

BRIŽNOST NASTAVNIKA IZ PERSPEKTIVE UČENIKA I NASTAVNIKA: IMPLIKACIJE ZA INICIJALNO OBRAZOVANJE NASTAVNIKA

Sanja Simel Pranjić

Filozofski fakultet, Sveučilište Josipa Jurja
Strossmayera u Osijeku, Hrvatska
ssimel@ffos.hr

Primljeno: 14. 5. 2021.

Hrvatski odgojno-obrazovni sustav se, kao i sustavi u drugim zemljama, u današnjem vremenu suočava s različitim izazovima – od porasta rizika u mentalnom zdravlju i vršnjačkog nasilja do nezadovoljstva učenika školom. U odgovaranju na te izazove potrebno je krenuti od kontekstualnih faktora, poput odnosa učenika i nastavnika. Budući da je brižan odnos nastavnika i učenika ključan preduvjet za cjeloviti razvoj učenika te njihov školski uspjeh, nužno je utvrditi prepreke koje mogu ugroziti razvoj takvog odnosa. U dosadašnjim istraživanjima uočeno je kako učenici i nastavnici u određenim uvjetima različito percipiraju i doživljavaju brižnost nastavnika, što može onemogućiti razvoj njihove bliskosti i povezanosti. Stoga, cilj ovoga rada je prikazati, analizirati i interpretirati razlike u viđenjima brižnog ponašanja nastavnika iz perspektive učenika i nastavnika. Dok nastavnici svoju brižnost najčešće shvaćaju u (profesionalnom) kontekstu podrške koju pružaju učenicima u procesu učenja, učenici ju pak shvaćaju u osobnijem kontekstu i osjećaju bliskosti s nastavnikom.

Ključne riječi: *brižnost, odgoj, odnos učenika i nastavnika, pedagogija odnosa*

1. Uvod

Misija hrvatskoga obrazovnog sustava je, prema još uvijek aktualnoj i važećoj *Strategiji obrazovanja, znanosti i tehnologije* (nadalje: *Strategija*) (MZOS, 2014, 23), na svim njegovim razinama »osigurati

kvalitetno obrazovanje dostupno svima pod jednakim uvjetima, u skladu sa sposobnostima svakoga korisnika sustava«. Pri tome je poseban naglasak stavljen na »prepoznavanje talenata i pružanje odgovarajuće podrške za osobni rast i razvoj svakog pojedinca« (MZOS, 2014, 30), u skladu s pozitivnim vrijednostima i ciljevima društvenoga razvoja. Drugim riječima, kvalitetno obrazovanje trebalo bi se temeljiti na pozitivnom i brižnom odnosu učenika i nastavnika. Iz tog razloga, ovaj se rad bavi upravo brižnim odnosom učenika i nastavnika.

Naime, cjeloviti razvoj učenika i njihova postignuća u okruženju za učenje ovise prije svega o kontekstualnim faktorima, poput odnosa učenika s nastavnikom (King i Chan, 2011; Garza, 2007). Da bi imao pozitivan utjecaj na učenike, taj bi odnos trebao biti blizak i podržavajući (Hattie, 2008; Hattie i Zierer, 2018; Baker *et al.*, 1997). Za njegov je razvoj presudna brižnost nastavnika (Noddings, 2005), koja se očituje u načinu na koji oni doživljavaju svoje učenike i kako se s njima povezuju (Owusu-Ansah i Kyei-Blankson, 2016). Prema tome, u slučaju pojave problema u školskom kontekstu primarno treba utvrditi kvalitetu odnosa nastavnika i učenika te utvrditi prepreke u njegovu ostvarivanju. Zanemarivanje ili ignoriranje ovakve odgojne uloge nastavnika u znanstvenom ali i u praktičnom kontekstu može imati ozbiljne posljedice.

U najnovijim rezultatima istraživanja o zdravstvenom ponašanju učenika¹ (Pavić Šimetin *et al.*, 2020) koje se provodi svake četiri godine, na međunarodnoj su razini, među ostalima, zamijećeni sljedeći trendovi: porast rizika u mentalnom zdravlju učenika, u opterećenju školom i smanjenje udjela učenika koji jako vole školu, te porast upotrebe digitalne tehnologije i nasilja vezanog uz njih (Pavić Šimetin *et al.*, 2020, 6). U kontekstu zadovoljstva školom, Hrvatska je na posljednjem mjestu od ukupno 45 zemalja, s najnižim postotkom učenika u dobi od 13 godina koji su se izjasnili da jako vole školu. Taj je trend vrlo zabrinjavajući, posebice ako se uzme u obzir da su hrvatski učenici prije četiri godine po tom pitanju bili na pretposljednem mjestu.

¹ Hrvatska je jedna od 45 država i regija članica međunarodne istraživačke mreže koje pod pokroviteljstvom Svjetske zdravstvene organizacije provode istraživanja u Europi i Sjevernoj Americi o zdravlju i ponašanju u vezi sa zdravljem školske djece te drugim brojnim čimbenicima koji utječu na zdravlje i dobrobit mladih ljudi (Health Behaviour in School Children, HBSC) (Pavić Šimetin *et al.*, 2020, 4).

Prema rezultatima istraživanja nastalih u okviru projekta *Potrebe, potencijali i problemi mladih u Hrvatskoj*, na uzorku od 2 000 mladih u dobi od 15 do 29 godina na nacionalnoj razini, vidljivo je kako je od 2004. do 2013. godine, između ostalog, porasla važnost lukavosti i snalažljivosti prilikom traženja zaposlenja, a smanjila se važnost visokog obrazovanja, poštenja, pravednosti i korektnosti u odnosu s drugima (Ilišin i Spajić-Vrkaš, 2015). Posebice je zabrinjavajući posljednji element – korektnost u odnosu s drugima, jer se također bilježi i porast učestalosti različitih oblika nasilja među učenicima. Zadravec (2014) navodi rezultate istraživanja na uzorku od 700 učenika osmog razreda i drugog razreda srednje škole na području Zagreba, Like i zapadne Slavonije, koji ukazuju da je među mladima najučestalije verbalno nasilje, iako je u manjoj mjeri prisutno i fizičko nasilje. Većina ispitanih učenika barem je jednom ogovarala drugu osobu ili je bila ogovarana, a potom po učestalosti slijedi vrijeđanje. Vrlo slični rezultati dobiveni su i u kasnijim istraživanjima u drugim županijama, poput Splitsko-dalmatinske, Šibensko-kninske i Dubrovačko-neretvanske (Reić Ercegovac, 2016). To potvrđuju i rezultati istraživanja na nacionalnoj razini iz kojih je vidljivo da su učenici u dobi od 13 godina barem jednom u prethodnih nekoliko mjeseci slali »zlobne instant poruke, objave, e-poštu ili tekstualne poruke« (Pavić Šimetin *et al.*, 2020, 9). Po tome je Hrvatska na visokom osmom mjestu od ukupno 45 zemalja, a na desetom je mjestu s obzirom na učenike u istoj dobi koji su prijavili maltretiranje svojih vršnjaka barem dva ili tri puta u prethodnih nekoliko mjeseci. I ranija su istraživanja potvrdila da uključenost djece i mladih u vršnjačko nasilje raste s dobi, odnosno da do porasta dolazi u višim razredima osnovne škole i nižim razredima srednje škole (Sušac *et al.*, 2016) te da se učestalost nasilnog ponašanja povećava ako se učenici u školi osjećaju odbačeno ili nesigurno (Buljan Flander *et al.*, 2007). Posebice je zabrinjavajuće to što velik broj učenika ne može samostalno dati niti jedan prijedlog kako bi oni, uz potporu školskog osoblja, mogli pridonijeti razvoju boljih odnosa u školi (Zadravec, 2014). Istraživanja pokazuju i trend porasta opterećenja školskim obvezama, i to naročito kod učenika u dobi od 13 i 15 godina. To može doprinijeti osjećaju stresa i smanjiti njihovu produktivnost te povećati mogućnosti za rizična ponašanja (Pavić Šimetin *et al.*, 2020). Ako se uz to u obzir uzme i podatak da učenici s porastom dobi sve manje vole školu, postavlja se pitanje

uspijeva li se u hrvatskom obrazovnom sustavu podržati učenika u njegovom razvoju, i to ne samo akademskom nego i u socijalnom i emocionalnom. Odnosno, temelji li se uistinu obrazovanje na pozitivnom i brižnom odnosu učenika i nastavnika?

