

Popular vs Powerful: Can Teachers Be Both?

Hieronimus Canggung Darong and Erna Mena Niman
Universitas Katolik Indonesia Santu Paulus Ruteng

Abstract

This study investigates how teachers shape classroom interaction and student compliance, identifying two primary orientations: popular and powerful. Using a qualitative case study design, data were collected through classroom observations and semi-structured interviews and analyzed with inductive thematic analysis. The findings show that popular teachers use interpersonal language, including humor, warm greetings, and affective reinforcement, which fosters closeness and engagement but produces approval-based compliance that is sensitive to emotional fluctuations. In contrast, powerful teachers employ structured instructional language and consistent routines, creating predictable learning environments that support system-based compliance and student self-regulation. Integrating interpersonal warmth with instructional clarity allows teachers to embody both popularity and authority, maintaining engagement while ensuring classroom stability. This study contributes to classroom interaction theory by positioning language as the primary mechanism through which authority, relationships, and compliance are enacted, offering actionable insights for effective classroom teaching.

Keywords: *interaction; popular teacher; powerful teacher; teaching*

Introduction

Many teachers prioritize closeness to students as a foundation of learning, viewing interpersonal relationships as essential for fostering security, comfort, and emotional connection in the classroom. When students feel close to their teachers, they are more likely to engage actively, show higher motivation, and participate meaningfully. A growing body of research, including studies in online contexts, confirms the importance of social presence and relational intimacy in sustaining participation and meaningful learning, particularly when physical interaction is limited (Andersen, 1979; Derakhshan, 2021; Finn & Schrodt, 2012; Kožuh et al., 2015; Moore et al., 2016; Neth et al., 2020; Salam et al., 2023; Shapira & Amzalag, 2025; Sukardi et al., 2025).

Conversely, other teachers adopt structured approaches characterized by reliance on routines, strict curriculum adherence, and organized classroom procedures. This approach positions teachers as authority figures who emphasize control, efficiency, and goal attainment through clear management and procedural transparency (Emmer & Sabornie, 2015; Evertson & Weinstein, 2006). As a result, classroom practice often reflects tension between relational, humanistic pedagogy and structure-focused instruction, although how this tension unfolds in interaction remains underexplored. Importantly, this study does not reduce teacher styles to a simple dichotomy. Prior research identifies multiple interactional styles, including six communication types based on the Leary model (Leary, 1957; Levy & Wubbels, 1992; Wubbels & Hooyamers, 1992) and four teaching styles: authoritative, authoritarian, permissive, and neglectful (Maccoby & Martin, 1983), providing a strong theoretical foundation for understanding variations in teacher control and responsiveness, two key dimensions that are also reflected in classroom interaction.

Classroom interaction constitutes a central space in which language functions simultaneously as instructional content and as a medium for social communication. Through daily teacher–student exchanges, interactional patterns emerge that shape classroom climate, student engagement, and learning outcomes (Babai et al., 2018; Christophel & Gorham, 1995; Darong et al., 2020; Darong et al., 2021; Derakhshan, 2021; East & Wang, 2024; Hafen et al., 2015; Yusro et al., 2020). Notably, this interactional dimension is where differences between teachers who are perceived as „popular” and those viewed as „powerful” become most visible. Some teachers employ affective language, humor, and interpersonal reinforcement to build rapport and emotional closeness, leading to perceptions of popularity (Fauth et al., 2018; Mehrabian, 1969; Niman, 2025a; Xie & Derakhshan, 2021). Others rely on explicit, procedural, and structured instructional language to establish predictability and authority, resulting in classroom stability and control (Anderson, 2015; Emmer & Sabornie, 2015; Evertson & Weinstein, 2006; Jones et al., 2019). However, these categories have largely been discussed as teacher traits or pedagogical orientations, rather than as interactional patterns that unfold through language use. In this study, the terms „popular” and „powerful” are used heuristically to capture how these dimensions are perceived and enacted in situated classroom interaction, rather than as formal categories within established teacher style typologies.

Previous studies have examined teacher–student relationships and classroom management from affective and structural perspectives. Research on teacher immediacy and affective support demonstrates that warm and intimate language enhances student engagement, motivation, and emotional security (Andersen, 1979; Bavčević, 2016; Darong et al., 2020; Derakhshan, 2021; Erdreich, 2020; Finn & Schrodt, 2012; Kolak et al., 2021; Tackie, 2022; Vlah et al., 2025; Xie & Derakhshan, 2021). Meanwhile, classroom management and classroom discourse research emphasize the role of clear instructions, routines, and structured interaction in maintaining order and

predictability (Bardovi-Harlig et al., 2017; Darong, 2022; Emmer & Sabornie, 2015; Evertson & Weinstein, 2006; Farhady & Selcuk, 2022; Iqbal et al., 2021; Kandiko Howson & Kingsbury, 2023; Lacanienta, 2022; Ojer-Osmangazi et al., 2022). Despite this extensive body of work, these perspectives remain analytically separated, offering limited insight into how relational and instructional functions are simultaneously realized through teachers' interactional language.

More specifically, studies on teacher popularity tend to highlight positive outcomes such as engagement and emotional comfort, without examining how popularity operates as a mechanism for regulating compliance and sustaining classroom stability over time. Conversely, research on authority and classroom structure foregrounds discipline and predictability but rarely investigates how interpersonal language contributes to, or potentially undermines, these regulatory processes (Indah & Nasution, 2025; Marsden & Chen, 2011). As a result, little is known about how different interactional language patterns function as distinct compliance systems in classroom practice.

This study addresses this gap by foregrounding teachers' language as the primary analytical lens for distinguishing popular and powerful teachers. Rather than treating popularity and authority as static teacher attributes, the study conceptualizes them as interactionally constructed phenomena, observable in recurring language patterns that organize participation, regulate behavior, and stabilize classroom interaction. By focusing on language-in-interaction, the study offers a novel account of how compliance is produced through either approval-based relational mechanisms or system-based predictability. Thus, rather than introducing a completely new classification of teacher styles, this study deliberately grounds its analysis in well-established theoretical traditions in interpersonal behavior and classroom interaction, ensuring conceptual continuity and comparability with prior research.

In particular, it draws on the interpersonal framework developed by Timothy Leary (1957), which conceptualizes social behavior along two fundamental dimensions. Within this framework, the study focuses on two analytically salient dimensions: relational closeness (affiliation) and interactional control. Relational closeness refers to the degree of warmth, support, empathy, and approachability a teacher expresses toward students, often observable through linguistic features such as inclusive language, encouragement, or humor, whereas interactional control concerns how teachers direct, structure, and regulate classroom discourse through practices like giving instructions, managing participation, and evaluating responses. Importantly, these dimensions are not treated as fixed personality traits but as dynamic, interactionally accomplished phenomena that are enacted through language in real-time classroom contexts, allowing the study to provide a nuanced account of how teachers simultaneously shape both the interpersonal climate and the organizational structure of classroom interaction.

The novelty of this study lies in its empirical integration of interpersonal and instructional perspectives through fine-grained analysis of classroom interactional language in learning contexts. By identifying how specific language patterns

simultaneously enact warmth and authority, the study moves beyond outcome-based comparisons of teaching styles and contributes a process-oriented understanding of classroom management. Practically, the findings provide actionable insights for teacher professional development by demonstrating how interactional language choices can foster both relational closeness and sustainable classroom stability. In doing so, this study advances current discussions on popular and powerful teachers and offers a more nuanced framework for effective classroom management.

Literature review

In classroom interaction research, language is understood not merely as a means of conveying instructional content but also as a medium for constructing social relationships, regulating behavior, and shaping identity. Teachers' language, therefore, performs a dual function: as an academic tool for teaching linguistic structures and as a social resource for organizing classroom climate (Altun, 2023; Indah & Nasution, 2025). Classroom discourse theory further emphasizes that teacher questions, instructions, and feedback play a central role in defining participation rights, expectations, and power relations within the classroom (Sinclair & Coulthard, 1975). From this perspective, classroom interaction constitutes a social practice through which authority and norms are enacted, making teachers' language a critical object of analysis.

Research on teacher immediacy and affective support highlights the role of interpersonal language in reducing social distance and fostering emotional closeness. Through humor, greetings, and empathetic expressions, immediacy enhances student motivation, engagement, and emotional security (Ferré et al., 2025; Nemet & Velki, 2016; Ulla et al., 2024). In learning contexts, such emotional engagement is particularly important, as students require confidence to speak, take risks, and tolerate mistakes. However, this body of research has primarily emphasized relational benefits, offering limited insight into how interpersonal language interacts with classroom structure and behavioral regulation. In contrast, classroom management literature foregrounds the importance of structure, clarity, and consistency in maintaining classroom order. Clear instructions, routines, and well-defined procedures reduce distractions and promote predictable learning environments (Bennett, 2020; Diehl & Mcfarland, 2012; McDonald, 2019; Mitchell et al., 2017). Concepts such as „withitness” and „smoothness” further demonstrate how effective management can be achieved through anticipatory and coherent instructional practices rather than punitive control (Diem et al., 2018). From a linguistic perspective, structured instructional language provides a communicative framework that guides student behavior and supports classroom stability (Biseko, 2025). Nevertheless, this line of research often treats structure as independent from interpersonal language, despite evidence that supportive teacher–student relationships influence discipline and engagement (Rimm-Kaufman et al., 2015).

Within this broader literature, studies on popular teachers tend to associate popularity with warmth, humor, and strong interpersonal relationships. While such qualities are linked to increased engagement and motivation, their implications for classroom stability

and long-term compliance remain underexplored. Compliance in these contexts is often approval-based, relying on students' emotional connection to the teacher. Conversely, research on powerful teachers emphasizes authority grounded in discipline, clarity, and consistent classroom structures (Emmer & Sabornie, 2015; Evertson & Weinstein, 2006; Šebart & Hočevár, 2014). Although these approaches support predictability and control, they frequently overlook the role of interpersonal language in sustaining or weakening authority. Even frameworks advocating balanced approaches, such as authoritative teaching, rarely examine how this balance is linguistically enacted in classroom interaction (Postholm, 2013). Furthermore, popular and powerful teachers can be understood as representing contrasting yet interrelated orientations toward classroom authority, both of which are largely constructed through language. Popular teachers employ interpersonal and affective language that fosters motivation and emotional safety, as emphasized in research on teacher immediacy and interpersonal communication (Andersen, 1979; Finn & Schrodt, 2012; Xie & Derakhshan, 2021), whereas powerful teachers rely on directive, procedural, and anticipatory language to establish clear expectations and system-based compliance (Emmer & Sabornie, 2015; Evertson & Weinstein, 2006). While each orientation offers distinct advantages, neither alone fully accounts for how stable and engaging classroom environments are sustained.

Despite extensive research on teacher immediacy, classroom management, and instructional authority, few studies have examined how warmth and structure are simultaneously realized through language in real classroom discourse. Consequently, language has rarely been treated as the primary unit of analysis for understanding how authority, relationships, and compliance are interactionally constructed. Addressing this gap, the present study analyzes teacher language to identify how interactional patterns associated with popular and powerful teachers generate distinct compliance mechanisms, approval-based and system-based, and how these mechanisms shape classroom stability. By foregrounding language-in-interaction, this research contributes to classroom interaction theory and offers practical implications for teacher professional development.

Methodology

This study adopts a qualitative approach with a case study design to explore how classroom interaction patterns are shaped by teachers' language use in secondary English classrooms. A case study design was selected because it enables an in-depth examination of classroom interaction within its natural setting. The research focuses not only on what occurs in the classroom but also on how teachers' language constructs interaction patterns that align with the categories of popular and powerful teachers, as well as their implications for student compliance and classroom stability. In addition, this study incorporates characteristics of an ethnographic approach in an educational setting, as it seeks to understand naturally occurring classroom interactions, social meanings, and language use within their real-life context over sustained engagement in the field. The ethnographic orientation is reflected in the emphasis on naturalistic

observation, contextual interpretation, and the exploration of participants' perspectives.

In line with qualitative research principles, the researchers acknowledge their positionality in the study. The researchers have an academic background in education and prior experience in classroom observation, which informed the interpretation of interactional data. The researchers had no prior personal or professional relationship with the participants before the study. This absence of prior acquaintance was intended to minimize potential bias and power imbalance. At the same time, the researcher remained aware that their presence as an observer may have influenced participants' behavior (observer effect), particularly during the initial observation sessions. To address this, prolonged engagement in the field was conducted to allow participants to become accustomed to the researchers' presence, thereby supporting more naturalistic interaction. Reflexive notes were maintained throughout the research process to critically examine how the researchers' assumptions, perspectives, and background may have shaped data interpretation.

The participants consisted of four secondary school teachers selected purposively based on two criteria: a minimum of five years of teaching experience and an educational background in English Language Teaching (ELT). These criteria ensured that the participants possessed sufficient pedagogical competence and professional experience, allowing the study to capture interaction patterns resulting from developed classroom management strategies rather than inexperience. The teachers were selected to represent variations in interaction styles, capturing a range from more interpersonal (popular) to more structural (powerful) patterns. Background information, such as teaching experience, class level, and classroom characteristics, was collected to support data interpretation.

