

Tomislava Vidić

UČITELJSKE PERCEPCIJE UČENIČKIH PONAŠANJA: (NE)POŠTIVANJE, SOCIJALIZACIJA I POZORNOST NA SATU

Sažetak: Povezanost između učitelja i učenika kao i akademska postignuća učenika znatno ovise o učenikovom ponašanju u razredu i učiteljevoj percepciji učeničkih ponašanja. Cilj je ovoga istraživanja bio ispitati učiteljske percepcije učeničkih ponašanja. U istraživanju je sudjelovalo 143 učitelja razredne nastave iz dviju županija, Grada Zagreba i Zagrebačke županije. Korišten je upitnik *Pupil Behavior Patterns (PBS)* koji mjeri tri dimenzije: nepoštivanje, socijalizaciju i pozornost na satu. T-testom ispitane su razlike u percepcijama između učitelja razredne nastave koji rade u nastavi i učitelja koji rade u produženom boravku. Rezultati su pokazali statistički značajne razlike u ispitivanim percepcijama, pri čemu učitelji zaposleni u nastavi višim ocjenama procjenjuju dimenzije socijalizacije i pozornosti na satu. Analizom varijance nisu utvrđene razlike u percepcijama učeničkih ponašanja s obzirom na radno iskustvo učitelja.

Ključne riječi: učitelji razredne nastave, disciplina učenika, nepoštivanje, socijalizacija, pozornost na satu, radno iskustvo učitelja.

UVOD

Mnoga su društva zainteresirana za obrazovanje djece, ne samo zbog njihovih akademskih postignuća, već i zbog neizravnog utjecaja učeničkih ponašanja na individualne potrebe i zahtjeve društva (Shin & Koh, 2007.). U posljednjim desetljećima škola se percipira kao integralni dio cjelokupnog obrazovnog okruženja unutar kojeg su pojedinci u interakciji s učiteljima kako bi proširili vlastite potencijale na poželjne načine te prenijeli kulturne vrijednosti sljedećim generacijama, a sve s ciljem razvoja boljeg društva. S vremenom je društvo postalo složenije i izazovnije, a uloga škole se drastično mijenja kako bi opravdala potrebe novih generacija i prilagodila se osobinama djece i adolescenata. Trideset godina ranije, Dillon (1978.; prema Curwin & Mendler, 2001.) ističe: (...) *učitelji danas rade s drugačijom djecom (...) Roditelji sve češće priznaju da ne mogu kontrolirati svoju djecu. Većina je djece potpuno slobodna, nemaju odgovornosti i ne odgovaraju nikome. Raste broj učenika koji su trajno, zbog svog ponašanja, isključeni iz daljnjeg školovanja (...).*

Neprihvatljivo ponašanje djece kod kuće i u školi sve više zabrinjava mnoge roditelje i učitelje. Jasno je da loše učeničko ponašanje utječe na učenje i akademska postignuća te stvara sliku neučinkovitog obrazovnog sustava i zajednice u cjelini. Wang, Haertel i Walberg (1993.; prema Shin & Koh, 2007.) su sintezom 11 000 istraživanja provedenih u posljednjih 50 godina

pokušali utvrditi koji faktor najviše utječe na znanje učenika. Rezultati su ukazivali na upravljanje razredom; učinkovito upravljanje povećava angažman učenika i smanjuje neprihvatljiva ponašanja te pritom povećava vrijeme učiteljevog poučavanja učenika. Važnost discipliniranja učenika očituje se i u potrebi oblikovanja budućeg građanina s razvijenim demokratskim i socijalnim kompetencijama (Lewis, 2006.).

Upravljanje učeničkim ponašanjima oduvijek je bio jedan od važnijih zadataka svakog učitelja jer svako neprihvatljivo ponašanje predstavlja smetnju pozitivnom radnom okruženju. Hallam i Rogers (2008.) smatraju da su učionice složena radna mjesta gdje su učitelji nerijetko uključeni u više od tisuću interakcija dnevno. Učionički su doživljaji višedimenzionalni; uključuju pojedince s različitim ciljevima, interesima, svrhom i iskustvima koja se događaju istovremeno. Učitelji tako moraju naučiti nadgledati više situacija odjednom. Rijetko korištenje nagrada, nenaglašavanje individualne odgovornosti i socijalnih kompetencija mogu dovesti do poremećenog i agresivnog ponašanja u učionici, a tako i do slabijih akademskih postignuća. Učinkovito upravljanje razredom smanjuje takva ponašanja te povećava socijalna i akademska postignuća. Ciljevi, zadatci, socijalne strukture, vrijeme i određivanje tempa rada te nastavna sredstva predstavljaju ključne elemente u stvaranju učinkovitog učioničkog vođenja. Ti elementi moraju biti planirani i usmjereni poželjnom ponašanju. Pretjerani pritisak na učitelje i njihov rad dovodi do njihova stalnog kontroliranja djece i razvijanja učeničke autonomije, što se potencijalno može negativno odraziti na ponašanje učenika (Hallam & Rogers, 2008.).

