

Prethodno priopćenje/  
Preliminary communication  
Prihvaćeno: 2. 9. 2017.

**doc. dr. sc. Slavica Šimić Šašić**

Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja  
Sveučilište u Zadru  
ssimic@unizd.hr

## DOPRINOS UČENIČKOGA TEMPERAMENTA I INTERPERSONALNOGA PONAŠANJA NASTAVNIKA U OBJAŠNENJU SAMOPOŠTOVANJA I ŠKOLSKOGA USPJEHA UČENIKA

**Sažetak:** Cilj je istraživanja bio ispitati doprinos temperamenta učenika i interpersonalnoga ponašanja nastavnika u objašnjenju samopoštovanja i školskoga uspjeha učenika. U istraživanju je sudjelovalo 189 učenika 7. i 8. razreda osnovne škole, prosječne dobi trinaest i pol godina. Rezultati pokazuju da su temperament i nastavnička interpersonalna ponašanja povezani sa samopoštovanjem i školskim uspjehom. Samostalni doprinos temperamenta učenika u objašnjenju samopoštovanja (36%) i školskoga uspjeha (20%) veći je nego doprinos ponašanja nastavnika (5% i 8%), što znači da su dimenzije temperamenta kao karakteristike učenika snažniji prediktori samopoštovanja i školskoga uspjeha. Rezultati su pokazali da učenici s višom razinom samokontrole imaju više samopoštovanje, bolji opći školski uspjeh i interakciju s nastavnikom procjenjuju pozitivnije. U skladu s očekivanjima, različita ponašanja nastavnika prediktori su samopoštovanja i školskoga uspjeha u učenika različite razine samokontrole. Rezultati ukazuju na važnu ulogu učenikoga temperamenta, ali i nastavničkih interpersonalnih ponašanja u objašnjenju samopoštovanja i školskoga uspjeha učenika.

**Ključne riječi:** interpersonalna ponašanja nastavnika, samopoštovanje, školski uspjeh, temperament

### 1. Uvod

Visoko samopoštovanje i dobar školski uspjeh, razumljivo, poželjni su ishodi u procesu razvoja jer su povezani s brojnim pozitivnim ponašajnim ishodima. Osobe s visokim samopoštovanjem sebe poštuju i cijene, smatraju se vrijednim poštovanja i imaju pozitivno mišljenje o sebi (Burić, Macuka, Sorić i Vulić-Prtorić, 2008), sretnije su, imaju bolje socijalne odnose, uspješnije su na poslu, ustrajnije su u suočavanju s neuspjehom, imaju bolji školski uspjeh, manje su depresivne i anksiozne (Baumeister, Campbell, Krueger i Vohs, 2003). Osobe koje imaju pozitivniju sliku o sebi imaju više pouzdanja u vlastite kompetencije i veća očekivanja uspjeha te će biti motiviranije i ustrajnije u postizanju životnih ciljeva (Burušić i Tadić, 2006). S druge je strane nisko samopoštovanje povezano s nizom nepovoljnih ishoda: lošim školskih uspjehom, delikventnim ponašanjem, poremećajima prehrane, anksioznošću

i depresijom (Baumeister i sur., 2003, Sowislo i Orth, 2013; Orth, Robins i Roberts, 2008). Trzesniewski sa suradnicima (2006) zaključuje da adolescenti s niskim samopoštovanjem imaju slabije mentalno i fizičko zdravlje, lošije ekonomske izgleda (veća vjerojatnost napuštanje škole, nezavršavanja fakulteta, dulje nezaposlenosti, financijskih problema i problema na poslu), te višu razina kriminalnoga ponašanja u odrasloj dobi, u usporedbi s adolescentima s visokim samopoštovanjem. Uspjeh u školi je također važan ishod koji direktno utječe na nastavak školovanja, izbor zanimanja, ali i na samopoštovanje učenika. Istraživanja o odnosu samopoštovanja i školskoga uspjeha potvrđuju pozitivnu, ali malu do umjerenu povezanost (Sorić, 2014). Odgovor na pitanje o uzročno-posljedičnom odnosu akademskoga samopoimanja i školskoga postignuća ponudili su model samopoboljšanja (prema kojemu je samopoimanje determinanta školskoga postignuća) i model razvijanja vještina (prema kojemu je samopoimanje posljedica školskoga postignuća) (Calsyn i Kenny, 1977). Novija istraživanja pak zaključuju da je najvjerojatniji model recipročnoga utjecaja. Prethodno postignuće oblikuje učenikovo samopoimanje, a ono dalje utječe na ueničko buduće postignuće (Craven i Marsh, 2008; Guay, Ratelle, Roy i Litalien, 2010) ili drugim riječima uspjeh u školi jača ueničko samopoštovanje, a samopoštovanje olakšava postizanje kasnijeg uspjeha (Sorić, 2014).

Samopoštovanje je sociopsihološki konstrukt koji se odnosi na pojedinčeve stavove i percepcije o vlastitoj vrijednosti (McMullin i Cairney, 2004). Primarni izvori informacija na temelju kojih se formira samoevaluacija su samopercepcija i usporedba s drugima (Schwalbe i Staples, 1991). Klasično je stajalište da na samopoštovanje osobe utječu značajni drugi, roditelji, vršnjaci, nastavnici. Razvoj samopoštovanja u interakciji s drugima objašnjava se dvama međusobno povezanim procesima. Prvo, osoba uspoređuje svoje društvene identitete, mišljenja i sposobnosti s onima drugih osoba. Ako osoba doživljava sebe inferiornijom u odnosu na druge s kojima je u interakciji, to će se negativno odraziti na samopoštovanje. Drugo, osoba procjenjuje sebe kroz interakciju s drugima. Ako značajni drugi nemaju visoko mišljenje o njoj to će se odraziti na percepciju vlastite vrijednosti, odnosno rezultirat će niskim samopoštovanjem (McMullin i Cairney, 2004). Novija istraživanja bihevioralne genetike naglašavaju da se dio razlika u samopoštovanju može objasniti genetskim faktorima (Robins, Donnellan, Widman i Conger, 2010). Integracija ovih dvaju pristupa pretpostavlja da su genetski uvjetovane individualne razlike povezane s načinom kako osobu percipiraju značajni drugi, kao i kako osoba percipira svoju socijalnu i fizičku okolinu. Ove transakcije osoba-okolina snažan su izvor samopoštovanja (Robins i sur., 2010).

Temperament kao biološki determinirane individualne razlike u emocionalnoj reaktivnosti i samoregulaciji (Rothbart, 2007) povezan je sa samopoštovanjem (Klein, 1992; Robins i sur., 2010) i školskim uspjehom (Al-Hendavi, 2015; Duckworth i Allred, 2012; Macuka i Burić, 2015; Mullola 2012; Snyder i sur, 2015; Teglasi, Cohn i Meshbesher, 2004). Karakteristike temperamenta pobuđuju reakcije drugih koje mogu povećati ili smanjiti rizik za razvoj problema. Reaktivnost kao karakteristika temperamenta odnosi se na reakcije osobe na podražaje u okolini, a uključuje:

negativne emocije, strah, anksioznost, tugu, pristupanje, frustraciju/ljutnju, iritabilnost i aktivnost. Samoregulacija se odnosi na regulatorni odgovor pojedinca na reakciju, a uključuje: ustrajnost na zadatku, inhibitornu kontrolu, ograničenje, pažnju i kontrolu (Rothbart i Bates, 2006). Temperament u okviru modela Mary Rothbart objašnjava se pomoću četiri dimenzije višeg reda: dimenzijom samokontrole, pozitivne afektivnosti, afilijativnosti i negativne afektivnosti (Ellis i Rothbart, 2001, prema Macuka, 2012). Veća negativna afektivnost i smanjena sposobnost samokontrole nepovoljno utječu na razvoj regulatornih sposobnosti i dječju prilagodbu (Yap, Allen i Sheeber, 2007). Na uzorcima odraslih visoka samoregulacija (kontrola ulaganja napora) i niska negativna afektivnost pokazuju povezanost s visokim samopoštovanjem. Robins sa suradnicima (2010) utvrdio je da adolescenti s višim samopoštovanjem pokazuju veću razinu kontrole ulaganja napora, ali se ne razlikuju po razini negativne afektivnosti u odnosu na adolescente s nižim samopoštovanjem. Slično je Klein (1992) utvrdio da su visoka prilagodljivost, pažnja, ali i reaktivnost povezani s višim samopoštovanjem.

