

Interkulturene i komunikacijske kompetencije učitelja

Zvonarek, Dunja

Doctoral thesis / Disertacija

2023

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:131:542273>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-18**



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)





Sveučilište u Zagrebu

FILOZOFSKI FAKULTET ZAGREB

Dunja Zvonarek

**INTERKULTURNE I KOMUNIKACIJSKE
KOMPETENCIJE
UČITELJA**

DOKTORSKI RAD

Zagreb, 2013.



University of Zagreb

FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES
ZAGREB

Dunja Zvonarek

**INTERCULTURAL AND
COMMUNICATION COMPETENCE OF
THE TEACHERS**

DOCTORAL THESIS

Zagreb, year 2013



Sveučilište u Zagrebu

FILOZOFSKI FAKULTET ZAGREB

DUNJA ZVONAREK

**INTERKULTURNE I KOMUNIKACIJSKE
KOMPETENCIJE UČITELJA**

DOKTORSKI RAD

Mentor: prof. dr. sc. Ljubica Bakić-Tomić

Zagreb, 2013.



University of Zagreb

FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES
ZAGREB

Dunja Zvonarek

**INTERCULTURAL AND
COMMUNICATION COMPETENCE OF
THE TEACHERS**

DOCTORAL THESIS

Supervisor: prof. Ljubica Bakić-Tomić, Ph

Zagreb, 2013

Informacije o mentorici **dr.sc. Ljubici Bakić-Tomić**, izvanrednoj profesorici:

Od 2004. Zaposlena je kao visokoškolski nastavnik na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu gdje trenutno obnaša funkciju prodekanice za opće poslove, studij i studente Odsjeka u Čakovcu. Zamjenica je predstojnika katedre za Informacijske i komunikacijske znanosti na istoimenom fakultetu. Od 2009.godine član je Vijeća područja društvenih i humanističkih znanosti. Od 2005-2008. godine bila je jedna od voditelja međunarodnog znanstvenog skupa Specijal Focus Symposium on: Communication and Information Sciences in the Knowledge Society, koji se održava u Baden-Badenu, Njemačka i također jedna od voditelja međunarodnog znanstvenog skupa Specijal Focus Symposium on: Information, Communication and Economic Sciences in the Knowledge Society koji se od 2008. godine kontinuirano održavao u Zadru, Zagrebu i ove godine u Opatiji. Posljednje tri godine je gostujući profesor na Ekonomskom sveučilištu u Pragu gdje drži nastavu iz nekoliko komunikoloških izbornih kolegija. Od 2007. godine na Visokoj školi za poslovanje i upravljanje s pravom javnosti "Baltazar Adam Krčelić" u Zaprešiću je jedna od kreatorica diplomskog specijalističkog studija „Komunikacijski menadžment“, gdje uvodi nove nastavne predmete: Metodologija istraživanja u odnosima s javnostima, Kreativni alati u menadžmentu i Tehnike interpersonalne komunikacije. Od 2008. godine je nositelj više informatičkih i komunikoloških kolegija znanstvenog poslijediplomskog doktorskog studija *Rani odgoj i obvezno obrazovanje*, na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, u modulu *Informatika u primarnom odgoju i obrazovanju* te uvodi kolegije *Komunikacijsko-informacijski model aplikacije ICT u školi*, te dva izborna kolegije za polaznike doktorskog studija *Poslovno komuniciranje i Odnosi s javnošću*. Od 2007. godine je glavni istraživač i voditeljica znanstvenog projekta *Informacijsko-komunikacijske kompetencije edukatora* kojeg financira MZOŠ RH, a ove godine je dobila projekt *Jednake mogućnosti– bolja integracija romske djece u obrazovni sustav RH* financiran iz Fonda za razvoj Zagrebačkog Sveučilišta. 2007./2008. sudjeluje na Međunarodnom znanstvenom projektu *Psychology and Sociology of Ecomomic Behaviour* kojeg financira Češka Republika, a rezultat rada projektnog tima je tiskanje sveučilišnog udžbenika za Ekonomsko sveučilište u Pragu. Dr.sc. Ljubica Bakić-Tomić do sada je objavila 4 knjige (od toga dvije u inozemstvu), 1 sveučilišnu skriptu, te 51 znanstveni rad, sudjelovala na 13 međunarodnih znanstvenih skupova. Bila je voditelj radne skupine za izradu Sveučilišnog dodiplomskog i diplomskog studija Ranog i predškolskog

odgoja i obrazovanja koji upravo kreće u realizaciju po prvi put u povijesti zagrebačkog sveučilišta.

Zahvale

*Odabrala sam područje u kojem sam vjerojatno bila u svom prosvjetnom radu „najtanja“. Ne u radu s učenicima, već u ophođenju i komunikaciji s kolegama i nadređenima. Čak bih se usudila reći da je komunikologija odabrala mene. U Aristotelovoj Nikomahovoj etici stoji: „Svatko se može naljutiti – to je lako. Ali naljutiti se na pravu osobu, do ispravnog stupnja, u pravi trenutak, zbog ispravnog razloga i na ispravan način – to nije lako.“ To nije ni meni bilo lako. To je trebalo učiti i biti strpljiv. Na pomoći u izradi doktorata i na „životnoj školi“ zahvaljujem se **prof.dr.sc. Ljubici Bakić-Tomić***

*Oduvijek sam željela biti „samo“ učiteljica. Negdje sam pročitala da čovjek može „uspjeti“ ako u djetinjstvu ima barem jednu osobu uz sebe. Ja sam imala baku – **Mariju Belović** i dok živim u meni će i ona živjeti.*

*Veliko hvala suprugu **Tomislavu Zvonareku**, koji je znao čekati da žena konačno „zbavi te škole“ i počne zarađivati jer slaba je bila radnička plaća u vrijeme „novokomponiranih kapitalista“.*

*Žao mi je što moji roditelji **Zvonimir i Štefanija Belović** dok su bili živi nisu spoznali da mi suprug nije „kamen na krilima“, već vjetar koji im daje zamah i olakšava let. Izuzetno mi je žao što danas nisu sa mnom i što je naša obiteljska kuća bez njihovih, a i mojih koraka.*

*Vjerujem da bi se danas ponosili sa mnom. I ja sam ponosna na svoje dvije kćerke **Magdalenu i Tajanu** kojima je puno toga bilo uskraćeno zbog „maminih bolesnih ambicija“. Hvala im i vjerujem da ću imati dovoljno vremena i sreće da im propušteno nadoknadim. A mojim stopama će zasigurno jednog dana krenuti „moj muškarac“, unuk **Jan**.*

SAŽETAK

Uže područje disertacije je bilo proučavanje interkulturalnih i komunikacijskih kompetencija učitelja, a temeljem istraživanja koje smo proveli u osnovnim školama na području Republike Hrvatske. U ovoj doktorskoj disertaciji su se koristile dvije glavne metode prikupljanja podataka. Prva, rad na dokumentaciji u svrhu analize interkulturalnih i komunikacijskih kompetencija u školskim dokumentima Republike Hrvatske kao i ostalim normativnim aktima RH koji se bave obrazovanjem. Istom metodom ispitali su se silabusi obveznih i izbornih kolegija Učiteljskog fakuleta Zagreb kako bi se utvrdilo postoje li u ciljevima i sadržajima predmeta (i u kojima) interkulturalna i komunikacijska kompetencija. Druga metoda koja se koristila u ovoj disertaciji je bila anketa. U svrhu istraživanja koristila se baterija upitnika (7 upitnika za učitelje i studente i 2 upitnika za učenike): Mjerenje komunikacijskih kompetencija autora J. McCroskey: Measure of Communication Competence, 1989., koji do sada nije bio primjenjivan u RH. Preliminarno istraživanje je obavljeno školske godine 2010./2011., a glavno istraživanje školske godine 2011./2012. Prvi cilj istraživanja bilo je ponajprije stjecanje uvida u dimenzije različitih aspekata komunikacijske kompetencije kod učitelja razredne nastave, sa stanovišta njih samih, ali i sa stanovišta percepcije njihovih učenika. S obzirom da komunikacijska kompetencija učitelja nedvojbeno utječe na kvalitetu uspostavljene suradnje s učenicima, ona se odražava i na uspješnosti učitelja u radu, ali i njihovih učenika. Uspješnost suradnje učitelja i učenika, ovisi o njihovoj usklađenosti u načinu i stilu mišljenja, osjećanja, spoznavanja i djelovanja, što djeluje općenito na njihov odnosni aspekt. Drugi bitan cilj istraživanja je istraživanje povezanosti različitih aspekata komunikacije (neverbalne kompetencije, kompetencije slušanja, strah od komunikacije, stilovi društvenog komuniciranja), sagorijevanja na poslu, samoprocjene komunikacijskih kompetencija kod učitelja razredne nastave. Za bolje razumijevanje komunikacijske kompetencije učitelja razredne nastave koji rade u praksi, treći bitan cilj je bila usporedba njihove komunikacijske kompetencije i studenata razredne nastave. Stekli smo uvid u

dimenzije različitih aspekata komunikacijske kompetencije kod učitelja razredne nastave sa stanovišta njih samih, ali i sa stanovišta percepcije njihovih učenika. Premda to u ovom istraživanju nismo mogli direktno provjeriti, vjerojatno je da komunikacijska kompetencija učitelja nedvojbeno utječe na kvalitetu uspostavljene suradnje s učenicima, odražava se i na uspješnost učitelja u radu, ali i njihovih učenika.

Na temelju spoznaja ovog istraživanja možemo okvirno dati smjernice za poboljšanje i nadopunu postojećih programa obrazovanja učitelja, kako redovnih, tako i programa cjeloživotnog učenja. međutim, evidentno je da inozemni instrumentarij, primijenjen u ovom istraživanju, treba bolje prilagoditi komunikacijskim karakteristikama osobitim za hrvatsku populaciju, ali i za hrvatski sustav obrazovanja. Drugim riječima, kroskulturalna prilagodba korištenih upitnika je u mnogim slučajevima nužna.

Ključne riječi: komunikacijska kompetencija, interkulturalna kompetencija, odgojno-obrazovna komunikacija, aspekti komunikacije (neverbalne kompetencije, kompetencije slušanja, strah od komunikacije, stilovi društvenog komuniciranja), sagorijevanju na poslu, samoprocjena komunikacijskih kompetencija

SUMMARY

This thesis focuses on the study of inter-cultural and communicological competencies of teachers and is based on the research conducted in elementary schools in the Republic of Croatia. Two primary data collection methods have been employed. The first is documentation work for the purpose of analysing inter-cultural and communicological competencies in education archives of the Republic of Croatia as well as work on the normative acts of the Republic of Croatia dealing with education.

The same method will be used to analyse the syllabuses of compulsory and elective courses of the Faculty for Teacher Education in Zagreb in order to determine whether inter-cultural and communicological competencies can be found in the course summary and aims, and if so, to take note of such courses. Four competency elements can be listed: practice of communication competence which depends on the availability of the repertoire, relevant experience, critical choice of relevant experiences by certain individuals and completion of certain tasks and goals with the help of new experiences. Inter-cultural and communicological competence, among other things, implies a certain degree of success, with which a person accomplishes its individual as well as relational goals in a certain interaction, parallel with attempting to make it possible for other participants to accomplish a certain degree of satisfaction. Special focus has been made on the non-verbal communication of teachers, as well as empathy and the understanding style as important factors in the teaching quality. Consequences of communicological incompetence are lack of motivation and skiving classes, loneliness and aggressiveness, lousy discipline, engaging in conflicts and dysfunctional

cooperation of educational institutions with the parents, as well as stress among the teachers themselves.

The second method that has been used in this thesis is the use of questionnaires. For research purposes we have used a number of questionnaires (7 for teachers and future teachers and 2 for students): Measure of Communication Competence by J. McCroskey, 1989., which has not been used until now in the Republic of Croatia. The preliminary research has been conducted during the school year of 2010/2011 and the primary research during the school year 2011/2012.

The main aim of this research has been first and foremost to gain insight into the dimensions of different aspects of communicological competencies aspects among teachers, from their own viewpoints but also from the students' viewpoints. Given that the communicological competency of teachers beyond doubt influences the quality of the established cooperation with students, it is reflected on the successfulness of teachers in their work, but also on the students' successfulness. The successful cooperation between the teachers and students depends on their mutual compatibility with regard to the way of thinking, thinking style, empathy, understanding and action, which influences their relationship aspect in general.

Second general aim of this research has been to research the connection between different communication aspects (non-verbal competence, listening competence, fear of communication, social communication styles) burn-out at work, self-evaluation of communicological competencies among teachers. In order to better understand the communicological competencies of teachers which are evident in practice, the third aim has been the comparison between their communicological competencies and those of future teachers.

As an answer to the general research aims, a list of hypotheses has been made:

1. latent dimensions exist which correspond to the communication aspects (non-verbal competence, listening competence, fear of communication, social communication styles), burn-out at work, self-evaluation of communicological competencies among teachers.

2. latent dimensions exist which correspond to the aspects of interpersonal attractiveness of teachers to the students and on how the students experience the communication competence of teachers.
3. There is a correlation between the aspects of non-verbal communication competence and the aspects of listening competence among teachers
4. there is a correlation between the style of social communication aspects and burn-out at work aspects among teachers
5. there is a correlation between the development of different communication aspects (non-verbal competence, listening competence, fear of communication, social communication styles) and self-evaluation of communication competencies among teachers
6. Negative correlation exists between different communication aspects (non-verbal competence, listening competence, fear of communication, social communication styles) and aspects of burn-out at work among teachers
7. A correlation between aspects of interpersonal attractiveness of teachers to students and the development of different communication aspects (intelligibility) among teachers
8. positive correlation between the aspects of how the students see the teacher and the aspects of their evaluation of the teacher's communication competencies exists
9. there is a statistically significant difference between different communication aspects (non-verbal competence, listening competence, fear of communication, social communication styles), self-evaluation of communication competencies and burn-out at work aspects among teachers who had additional education in communication art and those who did not
10. there is a statistically significant difference between different communication aspects (non-verbal competence, listening competence, fear of communication, social communication styles), self-evaluation of communication competencies and burn-out at work aspects among students and the teacher with working experience

We have gained insight into the dimensions of different communication competencies aspects among teachers from their own viewpoints, but also from their students' viewpoints. Although it could not directly be verified in this research, it is possible that the communicological

competence of teachers has an influence on the quality of established cooperation with students, and is being reflected on their success as teachers but also on the success of their students. Based on the knowledge we have gained from this research we can give certain guidelines for improving the already existing teacher education programmes, as well as whole-life learning programmes. However, it is evident that the instruments, which have been used in this research, should be better adapted to the communicological characteristics that are common to the Croatian population but also to the Croatian education system. In other words, the cross-cultural adaptation of the used questionnaires is in many cases necessary.

Key words: *communicative competence, intercultural competence, educational, communication, aspects of communication (nonverbal competence, competency of hearing, the fear of communication, social communication styles) burnout, self assessment of communication competency*

UVOD.....1

I. Teorijski dio

1. INTERKULTURALNE i KOMUNIKACIJSKE KOMPETENCIJE4

1.1. KOMUNIKACIJA I KOMUNIKACIJSKA KOMPETENCIJA UČITELJA.....4

1.1.1. Odgojno-obrazovna komunikacija.....21

1.1.2. Učitelj – pokretač komunikacije u nastavi.....23

1.1.3. Društveno komunikacijski stilovi u odgojno-obrazovnoj komunikaciji.....27

1.1.4. Samopercepcija komunikacijskih kompetencija učitelja.....30

1.1.5. Neverbalna neposrednost učitelja u razredu.....32

1.1.6. Učiteljevo zalaganje na poslu.....44

1.1.7. Strah od komunikacije.....47

1.1.8. Učiteljeva sposobnost slušanja.....53

1.1.9. Istraživanja komunikacijskih kompetencija učitelja u svijetu.....55

1.1.10. Istraživanja komunikacijskih kompetencija učitelja u Republici Hrvatskoj.....58

1.2. INTERKULTURNE KOMPETENCIJE UČITELJA.....64

1.2.1. Interkulturni identitet.....65

1.2.2. Interkulturalna kompetencija učitelja kao značajan činitelj odgoja i obrazovanja za interkulturalne odnose.....67

1.2.3. Interkulturalizam u europski i u svijetu.....70

1.2.4. Interkulturalizam u obrazovanju učitelja u republici hrvatskoj.....73

1.3. TEMELJNI DOKUMENTI ZA IZRADU KOMPETENCIJSKOG PROFILA UČITELJA.....75

1.3.1. Usuglašeni europski principi za obrazovanje učitelja.....79

1.3.2. Europska iskustva i nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj.88

1.3.3. Komunikacijske kompetencije ravnatelja.....91

1.3.4. Reformuliranje odgojno-obrazovnih ciljeva.....96

1.3.5. Nacionalni kurikulum - usmjerenost prema kompetencijama.....111

II. Empirijski dio

2. ANALIZA INTERKULTURNIH I KOMUNIKACIJSKIH KOMPETENCIJA U ŠKOLSKIM DOKUMENTIMA RH.....114

3. ANALIZA SILABUSA UČITELJSKOG FAKULTETA SVEUČILIŠTA U ZAGREBU SA STAJALIŠTA INTERKULTURNIH I KOMUNIKACIJSKIH KOMPETENCIJA UČITELJA.....122

4. PILOT ISTRAŽIVANJE.....135

4.1.	<u>CILJEVI PILOT ISTRAŽIVANJA.....</u>	<u>135</u>
4.2.	<u>POSTUPAK IZRADE PRELIMINARNE VERZIJE INSTRUMENTARIJA ZA PILOT ISTRAŽIVANJE.....</u>	<u>136</u>
5.	<u>EMPIRIJSKO ISTRAŽIVANJE.....</u>	<u>139</u>
5.1.	<u>PREDMET ISTRAŽIVANJA.....</u>	<u>139</u>
5.2.	<u>CILJ ISTRAŽIVANJA.....</u>	<u>139</u>
5.3.	<u>UZORAK ISTRAŽIVANJA.....</u>	<u>140</u>
5.4.	<u>METODE I VRSTA ISTRAŽIVANJA.....</u>	<u>140</u>
5.5.	<u>HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA.....</u>	<u>141</u>
5.6.	<u>VARIJABLE ISTRAŽIVANJA.....</u>	<u>142</u>
5.7.	<u>PRIKAZ DOBIVENIH REZULTATA EMPIRIJSKOG ISTRAŽIVANJA INTERKULTURNIH I KOMUNIKACIJSKIH KOMPETENCIJA UČITELJA.....</u>	<u>143</u>
5.7.1.	<u>Varijable istraživanja.....</u>	<u>143</u>
5.7.1.1.	<u>Prediktorske varijable.....</u>	<u>143</u>
5.7.1.2.	<u>Kriterijske varijable - učenici.....</u>	<u>146</u>
5.7.1.3.	<u>Kriterijske varijable za učitelje.....</u>	<u>150</u>
5.7.1.4.	<u>Kriterijske varijable - studenti.....</u>	<u>162</u>
5.8.	<u>Deskriptivna statistika za sve ukupne rezultate (učitelji, studenti, učenici).....</u>	<u>172</u>
5.8.1.	<u>Razlike među školama.....</u>	<u>175</u>
5.9.	<u>Analiza glavnih komponenti.....</u>	<u>181</u>
5.10.	<u>Zaključci po hipotezama.....</u>	<u>193</u>
6.	<u>ZAKLJUČAK.....</u>	<u>199</u>
7.	<u>LITERATURA.....</u>	<u>202</u>
	<u>PRILOZI:.....</u>	<u>212</u>
	<u>ŽIVOTOPIS DUNJE ZVONAREK I POPIS OBJAVLJENIH DJELA.....</u>	<u>219</u>

1. UVOD

»Vjera kaže: "Budi dobar i bit ćeš sretan", ali uzrečica je točnija kada se okrene naopačke: "Budi sretan i bit ćeš dobar". Četrdeset pet summerhillskih godina uvjerilo me kako je istinita ova druga verzija. Sva djeca imaju pravo na sreću, i zločin je otežavati im život radi pripreme za budućnost u kojoj će ih malo što činiti sretnim. Jer previše roditelja još uvijek vjeruje kako se djeca rađaju u grijehu i nemaju prava na sreću, nego samo na milost - kada se pokaju. Nitko ne može biti vezan i sretan u isto vrijeme. Nužnost dječje sreće trebalo bi biti osnovnim načelom svih obrazovnih ustanova.« (Neill, 1999., 152)

... Odgoj i obrazovanje moraju biti usmjereni punom razvoju ljudske osobnosti i jačanju poštovanja ljudskih prava i temeljnih sloboda. Oni moraju promicati razumijevanje, toleranciju i prijateljstvo...

Opća deklaracija o ljudskim pravima, članak 26. 2

Kad se prisjetimo vlastitoga školovanja, vlastitih učitelja, čega se prvo sjetimo? Tko nas je od njih i što učio? Ne, sjećamo se **kako** su nas učili. Sjećamo se njihove topline, skrbi i interesa koji su za nas pokazivali. Sjetimo se njihovih osmjeha, ako ih je bilo. Sjetimo se njihove „emocionalne pismenosti“ ili „nepismenosti“, njihovih reakcija kada su od posebnosti stvorili „slučajeve“ s negativnim predznakom i na taj način nekoga obilježili za cijeli život. Cilj ove disertacije je skrenuti pozornost na nužnost postojanja i razvijanja interkulturnih i komunikacijskih kompetencija učitelja. Dobra i utješna stvar je da se komunikacija može učiti i poboljšavati cijeli život, ali za to postoji jedan problem – to trebamo i sami željeti. Stalno se naglašava kako nam je odgoj i obrazovanje prioritetna zadaća, vrijeme je da se nešto doista pokrene i promijeni.

Za komuniciranje je bitno ozračje u kojem međusobno komuniciramo, način na koji se jedni prema drugima odnosimo, koje riječi koristimo, kako teče komunikacija na verbalnom i neverbalnom planu.

Polazeći od činjenice da je komuniciranje jedna od osnovnih čovjekovih životnih funkcija (G.A. Miller 88.) za pretpostaviti je da su komunikacijske sposobnosti od presudne važnosti za učitelje C. Bernard (prema: M. Jurina 94.) utvrdio je vitalno značenje komuniciranja kao dinamičkog elementa organizacijskog ponašanja i svrstava ga u tri primarna elementa organizacije tvrdeći da komunikacija čini kooperativni dinamički sustav koji povezuje organizacijske ciljeve s ljudima koji participiraju u radnim i drugim procesima. Ili kako je to

jednostavno rekao Sokrat, kao otac komunikologije: treba pomagati ljudima da rađaju zdrave i operabilne ideje, kojima se uvećava ljudska sloboda i postiže efikasnost, isto onako kao što njegova majka pomaže atenskim ženama da donesu na svijet zdravu djecu. (prema: M. Plenković 91.). Stoga će komunikološki aspekt učitelja biti naglašeniji od ostalih, zbog toga što je komunikologija interdisciplinarna znanost koja proučava zašto čovjek komunicira, kako on to čini i s kojim uspjehom, a sve radi postizanja emancipacije pojedinca i društva u cjelini. O uključivanju komuniciranja u svoj koncept, svi autori organizacijskih teorija naglašavaju ulogu komunikacije, posebice u odnosima koji nastaju u procesima između nadređenih i podređenih. Navode specifične komunikacijske činitelje kao posebno važne za postizanje objektivnog autoriteta učitelja, a to se može nazvati kulturom komuniciranja. U ophođenju s ljudima (L.G. Kreps 93.) najznačajnije je organizacijsko ponašanje, komuniciranje, vođenje i motiviranje suradnika. Prema Hartmutovim istraživanjima (navodi ih: O. Lerbinger 97.) ono što najviše motivira ljude na rad je dobar odnos između šefa i podređenih. Na rukovoditeljima je velika odgovornost da svojim ponašanjem u odnosu na suradnike stvore dobru radnu klimu, konstatira Hartmut. J. Hawley ističe da menadžeri trebaju biti etični i moralni u neposrednim odnosima sa suradnicima. Moraju se držati temeljnih ljudskih vrijednosti: istine, nenasilja, ljubavi, mira i ispravnosti (moralnosti). Ovo se dakako odnosi i na učitelje. Sve bi se to ostvarilo komunikacijom koja je sredstvo za postizanje određenog cilja. Tek kada učitelj bude poznavao učenike bolje nego što ih poznaju njihove majke i očevi, tada će njegov rad u razredu biti kvalitetan i moralan. Učitelj treba doprijeti do srca svojih učenika i oni trebaju raditi zajednički i kooperativno.

Svrha komunikacije jest omogućiti razumijevanje srca i uma, slušati, razmisliti i tek onda odgovoriti, jer dobra komunikacija pokazuje razumijevanje svih problema. Komunikološka teorija je raznolika zbirka paradigme. Vještine u odnosima s ljudima su danas ključni element u raznim profesionalnim područjima, jednako toliko važne u suvremenom svijetu, kao i znanje, informiranost ili tehničke vještine. Komunikacija je osnova za sve međusobne odnose, pa tako i za odnose u nastavi, u školi. Cjelokupna odgojna djelatnost počiva na komunikaciji: „*Nema zamjene za odnos učitelj-učenik, u čijoj pozadini stoji autoritet, a razvija se kroz dijalog.*“ (Delors i dr., 1998., 22).

Svaki dobar stručnjak, pa tako i učitelj, mora imati razvijene tri vrste vještina:

- tehničke (sposobnost primjene specifičnih znanja iz struke)
- konceptualne (kognitivne sposobnosti za analizu i rješenje složenih situacija)
- socijalne (sposobnost zajedničkog rada s drugim ljudima, njihovog razumijevanja i motiviranja, kako pojedinačno, tako i u grupama.)

Neke nove spoznaje s područja obrazovanja redefiniiraju pojam obrazovanja (edukacija=educare) u educere=edukcija, što znači izvući iz nutrine, uspostaviti sklad misli, riječi i djela, stvarati cjelovita čovjeka, odgojenu ličnost, a ne čovjeka koji je pun znanja, ali nema nužne ljudske vrline. Tragom ovog tumačenja poznati je istraživač psihologije B.F. Skinner rekao: „Pravo obrazovanje je ono što se održi kada se zaboravi ono što je naučeno“. Ili kako kaže J. Hawley: „ Onaj čije je srce ispunjeno suosjećanjem, čije su riječi uronjene u istinu, i čije je tijelo zaokupljeno pomaganjem drugima nikada neće pasti pod loše utjecaje, uvijek će ostati na ispravnom putu. “

U prijedlogu Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj školi i srednjoškolskim ustanovama, donjetom u travnju 2008. godine, kao posljedice koje će proisteći donošenjem Zakona navedeno je sljedeće: „Ciljevi će odgoja i obrazovanja biti usklađeni s novim zahtjevima suvremenog odgoja i obrazovanja kao sustavnog poučavanja, u skladu s općim kulturnim i civilizacijskim vrijednostima, koji će učenika osposobiti za život i rad u promjenjivom društveno-kulturnom kontekstu prema zahtjevima demokratskih vrijednosti, tržišnog gospodarstva, suvremenih informacijsko-komunikacijskih tehnologija i znanstvenih spoznaja i dostignuća.“ Nažalost, u Zakonu, osim navedenog nema pojma komuniciranje, a i to što je navedeno ne odnosi se na komunikaciju među ljudima, već na komunikacijsku tehnologiju. Zbog toga ću se u ovoj disertaciji zadržati na osnovnoj ljudskoj komunikaciji koja je važan čimbenik u svim segmentima društva, posebice u školi. Sve blagodati i važnosti virtualne komunikacije 21.stoljeća., nažalost ne mogu zamijeniti toplinu ljudske riječi.

Iz svega navedenog glavna teza rada jest: ***Mijenjati način rada znači mijenjati način komuniciranja. Interkulturene i komunikacijske kompetencije učitelja su nedovoljno razvijene. Transformaciju iz tradicionalnog učitelja (autoritativni, kompetitivni stil i nekongruentna komunikacija) u modernog učitelja (demokratski, kooperativni stil i kongruentnu komunikacija) moguće je postići jedino obrazovanjem za suvremeni pristup vođenja nastavnog procesa te kvalitetno komuniciranje.***

2. TEORIJSKI DIO

3. 1. INTERKULTURALNE I KOMUNIKACIJSKE KOMPETENCIJE

3.1. KOMUNIKACIJA I KOMUNIKACIJSKA KOMPETENCIJA UČITELJA

Veliki je broj značenja komunikacije, ali komunikaciju najčešće definiramo kao socijalnu interakciju koja se odvija porukama. Svaka poruka je sačinjena od simbola koji tek u interakciji s primaocem dobiva određeno značenje. Prema Havelki, (1992), komunikacija znači priopćenje, ali i tok i proces priopćavanja. John Fiske, (1991) ističe da svaka komunikacija operira sa znacima i kodovima. Prema ovom autoru, znaci su akteri koji se odnose na nešto drugo nego što su oni sami i oni su značenja konstrukta, dok su kodovi sustavi u kojima su znaci organizirani i koji određuju međusobnu povezanost znakova. Prema Danilović, (1971) i učenje je jedna vrsta komunikacije, bilo da je ona s ljudima ili sa svijetom koji nas okružuje. Ljudi međusobno komuniciraju izrazima lica i gestama, dodirom, vizualnim znacima i simbolima, glazbom, igrom, riječima, a nagli napredak ljudskih komunikacija došao je s razvojem elektronskih sistema komunikacija i telekomunikacijskim sredstvima, satelitima itd. Osnovni oblici komunikacije su govor, pismo i tisak, a bez jednog od ova tri oblika je teško zamisliti bilo koju komunikaciju među ljudima. Osnovni zadatak komuniciranja je povećati prohodnost sadržaja, uvažavanjem iskustva primatelja, korištenjem više kanala, uvažavanjem komparativne prednosti kanala, primjerenom govornom aktivnošću i/ili drugim primjerenim načinima neverbalnog komuniciranja. Teorija komunikacije se bavi dvosmjernim tokom poruka što ih nose informacije. Informacija se prenosi signalima koji mogu biti akustički, vizualni, taktilni, proprioceptivni i dr. Prema Kekiću (1962.), signali su podražaji koji neprekidno dolaze iz vanjske okoline, iz susjednih stanica i organa. Da bi se ostvarilo komuniciranje, signali trebaju nešto značiti, odnosno trebaju biti kodirani. Signal kao fizički fenomen, ne mora nužno predstavljati znak, jer oni tek pri komuniciranju postaju znakovima. Komuniciranje je najčešće dvosmjerno, gdje se izmjenjuju uloge onoga koji odašilje informacije i onoga koji ih prima, te da bi se ostvarilo uspješno komuniciranje, potrebno je da onaj koji prima informacije izvrši dekodiranje. Dekoder treba u svojoj svijesti pretvori niz znakova u onaj isti ili sličan sadržaj na koji je mislio koder prilikom kodiranja. Emisija je potpuno kodirana kada odabrani sistem znakova odgovara procesu emisije. Komunikacija se može uspješno odvijati, samo pod uvjetom da se upotrebljavaju znakovi koji imaju isto značenje za sudionike u komunikaciji. S obzirom da se komunikacija odvija uz pomoć simbola-znakova, koji su osnovni elementi i bitni sadržaji svakog komuniciranja, oni

u komunikaciji poprimaju oblik glasova, riječi, rečenica, ali i pomoćnih neverbalnih elemenata kao što su geste, mimika, itd. Standardni način komunikacije među ljudima je govor koji spada u verbalni sistem komunikacije. Čovjek govor koristi u socijalnoj komunikaciji, ali u svojoj govornoj ekspresiji, čovjek se obilno služi i pokretima ruku, lica i čitavog tijela. Prema Zimmermann (1986.), čovjek u pojedinim prilikama čak zapostavlja svoj oralno-glasovni govor i preferira kinetični, što se često događa za vrijeme intenzivne buke ili drugih posebnih uvjeta. Neke osobe, zbog različitih razloga ne mogu doživljavati zvučne stimulacije govorne poruke u onoj mjeri kao ostale osobe ili pak nikako, te dolazi do problema komunikacije na relaciji osoba sa smetnjom - druga osoba, a nastaje problem i u širem smislu na relaciji osoba sa smetnjom - društvo.

