

Odnos učitelj – učenik

UDK: 37.064.2

Pregledni članak

Primljeno: 05. 10. 2018.

Leona Posavec, mag. paed. et hist.
Filozofski fakultet u Rijeci,
Sveučilišna avenija 4, HR-51000 Rijeka
Sveučilište u Rijeci
leona.1809@hotmail.com

Izv. prof. dr. sc. Nataša Vlah
Učiteljski fakultet u Rijeci,
Sveučilišna avenija 6, HR-51000 Rijeka
Sveučilište u Rijeci
natasa.vlah@gmail.com

Sažetak

U suvremenim odgojno-obrazovnim sredinama educiraju se učenici s različitim razvojnim i odgojno-obrazovnim potrebama, pa odnos učitelj – učenik postaje jedan od središnjih pojmova u kvalitetnoj školi. Svrha je rada prikazati i objasniti rizične i protektivne čimbenike u odnosu učitelj – učenik u skladu s nalazima provedenih istraživanja iz teorije privrženosti, interpersonalnih odnosa i teorijskog koncepta školske kulture. Rizični čimbenici u odnosu učitelj – učenik jesu: nesigurna privrženost, negativni tip odnosa u vidu ljutnje, žaljenja, straha, negativna školska kultura, pesimističan učitelj, negativni emocionalni stavovi, dok su protektivni čimbenici: sigurna privrženost, pozitivni interpersonalni odnos u vidu strpljivosti, tolerancije, razumijevanja i prihvaćanja učenika, optimističan, pravedan, kreativan, odgovoran učitelj pun povjerenja, empatije i pozitivnih emocionalnih stavova, pozitivna i inkluzivna kultura škole. Od učitelja se očekuje da stvara pozitivne, humane, brižne odnose sa svim učenicima, a posebno s učenicima koji imaju teškoće u stvaranju odnosa. Takvi se učitelji mogu prepoznati u školama gdje prevladava pozitivna, inkluzivna kultura kolegijalnosti, međusobne povezanosti i prihvaćanja. Ovaj je rad nastao u okviru projekta UNIRI potpore uniri-drustv-18-98 1233 "Stručnost učitelja u Hrvatskoj za edukacijsko uključivanje učenika s teškoćama u ponašanju".

Ključne riječi: odnos učitelj – učenik, teorija privrženosti, teorija interpersonalnih odnosa, teorija kulture škole

Uvod

Zašto smatramo važnim nastaviti teorijsku raspravu o konceptu odnos učitelj – učenik? U svakodnevnoj praksi i teoriji odgoja i obrazovanja u suvremenim odgojno-obrazovnim okruženjima sve se više govori o kvalitetnom učitelju koji ima sposobnosti uspostavljanja i održavanja pozitivnih odnosa sa svojim učenicima. Ozračje pozitivnog odnosa između učitelja i učenika jedan je od ključnih čimbenika odgoja i obrazovanja za sve učenike, a osobito za učenike s kojima je uspostavljanje pozitivnog odnosa svojevrsan izazov, odnosno učenike s emocionalnim teškoćama i/ili teškoćama u ponašanju (Granot, 2014). Naime, učenici koji imaju teškoće u emocionalnom razvoju i ponašanju najčešće imaju problem s uspostavljanjem odnosa s drugim ljudima i njihovi odnosi obiluju nerazumijevanjem, odbacivanjem i nekonstruktivnim ponašanjem u konfliktima (Vlah, 2013a; 2013b). U tom smislu termin pozitivnog odnosa učitelj – učenik u literaturi u Hrvatskoj spominje se kao protektivni čimbenik u psihosocijalnom razvoju i odgoju učenika u školi (Bartulović, 2007; Bouillet i Kranželić, 2015; Brust Nemet i Velki, 2016; Ferić, 2004; Ljubetić, 2002).

Dobri odnosi omogućuju učenicima regulaciju emocionalnog i društvenog ponašanja, prilagođavanje zahtjevima škole, angažman u školskom okruženju i samokontroli, što je povezano s akademskim uspjehom učenika (Hamre i Pianta, 2001; Ivančić i Stančić, 2013). Osim toga, podržavajući odnosi učitelja i učenika doprinose i dobrobiti samog učitelja i njegovu profesionalnom zadovoljstvu (Pianta, 1999). Dakle, u suvremenom odgoju i obrazovanju od učitelja se očekuje sposobnost uspostavljanja odnosa s različitim učenicima i u tom smislu je relevantno teorijski raspravljati o pojmu odnos učitelj – učenik.

Važnost teorijskog analiziranja ove teme autorice pronalaze u implikacijama da promatrajući ponašanja svojih učenika, učitelj dobiva obavijesti od njih na temelju čega stvara kognitivnu sliku o njima koju je kasnije teško mijenjati. Naime, dosadašnja istraživanja pokazala su kako važnu ulogu u stvaranju pozitivnog odnosa između učitelja i učenika ima percepcija koju svaki učitelj ima o učeniku, a koja se temelji na stavovima učitelja i njegovoj spremnosti na prihvaćanje učenika s teškoćama u ponašanju. Poznato je da percepcija koju učitelj ima o takvim učenicima utječe na razvoj učenikova identiteta i njegovu samopercepciju (Igrić, Wagner Jakab i Cvitković, 2009). Također, svaki učitelj ne uspostavlja jednak odnos sa svakim učenikom. Učitelj koji ima bolji odnos s određenim učenikom vjerojatno će negativna ponašanja tog učenika sagledati u pozitivnome svjetlu, za razliku od ponašanja učenika s kojim nema dobar odnos (O'Connor i McCartney, 2006).

