

*Izvorni znanstveni članak
Prihvaćeno: 9. veljače 2015.*

Prof. dr. sc. Marko Jurčić

Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

dr. sc. Irena Klasnić

Osnovna škola Jurja Habdelića, Velika Gorica

PRAVEDNOST UČITELJA KAO ČIMBENIK USPJEŠNOSTI NASTAVE

Sažetak

Učitelji su ključan i nezamjenjiv subjekt odgojno-obrazovnog procesa. Suvremena škola pretpostavlja da učitelj posjeduje kompetencije koje će mu omogućiti snalaženje u promjenjivim vremenima i novonastalim uvjetima. Kompetentnost suvremenoga učitelja danas objedinjuje brojne višedimenzionalne stručnosti i općeljudske kvalitete. Dobroga učitelja, među ostalim kvalitetama, karakterizira i pravednost. Koncept pravednosti i pravde sve više se spominje, kako u društvu tako i u odgojno-obrazovnim institucijama. Ovim radom ispitala se učenička percepcija pravednosti učitelja. Nezavisne varijable bile su dob, spol i vrsta škole (gradska ili prigradska). Istraživanjem je obuhvaćeno 1167 učenika šestih i osmih razreda iz 13 osnovnih škola. Na temelju dobivenih rezultata utvrđeno je postojanje statistički značajne razlike u procjeni pravednosti učitelja prema dobi učenika, spolu i vrsti škole koju pohađaju. Od učitelja se očekuje uvažavanje dobrih i spolnih razlika te vrste škole (gradska ili prigradska) da bi se ostvarila pravednost, kako u razmišljanju tako i u djelovanju.

Ključne riječi: *dob, gradske i prigradske škole, kompetencije, spol*

1. Uvod

Demokratska društva promoviraju ideju socijalne pravde, ideologiju *jednakih prilika za sve* te se, u okviru takvih promišljanja, očekuje i da obrazovni sustavi djeluju u tom smjeru. Kvalitetno obrazovanje treba se ostvariti tako da se postave „visoka očekivanja za svako dijete i ulaže dovoljno resursa kako bi im se omogućilo da prevladaju svoje nedostatke“ (OECD, 2012: 48).

Europska komisija donijela je Zajednička europska načela za kompetencije i kvalifikacije učitelja (*Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications, 2005*) kojima podupiru razvoj novih strateških politika u obrazovanju na nacionalnoj i regionalnoj razini. Tim se dokumentom učiteljima dodjeljuje ključna uloga u pripremanju djece i mladih ljudi za unapređivanje gospodarskih postignuća, aktivno sudjelovanje u društvenoj zajednici, osposobljavanje za cjeloživotno učenje, ne zanemarujući pri tom razvoj njihova kulturnoga identiteta i individualnost svake osobe. Kako bi se željeni rezultati mogli polučiti, navodi se da bi učitelji morali biti osposobljeni za rad u tri područja:

- rad s informacijama, tehnologijom i znanjem,
- rad s ljudima,
- rad u društvu i s društvom.

Aspekti rad s ljudima te rad u društvu i s društvom usmjereni su, u kontekstu odgoja i obrazovanja, k podržavanju samopouzdanja učenika, razvoju suradničkih oblika rada, međusobnom uvažavanju i poštivanju. Takav rad zahtijeva humani odnos, komunikaciju, suradnju među svim subjektima; među učenicima, učiteljima, stručnim suradnicima i roditeljima.

Učitelji su presudan čimbenik u dječjem učenju (Cochran-Smith, Zeichner, 2005) te ga kao takvog treba respektirati. Pitanje koje se nužno nadovezuje na tu tvrdnju, a kao polazište ima didaktičko-metodičku pozadinu, jest sljedeće: *Koje osobine treba imati učitelj kako bi ishodi učenja (odgojnost, obrazovanost, kompetencije) bili dosegnuti u što većem opsegu, ne zanemarujući pri tom kvalitetu tih ishoda?* Učitelj ima važnu ulogu u odrastanju i sazrijevanju učenika koja je odavno premašila isključivo prenošenje znanja jer u vremenima informacijske pismenosti dostupnost činjenicama je trenutna i jednostavna.

Implikacije za nastavni proces su takve da se od učitelja danas očekuje posjedovanje nekih novih kompetencija koje će mu omogućiti snalaženje u promjenjivim vremenima i novonastalim uvjetima. Učenike trećega milenija treba usmjeravati na korištenje različitih izvora znanja, pri čemu će primjena različitih inteligencija biti usmjerena na holistički razvoj djeteta ili mladoga čovjeka. Termin kompetentnost i/ili kompetencija nailaze na široku primjenu,^a isto tako definiranje tih pojmova ukazuje na pluralizam u promišljanju. Hrvatski

opći leksikon uz pojam kompetencija navodi: djelokrug, ovlast, ovlaštenje, mjerodavnost; sposobnost, stručnost (2012: 710). U pedagoškom diskursu susrećemo se sa sintagmama ključne kompetencije, učiteljske kompetencije, učeničke kompetencije, interkulturalne kompetencije, socijalne kompetencije, komunikacijske kompetencije i slično. Navodimo pregled samo nekih pojašnjenja pojma kompetencija:

- kompetencija je priznata stručnost, sposobnost kojom netko raspolaže (Anić, 2003: 596),
- kompetencija predstavlja sposobnost pojedinca za uspješno rješavanje individualnih ili socijalnih zahtjeva ili za uspješnu izvedbu aktivnosti ili zadaće (Rychen, 2003; prema Jurčić, 2012),
- kompetencija je osobna sposobnost da se čini, izvodi, upravlja ili djeluje na razini određenog znanja, umijeća i sposobnosti, što osoba može dokazati na formalan ili neformalan način (Mijatović, 2000: 158),
- kompetencije predstavljaju kombinaciju znanja, vještina, stajališta i osobnih karakteristika koje omogućuju pojedincu aktivno sudjelovanje u nekoj situaciji (Hrvatić, 2007).