Furthermore, ethical approval for the study was obtained prior to data collection. All participants were informed about the purpose of the study, the procedures involved, and their rights as participants. Written informed consent was obtained from each teacher before participation. Participation was entirely voluntary, and participants were informed that they could withdraw from the study at any time without penalty. To ensure confidentiality and anonymity, pseudonyms were used for all teachers, schools, and students, and any identifying information was removed from the data. Classroom observations and recordings were conducted with minimal disruption to regular instructional activities, and the collected data were used solely for research purposes.

Data were collected through classroom observations and semi-structured interviews. Observations captured real-time interactional language during key classroom moments, such as lesson openings, instruction delivery, transitions, and classroom disruptions. Field notes recorded contextual details, student responses, and dominant language patterns. The observations were conducted systematically over multiple classroom sessions for each participant to ensure consistency and depth of data. The researchers adopted a non-participant observer role, meaning that the researchers did not actively engage in teaching activities but remained present in the classroom to observe naturally occurring interactions. Classroom interactions were audio-recorded and,

where permitted, supplemented with video recordings to allow for detailed analysis. These recordings were later transcribed and analyzed alongside field notes, which documented situational context, non-verbal cues, and notable interactional events. An observation protocol was used to guide the process, focusing on teacher talk, student responses, turn-taking patterns, and classroom management language.

Semi-structured interviews explored teachers' perspectives on their language strategies, reasons for their language choices, and reflections on their effectiveness. Interview questions focused on relationship-building, instruction delivery, classroom organization, and the role of language in shaping compliance. The interviews were conducted after the observation phase to allow teachers to reflect on their actual classroom practices. Each interview followed a semi-structured format guided by a flexible interview protocol. Key framework questions included: 1. How do you typically use language to build relationships and create a positive classroom atmosphere? 2. How do you use language to give instructions, establish routines, and manage classroom activities? 3. How do you respond to different classroom situations, such as student misbehaviour, disruptions, or changing classroom moods? 4. In your experience, how does your language influence students' behaviour, compliance, and independence in the classroom? 5. How do you balance being approachable and supportive with maintaining control and consistency in the classroom? Follow-up questions were used to probe deeper into teachers' responses. All interviews were audio-recorded and transcribed verbatim for analysis.

Adapted from Niman (2025a, 2025b), the data were analyzed using inductive thematic analysis. The process began with familiarization through repeated reading of transcripts and observation notes. The data analysis was conducted in a systematic and context-sensitive manner. All transcripts and field notes were analyzed in their original context, taking into account classroom dynamics, lesson stages, and situational factors influencing interaction. The analysis was carried out in a quiet and controlled environment to ensure focus and consistency, with multiple rounds of coding conducted over an extended period. Coding decisions were documented to maintain transparency, and emerging themes were continuously compared across participants and data sources (observations and interviews). Open coding was then conducted to identify meaningful segments related to interpersonal and instructional language. Codes were grouped into subthemes based on semantic similarity and function. Main themes were developed to represent interaction patterns, such as interpersonal language-based interaction (popular teacher) and instructional language-based interaction (powerful teacher). The analysis was iterative, with continuous comparison to ensure themes emerged from the data rather than preconceived assumptions. Validity was strengthened through triangulation and contextual verification.

Following Ajduković (2014), the study also addressed trustworthiness criteria. Credibility was ensured through prolonged engagement in the field, data triangulation (observations and interviews), and the use of verbatim transcripts. Transferability was supported by providing rich, thick descriptions of the research context, participants, and classroom

settings, allowing readers to assess applicability to other contexts. Dependability was enhanced through a clear and systematic research procedure, including the use of an observation protocol and documented analytic steps. Confirmability was addressed by maintaining an audit trail of data collection and analysis processes, as well as reflexive notes to ensure that findings were grounded in the data rather than researchers' bias.

Results

The thematic analysis revealed two primary interactional orientations: interpersonal language-based interaction associated with popular teachers and instructional language-based interaction associated with powerful teachers. Teacher language functions not only to deliver content but also to regulate social relations and classroom behavior. Observational and interview data show that interpersonal language such as humor, warm greetings, and affective reinforcement creates a positive classroom climate and strengthens student–teacher rapport. However, this pattern is vulnerable to emotional fluctuations, as compliance depends on the teacher's mood and relational dynamics. Conversely, structured and consistent instructional language promotes predictability, enabling students to follow rules based on an understanding of routines and consequences rather than a desire to please the teacher. These findings suggest that classroom stability and self-regulation are more likely when instructional language is consistent, while interpersonal warmth remains essential for engagement.

In addition to Table 1, the following excerpts are presented to illustrate how teacher language is enacted in classroom interaction. These examples provide concrete illustrations of interpersonal and instructional language use that characterize popular and powerful teachers, highlighting how different linguistic choices function to build rapport, regulate behavior, and shape classroom compliance.

Teacher A (Interpersonal-Oriented Interaction)

Teacher: „Good morning, everyone! I think everyone looks much more awake today. I'm really impressed already.”

Students: (laughter)

Teacher: „Alright, let's handle this together. Don't worry if you make mistakes; that's how we learn.”

This interaction illustrates the use of humor, positive affect, and reassurance to reduce anxiety and encourage participation. Student engagement emerges from relational closeness and emotional support.

Teacher B (Approval-Based Compliance)

Student: „Is this sentence okay?”

Teacher: „Well...you almost get it! I know you can do better; you're usually very careful with grammar.”

Student: (revises sentence)

Teacher: „Yes, that's it! Fantastic. Well done.”

Table 1
Language use in classroom interactions

Theme	Subtheme	Codes	Extract
Interpersonal language-based interaction (Popular Teacher)	Language that builds warmth	Greetings and humor as a class opener; Language that shows empathy; Positive reinforcement based on relationships	„I often joke because I want students to feel comfortable. If they're happy, they're usually more open to learning.“ (Teacher A)
	Affective reinforcement as a regulatory strategy	Praise for keeping the atmosphere going; Use of „embracing“ language to control the class	„If they make a fuss, I usually say, 'Come on, honey, let's focus first'. Usually, they respond.“ (Teacher B)
	Approval-based student compliance	Students follow to please the teacher; Compliance decreases if the teacher is less „warm“	„Sometimes when I'm not in the mood, the class gets a little messy because they don't 'obey' like they used to.“ (Teacher B)
Reactive and situational interactions (Popular Teacher)	Teacher's response adjusts to classroom conditions	The teacher responds after the disturbance occurs; The language of affirmation changes according to the mood	„If the classroom atmosphere is crowded, I calm down in a relaxed style. But if I'm tired, I get angry faster.“ (Teacher C)
	Class rules are flexible	Rules change according to the situation; Negotiate rules through dialogue	„Sometimes I leave it first, then I reprimand it if it's too crowded.“ (Teacher A)
Instructional language-based interaction and routine (Powerful Teacher)	Clear and structured instructions	Specific and ordered instructions; Language that emphasizes the steps of the activity	„I always start a lesson with a checklist and goals for today. Students know what to do from the start.“ (Teacher D)
	Consistent class routine	Opening procedures, activities, and closures are clear; Transitions between regular activities	„Before the activity, I explained the steps one by one. So when they start moving, I don't have to stop and repeat.“ (Teacher B)
	System predictability as a basis for compliance	Students follow because they understand the system; Compliance is not dependent on punishment	„I don't need to threaten. They know that if they don't follow the procedure, they will lose class points.“ (Teacher A)
The impact of interaction stability on students' self-regulation	Students are more focused and calmer	The classroom climate is more stable; Students don't have to guess the rules	„They are calmer if the class already has a pattern. They know when to talk and when to focus.“ (Teacher D)
	Student independence in following procedures	Students begin to self-regulate; Reduce the need for teacher intervention	„If the routine is clear, they can start working on their own without me having to repeat it.“ (Teacher C)

Theme	Subtheme	Codes	Extract
Interpersonal and instructional language balance	Integration of warmth with consistency	Teachers remain warm but firm; Interpersonal language combined with clear instruction	„I stay warm, but I’m also firm. If I was too relaxed, the class got out of control.” (Teacher C)
	Awareness of the risks of reactive interactions	Teachers realize popularity can weaken structure; Efforts to add procedures to keep classes stable	„I realized that if I wanted to be liked too much, I became inconsistent. I have to stay firm.” (Teacher D)

Here, compliance is reinforced through praise and personal recognition. The student’s effort is motivated by the teacher’s approval and encouragement rather than explicit procedural guidance.

Teacher C (Structured Instructional Interaction)

Teacher: „Before we begin, please take a look at page 22. I give you ten minutes to read and complete exercise one. When the timer ends, we will check.”

Students: (*begin working quietly*)

This interaction demonstrates clear instructions, time framing, and predictable sequencing. Student behavior is guided by routines rather than emotional cues.

Teacher D (Rule-Based Regulation)

Student: (*talking during task*)

Teacher: „Hello? Do you remember our rule? During independent work, voices are off. This is your first reminder. Please continue with the task.”

Student: (*stops talking and resumes work*)

This exchange shows calm, consistent enforcement of classroom rules. Compliance results from shared understanding of expectations and consequences.

The data presented in the table indicate that language use in classroom interactions manifests in two distinct yet interrelated orientations. Interpersonal language that is warm and engaging can foster a positive classroom climate and strengthen students’ sense of closeness to the teacher. However, the compliance generated through this orientation tends to be emotionally driven and thus vulnerable to fluctuations in the teacher’s mood or changes in the classroom context. In contrast, clear and consistent instructional language promotes predictability, enabling students to adhere to classroom rules and procedures based on their understanding of the system rather than a desire to please the teacher. These findings suggest that classroom stability and students’ self-regulation are more effectively supported when teacher language emphasizes structure and routine, while interpersonal warmth functions as a complementary resource that sustains student engagement. Therefore, an optimal interactional pattern involves integrating interpersonal warmth with instructional consistency, wherein the teacher remains supportive yet firm and is able to balance relational rapport with classroom structure.

Discussion

With respect to data, this study confirms that in the practice of classroom interaction, teachers not only choose teaching styles based on personal preferences but also form interaction patterns through consistent and observable language choices. Referring to the research objective and the thematic data, the dominant language patterns can be mapped to two main orientations: popular teachers, who cultivate warmth through interpersonal language, and powerful teachers, who build stability through instructional language and routines. However, what is interesting about these findings is that the four teachers are not at the absolute extreme, but rather display a combination of styles with specific tendencies. For example, Teacher A and Teacher B predominantly exhibit popular teacher characteristics through interpersonal language, but they also apply instructional elements that indicate efforts to build predictability. Meanwhile, Teacher C and Teacher D tend to demonstrate a powerful teacher pattern, yet they still use interpersonal language as a counterbalance so that the class does not become rigid. This shows that popularity and power are not two mutually exclusive poles, but complementary strategies that can be integrated into classroom interaction (Ferré et al., 2025; Jones et al., 2019; Lacanienta, 2022).

A more detailed analysis based on the first and second themes shows that Teacher A and Teacher B primarily use interpersonal language to build warmth. Teacher A emphasizes humor and greetings as a class opener, while Teacher B uses praise and „affiliative” language to calm the class. This is consistent with Darong (2024), Darong & Regus (2024), Eggins (1994), and Halliday (1985); the theory of the interpersonal function, which positions language as a tool for negotiating social relationships, increases student closeness and involvement. However, the data also show that this trend results in approval-based compliance. When the teacher’s mood changes, student compliance also decreases. This indicates that Teacher A and Teacher B are strong as popular teachers in terms of relationships, but vulnerable in terms of the stability of the classroom structure. When interpersonal language is the main strategy, class rules tend to be flexible and situational. This can be seen in the theme of „reactive and situational interaction,” where Teacher A delays the enforcement of rules and Teacher C demonstrates responses that vary according to mood. Within the framework of Communication Adaptation Theory (Sari et al., 2019), this pattern indicates a lack of withitness and anticipation, as interventions occur after disturbances have occurred. Thus, Teacher A and Teacher B demonstrate the strength of popularity in enhancing classroom comfort, but they risk reducing consistency in compliance.

Meanwhile, Teacher D shows a strong tendency to be a powerful teacher through clear instructional language and consistent routines. Teacher D’s statement about using checklists and learning objectives indicates the use of language that functions as textual and ideational in building classroom structure. In classroom interaction theory, this type of language explicitly regulates students’ roles and expectations, enabling students to understand the steps they need to take. This pattern aligns with

classroom management literature that emphasizes structure and routine as the basis of order (Cancino, 2015). However, what is emphasized is that student compliance is not driven by fear but by the predictability of the system. This shows that Teacher D builds authority through consistency of language rather than dominance. Within the framework of authoritative teaching, Teacher D combines clear control with language that is not emotionally repressive. This makes the class more stable and students more capable of organizing themselves. Meanwhile, Teacher C occupies a more complex position: although he tends to be powerful, he also shows a popular tendency in the use of warm language. However, regarding the theme of reactivity, Teacher C acknowledged changes in his affirmation style according to conditions, which suggests that he has not fully internalized the predictability of the system, thus still displaying popular elements in classroom management.

The theme „the impact of interaction stability on students’ self-regulation” is the strongest indicator for assessing teacher tendencies. Teacher D and Teacher C state that with a clear routine, students become more focused and independent. This shows that consistent instructional language can develop students’ self-regulation, consistent with Shapira & Amzalag (2025) highlighting self-regulation. Student independence indicates that the teacher’s authority has been „socialized” into the classroom system, allowing students to organize themselves without constant intervention. In this context, Teacher D is more strongly associated with the pattern of a powerful teacher because predictability and structure are the basis for compliance. Meanwhile, Teacher A and Teacher B, despite having strong relationships, do not show the same impact on students’ self-regulation because compliance is more dependent on the teacher’s mood. Thus, the data corroborate that popular teachers are more effective in building relationships, while powerful teachers are more effective in fostering student stability and independence.

