www.drugstats.org/tt/thmpg.html>
- Bošnjak, B. (1997). *Drugo lice škole*. Zagreb: Alinea.
- Braš Roth, M., Gregurović, M., Markočić Dekanović, A. i Markuš, M. (2007). *PISA 2006 - Prirodoslovne kompetencije za život*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja - PISA Centar.
- Brekelmans, M., Levy, J. i Rodriguez, R. (1993). A typology of teacher communication style. U: T. Wubbels i J. Levy (Ur.), *Do you know what you look like?* (str. 46-55). London: The Folmer Press.
- Carlsen, W.S. (1991). Questioning in classroom: A sociolinguistic perspective. *Review of Educational Research*, 61(2), 157-178.
- Carpenter, J.M. (2006). Effective teaching methods for large classes. *Journal of Family and Consumer Sciences Education*, 24(2), 13-23.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113-143.
- Cota Bekavac, M., Grozdanić, V. i Benge Kletzien, S. (2003). *Suradničko i iskustveno učenje. Aktivno učenje i kritičko mišljenje u visokoškolskoj nastavi*. Zagreb: Forum za slobodu odgoja.
- Davidman, L. (1984). *Learning style and teaching style analysis in the teacher education curriculum: A syntesis approach*. Preuzeto s <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED249183.pdf>.
- de Caprariis, P., Barman, C. i Magee, P. (2001). Monitoring the benefits of active learning exercises in introductory survey courses in science: An attempt to improve the education of prospective public school teachers. *The Journal of Scholarship of Teaching and Learning*, 1(2), 1-11.
- Dunn, R. (1984). Learning style: State of the science. *Theory Into Practice*, 23(1), 10-19.

- Duran, M. (2000). Interakcija djeteta i odraslog kao konstruktivni činitelj razvoja. *Dijete i društvo*, 2(2), 187-200.
- Evertson, C.M. i Weinstein, C.S. (2006). *Handbook for classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Feldauer, H., Midgley, C i Eccles, J.S. (1988). Student, teacher, and observer perceptions of the classroom environment before and after the transition to junior high school. *Journal of Early Adolescence*, 8(2), 133-156.
- Felder, M. i Silverman, L.K. (1988). Learning and teaching styles in engineering education. *Engineering Education*, 78(7), 674-681.
- Fisher, D.L. i Fraser, B.J. (1983). Use of classroom environment scale in investigating effects of psychosocial milieu on science students' outcomes. *Paper presented at the Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching, Dallas TX*. Preuzeto s <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED228062.pdf>
- Flanders, N.A. (1970). *Analyzing teaching behavior*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.
- Flanders, N.A. (1974). *Interaction analysis: A technique for quantifying teacher influence*. Preuzeto s <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED088855.pdf>
- Fleming, N.D. i Mills, C. (1992). Not another inventory, rather a catalyst for reflection. *To Improve the Academy*, 11(2), 137-155.
- Ford, N. i Chen, S.Y. (2001). Matching/mismatching revisited: An empirical study of learning and teaching styles. *British Journal of Educational Technology*, 32(1), 5-22.
- Fraser, B.J. (1998). Classroom environment instruments: Development, validity and applications. *Learning Environments Research*, 1(1), 7-33.
- Gage, N.L. (1968). An analytical approach to research on instructional methods. *Phi Delta Kappan*, 49(10), 601-606.
- Giddan, N.S., Lovell, V.R., Haimson, A.I. i Hatton, J.M. (1968). A scale to measure teacher-student interaction. *The Journal of Experimental Education*, 36(3), 52-58.
- Glickman, C.D. i Tamashiro, R.T. (1980). Clarifying teachers' beliefs about discipline. *Educational Leadership*, 37(6), 459-464.
- Grasha, A.F. (1994): A matter of style: The teacher as expert, formal authority, personal model, facilitator, and delegator. *College Teaching*, 42(4), 142-149.
- Grasha, A.F. (2002). *Teaching with style*. San Bernadino: Alliance Publishers.
- Grasha, A.F. i Yangarber-Hicks, N. (2000). Integrating teaching styles and learning styles with instructional technology. *College Teaching*, 48(1), 2-10.
- Huddleston, P. i Unwin, L. (2007). *Teaching and learning in further education: Diversity and change*. London: Routledge.