Istraživanja učeničkih ponašanja u učionici pokazuju da učitelji ocjenjuju svoje učenike na temelju znanja i ponašanja (Hertz-Lazarowitz, Fuchs, Sharabany i Eisenberg, 1989.; prema Friedman, 1994.). Smatra se da učiteljeva evaluacija učeničkog ponašanja u učionici i školi predstavlja stupanj slaganja s učiteljevim očekivanjima; koliko su pozorni na satu, koliko rade te koliko pokazuju entuzijazam i interes, odnosno koliko prihvaćaju autoritet učitelja, koliko su poslušni i tihi.

Veći dio istraživanja temelji se na utjecajima neprihvatljivog ponašanja učenika na njihova akademska postignuća, odnosno stres, zdravlje i zadovoljstvo učitelja. Tek dio istraživanja promatra faktore koji utječu na takva ponašanja. Curwin i Mendler (2001.) dijele takve faktore na dvije skupine, izvanškolski i unutarškolski utjecaji na ponašanje učenika.

Najvažniji izvanškolski faktor koji utječe na ponašanje učenika je obiteljska situacija u kojoj se učenik nalazi. Promjene koje nastaju u obiteljima znatno se odražavaju na ponašanja djece. Statistički podatci pokazuju porast broja samohranih roditelja (Milne, Myers, Rosenthal, & Ginsburg, 1986.) te utjecaj takvih promjena na akademska postignuća i ponašanja učenika (Myers, Milne, Baker, & Ginsburg, 1987.; Zill, 1996.). Podatke Državnog zavoda za statistiku navode Miljević-Ridički i Pavin Ivanec (2008.) i prema njima je čak

12,48% jednoroditeljskih obitelji u Hrvatskoj. Podatci iz Australije govore o samo 41% učenika koji punoljetnost dožive u tzv. *tradicionalnim obiteljima*, s oba roditelja (Curwin & Mendler, 2001.). No, obiteljska situacija višestruko utječe na ponašanje učenika. Osjećaj sigurnosti obiteljskog doma znatno utječe na samopouzdanje učenika, dok primjerice krut odgoj, nedosljednost u pravilima ili nepravедnost u odgoju djeteta kasnije dovode do prekomjerne konzumacije alkohola i depresije (Holmes & Robins, 1987.). Osim obiteljske situacije, Curwin i Mendler (2001.) ističu sveprisutnost nasilja u dječjoj okolini što za posljedicu ima stvaranje neosjetljivosti djece na tuđe probleme. Osim stvarnih nasilnih događaja, autori navode rezultate analize prema kojoj dijete do stupanja u adolescentsku dob vidi oko 18 tisuća nasilnih događaja na televiziji. Takvi događaji zasigurno će se odraziti na razvoj i ponašanje djeteta.

Od unutarškolskih utjecaja na ponašanje djeteta najčešće se spominju dosada i zamor učenika, nemogućnost odlučivanja, nejasna ograničenja, nedostatak poželjnih ponašanja i napad na dostojanstvo učenika. Nezanimljivost sadržaja koji se uče i jednolični načini poučavanja koje koriste učitelji stvaraju kod učenika osjećaj umora i dosade. Učenici koji se dosađuju sasvim sigurno ne ostvaruju sve svoje mogućnosti te ne postižu adekvatna akademska postignuća. Isto tako, pravila o ponašanju učenika najčešće nastaju od strane učitelja, što pospješuje osjećaj nemoći učenika, a kasnije rezultira njihovim neprihvatljivim ponašanjem s ciljem nepoštivanja pravila. Učenici su već polaskom u školu suočeni s brojnim ograničenjima u ponašanju pa Curwin i Mendler (2001.) naglašavaju kako učenici često znaju što ne smiju činiti dok im je potpuno nejasno što smiju. Takav odnos sasvim sigurno omogućava stvaranje problema u razrednoj disciplini.

Procjene učeničkih ponašanja ispituju se na dva načina, pomoću ispitivača, promatrača u učionici ili pomoću različitih upitnika. Lewis (2006., str. 1194.) smatra da prisutnost ispitivača u učionici može značajno utjecati na rezultate ispitivanja. Prisutnost druge osobe u učionici može utjecati na ponašanje učenika kao i na ponašanje učitelja. Pritom se učenici mogu početi provokativnije ponašati ili ublažiti svoje do tada neprihvatljivo ponašanje. S druge strane, učitelji mogu na te provokacije nježnije odgovarati ili ih sasvim ignorirati kako bi pokazali da neprihvatljivo ponašanje njihovih učenika nije izazvano njima samima. Osim toga, autor ističe problem ekonomičnosti takvih istraživanja. Promijenjena slika učioničke situacije može se izbjeći uporabom upitnika za mjerenje percepcija učitelja, roditelja ili samih učenika o njihovu ponašanju što ujedno predstavlja ekonomski najisplativiji način istraživanja.

Friedman (1994.) smatra da se učiteljske percepcije učeničkih ponašanja mogu svrstati u tri dimenzije koje opisuju ponašanja učenika s najsnažnijim utjecajem na učioničku disciplinu. Prva je dimenzija perspektiva discipline u užem smislu; poštivanje, odnosno nepoštivanje učitelja i drugih učenika, kao i prihvaćanje društvenih normi. Druga dimenzija opisuje međuljudske odnose u učionici, prisnost između učenika i učitelja te samih učenika međusobno. Treća

dimenzija predstavlja perspektivu učeničkih učenja; učeničku želju za učenjem i prihvaćanjem poučavanja kao i same sposobnosti učenika.