Djeca kreću u školu s određenom slikom o sebi. Međutim, školsko okruženje i odnosi s učiteljima i vršnjacima utječu na razvoj samopoimanja. Podrška nastavnika i poticanje učeničke autonomije povezani su s visokim samopoštovanjem. Nastavnička uključenost, podrška, red i organizacija, inovacije pozitivno su povezani sa samopoštovanjem učenika, dok je nastavnička kontrola negativno povezana sa samopoštovanjem u učenika (Nelson, 1984; prema Scott, Murray, Mertens i Dustin, 1996). Blizak odnos s nastavnikom povećava učeničke akademske i socijalne vještine (Hamre i Pianta, 2006) i tako indirektno povećava samopoštovanje (Martin, 2014). Ismail i Majeed (2011) utvrdili su da učenici s višim samopoštovanjem imaju bolji školski uspjeh, a učenici s boljim školskim uspjehom percipiraju više nastavničke podrške nego učenici s lošijim školskim uspjehom.

Učenici u razredu međusobno se razlikuju po obilježjima temperamenta, odnosno razlikuju se po tome koliko lako ili intenzivno će postati prestrašeni, frustrirani ili pozitivno uzbuđeni. Oni se također razlikuju po kapacitetima za samoregulaciju pažnje i ponašanja. Polaskom u školu temperament učenika utječe na prirodu dječje prilagodbe zahtjevima i izazovima obrazovnoga okruženja. Iskustva uspjeha ili neuspjeha u školi povezana su s prilagodbom i utječu na djetetove reprezentacije i evaluacije sebe, škole, učitelja i vršnjaka (Rothbart i Jones, 1998). Istraživanja pokazuju da kvaliteta interakcije nastavnik-učenik ovisi o temperamentu učenika (Liew, Chen i Hughes, 2010; McClowery i sur, 2013; Oren i Jones, 2009; Rudasill, 2011; Rudasill, Reio Jr, Stipanovic i Taylor, 2010). McClowry sa suradnicima (2013) navodi da je temperament učenika jedna od varijabli koje modificiraju interakciju između nastavnika i učenika. Učenici s niskom razinom ustrajnost u zadatku, visokom aktivnošću i visokom negativnom reaktivnošću imaju više negativne interakcije s nastavnikom i više ometaju nastavu, dok će učenici s visokom razinom ustrajnosti na zadatku vjerojatnije iskusiti pozitivan odnos s nastavnikom. Za učenike s niskom razinom aktivnosti i negativne reaktivnosti, a visokom razinom ustrajnosti u zadatku nastavnici misle da ih je lako poučavati, da su kompetentni te da primaju više pozitivnih povratnih informacija i da ih treba manje nad-

zirati, slično su utvrdili i Oren i Jones (2009). U njihovu se istraživanju pokazalo da je visoka razina reaktivnosti povezana s konfliktnošću, a orijentacija na zadatak s bliskošću u odnosu odgojitelj-dijete. U longitudinalnom istraživanju koje je provela Rudasill sa suradnicima (2010; 2011) mjereći karakteristike temperamenta djece i kvalitete interakcije s odgajateljima i učiteljima u predškolskoj dobi na početku prvoga razreda i kasnije do šestoga razreda, utvrdila je povezanost između karakteristika temperamenta djece i kvalitete interakcije s odgajateljima/nastavnicima. Na uzorku učenika u prvom i trećem razredu osnovne škole, utvrdila je da je niža razina kontrole ulaganja napora povezana s konfliktnijim i manje bliskim odnosom s nastavnikom. Također je utvrdila da konfliktan odnos s učiteljem u prvom razredu predviđa nižu razinu kontrole ulaganja napora i konfliktniji odnos s učiteljem u trećem razredu. Zaključak koji se nameće iz ovih istraživanja je da kvaliteta ranoga odnosa između nastavnika i učenika ima implikacije za kvalitetu kasnijih odnosa te da kvaliteta ovih odnosa dijelom ovisi o karakteristikama učenika kao što je temperament. Osim toga, Rudasill sa suradnicima (2010) utvrdila je medijacijske efekte konflikta između nastavnika i učenika na odnos između teškoga temperamenta i rizičnoga ponašanja učenika. Učenici iz siromašnijih obitelji, dječaci i učenici teškoga temperamenta imaju konfliktniji odnos s nastavnicima, a konfliktniji odnos s nastavnicima povezan je s više rizičnih ponašanja. Loša je kvaliteta odnosa nastavnik-učenik mehanizam koji učenicima loših socioekonomskih prilika i teškoga temperamenta može povećati rizik za rizična ponašanja, kao što su konzumacija cigareta i alkohola, krađe, tuče i slično (Rudasill i sur., 2010). S druge strane, nalazi da je veća razina bliskosti u odnosu nastavnik-učenik povezana s manje rizičnih ponašanja podupiru ideju da pozitivan odnos nastavnik-učenik može zaštititi adolescente od rizičnih ponašanja. Povezanost i osjećaj pripadanja drugima važan su protektivni mehanizam za učeničke pozitivne ishode, slično su utvrdili i Liew i suradnici (2010). Pozitivan i podržavajući nastavnik ima kompenzatornu ulogu u učenika s teškoćama u samoregulaciji kreiranjem pozitivnoga (niska razina konfliktnosti) okruženja za učenje i tako promovira akademsko postignuće. S druge strane, specifični aspekti učeničkih samoregulacijskih vještina (točnost u izvođenju zadatka) služe kao protektivan čimbenik za bolje akademsko postignuće kada nastavnik nema pozitivan odnos s učenicima.

U istraživanju koje su provele Šimić Šašić i Klarin (2014) dimenzije učeničkoga temperamenta pokazale su se prediktivnim za interpersonalna ponašanja nastavnika. Samokontrola, pozitivna afektivnost i afilijativnost pozitivni su prediktori vodstva, pomaganja i razumijevanja nastavnika. Što učenici imaju veću sposobnost usmjeravanja pažnje, kontrolu aktivacije i neprikladnih odgovora, ugodniji su i manje sramežljivi te imaju izraženiju potrebu za bliskošću, nastavnici bolje rukovode razrednim aktivnostima, pokazuju više razumijevanja i više pomažu u učenju. Također se pokazalo da je negativna afektivnost pozitivan prediktor nesigurnost i strogosti nastavnika, a samokontrola i pozitivna afektivnost negativni su prediktori nezadovoljstva, nesigurnosti i konfliktnosti. Što je veća iritabilnost i ljutnja zbog nemogućnosti postizanja cilja u učenika, to je nastavnik nesigurniji i stroži, a što je manja samokontrola i ugodnost učenika, to je nastavnik nesigurniji, nezadovoljniji i konfliktniji (Šimić Šašić i Klarin, 2014).

Klein (1992) smatra da temperament utječe na samopoštovanje utječući zapravo na sposobnost djece da udovolje zahtjevima okoline i prilagode se očekivanjima roditelja, vršnjaka i nastavnika, što je u skladu s pretpostavkama integrativnoga transakcijskog pristupa koji naglašava važnost genetskih i okolinskih čimbenika u razvoju samopoštovanja, ali i važnost transakcija osobe i okruženja (Robins i sur., 2010). Genetički uvjetovane razlike u temperamentu oblikovat će socijalni kontekst koji osoba traži kao i reakcije značajnih drugih, što znači da će interpersonalni procesi i okruženje povratno utjecati na oblikovanje samopoštovanja (Donnellan, Trzesniewski i Robins, 2011). Stoga odnose među spomenutim varijablama možemo promatrati u okviru Bronfenbrennerove teorije bioekoloških sustava u kojoj unutar mikrosustava odrasli utječu na ponašanje djeteta, ali isto tako djetetove karakteristike koje su pod utjecajem bioloških i socijalnih činitelja utječu na ponašanje odraslih (Bronfenbrenner i Morris, 2006). Slično, prema modelu interpersonalnoga ponašanja nastavnika poučavanje se smatra oblikom komunikacije, a način na koji osoba komunicira odražava njegovu osobnost. Važna karakteristika modela je koncept kružnosti, što znači da ponašanja nastavnika utječu na ponašanja učenika i obrnuto (Wubbels i Brekelmans, 2005). Osim toga, Orth i Robins (2014) smatraju da je zbog teorija koje naglašavaju interpersonalnu dimenziju samopoštovanja - teorija sociometra (Leary i Guadagno, 2011) potrebno razmotriti razvoj samopoštovanja u kontekstu bliskih odnosa. Prema teoriji sociometra samopoštovanje je ključna psihološka mjera kvalitete odnosa s drugima.

