

Povezanost stilova upravljanja razredom s razrednom disciplinom i razrednim ozračjem iz perspektive nastavnika

Roso, Ana

Master's thesis / Diplomski rad

2024

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zadar / Sveučilište u Zadru**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:162:267245>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2025-03-03**



Sveučilište u Zadru
Universitas Studiorum
Jadertina | 1396 | 2002 |

Repository / Repozitorij:

[University of Zadar Institutional Repository](#)



zir.nsk.hr



DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

Sveučilište u Zadru
Odjel za pedagogiju
Sveučilišni diplomski studij
Pedagogija



Zadar, 2024.

Sveučilište u Zadru
Odjel za pedagogiju
Sveučilišni diplomski studij
Pedagogija

Povezanost stilova upravljanja razredom s razrednom disciplinom i razrednim ozračjem iz perspektive
nastavnika

Diplomski rad

Student/ica:

Ana Roso

Mentor/ica:

izv. prof. dr. sc. Daliborka Luketić

Zadar, 2024.



Izjava o akademskoj čestitosti

Ja, **Ana Roso**, ovime izjavljujem da je moj **diplomski** rad pod naslovom **Povezanost stilova upravljanja razredom s razrednom disciplinom i razrednim ozračjem iz perspektive nastavnika** rezultat mojega vlastitog rada, da se temelji na mojim istraživanjima te da se oslanja na izvore i radove navedene u bilješkama i popisu literature. Ni jedan dio mojega rada nije napisan na nedopušten način, odnosno nije prepisan iz necitiranih radova i ne krši bilo čija autorska prava.

Izjavljujem da ni jedan dio ovoga rada nije iskorišten u kojem drugom radu pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj, obrazovnoj ili inoj ustanovi.

Sadržaj mojega rada u potpunosti odgovara sadržaju obranjenoga i nakon obrane uređenoga rada.

Zadar, 2. rujna 2024.

Sadržaj

1. Uvod.....	2
2. Upravljanje razredom.....	3
3. Nastavnički stilovi upravljanja razrednom skupinom	6
3.1. Intervencijski ili autoritarni stil upravljanja razrednom skupinom	9
3.2. Interakcijski ili demokratski stil upravljanja razrednom skupinom	10
3.2. Neintervencijski ili popustljivi stil upravljanja razrednom skupinom	10
4. Razredna disciplina.....	11
4.1. Povezanost stila upravljanja razredom i razrednom disciplinom	12
5.1. Uloga nastavnika u stvaranju i održavanju razrednog ozračja	15
5.2. Važnost kvalitete podrške i izazova koje nastavnici ostvaruju u kontaktu s učenicima.....	16
6. Metodologija istraživanja	18
6.1. Predmet istraživanja	18
6.2. Problem istraživanja	18
6.3. Cilj istraživanja.....	19
6.4. Zadatci istraživanja.....	20
6.5. Hipoteze	20
6.6. Metoda i instrument istraživanja	21
6.7. Uzorak istraživanja	23
6.7.1 Spol ispitanika	23
6.7.2. Radni staž ispitanika.....	23
6.7.3. Trenutni razred kojeg ispitanici poučavaju.....	24
6.7.4. Trenutna generacija kojoj ispitanici predaju	25
6.8. Postupak i tijek istraživanja	25
7. Analiza i interpretacija rezultata istraživanja.....	26
7.1. Analiza prepoznatljivih stilova upravljanja razredom	26
7.1.1. Utvrđivanje prepoznatljivih stilova upravljanja razredom koji se mogu identificirati među učiteljima/cama.....	29
7.1.2.Utvrđivanje statistički značajne razlike u stilovima upravljanja s obzirom na socio-demografska obilježja učitelja.....	34
7.2. Analiza procjena nastavnih situacija koje predstavljaju izazove u održavanju razredne discipline.....	37

7.2.1	Utvrđivanje statistički značajne razlike u procjenama situacija koje učiteljima/cama stvaraju probleme u održavanju razredne discipline s obzirom na socio-demografska obilježja nastavnika.....	39
7.3.	Utvrđivanje statistički značajne povezanosti između stilova upravljanja razredom i nastavnim situacijama koje predstavljaju izazove u održavanju razredne discipline.....	42
7.4.	Utvrđivanje procjene kvalitete interakcije učitelj-učenik/ca s obzirom na aspekt podrške i izazova iz perspektive učitelja	43
7.4.1	Utvrđivanje statistički značajne razlike procjene kvalitete interakcije učenik-učitelj/ica s obzirom na socio-demografska obilježja učitelja.	44
7.5.	Analiza povezanosti stilova upravljanja razredom i kvalitete interakcije nastavnik učenik s naglaskom na aspekt podrške i izazova u nastavničkim odnosima s učenicima.....	46
8.	Diskusija.....	51
9.	Zaključak	52
10.	Literatura.....	53
11.	Popis tablica i slika.....	58
12.	Popis istraživačkih instrumenata.....	59
13.	Sažetak.....	66
14.	Abstract.....	67

1. Uvod

Upravljanje razredom je jedan od najvažnijih i najizazovnijih aspekata nastavničke prakse, ključan za postizanje uspjeha u obrazovnom procesu i ostvarivanje odgojno-obrazovnih ishoda. U suvremenom obrazovnom sustavu, nastavnici se suočavaju s brojnim izazovima u održavanju reda i stvaranju poticajnog okruženja za učenje. Kompetencije za kvalitetno i učinkovito upravljanje razredom prepoznate su kao ključne za osiguranje sigurnosti učenika i učinkovito odgovaranje na njihove emocionalne i ponašajne potrebe.

Upravljanje razredom obuhvaća niz dimenzija, uključujući organizaciju prostora i vremena, vođenje aktivnosti, upravljanje materijalima te uspostavljanje, održavanje i moderiranje socijalnom dinamikom i ponašanjem učenika. Ključ za uspješno upravljanje razredom leži u stvaranju jasnih razrednih i akademskih pravila, definiranja očekivanja i kontinuirane komunikacije s učenicima.

Različiti stilovi upravljanja razredom, poput autoritarnog, demokratskog i laissez-faire stila, imaju specifične učinke na učeničko ponašanje i disciplinu. Autoritarni stil osigurava visoku kontrolu, ali može dovesti do otpora među učenicima, dok demokratski stil potiče aktivno sudjelovanje i suradnju, stvarajući pozitivnu atmosferu za učenje. S druge strane, laissez-faire stil može rezultirati manjkom discipline zbog prevelike slobode učenika.

Iz biheviorističke perspektive, odnos upravljanja razredom i ponašanja učenika promatra se kroz prizmu vanjskih utjecaja na njihovo ponašanje. Ovaj pristup naglašava važnost kontroliranih uvjeta i primjenu tehnika u upravljanju razredom kako bi se postigao željeni ishod – usmjereno i poželjno ponašanje učenika. Međutim, dugoročni cilj upravljanja razredom nije samo kontrola ponašanja, već i stvaranje uvjeta u kojima učenici mogu razviti određenu razinu samoregulacije unutar optimalnog razrednog ozračja. Takav pristup omogućava učenicima da postupno preuzmu odgovornost za vlastito ponašanje, što doprinosi njihovom osobnom i socijalnom razvoju. Efikasno upravljanje razredom zahtijeva prilagodljivost nastavnika kako bi se osigurala optimalna socijalna atmosfera i poticalo aktivno sudjelovanje učenika. Individualizirani pristup i rad u manjim skupinama omogućuju svakom učeniku da bude aktivno uključen u proces učenja, što doprinosi ostvarivanju željenih obrazovnih ciljeva.

Unutar ovog diplomskog rada analiziramo međudnos upravljanja razredom i različite stilove upravljanja razredom kod nastavnika i njihove povezanosti s održavanjem discipline u razredu. Temeljni cilj istraživanja je prepoznavanje stilova upravljanja razredom, povezanost stilova upravljanja s izazovima u disciplini te određenje kvalitete interakcije nastavnik-učenik kao ključnog čimbenika kvalitete razrednog ozračja.

2.Upravljanje razredom

Koncept upravljanja razredom razvijao se tijekom 20. stoljeća, temeljen na idejama koje je predstavio William Chandler Bagley. Njegove ideje su posebno izražene u njegovom radu "Classroom Management: Its Principles and Technique", koji je prvi put objavljen 1907. godine. Ova knjiga postavila je temelje za kasniji razvoj teorija i praksi upravljanja razredom. Bagley je vjerovao da su učenici prirodno skloni lošem ponašanju, te je smatrao zadaćom nastavnika da ih preoblikuje u osobe koje poštuju zakon i red i koje se mogu integrirati u društvo. Prema njemu, uloga škole bila je pripremiti učenike za život, što je zahtijevalo upotrebu određenih metoda. Metode koje su poticale anksioznost, izraženo rivalstvo među učenicima ili sebičnost i asocijalno ponašanje smatrane su neprimjerenima. Bagley je naglasio važnost održavanja discipline, smatrajući da nastavnici moraju zadržati autoritet, čak i po cijenu da postanu nepopularni (Everston, Weinstein, 2006).

Razvijanje poticajnog okruženja u učionici ili upravljanje razredom, kako se u engleskom naziva "*classroom management*", uključuje različite strategije koje nastavnici primjenjuju da bi olakšali učenje, maksimalno iskoristili nastavno vrijeme, stvorili ugodnu atmosferu, prevenirali neželjeno ponašanje i održali disciplinu neophodnu za optimizaciju nastavnih ciljeva poučavanja i ostvarivanje planiranih ishoda učenja. Upravljanje razredom također se odnosi na organizaciju nastave koja omogućava svim učenicima da optimalno ostvare akademske i socijalne i emocionalne ciljeve (Bašić, 2009).

Brojni nastavnici percipiraju kompetencije upravljanja razredom kao ključne za svoju profesionalnu praksu, posebno ističući važnost vještina u kontekstu garantiranja sigurnosti učenika te učinkovitog odgovora na emocionalne i ponašajne izazove. Ciljevi upravljanja razredom obuhvaćaju stvaranje poticajnog okruženja za učenje i promicanje socijalnog te moralnog razvoja učenika. Odsustvo jasnih pravila i poštovanja može rezultirati disfunkcionalnim okruženjem, štetnim kako za učenike, tako i za nastavnike. Stoga, efektivno upravljanje razredom, koje zahtijeva znatnu predanost i trud, ključno je za stvaranje pozitivne atmosfere u učionici, pri čemu je uloga nastavnika od presudne važnosti (Marzano, Pickering, 2003).

Koncept upravljanja razredom uključuje i nastavnika - njegovu ličnost, profesionalno držanje i habitus, usmjereno ka ispunjavanju svih profesionalnih zadataka i postizanju odgojno-obrazovnih ciljeva. Uključuje interakciju s grupom učenika i utjecaj na ishode njihovog učenja. U suštini, upravljanje razredom podrazumijeva kreiranje stimulativne i sigurne atmosfere za učenje (Đigić, 2013).

U razrednom odjeljenju, koje predstavlja kompleksnu socijalnu situaciju namijenjenu učenju i razvoju, ključnu ulogu igraju odnosi između nastavnika i učenika. Ti odnosi su temeljni za kognitivni, intelektualni, moralni, socijalni i emocionalni razvoj učenika. Efikasno upravljanje razredom, stoga, obuhvaća strategije i ponašanja nastavnika usmjerena na poticanje suradnje i aktivnog sudjelovanja učenika u odgojno-obrazovnom procesu. (Krnjajić, 2007 navedeno u Đigić, 2013).

Upravljanje razredom obuhvaća sveobuhvatan spektar dimenzija: od organizacije prostora i vremena do vođenja aktivnosti i upravljanja radnim materijalima, kao i nadzor nad socijalnim dinamikama i ponašanjem učenika, uključujući uspostavljanje i održavanje discipline. Taj koncept implicira različite inicijative nastavnika unutar edukacijskog konteksta, uključujući strukturiranje fizičkog okruženja, uspostavljanje procedura i pravila, promatranje i adresiranje problematičnih ponašanja, poticanje učenikove odgovornosti za učenje, angažiranje učenika u nastavnim aktivnostima te realizaciju nastavnog plana na način koji potiče angažman učenika (Đigić, 2013).

Da bi se postigla optimalna socijalna atmosfera u razredu, esencijalno je na samom početku postaviti jasna pravila, definirati granice i jasno komunicirati očekivanja s učenicima. Promicanje suradnje i osjećaja pripadnosti kroz grupne zadatke i aktivnosti ključno je za izgradnju pozitivnog okruženja. Primjenom individualiziranog pristupa i organizacijom rada u manjim skupinama, nastavnik može povećati produktivnost vremena provedenog na učenje, omogućujući svakom učeniku da bude aktivno uključen u procese koji vode ostvarivanju željenih edukacijskih ishoda (Walberg, 1988).

Autorice Martin i Boldvin (1993a) upravljanje razredom smatraju višedimenzionalnim konceptom što podrazumijeva postojanje raznih pristupa za njegovo analiziranje i objašnjavanje i sve ono što ga kao koncept čini. Ti pristupi često uključuju identifikaciju specifičnih dimenzija upravljanja razredom. Iako se broj i opseg dimenzija mogu razlikovati, zajednički element svih ovih analiza je kriterij po kojem se različite dimenzije razvrstavaju, a to su specifične sadržajne djelatnosti i aktivnosti nastavnika koje se odnose na različite aspekte upravljanja razredom.

Navedene autorice su koncept upravljanja razredom definirale kroz tri opsežne dimenzije, a to su: ličnost, nastavu te disciplina.

Ličnost nastavnika, ujedno i prva dimenzija, obuhvaća nastavnikova uvjerenja o osobnostima učenika i njihovim sposobnostima te percepciju opće psihološke klime, što utječe na individualni razvoj učenika i kvalitetu međuljudskih odnosa. Druga dimenzija, nastava, odnosi

se na organizaciju i provedbu nastavnih aktivnosti, uključujući prostorno uređenje, korištenje vremena i materijala, te način na koji se odvija i prati rad učenika.

Treća dimenzija, disciplina, uključuje metode formiranja ponašanja koja su u skladu s postavljenim standardima, pružanje povratnih informacija i uputa učenicima o očekivanom ponašanju (Martin, Baldwin 1993a).

Ove različite dimenzije su temelj za razumijevanje kako nastavnici mogu pristupiti upravljanju razredom na učinkovit način. Načini upravljanja razredom igraju ključnu ulogu u tome kako se ove dimenzije manifestiraju u svakodnevnom nastavnom procesu.

Sukladno tome, svaki nastavnik pokazuje određeni, prilično konzistentan skup ponašanja u različitim situacijama u učionici, što se naziva njihovim stilom upravljanja razredom. Nastavnikov stil odražava se u gotovo svim aspektima procesa upravljanja razredom. Nastavnikov zadatak je osigurati poticajno okruženje za učenje, što podrazumijeva upravljanje ponašanjem učenika tako da se nepoželjna ponašanja svedu na minimum. U praksi, rješavanje disciplinskih problema i reguliranje ponašanja učenika mogu se temeljiti na različitim pristupima koje nastavnik primjenjuje. Ovakav koncept obuhvaća ključne dimenzije koje se međusobno povezuju i omogućuju ostvarivanje nastavnih ciljeva. Kvaliteta komunikacije i odnosi unutar razreda, kako u odnosu među dvjema osoba tako i u grupnom kontekstu, imaju važnu ulogu u uspostavi i održavanju pozitivne discipline te u procesima učenja. Stoga se ovaj definirani koncept čini prikladnim okvirom za istraživanje cjelokupnog procesa upravljanja razredom, obuhvaćajući sve njegove aspekte, a ne samo pojedinačne dijelove (Đigić, 2013).

U nastavku, upravljanje razredom promatrat će se kroz tri ključna čimbenika, a to su: (1) stil upravljanja razredom, (2) situacije koje nastavniku predstavljaju izazove u održavanju discipline i (3) međusobni odnos učenika i nastavnika. Odnosno, naglasak je na povezanosti stilova upravljanja razredom, discipline te povezanost stilova i međusobnih odnosa učenika i nastavnika.

3. Nastavnički stilovi upravljanja razrednom skupinom

U literaturi može se primijetiti postojanje različitih stilova upravljanja razredom ali i različite podjele stilova od strane autora poput Grasha (2002), Lewina i sur. (1939), Šejtanića (2016) i Vizek Vidović i sur. (2014). U nastavku rada biti će prikazane neke od tih podjela, a ovaj rad usredotočuje se na analizu tri dominantna stila upravljanja razrednom skupinom: intervencijski, neintervencijski i interakcijski stil. Na samom početku poglavlja potrebno je iznijeti opće definicije stila od strane različitih autora.

Sukladno tome, Grasha (2002) navodi da je stil upravljanja razredom definiran kao skup stalnih osobina i ponašanja koja se manifestiraju tijekom odgojno obrazovnog procesa, ključan za identitet svakog nastavnika. Stil, osim što oblikuje nastavnikov način vođenja nastave, također ima značajan utjecaj na učenike i njihovu sposobnost usvajanja znanja. Bašić (2009) navodi da nastavnikov stil upravljanja razrednom skupinom čine načini ponašanja nastavnika, odgajatelja i nastavnika, s tim da njihovi pojedinačni postupci ne čine isključivo stil već njegovo relativno trajno, karakteristično i dominantno ponašanje u odnosu s učenicima.

Pri prvom susretu s učenicima, važno je da nastavnik odluči i razmisli o stilu upravljanja razredom koji će koristiti tijekom svog rada te da mu u radu ostane dosljedan. Značajno je razmatranje da li će pristup biti karakteriziran strogom i zahtjevnom disciplinom ili će se odlikovati opuštenijim i zabavnijim metodama. Osim toga, nužno je da nastavnici fleksibilno prilagođavaju svoje metode upravljanja u skladu s dobi učenika, njihovim trenutnim emocionalnim stanjem i ostalim relevantnim čimbenicima. Međutim, izbor pedagoškog stila nije isključivo determiniran potrebama učenika, već također ovisi o osobnim karakteristikama samog nastavnika (Cowley, 2006).

Analize različitih stilova vođenja mogu se, s visokom vjerojatnošću, pripisati značajnom istraživačkom radu Lewina, Lippitta i Whitea (1939). U kontekstu istraživanja navedene problematike, ovaj trio istraživača je uveo kategorizaciju stilova vođenja u tri primarne vrste: autoritarni, demokratski te *laissez-faire*, odnosno popustljivi stil. Ova podjela je brzo postala široko prihvaćena i zadržala svoju postojanost sve do danas. Kroz seriju eksperimentalnih studija, kako je detaljno opisano u njihovim akademskim publikacijama, istraživači su implementirali pristup gdje su skupinama djece dodijelili vođe karakterizirane prethodno navedenim stilovima vođenja. Nadalje, promatrana je dinamika promjene vođa među grupama te su zabilježene promjene u ponašanju djece kao odgovor na različite stilove vođenja (Lewin i sur., 1939).

Razni autori iznose podjele stilova oslanjajući se na prethodno navedenu podjelu. Neke od tih podjela su vrlo slične podjeli koju su naveli Lewin, Lippitt i White (1939), neke se razlikuju vrlo malo dok postoje i autori koji iznose sasvim drugačije podjele. U nastavku će biti prikazane neke od ključnih podjela koje se u literaturi koriste, analiziraju i istražuju.

Šejtanić (2016) u svom radu iznosi podjelu o trima stilovima rada: autokratski, demokratski i laissez-faire. S takvom podjelom slaže se i autorica Garić (2022), dok s druge strane Vizek-Vidović i sur., (2014) opredjeljuju se za podjelu na autoritarni, demokratski i stihijski (laissez-faire) stil vođenja. Đorđević (1996) u svom radu razlikuje tri temeljna oblika odnosa: autoritativni ili autokratski, demokratski i ravnodušni (Đorđević, 1996 navedeno u Đigić, 2013).