(Ne)poštivanje autoriteta

Najviše proturječja nalazi se u pitanju poštivanja autoriteta u učionici. Pace i Hemmings (2007.) su sintezom dotadašnjih istraživanja naišle na različita tumačenja. Šezdesetih i sedamdesetih godina prošloga stoljeća progresivni su znanstvenici proglasili tradicionalni autoritet opsesivnom snagom dok su osamdesetih godina konzervativniji znanstvenici kritizirali škole zbog odbacivanja autoriteta. Još nedavno, neki su znanstvenici opisivali prednosti učitelja koji dijele autoritet čak i s najmlađom djecom, drugi su tvrdili da se kaos i nasilje poput kuge širi školama samo zbog toga što učitelji odbijaju uspostavljati moralni autoritet jer su neki sudovi odlučili protiv njih u parnicama. Pa ipak, kvalitativna istraživanja pokazuju da se korištenje autoriteta različito manifestira u određenim situacijama (Anyon, 1983.; Hemmings, 2003.; Hemmings & Metz, 1990.; Metz, 1978.; Oakes, Gamoran, & Page, 1992.; Pace, 2003., 2006.; Pace & Hemmings, 2006.; prema Pace & Hemmings, 2007.).

Socijalna teorija podrazumijeva odvajanje autoriteta od ostalih vrsta socijalnih odnosa poput moći, snage s kojom se često zamjenjuje. Općenito shvaćanje autoriteta proizlazi iz socijalnih teorija koje podrazumijevaju autoritet kao pravo učitelja koje nastaje kroz njegove interakcije s učenicima. Učionički autoritet je socijalni konstrukt koji grade, dijele i ponovno stvaraju učitelji s učenicima. Takvi procesi variraju od situacije do situacije, u različitim stupnjevima, a sve sa svrhom stvaranja moralnog poretka te uključuju zajedničke norme, vrijednosti i ciljeve.

Socijalizacija

Sve veći broj istraživanja ukazuje da su socijalne kompetencije djece glavni pokazatelj spremnosti djeteta za školu i realizaciju akademskih postignuća (Blair, 2002.; Denham i Weissberg, 2004.; Raver, 2004.; Smith, 2003.; Zins, Bloodworth, Weissberg i Walberg, 2004.; prema Lane, Stanton-Chapman, Jamison, & Phillips, 2007.). Pokazano je da su socijalne kompetencije djeteta bolji prediktor akademskim kompetencijama u prvom razredu u odnosu na kognitivne vještine ili obiteljsku situaciju. Ako dijete stekne socijalne kompetencije, važno je da učitelji i roditelji uspostave i naglase svoja očekivanja od učeničkog ponašanja u školi. Istraživanja pokazuju da kada učitelji i roditelji usuglase svoja očekivanja, vjerojatnije je da će ih se djeca pridržavati (Turnbull i dr. 2002.). Istraživanja pokazuju da mjera u kojoj će učenik postići takva očekivanja ovisi o njegovim školskim, akademskim i socijalnim iskustvima. Djeca koja ostvaruju akademske ciljeve i zahtjeve

škole, sposobnija su razviti prisne odnose sa svojim učiteljima (Birch i Ladd, 1997.; prema Lane, Stanton-Chapman, Jamison, & Phillips, 2007.). Razvijanje prisnih odnosa s učiteljem dovodi do prilagodbe ponašanja i povezuje se s rezultatima učenika, uključujući kompetencije u odnosima s odraslima te sadašnjim i budućim učiteljima (Birch i Ladd, 1998.; Howes i Hamilton, 1993.; Howes, Matheson i Hamilton, 1994.; prema Lane, Stanton-Chapman, Jamison, & Phillips, 2007.).

Asocijalno ponašanje učenika često se razvija tijekom rane adolescencije i kasnije može dovesti do uporaba droga, trudnoće u adolescenciji, odustajanja od školovanja, nasilja i drugih problema (Hawkins i Herrenkohl, 2003.; Ludwig i Pittman, 1999.; Schwartz, 1999.; prema Wright, John, Livingstone, Shephard, & Duku, 2007.). Preventivne intervencije asocijalnih ponašanja najčešće započinju u osnovnoj školi jer je važno što prije djelovati i usmjeravati učenička ponašanja. Istraživanja pokazuju da strategije poučavanja koje koristi učitelj znatno utječu na razrednu i školsku klimu, a tako pružaju mogućnosti za smanjivanjem problema u ponašanju (Wright, John, Livingstone, Shephard, & Duku, 2007.).