Stoga je cilj ovoga istraživanja bio ispitati doprinos temperamenta učenika i ponašanja nastavnika u objašnjenju samopoštovanja i školskoga uspjeha u učenika viših razreda osnovne škole u Hrvatskoj. Željeli smo utvrditi povezanost temperamenta i nastavničkih interpersonalnih ponašanja sa samopoštovanjem i školskim uspjehom te smo pretpostavili da će pozitivne dimenzije temperamenta i pozitivna nastavnička ponašanja biti povezana s višim samopoštovanjem, a negativne dimenzije temperamenta i negativna ponašanja nastavnika s nižim samopoštovanjem. Drugi problem bio je utvrditi relativni doprinos temperamenta i nastavničkih ponašanja u objašnjenju samopoštovanja i školskoga uspjeha učenika. Pretpostavili smo da i temperament i nastavnička interakcija s učenicima doprinose objašnjenju samopoštovanja i školskoga uspjeha. Kako istraživanja pokazuju da temperament modificira kvalitetu nastavničke interakcije, željeli smo utvrditi prediktore samopoštovanja i školskoga uspjeha među ponašanjima nastavnika u učenika različite razine samokontrole. Pretpostavili smo da bi se značajni prediktori samopoštovanja i školskoga uspjeha mogli razlikovati u učenika različite razine samokontrole.

## 2. Metoda

### *Ispitanici*

U istraživanju je sudjelovalo 189 učenika (po četiri odjela 7. i 8. razreda iz dvije zadarske osnovne škole). U uzorku je bilo 49,46% dječaka i 50,54% djevojčica prosječne dobi trinaest i pol godina ( $M=13,49$ ). Većina učenika (96%) živi u gradu. Također većina učenika živi u cjelovitim obiteljima (96%) u kojima je 76% majki i

78% očeva zaposleno. Obrazovni status roditelja je također visok (49% majki i 50% očeva ima završenu srednju školu, a 47% majki i 34% očeva visoku školu/fakultet ili magisterij/doktorat).

### *Mjerni instrumenti*

*Upitnik temperamenta u ranoj adolescenciji* (Ellis i Rothbart, 2001, prema Macuka, 2012) – upitnik mjeri četiri dimenzije temperamenta i zasebne skale socioemocionalnih problema: agresivnost i depresivno raspoloženje. Učenici su trebali procijeniti koliko se svaka od tvrdnji u upitniku odnosi na njih (1 – gotovo uvijek neistinito, 5 – gotovo uvijek istinito). *Dimenzija samokontrole* uključuje usmjeravanje pažnje, kontrolu aktivacije i kontrolu neprikladnih odgovora (13 tvrdnji, pr. "Ako moram obaviti neki težak zadatak, započinem odmah" – koeficijent unutarnje pouzdanosti, Cronbach alpha iznosi 0,70). *Dimenzija pozitivne afektivnosti* uključuje visok intenzitet ugođe i nisku razinu sramežljivosti (8 tvrdnji, pr. "Osjećam se sramežljivo kada susrećem nove ljude", Cronbach alpha 0,62). *Dimenzija afilijativnosti* odnosi se na želju za toplinom i bliskošću, perceptualnu senzitivnost, odnosno svjesnost o podražajima niskega intenziteta i osjetljivost na užitak, odnosno ugodnosti povezane s aktivnostima ili podražajima koji uključuju niski intenzitet, složenost, novost i nesklad (14 tvrdnji, pr. "Volim osjetiti toplinu povjetarca na licu", Cronbach alpha 0,78). *Dimenzija negativne afektivnosti* uključuje ljutnju i frustraciju izazvanu prekidanjem postizanja cilja i visoku razinu straha (13 tvrdnji, pr. "Smeta mi kada želim nekoga nazvati, a telefonska linija je zauzeta", Cronbach alpha 0,75). *Skala agresije* opisuje neprijateljske i agresivne radnje prema ljudima i objektima, izravnu i neizravnu verbalnu agresivnost i neprijateljsku reaktivnost (6 tvrdnji, pr. "Ako se stvarno naljutim na nekoga, mogao bih ga udariti", Cronbach alpha 0,71). *Skala depresivnog raspoloženja* odnosi se na neugodan afekt, sniženo raspoloženje i nedostatak uživanja i interesa za aktivnošću (6 tvrdnji, pr. "Često je potrebno vrlo malo da zaplačem", Cronbach alpha 0,65). Macuka (2012) je utvrdila slične koeficijente pouzdanosti supskala (u rasponu od .65 za pozitivnu afektivnost do .79 za afilijativnost).

*Upitnik nastavničke interakcije* (Wubbels i sur., 1993, prema Šimić Šašić, 2012) – mjeri kvalitetu nastavničke interakcije u okviru Modela interpersonalnoga ponašanja nastavnika i učenika (Wubbels, Creaton i Hooymayers, 1985). Model se temelji na dvije dimenzije: dimenziji utjecaja (dominantnost/submisivnost) koja ukazuje na to tko upravlja ili kontrolira komunikaciju i koliko često i dimenziji blizine koja označava stupanj suradnje među sudionicima u komunikaciji. Na osnovi ovih dviju dimenzija autori razlikuju osam nastavničkih ponašanja. Svako ponašanje objašnjavaju polovi dimenzija između kojih se nalaze. Vodstvo i pomaganje determinira dominantnost i kooperativnost nastavnika, s tim da je kod vodstva izraženija dominantnost, a kod pomaganja kooperativnost. *Vodstvo* se odnosi na vođenje i uključenost nastavnika u razredne aktivnosti, organizaciju i održavanje učeničke pažnje (6 tvrdnji, pr. "Nastavnik se jako trudi da nas nauči", Cronbach alpha 0,89). *Pomaganje* uključuje pomaganje u učenju, podršku, prijateljsko ponašanje i humor, što pridonosi osje-

čaju ugone u učenika (6 tvrdnji, pr. "Pomaže nam u učenju", Cronbach alpha 0,90). Ponašanja razumijevanje i davanje slobode određuje kooperativnost i submisivnost, s tim da je kod razumijevanja izraženija suradnja, a kod davanja slobode submisivnost. *Razumijevanje* se odnosi na nastavničku strpljivost, uvažavanje učenika, empatiziranje pri čemu učenici razvijaju osjećaj povjerenja prema nastavniku (6 tvrdnji, pr. "Strpljiv je", Cronbach alpha 0,90). *Davanje slobode* odnosi se na ponašanja kojima nastavnik dopušta učenicima da rade samostalno, sudjeluju u odlučivanju ili utječu na nastavnika i njegove odluke (6 tvrdnji, pr. "Popustljiv je", Cronbach alpha 0,76). Nesigurnost i nezadovoljstvo karakterizira submisivnost i opozicionalnost, s tim da je kod nesigurnosti izraženija submisivnost, a kod nezadovoljstva opozicionalnost. *Nesigurnost* uključuje nesigurnost nastavnika u radu s učenicima zbog čega učenici često "preuzimaju vlast u razredu" (6 tvrdnji, pr. "Često mijenja mišljenje", Cronbach alpha 0,86). *Nezadovoljstvo* se odnosi na ponašanja nastavnika koja uključuju opozicionalnost, nastavnik ima negativne stavove prema učenicima, kritizira i omalovažava učenike (6 tvrdnji, pr. "Misli da ne znamo ništa", Cronbach alpha 0,89). Na kraju, konfliktnost i strogost nastavnika determinira opozicionalnost i dominantnost, kod konfliktnosti je izraženija opozicionalnost a kod strogosti vodstvo. *Konfliktnost* se odnosi na omalovažavanje učenika, ljutnju, zabrane i sklonost kažnjavanju (5 tvrdnji, pr. "Neočekivano se naljuti", Cronbach alpha 0,81). *Strogost* se odnosi na visoke zahtjeve, poštivanje pravila koje je nastavnik sam postavio i disciplinu, što izaziva strah u učenika (5 tvrdnji, pr. "Bojimo se ovog nastavnika", Cronbach alpha 0,85). Učenici su trebali procijeniti koliko se često nastavnik u razredu ponaša na određeni način (od 1 - nikada do 5 - uvijek). Kombinacije ovih ponašanja daju tipičan obrazac interpersonalnoga odnosa nastavnika i učenika (npr. direktivan, autoritativan, tolerantan, represivan itd.). Ponderiranjem rezultata<sup>18</sup> na pojedinim supskalama moguće je izraziti i individualni rezultat na dvije dimenzije: dimenziji utjecaja i dimenziji blizine. Ponašanja nastavnika: strogost i vodstvo, te nesigurnost i davanje slobode učenicima više pridonose rezultatu na dimenziji utjecaja, dok prijateljstvo i razumijevanje te nezadovoljstvo i konfliktnost više pridonose rezultatu na dimenziju blizine (Wubbels i Brekelmans, 2005).