U pregledu različitih pristupa upravljanju razredom, prethodno navedeni autori iznosi slične podjele stilova, ali s nekim varijacijama u terminologiji. Šejtanić (2016) i Garić (2022) identificiraju tri stila: demokratski, autokratski i laissez-faire. S druge strane, Vizek Vidović i suradnici (2014) spominju autoritarni stil, koji se može usporediti s autokratskim, te dodaju demokratski i stihijski stil, gdje stihijski odgovara laissez-faire pristupu. Đorđević (1996), kako navodi Đigić (2013), također prepoznaje tri osnovna stila: autoritativni ili autokratski, demokratski i ravnodušni, pri čemu ravnodušni može biti ekvivalent laissez-faire ili stihijskom stilu. U suštini, iako terminologija varira, postoji konzistentnost u identifikaciji tri glavna pristupa: autokratski (ili autoritativni), demokratski i laissez-faire (ili stihijski, ravnodušni), koji reflektiraju različite metode upravljanja razredom i interakcije s učenicima.

Još jedna od podjela je i podjela autora Bognara i Matijevića (2002) koji također razlikuju tri dominantna stila podučavanja i upravljanja razrednom skupinom, a to su: autoritarni, demokratski i indiferentni stil.

Baumrind (1987) je istraživala utjecaj različitih stilova vođenja koje nastavnici primjenjuju u nastavi. Analizirani stilovi uključuju autoritativni, autoritarni i permisivni stil. U Baumrindovoj podjeli, demokratski stil nije prisutan, budući da, prema njezinom mišljenju, u kontekstu učionice nedostaje jedan od ključnih aspekata demokracije: donošenje odluka na temelju većinske podrške (Vizek-Vidović i sur., 2014).

Podjela koja je najvažnija za ovo istraživanje te ujedno podjela kojom se ovo istraživanje i bavi jest podjela autorice Martin koju je razvila sa suradnicima (1995; 2006) koja stil upravljanja temelji na modelu discipline u razredu sukladno radu Glickmana i Tamashira (1980). Glickman i Tamashiro (1980) koriste koncept kontinuuma kontrole za razjašnjavanje tri osnovna pristupa

interakciji u razredu dok objašnjavaju koncept razredne discipline. Ovi pristupi uključuju neintervencijski, intervencijski i interakcijski pristup.

Sukladno tome, podjela autorice Martin i njenih suradnika rezultirala je tome da su oni kroz svoju analizu upravljanja razredom identificirali kako različiti stilovi upravljanja disciplinom reflektiraju temeljna uvjerenja i pristupe nastavnika prema kontroli i interakciji s učenicima. Naime, neintervencijski pristup pretpostavlja minimalnu intervenciju nastavnika u učenikovo ponašanje, vjerujući da učenici sami mogu regulirati svoje ponašanje. Intervencijski pristup, s druge strane, podrazumijeva aktivnu ulogu nastavnika u oblikovanju i kontroliranju učenikova ponašanja. Interakcijski pristup predstavlja balans između ova dva ekstrema, gdje se nastavnikova intervencija koristi u suradnji s učenicima kako bi se postigli željeni ishodi. Ova podjela je ključna jer istraživanje koristi upravo ovaj model kako bi analiziralo i interpretiralo stilove upravljanja razredom te kako bi razumjelo kako ti stilovi utječu na različite aspekte učeničkog ponašanja i razredne dinamike. Ova teorijska osnova osigurava okvir unutar kojeg se istražuju odgojno-obrazovne metode i njihovi učinci na disciplinu u razredu, što omogućava dublje razumijevanje kompleksnosti upravljanja razredom.

Autorica Đigić (2013), također se služi podjelom na intervencijski, interakcijski i neintervencijski stil. Ona pri tom ističe da se intervencijski stil uspoređuje s autoritarnim stilom, interakcijski s demokratskim te neintervencijski s indiferentnim odnosno popustljivim stilom. Analiza stilova vođenja razreda pokazuje da postoji nekoliko različitih naziva za vrlo slične ili identične pristupe. Ovi stilovi su često kategorizirani na temelju istraživačkog rada Lewina, Lippitta i Whitea (1939), koji su identificirali tri osnovna stila: autoritarni, demokratski i laissez-faire (popustljivi).

Sukladno tome za autoritarni stil autori Lewin, Lippitt i White (1939) koriste naziv autoritarni stil, Šejtanić (2016): autokratski stil, Vizek Vidović, Vlahović-Štetić, Rijavec i Miljković (2014) autoritarni stil, Bogнар i Matijeвиć (2002): autoritarni stil a Đigić (2013) intervencijski stil. Autoritarni stil karakterizira visok stupanj kontrole nastavnika, gdje se odluke donose bez uključivanja učenika. Naglasak je na poslušnosti i disciplini, a učenici imaju malo ili nimalo utjecaja na proces učenja. Demokratski stil uključuje učenike u proces donošenja odluka, potiče suradnju i zajedničko rješavanje problema. Svi prethodno navedeni autori služe se zajedničkim nazivom. Popustljivi stil autori Lewin, Lippitt i White (1939) nazivaju laissez-faire stil, Šejtanić (2016) također Laissez-faire stil, Vizek Vidović sur. (2014) služe se nazivom stihijski stil, Đorđević (1996) ravnodušni stil, Bogнар i Matijeвиć (2002) ga nazivaju indiferentni stil, a Đigić (2013) neintervencijski stil. Popustljivi stil se odlikuje

minimalnim uplitanjem nastavnika u aktivnosti učenika. Učenici imaju potpunu slobodu, što može dovesti do nedostatka smjernica i discipline.

3.1. Intervencijski ili autoritarni stil upravljanja razrednom skupinom

Intervencijski stil karakterizira odnos u kojem nastavnik zadržava potpunu moć i kontrolu nad situacijom unutar učionice. Radi se o intervencijskom stilu upravljanja, koji se temelji na uvjerenju da vanjsko okruženje, uključujući ljude i objekte, ima presudan utjecaj na razvoj pojedinca. Nastavnici koji zastupaju ovakvo uvjerenje teže ka uspostavi potpune kontrole unutar učionice kako bi maksimizirali svoj utjecaj (Đigić, 2013). Autoritarni stil vođenja, koji je tipičan za tradicionalni obrazovni pristup, temelji se na premisi da je nastavnik primarna figura autoriteta koja donosi sve odluke, dok se mišljenja i perspektive učenika ne uzimaju u razmatranje (Bognar, Matijević, 2002).

U kontekstu autoritarnog stila vođenja nastave, uloga nastavnika je dominantna, a on direktno upravlja dinamikom razreda. Učenici su postavljeni u pasivnu ulogu, gdje je njihova osnovna aktivnost slušanje i izvršavanje nastavnikovih uputa i naredbi. Ovakva struktura razreda ne potiče samostalnost učenika, već stvara zavisnost od nastavnika koji preuzima potpunu kontrolu i vođenje (Bognar, Matijević, 2002).

Autori opisuju ovakav odnos u kojem je nastavnik figura autoriteta čija se volja neupitno poštuje, dok je položaj učenika marginaliziran i zanemaren. Dodatno, Bognar i Matijević (2002) ističu karakteristične osobine autoritarnog nastavnika: pojavljuje se u ulozi šefa, koristi oštar ton glasa, nameće isključivo svoje mišljenje, izdaje naredbe, potiče učenike na rad i suradnju kroz autoritarni pristup, ističe greške učenika s tendencijom ka kažnjavanju, te vodi monolog bez pružanja prilike učenicima za aktivno uključivanje u komunikaciju (Gordon, 1977 navedeno u Bognar i Matijević, 2002).

Autokratski vođa karakterizira se pristupom u kojem hladno i čvrsto vodi učenike, preuzimajući svu odgovornost i izdajući naredbe. Drži sve uzde kontrole u svojim rukama i postavlja sve smjernice, bez obrazloženja pravila ili zahtjeva, odbijajući svaki oblik dijaloga. Ne uzima u obzir mišljenja učenika, vođen strahom od gubitka moći ako ih poslušaju. Kao rezultat, učenici se često osjećaju inferiorno i podređeno, s percepcijom da je iznad njih autoritet koji djeluje kao sudac, ističući svoju dominaciju distanciranošću. Ovaj stil vođenja može izazvati otpor i agresivnost među učenicima, koja je obično usmjerena na druge osobe ili članove grupe, a ne direktno na vođu. Autokratsko vođenje često se ne razlikuje značajno od autoritarnog vođenja, s time da autokratski lider koristi pritisak i sankcije kako bi demonstrirao moć, utjecaj i odgovornost (Garić, 2022).

3.2 Interakcijski ili demokratski stil upravljanja razrednom skupinom

U okviru demokratskog odnosa prema vođenju nastave, nastavnik je shvaćen kao sastavni dio razredne zajednice, gdje djeluje kao mentor i poticatelj, promiče razmjenu mišljenja s učenicima i aktivno ih uključuje u proces učenja, izbjegavajući pritom nametljivost i težnju za dominacijom. Kvaliteta razredne klime, koju određuje stil nastavnika, sastoji se od niza faktora, od kojih su ključni socijalna atmosfera koju kreira vodeći nastavnik, tip interakcije koju inicira kroz odabrani stil komunikacije, prevladavajući ton takmičenja ili suradnje te emocionalna klima. Ovi elementi razredne klime često su međusobno povezani, što rezultira time da demokratska atmosfera obiluje recipročnim interakcijama između učenika i nastavnika te većim brojem učeničkih inicijativa, emocionalnom toplinom i podrškom. Nasuprot tome, u autokratski vođenom razredu prevladavaju jednosmjerne interakcije od nastavnika prema učeniku i manji stupanj emocionalne podrške (Đigić, 2013).

U razredu kojim upravlja nastavnik demokratskog stila, postoji neovisnost učenika o nastavniku; njegova uloga je pružiti potporu učenicima i surađivati s njima kako bi zajedno ostvarili ciljeve, čime se promiče svijest o zajedničkoj odgovornosti. Učeničke reakcije na ovakav pristup uključuju osjećaje radosti i sigurnosti, visoku razinu koncentracije, sposobnost rada bez straha, naklonost, marljivost i simpatiju, toleranciju, obazrivost i povjerenje (Bašić, 2009).

Prema Bognaru i Matijeвиću (2002) nastavnik demokratskog tipa karakterizira se sljedećim osobinama: sklon je ohrabrivanju učenika, izražava sklonost prema davanju priznanja za njihove uspjehe, umjesto kažnjavanja favorizira pristup gdje na alternativne načine pomaže učenicima, i smatra da je uspjeh razreda rezultat zajedničkog truda svih članova razreda.

3.2. Neintervencijski ili popustljivi stil upravljanja razrednom skupinom

Neintervencijski pristup temelji se na uvjerenju da je disbalans ponašanja učenika na nastavi često je rezultat neobrađenih unutarnjih sukoba te da učenici, uz odgovarajuću podršku, mogu samostalno riješiti te sukobe. Prema ovom pristupu, nastavnici ne bi trebali nametati vlastita pravila ponašanja, već bi, naprotiv, trebali poticati učenike da samostalno dolaze do razumijevanja vlastitih postupaka i osjećaja. Ovaj model daje učenicima visoku razinu kontrole nad svojim ponašanjem, dok je kontrola nastavnika nad razredom svjesno smanjena (Šimić-Šašić, 2011).

Indiferentan stil vođenja karakterizira pasivnost vođe, koji namjerno ograničava svoje sudjelovanje u grupi, omogućavajući učenicima da sami preuzmu inicijativu za sve aktivnosti. Vođa ovog stila zadržava prijateljski odnos prema učenicima, no kroz svoje ponašanje često

iskazuje indiferentnost i odsutnost angažmana, pokazujući neodlučnost u trenucima kada je potrebno ponuditi rješenje ili prijedlog. Također, takav vođa izbjegava davati ocjene ili procjene ideja i ponašanja učenika (Drobot, Rošu 2012).

4. Razredna disciplina

Upravljanje razredom smatra se jednim od najdugotrajnijih i najraširenijih izazova u obrazovanju (Johnsi sur., 1989; Long & Frye, 1989; Willower, i sur., 1967 navedeno u Martin i sur., 1995). Iako se često koriste naizmjenično, pojmovi upravljanje razredom i disciplina nisu sinonimi. Disciplina tipično se odnosi na strukture i pravila za ponašanje učenika te napore da se osigura poštivanje tih pravila od strane učenika. Upravljanje razredom, s druge strane, širi je pojam koji opisuje nastojanja nastavnika da nadgledaju mnoštvo aktivnosti u razredu uključujući učenje, socijalnu interakciju i ponašanje učenika. Dakle, upravljanje razredom uključuje, ali nije ograničeno na, pitanja, izazove i brige vezane za disciplinu.

Kyriacou (1991) navodi da disciplina predstavlja nužan poredak unutar učionice koji omogućava učenicima efikasno učenje. Koncept discipline je tema kojom su se bavili mnogi didaktičari, pedagozi i metodičari. Kyriacou (1991) ističe da je za uspostavu discipline ključna ne samo sposobnost nastavnika da reagira na ponašanje i neposlušnost učenika, već prije svega njegova vještina u poučavanju. Dakle, pedagoške kompetencije su osnovna osnova za disciplinu; za formiranje poretka unutar razreda neophodno je da nastavnik metodički planira i priprema edukativne materijale za svakodnevnu nastavu, te da motivira učenike na aktivno učešće i suradnju tijekom nastavnog procesa.

Vizek Vidović i suradnici (2014) također razmatraju važnost razrednih pravila koja su ključna za očekivanu disciplinu od strane nastavnika prema učenicima. Imperativ je da ta pravila budu artikulirana jasno, uz nužno pojašnjenje njihove bitnosti, pri čemu se mora izbjegavati postavljanje prekomjernog broja pravila. Dodatno, formulacija pravila u pozitivnom kontekstu je esencijalna kako bi se smanjila percepcija njih kao prijetnje među učenicima, a u proces kreiranja pravila moguće je integrirati i same učenike. Međutim, samo postavljanje pravila ne predstavlja konačno rješenje; neophodan je kontinuirani nadzor nad učenicima kako bi se osiguralo da oni koji imaju tendenciju kršenja pravila budu svjesni nadzora nastavnika i mogućih posljedica koje slijede nakon takvih postupaka.

Andrilović i Čudina-Obradović (1996) klasificirali su nedisciplinirano ponašanje unutar školskog i razrednog okruženja u dvije distinktivne kategorije: oblici neprihvatljivog ponašanja unutar škole i ponašanja koja ometaju nastavni proces. Neprihvatljivo ponašanje unutar škole

definira se kao ono koje odstupa od opće prihvaćenih normi ponašanja u društvenim skupinama, čime se narušava normalno funkcioniranje kako kolektivnog tako i individualnog života. Takva ponašanja manifestiraju se kroz agresiju, neposlušnost, krađu, i destrukciju tuđe imovine, među ostalim. Predstavljaju ekstreme nediscipline i često su posljedica neuspjeha u školi ili privatnom životu, uz to, učenici skloni takvim ponašanjima često napuštaju školu i obrazovni sustav. Ponašanja koja ometaju nastavni proces uključuju one aktivnosti koje prekidaju ili ometaju regularno odvijanje nastave, poput nemira, bavljenja drugim aktivnostima tijekom nastave (poput pisanja, šaranja, crtanja), kao i interakcije koje uključuju druge učenike (poput šaptanja, brbljanja, gurkanja) (Andrilović, Čudina-Obradović, 1996).

4.1. Povezanost stila upravljanja razredom i razrednom disciplinom

Brojni autori poput Traynor (2002), Benda i Wright (2002) te Wolfgang i Glickman (1980,) bavili su se istraživanjima povezanosti stilova upravljanja i disciplinom koju nastavnici ostvaruju u kontaktu s učenicima. U nastavku će biti prikazan pregled istraživanja koji su uže povezani temom ovog diplomskog rada.

Stilovi upravljanja razredom još se mogu se analizirati na temelju održavanja discipline u učionici. Traynor (2002) identificira pet strategija kojima se nastavnici služe kako bi održavali red u učionici. Ove strategije su detaljno opisane kao: 1) prisilna strategija, koja se temelji na usmjeravanju ponašanja učenika putem zastrašivanja; 2) laissez-faire strategija, koju karakterizira toleriranje ometajućeg ponašanja učenika, s ciljem da nastavnik bude prihvaćen od strane učenika poput njihovih vršnjaka; 3) usmjerenost na zadatak, gdje nastavnik koristi i odabire zadatke, materijale i načine rada s primarnim fokusom na kontrolu, ne na učenje; 4) autoritativna strategija, koja uključuje dosljednu primjenu pravila upotrebom mirne i produktivne komunikacije i 5) intrinzična strategija, koja je usredotočena na poticanje razvoja samokontrole učenika kroz ojačavanje poželjnog ponašanja. Učinkovitost ovih strategija procjenjuje se prema dva ključna kriterija. Prvi se odnosi na doprinos svake od ovih strategija učenju, dok se drugi odnosi na njihov doprinos održavanju i razvoju pozitivnog emocionalnog raspoloženju učenika. Strategije prisile i orijentacije na zadatak ocijenjene su kao neprimjerene, dok laissez-faire strategija nije bila zabilježena u ispitivanom uzorku (pretpostavlja se da ne bi bila adekvatna). Autoritativna i intrinzična strategija pokazale su se kao učinkovite, pri čemu prva doprinosi učenju, dok druga ima znatno pozitivan utjecaj na učenikovo ponašanje. Odabir strategije koju će nastavnik primijeniti povezan je s njihovim osobnim uvjerenjima o pedagoškoj opravdanosti svake strategije, stavom prema vlastitoj profesiji te očekivanjima od

iskustva rada s učenicima, kao i s vjerovanjem o tome tko je zaslužan za disciplinu učenika i aktualnim ponašanjem učenika (Đigić 2013).

Istraživanje kojeg su proveli Benda i Wright (2002) ispitalo je utjecaj osoblja zaduženog za upravljanje odgojno-obrazovnom ustanovom na formiranje disciplinske klime. Primarni nalazi iz analize višestruke regresije podržali su izravnu povezanost disciplinske klime i kulture škole te fleksibilnosti njenog vodstva. Značajni nalazi ove analize bili su da bez direktivnog, suradničkog, vizionarskog vodstva koje njeguje ujedinjenu, dosljednu disciplinsku klimu i kulturu, od članova školskog kolektiva ne može se očekivati da podržavaju okruženje za učenje pogodno za zadovoljavanje raznolikih akademskih i bihevioralnih potreba učenika osnovnih škola.

Wolfgang i Glickman (1980, 1986) konceptualizirali su okvir za objašnjenje stavova nastavnika prema disciplini. Njihov kontinuum ilustrira tri pristupa interakciji u razredu: neintervencionistički, intervencionistički i interakcijski. Neintervencionistički pristup pretpostavlja da dijete ima unutarnji nagon koji treba pronaći svoj izraz u stvarnom svijetu. Zagovornici transakcijske analize Gordona (1974) smatraju se neintervencionistima. Na suprotnom kraju kontinuum nalaze se intervencionisti - oni koji naglašavaju utjecaj vanjskog okruženja ljudi i objekata na razvoj ljudskog organizma na specifičan način (Wolfgang & Glickman, 1980; 1986 navedeno u Benda i Wright, 2002).

Tradicionalna modifikacija ponašanja pruža teorijsku osnovu za školu mišljenja intervencionista. Neintervencionist je najmanje direktivan i kontrolirajući, dok je intervencionist najviše kontrolirajući. Između ova dva ekstrema, interakcijski pristup fokusira se na to što pojedinac čini kako bi modificirao vanjsko okruženje ali i na utjecaj okruženja na oblikovanje pojedinca. Interakcijski nastavnici teže pronalaženju rješenja koja su zadovoljavajuća i za nastavnika i za učenike, koristeći neke od tehnika kako neintervencionista tako i intervencionista. Pretpostavka je da nastavnici vjeruju i djeluju prema sva tri modela discipline, ali obično jedan dominira u uvjerenjima i djelovanjima (Wolfgang & Glickman, 1980).