Pozornost na satu

Učitelji provode puno godina akumulirajući znanja za koja smatraju da su im potrebna i oduševljeni su svojim poslom kada vide da su im učenici zainteresirani za znanja koja im nude. Nitko ne želi nezainteresirane učenike koji ne sudjeluju u radu i ne ispunjavaju dodijeljene im zadatke. Ipak, neke učenike se ne smatra problematičnima zbog ponašanja jer sjede uspravno i mirno, čine se kao da prate nastavu, a zapravo se dosađuju. Curwin i Mendler (2001.) ističu da postoje i učenici koji ne razvijaju takve vještine i uopće se ne trude prikriti koliko se dosađuju tijekom nastave. Mnogi učitelji takve učenike smatraju gubitkom svog vremena i smatraju ih nemotiviranima. Takve učenike veseli kada se učitelji naljute, učitelji ih zato lošije ocjenjuju, a učenici ih optužuju za nepravdu. Pozornost učenika na satu i njihova zainteresiranost za sadržaje kojima ih poučavaju tema je brojnih dosadašnjih istraživanja. Manjak motivacije povezuje se s lošim ocjenama i obrazovnim postignućima što na kraju može rezultirati razvijanjem neprihvatljivog ponašanja kao obrambenog mehanizma učenika (Woolfolk Hoy & Weinstein, 2006.).

Najvažniji cilj u procesu prilagodbe ponašanja učenika predstavlja stvaranje i oblikovanje pozitivnog i afirmativnog okruženja u kojemu učitelji mogu voditi učenike prema uspješnosti u obrazovnim postignućima te pripremanje pojedinaca za samostalan život u budućoj zajednici. Zbog toga niti rad učitelja, kao ni rad učenika ne smije biti ometan zbog neprimjerenog ponašanja. Ipak, može se pretpostaviti da mnogi učitelji troše vrijeme i energiju intervenirajući na neprihvatljiva učenička ponašanja. Naravno, drugi

dio učenika tako gubi neprocjenjivo važno vrijeme poučavanja i smanjuje vlastite mogućnosti za učenje. Cilj je ovog istraživanja ispitati percepcije učitelja o učeničkim ponašanjima te utječu li individualne karakteristike učitelja na percepciju razredne discipline.

METODA

Ispitanici i postupak

U ispitivanju je sudjelovalo 143 učitelja razredne nastave iz dviju županija: Grada Zagreba i Zagrebačke županije. Ispitivanje je provedeno tijekom neobaveznog stručnog usavršavanja učitelja tijekom proljetnog odmora učenika. Prilikom ispitivanja prikupljeni su podatci o individualnim karakteristikama ispitanika, radnom mjestu i godinama radnog iskustva u struci.

Od ukupnog broja ispitanih učitelja razredne nastave, njih 122 radi na poslovima učitelja – razrednika koji izvodi redovitu nastavu sa svojim razredom, a 21 učitelj zaposlen je na radnom mjestu učitelja u produženom boravku. Podjelom ispitanika prema radnom iskustvu dobivene su tri skupine; 0-9 godina radnoga iskustva ima 37 ispitivanih učitelja što predstavlja 25,9%, 10-19 njih 44 (30,8%), 20-29 godina ima 49 učitelja (34,3%), a više od 30 godina ima 13, što predstavlja 9,1% od ukupno ispitivanih učitelja.

Mjerni instrumenti

Upitnik *Pupil Behavior Patterns* (PBP) konstruirao je Isaac Friedman (1994.) u svrhu ispitivanja učiteljevih percepcija ponašanja učenika. Upitnik se sastoji od 27 pitanja, a mjeri tri dimenzije učeničkih ponašanja: *nepoštvivanje, socijalizaciju, pozornost na satu*. Za razliku od dimenzije *nepoštvivanje*, dimenzije *socijalizacija* i *pozornost na satu* sadrže tvrdnje percipirane kao pozitivna učenička ponašanja. Ispitanici procjenjuju ponuđene tvrdnje na Likertovoj skali od 6 stupnjeva, od *nikad* do *uvijek*.

REZULTATI I RASPRAVA

Faktorska struktura upitnika

Faktorskom analizom na glavne osi s Oblimin-rotacijom dobivena su, na osnovi Scree testa, tri faktora koji zajedno objašnjavaju 46,194% ukupne varijance. Prvi utvrđeni faktor obuhvaća čestice koje opisuju učeničko nepoštvivanje učitelja, a objašnjava 28,438% zajedničke varijance. Drugi faktor

objašnjava 11,489% zajedničke varijance, a opisuje socijalizaciju, povezanost učenika i učitelja te učenika međusobno. Treći faktor uključuje čestice koje opisuju učeničku pozornost na satu i zainteresiranost za nastavni rad, a objašnjava 6,267% zajedničke varijance. Nešto niži rezultati dobiveni su u ranijim istraživanjima gdje tri faktora objašnjava 38% ukupne varijance (Friedman, 1994.), odnosno 52,2% (Hastings & Bham, 2003.). U tablici 1. prikazane su dobivene srednje vrijednosti, standardne devijacije i faktorska zasićenja za svaku pojedinu česticu.

Dobivene korelacije između faktora umjereno su visoke. Dimenzija socijalizacije pozitivno korelira s dimenzijom pozornosti na satu ($r=.553$), dok dimenzija nepoštivanja očekivano negativno korelira s dimenzijom socijalizacije ($r= -.412$), odnosno s dimenzijom pozornosti na satu ($r= -.457$). Izračunate su pouzdanosti unutarnje konzistentnosti pojedinih podljestvica (Cronbach Alpha) te prosječni rezultati podljestvica što je prikazano u tablici 2.