The final theme of interpersonal and instructional language balance suggests that the ideal teacher is one who integrates both language functions. Teacher C and Teacher D show an awareness that popularity can weaken structure, so they attempt to reinforce consistency. This aligns with authoritative teaching theory, which emphasizes a combination of affective support and control. In a language framework, this integration means that teachers maintain warm language without sacrificing instructional clarity. These findings align with research showing that positive relationships and clear structure together improve classroom regularity (Zhu et al., 2021). However, this study adds a new perspective: this balance is not only about teachers’ attitudes but also about consistent language choices in interaction. In other words, a powerful teacher does not have to be „cold,” and a popular teacher does not have to be „indecisive.” What matters is how language is used to build predictability without diminishing warmth.

Overall, the results of this study show that Teacher A and Teacher B tend to be more popular, with strong interpersonal language but susceptibility to fluctuations in compliance. Teacher D tends to be more powerful, with consistent instructional

language and the ability to build predictability. Teacher C occupies a hybrid position, combining interpersonal warmth with structure-building efforts, yet still showing reactive tendencies. Thus, this study confirms that popular and powerful teachers can be understood through language functions in classroom interactions: popular teachers are dominant in interpersonal functions, while powerful teachers are dominant in instructional functions and system predictability. These findings align with classroom interaction and language theories and clarify that classroom stability depends on consistent language that builds the system, not solely on emotional relationships (Heineke et al., 2019).

This research offers novelty by positioning language in classroom interaction as the main unit of analysis to distinguish the patterns of popular and powerful teachers. Unlike previous research that tends to separate the study of interpersonal relationships and classroom management (Claessens et al., 2016; Erdreich, 2020; Heineke et al., 2019; Lerouge et al., 2023; McCallops et al., 2019; Mitchell et al., 2017; Shapira & Amzalag, 2025; Wattanawongwan et al., 2021; White et al., 2022; Xie & Derakhshan, 2021), this study integrates these two aspects by analyzing the language teachers use in real learning situations. Teacher language functions not only as a medium for delivering content but also as a primary tool for shaping classroom climate, regulating student behavior, and scaffolding self-regulation (Sinclair & Coulthard, 1975). In the context of English language learning, language has a dual role: as an interpersonal tool for building relationships and as an instructional tool for structuring learning activities. Awareness of this dual role is essential for creating classrooms that are both emotionally supportive and systematically organized, allowing students to engage confidently and practice without fear of mistakes.

Thematic analysis of classroom observations and interviews reveals two primary interactional orientations: interpersonal language-based interactions associated with popular teachers, and instructional language-based interactions associated with powerful teachers. Popular teachers use warm, engaging language such as humor, greetings, empathy, and affective reinforcement to foster approval-based compliance, whereas students follow instructions to please the teacher. However, this compliance is emotionally contingent, making classroom stability vulnerable to fluctuations in the teacher's mood or situational dynamics (Ferré et al., 2025; Ulla et al., 2024). In contrast, powerful teachers rely on structured, clear, and consistent instructional language combined with predictable routines, producing system-based compliance, where students follow rules because they understand procedures and consequences rather than seeking approval. This approach promotes classroom stability, supports student self-regulation, and allows independent participation in learning activities (Biseko, 2025; Diehl & Mcfarland, 2012; Gaskins et al., 2012; Ralebese et al., 2025).

These findings indicate that classroom effectiveness emerges when interpersonal warmth is integrated with instructional consistency, rather than treating them as separate strategies (Postholm, 2013; Rimm-Kaufman et al., 2015). Warmth enhances

motivation, engagement, and emotional comfort, while structured language ensures clarity, predictability, and stable compliance. By highlighting how teacher language enacts authority, relationships, and compliance, this study advances understanding beyond abstract traits or personality-based classifications (Cutler et al., 2023; Ge, 2025; Kim et al., 2024). Integrating interpersonal warmth with a clear instructional structure produces an interactional model in which teachers can be both popular and powerful, simultaneously fostering engagement, emotional security, and predictable classroom order. Again, this model demonstrates that language is not merely a medium of instruction but the primary mechanism through which classroom dynamics are constructed and sustained.

The findings of this study offer important insights for language teaching, highlighting the need for a careful balance between interpersonal warmth and structured instructional guidance in classroom interactions. Interpersonal language, including humor, warm greetings, empathetic expressions, and positive reinforcement, plays a critical role in creating a supportive and emotionally safe learning environment. When teachers use these strategies, students experience reduced anxiety, stronger rapport, and higher motivation to participate. This pattern reflects what the study identifies as approval-based compliance, where students follow instructions and engage in learning because they value the teacher's recognition and the relationship they have established. However, the data also show that this form of compliance is inherently emotionally contingent. Teachers' moods, energy levels, and relational dynamics can influence student behavior, meaning that the reliance solely on relational strategies can result in classroom instability when the teacher is less engaged or circumstances change (Teachers A & B). In contrast, structured instructional language provides clarity, consistency, and predictability, supporting what the study refers to as system-based compliance. By clearly explaining the steps of an activity, using consistent routines, and reinforcing rules and expectations, teachers create a classroom environment in which students understand how to behave and what is required, independently of the teacher's emotional cues (Teacher C & D). This structure allows students to develop self-regulation, follow procedures calmly, and maintain classroom stability, which in turn ensures that learning goals are met consistently.

These findings also suggest that the most effective pedagogical approach is one that integrates relational and instructional language, using them as complementary tools rather than treating them in isolation. For example, a speaking activity might begin with brief humor or an ice-breaking exercise to establish a positive classroom climate and reduce anxiety, followed by a carefully sequenced series of learning steps, such as modeling, guided practice, paired exercises, and reflective discussion. In such a setting, interpersonal language fosters motivation and emotional security, while instructional language provides clarity and predictability, guiding students' behavior and learning processes. Assessment practices should similarly combine warmth and structure. Feedback should be delivered in a way that motivates and encourages students, while rubrics, checklists, and transparent criteria provide concrete guidance

on expectations and consequences for non-compliance. Furthermore, teachers must actively monitor and adjust the balance between relational and instructional language during lessons. If students appear disengaged or uncertain about procedures, brief interpersonal interventions, such as reassurance or praise, can restore motivation without undermining established routines. Conversely, if students begin to bypass rules or routines, teachers may need to reinforce instructional language through clear reminders or structured guidance, while maintaining a positive and supportive tone.

To date, this study highlights language as the central tool through which classroom dynamics are managed, emphasizing that teachers' words simultaneously enact authority, build relationships, and shape student compliance. By integrating interpersonal warmth with clear instructional structure, teachers can create classrooms that are both emotionally supportive and predictably organized, enabling students to participate confidently, follow routines independently, and develop self-regulation. Such an approach ensures that engagement is sustained, compliance is stable, and students can practice language effectively, demonstrating that successful classroom teaching requires a balance of warmth and structure rather than reliance on teacher personality or abstract management frameworks. Practically, these findings suggest that professional development should equip teachers with strategies for applying this balance deliberately, using relational and instructional language in tandem to foster a stable, supportive, and productive learning environment. By consistently integrating interpersonal warmth with clear instructional guidance, teachers can embody the qualities of both popular and powerful teachers, achieving rapport with students while maintaining classroom authority.

Conclusion

The classroom interaction pattern produces two main orientations, namely popular and powerful. The popular orientation is characterized by the use of warm interpersonal language, such as humor, greetings, empathy, and affective reinforcement that builds closeness and comfort for students. In this pattern, student obedience is more approval-based because students follow instructions to please the teacher. However, such obedience tends to be fragile when the emotional mood changes or when the teacher does not show consistent warmth, making classroom stability dependent on mood and relationship dynamics. Meanwhile, the powerful orientation is characterized by clear, structured, and consistent instruction, as well as a stable classroom routine. This pattern results in system predictability, so that students follow the rules because they understand consistent procedures and consequences, not because they want to please the teacher. As a result, compliance is more stable, and students' self-regulation is more developed because they are able to anticipate learning steps without constant intervention.

Despite the fruitful findings, this study suffered from some limitations. The inclusion of the small sample size and narrow context, popular and powerful patterns still need

to be tested in a wider and more diverse population. In addition, the sample is not fully representative of the broader teacher population, as it involves only a limited number of participants with relatively similar professional backgrounds and teaching contexts. This limits the generalizability of the findings across different types of schools, institutional settings, and teaching environments. Furthermore, the study does not account for variation across different student age groups, meaning that the identified interaction patterns may not fully reflect how popular and powerful orientations operate in classrooms with younger or older learners. These factors should be considered when interpreting the findings. In addition, the predominance of data from the teacher's perspective means the analysis does not fully capture student responses in real-time interactions. For follow-up research, it is recommended to expand the number of respondents and involve a variety of subjects and educational levels, as well as to use classroom interaction recordings for more in-depth analysis. Subsequent research can also examine the impact of popular and powerful patterns on student learning outcomes and motivation, as well as how teachers can manage transitions between popular and powerful orientations in different classroom contexts.

References

- Ajduković, M. (2015). Kako izvještavati o kvalitativnim istraživanjima? Smjernice za istraživače, mentore i recenzente. *Ljetopis Socijalnog Rada*, 21(3), 345–366. <https://doi.org/10.3935/ljsr.v21i2.44>
- Alderson, J. C., Brunfaut, T., & Harding, L. (2015). Towards a theory of diagnosis in second and foreign language assessment: Insights from professional practice across diverse fields. *Applied Linguistics*, 36(2), 236–260. <https://doi.org/10.1093/applin/amt046>
- Altun, M. (2023). The power of language: exploring its significance in shaping perceptions, beliefs, and relationships. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 10(3), 362–366. <https://doi.org/10.23918/ijsses.v10i3p362>
- Anderson, J. (2015). Affordance, learning opportunities, and the lesson plan pro forma. *ELT Journal*, 69(3), 228–238. <https://doi.org/10.1093/elt/ccv008>
- Andersen, J. F. (1979). Teacher immediacy as a predictor of teaching effectiveness. *Communication Yearbook*, 3(1), 543–559. <https://doi.org/10.1080/23808985.1979.11923782>
- Babaii, E., Parsazadeh, A., & Moradi, H. (2018). The question of power in language classes from a critical discourse analysis perspective: Once a student, always a student? *Pragmatics and Society*, 8(4), 542–570. <https://doi.org/10.1075/ps.8.4.04bab>
- Bardovi-harlig, K., Mossman, S., & Su, Y. (2017). The effect of corpus-based instruction on pragmatic routines. *Language Learning & Technology*, 21(3), 76–103.
- Bavčević, T. (2016). Interpersonal Communication in Education – Analysis and Systematisation of Research Directions. *Croatian Journal of Education*, 18(4), 1201–1233. <https://doi.org/10.15516/cje.v18i4.1919>
- Bennett, T. (2020). *Running the room: The teacher's guide to behaviour*. John Catt Educational, Limited,

- Biseko, J. M. (2025). Vocabulary learning in EFL context: Do primary school English Subject textbooks provide structured support? *Cogent Education*, 12(1), 1–16.
<https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2455047>
- Cancino, M. (2015). Assessing learning opportunities in EFL classroom interaction: What can conversation analysis tell us? *RELC Journal*, 46(2), 115–129.
<https://doi.org/10.1177/0033688214568109>
- Darong, H., Kadarisman, A. E., & Basthomi, Y. (2020). Teachers' politeness markers in request in classroom interactions. *NOBEL: Journal of Literature and Language Teaching*, 11(2), 217–233.
- Claessens, L. C. A., Tartwijk, J. Van, Want, A. C. Van Der, Helena, J. M., Verloop, N., Brok, P. J. Den, Wubbels, T., Verloop, N., Brok, P. J. Den, Wubbels, T., Claessens, F. L. C. A., Van, J., Want, A. C. Van Der, Helena, J. M., Verloop, N., Brok, P. J. Den, & Wubbels, T. (2016). Positive teacher – student relationships go beyond the classroom, problematic ones stay inside. *The Journal of Educational Research*, 110(5), 478–493.
<https://doi.org/10.1080/00220671.2015.1129595>
- Cutler, L., Schachter, R. E., Gabas, C., Piasta, S. B., Purtell, M., Helsabeck, N. P., Cutler, L., Schachter, R. E., Gabas, C., & Piasta, S. B. (2023). Patterns of classroom organization in classrooms where children exhibit higher and lower language gains. *Early Education And Development*, 34(5), 1128–1146. <https://doi.org/10.1080/10409289.2022.2106766>
- Darong, H. C. (2022). Contingency, convergence, and divergence of teachers' questions in classroom interactions. *Indonesian Journal of EFL and Linguistics*, 7(2), 265–278.
<https://doi.org/10.21462/ijefl.v7i2.508>
- Darong, H. C. (2024). An SFL perspective on EFL textbooks and its pedagogical implications in language teaching. *XLinguae*, 17(1), 94–106. <https://doi.org/10.18355/XL.2024.17.01.07>
- Darong, H. C., Kadarisman, A. E., Basthomi, Y., Suryati, N., Hidayati, M., & Nima, E. M. (2020). What aspects of questions do teachers give attention to? *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 10(11), 191–208.
- Darong, H. C., & Regus, M. (2024). Unpacking linguistic features in EFL textbooks using systemic functional linguistics: Transitivity, mood, and nominal group structure analysis. *East European Journal of Psycholinguistics*, 11(2), 8–32.
- Darong, H., Niman, E., Su, Y., & Fatmawati, F. (2021). Pragmatic function of questioning act in EFL classroom interaction. *The First International Conference on Education, Humanities, Health and Agriculture*, 11–25. <https://doi.org/10.4108/eai.3-6-2021.2310650>
- Diehl, D., & Mcfarland, D. A. (2012). Classroom ordering and the situational imperatives of routine and ritual. *Sociology of Education*, 85(4), 326–349. <https://doi.org/10.1177/0038040712452093>
- Diem, T., Khong, H., Saito, E., & Gillies, R. M. (2018). Key issues in productive classroom talk and interventions. *Educational Review*, 1–17.
<https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1410105>
- East, M., & Wang, D. (2024). Advancing the communicative language teaching agenda: What place for translanguaging in task-based language teaching? *Language Learning Journal*, 52(July), 1–13. <https://doi.org/10.1080/09571736.2024.2380278>
- Eggs, S. (1994). *An introduction to systemic functional linguistics*. Pinter Publishers.
- Emmer, E. T., & Sabornie, E. J. (Eds.). (2015). *Handbook of classroom management* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203074114>