Evidentno je da kompetentnost suvremenoga učitelja danas objedinjuje brojne višedimenzionalne stručnosti i općeljudske kvalitete. Biti dobar učitelj pretpostavlja, među ostalim kvalitetama, i pravednost.

Koncept pravednosti i pravde sve više se spominje, kako u društvu tako i u odgojno-obrazovnim institucijama, posebice u postupku ispitivanja i ocjenjivanja te u svakodnevnom međuodnosu s učenicima. Učitelji, kao odrasle osobe, moraju biti svjesni ranjivosti i senzibilnosti učenika te im u svakom trenutku trebaju pristupiti s osjećajem uvažavanja i empatije. Pravednost učitelja nameće se kao nužan uvjet ostvarivanja željenih ishoda nastave, koja bi trebala biti usmjerena na ravnomjernu raspodjelu vremena, pozornosti, pitanja, podrške, poticaja i pohvale svim učenicima u razrednom odjelu.

2. Pravednost se uči

Škole trebaju biti institucije unutar kojih se uvažava pravednost u svim segmentima rada. Učenici u škole često donose osjećaje nezadovoljstva i frustracije uzrokovanih nepravdom, kojoj svjedoče u obitelji, susjedstvu, među vršnjacima. Ta nepravda ih smeta, iritira, žele je ispraviti, ali su često u tome nemoćni. Upravo bi se zbog toga u školama trebalo težiti što većoj pravednosti kako bi je učenici vidjeli i doživjeli.

Međunarodnim istraživanjem u pet europskih država ispitana je pravednost u obrazovanju iz perspektive učenika u dobi od 13 i 14 godina (N=5432) (Smith, Gorard, 2006). Dobiveni rezultati ukazuju da učenici pravednošću smatraju jednak

tretman učenika od strane učitelja. Nadalje, učenici su istaknuli da bi učenicima slabijih sposobnosti trebalo pružiti dodatnu potporu, ali se istovremeno velik postotak učenika izjasnio da u njihovoj školi to nije slučaj.

Nužno je da se učitelji konstantno propituju o tome jesu li pravedni prema svim učenicima (La Celle-Peterson, Rivera, 1994). Osim toga, učitelji trebaju razmišljati i o dobrobiti koju pravedan odnos donosi (Blackmore, 2006). Ako učenici smatraju da se prema njima (i ostalim učenicima) učitelji odnose pravedno, zasigurno će se izbjeći mnoge napete i neugodne situacije. Osobito u vrijeme adolescencije učenici znaju burno reagirati na nepravdu. U ime pravde poneki su spremni boriti se svim sredstvima, što najčešće završava neprimjerenim i nepoželjnim načinima ponašanja. Velik dio takvih neugodnih situacija mogao bi se izbjeći uvažavanjem učeničkih razmišljanja. Slušanjem i primjenom učeničkih prijedloga (naravno kad su razumni i realni) poručit će se učenicima da nam je važno što oni misle, da želimo znati kako oni promatraju izvjesnu situaciju te želimo saznati što oni smatraju pravednim. Damo li priliku učenicima da iznesu svoje mišljenje i predlože svoja rješenja, vjerojatno ćemo i mi proširiti svoje spoznaje o pravednosti među učenicima.

Istražujući postignuća učenika u školi znatan dio znanstvenika želio je pojasniti utjecaj spola učenika i učitelja na ishode nastave. Rezultati dobiveni istraživanjima donose oprečne rezultate. Dok dio istraživanja ne pronalazi jasne razlike u postignućima učenika koje poučavaju učiteljice, odnosno učitelji (Sabbe, Aelterman, 2007: 527), s druge strane određeni broj istraživanja potvrđuje postojanje razlika u postignućima učenika ovisno o spolu učitelja (Li, 1999). Vrlo je vjerojatno da što učenici bolje poznaju svoje učitelje to im je manje važan spol učitelja (Elstad, Turmo, 2009).

Kvaliteta pedagoškoga rada dolazi do izražaja i kroz razinu pravednosti koju učitelj pruža svojim učenicima. Učitelji trebaju osigurati svim učenicima jednaku priliku za učenje i dosezanje individualnih maksimuma. Ne zavaravamo se da je to lak zadatak jer je velik broj učenika u razrednim odjelima, znatne su razlike u njihovim interesima, sposobnostima i motivaciji. Takva raznolikost u karakteristikama učenika traži izuzetne napore i brojne kompetencije učitelja.

Pravedan učitelj treba biti senzibilan za potrebe i probleme svojih učenika. Aspekt pravednosti dobiva dodatno na važnosti prilikom vrednovanja i ocjenjivanja učeničkih postignuća. Svatko želi i očekuje adekvatnu „nagradu“ za svoj rad. Učenicima je jedan od pokazatelja (ali ne i jedini) njihove uspješnosti ocjena. Istraživanja ukazuju na činjenicu da učenici i učitelji ne uzimaju u obzir iste elemente kod ocjenjivanja (Resh, 2009). Dok su učitelji prilikom ocjenjivanja skloniji više uvažavati same ishode učenja, učenici su usmjereniji na trud koji su uložili u učenje.

Pozornost učitelja treba biti usmjerena na sve učenike, a ne na pojedince ili

određene skupine (koje se ističu, bilo u pozitivnom bilo u negativnom smislu), marginalizirajući pritom ostatak razrednoga odjela. Na učiteljima leži odgovornost stvaranja optimalnih okolnosti u kojima će svi učenici participirati u predviđenim aktivnostima, sukladno svojim mogućnostima. Na taj način postiže se ugodno i poticajno razredno ozračje.