Dobivene vrijednosti podržavaju dobra psihometrijska svojstva upitnika dobivena u originalnom mjerenju (Friedman, 1994.) iako su nešto viši rezultati dobiveni u ranijim istraživanjima gdje se koeficijenti kreću od .81 za dimenziju socijalizacija, do .85 za pozornost, odnosno .87 za nepoštivanje (Friedman, 1994.), odnosno od .84 za pozornost do .88 za dimenziju nepoštivanje (Hastings & Bham, 2003.).

Dimenzija / tvrdnja	M	SD	Faktorsko zasićenje
Nepoštivanje učitelja			
Opomenem učenika koji ometa rad, on svejedno ne prestaje	2.48	1.006	0.757
Učenici u mojem razredu su podrugljivi jedni prema drugima	2.61	0.751	0.701
...prigovaraju jedni drugima	2.96	0.813	0.684
... međusobno se svađaju	3.01	0.639	0.672
... ometaju jedni druge	2.80	0.664	0.669
Zahtijevam tišinu u razredu, a učenici svejedno stvaraju buku	2.50	0.918	0.654
... kažu: "Obraćate pažnju na njega/nju, a mene ignorirate"	1.58	0.736	0.603
Učenicima u mojem razredu je drago kad netko pogriješi	1.92	0.881	0.552
...nakon što ih opomenem, raspravljaju sa mnom	2.55	1.179	0.504
...su nezainteresirani i moram se jako potruditi da ih zainteresiram	2.50	0.855	0.475
...pričaju u isto vrijeme što onda stvara buku	3.07	0.939	0.443
...ne odnose se s poštovanjem prema meni	1.90	1.149	0.353
Socijalizacija			
...govore mi da sam im nedostajala	4.01	1.181	0.764
...raspravljaju sa mnom o svojim osobnim problemima	4.03	0.883	0.691

...samoinicijativno pomažu slabijim, manje popularnim učenicima	3.95	1.077	0.680
...govore mi o stvarima koje ih muče ili koje ih čine sretnima	4.50	0.903	0.630
Roditelji mojih učenika govore mi da im djeca govore koliko uživaju na nastavi sa mnom	3.72	0.982	0.622
Učenici u mojem razredu govore mi: "Zabavno je ići u školu"	3.85	0.937	0.600
...dobrovoljno se javljaju da pospreme učionicu ili razmjestite stolce i klupe	4.17	1.140	0.592
...dobrovoljno se javljaju za pomoć u knjižnici ili na drugim mjestima bez da ih to itko traži	3.50	1.144	0.483
...složni su i puni entuzijazma tijekom sata	4.20	0.916	0.468
Pozornost na satu			
...temeljito vladaju stvarima o kojim sam ih poučavala	4.23	0.657	0.771
...koncentrirani su i rade u tišini	4.00	0.896	0.634
...slušaju što netko drugi ima za reći	4.13	0.812	0.594
...rade samostalno na školskim i domaćim zadaćama	4.27	0.762	0.576
Dok predajem, osjećam da moji učenici stvarno razumiju o čemu govorim	4.52	0.710	0.544
...daju zanimljive i originalne odgovore na moja pitanja tijekom nastave	4.06	0.798	0.504

Tablica 1. Faktorska struktura PBP upitnika; srednje vrijednosti, standardne devijacije i faktorska zasićenja

	Broj čestica	M	SD	α
Nepoštivanje	12	2.491	.5424	.845
Socijalizacija	9	3.994	.6753	.838
Pozornost na satu	6	4.203	.5256	.764

Tablica 2. Deskriptivni pokazatelji ljestvice Pupil Behavior Patterns (PBP)

Razvijanje upitnika Pupil Behavior Patterns, Friedman (1994.) temeljilo se na pretpostavci da učitelji učeničko ponašanje mogu promatrati kroz percepciju svoga odnosa s učenicima te percepciju međuučeničkih odnosa, odnosno kao vanjsko ili unutarnje usmjereno ponašanje, koje može biti primjereno ili neprimjereno. Vanjski usmjereno odgovorno ponašanje je dobro učeničko ponašanje prema učitelju i školskim pravilima u cjelini, dok unutarnje usmjereno odgovorno ponašanje predstavlja dobro učeničko ponašanje izraženo kroz poželjne individualne karakteristike ili poželjne odnose unutar razreda. Dimenzija *Nepoštivanje* uključuje 12 čestica, a odnosi se na učeničko nepoštivanje učitelja (vanjski usmjereno neprikladno

ponašanje) i drugih učenika (unutarnje orijentirano neprikladno ponašanje). Dimenzija *Socijalizacije* ili društvenosti uključuje 9 čestica koje se odnose na pozitivne aspekte socijalnih odnosa – prisnost učitelja i učenika (vanjski orijentirano prikladno ponašanje) i među učenicima (unutarnje orijentirano prikladno ponašanje). Dimenzija *pozornosti na satu* sadrži 6 čestica koje opisuju akademski odnos učitelj-učenik; želju učenika za učenjem (vanjski orijentirano prikladno ponašanje) i sposobnosti učenja (unutarnje usmjereno prikladno ponašanje).