- Erdreich, L. (2020). Mediating intimacy : parent-teacher digital communication and perceptions of ‘ proper intimacy’ among early childhood educators. *International Studies in Sociology of Education*, 32(3), 1–21. <https://doi.org/10.1080/09620214.2020.1807387>
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (Eds.). (2006). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203874783>
- Farhady, H., & Selcuk, M. (2022). Classroom-based diagnostic assessment practices of EFL instructors. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 10(2), 77–94. <https://doi.org/10.30466/ijltr.2022.121184>
- Fauth, B., Decristan, J., Rieser, S., Klieme, E., & Büttner, G. (2018). Exploring teacher popularity: Associations with teacher characteristics and student outcomes in primary school. *Social Psychology of Education*, 21(5), 1225–1249. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9462-x>
- Ferré, P., Fraga, I., & Hinojosa, J. A. (2025). The interplay between language and emotion: Introduction to the special issue. *Cognition and Emotion*, 39(7), 1405–1417. <https://doi.org/10.1080/02699931.2025.2549966>
- Finn, A. N., & Schrod, P. (2012). Students’ perceived understanding mediates the effects of teacher clarity and nonverbal immediacy on learner empowerment. *Communication Education*, 61(2), 111–130. <https://doi.org/10.1080/03634523.2012.656669>
- Gaskins, C. S., Herres, J., & Kobak, R. (2012). Classroom order and student learning in late elementary school: A multilevel transactional model of achievement trajectories. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 33(5), 227–235. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2012.06.002>
- Ge, D. (2025). Resilience and online learning emotional engagement among college students in the digital age: A perspective based on self-regulated learning theory. *BMC Psychology*, 13(1), 1–15. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-02631-1>
- Hafen, C. A., Hamre, B. K., Allen, J. P., Bell, C. A., Drew, H., & Pianta, R. C. (2015). Teaching through interactions in secondary school classrooms: Revisiting the factor structure and practical application of the classroom assessment scoring system – secondary. *Journal of Early Adolescence*, 35(5–6), 651–680. <https://doi.org/10.1177/0272431614537117>
- Halliday, M. A. K. (1985). *Introduction to functional grammar*. Edward Arnold.
- Heineke, A. J., Papola-Ellis, A., Davin, K. J., Cohen, S., Roudebush, A., Wright-Costello, B., & Fendt, C. (2019). Language matters: Developing educators’ expertise for English learners in linguistically diverse communities. *Language, Culture and Curriculum*, 32(1), 63–77. <https://doi.org/10.1080/07908318.2018.1493493>
- Indah, Y., & Nasution, S. (2025). The power of pedagogy: Teacher language authority in EFL. *Didaktika: Jurnal Kependidikan*, 14(3), 5789–5802. <https://doi.org/10.58230/27454312.2527>
- Iqbal, M. H., Siddiqie, S. A., & Mazid, M. A. (2021). Rethinking theories of lesson plan for effective teaching and learning. *Social Sciences and Humanities Open*, 4(1), 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2021.100172>
- Jones, S. M., McGarrah, M. W., & Kahn, J. (2019). Social and emotional learning: a principled science of human development in context. *Educational Psychologist*, 54(3), 129–143. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1625776>

- Kandiko Howson, C., & Kingsbury, M. (2023). Curriculum change as transformational learning. *Teaching in Higher Education*, 28(8), 1847–1866. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1940923>
- Kim, E. K., Allen, J. P., & Jimerson, S. R. (2024). Supporting student social emotional learning and development. *School Psychology Review*, 53(3), 201–207. <https://doi.org/10.1080/2372966x.2024.2346443>
- Kolak, A., Markić, I., & Horvat, Z. (2021). Who is Your Best Friend ? - The Dimensions of Quality in a Friendship Relationship. *Croatian Journal of Education*, 23(3), 767–793. <https://doi.org/10.15516/cje.v23i3.4024>
- Kožuh, I., Jeremić, Z., Sarjaš, A., Bele, J. L., Devedžić, V., & Debevc, M. (2015). Social presence and interaction in learning environments: The effect on student success. *Educational Technology and Society*, 18(1), 223–236.
- Lacanieta, A. (2022). Live action role-play as pedagogy for experiential learning. *SCHOLE: A Journal of Leisure Studies and Recreation Education*, 37(1–2), 70–76. <https://doi.org/10.1080/1937156X.2020.1718035>
- Leary, T. (1957). *Interpersonal diagnosis of personality: A functional theory and methodology for personality evaluation*. Ronald Press.
- Lerouge, R., Lema, M. D., & Arnaboldi, M. (2023). The role played by government communication on the level of public fear in social media: An investigation into the Covid-19 crisis in Italy. *Government Information Quarterly*, 40(2), 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.giq.2022.101798>
- Levy, J., Wubbels, T., & Brekelmans, M. (1992). Student and teacher characteristics and perceptions of teacher communication style. *Journal of Classroom Interaction*, 27(1), 23–29. <https://www.jstor.org/stable/23869399>
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent–child interaction. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology* (Vol. 4, pp. 1–101). Wiley.
- Marsden, E., & Chen, H. Y. (2011). The roles of structured input activities in processing instruction and the kinds of knowledge they promote. *Language Learning*, 61(4), 1058–1098. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2011.00661.x>
- McCallops, K., Barnes, T. N., Jones, I., Nelson, M., Fenniman, J., & Berte, I. (2019). Incorporating culturally responsive pedagogy within social-emotional learning interventions in urban schools: An international systematic review. *International Journal of Educational Research*, 94 (October 2018), 11–28. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.02.007>
- McDonald, T. (2019). *Classroom management: engaging students in learning*. Oxford University Press.
- Mitchell, B. S., Hirn, R. G., & Lewis, T. J. (2017). Enhancing effective classroom management in schools: Structures for changing teacher behavior. *Teacher Education and Special Education*, 40(2), 140–153. <https://doi.org/10.1177/0888406417700961>
- Moore, C., Fisher, T., & Baber, E. (2016). Virtually unknown: Teacher engagement in an online conference. *ELT Journal*, 70(2), 200–211. <https://doi.org/10.1093/elt/ccw003>
- Nemet, M. B., & Velki, T. (2016). The social, emotional and educational competences of teachers as predictors of various aspects of the school culture. *Croatian Journal of Education*, 18(4), 1087–1119. <https://doi.org/10.15516/cje.v18i4.2006>

- Neth, E. L., Caldarella, P., Richardson, M. J., & Heath, M. A. (2020). Social-emotional learning in the middle grades: A mixed-methods evaluation of the Strong Kids program. *RMLE Online*, 43(1), 1–13. <https://doi.org/10.1080/19404476.2019.1701868>
- Niman, E. M. (2025a). Embedding local culture in social studies: Pathways to strengthen social-emotional learning in primary education. *Frontiers in Education*, 10(October), 1–10. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1655528>
- Niman, E. M. (2025b). The Intersection of belief, culture, and social life: A case study of Indonesian ritual. *Changing Societies & Personalities*, 9(3), 782–799. <https://doi.org/10.15826/csp.2025.9.3.353>
- Ojer-Osmangazi, S., Akar, C., & Balbağ, N. L. (2022). The effect of problem based learning method on students' academic success and their attitudes towards social studies course. *Osmangazi Journal of Educational Research*, 9(2), 165–177. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ojer/issue/74184/1196834>
- Postholm, M. A. Y. B. (2013). Classroom Management: What does research tell us? *European Educational Research Journal*, 12(3), 389–402. <http://doi.org/10.2304/eerj.2013.12.3.389>
- Ralebese, M. D., Jita, L., & Badmus, O. T. (2025). Examining primary school principals' instructional leadership practices: A case study on curriculum reform and implementation. *Education Sciences*, 15(1), 1–15. <https://doi.org/10.3390/educsci15010070>
- Rimm-Kaufman, S. E., Baroody, A. E., Larsen, R. A. A., Curby, T. W., & Abry, T. (2015). To what extent do teacher–student interaction quality and student gender contribute to fifth graders' engagement in mathematics learning? *Journal of Educational Psychology*, 107(1), 170–185. <https://doi.org/10.1037/a0037252>
- Salam, U., Wahdini, W., Surmiyati, S., Rezeki, Y. S., Riyanti, D., & Suthathothon, P. (2023). Teachers' challenges and strategies in using digital media in teaching English. *Journal of English Language Teaching Innovations and Materials (Jeltim)*, 5(1), 49–68. <https://doi.org/10.26418/jeltim.v5i1.63204>
- Saravanan, V. (2012). Curriculum design, development, innovation and change. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 47, 1276–1280. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.811>
- Sari, Y. K. P., Widita, A., & Zunaidah, A. (2019). International students' accommodation and politeness strategies for dealing with communication conflicts: A case study at a state university in Surabaya. *Jurnal Komunikasi Indonesia*, 8(2), 124–133. <https://doi.org/10.7454/jki.v8i2.10558>
- Šebart, M. K., & Hočevár, A. (2014). Two approaches to documenting and evaluating preschool quality. *Croatian Journal of Education*, 16(2), 525–546. <https://doi.org/10.15516/cje.v16i2.509>
- Shapira, N., & Amzalag, M. (2025). Do teachers promote social-emotional skills? The gap between statements and actual behavior. *Cogent Education*, 12(1), 1–13. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2465919>
- Sinclair, J., & Coulthard, R. (1975). *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. Oxford University Press.
- Sukardi, N. W., Wastawa, I. W., Bagus, I., & Mantra, N. (2025). Interpersonal communication skills of teachers and students: Building a foundation for meaningful learning. *International*

- Journal of Multidisciplinary Approach Research and Science*, 3(02), 625–634.
<https://doi.org/10.59653/ijmars.v3i02.1643>
- Tackie, H. N. (2022). (Dis) Connected establishing social presence and intimacy in teacher-student relationships during emergency remote learning. *AERA Open*, 8(1), 1–14.
<https://doi.org/10.1177/23328584211069525>
- Ulla, M. B., Macaraeg, J. M., & Ferrera, R. E. (2024). ‘What’s the word? That’s the word!’: linguistic features of Filipino queer language. *Cogent Arts and Humanities*, 11(1), 1–14.
<https://doi.org/10.1080/23311983.2024.2322232>
- Vlah, N., Beaudoin, K., & Velki, T. (2025). The importance of teacher-student relationships for teachers’ use of management strategies with students with challenging behavior. *Croatian Journal of Education*, 27(1), 129–152.
<https://doi.org/10.15516/cje.v27i1.6057>
- Wattanawongwan, S., Smith, S. D., & Vannest, K. J. (2021). Cooperative learning strategies for building relationship skills in students with emotional and behavioral disorders. *Beyond Behavior*, 30(1), 32–40. <https://doi.org/10.1177/1074295621997599>
- Wubbels, T., Brekelmans, M., & Hooymayers, H. P. (1992). Do teachers’ ideals distort the self-reports of their interpersonal behavior? *Teaching and Teacher Education*, 8, 47–58.
[https://doi.org/10.1016/0742-051X\(92\)90039-6](https://doi.org/10.1016/0742-051X(92)90039-6)
- White, A. M., Akiva, T., Colvin, S., & Li, J. (2022). Integrating social and emotional learning: Creating space for afterschool educator expertise. *AERA Open*, 8(1), 1–18.
<https://doi.org/10.1177/23328584221101546>
- Xie, F., & Derakhshan, A. (2021). A conceptual review of positive teacher interpersonal communication behaviors in the instructional context. *Frontiers in Psychology*, 12(July), 1–10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.708490>
- Yusro, A., Sutopo, D., & Yuliasri, I. (2020). The application of cooperative principles in EFL classroom interaction: The case of SMAN 4 Pekalongan. *English Education Journal*, 10(2), 124–130. <https://doi.org/10.15294/eej.v10i1.34125>
- Zhu, G., Raman, P., Xing, W., & Slotta, J. (2021). Curriculum design for social, cognitive and emotional engagement in knowledge building. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18(37), 2–19. <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00276-9>

Hieronimus Canggung Darong

Universitas Katolik Indonesia Santu Paulus Ruteng
Jln Ahmad Yani No.10 Ruteng, 86523, Indonesia
hieronimusdarong@gmail.com

Erna Mena Niman

Universitas Katolik Indonesia Santu Paulus Ruteng
Jln Ahmad Yani No.10 Ruteng, 86523, Indonesia
ernaniman79@gmail.com

Popularni naspram moćnih: mogu li učitelji biti oboje?