Za ostvarivanje komunikacije između osoba sa smetnjom i njene socijalne okoline, potrebni su značajni naponi, kako osoba sa smetnjom, tako i njene socijalne okoline, odnosno, potrebna je obostrana volja za uspostavljanjem komunikacije, a zatim i upotreba svih sredstava koja će tu komunikaciju učiniti razumljivom. Osobama kojima je dostupno razumijevanje pisanog teksta, mogu koristiti za prijem informacija: sistem jednoručne i dvoručne abecede (kojeg najčešće koriste gluhe osobe) kao jedan modificirani oblik čitanja, koji pruža informaciju jednaku čitanju slova pisanog ili tiskanog teksta. Pisani oblik komunikacije kojeg često nazivamo "papir-olovka", može poslužiti ovoj grupaciji za točan prijem informacija, a zatim i za vlastito izražavanje u slučajevima gdje se ne može koristiti oralno-glasovni govor, tzv. "čitanje" s lica i ustiju. Navedenim "čitanjem", odnosno pogađanjem sadržaja izgovorene poruke sugovornika, služe se gotovo sve osobe koje imaju smetnje u komunikaciji. Prilikom ove aktivnosti, mogu se pojaviti različite smetnje, naročito kada sugovornici na licu imaju brkove ili bradu ili sugovornik govori "kroz zube". Da bi komunikacija ovim oblikom sporazumijevanja bila uspješna, treba ispuniti i određene uvjete.

Komunikacija je kompleksan proces. Mnogo različitih faktora poput samopouzdanja, savijesti, motiva i obrambenih mehanizama igra vitalnu ulogu u njoj. Samopouzdanje je esencijalni dio našeg bivstva. Sve što radimo i svi naši odnosi s drugim ljudima utječu na naše samopouzdanje. U dobrom procesu komunikacije, partneri poštuju jedni druge, ne narušavaju samopouzdanje druge osobe. No, da li ikad razmišljamo o vlastitom samopouzdanju, odnosno da li ikad razmišljamo koliko vrijedimo? Da bismo znali koliko vrijedimo moramo se usporediti s drugim ljudima. Djelimično nam je potrebna procjena od strane drugih ljudi da bi mogli odrediti našu vrijednost. Kroz proces komunikacije saznajemo kako nas drugi doživljavaju, odnosno ako nas netko vidi u pozitivnom svjetlu to može povećati

samopouzdanje, ako nas netko vidi u negativnom svjetlu, to može ugroziti samopouzdanje. Ako je samopouzdanje poljuljano, to će otežati proces komunikacije. Sve što radimo, zapravo radimo da bi održali, povećali ili obranili svoje samopouzdanje. Ljudi se koriste obrambenim mehanizmima onda kada je njihov organizam u opasnosti ili kada oni misle da je u opasnosti (čak i kada to realno nije). Dakle, bitno je osjećati se osoba napadnutom, a ne je li zaista napadnuta. Korištenje bilo kojeg obrambenog mehanizma nam zapravo govori da se osoba koja ga koristi osjećati u tom trenutku slabom, a što je posebno evidentno kod djece, odnosno kod učenika u razredu. Da se osjećati jakom ne bi se morala koristiti obrambenim mehanizmima. Postoje četiri obrambena mehanizma:

- 1) Prezentirati se malim (znam da sam glup-a ...)
- 2) Prezentirati se velikim (ja to znam puno bolje...)
- 3) Povući se (ako ti sve znaš bolje, ja onda nisam potreban-a...)
- 4) Učiniti drugu osobu malom ili je napasti.

Dobra komunikacija podrazumijeva da znamo prepoznati obrambene mehanizme partnera u komunikaciji, te da na njih ne reagiramo na isti način – služeći se mehanizmima.

Izraz komunikacijska kompetencija sastoji se od dvije riječi koje u kombinaciji znače kompetencija za komuniciranje. Ta jednostavna leksičko-semantička analiza otkriva činjenicu da je temeljna riječ u sintagmi komunikacijska kompetencija riječ kompetencija. Kompetencija je jedan od najspornijih izraza u području opće i primijenjene lingvistike. Njegovo uvođenje u lingvistički diskurs vezuje se ponajprije uz Chomskoga. U svojoj vrlo utjecajnoj knjizi *Aspects of the Theory of Syntax*, Chomsky (1965) je postavio danas već klasičnu razliku između kompetencije (znanje o jeziku koje posjeduje monolingvalni govornik-slušatelj) i performanse (stvarne uporabe jezika u konkretnim situacijama).

Ubrzo nakon što je Chomsky predložio i opisao koncept kompetencije i performanse, zagovornici tada sve zastupljenijega komunikacijskoga gledišta u primijenjenoj lingvistici (npr. Savignon, 1972) izrazili su nezadovoljstvo pojmom vrlo idealizirane, čisto lingvističke kompetencije kao teorijskim temeljem za metodologiju poučavanja i testiranja jezika. Chomskyeva distinkcija competence/performance počiva, prema mišljenju mnogih općih i primijenjenih lingvista, na temeljnoj lingvističkoj razlici langue/parole koju je odredio Saussure. Izlaz su pronašli u alternativnom, širem i, smatralo se, realističnijem pojmu kompetencije, koji je Dell Hymes (1972) nazvao komunikacijska kompetencija. Campbell i Wales (1970) su izraz komunikacijska kompetencija uporabili za tzv. kompetenciju dva ili

jaku verziju kompetencije. Iz njihove rasprave, međutim, nije jasno što se točno misli pod kompetencijom. Stoga se pridružujemo mišljenju Cazden (1996) kako je pojam komunikacijske kompetencije u lingvistički diskurs prvi uveo i jasno obrazložio upravo Hymes (1972).

Tijekom 70-ih i 80-ih godina prošloga stoljeća, daljem je razvoju pojma komunikacijske kompetencije u velikoj mjeri pridonio i niz primijenjenih lingvista s primarnim interesom za teoriju usvajanja jezika i teoriju jezičnoga testiranja. U nastojanju da razjasni i dalje razvije pojam komunikacijske kompetencije, Widdowson (1983) je, krajem 70-ih godina prošloga stoljeća, načinio razliku između kompetencije i sposobnosti. U određenju tih dvaju pojmova Widdowson se, velikim dijelom, oslanjao na spoznaje iz područja diskursne analize i pragmatike.

Stoga, kada govori o kompetenciji ili, bolje rečeno, komunikacijskoj kompetenciji, tu uglavnom misli na znanje o lingvističkim i sociolingvističkim konvencijama ili pravilima (engl. *rules*), a pod sposobnošću (engl. *capacity*), koju je znao pobliže odrediti i kao proceduralnu ili komunikacijsku sposobnost (engl. *procedural or communicative capacity*) podrazumijevao je sposobnost (engl. *ability*) uporabe znanja jezika kao sredstva za stvaranje značenja u jeziku ili, preciznije, procedure (engl. *procedures*) u tumačenju i stvaranju diskurzne cjelovitosti. Prema Widdowsonu (1983) sposobnost nije dio kompetencije, ne pretvara se u kompetenciju, već ostaje djelatna snaga za trajnu kreativnost, snaga za ostvaranje onoga što Halliday (1970) naziva značenjski potencijal (engl. *meaning potential*). Definiirajući komunikacijsku kompetenciju na taj način, Widdowson se svrstao u krug teoretičara koji su, među prvima, u svojim promišljanjima o odnosu između kompetencije i performanse više pozornosti posvetili performansi, tj. samoj jezičnoj uporabi.

Canale i Swain (1980) te Canale (1983) su komunikacijsku kompetenciju shvaćali kao sintezu temeljnoga sustava znanja i vještina potrebnih za komunikaciju. Znanje se, u njihovom konceptu komunikacijske kompetencije, odnosi na ono što pojedinac zna (svjesno ili nesvjesno) o jeziku i o drugim aspektima jezične uporabe. Tri su tipa znanja: znanje o temeljnim gramatičkim principima, znanje o tome kako se jezik rabi u društvenim kontekstima da bi se izvršile komunikacijske funkcije i znanje o tome kako se izričaji i komunikacijske funkcije mogu povezati s obzirom na principe diskursa. Vještina se, pak, tiče toga kako pojedinac može uporabiti navedena znanja u stvarnoj komunikaciji. Canale (1983) je, međutim, nešto kasnije objasnio kako sam pojam vještine zahtijeva razlikovanje temeljnih

sposobnosti (engl. capacities) (kompetencija) od njihova očitovanja u konkretnim situacijama (stvarna komunikacija, tj. performansa).

Canale i Swain (1980) i Canale (1983) smatrali su nužnim naglasiti postojanje razlike između komunikacijske kompetencije i komunikacijske performanse, odnosno stvarne komunikacije (engl. actual performance), izraza kojim se Canale radije služio radi izbjegavanja konotacije s Chomskyevim konceptom performanse.

Iako Savignon (1972) komunikacijsku kompetenciju shvaća na isti način kao Hymes (1972) te Canale (1983), u svojoj je definiciji puno veći naglasak stavila na aspekt sposobnosti. Naime, Savignon (1972) je komunikacijsku kompetenciju definirala kao sposobnost djelovanja u pravom komunikacijskom okruženju, odnosno kao dinamičnu razmjenu u kojoj se lingvistička kompetencija treba prilagoditi cjelokupnom informacijskom ulazu, lingvističkom i paralingvističkom, koji pruža jedan ili više sugovornika. Za Savignon (1983), ali i mnoge druge teoretičare (npr. Canalea i Swainovu, 1980; Skehana, 1995, 1998; Bachmana i Palmera, 1996) je priroda komunikacijske kompetencije dinamična, a ne statična, više interpersonalna nego intrapersonalna, relativna, a ne apsolutna, te određena kontekstom. Stern (1986) i Spolsky (1990) su, uz to, prirodi komunikacijske kompetencije pripisali i sposobnost kreativne jezične uporabe.

U distinkciji kompetencija-performansa, kompetenciju je definirala kao pretpostavljenu temeljnu sposobnost, a performansu kao otvorenu manifestaciju te sposobnosti. Držala je kako je samo performans dostupna promatranju i kako se samo preko performanse kompetencija može razviti, održati i vrjednovati. K tome, za Savignon (1983), kao i za mnoge druge teoretičare u području učenja i poučavanja jezika, komunikacijska je kompetencija isto što i jezično umijeće (engl. *language proficiency*). U englesko-hrvatskim rječnicima (npr. u Drvodelić, 1983; Bujas, 2001) se kao istoznačnice za englesku riječ *proficiency* uglavnom pojavljuju riječi znanje, sposobnost, vještina i stručnost. Najprihvatljivijim prijevodnim izrazom za englesku riječ/pojam *proficiency* (koja ima toliko dodirnih točaka sa značenjem izraza *competence* i koju strani teoretičari, unatoč tomu, rabe kao zasebni pojam) učinila hrvatska riječ *umijeće*. Ta se riječ u *Rječniku hrvatskoga jezika* (2000), između ostaloga, definira kao praktično znanje, što znači da se njome ne implicira samo (urođena) sposobnost ili (stečena) vještina, nego i znanje koje uporabom prelazi u/postaje dijelom jedne druge dimenzije – sposobnosti i/ili vještine.

Taylor (1988) je, stoga, predložio zamjenu izraza komunikacijska kompetencija izrazom komunikacijsko umijeće (engl. *communicative proficiency*). I Bachman (1990) je u to vrijeme također izašao s prijedlogom novoga pojma - komunikacijska jezična sposobnost, tvrdeći kako taj pojam u sebi ujedinjuje značenje pojma jezičnoga umijeća i pojma komunikacijske kompetencije. U naslanjanju na Hymesa, Widdowsona i Candlina, Bachman je komunikacijsku jezičnu sposobnost definirao kao koncept koji se sastoji od znanja ili kompetencije i sposobnosti (engl. *capacity*) za prikladnu primjenu ili izvršenje toga znanja u kontekstualiziranoj komunikacijskoj jezičnoj uporabi. U obrazloženju svoje definicije posebnu je pozornost skrenuo na važnost aspekta jezične uporabe, odnosno toga kako se jezik koristi radi postizanja određenoga komunikacijskoga cilja u određenim situacijskim kontekstima.

Teorijski okvir/model koji su predložili Canale i Swain (1980, 1981) prvobitno je sadržavao tri komponente, odnosno uključivao tri područja znanja i vještina: gramatičku, sociolingvističku i strategijsku kompetenciju. U promijenjenoj verziji toga okvira Canale (1983., 1984.) je dio elemenata sociolingvističke kompetencije prenio u dodatnu, četvrtu sastavnicu okvira, koju je nazvao *diskursna kompetencija*.

Definicija gramatičke kompetencije se u tom okviru naslanja na Chomskyevu formulaciju lingvističke kompetencije, pa stoga teoretičari (npr. Savignon, 1983) koji su u svom teorijskom ili empirijskom radu pošli od modela Canalea i Swainove, gramatičku kompetenciju nazivaju još i lingvističkom kompetencijom.

Prema Canale i Swain (1980, 1981) i Canale (1983, 1984) gramatička se kompetencija odnosi na vladanje (verbalnim ili neverbalnim) lingvističkim kodom, tj. na znanje morfoloških i sintaktičkih pravila, znanje vokabulara, znanje semantičkih pravila, te znanje fonoloških i ortografskih pravila. Posjedovanje te kompetencije omogućuje korištenje znanja i vještina potrebnih za razumijevanje i izricanje doslovnoga značenja izričaja.

Određenje sociolingvističke kompetencije u teorijskom okviru Canalea i Swainove temelji se na Hymesovim promišljanjima o prikladnosti jezične uporabeu raznim društvenim situacijama pa se, u skladu s njima, sociolingvistička kompetencija definira kao poznavanje društvenih pravila i konvencija koji stoje u osnovi prikladnoga razumijevanja i uporabe jezika u raznim sociolingvističkim i sociokulturološkim kontekstima.

Diskursnu je kompetenciju Canale (1983, 1984) opisao kao vladanje načinima povezivanja i tumačenja oblika i značenja radi postizanja smislene cjelovitosti govornih ili pisanih tekstova različitih žanrova. Cjelovitost teksta omogućuje, s jedne strane, kohezija u obliku koja se postiže uporabom kohezivnih sredstava (npr. zamjenica, veznika, sinonima, paralelnih struktura i slično) pomoću kojih se individualne rečenice ili izričaji povezuju u strukturalnu cjelinu, a s druge strane, koherentnost u značenju do koje dolazi primjenom načina za postizanje koherentnosti teksta (npr. ponavljanjem, progresijom, konzistencijom, relevantnošću ideja) pomoću kojih se postiže organizacija značenja, odnosno uspostavlja logičan odnos prema jednoj općoj propoziciji/ideji. Inače, u određenju diskursne kompetencije Canale se ponajviše pozivao na Widdowsonov teorijski i empirijski rad u području diskursne analize.

Strategijska kompetencija sastoji se od poznavanja verbalnih i neverbalnih komunikacijskih strategija koje se prizivaju kako bi se nadomjestili prekidi u komunikaciji do kojih je došlo bilo zbog ograničenja u stvarnom komunikacijskom događaju, bilo zbog nedostatne kompetencije u jednoj ili više komponenata komunikacijske kompetencije. Te strategije uključuju parafrazu, okolišanje, ponavljanje, oklijevanje, izbjegavanje (riječi, struktura, tema), pogađanje, promjene registra i stila, modifikacije poruke i dr. Canale (1983) je dodao kako se strategijska kompetencija može uporabiti i radi poboljšanja djelotvornosti komunikacije. U kvalitativnom smislu ta je komponenta komunikacijske kompetencije različita od ostalih komponenata - nije tip spremljenoga znanja, a k tome uključuje i nekognitivne aspekte, npr. samouvjerenost, spremnost na rizik i dr. Ipak, sa svim navedenim komponentama stoji u odnosu uzajmnoga djelovanja, omogućujući učenicima da se u komunikacijskoj interakciji uspješno nose sa svim nedostacima u nekom od preostala tri područja kompetencija.

Unatoč nepotpunosti modela Canalea i Swainove, taj je model dominirao gotovo više od jednoga desetljeća kako poljem usvajanja drugoga i stranoga jezika, tako i poljem jezičnoga testiranja. Štoviše, postoji sklonost uporabi toga modela ili pozivanja na njega i nakon što su Bachman i Palmer (1996) izašli sa svojim puno sveobuhvatnijim modelom. Vjerojatno je jednostavnost modela, a time i njegova lakša operacionalizacija, upravo ono zbog čega se mnogi i danas odlučuju za njegovu primjenu. Na temelju rezultata empirijskoga istraživanja te uvidom u relevantnu literaturu, Bachman je, krajem 80-ih godina, predložio novi model komunikacijske kompetencije, preciznije, komunikacijske jezične sposobnosti u koji su on i Palmer tijekom 90-ih unijeli određne promjene.

Prema Bachmanu i Palmeru (1996) na komunikacijsku jezičnu sposobnost utječu mnoge osobine samih korisnika jezika. Te su osobine podijelili u četiri skupine: opće osobine, tematsko znanje, afektivna shema i jezična sposobnost. Ključna osobina je jezična sposobnost, a čine ju dvije komponente – jezično znanje i strategijska kompetencija. Jelaska (2005), u kontekstu govora o Bachmanovom modelu, organizacijsku kompetenciju naziva ustrojbenom sposobnošću, pragmatičku korisničkom, sociolingvističku društvenojezičnom, ilokucijsku namjernom, a engl izraz *textual competence* prevodi s *tekstovna sposobnost*.

Dva su široka područja jezičnoga znanja - organizacijsko (ustrojbeno) znanje i pragmatičko (korisničko) znanje. Ta se dva područja znanja nadopunjuju u svrhu komunikacijski učinkovite jezične uporabe. Evo kako ih Bachman(1990:87ff.), odnosno Bachman i Palmer (1996) pobliže određuju (v. sliku 1.)

Organizacijsko znanje sastoji se od sposobnosti uključenih u nadzor nad formalnim strukturama jezika, a čine ga *gramatičko* i *tekstovno* znanje. Prvo od ta dva područja znanja sadržava nekoliko relativno nezavisnih područja znanja kao što su: znanje vokabulara, morfologije, sintakse i fonologije/pravopisa, uključenih u prepoznavanje i tvorbu gramatički točnih rečenica, te razumijevanje njihova propozicijskoga sadržaja.

Drugo područje znanja omogućuje razumijevanje i produkciju tekstova, pa stoga pokriva poznavanje konvencija za povezivanje rečenica ili izričaja u tekst (govorni ili pisani), tj. znanje o koheziji (načini za označavanje semantičkih odnosa između rečenica u pisanim tekstovima ili izričaja u konverzaciji) i znanje o retoričkoj organizaciji (načini razvoja naracije, opisa, usporedbe, klasifikacije itd.) ili konverzacijskoj organizaciji (konvencije za započinjanje, održavanje i zaključivanje razgovora).

Pragmatičko znanje odnosi se na mogućnost stvaranja i tumačenja diskursa povezivanjem rečenica ili izričaja te tekstova s njihovim značenjem, s namjerama korisnika jezika i bitnim obilježjima konteksta jezične uporabe, a obuhvaća dva tipa znanja - znanje o pragmatičkim konvencijama za izražavanje prihvatljivih jezičnih funkcija i za interpretaciju ilokucijske snage izričaja ili diskursa(funkcionalno znanje) i znanje o sociolingvističkim konvencijama za stvaranje i tumačenje jezičnih izričaja koji su prihvatljivi u određenom kontekstu jezične uporabe (sociolingvističko ili društvenojezično znanje).

Funkcionalno znanje je znanje o tome kako izvesti jezične funkcije koje su svrstane u četiri makro-funkcije: idejnu, manipulativnu, heurističku i imaginacijsku.

Sociolingvističko znanje uključuje sljedeće sposobnosti: osjetljivost za razlike u dijalektu i jezičnim varijantama, zatim osjetljivost za razlike u registru, osjetljivost za prirodnost, tj. za tvorbu i tumačenje izričaja koji nisu samo lingvistički točni, nego i u maniri izvornoga govornika i, konačno, sposobnost tumačenja kulturoloških referenci i figura u govoru.

Strategijska kompetencija je u modelu opisana kao niz metakognitivnih komponenata koje korisniku jezika omogućuju uključivanje u postavljanje komunikacijskog cilja, procjenjivanje komunikacijskih izvora i planiranje.

Postavljanje cilja uključuje prepoznavanje niza mogućih ciljeva, izbor jednog ili više ciljeva i odlučivanje o tome treba li uopće pokušati postići cilj. *Procjenjivanje* se opisuje kao sredstvo pomoću kojega se kontekst jezične uporabe povezuje s ostalim komponentama. *Planiranje* uključuje odlučivanje o tome kako iskoristiti jezično znanje i druge komponente uključene u proces jezične uporabe radi uspješnoga postizanja željenog cilja.

Na kraju prikaza Bachmanovoga, odnosno Bachmanovog i Palmerovog modela komunikacijske jezične sposobnosti neizbježan je zaključak kako je taj model bolji, tj. složeniji, sveobuhvatniji i jasniji od modela komunikacijske kompetencije Canalea i Swainove i to, prije svega, zbog detaljnoga, ali istovremeno i vrlo organiziranoga opisa temeljnih komponenata komunikacijske kompetencije. Te metakognitivne vještine su kognitivne zbog prirode operacija koje uključuju, a „meta“ zbog toga što svjesnost može biti ugrađena u njihovo djelovanje.

Zadnji model koji ćemo ukratko predstaviti jest model/opis komunikacijske jezične kompetencije iz *Zajedničkoga europskoga referentnoga okvira za jezik: učenje, poučavanje, vrednovanje* (ZEROJ u daljnjem tekstu) (2005). Već iz samog naslova te knjige jasno je da je navedeni model namijenjen kako vrjednovanju, tako i učenju i poučavanju jezika. Komunikacijska kompetencija, koja se definira u užem smislu, odnosno samo u smislu jezičnoga znanja, a ne i strategijske kompetencije, sadržava tri temeljne komponente – jezičnu kompetenciju, sociolingvističku kompetenciju i pragmatičku kompetenciju. Zanimljivo je, međutim, da se svaka komponenta jezičnoga znanja eksplicitno definira i u smislu poznavanja njezinih sadržaja i u smislu sposobnosti njihovog korištenja.

Primjerice, jezična kompetencija ili lingvistička kompetencija definira se kao poznavanje i sposobnost uporabe jezičnih izvora pomoću kojih se mogu oblikovati dobro strukturirane poruke. U potkomponente jezične kompetencije ubrajaju se leksička, gramatička, semantička, fonološka, ortografska i ortoepska kompetencija. Sociolingvistička kompetencija odnosi se na posjedovanje znanja i vještina za odgovarajuću uporabu jezika u društvenom kontekstu. Posebno se ističu sljedeći aspekti te kompetencije: jezični elementi koji označuju društvene odnose, zatim pravila pristojnog ponašanja, izrazi narodne mudrosti, razlike u registru, te dijalekti i naglasci. Zadnja komponenta, pragmatička kompetencija, obuhvaća dvije potkomponente: diskursnu kompetenciju i funkcionalnu kompetenciju te jedan aspekt koji je dio obje kompetencije - tzv. kompetencija planiranja, a odnosi se na nizanje poruka u skladu s interakcijskim i transakcijskim shemama. Strategijska kompetencija, koju autori ZEROJ-a ne smatraju dijelom komunikacijske kompetencije, razmatra se u dijelu u kojem se govori o komunikacijskoj jezičnoj uporabi. Pod strategijskom se kompetencijom podrazumijeva uporaba strategija u najširem smislu značenja toga pojma. Naglasak je, ipak, na primjeni komunikacijskih strategija na koje se ne gleda samo kroz prizmu nesposobnosti, tj. kao način da se nadoknadi nedostatak u jezičnom znanju, nego se pod njima podrazumijeva korištenje svih vrsta komunikacijskih strategija. Uporaba strategija se, prema mišljenju autora ZEROJ-a, može usporediti s primjenom metakognitivnih načela (planiranja, izvršenja, praćenja i ispravljanja) na razne oblike djelatnosti: recepciju, interakciju, produkciju i posredovanje (ZEROJ, 2005).

Komunikacijska kompetencija je možda sveti gral komunikacijske znanosti. To je vjerojatno glavni razlog zašto se proučavaju mnoštva varijabli koje se odnose na *zašto* i *kako* se ljudi ponašaju i na ono kako bi to trebali činiti. Međutim, temeljito razumijevanje komunikacijske kompetencije ostaje nedostižno kao izvorni Sveti Gral. Komunikacijsku kompetenciju prof. James C. Mc Croskey naziva „The Elusive Construct“, što bismo mogli prevesti kao *nedostižni konstrukt*.

Komunikacijska kompetencija je osamdesetih godina prošloga stoljeća bila vruća tema u području komunikacije. Podrijetlo pojma *komunikacijska kompetencija* i ekspanzija interesa u području komunikacije se poklopilo s nacionalnim pokretom *povratku osnovama*. Suvremeno američko društvo se složilo da njihove škole moraju pripremiti mlade ljude u osnovnim vještinama za opstanak. Probni programi u osnovnim vještinama ili kompetencijama su se provodili za studente i učitelje po svim američkim državama. Osnovno mjesto

komunikacijske kompetencije u takvim programima je bilo osigurano kada su savezni propisi definirali osnovne vještine kao što su: čitanje, pisanje, govorenje, slušanje i matematika. Četiri od pet osnovnih vještina su bile komunikacijske vještine, komunikacijske kompetencije su postale žarište u obrazovanju mladih. Čak i računalna pismenost „mora uzeti sjedalo iza“.

Važnost komunikacijske kompetencije je bila prepoznata prije više tisuća godina. Najstariji zapis ikad otkriven, napisan oko 3000. god. prije Krista sastoji se od naputaka kako govoriti učinkovito. Taj zapis je uklesan na dio pergamenta, naslovljen na Kagemnia, najstarijega sina faraona Huni. Istovremeno, najstarija postojeća knjiga je rasprava o učinkovitoj komunikaciji. Tu je knjigu, poznatu kao Precept napisao Ptah-Hotep u Egiptu oko 2675. godine prije Krista. Bila je napisana kao savjeti za faraonovog sina.

U ranom petom stoljeću prije Krista u Grčkoj su bile osnovane škole gdje je komunikacija imala glavno mjesto u kurikulumu. U četvrtom stoljeću prije Krista Aristotel je napisao najznačajniju knjigu za komunikaciju ikad napisanu – Retorika. Preko dvije tisuće godina kasnije, kada su škole bile osnovane u američkim kolonijama, komunikacija je bila glavni dio kurikuluma. Jedan od prvih predavača komunikologije na Harvardu je bio John Quincy Adams, koji je kasnije postao predsjednik Sjedinjenih Američkih Država.

Središte pozornosti komunikacije u obrazovanju mladih se nastavlja i danas. Svaka država u SAD-u zahtijeva poučavanje u pisanju pismenih sastava za sve učenike, a još više zahtijeva pouku u verbalnoj komunikaciji.

Stoga, možemo zaključiti da komunikacijska kompetencija ima staru tradiciju i kontinuitet. Ono što je novo je samo pojam *komunikacijska kompetencija*. Možemo si postaviti pitanje što znanstvenici misle kada upotrijebe pojam *komunikacijska kompetencija*? Koji je opseg toga konstrukta? Imaju li nešto zajedničko kompetencije u razumijevanju reklama i kompetencije u interpersonalnim odnosima?

Također, možemo zaključiti – komunikacijska kompetencija predstavlja različite stvari za različite znanstvenike. Rječnici nisu mjerodavni izvori za ono što ta riječ znači. Međutim, oni pokušavaju registrirati što ljudi obično misle kada upotrijebe određenu riječ.

Kada te dvije riječi spojimo, taj konstrukt bi trebao značiti nešto kao „adekvatna sposobnost da prosljedimo ili damo informaciju; sposobnost da nešto obznamo govorenjem ili

pisanjem“. Naravno, uvijek kad stvorimo nešto jednostavno žurimo riskirati i to pojednostaviti. Mi koji pretendiramo da budemo eksperti u području komunikacije možda teško prihvaćamo takav iskren, jednostavan opis onoga što jesmo. Brzo ćemo osuditi da je takav pristup zastario i da je previše izvorno orijentiran. Govorenje i pisanje je samo polovica komunikacijskog procesa. Slušanje i čitanje je barem toliko važno kao govorenje i pisanje. Takav pojednostavljen pristup komunikacijskoj kompetenciji ne ostavlja prostora tako važnim pitanjima kao što su učenje razumijevanja reklama i učenja kako razvijati dobar komunikacijski odnos s drugima. Moramo istaknuti kompleksnost komunikacijskog procesa. Nećemo pogriješiti ako naglasimo da je komunikacija mnogo više od jasnog govorenja i pisanja. Međutim, moglo bi biti pogrešno ako uzmemo osnovni konstrukt *komunikacijska kompetencija* i uključimo ga u našu usku specijalizaciju. Jedan od velikana znanstvene komunikologije James McCroskey ne vjeruje da možemo stvoriti jednostavnu definiciju komunikacijske kompetencije koja bi zadovoljila sve u ovom području i da nismo u mogućnosti stvoriti jednu definiciju komunikacije s kojom bi svi bili zadovoljni. Vjerojatno najbolje što možemo je da stvorimo našu jasnu definiciju i uvidimo da kompetencija za nekog može uključivati aspekte izvrsnosti a za nekog drugog je to beznačajno.

James McCroskeyeva definicija komunikacijske kompetencije glasi: „Adekvatna sposobnost prezentiranja ideja drugima govorenjem ili pisanjem.“

Poznato je da je ponašanje naša suštinska crta, ali istraživači u tom području možda nemaju dostignut nivo gdje bi mogli biti sigurni koja ponašanja moraju mjeriti; i moramo se suočiti s činjenicom da ponašanje nije uvijek dovoljno. McCroskey predlaže da moramo mjeriti ponašanje izvan prikladnih okolnosti i kognitivne sposobnosti. Kasnije nam to može omogućiti da odredimo koliko široko možemo generalizirati primjere dostupnih ponašanja za svaku moguću situaciju. U području komunikologije se dugo zna da je komunikacija transakcijski proces, iako se taj naziv uvukao u jezik u posljednja dva desetljeća. Jasno verbaliziranje ideja i osjećaja drugima je više od samih ideja i osjećaja. Komunikacija ne postoji bez primatelja i ono što je jasno jednom primatelju nije nužno jasno drugom. Ono što moramo mjeriti nije ono što osoba radi, nego kakav utjecaj ima na primatelja. Jasnoća je u svijesti primatelja ne u svijesti observatora ili u ponašanju komunikatora. U takvom mjerenju ćemo moći razlikovati ljude čiji je rezultat visok i nizak i proučavati razlike između grupa i odnosa onog što rade i onog što znaju.