Učenici izuzetno cijene pravedne učitelje te se nerijetko čuje kako i dulji period nakon završetka škole spominju upravo takve učitelje. Nažalost, pamte i one učitelje (ali ne po dobru) koje su procijenili kao nepravedne, one koji nemaju ujednačene kriterije za sve učenike te favoriziraju ili marginaliziraju dio učenika. U takvim slučajevima učenici znaju vrlo emotivno i burno reagirati stvarajući konfliktne odnose s učiteljem. Učiteljeve reakcije i tada trebaju biti odmjerene. Nepravedan odnos učitelja prema učenicima može imati negativne posljedice po tjelesno i mentalno zdravlje učenika (De Vogli i sur., 2007). Žele li učitelji osigurati optimalne uvjete u kojima će svi učenici imati priliku pokazati što znaju, istaknuti se u onome što najbolje umiju ili pokazati zanimanje za određenu temu moraju voditi računa o stvaranju situacija u kojima svi učenici imaju ravnopravan položaj. Ako se i dogodi nepravedna procjena, učitelji bi trebali realno sagledati nastalu situaciju te, ako su pogriješili, priznati pogrešku. Takav rasplet situacije poboljšat će interpersonalnu komunikaciju i unaprijediti odnose između učitelja i učenika. Valja napomenuti i da roditelji imaju izuzetno visoka očekivanja u vezi s pravednošću učitelja. Svjesni smo subjektivnosti, ponekad i nerealne procjene roditelja, ali isto tako mogućih pogrešaka učitelja. Transparentnost u ocjenjivanju, iskrenost u komuniciranju, toplina i brižnost za svakoga učenika, profesionalnost u radu i etičnost u postupanju neka su od obilježja pravednoga učitelja koja će mu pomoći da eventualne nesuglasice prebrodi ne ugrožavajući niti svoj niti tuđi osjećaj ljudskoga dostojanstva.

Pedagoški opravdano jest očekivati od učitelja da vodi računa o pravednosti među učenicima. Ne postoji mjerni instrument kojim bismo egzaktno odredili količinu pravednosti koja je nužna za učinkovito odvijanje odgojno-obrazovnoga procesa. Razmišljanja učitelja trebala bi biti usmjerena k postizanju što više razine pravednosti uvažavanjem individualnih potreba svih učenika u razrednom odjelu.

Želimo li učinkovitu nastavu, trebamo i pravedne učitelje. Prijedlozi upućeni učiteljima trebali bi biti konstruktivni, poticajni i usmjereni k pravednijoj raspodjeli učiteljeva vremena, pozornosti, ohrabivanja, strpljenja, neovisno o dobi i spolu učenika ili vrsti škole (gradska/prigradska).

3. Metodologija

Predmet analize ovoga rada usmjeren je na učeničku percepciju pravednosti učitelja. Nezavisne varijable su dob, spol i vrsta škole (gradska ili prigradska). Varijabla dob operacionalizirana je kroz skupine učenika šestog i osmog razreda osnovnoškolskoga obrazovanja, dok je varijabla spol operacionalizirana kroz skupine muških i ženskih ispitanika. Varijabla vrsta škole koju učenici polaze operacionalizirana je kao gradska ili prigradska škola; pod pojmom gradska škola podrazumijeva se škola koja je smještena u naselju koje ima status grada, a pojmom prigradska škola obuhvaćene su škole koje se nalaze u općinama. Zavisna varijabla pravednost učitelja iskazuje u kojoj se mjeri učitelj jednako odnosi prema svim učenicima.

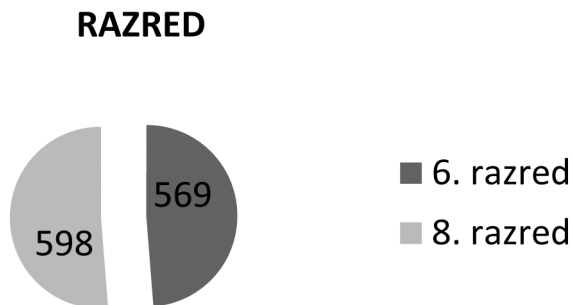
* U istraživanju su postavljene sljedeće hipoteze:

- H1 Ne očekuje se statistički značajna dobna razlika s obzirom na percepciju pravednosti učitelja u razredu.
- H2 Ne očekuje se statistički značajna spolna razlika s obzirom na percepciju pravednosti učitelja u razredu.
- H3 Ne očekuje se statistički značajna razlika između učenika gradskih i prigradskih škola s obzirom na percepciju pravednosti učitelja u razredu.

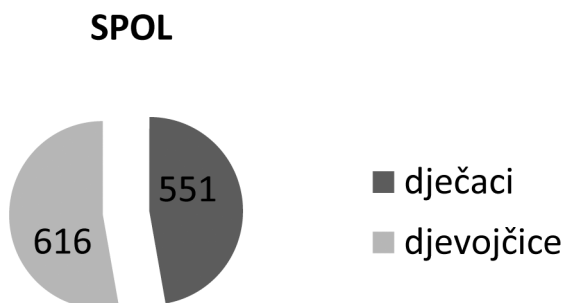
4. Sudionici

Ispitivanjem je obuhvaćeno 1167 učenika iz 13 osnovnih škola s područja Grada Zagreba te Zagrebačke, Sisačko-moslavačke i Brodsko-posavske županije. Navedenim uzorkom obuhvaćeno je 569 učenika šestih razreda i 598 učenika osmih razreda (slika 1).