Sažetak

Ovom studijom istražuje se kako učitelj oblikuje interakciju u učionici i usklađenost učenika, identificirajući dvije glavne orijentacije: popularnu i moćnu. Korištenjem kvalitativnoga dizajna studije slučaja, podatci su prikupljeni promatranjem u učionici i polustrukturiranim intervjuima te analizirani induktivnom tematskom analizom. Nalazi pokazuju da popularni učitelji koriste međuljudski jezik, uključujući humor, tople pozdrave i afektivno pojačavanje, što potiče bliskost i angažman, ali proizvodi odobravanje temeljeno na odobravanju osjetljivo na emocionalne fluktuacije. Nasuprot tome, snažni učitelji koriste strukturirani nastavni jezik i dosljedne rutine, stvarajući predvidljiva okružja za učenje koja podržavaju sustavnu usklađenost i samoregulaciju učenika. Integracija međuljudske topline s jasnoćom nastave omogućuje učiteljima da utjelovljuju i popularnost i autoritet, održavajući angažman uz osiguranje stabilnosti u učionici. Ova studija doprinosi teoriji interakcije u učionici pozicionirajući jezik kao primarni mehanizam kojim se ostvaruju autoritet, odnosi i usklađenost, nudeći primjenjive uvide za učinkovito poučavanje u učionici.

Ključne riječi: interakcija; moćan učitelj; popularni učitelj; poučavanje

Uvod

Mnogi nastavnici daju prednost bliskosti s učenicima kao temelju učenja, smatrajući međuljudske odnose ključnima za poticanje sigurnosti, udobnosti i emocionalne povezanosti u učionici. Kada se učenici osjećaju blisko sa svojim učiteljima, vjerojatnije je da će se aktivno uključiti, pokazati veću motivaciju i smisleno sudjelovati. Sve veći broj istraživanja, uključujući studije u *online* kontekstima, potvrđuje važnost društvene prisutnosti i odnosne bliskosti za održavanje sudjelovanja i smislenoga učenja, osobito kada je fizička interakcija ograničena (Kožuh i sur., 2015; Moore i sur., 2016; Neth i sur., 2020; Salam i sur., 2023.; Shapira i Amzalag, 2025.; Sukardi i sur., 2025; Andersen, 1979.; Finn i Schrodt, 2012.; Derakhshan, 2021).

Suprotno tome, drugi nastavnici usvajaju strukturirane pristupe koje karakteriziraju oslanjanje na rutine, strogo pridržavanje kurikula i organizirane procedure u učionici. Ovaj pristup pozicionira nastavnike kao autoritete koji naglašavaju kontrolu, učinkovitost i postizanje ciljeva jasnim upravljanjem i proceduralnu transparentnost (Evertson i

Weinstein, 2006; Emmer i Sabornie, 2015). Kao rezultat toga, praksa u učionici često odražava napetost između relacijske, humanističke pedagogije i nastave usmjerene na strukturu, iako način na koji se ta napetost razvija u interakciji ostaje nedovoljno istražen. Važno je napomenuti da ova studija ne svodi stilove učitelja na jednostavnu dihotomiju. Prethodna istraživanja identificiraju više interakcijskih stilova, uključujući šest tipova komunikacije temeljenih na Learyjevu modelu (Wubbels i Hooymayers, 1992; Levy i Wubbels, 1992.; Leary, 1957) i četiri stila poučavanja: autoritativni, autoritarni, permisivni i zanemarujući (Maccoby i Martin, 1983), koji pružaju čvrstu teorijsku osnovu za razumijevanje varijacija u kontroli i odzivnosti nastavnika, dviju ključnih dimenzija koje se također odražavaju u učioničkoj interakciji.

Interakcija u učionici čini središnji prostor u kojem jezik istovremeno funkcionira kao nastavni sadržaj i kao medij za društvenu komunikaciju. Svakodnevnom razmjenom između učitelja i učenika pojavljuju se interakcijski obrasci koji oblikuju klimu u učionici, angažman učenika i ishode učenja (Babai i sur., 2018; Darong i sur., 2020; Darong i sur., 2021; East i Wang, 2024.; Hafen i sur., 2015; Yusro i sur., 2020; Christophel i Gorham, 1995.; Derakhshan, 2021). Značajno je da upravo ta interakcijska dimenzija pokazuje razlike između učitelja koji se doživljavaju kao „popularni,, i onih koji se smatraju „moćnima,,. Neki učitelji koriste afektivni jezik, humor i međuljudsko poticanje za izgradnju odnosa i emocionalne bliskosti, što dovodi do percepcije popularnosti (Fauth i sur., 2018; Niman, 2025a; Mehrabian, 1969.; Xie i Derakhshan, 2021). Drugi se oslanjaju na eksplicitan, proceduralni i strukturirani nastavni jezik kako bi uspostavili predvidljivost i autoritet, što rezultira stabilnošću i kontrolom u učionici (Anderson, 2015; Jones i sur., 2019; Evertson i Weinstein, 2006; Emmer i Sabornie, 2015). Međutim, te su kategorije uglavnom razmatrane kao osobine učitelja ili pedagoške orijentacije, a ne kao interakcijski obrasci koji se razvijaju upotrebom jezika. U ovoj studiji, pojmovi „popularan,, i „moćan,, koriste se heuristički kako bi se obuhvatilo kako se te dimenzije percipiraju i provode u situiranoj interakciji u učionici, a ne kao formalne kategorije unutar ustaljenih tipologija učiteljskoga stila.

Prethodna istraživanja ispitivala su odnose između nastavnika i učenika te upravljanje učionicom iz afektivne i strukturne perspektive. Istraživanja o neposrednosti nastavnika i afektivnoj podršci pokazuju da topao i intiman jezik povećava angažman učenika, motivaciju i emocionalnu sigurnost (Andersen, 1979; Bavčević, 2016.; Darong i sur., 2020; Derakhshan, 2021.; Erdreich, 2020.; Finn i Schrod, 2012.; Kolak i sur. 2021; Tackie, 2022.; Vlah i sur., 2025; Xie i Derakhshan, 2021). Istovremeno, upravljanje učionicom i istraživanja diskursa u učionici naglašavaju ulogu jasnih uputa, rutina i strukturirane interakcije u održavanju reda i predvidljivosti (Bardovi-harlig i sur., 2017; Darong, 2022.; Farhady i Selcuk, 2022.; Iqbal i sur., 2021; Kandiko Howson i Kingsbury, 2023.; Lacanienta, 2022.; Ojer-Osmangazi i sur., 2022; Evertson i Weinstein, 2006; Emmer i Sabornie, 2015). Unatoč ovome opsežnom opusu, ove perspektive ostaju analitički odvojene, nudeći ograničen uvid u to kako se relacijske i nastavne funkcije istovremeno ostvaruju putem interakcijskoga jezika nastavnika.

Konkretno, studije o popularnosti učitelja obično ističu pozitivne rezultate poput angažmana i emocionalne ugođe, bez ispitivanja kako popularnost funkcionira kao mehanizam za regulaciju usklađenosti i održavanje stabilnosti u učionici tijekom vremena. Suprotno tome, istraživanja o autoritetu i strukturi učionice ističu disciplinu i predvidljivost, ali rijetko istražuju kako međuljudski jezik doprinosi tim regulatornim procesima ili ih potencijalno narušava (Indah i Nasution, 2025; Marsden i Chen, 2011). Kao rezultat toga, malo se zna o tome kako različiti obrasci interakcijskoga jezika funkcioniraju kao različiti sustavi usklađenosti u učionici.

Ovom studijom rješava se navedeni jaz ističući jezik učitelja kao primarnu analitičku leću za razlikovanje popularnih i moćnih učitelja. Umjesto da popularnost i autoritet tretira kao statične nastavničke osobine, studija ih konceptualizira kao interakcijski konstruirane fenomene, vidljive u ponavljajućim jezičnim obrascima koji organiziraju sudjelovanje, reguliraju ponašanje i stabiliziraju interakciju u učionici. Fokusrajući se na jezik u interakciji, studija nudi nov prikaz kako se usklađenost proizvodi putem mehanizama odnosa temeljenih na odobrenju ili predvidljivosti temeljene na sustavu. Stoga, umjesto da uvede potpuno novu klasifikaciju stilova nastavnika, ova studija namjerno utemeljuje svoju analizu u dobro uspostavljenim teorijskim tradicijama o međuljudskom ponašanju i interakciji u učionici, osiguravajući konceptualnu kontinuitet i usporedivost s prethodnim istraživanjima.

Posebno se oslanja na međuljudski okvir koji je razvio Timothy Leary (1957), a koji konceptualizira društveno ponašanje pomoću dviju temeljnih dimenzija. Unutar ovoga okvira, studija se fokusira na dvije analitički istaknute dimenzije: relacijsku bliskost (afilijaciju) i interakcijsku kontrolu. Relacijska bliskost odnosi se na stupanj topline, podrške, empatije i pristupačnosti koju učitelj izražava prema učenicima, što se često može vidjeti u jezičnim značajkama poput uključivoga jezika, ohrabrenja ili humora, dok se interakcijska kontrola odnosi na to kako učitelji usmjeravaju, strukturiraju i reguliraju raspravu u učionici primjenom prakse poput davanja uputa, upravljanja sudjelovanjem i procjene odgovora. Važno je napomenuti da se te dimenzije ne tretiraju kao fiksne osobine ličnosti, već kao dinamične, interakcijski ostvarene pojave koje se provode pomoću jezika u stvarnome vremenu u učionicama, što omogućuje studiji da pruži nijansiran prikaz kako nastavnici istovremeno oblikuju i međuljudsku klimu i organizacijsku strukturu interakcije u učionici.

Novost ove studije leži u empirijskoj integraciji međuljudskih i nastavnih perspektiva detaljnom analizom interakcijskoga jezika u učionici u kontekstima učenja. Identificiranjem kako određeni jezični obrasci istovremeno izražavaju toplinu i autoritet, studija nadilazi usporedbe stilova poučavanja temeljenih na ishodima i doprinosi procesno orijentiranom razumijevanju upravljanja razredom. Praktično, nalazi pružaju primjenjive uvide za profesionalni razvoj nastavnika pokazujući kako interakcijski jezični izbori mogu potaknuti i bliskost u odnosima i održivu stabilnost u učionici. Tako ova studija unaprjeđuje aktualne rasprave o popularnim i moćnim učiteljima te nudi nijansiraniji okvir za učinkovito upravljanje razredom.

Pregled literature

U istraživanju interakcije u učionici, jezik se ne razumijeva samo kao sredstvo prenošenja nastavnoga sadržaja, već i kao sredstvo za izgradnju društvenih odnosa, regulaciju ponašanja i oblikovanje identiteta. Učiteljski jezik stoga ima dvostruku funkciju: kao akademski alat za poučavanje jezičnih struktura i kao društveni resurs za organizaciju klime u učionici (Altun, 2023; Indah i Nasution, 2025). Teorija diskursa u učionici dodatno naglašava da pitanja, upute i povratne informacije učitelja igraju središnju ulogu u definiranju prava, očekivanja i odnosa moći u učionici (Sinclair i Coulthard, 1975). Iz te perspektive, interakcija u učionici predstavlja društvenu praksu kojom se ostvaruju autoritet i norme, čineći jezik učitelja ključnim predmetom analize.

Istraživanja o neposrednosti nastavnika i afektivnoj podršci ističu ulogu međuljudskoga jezika u smanjenju socijalne distance i poticanju emocionalne bliskosti. Humorom, pozdravim i empatičnim izrazima, neposrednost povećava motivaciju, angažman i emocionalnu sigurnost učenika (Nemet & Velki, 2016.; Ferré i sur., 2025.; Ulla i sur., 2024). U kontekstima učenja takvo je emocionalno angažiranje posebno važno jer učenici trebaju samopouzdanje za govor, preuzimanje rizika i toleriranje pogrešaka. Međutim, ovaj skup istraživanja prvenstveno je naglasio koristi za odnose, nudeći ograničen uvid u to kako međuljudski jezik utječe na strukturu učionice i regulaciju ponašanja. Nasuprot tome, literatura o upravljanju razredom ističe važnost strukture, jasnoće i dosljednosti u održavanju reda u učionici. Jasne upute, rutine i jasno definirani postupci smanjuju ometanja i potiču predvidljiva okružja za učenje (Bennett, 2020; Diehl i Mcfarland, 2012.; McDonald, 2019.; Mitchell i sur., 2017). Pojmovi poput „withitness“, i „smoothness“, dodatno pokazuju kako se učinkovito upravljanje može postići anticipatornim i koherentnim nastavnim praksama, a ne kaznenom kontrolom (Diem i sur., 2018). Iz lingvističke perspektive, strukturirani nastavni jezik pruža komunikativni okvir koji usmjerava ponašanje učenika i podržava stabilnost učenika (Biseko, 2025.). Ipak, ovaj smjer istraživanja često tretira strukturu kao neovisnu o međuljudskom jeziku, unatoč dokazima da podržavajući odnosi između nastavnika i učenika utječu na disciplinu i angažman (Rimm-Kaufman i sur., 2015).

