

Luka Pongračić
Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti
Sveučilište Jurja Dobrile u Puli

Pregledni rad
UDK 371.124

ANALIZA POŽELJNIH KOMPETENCIJA ZA USPJEŠNO UPRAVLJANJE RAZREDOM

Sažetak

Ovaj je rad pregled i analiza recentne strane i domaće literature i istraživanja u svezi kompetencija i osobina nastavnika koje su mu potrebne kako bi uspješno upravljao razredom te tako ostvario najbolji učinak u odgojnoj obrazovnome procesu. Prikazuju se stilovi odgoja i poželjne osobine koje pozitivno utječu na odnos učenik–nastavnik te na razvoj pozitivnih i zdravih odnosa u razrednoj okolini, a poseban je naglasak na komunikacijskim kompetencijama. Analizirane su uloge verbalne i neverbalne komunikacije te važnost razvoja komunikacijske kompetencije. Glavni je cilj ovoga rada prikazati potrebe suvremene nastave i opisati kompetencije i osobine koje treba imati nastavnik u suvremenoj nastavi kako bi u što većoj mjeri zadovoljio potrebe učenika. Važno je predstaviti razvoj komunikacijske kompetencije radi poboljšanja kvalitete, učinkovitosti i kulture komunikacije. Rad predstavlja, analitički analizira i prikazuje istraživanja u svijetu i Republici Hrvatskoj koja su utemeljena na kompetencijama potrebnim za uspješno vođenje nastave, kao i nova istraživanja vezana uz osobine nastavnika koje su se pokazale važnim čimbenikom u uspješnosti izvođenja nastave. Važno je istaknuti suvremene kompetencije nastavnika i naglasiti tendencije suvremene pedagoške teorije i prakse usmjeravanja nastave na učenika, poticajnog pristupa, konstruktivističkoga pristupa, razvoja aktivnoga učenja i odmaka od višestoljetnoga zastoja u metodičkim postavkama nastave koja učenike čini pasivnim sudionicima. Potrebno je napraviti odmak od nastavnoga procesa usmjerenoga na frontalnu nastavu, ex cathedra poučavanje te nedostatak korištenja suvremenih metoda rada s učenicima, a sve kao rezultat nedostataka kompetencija i osobina potrebnih za razvoj u suvremenoga i uspješnoga nastavnika.

Ključne riječi: *aktivno učenje, kompetencije, komunikacija, nastavnik, osobine, suvremena nastava*

UVOD

Život i djelo nastavnika¹ i nastavnički poziv uvijek su isprepleteni i dinamični. Nastavnik se svakodnevno susreće s teškim zadatkom upravljanja i vođenja svojega razreda. Uspješno je upravljanje razredom jedan od početnih, ali i najtežih koraka na putu prema uspješnom ostvarenju nastavnoga procesa. Nastavnici često govore o *preživljavanju* nastavnih sati u nekim razredima bez da se zapitaju što je uzrok tomu. Neki jednostavno krive svoj nastavni predmet za koji tvrde da je dosadan, neki nedostatak uvjeta za rad ili mnoge druge čimbenike. Možda postoje neki vanjski čimbenici koji utječu na nekvalitetnu nastavu, no svaka promjena treba krenuti iznutra te bi svaki nastavnik prvo trebao krenuti od sebe i rada na sebi. Počevši s podizanjem svijesti o vlastitim mogućnostima i kompetencijama, doći će do uviđanja prostora za napredak što će svakako u dužem ili kraćem vremenu donijeti rezultate koji će nastavu činiti kvalitetnijom.

Cilj je ovoga rada ukazati upravo na ono što svatko može postići krenuvši od sebe. Važno je pokazati ulogu koju svaki nastavnik ima u životu svakoga djeteta time što sudjeluje u njegovu odgoju, svjesno i (ili) nesvjesno, u svakodnevnim interakcijama koje se u nastavi ne mogu izbjeći. Svaki nastavnik treba ustrajati na stalnome usavršavanju kompetencija za rad s učenicima. Kompetencije i osobine prikazane u ovome radu samo su dio onoga što se može postići kako bi nastava pratila suvremenu znanost i potrebe učenika te bila usmjerena na učenike u aktivnome procesu komunikacije i učenja.

NASTAVNIK KAO ODGAJATELJ

Budući da je škola i odgojna i obrazovna ustanova, svaki nastavnik ima (moralnu) odgovornost aktivno i (in)direktno sudjelovati u odgoju svojih učenika. Bognar (2001, 45) navodi kako se odgoj i obrazovanje „ostvaruju u okviru jedinstvenog odgojno-obrazovnog procesa pa se međusobno isprepleću”; iz čega se može zaključiti kako je nemoguće promatrati rad nastavnika bez jednoga i drugoga aspekta.