Uvidom u domaću, ali i inozemnu literaturu o brižnom odnosu učenika i nastavnika uočeno je kako učenici i nastavnici u određenim uvjetima različito percipiraju i doživljavaju brižnost nastavnika što može onemogućiti razvoj njihove bliskosti i povezanosti. Stoga, cilj ovog rada je analizirati i interpretirati razlike u viđenjima brižnosti nastavnika iz perspektive učenika i nastavnika. Njegova je svrha proširivanje spoznaja o razumijevanju koncepta brižnosti, načinu njegova ostvarivanja i o njegovoj važnosti u odgojno-obrazovnom kontekstu, ali isto tako i o mogućim preprekama u njegovoj implementaciji.

2. Određenje koncepta brižnosti i važnost brižnog odnosa

S razvojem pedagogije odnosa, koja se pojavila kao svojevrsni treći pristup nakon nastave usmjerene na nastavnika i nastave usmjerene na učenika, fokus se stavlja na međusobni odnos nastavnika i učenika (Aspelin, 2014). Pri tome se polazi od antropološkog i filozofskog shvaćanja čovjeka kao relacijskog bića, koje ne postoji kao »ja« izvan odnosa s drugim ljudima (Noddings, 2005; 2012; Aspelin, 2014; Siodorkin, 2000). Odnos koji nastavnik inicira i razvija sa svojim učenicima primarno treba biti u funkciji podrške njihovom cjelovitom razvoju (Adams, 2018), odnosno, njihovoj samoaktualizaciji (Waghid, 2019). To će biti moguće ostvariti samo ako između učenika i nastavnika postoji uvažavanje, prihvaćanje i povjerenje, odnosno samo ako je taj odnos karakteriziran njihovom međusobnom *brižnošću*.

Koncept brižnosti proizašao je iz etike brige, koja se kao pristup u okviru filozofije morala pojavila 80-ih godina prošlog stoljeća te se također temelji na shvaćanju čovjeka kao relacijskog bića (Noddings, 2012). Prema Noddings (2005; 2012), u brižnom odnosu uvijek mora biti jedna osoba inicijator odnosa, koja svjesno i namjerno iskazuje svoju brižnost prema drugoj osobi (nastavnik) te mora postojati osoba koja je primatelj te brižnosti (učenik) i koja ju na sebi svojstven način uzvraća nastavniku (Noddings, 2005; 2012). Nastavnik svoju brižnost iskazuje kroz slušanje i uvažavanje stvarnih potreba svojih učenika te

kroz kontinuirano pronalaženje načina kako na njih najprimjerenije odgovoriti i na njima temeljiti daljnje ostvarivanje nastavnog procesa. Budući da zaista poznaje svoje učenike, nastavnik može uistinu razumjeti i interpretirati njihove raznolike emocije i što se točno nalazi u njihovoj pozadini, što mu značajno olakšava proces poučavanja. Hargreaves (2000) to naziva *emocionalnim razumijevanjem* i tvrdi kako je ono ključno za pozitivno razvijanje odnosa. Na taj način nastavnik preuzima i osobnu odgovornost za kvalitetu procesa učenja kod učenika (Noddings, 1984). Kada učenici osjete i dožive da su zaista su-kreatori nastavnog procesa, razvijaju osjećaj povjerenja u nastavnika i njegove postupke, što doprinosi i razvoju osjećaja bliskosti (Noddings, 2005; 2012). U takvom odnosu, nastavnici učenike doživljavaju kao subjekte u njihovom vlastitom procesu razvoja, koji se kontinuirano samoostvaruju. Sebe pak doživljavaju kao sudionike u tom inter-subjektivnom procesu, ali u isto su vrijeme svjesni svoje pedagoške odgovornosti (von Wright, prema Aspelin, 2014, 237). Razvijanjem takvog brižnog odnosa nastavnici stvaraju ozračje za učenje u kojemu se učenici osjećaju sigurno, prihvaćeno, poštovano i podržano, što je od iznimne važnosti za njihov uspjeh (Alder, 2002).

Naime, djeca već od rane dobi ne mogu efikasno učiti ako se ne osjećaju sigurnima u svom okruženju, odnosno ako to okruženje nije podržavajuće i brižno (Sims, 2014). Isto vrijedi i za djecu starije dobi, i to naročito osnovnoškolske dobi (Jeffrey *et al.*, 2013). Mladim je adolescentima posebno potrebna podrška i brižan odnos s nastavnikom jer se oni u toj dobi suočavaju s raznim izazovima, od tranzicije iz osnovnoškolskog u srednjoškolsko obrazovanje (Furrer i Skinner, 2003), potencijalno nezadovoljavajućih školskih postignuća, do nedostatka motivacije i angažiranosti u nastavi. Ujedno, u tom razdoblju učenici počinju oblikovati i svoj vrijednosni sustav i stavove koji će dugoročno utjecati na njihove životne izbore te će usmjeravati njihovo ponašanje (Owusu-Ansah i Kyei-Blankson, 2016). Iz tog je razloga važno da na nastavi mogu slobodno i neometano razmjenjivati svoja razmišljanja i stavove s drugima u njihovu okruženju te o njima otvoreno raspravljati. U skladu s tim, češće će doživljavati i ugodne emocije, koje će doprinijeti njihovoj sposobnosti učenja (Noddings, 2002). Slijedom toga, jačat će i njihov osjećaj pripadnosti školi (Baker *et al.*, 1997), što potenci-

jalno može umanjiti njihovu izloženost vršnjačkom nasilju ili sklonost rizičnom ponašanju (Buljan Flander *et al.*, 2007).

Dakle, iznimno je važno da nastavnici razvijaju brižan odnos s učenicima. No, u praksi se često događa da nastavnici sebe smatraju brižnima, no da se njihovi učenici s tim ne slažu. To pak ukazuje na to da nastavnici i učenici potencijalno različito percipiraju i doživljavaju međusobne odnose, brižnost i brižna ponašanja nastavnika (Bezinović i Ristić Dedić, 2004; Pavin *et al.*, 2005; Noddings, 2012; Garza *et al.*, 2009; Perry i Quaglia, 1997; Ransom, 2020).

3. Analiza brižnosti među učenicima i nastavnicima

3.1. Analiza brižnosti iz perspektive učenika

Učenici brižno ponašanje nastavnika doživljavaju i opisuju na različite načine, no ti bi se opisi okvirno mogli svrstati u dvije temeljne kategorije koje su im iznimno važne: *profesionalnu brižnost* i *osobnu brižnost* nastavnika (Schussler i Collins, 2006; Wentzel, 1999; Teven, 2001; Fereirra i Bosworth, 2001). Učenici iznimno cijene kada im nastavnici pružaju podršku u njihovom procesu učenja, odnosno kada čine sve što je u njihovoj moći da ih motiviraju i angažiraju u nastavi i procesu učenja, kroz primjerice interaktivnu nastavu, različite metode i oblike nastave te aktualizaciju nastavnog sadržaja. No, u isto vrijeme, potreban im je i osjećaj povezanosti i bliskosti s nastavnikom (Božić, 2015), odnosno da ih nastavnik ne doživljava samo u kontekstu znanja i vještina nego i da pokaže razumijevanje za njihove probleme (Bilić, 2000) te da bude dobro raspoložen, ugodan, opušten i ljubazan (Klapan, Zelenika i Šuta, 2016).