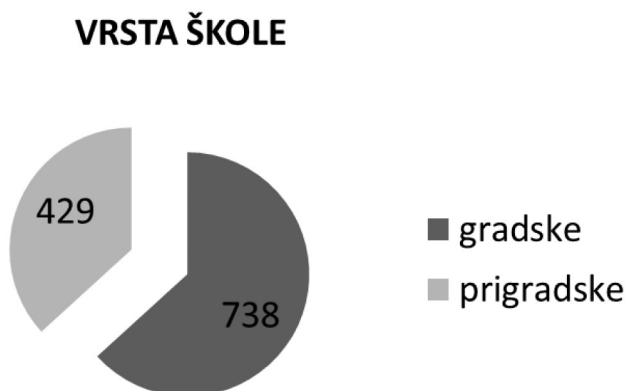
Slika 1. - Udio učenika u uzorku s obzirom na dob (razred)



Istraživanjem je obuhvaćen 551 dječak (učenik) i 616 djevojčica (učenica) (slika 2.).

Slika 2. - Udio učenika u uzorku s obzirom na spol

S obzirom na veličinu mjesta, osnovne škole podijeljene su u dvije kategorije. Gradskim školama obuhvaćeno je 738 učenika, a prigradskim 429 učenika (slika 3).

Slika 3. - Udio učenika u uzorku s obzirom na vrstu škole

5. Mjerni instrument

Za potrebe istraživanja korišten je upitnik What Is Happening In This Class koji su razvili Fraser, Fisher i McRobbie (1996). Originalni upitnik sastoji se od 56 tvrdnji, raspoređenih u sedam ljestvica, a razvijen je kako bi se njime prikupili podatci o učeničkoj percepciji razredne situacije i njihove uloge u razrednom odjelu (Fraser, 2012). Instrument se pokazao kao valjan i pouzdan, diskriminativna valjanost među ljestvicama okvirno iznosi oko 0.35 i 0.5, a pouzdanost ljestvica (Chrombach alpha) instrumenta oko 0.70 na razini učenika i oko 0.85 na razini razreda (Fraser, 1998.). Također se instrument pokazao kao međukulturalno valjan (Dorman, 2003; den Brok i sur., 2010). Autor upitnika, prof. dr. Barry Fraser, redoviti profesor i direktor Prirodoslovnoga i matematičkoga obrazovnog centra pri Curtin University of Technology u Perthu, Australija, odobrio je korištenje instrumenta.

Za potrebe našega istraživanja modificirali smo izvorni upitnik izostavivši dvije tvrdnje, a broj ljestvica ostao je nepromijenjen (Klasnić, 2014). Upitnikom su obuhvaćene sljedeće ljestvice: Podrška učitelja, Sudjelovanje, Istraživanje, Orijentiranost na zadatak, Suradnja, Pravednost učitelja i Kohezija učenika. Zbog ograničenosti opsega članka, radom će se prikazati rezultati dobiveni na kompozitnoj varijabli Pravednost učitelja.

Peterostupanjskom ordinalnom ljestvicom Likertova tipa (1-uopće se ne slažem, 2-uglavnom se ne slažem, 3-niti se slažem niti se ne slažem, 4-uglavnom se slažem, 5-u potpunosti se slažem) učenici su se izjašnjavali o stupnju slaganja s navedenom tvrdnjom.

6. Rezultati i rasprava

Kompozitnom varijablom Pravednost učitelja obuhvaćeno je osam čestica:

- 1) Učitelj/ica posvećuje jednaku pažnju mojim pitanjima kao i pitanjima ostalih učenika.
- 2) Dobivam jednaku pažnju od učitelja/ice kao i ostali učenici.
- 3) Imam jednako pravo govora u svojem razredu kao i ostali učenici.
- 4) Sa mnom se postupa jednako kao i s ostalim učenicima u razredu.
- 5) Učitelj/ica me jednako potiče kao i ostale učenike.
- 6) Dobivam istu priliku za razgovor u razredu kao i ostali učenici.
- 7) Dobivam jednaku pohvalu za svoj rad kao i ostali učenici.
- 8) Dobivam istu priliku da odgovaram na pitanja kao i ostali učenici.

Navedene čestice odnose se na podjednako uvažavanje učenika od strane učitelja (podjednako upućivanje pohvala, pitanja i uključivanje učenika u rasprave) te na ravnopravan položaj učenika unutar razreda.

Tablica 1. - Osnovne deskriptivne vrijednosti

Šifra varijable	N		Arit. sred.		Std. devij.		Asimetričnost distribucije (Skewness)		Spljoštenost distribucije (Kurtosis)		K-S test	
	Min	Max	Mod	Std.	Stat	Std. Gre.	Stat	Std. Gre.	Stat	Stat. znač		
	Stat	Stat	Stat	Stat	Stat	Stat	Stat	Stat	Stat	Stat.	Stat.	
C1	1167	1	5	3,67	5	1,341	-,681	,072	-,722	,143	,215	0,000
C2	1167	1	5	3,90	5	1,243	-,859	,072	-,361	,143	,262	0,000
C3	1167	1	5	4,37	5	1,070	-1,835	,072	2,626	,143	,378	0,000
C4	1167	1	5	3,90	5	1,231	-,935	,072	-,137	,143	,243	0,000
C5	1167	1	5	3,77	5	1,257	-,783	,072	-,412	,143	,216	0,000
C6	1167	1	5	3,65	5	1,307	-,686	,072	-,621	,143	,213	0,000
C7	1167	1	5	3,95	5	1,176	-1,012	,072	,164	,143	,237	0,000
C8	1167	1	5	3,85	5	1,240	-,901	,072	-,189	,143	,225	0,000

Kao što je vidljivo u tablici 1. vrijednosti aritmetičkih sredina kreću se u rasponu od 3,65 do 4,37 što inicira prilično visoke učeničke procjene pravednosti učitelja. Česticu C3 *Imam jednako pravo govora u svojem razredu kao i ostali učenici.* učenici su procijenili najvišim rezultatom (M=4,37). Evidentno je da je ovo jedina čestica na kojoj je postignuta aritmetička sredina iznad 4,00. Čini se da svi učenici dobivaju podjednaku priliku govoriti u razrednom odjelu što ukazuje ravnopravan odnos svih učenika glede iznošenja vlastitoga mišljenja.