Može se primijetiti da učitelji relativno visokim ocjenama procjenjuju ponašanje svojih učenika. Isto tako, može se primijetiti da nešto višim ocjenama procjenjuju odnos učenika prema njima samima u odnosu na percepciju međusobnih učeničkih odnosa. Ranija istraživanja također pokazuju slične rezultate. Keresteš (2006.) je svojim istraživanjem pokazala da procjene problematičnosti učeničkih ponašanja učiteljicama razredne nastave predstavljaju mali ili nikakav problem. Autorica je pretpostavila da su takvi rezultati učiteljicama socijalno poželjni; davanje drugačijih ocjena dovelo bi u pitanje njihovu kompetentnost i sposobnost nošenja s teškoćama u učeničkom ponašanju. U sljedećim bi istraživanjima svakako trebalo usporedno ispitati stavove učenika o njihovoj povezanosti s učiteljicom i drugim učenicima.

Razlike između učitelja s obzirom na radno mjesto

Jedan od problema ovog istraživanja bio je ispitati postoje li razlike u percepcijama učeničkih ponašanja između učitelja razredne nastave s obzirom na radno mjesto na kojem rade. U istraživanju je sudjelovalo 143 učitelja, a 122 ih radi na poslovima učitelja koji izvode redovnu nastavu (RNN), dok je njih 21 zaposleno na mjestu učitelja u boravku (RNB). U tablici 3. prikazane su vrijednosti dobivene t-testom. Rezultati pokazuju da se ove dvije skupine učitelja razlikuju u dimenzijama *socijalizacija* i *pozornost na satu*. Obje dimenzije učitelji koji rade u nastavi procjenjuju statistički značajno višim ocjenama.

dimenzija	Radno mjesto	N	M	SD	t-test	p
Nepoštivanje	RNN	122	2.460	.5194	-1.656	.100
	RNB	21	2.671	.6458		
Socijalizacija	RNN	122	4.061	.6618	2.946	.004
	RNB	21	3.603	.6330		
Pozornost na satu	RNN	122	4.239	.5178	2.010	.046
	RNB	21	3.992	.5335		

Tablica 3. Razlike između učitelja razredne nastave s obzirom na radno mjesto; srednje vrijednosti, standardne devijacije, rezultati T-testa

Nastava produženog boravka u školi je organizirana u dva dijela. Prvi dio odvija se u jutarnjim satima kada učitelj-razrednik izvodi nastavu svih obveznih predmeta te ocjenjuje znanje i postignuća učenika. Učitelj koji radi u boravku započinje s radom u 12 sati i radi do 17 sati. U tom vremenu učenici ručaju, užinaju, pišu domaće zadaće i provode slobodno vrijeme u igri i drugim aktivnostima koje organizira učitelj u boravku. Učitelj koji radi u boravku ne ocjenjuje i ne provjerava znanje učenika, ali planira nastavne aktivnosti zajedno s učiteljem koji radi u nastavi.

Može se pretpostaviti da su dobiveni rezultati ovog istraživanja posljedica slabe povezanosti učitelja koji zajedno rade gdje pritom učitelj u nastavi manje uključuje učitelja u boravku u planiranje nastavnih aktivnosti ili nedovoljno uvažava njegovo mišljenje, a to djeca osjećaju. Nedovoljna suradnja između učitelja i nevažavanje mišljenja može se odraziti na percepcije njihovih učenika; učenici će se prikloniti učitelju koji ih ocjenjuje i koji direktno izvještava njihove roditelje o (ne)uspjehu ili (ne)dovoljnom učeničkom postignuću.

S druge strane, iz iskustva je poznato da većina učitelja želi raditi u nastavi. Poslovi učitelja u boravku nerijetko se povezuju s *čuvanjem djece* pa tako takvi učitelji mogu osjećati nedovoljnu stručnu iskorištenost. Može se pretpostaviti da je moguća reakcija takvih učitelja smanjeni angažman u radu, a otuda i slaba percepcija učeničke socijalizacije. Učitelji u ovom istraživanju pokazuju slabiju povezanost sa svojim učenicima, a zapravo organizacija njihovih poslova dopušta im veću povezanost u odnosu na učitelje koji rade u nastavi. Moguće je da je razlog ovakvih rezultata nedovoljna educiranost učitelja za rad u boravku. Većina stručnih usavršavanja odnosi se na poboljšanje izvođenja redovne nastave, dok poslovi učitelja u boravku nerijetko ovise direktno o kreativnosti, želji i motivaciji samog učitelja. U daljnjim bi istraživanjima svakako trebalo opsežnije ispitati zadovoljstvo poslom učitelja u boravku jer različita istraživanja pokazuju važnost osobe učitelja u razvoju djeteta. Djeca predškolske i školske dobi s odgojiteljem i učiteljem provode više vremena nego s roditeljima (Shaffer, 2000.; prema Klarin, 2006.). Pianta (1999.; prema Klarin, 2006.) što definira školu kao kontekst razvoja u kojem se odvija interakcija između djeteta i učitelja koji je izvor razvoja kompetencije i koji smanjuje utjecaj rizičnih faktora kod današnje populacije djece. Klarin (2006., str. 84) navodi da se danas od učitelja ne traži samo znanje, već i vještine prenošenja znanja, vještine uspostavljanja odnosa, vještine detektiranja i rješavanja problema, fleksibilnost u reakcijama u različitim situacijama, suosjećanje i druge socijalne vještine. Efekti kvalitete odnosa između učitelja i djece manifestiraju se na kognitivni i socijalni razvoj. Doživljaj prihvaćanja odnosno odbijanja od učitelja umnogome je povezan s nekim kriterijima prilagodbe u školi poput agresivnosti i prosocijalnosti, usamljenosti i školskog uspjeha (Klarin, Lukić, Ušljebrika 2003.; prema Klarin, 2006.).