Različiti nastavnici ostvaruju svoju ulogu različitim stilovima odgoja. Ti se stilovi ne razlikuju od roditeljskih stilova te uvelike ovise o osobinama nastavnika. Raboteg-Šarić, Sakoman i Brajša-Žganec (2002, 240) navode četiri stila odgoja (roditeljstva) proizašla iz dviju dimenzija, od kojih se prva odnosi na emocionalnu toplinu i razumijevanje, a druga na roditeljski nadzor i zahtjeve. Ovakvu podjelu stilova opisuju te analiziraju i mnogi drugi autori (Berk, 2015; Brković, 2009; Čudina-Obradović i Obradović, 2006; Hrupelj, Miljković i sur., 2000; Ljubetić 2007; Vasta, Hait i Miller, 1998) te analizom literature proizlaze glavna obilježja stilova: Prvi je stil *autoritaran*: obilježava ga puno zahtjeva i restriktivno ponašanje, naređivanje, kritiziranje, nedostatak topline i osjećaja. Mišljenje djeteta vrlo se rijetko sluša

¹ U kontekstu cijeloga rada nastavnikom se smatraju sve osobe koje izvode nastavu – učitelji, nastavnici i profesori te se odnosi na muške i ženske osobe.

i prihvaća, prisutno je invazivno zadiranje u djetetovu privatnost i individualnost. Drugi je stil *permissivni*: u većem je broju obilježja suprotan autoritarnom; topao je i prihvaćajući, no označava ga odsustvo granica. Odgajatelj ima malo zahtjeva ili ih uopće nema, a djetetu je prepušteno donositi mnogo odluka pa i neke za koje nije psihofizički ni emocionalno spremno. Treći je stil *autoritativni*: on je kombinacija prethodna dva, pomalo ekstremna stila. Ponašanje odgajatelja restriktivno je, ali puno odgovornosti; djetetu je pruženo mnogo topline i empatije. Potrebe se djeteta uvažavaju, dok mu je autonomija usklađena s psihofizičkom spremnosti. Zahtjevi su razumni i realni te poticajni. Četvrti je stil *indiferentan*: on je posebna krajnost; u njemu se očituje nedostatak pažnje, zanimanja, osjećaja, ali i nedostatak ograničenja. Obilježava ga odgajateljeva ravnodušnost i nezanimanje. Vujčić (2013) zaključuje kako je demokratski stil najbolji za pedagoški rad odgojitelja, a on se temelji na dogovoru, diskusiji te vodi koji omogućuje raspravljanje o zadacima. Pažur i Kovač (2019, 39) analizirajući velik broj autora zaključuju da je glavna karakteristika demokratskog stila podjela odgovornosti i uključivanje više osoba u procese vođenja; ali je uz to važno i stvoriti (demokratsko) školsko ozračje koje će se razvijati demokratski (Domović, 2004). Uz ozračje, Badiou (2012) navodi da bi škola trebala biti ostvarena kao prostor demokratskog života i učenja te će tako nadići (postavljena) ograničenja i napraviti korak prema *idealu suradničke demokracije*.

KONSTRUKTIVIZAM

Konstruktivistička teorija didaktici pruža poimanje učenja kao samostalnog i samoaktivnog procesa, gdje je nastava konstrukcija stvarnoga okruženja i života te se odvija u interakciji s okruženjem (Jukić, 2013), a time se potiče kolektivno učenje. Takav proces stvara angažirane učenike u nastavi, a posebno u suradničkim aktivnostima. Pogreške postaju sastavnim dijelom nastave te se *preferira formativno ocjenjivanje učenika* (isto, 247). Târziu (2017) socijalne i kulturološke kontekste smatra puno važnijima nego što su bili nekad prije. Prichard i Woollard (2010, 48) navode osnovna obilježja konstruktivističkoga pristupa u nastavi: razlozi učenja jasni su učenicima, učenici osjećaju kontrolu nad učenjem, gradivo se veže na prijašnja iskustva, učenici su aktivno uključeni u procese, kurikulum se temelji na učeničkim iskustvima, važan je dijalog i emocionalno stanje učenika i važno je povezivanje sadržaja sa stvarnim životnim situacijama.

Topolovčan, Rajić i Matijević (2017, 103) uočavaju vezu konstruktivizma s mnogim reformskim pedagogijama te navode: „Svima je zajedničko da se traži više samostalnih aktivnosti učenika (više učenja)... manje predavanja i poučavanja.” Nastavnici stvaraju nastavu usmjerenu na učenika, podupiru učenika te usmjeravaju proces učenja, što ih potiče na samostalno stjecanje znanja i primjenu dubljega pristupa učenju (Postareff, Lindblom-Ylänne i Nevgi, 2007).