U ovom će se radu prikazati teorije koje kontekstualiziraju shvaćanje pojma, zatim će se elaborirati koncept odnosa učitelj – učenik u kontekstu koje autorice

procjenjuju važnim čimbenicima za odgojno-obrazovnu praksu. Svrha rada je prikazati i objasniti rizične i protektivne čimbenike u odnosu učitelj – učenik u skladu s nalazima provedenih istraživanja iz teorije privrženosti, interpersonalnih odnosa i teorijskog koncepta školske kulture.

Teorije na kojima se utemeljuje konstrukt odnos učitelj – učenik

Autorice ovoga rada temeljne postavke razumijevanja odnosa učitelj – učenik konceptualizirale su s pomoću tri temeljne teorije koje su smatrale relevantnima: teorija privrženosti, teorija interpersonalnih odnosa i teorija kulture škole.

Teorija privrženosti

Tvorac teorije privrženosti John Bowlby (1982) definira privrženost u smislu „afektivne“ veze između roditelja i djeteta te navodi da je „privrženo ponašanje bilo koji oblik ponašanja koji rezultira postizanjem ili održavanjem blizine jedne osobe prema nekom drugom jasno identificiranom pojedincu koji je sposoban bolje se nositi sa svijetom“ (Bowlby, 1982, str. 668). Privrženo ponašanje povezano je s formiranjem ranih veza i kvalitetom brige u dojenačkoj dobi koje predstavlja temelj za kasnije funkcioniranje pojedinca i formiranje privrženog ponašanja s drugim osobama (Bowlby, 1969). Za bolje razumijevanje teorije privrženosti, važno je objasniti unutarnji radni model i stil privrženosti. Unutarnji radni model predstavlja „kognitivnu reprezentaciju proživljenih iskustava i očekivanja koja su formirana temeljem njih“ (Ajduković, Kregar Orešković i Laklija, 2007, str. 65) i objedinjuje percepciju vlastite kompetentnosti (model sebe) i percepciju očekivanja dostupnosti figure privrženosti (model drugih). Vjerojatno je da će dijete razviti interni radni model sebe kao dragocjenog i pouzdanog, ako figura privrženosti (majka) odgovori na potrebe djeteta za udobnošću, zaštitom i potrebom za nezavisnim istraživanjem okoliša (Bretherton, 1992; prema Huyssteen, 2009). Klasifikacija stilova privrženosti razvijala se od kraja 50-ih godina pa do kraja 20. stoljeća. Važnu ulogu imalo je upravo istraživanje Ainsworth (1989), prema čemu su nastala tri stila privrženosti: anksiozno-izbjegavajući ili nesigurni stil (tip A) karakterizira roditeljsko odbacivanje djeteta, nezadovoljavanje njegovih potreba zbog čega dijete izbjegava kontakt s njima te istodobno stvara emocionalnu distancu. Siguran stil (tip B) predstavlja osjetljivost majke na potrebe djeteta što rezultira sigurnim temeljem za stvaranjem očekivanja o okolini oko sebe. Dijete koristi odraslu osobu kao temelj iz koje istražuje svijet, bolje rješava probleme, ima bolje odnose s vršnjacima i više povjerenja u njih. Treći stil, anksiozno-opirući (tip C), karakterizira istodobno roditeljsko prihvaćanje i odbija-

nje zbog čega djeca osjećaju težnju za roditeljskom pažnjom te reagiraju istodobno pružajući otpor i želeći pridobiti privrženost roditelja. Stilovima privrženosti također su se bavili Huyssteen (2009) i Levy (2000). Kasnija istraživanja pokazala su da se neka dječja ponašanja ne mogu staviti u navedene kategorije, zbog čega dolazi do razvoja četvrte kategorije: dezorganizirano-dezorijentirana privrženost predstavlja nemogućnost djeteta za održavanjem dosljedne strategije za povezivanjem s roditeljem za vrijeme nevolje (Ajduković i sur., 2007).

Mnogi su istraživači tvrdili da su odnosi učenika i učitelja analogni njihovoj izvornoj privrženosti između majke i djeteta (Granot, 2014; Mindoljević Drakulić, 2012; Pianta, 1999.), dok su drugi pokazali da unatoč ovoj povezanosti, učitelji i učenici mogu razviti alternativne oblike odnosa (Howes i Hamilton, 1992; Lynch i Cicchetti, 1997). Prema tom stajalištu, kvaliteta odnosa učitelj – učenik nije strogo određena učenikovim odnosom privrženosti ranoga djetinjstva, već također odražava svakodnevne dvosmjerne interakcije unutar odnosa učitelja i učenika.

Istraživanja su pokazala da privrženost utječe na školsku prilagodbu učenika u dva pravca: neizravno, preko privrženosti roditeljima, i izravno, preko privrženosti učiteljima i školi (Bergin i Bergin, 2009; Hamre i Pianta, 2001). Učenici koji imaju sigurnu privrženost s njihovim primarnim njegovateljem aktivnije sudjeluju u međusobnoj interakciji i istraživanju školske sredine, imaju veće samopoštovanje, pokazuju veći kapacitet za stvaranje prijateljstava, više su popularni među vršnjacima i pokazuju manje negativnih emocija. Učenici s nesigurnom privrženosti ugroženi su zbog slabije društvene osposobljenosti i samopoštovanja. Takvi učenici imaju tendenciju pokazati više agresivnog i neprijateljskog ponašanja, uspostavljaju manje kontakta te su skloni razviti teškoće u ponašanju (Hamre i Pianta, 2001). Teorija privrženosti primjenjuje se na odnose učitelja i učenika te naglašava osnovnu ljudsku potrebu za povezivanjem koja podrazumijeva i objašnjava interpersonalno ponašanje u društvenim kontekstima (Spilt, Koomen i Thijs, 2011).