Sukladno istraživanju koje je provela Čorbo (2019), promotrivši karakteristike opisanih stilova vođenja i kontekst discipline, moguće je argumentirati kako demokratski tip nastavnika, kroz postavljanje jasnih očekivanja, delegiranje odgovornosti na učenike te dosljedno primjenjivanje pravila, pridonosi uspješnoj razrednoj disciplini. Nasuprot tome, autokratski ili autoritarni tip nastavnika može uspostaviti disciplinu putem strogih mjera, ali s vremenom bi se kod učenika mogao razviti otpor zbog nedostatka razumijevanja, što bi dovelo do

narušavanja discipline. S druge strane, laissez-faire tip nastavnika nije uspješan u održavanju discipline zbog svoje pasivne uloge koja omogućuje učenicima preveliku slobodu. Autorica ukazuje na demokratski stil vođenja kao najefikasniji u discipliniranju učenika. Stoga, demokratski nastavnik se pokazuje kao najučinkovitiji u implementaciji discipline u učioničkom kontekstu.

5. Kvaliteta razrednog ozračja

Govoreći o obrazovanju često se spominju međusobni odnosi sudionika i dionika tog procesa. Međusobni odnosi su od iznimne važnosti u procesu odgoja i obrazovanja. Škola je mjesto u kojem učenici oblikuju svoja znanja, vještine, mjesto gdje dolazi do razvoja učenika kao cjelovitih ličnosti. Razvijaju se ne samo intelektualne, već i socijalne i emocionalne karakteristike pojedinca. Funkcioniranje škole ovisi o prihvaćanju predviđenih uloga ljudi unutar nje, njihovom međusobnom odnosu te kako se osjećaju u njoj. Istraživanje školskog ozračja i kulture može doprinijeti razumijevanju funkcioniranja škole.

Za razliku od školskog ozračja koje podrazumijeva raznolik spektar međuodnosa vodstva škole, među učenicima, među nastavnicima i svim zaposlenim u njoj, razredno ozračje s druge strane obuhvaća isključivo procese u užoj okolini, manjim podskupinama, tj. samo u razrednom odjelu. Razredno ozračje predstavlja međusobno preplitanje socijalnih, psiholoških i organizacijskih događanja u razredu (Matijević, 1997),

Nastavnik kombiniranjem svojih kompetencija pokušava održati ugodnu, radnu i motivirajuću atmosferu u razredu. Potrebno je osmisliti razne aktivnosti, te osmisliti način nastave koji će učenicima biti dovoljno zanimljiv kako bi pomno pratili nastavu i mogli naučene sadržaje primjenjivati u svom životu.

Istraživanje koje su proveli Jagić i Jurčić (2006) ističe kako učenici trebaju razredno ozračje u kojemu dominira otvoreno i ugodno ozračje prožeto međusobnim razumijevanjem i sigurnošću na razini učenik-nastavnik. Tijekom nastave, događaji su učenicima jasno vidljivi i oni ih mogu objektivno i izravno percipirati, što im omogućava stvaranje vlastitih doživljaja. Ti događaji se odnose na interakciju između nastavnika i učenika, čime se oblikuje struktura atmosfere u razredu. Istraživanja ukazuju da učenice izražavaju veću razinu zadovoljstva u odnosima s nastavnicima, što se često pripisuje uvriježenom mišljenju da su žene prirodno tolerantnije, osjetljivije i manje agresivne od muškaraca. Također se navodi da postoje odgojne razlike između djevojčica i dječaka te da socijalno sazrijevanje ne napreduje jednako među spolovima.

5.1. Uloga nastavnika u stvaranju i održavanju razrednog ozračja

Cilj je odgoja i obrazovanja razvoj cjelovite osobnosti pojedinca. Uz intelektualni razvoj jednako su važni i socijalni i emocionalni. Kao što je važno da učenici usvoje određena znanja i činjenice, jednako je važno da nauče živjeti u društvu ali i stjecanje osjećaja vlastite vrijednosti i emocionalne stabilnosti. Važno je napomenuti da učenici u školi provode najosjetljivije razdoblje svog života te da će školovanje ostaviti brojne tragove na njih (Matijević, 1997).

Matijević (1998) ističe da ključni akteri nastavnog procesa, učenici i nastavnici, imaju presudan utjecaj na kvalitetu cjelokupne atmosfere u nastavi. Stvaranje pozitivnog okruženja u učionici rezultat je zajedničkog djelovanja nastavnika i učenika, gdje oba sudionika doprinose kroz svoje emocije, ponašanje, trud i želju. Prema Matijeviću, za kreiranje stimulativnog nastavnog ozračja koje omogućuje različite aktivnosti učenika i zadovoljava njihove raznolike razvojne potrebe, nastavnik treba biti spreman prilagoditi pedagoški pristup i aktivnosti specifične za svaki razred. To može uključivati organizaciju raznovrsnih istraživačkih projekata, zajedničko izdavanje razrednih ili školskih novina, realizaciju terenske nastave i izleta, kao i razvoj novih didaktičkih igara. Ovakvim pristupom, nastavnik ne samo da obogaćuje nastavno ozračje, već aktivno uključuje učenike, potičući primjenu njihovog znanja, sposobnosti i vještina. Sve u svemu, ovakav način rada spaja ugodno s korisnim, donoseći zadovoljstvo i uspjeh u edukativnom procesu.

Slično mišljenje dijeli i Rijavec (1996) navedeno u Matijević (1997) koji smatra da su nastavnici jedni od zaslužnih za formiranje kvalitetne i emocionalno stabilne osobe, a ozračje je također jedna od varijabli koja utječe na socijalni i emocionalni razvoj. Respektiranje učenika kao kompetentnih osoba koje su sposobne razumijevati vrijednost učenja i učiti je put ka formiranju pozitivnog ozračja. Iako su očekivanja nastavnika pozitivna i visoka, učenici se osjećaju sigurno jer nije ugroženo njihovo samopoštovanje i emocionalna sigurnost. Zadaća nastavnika je omogućiti učenicima da prihvate i suoče se s intelektualnim izazovima bez straha od kritike zbog pogreške. Tako će učenici stvoriti pozitivnu sliku o sebi. Značajan faktor koji doprinosi pozitivnoj atmosferi u razredu je uspostavljanje odnosa svakog učenika s ostalim učenicima, te osjećaj pripadnosti razredu. Nastavnici moraju prihvatiti učenike onakvim kakvi oni uistinu jesu. Trebaju stvoriti normu da su učenici tu da nauče i da je svaki od učenika jednako vrijedan. Iako postoje različite sposobnosti i vještine, nijedna nije manje važna te nastavnici svaku sposobnost moraju vrednovati. Nastavnici bi trebali izbjegavati natjecanja među učenicima jer se to odnosi isključivo na one koji su najспособniji. Nastavnik ne smije podcjenjivati učenike jer će se to odraziti na njegovo samopouzdanje u budućnosti te će uvijek

smatrati da su loši u tome. Iznimno je važno naglašavati individualni napredak svakog učenika. Nastavnici bi trebali izbjegavati stvaranje nepotrebnih razlika među učenicima, fokusirati se na hvaljenje napretka umjesto sposobnosti te usmjeriti pohvale i nagrade na uloženi trud (Matijević, 1997).

5.2. Važnost kvalitete podrške i izazova koje nastavnici ostvaruju u kontaktu s učenicima

U ovom radu kvaliteta razrednog ozračja promatrana je kroz podršku i izazov koju nastavnici pružaju učenicima tijekom svog rada.

U sklopu istraživanja koje su proveli Ivanek i suradnici (2012), primarni fokus bio je na ispitivanju dinamike komunikacije i međusobnih odnosa između učenika i nastavnika unutar svakodnevnih obrazovnih aktivnosti, s posebnim osvrtom na klimu unutar učionice. Rezultati navedenog istraživanja potvrdili su tezu o znatnom utjecaju klime u razredu na pojavu nesporazuma i konflikata u komunikacijskom procesu između dva navedena aktera. Međutim, istraživači su naglasili potrebu za uključivanjem dodatnih faktora u analizu kako bi se dobila sveobuhvatnija slika problema. Ovi faktori obuhvaćaju metodologiju rada koju nastavnici primjenjuju, njihove profesionalne kompetencije, pristupe ocjenjivanju, kao i relativne pozicije učenika i nastavnika. Nadalje, istraživanje je pokazalo kako percepcija klime u razredu varira kada se usporede perspektive učenika i nastavnika, sugerirajući na taj način da obje strane doživljavaju atmosferu nastave na fundamentalno različite načine. Ova razlika u percepciji posebno dolazi do izražaja u procjenama prisutnosti ofanzivno-defanzivne klime, koju nastavnici smatraju manje izraženom u usporedbi s procjenama učenika. S druge strane, učenici percipiraju da je klima otvorenosti i suradnje manje prisutna nego što to tvrde nastavnici, što dodatno potkrepljuje tvrdnju o disonanci u percepcijama među dvjema grupama (Ivanek i sur., 2012).

Mariani (1997) u svojem radu elaborira na temu autonomije i ovisnosti učenika kroz prizmu dva međusobno povezana koncepta: izazov i podrška. Nastavnikova sposobnost da zadovolji učenikovu potrebu za autonomijom manifestira se kroz pružanje izazova, što uključuje kreiranje zadataka otvorenog tipa i omogućavanje odabira među alternativnim zadacima. Paralelno, nastavnikova uloga u ispunjavanju učenikove potrebe za ovisnošću ogleda se u pružanju podrške, koja podrazumijeva osiguranje razumijevanja svrhe zadataka i pripadajućih uputa.

Mariani (1997) identificira četiri tipa interakcija između nastavnika i učenika na temelju balansa između pružene podrške i izazova: interakcija visoke podrške i visokog izazova, gdje učenici

samostalno provode zadatke pod nastavnikovim nadzorom, što dovodi do njihovog napretka, zadovoljstva i povećanja samopoštovanja; interakcija visoke podrške i niskog izazova, koja uključuje jasne i jednostavne zadatke, rezultirajući niskom razinom stečenih znanja i vještina, ali promiče osjećaj sigurnosti i bliskosti s nastavnikom; interakcija niske podrške i visokog izazova, karakterizirana postavljanjem prekomjerno teških zadataka i mogućim izrugivanjem, što može izazvati anksioznost, nesigurnost i konfliktne odnose među učenicima; i interakcija niske podrške i niskog izazova, koja se odlikuje monotonim i neinspirativnim poučavanjem, uzrokujući stagnaciju, dosadu, apatiju, indiferentnost i demotivaciju kod učenika. Koncepti podrške i izazova ključni su za razumijevanje kako izbor, postavljanje i vođenje zadataka, kao i upravljanje klasnom interakcijom, mogu zadovoljiti osnovne ljudske potrebe za samoregulacijom, samoodređenjem i kompetentnošću, te na kraju, potrebu za povezanošću (Mariani, 1997).

6. Metodologija istraživanja

6.1. Predmet istraživanja

Predmet ovog istraživanja su nastavnički stilovi upravljanja razredom te određene situacije koje nastavniku predstavljaju izazove u održavanju razredne discipline. Također, istraživanje će se obuhvatiti i pitanje povezanosti različitih stilova nastavnika na interakciju nastavnik-učenik kao ključni čimbenik razrednog ozračja.

6.2. Problem istraživanja

Upravljanje razredom obuhvaća ponašanje nastavnika i organizacijske faktore u učionici koji pridonose povećanju motivacije i stvaranju pozitivnog okruženja za rad i učenje (Šimić-Šašić, 2011). U tom kontekstu, disciplina se razumijeva kao odgovor nastavnika na ponašanja učenika koja ometaju funkcioniranje razredne zajednice i proces učenja. Među stilovima upravljanja ističu se autoritativan, autoritaran i permisivni odgojni stil koje pojedini autori poput Glickman i Tamashiro (1980) nazivaju još i intervencijskim, neintervencijskim te interakcijskim stilom. Neintervencionistički stav odražava uvjerenje da su problematična ponašanja u učionici posljedica nesložnih unutarnjih sukoba. U ovom pristupu učenicima se daje visoka razina kontrole nad vlastitim postupcima, dok nastavnici zadržavaju nisku razinu kontrole. Pri intervencionistički pristupu nastavnici imaju visoku kontrolu nad ponašanjem učenika. Interakcijski pristup nalazi se između ova dva ekstrema, prepoznajući da učenici uče kroz interakciju s okolinom, a rješenje za problematično ponašanje leži u reciprocitetu odnosa između učenika i nastavnika ali i među samim učenicima.

Nastavnici često osjećaju zabrinutost u vezi s upravljanjem razredom. Problemi povezani s održavanjem discipline u razredu i stvaranjem pozitivnog ozračja mogu predstavljati značajnu prepreku za nesmetano provođenje nastave (Sedlar, 2018). Način na koji nastavnik vodi razred također utječe na kvalitetu razredne klime, koja obuhvaća različite aspekte. Među najvažnijima su socijalna atmosfera koju nastavnik stvara kao vođa, način komunikacije koji određuje nastavnik, atmosfera suradnje ili natjecanja te emocionalna atmosfera (Đigić, 2013). Ovo istraživanje analizirat će odnos nastavnika i učenika, kao ključnog čimbenika razrednog ozračja, uzimajući u obzir aspekte podrške i izazova koje nastavnik pruža učenicima.

Nastavnik će izgrađivati kvalitetan odnos s učenicima ukoliko traži poštivanje dogovorenih pravila, održava pozitivan odnos s učenicima, ima emocionalnu stabilnost i sposoban je kvalitetno komunicirati (Ilić i sur., 2012). Također, nužno je postaviti jasne granice ponašanja

kako bi učenici bili upoznati s očekivanjima nastavnika i s posljedicama ukoliko ta očekivanja ne ispune. (Ilić i sur., 2012).

„Disciplina je red potreban u učionici da bi učenici djelotvorno učili“ (Kyriacou 1991:117). Koncept discipline istraživali su različiti didaktičari, pedagozi i metodičari. Prema tvrdnji Kyriacoua, ključno je za disciplinu da su nastavnikove vještine u nastavi važnije za uspostavljanje reda i mira u razredu nego reagiranje na ponašanje i neposluh učenika. Disciplina ima za cilj spriječiti pojavu određenih problema, a ukoliko se već pojave, potrebno je riješiti ih se i spriječiti njihovo ponovno pojavljivanje (Vizek Vidović i sur, 2014). Mnoga istraživanja naglašavaju važnost uspješnog upravljanja razredom, pokazujući da to pridonosi pozitivnim rezultatima obrazovanja. Učinkovito upravljanje razredom smanjuje nepoželjna ponašanja učenika tijekom nastave i omogućava neometano odvijanje kvalitetnog nastavnog procesa (Marzano, Pickering, 2003). Neposluh učenika obično je u uskoj vezi s autoritetom nastavnika i disciplinom unutar učionice. Neki se nastavnici suočavaju s teškoćama u rješavanju neposluha jer im nedostaje znanja u vezi s tim kada, kako i na koji način reagirati. S druge strane, nastavnici koji uspješno uspostavljaju autoritet u razredu rijetko se suočavaju s problemima neposluha, a u njihovim učionicama vlada kvalitetna disciplina. Kyriacou (1991) vjeruje da disciplina u razredu ne ovisi isključivo o ponašanju nastavnika i njegovim očekivanjima, već i o pravilima škole kao i o očekivanjima učenika. Unatoč tome, oni nastavnici koji odlučno vode nastavu i zadržavaju kontrolu često minimiziraju revolt učenika, osiguravajući tako disciplinu u razredu.

Problem ovog istraživanja je ispitati nastavničke stilove upravljanja razredom te utvrditi njihovu povezanost sa nastavnim situacijama koje predstavljaju izazove u održavanju discipline na temelju procjene kvalitete interakcije (odnosa) učenik- nastavnik iz perspektive nastavnika.

6.3. Cilj istraživanja

Cilj ovog istraživanja je dvojak, s jedne strane nastoji se identificirati, utvrditi i opisati dominantne nastavničke stilove koji se prepoznaju u nastavnom procesu te njihovu povezanost s nastavnim situacijama koje predstavljaju izazove u održavanju razredne discipline. S druge strane, nastoji se ispitati i utvrditi povezanost stilova upravljanja razredom i kvalitete interakcije nastavnik-učenik s naglaskom na aspekte podrške i izazova u nastavničkim odnosima sa učenicima.

6.4. Zadataci istraživanja

1. Identificirati i utvrditi postojanje prepoznatljivih stilova upravljanja razredom
 - 1.1. Utvrditi postoji li razlika u stilovima upravljanja razredom s obzirom na odabrana socio-demografska obilježja nastavnika
2. Ispitati procjene nastavnika o nastavnim situacijama koje predstavljaju izazove u održavanju razredne discipline.
 - 2.1. Utvrditi postoji li razlika u procjenama situacija o disciplini s obzirom na odabrana socio-demografska obilježja nastavnika
3. Utvrditi postojanje povezanosti između stilova upravljanja razredom i procjenama situacija koje predstavljaju probleme u održavanju razredne discipline.
4. Opisati i analizirati aspekte kvalitete interakcije učenik-nastavnik.
5. Utvrditi povezanost stilova upravljanja razredom i kvalitete interakcije nastavnik-učenik (s naglaskom na aspekte podrške i izazova u nastavničkim odnosima sa učenicima).

6.5. Hipoteze

H1: Postoje prepoznatljivi stilovi upravljanja razredom koji se mogu identificirati među nastavnicima.

H2: Postoji statistički značajna razlika u stilovima upravljanja razredom s obzirom na socio-demografska obilježja nastavnika.

H2.1. Postoje značajne razlike u stilovima upravljanja razredom s obzirom na spol nastavnika.

H2.2. Postoji značajna razlika u stilu upravljanja razredom s obzirom na dužinu radnog staža nastavnika.

H2.3. Postoji statistički značajna razlika u stilovima upravljanja razredom s obzirom na razred kojem nastavnici predaju.

H2.4. Postoji statistički značajna razlika među stilovima upravljanja razredom s obzirom na broj generacija kojima je nastavnik predavao.

H3. Postoji statistički značajna razlika u procjenama situacija koje nastavnicima stvaraju probleme u održavanju razredne discipline s obzirom na spol nastavnika.

H3.1. Postoji statistički značajna razlika u procjenama situacija koje nastavnicima stvaraju problem u održavanju razredne discipline s obzirom na radni staž.

H3.2. Postoji statistički značajna razlika u procjenama situacija koje nastavnicima stvaraju probleme u održavanju razredne discipline s obzirom na broj generacija kojem su predavali.

H3.3. Postoji statistički značajna razlika u procjenama situacija koje nastavnicima stvaraju probleme u održavanju razredne discipline s obzirom na razred kojem predaju.

H4: Postoji statistički značajna povezanost između stilova upravljanja razredom i nastavnim situacijama koje predstavljaju izazove u održavanju razredne discipline.

H5: Postoji značajna razlika procjene kvalitete interakcije učenik-nastavnik s obzirom na aspekt podrške i izazova iz perspektive nastavnika.

H5.1. Postoji značajna razlika procjene kvalitete interakcije učenik-nastavnik s obzirom na spol nastavnika.

H5.2. Postoji statistički značajna razlika procjene kvalitete interakcije učenik-nastavnik s obzirom na radni staž nastavnika.

H5.3. Postoji statistički značajna razlika procjene kvalitete interakcije učenik-nastavnik s obzirom na broj generacija kojima je nastavnik predavao.

H5.4: Postoji statistički značajna razlika procjene kvalitete interakcije učenik-nastavnik s obzirom na razred kojem nastavnik predaje.

H6: Postoji statistički značajna povezanost između stilova upravljanja razredom i kvalitete interakcije nastavnik-učenik, posebno u pogledu aspekata podrške i izazova u nastavničkim odnosima s učenicima.

6.6. Metoda i instrument istraživanja

U ovom istraživanju stilovi nastavnika pri upravljanju razredom ispitani su putem samoprocjene nastavnika. Dakle, naglasak je na kvantitativnom istraživačkom pristupu. Kvantitativni pristup se temelji na korištenju metoda koji omogućuju kvantificiranje pojava, odnosno njihovo izražavanje brojevima, te izvlačenje općih zaključaka o uzrocima koji vrijede za cijelu populaciju. Ovaj pristup je koristan za testiranje teorija, identificiranje uzoraka u podacima ili utvrđivanje uzročno-posljedičnih veza između pojava (Mejovšek, 2013). Primarna svrha kvantitativnog istraživanja je razviti i primijeniti matematičke modele, teorije te/ili hipoteze relevantne za proučavane fenomene. Ključna uloga procesa mjerenja u ovom kontekstu je uspostava esencijalne veze između empirijskih opservacija i matematičkih formulacija kvantitativnih relacija (Hunter i Leahey, 2008 navedeno u Leder, 2011).