*Skala samopoštovanja* – (Vizek-Vidović i Kuterovac-Jagodić, 1996) konstruirana je po uzoru na Rosenbergovu skalu samopoštovanja. Odnosi se na procjenu vlastite vrijednosti, a odraz je stupnja slaganja ili neslaganja između realne vrijednosti (realno mišljenje djeteta o sebi) i željene vrijednosti (kakav bi želio biti). Skala ima 12 tvrdnji (pr. "Imam puno dobrih osobina", Cronbach alpha 0,88), za koje su učenici trebali procijeniti stupanj slaganja (1 – uopće se ne slažem, 5 – uvijek se slažem).

*Podaci o školskom uspjehu* – s obzirom na to da je istraživanje provedeno pred kraj školske godine (svibanj), učenici su procijenili svoj opći školski uspjeh i prosječan uspjeh iz hrvatskoga jezika.

<sup>18</sup> Prema formuli:  $(.92*vod) + (.38*pom) - (.38*raz) - (.92*dav) - (.92*nes) - (.38*nez) + (.38*kon) + (.92*str)$  za dimenziju utjecaja i  $(.38*vod) + (.92*pom) + (.92*raz) + (.38*dav) - (.38*nes) - (.92*nez) - (.92*kon) - (.38*str)$  za dimenziju blizine (Wubbels i Brekelmans, 2005)

### *Postupak*

Istraživanje je provedeno uz dopuštenje ravnatelja i stručne službe škola te uz suglasnost roditelja. Upitnici su primijenjeni za vrijeme redovite nastave u trajanju od jednoga školskog sata. Učenici su procjenjivali interakciju s nastavnicama hrvatskoga jezika (N=4) jer najviše sati nastave imaju upravo iz hrvatskoga jezika, a iste nastavnice ih prate od 5. do 8. razreda. Svaka nastavnica ima nastavu u jednom 7. i jednom 8. razredu što znači da su svaku nastavnicu procjenjivali učenici iz dvaju odjela.

### *Rezultati*

Kolmogorov-Smirnovljevim testom (K-S) testirano je odstupanje distribucije rezultata mjerenih varijabli od normalne te je utvrđeno da za varijable: školski uspjeh, samopoštovanje, vodstvo, razumijevanje, nesigurnost, nezadovoljstvo i konfliktnost distribucije odstupaju od normalne. Nakon toga provjereni su indeksi asimetričnosti i spljoštenosti koji su u prihvatljivim okvirima za provedbu parametrijske statistike (asimetričnost <1, spljoštenost <3, prema Klineu, 2005) za sve varijable izuzev za varijablu nesigurnost gdje je indeks asimetričnosti iznosio 1,20. No, kako se radi o malom odstupanju samo jednoga indeksa provedena je parametrijska statistika. Školski uspjeh i samopoštovanje učenika te vodstvo i pomaganje nastavnika pomaknuti su prema višim vrijednostima, a nesigurnost, nezadovoljstvo i konfliktnost nastavnika prema nižim vrijednostima. Razlog tome može biti selekcioniranost uzorka (mali uzorak), sklonost davanju poželjnih odgovora u slučaju samopoštovanja i školskoga uspjeha. Što se tiče ponašanja nastavnika, Rickards i den Brok (2005) izvještavaju da su najzastupljeniji autoritativan, tolerantno-autoritativan, direktivan i toleran tip interpersonalnih odnosa između nastavnika i učenika, a koje karakteriziraju pozitivna ponašanja nastavnika dok su najmanje zastupljeni tipovi odnosa koje determiniraju negativna nastavnička ponašanja. Autori naglašavaju i neke međukulturalne razlike u zastupljenosti interpersonalnih odnosa između nastavnika i učenika.

U tablici 1. prikazane su aritmetičke sredine, standardne devijacije i korelacije među mjerenim varijablama. Prvi je problem bio utvrditi povezanost temperamenta i ponašanja nastavnika sa samopoštovanjem i školskim uspjehom. Iz podataka u tablici vidimo da je samopoštovanje povezano s dimenzijama temperamenta izuzev afilijativnosti, kao i s mjerama socioemocionalnih problema: agresijom i depresivnim raspoloženjem. Također je utvrđena povezanost sa svim ponašanjima nastavnika (uključujući i dimenzije utjecaja i blizine). Samokontrola i pozitivna afektivnost kao i vodstvo, pomaganje i razumijevanje (kao i dimenzije utjecaja i blizine) pozitivno su povezani sa samopoštovanjem, dok su negativna afektivnost, agresija i depresivno raspoloženje negativno povezani sa samopoštovanjem. Davanje slobode, nesigurnost, nezadovoljstvo, konfliktnost i strogost nastavnika negativno su povezani sa samopoštovanjem. Školski uspjeh izražen ocjenom iz predmeta (Hrvatski jezik) koji predaje nastavnik za kojega je mjerena kvaliteta interakcije, pozitivno je povezan samo s dimenzijom samokontrole i s razumijevanjem nastavnika. Opći školski



uspjeh je također pozitivno povezan s dimenzijom samokontrole i dimenzijom nastavničkoga utjecaja, a negativno s nastavničkim davanjem slobode učenicima. I u našem istraživanju utvrđena je pozitivna korelacija samopoštovanja i općega školskog uspjeha, ali nije utvrđena statistički značajna povezanost s uspjehom u hrvatskom jeziku.

**Tablica 1.** Deskriptivni podaci i korelacije među ispitanim varijablama

	M	sd	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1. Spol			1.00																			
2. Opći školski uspjeh	4.27	.76	.20**	1.00																		
3. Uspjeh u predmetu	3.94	1.01	.15	.63**	1.00																	
4. Samopoštovanje	3.86	.83	-.12	.19*	.11	1.00																
5. Vodstvo	3.74	1.05	.11	-.04	.14	.23**	1.00															
6. Pomaganje	3.53	1.08	.04	-.09	.11	.18*	.73**	1.00														
7. Razumijevanje	3.67	1.13	.06	-.06	.18*	.23**	.88**	.83**	1.00													
8. Davanje slobode	2.55	.88	-.23**	-.25**	.02	-.22**	.25**	.49**	.36**	1.00												
9. Nesigurnost	1.99	.97	-.04	-.02	-.02	-.34**	-.24**	-.17*	-.19*	.47**	1.00											
10. Nezadovoljstvo	2.23	1.10	-.08	-.13	-.17	-.33**	-.50**	-.50**	-.57**	.08	.54**	1.00										
11. Konfliktnost	2.31	1.04	.01	.04	-.09	-.41**	-.40**	-.49**	-.51**	.14	.67**	.81**	1.00									
12. Strogost	2.87	1.13	.06	.09	-.01	-.29**	-.31**	-.47**	-.40**	-.13	.37**	.76**	.68**	1.00								
13. Utjecaj	2.11	1.52	.21*	.30**	.09	.19*	.25**	-.10	.04	-.63**	-.63**	-.10	-.11	.30**	1.00							
14. Blizina	3.52	4.33	-.04	-.08	.11	.30**	.78**	.85**	.87**	.30**	-.41**	-.85**	-.84**	-.76**	.03	1.00						
15. Samokontrola	3.37	.62	.15	.32**	.42**	.34**	.35**	.21**	.31**	-.09	-.29**	-.23**	-.28**	-.13	.22*	.28**	1.00					
16. Poz. afektivnost	3.39	.72	.01	-.05	-.06	.19*	.21*	.20*	.27**	.05	-.14	-.16*	-.25**	-.12	.12	.23*	.23**	1.00				
17. Afilijativnost	3.24	.69	.08	-.00	.13	-.03	.31**	.22**	.32**	.06	-.08	.03	-.05	.12	.09	.05	.35**	.09	1.00			
18. Neg. afektivnost	3.02	.69	.05	-.04	.03	-.38**	-.01	.04	.00	.20*	.23**	.24**	.26**	.27**	-.05	-.16	.01	-.19*	.45**	1.00		
19. Agresija	2.55	.83	-.17*	-.14	-.06	-.29**	-.05	.02	-.09	.33**	.26**	.34**	.38**	.25**	-.12	-.28**	-.20**	-.07	.26**	.50**	1.00	
20. Dep. raspoloženje	2.55	.83	.06	.03	.01	-.55**	-.13	-.03	-.05	.26**	.24**	.26**	.30**	.22**	-.08	-.12	-.30**	-.23**	.19*	.56**	.50**	1.00

\*\*p<0.01, \*p<0.05

Kako bismo utvrdili doprinos temperamenta i ponašanja nastavnika samopoštovanju i školskom uspjehu, provedene su hijerarhijske regresijske analize (tablica 2. i tablica 3.). Zbog visoke povezanosti između: vodstva i pomaganja, vodstva i razumijevanja, pomaganja i razumijevanja, nezadovoljstva i konfliktnosti i nezadovoljstva i strogosti, u hijerarhijske regresijske analize uključene su dimenzije nastavničke interakcije – utjecaj i blizina. U prvom koraku uvrštena je varijabla spol, u drugom dimenzije temperamenta i socioemocionalni problemi, a u trećem kvaliteta nastavničke interakcije izražena kroz interpersonalna ponašanja nastavnika s učenicima. Kako je tijekom prikupljanja podataka cijeli jedan razred izostavio odgovor na pitanje o uspjehu iz hrvatskoga jezika, a kako je između uspjeha u hrvatskom jeziku i općega školskog uspjeha relativno visoka povezanost (.63), odlučili smo regresijsku analizu provesti za opći školski uspjeh (tablica 3.). Dodatni razlog je taj što učenici

najviše sati imaju upravo iz hrvatskog jezika, te je stoga interakcija s nastavnikom hrvatskog jezika sigurno najintenzivnija.