Razlike među učiteljima u percepcijama dimenzije *pozornost na satu* možda su posljedica vremena u kojemu se nastava odvija. Naime, pisanje domaćih zadaća i učenje učenika odvija se u poslijepodnevnim satima kada su učenici uglavnom već šest sati u školi. Nedovoljna koncentracija može biti uzrokovana umorom učenika i njihovom obvezom da pišu domaće zadaće kada za to dođe vrijeme, a ne kada oni to žele. S druge strane, potrebno je ispitati koliko učitelji koji rade u nastavi, reguliraju i upravljaju disciplinom učenika pomoću ocjena dok učitelji koji rade u boravku nemaju takve mogućnosti. Možda su učenici svjesni da neprimjereno ponašanje tijekom nastave može biti kažnjeno lošim ocjenama što će se na kraju odraziti na opći uspjeh na kraju godine. I ovi rezultati upućuju na nužnost dodatnih istraživanja, a sve sa svrhom unaprjeđivanja nastavnog procesa.

Razlike između učitelja s obzirom na radno iskustvo

Sljedeći problem ovog istraživanja bio je ispitati povezanost godina radnoga iskustva i percepcije učeničkih ponašanja. Prikupljeni podatci o ispitivanim učiteljima omogućili su formiranje poduzoraka s obzirom na radno iskustvo. Ispitanici su svrstani u tri skupine pri čemu prvu čine učitelji s manje od 10 godina staža (N=37), drugu učitelji s 10 do 20 godina (N=44), a treću učitelji s 20 i više godina radnoga iskustva (N=62). Rezultati dobiveni jednosmjernom analizom varijance prikazani su u tablici 4.

dimenzija	dob	N	M	SD	F	p
Nepoštivanje	0-9	37	2.486	.5213	.012	.988
	10-19	44	2.483	.5567		
	20+	62	2.499	.5531		
Socijalizacija	0-9	37	3.916	.6761	.331	.718
	10-19	44	4.015	.6361		
	20+	62	4.025	.7083		
Pozornost na satu	0-9	37	4.230	.5377	.073	.930
	10-19	44	4.186	.5073		
	20+	62	4.199	.5389		

Tablica 4. Razlike između učitelja razredne nastave s obzirom na radno iskustvo; srednje vrijednosti, standardne devijacije, rezultati analize varijance

Dobiveni rezultati pokazuju da nema razlika u percepcijama učeničkih ponašanja između učitelja s različitim radnim iskustvom. Pretpostavka je bila da će iskusniji učitelji jednostavnije upravljati razrednom disciplinom te da će

njihove godine radnoga iskustva dodatno utjecati na stvaranje autoriteta kod učenika, a tako i na smanjenje problema u ponašanju učenika. Unatoč tome, razlike se nisu pokazale. Ovakvi su rezultati možda posljedica sve bolje edukacije mladih učitelja pomoću koje oni stječu više samopouzdanja i osjećaja samodjelotvornosti, pa se i njihovo upravljanje razrednom disciplinom ne razlikuje od upravljanja iskusnijih učitelja. Slične je rezultate pokazalo istraživanje provedeno na uzorku nizozemskih učitelja. Wubbels i suradnici smatraju da učitelji stjecanjem radnoga iskustva pokazuju manju povezanost sa svojim učenicima, smanjujući osjećaje prisnosti u učionici, a povećavajući radnu atmosferu (Wubbels, Brekelmans, den Brok, & van Tartwijk, 2006., str. 1195.).

ZAKLJUČAK

Dobre škole nastaju dijelom zbog toga što učitelji rade zajedno; prikupljaju, analiziraju i djeluju prema informacijama o učeničkom ponašanju (LeTendre, 2000.). Analize školskog okruženja i individualnih podataka o učeničkom ponašanju moraju utjecati na donošenje odluka o učeničkom ponašanju u školi. Informacije o ponašanju učenika u učionici mogu se koristiti u oblikovanju kurikuluma i planiranju aktivnosti, a sve s ciljem poboljšanja učeničkih rezultata. Rezultati ovog istraživanja pokazuju relativno pozitivne percepcije učeničkih ponašanja. Ipak, dobivene razlike u percepcijama između učitelja koji rade u redovnoj nastavi i učitelja koji rade u boravku ukazuju na nužnost provođenja daljnjih istraživanja. U sljedećim bi istraživanjima bilo korisno usporedno ispitati učiteljske percepcije učeničkih ponašanja te percepcije učenika. Prisan odnos, suradničko učenje i općenita suradnja učitelja, učenika i njihovih roditelja zasigurno utječe na postignuća učenika, a daljnja bi istraživanja mogla utjecati na poboljšanje tih odnosa, a tako i na školstvo u cjelini.