Za tu potrebu, formuliran je anketni upitnik koji je sastavljen od četiri dijela. Prvi dio upitnika sastoji se od pitanja vezanih za socio-demografska obilježja nastavnika. Ispitivani su spol, staž, razred kojem predaju te broj generacija kojima su predavali.

Drugi dio upitnika čini „Inventar za samoprocjenu nastavnika u pogledu stilova upravljanja razredom“ autorice Đigić (2013), prethodno je autorica odobrila preuzimanje inventara u svrhu izrade ovog istraživačkog diplomskog rada. (Prilog 2). Kao temelj za razvoj ovog inventara poslužio je Protokol za procjenu stilova upravljanja razredom kod nastavnika Đigić (2013). Instrument je dizajniran za evaluaciju stilova upravljanja razredom na osnovi promatranja satova od strane objektivnih ocjenjivača. Teorijska podloga kako Inventara za samoevaluaciju tako i Protokola za objektivnu procjenu nastavničkih stilova temelji se na modelu (Martin i Baldwin, 1993a) koji razlikuje tri dominantna stila upravljanja razredom: intervencijski, neintervencijski te interakcijski stil (Đigić, 2013). Novonastali upitnik sastoji se od 36 tvrdnji koje se odnose na ponašanja nastavnika u nastavi, a zadatak nastavnika je na skali od 1 (apsolutno se ne slažem)-5 (u potpunosti se slažem) označiti stupanj u kojem se tvrdnja odnosi na nju/njega. Upitnik je utemeljen na konceptu upravljanja razredom koji obuhvaća tri dimenzije (ličnost, nastava i disciplina).

Treći dio anketnog upitnika čini upitnik koji ispituje najučestalije disciplinske probleme s kojima se nastavnici susreću u nastavi preuzet je iz istraživanja "Stavovi nastavnika prema problemima discipline učenika i strategijama upravljanja učionicom" autora Greenlee i Oglereea (1993). Upitnik je ispitivao mišljenja o karakterističnim problemima kod učenika, efikasnim strategijama upravljanja učionicom, čestim i glavnim uzrocima problema discipline te strategijama za poboljšanje discipline učenika. U ovom istraživanju korišten je samo dio originalnog upitnika koji se odnosi na karakteristične probleme s kojima se nastavnici susreću u svom radu i koji remete disciplinu u nastavi. Upitnik se sastoji od 15 tvrdnji koje predstavljaju disciplinske problema, a zadatak nastavnika je označiti u kojoj mjeri se susreću s takvom vrstom problema u nastavi (Prilog 2).

Posljednji dio upitnika čini „Upitnik podrške i izazova“ Luciana Marianina (1997) ispitani su stavovi nastavnika o podršci i izazovima koje nastavnik pruža učenicima. Za potrebe ovog istraživanja, faktori podrške i izazova u interakciji učenik-nastavnik promatraju se u uskoj povezanosti s kvalitetom razrednog ozračja. Skalu podrške i skalu izazova čine po su 10 pitanja na koja su ponuđeni odgovori: uvijek/približno uvijek, često, ponekad, rijetko ili nikad (Prilog 3).

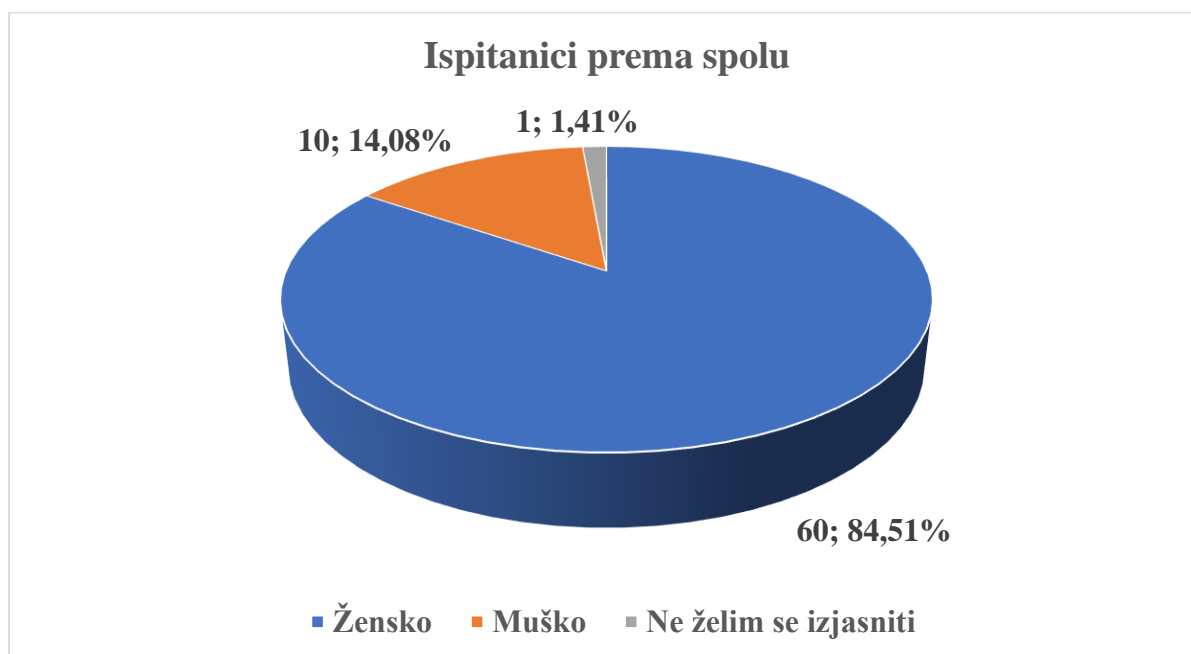
6.7. Uzorak istraživanja

Sudionici koji su obuhvaćeni ovim istraživanjem su nastavnici razredne nastave Osnovne škole Strožanac i Osnovne škole Dobri. Isključivo nastavnici razredne nastave odabrani su iz razloga jer izuzev predmeta poput vjeronauka i stranog jezika, provode puno radno vrijeme s istom skupinom djece te su njihovi odgovori i iskustva precizniji u odnosu na nastavnike predmetne nastave. Istraživanju je pristupila sveukupno 71 osoba.

6.7.1 Spol ispitanika

Prema spolu ispitanika najveći broj ih je ženskog spola (N=60; 84,51%), dok je muškaraca 10 (14,08%). Jedan ispitanik nije se želio izjasniti o spolu (1,41%).

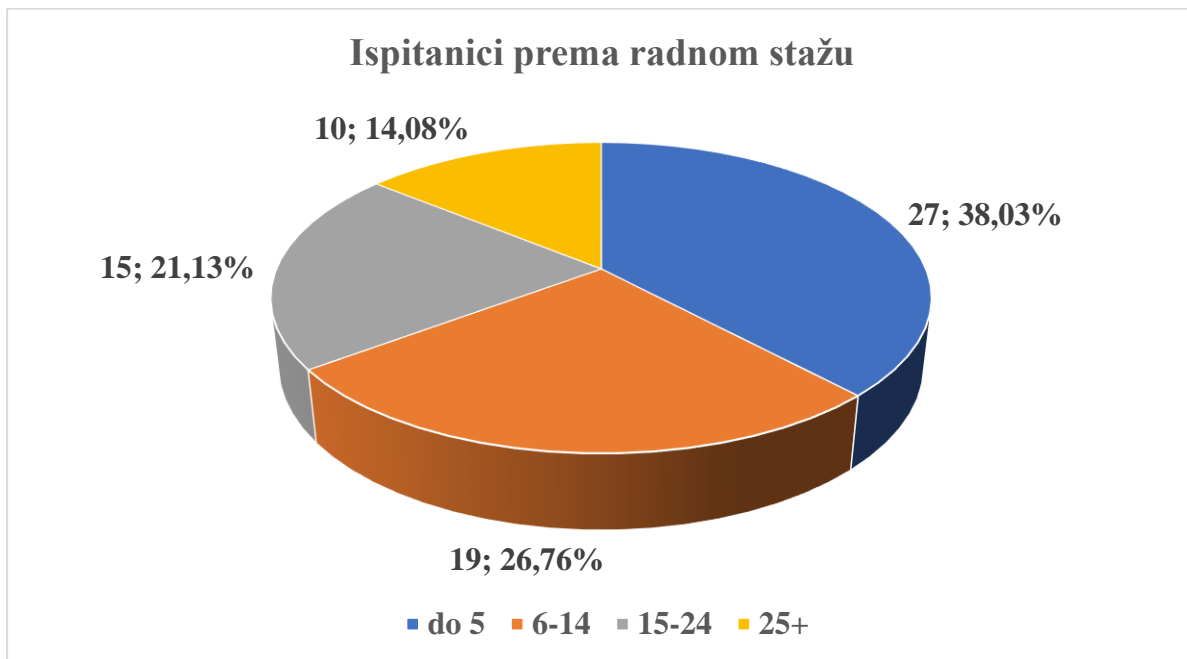
Slika 1: ispitanici prema spolu



6.7.2. Radni staž ispitanika

Prema radnom stažu najveći broj ispitanika ima radni staž do 5 godina (N=27; 38,03%), dok je ispitanika sa stažem 6-14 godina 19 (26,76%). Ispitanika sa radnim stažem 15-24 godine je 15 (21,13%), te je 10 ispitanika (14,08%) sa radnim stažem od 25 i više godina.

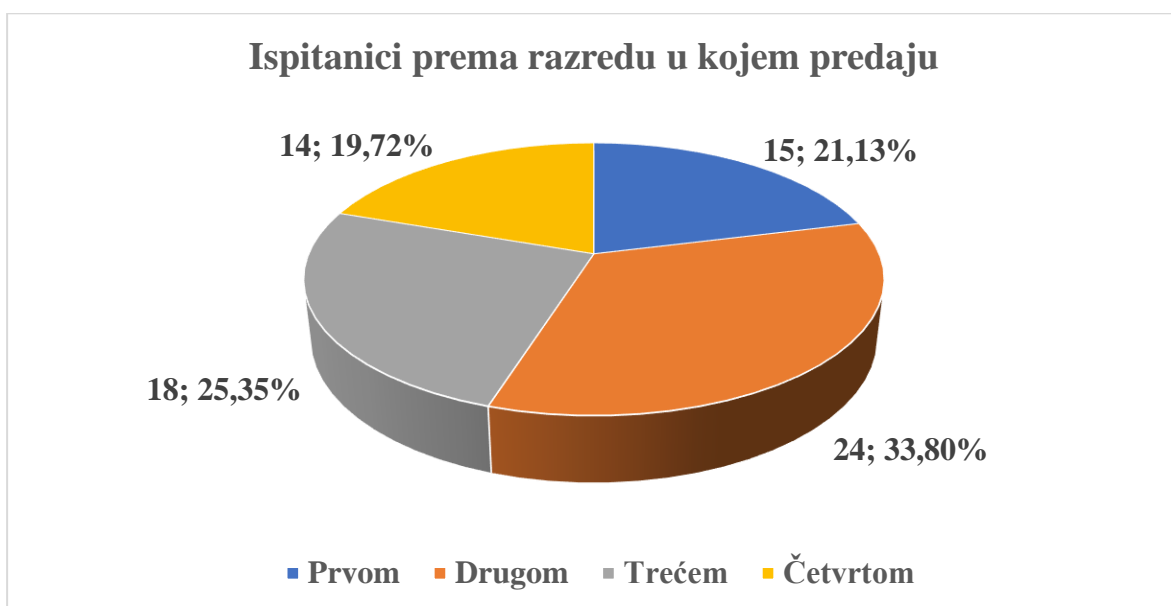
Slika 2: ispitanici prema radnom stažu



6.7.3. Trenutni razred kojeg ispitanici poučavaju

Najveći broj ispitanika trenutno predaje u drugom razredu (N=24; 33,80%), dok je 18 ispitanika koji predaju u trećem razredu (25,35%). Među ispitanicima njih 15 (21,13%) trenutno predaje u prvom razredu, te je 14 ispitanika (19,72%) koji trenutno predaju u četvrtom razredu.

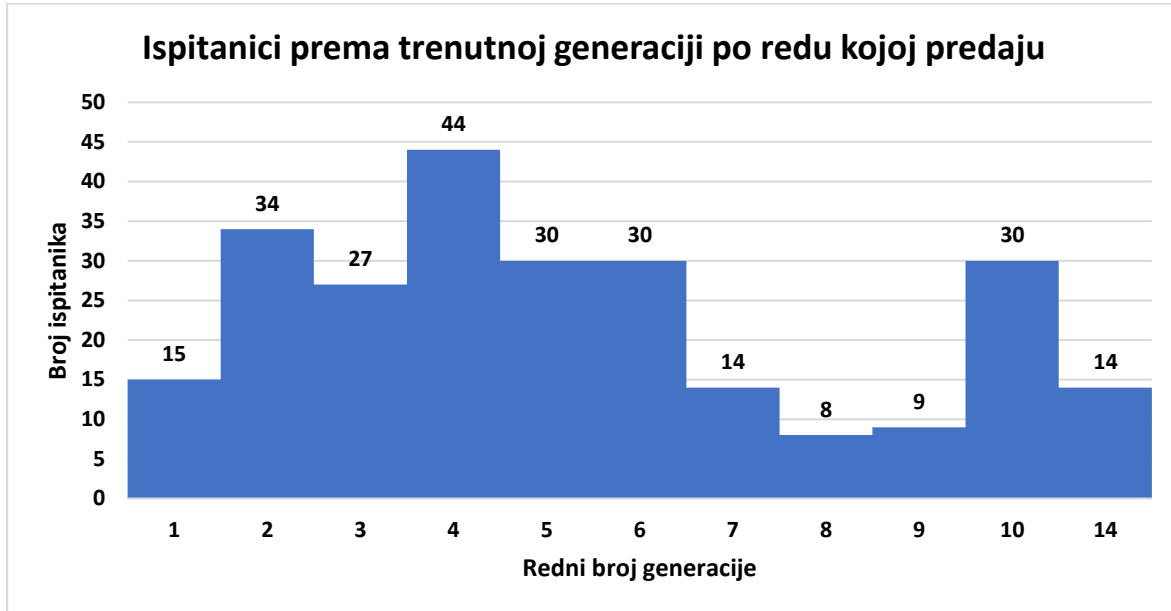
Slika 3: ispitanici prema razredu kojem predaju



6.7.4. Trenutna generacija kojoj ispitanici predaju

Najvećem broju ispitanika je ova generacija 4. po redu (N=44), dok je kod najmanjeg broja ispitanika (8) riječ o 8. generaciji.

Slika 4: ispitanici prema trenutnoj generaciji po redu kojoj predaju



6.8. Postupak i tijek istraživanja

Istraživanje je provedeno na području Splitsko-dalmatinske županije u Republici Hrvatskoj, točnije na području Splita i okolice (Općina Podstrana). Provedeno je tijekom (travnja/svibnja) 2024. godine u dvije osnovne škole Osnovna škola Strožanac i Osnovna škola Dobri. Anketni upitnik koji je kreiran u alatu Google forms (Google obrasci) te je prosljeđen ravnateljima osnovnih škola koji su upitnik dalje prosljedili nastavnicima putem platforme Teams. Nastavnici su upoznati s temom istraživanja i anonimnosti ankete te su zamoljeni da što iskrenije odgovore na pitanja kako bi rezultati bili što vjerodostojniji. Istraživanje je trajalo mjesec dana, nakon čega su se dobiveni rezultati podvrgnuli statističkoj analizi.

7. Analiza i interpretacija rezultata istraživanja

Kao instrument istraživanja proveden je anketni upitnik među 71 ispitanikom. Struktura odgovora na anketna pitanja se prezentira upotrebom apsolutnih i relativnih postotnih frekvencija koje se prezentiraju grafičkim i tabelarnim putem.

Numeričke vrijednosti se prezentiraju upotrebom aritmetičke sredine i standardne devijacije, dok se hipoteze ispituju upotrebom faktorske PCA analize sa Varimax rotacijom, te upotrebom T-testa i ANOVA testa.

Analiza je rađena u statističkim softveru SPSS 25.

7.1. Analiza prepoznatljivih stilova upravljanja razredom

Ispitanici su na set od 36 tvrdnji izražavali stilove upravljanja koji su teorijski podijeljeni na interakcijski, intervencijski, te ne intervencijski. Nad tvrdnjama je provedena faktorska analiza.

Tablica 1: Temeljni deskriptivni pokazatelji inventara za procjenu nastavnčkog stila.

	1		2		3		4		5	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1. Stalo mi je da učenici na satu budu uključeni, slobodno iznose mišljenja, ideje, prijedloge	0	0,00	2	2,82	3	4,23	19	26,76	47	66,20
2. Kada se neko od učenika za vrijeme sata glasno nasmije, ili se pak rasplače, ja se naljutim što ometa sat i izgrdim ga.	34	47,89	17	23,94	11	15,49	8	11,27	1	1,41
3. Dok učenici rade na svojim mjestima, ja radim nešto drugo za katedrom.	13	18,31	18	25,35	24	33,80	13	18,31	3	4,23
4. Važno mi je da učenici koriste materijale i pribor koje ja odredim.	0	0,00	9	12,68	20	28,17	30	42,25	12	16,90
5. Da bih osigurao/la aktivno sudjelovanje svih učenika tijekom sata, koristim različite oblike rada i raznovrsne aktivnosti.	2	2,82	1	1,41	8	11,27	24	33,80	36	50,70
6. Svaki uspjeh učenika nagradim dobrom ocjenom, svaki neuspjeh lošom ocjenom ili kritikom.	7	9,86	17	23,94	24	33,80	19	26,76	4	5,63
7. Nastojim uvažiti zalaganja i aktivnosti učenika jasnim upućivanjem pohvale, npr. dobro si radio tijekom čitavog sata, bio si aktivan na ovom satu, sve si zadatke uradio..., tako potičem njihovo dobro ponašanje na satu.	0	0,00	2	2,82	2	2,82	31	43,66	36	50,70

8. Moje pozivanje na pravila ponašanja na satu ne bi znatno doprinijelo reguliranju ponašanja.	23	32,39	22	30,99	18	25,35	6	8,45	2	2,82
9. Kad učenicima zadam neki zadatak za rad na satu, mislim da je najbolje da ga sami rješavaju bez moje pomoći ili kontrole.	10	14,08	17	23,94	25	35,21	15	21,13	4	5,63
10. Dok učenici rade na svojim mjestima, ja stojim na mjestu sa koga imam pregled nad cijelom učionicom i prilazim učenicima koji traže pomoć.	4	5,63	3	4,23	11	15,49	24	33,80	29	40,85
11. Učenik može koristiti drugačiji materijal i pribor od predviđenog, a ja sam tu da mu preporučim način na koji bi ga mogao koristiti.	1	1,41	6	8,45	13	18,31	32	45,07	19	26,76
12. Nastojim aktivirati učenike na satu tako što ih češće prozivam.	0	0,00	2	2,82	12	16,90	32	45,07	25	35,21
13. Važno mi je da moji učenici shvate da je njihov uspjeh i moj uspjeh, da imaju pravo na grešku jer je mogu ispraviti uz moju pomoć.	1	1,41	1	1,41	4	5,63	24	33,80	41	57,75
14. Najlutim se kada neki učenik ometa sat ili uznemirava druge učenike te odmah zahtijevam da takvo ponašanje prestane kako ga ne bih kaznio/la.	2	2,82	8	11,27	15	21,13	22	30,99	24	33,80
15. Ponašanje učenika se tiče njih samih, to nije moja briga.	39	54,93	19	26,76	10	14,08	2	2,82	1	1,41
16. Važno mi je da učenici shvate zašto je za njih osobno važno ono što uče i mislim da trebaju sami izabrati način na koji će to naučiti.	0	0,00	2	2,82	16	22,54	33	46,48	20	28,17
17. Učenicima prepuštam samostalni odabir materijala i pribora kojeg će koristiti u radu.	5	7,04	15	21,13	32	45,07	18	25,35	1	1,41
18. Ako neko od učenika ne sudjeluje na satu, najavim mu da će ostati i za vrijeme odmora kako bi završio zadatak, zadajem mu obilniji domaći zadatak ili mu dajem slabu ocjenu.	21	29,58	20	28,17	12	16,90	14	19,72	4	5,63
19. Moja je obveza ocijeniti učenike, ne i da im iznosim svoje stavove o tome što mislim o njihovom zalaganju	28	39,44	20	28,17	14	19,72	5	7,04	4	5,63
20. Nije na meni da ja odgajam učenike za vrijeme sata.	29	40,85	23	32,39	11	15,49	5	7,04	3	4,23
21. Kada primijetim neprimjereno, neodgojeno ponašanje, uvijek prekorim učenika zbog toga.	1	1,41	9	12,68	10	14,08	32	45,07	19	26,76