- Huitt, W. (2003). *A transactional model of the teaching/learning process*. Valdosta, GA: Valdosta State University. Preuzeto s <http://www.edpsycinteractive.org/materials/tchlrmnd.html>
- Inamullah, H.M., Husain, I. i Ud Din, M.N. (2008). Teacher-student verbal interaction at the secondary level. *Journal of College Teaching & Learning*, 5(9), 41-44.
- Kearsley, G. (1994). *Constructivist theory (J. Bruner)*. Preuzeto s <http://www.gwu.edu/~tip/bruner.html>
- Kolb, D.A., Boyatzis, R.E. i Mainemelis, C. (2000). Experiential learning theory: Previous research and new directions. U: R.J. Sternberg i L.F. Zhang (Ur.), *Perspectives on cognitive, learning and thinking styles* (str. 227-247). NJ: Lawrence Erlbaum.
- Koul, R.B. i Fisher, D.L. (2006). Students' perceptions of teachers' interpersonal behaviour and identifying exemplary teachers. U: *Experience of Learning. Proceedings of the 15th Annual Teaching Learning Forum*, (str. 1-2). Preuzeto s <http://lsn.curtin.edu.au/tlf/tlf2006/refereed/koul.html>.
- Leary, T. (1957). *Interpersonal diagnosis of personality: A functional theory and methodology for personality evaluation*. Eugene OR: Resource Publications.
- Lewin, K., Lipitt, R. i White, R. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology*, 10(2), 271-299.
- Mariani, L. (1997a). *Support vs challenge in classroom interaction. A sample questionnaire*. Preuzeto s <http://learningpaths.org/questionnaires/supchquest/supchquest.html>
- Mariani, L. (1997b). Teacher support and teacher challenge in promoting learner autonomy. *Perspectives*, 23(2). Preuzeto 17.6.2006. s <http://www.learningpaths.org/papers/papersupport.htm>
- Martin, N.K, Baldwin, B. i Yin, Z. (1995). Beliefs regarding classroom management style: Relationships to particular teacher personality characteristics. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA*. Preuzeto s <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED387461.pdf>
- 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 Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA*. Preuzeto s <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED420671.pdf>
- 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*. Preuzeto s <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED494050.pdf>
- Marzano, R.J., Gaddy, B.B. i Dean, C. (2000). *What works in classroom instruction*. Aurora: McREL.