**Tablica 2.** Rezultati hijerarhijske regresijske analize za samopoštovanje (N=106<sup>19</sup>)

Prediktori	1. korak	2. korak	3. korak
	$\beta$	$\beta$	$\beta$
1. Spol	-.12	-.12	-.12
2. Temperament			
Samokontrola		.23**	.16
Pozitivna afektivnost		.02	-.03
Afilijativnost		.05	.04
Negativna afektivnost		-.18	-.16
Agresija		.01	.07
Depresivno raspoloženje		-.38**	-.43**
3. Ponašanja nastavnika			
Utjecaj			.14
Blizina			.20*
$\Delta R$		.36**	.05*
R <sup>2</sup>	0.01**	.37**	.42**
	F (1,104)= 1,47	F (7,98)= 8,38 p=.00	F (9,96) = 7,78
	p=.23		p=.00

p < .05\*; p < .01\*\*

U prvom koraku hijerarhijske regresijske analize utvrđeno je da spol učenika ne pridonosi značajno objašnjenju samopoštovanja učenika (1% objašnjene varijance). Drugi blok varijabli dimenzije temperamenta i socioemocionalni problemi učenika objašnjavaju dodatnih 36% varijance samopoštovanja, pri čemu su samokontrola i depresivno raspoloženje značajni prediktori. Više samopoštovanje imaju učenici s većom samokontrolom i manje depresivno raspoloženi. U trećem koraku dodana su nastavnička ponašanja i ona objašnjavaju dodatnih 5% varijance samopoštovanja. Značajan prediktor je nastavnička blizina. Uvođenjem nastavničkih ponašanja samokontrola prestaje biti značajan prediktor, što ukazuje da bi kvaliteta nastavničke interakcije mogla biti posrednička varijabla u objašnjenju povezanosti samokontrole i samopoštovanja. Ova dva bloka varijabli uz spol objašnjavaju 42% varijance samopoštovanja. Najjači prediktor samopoštovanja je depresivno raspoloženje. Rezultati

<sup>19</sup> Budući da se ukupan rezultat na dimenzijama utjecaja i kontrole formira kombinacijom 8 pojedinačnih rezultata na skalama nastavničkoga ponašanja zbog izostavljanja odgovora na pojedinoj tvrdnji, u upitniku je došlo do smanjenja broja ispitanika. Zbog toga i u ostalim analizama imamo različiti broj ispitanika.

pokazuju da više samopoštovanje imaju učenici s nižom razinom depresivnoga raspoloženja te učenici čiji nastavnici pokazuju veću blizinu u razrednoj interakciji.

**Tablica 3.** Rezultati hijerarhijske regresijske analize za opći školski uspjeh (N=106)

Prediktori	1.korak $\beta$	2. korak $\beta$	3. korak $\beta$
1. Spol	.20*	.13	.06
2. Temperament			
Samokontrola		.44**	.46**
Pozitivna afektivnost		-.11	-.08
Afilijativnost		-.14	-.14
Negativna afektivnost		-.12	-.14
Agresija		-.07	-.12
Depresivno raspoloženje		.26*	.30*
3. Ponašanja nastavnika			.21*
Utjecaj			-.20*
Blizina		.20*	.08*
$\Delta R$	.04**	.20**	.28**
$R^2$	F (1,104)= 4,43 p=.04	F (7,98)= 3,45 p=.00	F (9,96)=4,08 p=.00

p< .05\*; p<.01\*\*

Rezultati hijerarhijske regresijske analize za školski uspjeh pokazuju da spol učenika statistički značajno objašnjavaju 4% kriterija (djevojčice imaju bolji školski uspjeh). Drugi blok varijabli – dimenzije temperamenta i socioemocionalni problemi učenika povećavaju značajno postotak objašnjene varijance za 20%, a značajni prediktori su samokontrola i depresivno raspoloženje učenika. Uvođenjem temperamenta spol prestaje biti značajan prediktor, što može ukazivati da je temperament posredujuća varijabla u objašnjenju povezanosti spola i školskoga uspjeha. Treći blok varijabli – nastavnička interpersonalna ponašnja objašnjava dodatnih 8% varijance školskoga uspjeha, a značajni prediktori su i utjecaj i blizina nastavnika. Zajedno ova dva bloka varijabli uz spol objašnjavaju 28% varijance općega školskog uspjeha. Najjači prediktor školskoga uspjeha je samokontrola. U konačnici rezultati pokazuju da bolji školski uspjeh imaju učenici s većom razinom samokontrole i depresivnoga raspoloženja te učenici čiji nastavnici ostvaruju veći utjecaj a manje suradnje (blizine) u razrednoj interakciji. S obzirom na to da depresivno raspoloženje i blizina nastavnika nisu statistički značajno povezane s općim školskim uspjehom,

moguće je da se radi o supresorskim efektima. Supresor varijabla nije statistički značajno povezana s kriterijem, ali značajno doprinosi objašnjenju varijance kriterija jer otklanja nevaljani dio varijance varijable s kojom je u korelaciji, a koja je povezana s kriterijem. Depresivno raspoloženje ali i blizina nastavnika su u korelaciji sa samokontrolom, a samokontrola je povezana sa školskim uspjehom.

Kako rezultati ranijih istraživanja pokazuju da kvaliteta nastavničke interakcije s učenicima ovisi o temperamentu učenika, moguće je da različita kvaliteta nastavničke interakcije objašnjava samopoštovanje i školski uspjeh učenika različitoga temperamenta. Stoga smo željeli utvrditi razlikuju li se prediktori samopoštovanja i općega školskog uspjeha s obzirom na razinu samokontrole u učenika. No, prije toga smo jednosmjernim analizama varijance testirali značajnost razlika u učenjskoj percepciji nastavničkih interpersonalnih ponašanja, samopoštovanju i školskom uspjehu s obzirom na temperament učenika, odnosno razinu samokontrole. Na osnovi aritmetičke sredine samokontrole, učenici su podijeljeni u dvije skupine: viša samokontrola – ako je rezultat viši od aritmetičke sredine; niža samokontrola – ako je rezultat na supskali samokontrole niži od aritmetičke sredine<sup>20</sup>. Odlučili smo se za samokontrolu jer ona uz negativnu afektivnost predstavlja temelj teorije temperamenta autorice Rothbart (2007), a pokazala je snažniju povezanost s kriterijskim varijablama. Rezultati jednosmjernih analiza varijance su prikazani u tablici 4.

**Tablica 4.** Rezultati jednosmjernih analiza varijance za samopoštovanje, opći školski uspjeh i kvalitetu nastavničke interakcije s obzirom na razinu samokontrole

	M niža razina samokontrole (N=77)	M viša razina samokontrole (N=82)	df	F	p
Samopoštovanje	3.60	4.14	150	17.82	.00
Opći školski uspjeh	4.13	4.48	156	8.55	.00
Vodstvo	3.34	4.06	143	20.33	.00
Pomaganje	3.30	3.80	147	8.26	.00
Razumijevanje	3.31	4.09	146	20.40	.00
Davanje slobode	2.58	2.48	145	0.57	.45
Nesigurnost	2.21	1.77	144	8.07	.01
Nezadovoljstvo	2.50	1.85	149	14.60	.00
Konfliktnost	2.56	1.96	151	13.80	.00
Strogost	3.04	2.66	149	4.46	.04
Utjecaj	1.88	2.24	106	1.88	.22
Blizina	1.90	4.62	106	10.62	.00

Utvrđene su statistički značajne razlike u svim mjerenim varijablama, izuzev procjene davanja slobode od strane nastavnika i dimenzije utjecaja između učenika s

<sup>20</sup> Niti jedan individualni rezultat nije imao vrijednost aritmetičke sredine.

nižom i višom razinom samokontrole. Učenici s višom samokontrolom imaju više samopoštovanje, bolji opći školski uspjeh; vodstvo, pomaganje i razumijevanje nastavnika procjenjuju višim, a nesigurnost, nezadovoljstvo, konfliktnost i strogost nižim nego učenici s nižom samokontrolom. Također blizinu nastavnika procjenjuju značajno višom, nego učenici s nižom razinom samokontrole.