Određenje koje navodi Perrenoud (2002, 13), odnosi se na stjecanje kompetencija kao „osposobljavanje pojedinaca za mobilizaciju, upotrebu i integraciju stečenog znanja u kompleksnim, različitim i nepredvidljivim situacijama“ te predlaže definiciju, kompetentnosti kao „, sposobnosti učinkovitog djelovanja u brojnim situacijama, a koje se temelji na stečenom znanju, iako ograničeno tim znanjem., Takvo poimanje je dovoljno široko te donekle i dovoljno primjereno za opisivanje zahtjeva koje pred učitelje postavlja suvremena škola koja zasigurno predstavlja kompleksne, različite i nepredvidljive situacije, a koja, isto tako, obuhvaća i nužnost neprestanog profesionalnog razvoja, jer znanja koja su stečena u procesu osposobljavanja, nikada nisu dovoljna. S problemom kompetencija učitelja bavila se, u prvoj godini svoga rada, i ekspertna skupina Europske komisije (ekspertna skupina A „Improving Education of Teachers and Trainers») kao jedna od devet ekspertnih skupina koje su bile formirane kako bi predložile smjernice za realizaciju jednog ili više konkretnih ciljeva na području sustava obrazovanja i osposobljavanja do 2010. godine, u okviru Lisabonske strategije članica EU (European Communities, 2002). Skupina je identificirala kompetencije koje bi trebali imati učitelji kako bi mogli na odgovarajući način odgovoriti na promijenjene zahtjeve s obzirom na ulogu učitelja u društvu znanja. U raspravi o kompetencijama polazišta su predstavljale spoznaje da novi društveni odnosi (kako na globalnoj, tako i na nacionalnoj, lokalnoj i obiteljskoj razini) postavljaju u novi položaj učitelje s kojim se mogu nositi samo uz posjedovanje novih znanja (nove zadaće ali i nove uloge) i novih kompetencija. Na temelju rezultata iz pojedinih država sastavljena je lista kompetencija koje bi trebali imati učitelji kako bi se mogli nositi sa zahtjevima društva znanja. Te su kompetencije (prema EC, 2002) podijeljene u pet skupina:

1. Osposobljenost za nove načine rada u razredu - upotreba odgovarajućih pristupa s obzirom na socijalnu, kulturnu i etničku različitost učenika, organiziranje optimalnog i motivirajućeg okruženja čiji je cilj olakšati i poticati proces učenja, timski rad (poučavanje) s učiteljima i stručnim suradnicima koji sudjeluju u odgojno-obrazovnom procesu s istim učenicima.
2. Osposobljenost za nove radne zadatke izvan razreda u školi i sa socijalnim partnerima - razvijanje školskog kurikulumu (u decentraliziranim sustavima), organizacija i evaluacija odgojno-obrazovnog rada, suradnja s roditeljima i drugim socijalnim partnerima.
3. Osposobljenost za razvijanje novih kompetencija i novog znanja kod učenika- razvijanje osposobljenosti učenika za cjeloživotno učenje u društvu znanja („učiti ih kako treba učiti“).

4. Razvijanje vlastite profesionalnosti - istraživački pristup i usmjerenost k rješavanju problema, odgovorno usmjeravanje vlastitog profesionalnog razvoja u procesu cjeloživotnog učenja.

5) Upotreba informacijsko-komunikacijske tehnologije (ICT) u formalnim situacijama učenja.

Kompetentnost određujemo kao razvojnu, a ne statičnu kategoriju, koju uvelike određuje i spremnost na cjeloživotno istraživanje i učenje. Ili, kako to Olson (1994) pojašnjava: učitelj bi trebao svoje profesionalne kompetencije razvijati istraživanjem, provjeravanjem, procjenjivanjem i stalnim dograđivanjem vlastite prakse. Vizija cjeloživotnog učenja i neprestanog profesionalnog razvoja zahtjeva učitelja koji će znati kritički razmišljati, koji je osposobljen za refleksiju i evaluaciju, koji zna potražiti ili osigurati preduvjete za razvoj svakog pojedinog učenika te koji zna poticati i podržavati učenike u procesu učenja. Za uspješno preuzimanje svih tih novih uloga, učitelj mora biti otvoren i spreman za promjene te motiviran za cjeloživotno učenje i neprestani profesionalni razvoj. O učitelju promišljamo kao inicijatoru promjena, pokretaču na učenje, koji se brine za svoj osobni i profesionalni razvoj i koji je dio organizacije koja se razvija i uči.

Učitelji su pokretači stvarnih promjena; kao što Fullan i Hargreaves govore (prema Dantow, 2002, 59): „Koliko god sjajni, sofisticirani ili jasno ponuđeni pravci promjena mogu biti, od njih ne može ništa biti ako ih učitelj ne želi prilagoditi i provesti u svom razredu i ako ih on ne želi prevesti u efektivnu razrednu praksu“. Što se prije na učitelje počne gledati kao na radnike znanja, profesionalce i predvodnike, to će se odgojno-obrazovne ustanove prije promijeniti (Stoll i Fink, 2000) sukladno zahtjevima i potrebama suvremenog društva. Slično raspravlja i Terhart (Prange, 2005, 50) „Postoji li uopće neko iskustvo koje dijele svi koji se bave unapređivanjem obrazovanja i školstva, tada je to uvid da realnost u školama, razredima i zbornicama presudno oblikuju učitelji koji tamo rade.“ Brojni autori (Fullan, 1993, 1999, Prosser, 1999, Bascia, Hargreaves, 2000, Kinsler, Gamble, 2001, Dantow i dr. 2002) osnovnim karakteristikama odgojno-obrazovnog procesa smatraju upravo njegovu nepredvidivost, kompleksnost i multidimenzionalnost, a ne pravocrtnost i predvidivost. I upozoravaju - kako učitelj, usmjeravajući se samo na predvidive i očekivane pojave u odgojno-obrazovnoj praksi, može postupno postajati potpuno neosjetljiv na pojavu neočekivanih, nepredvidivih, neplaniranih i ponekad nelogičnih situacija, kojima odgojno-obrazovna praksa obiluje (Fullan, 1993, 1999, Hopkins, 2001, Filippini, 2002). Stoga Rinaldi (2001) smatra „da se promjene (...) mogu jedino dogoditi ukoliko se u njima primarno

naglašava paradigma kojom individua može interpretirati i stvarati sadržaje, razvijati kompetencije i specifična razumijevanja koja utječu na njen osobni i profesionalni život. Nije cilj pojedinca samo naučiti kako učiti, nego da postane svjestan vrijednosti znanja kao nove kvalitete u njegovom životu i to tako da organizira i povećava mogućnosti za učenjem u kojima će uživati zajedno s drugima “ (Rinaldi, 2001, 28). Profesionalni razvoj je pravo svakog učitelja ponaosob i za sve koji rade u školi. To je također „pravo djece da imaju kompetentne učitelje“ (Rinaldi, 2006, 133). Reggio pristup je najuspješnije oživotvoren pristup u predškolskim ustanovama u kojem djeca nisu obespravljani objekti poučavanja od odraslih, nego jednako vrijedni, ravnopravni participanti u procesu zajedničkog učenja s drugom djecom i odraslima, o čemu svjedoče brojni autori, kao Hendrick (1997), Gandini (1998), Forman i dr. (1998), Rinaldi (1998, 2002, 2006), Malaguzzi (1998) i drugi. Pobornici Reggio koncepcije (Hendrick, 1997; Katz, 1998; Malaguzzi, 1998; Giudici i Rinaldi, 2001, i dr.) također drže da profesionalni razvoj učitelja treba biti cjeloživotni proces. U tom smislu oni se zalažu za kontinuirano traganje za što uspješnijim strategijama istraživanja i razumijevanja procesa učenja djece kao i svog vlastitog učenja.

Komunikacijske kompetencije neki autori promatraju *holistički* (Bratanić, M. 2002, Bakić-Tomić, 2003, Plenković, J., Bakić-Tomić, Lj. Foy, S. 1999, prema Bakić-Tomić 2003) ili kao *integralnu metodu* (Bašić/Hudina/Keller-Trbović/Žižak 1994 (prema Bakić-Tomić 2003), ili kao *novu paradigmu odgoja* (Bratanić 99., 02., Špoljar, K. 01., Spical, S. 05. prema Bakić-Tomić 2003) ili je proučavana kao *komunikološki profil* (Bakić-Tomić, Lj. 2003, Lewis, M., Valente, M., Horn, J. 2005 (prema Bakić-Tomić 2003) ili kao *komunikacijski stil edukatora* (Jones, T. S. & Brunner, C. C.1981, Fortunati, S. 2000, Bakić-Tomić, Lj. 2003 (prema Bakić-Tomić 2003)). Uglavnom se većina autora slaže da komunikacijske kompetencije učitelja čine znanje, ponašanje, vještine, motivacija i stavovi. Neki autori govore o intuitivnom učitelju, ali je takvih malo. Budući učitelji stječu kompetencije oponašanjem uzora, dok veći dio ostaje neosvijestene kompetencije koja najčešće nije niti zadovoljavajuća (Baranić, M. 2000, 2002, 2004, Bakić-Tomić, Lj. 2003).

Komunikacijske kompetencije mogu se definirati kao mogućnosti adaptacije poruke interakciji i kontekstu pri čemu feedback služi kao informacija o (ne)uspješnosti te adaptacije. Četiri su elementa komunikacijske kompetencije:

1. uvježbavanje komunikacijske kompetencije ovisi o dostupnosti repertoara relevantnih iskustava,

2. kritički izbor relevantnih iskustava od strane pojedinca,
3. realizacije pojedinih zadataka ili ciljeva uz pomoć novih iskustava obogaćujući tako svoj repertoar iskustava,
4. mogućnost objektivnog evaluiranja promjena.

Komunikacijske kompetencije pretpostavljaju jezičnu kompetenciju, a u suglasju su sa socijalnim kompetencijama. Posjedovanje komunikacijske kompetencije ima za posljedicu razvijenu sposobnost upravljanja promjenama. Propozicije po kojima učitelji djeluju (kompetencije) trebaju biti utemeljene na istraživačkim i empirijskim konceptima, a očituju se u pojmovima učinkovitosti i ispravnosti.

Holistički gledano, postoji uzajamna i međusobna povezanost između komunikacije i odnosa. Komunikacija se odvija kao interakcija putem znakova među osobama u odnosu. Međutim, nije svejedno u kakvom se ozračju komunikacija odvija i na kojem stupnju interakcijske povezanosti. „Nedostatak povjerenja i postojanje straha u bilo kojoj interakciji može imati iskrivljujući efekat na komunikaciju“ (Jacques, 1984, 51). Aksiomi P. Watzlawicka, između ostaloga, otkrivaju nam da se komunikacija odvija na nivou odnosa i na nivou sadržaja. Na odnosnom nivou uspješnost u komuniciranju se ostvaruje pod pretpostavkom da postoji povjerenje i suradnja. Na sadržajnom nivou za uspješnost je potrebno imati zalihu znakova i usklađenost u poznavanju njihovih denotativnih i konotativnih značenja.

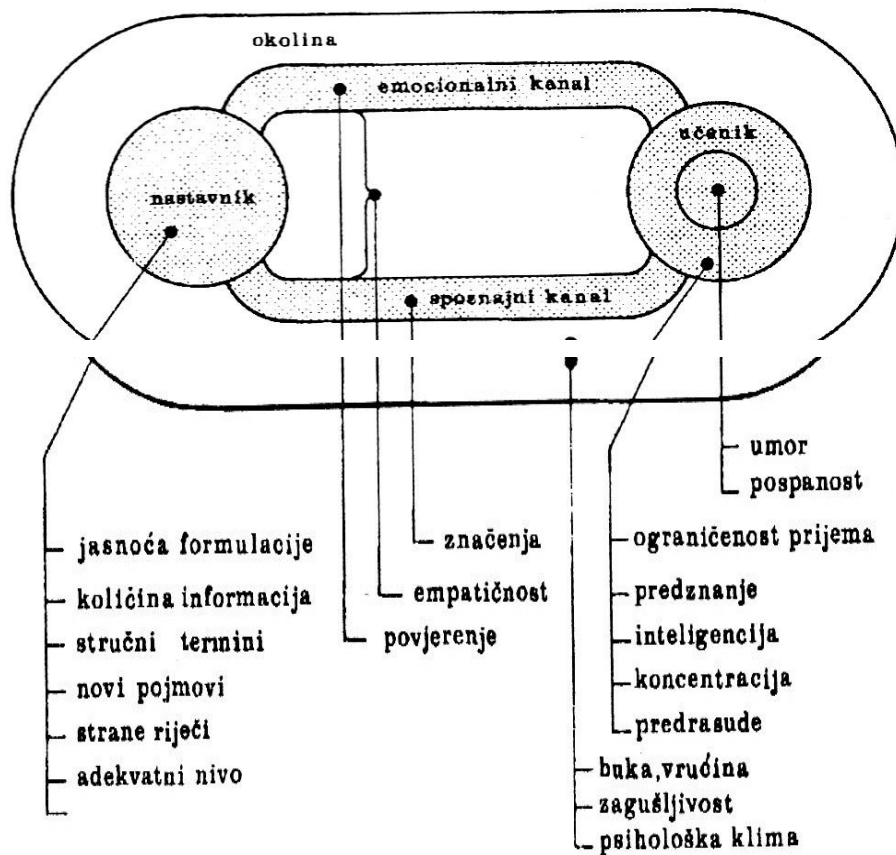
Ovladavanje međuljudskim odnosima za učitelja je poseban izazov, jer se suradnja uspostavlja među partnerima, čija je neravnopravnost veća, što je stupanj školovanja niži, premda se ni na najvišem stupnju školovanja ne uspostavlja potpuna ravnopravnost. Izazovno je pitanje za svakog edukatora: kako među neravnopravnim partnerima po dobi, znanju, iskustvu i sposobnostima uspostaviti nužnu i potrebnu suradnju? Odgovor na to pitanje traži od edukatora potrebne kompetencije. One kompetencije koje edukator treba razvijati kod svojih polaznika, u sadašnjosti i budućnosti, sam mora usvojiti i permanentno se usavršavati.

Postoji još jedna zamka u profesiji učitelja. Odnos između učitelja i učenika po svojoj je prirodi profesionalan, te se uspostavlja s ciljem poučavanja. Uspostavljen je stjecajem okolnosti, i ne traži, objektivno gledajući, postojanje osobne naklonosti. To je privilegija osobnog odnosa. Kao takav, trebao bi biti više racionalan, a manje emocionalan, više javan, a manje privatn. (R. N. Bush 1954 (prema Bakić-Tomić 2003)) u svojem je istraživanju analizirao odnos svakog pojedinog nastavnika sa svakim pojedinim učenikom i otkrio da su

primarni elementi uspješnosti odnosa nastavnika i učenika: osobna naklonost, međusobno poznavanje, interesi, stavovi i vrijednosti, inteligencija, socijalno porijeklo, metode rada (M. Bratanić, 1999, 37-38). Bush je zaključio: ukoliko je osobna naklonost narušena između nastavnika i pojedinog učenika, narušen je i njihov odnos, a time i mogućnost suradnje i ostvarivanja profesionalnih ciljeva i zadataka.

Izdvajanje naklonosti, kao dijela interpersonalne kompetencije nastavnika, nalazimo i u radovima Wong Yu Fai (1996). On ističe vrlo važnim *stvaranje ugodnog razrednog ozračja, emaniranje topline i naklonosti prema učenicima*. Učinkovita komunikacija i uspješna suradnja stvaraju veće mogućnosti za poboljšavanje odnosa. Sigurno je da će pri tom doći do izražaja komunikativna kompetencija učitelja.

3.1.1. Odgojno-obrazovna komunikacija



Slika 1. Odgojno-obrazovna komunikacija, Staničić (2000)

Karakteristike uspješnih učitelja:

- **fleksibilnost** (prilagodljivi razrednoj situaciji)
- **empatičnost** (uživljeni u učenikovo doživljavanje sebe i dr.)
- **personalizirani stil** (stil rada prilagođavaju svojoj osobnosti)
- **kreativnost** (skloni promjenama u radu i inovacijama)
- **komunikativnost** (vješti u razgovoru i postavljanju pitanja)
- **stručnost** (dobo poznaju svoj nastavni predmet)
- **savjesnost** (pripremaju se za nastavu i ispitne situacije)
- **odgovornost** (pomažu učenicima da budu uspješniji u učenju)
- **ležernost** (opušteni u radu)
- **smisao za humor** (izlaganje obogaćuju duhovitim opaskama)

Prema Čudina-Obradović i Težak (1995, 96), za stjecanje vještina komunikacije potrebna je životna ili umjetna socijalna situacija koja zahtijeva komunikaciju i omogućuje uvježbavanje socijalnih vještina, ali bez opasnosti od doživljaja neugode i postidečnosti, odbacivanja ili gubitka osjećaja vlastite vrijednosti. Čudina-Obradović i Težak također navode sljedeće najvažnije vještine komunikacije:

1. vještine uspostavljanja komunikacije:

- pružanje ruke, smiješak, naklon, uspostavljanje kontakta očima, predstavljanje
- uočavanje i komentiranje pozitivne značajke sugovornika
- uočavanje i komentiranje zajedničke ili suprotne značajke sugovornika
- empatija i uočavanje mogućih interesa sugovornika
- davanje komplimenata sugovorniku
- primanje komplimenata od sugovornika

2. održavanje komunikacije:

- slušanje sugovornika - davanje znakova pozornosti sugovorniku (kimanje glavom, smiješak) i aktivno slušanje (gledanje u sugovornika, uspostavljanje kontakta očima, povremeno primjereno reagiranje na ono što sugovornik govori).
- sudjelovanje u zajedničkim interesima
- postavljanje pitanja i komentiranja o području interesa sugovornika
- održavanje otvorene komunikacije postavljanjem pitanja „otvorenog tipa“, a ne pitanja na koja se može odgovoriti s „da“ ili „ne“
- otvoreno izražavanje i raščlamba vlastitih osjećaja

3. prekidanje komunikacije:

- prekidanje komunikacije na neuvredljiv način
- prekidanje komunikacije uz otvaranje mogućnosti za budući nastavak komunikacije

Vještine jasne komunikacije:

1. naizmjeničnost u komunikaciji (poštovanje pravila: kad jedan govori, ostali šute)

2. aktivno slušanje:

- obraćanje pozornosti na ono što se govori i isključivanje svih ostalih sadržaja
- pažljivo primanje svih verbalnih i neverbalnih poruka

- razlikovanje misaonog i emocionalnog sadržaja poruke
- zaključivanje o osjećajima govornika

3. parafraziranje:

- Pravilo parafraziranja nalaže da sudionik razgovora mora svojim riječima sažeti ili objasniti što mu je sugovornik rekao, a tek onda smije odgovoriti bilo kojem drugom sudioniku. Ako sugovornik nije razumio prethodnika, mora ponovno rezimirati, sve dok se govornik ne složi da je drugi sugovornik potpuno razumio njegovu izjavu.

4. empatičko slušanje:

- predstavlja kombiniranje aktivnog slušanja i parafraziranja. Postiže se uživljavanjem u sugovornikove emocije i namjere koje proizlaze iz onoga što je rekao.

5. održavanje otvorene komunikacije:

- izbjegavanje preuranjenog zaključka, savjeta ili kritike omogućuje plodotvorniju raspravu i bolja rješenja (Čudina – Obradović i Težak, 1995, 180.)

3.1.2. Učitelj – pokretač komunikacije u nastavi

Uspješnost i stručnost odgojno-obrazovnog procesa ovisi o kvaliteti i uspješnosti komunikacije između učitelja, odgojnih sadržaja i učenika. Komunikacija između učitelja i učenika bit će uspješna i kvalitetna u onolikoj mjeri koliko je učitelj svjestan njezine važnosti. Učitelj treba biti svjestan da komunikacija, bila ona verbalna ili neverbalna, stvara, razvija i održava čovjeka. Veliki dio čovjekovog (djetetovog) razvoja odvija se u školi. Nakon biološke maternice, u socijalnoj maternici (u obitelji i školi) se nastavlja razvoj njegova singenetskog programa (stečeno, naučeno ponašanje). Pri tome glavnu ulogu ima razgovor između njega i učitelja. Takav razgovor može biti riječima, ali i bez njih. Brajša (1994), smatra kako razgovor s učiteljem aktivira i razvija mozak učenika te se razvija i oblikuje učenikova ličnost. Učitelj treba znati slušati učenika te razgovor među njima treba biti dvosmjernan. Samo otvoreni, neposredni i iskreni razgovor ima odgojni utjecaj, a učenici razgovaraju iskreno ako se uz učitelja osjećaju slobodno i neugroženo. Učitelj će ostvariti slobodan i uspješan razgovor ukoliko dobro poznaje sebe, ukoliko je svjestan svog ponašanja te nema potrebe skrivati se, nego razgovorom se otkrivati. Važno je razgovarati o osjećajima, potrebama i željama učitelja i učenika. Osim znanja, učenici bi u školi trebali učiti misliti, osjećati, doživljavati, stjecati iskustva, maštati, očekivati i nadati se.

Kako učitelji ne bi zaboravili neke od bitnih odgojnih odrednica, odnosno kako bi ih se mogli prisjetiti, Brajša (1994, 251) navodi Komunkološki podsjetnik za učitelje:

1. Razgovor stvara, razvija i održava čovjeka.
2. Razgovor s učiteljem omogućuje „rađanje“ mozga, ličnosti i identiteta učenika.
3. Učitelj i učenik mogu različito misliti i govoriti, ali također i dalje se međusobno poštivati i voljeti.
4. Učitelj je razumljiv učeniku, ako je u svom govoru jednostavan, pregledan, kratak i interesantan.
5. O osjećajima, potrebama i željama učitelja i učenika također treba razgovarati.
6. Za uspješan razgovor između učitelja i učenika bitno je obostrano davanje, traženje i primanje dodatnih objašnjenja.
7. Važno je da povremeno učitelj i učenik razgovaraju i o svome razgovoru.
8. Napad i obrana nemaju odgojni utjecaj. Samo odgojni i suradnički razgovor je odgojan.
9. Poštenu učitelj poštuje, ne vrijeđa i ne ponižava učenika.
10. Učenici prihvaćaju učitelja i iskreno s njim razgovaraju, ako se uz njega osjećaju slobodni i neugroženi.
11. Samo otvoreni, neposredni i iskreni razgovor ima odgojni utjecaj, a ne neobavezujuće brbljanje, prikriveno kontroliranje i neprijateljsko ucjenjivanje.

Prema Raineru Winkelu didaktika je teorija školskog poučavanja i učenja, tj. sustavna, provjerljiva i korisna analiza i planiranje nastavnih procesa poučavanja i učenja. Didaktika je teorija (tj. sustavna analiza i planiranje) školskog poučavanja i učenja kao komunikacijskog procesa. Njezin je cilj kritički promišljati postojeću stvarnost i pretvarati je u zahtjevnije mogućnosti. Kritičko-komunikativna didaktika temelji se na kritičkoj znanosti o odgoju. Ova didaktika je kritička što znači da ne prihvaća nekritički postojeću stvarnost, već ih permanentno nastoji popraviti, prevesti ih u zadane vrijednosti. Osim toga ta se didaktika naziva i komunikativnom, što se odnosi na dvije razine značenja. Nastava je komunikacijski proces za koju vrijede kao i za svaki komunikacijski proces sljedećih 11 aksioma:

1. permanencija – ne možemo ne komunicirati
2. odnos – svaki komunicirani sadržaj uspostavlja određeni odnos
3. određenost – u svakoj komunikaciji sudionici određuju uloge u kojima u danom trenutku komuniciraju

4. ekonomičnost – partneri se ponašaju ekonomično s obzirom na rizike i troškove komunikacije
5. institucija – komunikacije teže ustaljivanju putem službene ili poluslužbene institucionalizacije
6. očekivanost – radi uspostavljanja društvenog identiteta u sve komunikacije ulaze očekivanja
7. pravila i uloge – komunikacije su ili više obilježene jednakošću partnera (simetrične) ili njihovom različitošću (komplementarne)
8. sadržaji i odnosi – svaka komunikacija želi nešto saopćiti na određen način i tek iz situacijskog konteksta proizlazi da li pravu «poruku» čini određen sadržaj ili određeni odnos među komunikatorima
9. kontrola – sve komunikacije sadrže (djelomice latentno) uvijek i upute, savjete, želje, mišljenja itd., pomoću kojih se sudionici međusobno osiguravaju
10. smetnja – sva ljudska komunikacija načelno je podložna smetnjama koje mogu ići sve do komunikacijski nenormalnog, bolesnog ponašanja
11. sredstvo ili vlastiti cilj – komunikacije imaju ili više instrumentalni ili više konzumni karakter, te su u krajnjoj liniji više sredstvo k nekom cilju (npr. informacija, pouka) ili su same sebi svrha (recimo kod zabavnog pripovijedanja).

Teoriji obrazovanja i teoriji poučavanja, koje iz svojeg predmeta isključuju poremećene, proturječne i skrivene nastavne procese, kritičko-komunikativna didaktika predbacuje udaljenost od školske svakodnevice.

Teoriji kurikuluma i kibernetičko-informacijskoj didaktičkoj teoriji ona predbacuje beskrupulozno zapostavljanje kritičko-emancipativnih momenata, te otvoreno zastupanje manipulacijskih tehnika.

Struktura nastave prema kritičko-komunikativnoj didaktici: njezine komponente ili aspekti s kojih se nastava proučava:

1. posredovanje - obuhvaća sve edukativne postupke suočavanja sa stvari

- a. činovi i stilovi posredovanja (prezentacija, odgovaranje, poticanje)
- b. mediji (sredstva za poučavanje i vježbanje)
- c. nastavne metode
- d. artikulacija nastave (stupnjevi ili komunikativni modeli)

- e. organizacija nastave (unutarnje i vanjske okolnosti)

2. sadržajna komponenta – ono što se obrađuje u nastavi.

Najprije u programima na tri razine: idealni programi, službeni programi i skriveni programi, zatim poznamo tri stupnja suočavanja sa stvari: uspostavljanje odnosa, shvaćanje i integracija.

3. komponenta odnosa – nastava se ne sastoji samo u poučavanju i učenju

nečega na određen način, već se ti procesi zbivaju u sasvim određenim odnosima i tvore te odnose. Ovdje razlikujemo:

- a. elemente socijalne interakcije (npr. zauzimanje osobnih stavova, davanje uputa, pružanje pomoći)
- b. smjerove (učenikom ili učiteljem usmjeravane interakcije)
- c. oblike – nevezani, jednostrano dirigitirani ili komunikativni
- d. komponente smetnji – najopširnije razrađeni aspekt koji nastavu analizira sa
- e. stajališta poremećaja, smetnji:
 - vrste poremećaja – disciplinske smetnje, provokacije, akustične i vizualne smetnje, smetnje izvana, odbijanje učenja/pasivnost, živčano uvjetovane smetnje
 - određivanje poremećaja – od strane učitelja, učenika ili sa stajališta edukacijskog procesa
 - smjerovi poremećaja – osobni smjerovi učenik – učenik – učitelj, objektivni ili normativni smjerovi
 - posljedice smetnji – zastoj, prekid, blokada, neraspoloženje, organske ili psihičkosocijalne povrede, povratno djelovanje
 - uzroci smetnji – u društvenom – školskom – nastavnom ili psiho-socijalnom
 - kontekstu

4. komponenta evaluacije – prema školskim i nastavnim rezultatima treba zauzeti skeptički stav uvijek onda ako:

- se ti rezultati shvaćaju samo instrumentalno, što znači da u krajnjoj liniji služe kvalifikaciji, selekciji i legitimaciji kakvu zahtijevaju izvanškolske snage i interesi
- ti rezultati zadovoljavaju učenike, učitelje i roditelje u njihovoj egoističnoj subjektivnosti s obzirom na potrebe konkurencije, karijere i stjecanje premoći.

Ta instrumentalno-subjektivistička evaluacija školi oduzima mogućnosti oblikovanja jedne budućnosti humanije od sadašnjosti. Autor se zalaže za evaluaciju u funkciji razvoja ličnosti učenika. Takva evaluacija uvijek će iznova kritički promišljati obrazovni i odgojni proces, to znači poticati će na metakomunikaciju.

Kritičko-komunikativna didaktika je prva i dosada jedina didaktička teorija koja problem analize i planiranja međusobno tako isprepliće da norme „izvana“ postaju suvišne te da umjesto toga planiranje izrasta iz analize, a ova opet omogućuje bolje planiranje. To je didaktika usmjerena na učenika. Pritom čitava razredna zajednica (učenici i učitelji) nastupaju kao ravnopravni sudionici u procesu nastavne komunikacije. Principijelna podložnost smetnjama, znakovita za svaku nastavu, ovdje je jedna od središnjih sastavnica analize i planiranja. Time se takva didaktika više približava svakodnevnoj stvarnosti nego savršeno umotani programski paketi koje su dobavljači pripremili za škole. Ona odlučno odbacuje instrumentalno-subjektivističku evaluaciju kako bi postizanje rezultata u učenju usmjerila prema poboljšanju ljudskih prilika. Oslanja se na kritičku teoriju škole i odgoja i shvaća poučavanje i učenje kao solidarne čine ljudske emancipacije, tj. kao oslobođenje od neznanja i pogrešnog znanja, od nehumanog načina života imajući kao cilj stalnu demokratizaciju i humanizaciju društvene prakse – također i u školi.

3.1.3. Društveno komunikacijski stilovi u odgojno-obrazovnoj komunikaciji

„Pazi što govoriš - djeca čuju. Pazi što radiš – djeca vide. I uče. Djeca možda neće poslušati – ali će čuti. Djeca će se u tebe ugledati i učiti što žele biti. Oprezno izgovaraj ‘Slušaj me’. Djeca će poslušati.“

Iz mjuzikla U šumi Stephena Sondheima Kvalitetan pedagoški proces temelji se na uvjerenju da skrb, odgoj i obrazovanje čine povezanu cjelinu, te da su dobrobit i uključenost svakog djeteta preduvjeti uspješnog učenja. Iako se učenje događa na različite načine i u različitim situacijama, krajnji cilj pedagoškog procesa jest postavljanje visokih ali dostižnih očekivanja za svako dijete, poticanje znatiželje, istraživanja, kritičkog mišljenja i suradnje, kako bi svako dijete razvilo preduvjete za cjeloživotno učenje. Strategije koje učitelji koriste trebaju odražavati demokratske vrijednosti, a u obzir trebaju uzeti sva razvojna područja. Različitim strategijama kod djece treba razvijati vještine koje im omogućuju da postanu odgovorni članovi društva, kao i osjećaj empatije i brige za druge, otvorenost i poštivanje različitosti. Također strategijama treba stvoriti prilike za formiranje, izražavanje i promjenu vlastitog mišljenja, za stvaranje izbora, donošenje odgovornih odluka, te za postizanje konsenzusa. Učiteljica je odgovorna za izbor strategija poučavanja koje svakom djetetu daju najbolju podršku za ostvarenje osobnih razvojnih i obrazovnih ciljeva, kao i ciljeva definiranih nacionalnim kurikulumom. Okruženje za učenje u velikoj mjeri utječe na kognitivni, socijalni, emocionalni i tjelesni razvoj djece. Kreirajući tjelesno i psihološki sigurno i poticajno okruženje u kojem djeci nudi različite razvojno-

primjerene materijale, zadatke i situacije, učitelj potiče učenje kroz samostalno i grupno istraživanje, igru, raznovrsne izvore informacija i interakcije s drugom djecom i odraslima. Učitelj treba osigurati da se svako dijete osjeća dobrodošlim, a time im daje poruku da je svaka osoba cijenjena, te da su svako dijete i njegova obitelj bitan dio razredne zajednice. Učitelj također osigurava da svako dijete može koristiti zajednički prostor i resurse i potiče učenike da sudjeluju u njihovom održavanju. Osiguravajući učenicima sigurno okruženje i mijenjajući ga u skladu sa specifičnim potrebama učenja, učitelj ohrabruje učenike na sudjelovanje i suradnju u različitim aktivnostima i na preuzimanje izazova i rizika u učenju.