Najniže procijenjena čestica je C6 *Dobivam istu priliku za razgovor u razredu kao i ostali učenici.* (M=3,65). Razgovor podrazumijeva dvosmjernu komunikaciju, a najniža procjena ove čestice upućuje na činjenicu da učenici smatraju da takvih prilika imaju nedovoljno. Izgleda da učenici rade distinkciju između pojmova govor i razgovor te da su svjesni činjenice da imaju pravo govora, ali isto tako su svjesni da se s njima ne razgovara.

Čestica C1 *Učitelj/ica posvećuje jednaku pažnju mojim pitanjima kao i pitanjima ostalih učenika.* također je procijenjena nižom vrijednošću unutar kompozitne varijable Pravednost učitelja (M=3,67). Od učitelja se očekuje da

osmišljava takve situacije u kojima će svi učenici dobiti podjednako njegove pozornosti, vremena i interesa. Procjene učenika mogle bi upućivati na to da to nije tako te da pitanja pojedinih učenika dobivaju veću pažnju. Pitanja svih učenika trebaju dobiti jednaku količinu pozornosti i zainteresiranosti učitelja jer neadekvatnim pristupom možemo učeniku poslati poruku da su njegova pitanja banalna, nezanimljiva ili smiješna, što vrlo lako može dovesti do toga da sljedeći put odustane od postavljanja pitanja. Nije li postavljanje pitanja dobar način da dođemo do željenih odgovora?! Učitelji posjeduju brojna stručna znanja, raspolažu mnogim informacijama, mogu uputiti učenike na raznovrsne izvore znanja, ali moraju i stvarati takve uvjete u kojima će učenici, bez straha od ismijavanja, moći i željeti postaviti pitanja.

Česticu C5 *Učitelj/ica me jednako potiče kao i ostale učenike.* (M=3,77) učenici su rangirali niže unutar kompozitne varijable što sugerira potrebu kvalitetnijeg, češćeg ili možda ravnomjernijeg poticanja učenika na aktivnost. U razrednim odjelima neki učenici su više ekstrovertirani i skloniji su javljanju, komuniciranju, suradnji. Takvi učenici, vrlo vjerojatno, dobiju i više pozornosti učitelja. Učitelji bi trebali uočiti učenike koji su tiši, skloniji pasivnom odnosu prema radu i dodatno ih potaknuti i ohrabriti.

Čestice C2 *Dobivam jednaku pažnju od učitelja/ice kao i ostali učenici.*, C4 *Sa mnom se postupa jednako kao i s ostalim učenicima u razredu.* i C8 *Dobivam istu priliku da odgovaram na pitanja kao i ostali učenici.* procijenjene su prilično ujednačeno i nalaze se na sredini rangiranih čestica unutar kompozitne varijable Pravednost učitelja.

Ohrabrujuća je procjena čestice C7 *Dobivam jednaku pohvalu za svoj rad kao i ostali učenici.* (M=3,95), koju bismo mogli, uz neophodan oprez, tumačiti kao osviještenost učitelja o pedagoškoj vrijednosti pohvale na motivaciju i učinke nastave. Pohvala nekim učenicima znači izuzetno mnogo, ponekad i više od ocjene. To je prilika učiteljima da istaknu ono dobro i posebno u svakom učeniku. Svaki je učenik u nečemu specifičan, sposobniji, spretniji, bolji od drugih. Pohvalu ne treba upućivati isključivo zbog usvojenih znanja i dobro napisane pisane provjere. Pohvala može biti upućena i zbog iznimnih sportskih rezultata, umjetničkih izričaja, pomoći bolesnom prijatelju ili organiziranja humanitarne akcije. Smatramo da takvih prilika ima mnogo te da ih treba zapaziti i izreći pohvalu naglas.

Važno je i naglasiti da, ako izuzmemo česticu C3, sve preostale čestice unutar ove kompozitne varijable učenici procjenjuju ispod vrijednosti 4,00 te da je raspon između procjena tih čestica mali.

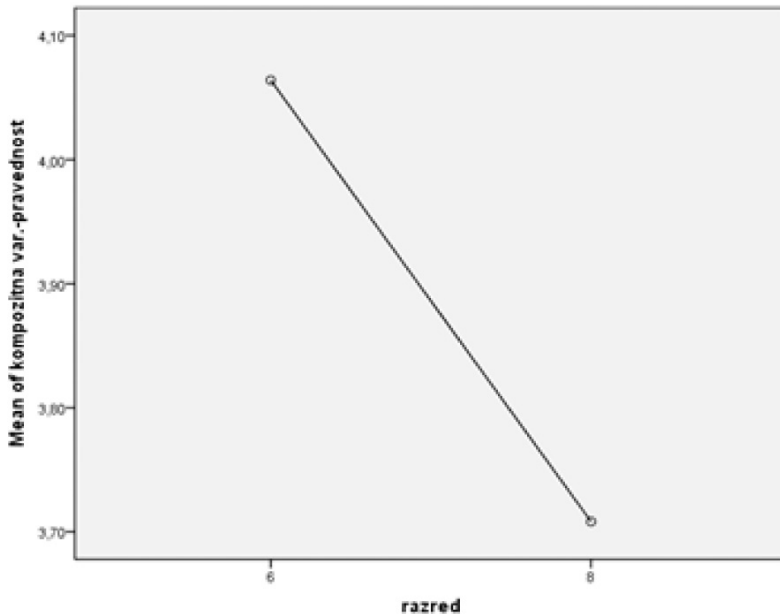
*** H1 Ne očekuje se statistički značajna dobna razlika s obzirom na percepciju pravednosti učitelja u razredu.**

Tablica 2. - Dobna diferencija na kompozitnoj varijabli Pravednost učitelja

čestica	Levene's Test		T test za nezavisne uzorke			
		F	Stat. znač.	T	df	Stat. znač. (dvosmjerno)
kompozitna varijabla Pravednost učitelja	Jednakost varijance pretpostavljena	3,106	,078	6,553	1165	,000*
	Nije pretpostavljena jednakost varijance			6,561	1164,980	,000

* $p \leq 0,05$

Odbacuje se H1 kojom je pretpostavljeno da ne postoji dobna razlika u procjeni pravednosti učitelja među učenicima šestih i osmih razreda osnovne škole. Naime učenici šestih razreda ($M=4,07$) procjenjuju pravednost učitelja višom nego učenici osmih razreda ($M=3,71$) (slika 4.).