NASTAVNIK I RAZREDNO OZRAČJE

Glasser (1999, 36-39) navodi šest uvjeta za kvalitetan rad u školi; prvi se od tih uvjeta odnosi na razredno ozračje: ono treba biti *ugodno i poticajno*, a postiže se **prijateljstvom** nastavnika i učenika. Važno je i povjerenje kako bi svi znali da im drugi žele samo dobro. Povjerenje i prijateljstvo može se graditi poticanjem na razgovor u svakoj situaciji, dok prisile treba strogo izbjegavati. Ova pravila također objašnjavaju i što nam kvalitetan rad nudi: on je uvijek ugodan te pruža zadovoljstvo kada svi vide kako rade nešto korisno. On se nikada ne može postići destruktivnim postupcima te učenici trebaju misliti (znati) da su nastavnici na njihovoj strani. Jurčić (2012) navodi četiri skupine koje determiniraju razredno ozračje, a to su: nastavnikova potpora, opterećenje učenika nastavom (uključuje i nastavnika, broj sati, roditelje, uvjete u školi i obitelji i sl.), razredna kohezija i strah od školskoga neuspjeha.

Bognar (2001) uviđa kako su škole koje se opredjeljuju za razrednog nastavnika umjesto više predmetnih više orijentirane na **odgoj**. Za primjer navodi Waldorfske škole gdje jedan nastavnik izvodi nastavu svih predmeta u svih osam godina; nizozemske škole gdje se nastavnici izmjenjuju svake godine te svaki izvodi sve predmete u cijeloj godini.

Cowley (2006, 49) navodi mnoge tehnike kojima se može uspostaviti i zadržati kontrola: „Pričekajte da se svi stišaju. Uvijek budite ljubazni. Izbjegavajte sukobe. Reagirajte razumom, a ne srcem. Koristite oštar pogled. Koristite neverbalne znakove. ... Naučite kada biti fleksibilni. Postavite granice. Postavite ciljeve.” Sve su ovo upute koje nastavnici više-manje poznaju, no o njima je potrebno konstantno promišljati te ih dosljedno i koristiti u svojem razredu što će svakako pridonijeti uspješnijem upravljanju. Božić (2015) smatra kako je za pozitivno ozračje u razredu jako bitna motivacija učenika, a ona ovisi o odnosu nastavnika i učenika. Takav odnos temelji se na međusobnom poštovanju i razumijevanju te na uvažavanju i poticanju. Autorica (isto, 95, 99) provodi istraživanje o razlikama između stvarnoga i poželjnoga razrednoga ozračja ispitujući učenike. Zaključak je autorice kako postoje statistički značajne razlike u procjeni svih dimenzija stvarnoga i poželjnoga razrednoga ozračja kod učenika svih razreda. Posebice je velika razlika kod učenika četvrtih razreda, prema čemu autorica zaključuje da postavljaju visoka (nerealna) očekivanja te idealizirano gledaju na razrednu zajednicu. Te su razlike ipak u višim razredima umjerenije, što znači da učenici počinju realnije shvaćati stanje i svoja očekivanja postavljaju umjerenije. Ovakav zaključak daje nam sliku o tome da učenici imaju potrebe za više uključenosti, angažiranosti te nedostatak potpore, jasnih pravila i reda.

KOMPETENCIJE NASTAVNIKA

Učenici prepoznaju ponašanje nastavnika i osjećaju da nisu *lažni* te da mu želi omogućiti dobar razvoj što mu pobuđuje želju za učenjem (Juul, 2013). Također važno je poznavati stilove učenja, a to znanje nastavniku nudi strategije za uspješnije pretpostavljanje što motivira učenike i time postižu veću uspjeh učenja (Sunko, 2008).

Nastavnik u suvremenoj školi treba neprestano tragati za boljim načinima rada te tražiti o tome mišljenje svojih učenika; treba sve manje slijediti ustaljene koncepcije i sve se više kritički odnositi prema sadašnjima. Kako bi nastavnička struka mogla biti *redefinirana* potreban je visoki stupanj *profesionalizacije* (Sučević, Cvjetičanin i Sakač, 2011). Glasser (2001) navodi da se umjesto velikih napora za učenje nepotrebnih činjenica koje se rijetko upotrebljavaju izvan škole, obrazovanje treba okrenuti primjeni i unaprjeđenju znanja. Uz sve nastavničke kompetencije, ključno je i sudjelovanje učenika (Tot, 2010) jer i oni razvijaju svoje kompetencije upravljanjem vlastitim učenjem. Autorica navodi i važne vještine suvremenog nastavnika i učenika, a one su: vještine komuniciranja, sposobnost za samostalno učenje, društvenost, sposobnost timskoga rada, prilagodbe novim okolnostima, promišljanje, pretraživanje i vrednovanje informacija. Nastavnik bi trebao imati *profesionalni identitet* (Coldron i Smith, 1999), a njegov je sustav kompleksan, multidimenzionalan i dinamičan. Izgradnja kompetencija učenika u velikoj mjeri ovisi o profesionalnim i osobnim kompetencijama nastavnika (Novak, 2014).