Teorija interpersonalnih odnosa

Pojam interpersonalnih odnosa jedna je od osnovnih odrednica u proučavanju socijalne interakcije kojom se bavio Heider (1958). On je svoja istraživanja interpersonalnih odnosa ograničio na odnose između dvije osobe koje naziva dijada te je postavio osnovnu zakonitost socijalne percepcije: „osoba A percipira psihičke procese osobe B kroz psihičke procese u samoj osobi“ (Heider, 1958, str. 33). U teoriji interpersonalnih odnosa Heider (1958) govori o tumačenju što ga ljudi stvaraju o razlozima vlastitog i tuđeg ponašanja. Kad promatramo druge, istodobno stječemo obavijesti o njima, iz kojih onda zaključujemo o njihovim stavovima i vjerojatnim ponašanjima. Heider (1958) jasno govori da, ako nam je neki odnos važan, potruditi

ćemo se da čak i negativna ponašanja drugoga u tom odnosu sagledamo u pozitivnome svjetlu. Točnije, učenikovo neprimjereno ponašanje u vidu agresivnosti proglasit ćemo posljedicom premorenosti, a ne njegove nagle naravi (Reardon, 1998).

Na tragu toga, važnu ulogu ima relacijska shema koju u kontekstu interpersonalne teorije objašnjava Baldwin (1992), a ona ističe da iskustvo od trenutka do trenutka s određenom osobom rezultira općenitijim pogledom na odnos. Ljudi interpretiraju interakcije s drugima u svjetlu ranijih interakcija s tim osobama (Baldwin, 1992). U kontekstu odnosa učitelja i učenika, odnos koji učitelj gradi s učenikom tijekom vremena razlikuje njegove percepcije od trenutnih interakcija. Primjer bi bili učitelj i učenik koji se obično ponašaju prijateljski jedan prema drugome, te se nakon kratkog nesporazuma ili sukoba vraćaju prijateljskom odnosu (Claessens i Tartwijk, 2017). Drugim riječima, slično ponašanje učenika može se razlikovati za različite učenike ovisno o kvaliteti odnosa koju učitelj ima s tim učenicima. Na primjer, kada se učenik s kojim učitelj ima dobar odnos obraća učitelju, učitelj će odgovoriti, dok s druge strane, ako se radi o učeniku s kojim učitelj nema dobar odnos, učitelj može oglušiti na takvu mogućnost uspostavljanja kontakta (Baldwin, 1992).

Unutar teorije interpersonalnih odnosa moguće je prepoznati nekoliko tipova odnosa: pozitivni, negativni i indiferentni (Obozov, 1979; prema Kleptsova i Balabanov, 2016). Pozitivni tip odnosa odgovara humanim interpersonalnim odnosima izraženima u poštivanju ljudskih prava i dostojanstva, ljudskih vrijednosti, empatiji, asertivnosti, itd. (Kleptsova i Balabanov, 2016). Humani odnosi u kontekstu odgoja i obrazovanja smatraju se oni koji doprinose ostvarivanju kognitivne, emocionalne i voljne razine učenikova razvoja (Kleptsova i Balabanov, 2016). U istraživanju Kleptsova i Balabanov (2016) uviđeno je da učitelji percipiraju svoj odnos prema učenicima kao humani interpersonalni odnos koji karakteriziraju sljedeća obilježja: ako je učitelj strpljiv i tolerantan, razumije i prihvaća učenika i njegove motive ponašanja, ako potiče osobni i intelektualni razvoj učenika. Slično tome, u kontekstu pozitivnih odnosa, govori se i o brižnim odnosima koji „podrazumijevaju međusobno poštovanje i sudjelovanje, gdje učenici percipiraju svoje učitelje kao akademsku i emocionalnu potporu te imaju manji osjećaj otuđenosti, udaljenosti od škole i emocionalne napetosti“ (Jeđud i Lebedina-Manzoni, 2008, str. 405). Negativan tip odnosa, prema Kleptsova i Balabanov (2016), odgovara nečovječnim ili egoističnim međuljudskim odnosima te takav odnos obilježavaju emocije poput ljutnje, ljubomore, zavisti, straha, cinizma, apatije, agresivnosti, žaljenja, očaja, anksioznosti, mržnje, prezira. Indiferentni tip odnosa odgovara neutralnim međuljudskim odnosima, u što se postupno može pretvoriti negativni tip odnosa. Zbog nepostojanja bilo kakve volje, primjerice, u percepciji nekog djelovanja, nedostatak osobnog interesa na

emocionalno-voljnoj, kognitivnoj ili ponašajnoj razini rezultira odsustvom reakcija, promatranja, odvajanjem i neaktivnosti (Kleptsova i Balabanov, 2016).