Grupe su važne jer imaju značajan utjecaj i na učinak grupe u cjelini i na učinak svakog člana grupe. Pri tome je važna veličina grupe, kohezivnost, te uloga i status svakog člana grupe. Grupe se formiraju prema faktoru prostorne blizine, kada počnu djelovati mehanizmi simpatije i antipatije. Unutar grupe se javlja snažni utjecaj i imitacije, identifikacije i grupnog pritiska, te svaka grupa formira svoje norme ponašanja, grupa također utječe na motivaciju. Biti član grupe pojačava potrebe koje se izražavaju kao biti prihvaćen od strane drugih, želju da se utječe na druge i potrebu da se bude kompetentan. Struktura grupe (status pojedinca u grupi, odnos unutar grupe, te stupanj kohezivnosti ili integriranost grupe) sastoji se od registriranja pozitivnih i negativnih biranja koje vrši svaki član grupe (zvijezda, izolirani, odbačeni). Pojedinci s različitim statusom se različito ponašaju. Popularni manje prilaze drugima, ali pozitivno reaguju na prilaznje drugih. Odbačeni se ponašaju neadekvatno, ometaju druge, ne slijede pravila igre i ponašaju se agresivno. Zanemareni se ponašaju slično, ali bez agresije, dok su kontraverzni oni koji mnogo kontaktiraju s drugima, ali su i agresivni i neprijateljski prema nekim. Učitelj ima moć kao stručnjak, legitimnu moć, moć nagrađivanja, moć prisile, učitelj je osoba koja se sviđa ili ne učenicima.

Stilovi kojima učitelj upravlja razredom: (Brajša, 1994, Pedagoška komunikologija)

AUTOKRATSKI

vladar
oštar glas
naredba
moć
pritisak
nametanje zadataka
stalno kritiziranje

DEMOKRATSKI

vođa
prijateljski glas
savjet i molba
utjecaj
sugestija
traženje suradnje
često ohrabrenje

često kažnjava
samo učiteljeva odgovornost

često pomaže
podijeljena odgovornost

Razlikujemo tri tipa učitelja: prvi tip učitelja je autoritarni učitelj, on ima kruti način upravljanja razredom i kruti odnos prema učenicima, a posljedica takvog odnosa je da su učenici neprijateljski raspoložena jer ih se ograničava i sputava. Permisivan učitelj nepostavlja nikakve granice učenicima, velika sloboda koja na početku izgleda primamljivo, na kraju dovodi do dezorganiziranosti, a može se shvatiti i kao nezainteresiranost. Posljedice takvog rukovođenja razredom je nezrelost i neodgovornost, nezadovoljstvo i manjak samokontrole. Demokratki učitelj ima topao odnos, često razgovora, ima razumljive, ali čvrste granice ponašanja. Takav učitelj dobiva prijateljski raspoložene učenike, kooperativne i samopouzdan.

Temelj kvalitetnog vođenja razreda leži u stvaranju pozitivnogozračja u razredu. Da bi to postigao učitelj treba:

- poticati učenike da razvijaju važne interpersonalne vještine, te poticati razvoj zajedništva grupe
- utvrditi norme koje podržavaju individualni rad, ali i potiču interpersonalne odnose i zajedničke ciljeve
- paziti da su u rad uključeni svi i da se međusobno uvažavaju, postići kohezivnost
- naučiti ih da istovremeno uvijek samo jedna osoba govori, da svatko ima pravo na svoje mišljenje
- koristiti različite metode poučavanja (grupno, individualno, učenje kroz igru, demonstriranje, diskusije, parlanice na teme učenja, škole u prirodi, gledanje filmova, slušanje glazbe, izrada zajedničkih izvještaja, itd.
- uključiti učenike u proces ocjenjivanja

Upravljanje razredom jednako uključuje toplinu i brigu za učenike kao i kontrolu razredne situacije. Svojim ponašanjem učitelj će poticati određena ponašanja, a obeshrabrivati neka druga. Čak i raspored klupa može naglašavati što se želi od učenika. Klasičan raspored klupa češće naglašava orijentaciju prema znanju i poštivanju pravila, a spojene klupe gdje učenici sjede u krugu naglašavaju pozitivne odnose i suradnju. Uspješan učitelj će utvrditi samo neophodna pravila. Ona služe zato da naglase usmjerenost na zadatak i minimalna ometanja i prevencija ometanja drugih, ili bavljenja drugim aktivnostima, k promoviranju prihvatljivih

interpersonalnih odnosa. Pravila moraju biti jasna i u skladu s onim što želimo postići. Ako želimo postići to da učenici surađuju, zajednički rješavaju probleme, ne možemo očekivati potpunu tišinu u razredu. Također, ne smiju se postavljati pravila koja se ne mogu izvršiti. Međutim, u razredima se redovito javljaju nepoželjna ponašanja poput agresivnosti (fizička ili verbalna), nepoštenje (prepisivanje, krađe, varanja) prkos prema autoritetu (odbijanje slijeđenja uputa), remećenja reda (pričanje, dobacivanje papirića i slično) ili nesudjelovanje u radu (sanjarenje, bavljenje drugim aktivnostima). Tada govorimo o disciplini, odnosno nedisciplini. Većina osnovnih škola se više bavi prekršajima i lošim vladanjima, a manje ili nimalo kako da se učenici nauče boljem ponašanju. Pokušaji potkrepljivanja učenikova primjerenog ponašanja i vanjske kontrole njegova lošeg ponašanja dugoročno ne uspijevaju. Samodisciplina čovjeku omogućava korištenje vlastitih mogućnosti za postizanje nekog cilja i vrijednosti kojima teži. Cilj svake intervencije trebao bi biti pomoć učeniku u razvoju samodiscipline. Učitelj treba pomoći učeniku ispraviti pogreške, a da pri tom ne stavlja težište na krivnju i pogreške, već mu daje do znanja kako ih popraviti (priznati problem, jasno ga definirati, razgovarati o mogućim rješenjima, utvrditi detalje i plan rješavanja problema.)

3.1.4. Samopercepcija komunikacijskih kompetencija učitelja

Komunikacijska klima je opća atmosfera u kojoj se odvija komunikacija tijekom obrazovnog procesa, a može varirati s obzirom na doživljeni osjećaj i manifestiranu slobodu izražavanja, otvorenost i iskrenost, srdačnost i prihvaćanje drugih, međusobne odnose, razinu kooperativnosti, itd.

Za djelotvornu komunikaciju u nastavi treba voditi računa da u sadržajima i metodama bude prikladno zastupljena informacijsko-kognitivna i emocionalno-socijalna komponenta. Poruke trebaju biti prilagođene informacijskim potrebama i spoznajnim sposobnostima učenika, a potrebno je voditi računa i da je socijalni aspekt nastave (druženje, rad u grupi) kao i doživljavanje učenika (samopoštovanje, osjećaj osobne vrijednosti) bitan činitelj njihove motivacije. Za primanje i interpretiranje poruka važna je verbalna i neverbalna komponenta jer je učenicima lakše i zanimljivije primati cjelovite poruke (videozapis je zanimljiviji i bogatiji način prenošenja podataka o nečijem govoru nego pisani tekst ili transkript istog govora). Sve što učitelj (ne) čini tijekom interakcije s učenicima, omogućuje im da oni nešto saznaju o njemu, a mnoge poruke učenici tumače i kao odnos učitelja prema njima. Kad je komunikacija češća i bogatija, učenici će to doživjeti kao pažnju i interes za njih, a kad je

rijetka/sporadična ili izostaje oni će učitelja opažati kao nezainteresiranog i osjećat će se zapostavljeno.

Kvaliteta odnosa između učitelja i učenika, tj. intencionalnost, procesi komunikacije i interakcije, od velike je važnosti za uspjeh procesa učenja.

„Sva su djeca rođeni geniji, a mi potrošimo prvih šest godina njihova života kako bismo uništili tu genijalnost.“ (G. Dryden, J. Vos, 2001)

Osim *emocionalno pismenih* učitelja, postoje i emocionalno nepismeni učitelji koji „tupo“ reagiraju na reakcije učenika, posebice nadarenih učenika, stvarajući od posebnosti „slučajeve“ s negativnim predznakom. Da je nužna promjena uloge škole u životu učenika pokazuju i rezultati istraživanja M. Mušanovića, S. Vrcelj i J. Zloković (2003) o sadržajima školske komunikacije. Brojne sadržaje komunikacije u razrednom diskurzu možemo svrstati u kategoriju „emocionalno zlostavljanje učenika“ ili pak u ostale kategorije „pedagoški neprimjerenih ponašanja“ učitelja, zbog kojih djeca školu doživljavaju kao neugodu, pa stoga i različito reagiraju na probleme na koje nailaze. Ugodu u školi čine pozitivni emocionalni odnosi između učenika i učitelja, te verbalni i neverbalni poticaji. Naša današnja škola je previše fokusirana na izgradnju modernih škola, dvorana, podjelu besplatnih udžbenika, a premalo vodi računa o kvalitetnom obrazovanju učitelja. Statistički podatci kazuju da je svake godine sve više nasilja u školama, dakle različite radionice rađene s ciljem njegovog opadanja i sprečavanja, nisu dale rezultate. Na gotovo svim školama postavljene su ploče s natpisima da je to mjesto nulte tolerancije na nasilje, no, stvarnost je nažalost, sasvim drugačija. Jedna od osnovnih pretpostavki stvaranja sigurne i poticajne škole uz razvoj komunikacijskih kompetencija učitelja je i emocionalna kompetencija učitelja. Emocionalna kompetencija učitelja je tek s „otkrićem“ emocionalne inteligencije, spoznajama o razvoju te inteligencije u školi, spoznajama o uskoj povezanosti kognitivnog i emocionalnog razvoja učenika, ulazi u sklop koji nazivamo profesionalne kompetencije učitelja. Pod emocionalnom kompetencijom učitelja podrazumijevamo profesionalnu djelotvornost učitelja u socijalnim transakcijama odgojno-obrazovnog procesa koje izazivaju emocije (P. Salovey, D. Sluyter 1999). Pod profesionalnom emocionalnom djelotvornošću učitelja podrazumijevamo vještine i sposobnost upravljanja koje izazivaju emocije kojima raspolaže učitelj u postizanju odgojno-obrazovnog cilja. Treba naglasiti da emocionalno nepismena osoba ne može biti uspješan učitelj. U sklopu vještina i sposobnosti koje čine emocionalnu kompetenciju ubrajamo:

1. Osvještenost vlastitih emocionalnih stanja, uključujući i mogućnost da se iskuse višestruke emocije, a na zrelijim razinama, svijest o tome da se zbog nesvjesne dinamike ili selektivne nepažnje ne mora biti svjestan.
2. Sposobnost suočavanja tuđih emocija i to na temelju situacijskih ili izražajnih signala koji posjeduju stanoviti stupanj kulturološkog konsenzusa glede njihovog emocionalnog značenja.
3. Sposobnost uporabe vokabulara emocija i izraza dostupnog u nečijoj (sub)kulturi, a na zrelijim razinama sposobnost usvajanja kulturalnih scenarija koji povezuju emociju s društvenim ulogama.

3.1.5. Neverbalna neposrednost učitelja u razredu

Neverbalna komunikacija najšire bi se mogla definirati kao komunikacija bez upotrebe riječi. Ona obuhvaća očigledne oblike ponašanja, kao što su: izraz lica, usmjerenost pogleda, pokreti ruku i drugih dijelova tijela, ali i one manje upadljive poruke – odjeću, položaj tijela i fizičku blizinu/udaljenost od sugovornika. U učionici, neverbalna komunikacija izuzetno je značajna jer učitelj i učenici neprestalno komuniciraju.

Osim putem govora, komunikacija u učionici ostvaruje se i *govorom tijela*, i to je neophodno konstatirati iz nekoliko razloga. Prije svega, u nekim situacijama fizički je nemoguće da se učitelj svakom učeniku ponaosob verbalno obrati. U drugim situacijama može namjerno (svijesno) odabrati komunicirati neverbalno. Na primjer, kada učitelj želi utišati nemirnog učenika, blago kažiprstom dodirne usta (gesta koja simbolički označava šutnju), pri tom ne prekidajući vlastito izlaganje. Međutim, uloga neverbalne komunikacije u učionici mnogo je šira od spomenute; njome se prenose sve one poruke koje osoba želi zadržati za sebe ili kojih nije svijesna, kao što su osjećaji, naklonost, ambicije. Čak i kada se nijedna riječ ne izgovori, mnogo se toga kaže.

Istraživanje je pokazalo da učitelji u osnovnoj školi 78% vremena posvećuju verbalnom komuniciranju, dok učenici 84% vremena govorno ne sudjeluju. Slično je i s neverbalnom komunikacijom. Učiteljev zadatak je točna procjena zbivanja u razredu. Radi li razred uspješno, on to može provjeriti ocjenom njihovih pismenih radova, ali ne dobiva neposrednu povratnu obavijest kojom bi ispravio pogreške i pomogao učenicima u nerazumijevanju sadržaja. Učitelj sam diktira ritam sata i cilj mu je da se nastava odvija po prije utvrđenom planu. Da bi cijeli razred mogao glatko prelaziti iz jedne nastavne cjeline u drugu, učitelj se služi markerima. To mogu biti uobičajene fraza poput „Molim sad potpunu pažnju!“ ili

znakovi pljeskanjem ruku te drugi uobičajeni znakovi. Uvjerljivi učitelji, kao uostalom i drugi govornici, pomažu svom slušateljstvu signalirajući gestama i izražajima lica.

Učenici su posebno osjetljivi na učiteljeve neverbalne znakove i lako ih se prisjećaju i opisuju. Važno je za učitelja, ako želi biti uspješan, da prepozna zainteresiranost i da se spremno suprotstavi neprimjerenom držanju. Prepoznavanjem zainteresiranosti ili nezainteresiranosti učitelj dobiva kvalitetan povratni podatak o kvaliteti vlastitih nastavnih metoda.

Geste su pokreti koji prate usporedno verbalni izraz i upotpunjavaju ga. Razlikujemo *ikoničke* i *metaforičke* kretnje. U razredu se često rabe *ikoničke* geste koje se odnose na fizičke predmete ili pokrete (npr. učitelj objašnjava pojam *protjecanje rijeke*). *Metaforičnim gestama* objašnjavaju se fizički apstraktni pojmovi (npr. objašnjavanje nekog matematičkog pojma). Učitelj „pokazuje“ ideju razredu. U daljnjem tekstu navodim neke od gesti koje učitelji najčešće koriste u razredu.

Učitelj/ica koji drži ruke u džepovima djeluje mirnije nego ako stoji s rukama na bokovima. Tada ju učenici smatraju neraspoloženom i s neprijateljskim pristupom čak i ako ima osmjeh na licu. Nesiguran učitelj svoju nesigurnost odaje nervoznim i uznemirenim pokretima kao da želi pobjeći, dodirivanjem odjeće, uređivanjem kose itd., dok samopouzdana učitelji/ce imaju smirene pokrete i djeluju opušteno. Ako je uznemiren, učitelj pokazuje obrambene kretnje. Jedna od njih je sakrivanje iza knjige kad nešto čita djeci, zatim držanje ruku uz tijelo (pokušaj povratka sigurnosti djetinjstva), ili ruke prekrižene preko tijela tako da jedna obuhvaća drugu.

Obrambeni stav pokazuje i s ispruženom rukom s dlanom okrenutim prema razredu ili s dlanom prema podu (ruka je isto ispružena). To su pokreti najčešće za umirivanje djece. Pokazivanje dlanom i pokazivanje prstom istovjetne su kretnje; razlikuju se s obzirom na sredstvo (papir ili ploča). Pokazivanjem dlanom učitelj se djelomično okreće prema ploči da ju vidi, ali nema komunikacijsko značenje odvajanja od učenika kad čita iz knjige.

Normalno prekrižene ruke u dubini lakta popraćene uspravnim držanjem i izravnim pogledom pokazuju sigurnost i stvaraju opušten izgled za razliku od prethodno navedene kretnje. Neiskusniji učitelji na čitavom satu pokazuju obrambene znakove i popravljaju odjeću dok iskusni koriste pokrete koji nadziru razred. Oni u sukobu ostaju sabrani, ne viču,

koriste jasne pokrete, živu intonaciju a ni smiješak im ne izostaje s lica. Nastoje izbjeći svaki daljnji nesporazum i pozitivno djeluju na razred. Okretanje učenikove glave rukom neomiljena je mjera i sadrži mogućnost sukoba.

Učitelj koji se naslanja na ploču ili gleda u knjigu na stolu izbjegava suočavanje s razredom i djeluje negativno na razred jer djeca očekuju nadzor nad razredom a učitelji koji to svojim ponašanjem ne mogu, učenicima su odbojni i dosadni. Nesigurni se učitelji ne smiješe djeci osim kad su prijateljski raspoloženi. Istraživanja su pokazala da izražaj lica ima najveći utjecaj kod djece. Smiješak se rabi kao znak ublažavanja prijetnje, posebno kod mlađe djece. (Neill,1994)

Pokret dlanom prema gore djeluje vedro i prijateljski, a pokret dlanom postrance, pokušaj približavanja publici kao i naginjanje tijelom prema naprijed. Ovi pokreti poboljšavaju svaku komunikaciju. Jedan od najistaknutijih pokazatelja učiteljeva statusa u razredu vezan je uz njegovu ovlast da procjenjuje i hvali rad i ponašanje djece.

Učitelji se više smiješe, odobravaju kimanjem glave, nagnju se prema i gledaju darovite šestogodišnjake i osmogodišnjake, a mršte se, odmahuju glavom i odvrćaju pogled od djece skromnijih intelektualnih sposobnosti (Neill, 1994).

Dodir predstavlja krajnji stupanj smanjenja međusobne razdaljine i zato ima ulogu jačanja svake interakcije. U školi se, uglavnom u nižim razredima, dodirom mogu neke poruke izravnije izraziti, primjerice, jednostavnim pomicanje ili vođenjem pokreta učenika. Dodir povećava djelotvornost i pohvale i kritike.

Ohrabrujući dodir (učitelj čvrsto polaže ruke na ramena učenika), sam ili u kombinaciji s verbalnim ohrabrenjem, mnogo je djelotvorniji za veću pozornost i bolje rezultate u rješavanju problema nego samo verbalno ohrabrenje. Sami verbalni ukor ne postiže ni približno takav rezultat kao kad učitelj čvrsto obujmi učeniku ramena, uspostavi kontakt očima i tada izreče opomenu. U skladu s time primijećeno je da i ukori izrečeni s male razdaljine imaju veću djelotvornost nego oni izrečeni s veće. Dodirom učeniku pokazujemo da cijenimo njegov uspješan rad i ovom gestom uspostavljamo topao odnos.

Nastavne sposobnosti usvajaju se međusobnim djelovanjem postojeće sposobnosti, moći zapažanja i iskustvom stečenim u nastavi, a ne s urođenim darom za poučavanje i nadziranje djece.

Neverbalna komunikacija je važno, ali i snažno ponašanje, koje ima višestruku ulogu, od procesa socijalizacije, pa sve do procesa učenja. Kako će se učitelj neverbalno ponašati u učionici određuje učenikovu percepciju o samom učitelju, percepciju same nastave, pa i razinu učenja gradiva kojeg predaje. Zaključno, edukacijske ustanove, trebale bi posvetiti veću pažnju neverbalnoj komunikaciji baš zbog njenog višestrukog utjecaja.

Neverbalna komunikacija stalni je podtekst svega što činimo. Ne možemo prestati pokazivati izraze lica ili držanje, ili prikrivati ton kojim nešto govorimo. Važno je usvojiti neizgovorena pravila društvenog sklada, kako bi omogućiti svima koji sudjeluju u društvenoj interakciji da se osjećaju ugodno jer nelagoda potiče tjeskobu. Osobe kojima nedostaju ove vještine nesposobne su, ne samo kada je riječ o uljudnom razgovoru i gestama, nego i u suočavanju s emocijama onih s kojima se susreću. Vještine neverbalne komunikacije stvar su međuljudske uglađenosti i nužni sastojci društvenog uspjeha. Osobe koje ostavljaju sjajan dojam u društvu vješte su u praćenju vlastitih izraza emocija i sposobne su empatizirati s drugima. Kažemo da su socijalno vješte.

Za djelotvornu komunikaciju u nastavi treba voditi računa da u sadržajima i metodama bude prikladno zastupljena informacijsko-kognitivna i emocionalno-socijalna komponenta. Poruke trebaju biti prilagođene informacijskim potrebama i spoznajnim sposobnostima polaznika. Za primanje i interpretaciju poruka važna je verbalna i neverbalna komponenta jer je polaznicima lakše i zanimljivije primati cjelovite poruke (npr. videozapis je obično zanimljiviji i bogatiji način prenošenja podataka o nečijem govoru nego pisani tekst).

Kad je komunikacija češća i bogatija, polaznici će to doživljavati kao pažnju i interes za njih, a kad je rijetka ili izostaje oni će predavača opažati nezainteresiranim i osjećat će se zapostavljeni. Poželjno je da komunikacija bude što više dvosmjerna, te da se upućuju, traže i primaju povratne informacije. Treba izbjegavati i prevladavati moguće negativne utjecaje buke ili šuma u komunikacijskom procesu. Poželjna je demokratska komunikacija te komunikacijska klima koja djeluje poticajno i motivirajuće.

Što više vježbamo obraćati pažnju na detalje svoje komunikacije s drugima, sve više ćemo primjećivati koliko propuštamo. Toliko je sitnih poruka koje se prenose neverbalnom komunikacijom, izborom određenih riječi, jer se druga osoba ne usuđuje izraziti ih direktno ili ih niti sama nije svjesna, a koje bi itekako poboljšale međusobni odnos kad bi bile primijećene i razjašnjene.

Kroz neverbalni govor se prenose najvažnije poruke, i svjesne i nesvjesne. Svaku gestu i promjenu mimike potrebno je usporediti sa svim ostalim elementima neverbalnog, kao i verbalnog govora, a ne tumačiti ih odvojeno. Tumačenje neverbalne komunikacije druge osobe radije prepustimo svojim osjećajima i ukupnom dojmu, a ne svjesnoj i racionalnoj analizi. Svaka komunikacija s drugom osobom, sve što joj kažemo i način na koji to kažemo, utječu na njezin odnos prema nama i daljnju komunikaciju.

Mnoge su situacije u kojima ne pratimo dovoljno što je rečeno ili se ne snađemo odgovoriti pravu stvar u pravom trenutku. Svatko ima iskustva različitih riješenih i nerazriješenih nesporazuma, ili mišljenja drugih ljudi koje saznaje naknadno i posredno. Ponekad bi nesporazumi mogli biti izbjegnuti da se prepoznao problem, ili pravilno protumačile riječi druge osobe, ili našle prave riječi kojima bismo objasnili svoj stav, ali, kao i kod mnogih drugih istinski važnih aspekata života, rijetko si priuštimo uzeti vremena za to. Ako svjesno pokušavamo kontrolirati svoj neverbalni govor da bi poslali poruku koju ne osjećamo istinski, to je u pravilu neuspješno, osim kod iznimno vještih glumaca. Priroda neverbalnog govora je iskreno izražavanje, te ako i uspijemo kontrolirati neke dijelove tijela, drugi će poslati pravu poruku. Ono na čemu trebamo raditi, više radi samih sebe nego radi rezultata, jest da kod sebe razvijemo iskrene osjećaje koje želimo prenijeti neverbalnim govorom.

Učitelj, ulaskom u razred, uspostavlja interakciju s učenicima najprije neverbalnim znakovima kao što su osmijeh, pogled, pokretima ruku, kretanjama, načinom odijevanja i sl. Nije svejedno dešifriraju li učenici u neverbalnim znakovima učitelja smiranost, naklonost, zainteresiranost, entuzijizam, želju da pomogne učenicima, radost, razdraganu nestrpljivost da ih nauči nečem novom ili im neverbalni znaci govore sasvim nešto drugo.

Učitelj uspostavlja interakciju s učenicima mislima i osjećajima, željama i očekivanjima svjesno i nesvjesno. Odsjaj radosti u očima učenika, ruke koje se šire prema učenicima, blaga nagnutost prema naprijed, lice i tijelo opušteno, pozitivne vibracije iz kojih se prepoznaje naklonost, potaknut će radosno raspoloženje i stvorit ozračje vedrine i povjerenja. U takvom

ozračju riječi učitelja zasigurno će imati jače djelovanje i plijeniti pozornost učenika. (Neill, 1994, 143)

Boja glasa

Boja glasa otkriva toplinu ili hladnoću ljudskog srca, osjetljivost ili neosjetljivost, naklonost ili nenaklonost onoga koji govori prema onome kome se obraća, ali, također, i zagrižanost ili ravnodušnost prema onome o čemu govori. Za učenike boja glasa učitelja od izuzetne je važnosti.

Izraz lica

Prema općoj impresiji na prvi pogled nečije nam lice može biti ugodno ili neugodno, drago ili mrsko, lijepo ili ružno i sl. Lice otkriva naše emocije i osjećaje, naš unutarnji duhovni život. Na licu najviše govore usne, oči, mišići. Nije svejedno jesu li znakovi usna, očiju i mišića lica usklađeni ili ne.

Pogled, kontakt očima

Kontakt očima važan je neverbalni znak kojim pokazujemo naše raspoloženje, našu naklonost i naš stav prema drugima. Daje nam vrlo značajne informacije.

Ukoliko nekoga ne gledamo u oči za vrijeme razgovora, nego gledamo pored njega, iznad ili kroz njega, osjećat će se prilično neugodno. Ali osjećaj neugode bit će nazočan i ukoliko sugovornika stalno gledamo u oči.

Geste rukama

Getikuliranje rukama, jednim je dijelom, vezano i uz tip komuniciranja. Osobe, koje pripadaju kinestetičkom tipu komuniciranja, gestikuliraju više nego one koje pripadaju vizualnom ili akustičnom tipu. Geste najčešće prate verbalnu komunikaciju, a ponekad mogu biti zamjena za riječ. (Rijavec, 1994, 147)

Kroz čitavu povijest raširene su ruke bile znak istine, iskrenosti, odanosti i poslušnosti. Kada su ljudi otvoreni i poštjeni, onda obično jedan ili oba dlana okrenu prema sugovorniku. Skriveni dlanovi, u džepu, iza leđa i sl., mogu ukazivati na neiskrenost i laž. Dlanovi okrenuti prema dolje ukazuju na autoritarnost i poziciju moći, za razliku od otvorenih dlanova. „Pokreti-geste rezultat su središnje mentalne obrade kao i govor. Pokret i govor se usporedo obrađuju. Kretnje prenose dio obavijesti koja se ne ponavlja govorom One mogu ukazivati na dosegnuti cilj ili pak pokazati kako bi slušateljstvo trebalo reagirati.“ (Neill, 1994, 91)

Položaj tijela

Tijelo blago nagnuto prema naprijed otkriva naklonost i toplinu, za razliku od blagog otklona tijela prema natrag koji otkriva hladnoću i nenaklonost onoga koji govori prema onome kome govori.

Kretanje po razredu, prostorna udaljenost

Kretanjem po razredu i prostornom udaljenošću od učenika učitelj otkriva svoj stav prema učenicima, svoje osjećaje, trenutačno raspoloženje. Približavanjem učenicima učitelj potiče interakcije. Približavanje je znak učiteljeve naklonosti, želje za ohrabrenjem učenika, za pomaganjem i sl. Udaljavanjem od učenika učitelj iskazuje nenaklonost, nezainteresiranost, hladnoću u odnosu s njima i sl. (Neill, 1994, 150)

Dodir, „ruka ohrabrenja“

U određenim trenucima nastavne situacije, kada neverbalni znakovi učenika upozoravaju učitelja na obeshrabrenost, nelagodu, strah, rastresenost i sl. i tada je potrebna njegova direktna pomoć. Poznata je „ruka ohrabrenja“ naročito u trenucima kada učitelj osjeti da su snage učenika posustale.

Nije svejedno kako druga osoba razumije naše poruke i kako doživljava naše cjelokupno ponašanje i nas kao osobu. Povratna je informacija u procesu komuniciranja, posebno u nastavi, ona karika koja bitno određuje uspješnost učenika, ali svakako ukazuje i učitelju na njegovu uspješnost. Učitelj je uspješan toliko koliko su uspješni njegovi učenici. Komuniciranje je uvijek dvosmjernan proces. Praćenje neverbalnih znakova učenika dok učitelj predaje na izvjestan način osigurava dvosmjernost tog procesa.

Povratnu informaciju, iz neverbalnih znakova učenika, možemo dobiti prateći izraz lica, naročito oči i usta, titraje mišića na licu, položaj tijela, stopala. Zainteresirani izraz lica, tijelo i glava u pozi slušanja, gledanje u oči učitelja, aktivno praćenje njegova izlaganja, bit će neverbalni znak da učenik razumije ono što učitelj govori, verbalno i neverbalno. (Neill, 1994, 89)

Uz razumijevanje vezuje se i zadovoljstvo pa će zadovoljan izraz lica i iskra u očima učenika biti pouzdan znak učitelju da ga učenik pažljivo prati i razumije. Međutim, i onda kada smo

gotovo sigurni da neverbalni znaci ukazuju na razumijevanje, neće biti na odmet i verbalna povratna informacija. Povratna informacija, općenito gledajući, daje uvid jesu li osobe, koje međusobno komuniciraju, pridale isto značenje porukama, riječima, znakovima, odnosno, jesu li se na sadržajnome planu sporazumjele. Povratna informacija daje uvid i u način kako su uspostavili odnos.

Učitelj, tražeći od učenika povratnu informaciju, dobiva uvid u kojoj su ga mjeri učenici uspješno shvatili, kako su interpretirali njegove poruke, što su pritom doživjeli, kako su ga prihvatili. Komunikacija je uspješna, sa sadržajnog aspekta, kada osoba koja prima poruku na isti način tumači znakove kao osoba koja je poruku uputila.

Uloge osobe koja šalje poruku i osobe koja poruku prima u nastavi se neprekidno izmjenjuju. To je u skladu sa zahtjevom suvremene teorije koja učenje poima kao dvosmjerni proces komunikacije, pri čemu je povratna informacija integralni dio tog procesa. Za uspješnu nastavu važno je da nastavnik dobije povratnu informaciju od učenika, ali isto tako, i ništa manje, važno je da učenik dobije povratnu informaciju od učitelja i to kako u obliku brojčane ocjene, tako i u obliku opisnog ocjenjivanja. (Neill, 1994, 90)

Ako razgovor u školi promatramo kao komunikacijski proces, tada je na jednome kraju učitelj kao pošiljalac poruke, a na drugome učenik kao primatelj. Između njih se odvija vrlo složena komunikacijska dinamika. Učitelj ima namjeru poslati određenu odgojno-obrazovnu poruku. On je najprije zamisli, a zatim pretvori u izgovorenu poruku. Da bi došla do učenika, ovaj je mora čuti i razumjeti. To mu mogu otežati mehaničke smetnje (šumovi, nejasan i tih govor), ali i semantičke smetnje (nerazumljiv sadržaj). Ako se te smetnje uklone ili ih nema, poruka dolazi do učenika, koji je prima, interpretira i pretvara u njegovu i od njega oblikovanu primljenu poruku i realizira. Treba istaknuti da poruka koju je primio učenik ne mora odgovarati poruci koju je poslao učitelj. Ona može biti djelomično ili potpuno promijenjena.