PEDAGOŠKE KOMPETENCIJE

Pedagoške su kompetencije temelj rada svakoga nastavnika, bez njih nije moguće raditi ovaj posao. Jurčić (2014, 78) smatra da su nastavnikove sposobnosti „utemeljene na usvojenom znanju, iskustvu i skrivenom talentu, a rezultiraju nastavnim umijećem u planiranju, organizaciji, kontroli, vođenju i vrednovanju odgojno-obrazovnog procesa, na razini kreativnosti (stvaranje novih ideja, pristupa, aktivnosti) i na razini inovativnosti (primjeni kreativnih ideja)”. Nadalje, Jurčić (2012, 181) određuje nastavnikovu potporu u šest elemenata: prihvaća i poštuje učenikovu posebnost, međusobne probleme rješava smireno i strpljivo, stvara trajni prostor za međusobno poštovanje, daje optimistične poruke, daje poticajne i ohrabrujuće komentare te učenike usmjerava na odgovorno ponašanje. Vrkić Dimić (2013, 58) zaključuje da kompetencije predstavljaju *dinamičan fenomen* te da je potrebno razmišljati o kompetencijama 21. stoljeća u socijalnom, materijalnom i vremenskom kontekstu. Kombiniranje različitih metoda i strategija u radu vode povećanju kvalitete znanja. Važno je postići **aktivno poučavanje** maksimalnom interakcijom učenika i nastavnika, ali i učenika i sadržaja (Morgan, Whorton i Gunsalus, 2000). Previšić (2013) kao pedagoške kompetencije navodi socijalnu i profesionalnu kompetenciju. Brust Nemet (2013) u svojem je istraživanju pedagoške kompetencije nastavnika u područjima metodologije izgradnje kurikula, organiziranja te vođenja-odgojno obrazovnoga procesa došla do zaključka da su nastavnici pedagoški kompetentni u promatranim područjima. Istaknula je važnost unutarnje i vanjske motivacije kao važan korak u stvaranju pozitivnoga stava prema nastavi i nastavniku što direktno utječe i na kvalitetu nastavnoga procesa. U zaključku stoji: „Ako učitelji tijekom nastavnog sata upotrebljavaju mnogo različitih nastavnih metoda, socijalnih oblika rada, nastavnih sredstava i pomagala te tijekom nastavnog sata individualno pristupaju učenicima, tada će i učenici biti dodatno motivirani za rad. Potrebno je cjeloživotno osposobljavanje nastavnika kako bi u svome radu koristili što više suvremenih nastavnih strategija koje bi

poboljšale razinu aktivnosti i komunikacije između učenika i nastavnika” (isto, 90). Ovaj je zaključak presjek velikoga dijela kompetencija i osobina koje čine kvalitetnoga nastavnika.

KOMUNIKACIJSKA KOMPETENCIJA

Komunikacija se odvija neprekidno i prisutna je tijekom cijele nastave. Nemoguće ju je izbjeći te se stoga može sa sigurnošću reći kako je jedan od najvažnijih aspekata nastave i djelovanja nastavnika. Bakić-Tomić, Dvorski i Kirinić (2015, 159) nude definiciju komunikacijske kompetencije: „Sposobnost da se poruku prilagodi interakciji i kontekstu sugovornika i okruženja, dok se povratnu informaciju koristi kao informaciju o (ne)uspješnoj adaptaciji”. Tatković, Diković i Tatković (2016, 140) u svojim zaključnim razmatranjima navode kako razvoj komunikacijske kompetencije podrazumijeva i „... kako rješavati probleme i donositi odluke te izići iz problemskih situacija bez sukoba, mržnje, ljutnje, osjećaja nemoći i neuspjeha; kako socijalne interakcije učiniti plodonosnijima i učinkovitijima; kako graditi klimu u kojoj će se svi osjećati ugodnije i sretnije”. Sve to doprinosi povećanju uspjeha u učenju te uspješnom ovladavanju svakodnevnih situacija u razredu. Autorice također objašnjavaju čemu sve pridonosi uspješan razvoj komunikacijske kompetencije, a to su promjena i nadogradnja individualnih vrijednosti te ponašanje i djelovanje na drugačiji kvalitetniji način u međuljudskim odnosima. Ovo su važne osobine koje svaki nastavnik treba posjedovati te raditi na njihovu usavršavanju.