Teorijski koncept kultura odgojno-obrazovne ustanove

Teorijski koncept kultura odgojno-obrazovne ustanove relativno je mladi koncept i još uvijek podložan provjeravanjima i znanstvenim usuglašavanjima. Odnosi između učitelja i učenika dio su kulture odgojno-obrazovne ustanove, čije ozračje ima najveći utjecaj na učenike i učitelje, na učenikovu motivaciju za učenje i njihov uspjeh (Vujičić, 2008). „Kultura odgojno-obrazovne ustanove je izraz zajedničkih, temeljnih postavki, uvjerenja učitelja, učenika, ravnatelja, karakterističnih za djelovanje odgojno-obrazovne ustanove. Ona se prepoznaje prema međusobnim odnosima ljudi, njihovom zajedničkom radu, upravljanju ustanovom, organizacijskom i fizičkom okruženju te stupnju usmjerenosti na učenje i istraživanje odgojno-obrazovne prakse radi njenog unapređenja“ (MasGilchrist, 1999; prema Vujičić, 2008, str. 9). Vrcelj (2003) kulturu odgojno-obrazovne ustanove vidi kao spoj triju karakteristika: stavovi i uvjerenja osoba u ustanovi i vanjskoj okolini, kulturne norme ustanove i odnosi između osoba u njoj. Često se kaže da je kultura odgojno-obrazovne ustanove „živa“, što je logično, jer se sastoji od međuljudskih odnosa učitelja i učenika koji daju pečat takvoj ustanovi (Fullan, 1999). Kultura odgojno-obrazovne ustanove, kao i klima koja vlada u razredu, ne može postojati bez odnosa učitelja i učenika u njoj. Upravo ti odnosi utječu kako na ozračje razreda tako i na kulturu same ustanove. Tome doprinosi učiteljeva toplina, sudjelovanje učenika u nastavi, poticanje odgovornosti učenika, individualne i socijalne norme kod učitelja koje je prihvatio kao svoj model, značenje koje pridaje naporu, količina poticaja samopouzdanja, poticanje prijateljstva, teškoće u nastavi, disciplina i zadovoljstvo učenika nastavom (Jurić, 2004). Tako kreirano nastavno ozračje odlika je učitelja optimista kojeg još karakterizira empatičnost, pravednost, kreativnost, humor i odgovornost (Vrcelj, 1999), koji su važni za dobre odnose između učitelja i svih učenika, a posebno za učenike s teškoćama u ponašanju. Prema tome, vidljivo je da učitelj ima velik utjecaj na kreiranje nastavnog ozračja. Istraživanja su pokazala da učenici u školama gdje prevladava bolja školska kultura postižu bolje rezultate i pokazuju pozitivno socioemocionalno stanje (Domović, 2004), više samopoštovanje i manje anksioznosti (Spajić-Vrkaš, 2008) te manje depresije i usamljenosti (Stoll, 1998).

Tipologija kultura odgojno-obrazovnih ustanova, koje obuhvaćaju odnose između učitelja i učenika, dijele školsku kulturu na pozitivnu ili toničku i negativnu ili toksičnu. Prema Dealu i Petersonu (1998; prema Spajić-Vrkaš, 2008) pozitivna kultura škole ogleda se u jakoj i pozitivnoj kulturi utemeljenoj na kolegijalnosti, dinamičnosti, optimizmu, radosti, usmjerenosti na učenje svih aktera, samoreflek-

siji, poštivanju normi i vrijednosti te je prisutna odgovornost za osobni napredak (Spajić-Vrkaš, 2008). Pozitivna klima i kultura škole također je važna za zdravlje i dobrobit učitelja što je povezano s pozitivnim odnosima s učenicima (Dorman, 2003; prema Slavić i Rijavec, 2015). Drugi tip škole je negativna ili toksična škola koja ima obilježja pasivizma, pesimizma, nedostatka energije čime se narušavaju međusobni odnosi, odbacuje odgovornost i smanjuje učinkovitost odgojno-obrazovne ustanove. Učitelji su nezainteresirani, nemotivirani i frustrirani negativnim stavom prema učenju i poučavanju, što predstavlja odlike učitelja pesimista (Vrcelj, 1999). Kako je pozitivna kultura svima prioritet, valjalo bi kontinuirano rješavati izazove i teškoće s kojima se svi sudionici u školi suočavaju što bi doprinijelo razvoju i jačanju pozitivne školske klime koja je ključna za kvalitetne odnose između učitelja i učenika.

U kontekstu suvremenog pristupa kulturi odgojno-obrazovne ustanove naglašava se inkluzivna kultura škole koja prihvaća poštivanje različitosti svih učenika u obrazovanju (Ivančić i Stančić, 2013). U školi u kojoj prevladava inkluzivna kultura kreiraju se uvjeti za sve učenike pa tako i za one s teškoćama. Inkluzivna kultura ogleda se u kreiranju uvjeta i implementaciji strategija koje omogućuju djelotvorno uključivanje učenika s teškoćama u redovite razredne odjele te svaki akter u školi na svoj način doprinosi razvoju takve kulture. Inkluzivna kultura može se proučavati kroz prihvaćenost učenika i podržavajuću okolinu i međusobne odnose, kojima je cilj ukloniti izoliranost i odbačenost prema učenicima s teškoćama i jačati osjećaj pripadnosti (Ivančić i Stančić, 2013). Istraživanja djelovanja inkluzivne kulture škole na razvoj učenika s teškoćama pokazala su kako ovi učenici u inkluzivnim uvjetima postižu bolje akademske rezultate, pokazuju primjerenije ponašanje i formiraju prihvatljivije odnose s drugim učenicima i učiteljima nego u posebnim uvjetima te tako imaju više prijatelja u inkluzivnom razredu (Cvitković, 2010; prema Ivančić i Stančić, 2013).

Odnos učitelj – učenik

U sljedeća dva potpoglavlja pokušat će se definirati koncept odnosa učitelja i učenika te pozitivan stav, empatičnost i povjerenje kao čimbenici dobrog odnosa.