- Marzano, R.J., Gaddy, B.B., Foseid, M.C., Foseid, M.P. i Marzano, J.S. (2005). *Handbook for classroom management that works*. Alexandria, VA: Asociacion for Supervision and Curriculum Development.
- McCombs, B.L. (1997). Self-assessment and reflection: Tools for promoting teacher changes toward learner-centered practices. *NASSP Bulletin*, 81(1), 1-14.
- Michel, N. Cater, J. i Varela, O. (2009). Active versus passive teaching styles: An empirical study of student learning outcomes. *Human Resources Development Quarterly*, 20(4), 397-418.
- Morgan, R., Whorton, J. i Gunsalus, C. (2000). A comparison of short term and long term retention: Lecture combined with discussion versus cooperative learning. *Journal of Instructional Psychology*, 27(1), 53-58.
- O'Bannon, B. (2002). What are instructional methods? Preuzeto s http://itc.utk.edu/~bobannon/in_strategies.html
- Ogle, D. (1986). K-W-L: A teaching model that develops active reading of expository text. *The Reading Teacher*, 39(6), 564-570.
- Pavić, J. (2005). *Kvaliteta interakcije učenik-nastavnik u privatnim i državnim srednjim školama*. (Neobjavljeni diplomski rad). Sveučilište u Zadru, Filozofski fakultet, Zadar.
- Perkins, D. i Saris, N. (2001). A jigsaw classroom technique for undergraduate statistics courses. *Teaching of Psychology*, 28(2), 111-113.
- Peterson, P.L., Wilkinson, L.C., Spinelli, F. i Swing, S.R. (1984). Merging the process-product and the sociolinguistic paradigms: Research on small-group processes. U: P.L. Peterson, L.C. Wilkinson i M. Hallinan (Ur.), *The social context of instruction* (str. 126-152). Orlando, FL: Academic.
- 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* (str. 199-234). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Pintrich, P.R. (2000). Educational psychology at the millennium: A look back and a look forward. *Educational Psychologist*, 35(4), 221-226.
- 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.
- Reid, J.M. (1987). The learning style preferences of ESL students. *Tesol Quarterly*, 21(1), 87-111.
- Robson, J. (1998). *Active teaching and learning*. Preuzeto s <http://www.gre.ac.uk/~bj61/talessi/atl.html>
- Rose, J.S. i Medway, F.J. (1981). Teacher locus of control, teacher behavior, and student behavior as determinants of student achievement. *Journal of Educational Research*, 74(6), 375-381.
- Rydell, A. i Henricsson, L. (2004). Elementary school teachers' strategies to handle externalizing classroom behavior: A study of relatios between perceived control,

- teacher orientation and strategy preferences. *Scandinavian Journal of Psychology*, 45(2), 93-102.
- Sahlberg, P. (2007). Education policies for raising student learning: The Finish approach. *Journal of Education Policy*, 22(2), 147-171.
- Sahlberg, P. (2008). The more you talk, the more you learn: Missing conditions for cooperative learning in secondary schools. *European Journal of Education*, 43(2), 151-172.
- Schmidt, L.J. i Jacobson, M.H. (1990). *Pupil control in the school climate*. Preuzeto s <http://eric.ed.gov/PDFS/ED319692.pdf>
- Shin, S. i Koh, M.S. (2007). A cross-cultural study of teachers' beliefs and strategies on classroom behavior management in urban American and Korean school systems. *Education and Urban Society*, 39(2), 286-309.
- Suell, T.J. (1996). Teaching and learning in a classroom context. U: D.C. Berliner i R.C. Calffe (Ur.), *Handbook of educational psychology* (str. 726-764). New York, USA: Macmillan Library Reference.
- Soliven, S.R. (2003). Teaching styles of high school physics teachers. Preuzeto s www.Hiceducation.org/Edu-2003Proceedings/Samuel%20R.%20Soliven.pdf
- Sorić, I., Penezić, Z., Vulić-Prtorić, A. i Nekić, I. (2007). The components of self-regulated learning in relation to the quality of student-teacher interaction. *Xth European Congress of Psychology, EFPA, Prag*.
- Stronge, J. i Hidman, J. (2006). *The teacher quality index*. Virginia, USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Šimić Šašić, S. (2008). *Interakcija nastavnik-učenik: Prediktori i efekti na motivacijske, kognitivne i afektivne aspekte učenja*. (Neobjavljeni magistarski rad). Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet, Zagreb.
- Šimić Šašić, S. i Sorić, I. (2010). Pridonose li osobne karakteristike nastavnika vrsti interakcije koju ostvaruju sa svojim učenicima? *Društvena istraživanja*, 19(6), 973-994.
- Šimić Šašić, S. i Sorić, I. (2011). Kvaliteta interakcije nastavnik-učenik: Povezanost s komponentama samoreguliranog učenja, ispitnom anksioznošću i školskim uspjehom. *Suvremena psihologija*, 14(1), 35-55.
- Turner, J.C. i Meyer, D.K. (2000). Studing and understanding the instructional contexts of classrooms: Using our past to forge our future. *Educational Psychologist*, 35(2), 69-85.
- Vermunt, J.D. i Verloop, N. (1999). Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and Instruction*, 9(3), 257-280.
- Vizek-Vidović, V., Vlahović-Štetić, V., Rijavec, M. i Miljković, D. (2003). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP-VERN'.
- Wagner, E.D. (1994). In support of a functional definition of interaction. *American Journal of Distance Education*, 8(2), 6-26.