Zrilić (2010) navodi **aktivno slušanje** kao izvrstan način povezivanja sudionika u komunikaciji jer su oba aktivna, te navodi neke postupke koje treba izbjegavati: „prekidanje učenika dok govori, suprotstavljati se njegovu mišljenju kritiziranjem i predavanjem o temi o kojoj se govori, raditi nešto drugo (listati imenik, čitati...)” (isto, 236). Važan je zaključak proizašao iz aktivnoga slušanja – „Znati slušati sebe, svoje učenike i razred razumijevanjem dinamike skupine, kvalificira profesionalca koji razmišlja i smišljeno priopćuje znanje i pritom uspijeva u praksi primijeniti ili eksperimentirati s učenicima empatično ponašanje” (isto, 236). O aktivnom slušanju piše i Spajić-Vrkaš (2014) koja ga smješta među komponente gdje je *zastupanje osobnoga stava* jedna, a druga *promicanje komunikacijskih vještine*. Bez ovih se komponenata ne može razvijati demokratsko ozračje.

Treba istaknuti i važnost neverbalne komunikacije u nastavi. Važno je da nastavnik prepozna te ispravno interpretira neverbalne znakove koje mu šalju njegovi učenici (Howe, 2002), tako nastavnik dobiva povratnu informaciju o sadržaju koji predaje.

STIL I TAKT NASTAVNIKA

Jukić (2010, 297) obrađujući fenomen kreativnosti donosi zanimljiv koncept metodičkoga stila nastavnika u službi poticanja kreativnosti. Autorica njegove sastavnice dijeli u šest skupina. Prva je „primjena nastavnih strategija, metoda, sredstava, postupaka i socijalnih

oblika koji potiču aktivnost učenika, istraživanje, kritičko mišljenje, odlučivanje, samostalnost u radu, međusobnu komunikaciju”; druga se odnosi na to da prema idejama i inicijativama učenika nastavnik treba biti otvoren; treća se odnosi na komunikacijski aspekt gdje je važno poznavanje i primjena pravila; četvrta je sastavnica demokratski stil vođenja razreda; peta je sastavnica *kreativno ozračje* koje se postiže stvaranjem prijateljstva i bliskosti; i šesta je sastavnica preferencija ipsativnog pristupa mjeranju postignuća.

Milenović (2013) objašnjava koncept *Laissez-faire* stila vođenja razreda gdje je nastavnikova uloga minimalna, a učenici su u potpunosti uključeni u sve što se radi. Ovdje je velika odgovornost na učeniku. Također, autor naglašava kako ovaj stil nije primjeren inkluzivnoj nastavi, u kojoj nastavnik treba biti u potpunosti uključen u sve aktivnosti.

Šimić Šašić i Sorić (2009, 976) navode **entuzijazam** kao jednu od karakteristika stila nastavnika. Po njemu se može procijeniti uključenost i uzbuđenje tijekom poučavanja. Ta osobina (varijabla) „vezuje se uz sposobnost kreiranja i prilagođavanja strategija poučavanja, a često se razmatra zajedno s tzv. profesionalnosti nastavnika, odnosno njegovom orijentiranošću na zadatak poučavanja”. Suzić (2008) ističe ulogu **emocija** u nastavi te navodi kako je potrebno potaknuti pozitivne emocije kod učenika što će voditi većemu stupnju ustrajnosti u učenju, a to doprinosi većemu uspjehu. Negativne emocije treba izbjegavati jer vode odstajanju i nižem samovrednovanju učenika.

Pitanje **takta** još je jedan aspekt koji obrađuje Jukić (2010), a ističe važnost odmaka od *društvenog autizma* u kontaktu s učenicima. „Takt se u nastavi odnosi na suosjećanje, jačanje, ohrabrivanje, opominjanje, poticanje socijalne hrabrosti, izražavanje zabrinutosti za drugoga, povjerenje u donošenje odluka drugoga, načine pružanja suglasnosti, ali i neodobravanja, kritiziranja i osuđivanja, no uvijek uz izraženu spremnost za pomaganjem” (isto, 299).