Sve to dobiva posebnu važnost ako imamo na umu da realizacija poslanih poruka ovisi o primljenoj, a ne o poslanoj poruci. Usklađivanje poslanih i primljenih poruka u tijeku razgovora između učitelja i učenika osnovni je zadatak stručnog i uspješnog razgovora u školi. (Brajša, 1994, 28)

U dijelu *Znakovi i značenja*, Nikola Rot dijeli sve znakove neverbalne komunikacije na paralingvističke i ekstralingvističke, pri čemu u zadnje ubraja proksemičke i kinezičke

znakove. Pod *paralingvističkim znacima* podrazumijevaju se „sve odlike izgovaranja nekog govornog iskaza osim onih glasova kojima se opisuje fonološki sastav reči“ (Rot, 2002, 91), kao što su intonacija, popratni šumovi pri govoru, brzina i intenzitet izgovora i naglašavanje pojedinih riječi. *Kinezički znakovi* obuhvaćaju pokrete pojedinih dijelova tijela ili tijela u cjelini, a *proksemički* počivaju na udaljenosti i prostornim odnosima učesnika u komunikaciji (Rot, 2002). Isti autor (Rot, 2002) navodi šest osnovnih funkcija neverbalne komunikacije, u potpunosti primjenljivih i na neverbalnu komunikaciju u učionici. Svaka će biti potkrepljena primjerom:

1. izražavanje emocija (učitelj mrštenjem izražava nezadovoljstvo ili ljutnju);
2. izražavanje uzajamnih stavova osoba u komunikacijskoj interakciji (učitelj dominantnim stavom pokazuje superiornost, dok učenik spuštanjem glave prihvaća submisivni položaj);
3. prezentiranje vlastitih osobina (učitelj odabirom garderobe ukazuje na svoju skromnost);
4. praćenje, podrška i dopuna verbalne komunikacije (učenik klimanjem glave potvrđuje da sluša predavača);
5. zamjena za verbalnu komunikaciju (već spomenuti primjer neverbalnog „uštukivanja“ učenika);
6. konvencionalno izražavanje raznih vrsta socijalne aktivnosti (učitelj ulazi u učionicu, učenici ustaju, otvara dnevnik i upisuje sat, čime se označava početak sata).

Pregled relevantne literature otkriva još jednu funkciju neverbalne komunikacije – olakšavanje „vraćanja“ riječi iz leksičke memorije. Drugim riječima, gestovi pomažu da se govornik sjeti neke riječi koja mu nedostaje (Krauss, 1972). Smatram da je ova funkcija neverbalne komunikacije vrlo značajna za učionicu, naročito kada je u pitanju učenje stranog jezika. Kada učenik uz poteškoće govori strani jezik, najčešće govor prati živa gestikulacija (4. funkcija), ali gesta može pomoći i da se učenik prisjeti neke riječi. O tome možemo posvjedočiti i sami – kada nam neka riječ „bježi“, puknemo prstima nekoliko puta (zvučan dodir palca i srednjeg prsta) kao da bismo je dozvali magijom, i, zaista, tražena riječ nam, u tom trenutku, dopre do svijesti.

Također, jedan eksperiment je pokazao da su govornici kojima su glava, ruke i noge bili inhibirani, govorili šturo i s manje živopisnim opisima, nego kada su imali punu slobodu pokreta (Krauss, 1972).

Istraživanja pokazuju da ton učiteljevog glasa direktno utječe na učešće učenika u radu na satu. Pohvala učeničkog odgovora, praćena pozitivnim, visokim tonom glasa („Bravo!“),

veliki je poticaj za daljnje aktivno sudjelovanje na satu. Ovo naročito vrijedi za učenike nižih razreda (Woolfolk, 1977). Ako učitelj govori monotonim, jednoličnim glasom, teško da će se učenike uspjeti zainteresirati za nastavu, jer oni, na osnovu toga, stječu dojam da je i sam učitelj nezainteresovan za svoj posao. Neill tvrdi da uspješni učitelji koriste širi spektar tonova u izlaganju i da im je intonacija „u svakom pogledu mnogo raznovrsnija, življa, ili čak šaljiva“ (Neill, 1991, 90). Dakle, dobar učitelj koristi emfatičnu intonaciju, za razliku od njegovog manje uspješnog kolege, čija je intonacija neutralna.

Kinezički znakovi (grč. *kinesis* – kretanje) nazvani su ovim imenom jer je njihovo distinktivno obilježje kretanje, kako pojedinih dijelova tijela, tako i tijela u cjelini. Ova kategorija neverbalnih znakova vjerovatno je najraznovrsnija, pa možemo razlikovati nekoliko vrsta: facijalnu ekspresiju, i u okviru nje usmjerenost pogleda, pokrete pojedinih dijelova tijela – prstiju, ruku, nogu, glave i držanje tijela u cjelini (Rot, 2002). Slike na licu sugovornika „čitaju“ i učitelji i učenici. Po osmjehu učenika koji je upravo dobio najvišu ocjenu, učitelj lako primjeti da je sretan, dok mrštenje učenika za vrijeme učenja nove lekcije može značiti nerazumijevanje onoga što se izlaže.

Međutim, fizionomija i izrazi lica koji se stalno javljaju kod učenika mogu učitelju otkriti i više, jer ukazuju i na crte ličnosti ili temperament osobe, što može olakšati/ usmjeriti ophođenje prema tom učeniku. Ako se, na primjer, na licu učenika često očitava emocija radosti, vjerovatno je da je radost njegova trajna crta ličnosti, te će se suradnja s njim lakše uspostaviti nego s mrzovoljnim, tmurnim učenikom.

Facijalna ekspresija učitelja također mnogo govori, te se s tim u vezi vodio pravi mali rat među metodičarima. Postavlja se pitanje da li strogi izraz lica i namrštenost učitelja doprinose boljem uspjehu učenika. Javljaju se čak i savjeti „ne smij se do kraja prvoga polugodišta“ kao rezultat vjerovanja da je smijeh znak popustljivosti i nesigurnosti (Neill, 1991, 59).

Međutim, stečeno iskustvo govori suprotno. Strogost je mnogo manje poticajna za djecu i vjerovatno će uzrokovati efekt upravo suprotan željenom. Najizražajnije i dominantno mjesto na licu imaju oči, i one, u smislu komunikacije, zaista jesu ogledalo duše – oči bolje od riječi iskazuju ljubav, mržnju, gnjev ili krivicu. Uspostavljanje kontakta očima između učitelja i učenika vrlo je značajno, i to višestruko. Promatranjem učenika, učitelj je u stanju sinkronizirati komunikaciju, tj. utvrditi da li ga učenici slušaju, da li razumiju gradivo, pokazuju li interes i kakva je njihova reakcija na primljenu poruku. Usmjerenost pogleda

može otkriti i nesvjestan stav ili naklonost neke osobe. Istraživanja pokazuju da učitelji više gledaju učenike koji pažljivo prate predavanje, sjede u prvim klupama ili su im simpatični. Ostali učenici mogu zbog toga posumnjati da učitelj te učenike favorizira (Miller, 1988). Održavanje/izbjegavanje kontakta očima s učiteljem također puno razotkriva. Ako učenik izbjegava pogledati učitelja dok odgovara, to je gotovo siguran pokazatelj da je nesiguran u vlastito znanje. Također, primjer za ovo je i sljedeća situacija - učenici iz iskustva dobro znaju kako trebaju izbjegavati kontakt očima kada učitelj postavi teško pitanje, pa, po pravilu, listaju knjigu ili bilježnicu, traže olovku kako im se učitelj ne bi mogao obratiti. U svom sam višegodišnjem radu u osnovnoj školi dogovorila s učenicima pravilo koje se odnosilo na usmeno ispitivanje, a koje se odnosilo na mogućnost samostalnog odlučivanja tko želi taj dan usmeno odgovarati. Nakon mog pitanja tko je danas taj ili ti, često su se javljale opisane situacije, odnosno izbjegavanje kontakta očima. Odgovor je bio jasan, bez da su ga verbalizirali.

Gestikulacijom se u učionici služe i učitelj i učenici, većinom nesvjesno. Ukratko ću ukazati na najčešće geste koje se javljaju u učionici i njihova moguća značenja.

Od pokreta ruku, interesantni su sljedeći:

- metaforičke geste „držanja ideje“ (ruke su podignute u visini laktova i blago raširene) i „Sezame, otvori se“ (učitelj potpuno širi ruke, kao da nekog pozdravlja) geste signaliziraju da se ideja „drži“ za vrijeme nastave, a zatim učitelj metaforički otvara vrata znanja
- učitelj drži ruke u džepovima – ukazuje na mirnoću, opuštenost i nonšalantnost; ista gesta učenika može signalizirati nepoštovanje
- učitelj drži ruke na bokovima – učenici to doživljavaju kao izraz neraspoloženja i neprijateljstva
- dodirivanje ili popravljanje odjeće/kose ukazuje na nesigurnost, kao i držanje ruku ili knjige uz tijelo (Neill, 1991).

Od gesti koje uključuju pokrete prstiju, u učionici se često javljaju:

- palac dodiruje vrhove prstiju – općenito, ovom gestom može se ukazati na preciznost ili delikatnost (Morris, 1998), ali izgleda da ga učitelji u učionici češće koriste kada žele nešto „utuviti“ u glavu učenika;
- lupkanje prstima po stolu ukazuje na nestrpljenje ili anksioznost i kod učitelja i kod učenika;

- učitelj uperi prstom u učenika (gestovna deiktika), najčešće kada proziva učenika da odgovara ili kada još uvijek ne zna imena svih učenika.

Učitelji ponekad smišljeno razviju određeni broj vlastitih gesti. Ovo je točno posebno za učitelje stranih jezika, kojima je cilj da, putem gesti, izbjegnju ponavljanje osnovnih instrukcija, kao i da povećaju vrijeme kada govori učenik. Naravno, učitelj mora uputiti učenike u značenje tih gesti, te se preporučuje da, u početku gestikulaciju prati verbalna instrukcija (Scrivener, 1994). Na primjer, mnogi učitelji želeći ispraviti pogrešnu upotrebu glagolskog vremena od strane učenika, upere prstom u pod (sadašnje vrijeme), ispred sebe (buduće) ili iza sebe (prošlo vrijeme).

Vrlo je česta i upotreba prstiju za ukazivanje na red riječi u rečenici; kada, recimo, učitelj spusti jedan od ispruženih prstiju, to znači da je riječ koja odgovara datom prstu višak u rečenici, a kada ukaže na prazninu između odgovarajućih prstiju, gestom pokazuje da na tom mjestu neka riječ nedostaje.

Iz navedenoga se vidi koliko ekspresivni mogu biti pokreti dijelova tijela. Međutim, položaj tijela u cjelosti, sam po sebi, značajan je komunikator. Način na koji učenik sjedi u potpunosti otkriva njegov odnos prema učitelju i predmetu koji se uči. Pretjerano opušten i nemaran stav (ponekad praćen dizanjem jedne noge na rukohvat stolice ili čak na stol) ukazuje na krajnju indiferentnost, ali i na nepoštovanje učitelja i otvoren izazov. Dijete koje sjedi pogrbljeno, oslanjajući glavu na ruku, vjerojatno nije pretjerano zainteresirano. Iz ovog razloga, kako Morris s pravom primjećuje, mnogi učitelji inzistiraju da učenici „sjedje ravno“, jer to stvara iluziju da učitelju posvećuju veću pažnju (Morris, 2005). Međutim, učenik koje je kocentrirano na rad (recimo, prilikom pisanja testa) sjedit će laktovima oslonjenim na stol i pridržavat će glavu prstima obje ruke, kao da formira štitnike za oči. Na ovaj način, on pokušava „blokirati“ stvari koje mu odvrćaju pozornost.

Položaj tijela učitelja otkriva stupanj njegove samouvjerenosti u razredu. Kada učitelj stoji oslanjajući se na stol, blago nagnut prema razredu, on pokazuje otvorenost za suradnju i želju da uenicima prenese znanje (Neill, 1991). „Žalostan“ stav učitelja koji se povlači od razreda i stoji nadomak ploče, ukazuje na to da on ne zna izaći na kraj s problemom discipline i odaje nesigurnost. Potpuno isti dojam ostavlja učitelj koji je naizgled potpuno zaokupljen knjigom dok predaje, te u učenike uopće ne gleda. Položaj njegovog tijela odaje strah da se suoči s problemima u razredu.

3.1.6. Učiteljevo zalaganje na poslu

Kada određujemo ulogu učitelja u procesu reforme odgojno–obrazovnog sustava u suvremenim društveno- pedagoškim institucijama, tada je potrebno naglasiti da učitelj predstavlja onaj ljudski faktor koji na neposredan način prožima sve složene društveno-pedagoške procese koji su karakteristični za suvremeno odgojno-obrazovno područje. Da bi se mogao snaći u ovim složenim procesima i u isto vrijeme osmisliti svoj pedagoški rad, bitno je da svaki učitelj zna suštinu ukupnog društvenog kretanja. Mora se prilagoditi novonastaloj situaciji u društvu razvijenih informacijskih tehnologija i njihovu načinu interpretacije svih pojava. Tradicionalni koncept znanja i način na koji se on mijenja pod utjecajem informacijskih tehnologija, te kako te promjene utječu na promjene u odgoju i obrazovanju, učiteljeva je nezamjenjiva uloga.

Ukoliko učitelj ne prepoznaje osnovne društvene procese, nije moguće stručno planirati i programirati odgojno-obrazovnu djelatnost. Dopunska aktivnost učitelja sastoji se u radu s mladom populacijom, a što učiteljskom pozivu pridaje još specifičniju i složeniju ulogu. Učitelj ima zadatak i dužnost da svojim stručnim radom pridonosi i utječe na svestrani razvoj mlade ličnosti, sa svim njezinim potencijalima.

Učitelj ima nezamjenjivu ulogu da zajedno s odgojno-obrazovnom institucijom predstavlja društvo, a pri tome ima veliku odgovornost. On nije samo stručnjak - izvršilac određenih zadataka, već je on mentor, organizator i aktivan akter u kreiranju, ostvarivanju i procjeni efikasnosti pedagoškog rada. Da bi mogao izvršavati zadane ciljeve i zadaće, ne samo u odgojno - obrazovnoj instituciji, već i u različitom izvaninstitucijskom radu, od učitelja se očekuje da se formira i odrasta kao kompletna, svestrana ličnost, sposobna shvatiti suštinu društvenih promjena, te razumjeti društvene odnose u životnoj i radnoj sredini u kojoj on djeluje obrazovno i odgojno. Isto tako, za očekivati je da će društvo u najširem smislu te riječi, razumjeti i podržati učitelja u njegovom radu, tj. da će se poticati interakcija učitelj-učenik-roditelj, te komunikacija, razumijevanje i suradnja. Zbog svega navedenog, od učitelja se očekuje da u društvu bude angažirana ličnost, koja će se organizirano i stručno uključiti u realizaciju svih potreba društva, sve u cilju zajedničkog planiranja, programiranja, realiziranja i kontrole efekata rada u odgojno-obrazovnom procesu, pogotovo kada su u pitanju djeca.

Uloga učiteljskog poziva je već stoljećima naglašena, bez razlike o kojem ili kakvom društvenom sustavu je riječ. Vrijednost i uloga učitelja kroz povijest je različito tretirana i to: od vrlo važne do nevažne, od potcjenjivanja do precjenivanja i od nepotrebne do vrlo potrebne. Veliki broj istraživača, filozofa i pedagoga posvetili su svoju pažnju i vrijeme pisanju o značenju učiteljskog poziva. Uglavnom je njihov stav o učiteljskom pozivu skoro u svim slučajevima pisanja bio pozitivan, što tom pozivu daje još jednu vrlo veliku vrijednost. Navodimo samo neke autore koji su pisali o ulozi učitelja: značajne su misli čuvenog Platona koji govori da “loši učitelji, sa neispunjavanjem svojih obaveza, indirektno ugrožavaju budućnost svoje domovine, gradeći neznalice i podobne ljude, koji pri tome učitelju priznaju moć i snagu”. Grčki filozof Demokrit smatra da čovjek treba imati tri dobra: dobro, dobro da misli, dobro, dobro da govori i dobro, dobro da radi. Rimski filozofi i pedagozi Seneka i Kvintalija savjetovali su učitelja svaki dan da „...govori nešto svojim učenicima što će im ostati u sjećanju...”. La Sol je u svojoj praksi primijetio mnogo nedostataka kod učitelja, koji karakterizira njegov rad, njegove relacije, a to su: sporost, pristrasnost, nestabilnost, osvetoljubivost, ljutnja, brzina, nemarnost i naglašava da „...svaka riječ koju učitelj kaže trebala bi biti nastava, a svaki korak koji učitelj napravi, trebao bi biti primjer..”. Veliki ruski istraživač i mislitelj istakao je da bi temeljna osobina učitelja trebala biti ljubav prema poslu, a misli mislitelja. D. Trstenjak ukazuje na to da „...bez ljubavi nitko ne ulazi u hram prosvjete, zato što će biti nesretan i to više nesretniji što više zna, a pomalo voli..”.

Kineski filozof i učitelj Konfucije savjetuje da „...onaj tko se samo usavršava prihvaća ono što je pravilno..”. Po njihovim shvaćanjima svaki učitelj treba posjedovati mudrost, ljudskost i silu. Poznati češki didaktičar Komenski uspoređivao je učitelje s tvorcima, inovatorima. Pestalozzi je cijenio i volio učiteljski poziv, a Pelagić je smatrao da je učitelj djeci potrebniji od vode, zraka, sunca i jela.

U vremenu u kojem živimo i radimo, uloga učitelja je u velikoj mjeri značajna, ali se povećavaju njegove obaveze, za razliku od one koju je imao u tradicionalnim školama. U to vrijeme, od učitelja se tražilo da učenika nauči točno reproducirati određene sadržaje i njihovu interpretaciju. Tako je bio odgovoran samo za odjeljenje i predmet koji predaje. Također se očekivalo od učitelja da daje informacije - instrukcije, da objašnjava, da ocjenjuje, da inzistira na običajima, tradiciji i na drugim moralnim vrijednostima i normama. Aktivnost učitelja svodila se samo na verbalne kontakte s učenicima, te je nastojao da utječe na njih i na njihovo mišljenje.

U današnje vrijeme, vrijeme tranzicije, vrijeme informatičkog društva, vrijeme novog obrazovanja, učitelj dobiva nove brojne i različite uloge koje se odnose na nastavu i učenje, a ta uloga i zadaci su: učitelj treba biti prijatelj, čovjek od povjerenja, savjetnik-mentor, nositelj kulturnih vrijednosti, čovjek koji aktivno sudjeluje u razvitku svake mlade ličnosti, a u nekim slučajevima (u današnje vrijeme sve češće), zamjenjuje i roditelje. Osnovna uloga učitelja u suvremenim školama treba biti posredništvo između učenika i znanja, a manje kao prenositelja i izvora informacija.

Od učitelja vjerojatno ovise kvalitativni i kvantitativni rezultati učenja, odgoja i nastavnih postupci, metode i forme rada, socijalne i međuljudske relacije, komunikacija u razredu i šire. Učitelj bi trebao dobro poznavati učenike kako bi točno i na vrijeme otkrio njihove interese i sposobnosti, potrebe i mogućnosti, sposobnosti i reagiranja na razne nastavne situacije. Svojim znanjem bi trebao postići pozitivan emocionalni odnos, razvijajući potrebnu komunikaciju u odjeljenju. Učitelj je kreativna ličnost i ima značajnu ulogu u radu s djecom, te je na neki poseban način i odgovoran za razvijanje svestrane učenikove ličnosti i cijelog njegovog ljudskog potencijala. Od učitelja se očekuje da bude jedna svestrano obrazovana ličnost, koja bi trebala imati profesionalne sposobnosti u vršenju svakodnevne vrlo važne uloge koju ima u društvu.

Zbog svega navedenoga, vrlo je važno kakvog učitelja imamo i kako ga osposobiti za učiteljski poziv, zato što je učitelj osoba koja treba neposredno komunicirati i surađivati s učenicima, roditeljima i kolegama. Potrebno je voditi računa ne samo o selekciji kandidata za učiteljski poziv, već i na njegovu profesionalnu spremnost, potrebno je pronaći takav sustav studiranja koji će osigurati, stjecanje specifičnih znanja i optimalni razvoj osobnosti koja će na najefikasniji način utjecati na samoobrazovanje tijekom cijelog života. Važno je imati u vidu i specifične odgojne uloge učitelja. Da bi se te zadaće realizirale, potrebno je zadovoljiti sljedeće uvjete: osposobiti učitelja za odgojnu ulogu, usmjeriti ga k cjelokupnom razvoju osobnosti, poticati ga na realiziranje učenikovih zadaća, a posebno utjecati na razvoj specifičnih osobina.

3.1.7. Strah od komunikacije

Brojne sadržaje komunikacije u razrednom diskursu nedvojbeno možemo svrstati u kategoriju „emocionalno zlostavljanje učenika“ ili pak u ostale kategorije „pedagoški neprimjerenih ponašanja učitelja“ poradi kojih djeca školu doživljavaju kao neugodnu pa stoga i različito

reagiraju na probleme na koje nailaze. Iz niza zanimljivih rezultata smatramo potrebnim izdvojiti odgovore učenika koji upućuju na doživljaje škole kao ugodne sredine. Ugodu u školi čine pozitivni emocionalni odnosi između učenika i učitelja, te verbalni i neverbalni poticaji. Nasuprot tome, učenike najviše smeta nepravedno ocjenjivanje gdje se ocjena dodjeljuje kao kazna, negativan emocionalni odnos koji rezultira omalovažavanjem i etiketiranjem učenika. Ovo su neki pokazatelji koje možemo dovesti u vezu s emocionalnom autističnošću učitelja te možemo reći da ti učenici žive i rade u “opasnoj” školi. U “opasnim školama” najviše se inzistira na intelektualnoj nadarenosti, tj. postignućima, a razloge takvih pristupa moguće je pronaći u relativno jednostavnom kvantificiranju postignuća. Teoretičari pokušavaju na različite načine implementirati spoznaje L. Vigotskoga i J. Piageta kako bi utjecali na kognitivno postignuće (nadarenog) učenika, a emocionalni se aspekt učenika zanemaruje. Ove i druge teorije ne daju odgovor na pitanje kada, kako i što treba poučavati da bi se ubrzao razvoj učenika ili, kada je poučavanje s nakanom brzog razvoja učenikovih intelektualnih potencijala neodmjereno i štetno. Sustavi natjecanja u školskom sustavu u odnosu na planiranu svrhu nerijetko inverzno funkcioniraju – uspjesi učenika služe profesionalnoj promociji „zaslužnih“ učitelja, a učenici su samo kolateralne žrtve sustava pri čemu je razvoj njihove nadarenosti nevažan. Upitna je školska kultura i spremnost škola za promjene - koliko su škole spremne izvršiti reorganizaciju nastave kako bi uvažile sposobnost učenika i pedagoški usmjeravao njihov razvoj (M. Horvat - Pšunder, 2003).

Nadalje, pokazalo se da različite pedagoške koncepcije (teorijske i praktične) “usmjerene na dijete” nije jednostavno, a često ni moguće oblikovati u cjelovit i djelotvoran “pedagoško-didaktički sustav” koji će biti prijateljski prema svim učenicima. Jedna od osnovnih pretpostavki stvaranja sigurne i poticajne škole je emocionalna kompetencija ili emocionalna pismenost nastavnika. Emocionalna kompetencija nastavnika tek s „otkrićem“ emocionalne inteligencije, spoznajama o razvoju te inteligencije u školi, spoznajama o uskoj povezanosti kognitivnog i emocionalnog razvoja djece, ulazi u sklop koji nazivamo profesionalne kompetencije učitelja. Pod emocionalnom kompetencijom/pismenošću učitelja podrazumijevamo profesionalnu djelotvornost učitelja u socijalnim transakcijama odgojno-obrazovnog procesa koje izazivaju emocije (P. Salovey, D. Sluyter 1999). Pod profesionalnom emocionalnom djelotvornošću učitelja ovdje podrazumijevamo vještine i sposobnosti upravljanja transakcijama koje izazivaju emocije kojima raspolaže učitelj u postizanju odgojno-obrazovnog cilja. Bitno je ovdje naglasiti da je emocionalna djelotvornost učitelja kao profesionalna ili pedagoška kompetencija određena ciljem njegova djelovanja te

da je njezin uvjet razvijenost osobne emocionalne kompetencija koja mu omogućuje osobni produktivni život.

Drugim riječima, emocionalno nepismena osoba ne može biti uspješan učitelj. Zato u sklop vještina i sposobnosti koje čine emocionalnu kompetenciju učitelja ubrajamo:

1. Osviještenost vlastitih emocionalnih stanja, uključujući i mogućnost da se iskuse višestruke emocije, a na zrelijim razinama, svijest o tome da se zbog nesvjesne dinamike ili selektivne nepažnje ne mora biti svjestan vlastitih osjećaja.
2. Sposobnost suočavanja tuđih emocija i to na temelju situacijskih ili izražajnih signala koji posjeduju stanoviti stupanj kulturološkog konsenzusa glede njihova emocionalnog značenja.
3. Sposobnost uporabe vokabulara emocija i izraza dostupnog u nečijoj (sub)kulturi, a na zrelijim razinama sposobnost usvajanja kulturalnih scenarija koji povezuju emociju s društvenim ulogama.
4. Sposobnost za uživljavanje i suosjećanje s tuđim emocionalnim iskustvima.
5. Sposobnost shvaćanja da unutarnje emocionalno stanje ne mora nužno odgovarati vanjskom izrazu, i u nas i u drugih, a na zrelijim razinama, sposobnost razumijevanja da nečije emocionalno – izražajno ponašanje možda utječe na drugo te sposobnost da se to uzme u obzir u vlastitim samo-prezentacijskim strategijama.
6. Sposobnost prilagodbenog nadzora nad zazorljivim ili neugodnim osjećajima uporabom samoregulatornih strategija koje pojačavaju intenzitet ili vremensko trajanje takvih emocionalnih stanja – (npr. „očvrsnutost na stres“).
7. Svijest da su ustroj ili priroda odnosa djelomice određeni kvalitetom emocionalne komunikacije unutar odnosa.
8. Sposobnost emocionalne samodjelotvornosti: pojedinac smatra da se, sve-u-svemu, osjeća kako se želi osjećati. (P. Salovey, D. Sluyter, str. 73-87, 1999).

Korijene emocionalne pismenosti moguće je potražiti u zahtjevima duhovno-znanstvenih pedagoga za „posjedovanjem intuicije“ odnosno pedagoškog takta koju kasnije C. Rogers naziva empatijom. Ta sposobnost razumijevanja (Verstehen) drugih (i sebe), preteča je interpretativne paradigme koja ističe da je ljudsko ponašanje u najvećoj mjeri intencionalno i smisleno u kontekstu personalnih sustava, a ono se može razumjeti otkrivanjem subjektivnog značenja individue koja se promatra u akciji i interpretaciji. Kada je prije nekoliko godina objavljena knjiga D. Golemana „Emotional Intelligence; Why It Can Matter More Than IQ?“, mnogi su smatrali da je „emocionalna pismenost“, a koju je ovaj autor isticao kao posebno

važnu, još jedna od niza fraza. Međutim, kasnija istraživanja pokazala su da je emocionalna pismenost ključni čimbenik uspjeha gotovo u svim aspektima međuljudskih odnosa (na poslu, u obitelji, školi) te da ima pozitivno djelovanje na samopoštovanje. Ona se odnosi na učenje i postignuće, na ponašanje, na promociju zdravlja te na individualno, socijalno i zdravstveno obrazovanje.

Potreba je za emocionalnom pismošću svakim danom veća, a dugo je bila neopažena zanemarena jer je kompetitivna škola bitno povezana s ciljevima države, odnosno školskog sustava socijalne sredine - promicanje akademskih ciljeva i sl.. Međutim, razvojem kompleksnijih teorija, koncepcija i modela škole kao prosocijalne zajednice, opaža se potreba za novim oblicima pismenosti. Mnogi autori koji se bave ovim fenomenom (Greenberg, Bierman, Kucshe) ističu da je razvoj emocionalne pismenosti, odnosno emocionalno opismenjivanje najbolja investicija koju možemo učiniti za sebe i djecu. Postoje različita određenja ove kvalitete ličnosti. *„Emocionalna je pismenost prvi korak k razvoju emocionalne inteligencije. To je sposobnost prepoznavanja, razumijevanja i primjerenosti emocija; esencijalna vještina na čijem razvoju treba raditi. Emocionalna pismenost je učenje „slova“, gramatike i vokabulara o emocionalnom životu“* (D. Goleman, 1995, 76). Brojni istraživači ističu njenu važnost ne samo za pojedinca nego na univerzalnoj razini jer pomaže pojedincima, organizacijama i različitim profesijama, a njena snaga se ogleda u transformaciji odnosa koji su temeljeni na entuzijazmu prema životu. *„Emocionalna je pismenost pozitivno, preventivno „oruđe“ koje omogućuje pravo razumijevanje i pomaže društvu u rješavanju različitih problema (nasilja, ovisničkog ponašanja, disfunkcije odnosa i globalnih društvenih konflikata)“*. Emocionalno pismene osobe znaju verbalno iskazati svoje emocije; emocionalno pismena osoba reći će *„osjećam se kritiziran, nevažan, nepoštivan“*, dok će emocionalno nepismena osoba reći *„osjećam se kao..; ja osjećam to.“* (M. T. Greenberg, 1997, str. 49-52). dakle, osobe koje posjeduju emocionalnu pismenost znati će prepoznati i emocije drugih osoba te će na temelju emocionalnog stanja druge osobe primjerenoreagirati. S obzirom na značaj nove pismenosti, nesumnjivo je da je ona potrebna u radu nastavnika jer oni svojim postupcima upravljanja socijalnim procesima u razredu, kako pokazuju istraživanja (M. Mušanović, J. Čandrlić, 1984), mogu pribjeći strategijama verbalnog i emocionalnog zlostavljanja kao sredstvima socijalne kontrole. Emocionalna pismenost je sklonost učitelja i njegova spremnost razumijevanja djeteta (njegovih problema, potrebe, želja, sklonosti), te jasno davanje do znanja djetetu da je vrijedno njegova truda i vremena. Emocionalna je pismenost prepoznata kao novi aspekt i kvaliteta u obrazovanju nadarenih, a autori (J. Park, 2003) ističu da je ova komponenta (i kvaliteta) osobnosti učitelja bila dugo zanemarena jer se

smatralo da je stručna kompetentnost jedini i dovoljan uvjet da učitelj prepozna i vodi nadarena učenika. Emocionalna pismenost pomaže učitelju da donosi primjerene odluke, emocionalno pismene osobe kreativno rješavaju probleme i uspostavljaju dobre odnose na drugima /učenicima/. U “ emocionalnim ” školama učenici pokazuju bolja postignuća, puni razvoj svojih potencijala te dobre pretpostavke za uspjeh u kasnijem profesionalnom životu. Osim toga, u školama u kojima je emocionalna pismenost na visokoj razini, smanjuje se nasilje nad djecom (učenika nad učenikom i nastavnika nad učenikom), potiče se suradnja i pravo na različite pristupe (istim) problemima. Emocionalno pismeni učitelji (i učenici) su zdraviji te svoju pozitivnu orijentaciju šire i u drugim životnim i radnim sredinama. Pozitivni utjecaji emocionalne pismenosti pokazani su nakon provođenja programa za emocionalno opismenjivanje kojeg su tijekom lipnja 2003. na Bristol University pohađali učitelji. Program je sadržavao sadržaje vezane za razvoj samopoštovanja učenika, razvoj emocionalne pismenosti kod učenika, prevenciju rizičnog ponašanja kao posljedice “ opasnih ” škola te implementaciju emocionalne pismenosti u školi. Nakon edukacije učitelji su postali tolerantniji prema različitim izvorima frustracija, smanjila se razina (samo)destruktivnog ponašanja, postali su manje impulzivni te više “ emocionalno obojeni ” u radu sa učenicima.