Profesionalna brižnost nastavnika može se pojasniti kao podrška učenicima u ostvarivanju ciljeva i željenih ishoda učenja. Ona obuhvaća sve postupke nastavnika čija je svrha pomoć učenicima u ostvarivanju kratkoročnih i dugoročnih ciljeva vezanih uz usvajanje sadržaja i razvijanje primjerenih vještina. Primjerice, nastavnici učenicima osiguravaju različite načine i mogućnosti postizanja uspjeha tako da nastavni proces i okruženje za učenje prilagođavaju njihovim interesima i potrebama, koristeći suvremene nastavne strategije i metode. Nadalje, učenici doživljavaju podršku kada su im nastavnici dostupni za

pojašnjavanje nejasnoća vezanih uz sadržaj i izvan redovne nastave, npr. prije ili poslije škole ili tijekom školskog odmora. Važno im je i da nastavnici postavljaju visoka očekivanja za njihova školska postignuća, ali i da im pomognu u njihovu dostizanju. To mogu činiti redovitim i konkretnim povratnim informacijama na njihova postignuća, ali i jasno izraženim i verbaliziranim povjerenjem i vjerom u njihov uspjeh čak i kada njihovi rezultati nisu obećavajući (Schussler i Collins, 2006; Ferreira i Bosworth, 2001; Prewett *et al.*, 2019). Hrvatski srednjoškolci takvu profesionalnu suradnju s nastavnicima smatraju vrlo vrijednom i potrebnom (Bilić, 2000; Božić, 2015), no često ju procjenjuju vrlo lošom, čak nedostatnom. Prema istraživanju Bezinović i Ristić Dedić (2004), manje od jedne trećine učenika srednjih škola iz četiri županije (Dubrovačko-neretvanske, Ličko-senjske, Primorsko-goranske i Istarske) izjasnilo se da u dovoljnoj mjeri raspravlja o nastavi i ispitivanju s nastavnicima, dok je njihova suradnja u vezi aktivnosti nevezanih uz nastavu i komunikacija izvan nastave »poražavajuće rijetka« (Bezinović i Ristić Dedić, 2004, 5). Jednako tako, rezultati njihova istraživanja pokazali su i da se nastava nedovoljno prilagođava interesima i potrebama učenika, s obzirom na učestalost njihovih iskustava s aktivnim i suradničkim učenjem. Raboteg-Šarić *et al.* (2009) istraživanjem na nacionalnom uzorku potvrđuju kako su učenici s porastom dobi (posebice u predmetnoj nastavi) manje zadovoljni školom te kako u njoj češće doživljavaju negativne osjećaje. Iako učenici prepoznaju i visoko vrednuju ovakvu profesionalnu brižnost nastavnika, čak i kada nisu zadovoljni njenom učestalošću, iznimno im je važno da dožive i njihovu *osobnu brižnost*.

Osobna brižnost nastavnika odnosi se prije svega na njihovo poznavanje učenika i izvan školskog konteksta, što im omogućuje da formiraju osobnije odnose s učenicima, tj. da se s njima povežu na više razina (Schussler i Collins, 2006) što će im olakšati ostvarivanje odgovarajuće socijalno-emocionalne podrške (Prewett *et al.*, 2019). Tek kada nastavnici uistinu poznaju učenike, po njihovom imenu i prezimenu, njihove interese, potrebe i afinitete i to u stvarnom životnom kontekstu, tada mogu bolje prepoznati i razumjeti njihove potencijale te pronaći najprimjerenije načine kako im pomoći u njihovu razvijanju. Time im iskazuju i svoje poštovanje i uvažavanje, jer ih uistinu moraju empatično slušati kako bi mogli razumjeti njihova iskustva i raz-

mišljanja te primjereno na njih odgovoriti (Ferreira i Bosworth, 2001; McCroskey, 1992). Pri tome, učenicima je važno da nastavnik bude svoj, opušten, ljubazan i dobrog raspoloženja (Klapan, Zelenika i Šuta, 2016), da *podijeli* dio sebe s njima, a to, između ostaloga, može učiniti kroz neposrednost u svom pristupu učenicima, odnosno kroz samootkrivanje (Sorensen, 1989; Henry i Thorsten, 2021). Kada nastavnici s učenicima u određenim (primjerenim) situacijama dijele i svoja vlastita životna iskustva i razmišljanja, koja mogu, ali i ne moraju biti vezana uz nastavni sadržaj, a koje učenici ne mogu na drugačiji način saznati (Sorensen, 1989), to pokazuje da im je stalo do bliskosti i povezanosti s njima (Cayanus *et al.*, 2009). Učenici se tada osjećaju viđenima i stvarnim osobama u tom odnosu te s nastavnicima mogu komunicirati otvoreno, u sigurnom i prijateljskom okruženju (Schussler i Collins, 2006; Perry i Quaglia, 1997).

Dakako da je učenicima važna podrška nastavnika u procesu učenja da bi bili uspješni, no oni prvo žele osjetiti da je nastavnicima uistinu stalo do njih kao osoba, kao pojedinaca sa svim njihovim prednostima i manama, i tek će im onda biti važna i škola, odnosno učenje (Valenzuela, 1999). Noddings (2012) to pojašnjava na primjeru: ako nastavnik matematike uoči i prepozna da pojedini učenici ne vole školu, a posebno njegov predmet, on im prije svega treba pristupiti s razumijevanjem, upoznati ih i povezati se s njima, kako bi s vremenom zadobio njihovo povjerenje te kako bi se učenici u tom odnosu osjećali sigurno i ugodno. Tek na takvim temeljima dalje mogu pristupiti rješavanju problema i izazova vezanih uz učenje matematike. Nastavnik bi u tom slučaju, barem privremeno, ispred svoje obrazovne uloge trebao staviti odgojnu ulogu. No, to od njega zahtijeva mnogo vremena i truda. Važnost osobne brižnosti nastavnika potvrđena je i u hrvatskom kontekstu. Odnosno, učenicima je bliskost i povezanost s njihovim nastavnicima također iznimno važna (Bilić, 2000; Božić, 2015; Bezinović i Ristić Dedić, 2005). No, prema istraživanju Bezinović i Ristić Dedić (2005), manje od 40 % hrvatskih srednjoškolaca smatra da im nastavnici u dovoljnoj mjeri izražavaju poštovanje i pažnju. Takvo nezadovoljstvo učenika javlja se već u višim razredima osnovne škole, kada učenici učenje percipiraju manje izazovnim i zabavnim te kada odnos nastavnika prema učenicima ocjenjuju nepovoljnijim nego mlađi učenici (Raboteg-Šarić, Šakić i Brajša-Žganec, 2009; Koludrović *et*

al., 2016). Navedeno može implicirati kako je moguće da »nastavnici nedostavno podržavaju učenike u njihovom procesu rasta i razvoja«, a kao posljedica se kod učenika može javiti »prečesti osjećaj nekompetentnosti za učenje i strahovi od škole, kao i nezadovoljstvo školom i nastavnicima« (Bezinović i Ristić Dedić, 2005, 11). Upravo u okviru osobne brižnosti najčešće dolazi do razilaženja i razlika u viđenjima brižnosti između nastavnika i učenika, jer neki nastavnici prioritet daju profesionalnoj brižnosti, smatrajući kako bliskost s učenicima može umanjiti njihovu profesionalnost (Ransom, 2020).