NASTAVNA UMIJEĆA

Nastavna umijeća nastavnika ono su što mu pruža mogućnost vođenja nastave. Kyriacou (1995) navodi tri elementa nastavnih umijeća: prvi je *znanje*, a odnosi se na poznavanje predmeta, učenika, kurikula, metoda te samospoznaju. Drugi je element *odlučivanje*, a odnosi se na razmišljanja i odluke o postizanju predviđenih rezultata prije, tijekom i nakon nastave. Treći je element *radnje* koje nastavnik poduzima kako bi potaknuo učenike na učenje. Autor također donosi popis sedam nastavnih umijeća za uspješnu nastavu (isto, 19-20): *planiranje i priprema* (ciljeva i rezultata), *izvedba nastavnog sata* (uključivanje učenika i kvaliteta pouke), *vođenje i tijek nastavnog sata* (aktivnosti za održavanje pozornosti, zanimanja i sudjelovanja), *razredni ugođaj* (održavanje motivacije i pozitivnih odnosa), *disciplina, ocjenjivanje učeničkog napretka* (formativno i sumativno) te *osvrt i prosudba vlastitog rada*.

Rad u razredu potrebno je dovesti u ravnotežu te Meyer (2005, 166-167) prikazuje zadatke koje je potrebno izvršiti kako bi se postigla uravnoteženost. Ovi elementi podijeljeni su u tri grupe i uokvireni *pripremljenom okolinom*. Prva grupa nazvana *vođenje* sastoji se od

jasnog strukturiranja, stvarnog vremena učenja i transparentnosti očekivanih postignuća. Ova grupa služi za uravnoteženje usmjeravanja i slobode. Druga je grupa *poticanje* i sastoji se od poticajnog ozračja, individualnog poticanja i inteligentnog vježbanja. Ova grupa uravnotežuje učenje. Treća je grupa *orijentiranje* i sastoji se od uspostavljanja smisla komunikacijom, jasnoće sadržaja i raznolikosti metoda. Ovom se grupom usklađuju odluke o ciljevima, sadržajima i metodama.

Slunjski (2018) pojašnjava koncept *pedagoškoga vođenja*: „Pedagoški vođe promiču kulturu kolegijalnosti, suradnje, podrške i povjerenja” (isto, 91). Pedagoško vođenje dovodi do razvoja povezanost, kompetentnosti i autonomije djece. Ono se može ostvariti i izgradnjom odnosa s djecom te demokratizacijom odgojno-obrazovnog sustava. Autorica također navodi kako pedagoško vođenje može biti ostvareno i kao poticanje aktivnoga i samoregularajućega učenja.

ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Odgoj u razredu ne razlikuje se bitno od odgoja kod kuće u kontekstu stila odgoja. I nastavnik i roditelj odgajaju isto dijete te ga trebaju i usmjeravati istim vrijednostima. Te vrijednosti trebaju biti usmjeravajuće za dijete kako bi ono što više upoznalo sebe, odnosno svoje mogućnosti i vrijednosti. U stilu vođenja treba težiti autoritativnom, koji je kombinacija različitih postupaka kojim se uz potporu, empatiju i zadovoljenje potreba trebaju postaviti i jasne granice te sustav vrijednosti i odgovornosti. Ovakav će odnos odgoja dijete odvesti na ispravan put te ga pripremiti za samostalan život te ponašanje u skladu sa socijalnim normama. Ovi će postupci uvelike pridonijeti i uspješnijem učenju u razrednom ozračju. Pozitivan je odnos roditelja i djeteta jednak pozitivnome odnosu nastavnika i učenika. Kvalitetnim radom nastavnik gradi svoj autoritet čime direktno raste i kvaliteta učenja u razredu. Razredni nastavnik velika je prednost ispred predmetnih jer ima više uvida u stanje i potrebe svojih učenika te može ostvariti puno bolju emocionalnu povezanost. Razvitak komunikacijske kompetencije kojom bi se postigla uspješna komunikacija, a s njome i poboljšani odnosi važan je aspekt na kojemu svaki nastavnik treba predano raditi. Svaki bi nastavnik trebao aktivno i ustrajno raditi na razvitku svojih profesionalnih kompetencija.

Atmosfera koja vlada u razredu često je rezultat stila nastavnika koji ga vodi te bi o njemu valjalo voditi računa. Stil mora biti poticajan te u njega treba uključiti emocije i entuzijazam. Ne treba se bojati pokazivati svoje emocije u razredu razmišljajući kako su one slabost, već ih treba razvijati u pozitivnom ozračju. Kako bi mogao raditi na sebi, nastavnik treba znati koja mu umijeća trebaju za to. Kako bi mogao kvalitetno isplanirati svoju nastavu, ali i kasnije kritički promisliti o njoj, potrebno je svakome nastavniku vrijeme i trud za postizanje samospoznaje koja će dovesti do poboljšanih aktivnosti u razredu te samim time kvalitetniji rad i odnos s učenicima. Reformske pedagogije i konstruktivizam nude nam brojna rješenja za poboljšanje odgojno-obrazovnog rada te od njih ne treba bježati, već ih s velikom spremnošću na promjene proučavati i primjenjivati u radu u razredu.