U ovoj široj literaturi, studije o popularnim učiteljima obično povezuju popularnost s toplinom, humorom i snažnim međuljudskim odnosima. Iako su takve kvalitete povezane s povećanim angažmanom i motivacijom, njihove implikacije za stabilnost unutar razrednoga odjela i dugoročnu usklađenost ostaju nedovoljno istražene. Usklađenost u tim kontekstima često se temelji na odobrenju, oslanjajući se na emocionalnu povezanost učenika s nastavnikom. Suprotno tome, istraživanja o moćnim učiteljima naglašavaju autoritet utemeljen na disciplini, jasnoći i dosljednoj strukturi nastavnoga okružja (Evertson i Weinstein, 2006; Emmer i Sabornie, 2015.; Šebart i Hočevar, 2014). Iako ti pristupi podržavaju predvidljivost i kontrolu, često zanemaruju ulogu međuljudskoga jezika u održavanju ili slabljenju autoriteta. Čak i okviri koji zagovaraju uravnotežene pristupe, poput autoritativnoga poučavanja, rijetko ispituju kako se ta ravnoteža jezično provodi u interakciji u učionici (Postholm, 2013).

Štoviše, popularni i moćni učitelji mogu se razumjeti kao predstavnici kontrastnih, ali međusobno povezanih orijentacija prema autoritetu u učionici, od kojih su obje uglavnom konstruirane pomoću jezika. Popularni učitelji koriste interpersonalni i afektivni jezik koji potiče motivaciju i emocionalnu sigurnost, što je naglašeno u istraživanjima o neposrednosti nastavnika i međuljudskoj komunikaciji (Andersen, 1979; Finn i Schrodt, 2012.; Xie i Derakhshan, 2021), dok se moćni učitelji oslanjaju na direktivni, proceduralni i anticipatorni jezik kako bi uspostavili jasna očekivanja i sustavnu usklađenost (Evertson i Weinstein, 2006; Emmer i Sabornie, 2015). Iako svaka orijentacija nudi svoje prednosti, nijedna sama po sebi u potpunosti ne objašnjava koliko su stabilna i zanimljiva okružja u učionici održavana.

Unatoč opsežnim istraživanjima o neposrednosti nastavnika, upravljanju razredom i autoritetu u nastavi, malo je studija koje su ispitivale kako se toplina i struktura istovremeno ostvaruju pomoću jezika u stvarnom školskom diskursu. Posljedično, jezik se rijetko tretira kao primarna jedinica analize za razumijevanje kako se autoritet, odnosi i usklađenost međusobno konstruiraju. Kako bi se popunila ta praznina, ova studija analizira jezik nastavnika kako bi identificirala kako obrasci interakcije povezani s popularnim i moćnim učiteljima generiraju različite mehanizme usklađenosti, temeljene na odobravanju i sustavu te kako ti mehanizmi oblikuju stabilnost učionice. Isticanjem jezika u interakciji, ovo istraživanje doprinosi teoriji interakcije u učionici i nudi praktične implikacije za profesionalni razvoj nastavnika.

Metodologija

U ovoj studiji koristi se kvalitativni pristup s dizajnom studije slučaja kako bi se istražilo kako su obrasci interakcije u učionici oblikovani jezikom kojim se koriste nastavnici u srednjim razredima engleskoga jezika. Odabran je dizajn studije slučaja jer omogućuje dubinsku analizu interakcije u učionici unutar njezina prirodnoga okružja. Istraživanje se fokusira ne samo na ono što se događa u učionici, već i na to kako jezik učitelja konstruira obrasce interakcije koji su usklađeni s kategorijama popularnih i moćnih učitelja, kao i na njihove implikacije za poslušnost učenika i stabilnost u učionici. Osim toga, ova studija uključuje obilježja etnografskoga pristupa u obrazovnom okružju jer nastoji razumjeti prirodno nastale interakcije u učionici, društvena značenja i upotrebu jezika u njihovom stvarnom životnom kontekstu, umjesto trajnoga angažmana na terenu. Etnografska orijentacija ogleda se u naglasku na naturalističko promatranje, kontekstualnu interpretaciju i istraživanje perspektiva sudionika.

U skladu s načelima kvalitativnoga istraživanja, istraživači priznaju svoju poziciju u studiji. Istraživači imaju akademsku pozadinu iz obrazovanja i prethodno iskustvo u promatranju u učionici, što je utjecalo na interpretaciju interakcijskih podataka. Istraživači nisu imali prethodni osobni ili profesionalni odnos sa sudionicima prije studije. Ovaj izostanak prethodnoga poznanstva imao je za cilj minimizirati moguću pristranost i neravnotežu moći. Istovremeno, istraživač je ostao svjestan da je njihova

prisutnost kao promatrača mogla utjecati na ponašanje sudionika (učinak promatrača), osobito tijekom početnih promatračkih sesija. Kako bi se to riješilo, provedeno je dugotrajno angažiranje u području kako bi se sudionici mogli naviknuti na prisutnost istraživača, čime se podržavala prirodija interakcija. Refleksivne bilješke vođene su tijekom cijeloga istraživačkog procesa kako bi se kritički ispitalo kako su pretpostavke, perspektive i pozadina istraživača mogli oblikovati interpretaciju podataka.

Sudionici su bili srednjoškolski nastavnici, odabrana namjerno na temelju dvaju kriterija: minimalno pet godina iskustva u nastavi i obrazovanj iz poučavanja engleskog jezika (ELT). Ovi kriteriji osiguravali su da sudionici posjeduju dovoljnu pedagošku kompetenciju i profesionalno iskustvo, što je omogućilo studiji da zabilježi obrasce interakcije koji proizlaze iz razvijenih strategija upravljanja razredom, a ne iz neiskustva. Nastavnici su odabrani kako bi predstavljali različite stilove interakcije, obuhvaćajući raspon interpersonalno usmjerenih (popularnih) do strukturno orijentiranih (snažnih) obrazaca. Prikupljene su i pozadinske informacije, poput iskustva u poučavanju, razine razreda te obilježja učionice, kako bi se omogućilo kvalitetnije tumačenje podataka.

Nadalje, etičko odobrenje za studiju dobiveno je prije prikupljanja podataka. Svi sudionici bili su informirani o svrsi studije, uključenim postupcima i svojim pravima kao sudionika. Prije sudjelovanja od svakog nastavnika dobiven je pisani informirani pristanak. Sudjelovanje je bilo potpuno dobrovoljno, a sudionici su obaviješteni da se iz istraživanja mogu povući u bilo kojem trenutku bez posljedica. Kako bi se osigurale povjerljivost i anonimnost, za sve nastavnike, škole i učenike korišteni su pseudonimi, a svi identifikacijski podatci uklonjeni su iz prikupljenoga materijala. Promatranja i snimanja u učionici provedena su uz minimalno ometanje redovitih nastavnih aktivnosti, a prikupljeni podatci korišteni su isključivo u istraživačke svrhe.

Podatci su prikupljeni promatranjem u učionici i polustrukturiranim intervjuima. Promatranja su bilježila interakcijski jezik u stvarnom vremenu tijekom ključnih nastavnih situacija, poput uvodnog dijela sata, načina izvođenja nastave, prijelaza između aktivnosti i narušavanja reda u učionici. Terenske bilješke bilježile su kontekstualne detalje, odgovore učenika i dominantne jezične obrasce. Promatranja su se sustavno provodila tijekom više sesija u učionici za svakoga sudionika kako bi se osigurala dosljednost i dubina podataka. Istraživači su preuzeli ulogu promatrača, što znači da nisu aktivno sudjelovali u nastavnim aktivnostima, već su bili prisutni u učionici kako bi pratili prirodne interakcije. Interakcije u učionici audio su snimane te su, gdje je to bilo dopušteno, dopunjene videozapisima radi detaljnije analize. Snimke su naknadno transkribirane i analizirane zajedno s terenskim bilješkama, koje su dokumentirale situacijski kontekst, neverbalne znakove i značajne interakcijske događaje. Za usmjeravanje procesa korišten je protokol promatranja, s naglaskom na govor učitelja, odgovore učenika, obrasce izmjene i jezik upravljanja razredom.

Polustrukturirani intervjui istraživali su perspektive nastavnika o njihovim jezičnim strategijama, razloge za izbor jezika i razmišljanja o njihovoj učinkovitosti. Pitanja za intervju bila su usmjerena na izgradnju odnosa, izvođenje nastave, organizaciju

učionice i ulogu jezika u oblikovanju usklađenosti. Intervjui su provedeni nakon faze promatranja kako bi nastavnici mogli razmisliti o svojim stvarnim praksama u učionici. Svaki intervju slijedio je polustrukturirani format vođen fleksibilnim protokolom intervjua. Ključna okvirna pitanja uključivala su: 1. Kako obično koristite jezik za izgradnju odnosa i stvaranje pozitivne atmosfere u učionici? 2. Kako koristiti jezik za davanje uputa, uspostavljanje rutina i upravljanje aktivnostima u učionici? 3. Kako reagirate na različite situacije u učionici, poput lošega ponašanja učenika, ometanja ili promjene raspoloženja u učionici? 4. Prema Vašem iskustvu, kako Vaš jezik utječe na ponašanje, poslušnost i neovisnost učenika u učionici? 5. Kako usklađujete pristupačnost i podršku s održavanjem kontrole i dosljednosti u učionici? Dodatna pitanja korištena su kako bi se detaljnije ispitali odgovori nastavnika. Svi intervjui audio su snimljeni i doslovno transkribirani za potrebe analize.

Prilagođeno prema Niman (2025a, 2025b), podatci su analizirani induktivnom tematskom analizom. Proces je započeo upoznavanjem s podacima ponovljenim čitanjem transkripata i terenskih bilješki. Analiza podataka provedena je sustavno i uz uvažavanje konteksta. Svi transkripti i terenske bilješke analizirani su u izvornom kontekstu, pri čemu su uzeti u obzir dinamiku učionice, etape nastavnoga sata i situacijske čimbenike koji utječu na interakciju. Analiza je provedena u mirnom i kontroliranom okružju kako bi se osigurala fokusiranost i dosljednost, s više krugova kodiranja tijekom duljega razdoblja. Odluke o kodiranju dokumentirane su radi očuvanja transparentnosti, a nove teme kontinuirano su uspoređivane među sudionicima i izvorima podataka (promatranja i intervjui). Zatim je provedeno otvoreno kodiranje kako bi se identificirali značajni segmenti povezani s interpersonalnim i nastavnim jezikom. Kodovi su grupirani u pod teme na temelju semantičke sličnosti i funkcije. Glavne teme razvijene su kako bi prikazale obrasce interakcije, uključujući međuljudsku jezičnu interakciju (popularni učitelj) i nastavnu jezičnu interakciju (moćni učitelj). Analiza je bila iterativna, s kontinuiranim uspoređivanjem kako bi se osiguralo da iz podataka proizlaze teme, a ne unaprijed stvorene pretpostavke. Valjanost je ojačana triangulacijom i kontekstualnom verifikacijom.

Nakon Ajdukovića (2014), studija se bavila i kriterijima pouzdanosti. Vjerodostojnost je osigurana dugotrajnim angažmanom na terenu, triangulacijom podataka (promatranja i intervjui) te korištenjem doslovnih transkripata. Prenosivost je potkrijepljena bogatim opisima istraživačkoga konteksta, sudionika i učioničkoga okružja, omogućujući čitateljima da procijene primjenjivost nalaza u drugim kontekstima. Pouzdanost je poboljšana jasnim i sustavno provedenim istraživačkim postupkom, uključujući primjenu protokola promatranja i dokumentiranih analitičkih koraka. Provjerljivost nalaza osigurana je vođenjem revizijskoga traga procesa prikupljanja i analize podataka, kao i refleksnim bilješkama kako bi se osiguralo da su nalazi utemeljeni na podacima, a ne na pristranosti istraživača.

Rezultati

Tematska analiza otkrila je dvije glavne interakcijske orijentacije: međuljudsku jezičnu interakciju povezanu s popularnim učiteljima i interakciju temeljenu na nastavnom jeziku povezanu s moćnim učiteljima. Jezik učitelja ne služi samo za prenošenje sadržaja, već i za regulaciju društvenih odnosa i ponašanja u učionici. Podatci iz promatranja i intervju pokazuju da međuljudski jezik poput humora, toplih pozdrava i afektivnoga poticanja stvara pozitivnu atmosferu u učionici i jača odnos između učenika i nastavnika. Međutim, ovaj je obrazac osjetljiv na emocionalne fluktuacije jer poslušnost ovisi o raspoloženju i odnosima s učiteljem. Suprotno tome, strukturirani i dosljedni nastavni jezik potiče predvidljivost, omogućujući učenicima da slijede pravila temeljena na razumijevanju rutina i posljedica, a ne na želji da se udovolji učitelju. Ovi nalazi sugeriraju da su stabilnost u učionici i samoregulacija vjerojatniji kada je nastavni jezik dosljedan, dok je međuljudska toplina i dalje ključna za angažman.

Osim Tablice 1, predstavljeni su sljedeći izvadci koji ilustriraju kako se jezik učitelja provodi u učioničkoj interakciji. Ovi primjeri pružaju konkretne ilustracije interpersonalne i nastavne upotrebe jezika koje karakteriziraju popularne i moćne učitelje, ističući kako različiti jezični izbori funkcioniraju u izgradnji odnosa, regulaciji ponašanja i oblikovanju usklađenosti u učionici.