3.2. Analiza brižnosti iz perspektive nastavnika

Istraživanja ukazuju na to da su nastavnici većinom svjesni važnosti usmjeravanja na potrebe i interese učenika (Pavin *et al.*, 2005; Pavin, 2005), odnosno važnosti pozitivnih i bliskih odnosa s učenicima (Ljubetić i Kostović Vranješ, 2008) te da je poučavanje prije svega emocionalna praksa (Hargreaves, 2000). No, to se ne mora nužno odražavati i na njihovu praksu (Bezinović i Ristić Dedić, 2004; Garcia-Moya *et al.*, 2019; Ransom, 2020). Dok nastavnici i učenici općenito dijele viđenje važnosti profesionalne brižnosti nastavnika, razlike postoje u viđenjima njihove osobne brižnosti (Vogt, 2002; Ransom, 2020, Garcia-Moya *et al.*, 2019). Naime, iz perspektive učenika, pozitivni odnosi trebali bi biti temelj za učenje. Odnosno, profesionalna i osobna brižnost nastavnika trebale bi se promatrati nerazdvojivo jer sama profesionalna brižnost učenicima nije dovoljna. No, takvo viđenje nije uvijek slučaj i kod nastavnika. Viđenje brižnog odnosa iz njihove perspektive može se okvirno svrstati u tri kategorije – nastavnike koji bliske odnose smatraju sastavnim dijelom poučavanja i u tome se podudaraju s učenicima (Ljubetić i Kostović Vranješ, 2008; Garza *et al.*, 2014), nastavnike koji smatraju da su bliski odnosi s učenicima osobni izbor nastavnika te samim time odvojeni od profesionalne brižnosti (Pavin, 2005; Garcia-Moya *et al.*, 2019; Ransom, 2020), i one nastavnike koji odnosu s učenicima pristupaju u kontekstu standarda koji određuju njihovu profesionalnu ulogu (Garcia-Moya *et al.*, 2019). Iako su brojna istraživanja do sada potvrdila važnost brižnog odnosa, bliskosti i povezanosti za cjeloviti razvoj i školski uspjeh učenika (Posavec i Vlah, 2019), među pojedinim nastavnicima i dalje postoje sumnje u njihovu potrebu i na-

čin ostvarivanja (Ljubetić i Kostović Vranješ, 2008; Garcia-Moya *et al.*, 2019; Hargreaves, 2000). To je naročito vidljivo s obzirom na dob učenika, tj. u predmetnoj nastavi i u srednjoj školi (Pavin *et al.*, 2005; Pavin, 2005; Hargreaves, 2000). Iz tog razloga se u praksi mogu pronaći različiti pristupi i ponašanja nastavnika u odnosu s učenicima, a koji su rezultat njihovog vlastitog sustava vrijednosti i uvjerenja o odgoju.

Nastavnici koji smatraju da je razvijanje pozitivnog i bliskog odnosa s učenicima osobni izbor svakog nastavnika vide taj odnos kao neobvezni aspekt poučavanja i kao odvojen od procesa učenja kod učenika (Jeffrey *et al.*, 2013; Garcia-Moya *et al.*, 2019). Neki mu nastavnici daju veći prioritet, a neki manji ili gotovo nikakav, dok najveći prioritet daju poučavanju nastavnog sadržaja i ostvarivanju postavljenih ciljeva i ishoda učenja (Pavin *et al.*, 2005; Pavin, 2005). Moguće je i da neki nastavnici bliskim odnosima s učenicima pokušavaju nadomjestiti manjak svoje kompetentnosti, odnosno ako sumnjaju u svoje pedagoške kompetencije (Garcia-Moya *et al.*, 2019). Prema istraživanju koje su proveli Wehlage *et al.* (1989), mnogi nastavnici u srednjim školama vjeruju da bi se trebali socijalno i emocionalno distancirati od svojih učenika kako bi održali disciplinu na nastavi te da bi tom distancom kod učenika potaknuli neovisnost, odgovornost i zrelost. Međutim, Wehlage i suradnici (1989) ističu kako to nije u skladu s onim što je učenicima potrebno i što oni žele. Učenici smatraju da takva distanciranost može potencijalno povećati mogućnost pojavljivanja neprimjerenog ponašanja, a utječe i na njihovo cjelokupno školsko iskustvo. Novija istraživanja također potvrđuju da nastavnici u srednjim školama pokazuju tendenciju da veći prioritet daju upravo nastavnom sadržaju, intelektualnom razvoju učenika i poticanju njihove samostalnosti (Bezinović i Ristić Dedić, 2004), dok su nastavnici u osnovnim školama, posebice u razrednoj nastavi, više usmjereni na ostvarivanje odgojnih ciljeva (Pavin *et al.*, 2005), odnosno na bliskost i povezanost (Mayer Demetrulias, 1994; Hargreaves, 2000; Garcia-Moya *et al.*, 2019). Pavin *et al.* (2005) pojašnjavaju da te razlike mogu biti uvjetovane i različitim studijskim programima. Odnosno, moguće je da studenti razredne nastave imaju više iskustava s radioničkim aktivnostima od studenata predmetne nastave, što je utjecalo na formiranje njihovih stavova o poučavanju. Uz to, navode da se razlike u percepciji učiteljske/nastavničke uloge mogu objasniti i iskustvom nastavnika (duljinom radnog staža) ali i predmetnom

skupinom. Prema njihovom istraživanju, učitelji i nastavnici (posebice prirodne skupine predmeta) s više iskustva (radnog staža) važnijim smatraju usmjerenost na nastavni sadržaj, odnosno »prenošenje znanja učenicima na što kvalitetniji način te na osiguravanje da učenici nauče što više propisanog gradiva« (Pavin *et al.*, 2005, 119), dok nastavnici društveno-humanističkih predmeta i s manje iskustva važnijim smatraju razvijanje samopoštovanja učenika i njihove pozitivne slike o sebi.

Hargreaves (2000) pak ističe kako uzrok takvim razlikama ne mora biti samo u nastavniku, njegovim uvjerenjima i kompetencijama nego i u strukturalnim aspektima sustava obrazovanja. Naime, susreti nastavnika i učenika u predmetnoj nastavi vrlo su fragmentirani, što znači da zajedno provode mnogo manje vremena nego što je to slučaj u razrednoj nastavi, a to otežava njihovo međusobno upoznavanje. Uz reformu kurikuluma i određivanje standarda u vidu ishoda učenja, Hargreaves ističe da se predmetni nastavnici često osjećaju preopterećenima u procesu njihova dostizanja. Stoga, emocije mogu smatrati neželjenim smetnjama koje mogu ugroziti proces učenja na nastavi. Zbog svega toga postoji realna opasnost da odustanu od ulaganja vremena i truda u brižan odnos s učenicima te nastave s realizacijom nastave unatoč iskazanom nezadovoljstvu učenika i njihovim neostvarenim potrebama (Noddings, 2012; Jeffrey *et al.*, 2013). Ipak, i takvi nastavnici sebe i dalje mogu smatrati brižnima. No, njihovo viđenje često se ne podudara s viđenjem njihovih učenika.

Takvi nastavnici često rade savjesno i vrlo vrijedno kako bi pomogli svojim učenicima da ostvare željeni uspjeh te im se zbog toga pripisuje svojevrсна »moralna zasluga« za brižnost koju pokazuju (Noddings, 2012, 3). Može se učiniti da oni zaista poznaju potrebe svojih učenika te da u skladu s tim ostvaruju nastavni proces. No, takvi nastavnici često djeluju na temelju onoga što pretpostavljaju o potrebama svojih učenika, a ne na temelju njihovih stvarnih, izraženih potreba, jer su oni ti koji »znaju najbolje«, što je uvriježeno u mnogim kulturama (Noddings, 2012, 3). To može biti vrlo problematično jer dovodi do emocionalnog nerazumijevanja, tj. do toga da nastavnici pogrešno interpretiraju emocije i ponašanja učenika. To će pak ugroziti proces učenja kod učenika. Primjerice, učenici koji se mogu činiti neprijateljski raspoloženima zapravo mogu biti posramljeni zato što nešto nisu uspješni učiniti (Hargreaves, 2000). Ako nastavnik ne razumije što se nalazi

u pozadini njihovog ponašanja, odgovorit će reaktivno i neprimjereno. Iz toga se može zaključiti kako takvi nastavnici ne doživljaju učenike kao subjekte u vlastitom procesu razvoja i učenja, već kao objekte koji trebaju ostvariti njima izvanjski postavljene kriterije uspjeha. Drugim riječima, njihova viđenja odgoja i uvjerenja o odgojnoj ulozi nastavnika nerijetko su utemeljena u tradicionalnom viđenju odgoja u kojemu se učenike oblikuje prema svojevrsnom odgojnom idealu (Vukasović, 1990).