- Waldrup, B. i Fisher, D. (2002). Student-teacher interaction and better science teachers. *Queensland Journal of Educational Research*, 18(2), 141-163.
- Wang, M.C., Heartel, G.D. i Walberg, H.J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63(3), 249-294.
- Webb, N.M., Farivar, S.H. i Mastergeorge, A.M. (2001). *Productive helping in cooperative groups*. University of California, LA.
- Williams, G.C. i Deci, E.L. (1998) The importance of supporting autonomy in medical education. *Annals of Internal Medicine*, 129(4), 303-308.
- Wubbels, T. i Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher-student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43(1-2), 6-24.
- Wubbels, T., Creton, H.A. i Hooymayers, H.P. (1985). Discipline problems of beginning teachers, interactional teacher behaviour mapped out. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL*. Preuzeto s <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED260040.pdf>
- Yoder, J. i Hochevar, C. (2005). Encouraging active learning can improve students' performance on examinations. *Teaching of Psychology*, 32(2), 91-95.
- 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
- Zimmerman, B.J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.

Teacher-student Interaction: Theories and Measurement

Abstract

The research of classroom context in the last two decades suggests that the context, i.e. more concrete variables of classroom processes have an important role in improving the knowledge of what and how the students learn (Turner & Meyer, 2000). A very important component of classroom context is the interaction between teacher and students. Teacher-student interaction refers to different constructs, so this paper is aimed at giving a preview of the researches related to different components of teacher-student interaction. The paper reviews different aspects of teacher-student interaction (such as communication, teaching method, classroom process management, socio-emotional relation, teaching style, etc.), theories on which they are based (e.g. The Model of teacher-student interaction, Self-Determination Theory, Experiential Learning Theory, Felder and Silverman's Learning and Teaching Styles Model), ways of measuring them, and some measurement instruments (such as Flanders' Interaction Analysis, Inventory of Classroom Management Style, Questionnaire on Teacher Interaction). This paper presents some guidelines for future research which should examine the interrelationships of various components of classroom interactions, mediating role of student characteristics, and their complex relationships with learning outcomes.

Keywords: teacher-student interaction components, communication, instructional methods, management style, socio-emotional relationship, teaching style

Primljeno: 20.09.2010.

Prilog 1. Neke komponente interakcije nastavnik-učenik: Sličnosti i razlike

Komponente	Vrsta interakcije	
Verbalna komunikacija (Flanders, 1970)	Direktni stil poučavanja	Indirektni stil poučavanja
Metode poučavanja	Izravno poučavanje	Poučavanje vođenim otkrivanjem i raspravom
Pristupi u edukaciji (McCombs, 1997)	Pristup usmjeren na nastavnika	Pristup usmjeren na učenika
Stil rukovođenja (Bosworth i sur., 1996)	Autoritaran	Autoritativan
Strategije discipliniranja Kontrola u razredu (nastavnička orijentacija) (Rydell i Henricsson, 2004)	Autoritarne Orijentacija k nadzoru	Neautoritarne Humanistička orijentacija
Podrška autonomiji (Williams i Deci, 1998)	Kontrolirajući stil	Podrška autonomiji
Autonomija/ovisnost (Mariani, 1997)	Niska podrška/niski izazov	Visoka podrška/visoki izazov
Interpersonalni odnos (Brekelmans i sur., 1993)	Represivan i nesigurno- agresivan tip	Autoritativan i tolerantno- autoritativan tip
Stil poučavanja (Grasha, 1994)	Ekspert/formalna autoritativnost	Ekspert/facilitator/ delegator
Interakcija nastavnik-učenik (Šimić Šašić, 2008)	Negativna	Pozitivna