Upravljanje razredom svakodnevni je posao i zvanje svakog nastavnika. U stalnome dotiru s učenicima potrebno je održati ravnotežu, pozitivno ozračje i dobru disciplinu. Ova disciplina ne smije biti nametnuta već razrađena uspješnim upravljanjem svim odgojnim i obrazovnim elementima nastavnoga procesa. Nastavnik, počevši uvijek od sebe, treba prvenstveno biti svjestan svojih (ne)znanja, (ne)mogućnosti, kompetencija i (ne)umijeća te prihvatiti činjenicu da *rad na sebi* nikada ne završava već se samo nadograđuje i nadopunjuje. Radom na poboljšanju svojih kompetencija, počevši od pedagoških i komunikacijskih, izaći će na vidjelo prostor za napredak. Taj prostor treba ustrajno nadopunjavati novim znanjima, sposobnostima i vještinama.

Kritičko promišljanje o sebi i svojoj nastavi ključan je čimbenik na putu prema uspješnome upravljanju razredom. Ono se ne može postići na silu, već time da učenicima pokažemo svojim kompetencijama, stilom, taktom, demokratičnošću, razumijevanjem i objedinjenim umijećima da su poželjni, da ih razumijemo i prihvaćamo te samim time i potičemo. Kada učenik osjeti da je u središtu aktivnosti te da su njegove potrebe ispunjene, a ne zanemarene; da je nastavni proces okrenut u njegovu korist, uspješno upravljanje razredom biti će lak zadatak jer je stvoren iznutra prema van, jedino kako može i biti.

BIBLIOGRAFIJA

- Badiou, A. (2012). *The Rebirth of History*. London and New York: Verso.
- Bakić-Tomić, Lj., Dvorski, J. Kirinić, A. (2015). Elements of teacher communication competence: An examination of skills and knowledge to communicate. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 1(2), 157-166.
- Berk, L. E. (2015). *Dječja razvojna psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Bognar, L. (2001). *Metodika odgoja*. Osijek: Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku.
- Božić, B. (2015). Stvarno i poželjno razredno ozračje u osnovnoj školi. *Život i škola, LXI* (1), 93-100. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/152311> (13. 4. 2019.)
- Brković, I. (2009). Fokus regulacije u ranoj odrasloj dobi i retrospektivni izvještaji o roditeljskom ponašanju. *Suvremena psihologija*, 12 (2), 297-306. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/82955> (11. 4. 2019.)
- Brust Nemet, M. (2013). Pedagoške kompetencije nastavnika u sukonstrukciji nastave. *Život i škola, LIX* (30), 79-93. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/131842> (20. 4. 2019.)
- Coldron, J., Smith, R. (1999). Active location in teacher's construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies. Vol. 31. 6.* 711 – 726.
- Cowley, S. (2006). *Tajne uspješnog rada u razredu*. Zagreb: Školska knjiga.
- Čudina-Obradović, M. i Obradović, J. (2006). *Psihologija braka i obitelji*. Zagreb: Golden marketing-Tehnika knjiga.
- Domović, V. (2004). *Školsko ozračje i učinkovitost škole*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Glasser, W. (1999). *Nastavnik u kvalitetnoj školi*. Zagreb: Educa.
- Glasser, W. (2001). *Svaki učenik može uspjeti*. Zagreb: Alinea.
- Howe, M. J. (2002). *Psihologija učenja: priručnik za nastavnike*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Hrupelj, J., Miljković, D. i sur. (2000). *Lijepo je biti roditelj*. Zagreb: CREATIVA.