Kako bismo odgovorili na pitanje koja ponašanja nastavnika pridonose objašnjenju samopoštovanja i općega školskog uspjeha u učenika više i niže razine samokontrole, provedene su regresijske analize, a rezultati su prikazani u tablici 5.

**Tablica 5.** Završni korak rezultata stupnjevutih regresijskih analiza (*backward* postupak) za samopoštovanje i školski uspjeh učenika niže (N=77) i više (N=82) razine samokontrole

Kriterij	Prediktori	Beta	t	p	
Samopoštovanje – viša samokontrola	vodstvo	.31	2.45	.02	R=.52, R <sup>2</sup> =.27, F(3,70)=8.67, p<.00
	davanje slobode	-.44	-3.43	.00	
	strogost	-.29	-2.38	.02	
Samopoštovanje – niža samokontrola	konfliktnost nastavnika	-.31	-2.44	.02	R=.31, R <sup>2</sup> =.10, F(1,54)=5.94, p<.02
Opći školski uspjeh – viša samokontrola	pomaganje	.53	3.09	.00	R=.43, R <sup>2</sup> =.19, F(3,70)=5.44, p<.00
	davanje slobode	-.58	-3.90	.00	
	konfliktnost	.39	2.76	.01	
Opći školski uspjeh – niža samokontrola	davanje slobode	-.27	-2.07	.04	R=.27, R <sup>2</sup> =.07, F(1,54)=4.27, p<.04

Rezultati potvrđuju pretpostavku o različitim prediktorima samopoštovanja i učeničkoga općeg školskog uspjeha ovisno o razini samokontrole. U učenika s višom samokontrolom većem samopoštovanju doprinose: bolje vodstvo, manja učenička sloboda u odlučivanju i manja strogost nastavnika. Ovaj skup prediktora objašnjava 27% varijance samopoštovanja. U učenika s nižom samokontrolom značajan prediktor većega samopoštovanja je manja konfliktnost nastavnika i ovaj prediktor objašnjava 10% varijance samopoštovanja. U učenika s višom razinom samokontrole, bolji školski uspjeh objašnjavaju veće pomaganje, ali i konfliktnost nastavnika te manja učenička sloboda u odlučivanju. Bolji školski uspjeh učenika s nižom samokontrolom objašnjava manja učenička sloboda u odlučivanju. U prvom slučaju postotak objašnjene varijance je 19%, a u drugom 7%.

### Rasprava

Rezultati provedenoga istraživanja pokazuju da su samopoštovanje i školski uspjeh povezani s karakteristikama temperamenta i s nastavničkim ponašanjima. Pozitivna povezanost samokontrole i pozitivne afektivnosti sa samopoštovanjem,

kao i negativna povezanost negativne afektivnosti, agresije i depresivnoga raspoloženja u skladu su s očekivanjima i rezultatima drugih autora (Robins i sur., 2010; Klein, 1992). Posebno se važnim čini istaknuti najjaču negativnu povezanost negativne afektivnosti i depresivnoga raspoloženja sa samopoštovanjem. Postoje čvrsti dokazi da je neuroticizam najjači prediktor samopoštovanja (Donnellan i sur., 2011), a neuroticizam je povezan s negativnom afektivnošću (Rothbart, 2007). Osobe s visokim neuroticizmom lako se uznemire, imaju nizak prag za emocije neprijateljstva, straha i tuge te su češće i/ili intenzivnije izložene averzivnim emocionalnim iskustvima u usporedbi s osobama niskoga neuroticizma. Ove tendencije utječu na samoprocjene, prilagodbu životnim izazovima, ali i na interpersonalne odnose. Stoga je razumljiva i pozitivna povezanost negativne afektivnosti i depresivnosti učenika s nesigurnošću, nezadovoljstvom, konfliktnošću i strogošću nastavnika. Odnosi nastavnčkih ponašanja sa samopoštovanjem su također očekivani, izuzev korelacije između davanja slobode učenicima i samopoštovanja. Naime, Nelson (1984, prema Scott i sur., 2001) navodi da je poticanje učeničke autonomije povezano s visokim samopoštovanjem. U našem slučaju ta je povezanost negativna i sa samopoštovanjem, ali i s općim školskim uspjehom. Supskala *Davanje slobode* uključuje ponašanja nastavnika kojima on dopušta učenicima samostalnost u radu, sudjelovanje u odlučivanju i mogućnost da utječu na nastavnika i njegove odluke, ali i "izvlačenje" od obaveza, puno slobodnoga vremena i popustljivost nastavnika. Čini se da supskala nije konceptualno «čista», jer prve tri tvrdnje ukazuju na pozitivno davanje slobode, a preostale tri na popustljivost i indiferentnost nastavnika. Odnos samopoštovanja i školskoga uspjeha s davanjem slobode, s jedne strane može značiti da naši učenici nisu spremni na samostalnost i uključenost u odlučivanje u smislu da se ne snalaze u samostalnom radu i nemaju razvijene potrebne vještine. Ili s druge, nastavnik daje «lošu» slobodu koja je bliže nezainteresiranosti i permisivnosti nastavnika pa su učenici prepušteni sami sebi, a onda imaju i lošiji uspjeh u učenju i niže samopoštovanje. U budućim istraživanjima svakako bi trebalo bolje definirati koncept davanja slobode. Istraživanja također pokazuju da postoje kulturalne razlike u učeničkoj percepciji interpersonalnih ponašanja nastavnika. Australski studenti svoje nastavnike percipiraju manje strogima, te smatraju da im nastavnici daju više slobode i odgovornosti nego nastavnici brunejskih učenika (Khine i Fisher, 2004). Slično izvještavaju i Levy, Creton i Wubbels (1993) kako u Nizozemskoj neki učenici preferiraju dominantne, a drugi više kooperativne nastavnike.

Korelacijske analize ukazuju da su temperament i ponašanja nastavnika više povezani sa samopoštovanjem nego sa školskim uspjehom. Sve dimenzije temperamenta (izuzev afilijativnosti) i sva ponašanja nastavnika povezana su sa samopoštovanjem, dok su s općim školskim uspjehom povezani samo: samokontrola učenika, davanje slobode učenicima i dimenzija nastavnčkoga utjecaja. Temperament učenika objašnjava veći postotak varijance i samopoštovanja i školskoga uspjeha (36% i 20%), nego ponašanja nastavnika (5% i 8%) što znači da su dimenzije temperamenta, kao karakteristike učenika snažniji prediktori samopoštovanja i školskoga uspjeha. Ukupan postotak objašnjene varijance samopoštovanja testiranim modelom veći je