Učitelj A (interpersonalna interakcija)

Učitelj: „Dobro jutro svima! Mislim da danas svi izgledaju puno budnije.

Već sam stvarno impresioniran.”

Učenici: (smijeh)

Učitelj: „Dobro, riješimo ovo zajedno. Ne brini ako pogriješiš! Tako učimo.”

Ova interakcija ilustrira upotrebu humora, pozitivnoga afekta i uvjeravanja za smanjenje anksioznosti i poticanje sudjelovanja. Angažman učenika proizlazi iz bliskosti u odnosima i emocionalne podrške.

Učitelj B (Usklađenost temeljena na odobrenju)

Učenik: „Je li ova rečenica u redu?”

Učiteljica: „Pa... Skoro si shvatio! Znam da možeš bolje! Obično si vrlo pažljiv s gramatikom.”

Učenik: (mijenja rečenicu)

Učitelj: „Da, to je to! Fantastično. Bravo.”

Ovdje se usklađenost potvrđuje pohvalama i osobnim priznanjem. Trud učenika motiviran je odobrenjem i ohrabrenjem nastavnika, a ne eksplicitnim proceduralnim smjernicama.

Učitelj C (Strukturirana nastavna interakcija)

Učitelj: „Prije nego što počnemo, molimo vas da pogledate stranicu 22. Dajem vam deset minuta da pročitate i dovršite prvu vježbu. Kad vrijeme istekne, provjerit ćemo.”

Učenici: (počinju tiho raditi)

Tablica 1

Upotreba jezika u interakcijama u učionici

Tema	Podtema	Kodovi	Izvadak
Interpersonalna jezična interakcija (popularni učitelj)	Jezik koji gradi toplinu	Pozdravi i humor kao uvod u nastavni sat - Jezik koji pokazuje empatiju - Pozitivno poticanje temeljeno na odnosima	„Često se šalim jer želim da se učenici osjećaju ugodno. Ako su sretni, obično su otvoreniji za učenje.“ (Učitelj A)
	Afektivno pojačavanje kao regulatorna strategija	Pohvale za održavanje atmosfere - Korištenje „prihvaćajućeg“ jezika u svrhu upravljanja nastavom	„Ako naprave scenu, obično kažem ‘Hajde, dušo, prvo se fokusirajmo’. Obično odgovore.“ (Učitelj B)
	Usklađenost učenika temeljena na odobrenju	Učenici slijede kako bi ugodili učitelju – poslušnost se smanjuje ako je učitelj manje „topao“	„Ponekad, kad nisam raspoložen, razred postane malo neuredan jer više ne ‘slušaju’ kao prije.“ (Učitelj B)
Reaktivne i situacijske interakcije (popularni učitelj)	Odgovor nastavnika prilagođava se uvjetima u učionici	Učitelj odgovara nakon što dođe do smetnje – jezik afirmacije mijenja se prema raspoloženju	„Ako je atmosfera u učionici prepuna, smirim se opušteno. Ali ako sam umoran, brže se naljutim.“ (Učitelj C)
	Pravila klase su fleksibilna	Pravila se mijenjaju ovisno o situaciji – pregovarajte o pravilima razgovorom	„Ponekad ga prvo ostavim, pa ga ukorim ako je previše gužve.“ (Učitelj A)
Interakcija i rutina temeljena na jeziku poučavanja (Moćan učitelj)	Jasne i strukturirane upute	Specifične i uređene upute – Jezik koji naglašava korake aktivnosti	„Uvijek započinjem nastavni sat s popisom i ciljevima za danas. Učenici znaju što trebaju raditi od samog početka.“ (Učitelj D)
	Dosljedna rutina nastave	Postupci otvaranja, aktivnosti i zatvaranja su jasni – prijelazi između redovitih aktivnosti	„Prije aktivnosti, objasnio sam korake jedan po jedan. Tako da kad počnu raditi, ne moram stajati i ponavljati.“ (Učitelj B)
	Predvidljivost sustava kao temelj usklađenosti	Učenici slijede jer razumiju sustav – pridržavanje ne ovisi o kazni	„Ne trebam prijetiti. Znaju da ako ne slijede proceduru, izgubit će bodove za ocjenu iz predmeta.“ (Učitelj A)
Utjecaj stabilnosti interakcije na samoregulaciju učenika	Učenici su fokusiraniji i smireniji	Klima u učionici je stabilnija – učenici ne moraju nagađati pravila	„Mirniji su ako razred već ima obrazac. Znaju kada pričati, a kada se usredotočiti.“ (Učitelj D)
	Samostalnost učenika u sljedećim postupcima	Učenici počinju samoregulirati – smanjiti potrebu za intervencijom nastavnika	„Ako je rutina jasna, mogu početi raditi sami a da je moram ponavljati.“ (Učitelj C)“
Međuljudska i obrazovna jezična ravnoteža	Integracija topline s dosljednošću	Učitelji ostaju topli, ali čvrsti – međuljudski jezik u kombinaciji s jasnim uputama	„Ostajem topao, ali sam i čvrst. Ako bih bio previše opušten, razred bi izmakao kontroli.“ (Učitelj C)
	Svijest o rizicima reaktivnih interakcija	Nastavnici shvaćaju da popularnost može oslabiti strukturu - Pokušaji dodavanja procedura za održavanje stabilnosti nastave	„Shvatila sam da ako želim biti previše voljena, postajem nedosljedna. Moram ostati čvrsta.“ (Učitelj D)

Ova interakcija pokazuje jasne upute, vremenski okvir i predvidljiv redoslijed. Ponašanje učenika vođeno je rutinama, a ne emocionalnim signalima.

Učitelj D (Regulacija temeljena na pravilima)

Učenik: (govori tijekom zadatka)

Učitelj: „Halo? Sjećaš li se našeg pravila? Tijekom samostalnog rada, glasovi su isključeni. Ovo ti je prvi podsjetnik. Molim te, nastavi sa zadatkom.”

Učenik: (prestaje govoriti i nastavlja raditi)

Ova razmjena pokazuje mirno i dosljedno provođenje pravila u učionici. Usklađenost proizlazi iz zajedničkoga razumijevanja očekivanja i posljedica.

Podatci prikazani u tablici pokazuju da se upotreba jezika u interakcijama u učionici manifestira u dvije različite, ali međusobno povezane orijentacije. Topao i angažiran međuljudski jezik može potaknuti pozitivnu atmosferu u učionici i ojačati osjećaj bliskosti učenika s nastavnikom. Međutim, suradnja koja se stvara ovom orijentacijom obično je emocionalno motivirana i stoga je podložna promjenama u raspoloženju učitelja ili promjenama u kontekstu učionice. Nasuprot tome, jasan i dosljedan nastavni jezik potiče predvidljivost, omogućujući učenicima da se pridržavaju pravila i procedura u učionici na temelju svojega razumijevanja sustava, a ne želje da ugone nastavnika. Ovi nalazi sugeriraju da se stabilnost u učionici i samoregulacija učenika učinkovitije podržavaju kada jezik učitelja naglašava strukturu i rutinu, dok međuljudska toplina funkcionira kao komplementarni resurs koji održava angažman učenika. Stoga optimalan interakcijski obrazac uključuje integraciju međuljudske topline s dosljednosti u nastavnom procesu, pri čemu učitelj zadržava podržavajući, ali čvrst pristup i uspješno usklađuje odnosnu i strukturnu dimenziju učioničkoga okružja.

Diskusija

Što se tiče podataka, ova studija potvrđuje da u praksi interakcije u učionici nastavnici ne samo da biraju stilove poučavanja na temelju osobnih preferencija, već i oblikuju obrasce interakcije primjenom dosljednih i jasnih jezičnih izbora. Pozivajući se na istraživački cilj i tematske podatke, dominantni jezični obrasci mogu se povezati s dvije glavne orijentacije: popularni učitelji, koji njeguju toplinu s pomoću međuljudskoga jezika, i snažni učitelji koji grade stabilnost primjenjujući nastavni jezik i rutinu. Međutim, ono što je zanimljivo u tim nalazima jest da ta četiri učitelja nisu na apsolutnom ekstremu, već pokazuju kombinaciju stilova s određenim tendencijama. Na primjer, Učitelj A i učitelj B uglavnom pokazuju karakteristike popularnoga učitelja primjenom međuljudskoga jezika, ali također primjenjuju nastavne elemente koji ukazuju na napore u izgradnji predvidljivosti. S druge strane, učitelj C i učitelj D pokazuju snažan obrazac učitelja, ali i dalje koriste međuljudski jezik kao protutežu kako razred ne bi postao krut. To pokazuje da popularnost i moć nisu dva međusobno isključiva pola, već komplementarne strategije koje se mogu integrirati u interakciju u učionici (Ferré i sur., 2025; Jones i sur., 2019; Lacanienta, 2022).

Detaljnija analiza temeljena na prvoj i drugoj temi pokazuje da Učitelj A i Učitelj B prvenstveno koriste međuljudski jezik za izgradnju topline. Učitelj A naglašava humor i pozdrave kao uvod u nastavni sat, dok Učitelj B koristi pohvale i „aflijativni” jezik kako bi smirio razred. To je u skladu s Darong (2024), Darong i Regus (2024), Eggins (1994) i Halliday (1985); teoriju interpersonalne funkcije koja pozicionira jezik kao alat za pregovaranje o društvenim odnosima - Povećajte bliskost i uključenost učenika. Međutim, podatci također pokazuju da ovaj trend rezultira usklađenošću temeljenom na odobrenju. Kada se raspoloženje nastavnika promijeni, i poslušnost učenika se smanjuje. To pokazuje da su Učitelj A i Učitelj B snažni kao popularni učitelji u smislu odnosa, ali ranjivi u pogledu stabilnosti strukture učionice. Kada je međuljudski jezik glavna strategija, pravila razreda obično su fleksibilna i situacijska. To se može vidjeti u temi „reaktivne i situacijske interakcije”, pri čemu Učitelj A odgađa provedbu pravila, a Učitelj C pokazuje reakcije koje variraju ovisno o raspoloženju. Unutar okvira teorije prilagodbe komunikacije (Sari i sur., 2019), ovaj obrazac ukazuje na nedostatak spremnosti i anticipacije jer se intervencije događaju nakon što su poremećaji već nastupili. Tako Učitelj A i Učitelj B pokazuju snagu popularnosti u povećanju osjećaja ugone u učionici, ali pritom riskiraju smanjenje dosljednosti u održavanju strukture učioničkoga okružja.

U međuvremenu, Učitelj D pokazuje snažnu tendenciju da bude snažan učitelj primjenjujući jasan jezik poučavanja i dosljedne rutine. Izjava učitelja D o korištenju kontrolnih popisa i ciljeva učenja ukazuje na korištenje jezika koji funkcionira tekstualno i idejno u izgradnji strukture učionice. U teoriji interakcije u učionici, ovakav jezik eksplicitno regulira uloge i očekivanja učenika, omogućujući im da razumiju korake koje trebaju poduzeti. Ovaj obrazac usklađen je s literaturom o upravljanju razredom koja naglašava strukturu i rutinu kao temelj reda (Cancino, 2015). Međutim, naglašava se da učenička usklađenost nije vođena strahom, već predvidljivošću sustava. To pokazuje da Učitelj D gradi autoritet dosljednom uporabom jezika, a ne putem dominacije. U okviru autoritativnoga poučavanja, Učitelj D kombinira jasnu kontrolu s jezikom koji nije emocionalno represivan. To čini razred stabilnijim, a učenike sposobnijima za organizaciju. U međuvremenu, Učitelj C zauzima složeniju poziciju: iako je sklon biti moćan, također pokazuje popularnu sklonost korištenju toploga jezika. Međutim, što se tiče teme reaktivnosti, Učitelj C je priznao promjene u svojem stilu afirmacije ovisno o uvjetima, što sugerira da nije u potpunosti internalizirao predvidljivost sustava, čime i dalje pokazuje popularne elemente u upravljanju razredom.

Tema „utjecaj stabilnosti interakcije na samoregulaciju učenika” naj snažniji je pokazatelj za procjenu nastavničkih tendencija. Učitelji D i C navode da učenici postaju fokusiraniji i samostaljniji uz jasnu rutinu. To pokazuje da dosljedan nastavni jezik može razviti samoregulaciju učenika, u skladu sa Shapira i Amzalag (2025) s naglaskom na samoregulaciju. Neovisnost učenika pokazuje da je autoritet učitelja „socijaliziran” u sustav učionice, omogućujući učenicima da se organiziraju bez stalne intervencije. U tome kontekstu, Učitelj D je snažnije povezan s obrascem moćnoga učitelja jer su

predvidljivost i struktura temelj za usklađenost. U međuvremenu, Učitelj A i Učitelj B, unatoč snažnim odnosima, ne pokazuju isti utjecaj na samoregulaciju učenika jer je pridržavanje više ovisno o raspoloženju učitelja. Dakle, podatci potvrđuju da su popularni učitelji učinkovitiji u izgradnji odnosa, dok su moćni učitelji učinkovitiji u poticanju stabilnosti i neovisnosti učenika.