U slučaju da nastavnici u svom djelovanju i polaze od stvarnih, pojedinačnih potreba, interesa, iskustava i razmišljanja svojih učenika, to ne znači da im u isto vrijeme osiguravaju i potrebnu autonomiju u nastavnom procesu. Von Wright (prema Aspelin, 2014) objašnjava da nastavnicima takva saznanja o učenicima služe kako bi ih mogli »smjestiti« na svojoj imaginarnoj razvojnoj ljestvici, procijeniti gdje bi oni trebali biti te smisliti načine kako ih dovesti do tih unaprijed određenih, propisanih ciljeva. Ponovno, dakle, dolazi do objektivizacije učenika i do distanciranog odnosa, što onemogućuje razvoj bliskosti i povezanosti s nastavnikom. Takva brižnost, koja je usmjerena samo na izvršavanje institucionalnih prioriteta, odnosno na tehničke aspekte procesa poučavanja i učenja kao što je realizacija kurikuluma i ciljeva kroz različite nastavne strategije (Rolon-Dow, prema Ransom, 2020), opisuje se kao umjetna brižnost (Maulucci, 2009).

Kod nastavnika koji svoju ulogu promišljaju primarno u kontekstu profesionalnosti i profesionalnih standarda, blizak odnos s učenicima kao standard efikasne nastave ima vrlo dvojbenu status, posebice kad se usporedi sa školskom izvrsnošću i održavanjem discipline u učionici. Drugim riječima, naglašavanjem izvanjski postavljenih standarda, granica i pravila ponašanja takvi nastavnici ograničavaju ili koče razvoj bliskih odnosa, koje smatraju neprimjerenim za njihov formalni odnos s učenicima (Garcia-Moya *et al.*, 2019; Hargreaves, 2002). Jedno od mogućih objašnjenja za takvo ponašanje nastavnika jest njihovo razumijevanje koncepta brižnosti i kako se ono uklapa u njihovu sliku o sebi kao nastavnika (Vogt, 2002; Pavin *et al.*, 2005), ali također i svijest o potencijalnim rizicima bliskosti i povezanosti s učenicima za mentalno zdravlje nastavnika i sam proces učenja kod učenika (Garcia-Moya *et al.*, 2019).

Prema Vogt (2002), viđenje brižnosti iz perspektive nastavnika može se predočiti na kontinuumu. S jedne strane nalazi se viđenje brižnosti koje neki nastavnici poistovjećuju s majčinstvom, potom s roditeljstvom, »tetošenjem« učenika, brigom za fizičku dobrobit djece te, s druge strane, s razvojem odnosa i shvaćanjem brižnosti kao predanosti poučavanju i učenju, odnosno integralnim dijelom profesionalnog identiteta nastavnika. Upravo oni nastavnici koji brižnost poistovjećuju s majčinstvom ili roditeljstvom doživljavaju ju »nepotrebnim tetošenjem učenika«, čak štetnim za njihovu profesionalnost, jer to trebaju činiti njihovi roditelji, a ne oni kao nastavnici (Vogt, 2002). Naime, sam koncept brižnosti utemeljen je u etici brige i to ponajviše na iskustvima žena (Noddings, 2012) pa se o njemu u literaturi često raspravljalo kao rodno determiniranom. No, Vogt (2002) upozorava kako viđenje brižnosti kao spolno determiniranog konstrukta umanjuje vrijednost odgojne uloge nastavnika, njihovog inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja. Upravo ju zbog toga neki nastavnici ne smatraju dijelom svog profesionalnog identiteta (Ransom, 2020). Stoga, da bi svi nastavnici uvidjeli i uistinu razumjeli vrijednost brižnog odnosa te brižnost uspjeli uklopiti u svoj profesionalni identitet, nužno je odmaknuti se od feminističkog diskursa i promatrati ju kao sastavni dio procesa poučavanja i učenja, tj. kao nužni preduvjet cjelovitog razvoja učenika i njihovog školskog uspjeha (Vogt, 2002).

Istraživanja pokazuju da su nastavnici svjesni pozitivnog utjecaja brižnog i bliskog odnosa s učenicima na njihovu psihološku dobrobit i na učenje kod učenika (Ljubetić i Kostović Vranješ, 2008). No, isto tako, svjesni su i potencijalnih opasnosti te stoga bliske odnose s učenicima smatraju »dvosjeklim mačem« (Garcia-Moya *et al.*, 2019, 6). Primjerice, ako učenici s nastavnicima dijele i svoje osobne probleme koji proizlaze iz obiteljskog doma ili odnosa s drugim učenicima, nastavnicima to može biti vrlo stresno, posebice ako ne mogu ništa učiniti kako bi im pomogli. Da bi zaštitili svoje mentalno zdravlje, pojedini nastavnici ne dopuštaju razvoj bliskosti u odnosu, već učenike zadržavaju na distanci. Drugim riječima, pozivajući se na profesionalne standarde, odnose s učenicima ograničavaju samo na one koje su vezani uz školski kontekst. Osim potencijalno narušenog mentalnog zdravlja, nastavnici se brinu i da će s bliskošću i emocionalnom povezanošću s učenicima izgubiti autoritet te da će se to loše odraziti na proces učenja kod učeni-

ka (Garcia-Moya *et al.*, 2019). Vidljivo je da je u praksi i dalje prisutan pristup usmjeren na nastavnika (Pavin *et al.*, 2005), kao i tradicionalno razumijevanje autoriteta u kontekstu autoritarnog stila nastavnika koji se prije svega temelji na odnosima moći, kontroliranju i kaznama, a ne na interakciji. Suprotno tomu, pedagoški autoritet nastavnika proizlazi iz međusobnog poštovanja i povjerenja između učenika i nastavnika (Määttä i Uusiautti, 2012).

Kada se uspoređi viđenje brižnosti iz perspektive nastavnika i učenika, razumljivo je zašto mnogi učenici u obrazovnom sustavu smatraju da njihovi nastavnici nisu brižni, odnosno da im nije stalo do učenika izvan školskog konteksta. Mnogi nastavnici iz različitih razloga prioritet daju profesionalnoj brižnosti, umanjujući pri tome važnost osobne brižnosti, odnosno razvoja pozitivnih i bliskih odnosa s učenicima. Takve se njihove tendencije mogu uočiti posebice s obzirom na porast dobi učenika jer smatraju da će distanciranijim odnosom potaknuti samostalnost i zrelost učenika. No, takva viđenja gotovo su dijametralno suprotna od viđenja učenika, koji uspješan i kvalitetan proces učenja doživljavaju neodvojivim od pozitivnih odnosa s nastavnicima. Odnosno, bliskošću i povezanošću s nastavnikom, učenici se osjećaju videno, uvaženo, cijenjeno i poštovano, što njihovo okruženje za učenje čini toplim i poticajnim. Stoga, iznimno je važno da se nastavnicima koji su već u praksi, ali i budućim nastavnicima, omogući usavršavanje i obrazovanje kojima će osvijestiti ove prepreke u razvoju brižnog odnosa, ali kojim će razviti i potrebne kompetencije za ostvarivanje profesionalne i osobne brižnosti kao jedne cjeline.