(42%) nego postotak objašnjene varijance općega školskog uspjeha (28%). Novije studije (Donnellan i sur., 2011) pokazuju da nasljedni faktori objašnjavaju oko 40% varijabiliteta samopoštovanja. Međutim, taj se utjecaj događa kroz složene procese. Genetički uvjetovane razlike u temperamentu, inteligenciji, fizičkoj privlačnosti, zdravlju i slično oblikovat će socijalni kontekst koji osoba traži, reakcije koje izaziva u roditelja, vršnjaka i drugih značajnih osoba, kao i kapacitet za postizanje uspjeha u odnosima. Ovi interpersonalni procesi i okolinski utjecaji povratno oblikuju individualne razlike u samopoštovanju. Značajni prediktori samopoštovanja i školskoga uspjeha se donekle razlikuju. Većem samopoštovanju pridonose manje depresivno raspoloženje i veća nastavnička blizina (razumijevanje i pomaganje). Opaženi odnosi su očekivani. Boljem općem školskom uspjehu pridonose: veća sposobnost usmjerenja pažnje i kontrole aktivacije, veća razina depresivnoga raspoloženja, veći utjecaj (dominacija i kontrola) i manja nastavnička blizina (razumijevanje i pomaganje) u razrednoj interakciji. Odnos školskoga uspjeha i samokontrole je očekivan i u skladu je s rezultatima drugih istraživanja (Duckworth i Allred, 2012; Macuka i Burić, 2015). Dimenzije nastavnčkoga utjecaja i blizine pokazuju pozitivnu povezanost s kognitivnim ishodima učenja kao što su rezultati na testovima znanja, pri čemu je jači i jasniji odnos s dimenzijom utjecaja (Wubbels i Breklemans, 2005). Iako je u našem istraživanju kriterij školski uspjeh izražen ocjenom, povezanost s utjecajem je očekivana. No negativan odnos nastavnčke blizine i školskoga uspjeha i ne mora biti toliko iznenađujući, znamo li da npr. represivan nastavnik (u kojega dominiraju: strogost, vodstvo, ali i konfliktnost i nezadovoljstvo) ima učenike s boljim postignućem, nego nastavnici drugih tipova interpersonalnih profila (Wubbels i Breklemans, 2005). Slično tome, grupe s autoritarnim stilom rukovođenja (visoka kontrola, niska uključenost) su najproduktivnije u uspješnosti izvođenja zadatka (Lewin, Lipitt i White, 1939). Odnos depresivnoga raspoloženja i školskoga uspjeha nije očekivan. Istraživanja općenito pokazuju negativnu korelaciju između depresivnosti i školskoga uspjeha, posebice kod djevojčica (Vulić-Prtorić i Cifrek-Kolarić, 2011), stoga je potrebno daljnje provjeravanje ovih odnosa.

Zadnji je problem provedenoga istraživanja bio provjeriti koja su ponašanja nastavnika značajni prediktori samopoštovanja i općega školskog uspjeha u učenika s različitom razinom samokontrole. Rezultati analiza varijance su pokazali da učenici s višom razinom samokontrole imaju više samopoštovanje, bolji opći školski uspjeh i interakciju s nastavnikom procjenjuju pozitivnije. U skladu s očekivanjima prediktori samopoštovanja i školskoga uspjeha razlikuju se ovisno o razini samokontrole učenika. Višem samopoštovanju učenika koji bolje kontroliraju svoju pažnju i aktivaciju doprinosi dobro upravljanje razrednim aktivnostima, manje učeničke slobode u odlučivanju i manja strogost nastavnika. U učenika koji lošije kontroliraju pažnju i aktivaciju višem samopoštovanju, pak, doprinosi manja razina konfliktnosti u interakciji s nastavnikom. U učenika s većom razinom samokontrole boljem općem školskom uspjehu doprinosi više nastavnčkoga pomaganja, manje slobode u odlučivanju i viša razina konfliktnosti. Konfliktnost nastavnika nije povezana s općim školskim uspjehom, a sa samokontrolom povezanost je u očekivanom (negativnom) smjeru.

Moguće je da u ovom slučaju zbog veće razine samokontrole učenika (ili straha) ljutnja, zabrane i kažnjavanje nastavnika ne rezultira opiranjem, nego usmjerenošću na zadatak pa učenici imaju bolji školski uspjeh izražen ocjenom. Na kraju u učenika s nižom razinom samokontrole boljem općem školskom uspjehu doprinosi manja sloboda u odlučivanju.

Generalno, rezultati provedenoga istraživanja ukazuju na vrlo važnu ulogu temperamenta učenika u objašnjenju samopoštovanja i školskoga uspjeha. Također, kvaliteta nastavničke interakcije s učenicima doprinosi pozitivnim razvojnim ishodi- ma kao što su samopoštovanje i školski uspjeh. Međutim, navedene zaključke treba promatrati u svjetlu ograničenja provedenoga istraživanja. Ono je provedeno na malom uzorku učenika koji su procjenjivali kvalitetu interakcije s četiri nastavnice hrvatskoga jezika, što ograničava generalizaciju zaključaka. Buduća istraživanja bi trebala provjeriti odnose među ispitivanim varijablama na većim uzorcima učenika i nastavnika. Također bi bilo potrebno provjeriti direktne i indirektne utjecaje temperamenta i kvalitete nastavničke interakcije na samopoštovanje i školski uspjeh. Međutim, rezultati istraživanja imaju važne praktične implikacije. Ukazuju na potrebu educiranja nastavnika o utjecaju temperamenta učenika i kvalitete nastavničke interakcije s učenicima na ishode učenja. Ono što je još važnije, karakteristike učenika poput temperamenta mogu modificirati kvalitetu nastavničke interakcije, što se može odraziti na učenička postignuća. Stoga u nastavnika treba razvijati osjetljivost na potrebe učenika različitoga temperamenta kako bi se ponašanjima učenika pronašao "pravi" uzrok i kako bi učenici imali prilike za više pozitivne interakcije s nastavnikom. Učeničke sposobnosti samoregulacije kontinuirano se razvijaju i u ranim školskim godinama, stoga neka djeca s lakoćom kontroliraju svoje emocije i aktivnosti, a neka teško. Razumijevanje učeničkih individualnih razlika i njihova utjecaja na prilagodbu i probleme koje dijete ima korisno je za prebacivanje fokusa nastavnika s namjernoga nedoličnog ponašanja učenika na rješavanje "dijelom genetski" uvjetovanih problema (u slučaju teškoća s temperamentom). Povećanje svjesnosti nastavnika o utjecaju temperamenta u specifičnoj situaciji i "dobra usklađenost" između ponašanja učenika i reakcija nastavnika može dovesti do reduciranja konflikta između nastavnika i učenika. Kada djeca osjećaju prihvaćenost i uvažavanje, usmjerenost se pomiče od optužbi prema podršci i djeca su manje primorana trošiti energiju na obranu svoje pozicije pa su sklonija razmotriti alternative u rješavanju problema. Općenito, kažnjavanje vodi inhibiciji i izbjegavanju, a strah obrani ili frustraciji. Pozitivni afekti i orijentacija na zadatak povezani su s znatiželjom i energijom, a podrška u usmjeravanju pažnje fleksibilnijim odgovorima (Rothabrt i Jones, 1998). Scott i suradnici (2001) utvrdili su da 60% nastavnika smatra kako je glavni način na koji se može pomoći učenicima u jačanju njihova samopoštovanja upravo više bezuvjetnoga potvrđivanja učeničke vrijednosti. Stoga ako nastavnici prepoznaju odraz temperamenta u učeničkim ponašanjima, promjenom svojih ponašanja mogu utjecati na učenička vrjednovanja samih sebe.



## Literatura

1. Al-Hendavi, M. (2013). Temperament, school adjustment, and academic achievement: existing research and future directions, *Educational Review*, 65(2): 177-205.
2. Baumeister, R.F., Campbell, J.D., Krueger, J.I. i Vohs, K.D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychology science in the public interest*, 4(1):1-44.
3. Bronfenbrenner, U. i Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. U: R. M. Lerner (ur.), *Handbook of Child Psychology, Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 793–828). Hoboken, N.J.: Wiley.
4. Burić, I., Macuka, I. Sorić, I. i Vulić-Prtorić, A. (2008). Samopoštovanje u ranoj adolescenciji: važnost uloge roditeljskog ponašanja i školskog dostignuća, *Društvena istraživanja*, 17(4-5): 887-906.
5. Burušić, J. i Tadić, M. (2006). Uloga samopoštovanja u odnosu crta ličnosti i neverbalnih socijalnih vještina, *Društvena istraživanja*, 15(4-5): 753-771.
6. Calsyn, R. i Kenny, D. (1977). Self-concept of ability and perceived evaluations by others: Cause or effect of academic achievement? *Journal of Educational Psychology*, 69,136-145.
7. Craven, R.G. i Marsh, H.W. (2008). The centrality of the self-concept construct for psychological wellbeing and unlocking human potential: Implications for child and educational psychologists, *Educational & Child Psychology*, 25(2): 104-118.
8. Donnellan, M.B.; Trzesniewski, K.H. i Robins, R.W. (2011). Self-esteem: Enduring issues and controversies. U T. Chomorro-Premuzic, S. von Stumm i A. Furnham (ur.), *Handbook of individual differences* (str. 718-746). Blackwell Publishing.
9. Duckworth, A.L. i Allred, K.M. (2012). Temperament in the classroom. In R.L. Shiner i M. Zentner (ur.), *Handbook of temperament* (str. 627-644) New York, NY: Guilford Press.
10. Guay, F., Ratelle, C.F., Roy, A. i Litalien, D. (2010). Academic self-concept, autonomous academic motivation, and academic achievement: Mediating and additive effects, *Learning and Individual Differences* 20(6): 644-653.
11. Hamre, B.K. i Pianta, R.C: (2006). Student-teacher relationships. U G.G. Bear i K.M.Minke (ur.) *Children's needs III* (str.49-60). National association of school psychologist.
12. Ismail, Z. i Majeed, A. (2011). Student self-esteem and their perception of teacher behavior: A study of class grouping system in Pakistan, *International Journal of Business and Social Science*, 2(16): 103-113.
13. Khine, M.S. i Fisher, D.L. (2004). Teacher interaction in psychosocial learning environments: Cultural differences and their implications in science instruction, *Research in Science and Technological Education*, 22(1): 99-111.
14. Klein, H.A. (1992). Temperament and self-esteem in late adolescence, *Adolescence*, 27(107): 689-694.
15. Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.