Kako definirati odnos učitelj – učenik

Interpersonalni, međuljudski odnos predstavlja složen dinamički proces u paru ili grupi koji određuje ponašanje između osoba koje u njemu sudjeluju. U kontekstu područja odgoja i obrazovanja međuljudski je odnos proces koji se uspostavlja između odgojitelja i odgajnika, učitelja i pojedinog učenika ili razreda kao cjeline (Bratanić, 1993). Važnost odnosa između učitelja i učenika naglašava pedagogija od-

nosa koja se bavi pitanjem kako odnosi utječu na učenje i poučavanje (Varga, 2015). Na tragu toga Jurić (2004) pridaje veliko značenje odnosu učitelja i učenika jer on predstavlja osnovu za cjelokupni odgojni rad s učenicima i preduvjet za odgojno-obrazovno djelovanje.

Odnos između učitelja i učenika predstavlja složen koncept, koji se za početak može promotriti preko nekoliko općih karakteristika međuljudskog odnosa. Jedan od njih je interakcija jer svaki odnos pretpostavlja barem minimalnu interakciju, a o stupnju i kvaliteti uspostavljene interakcije ovisi uspješnost međuljudskog odnosa (Bratanić, 1993). Reciprocitet objašnjava kako ponašanje jedne osobe uvjetuje ponašanje druge, odnosno, kako će se neka osoba ponašati u odnosu ovisi kako ta osoba doživljava sebe i drugu osobu. Kod cirkularnog stimuliranja učitelj djeluje na učenika, ali i učenik djeluje na učitelja što znači da ako učitelj ima smisla za humor i ako je zanimljiv, učenici bolje reagiraju i zadovoljniji su (Jurić, 2004). Mnogo autora navodi podjelu odnosa (Bratanić, 1993; Dobrotina i Erokhina 2016; Varga, 2015) koje možemo klasificirati na osobne i profesionalno-društvene. Odnos učitelj – učenik po svojoj je prirodi i karakteristikama profesionalno-društveni, što znači da ima jasno određenu namjeru i cilj, objektivan je, hijerarhičan, prisutna je neravnopravnost u odnosu jer je za odgojni uspjeh ili neuspjeh odgovoran učitelj kao odrasli, kompetentan profesionalac (Varga, 2015). Ali, potrebno je naglasiti da svaki takav odnos ne može biti lišen elemenata osobnog odnosa (Bratanić, 1993). Zbog prožete osobne komponente u odnosu učitelja i učenika, u istraživanju koje je proveo R. N. Bush (1954), utvrđeno je da učitelj ne može na isti način uspostaviti odnos sa svakim pojedinim učenikom. S jednim učenikom stvorit će bolji i uspješniji odnos, dok s drugim učenikom to neće uspjeti. U svojoj analizi Bush (1954) je izdvojio nekoliko elemenata o kojima ovisi uspješnost odnosa. Osobna naklonost je jedan od elemenata jer ako je ona narušena, narušen je i odnos i ne postoji mogućnost uspješnije suradnje ni ostvarivanje profesionalnih zadataka (Bratanić, 1987). Uspješnost odnosa s pojedinim učenikom ovisi i o tome koliko su učitelj i učenik slični u stavovima, interesima, vrijednostima i sposobnostima (Bush, 1954).

Slično Bushu (1954) i Bratanić (1993) navodi da su za uspješan međuljudski odnos važni stavovi, ali i socijalna percepcija i empatija. Socijalna percepcija predstavlja međusobno ovisno percipiranje osoba u socijalnoj situaciji, osobne prikaze prožete osjećajima, procjenama, uvjerenjima i očekivanjima, a oni su važni jer mogu utjecati na ponašanje svake strane (Pianta, Hamre i Stuhlman, 2003; Settanni, Longobardi i Sclavo, 2015). Učitelj treba promatrati učenika i okruženje sa svoje i učenikove točke gledišta kako bi na što objektivniji način prosudio učenika.

Pozitivan stav, empatičnost i povjerenje kao čimbenici dobrog odnosa

Temeljne spoznaje iz socijalne psihologije upućuju na to da postoji veza između stava i interpersonalnih odnosa (Havelka, 2001). Humani ljudski odnos može se temeljiti samo na pozitivnim emocionalnim stavovima, kao što je simpatija koja olakšava uspostavljanje odnosa, omogućava spontanu i prirodnu interakciju i komunikaciju (Settanni i sur., 2015). Negativni emocionalni stavovi otežavaju uspostavu međuljudskih odnosa, te se pojavljuju kao prepreke za uspješnu zajedničku akciju. Isto tako, ni ravnodušnost nije poželjna, jer dovodi do pasivnosti i nezainteresiranosti (Bratanić, 1993). Kvaliteta odnosa između učitelja i učenika u velikoj će mjeri ovisiti o kvaliteti općeg emocionalnog stava na kojem se taj odnos zasniva. Učenik koji se ponaša neugodno i neprimjereno očekivanjima, protivi učitelju, narušava disciplinu, nemiran je, agresivan ili pak ima negativne ocjene, za učitelja je on „loš“ učenik, odnosno, „učenik neprilagođenog ponašanja“ (Havelka, 2001), a prema takvom se učeniku lako na osobnoj razini mogu razviti i negativni osjećaji, odnosno negativni stavovi. S obzirom na to da su stavovi pokretači našeg ponašanja, važno je postojeće osvijestiti i na njih djelovati pa bi očekivana profesionalna odlika učitelja bila i ta da osvijesti svoj negativan stav prema učeniku neprimjerenog ponašanja i da zna kako se s njime nositi i eventualno ga transformirati prema pozitivnom stavu prema takvom učeniku.