Slika 4. - Aritmetičke sredine (dob *kompozitna varijabla Pravednost učitelja)

Prezentirani rezultati upućuju na niže procjene pravednosti učitelja kod učenika osmih razreda. O nižim procjenama pravednosti učitelja kod starijih učenika izvještavaju i autorice Myhill i Jones (2006). Stariji učenici mogli bi biti kritičniji procjenjivači nego što su to mlađi učenici. Buljubašić-Kuzmanović ističe da stariji učenici, procjenjujući i vlastita socijalna umijeća, procjenjuju pravednost učitelja nižom od mlađih učenika (2012).

S porastom kronološke dobi možda dolazi i do nakupljanja negativnih iskustava učenika o pravednosti učitelja pa je stoga procjenjuju nižom. Autorica Buljubašić-Kuzmanović (2012) donosi rezultate istraživanja dobivenih procjenama učenika (N=2661), nastavnika (N=432) i stručnih suradnika (N=30) prema kojima se poticajne pedagoške mjere češće izriču mlađim učenicima, a represivne starijim. To bi mogao biti dodatan razlog nižoj procjeni starijih učenika. Još jedan razlog nižoj procjeni pravednosti učitelja mogao bi se nazirati u činjenici da su učenici osmih razreda, suočeni sa skorašnjim upisima u srednju školu, a što isključivo ovisi o postignutom uspjehu (osobito u sedmom i osmom razredu), skloni svoj eventualni neuspjeh pripisati (ne)pravednosti učitelja.

*** H2 Ne očekuje se statistički značajna spolna razlika s obzirom na percepciju pravednosti učitelja u razredu.**

Vrijednosti t-testa prikazane su u tablici 3.

Tablica 3. - Spolna diferencija na kompozitnoj varijabli Pravednost učitelja

čestica	Levene's Test			T test za nezavisne uzorke		
		F	Stat. znač.	T	df	Stat. znač. (dvosmjerno)
kompozitna var.- Pravednost učitelja	Jednakost varijance pretpostavljena	2,375	,124	-1,993	1165	,046
	Nije pretpostavljena jednakost varijance			-1,985	1124,604	,047

* $p \leq 0,05$

Sukladno rezultatima t-testa (tablica 3.) odbacujemo H2 jer postoji statistički značajna spolna razlika u procjeni pravednosti učitelja. Vidljivo je, iz vrijednosti aritmetičkih sredina (tablica 4.), da djevojčice procjenjuju višom razinu kvalitete pravednosti učitelja od dječaka.

Tablica 4. - *Smjer razlika (spol i Pravednost učitelja)*

	razred	N	Arit.sredina	Std. devijacija	Std. greška arit. sredine
kompozitna var.- Pravednost učitelja	muško	551	3,8235	,98069	,04178
	žensko	616	3,9336	,90666	,03653

Istraživanja ukazuju na činjenicu da se učitelji više obraćaju i ostvaruju više interakcija s dječacima nego s djevojčicama (Einarsson, Granström, 2002; Sadker, M., Sadker, D., Klein, S., 1991). Istovremeno se dječacima upućuje više disciplinskih pedagoških mjera nego djevojčicama (Irvine, 1986). Autorica Buljubašić-Kuzmanović ističe da se dječaci u školi prosječno kažnjavaju čak tri puta više nego djevojčice (2012). Dječaci to vjerojatno tumače kao nepravdu i niže procjenjuju učiteljevu pravednost.

Učitelji cijene pažljive, točne i odgovorne učenike, a te su karakteristike svojstvenije djevojčicama nego dječacima. Rezultati istraživanja ukazuju na to da su djevojčice „poželjniji“ učenici od dječaka (Hughes, Cavell, Willson, 2001; Myhill, Jones, 2006). Odnos učitelja s djevojčicama je bliži, topliji, harmoničniji (Birch, Ladd, 1998; Murray, Murray, 2004).

U školi učitelji ne ostvaruju jednake odnose s dječacima i djevojčicama, a to registriraju i sami učenici (Hughes, Cavell, Willson, 2001; Myhill, Jones, 2006) te ne čudi da i u našem istraživanju pravednost učitelja različito procjenjuju. Višu procjenu pravednosti učitelja kod djevojčica ističe i Boonzaaier (2009). Rezultati o postojanju spolne razlike u procjeni pravednosti učitelja nisu pronađene u svim istraživanjima. Istraživanjem provedenom u Indoneziji (N=424) nije utvrđena statistički značajna razlika između dječaka i djevojčica (Fatmawati, 2010).

Važno je napomenuti da u našem istraživanju nismo uzeli u obzir spol učitelja, a time bi se dobili dodatni podatci kojima bi se proširilo viđenje odnosa pravednosti učitelja prema učenicima. Postoje brojna istraživanja koja donose različite rezultate (ponekad i oprečne) o odnosu spola učenika i učitelja. Primjerice: djevojčice uspostavljaju bolje odnose s učiteljicama nego s učiteljima (Martin, Marsh, 2005); muški učitelji veću pozornost pridaju djevojčicama, a učiteljice dječacima, te osim toga dječaci, u odnosu na djevojčice, u doba adolescencije potenciraju više interakcija s učiteljicama nego s učiteljima (Einarsson, Granström, 2002); podudaranje spola učenika i učitelja nema znatnijeg učinka na postignuća učenika (Ehrenberg i sur., 1995).