22. Za vrijeme sata učenici moraju biti tihi, slušati me kako bi nešto naučili.	0	0,00	9	12,68	26	36,62	24	33,80	12	16,90
23. Važno mi je poznavati osjećaje i potrebe mojih učenika.	1	1,41	3	4,23	5	7,04	21	29,58	41	57,75
24. Moja pažnja tijekom sata usmjerena je na odgovarajuću nastavnu jedinicu, a samo od učenika ovisi hoće li u nastavi biti prisutan grupni rad.	10	14,08	26	36,62	23	32,39	8	11,27	4	5,63
25. Ukoliko netko od učenika ometa sat ili druge učenike, podsjećam ga na pravila ponašanja koja se trudimo svi u razredu poštovati.	2	2,82	1	1,41	5	7,04	28	39,44	35	49,30
26. Ne reagiram na neprimjerena ponašanja pojedinih učenika, ali povremeno ukažem na to da svaki učenik snosi odgovornost za svoje ponašanje i učenje.	18	25,35	23	32,39	16	22,54	11	15,49	3	4,23
27. Kada su učenici nemirni za vrijeme sata, prekidam sat zahtijevajući od njih da se primjereno ponašaju.	1	1,41	11	15,49	18	25,35	29	40,85	12	16,90
28. Mislim da učenici sami trebaju procijeniti koliko je neko gradivo važno za njih osobno.	15	21,13	21	29,58	16	22,54	16	22,54	3	4,23
29. Nije moj posao baviti se osjećajima i raznim potrebama učenika.	41	57,75	18	25,35	5	7,04	5	7,04	2	2,82
30. Kako bi učenici radili na svojim mjestima, ja ih moram kontrolirati i opominjati na rad	5	7,04	13	18,31	27	38,03	21	29,58	5	7,04
31. Tijekom predavanja, ne pridajem pažnju reakcijama učenika.	37	52,11	25	35,21	5	7,04	2	2,82	2	2,82
32. Kada neko od učenika ne radi na satu, prilazim, provjeravam o čemu se radi, pokušavam zainteresirati učenika na aktivnost i pružam mu potrebnu pomoć	1	1,41	1	1,41	4	5,63	29	40,85	36	50,70
33. Trudim se uvijek istaknuti one učenike u razredu koji su svojim ponašanjem to i zaslužili.	0	0,00	1	1,41	16	22,54	27	38,03	27	38,03
34. Važna mi je adekvatna radna atmosfera. Ukoliko primijetim nedisciplinu učenika težim da zajedno riješimo problem kako bismo nastavili sa daljim radom.	1	1,41	1	1,41	6	8,45	27	38,03	36	50,70
35. Ukoliko je potrebno, podsjećam učenike na pravila u čijem donošenju su i sami sudjelovali.	2	2,82	2	2,82	8	11,27	24	33,80	35	49,30
36. Od učenika izričito zahtijevam da rade ono što im ja kažem jer znam da će samo na taj način naučiti gradivo.	4	5,63	16	22,54	24	33,80	23	32,39	4	5,63

Tablica 1 prikazuje razinu slaganja ispitanika (učitelja/ica) s tvrdnjama o stilovima vodstva. Svaka tvrdnja je ocijenjena prema skali od 1 do 5, pri čemu "1" označava najnižu razinu slaganja, a "5" najvišu. Interpretacija tablice pokazuje da su učitelji skloni podržavati aktivno sudjelovanje i otvorenu komunikaciju, uz zadržavanje određene kontrole nad učionicom kroz strukturirane materijale i aktivnosti. Ukupno 47 ispitanika (66,20%), cijeni aktivno sudjelovanje učenika i potiče slobodno izražavanje mišljenja i ideja. Njih 34 (47,89%) ne pokazuje ljutnju niti kažnjava učenike za izražavanje emocija tijekom sata, što ukazuje na tolerantniji pristup upravljanju razredom. Smatra važnim kontrolirati upotrebu materijala i pribora kako bi osigurali strukturiranost u učionici njih 30 (42,25%). Ukupno 36 ispitanika, njih (50,70%) koristi raznolike metode rada kako bi potaknuli aktivno sudjelovanje svih učenika. Da su pohvala i prepoznavanje zalaganja učenika važan su aspekt vođenja razreda za mnoge učitelje smatra 36 ispitanika (50,70%). Dio učitelja, tj. 34 ispitanika (47,89%) ne pokazuje ljutnju niti kažnjava učenike za izražavanje emocija tijekom sata, što ukazuje na tolerantniji pristup upravljanju razredom i razumijevanje emocionalnih potreba učenika. Ukupno 39 ispitanika (54,93%) smatraju da je njihova odgovornost upravljati ponašanjem učenika i brinuti se o njihovom ponašanju, što ukazuje na angažiran pristup u učionici. Dio učitelja, njih 32,39% vjeruje da je pozivanje na pravila ponašanja učinkovito u reguliranju ponašanja učenika, što ukazuje na važnost postavljanja i održavanja pravila u učionici.

7.1.1. Utvrđivanje prepoznatljivih stilova upravljanja razredom koji se mogu identificirati među učiteljima/cama.

Tablica 2: Faktorska analiza stilova upravljanja.

Kod	Tvrdnja
inte1	Stalo mi je da učenici na satu budu uključeni, slobodno iznose mišljenja, ideje, prijedloge
inte5	Da bih osigurao/la aktivno sudjelovanje svih učenika tijekom sata, koristim različite oblike rada i raznovrsne aktivnosti.
inte10	Dok učenici rade na svojim mjestima, ja stojim na mjestu sa koga imam pregled nad cijelom učionicom i prilazim učenicima koji traže pomoć.
inte11	Učenik može koristiti drugačiji materijal i pribor od predviđenog, a ja sam tu da mu preporučim način na koji bi ga mogao koristiti.
inte12	Nastojim aktivirati učenike na satu tako što ih češće prozivam.
inte13	Važno mi je da moji učenici shvate da je njihov uspjeh i moj uspjeh, da imaju pravo na grešku jer je mogu ispraviti uz moju pomoć.
inte23	Važno mi je poznavati osjećaje i potrebe mojih učenika.

inte25	Ukoliko netko od učenika ometa sat ili druge učenike, podsjećam ga na pravila ponašanja koja se trudimo svi u razredu poštovati.
inte32	Kada neko od učenika ne radi na satu, prilazim, provjeravam o čemu se radi, pokušavam zainteresirati učenika na aktivnost i pružam mu potrebnu pomoć
inte34	Važna mi je adekvatna radna atmosfera. Ukoliko primijetim nedisciplinu učenika težim da zajedno riješimo problem kako bismo nastavili sa daljim radom.
inte35	Ukoliko je potrebno, podsjećam učenike na pravila u čijem donošenju su i sami sudjelovali.
intrv14	Naljutim se kada neki učenik ometa sat ili uznemirava druge učenike te odmah zahtijevam da takvo ponašanje prestane kako ga ne bih kaznio/la.
intrv21	Kada primijetim neprimjereno, neodgojeno ponašanje, uvijek prekorim učenika zbog toga.
intrv22	Za vrijeme sata učenici moraju biti tihi, slušati me kako bi nešto naučili.
intrv27	Kada su učenici nemirni za vrijeme sata, prekidam sat zahtijevajući od njih da se primjereno ponašaju.
intrv36	Od učenika izričito zahtijevam da rade ono što im ja kažem jer znam da će samo na taj način naučiti gradivo.
intrv6	Svaki uspjeh učenika nagradim dobrom ocjenom, svaki neuspjeh lošom ocjenom ili kritikom.
neint20	Nije na meni da ja odgajam učenike za vrijeme sata.
neint26	Ne reagiram na neprimjerena ponašanje pojedinih učenika, ali povremeno ukažem na to da svaki učenik snosi odgovornost za svoje ponašanje i učenje.
neint28	Mislim da učenici sami trebaju procijeniti koliko je neko gradivo važno za njih osobno.
neint8	Moje pozivanje na pravila ponašanja na satu ne bi znatno doprinijelo reguliranju istih.
neint9	Kad učenicima zadam neki zadatak za rad na satu, mislim da je najbolje da ga sami rješavaju bez moje pomoći ili kontrole.

Tablica 2 prikazuje stilovi upravljanja koji su klasificirani upotrebom faktorske analize sa Varimax rotacijom. Prema ranijim istraživanjima prisutna su 3 stila upravljanja, i to interakcijski, intervencijski i ne intervencijski. Prije provedbe faktorske analize tvrdnje su kodirane. U radu se prezentira struktura faktora nakon ispuštanja tvrdnji koje su u slaboj vezi sa promatranim stilovima upravljanja.

Tablica 3: KMO test

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin (KMO): mjera adekvatnosti uzorka:		,770
Bartlettov test sferičnosti	Približna vrijednost Chi-Square	764,791
	Df: stupnjevi slobode	231
	Sig.: Signifikantnost	,000

Tablica 3 prikazuje KMO test kojim je ispitana prikladnost prikupljene baze podataka za faktorsku analizu. KMO vrijednost iznad 0.7 upućuje na to da je uzorak adekvatan za provođenje faktorske analize. Vrijednost 0.770 je solidna i ukazuje na dovoljno visoku prikladnost podataka za daljnju analizu. Bartlett's testom sferičnosti dodatno je utvrđeno da je moguće provesti relevantnu faktorsku analizu ($p < 0,001$).

Signifikantnost (Sig.): 0,000, ova p -vrijednost ($< 0,05$) ukazuje na to da je Bartlettov test sferičnosti statistički značajan, što znači da je matrica korelacije značajno različita od identitetske matrice. Ovo sugerira da su varijable povezane i da je faktorska analiza prikladna za podatke.

Upotrebom „Parallel kriterija“ utvrđeno je da je optimalan broj faktora 3, dok 3 faktora tumače 52,97% ukupne varijance. Ovi rezultati omogućavaju daljnje istraživanje stilova upravljanja razredom, što uključuje interakcijski, intervencijski i neintervencijski stil, kako bi se dobilo dublje razumijevanje njihovog utjecaja na obrazovni proces.

Tablica 4: Pojašnjenje ukupne varijance od strane faktora.

Pojašnjenje ukupne varijance									
Compon ent	Inicijalne svojstvene vrijednosti			Ekstrakcija suma kvadriranih vrijednosti			Suma kvadriranih vrijednosti nakon rotacije		
	Ukup no	% varija nce	Kumul ativ	Ukup no	% varija nce	Kumul ativ	Ukup no	% varija nce	Kumul ativ
1	6,925	31,43	31,43	6,91	31,43	31,43	5,56	25,30	25,30
2	2,99	13,59	45,03	2,99	13,59	45,03	3,13	14,26	39,56
3	1,77	7,94	52,97	1,74	7,94	52,97	2,94	13,40	52,97
4	1,32	6,00	58,97						
5	1,18	5,39	64,37						
6	,97	4,43	68,81						
7	,85	3,89	72,71						
8	,77	3,51	76,22						
9	,72	3,31	79,53						
10	,69	3,14	82,67						
11	,59	2,69	85,37						
12	,52	2,36	87,74						
13	,45	2,06	89,80						
14	,40	1,84	91,65						
15	,34	1,56	93,21						
16	,33	1,52	94,74						
17	,26	1,21	95,95						
18	,26	1,18	97,14						
19	,21	,99	98,13						
20	,18	,85	98,99						
21	,12	,54	99,54						
22	,10	,45	100,00						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Tablica 4 prikazuje rezultate analize glavnih komponenti (PCA) s varimax rotacijom, koja je korištena za identifikaciju faktora. Tablica uključuje inicijalne svojstvene vrijednosti, ekstrakciju suma kvadriranih vrijednosti i suma kvadriranih vrijednosti nakon rotacije. Tablica pokazuje da su tri glavne komponente (faktora) identificirane PCA analizom s varimax rotacijom. Ove tri komponente zajedno objašnjavaju 52,97% ukupne varijance u podacima, što znači da su dovoljno informativne da obuhvate većinu varijabilnosti. Prva komponenta ima najveći doprinos, ali sve tri komponente zajedno daju cjelovitiju sliku podataka.

Tablica 5: PCA faktorska analiza

Rotated Component Matrix^a			
	Komponenta		
	Interakcijski	Intervencijski	Neintervencijski
inte34	,78		
inte32	,76		
inte5	,74		
inte13	,73		
inte1	,71		
inte35	,67		
inte11	,66		
inte10	,64		
inte25	,59		
inte23	,59		
inte12	,54		
neint20		,71	
neint8		,61	
neint26		,55	
neint9		,55	
neint28		,38	
intrv14			,71
intrv36			,68
intrv6			,67
intrv21			,64
intrv27			,62
intrv22			,55
Extraction Method: Principal Component Analysis.			
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.			
a. Rotation converged in 5 iterations.			

Tablica 5 prikazuje faktorsku PCA analizu. Nakon provedene PCA faktorske analize je utvrđena povezanost tvrdnji sa faktorima u vrijednostima od najmanje 0,38.

Faktorskom analizom je utvrđena prisutnost prepoznatljivosti 3 stila, i to interakcijski kojim je protumačeno 31,43% zajedničke varijance, intervencijski kojim je protumačeno 13,59% zajedničke varijance, te neintervencijski kojim je protumačeno 7,94% zajedničke varijance. Navedena 3 stila tumače 52,97% zajedničke varijance, odnosno utvrđena je prisutnost prepoznatljivih stilova upravljanja razredom.

Nakon provedene analize se može utvrditi da se hipoteza rada H1 kojom se pretpostavlja da postoje prepoznatljivi stilovi upravljanja razredom koji se mogu identificirati među učiteljima/cama prihvaća.

7.1.2. Utvrđivanje statistički značajne razlike u stilovima upravljanja s obzirom na socio-demografska obilježja učitelja.

Hipoteza se ispituje upotrebom 4 podhipoteze rada.

H2.1. ispitivala je postojanje statistički značajne razlike u stilovima upravljanja razredom s obzirom na spol učitelja/ica.

Tablica 6: *t*-test stilova vodstva prema spolu

	Muško		Žensko		<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
	M	SD	M	SD			
Interakcijski	- 0,51	1,33	0,07	0,93	-1,74	68	0,043
Intervencijski	0,66	0,72	- 0,12	1,00	2,37	68	0,011
Neintervencijski	- 0,06	0,73	0,01	1,05	-0,20	68	0,420

Tablica 6 prikazuje prosječnu vrijednost faktora interakcijskog stila koja je za 0,58 bodova manja među učiteljima u odnosu na učiteljice, te je ispitivanjem utvrđena prisutnost statistički značajne razlike ($p < 0,05$). Među učiteljima je utvrđena za 0,78 bodova veća razina intervencijskog stila u odnosu na učiteljice, te je ispitivanjem utvrđena prisutnost statistički značajne razlike ($p < 0,05$). Neintervencijski stil je za 0,07 bodova prisutniji kod učiteljica u odnosu na učitelje, dok ispitivanjem nije utvrđena prisutnost statistički značajne razlike ($p > 0,05$). Rezultati T-testa iz Tablice 9 pokazuju da postoje značajne razlike u stilovima vođenja razreda između muških i ženskih učitelja. Zaključno, interakcijski stil je značajno prisutniji kod učiteljica nego kod učitelja. Intervencijski stil je značajno prisutniji kod učitelja nego kod učiteljica. Neintervencijski stil nije pokazao značajne razlike između muških i ženskih učitelja. Ovi rezultati upućuju na to da spol učitelja može utjecati na njihov stil vođenja razreda, pri čemu učiteljice preferiraju interakcijski pristup, dok učitelji češće koriste intervencijski stil. Neintervencijski stil vođenja, koji podrazumijeva manje uplitanja u rad učenika, ne pokazuje razlike između spolova.

Martin i sur., (2006) u svom su istraživanju otkrili određene razlike u stilovima upravljanja razredom između muških i ženskih učitelja. Žene su sklonije korištenju suradničkih i demokratskih metoda upravljanja, dok muškarci mogu koristiti autoritativnije pristupe. Učiteljice često pokazuju veću sklonost prema verbalnoj komunikaciji i emocionalnoj podršci, dok muški nastavnici mogu naglašavati jasnu strukturu i kontrolu u upravljanju razredom. Istraživanje je također pokazalo da, iako postoje određene razlike u stilovima upravljanja između spola, te razlike nisu uvijek statistički značajne. U nekim slučajevima, razlike mogu biti minimalne ili neuvjerljive.

H2.2. ispitala je postojanje statistički značajne razlike u stilu upravljanja razredom s obzirom na dužinu radnog staža učitelja/ica.

Tablica 7: ANOVA test stilova vodstva prema radom stažu

Radni staž	N	Interakcijski		Intervencijski		Neintervencijski	
		M	SD	M	SD	M	SD
5 i manje od 5	27	-0,35	1,31	0,05	0,88	-0,08	1,03
6-14	19	-0,02	0,65	0,17	0,91	0,15	1,09
15-24	15	0,37	0,69	0,07	1,03	-0,03	0,86
25+	10	0,43	0,68	-0,56	1,35	-0,03	1,07
F		2,52		1,27		0,20	
p		0,06		0,29		0,89	

Tablica 7 prikazuje ANOVA test stilova upravljanja s obzirom na radni staž učitelja. Interakcijski stil je imao tendenciju porasta sa rastom staža učitelja/ica, dok ispitivanjem nije utvrđena prisutnost statistički značajne razlike ($p > 0,05$). Razlika nije utvrđena niti kod prisutnosti intervencijskog stila ($p > 0,05$), kao niti kod prisutnosti neintervencijskog stila ($p > 0,05$). Nakon provedenog ispitivanja nisu utvrđene značajne razlike u faktorima interakcijskog, intervencijskog i neintervencijskog stila među učiteljima/cama različite duljine staža. Hipoteza se odbacuje.

S druge strane, istraživanje koje je proveo autor Cakmak (2019) pod nazivom „The Relationship Between Teaching Experience Level and the Classroom Management Orientations of English Language Teachers“ iznosi suprotne rezultate. Istraživanje pokazuje da postoji značajna razlika u stilovima upravljanja razredom između nastavnika s različitim godinama iskustva. Početnici u nastavi često koriste različite pristupe upravljanju razredom u usporedbi s iskusnijim nastavnicima. Početnici često primjenjuju veću kontrolu, dok iskusniji

nastavnici prelaze na preventivne i proaktivne strategije kako bi upravljali razredom. Također, početnici mogu naglašavati autoritarne i direktivne metode, dok iskusniji nastavnici preferiraju fleksibilnije pristupe. S porastom radnog iskustva, učitelji razvijaju sofisticiranije strategije upravljanja, uključujući bolje razumijevanje dinamike razreda i primjenu različitih tehnika za prevenciju problema

H2.3. bavi se promatranjem statistički značajna razlike u stilovima upravljanja razredom s obzirom na razred kojem učitelji/ce predaju.