Empatija je sposobnost koja je povezana s međusobnim razumijevanjem i humanim ljudskim odnosima te je usko povezana s uspjehom odgojnog djelovanja između učitelja i učenika (Bratanić, 1999). „Empatija je spoznajno-emocionalna sposobnost uživanja u položaj druge osobe i sagledavanje svijeta njezinim očima“ (Bratanić, 1993, str. 61). Empatija ima veliku važnost u odgojnom djelovanju gdje učitelj treba poštivati osjećaje učenika i svojim ponašanjem izazvati željeno ponašanje učenika. Učitelj se treba pokušati uživjeti u ulogu učenika i otkriti kako se učenik osjeća u određenom trenutku, a ne prosuđivati učenika na osnovi onoga što vidi. Empatičan učitelj holistički će prihvatiti učenika i potruditi će se da adekvatnim odgojnim metodama i postupcima pomogne učeniku da se razvije u željenom pravcu (Bratanić, 1999). Razvijene sposobnosti empatije pomoći će učitelju da otkrije skrivene motive učenikova ponašanja te da se prema tome i postavi. Tek kad učitelj otkrije prave motive učenikova ponašanja, može reći da ga je razumio. Ako učitelj sudi o učeniku i njegovu ponašanju samo na osnovi vanjskih simptoma, može stvoriti pogrešnu sliku o učeniku, neadekvatno protumačiti njegovo ponašanje, što će mu onemogućiti odabir ispravnog smjera u odgojnom djelovanju (Settanni i sur., 2015).

Važna komponenta odnosa je i povjerenje, jer ako učitelj nema povjerenje u sebe, ne može ga imati ni u učenika, što dovodi do toga da tada ne može ni prihvatiti da učenik ima povjerenje u njega. Istraživanja su pokazala da ako učenik ne razvije povjerenje prema učitelju u nižim razredima osnovne škole, učenik će svoje nepovjerenje dalje prenijeti na učitelje u predmetnoj nastavi (Bratanić, 1993; Pianta, i sur., 2003). Od učitelja se očekuje da ima povjerenja prema svakom učeniku jer je teško zamisliti učitelja koji nema povjerenja prema svom učeniku. Ako učitelj želi uspostaviti uspješan odnos s učenikom, važno je da se suživljava s učenikom i donosi svoju procjenu na osnovi učenikova, a ne vlastitog doživljaja (Saft i Pianta, 2001). Učitelj treba pomoći učeniku da sam sebe ispravno percipira i procjenjuje, da mu pomogne u percipiranju ličnosti učitelja te da ga tako osposobljava za uspješnije međuljudske odnose i izvan škole u društvu i kasnije u životu (Bratanić, 1993).

Zaključak

Svrha rada bila je prikazati i objasniti rizične i protektivne čimbenike u odnosu učitelj – učenik u skladu s nalazima provedenih istraživanja iz područja teorije privrženosti, interpersonalnih odnosa i teorijskog koncepta školske kulture. U tom smislu glavni je nalaz ovog teorijskog istraživanja literature da su rizični čimbenici u odnosu učitelj – učenik: nesigurna privrženost, negativni tip odnosa u vidu ljutnje, mržnje, žaljenja, straha, agresivnosti ili nedostatak osobnog interesa na emocionalno-voljnoj, kognitivnoj ili ponašajnoj razini, negativna školska kultura, pesimističan i nezainteresiran učitelj, negativni emocionalni stavovi, dok su protektivni čimbenici u odnosu učitelj – učenik: sigurna privrženost, pozitivni i humani interpersonalni odnos u vidu strpljivosti, tolerancije, razumijevanja i prihvaćanja učenika, optimističan, pravedan, kreativan, odgovoran učitelj pun povjerenja, empatije i pozitivnih emocionalnih stavova, pozitivna i inkluzivna kultura škole.

Odnos učitelja i učenika predstavlja međuljudski odnos koji je prožet osobnom i profesionalnom komponentom. Takav odnos obilježava interakcija i međusobni utjecaj, a za uspješan odnos potrebna je učiteljeva empatija, pozitivni stavovi u vidu simpatije, socijalna percepcija i povjerenje prema učeniku. Ako učenik kao malo dijete nije razvio sigurnu privrženost prema svojim roditeljima, imat će teškoće u izgradnji odnosa u kasnijoj dobi, što se ponekad primijeti kasnije u odnosu nekih učenika s učiteljima. Moglo bi se reći da teorija privrženosti daje doprinos objašnjenju etiologije stvaranja odnosa učitelj – učenik, teorija interpersonalnih odnosa smješta fenomenološki i najbolje objašnjava tu pojavu, dok je pozitivna kultura škole jedan od ciljeva koja se ostvaruje kreiranjem pozitivnih odnosa učitelj – učenik u njoj.

Jasno, nekim će učiteljima predstavljati teškoću uspostaviti dobar ili pozitivan podržavajući odnos s pojedinim učenicima i to svakako predstavlja izazove u njihovom profesionalnom radu. U tim slučajevima od velike je važnosti pripremljenost na inicijalnoj razini obrazovanja za takve situacije, a mogu pomoći i oblici podrške u vidu suradnje sa stručnim suradnicima u školi. Također, moguće je uključivanje pojedinih učitelja koji imaju problem uspostavljanja i realizacije pozitivnog odnosa sa svojim učenicima u neke oblike cjeloživotnog učenja gdje se kod učitelja mogu razvijati ove vještine i znanja, odnosno kompetencije neophodne za suvremenog učitelja.