Mnoge zemlje provode PATHS programe (*Promoting Alternative Thinking Strategies*) kao sveobuhvatne programe koji promoviraju emocionalne i socijalne kompetencije , a koje reduciraju agresivnost i druge oblike zlostavljanja učenika. U okviru ovih programa posebno se radi na emocionalnoj pismenosti, odnosno porastu tolerancije na frustracije, podizanju pažnje, uvažavanju drugih i na emocionalnom razumijevanju. Uvažavanje emocionalne pismenosti u radu s (nadarenim) učenicima temelji se na drugačijim socijalnim i emocionalnim potrebama nadarenih. J. Webb (1994) smatra da je potrebno poticati i razvijati hrabrost i brigu za druge te pažnju prema njima. Nerazvijenost ovih svojstava izaziva nepovoljne osobne i socijalne posljedice za uspješno funkcioniranje nadarenih. Osim „poželjnih“ osobina, nadareni učenici imaju i mane. Ako u školi nema dovoljnog (i pravog) poticanja, nadareni učenici će biti demotivirani za rad i učenje. Intelektualne sposobnosti takvih učenika čine ih drugačijim od ostalih učenika u razredu i to im može postati izvor problema u razredu i u školi. Frustrirajuću situaciju može (a često se i dešava) dodatno «podgrijati» učitelj koji ne prepoznaje vrlo suptilne potrebe „posebnih“ učenika. U takvim se uvjetima nadareni učenik ne želi iskazivati jer onda biva etiketiran, prestaje se truditi i ulazi u kategoriju „skrivenih“ nadarenih ili neotkrivenih (od učitelja). Neugodna, emocionalno netolerantna klima u školi sasvim sigurno je utjecala da neki učenici racionalno donesu odluku o prijelazu u prosječne i svjesno bježe u anonimnost. Učenik ima pravo da sa njime

radi učitelj koji je osjetljiv na njegove želje, interese, sposobnosti, težnje, strahove i nade. Emocionalno pismen učitelj će razumjeti drugačije pristupe i poticati ih. Nažalost, malo je učitelja koji odrađujući „svoj mandat“ daju podršku „čudnim“ učenicima. Uslijed (auto)cenzure, učitelji najradije rade „prema zahtjevima sustava“, a sve izvan toga smatraju opterećenjem. No, opravdanim se nameće protupitanje - u ime kojeg „mandata“ je dozvoljeno gušenje posebnosti i zatvaranje u (općeprihvaćene) standarde? Nadarenost je izvanstandardna pojava i takvu je treba prihvatiti. U tome prihvaćanju učitelju valja uskladiti „ruku, um i srce“. Čini se da će pedagoški koncept „srce“ u svjetlu novijih znanstvenih spoznaja i humaniziranih pristupa djetetu dobiti bitno nova značenja.

Komunikacija je važan aspekt odgojno-obrazovnog procesa, pa ju neki pedagozi smatraju i suštinom ovog procesa. Uspješnost odgojno-obrazovnog procesa uvjetovana je između ostalog i kvalitetom komunikacije. Neki vidovi komunikacije imaju posebno značenje za nastavu. Verbalna i neverbalna komunikacija je možda i najvažnija jer bez govora nije moguće zamisliti suvremenu nastavu. Ako se nastava svede samo na govorenje onda možemo govoriti o verbalizmu kao negativnoj pojavi u nastavi. No, kvalitetan govor nastavnika koji je književno korektan, prilagođen situaciji svojom jačinom, melodioznošću i uz to popraćen adekvatnom mimikom i pokretima neizostavni je dio nastave. Pojava poštapalica u govoru ili nekontrolirani pokreti (tikovi) mogu ometati razumijevanje nastavničkog govora. Jednosmjerna i dvosmjerna komunikacija je možda i lažna dihotomija jer svaka uspješna komunikacija mora biti dvosmjerna čak i ako je naizgled jednosmjerna. Ona je ipak potrebna jer u tradicionalnoj predavačkoj nastavi dominira jednosmjerna komunikacija koja nije u funkciji interakcije učitelja s učenicima ili učenika međusobno, nego ima za cilj izlaganje nastavnih sadržaja. Personalna i apersonalna komunikacija pojavila se kao pojam razvojem medija jer su tek oni omogućili apersonalnu komunikaciju u nastavi. Razvojem medija sve je prisutnija apersonalna komunikacija pa se danas postavlja pitanje može li odgojno-obrazovni proces biti uspješan ako se svede samo na apersonalnu komunikaciju. Čak se i u nastavi na daljinu preporuča povremeno okupljanje sudionika kako bi se koristila i personalna komunikacija. Nasilna i nenasilna komunikacija kao pojam javlja se u novije vrijeme što je dovelo u pitanje uobičajeni način komuniciranja u nastavi koji je u pravilu nasilna komunikacija. Govor nasilja karakterizira tzv. ti-govor koji se svodi na dijagnosticiranje, postavljanje zahtjeva i poricanje odgovornosti i redovna je popratna pojava autarnih odnosa u nastavi. Govor nenasilja je u pravilu ja-govor čiji elementi su zapažanje, osjećaji i potrebe, te želje, a posljedice su otvaranje komunikacije i bolje razumijevanje među osobama.

3.1.8. Učiteljeva sposobnost slušanja

Kada kažemo da je slušanje umijeće, time automatski sugeriramo da ono zahtijeva (kao i sva ostala umijeća koja kroz život steknemo) potrebno znanje i svjesni trud da na tome radimo. Rezultat će biti upravo recipročan našem uloženom znanju i trudu. Možemo reći i slušateljsko umijeće kada ćemo razumijevati da je riječ o valjanom poznavanju i razumijevanju poruka koje putem (raz)govora svakodnevno razmjenjujemo. Te poruke koje primamo ili odašiljemo razgovorom mogu biti otvorene, iskrene, "ispravno kodirane" i tada će biti i razumljive, no mogu biti i prikrivene, "zakrabiljene", kada ćemo poruku morati znati odgonetnuti. Doduše i mi sami smo, ponekad, pošiljatelji, a ne samo primatelji negativnih i prikrivenih poruka. Iz toga proizlazi da je kvalitetna komunikacija "dvosmjerna ulica" po kojoj istovremeno spretno "vozi" više (su)govornika koji su u vrijeme odvijanja razgovora i govornici i slušatelji. Da ne bi dolazilo do "sudara", kao i na prometnicama, potrebno je poštivati određena pravila govorenja, ali i slušanja. Nažalost, prevladava neosviještenost o značaju važnosti komunikacijske vještine, naravno, i ozračje u društvu uzima svoj danak, mediji, stanje u školstvu itd. Da bi razgovor iznjedrilo sve mogućnosti, da bismo ostvarili ciljeve (raz)govora, te da bi i ona druga strana razgovor okarakterizirala uspješnim, moramo zadovoljiti potrebne kriterije i kao govornik, i kao slušatelj. Izazovi s kojima ćemo se suočiti kao slušatelj nalaze se "u nama" podjednako kao i u izvanjskim razlozima.

Evo nekih "razloga" i razloga neslušanja:

- Nezanimljivost teme (predmeta) razgovora. Jednostavno nam je dosadno jer sugovornik priča i mi za to marimo "kao za lanjski snijeg". Moguća rješenja: "potražiti spas" u promjeni teme, iskoristiti izgovor da nemate vremena jer upravo baš žurite zubaru, skrenuti pozornost sugovornika s teme na atraktivnog prolaznika/prolaznicu i sl. Sukladno (ne)prilici izaberite rješenje koje neće povrijediti osjećaje (su)govornika, ali će i vama dati zadovoljavajuću mogućnost (ne)sudjelovanja u daljnjem razgovoru.
- Tjelesno i emocionalno stanje slušatelja - sigurno je da se nećete moći s jednakim žarom "baciti na slušanje" ako vas boli noga (ili ruka, vraćate se od zubara, tužni ste jer je vaš kućni ljubimac bolestan, vaše dijete, koje je u pubertetu (opet) je napravilo izgred u školi...Moguća rješenja: pokušati pronaći prave riječi i opisati kako se trenutno osjećate, zamoliti za razumijevanje, sudjelovati u razgovoru (aktivno slušati) koliko vam to dopušta trenutno tjelesno i psihičko stanje, a za nastavak razgovora dogovoriti neki drugi termin. Ako je u pitanju neodložni poslovni razgovor, procijenite

svoje snage, dajte sve od sebe da asertivnim ponašanjem ukažete na situaciju u kojoj se nalazite, pokušajte svoje obveze delegirati kolegici koji će to "odraditi" jednako kvalitetno kao i vi. Samo ostanite smireni i pribrani, te će se naći i najbolje rješenje.

- Predrasude, sindrom "čitanja misli", stereotipi, pogrešne predodžbe, procjene, pogrešne prosudbe, negativni stavovi i sl. Sve što ima konotaciju da mi unaprijed stvaramo mišljenja, uvjerenja, stavove, unaprijed donosimo sudove ne dajući si priliku da neopterećeno, čista srca i uma, najprije (po)slušamo (su)govornika. Slušanju prilazimo nepotrebno (i štetno!) opterećeni. Ponekad te negativnosti usmjeravamo prema predmetu razgovora, ali često i prema sugovorniku. Moguća rješenja: imati pozitivna životna uvjerenja, promisliti o svojoj životnoj "filozofiji", preispitati stavove, mišljenja i uvjerenja u svjetlu novih spoznaja što ih svakodnevno usvajamo, mijenjati sebe, ako i gdje god je to potrebno. Stjecati nova znanja i vještine upravo na taj način da steknemo umijeće slušanja drugih osoba. Ljudi su fantastične "riznice znanja" samo ih treba znati (i htjeti!) (po)slušati. Postoji jedna vrlo mudra rečenica: "Ne slušate stvarno svojeg sugovornika ukoliko niste spremni na to da vas ono što ste čuli promijeni". Teškoće u komuniciranju, buka u komunikacijskom kanalu, izvanjski, zvučni (šumni) ometajući faktori, jezična nerazumljivost (narječje, dijalekt), ometajuća brzina govora, monoton i jednoličan glas govornika, govorne i slušne mane, neusklađeni govor tijela, mimika lica, geste i grimase koji kod slušatelja stvaraju zabunu i odbojnost. Zatim, ritam slušanja je daleko brži od ritma govora što kod slušatelja stvara "dodatno slobodno vrijeme" za mozak slušatelja te zbog toga slušatelju pozornost može skrenuti u mnogim drugim pravcima. Stoga, "budite budni" cijelo vrijeme (raz)govora i svjesno kontrolirajte svoje misli, ne dozvolite im da isprazno lutaju.
- Narušavanje kvalitete slušanja manipulacijskim "igrama" kada slušatelj vođen dvojbenom odlukom da sluša iz razloga da bi "omeo" govornika, narušio (su) govornikov kredibilitet, istaknuo sebe na račun druge osobe, "pozivao na dijalog", a u stvarnosti priželjkivao sukob. Preduvjet uspješne komunikacije je znati slušati. Nažalost, malo ljudi to zna. Istraživanja na studentima su pokazala da 20% sluša (12% aktivno) 80% prepušteno sjećanjima, erotskim fantazijama, brigama, spavanju, gladi, kavi.

Uzroci neslušanja:

- ritam govora sporiji od slušanja

- procjena slušača da nema koristi
- informacijska preopterećenost slušača

Aktivno slušanje je komunikacijska vještina koja uključuje razumijevanje, interpretaciju i zapamćivanje onoga što smo čuli. Ono što slušamo; engl.=listening = razumijevanje tih zvukova pridavanjem značenja., Jesi li ti mene slušala dok sam govorila?“ „Slušala sam te!“ Ono što čujemo; engl.=hearing = sposobnost slušnog aparata da prima fizikalni podražaj: „Čuješ li ti mene?“ „Čujem te.“

Slušanje nije pristojna šutnja dok sugovornik govori, razmišljanje o tome što ćemo odgovoriti ili pitati, slušanje je aktivno nastojanje da razumijemo što sugovornik nastoji poručiti.

Aktivno slušanje je ako slušajući, reagiramo, uživljavamo se u ono što nam sugovornik govori, razumijemo komunikaciju sa sugovornikove točke, sebi i sugovorniku pojašnjavamo primljene poruke. uključuje potpitanja i neizravna pitanja, uključuje i razumijevanje emocija. Aktivnog slušanje učenika od strane učitelja bi trebalo biti : „Čujem vaš problem, vidim kako se osjećate, pomoći ću vam da razmislite o problemu i pronađete rješenje.“

3.1.9. Istraživanja komunikacijskih kompetencija učitelja u svijetu

Krenimo od istraživanja u prošlosti. Još 1968. godine Holland, J. L. i Baird, L. L. izradili su skalu za mjerenje komunikacijske kompetencije, koja se tada odnosila isključivo na interpersonalnu komunikaciju. Informacijska tehnologija tada još nije bila razvijena. Danas je komunikacija uglavnom elektronički posredovana naročito u odgojno-obrazovnom procesu (iako je međuljudski odnos nezamjenjiv). Stoga bi ovakvu skalu trebalo preispitati i redefinirati. (Jandt, F. E. i Armstrong, R.N., prema Jandt, F. E. 1995.) vodili su Projekt razvoja interpersonalne kompetencije na američkoj populaciji učitelja, čije rezultate bi bilo vrijedno provjeriti u našem kulturološkom okruženju, ali i glede vremenskog odmaka kao i glede utjecaja ICT-a. Sva iskustva i saznanja do kojih su istraživači do tada došli skupili su 1984. godine Spitzberg, B. H. i Cupach, R.W. u knjizi "Interpersonalna komunikacijska kompetencija".

Komunikacijska kompetencija se očituje u prepoznavanju recipročne i međuzavisne prirode ljudske interakcije, te se može sagledati samo u kontekstu odnosa (prema Spitzberg i Cupach,

84.). Istraživanja, posvećena **otkrivanju kriterija komunikacijske kompetencije**, izdvojila su sljedeće:

Bochner i Kelly (1974) - prema Spitzberg i Cupach (1984) ističu slijedeće kriterije za uspješnu komunikacijsku kompetenciju: uspješno ostvarivanje zadatka, sposobnost surađivanja i prilagođavanja različitim situacijama, a Pearce (1976), Ruben (1976), Wiemann & Kelly (1981) - prema Spitzberg i Cupach (1984) ističu kao bitan kriterij uzajamno zadovoljstvo onih koji međusobno surađuju.

Istraživanja, koja su imala za cilj dijagnosticirati i otkriti čimbenike uspješne suradnje i uzajamnog zadovoljstva (Fitts 1970), Ruben (1976), Wiemann & Backlund (1980) prema Spitzberg i Cupach (1984) navode slijedeće čimbenike: pokazivanje poštovanja, stav uzajamnog djelovanja, upravljanje interakcijom, tolerancija na dvosmislenost, orijentacija na znanje i empatija, fleksibilno ponašanje, upravljanje interakcijom.

Istraživanje provedeno u Sloveniji (A. Kozmus 2009) u 11 škola s ciljem otkrivanja ključnih čimbenika koji pridonose ili otežavaju stvaranje kulturnih odnosa u školi, pokazalo je da su međuljudski odnosi i komunikacija presudni čimbenici. Ključni su *odnos i komunikacija između uprave i učitelja*: kada je proaktivna i sinergetska, to će se reflektirati i na odnos i komunikaciju učitelj – učenik, učitelj – učitelj, i učitelj – roditelj. Kvaliteta odnosa između uprave i učitelja utječe na pozitivnu sliku učitelja o svojoj profesiji, na primjenu konstruktivnih i kooperativnih metoda u radu (nađene su visoke korelacije), dok će formalni i kontrolirajući odnosi i neravnopravna komunikacija uprave prema učiteljima reflektirati nekvalitetnu komunikaciju i odnose u sva tri smjera (kolega, učenik, roditelj). Ovakva (ne)kultura rađa konfliktne situacije, frustraciju, formalizam i kontrolu, rađa nezadovoljstvo i demotiviranost. Klima kulture i kvalitetnih odnosa i komunikacije prevladava u 2/3 škola obuhvaćenih istraživanjem.

Zajednički čimbenik u rezultatima navedenih istraživanja je empatija, složena i višeslojna ljudska sposobnost povezivanja, uspostavljanja i održavanja međuljudskih odnosa i učinkovitu interpersonalnu komunikaciju. Empatija djeluje i na socijalnu percepciju, kao i na stavove, a empatijsko komuniciranje je put do dijaloga, čimbenik uspješne suradnje i uzajamnog zadovoljstva.

Mnoge studije su željele odgovoriti na pitanje: Što razlikuje učinkovite od neučinkovitih edukatora? One nisu u potpunosti usuglašene u svojim dobivenim odgovorima i govore o četiri skupine značajnih elemenata: znanje, ponašanje, motivacija i vještine. (K.S. Kathleen 1998).

Amerika u svijetu prednjači po istraživanjima obrazovne inovacije, uključujući i metode učenja i poučavanja, pa je svejedno čudno da se većina tih metoda ne poučava na sveučilišnoj razini, a još manje se sustavno primjenjuju u obveznim oblicima obrazovanja. Na Cambridge College u Massachusettsu, na Sveučilištu Huston, G. Dryden i J. Vos (2001) izradili su četverodjelni kurikulum te na 1. mjestu stavljaju kurikulum osobnog rasta i razvoja koji uključuje samopuzdanje, motivaciju, sposobnost komuniciranja i uspostavljanja i održavanja odnosa. Moguće je očekivati da bi se mogle dogoditi i neke promjene u našem kurikulumu, ako istraživanja ostave trajne posljedice na odgojno-obrazovnu praksu te edukaciju edukatora.

Postoje zanimljivi rezultati istraživanja provedenog na Stanford Research Institute SAD; istakla su neka od područja koja su Amerikanci zanemarili. Istraživanje je donijelo ovakve rezultate: "12% uspješnog učitelja jest znanje, a 88% je ophođenje na ispravan način" (J. Hawley 2002, 46)

„Komunikološka kultura Zapada je statična vizija društva temeljena na uzorcima, pravilima i vrijednostima koje su unaprijed određene i organizirane u kurikulumu; znanje se prenosi i specijalizira.“ (Carrus, Melis, 2006). „Učitelji trebaju razvijati specifične kompetencije za percipiranje, komuniciranje, motiviranje i razumijevanje sebe i drugih. „H. Baum (1990). Istok stavlja naglasak na promjene i procese, a ne na rezultate. (B. Blažinić, 2010)

Japanci nude novu metodu, novi pristup učinkovitom gospodarstvu i sretnom pojedincu i društvu, *kaizen*, što je skraćenica od *kai* što znači stalno se mijenjati, biti u procesu, a *zen* znači postati dobar. Kompetencije treba zamijeniti vrijednostima bit je kaizen metode. Ova metoda ima za cilj male promjene, promjene malim koracima, što osigurava napredak i lakše praćenje kvalitete promjena. Obrazovni sustav ne treba imati za cilj stjecanje znanja i kompetencija, već razvijati osobnost koja će biti spremna svoje razvijene univerzalne vrijednosti uskladiti s vrijednostima tvrtke ili društva u cjelini – prošle godine u Japanu prezentirane brojnim mladim znanstvenicima iz cijelog svijeta. Riječ je o procesu kroz koji pojedinac prolazi, jednim dijelom kroz odgojno-obrazovni sustav, a većim dijelom kroz procese u društvu i svijetu rada. Pojedinac koji će biti fleksibilan i adaptibilan, kooperativan i komunikativan, koji će imati razvijenu intrinzičnu motivaciju i bez radnog iskustva, kako bi ih

tvrtka u obostranom interesu učila i učinila kompetentnim. Naglasak je na procesu, a ne na rezultatima. Time se smanjuje napetost, frustracija kompetitivnosti i vrjednovanja rezultata. Rezultat je prolazan, a proces je trajan.

Kompetencije su propozicije po kojima edukatori djeluju. Komunikacijske kompetencije su mogućnost adaptacije poruke interakciji i kontekstu pri čemu feedback služi kao informacija o (ne)uspješnosti te adaptacije. Posjedovanje komunikacijskih kompetencija ima za posljedicu razvijenu sposobnost upravljanja promjenama. (Bakić-Tomić, Lj. 1999, 2003, 2004, Valente, M., i Horn, J. E. 2005, Santos, A. P. 2005, Elliot, J. & Grigorenko, E. 2006, Allen, S. 2006, prema Bakić-Tomić 2003).

3.1.10. Istraživanja komunikacijskih kompetencija učitelja u Republici Hrvatskoj

U našoj zemlji jedan od najplodnijih istraživača na ovom planu u području edukacije svakako je Marija Bratanić. Proučavala je nastavu kao interakcijsko-komunikacijski odnos, empatiju kao ključni kompetencijski i interakcijski element uspješnosti međuljudskog odnosa nastavnik-student. Također se bavila istraživanjem stavova nastavnika i njihovog utjecaja na međuljudski odnos i kvalitetu odgojno-obrazovnog rada, ulogu emocija u interpersonalnoj interakciji između studenta i nastavnika, te reperkusijama na uspjeh i motiviranost studenata. Komunikacijske stilove i komunikološki profil ispitala je Ljubica Bakić-Tomić (2003).

Najveću barijeru razvoju komunikacijskih kompetencija predstavljaju stereotipi, predrasude, ali i loše komunikativne navike (Bakić-Tomić, Lj. 2003, Bašić/Hudina/Koller-Trbović/Žižak 1994). Zapravo, najveći problem je nedostatak kvalitetnih edukativnih programa u programima edukacije učitelja. Dva su razloga tome kod nas: prvi, niska komunikološka kultura (2/3 ljudi smatra da su komunikacijske sposobnosti urođene, te da ih se ne može učiti i razvijati (Bakić-Tomić, Lj. 2003), a drugi razlog je mali broj komunikoloških stručnjaka.

Najnoviji pristupi obrazovanju zasnivaju se na konceptu „edukator – komunikator“ i podrazumijevaju primjenu informacijskih tehnologija te komunikoloških znanja i vještina. To je nešto kompleksniji pristup koji bolje odražava komunikološke zahtjeve u profilu suvremenog edukatora. (Bakić-Tomić, Lj. 1998, 1999, 2005, Bratanić, M. 2000, 2002, 2003, prema Bakić-Tomić, Lj. 2003)

Tragom ovog tumačenja poznati je istraživač psihologije B.F. Skinner rekao: „Pravo obrazovanje je ono što se održi kada se zaboravi ono što je naučeno“. Ili kako je M.L. Chibber govorio svojim studentima: “Možeš kupiti odjeću, ali ne i ljepotu; možeš kupiti lijek, ali ne i zdravlje; možeš kupiti kuću, ali ne i dom; možeš kupovati mnoge stvari, ali ne možeš kupiti sreću.”

Koliko će učitelj biti uspješan ovisi o razini njegove komunikacijske kompetencije kako prema pojedinačnom učeniku, tako i prema cijeloj skupini - razrednom odjeljenju. Kompetentni komunikator mora govoriti i činiti ono što je primjereno situaciji, vodeći računa o pojedinačnim i globalnim posljedicama svog ponašanja (Itković 1999, 113).

Komunikacijska kompetencija uključuje dvije vrste vještina: kognitivne, koje pomažu da otkrijemo načine uspješnog ostvarivanja osobnih i relacijskih ciljeva, i bihevioralna, koje pomažu da se postavljeni ciljevi doista i ostvare (Itković 1999, 114). Stručnost nastavnika dolazi do izražaja na sadržajnom planu komunikacije, a na odnosnom veću ulogu igra njegova pedagoško psihološka i komunikativna osposobljenost (Bratanić 1997, 73). Istraživanja provedena kod nas pokazuju da je interaktivno-komunikativni stil nastavnika povezan s njegovom strukom. To znači da oni nastavnici koji su u svojoj struci više razvili komunikativne sposobnosti (npr. nastavnici hrvatskog i stranog jezika), uspješnije ih koriste u radu s učenicima. Loša procjena situacije motivira nastavnika da pribjegne osudi, prijekoru, kazni, umjesto da uputi riječ razumijevanja, ohrabrenja i pomoći. Često puta tome je uzrok neosposobljenost nastavnika za „čitanje“ neverbalnih znakova kao i nedovoljna sposobnost uviđanja i suosjećanja (Bratanić 1997, 78).

Arbunić i Ljubetić proveli su istraživanje na uzorku djece, roditelja i odgajatelja najčešćih korištenih navika u odnosima. Rezultati istraživanja su pokazali da su odrasli često svjesni toga kako se u međusobnim odnosima nije poželjno ponašati, ali nije postignuto suglasje čime zamijeniti „ubojite navike“, što svjedoči nedostatku, a istovremeno i potrebi za znanjem i komunikacijskim kompetencijama.

Kompetencije učitelja možemo procijeniti i vrednovati u kontekstu odnosa, prema ostvarenoj uspješnosti učenika, uspostavljenoj suradnji i uzajamnom zadovoljstvu.

Kvaliteta odnosa najčešće ovisi o kvaliteti komuniciranja jer „komunikacija je odnos, odnos je komunikacija“ (Longo 2004, 7). Od osobite važnosti je kako i kakve pojedinac dobiva

poruke, kako na njih odgovara te unaprjeđuju li one odnos ili ga ugrožavaju, jer izgradnja odnosa i gubitak odnosa s drugim ljudima najvažniji su životni doživljaji (Bašić i sur. 1993, 31). Kada govorimo o komunikaciji u odgoju možemo razlučiti nekoliko tipičnih oblika odnosa u kojima se odvija interpersonalno komuniciranje. Primaran je odnos roditelj-dijete i nastavnik-učenik (Bratanić 1999, 66). Prema Glasseru sve što možemo dati drugim ljudima, uključujući i svoju djecu, roditelje ili partnere, jest informacija. Ta informacija može biti prijetnja, tuča, podmićivanje i zatvaranje, ali ipak je samo informacija (Glasser 2000, 176). Takva informacija govori o našem načinu komuniciranja, a „*način komuniciranja određuje vrstu interakcije sudionika komunikacije i njihove međuljudske odnose*“ (Itković, 1999, 112).

Nastojeći utjecati na ponašanje drugih u komunikaciji između ostalog često koristimo „sedam skrbnih i/ili sedam ubojitih navika“. Prema Glasseru „skrbne navike“ približavaju nas ljudima i njima gradimo kvalitetne odnose. To su: slušanje, podržavanje, ohrabrivanje, poštovanje, vjerovanje, prihvaćanje, pregovaranje. „Ubojite navike“ udaljavaju nas od drugih i njima narušavamo odnose s drugim ljudima. „Ubojite navike“ su: kritiziranje, okrivljavanje, žaljenje, prigovaranje, prijetnja, kažnjavanje i potkupljivanje. Rezultati istraživanja provedenih kod nas ukazuju na povezanost poremećaja u ponašanju učenika i interpersonalnih odnosa u obitelji (Koller- Trbović, 1991, Vučinić-Knežević i Mikšaj-Todorović, 1991. i dr. prema Bratanić 1999, 18), kao i na povezanost nepoželjnih ponašanja učenika i kvalitetu odnosa u školi (Uzelac i Mikšaj-Todorović, 1991, prema Bratanić 1999, 18).

Odgovorna odgojna i obrazovna uloga roditelja i učitelja sama po sebi nameće prijenos velikog broja informacija - znanja, vrijednosti, stavova na djecu. Samim time razina pogrešaka i korištenja ubojitih navika u navedenim odnosima veća je nego u međusobnim odnosima odraslih. Uspješnost odgojnog djelovanja u najvećoj mjeri će ovisiti o kvaliteti interakcije i stupnju interakcijske povezanosti u komunikaciji (Bratanić 1993, 75). Koristeći skrbne navike kvaliteta međusobnih odnosa raste, a odnosi se unaprjeđuju, dok uporaba ubojitih navika uništava odnose. Osim što korištenje skrbnih navika u komunikaciji s djecom unaprjeđuje kvalitetu odnosa odrasli - dijete, polučuje i bolje odgojne rezultate. No, da bi se odnosi odraslih i djece unaprjeđivali nužno ih je stalno osvještavati, procjenjivati i mijenjati.

Tijekom 2008. godine provedeno je istraživanje na uzorku od 90 studenata treće i četvrte studijske godine razredne nastave na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Studentima su bile ponuđene radionice „Primijenjene komunikologije“ . Na to nas je ponukala aktualna situacija u odgojno-obrazovnom sustavu u RH, te moralna kriza u tranzicijskim društvima

posljednjih dvadesetak godina koja dovodi do promjena u percipiranju društvenih i individualnih vrijednosti. Postoje različiti aspekti vrijednosti: vrijednosti kao norme, kao kulturni ideali, kao procjene djelovanja, kao vjerovanja, kao objekti, kao vrijednosne orijentacije, vjerojatnost ponašanja ili kao generalizirani stavovi. Humane, ljudske vrijednosti koje su temelj čovjekove osobnosti su: dobrotu, strpljenje, odgovornost, dosljednost, upornost, poštivost, odanost i sl. Na humanim vrijednostima počivaju vrline koje se mogu definirati kao stečene kvalitete osobnosti (istina, ljubav, pravičnost, nenasilje i mir). Program „Primijenjene komunikologije“ oslanja se na ljudske vrijednosti, a povezuje ih s primijenjenim komunikacijskim vještinama (intrapersonalnim, interpersonalnim i intragrupnim). Na taj način razvija se kvalitetna komunikacija temeljena na prihvaćanju i razumijevanju.

Cilj ovog istraživanja bio je pronaći temelje za izradu kvalitetnog i učinkovitog nastavnog programa za razvoj komunikacijskih kompetencija učitelja za rad s roditeljima s ciljem implementacije istog u redovni studij učitelja. (Bakić-Tomić, Božić, Kirinić, 2009). Eksperimentalnim programom željelo se postići upravljanje interakcijom i povratnom informacijom u okruženju s ciljem zajedničkog razumijevanja, poštivanja i motivacije u ugodnoj, humanoj i demokratskoj atmosferi. Pokazalo se da 90% studenata – budućih učitelja prihvaća radionički oblik rada. Radionice sadrže četiri elementa: svijest o sebi (engl. *self-awareness*), timski rad, izražavanje osobnih dojmova i plan djelovanja. Tijekom radionica koriste se slijedeće metode: pitanja i odgovori, otvorena rasprava, spontani razgovor, igranje uloga, razgovor o navodu, proučavanje slučajeva, osobno promatranje, feedback akcijskog plana.