Tablica 8: ANOVA test stilova upravljanja s obzirom na razredu kojem nastavnik predaje

Razred predavanja	N	Interakcijski		Intervencijski		Neintervencijski	
		M	SD	M	SD	M	SD
Prvom	15	-0,23	1,45	-0,40	0,75	0,48	0,93
Drugom	24	0,00	0,98	-0,10	0,92	-0,27	1,14
Trećem	18	0,05	0,83	0,67	0,95	-0,19	0,86
Četvrtom	14	0,18	0,67	-0,25	1,09	0,20	0,82
F		0,41		4,45		2,28	
p		0,74		0,007		0,08	

Tablica 8 prikazuje ANOVA test stilova upravljanja s obzirom na razredu kojem učitelj predaje. Interakcijski stil je među učiteljima/icama bilježio porast u svakom narednom razredu, dok ispitivanjem nije utvrđena prisutnost statistički značajne razlike ($p>0,05$). Prisutnost intervencijskog stila nakon prvog razreda raste u svakom narednom razredu, dok je utvrđen pad među učiteljima/icama 4. razreda, te je ispitivanjem utvrđena prisutnost statistički značajne razlike u prisutnosti intervencijskog stila među učenicima različitih razreda ($p<0,050$). Prisutnost neintervencijskog stila se nije razlikovala među učiteljima/icama s obzirom na razred ($p>0,050$).

Nakon provedenog ispitivanja utvrđena je značajna razlika u faktoru intervencijskog stila među učiteljima/icama prema razredu predavanja, dok razlika u faktoru interakcijskog i neitnervencijskog stila nije utvrđena.

Hipoteza se prihvaća za varijablu interakcijskog stila.

H2.4. bavi se utvrđivanjem statistički značajne razlika među stilovima upravljanja razredom s obzirom na broj generacija kojima je učitelj/ica predavao.

Tablica 9: Razlika među stilovima upravljanja razredom s obzirom na broj generacija

Redni broj generacije	Interakcijski	Intervencijski	Neintervencijski
	,32016	-,0324	-,0549
$p=,006$	$p=,789$	$p=,649$	

Tablica 9 prikazuje razliku među stilovima s obzirom na broj generacija. Nakon provedenog ispitivanja je utvrđena pozitivna povezanost između broja generacija kojima je učitelj/ica predavao i prisutnosti interakcijskog stila ($r=0,32$; $p<0,050$), dok povezanost između broja generacija i prisutnosti intervencijskog stila, te neintervencijskog stila nije utvrđena ($p>0,050$).

Ispitivanjem je utvrđena povezanost između faktora interakcijskog stila i rednog broja generacije, dok povezanost između faktora intervencijskog stila, te neintervencijskog stila sa rednim brojem generacije nije utvrđena.

Hipoteza se prihvaća za varijablu interakcijskog stila.

7.2. Analiza procjena nastavnih situacija koje predstavljaju izazove u održavanju razredne discipline

Tablica 10: Upitnik učestalosti neprimjerenih ponašanja u nastavi

Izazovne situacije /	Nije prisutna		Povremeno prisutna		Često prisutna	
	n	%	n	%	n	%
neprijemljiva ponašanja						
Međusobno nepoštovanje učenika tijekom sata.	14	19,72	49	69,01	8	11,27
Nezainteresiranost učenika tijekom nastave	4	5,63	55	77,46	12	16,9
Pretjerano pričanje na satu	11	15,49	43	60,56	17	23,94
Nedostatak pažnje i fokusa na moja predavanja	12	16,9	49	69,01	10	14,08
Teža uspostava autoriteta i ignoriranje opomena	31	43,66	35	49,3	5	7,04
Kašnjenje/slaba prisutnost/markiranje učenika na nastavi	52	73,24	17	23,94	2	2,82
Vandalizam	64	90,14	7	9,86	0	0
Tučnjava	55	77,46	16	22,54	0	0

Varanje na ispitima	47	66,2	23	32,39	1	1,41
Krađa pribora i materijala koji se koriste u nastavi	55	77,46	16	22,54	0	0
Krađa materijalnih stvari poput mobilnih uređaja, odjeće i sl.	67	94,37	4	5,63	0	0
Kretanje u učionici bez dopuštenja	28	39,44	39	54,93	4	5,63
Agresija i međusobna tučnjava učenika	57	80,28	13	18,31	1	1,41
Galama u učionici	18	25,35	39	54,93	14	19,72
Prekomjerno korištenje mobilnih uređaja tijekom sata	45	63,38	23	32,39	3	4,23
Prosječan broj odgovora	37,33	52,58	28,53	40,19	5,13	7,23
Standardna devijacija	20,75	29,23	15,97	22,49	5,50	7,75

Tablica 10 prikazuje izazovne situacije s kojima se učitelji susreću. Upotrebom skupine od 15 tvrdnji ispitana je prisutnost izazovnih situacija/neprijemnog ponašanja među učiteljima/icama, te je struktura prisutnosti među ispitanicima prezentirana u tablici.

Većina učitelja (69,01%) izvještava da je međusobno nepoštovanje učenika povremeno prisutno, što ukazuje na potrebu za strategijama koje će poboljšati međusobno poštovanje među učenicima. Nezainteresiranost učenika je povremeno prisutna kod većine učitelja, 55 ispitanika (77,46%), što sugerira potrebu za angažiranim i zanimljivijim pristupom nastavi. Pretjerano pričanje je povremeno prisutno kod većine učitelja (60,56%), a gotovo četvrtina učitelja izvještava da je često prisutno, što ukazuje na potrebu za boljim upravljanjem razredom i strategijama za smanjenje ometanja. Ukupno 49 ispitanika (69,01%) izjasnili su da je nedostatak pažnje i fokusa povremeno prisutan kod većine učitelja, što upućuje na potrebu za metodama koje će poboljšati angažman učenika. Teškoće u uspostavljanju autoriteta i ignoriranju opomena povremeno su prisutne, ali kod značajnog broja učitelja to nije problem, što sugerira različite uspjehe u upravljanju razredom: nije prisutna: 31 ispitanik (43,66%) povremeno prisutna: 35 ispitanika (49,30%), često prisutna: 5 ispitanika (7,04%). Većina učitelja (73,24%) ne izvještava o problemima s kašnjenjem ili markiranjem, što može ukazivati na efikasne mjere prisutnosti i kontrole dolazaka. Vandalizam je vrlo rijetko prisutan, što je pozitivan znak za školsku sredinu. Tučnjava je povremeno prisutna kod 16 ispitanika (22,54%), ali ne česta, što ukazuje na potrebu za povremenim intervencijama kako bi se održao mir. Varanje na ispitima povremeno je prisutno kod trećine učitelja, što ukazuje na potrebu za strožim mjerama prevencije varanja. Krađa pribora je povremeno prisutna kod 16 ispitanika (22,54%), ali ne česta, što ukazuje na generalno dobar nadzor nad materijalima. Krađa osobnih stvari je vrlo rijetka, što je pozitivan znak za sigurnost u školi. Kretanje bez dopuštenja povremeno je prisutno kod 39 ispitanika (54,93%) što ukazuje na potrebu za boljom kontrolom

ponašanja tijekom nastave. Agresija i tučnjava su rijetko prisutni, ali povremeno zahtijevaju pažnju i intervenciju. Galama u učionici povremeno je prisutna kod 39 ispitanika (54,93%), što ukazuje na potrebu za strategijama za održavanje discipline i tišine. Većina učitelja, njih 45 (63,38%), ne izvještava o značajnim problemima s korištenjem mobilnih uređaja, ali povremeno se javljaju slučajevi koji zahtijevaju intervenciju.

7.2.1 Utvrđivanje statistički značajne razlike u procjenama situacija koje učiteljima/cama stvaraju probleme u održavanju razredne discipline s obzirom na socio-demografska obilježja učitelja.

Izazovne situacije u nastavi također su ispitane upotrebom podhipoteza s obzirom na spol i staž učitelja, s obzirom na razred kojem predaju i na redni broj generacija kojima je učitelj predavao.

H3 ispituje postojanja statistički značajne razlike u procjenama situacija s obzirom na spol nastavnika.

Tablica 11: *t*-test izazovnih situacija/neprimjerenog ponašanja prema spolu

	Muško		Žensko		<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
	M	SD	M	SD			
Izazovne situacije / neprimjerena ponašanja	1,71	0,30	1,52	0,30	1,88	68	0,032
Podrška i izazov	2,86	0,22	2,60	0,29	2,68	68	0,009

Tablica 11 predstavlja prosječnu razinu procjena situacija u koje učiteljima/cama stvaraju probleme u održavanju razredne discipline (izazovne situacije/neprimjereno ponašanje).

Prosječna razina prisutnosti neprimjerenih ponašanja je za 0,19 bodova veća kod učitelja u odnosu na učiteljice, te je ispitivanjem utvrđena prisutnost statistički značajne razlike ($t=1,88$; $p<0,050$). Ispitivanjem je utvrđeno da postoji statistički značajna razlika u procjeni izazovnih ponašanja/neprimjerenog ponašanja među učiteljima i učiteljicama te je utvrđena razlika u razini podrške i izazova među učiteljima i učiteljicama. Muški učitelji percipiraju veći nivo podrške i izazova u odnosu na ženske učitelje. Statistički značajna razlika je prisutna ($p=0,009$). Hipoteza se prihvća.

Ovi rezultati sugeriraju da postoje razlike između muških i ženskih učitelja u percepciji izazovnih situacija i nivoa podrške i izazova koje pružaju, što može imati utjecaja na njihovo upravljanje razredom i strategije za održavanje discipline.

H3.1. ispituje postojanje statistički značajne razlika u procjenama situacija koje učiteljima/cama stvaraju problem u održavanju razredne discipline s obzirom na radni staž.

Tablica 12: ANOVA test izazovnih situacija/neprijemljenog ponašanja prema radnom stažu

Radni staž	N	Izazovne situacije / neprijemljena ponašanja		Podrška i izazov	
		M	SD	M	SD
5 i manje od 5	27	1,66	0,27	2,61	0,39
6-14	19	1,42	0,30	2,71	0,20
15-24	15	1,31	0,17	2,65	0,21
25+	10	1,61	0,32	2,63	0,24
F		5,23		0,39	
p		0,003		0,762	

Tablica 12 prikazuje prisutnost neprijemljenih situacija s obzirom na staž nastavnika. Prisutnost izazovnih situacija/neprijemljenih ponašanja je najveće kod ispitanih učitelja/ica sa radnim stažem do 5 godina, dok u svakoj sljedećoj dobnoj skupini dolazi do pada razine izazovnih situacija neprijemljenih ponašanja. Međutim među ispitanim učiteljima/icama sa radnim stažem duljim od 25 godina utvrđen je ponovni rast prisutnosti izazovnih situacija/neprijemljenih ponašanja, te je nakon provedenog ispitivanja utvrđena prisutnost značajne razlike u prisutnosti izazovnih situacija/neprijemljenog ponašanja s obzirom na radni staž ($P < 0,050$). Varijabla podrška i izazov se razlikovala među učiteljima/icama različite duljine staža, dok razlika u varijabli izazovnih situacija/neprijemljenih ponašanja nije utvrđena. Hipoteza se prihvaća.

H3.2. ispituje postojanje statistički značajne razlika u procjenama situacija koje učiteljima/cama stvaraju probleme u održavanju razredne discipline s obzirom na broj generacija kojem su predavali.

Tablica 13: Korelacija između izazovnih situacija/neprimjerenog ponašanja i broja generacija

Redni broj generacije	Izazovne situacije / neprimjereni ponašanja	Podrška i izazov
	-0,4276	0,1068
$p < 0,001$	$p = ,375$	

Tablica 13 prikazuje postojanje razlike s obzirom na broj generacija kojima su učitelji predavali. Ispitivanjem povezanosti između prisutnosti izazovnih situacija / neprimjerenog ponašanja i broja generacija je utvrđena statistički značajna negativna povezanost ($r = -0,43$; $p < 0,050$). Ovaj negativni koeficijent korelacije ukazuje na to da postoji obrnuta veza između broja generacija kojima je učitelj predavao i prisutnosti izazovnih situacija/neprimjerenog ponašanja. Drugim riječima, kako se povećava broj generacija kojima učitelj predaje, prisutnost izazovnih situacija/neprimjerenog ponašanja se smanjuje.

P -vrijednost: $< 0,0001$ ukazuje na to da je korelacija statistički značajna razlika ($p < 0,05$). To znači da postoji značajna veza između broja generacija kojima je učitelj predavao i prisutnosti izazovnih situacija/neprimjerenog ponašanja. Hipoteza se prihvaća.

Korelacija (r): 0.1068 ukazuje na to da postoji slaba pozitivna veza između broja generacija kojima je učitelj predavao i nivoa podrške i izazova. Drugim riječima, kako se povećava broj generacija kojima učitelj predaje, podrška i izazov se blago povećavaju.

P -vrijednost: 0,375 ukazuje na to da korelacija nije statistički značajna ($p > 0,05$). To znači da nema značajne veze između broja generacija kojima je učitelj predavao i nivoa podrške i izazova.

H3.3. ispituje postojanje statistički značajne razlika u procjenama situacija koje učiteljima/cama stvaraju probleme u održavanju razredne discipline s obzirom na razred kojem predaju.

Tablica 14: ANOVA test prisutnosti izazovnih situacija/neprimjerenog ponašanja prema razredu predavanja

	N	Izazovne situacije / neprimjereni ponašanja		Podrška i izazov	
		M	SD	M	SD
Prvom	15	1,59	0,26	2,55	0,32
Drugom	24	1,49	0,29	2,63	0,34

Trećem	18	1,65	0,38	2,66	0,25
Četvrtom	14	1,45	0,25	2,76	0,23
F		1,55		1,21	
p		0,211		0,314	

Tablica 14 prikazuje prisutnost izazovne situacije/neprijemna ponašanja s obzirom na razred kojem učitelji predaju. Neprijemne situacije su prisutne u najvećoj mjeri kod učitelja/ica trećeg razreda, dok je najmanja prisutnost utvrđena kod učitelja/ica četvrtog razreda, dok ispitivanjem nije utvrđena prisutnost statistički značajne razlike ($p > 0,050$).

Razlika u prisutnosti izazovnih situacija/neprijemnih ponašanja u odnosu na razred predavanja nije utvrđena, dok je razlika u podršci i izazovu u odnosu na razred predavanja utvrđena. Najveća percepcija podrške i izazova je kod učitelja četvrtog razreda, dok je najmanja kod učitelja prvog razreda. Statistički značajna razlika nije utvrđena ($p > 0,05$). Ovi rezultati sugeriraju da nema značajnih razlika u percepciji izazovnih situacija i podrške i izazova među učiteljima različitih razreda, iako se mogu uočiti trendovi u podacima. Hipoteza se odbacuje.

7.3. Utvrđivanje statistički značajne povezanosti između stilova upravljanja razredom i nastavnim situacijama koje predstavljaju izazove u održavanju razredne discipline.

Tablica 15: povezanost stilova upravljanja razredom i prisutnosti izazovnih situacija i neprijemnih ponašanja na nastavi

Stil upravljanja	Izazovne situacije / neprijemna ponašanja
Interakcijski	-0,54
	$p < 0,001$
Intervencijski	0,27
	$p = 0,011$
Neintervencijski	0,11
	$p = 0,176$

Tablica 15 prikazuje rezultate ispitivanja povezanosti stilova upravljanja razredom i prisutnosti neprijemnih situacija u nastavi. Upotrebom Pearsonovog koeficijenta korelacije je utvrđena statistički značajna negativna povezanost između prisutnosti interakcijskog stila vođenja i prisutnosti izazovnih situacija/neprijemnog ponašanja ($r = -0,54$; $p < 0,050$), učitelji koji koriste interakcijski stil suočavaju se sa manje izazovnih situacija. Povezanost između

prisutnosti intervencijskog stila i prisutnosti izazovnih situacija/neprijemnog ponašanja pozitivna i statistički značajna ($p < 0,050$). Učitelji koji koriste intervencijski stil suočavaju se sa više izazovnih situacija.

Veza između neintervencijskog stila i prisutnosti izazovnih situacija/neprijemnog ponašanja nije utvrđena ($p > 0,050$).

Nakon provedenog ispitivanja je utvrđena povezanost između prisutnosti izazovnih situacija/neprijemnog ponašanja i interakcijskog stila vodstva, kao i između izazovnih situacija/neprijemnog ponašanja i intervencijskog stila vodstva, dok povezanost između neintervencijskog stila vodstva i prisutnosti izazovnih situacija/neprijemnog ponašanja nije utvrđena. Hipoteza se prihvaća.

Yonas i sur., (2023) u svom su istraživanju pod nazivom „Classroom Management Challenges Facing Teachers in Enhancing Students' Academic Achievement in Public Secondary Schools“ došli do zanimljivih rezultata. Istraživanje analizira kako različiti stilovi upravljanja razredom (npr. Autoritarni i demokratski pristupi) utječu na sposobnost učitelja pri suočavanju s izazovima u održavanju discipline. Učitelji koji koriste različite strategije upravljanja razredom imaju različite uspjehe u rješavanju problema s disciplinom. Na primjer, proaktivni i preventivni stilovi upravljanja mogu biti učinkovitiji u smanjenju problema. Istraživanje pokazuje da bolja kontrola nad razredom i učinkovitije upravljanje izazovima mogu poboljšati akademska postignuća učenika. Kada učitelji uspješno upravljaju razredom, učenici su bolje fokusirani i angažirani, što pozitivno utječe na njihove rezultate.

7.4. Utvrđivanje procjene kvalitete interakcije učitelj-učenik/ca s obzirom na aspekt podrške i izazova iz perspektive učitelja

Tablica 16: kvaliteta interakcije učenik-učitelj/ica s obzirom na aspekt podrške i izazova iz perspektive učitelja

Kvaliteta interakcije	Podrška i izazov
	0,179
	$p=0,068$

Tablica 16 prikazuje kvalitetu razrednog ozračja koja je ispitana s obzirom na aspekt podrške i izazova u odnosu učenik-učitelj iz perspektive učitelja. Korelacija (r): 0,179 ukazuje na to da postoji blaga pozitivna veza između aspekta podrške i izazova i kvalitete interakcije

između učenika i učitelja. Drugim riječima, kako se povećava podrška i izazov koje učitelji pružaju, blago se poboljšava kvaliteta interakcije sa učenicima.

P-vrijednost: 0.068 ukazuje na to da korelacija nije statistički značajna ($p > 0,05$). To znači da nema značajne veze između aspekta podrške i izazova i kvalitete interakcije između učenika i učitelja iz perspektive učitelja. Hipoteza se odbacuje.

7.4.1 Utvrđivanje statistički značajne razlike procjene kvalitete interakcije učenik-učitelj/ica s obzirom na socio-demografska obilježja učitelja.

Kvaliteta interakcije ispitana je upotrebom 4 podhipoteze koje se odnose na socio-demografska obilježja nastavnika: spol, staž, razred kojem predaju i redni broj generacije.

H5.1. ispituje postojanje statistički značajne razlike procjene kvalitete interakcije učenik-nastavnik s obzirom na spol nastavnika

Tablica 17: *t*-test kvalitete interakcije prema spolu učitelja

Kvaliteta interakcije	Muško		Žensko		<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
	M	SD	M	SD			
	2,50	0,30	2,57	0,29			

Tablica 17 prikazuje prosječna razinu kvalitete interakcije koja je za 0,07 bodova veća kod učiteljica u odnosu na učitelje, dok ispitivanjem nije utvrđena prisutnost statistički značajne razlike ($t=0,72$; $p > 0,050$). Ispitivanjem nije utvrđena razlika u kvaliteti interakcije među učiteljima i učiteljicama. Hipoteza rada se odbacuje.

Prosječna vrijednost (M): Viša kod ženskih učitelja ($M=2,57$) nego kod muških učitelja (2,50). Standardna devijacija (SD) je slična za obje grupe, 0,30 kod muških i 0,29 kod ženskih učitelja, dok negativna *t*-vrijednost: -0,72 ukazuje na to da je prosječna vrijednost kvalitete interakcije kod muških učitelja nešto manja u odnosu na ženske učitelje, ali razlika nije značajna.

P-vrijednost: 0,474 vrijednost ukazuje na to da razlika u kvaliteti interakcije između muških i ženskih učitelja nije statistički značajna ($p > 0,05$). Ne postoji značajna razlika u kvaliteti interakcije između učenika i učitelja/ica s obzirom na spol učitelja. Hipoteza se odbacuje.

H5.2. ispituje postojanje statistički značajne razlike procjene kvalitete interakcije učenik-učitelj/ica s obzirom na radni staž učitelja/ica.