4. Implikacije za programe inicijalnog obrazovanja nastavnika

Programe obrazovanja budućih nastavnika trebalo bi kontinuirano usklađivati i unaprjeđivati u skladu s dosadašnjim spoznajama i rezultatima istraživanja iz odgojno-obrazovne prakse, kako bi oni nakon studija mogli pridonijeti rješavanju izazova koji se javljaju u obrazovnom sustavu. Konkretno to znači da je u programima inicijalnog obrazovanja nastavnika konceptu brižnosti i pedagogiji odnosa nužno dati mnogo više prostora, kako na sadržajnoj, tako i na iskustvenoj razini,

da bi studenti mogli razviti kompetencije potrebne za razvoj povjerenja, bliskosti i povezanosti sa svojim budućim učenicima.

Na sadržajnoj razini, visokoškolski nastavnici bi budućim nastavnicima trebali, prije svega, pomoći u razumijevanju različitih mogućih interpretacija brižnosti (od rodno određenog konstrukta do integralnog dijela poučavanja i učenja te profesionalnog identiteta nastavnika) te osvijestiti postojanje različitih objektivnih prepreka u razvijanju brižnog odnosa (poput strukturnih obrazaca obrazovnog sustava). Pri tome je važno da studenti osvijeste svoja prijašnja uvjerenja, odnosno da uvide s kojom se interpretacijom podudaraju njihova uvjerenja, kako ih ona potencijalno ne bi ograničavala u razvoju kvalitetnog odnosa s učenicima. Uz to, važno je i da shvate kako je učenicima potrebna profesionalna brižnost nastavnika, ali tek kada se temelji na njihovoj osobnoj brižnosti. Drugim riječima, učenici će se angažirati u svom procesu učenja kada shvate i dožive da je i nastavniku stalo do njih kao stvarnih osoba, a ne samo do realizacije nastavnog plana i programa te ocjena. To znači da je krajnje vrijeme da se *profesionalnost* nastavnika i *brižnost* prestanu promatrati kao dijametralno suprotni i međusobno isključujući koncepti. Važno je da budući nastavnici shvate kako usmjerenost na ostvarivanje ciljeva i ishoda učenja ne mora isključivati stvaranje brižnog odnosa i povezanosti s učenicima (Jeffrey *et al.*, 2013), odnosno da ne moraju dati prioritet obrazovnom aspektu nastave na štetu odgojnog aspekta. Trebaju osvijestiti da to može biti i vrlo štetno, odnosno nastavnici sami sebi mogu biti najveća prepreka. Fokuseranjem samo na postavljene standarde i na racionalne procese za njihovo postizanje, nastavnici zapravo jačaju one strukture i profesionalna očekivanja od njih kao nastavnika koje potkopavaju njihovu mogućnost emocionalnog razumijevanja koja je od presudne važnosti za ostvarivanje tih standarda (Hargreaves, 2000). Osim bavljenja brižnošću na sadržajnoj razini, od presudne je važnosti i iskustvena razina.

Hoće li studenti uspjeti shvatiti vrijednost i važnost brižnog odnosa za učenje i razvoj ovisi prije svega o njihovim odnosima s visokoškolskim nastavnicima (Goldstein i Freedman, 2003). Studenti bi trebali iskustveno doživjeti pozitivne i brižne odnose sa svojim visokoškolskim nastavnicima, jer će im to pomoći u izgradnji njihove autentičnosti kao nastavnika (Ransom, 2020). Naime, da bi studenti uistinu mogli naučiti i razumjeti što znači brižnost od presudne je važnosti da nauče

što znači biti autentičan i kako biti autentičan. Drugim riječima, važno je da istinski upoznaju sebe i budu svoji u ulozi brižnog nastavnika, što znači da je potrebno osigurati dovoljno prostora i mogućnosti za njihovo samoistraživanje i samorefleksiju. Tek će tako studenti moći pronaći istinske poveznice između sebe i kurikuluma, razvijati vlastiti stil poučavanja i pristup učenicima kako bi im jednog dana omogućili da i oni razvijaju svoju autentičnost (Rabin, 2013), što je u konačnici i svrha brižnog odnosa. Visokoškolski nastavnici u tom bi smislu svojim studentima trebali poslužiti kao svojevrsni uzor i model u iskazivanju autentičnosti te demonstraciji različitih strategija i metoda kako s učenicima ostvariti međusobno povjerenje, bliskost i povezanost (Mayer Demetrulias, 1994; Rabin, 2013) iz čega će proizaći i njihov *pedagoški* autoritet (Määttä i Uusiautti, 2012). Uz to, važno je i da omoguće studentima da kroz raznovrsne aktivnosti, tj. iskustveno učenje, razvijaju i svoje samopouzdanje te psihološku otpornost, kako njihova angažiranost u razvoju bliskih odnosa ne bi dovela do stresa, prevelike iscrpljenosti i sindroma izgaranja (Garcia-Moya *et al.*, 2019).

5. Zaključak

U današnjem odgojno-obrazovnom sustavu u kojemu dominira težnja ka izvrsnošću i ostvarivanju ishoda učenja, stručne i pedagoške kompetencije nastavnika od iznimne su važnosti. No, one same po sebi nisu dovoljne za cjelovit razvoj učenika i njihovu samoaktualizaciju. Učenicima je (na svim razinama sustava odgoja i obrazovanja) potrebno okruženje za učenje u kojemu se osjećaju sigurno, uvaženo, viđeno i poštovano, odnosno, potreban im je brižan odnos s njihovim nastavnicima. To prije svega znači da ih nastavnici trebaju uistinu upoznati – njihove stvarne potrebe, interese, hobije, životna iskustva i način razmišljanja – kako bi mogli razumjeti njihove emocije te odgojno i obrazovno djelovati u skladu s tim spoznajama. Odnosno, procesi poučavanja i učenja trebali bi se temeljiti na njihovim bliskim i pozitivnim odnosima. Drugim riječima, brižnost nastavnika trebala bi biti sastavnim dijelom njegovog profesionalnog identiteta. Međutim, kada nastavnici imaju drugačije viđenje i razumijevanje brižnosti, povezanosti i bliskosti od svojih učenika, koje je dodatno podržano strukturnom organizacijom sustava, među njima nastaje jaz koji ih sve više udaljava.

Razumijevanje brižnosti iz perspektive nastavnika ovisi o njihovim vlastitim vrijednostima i uvjerenjima o odgoju, odnosno kako vide sebe kao nastavnika ali i koja su očekivanja od njih od strane drugih. Iz tog se razloga kod nastavnika u praksi mogu vidjeti različiti pristupi. Iako ima nastavnika koji shvaćaju važnost brižnog odnosa s učenicima te ga uspješno ostvaruju u praksi, i dalje ima mnogo nastavnika koji smatraju da je razvijanje takvih odnosa s učenicima stvar osobnog izbora nastavnika ili da se ne uklapa u profesionalne standarde, što znači da odnose ne doživljavaju važnima u procesu poučavanja i učenja. Drugim riječima, takvi nastavnici najveći prioritet daju profesionalnoj brižnosti, tj. podršci učenicima u ostvarivanju zadanih ishoda učenja, pri čemu zanemaruju osobnu brižnost, tj. razvijanje bliskosti, povezanosti i povjerenja s učenicima. Takav pristup kod učenika potencijalno može dovesti do nezadovoljstva nastavnicima i školom (Noddings, 2012), osjećaja frustracije i nesigurnosti te do smanjenog osjeća pripadnosti školi, čime se povećaju i mogućnosti pojave rizičnih (nasilnih) ponašanja (Buljan Flander *et al.*, 2007). Da bi se pokušali riješiti takvi negativni trendovi u našem odgojno-obrazovnom sustavu važno je da nastavnici odgajaju brižne učenike. No, da bi učenici naučili kako brinuti o drugima prije toga nastavnici trebaju naučiti kako razvijati i biti u brižnom odnosu sa svojim učenicima (Rabin, 2013). Te bi kompetencije nastavnici trebali početi razvijati već u okviru svog inicijalnog obrazovanja, kroz brižan odnos sa svojim visokoškolskim nastavnicima.