Zbog svega navedenog od učitelja se očekuje da stvara pozitivne, humane, brižne odnose sa svim učenicima, a posebno s učenicima s teškoćama u emocionalnom razvoju i problemima u ponašanju, jer takvi učenici mogu i tvore konstruktivne odnose, posebice u školama gdje prevladava pozitivna, inkluzivna kultura s optimističnim učiteljima, kolegijalnost, međusobna povezanost i prihvaćanje svih. Konstruktivni odnos učitelj – učenik je važno istraživati empirijski i provjeriti njegovu relevantnost za uspješan proces i ishode u odgoju i obrazovanju svih učenika u školi.

Autorice se nadaju da navedeni pregled može pomoći za daljnja istraživanja ovog veoma važnog koncepta u suvremenom odgoju i obrazovanju koje od učitelja očekuje sposobnosti uspostavljanja odnosa s različitim učenicima u suvremenim inkluzivnim odgojno-obrazovnim sredinama gdje se educiraju učenici s raznolikim razvojnim i odgojno-obrazovnim potrebama. Hipoteze koje su istaknute u pregledu relevantnih teorijskih konceptata i sumirane u zaključku treba provjeriti empirijskim istraživanjima gdje će se longitudinalno pratiti doprinos odnosa učitelj – učenik na pozitivne ishode socijalne kompetentnosti učenika koji imaju posebne odgojno-obrazovne potrebe glede svojih teškoća u uspostavljanju odnosa i odstupanja u socioemocionalnoj zrelosti.

LITERATURA

- Ainsworth, M. D. S. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 44, 709-716.
- Ajduković, M., Kregar Orešković, K., i Laklija, M. (2007). Teorija privrženosti i suvremeni socijalni rad. *Ljetopis socijalnog rada*, 14(1), 59-91.
- Baldwin, M. W. (1992). Relational schemas and the processing of social information. *Psychological Bulletin*, 112(3), 461-484.
- Bartulović, M. (2007). Učitelj - lučonoša humanih vrijednosti u suvremenoj školi. U: V. Previšić, N. N. Šoljan i N. Hrvatić (ur.), *Pedagogija: prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja* (str. 40-49). Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo.
- Bergin, C. i Bergin, D. (2009). Attachment in the Classroom. *Educ Psychol*, 21, 141-170.
- Bouillet, D., i Kranželić, V. (2015). *Razvoj modela rane odgojno-obrazovne intervencije u osnovnoj školi: od ideje do evaluacije*. Zagreb: Forum za slobodu odgoja.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss: Volume 1. Attachment*. London: Pimlico.

- Bowlby, J. (1982). Attachment and loss: Retrospect and Prospect. *American Journal of Orthopsychiatry*, 52(4), 664-678.
- Bratanić, M. (1987). *Odnos nastavnik-učenik*. Titograd: Vaspitanje i obrazovanje.
- Bratanić, M. (1993). *Mikropedagogija: interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Bratanić, M. (1999). Empatija i stil spoznavanja – čimbenici kvalitete nastave. U: V. Rosić (ur.), *Zbornik radova Drugog međunarodnog znanstvenog kolokvija: nastavnik-čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju* (str. 133-143). Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
- Brust Nemet, M., Velki, T. (2016). The Social, Emotional and Educational Competences of Teachers as Predictors of various Aspects of the School Culture. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 18(4), 1087-1119.
- Bush, R. N. (1954). *The Teacher-Pupil Relationship*. New York: Prentice-Hall.
- Claessens, L. i Tartwijk, J. (2017). Positive teacher–student relationships go beyond the classroom, problematic ones stay inside. *The Journal of Educational Research*, 110(5), 478-493.
- Dobrotina, I., i Erokhina, E. (2016). Paradigm of the student-teacher relationship in the modern educational environment. *SHS Web of Conferences*, 29, 1-4.
- Domović, V. (2004). Školsko ozračje i učinkovitost škole. Zagreb: Naklada Slap.
- Ferić, M. (2004). Kvaliteta škole: razlike u percepciji roditelja učenika osnovnih i srednjih škola. U: M. Stevanović (ur.), *Škola bez slabih učenika* (str. 264-270). Pula: Filozofski fakultet u Puli.
- Fullan, M. (1999). *Change Forces: The Sequel*. London: Falmer Press. Dostupno na: file:///C:/Users/Win8.1/Desktop/9781135711153_preview.pdf; pristupljeno: 1.6.2018.
- Granot, D. (2014). The Contribution of Homeroom Teachers' Attachment Styles and of Students' Maternal Attachment to the Explanation of Attachment-like Relationships between Teachers and Students with Disabilities. *American Journal of Educational Research*, 2(9), 764-774.
- Hamre, B. K., i Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625 – 638.
- Havelka, N. (2001). *Socijalna percepcija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Heider, F. (1958). *The psychology of Interpersonal Relations*. London: John Willey & Sons Inc.
- Howes, C. i Hamilton, C. E. (1992). Children's Relationships with Caregivers: Mothers and Child Care Teachers. *Child Development*, 63(4), 859-866.
- Huyssteen, A. (2009). *Applying attachment theory to explore the emotion regulation characteristics of a child diagnosed with ADHD*. South Africa, Africa: University of Stellenbosch.
- Igrić, Lj., Wagner Jakab, A., i Cvitković, D. (2009). Djeca s teškoćama učenja u interaktivnom sustavu obitelj-škola-vršnjaci. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 45(1), 31-38.
- Ivančić, Đ. i Stančić, Z. (2013). Stvaranje inkluzive kulture škole. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 49(2), 139-157.
- Jeđud, I. i Lebedina-Manzoni, M. (2008). Doživljaj školskog (ne)uspjeha kod djece i mladih s poremećajima u ponašanju. *Napredak*, 149(4), 404-425.
- Jurić, V. (2004). *Metodika rada školskog pedagoga*. Zagreb: Školska knjiga.