Jedna od učestalih situacija u kojoj se današnji učitelj nalazi je rješavanje konflikata. Prema Rijavec i Miljković (2002) konflikti poboljšavaju kvalitetu donesenih odluka, potiču kreativnost i inovaciju, interes, radoznalost u grupi, smanjuju napetosti i omogućavaju bolju prilagodbu promjenama. Da bi se osoba mogla nositi s konfliktom i rješavati konflikte suradnjom, ona mora posjedovati razvijenu emocionalnu inteligenciju (Goleman, 1995), dobru interpersonalnu komunikaciju (Brajša, 1994), aktivno slušanje (Gordon, prema Brajša, 1994, 96.), korištenje Ja-poruka, strpljenje, razumijevanje i poštovanje osobe s kojom je u konfliktu, jednom riječju kompetencije za kvalitetno rješavanje interpersonalnih konflikata.

Mušanović, Vrcelj, Zloković (2003) navode da mnoge zemlje provode PATHS programe (engl. *Promoting Alternative Thinking Strategies*) u okviru kojih se radi na porastu tolerancije

na frustracije, podizanju pažnje, uvažavanju drugih i na emocionalnom razumijevanju, što u Hrvatskoj nije slučaj.

S ciljem dobivanja jasne slike o načinu na koji nastavnici u Hrvatskoj rješavaju konflikte određene su najčešće strategije koje učitelji koriste u upravljanju konfliktnim situacijama. To su: izbjegavanje, prilagođavanje, natjecanje, kompromis i suradnja. Istraživanje koje je provedeno tijekom 2009. godine, uključivalo je 142 učitelja u pet osnovnih škola u Zagrebu pri čemu je 83 ispitanika bilo predmetnih učitelja, a 59 učitelja razredne nastave. (Gregurić, Bakić-Tomić, Globočnik Žunac, 2009.)

Rezultati ukazuju da se većina učitelja uglavnom pri rješavanju konflikata koristi prvenstveno prilagodbom, a tek na drugom mjestu je suradnja dok je najrjeđa strategija kompromisa. Obzirom da prilagođavanje spada u neučinkovite strategije upravljanja konfliktima, može se pretpostaviti da određeni dio učitelja potiskuje svoje potrebe, želje i ciljeve vodeći više računa o potrebama, željama i ciljevima druge strane u konfliktu. Kompromis i kompeticija, kao najrjeđe strategije upravljanja konfliktima ukazuju da se većina učitelja nije navikla boriti i zastupati svoje interese, želje i potrebe. Potiskivanjem svojih potreba, želja i ciljeva učitelji postaju nezadovoljni, ljuti i razočarani odnosima sa suradnicima, roditeljima, ravnateljem i stručnom službom. To nezadovoljstvo, ljutnja i razočaranje se prenosi na rad i odnose s učenicima što utječe na školsku i razrednu klimu, a dugoročno rezultira trajnim nezadovoljstvom profesijom, slabim samopouzdanjem, nezainteresiranošću i otporom prema svim promjenama u profesionalnom usavršavanju, radu i u cjelokupnom školstvu.

Očekivalo se da će iskusniji učitelji odabirati konstruktivnije strategije što se nije pokazalo točnim.

Mnogi autori govore o povezanosti uspješnosti nastavnog procesa s kvalitetnim humanim odnosom između učitelja i učenika (Bratanić 1993, Brajša 1994, Neill 1994). Navedeno se realizira kroz interakciju odnosno dvosmjernu komunikaciju koja uključuje slušanje, promišljanje i govorenje (Brajša 1994, 96.) što uključuje i verbalni i neverbalni odgovor (Reardon, 1998). Zadatak je učitelja i učenika da balansiraju svoje uloge pošiljatelja i primatelja poruka unutar komunikacijskog procesa (Škarić 1988, Brajša 1994).

Kompetencije slušanja učitelja - utječu na cjelokupnu razrednu klimu koja je velikim dijelom odgovorna za uspješnost nastavnog procesa. Od učitelja se očekuje da posjeduje sposobnost prilagođavanja uvijek novim situacijama u koje ih dovode učenici za što je presudno upravo efektivno slušanje.

Rezultati istraživanja koje je proveo Gilbert (1997) utvrdili su da iskustvom učitelji postaju kompetentniji slušači. S ciljem da se dobije uvid u situaciju u Hrvatskoj provedeno je istraživanje tijekom 2009. godine u pet osnovnih škola u Zagrebu. Uzorak ispitanika sačinjavalo je ukupno 137 učitelja od čega 59 razredne i 78 predmetne nastave.

Korišteni instrument je bio upitnik s izjavama koje su predstavljale efektivno slušanje kao što su: dosljednost, jasno i razumljivo izražavanje, izražajnost, traženje povratne informacije, poštivanje drugih, prijateljstvo, motivacija, tolerancija, spremnost na slušanje i suradnju, uspostavljanje ugodne razredne klime. Istraživanjem su dobivene statistički značajne razlike između učitelja razredne i predmetne nastave. U 59% izjava (13 od 22), t-testom je utvrđena statistička značajnost u dobivenim rezultatima. Hipoteza da su učitelji razredne nastave kompetentniji slušači od učitelja predmetne nastave zaključena je s 95% sigurnosti obzirom na sljedeće karakteristike: jasno i razumljiva komunikacija, traženje povratne informacije od studenata, prilagodljivost, pokazivanje interesa za učenike, uključivanje učenika u razgovor, poštivanje učenika i njihovog mišljenja te zanimljiv i dinamičan način podučavanja.

Dobiveni rezultati koji govore o kvalitetnijim karakteristikama za komunikaciju s učenicima onih ispitanika koji imaju više od 20 godina radnog iskustva u skladu su s rezultatima koje je prikupio Gilbert (1997) u svom istraživanju, a tezu podržavaju i Hargie i Dickson (2004).

3.2. INTERKULTURNE KOMPETENCIJE UČITELJA

Jedan od zadataka škole trebao bi biti promicanje *interkulturalnog odgoja i obrazovanja* koje će se ogledati u priznavanju razlika i njihovih vrijednosti, modela življenja, simboličkim predodžbama na koje se pozivaju pojedinci i društva u odnosima s drugima i u shvaćanju svijeta. Kulturne razlike i njihova uloga u svakodnevnom životu neminovno se odražavaju i na ponašanje učenika i učitelja u školi. Ono što subjekti nastavnog procesa donose sa sobom u školu svakodnevno - kulturne modele zajednica ili shvaćanja "društvene stvarnosti", odgojne strategije koje oni, njihove obitelji i njihove zajednice primjenjuju u odgojnom nastojanju – čimbenici su koji u značajnoj mjeri utječu na tijek odgojno-obrazovnog procesa.

Ono što predstavlja posebno obilježje *interkulturalnog odgoja je odgoj stavova, sposobnosti, osjećaja, načina postojanja i ophođenja s osobom kulturno različitom, drukčijom od nas*. Biti *interkulturalno odgojen* znači *komunicirati, ali i slušati "drugog"*. Zato interkulturalni odgoj ne treba promatrati kao odgoj prijenosa kulture, već kao odgoj koji će obogatiti kulturu, koji će dozvoliti i odobriti praktičnu potvrdu univerzalne vrijednosti-vrijednosti osobe. Ova vrijednost zajednička je svima, bez obzira na rasu, boju kože ili načina

na koji netko poima život. Ako je prva i temeljna vrijednost osoba, tada treba odgajati u pravcu prihvaćanja “drugog” kao čovjeka, priznavajući mu dostojanstvo koje priznajemo sebi. Samo ako ova filozofija postane temelj odgoja i obrazovanja, tada će se moći govoriti o suživotu, odnosno o suradnji i kulturnoj integraciji.

Interkulturalni odgoj obraća se svim ljudima, svakom pojedincu, odgajaniku, a ne samo učenicima, adolescentima, stranim studentima ili migrantima, jer pozornost interkulturalnog odgoja i obrazovanja posvećena je **čovjeku**. Interkulturalni odgoj ne zatvara se u kategorije država, nacija ili nacionalnosti, ne podrazumijeva bogaćenje određene kulturne baštine elementima druge kulture (bikulturalnost), kao niti zamjenu jednog oblika mišljenja drugim (asimilacija). Interkultura znači mogućnost suočavanja misli, što pretpostavlja promjenu u načinu mišljenja, prijelaz s jedne razine ili oblika na novu, višu. Interkulturalizam se temelji na zamisli boljeg i humanijeg društva i budućnosti u kojem će biti eliminirani rasizam i dominacija čovjeka nad čovjekom. Interkulturalni odgoj i obrazovanje ne mogu i ne smiju ostati apstraktna činjenica, već trebaju izvirati iz društvenog konteksta određenog društva.

3.2.1. Interkulturalni identitet

Pripišemo li odgoju zadatak pomaganja pojedincu da upozna sebe, njegujući pritom pravi, istinski osjećaj o sebi, tada odgoj ne može a da ne vodi prepoznavanju i vrednovanju različitosti, kao i izgradnji međuljudskih odnosa u kojima se razlika prihvaća kao princip ostvarivanja jedinstva i sjedinjenja u različitosti. U tom smislu, interkulturalni odgoj ne može se ostvariti ne omogući li svakom subjektu ili grupi potvrđivanje svog *identiteta*. Upravo svijest o značenju vlastite kulture dozvoljava prepoznavanje različitosti. Potvrda prava i vrijednosti različitih kultura ne isključuje, nego upravo zahtijeva, prepoznavanje različitosti i njihovo uvažavanje s ciljem dobrobiti društva i svjetskih zajednica.

Prema Borrelliu svijest o vlastitom kulturnom identitetu jača sposobnost efikasne percepcije stvarnosti, prihvaćanje sebe, (a time) i prihvaćanje drugih. Biti svjestan svog vlastitog kulturnog identiteta znači i prihvatiti spontanost, mogućnost zapažanja problema, sposobnost “odvajanja” od same kulture i okružja, a time i mogućnost interkulturalizacije. Drugim riječima, tko ima takvu svijest, ima i sposobnost projekcije prema drugima i prema njihovim kulturama, što znači da je sposoban za kulturnu interakciju. Međutim, takvu svijest treba njegovati odmalena, temeljeći odgojnu funkciju na pojmu jednakosti svake osobe, pomažući dijete u sazrijevanju vlastitog identiteta i stjecanju sigurnosti, u potvrđivanju vlastitog Ja, ali i

poštivanju tuđeg Ja, navodeći ga suživotu, poštivanju sebe i drugih, kao i otkrivanju onoga što objedinjuje sve ljude.

Interkulturni identitet ogleda su u:

1. prihvaćanju postojećih i novih kulturnih elemenata
2. povećanju širine i dubine viđenja
3. većem samorazumijevanju, samoprihvatanju i samopouzdanju
4. povećanoj otvorenosti i fleksibilnosti
5. povećanoj kreativnosti koja omogućuje suočavanje s novim izazovima (Kim, 1991.).

Ove promjene ogledaju se u tome kako pojedinci vide sebe i svijet oko sebe glede niza događaja koji su se dogodili tijekom godina, živeći i radeći u kulturi domaćina. U stvari, moglo bi se reći da je najznačajnija promjena koju nagovještuje razvoj interkulturalnog identiteta, upravo promjena u shvaćanju i viđenju svijeta oko sebe. Ovakvu promjenu nije moguće doseći samo intenzivnim učenjem o kulturi domaćina, ili pak življenjem u dotičnoj kulturi. Ona podrazumijeva i sposobnost prilagođavanja. Ova sposobnost podrazumijeva osobnu promjenu prema otvorenosti, fleksibilnosti, kreativnosti, posebnosti. Kao takva, nužan je preduvjet spremnosti učenja različitih kulturnih modela. Slično tomu, ova se sposobnost ogleda i u učinkovitom snalaženju u različitim interkulturalnim kontekstima, bez obzira na osobitosti uključenih kultura. U tom smislu, može se govoriti o *fleksibilnom identitetu* koji označava psihološki sigurnu osobu, sposobnu suočiti se s mnogim vrstama različitosti, osobu koja se „fleksibilno“ suočava s društvenim problemima i koja vjeruje u zajedništvo i jedinstvo čovječanstva.

Govoreći o interkulturalnom odgoju neminovno se susrećemo i s pojmom *interkulturalne kompetentnosti*. U okviru ovoga pojma neminovno se javljaju neka pitanja: Što je interkulturalna kompetentnost? Koje su njezine osobitosti? Kako se manifestira? Iako je danas pojam interkulturalne kompetentnosti vrlo popularan i često rabljen u literaturi i svakodnevnom govoru, autori ga različito definiraju. Prema Byram i Zarate (1997), i Byram (1997), interkulturalnu kompetentnost čini pet ključnih elemenata: *1. stavovi; 2. znanje; 3. vještine interpretiranja (tumačenja) i odnos; 4. vještine otkrivanja i interkacije; 5. kritička kulturna svjesnost / politički odgoj*. Prema tome, *interkulturalno kompetentna osoba* je ona koja je sposobna “vidjeti” odnos između različitih kultura, koja ima sposobnost medijacije, interpretacije, kritičkog i analitičkog razumijevanja svoje i tuđe kulture (Byram, 2000). Također, većina autora smatra kako interkulturalna kompetentnost uključuje u

sebi *kognitivnu, emocionalnu i ponašajnu dimenziju* (Gertsen, u: A. A. Jensen, A. Lorentsen, K. Jéger, 1995). Interkulturalna kompetentnost manifestira se u određenim emocionalnim i kognitivnim sposobnostima, u fleksibilnom ponašanju i komunikaciji, u empatiji i motivaciji za prilagođavanjem, u prihvaćanju drugačijeg viđenja stvarnosti. *Kompetentna osoba* ne prihvaća pasivno društvenu stvarnost, već naprotiv, aktivno sudjeluje u njoj novim prijedlozima i idejama. Mogli bismo zaključiti da interkulturalno kompetentne osobe imaju sposobnost:

- a) razumijevanja prirode uobičajenih interpersonalnih odnosa. Obzirom na njihovu kulturnu determiniranost, oni se nužno ne mogu generalno primijeniti na sve kulture;
- b) prilagodbe verbalnim i neverbalnim komunikacijskim stilovima, priznavajući i prihvaćajući pritom različite komunikacijske stilove kao jednakopravne;
- c) korištenja uspješnih mehanizama mirnog rješavanja sukoba u svojoj kulturi, imajući na umu nemogućnost njihove univerzalne primjene, odnosno njihovu kulturnu uvjetovanost.

Naravno, važna uloga u odgoju i obrazovanju interkulturalno kompetentnih osoba pripada školi, a osobito *učiteljima*. U tom smislu, nužno nam se nameće pitanje: Kako možemo na najbolji mogući način organizirati poučavanje tako da učenici razviju svoju komunikacijsku i interkulturalnu kompetentnost? Odgovor na ovo pitanje možda nudi i tzv. *interkulturalna didaktika* koja je zasnovana na *suradničkom poučavanju*.

Pritom ne smijemo zaboraviti da se uspješno suradničko poučavanje temelji na pet ključnih čimbenika:

1. pozitivna nezavisnost; 2. interpersonalna interakcija “face to face” (učenik-učenik; učenik-učitelj); 3. sposobnost djelovanja na interpersonalnoj razini; 4. rad u malim heterogenim grupama; 5. sistematsko razmišljanje (promišljanje) o izvršenom radu te individualna i grupna evaluacija (Agosti, 1999). Da bi škola odgovorila složenim zahtjevima i izazovima interkulturalizma, nije dovoljna samo kvantitativna promjena programskih sadržaja i nastavnih metoda, već prije svega njihova kritička revizija, a osobito promjena stavova učitelja prema učenicima, učenika prema učiteljima, kao i učenika prema učenicima. Prema tomu, govorimo li o interkulturalnoj perspektivi, jedna od učinkovitih promjena u školskoj didaktici leži upravo u suradnji u procesu poučavanja.

3.2.2. Interkulturalna kompetencija učitelja kao značajan činitelj odgoja i obrazovanja za interkulturalne odnose

„Danas je za ljudski rod problem razumijevanja postao neminovan. Poučavati razumijevanju je uvjet i jamstvo intelektualne i morlane solidarnosti među ljudima.“ (E. Morin, 2001)

Izvore kulturnih razlika istraživao je Hofstede, koji kulturu definira kao „kolektivno programiranu svijest koja razlikuje pripadnike jedne ljudske grupe od druge“, naglašavajući da kultura nije vlasništvo pojedinaca, nego skupina, nacije. Pojam „nacije“ razumijeva kao „zemlju“, „društvo“: dakle, stanovnici jedne zemlje, bez obzira na različitu etničku ili vjersku pripadnost, mogu dijeliti ista obilježja „nacionalne kulture“ (Hofstede, 1994).

„Interkulturalizam nije uistinu nova kultura, koja bi, kao globalna, zamijenila stare etničke i nacionalne kulture, ponajmanje njihove jezike nekim novim svjetskim jezikom. To nije nova rasa, novi etos, nova klasa, nova elita ili nova brahmanska kasta. To je oblik uvećanog razumijevanja i vještina komuniciranja između nesvodljivih razlika.“ (Katunarić, V. , 1994, 147)

Interkulturalna kompetencija se može definirati kao proces tijekom kojega se pojedinac prilagođava kulturno drugačijima, pri čemu mijenja svoja viđenja i shvaćanja s ciljem boljeg upoznavanja, razumijevanja i prilagođavanja zahtjevima multikulturalne realnosti. (Bedeković, 2007) Interkulturalna se kompetencija 80-ih i 90-ih godina prošloga stoljeća istraživala pod različitim sinonimima. (Bedeković, 2009) *„Govoriti o interkulturalnoj kompetenciji znači prije svega razmatrati je s individualnog, situacijskog i odnosnog aspekta. Individualni aspekt uključuje ono što se odnosi na interkulturalne kompetencije karakteristične za pojedinca koje omogućuju efikasnu interkulturalnu interakciju s drugim/a. U situacijskom aspektu za osobu koju u normalnim okolnostima doživljavamo kompetentnom, ne možemo tvrditi da je na temelju jednog specifičnog razgovora (dijaloga) s „drugim/a“ – kompetentna osoba. Odnosni aspekt obuhvaća one elemente interkulturalne kompetencije koji pomažu osobi da se tijekom svih interakcija i situacija s „drugim/a“ ponaša kompetentno, a ne samo u pojedinim, trenutačnim situacijama.“* (Piršl, 2007, 277)

Prema Byramu (2005), interkulturalna koncepcija podrazumijeva sposobnost zadovoljavajuće interakcije i komunikacije s pripadnicima drugih kultura na stranom jeziku, dok je znanje o drugoj kulturi povezano s jezičnom kompetencijom koja se ogleda u sposobnosti uporabe jezika u određenim situacijama s ciljem postizanja svjesnosti značenja pojedinih misli i

jezičnih konotacija. Zanimljivo je napomenuti kako Earley i Ang (2003, 59) umjesto pojma „interkulturalna kompetencija“ koriste pojam „kulturalna inteligencija“ pod kojim podrazumijevaju sposobnost pojedinca da se učinkovito prilagodi novim kulturnim kontekstima. Naime, o tome koliko će pojedinac biti učinkovit u usvajanju novih znanja, ovisit će njegova sposobnost prilagodbe novim kulturnim kontekstima i kreativnom rješavanju sadašnjih i budućih problema. Takav pristup omogućuje razmišljanje o nekom novom sveobuhvatnom modelu interkulturalne kompetencije koji ne robuje samo „prednostima“ specifičnih područja, kao što su jezične kompetencije (Zhang i Sternberg, 2001, 198-200). Tome u prilog idu i razmatranja američkog sociologa Milton Bennetta (Castiglioni, 2005, 11) koji smatra da nije dovoljno imati samo određene stavove i pogled na svijet (mindset) već i određene vještine (skillset) nužne za život u određenom kulturnom kontekstu.

Promišljajući kompetencije iz tri teorijska ishodišta: biheviorističkoga, konstruktivističkoga i holističkoga Babić (2007) naglašava tendenciju prema konstruktivističkom pristupu kompetenciji. Pitanje interkulturalne kompetencije postaje sve važnije tijekom posljednjih desetljeća pojavom globalizacije. Rastući broj različitosti među ljudima, a i među učenicima u školama zahtijeva nove kompetencije i nužne promjene u izobrazbi učitelja. (Martin, 2002) McAllister i Irvine (2000) naglašavaju kako se ne pridaje dovoljno pozornosti razvijanju interkulturalnih kompetencija učitelja, a koji bi trebali pridonijeti razvijanju interkulturalnih kompetencija učenika. Interkulturalna kompetencija učitelja „oslobađa“ (Erickson, 1987; Gordon, 1993; Lipman, 1995; Pewewardy, 1994; Philips, 1983), a interkulturalno kompetentan učitelj polazi od toga da ne postoji jedinstvena verzija istine što je put prema stvaranju „slobodnog“ učenika (Gay, 2000.) To omogućuje slobodu mišljenja, brigu za druge, humane interpersonalne vještine, bolje razumijevanje i interakciju među pojedincima na lokalnoj, nacionalnoj i globalnoj razini, te prihvaćanje znanja kao nečega što je potrebno dijeliti, propitivati i obnavljati (Chapman, 1994; Foster, 1995; Hollins, 1996; Hollins, King i Hayman, 1994; Ladson-Billings, 1992, 1994, 1995a i 1995b; Lee, 1993; Lee i Slaughter-Defoe, 1995) Učiteljeva je zadaća konstantno razvijati razumijevanje odnosa između kultura u čemu mu može pomoći proučavanje njihove povijesti i civilizacije, tradicije, vjerovanja i ponašanja pojedinih društvenih grupa unutar pluralnog društva. Uloga učitelja zauzima jedno od središnjih mjesta u implementiranju interkulturalnih sadržaja u nastavu.

Prema Abdallah Preteuille prefiksi «*pluri*» i «*multi*» označavaju društvene i kulturne odnose između više naroda. Dok se pojam *multikulturalizam* odnosi na pluralitet elemenata u igri, situacije suživota između različitih kultura, pojam *interkulturalnog* je dinamičan pojam i

nužno ukazuje na odnos, razmjenu, na skup dinamičkih tokova koji obilježavaju susrete pojedinaca različitog kulturnog podrijetla (Camilleri, 1992).

Dakle, *multikulturalnost* i *plurikulturalnost* označavaju *postojanje više kultura na istom prostoru*, dok *interkulturalnost* naglašava *odnos među kulturama i neophodnost međusobne interakcije*. Iako su europska društva svakim danom sve više plurietnička i plurikulturalna, to ne znači da su i interkulturalna. Interkulturalizam podrazumijeva suočavanje s problemima koji se javljaju u odnosima između nosioca različitih kultura, njihovo prihvaćanje i poštivanje. Prefiks “inter” ne znači jednostavno prisustvo ili suživot, slučajno miješanje kultura, niti zamjenu jednog oblika mišljenja drugim, već mogućnost uspoređivanja različitih mišljenja, ideja i kultura na jednom prostoru. Interkulturalizam potiče na razmišljanje o razlikama psiho-spoznajne, seksualne, etničke, kulturne, religiozne itd. prirode, o borbi protiv predrasuda, o mirnom suživotu među narodima, pojedincima ili grupama različitog podrijetla, o jednakim mogućnostima u obrazovanju. Interkulturalizam putem konkretnih prilika omogućava da se dođe do suočavanja, komunikacije, međusobnog upoznavanja i vrednovanja, razmjene vrijednosti i modela života te društveno-etičkog poštivanja. Stoga za Falangu (1993) interkulturalni odgoj znači odgoj za mir, odgoj za razvoj, za demokratski suživot, odgoj za ljudska prava.

Interkulturalnost koja će se ograničiti samo na podražavanje ili poštivanje različitog, neće dati značajnije rezultate ako se neće potruditi pronaći uvjete za razvoj ove različitosti. Iako je neophodno, da bismo cijenili druge kulture nije dovoljno samo poznavati ih; sama ova činjenica ne isključuje omalovažavanje njihovih nosioca. Govorimo li o procesu prihvaćanja, potrebno je ne samo poznavati, nego i razvijati simpatiju i suradnju. Produbiti spoznaju o drugom nužno podrazumijeva i produbljavaње saznanja o sebi, kako na individualnoj tako i na razini pripadajuće grupe. Biti *interkulturalno odgojen*, znači moći razumjeti i prihvatiti osobe koje pripadaju drugim kulturama, s vlastitim kulturnim identitetom.

Dakle, interkulturalizam znači shvatiti “drugog” i biti u interaktivnom odnosu s njim. Pritom shvatiti ne znači akumulirati informacije, govoriti o drugima, već govoriti s drugima, slušati i odgovarati. Interkulturalizam treba promatrati kao fenomen kulturne interakcije i kulturnog identiteta.

3.2.3. Interkulturalizam u europskoj i u svijetu

Vijeće Europe je jedan od najvažnijih čimbenika u oblikovanju interkulturalnog obrazovanja kao obrazovne politike, a razvoj je tekao kroz nekoliko faza (Leclerc, 2002):

1. Interkulturalno obrazovanje kao posljedica obrazovanja migranata (oko 1970-ih i 1980-tih godina) projekt Vijeća Europe „Obrazovanje i kulturni razvoj migranata“:

- pronalaženje novih rješenja za obrazovanje djece migranata – „eksperimentalni razredi“ 1972-1984.
- kompenzacijski i integracijski programi za djecu iz useljeničkih obitelji

2. Interkulturalno obrazovanje i prava manjina (1990-ih godina):

- prava manjina nakon političkih promjena u Srednjoj i Istočnoj Europi okvirna konvencija za zaštitu nacionalnih manjina (1993)
- program Vijeća Europe „Demokracija, ljudska prava, manjine: obrazovni i kulturni aspekti“
- kulturna prava, kulturne zajednice, prava Roma, jezici i kulture kojima prijeti nestanak...

3. Interkulturalno obrazovanje i „naučiti živjeti zajedno“ (nakon 2000. godine):

- šira dimenzija „naučiti živjeti zajedno“
- pripremanje djece i mladih (i odraslih) za zajednički život u multikulturalnom društvu
- projekt Vijeća Europe „Novi interkulturalni izazov obrazovanju: vjerska raznolikost i dijalog u Europi“

Projekt Vijeća Europe „Demokracija, ljudska prava, manjine, obrazovni i kulturni aspekti“ kao rezultat sastanka na vrhu u Beču 1993. godine, oslanjajući se na rad Vijeća Europe na području interkulturalnog obrazovanja, obuhvaćao je teme o postupanju s raznolikošću u demokratskim društvima, obrazovna i kulturna prava manjina i kulturnu koheziju (www.mvpei.hr.)

U kontekstu jednog od četiriju Delorsova potpornja znanja učiti živjeti zajedno (Delors, 1998) upravo je interkulturalno obrazovanje usmjereno na upravljanje sukobima te poštovanje i uvažavanje specifičnosti drugih kultura i njihovih vrijednosti. Učiti živjeti zajedno, kao jedan od primarnih ciljeva interkulturalnog obrazovanja, polazi od interaktivnog učenja, koje kroz različite modele učenja stavlja naglasak na suradnju i razmjenu iskustava kroz kooperativnu nastavu usmjerenu na razvijanje interakcije i pružanje mogućnosti za aktivno sudjelovanje svakog pojedinca uz korištenje nastavnih materijala izrađenih na interkulturalnim osnovama.

Nadalje, projekt Vijeća Europe: „Novi interkulturalni izazov obrazovanju: vjerska raznolikost i dijalog u Europi“ odvijao se u razdoblju od 2002. Do 2006. Godine omogućivši značajan napredak u razradi vjerske koncepcije u sklopu interkulturalnog obrazovanja“, održanoj u Oslu 2004. godine, identificirane potrebe za uvođenje vjerske dimenzije interkulturalnog obrazovanja u školama država članica Vijeća Europe ([www. coe.int.](http://www.coe.int))

Opća načela interkulturalnog obrazovanja usvojena su na Stalnoj konferenciji europskih ministara prosvjete u Glasgou 1983. godine, a utemeljena su na ravnopravnom prihvaćanju različitosti pojedinaca i skupina, prihvaćanju kulturnih, jezičnih i ostalih različitosti kao izvora učenja i obogaćivanja nastavnog procesa, izbjegavanju etnocentrizma, zajamčenosti jednakih mogućnosti za sve učenike, suprotstavljanju svim oblicima diskriminacije, rasizma i ksenofobije i razvijanju interkulturalnog obrazovanja kao procesa uzajamnosti, suradnje jednakosti, obogaćivanja i stvaranja zajedničkih vrijednosti.

Model poptune skrbi za odgoj i obrazovanje djece migranata najdosljednije provodi Švedska, zatim Danska i Nizozemska. Njihov model je koncipiran tako da materinski jezik njeguje kao strani predmet, pružanjem uvjeta za njegovo trajno očuvanje i razvijanje, a zemlja useljenja preuzima brigu za učitelje, kao i za distribuciju potrebnih udžbenika. Drugi model preferira uključivanje djece migranata u redovite sustave domaćih škola uz prethodno savladavanje jezika zemlje doseljenja kako bi im se omogućilo praćenje redovite nastave. Organizira se i dopunska nastava koja uključuje domovinske sadržaje određene migrantske zajednice, pri čemu zemlja porijekla ima pravo odabira i slanja domaćih učitelja i udžbenika potrebnih za rad dopunske škole. Takav se model uz određene razlike provodi u Njemačkoj, Austriji, Francuskoj, Slovačkoj, Mađarskoj, Italiji i Rumunjskoj. Treći model je koncipiran tako da podrazumijeva potpunu brigu i organizaciju sustava odgoja i obrazovanja određene manjinske zajednice, kao i materijalnu i financijsku odgovornost zemlje porijekla. To su tipovi tzv. „stranih škola“ koje djeluju autonomno. Prvi pokušaji organiziranja ovakve nastave zabilježeni su u Bavarskoj, no model je teško ostvariv jer povlači za sobom pitanje samoizolacije koji se protivi prirodi odnosa u socijalnim uvjetima djetetova odrastanja i suradnje s drugima. Previšić (1987) smatra da se time dodatno sužava mogućnost intenzivnije kulturne komunikacije, prožimanja i bogaćenja, što je upravo suprotno uvažavanju zahtjeva koja postavljaju današnja suvremena shvaćanja suživota u multikulturalnim zajednicama, nastala na zasadama politike interkulturalizma.

Okvirna konvencija za zaštitu nacionalnih manjina donesena je 1. veljače 1995. godine u Strasbourgu s ciljem zaštite nacionalnih manjina postavljanjem načela koja definiraju određene ciljeve koje zemlje potpisnice trebaju slijediti usvajanjem odgovarajućih zakona i provođenjem politike zaštite nacionalnih manjina na državnim razinama (www.vlada.hr).