Evidentno je da djevojčice u našem istraživanju učitelje procjenjuju pravednijima. Moguće objašnjenje je da su djevojčice manje kritične prema pravednosti učitelja, ali i da se učitelji različito odnose prema dječacima i djevojčicama. Ako učitelji favoriziraju djevojčice, blaže prema njima postupaju, nisu toliko usmjereni na njihove propuste već na uspjehe, djevojčice njihovu pravednost procjenjuju višom.

Učitelji bi se trebali ravnopravno odnositi prema dječacima i djevojčicama, ali to nažalost nije tako. Neravnopravnim odnosom produbljuju se postojeće spolne i rodne razlike koje egzistiraju u društvu. Upravo bi škole trebale biti mjesta gdje bi se položaj djevojčica i dječaka mogao izjednačiti. Budući da nije tako, potrebni su dodatni napor u osvješćivanju učitelja, promoviranju pravednosti i osmišljavanju kvalitetnijih oblika, strategija i pristupa odgoju i obrazovanju u suvremenom školstvu.

*** H3 Ne očekuje se statistički značajna razlika između učenika gradskih i prigradskih škola s obzirom na percepciju pravednosti učitelja u razredu.**

Varijabla Pravednost učitelja postigla je korelaciju $r=0.756$ s diskriminacijskim faktorom vrsta škole. Sukladno polu centroida možemo zaključiti da su više procjene pravednosti učitelja karakterističnije za učenike prigradskih škola te odbacujemo H3.

Manje škole stvaraju okruženje koje potiče razvoj osobnih veza između učenika i učitelja te tako olakšavaju ostvarivanje socijalne pravde (Dorman, 2012). U skladu s tim i Ayers ističe da „male škole imaju potencijal za stvaranje pravednijih i humanijih odnosa” (2000: 99).

Unatoč činjenici da se razvojem infrastrukture, napretkom društva, boljom prometnom povezanošću urbanih, suburbanih i ruralnih krajeva razlike između gradskih i prigradskih škola smanjuju, u našem istraživanju razlika je potvrđena. Razina diskriminacije pokazala se statistički značajnom prema kriteriju vrsta škole, ali niskom, te je tumačimo više kao naznaku nego kao generalizaciju. Ako se osvrnemo na rezultate dobivene našim istraživanjem možemo se zapitati zašto su učitelji pravedniji prema učenicima prigradskih škola. Moguća objašnjenja naziru se u sastavu razrednih odjela, ali i u očekivanjima učenika i učitelja.

7. Zaključak

Ovaj rad pridonosi rasvjetljavanju važnosti pravednosti učitelja na pedagošku kvalitetu poučavanja u razredu. Pravednost učitelja nameće se kao nužan uvjet ostvarivanja željenih ishoda nastave.

Našim istraživanjem potvrđena je razlika u pravednosti učitelja na sve tri varijable: dob učenika, spol učenika i vrsta škole. Subjektivnost u učeničkoj procjeni pravednosti učitelja zasigurno predstavlja ograničavajući element u donošenju zaključaka, ali valja napomenuti da brojna istraživanja donose rezultate o visokoj vrijednosti učeničkih procjena.

Učitelji moraju biti svjesni nejednake podjele pravednosti, vremena i pozornosti koju pružaju dječacima i djevojčicama. Iako smatramo da u većini slučajeva ta pristranost nije namjerna, čak niti osviještena, učenici je zamjećuju pa je i učitelji moraju uzeti u obzir. Nažalost, stereotipne rodne uloge još uvijek su prisutne u današnjem društvu te limitiraju uravnotežene mogućnosti dječacima i djevojčicama. Fleksibilniji odnos učitelja mogao bi predstavljati pomak ka kvalitetnijem i pravednijem odnosu prema svim učenicima.

Od učitelja se očekuje uvažavanje dobnih i spolnih razlika, kontekstualnih čimbenika i vrste škole (gradska ili prigradska) da bi se ostvarila pravednost, kako u razmišljanju tako i u djelovanju.

Literatura

1. Anić, V. (2003). *Veliki rječnik hrvatskoga jezika*. Zagreb: Novi Liber.
2. Ayers, R. (2000). Social justice and small schools: Why we bother, why it matters. In W. Ayers, M. Klonsky, IG. Lyon (Eds.), *A simple justice: The challenge of small schools* (pp. 95–109). New York: Teachers College Press.
3. Birch, S. H., Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship, *Developmental Psychology*, 34 (5): 934–946.
4. Blackmore, J. (2006). Social justice and the study and practice of leadership in education: A feminist history, *Journal of Educational Administration and History*, 38 (2): 185–200.
5. Boonzaaier, P. J. V. (2009). *Baseline report on multi-grade education in South Africa*. Wellington.