16. Leary, M.R. i Guadagno, J. (2011). The sociometer, self-esteem, and the regulation of interpersonal behavior. U K.D. Vohs i R.F. Baumeister (ur.) *Handbook of self-regulation, second edition: Research, theory and applications*. (str. 339-354) N.Y.: The Guilford Press.
17. Levy, J., Creton, H. i Wubbels, T. (1993). Perceptions of interpersonal teacher behavior. U T. Wubbels i J. Levy (Ur.), *Do you know what you look like?* (str. 26-40). London: The Folmer Press.
18. Liew, J., Chen, Q. I Huges, J.N. (2010). Child effortful control, teacher-student relationships, and achievement in academically at-risk children: additive and interactive effects, *Early Child Research Quarterly*, 25(1): 51-64.
19. Lewin, K., Lipitt, R. i White, R. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates, *Journal of Social Psychology*, 10(2): 269-299.
20. Macuka, I. i Burić, I. (2015). Školski uspjeh mlađih adolescenata: važnost uloge osobnih i obiteljskih čimbenika, *Društvena istraživanja*, 24(4): 487-507.
21. Macuka, I. (2012). Upitnik temperamenta u ranoj adolescenciji. U A. Proroković i sur. (ur.), *Zbirka psihologijskih skala i upitnika VI* (str. 77-85). Zadar: Odjel za psihologiju Sveučilišta u Zadru.
22. Martin, A. (2014). Interpersonal relationships and student's academic and non-academic development. U D. Zandvliet, P. Den Brok, T. Mainhard i J. van Tartwijk (ur.), *Interpersonal relationships in education: From theory to practice* (9-24). Sense Publishers.
23. McCloskey, S.G., Rodriguer, E.T., Tam is-LeMonda, C.S., Spellmann, M.E., Carlson, A. i Snow, D.L. (2013). Teacher/student interaction and classroom behavior: The role of student temperament and gender, *Journal of Research in Childhood Education*, 27(3): 283-301.
24. McMullin, J. A. i Cairney, J. (2004). Self-esteem and the intersection of age, class, and gender, *Journal of Aging Studies*, 18: 75-90.
25. Mullola, S. (2012). *Teachability and school achievement. Is student temperament associated with school grades?* (Academic Dissertation). Helsinki: Faculty of Behavioural Sciences at the University of Helsinki.
26. Oren, M. i Jones, I. (2009). The relationships between child temperament, teacher-child relationships, and teacher-child interaction, *International Education Studies*, 2(4): 122-133.
27. Orth, U. i Robins, R.W. (2014). The development of self-esteem. *Current Directions in Psychological Science*, 23(5): 381-387.
28. Orth, U., Robins R.W. i Roberts, B.W. (2008). Low self-esteem prospectively predicts depression in adolescence and young adulthood, *Journal of Personality and Social Psychology*, 95(3): 695-708.
29. Robins, R.W., Donnellan, M.B., Widman, K.F. i Conger, R.D. (2010). Evaluating the link between self-esteem and temperament in Mexican origin early adolescents, *Journal of Adolescence*, 33(3): 403-410.
30. Rothbart, M.K. (2007). Temperament, development, and personality, *Current direction in psychological science*, 16(4): 207-212.

31. Rothbart, M. K. i Bates, J. E. (2006). Temperament. U W. Damon, R. Lerner i N. Eisenberg (Ur.), *Handbook of child psychology*, Vol. 3. *Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 99-166). New York: Wiley.
32. Rothbart, M.K. i Jones, L.B: (1998). Temperament, self-regulation and education, *School Psychology Review*, 27(4): 479-491.
33. Rudasill, K.M. (2011). Child temperament, teacher-child interaction, and teacher-child relationships: A longitudinal investigation from first to third grade, *Early Childhood Research Quarterly*, 26: 147-156.
34. Rudasill, K.M., Reio Jr, T.G., Stipanovic, N. i Taylor, J.E. (2010). A longitudinal study of student-teacher relationship quality, difficult temperament, and risky behavior from childhood to early adolescence, *Journal of School Psychology*, 48(5): 389-412.
35. Schwalbe, M.L. i Staples, C.L. (1991). Gender differences in sources of self-esteem, *Social Psychology Quarterly*, 54 (2): 158-168.
36. Scott, C.G., Murray, G.C., Mertens, C. I Dustin, E.R. (1996). Student self-esteem and the school system: Perception and implication, *The Journal of Educational Research*, 89(5): 286-293. Snyder, H.R., Gulley, L.D., Bijttebier, P., Hartman, C.A., Oldehinkel, A.J., Mezulis, A., Young, J.F., i
37. Hankina, B.L. (2015). Adolescent emotionality and effortful control: Core latent constructs and links to psychopathology and functioning, *Journal of Personality and Social Psychology*, 109(6): 1132–1149.
38. Sorić, I. (2014). *Samoregulacija učenja. Možemo li naučiti učiti?* Jastrebarsko: Naklada Slap.
39. Sowislo, J.F. i Orth, U. (2013). Does low self-esteem predict depression and anxiety? A meta-analysis of longitudinal studies, *Psychological Bulletin*, 139(1): 213-240.
40. Šimić Šašić, S. i Klarin, M. (2014, studeni). Je li temperament učenika prediktivan za kvalitetu nastavničke interakcije? Rad prezentiran na 22. godišnjoj konferenciji hrvatskih psihologa s međunarodnim sudjelovanjem, Rovinj.
41. Šimić Šašić, S. (2012). *Kvaliteta interakcije nastavnika i učenika na različitim razinama obrazovanja*. (Doktorska disertacija). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
42. Teglasi, H., Cohn, A. i Meshbesher, N. (2004). Temperament and learning disability, *Learning Disability Quarterly*, 27: 9-20.
43. Trzesniewski, K. H., Donnellan, M. B., Moffitt, T. E., Robins, R. W., Poulton, R., i Caspi, A. (2006). Low self-esteem during adolescence predicts poor health, criminal behavior, and limited economic prospects during adulthood, *Developmental Psychology*, 42: 381–390.
44. Vizek-Vidović, V. i Kuterovac-Jagodić (1996): Self-worth scale for children-Evaluation Report, School Based Health and Peace Initiative, Zagreb, Unicef CARE.
45. Vulić-Prtorić A. i Cifrek Kolarić M. (2011.). *Istraživanja u razvojnoj psihopatologiji*. Jastrebarsko: Naklada Slap
46. Yap, M.B.H., Allen, N.B. i Sheeber, L. (2007). Using an emotion regulation framework to understand the role of temperament and family processes in risk for adolescent depressive disorders, *Clinical Child and Family Psychology*, 10(2): 180-196.

47. 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.
48. 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.

### THE CONTRIBUTION OF STUDENT TEMPERAMENT AND TEACHER INTERPERSONAL BEHAVIOR IN EXPLAINING STUDENT SELF-ESTEEM AND SCHOOL SUCCESS

**Abstract:** *The aim of this research was to examine the contribution of students' temperament and teacher-student interpersonal behavior in the explanation of self-esteem and academic achievement of students. The research included 189 students of the 7<sup>th</sup> and 8<sup>th</sup> grades of primary school, with the average age of thirteen in a half years. The results show that the temperament and teacher's interpersonal behaviors are associated with self-esteem and academic achievement. The independent contribution of students' temperament in explaining self-esteem (36%) and academic achievement (20%) is higher than the contribution of teacher's interpersonal behaviors (5% and 8%), which means that the dimensions of temperament, as well as the characteristics of students are better predictors of self-esteem and academic achievement. The results showed that students with higher levels of self-control have higher self-esteem, better general academic achievement, and more positive assessments of teacher interactions. As expected, different behaviors of teachers are predictors of self-esteem and academic achievement in students of different levels of self-control. The results indicate the important role of students' temperament and teachers' interpersonal behaviors in explaining the self-esteem and academic achievement of students.*

**Keywords:** *academic achievement, teacher's interpersonal behavior, self-esteem, temperament*