Samo iz onih programa obrazovanja budućih nastavnika čija se realizacija na sadržajnoj i iskustvenoj razini temelji na autentičnoj brižnosti nastavnika mogu proizaći brižni nastavnici koji će svojom autentičnošću, znanjem i kompetencijama uspješno odgovoriti na rastuće probleme u školskim sustavima poput nezadovoljstva školom, vršnjačkog nasilja i narušenog mentalnog zdravlja učenika. Samo takvi nastavnici mogu biti nositelji promjena u hrvatskom obrazovnom sustavu te mogu doprinijeti ostvarivanju njegove misije, koja poseban naglasak stavlja na »prepoznavanje talenata i pružanje odgovarajuće podrške za osobni rast i razvoj svakog pojedinca« (MZOS, 2014, 30).

Literatura

- Adams, Kristina (2018), *Relational Pedagogy in Higher Education*, doktorska disertacija, USA: University of Oklahoma. Dostupno na: <https://shareok.org/handle/11244/299945> [1. 12. 2020.]
- Alder, Nora (2002), »Interpretations of the meaning of care: Creating caring relationships in urban middle school classrooms«, *Urban Education*, 37(2), str. 241–266. <https://doi.org/10.1177/0042085902372005>
- Aspelin, Jonas (2014), »Beyond individualised teaching: A relational construction of pedagogical attitude«, *Education Inquiry*, 5(2), str. 233–245. <https://doi.org/10.3402/edui.v5.23926>
- Baker, Jean, A.; Bridger, Robert; Terry, Tara i Winsor, Anne (1997), »Schools as caring communities: A relational approach to school reform«, *School Psychology Review*, 26(4), str. 586–602. <https://doi.org/10.1080/02796015.1997.12085888>
- Bezinović, Petar i Ristić Dedić, Zrinka (2004), *Škola iz perspektive učenika: Smjernice za promjene*, elaborat. Dostupno na: https://www.idi.hr/drzavnamatura/dokumenti/skola_iz_perspektive_ucenika.pdf [1. 6. 2021.]
- Bilić, Vesna (2000), »Nastavnikov utjecaj na učenikovo školsko postignuće«, *Napredak: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 141(1), str. 54–64.
- Božić, Branka (2015), »Stvarno i poželjno razredno ozračje u osnovnoj školi«, *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 61(1), str. 93–100.
- Buljan Flander, Gordana; Durman Marijanović, Zorica i Čorić Špoljar, Renata (2007), »Pojava nasilja među djecom s obzirom na spol, dob i prihvaćenost/odbačenost u školi«, *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 16(1–2), str. 157–174.
- Cayanus, Jacob, L.; Martin, Matthew i Goodboy, Alan, K. (2009), »The relation between teacher self-disclosure and student motives to communicate«, *Communication Research Reports*, 26(2), str. 105–113. <https://doi.org/10.1080/08824090902861523>
- Ferreira, Maria M. i Bosworth, Kris (2001), »Defining caring teachers: Adolescents' perspectives«, *The Journal of Classroom Interaction*, 36(1), str. 24–30. Dostupno na: <https://www.jstor.org/stable/23870541?seq=1> [1. 3. 2021.]
- Furrer, Carrie i Skinner, Ellen (2003), »Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance«, *Journal of Educational Psychology*, 95(1), str. 148–162. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.148>
- Garcia-Moya, Irene; Moreno, Carmen i Brooks, Fiona M. (2019), »The 'balancing acts' of building positive relationships with students: Secondary school teachers' perspectives in England and Spain«, *Teaching and Teacher Education*, 86, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102883>
- Garza, Ruben (2007), »She teaches you like if she were your friend: Latino high school students describe attributes of a caring teacher«, *Journal of Border Educational Research*, 6(1), str. 81–90. Dostupno na: <http://gato-docs.its.txs>

- tate.edu/jcr:5f845db5-1e98-409a-b121-486030943871/Garza%203.pdf [10. 3. 2021.]
- Garza, Ruben; Ryser, Gail i Lee, Kathryn (2009), »Illuminating adolescent voices: Identifying high school students' perceptions of teacher caring«, *Academic Leadership – The Online Journal*, 7(4). Dostupno na: <https://scholars.fhsu.edu/alj/vol7/iss4/18> [10. 3. 2021.]
- Garza, Ruben; Alejandro, Elba Armandina; Blythe, Tucker i Fite, Kathy (2014), »Caring for students: What teachers have to say«, *International Scholarly Research Notices*. <https://doi.org/10.1155/2014/425856>
- Goldstein, Lisa S. i Freedman, Debra (2003), »Challenges enacting caring teacher education«, *Journal of Teacher Education*, 54 (5), 441–454. <https://doi.org/10.1177/0022487103259114>
- Hargreaves, Andy (2000), »Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students«, *Teaching and Teacher Education*, 16, str. 811–826. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00028-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00028-7)
- Hattie, John A. C. (2009), *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, London i New York: Routledge.
- Hattie, John A. C. i Zierer, Klaus (2017), *10 Mindframes for Visible Learning. Teaching for Success*, London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315206387>
- Henry, Alastair i Thorsten, Cecilia (2021), »Teachers' self-disclosures and influences on students' motivation: A relational perspective«, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 24(1), str. 1–15. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1441261>
- Ilišin, Vlasta i Spajić-Vrkaš, Vedrana (2015), *Potrebe, potencijali i problemi mladih u Hrvatskoj. Istraživački izvještaj*, Zagreb. Dostupno na: <https://www.bib.irb.hr/845219> [2. 3. 2021.]
- Jeffrey, Aaron J.; Auger, Richard W. i Pepperell, Jennifer L. (2013), »If we're ever in trouble they're always there: A qualitative study of teacher–student caring«, *The Elementary School Journal*, 114(1), str. 100–117. <https://doi.org/10.1086/671062>
- Kelchtermans, Geert (2005), »Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy«, *Teaching and Teacher Education*, 21(8), str. 995–1006. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.009> [2. 3. 2021.]
- King, Patricia C. i Chan, Tak Cheung (2011), *Teachers' and Students' Perceptions on Teachers' Caring Behaviors*. Dostupno na: <https://eric.ed.gov/?id=ED525290> [2. 3. 2021.]
- Klapan, Anita; Zelenika, Tanja i Šuta, Nina (2016), »Osobine nastavnika u odgojno-obrazovnom procesu«, *Suvremena pitanja: časopis za prosvjetu i kulturu*, 21, str. 32–44. Dostupno na: https://bib.irb.hr/datoteka/927027.Osobine_nastavnika_u_odgojno-obrazovnom_procesu_Zovko_Zelenika_uta.docx [1. 6. 2021.]