Tablica 18: ANOVA test kvaliteta interakcije prema radnom stažu

Radni staž	N	Kvaliteta interakcije	
		AS	SD
5 i manje od 5	27	2,52	0,27
6-14	19	2,57	0,33
15-24	15	2,65	0,31
25+	10	2,55	0,29
F		0,49	
p		0,688	

Tablica 18 prikazuje porast kvaliteta interakcija do skupine učitelja/ica sa radnim stažem do 25 godina, te je najveća kod ispitanih učitelja/ica sa radnim stažem između 15 i 24 godine, nakon čega je utvrđen pad kod učitelja/ica sa radnim stažem 25 i više godina, dok nakon provedenog ispitivanja nije utvrđena prisutnost značajne razlike u kvaliteti interakcije s obzirom na radni staž ($p > 0,050$). Ispitivanjem nije utvrđena razlika u kvaliteti interakcije među učiteljima/icama različite duljine radnog staža. Hipoteza se odbacuje

H5.3. ispituje statistički značajnu razlika procjene kvalitete interakcije učenik-učitelj/ica s obzirom na broj generacija kojima je učitelj/ica predavao/la.

Tablica 19: Povezanost između generacije i kvalitete interakcije

Redni broj generacije	Kvaliteta interakcije
	0,20
	$p = ,04$

Tablica 19 prikazuje ispitivanje povezanosti kvalitete interakcije i broja generacija te je utvrđena statistički značajna povezanost ($r = 0,21$; $p < 0,050$). Drugim riječima, kako se povećava broj generacija kojima učitelj predaje, blago se poboljšava kvaliteta interakcije sa učenicima. P-vrijednost: 0,04 ukazuje na to da je korelacija statistički značajna ($p < 0,05$). To znači da postoji značajna veza između broja generacija kojima je učitelj predavao i kvalitete interakcije između učenika i učitelja. Postoji statistički značajna pozitivna veza između broja generacija kojima je učitelj predavao i kvalitete interakcije između učenika i učitelja. Učitelji sa više

iskustva kroz veći broj generacija imaju tendenciju da ostvaruju bolju kvalitetu interakcije sa učenicima. Hipoteza se prihvaća.

H5.4. ispituje postojanje statistički značajna razlika procjene kvalitete interakcije učenik-učitelj/ica s obzirom na razred kojem učitelj/ica predaje.

Tablica 20: ANOVA test kvalitete interakcije prema razredu

Razred	N	Kvaliteta interakcije	
		M	SD
Prvom	15	2,61	0,25
Drugom	24	2,55	0,28
Trećem	18	2,49	0,35
Četvrtom	14	2,58	0,28
F		0,48	
p		0,69	

Tablica 20 prikazuje kvaliteta interakcije koja je u najvećoj mjeri prisutna kod učitelja/ica prvog razreda, dok je najmanja prisutnost utvrđena kod učitelja/ica trećeg razreda, dok ispitivanjem nije utvrđena prisutnost statistički značajne razlike ($p > 0,050$). Iako se uočavaju male varijacije u prosječnim vrijednostima kvalitete interakcije među učiteljima različitih razreda, razlike nisu statistički značajne ($p > 0,05$). Drugim riječima, razred u kojem učitelji predaju ne utiče značajno na percepciju kvalitete interakcije između učenika i učitelja. Hipoteza se odbacuje.

7.5. Analiza povezanosti stilova upravljanja razredom i kvalitete interakcije nastavnik učenik s naglaskom na aspekt podrške i izazova u nastavničkim odnosima s učenicima

Podrška i izazov učenicima od strane učitelja/ica su ispitane upotrebom skupine od 10 tvrdnji na koje su učitelji/ice izražavali učestalost prisutnosti.

Tablica 21: Temeljni deskriptivni pokazatelji podrške i izazova u odnosu učitelj-učenik

	Nikad		Povremeno		Često		Uvijek	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Postavljam "otvorene" zadatke, koji nemaju unaprijed određeno rješenje.	5	7,04	42	59,15	22	30,99	2	2,82
Rad učenika ocjenjujem samo ja, ne i sami učenici.	8	11,27	27	38,03	18	25,35	18	25,35

Dopuštam učenicima da biraju između alternativnih zadataka ili između različitih načina izvođenja istog zadatka.	6	8,45	32	45,07	26	36,62	7	9,86
Učenici mogu pronaći rješenja i točne odgovore na postavljene zadatke samo ukoliko im ih ja ponudim.	23	32,39	32	45,07	14	19,72	2	2,82
Tražim od učenika da koriste materijale za aktivnosti u razredu i kod kuće.	6	8,45	37	52,11	23	32,39	5	7,04
Slijedim sadržaj udžbenika što je bliže moguće.	2	2,82	17	23,94	41	57,75	11	15,49
Potičem učenike da izraze svoja mišljenja i osjećaje.	2	2,82	9	12,68	12	16,9	48	67,61
Tijek izvođenja nastavnog sata slijedi točno određen princip.	8	11,27	25	35,21	31	43,66	7	9,86
Potičem učenike da "otkriju" jezična pravila.	1	1,41	13	18,31	33	46,48	24	33,8
"Pravila u učionici" se uspostavljaju i provode isključivo sukladno mojim smjernicama.	2	2,82	27	38,03	32	45,07	10	14,08
M	6,30	8,87	26,10	36,76	25,20	35,49	13,40	18,87
SD	6,08	8,57	9,95	14,02	8,70	12,26	13,27	18,69

Kvaliteta interaktivne nastave je ispitana upotrebom skupine od 10 tvrdnji na koje su ispitanici izražavali učestalost prisutnosti kvalitetne interaktivne nastave.

Tablica 22: Kvaliteta interaktivne nastave

	Nikad		Povremeno		Često		Uvijek	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Upoznajem učenike s ciljevima, sadržajem i postupcima nastavne jedinice.	2	2,82	19	26,76	20	28,17	30	42,25
Prekidam učenika dok govori kako bih ispravio/ispravila pogreške.	20	28,17	40	56,34	10	14,08	1	1,41

Učenicima pružam jasne upute prilikom rješavanja zadataka.	2	2,82	7	9,86	16	22,54	46	64,79
U nastavi se pretežno služim verbalnom komunikacijom u odnosu na druge načine (npr. ploča, slike, video, itd.).	9	12,68	34	47,89	20	28,17	8	11,27
Razgovaram s učenicima o tome kako se rad odvija u odnosu na vremenski period.	4	5,63	24	33,8	30	42,25	13	18,31
Nastojim otvoreno kritizirati učenike ukoliko čine ozbiljne pogreške.	15	21,13	34	47,89	14	19,72	8	11,27
Potičem učenike na raspravu o postignućima i načinima kako su to postigli.	2	2,82	13	18,31	40	56,34	16	22,54
Održavam nastavni sat na način da radim s cijelim razredom istovremeno radije nego da učenike dijelim u grupe ili parove.	3	4,23	37	52,11	29	40,85	2	2,82
Uspostavljam kriterije evaluacije zajedno s učenicima.	8	11,27	22	30,99	31	43,66	10	14,08
Izbjegavam postavljati pitanja učenicima slabijeg postignuća.	29	40,85	33	46,48	7	9,86	2	2,82
M	9,40	13,24	26,30	37,04	21,70	30,56	13,60	19,16
SD	8,74	12,31	10,45	14,72	9,97	14,04	13,52	19,04

Većina učitelja povremeno (59,15%) ili često (30,99%) postavlja otvorene zadatke, što potiče kreativnost i kritičko razmišljanje među učenicima. Većina učitelja preuzima odgovornost za ocjenjivanje učenika, bez uključivanja učenika u proces ocjenjivanja (povremeno 38,03%, često 25,35%, uvijek 25,35%). Većina učitelja povremeno (45,07%) ili često (36,62%) omogućuje učenicima izbor zadataka, što povećava motivaciju i angažiranost učenika. Većina učitelja povremeno (45,07%) omogućuje učenicima pronalaženje rješenja samostalno, što može poticati samostalnost i samopouzdanje učenika. Velika većina učitelja uvijek (67,61%) potiče učenike da izraze svoja mišljenja i osjećaje, što doprinosi pozitivnom učioničkom okruženju i emocionalnom razvoju učenika. Većina učitelja uvijek (42,25%) ili često (28,17%) upoznaje učenike s ciljevima i postupcima nastavne jedinice, što povećava jasnoću i usmjerenost učenika. Većina učitelja povremeno (56,34%) prekida učenike kako bi ispravila pogreške, što može utjecati na tok diskusije i samopouzdanje učenika. Većina učitelja uvijek (64,79%) ili često (22,54%) pruža jasne upute, što je ključno za uspješno izvršenje zadataka. Većina učitelja povremeno (47,89%) koristi verbalnu komunikaciju, dok značajan broj učitelja često (28,17%) koristi i druge metode. Većina učitelja povremeno (33,80%) ili često (42,25%) razgovara s učenicima o vremenskom okviru rada, što pomaže u organizaciji i planiranju.

H6 ispituje statistički značajnu povezanost između stilova upravljanja razredom i kvalitete interakcije učitelj/ica-učenik, posebno u pogledu aspekata podrške i izazova u učiteljskim odnosima s učenicima.

Tablica 233: povezanost između stilova upravljanja razredom i kvalitete interakcije učitelj/ica-učenik

Stil upravljanja	Podrška i izazov	Kvaliteta interaktivne nastave
Interakcijski	0,08	0,17
	<i>p</i> = ,26	<i>p</i> = ,84
Intervencijski	-0,04	-0,12
	<i>p</i> = ,37	<i>p</i> = ,16
Neintervencijski	0,02	0,09
	<i>p</i> = ,44	<i>p</i> = ,23

Tablica 23 prikazuje povezanost stilova upravljanja razredom i kvalitete interakcije nastavnik-učenik.

Interakcijski stil: Korelacija (r): 0,08 ukazuje na vrlo slabu pozitivnu vezu između interakcijskog stila upravljanja razredom i percepcije podrške i izazova. P -vrijednost: 0,269 ukazuje na to da korelacija nije statistički značajna ($p > 0,05$). Intervencijski stil: Korelacija (r): -0,04 ukazuje na vrlo slabu negativnu vezu između interakcijskog stila upravljanja razredom i percepcije podrške i izazova. p -vrijednost: 0,37 ukazuje na to da korelacija nije statistički značajna ($p > 0,05$). Neintervencijski stil: Korelacija (r): 0,02 ukazuje na vrlo slabu pozitivnu vezu između neintervencijskog stila upravljanja razredom i percepcije podrške i izazova. P -vrijednost: 0,44 ukazuje na to da korelacija nije statistički značajna ($p > 0,05$).

Interakcijski stil: Korelacija (r): 0,17 ukazuje na slabu pozitivnu vezu između interakcijskog stila upravljanja razredom i percepcije kvalitete interaktivne nastave. P -vrijednost: 0,840 ukazuje na to da korelacija nije statistički značajna ($p > 0,05$). Intervencijski stil: Korelacija (r): -0,12 ukazuje na slabu negativnu vezu između interakcijskog stila upravljanja razredom i percepcije kvalitete interaktivne nastave. P -vrijednost: 0,163 ukazuje na to da korelacija nije statistički značajna ($p > 0,05$). Neintervencijski stil: Korelacija (r): 0,09 ukazuje na vrlo slabu pozitivnu vezu između neintervencijskog stila upravljanja razredom i percepcije kvalitete interaktivne nastave. P -vrijednost: 0,23 ukazuje na to da korelacija nije statistički značajna ($p > 0,05$).

Nema statistički značajne veze između bilo kojeg stila upravljanja razredom (interakcijski, intervenijski, neintervencijski) i percepcije podrške i izazova.

Nema statistički značajne veze između bilo kojeg stila upravljanja razredom (interakcijski, intervenijski, neintervencijski) i percepcije kvalitete interaktivne nastave. Hipoteza se odbacuje.

Povezanost između stilova upravljanja i kvalitete interakcije, kao i podrške i izazova nije utvrđena ($p > 0,050$). Ispitivanjem nije utvrđena povezanost između podrške i izazova sa faktorima stilova upravljanja (interakcijski, intervenijski, neintervencijski), kao niti između percepcije interaktivne nastave sa faktorima stilova upravljanja (interakcijski, intervenijski, neintervencijski). Hipoteza se odbacuje.

8. Diskusija

Istraživanje provedeno na uzorku od 71 ispitanika, među kojima je većina ženskog spola (84,51%), donosi niz značajnih spoznaja o upravljanju razredom, izazovnim situacijama, te kvaliteti interakcije između učitelja i učenika. Korištenjem anketnog upitnika i analizom podataka putem aritmetičke sredine, standardne devijacije, PCA faktorske analize s Varimax rotacijom, T-testa i ANOVA testa u SPSS 25 programu, dobiveni su sljedeći ključni rezultati. Većina ispitanika su žene (84,51%), dok je najveći broj ispitanika s radnim stažem do 5 godina (38,03%). Najveći broj trenutno predaje u drugom razredu (33,80%).

Istraživanje je pokazalo statistički značajnu pozitivnu vezu između broja generacija kojima je učitelj predavao i kvalitete interakcije s učenicima ($r=0,20$, $p=0,04$). Ovo sugerira da iskustvo učitelja, mjerljivo kroz broj generacija kojima su predavali, doprinosi poboljšanju kvalitete interakcije s učenicima.

ANOVA test nije pokazao statistički značajnu razliku u kvaliteti interakcije među grupama učitelja s različitim radnim stažom ($F=0,49$, $p=0,68$). Ovo implicira da duljina radnog staža nema značajan utjecaj na percepciju kvalitete interakcije s učenicima.

Interakcijski stil upravljanja razredom pokazao je blagu pozitivnu vezu s percepcijom podrške i izazova, ali ta veza nije statistički značajna ($r=0,08$, $p=0,26$). Intervencijski stil ima slabu negativnu vezu s percepcijom podrške i izazova ($r=-0,04$, $p=0,37$). Neintervencijski stil pokazuje vrlo slabu pozitivnu vezu s percepcijom podrške i izazova ($r=0,02$, $p=0,44$).

T-test nije pronašao statistički značajnu razliku u kvaliteti interakcije između muških i ženskih učitelja ($t=-0,72$, $df=68$, $p=0,47$). Ovo ukazuje na to da spol učitelja ne utječe značajno na percepciju kvalitete interakcije s učenicima.

Zaključno, rezultati istraživanja ukazuju na određene razlike u percepciji kvalitete interakcije i stilova upravljanja razredom među učiteljima, no većina tih razlika nije statistički značajna. Radni staž i spol učitelja nemaju značajan utjecaj na kvalitetu interakcije s učenicima, dok iskustvo mjerljivo brojem generacija kojima su učitelji predavali može imati pozitivan učinak. Ove spoznaje mogu poslužiti kao temelj za daljnje istraživanje i unapređenje praksi upravljanja razredom u obrazovnom sustavu

9. Zaključak

Istraživanje o upravljanju razredom donosi važne uvide u različite stilove koje nastavnici koriste te njihov utjecaj na disciplinu i učeničko ponašanje. Analiza pokazuje da se uspješnost upravljanja razredom temelji na prilagodbi nastavnika specifičnim potrebama i karakteristikama učenika, što uključuje jasnu komunikaciju pravila, stvaranje pozitivne atmosfere i poticanje suradnje.

Različiti stilovi upravljanja, poput autoritarnog, demokratskog i laissez-faire stila, imaju različite učinke na razrednu dinamiku. Autoritarni stil može osigurati kontrolu, ali često vodi do otpora među učenicima. Demokratski stil potiče suradnju i aktivno sudjelovanje učenika, stvarajući time pozitivan učinak na učenje i disciplinu. Laissez-faire stil, s druge strane, može rezultirati manjkom discipline zbog prevelike slobode učenika.

Ključna komponenta uspješnog upravljanja razredom je fleksibilnost nastavnika u primjeni različitih strategija kako bi se osiguralo optimalno okruženje za učenje. Individualizirani pristup i rad u manjim skupinama pokazali su se učinkovitim u povećanju učeničke angažiranosti i smanjenju nepoželjnih ponašanja.

Rezultati istraživanja ukazuju na važnost cjeloživotnog obrazovanja nastavnika i pružanja podrške nastavnicima u razvoju kompetencija upravljanja razredom. Razvijanje vještina za učinkovito upravljanje razredom neophodno je za stvaranje sigurnog i poticajnog okruženja koje omogućuje optimalan razvoj učenika i postizanje visokih akademskih rezultata. Sveobuhvatno razumijevanje i primjena učinkovitih metoda upravljanja razredom može značajno doprinijeti poboljšanju kvalitete obrazovnog procesa. Ovi nalazi ističu potrebu za daljnjim istraživanjem i razvojem strategija koje će podržati nastavnike u suočavanju s izazovima u učionici, osiguravajući tako uspješno i inkluzivno obrazovno iskustvo za sve učenike.

10.Literatura

1. Andrilović, V., Čudina-Obradović, M. (1996) *Psihologija učenja i nastave*. Zagreb: Školska knjiga.
2. Bašić, S., (2009) *Nastavni stil ili način uspostavljanja autoriteta, Radni materijal za stručno usavršavanje učiteljica i učitelja engleskog jezika, mentora, savjetnika, voditelja ŽSV-a*, Sveučilište u Zadru.

Dostupno na: <https://www.azoo.hr/najave-i-izvjesca-arhiva/struni-skup-za-uitelje-mentore-savjetnike-i-voditelje-sv-a-nastavni-stil-i-disciplina/> (22.10.2023.)
3. Benda, S., Wright, R. (2002) The culture of the elementary school as a function of leadership style and disciplinary climate and culture, *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, New Orleans, LA.

Dostupno na: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED464726.pdf> (20.10.2023.)
4. Bognar, L., Matijević, M. (2002) *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
5. Cakmak, F. (2019) The relationship between teaching experience level and the classroom management orientations of English language teachers, *Balikesir University The Journal of Social Sciences Institute*, 22(44), str.75-88.

Dostupno na:
https://www.researchgate.net/publication/334011935_The_relationship_between_teaching_experience_level_and_the_classroom_management_orientations_of_English_Language_Teachers (30.08.2024.)
6. Cowley, S. (2006). *Tajne uspješnog rada u razredu*. Zagreb: Školska knjiga
7. Čorbo, A. (2019) *Povezanost odgojnih stilova nastavnika sa discipliniranjem učenika*, Završni magistarski rad, Sarajevo: Univerzitet u Sarajevu, Filozofski fakultet.

Dostupno na: https://www.ff.unsa.ba/files/zavDipl/18_19/ped/Almina-Corbo.pdf (20.10.2023.)
8. Drobot, L., Rošu, M. (2012) Teachers' leadership style in the classroom and their impact upon high school students. *Scientific Research & Education in the Air Force*, Brasov: International conference of scientific paper AFASES.

Dostupno na:

https://www.afahc.ro/ro/afases/2012/socio/2.2/drobot_rosu_leadership%20styles.pdf

(25.10.2023.)

9. Đigić, G. (2013) *Ličnost nastavnika i stilovi upravljanja razredom*, Doktorska disertacija, Niš: Univerzitet u Nišu.

Dostupno na: <https://fedorani.ni.ac.rs/fedora/get/o:812/bdef:Content/get> (25.10.2023.)

10. Everston, C., Weinstein, C. (2006) *Handbook of Classroom Management: Research, Practise, and Contemporary Issues*. New York: Routledge.

Dostupno na:

https://books.google.hr/books?id=ce3hAQAQBAJ&printsec=frontcover&hl=hr&source=gbs_ge_summary_r#v=onepage&q&f=false (20.10.2023.)

11. Garić, M. (2022) Vođenje razreda gledajući očima razrednika. *Varaždinski učitelj*, 5(8), str. 432-439.

Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/file/389424> (01.11.2023.)

12. Grasha, A.F. (2002) *Teaching with style*. San Bernadino: Alliance Publishers.

Dostupno na:

https://www.academia.edu/6211237/Teaching_With_Style_by_Dr_Grasha

(01.11.2023.)

13. Greenlee, A., E. J. Ogletree, (1993) Teachers' Attitudes toward Student Discipline Problems and Classroom Management Strategies, Eric.

Dostupno na: <https://libcat.colorado.edu/Record/b6228980> (15.11.2023.)