- Kleptsova, E. Y. i Balabanov, A. A. (2016). Development of Humane Interpersonal Relationships. *International Journal of Environmental & Science Education*, 11(4), 2147-2157.
- Levy, T. M. (2000). *Handbook of Attachment Interventions*. San Diego, London: Academic Press.
- Lynch, M., i Cicchetti, D. (1997). Children's relationships with adults and peers: An examination of elementary and junior high school students. *Journal of School Psychology*, 35, 81-99.
- Ljubetić, M. (2002). Nova uvjerenja i nova ponašanja-ono što nam je potrebno. *Školski vjesnik*, 51(1-2), 13-17.
- Mindoljević Drakulić, A. (2012). Pedagoški aspekti psihoanalitičke teorije privrženosti u dijadi učitelj – učenik. U: M. Ljubetić i S. Zrilić (ur.), *Pedagogija i kultura* (str. 165-173). Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo.
- O'Connor, E., i McCartney, K. (2006). Testing associations between young children's relationships with mothers and teachers. *Journal of Educational Psychology*, 98, 87-98.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing Relationships between Children and Teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pianta, R. C., Hamre, B. i Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. U: W. M. Reynolds, i G. E. Miller (ur.), *Handbook of psychology: Educational psychology* (str. 199-234). Hoboken: Wiley.
- Reardon, K. K. (1998). *Interpersonalna komunikacija: Gdje se misli susreću*. Zagreb: Alinea.
- Saft, E. W. i Pianta, R. C. (2001). Teachers' Perceptions of Their Relationships with Students: Effects of Child Age, Gender, and Ethnicity of Teachers and Children. *School Psychology Quarterly*, 16(2), 125-141.
- Settanni, M., Longobardi, C. i Sclavo, E. (2015). Development and psychometric analysis of the student-teacher relationship scale-short form. *Frontiers in Psychology*, 6, 1-7.
- Slavić, A. i Rijavec, M. (2015). Školska kultura, stres i dobrobit učitelja. *Napredak*, 156(1-2), 93-113.
- Spajić-Vrkaš, V. (2008). Pedagoški zanemaren div: kultura odgojno-obrazovne ustanove kao čimbenik i mjerilo njene učinkovitosti. *Mirisi djetinjstva*, 14, 44-54.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., i Thijs, J. T. (2011). Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher – Student Relationships. *Educ Psychol Rev*, 23, 457-477.
- Stoll, L. (1998). School culture. *School Improvement Network's Bulletin*, 9, 9-14.
- Varga, R. (2015). Razvoj učeničkih socijalnih kompetencija nastavom u okviru pedagogije odnosa. *Pedagojska istraživanja*, 12(1-2), 87-102.
- Vlah, N. (2013a). *Konstruktivna ponašanja mladih u sukobima*. Zagreb: Biakova.
- Vlah, N. (2013b). *Poželjna ponašanja mladih u konfliktima*. Zagreb: Biakova.
- Vrcelj, S. (1999). Nastavnik – izvor učenikove ugone i neugode u školi. U: V. Rosić (ur.), *Zbornik radova Drugog međunarodnog znanstvenog kolokvija: nastavnik-čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju* (str. 110-115). Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
- Vrcelj, S. (2003). Školska kultura – faktor kvalitete. U: M. Kramar, i M. Duh (ur.), *Didaktični in metodični vidiki prenove in razvoja izobraževanja: knjiga referatov z 2. mendnarodnega znanstvenog a posveta* (str. 87-95). Maribor: Pedagoški fakultet.
- Vujičić, L. (2008). Kultura odgojno-obrazovne ustanove i kvaliteta promjena odgojno-obrazovne prakse. *Pedagojska istraživanja*, 5(1), 7-20.

Teacher – student relationship

Abstract

In modern educational settings, students with different developmental and educational needs are educated and the teacher-student relationship becomes one of the central concepts in a quality school. The purpose of this paper is to show and explain the risk and protective factors in a teacher-student relationship in accordance with the findings of research conducted in the field of attachment theory, interpersonal relations and theoretical concept of school culture. The risk factors in a teacher-student relationship are: insecure attachment, a negative type of relationship in the form of anger, regret, fear, negative school culture, pessimistic teacher, negative emotional attitudes, while protective factors are: safe attachment, a positive interpersonal relationship in the form of patience, tolerance, understanding and acceptance of the student, an optimistic, just, creative, responsible teacher with full confidence, empathy and positive emotional attitudes, a positive and inclusive school culture. Teachers are expected to create positive, humane, caring relationships with all students, especially with students who have difficulties in creating relationships. Such teachers can be recognized in schools of prevailing positive and inclusive culture of collegiality, interdependence and acceptance. This work has been supported by the University of Rijeka under the project number uniri-drustv-18-98 1233 „Teachers' competence in Croatia for educational inclusion of students with behavioural difficulties“.

Key words: teacher-student relationship, attachment theory, interpersonal relations theory, school culture theory