- Koludrović, Morana; Ratković, Andrea i Bajan, Nikolina (2016), »Odnos razredno-nastavnog ozračja, samoučinkovitosti, emocionalne kompetentnosti i školskog postignuća učenika petih i osmih razreda osnovne škole«, *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Splitu*, 6/7, str. 159–180.
- Ljubetić, Maja i Kostović Vranješ, Vesna (2008), »Pedagoška (ne)kompetencija učitelj/ica za učiteljsku ulogu«, *Odgojne znanosti*, 10(1), str. 209–230.
- Määttä, Kaarina i Uusiautti, Satu (2012), »Pedagogical authority and pedagogical love-connected or incompatible?«, *International Journal of Whole Schooling*, 8(1), str. 21–39. Dostupno na: www.jstor.org/stable/23475736 [20. 4. 2021.]
- Mayer Demetrulias, Diana (1994), »Caring: Its centrality to teachers and teacher education«, *Teacher Education Quarterly*, 21(2), str. 91–100. Dostupno na: <https://www.jstor.org/stable/23475736?seq=1> [15. 2021.]
- Maulucci, Maria S. Rivera (2010), »Navigating role forces and the aesthetic authentic caring dialectic: A novice urban science teacher's developmental trajectory«, *Cultural Studies of Science Education*, 5(3), str. 625–647. <https://doi.org/10.1007/s11422-009-9221-6>
- McCroskey, James C. (1992), *An Introduction to Communication in the Classroom*, Edina, Minnesota: Burgess International Group.
- [MZOS] Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta RH (2014), *Nove boje znanja. Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije*, Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta RH.
- Noddings, Nel (1984), *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*, Berkley and Los Angeles: University of California Pres.
- Noddings, Nel (2005), *Caring in Education*. Dostupno na: <https://infed.org/mobi/caring-in-education/> [20. 2. 2021.]
- Noddings, Nel (2012), »The caring relation in teaching«, *Oxford Review of Education*, 38(6), str. 771–781. <https://doi.org/10.1080/03054985.2012.745047>
- Owusu-Ansah, Anthony i Kyei-Blankson, Lydia (2016), »Going back to the basics: Demonstrating care, connectedness, and a pedagogy of relationship in education«, *World Journal of Education*, 6(3), str. 1–9. <https://doi.org/10.5430/wje.v6n3p1>
- Pavić Šimetin, Ivana; Žehaček Živković, Mišela; Belavić, Anja; Ištvanović, Ana; Mayer, Dijana; Musić Milanović, Sanja i Pejnović Franelić, Iva (2020), *Istraživanje o zdravstvenom ponašanju učenika*, Zagreb: Hrvatski zavod za javno zdravstvo. Dostupno na: https://www.hzjz.hr/wp-content/uploads/2020/05/HBSC_2018_HR_-1.pdf [19. 4. 2021.]
- Pavin, Tea (2005), »Percepcija kvalitete obrazovanja nastavnika i nekih aspekata nastavničke profesije iz perspektive srednjoškolskih nastavnika«, u: Vizek Vidović, Vlasta (ur.), *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: Više-struke perspektive*, Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, str. 126–168. Dostupno na: <http://idiprints.knjiznica.idi.hr/634/> [1. 6. 2021.]
- Pavin, Tea; Rijavec, Majda i Miljević-Ridički, Renata (2005), »Percepcija kvalitete obrazovanja učitelja i nastavnika i nekih aspekata učiteljske i nastavničke

- profesije iz perspektive osnovnoškolskih učitelja i nastavnika«, u: Vizek Vidović, Vlasta (ur.), *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive*, Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, str. 92–125. Dostupno na: <http://idiprints.knjiznica.idi.hr/634/> [1. 6. 2021.]
- Perry, Constance M. i Quaglia, Russell J. (1997), »Perceptions of teacher caring: Questions and implications for teacher education«, *Teacher Education Quarterly*, 24(2), str. 75–82. Dostupno na: www.jstor.org/stable/23478135 [19. 4. 2021.]
- Posavec, Leona i Vlah, Nataša (2019), »Odnos učitelj – učenik«, *Napredak*, 160(1–2), str. 51–64. [1. 6. 2021.]
- Prewett, Sara L.; Bergin, David A. i Huang, Francis L. (2019), »Student and teacher perceptions on student–teacher relationship quality: A middle school perspective«, *School Psychology International*, 40(1), str. 66–87. <https://doi.org/10.1177/0143034318807743>
- Rabin, Colette (2013), »Care through authenticity: Teacher preparation for an ethic of care in an age of accountability«, *The Educational Forum*, 77(3), str. 242–255. <https://doi.org/10.1080/00131725.2013.792904>
- Raboteg-Šarić, Zora; Šakić, Marija i Brajša-Žganec, Andreja (2009), »Kvaliteta života u osnovnoj školi: povezanost sa školskim uspjehom, motivacijom i ponašanjem učenika«, *Društvena istraživanja*, 18(4–5), str. 697–716.
- Ransom, Julia, C. (2020), »Love, trust, and camaraderie: Teachers’ perspectives of care in an urban high school«, *Education and Urban Society*, 52(6), str. 904–926. <https://doi.org/10.1177/0013124519894973>
- Reić Ercegović, Ina (2016), »Doživljeno vršnjačko nasilje: Relacije s dobi, spolom, razrednim ozračjem i školskim uspjehom«, *Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 65 (2), str. 251–271.
- Schussler, Deborah L. i Collins, Angelo (2006), »An empirical exploration of the who, what, and how of school care«, *Teachers College Record*, 108(7), str. 1460–1495. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/242331050_An_Empirical_Exploration_of_the_Who_What_and_How_of_School_Care [19. 2. 2021.]. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00700.x>
- Sidorkin, Alexander M. (2000), »Toward a pedagogy of relation«, *Faculty Publications*, 17, str. 1–7. Dostupno na: <https://digitalcommons.ric.edu/faculty-publications/17> [18. 2. 2021.]
- Sims, Margaret (2014), »Is the care-education dichotomy behind us? Should it be?«, *Australasian Journal of Early Childhood*, 39(4), str. 4–11. <https://doi.org/10.1177/183693911403900402>
- Sorensen, Gail (1989), »The relationships among teachers’ self-disclosive statements, students’ perceptions, and affective learning«, *Communication Education*, 39(3), str. 259–276. <https://doi.org/10.1080/03634528909378762>
- Sušac, Nika; Ajduković, Marina i Rimac, Ivan (2016), »Učestalost vršnjačkog nasilja s obzirom na obilježja adolescenata i doživljeno nasilje u obitelji«, *Psihologijske teme*, 25(2), str. 197–221.

- Teven, Jason (2001), »The relationships among teacher characteristics and perceived caring«, *Communication Education*, 50(2), 159–169. <https://doi.org/10.1080/03634520109379241>
- Valenzuela, Angela (1999), *Subtractive Schooling: Issues of Caring in Education of US-Mexican youth*, New York: State University of New York Press.
- Vogt, Franziska (2002), »A caring teacher: Explorations into primary school teachers' professional identity and ethic of care«, *Gender & Education*, 14(3), str. 251–264. <https://doi.org/10.1080/0954025022000010712>
- Waghid, Yusef (2019), *Towards a Philosophy of Caring in Higher Education. Pedagogy and Nuances of Care*, Switzerland: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-03961-5>
- Wehlage, Gary G.; Rutter, Robert, A.; Smith, Gregory A.; Lesko, Nancy i Fernandez, Ricardo, R. (1989), *Reducing the Risk: Schools as Communities of Support*, London, New York: Falmer Press. Dostupno na: <https://archive.org/details/reducingriskscho0wehl> [3. 3. 2021.]
- Wentzel, Kathryn R. (1999), »Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring«, *Journal of Educational Psychology*, 89(3), str. 411–419. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.411>
- Zdravec, Anja (2014), »Terminološka određenja i interpretacija rezultata istraživanja«, u: Zenzerović Šloser, Iva i Jurman, Lana (ur.), *Nasilje ostavlja tragove – zvoni za nenasilje*, Zagreb: Centar za mirovne studije, str. 8–79. Dostupno na: https://www.cms.hr/system/publication/pdf/33/NOT_final.pdf [1. 3. 2021.]

TEACHERS CARING BEHAVIOR FROM THE PERSPECTIVE OF STUDENTS AND TEACHERS: IMPLICATIONS FOR TEACHER EDUCATION

Sanja Simel Pranjić

The Croatian educational system, like the systems in other countries, nowadays faces various challenges, from the increase of mental health risks and peer violence to students' dissatisfaction with school. In responding to these challenges, it is necessary to start from the contextual factors, such as the teacher–student relationship. Since a caring teacher–student relationship is a necessary prerequisite for the holistic development of students and their school success, it is important to identify obstacles that may jeopardize the development of such a relationship. Previous researches show that students and teachers in certain conditions perceive and experience caring differently, which may prevent the development of their closeness and connectedness. Therefore, the aim of this paper is to present, analyse and interpret differences in perceptions of the caring behavior of teachers from the

perspective of students and teachers. While teachers most often perceive their care in the professional context, students understand it in a more personal way.

Keywords: *caring, education, teacher–student relationship, relational pedagogy*