6. Brok, P. den, Telli, S., Cakiroglu, J., Taconis, R., Tekkaya, C. (2010). Learning environment profiles of Turkish secondary biology classrooms, *Learning Environments Research*, 13 (3): 187–204.
7. Buljubašić-Kuzmanović, V. (2012). Škola kao zajednica odrastanja, *Pedagoška istraživanja*, 9 (1–2): 43–57.
8. Cochran-Smith, M., Zeichner, K. M (2005). *Studying Teacher Education: The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. Wahwah: Lawrence Erlbaum.
9. European Commission (2005). *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. http://www.atee1.org/eu_policies_on_te (pristupljeno 12. X. 2014.)
10. De Vogli, R., Ferrie, J. E., Chandola, T., Kivimäki, M., Marmot, M. G. (2007). Unfairness and health: Evidence from the Whitehall II Study, *Journal of Epidemiology and Community Health*, 61: 513–518.
11. Dorman, E. H. (2012). Teaching for Social Justice and Equity in Small Urban High Schools: Challenges and Possibilities. In P. Chen, C. Emdin (Eds.), *Online Yearbook of Urban Learning, Teaching and Research* (pp. 1–14). American Educational Research Association.
12. Dorman, J. P. (2003). Cross-national validation in the What is Happening in This Class? Questionnaire using confirmatory factor analysis, *Learning Environments Research*, 6: 231–245.
13. Ehrenberg, R. G., Goldhaber, D. D., Brewer, D. J. (1995). 'Do Teachers' Race, Gender, and Ethnicity Matter? Evidence from the National Educational Longitudinal Study of 1988', *Industrial and Labor Relations Review*, 48 (3): 547–561.
14. Einarsson, C., Granström, K. (2002). 'Gender-biased Interaction in the Classroom: The influence of gender and age in the relationship between teacher and pupil', *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46 (2): 117–127.
15. Elstad, E., Turmo, A. (2009). The Influence of the Teacher's Sex on High School Students' Engagement and Achievement in Science. *International Journal of Gender, Science and Technology*, 1 (1): 84–104.
16. Fatmawati, A. A. (2010). *Association Between Students' Perception On*

Teacher Interpersonal Behaviour, Learning Environment And Attitude Toward Mathematics In Lower Secondary School In Indonesia. Penang–Malaysia: Monograph of RECSAM.

17. Fraser, B. J. (2012). Classroom learning environments: Retrospect, context and prospect. In: B. J. Fraser, K. G. Tobin, C. J. Mc Robbie (Eds.), *Second International Handbook of Science Education* (pp. 1191–1234). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
18. Fraser, B. J. (1998). Classroom environment instruments: Development, validity, and applications, *Learning Environments Research*, 1: 7–33.
19. Fraser, B. J., Fisher, D. L., McRobbie, C. J. (1996). *Development, validation and use of personal and class forms of a new classroom environment instrument*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York, USA.
20. Hrvatić, N. (2007). Škola budućnosti: nove kompetencije učitelja. Križevci: HPKZ.
21. *Hrvatski opći leksikon* (2012). Zagreb: Leksikografski zavod Miroslav Krleža.
22. Hughes, J. N., Cavell, T. A., Willson, V. (2001). Further support for the developmental significance of the quality of the teacher–student relationship, *Journal of School Psychology*, 39 (4): 289–301.
23. Irvine, J. (1986.) Teacher–student interactions: Effects of student race, sex, and grade level, *Journal of Educational Psychology*, 78 (1): 14–21.
24. Jurčić, M. (2012). *Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja*. Zagreb: Recedo d.o.o.
25. Jurčić, M. (2001). Doživljaj razrednog ozračja učenika osnovne škole i njihovo zadovoljstvo nastavom (Magistarska radnja, Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet). Zagreb: Filozofski fakultet.
26. Klasnić, I. (2014). Doprinos predmetnih kurikulumata učeničkom doživljaju učinaka nastave. (disertacija). Zagreb: Filozofski fakultet.
27. La Celle-Peterson, M. W., Rivera, C. (1994). Is it real for all kids? A framework for equitable assessment policies for English Language Learners, *Harvard Educational Review*, 64 (1): 55–75.

28. Li, Q. (1999). 'Teachers' beliefs and gender differences in mathematics: a review', *Educational Research*, 41 (1): 63–76.
29. Martin, A., Marsh, H. (2005). 'Motivating boys and motivating girls: Does teacher gender really make a difference?', *Australian Journal of Education*, 49 (3): 320–334.
30. Mijatović, A. (2000). *Leksikon temeljnih pedagoških pojmova*. Zagreb: Edip.
31. Murray, C., Murray, K. M. (2004). Child level correlates of teacher–student relationships: An examination of demographic characteristics, academic orientations, and behavioral orientations, *Psychology in the Schools*, 41 (7): 751–762.
32. Myhill, D., Jones, S. (2006). 'She doesn't shout at no girls': pupils' perceptions of gender equity in the classroom, *Cambridge Journal of Education*, 36 (1): 99–113.
33. OECD (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, OECD Publishing.
34. Resh, N. (2009). Justice in grades allocation: teachers' perspective, *Social Psychology of Education*, 12: 315–325.
35. Sabbe, E., Aelterman, A. (2007). 'Gender in teaching: a literature review', *Teachers and Teaching*, 13 (5): 521–538.
36. Sadker, M., Sadker, D., Klein, S. (1991). "The issue of gender in elementary and secondary education", *Review of Research in Education*, 17: 269–334.
37. Smith, E., Gorard, S. (2006). Pupils' views on equity in schools, *Comparative Education*, 36 (1): 41–56.

Marko Jurčić

Faculty for humanities and social studies

Irena Klasnić

Juraj Habdelić Primary School, Velika Gorica

TEACHERS' EQUITY AS A FACTOR OF SUCCESS IN TEACHING

Summary: *Teachers are a crucial and irreplaceable subject in the educational process. Modern school assumes that a teacher has competences which allow him to navigate in changing times and new conditions. Competence of a contemporary teacher nowadays combines many multidimensional expertise and universal qualities. Good teachers, among other qualities, are characterized by equity. The concept of equity is being increasingly mentioned, in both society and educational institutions.*

This study examines students' perception of teachers' equity. Independent variables were age, gender and type of school (urban or suburban). The survey included 1167 students in sixth and eighth grade from 13 primary schools. Based on the results, a statistically significant difference was found in the assessment of teachers' equity with regards to students' age, gender and the type of school they attend. Teachers are expected to respect age and gender differences, as well as differences in the type of school (urban and suburban), in order to achieve equity, in both thinking and acting.

Key words: *age, urban and suburban schools, competence, gender*