LITERATURA

1. Curwin, R. L., & Mendler, A. N. (2001). *Discipline with dignity*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
2. Friedman, I. A. (1994). *Conceptualizing and Measuring Teacher-Perceived Student Behaviors: Disrespect, Sociability, and Attentiveness*. *Educational and Psychological Measurement*, 54(4), 949-958.
3. Hallam, S., & Rogers, L. (2008). *Improving behavior and attendance at school*. Berkshire: The McGraw-Hill.
4. Hastings, R. P., & Bham, M. S. (2003). *The Relationship between Student Behavior Patterns and Teacher Burnout*. *School Psychology International*, 24(1), 115-127.

5. Holmes, S. J., & Robins, L. N. (1987). *The Influence of Childhood Disciplinary Experience on the Development of Alcoholism and Depression*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 28, 399-415.
6. Keresteš, G. (2006). *Učiteljske procjene problematičnosti i učestalosti emocionalnih teškoća i teškoća u ponašanju kod učenika nižih razreda osnovne škole*. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 42(1), 3-15.
7. Lane, K. L., Stanton-Chapman, T., Jamison, K. R., & Phillips, A. (2007). *Teacher and Parent Expectations of Preschoolers' Behavior: Social Skills Necessary for Success*. *Topics in Early Childhood Special Education*, 27(2), 86-97.
8. LeTendre, G. (2000). *The "problem" of minority education in an international perspective*. *International Journal of Educational Research*, 33, 577-653.
9. Lewis, R. (2006). *Classroom discipline in Australia*. U C. M. Evertson, & C. S. Weinstein, *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues* (str. 1193-1215). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
10. Milne, A. M., Myers, D. E., Rosenthal, A. S., & Ginsburg, A. (1986). *Single parents, working mothers, and the educational achievement of school children*. *Sociology of Education*, 59(6), 125-139.
11. Miljević-Ridički, R., & Pavin Ivanec, T. (2008). *Životna prilagodjenost majki u različitim tipovima jednoroditeljskih majčinskih obitelji te kognitivna uspješnost njihove djece*. *Društvena istraživanja*, 17(3), 553-571.
12. Myers, D. E., Milne, A. M., Baker, K., & Ginsburg, A. (1987). *Student discipline and High school performance*. *Sociology of Education*, 60(1), 18-33.
13. Pace, J. L., & Hemmings, A. (2007). *Understanding Authority in Classrooms: A Review of Theory, Ideology, and Research*. *Review of Educational Research*, 77(1), 4-27.
14. Shin, S., & Koh, M.-S. (2007). *A Cross-Cultural Study of Teachers' Beliefs and Strategies on Classroom Behavior management in Urban American and Korean School Systems*. *Education and Urban Society*, 39(2), 286-309.
15. Woolfolk Hoy, A., & Weinstein, C. S. (2006). *Student and Teachers Perspectives on Classroom Management*. U C. M. Evertson, & C. S. Weinstein, *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues* (str. 181-220). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
16. Wright, R., John, L., Livingstone, A.-M., Shephard, N., & Duku, E. (2007). *Effects of School-Based Interventions on Secondary School Students with High and Low Risk for Antisocial Behavior*. *Canadian Journal of School Psychology*, 22(1), 32-49.
17. Wubbels, T., Brekelmans, M., den Brok, P., & van Tartwijk, J. (2006). *An Interpersonal Perspective on Classroom Management in Secondary Classroom in the Netherlands*. U C. M. Evertson, & C. S. Weinstein, *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues* (str. 1161-1192). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

18. Zill, N. (1996). *Family Change and Student Achievement: What We Have Learned, What It Means for Schools*. U A. Both, & J. F. Dunn, Family-School Links: How Do They Affect Educational Outcomes? (str. 139-174). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

TEACHERS' PERCEPTION OF STUDENTS' BEHAVIOR: (DIS)RESPECT, SOCIALIZATION, AND ATTENTIVENESS

Summary: The relationship between the teacher and the student, and students' academic achievements significantly depends on the students' behaviour in the classroom and teachers' perception of students' behaviour. The aim of this research was to examine teachers' perceptions of students' behavior. The research involved 143 classroom teachers from two counties, the City of Zagreb and the Zagreb County. The questionnaire Pupil Behavior Patterns (PBS) was used which measures three dimensions: disrespect, socialization and attentiveness. With the applied T-test the differences in perceptions between classroom teachers and teachers working in an extended stay were examined. The results showed statistically significant differences in the examined perceptions, whereat the classroom teachers graded higher the dimensions of socialization and attentiveness. By the analysis of variance the differences in perceptions of students' behavior with respect to teachers' work experience were not determined.

Key words: primary school teachers, students' behavior, disrespect, socialization, attentiveness, teachers' work experience.

Author: mr. sc. Tomislava Vidić

Osnovna škola Remete, Zagreb

Review: Život i škola, br. 23 (1/2010.), god. 56., str. 77. - 90.

Title: Učiteljske percepcije učeničkih ponašanja: (ne)poštivanje, socijalizacija i pozornost na satu

Categorisation: prethodno priopćenje

Received on: 10. ožujka 2010.

UDC: 37.062

37.064.2

Number of sign (with spaces) and pages: 35.026 (:1800) = 19.458 (:16) = 1,216