Zadnja tema „međuljudske i nastavne jezične ravnoteže“, sugerira da je idealan učitelj onaj koji integrira obje jezične funkcije. Učitelj C i Učitelj D pokazuju svijest da popularnost može oslabiti strukturu, pa nastoje ojačati dosljednost. To je u skladu s autoritativnom teorijom poučavanja, koja naglašava kombinaciju afektivne podrške i kontrole. U jezičnom okviru, ova integracija znači da nastavnici održavaju topao jezik bez žrtvovanja jasnoće nastave. Ovi nalazi usklađeni su s istraživanjima koja pokazuju da pozitivni odnosi i jasna struktura zajedno poboljšavaju redovitost nastave (Zhu i sur., 2021). Međutim, ova studija donosi novu perspektivu: ta ravnoteža ne odnosi se samo na stavove učitelja, već i na dosljedne jezične izbore u interakciji. Drugim riječima, moćan učitelj ne mora biti „hladan“, a popularan učitelj ne mora biti „neodlučan.“ Presudno je na koji način jezična uporaba doprinosi izgradnji predvidljivosti bez umanjivanja međuljudske topline.

Sveukupno, rezultati ove studije pokazuju da su Učitelj A i Učitelj B u pravilu popularniji, s s izraženijom interpersonalnom jezičnom orijentacijom, ali i većom podložnošću promjenama u razini usklađenosti. Učitelj D je u pravilu pokauje veću razinu autoritativnosti s dosljednim nastavnim jezikom i sposobnošću izgradnje predvidljivosti. Učitelj C zauzima hibridnu poziciju, kombinirajući međuljudsku toplinu s nastojanjima uspostave strukture, ali i dalje pokazuje reaktivne tendencije. Stoga ova studija potvrđuje da se popularni i moćni učitelji mogu razumjeti na temelju jezičnih funkcija u učioničkim interakcijama: popularni učitelji dominiraju u međuljudskim funkcijama, dok su moćni učitelji dominantni u nastavnim funkcijama i predvidljivosti sustava. Ovi nalazi usklađeni su s teorijama interakcije u učionici i jezika te pojašnjavaju da stabilnost učionice ovisi o dosljednoj primjeni jezika koji gradi sustav, a ne samo o emocionalnim odnosima (Heineke i sur., 2019).

Ovo istraživanje donosi novost pozicionirajući jezik u interakciji u učionici kao glavnu jedinicu analize za razlikovanje obrazaca popularnih i moćnih učitelja. Za razliku od prethodnih istraživanja koja obično odvajaju proučavanje međuljudskih odnosa od upravljanja učionicom (Claessens i sur., 2016; Erdreich, 2020.; Heineke i sur., 2019; Lerouge i sur., 2023; McCallops i sur., 2019; Mitchell i sur., 2017; Shapira i Amzalag, 2025.; Wattanawongwan i sur., 2021; White i sur., 2022.; Xie i Derakhshan, 2021), ova studija integrira ova dva aspekta analizom jezika koji učitelji koriste u stvarnim situacijama učenja. Učiteljski jezik ne funkcionira samo kao sredstvo za prenošenje sadržaja, već i kao primarni alat za oblikovanje atmosfere u učionici, regulaciju ponašanja učenika i potporu samoregulaciji (Sinclair i Coulthard, 1975). U kontekstu učenja engleskoga jezika, jezik ima dvostruku ulogu: kao međuljudski alat za izgradnju odnosa i kao nastavni alat za strukturiranje aktivnosti učenja. Svijest

o ovoj dvostrukoj ulozi ključna je za stvaranje nastavnoga okružja koje je istovremeno emocionalno podržavajuće i sustavno organizirano, omogućujući učenicima da se samouvjereno uključe i vježbaju bez straha od pogrešaka.

Tematska analiza promatranja i intervjua u učionici otkriva dvije osnovne interakcijske orijentacije: međuljudske jezične interakcije povezane s popularnim učiteljima i instruktivne jezične interakcije povezane s moćnim učiteljima. Popularni učitelji koriste topao, angažiran jezik poput humora, pozdrava, empatije i afektivnoga poticanja kako bi potaknuli odobravanje i poslušnost, pri čemu učenici slijede upute kako bi ugodili učitelju. Međutim, ta je usklađenost emocionalno uvjetovana, čineći stabilnost učionice ranjivom na promjene raspoloženja ili situacijske dinamike učitelja (Ferré i sur., 2025; Ulla i sur., 2024). Nasuprot tome, snažni nastavnici oslanjaju se na strukturirani, jasan i dosljedan nastavni jezik u kombinaciji s predvidljivim rutinama, stvarajući sustavnu usklađenost, pri čemu učenici slijede pravila jer razumiju procedure i posljedice, a ne traže odobrenje. Ovaj pristup potiče stabilnost razrednoga okružja, podržava samoregulaciju učenika i omogućuje samostalno sudjelovanje u obrazovnim aktivnostima (Biseko, 2025; Diehl i Mcfarland, 2012.; Gaskins i sur., 2012; Ralebese i sur., 2025).

Ovi nalazi ukazuju da učinkovitost u učionici nastaje kada se međuljudska toplina integrira s dosljednošću nastave, umjesto da se tretiraju kao zasebne strategije (Postholm, 2013.; Rimm -Kaufman i sur., 2015). Toplina povećava motivaciju, angažman i emocionalnu udobnost, dok strukturirani jezik osigurava jasnoću, predvidljivost i stabilnu usklađenost. Naglašavajući kako jezik učitelja provodi autoritet, odnose i usklađenost, ova studija unaprjeđuje razumijevanje izvan apstraktnih osobina ili klasifikacija temeljenih na osobnosti (Cutler i sur., 2023; Ge, 2025; Kim i sur., 2024). Integracija međuljudske topline s jasnom strukturom nastave stvara interakcijski model u kojem nastavnici mogu biti i popularni i moćni, istovremeno potičući angažman, emocionalnu sigurnost i predvidljiv red u učionici. Ovaj model ponovno pokazuje da jezik nije samo sredstvo poučavanja, već primarni mehanizam kojim se gradi i održava dinamika nastavnoga okružja.

Nalazi ove studije nude važne uvide za poučavanje jezika, ističući potrebu za pažljivom ravnotežom između međuljudske topline i strukturiranoga instruktivnog vođenja u učioničkoj interakciji. Međuljudski jezik, uključujući humor, tople pozdrave, empatične izraze i pozitivno poticanje, igra ključnu ulogu u stvaranju podržavajućega i emocionalno sigurnoga okružja za učenje. Kada nastavnici koriste ove strategije, učenici doživljavaju smanjenu anksioznost, jaču povezanost i veću motivaciju za sudjelovanje. Ovaj obrazac odražava ono što studija identificira kao usklađenost temeljenu na odobrenju, pri čemu učenici slijede upute i sudjeluju u učenju jer cijene učiteljevo priznanje i odnos koji su uspostavili. Međutim, podatci također pokazuju da je ovaj oblik suradnje inherentno emocionalno uvjetovan. Raspoloženje učitelja, razina energije i relacijska dinamika mogu utjecati na ponašanje učenika, što znači da oslanjanje isključivo na relacijske strategije može dovesti do nestabilnosti u učionici

kada je učitelj manje angažiran ili se okolnosti promijene (Učitelj A i B). Nasuprot tome, strukturirani nastavni jezik pruža jasnoću, dosljednost i predvidljivost, podupirući ono što studija naziva usklađenošću temeljenom na sustavu. Jasnim objašnjenjem koraka aktivnosti, korištenjem dosljednih rutina i jačanjem pravila i očekivanja, nastavnici stvaraju okruženje u učionici u kojem učenici razumiju kako se ponašati i što se od njih traži, neovisno o emocionalnim signalima nastavnika (Učitelj C i D). Ova struktura omogućuje učenicima razvoj samoregulacije, mirno praćenje procedura i održavanje stabilnosti u učionici, što zauzvrat osigurava dosljedno ostvarenje ciljeva učenja.

Ovi nalazi također sugeriraju da je najučinkovitiji pedagoški pristup onaj koji integrira relacijski i nastavni jezik, koristeći ih kao komplementarne alate, a ne tretirajući ih izolirano. Na primjer, govorna aktivnost može započeti kratkim humorom ili vježbom za razbijanje leda kako bi se uspostavila pozitivna atmosfera u učionici i smanjila tjeskoba, nakon čega slijedi pažljivo posložen niz koraka učenja, poput modeliranja, vođene vježbe, rad u paru i refleksivne rasprave. U takvom okruženju, međuljudski jezik potiče motivaciju i emocionalnu sigurnost, dok nastavni jezik pruža jasnoću i predvidljivost, usmjeravajući ponašanje i proces učenja učenika. Prakse procjene trebale bi na sličan način kombinirati toplinu i strukturu. Povratne informacije trebaju se davati tako da motiviraju i ohrabruju učenike, dok rubrike, kontrolne liste i transparentni kriteriji pružaju konkretne smjernice o očekivanjima i posljedicama nepoštivanja. Nadalje, nastavnici moraju aktivno pratiti i prilagođavati ravnotežu između relacijskoga i nastavnoga jezika tijekom nastave. Ako učenici djeluju nezainteresirano ili nesigurno oko postupaka, kratke interpersonalne intervencije, poput ohrabrenja ili pohvale, mogu vratiti motivaciju bez narušavanja ustaljenih rutina. Suprotno tome, ako učenici počnu zaobilaziti pravila ili rutine, učitelji će možda morati ojačati nastavni jezik jasnim podsjetnicima ili strukturiranim vodstvom, pritom održavajući pozitivan i podržavajući ton.

Do sada ova studija ističe jezik kao središnji alat kojim se upravlja dinamikom u učionici, naglašavajući da riječi nastavnika istovremeno ostvaruju autoritet, grade odnose i oblikuju suglasnost učenika. Integracijom međuljudske topline s jasnom strukturom nastave, nastavnici mogu stvoriti nastavna okruženja koja su i emocionalno podržavajuća i predvidljivo organizirana, omogućujući učenicima samouvjerenost sudjelovanje, samostalno praćenje rutina i razvoj samoregulacije. Takav pristup osigurava da je angažman održiv, usklađenost stabilna i da učenici mogu učinkovito vježbati jezik, pokazujući da uspješna nastava u učionici zahtijeva ravnotežu topline i strukture, a ne oslanjanje na osobnost nastavnika ili apstraktne upravljačke okvire. Praktično, ovi nalazi sugeriraju da bi profesionalni razvoj trebao opremiti nastavnike strategijama za namjernu primjenu ove ravnoteže, koristeći relacijski i nastavni jezik zajedno kako bi se potaknulo stabilno, podržavajuće i produktivno okruženje za učenje. Dosljednim integriranjem međuljudske topline s jasnim uputama, nastavnici mogu utjeloviti kvalitete i popularnih i moćnih nastavnika, uspostavljajući odnos s učenicima uz zadržavanje autoriteta u učionici.

Zaključak

Obrazac interakcije u učionici proizvodi dvije glavne orijentacije, i to popularnu i snažnu. Popularna orijentacija karakterizirana je korištenjem toploga međuljudskog jezika, poput humora, pozdrava, empatije i afektivnoga poticanja koje gradi bliskost i udobnost za učenike. U ovome obrascu, poslušnost učenika više se temelji na odobravanju jer učenici slijede upute kako bi ugodili učitelju. Međutim, takva poslušnost obično je krhka kada se emocionalno raspoloženje mijenja ili kada učitelj ne pokazuje dosljednu toplinu, što čini stabilnost učionice ovisnom o raspoloženju i dinamici odnosa. Istovremeno, snažna orijentacija karakterizira jasna, strukturirana i dosljedna nastava, kao i stabilna rutina u učionici. Ovaj obrazac rezultira predvidljivošću sustava, pa učenici slijede pravila jer razumiju dosljedne procedure i posljedice, a ne zato što žele ugoditi učitelju. Kao rezultat toga, usklađenost je stabilnija, a samoregulacija učenika razvijenija jer mogu predvidjeti korake učenja bez stalne intervencije.

Unatoč vrijednim nalazima, ova studija ima određenih ograničenja. Mali uzoraka i uski kontekst upućuju na to da obrasce popularnog i autoritativnog ponašanja učitelja treba dodatno ispitati na većim i raznolikijim uzorcima. Osim toga, uzorak nije u potpunosti reprezentativan za širu populaciju učitelja jer uključuje samo ograničen broj sudionika s relativno sličnim profesionalnim iskustvima i nastavnim kontekstima. To ograničava generalizabilnost nalaza na različite vrste škola, institucionalnih okružja i nastavnih okružja. Nadalje, studija ne uzima u obzir varijacije među različitim dobnim skupinama učenika, što znači da identificirani obrasci interakcije možda ne odražavaju u potpunosti kako popularne i snažne orijentacije funkcioniraju u učionicama s mlađim ili starijim učenicima. Ove čimbenike treba uzeti u obzir pri tumačenju nalaza. Osim toga, prevladavanje podataka iz perspektive nastavnika znači da analiza ne obuhvaća u potpunosti odgovore učenika u interakcijama u stvarnom vremenu. Za buduća istraživanja preporučuje se proširiti uzorak ispitanika i uključiti različite nastavne predmete i razine obrazovanja, kao i koristiti snimke interakcija u učionici za dublju analizu. Također može se ispitati utjecaj obrazaca popularnog i autoritativnog ponašanja na ishode učenja i motivaciju učenika te način na koji nastavnici upravljaju prijelazima između tih orijentacija u različitim nastavnim kontekstima.