14. Glickman, C.D., Tamashiro, R.T. (1980) Clarifying teachers' beliefs about discipline. *Educational Leadership*, 37(6), 459-464.

Dostupno na:

https://www.researchgate.net/publication/237308565_Clarifying_Teachers'_Beliefs_About_Discipline (01.11.2023.)

15. Ilić, I., Ištvančić, I., Letica, J., Sirovatka, G., Vican, D. (2012). *Upravljanje razredom*. Zagreb: Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih u suradnji s British Councilom.
- https://www.asoo.hr/UserDocsImages/upravljanje_razredom_1.pdf (02.09.2024.)
16. Ivanek, P., Mikić, B. i Karabašić, J. (2012) Razredna klima kao faktor sukoba u komunikaciji između učenika i nastavnika. *Sportske nauke i zdravlje*, 2(1), str. 65-74.
17. Jagić, S., Jurčić, M. (2006) Razredno-nastavno ozračje i zadovoljstvo učenika nastavom. *Acta Iadertina*, 3, str. 29-43.
- Dostupno na:
<https://www.unizd.hr/Portals/41/acta%20iadertina/acta2006screen.pdf#page=35>
(03.11.2023.)
18. Kyriacou, C. (1991) *Temeljna nastavna umijeća – metodički priručnik za uspješno poučavanje i učenje*. Zagreb: Educa.
19. Lewin, K., Lippitt, R. i White, R.K. (1939) Patterns of aggressive behavior in experimentally created "social climates". *The Journal of Social Psychology*, 10(2), str. 271-299.
- Dostupno na:
https://tudresden.de/mn/psychologie/ipep/lehrlern/ressourcen/dateien/lehre/lehramt/lehrrveranstaltungen/Lehrer_Schueler_Interaktion_SS_2011/Lewin_1939_original.pdf?lang=en (01.11.2023.)
20. Mariani, L. (1997) Teacher support and teacher challenge in promoting learner autonomy. *Research Gate*, 22(2), str. 5-19.
- Dostupno na:
https://www.researchgate.net/publication/263860135_Teacher_Support_and_Teacher_Challenge_in_Promoting_Learner_Autonomy (01.11.2023.)
21. Martin, N., Baldwin, B. i Yin, Z. (1995) Beliefs regarding classroom management style: Relationships to particular teacher personality characteristics. *Paper presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association*, San Francisco, CA., April 1995.

Dostupno na:

http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/14/2f/97.pdf (01.11.2023.)

22. Martin, N., Baldwin, B. (1993a) An examination of the construct validity of the inventory of classroom management style. *Paper presented at the Annual Conference of the Mid-South Educational Research Association*, New Orleans, LA.

Dostupno na:

http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/15/3/%20%70/70.p (01.11.2003.)

23. Martin, N. K., & Sass, D. A. (2006) The relationship between classroom management and student achievement in elementary and middle schools. The University of Texas, San Antonio.

Dostupno na: <https://eric.ed.gov/?id=ED494050> (30.08.2024)

24. Marzano, J., Pickering, D. (2003) *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria.

Dostupno na: [https://perino.pbworks.com/f/4%20CLM-Basic-Text\(M\).pdf](https://perino.pbworks.com/f/4%20CLM-Basic-Text(M).pdf) (01.11.2023.)

25. Matijević, M. (1997) Didaktički čimbenici odgojno obrazovnog ozračja. U: Vrgoč, H. (ur.) *Školsko i razredno-nastavno ozračje-put prema kvalitetnoj školi i nastavi*. Zagreb: HPKZ.

26. Mejovšek, M. (2013) *Metode znanstvenog istraživanja u društvenim i humanističkim znanostima*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

27. Sedlar, I. (2018) Upravljanje razredom. *Varaždinski učitelj-digitalni stručni časopis za odgoj i obrazovanje*,1(1), str.11-11.

Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/file/302145> (02.09.2024.)

28. Šimić-Šašić, S. (2011) Interakcija nastavnik-učenik: Teorije i mjerenje. *Psihologijske teme*, 20(2), str. 233-260.

Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/file/110094> (01.11.2023.)

29. Šejtanić, S. (2016) *Stilovi rada nastavnika*. Mostar: Univerzitet „Džemal Bijedić“.
Dostupno na:
https://www.researchgate.net/publication/311419270_Stilovi_rada_nastavnika
(02.11.203.)
30. Traynor, P.L. (2002) Scientific evaluation of five strategies teachers use to maintain order. *Education*, 122(3), str. 453-510.
Dostupno na:
<https://openurl.ebsco.com/EPDB%3Agcd%3A2%3A13794418/detailv2?sid=ebsco%3Aplink%3Ascholar&id=ebsco%3Agcd%3A6763548&crl=c> (14.01.2024.)
31. Vizek Vidović, V., Vlahović-Štetić, V., Rijavec, M. i Miljković, D. (2014) *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: Vern.
32. Walberg, H.J. (1988) Synthesis of research on time and learning. *Educational Leadership*, 45(6), str. 76-85.
Dostupno na:
https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed_lead/el_198803_walberg.pdf
(01.11.2023.)
33. Wolfgang, C.H. i Glickman, C.D. (1980) *Solving discipline problems: Strategies for classroom teachers*. Boston: Allyn and Bacon.
Dostupno na: <https://eric.ed.gov/?id=ED216788> (20.02.2024.)
34. Yonas, V., Rupia, C., Onyango, D. (2023) Classroom Management Challenges Facing Teachers in Enhancing Students' Academic Achievement in Public Secondary Schools in Tarime District, *East African Journal of Education Studies*, 6(1), str. 22-37.
Dostupno na:
https://www.researchgate.net/publication/367203137_Classroom_Management_Challenges_Facing_Teachers_in_Enhancing_Students'_Academic_Achievement_in_Public_Secondary_Schools_in_Tarime_District (30.08.2024.)

11. Popis tablica i slika

POPIS SLIKA

Slika 1: ispitanici prema spolu	23
Slika 2: ispitanici prema radnom stažu	24
Slika 3: ispitanici prema razredu kojem predaju	24
Slika 4: ispitanici prema trenutnoj generaciji po redu kojoj predaju	25

POPIS TABLICA

Tablica 1: Temeljni deskriptivni pokazatelji inventara za procjenu nastavnčkog stila.	26
Tablica 2: Faktorska analiza stilova upravljanja.	29
Tablica 3: KMO test	31
Tablica 4: Pojašnjenje ukupne varijance od strane faktora.	32
Tablica 5: PCA faktorska analiza	33
Tablica 6: t-test stilova vodstva prema spolu	34
Tablica 7: ANOVA test stilova vodstva prema radom stažu	35
Tablica 8: ANOVA test stilova upravljanja s obzirom na razredu kojem nastavnik predaje ..	36
Tablica 9: Razlika među stilovima upravljanja razredom s obzirom na broj generacija	37
Tablica 10: Upitnik učestalosti neprimjerenih ponašanja u nastavi	37
Tablica 11: t-test izazovnih situacija/neprimjerenog ponašanja prema spolu	39
Tablica 12: ANOVA test izazovnih situacija/neprimjerenog ponašanja prema radnom stažu	40
Tablica 13: Korelacija između izazovnih situacija/neprimjerenog ponašanja i broja generacija	41
Tablica 14: ANOVA test prisutnosti izazovnih situacija/neprimjerenog ponašanja prema razredu predavanja	41
Tablica 15: povezanost stilova upravljanja razredom i prisutnosti izazovnih situacija i neprimjerenih ponašanja na nastavi	42
Tablica 16: kvaliteta interakcije učenik-učitelj/ica s obzirom na aspekt podrške i izazova iz perspektive učitelja	43
Tablica 17: t-test kvalitete interakcije prema spolu učitelja	44
Tablica 18: ANOVA test kvaliteta interakcije prema radnom stažu	45
Tablica 19: Povezanost između generacije i kvalitete interakcije	45
Tablica 20: ANOVA test kvalitete interakcije prema razredu	46
Tablica 21: Temeljni deskriptivni pokazatelji podrške i izazova u odnosu nastanik-učenik ...	46
Tablica 22: Kvaliteta interaktivne nastave	47
Tablica 23: povezanost između stilova upravljanja razredom i kvalitete interakcije učitelj/ica-učenik	49

12. Popis istraživačkih instrumenata

1. U nastavku slijede tvrdnje koje se odnose na Vaše socio-demografske karakteristike. Molim Vas, zaokružite ili nadopunite sljedeće tvrdnje točnim odgovorom:

Spol: M Ž

Godine radnog iskustva: < 5 godina 5-15 godina s 15-25 25+

Razred kojem predajem: prvi drugi treći četvrti

Generacija kojoj predajem je moja ____ (redni broj) generacija po redu.

Inventar za samoprocjenu nastavnika u pogledu stilova upravljanja razredom“ Đigić (2013),

Molim pažljivo pročitajte tvrdnje koje se nalaze u ovoj skali te označite s „X“ u kojoj se mjeri tvrdnja odnosi na Vas.			Stupanj u kojem se tvrdnja odnosi na mene				
			Apsolutn o se ne slažem	Ne slažem se	Niti se slažem niti se ne slažem	Slažem se	Apsolutn o se slažem
			1	2	3	4	5
1.	2LB	Stalo mi je da učenici na satu budu uključeni, slobodno iznose mišljenja, ideje, prijedloge					
2.	5LA	Kada se neko od učenika za vrijeme sata glasno nasmije, ili se pak rasplače, ja se naljutim što ometa sat i izgrdim ga.					
3.	7NC	Dok učenici rade na svojim mjestima, ja radim nešto drugo za katedrom					
4.	9NA	Važno mi je da učenici koriste materijale i pribor koje ja odredim					
5.	12NB	Da bih osigurao/la aktivno sudjelovanje svih učenika tijekom					

		sata, koristim različite oblike rada i raznovrsne aktivnosti					
6.	14NA	Svaki uspjeh učenika nagradim dobrom ocjenom, svaki neuspjeh lošom ocjenom ili kritikom					
7.	17DB	Nastojim uvažiti zalaganja i aktivnosti učenika jasnim upućivanjem pohvale, npr. dobro si radio tijekom čitavog sata, bio si aktivan na ovom satu, sve si zadatke uradio..., tako potičem njihovo dobro ponašanje na satu.					
8.	20DC	Moje pozivanje na pravila ponašanja na satu ne bi znatno doprinijelo reguliranju istih					
9.	2LC	Kad učenicima zadam neki zadatak za rad na satu, mislim da je najbolje da ga sami rješavaju bez moje pomoći ili kontrole					
10.	7NB	Dok učenici rade na svojim mjestima, ja stojim na mjestu sa koga imam pregled nad cijelom učionicom i prilazim učenicima koji traže pomoć					
11.	9NB	Učenik može koristiti drugačiji materijal i pribor od predviđenog, a ja sam tu da mu preporučim način na koji bi ga mogao koristiti					
12.	12NA	Nastojim aktivirati učenike na satu tako što ih češće prozivam					
13.	14NB	Važno mi je da moji učenici shvate da je njihov uspjeh i moj uspjeh, da imaju pravo na grešku jer je mogu ispraviti uz moju pomoć.					
14.	16DA	Naljutim se kada neki učenik ometa sat ili uznemirava druge učenike te odmah zahtijevam da takvo ponašanje prestane kako ga ne bih kaznio/la					

15.	17DC	Ponašanje učenika se tiče njih samih, to nije moja briga					
16.	3LB	Važno mi je da učenici shvate zašto je za njih osobno važno ono što uče i mislim da trebaju sami izabrati način na koji će to naučiti					
17.	9NC	Učenicima prepuštam samostalni odabir materijala i pribora kojeg će koristiti u radu					
18.	13NA	Ako neko od učenika ne sudjeluje na satu, najavim mu da će ostati i za vrijeme odmora kako bi završio zadatak, zadajem mu obilniji domaći zadatak ili mu dajem slabu ocjenu					
19.	14NC	Moja je obveza ocijeniti učenike, ne i da im iznosim svoje stavove o tome što mislim o njihovom zalaganju					
20.	16DC	Nije na meni da ja odgajam učenike za vrijeme sata.					
21.	18DA	Kada primijetim neprimjereno, neodgojeno ponašanje, uvijek prekorim učenika zbog toga					
22.	2LA	Za vrijeme sata učenici moraju biti tihi, slušati me kako bi nešto naučili					
23.	5LB	Važno mi je poznavati osjećaje i potrebe mojih učenika					
24.	13NC	Moja pažnja tijekom sata usmjerena je na odgovarajuću nastavnu jedinicu, a samo od učenika ovisi hoće li u nastavi biti prisutan grupni rad					
25.	16DB	Ukoliko netko od učenika ometa sat ili druge učenike, podsjećam ga na pravila ponašanja koja se trudimo svi u razredu poštovati					
26.	18DC	Ne reagiram na neprimjerena ponašanja pojedinih učenika, ali povremeno ukažem na to da svaki					

		učenik snosi odgovornost za svoje ponašanje i učenje					
27.	20DA	Kada su učenici nemirni za vrijeme sata, prekidam sat zahtijevajući od njih da se ponašaju normalno					
28.	3LC	Mislim da učenici sami trebaju procijeniti koliko je neko gradivo važno za njih osobno					
29.	5LC	Nije moj posao baviti se osjećajima i raznim potrebama učenika					
30.	7NA	Kako bi učenici radili na svojim mjestima, ja ih moram kontrolirati i opominjati na rad					
31.	12NC	Tijekom predavanja, ne pridajem pažnju reakcijama učenika.					
32.	13NB	Kada neko od učenika ne radi na satu, prilazim, provjeravam o čemu se radi, pokušavam zainteresirati učenika na aktivnost i pružam mu potrebnu pomoć					
33.	17DA	Trudim se uvijek istaknuti one učenike u razredu koji su svojim ponašanjem to i zaslužili					
34	18DB	Važna mi je adekvatna radna atmosfera. Ukoliko primijetim nedisciplinu učenika težim da zajedno riješimo problem kako bismo nastavili sa daljim radom					
35.	20DB	Ukoliko je potrebno, podsjećam učenike na pravila u čijem donošenju su i sami sudjelovali					
36.	3LA	Od učenika izričito zahtijevam da rade ono što im ja kažem jer znam da će samo na taj način naučiti gradivo					

Prilog 2: Stavovi nastavnika prema problemima discipline učenika i strategijama upravljanja učionicom" Annie Greenlee i Earla Oglerea (1993)

Označite neprimjerena ponašanja učenika simbolom „X“ koja se mogu prepoznati u nastavi i koja Vam stvaraju problem u radu:

Problem	Često prisutno u nastavi	Povremeno prisutno u nastavi	Nije prisutno u nastavi
Međusobno nepoštovanje učenika tijekom sata			
Nezainteresiranost u nastavi			
Pretjerano pričanje na satu			
Nedostatak pažnje i fokusa na moja predavanja			
Teža uspostava autoriteta i ignoriranje opomena			
Kašnjenje/slaba prisutnost/markiranje učenika na nastavi			
Vandalizam			
Tučnjava			
Varanje na ispitima			
Krađa pribora i materijala koji se koriste u nastavi			
Krađa materijalnih stvari poput mobilnih uređaja, odjeće i sl.			
Kretanje u učionici bez dopuštenja			
Agresija i međusobna tučnjava učenika			
Galama u učionici			
Prekomjerno korištenje mobilnih uređaja tijekom sata			

Prilog 3: Upitnik podrške i izazova“ Luciano Mariani (1997)

Pred Vama se nalazi niz tvrdnji koje opisuju određene nastavne situacije i položaj nastavnika u njima. Molim Vas, označite s „X“ odgovarajuće polje koje predstavlja mjeru u kojoj se navedena tvrdnja odnosi na Vas:

Označite „X“ na odabrano polje	Uvijek	Često	Povremeno no	Nikad
Postavljam "otvorene" zadatke, koji nemaju unaprijed određeno rješenje				
Rad učenika ocjenjujem samo ja, ne i sami učenici				
Dopuštam učenicima da biraju između alternativnih zadataka ili između različitih načina izvođenja istog zadatka				
Učenici mogu pronaći rješenja i točne odgovore na postavljene zadatke samo ukoliko im ih ja ponudim.				
Tražim od učenika da koriste materijale za aktivnosti u razredu i kod kuće.				
Slijedim sadržaj udžbenika što je bliže moguće.				
Potičem učenike da izraze svoja mišljenja i osjećaje.				
Tijek izvođenja nastavnog sata slijedi točno određen princip.				
Potičem učenike da "otkriju" jezična pravila.				
"Pravila u učionici" se uspostavljaju i provode isključivo sukladno mojim smjernicama.				

Označite „X“ na odabrano polje	Uvijek	Često	Povremeno	Nikad
Upoznajem učenike s ciljevima, sadržajem i postupcima nastavne jedinice.				

Prekidam učenika dok govori kako bih ispravio/ispravila pogreške.				
Učenicima pružam jasne upute prilikom rješavanja zadataka.				
U nastavi se pretežno služim verbalnom komunikacijom u odnosu na druge načine (npr. ploča, slike, video, itd.).				
Razgovaram s učenicima o tome kako se rad odvija u odnosu na vremenski period.				
Nastojim otvoreno kritizirati učenike ukoliko čine ozbiljne pogreške.				
Potičem učenike na raspravu o postignućima i načinima kako su to postigli.				
Održavam nastavni sat na način da radim s cijelim razredom istovremeno radije nego da učenike dijelim u grupe ili parove.				
Uspostavljam kriterije evaluacije zajedno s učenicima.				
Izbjegavam postavljati pitanja učenicima slabijeg postignuća.				

13.Sažetak

Povezanost stilova upravljanja razredom s razrednom disciplinom i razrednim ozračjem iz perspektive nastavnika

Ovaj rad analizira različite stilove upravljanja razredom i njihovu povezanost s disciplinom i učeničkim ponašanjem. Polazište analize su istraživanja Lewina, Lippitta i Whitea (1939), koji su definirali tri osnovna stila vođenja: autoritarni, demokratski i laissez-faire. Ova podjela je postala temelj za mnoge kasnije studije i kategorizacije stilova vođenja u obrazovanju. Istraživanje naglašava važnost razumijevanja ovih stilova i njihove primjene u pedagoškoj praksi. Autoritarni stil osigurava visoku kontrolu i disciplinu, ali može izazvati otpor među učenicima. Demokratski stil potiče suradnju i aktivno sudjelovanje učenika, stvarajući pozitivnu atmosferu za učenje. Laissez-faire stil, s druge strane, može dovesti do manjka discipline zbog minimalne intervencije nastavnika. Cilj rada je identificirati i analizirati dominantne stilove upravljanja razredom te ispitati povezanost održavanja discipline i kvalitetu interakcije između nastavnika i učenika. Rad također ispituje povezanost različitih stilova s izazovima koje nastavnici susreću u održavanju discipline, kao i socio-demografske čimbenike koji mogu utjecati na odabir i učinkovitost tih stilova.

Ključne riječi: disciplina, interakcija nastavnik-učenik, razredno ozračje, stilovi upravljanja razrednom skupinom

14. Abstract

The Relationship between Classroom Management Styles, Classroom Discipline, and Classroom Atmosphere from the Teacher's Perspective

This research analyzes different classroom management styles and their relationship with discipline and student behavior. The starting point of the analysis is the research by Lewin, Lippitt, and White (1939), who defined three basic leadership styles: authoritarian, democratic, and laissez-faire. This classification has become the foundation for many subsequent studies and categorizations of leadership styles in education. The research emphasizes the importance of understanding these styles and their application in pedagogical practice. The authoritarian style ensures high control and discipline but may provoke resistance among students. The democratic style encourages cooperation and active student participation, creating a positive learning environment. The laissez-faire style, on the other hand, may lead to a lack of discipline due to minimal teacher intervention. The aim of this research is to identify and analyze the dominant classroom management styles and examine the connection between maintaining discipline and the quality of interaction between teachers and students. The research also explores the relationship between different styles and the challenges teachers face in maintaining discipline, as well as the socio-demographic factors that may influence the selection and effectiveness of these styles.

Keywords: discipline, teacher-student interaction, classroom atmosphere, classroom management styles