- Juul, . (2013). Škola u infarktnom stanju. Zagreb: Znanje
- Jukić, R. (2010). Metodčki stil i takt nastavnika kao poticaj kreativnosti učenika. *Pedagojska istraživanja*, 7 (2), 291-303. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/118093> (26. 4. 2019.)
- Jukić, R. (2013). Konstruktivizam kao poveznica poučavanja sadržaja prirodnoznanstvenih i društvenih predmeta. *Pedagojska istraživanja*, 10 (2), 241-261. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/129671> (28. 4. 2019.)
- Jurčić, M. (2012). *Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja*. Zagreb: Recedo.
- Jurčić, M. (2014). Kompetentnost nastavnika – pedagoške i didaktičke dimenzije. *Pedagojska istraživanja*, 11 (1), 77-91. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/139572> (20. 4. 2019.)
- Kyriacou, C. (1995). *Temeljna nastavna umijeća*. Zagreb: Educa.
- Ljubetić, M. (2007). *Biti kompetentan roditelj*. Zagreb: Mali profesor.
- Meyer, H. (2005). Što je dobra nastava? Zagreb: Erudita.
- Milenović, Ž. (2011). Stil vodstva nastavnika inkluzivne nastave. *Život i škola*, LVII (25), 154-166. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/71649> (23. 4. 2019.)
- Morgan, R., Whorton j., i Gunsalus, C. (2000). A comparison of short term and long term retention: Lecture combined with discussion versus cooperative learning. *Journal of Instructional Psychology*, 27(1), 53-58.
- Novak, M. (2014). Kompetencije i usavršavanje nastavnika razredne nastave za izvođenje nastave glazbene kulture. U: I. Prskalo, J. Lozančić, Z. Braičić (ur.), *Suvremeni izazovi teorije i prakse*. Zagreb: Nastavnički fakultet
- Pažur, M. i Kovač, V. (2019). Demokratsko školsko vođenje: analiza dosadašnjih istraživanja i otvorena pitanja. *Metodčki ogleđi*, 26 (1), 33-60. Preuzeto s <https://doi.org/10.21464/mo.26.1.5> (3. 5. 2019.)
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S. i Nevgi, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 557-571.
- Previšić, V. (2013.) Pedagoške kompetencije u suvremenom kurikulumu. *Stručno znanstveni skup - Pedagoške kompetencije u suvremenom kurikulumu. 10. susret pedagoga Hrvatske*. Zadar.
- Prichard, A. i Woollard, J. (2010). *Psychology for the classroom: Constructivism and social learning*. London: Routledge
- Raboteg-Šarić, Z., Sakoman, S. i Brajša-Žganec, A. (2002). Stilovi roditeljskoga odgoja, slobodno vrijeme i rizično ponašanje mladih. *Društvena istraživanja*, 11 (2-3 (58-59)), 239-263. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/19687> (10. 4. 2019.)
- Târziu, G. (2017). Social Constructivism and Methodology of Science. *Synthesis philosophica*, 32 (2), 449-466. Preuzeto s <https://doi.org/10.21464/sp32212> (2. 5. 2019.)
- Tatković, N., Diković, M., Tatković, S. (2016). *Pedagoško-psihološki aspekti komunikacije*. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.
- Topolovčan, T., Rajić, V. i Matijević M. (2017). *Konstruktivistička nastava*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Nastavnički fakultet.
- Slunjski, E. (2018). *Izvan okvira 3, Vođenje: prema kulturi promjene*. Zagreb: Element.
- Spajić-Vrkaš, V. (2014). *Znam, razmišljam, sudjelujem: projekt. Novo doba ljudskih prava i demokracije u škola: eksperimentalna provedba kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja: istraživački izvještaj*. Zagreb: Mreža mladih Hrvatske
- Sučević, V., Cvjetičanin, S. i Sakač, M. (2011). Obrazovanje nastavnika i nastavnika u europskom konceptu kvalitete obrazovanja zasnovanom na kompetencijama. *Život i škola*, LVII (25), 11-22. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/71621> (20. 4. 2019.)

- Sunko, E. (2008). Pedagoške vrijednosti prepoznavanja stilova učenja. *Školski vjesnik*, 57, 3-4. 297-310.
- Suzić, N. (2008). Emocije i afektivni stilovi u nastavi. *Pedagogijska istraživanja*, 5 (2), 153-163. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/118194> (23. 4. 2019.)
- Šimić Šašić, S. i Sorić, I. (2010). Pridonose li osobne karakteristike nastavnika vrsti interakcije koju ostvaruju sa svojim učenicima?. *Društvena istraživanja*, 19 (6 (110)), 973-994. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/62621> (22. 4. 2019.)
- Tot, D. (2010). Učeničke kompetencije i suvremena nastava. *Odgojne znanosti*, 12 (1 (19)), 65-78. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/59600> (21. 4. 2019.)
- Vasta, R., Hait, M. M. i Miller S. A. (1998). *Dječja psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Vrkić Dimić, J. (2013). Kompetencije učenika i nastavnika za 21. stoljeće. *Acta Iadertina*, 10 (1), 49-60. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/190113> (22. 4. 2019.)
- Vujčić, V. (2013). *Opća pedagogija: Novi pristup znanosti o odgoju*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Zrilić, S. (2010). Kvaliteta komunikacije i socijalni odnosi u razredu. *Pedagogijska istraživanja*, 7 (2), 231-240. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/118096> (17. 4. 2019.)