3.2.4. Interkulturalizam u obrazovanju učitelja u republici hrvatskoj

Glavni oslonac za promišljanje problematike izobrazbe hrvatskih učitelja je Zeleni dokument¹⁸ o obrazovanju učitelja u Europi koji na obrazovanje učitelja gleda kao otvoren i dinamičan sustav čiji se kontinuitet ogleda u inicijalnom obrazovanju, uvođenju u posao, stručnom usavršavanju i cjeloživotnom obrazovanju, dok se zajednička europska načela (www.europa.eu.int/comm.) politike usmjerene na unaprjeđivanje kvalitete i učinkovitosti obrazovanja učitelja ogledaju u visokoj profesionalnosti, cjeloživotnom učenju, mobilnosti profesije i profesiji temeljenoj na partnerstvu

Prema Hrvatić i Piršl (2007) interkulturalni kurikulum polazi od stečenih iskustava (znanja, sposobnosti, vrijednosti i stavovi), obuhvaćajući nekoliko komplementarnih dimenzija: kulturalnu (sposobnost interkulturalne komunikacije), društvenu (suodnos u procesu poštovanja ljudskih prava, individualne i društvene odgovornosti i socijalne pravde), gospodarsku (osposobljavanje za različite radne uloge i odgovornu potrošnju) i okolinsku (pripremu tza donošenje strateških odluka prema održivom razvoju). Previšić (2007) ističe složenost izrade kurikuluma, naglašavajući stvaranje strukture i sadržaja, organizaciju i pedagoške postupke, stručne protagoniste i objektivne kriterije vrednovanja koji će osigurati tijekom objektivno mogućih postignuća za sve sudionike, bez obzira na njihove razlike i socijalne mogućnosti napredovanja, kao temeljne činitelje kurikuluma jednakih mogućnosti uz uvažavanje različitih potreba sudionika odgojno-obrazovnog procesa.

Danas se implementacija interkulturalizma u obrazovanje očekuje doprinos boljem suživotu između različitih etničkih, vjerskih, kulturnih i socijalnih skupina, unaprjeđivanje, afirmiranje i zaštita ljudskih prava, temeljnih sloboda i demokracije, promicanje svijesti o vlastitom nacionalnom, kulturnom, jezičnom i vjerskom identitetu, te poticanje međusobnog razumijevanja i uvažavanja različitosti (Gajić, 2007). Prema Općoj deklaraciji o ljudskim pravima i drugim instrumentima ljudskih prava posebno osjetljive skupine čine: djeca i mladi, žene, lezbijke i homoseksualci, starije osobe, osobe s posebnim potrebama, bolesnici, uključujući osobe oboljele od AIDS-a, migranti i njihove obitelji, izbjeglice i azilanti i osobe

bez državljanstva, nacionalne, etničke, vjerske i jezične manjine i starosjedioci (Spajić-Vrkaš i sur., 1999, 100).

Zeleni dokument o obrazovanju učitelja u Europi (Green Paper on Teacher Education in Europe, 2000) u 4. i 5. poglavlju posebnu pozornost posvećuju mogućim scenarijima reformi učiteljskog obrazovanja u okviru Europske Unije, donoseći prijedloge konkretnih provedbenih mjera na razini odgojno-obrazovnih sustava.

I posljednje svjetsko izvješće UNESCO-a o kulturnoj raznolikosti i međukulturnom dijalogu iz 2009. godine upravo naglašava važnost osnaživanja veza između obrazovanja i kulturne raznolikosti, a što je bila polaznica projekta „Interkulturalni kurikulum i obrazovanje na manjinskim jezicima“ 2007-2011, voditelj prof.dr.sc. Neven Hrvatić, a u projektu su sudjelovali znanstvenici iz više zemalja. Nacionalni kurikulum sadržajem promiče duhovni, moralni, kulturni, kognitivni i motorički razvoj učenika na razini škole (i društva) i priprema učenike za život u svijetu odraslih (Child, 2007) Nacionalni kurikulum predviđa sadržaje i za pripadnike nacionalnih manjina, a transdisciplinarna i interdisciplinarna područja također su dio modernoga nacionalnoga kurikuluma. Taj mozaik kurikulumskih ponuda treba odražavati njegovu društvenu prihvatljivost i prosocijalnost (Vican i sur., 2007, 153). Jedan od tri temeljna dijela istraživanja u okviru znanstvenog projekta „Interkulturalni kurikulum i obrazovanje na manjinskim jezicima“ odnosio se na interkulturalne dimenzije nacionalnog kurikuluma. U strukturiranju nacionalnog (i školskog) kurikuluma: programi - postupci – sredstva, multikulturalno okruženje predstavlja jednu od bitnih odrednica. Definiranje sva tri segmenta u konkretnome nastavnom procesu ovisit će i o interkulturalnim predispozicijama učenika (pravo na različitost, doprinos ostvarivanju jednakih mogućnosti i priprema za zajednički život u demokratskom društvu), jer su polazišta nacionalnog kurikuluma jezgrovni sadržaji tradicionalne i kristalizirane nacionalne kulture, u skladu sa suvremenim promjenama, tehnikama i tehnologijama, novim pismenostima i vrijednostima (Previšić, 2005)

Dosadašnja istraživanja koja su se bavila problematikom provedbe interkulturalnog odgoja i obrazovanja u hrvatskom odgojno-obrazovnom sustavu, poput onih u sklopu znanstveno-istraživačkih projekata „Genealogija i transfer modela interkulturalizma“ i „Školski kurikulum i obilježja hrvatske nacionalne kulture“¹¹ dala su doprinos u koncipiranju specifičnih interkulturalnih oblika i modela odgoja i obrazovanja (Previšić i Mijatović, 1999, 2001) u hrvatskim odgojno-obrazovnim institucijama, dok su njihovi rezultati pridonijeli

osuvremenjivanju neposredne odgojno-obrazovne prakse uvođenjem inoviranih programa, poboljšanjem kvalitete nastavnih materijala te modeliranjem interkulturalne komunikacije među sudionicima nastavnog procesa.

Znansteno-istraživački projekt „Genealogija i transfer modela interkulturalizma“ proveden je u razdoblju od 1991. do 1995. godine na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, voditelj projekta je bio prof.dr.sc. Vlatko Previšić.

Projekt „Školski kurikulum i obilježja hrvastke nacionalne kulture“ kao nastavak prethodnoga projekta izveden je u razdoblju od 1996. do 1999. godine, također na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu s istim istraživačkim timom.

3.3. TEMELJNI DOKUMENTI ZA IZRADU KOMPETENCIJSKOG PROFILA UČITELJA

Temeljni dokumenti korišteni za izradu kompetencijskog profila mogu se svrstati u nekoliko kategorija. Na prvom su mjestu dokumenti europskih obrazovnih politika u kojima je stavljen naglasak na kompetencijama učitelja poput: "Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications" (European Commission,2005), "Improving the Quality of Teacher Education" (Commission of the European Communities,2007), "Tuning educational structures in Europe: Summary of Outcomes – Education" (2005) i "Teacher Education in Europe: An ETUCE Policy Paper" (European Trade Union Committee For Education, 2008).

Specifičnost kompetencija učitelja ogledale se u tome što, za razliku od mnogih drugih struka, učitelji moraju razvijati kompetencije kao specifičan spoj znanja, vještina i osobina kod onih koje poučavaju, kod učenika. Stoga nas o potrebnim kompetencijama učitelja u velikoj mjeri mogu informirati temeljni nacionalni i europski dokumenti o kompetencijama koje učitelji moraju razvijati kod učenika. Iznimno je važno pri profiliranju učiteljskih kompetencija razmotriti prijedlog "Nacionalnog okvirnog kurikulumu za predškolski odgoj i opće obvezno obrazovanje u osnovnoj i srednjoj školi" (Ministarstvo znansti, obrazovanja i športa, 2008), "Key Competences for Lifelong Learning – A European Reference Framework" (The European Parliament and the Council of The European Union, 2006) i dokument "Improving competences for the 21st Century: An Agenda for European Cooperation on Schools" (Commission of the European Communities, 2008).

Učiteljske kompetencije također moraju biti usklađene s europskim i nacionalnim okvirom koji definira kompetencije i kvalifikacije, pa se pri osmišljavanju kompetencijskog profila učitelja trebaju uzeti u obzir i neki radni dokumenti povjerenstva za izradu Hrvatskog kvalifikacijskog okvira poput: "Polaznih osnova Hrvatskoga kvalifikacijskog okvira" (2007) i "Pojmovnika hrvatskoga kvalifikacijskog okvira" (Vlada RH: Povjerenstvo za izradu Hrvatskoga kvalifikacijskog okvira, 2008), europski temeljni dokumenati za kvalifikacijski okvir "The European Qualifications Framework for Lifelong Learning" (European Commission: Education and Culture, 2008) i opis kompetencija koje se razvijaju kroz sva tri kvalifikacijska ciklusa u visokom obrazovanju "Shared 'Dublin' descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards" (Joint Quality Initiative Informal Group, 2004). Na kraju, dobro je izdvojiti i neke postojeće primjere nacionalnih smjernica i standarda u obrazovanju učitelja s opisima kompetencija i ishoda učenja.

Osnovno polazište izrade kompetencijskog okvira jest analiza stručnih poslova i zadataka koje će učitelj obavljati. Po pitanju kompetencija učiteljska struka ima dodatnu dimenziju koju nemaju brojne druge struke. Učitelj mora kompetentno poticati razvoj kompetencija učenika. Kako navodi Jurić (2007) uozbiljenje napretka škole najuže je povezano s kompetencijama učitelja jer je kvaliteta obrazovanja učitelja jedan od glavnih činitelja koji djeluje na razinu učeničkih obrazovnih postignuća.

Stoga je potrebno najprije definirati ključne kompetencije koje učenik mora imati kako bi uspješno odgovorio na izazove suvremenog društva znanja i promjena. Popis tih kompetencija daje znatan doprinos razumijevanju profila kompetencija učitelja. Europski i nacionalni standardi, smjernice i prognoze o kompetencijama koje su potrebne učeniku i europskom građaninu 21. stoljeća zabilježene su u ovim dokumentima: "Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i opće obvezno obrazovanje u osnovnoj i srednjoj školi (- prijedlog)"; "Key Competences for Lifelong Learning — A European Reference Framework" i "Improving competences for the 21st Century: An Agenda for European Cooperation on Schools".

Najvažniji iskorak novog prijedloga nacionalnog okvirnog kurikuluma jest upravo u tome što polazi od pristupa utemeljenog na kompetencijama učenika. Kompetencije se pri tome određuju kao znanja, vještine, vrijednosti i stavovi pojedinca. "U *Tuningu* pojam kompetencija počiva na integrativnom pristupu, koji na individualne mogućnosti gleda kao na dinamičku kombinaciju obilježja koja omogućavaju kompetentnu izvedbu ili su dio finalnog proizvoda obrazovnog procesa.

Kompetencije uključuju sljedeće elemente: znanja i razumijevanje (teorijsko znanje u akademskom području, kapacitet za spoznaju i razumijevanje), znanje o tome kako djelovati (praktična primjena znanja u određenim situacijama), znanje o tome kako biti (vrijednosti kao integralni elementi načina opažanja i življenja s drugima u društvenom kontekstu). Kompetencije predstavljaju mješavinu tih obilježja te opisuju razinu ili stupanj u kojem ih je pojedinac sposoban upotrijebiti. " (Tuning, 2006, 5 prema Vizek Vidović, 2009, 34)

Projekt „Tuning educational structures in Europe“(usklađivanje obrazovnih sustava u Europi) pokrenut 2000. godine okupio je 105 europskih sveučilišta oko razvoja novih pristupa u planiranju kurikuluma.

Autori kurikuluma se pri određivanju kompetencija pozivaju na drugi navedeni dokument: "Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006. on Key Competences for lifelong learning, 2006/962/EC" te navode osam temeljnih kompetencija za cjeloživotno obrazovanje: 1. *Sporazumijevanje na materinskom jeziku*; 2. *Sporazumijevanje na stranim jezicima*; 3. *matematička kompetencija i osnovne kompetencije u znanosti i tehnologiji*; 4. *Digitalna kompetencija*; 5. *Učiti kako učiti*; 6. *Socijalna i građanska kompetencija*; 7. *Inicijativnost i poduzetnost*; 8. *Kulturna svijest i izražavanje*.

Na navedene temeljne kompetencije trebali bi se nadovezati odgojno obrazovni ciljevi, koji također daju uvid u kompetencije koje mora razvijati program učiteljskog studija.

Veću novost u prijedlogu Nacionalnog okvirnog kurikuluma predstavljaju i međupredmetne teme koje razvijaju opće kompetencije učenika za čiji razvoj nije odgovoran određeni predmet, nego sva odgojno-obrazovna područja, odnosno svi predmeti. Učitelji moraju biti osposobljeni i za provođenje međupredmetnih tema koje postavljaju nove zahtjeve na kompetencijski okvir programa učiteljskog studija. Te međupredmetne teme su: 1. *Poduzetništvo*; 2. *Učiti kako učiti*; 3. *Osobni i socijalni razvoj*; 4. *Informacijsko-komunikacijska tehnologija (ICT)*; 5. *Zdravlje, sigurnost i zaštita okoliša*; 6. *Građanski odgoj*. Interesantno je da je bez obzira na ideju međupredmetne teme, predviđeno i uvođenje novih predmeta poput predmeta: *Informacijsko-komunikacijska tehnologija* i *Građanski odgoj*.

U kurikulumu su istaknuti i zahtjevi za specifičnim kompetencijama učitelja koji uključuju:

1. Kompetencije rada s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama (učenici s teškoćama, daroviti i talentirani učenici); 2. Kompetencije ocjenjivanja i vrednovanja učeničkih postignuća; 3. Kompetencije samovrednovanja odgojno-obrazovnog rada.

Na kraju razmatranja kompetencija čiji razvoj kod učenika učitelji trebaju poticati možemo se osvrnuti i na prognoze i preporuke Komisije za europske zajednice ("Commission of the European Communities") iznesene u dokumentu "Improving competences for the 21st Century: An Agenda for European Cooperation on Schools". U tom dokumentu se ističe potreba za razvijanjem složenijih vještina i prilagodljivosti, sposobnosti samoreguliranog i cjeloživotnog učenja, građanskog angažmana i aktivizma. Navode se i teme koje se protežu kroz svih osam ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje, a to su:

1. Kritičko mišljenje, 2. Kreativnost, 3. Inicijativa, 4. Rješavanje problema, 5. Procjena rizika, 6. Odlučivanje, 7. Konstruktivno upravljanje osjećajima.

Po pitanju ključnih kompetencija, u tom dokumentu (str.14-15) istaknuto je da: "Svi nastavnici, bez obzira na predmet u kojem su specijalizirani, moraju svjesno i odgovorno razvijati ključne kompetencije svojih učenika, kroz sve školske aktivnosti". Ukazano je na važnost uključivanja djece što ranije u programe predškolskog odgoja i obrazovanja, na problem preranog napuštanja školovanja i pitanje djece s posebnim obrazovnim potrebama. Dio tog dokumenta odnosi se i na kvalifikacije i kompetencije učitelja. Citat (str.44) izvučen iz tog dokumenta, studije koje su proveli McKinsey i suradnici govori u prilog prethodno napisanim retcima: "Kvaliteta obrazovnog sistema ovisna je o kvaliteti učitelja".

3.3.1. Usuglašeni europski principi za obrazovanje učitelja

U okviru programa "Education and Training 2010." radna skupina stručnjaka iz različitih zemalja formulirala je osnove kompetencija i kvalifikacija koje moraju imati učitelji, da bi uspješno obavljali svoje stručne zadatke (Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications). Treba naglasiti da se u tom dokumentu termin učitelj odnosi na sve razine odgoja i obrazovanja, od predškolskog, preko osnovne i srednje škole, do visokih i viših škola i veleučilišta.

Iz dokumenta treba izdvojiti da je prvim zajedničkim načelom istaknuto da je za kvalifikaciju učitelja potrebna visoka stručna sprema, uz mogućnost nastavka studija na poslijediplomskom studiju te multidisciplinarnost koja podrazumijeva:

- a) Znanja iz specifičnog predmeta,
- b) Znanje iz pedagogije,
- c) Vještine i kompetencije potrebne za vođenje učenika i pružanje podrške učenicima i
- d) Razumijevanje društvenog i kulturološkog značenja obrazovanja.

U jednoj od preporuka naglašava se da bi programi obrazovanja učitelja trebali biti raspoređeni u sva tri ciklusa visokoškolskog obrazovanja radi povećanja mogućnosti napredovanja i mobilnosti.

U dokumentu se dalje navode tri ključne kompetencije učitelja. Učitelji bi morali biti osposobljeni za:

- 1. Rad s informacijama, tehnologijom i znanjem;*
- 2. Rad s ljudima - učenicima, suradnicima i ostalim partnerima u obrazovanju;*
- 3. Rad u društvu i s društvom, na lokalnoj, regionalnoj, nacionalnoj, europskoj i široj globalnoj razini.*

Učiteljeve kompetencije i rad stavljene su u kontekst cjeloživotnog učenja i povezane s europskim okvirom za kvalifikacije.

Temeljem tog dokumenta, Europska komisija je 2007. godine objavila dokument "Improving the Quality of Teacher Education" u kojem ističe da je kvaliteta obrazovanja učitelja ključni čimbenik poboljšanja obrazovnih postignuća učenika. Dokument se posebno osvrnuo na praksu (In-service training) naglašavajući potrebu za povećanjem broja sati uključenosti u praktičan rad u školama (više od 20 sati godišnje, s povećanjem u završnim godinama) i sustavnu pomoć tijekom vježbeničkog staža ili prve godine zaposlenja (mentorstva, trening novih vještina). Podržava se sustav stjecanja kvalifikacije nakon petogodišnjeg sveučilišnog studija. Također, podržava se obrazovanje kroz sva tri ciklusa: preddiplomski, diplomski i poslijediplomski.

Kao podrška Bolonjskom procesu, a kasnije i Lisabonskoj strategiji od 2000. godine uspostavljen je program usklađivanja obrazovnih struktura u Europi (Tuning Educational Structures in Europe). Program je prerastao u kontinuirani proces usklanjivanja i poboljšavanja visokoškolskog obrazovanja kroz sva tri stupnja. Program je posebno usmjeren na kompetencije i ishode učenja u okviru pojedinih područja obrazovanja. Kompetencija se

smatra dinamičnom kombinacijom znanja, razumijevanja, vještina i sposobnosti. U tom kontekstu "kompetencija ili skup kompetencija znači da osoba upotrebljava određenu sposobnost ili vještinu za obavljanje zadataka na takav način koji dopušta procjenu njegove ili njezine razine postignuća. Kompetencije se mogu utvrđivati i razvijati.

To znači da osoba ne posjeduje kompetencije u apsolutnom smislu već u određenom stupnju koji se može smjestiti u kontinuum razvijenosti te razvijati vježbom i obrazovanjem" (Tuning, 2006, 1 prema Vizek Vidović, 2009, 34).

Cilj studijskog programa je razvoj takvih kompetencija koje se ostvaruju kroz veći broj raznih kolegija ili modula. Poučavanje usmjereno na studenta i na ono što se očekuje da će student moći učiniti na kraju modula ili programa podrazumijeva orijentaciju na ishode učenja. Ishodi učenja su «promjene kod studenata koje se mogu precizno izraziti kao ono što će student znati, razumjeti, odnosno moći pokazati nakon učenja» (Vlahović, Štetić, 2009, 41). Definicija ishoda učenja ima mnogo. Neke su usmjerene na individualne aktivnosti i odgovornosti studenata, a neke su usmjerene na učinkovitost okružja za učenje (Kovač, Kolić-Vehovec, 2008). Mogu se odnositi na pojedinu nastavnu cjelinu, predmet, modul ili period studiranja (npr. 1. ili 2. ciklus). Iako se o kompetencijama govori iz tri teorijska ishodišta: biheviorističkog, konstruktivističkog, holističkog (Babić, 2007), Domović (2009) naglašava da pristup koji se temelji na ishodima učenja ima korijene u bihevioralnom pristupu kurikulumu, odnosno definiranju ciljeva kao mjerljivih rezultata učenja.

Radna grupa u kojoj su sudjelovale i hrvatske predstavnice Sveučilišta u Zagrebu (V. Vizek Vidović i R. Miljević Riđički) razradila je kompetencije i ishode učenja za područje obrazovanja učitelja. Svoje je zaključke predstavila u dokumentu "Tuning Educational Structures in Europe: Summary of Outcomes - Education".

U dokumentu su navedene ove specifične kompetencije za učitelje:

1. *Posvećenost poticanju postignuća i napretka učenik;*
2. *Kompetencija u razvoju i poticanju strategija učenja;*
3. *Kompetencija u savjetovanju učenika i roditelj;*
4. *Znanje iz predmeta i područja koje poučava;*
5. *Sposobnost efektivne komunikacije s pojedincima i grupama;*
6. *Sposobnost kreiranja klime poticajne za učenje;*
7. *Sposobnost primjene naučenog;*

8. *Sposobnost efektivnog upravljanja vremenom;*
9. *Sposobnost analize i samoevaluacije vlastitog rada;*
10. *Svjesnost o potrebi kontinuiranog profesionalnog razvoja;*
11. *Sposobnost procjene ishoda učenja i učenikovih postignuća;*
12. *Kompetencija suradničkog rješavanja problema;*
13. *Sposobnost reagiranja na različite potrebe učenika;*
14. *Sposobnost poboljšanja okoline za poučavanje i učenje;*
15. *Sposobnost prilagodbe kurikuluma specifičnom kontekstu obrazovanja.*

U dokumentu se navode i generičke kompetencije opisane kroz sva tri ciklusa obrazovanja. Za potrebe kompetencijskog profila integriranog preddiplomskog i diplomskog učiteljskog studija navodimo generičke kompetencije nakon završenog 1. i 2. ciklusa.

Nakon završenog 1. ciklusa očekuje se da student ima razvijene ove kompetencije:

komunikacijske vještine; vještinu timskog rada; vještinu korištenja informacijsko komunikacijske tehnologije; otkrivanje i rješavanje problema, vještinu refleksivnog promišljanja i samovrednovanja; interpersonalne vještine; planiranje i upravljanje vremenom; odlučivanje; poštivanje različitosti i multikulturalnosti; etičku posvećenost; kritičnost i samokritičnost; samostalno unaprjeđivanje vještine učenja, sposobnost analize i sinteze.

Uz navedene kompetencije, po završetku 2. ciklusa studija očekuje se da student ima razvijene ove kompetencije: *vještine provođenja znanstvenog istraživanja; sposobnost korištenja rezultata istraživanja u stručnom radu; vještinu stručne komunikacije; razvijene kognitivne vještine važne za razvoj i stvaranje novog znanja.* Kroz navedene kompetencije naglašena je potreba da se kvalifikacija učitelja realizira kroz diplomski sveučilišni studij i da se učitelji osposobe za daljnju vertikalnu mobilnost prema doktorskim studijima i za kreiranje novih znanja iz područja obrazovanja. Sve navedeno je u skladu s brojnim strategijama kojima se učiteljska profesija pokušava učiniti atraktivnom, dinamičnom i mobilnom.

Poseban doprinos ideji povećanja atraktivnosti učiteljske profesije dao je i Europski sektorski sindikat ETUCE (European Trade Union Committee for Education) koji je u proglasu "Teacher Education in Europe: An ETUCE Policy Paper" također naveo niz kompetencija koje učiteljski studiji moraju razvijati kod budućih učitelja. U tom dokumentu istaknuto je da

je učiteljska profesija iznimno zahtjevna, da učitelji moraju posjedovati niz složenih kompetencija i da je obrazovanje učitelja potrebno provesti na razini magistra struke. U predmetima i modulima moraju biti zastupljena područja teorije obrazovanja, pedagogije, metode rada u razredu, razvojne psihologije i pravnih pitanja u obrazovanju. Školska praksa mora biti integrirana u program, u kontroliranim uvjetima, uz mentorstva i supervizije. Tome treba pridodati znanja iz pojedinih područja kurikuluma. Programe je poželjno obogatiti i novim područjima kao što je obrazovanje za multikulturalnost i primjenu informacijsko komunikacijske tehnologije. Kako bi se obrazovanje učitelja učvrstilo na razini magisterija struke, treba pojačati kompetencije iz područja znanstvenog istraživanja. Time bi se proširila znanja o učenju, poučavanju i povezanim interdisciplinarnim područjima. Mora se povećati broj učitelja s doktoratom, koji bi mogli sudjelovati u obrazovanju novih učitelja.

U tom smislu Hrvatić i Piršl (2007, 399) navode da "Učiteljsku profesiju treba promatrati kao kontinuum koji uključuje početno obrazovanje, ali i daljnje profesionalno usavršavanje temeljeno na načelima cjeloživotnog učenja koje će obuhvatiti formalno i neformalno obrazovanje".

Pridajući prvotno važnost ovladavanju vještinama poučavanja usmjerenog na poticanje aktivnog i dubinskog pristupa učenju često se navode i sljedeće specifične vještine: organiziranje okruženja poticajnog za učenje, upravljanje učeničkim napredovanjem, poticanje novih obrazovnih ishoda (europska orijentacija, ekološka osviještenost, multikulturalnost), poticanje motivacije za učenje, timski rad s kolegama i edukacijskim stručnjacima, sudjelovanje u kreiranju školskog kurikuluma, uporaba informatičkih tehnologija u svakodnevnoj praksi, sposobnost rješavanja etičkih pitanja, spremnost na samoevaluaciju i profesionalni razvoj (Vizek Vidović, 2005).

U svrhu poticanja mobilnosti i cjeloživotnog učenja koje zahtijeva jasno prepoznavanje i korištenje kompetencija nametnula se potreba određivanja smjernica za razvoj različitih kvalifikacijskih sustava i kvalifikacijskih okvira u Europi. Službenim priopćenjem u Berlinu 2003. godine donesene su smjernice kvalifikacijskog okvira za Europsko visoko obrazovanje. U skladu s tim priopćenjem u Dublinu je, u sklopu susreta "Joint Quality Initiative" 2004. godine predložen dokument sa sažetim zajedničkim opisom triju kvalifikacijskih ciklusa (Bachelor's, Master's, Doctoral awards) visokog obrazovanja.

Drugi ciklus Master's razine definira sljedeće kompetencije studenata koji:

- 1. Pokazuje znanje, razumijevanje i sposobnosti koje pružaju mogućnost kreativne i poticajne primjene ideja unutar istraživačkog konteksta;*
- 2. Primjenjuje znanje i razumijevanje, kao i sposobnost rješavanja problema u novim i nepoznatim okruženjima unutar širokog konteksta područja studiranja;*
- 3. Posjeduje sposobnost integriranja znanja i iznošenja mišljenja na osnovu nepotpunih informacija povezanih s njihovim prosudbama;*
- 4. Može iznijeti jasno svoje zaključke, stručnom i nestručnom auditoriju te ih znanjem i razumom poduprijeti;*
- 5. Posjeduje vještine koje mu omogućuju nezavisnost, samo usmjeravanje i nastavak studiranja.*

Donošenje Europskog kvalifikacijskog okvira (European Qualifications Framework, EQF) kao instrumenta uspostave razine kvalifikacija dijelom se referira i na prethodno navedene dokumente, a ustrojen je tako da djeluje kao sredstvo prepoznavanja i razumijevanja kvalifikacija između nacionalnih kvalifikacijskih okvira. Europski kvalifikacijski okvir (EKO) nije okvir kojim se određuju pojedine kvalifikacije niti pojedini sustavi obrazovanja već okvir koji povezuje i pomaže međusobno razumijevanje stečenih kvalifikacija među različitim zemljama koje povezuju svoje kvalifikacije s razinama EKO-a. Hrvatski kvalifikacijski okvir (HKO) koji je u izradi, predstavlja instrument uspostave kvalifikacija stečenih u Republici Hrvatskoj kojim se daju osnove za jasnoću, pristupanje, prohodnost, stjecanje i kvalitetu kvalifikacija. Kvalifikacija je formalni naziv za određeni stupanj (razinu, obujam) kompetencija određene osobe koji se dokazuje školskom svjedodžbom, diplomom ili drugom javnom ispravom koju izdaje nadležna ustanova. Kvalifikacija temeljno ima isto svojstvo kao i rezultati učenja (learning outcomes), a razina rezultata učenja označava složenost stečenih kompetencija.

Europskim kvalifikacijskim okvirom predložena je podjela svih kompetencija na: *znanja, vještine i kompetencije u užem smislu*. Na isti su način mjerljivi pokazatelji razine rezultata učenja prikazani složenću kompetencija i u Hrvatskom kvalifikacijskom okviru koji obuhvaća osam razina uz koje su navedeni i trenutačni načini školovanja i obrazovanja u sklopu važećeg sustava obrazovanja. Skup mjerljivih rezultata za svaku razinu određen je samom poveznicom s Europskim kvalifikacijskim okvirom (European Commission: Education and culture, 2008.).

Najsloženije kompetencije magistra primarnog obrazovanja (učitelja razredne nastave) opisane su deskriptorima druge podrazine sedme razine HKO. Taj učitelj mora posjedovati specifične kompetencije, vještine i kompetencije u užem smislu.

Kompetencije se odnose na činjenična znanja (*Vrednovanje činjenica do poznatih granica nekog područja rada ili istraživanja kao i do dodirnih granica s drugim područjima koja mogu biti temelj znanstvenoga istraživanja u dijelu toga područja*) i teorijska znanja (*Vrednovanje teorijskih znanja do poznatih granica nekog područja rada ili istraživanja kao i do dodirnih granica s drugim područjima koje mogu biti temelj znanstvenoga istraživanja u dijelu toga područja*). Vještine se dijele na spoznajne (*Apstraktna kreativna razmišljanja potrebna u istraživanjima za razvijanje novih znanja i procedura te za integriranje različitih područja*), psihomotorne (*Izvođenje složenih pokreta te složena upotreba metoda, instrumenata, alata i materijala, kao i izrada složenih metoda, instrumenata, alata i materijala, potrebnih u istraživanjima i inovativnom procesu*) i socijalne (*Ostvarenje upravljanja te složenih komunikacija i suradnje u različitim društvenim skupinama i narodima unepredvidivim uvjetima*).

Kompetencije u užem smislu odnose se na samostalnost (*Upravljanje složenim i promjenjivim uvjetima okruženja i odluke o njihovom mijenjanju*) i odgovornost (*Preuzimanje osobne i timске odgovornosti za strateško odlučivanje i uspješno provonjenje i izvršenje zadataka u nepredvidivim uvjetima, te društvene i etičke odgovornosti tijekom izvršenja zadataka i posljedica rezultata tih zadataka*).

Učiteljska struka, koja je nadahnuta vrijednostima društvene uključenosti i potrebom njegovanja potencijala svih učenika, vrši jak utjecaj na društvo i ima odlučujuću ulogu u unapređivanju ljudskih mogućnosti i oblikovanju naraštaja budućnosti. Učitelji odgovaraju sve većim izazovima društva znanja no također moraju biti spremni za aktivno sudjelovanje u tom društvu kao i za pripremanje učenika za samostalno cjeloživotno učenje. "Stjecanje učiteljske kompetencije postaje osnova i pretpostavka stručnog razvoja učitelja tijekom svih faza profesionalne karijere. Proces kontinuiranog profesionalnog razvoja počinje s jačanjem procesa osnovnog učiteljskog obrazovanja i sastoji se od komplementarnih komponenti: inicijalnog obrazovanja, uvođenja u posao, obrazovanja učitelja tijekom rada, cjeloživotnog učenja" (Hrvatić, Piršl, 2007, 395).

Dokument "The Standard for Initial Teacher Education in Scotland" opisuje standarde inicijalnog obrazovanja učitelja i uključuje kompetencije iz smjernica programa u Škotskoj (SOEID1998.). Napisan je kako bi omogućio temelje za planiranje profesionalnog razvoja učitelja i nastavnika tijekom cijele njihove karijere. Odrednice se temelje na viziji učitelja koji može funkcionirati u ulozi učinkovitog promatrača učeničkog učenja, predan je profesionalnom razvoju i promišljanju i može uspješno surađivati s kolegama u struci, ali i s drugim grupama i institucijama te s članovima različitih zajednica kojima obrazovanje služi. U dokumentu se navodi kako je posebna pažnja posvećena glavnim aspektima koje treba uvažiti pri izradi programa, na primjer, profesionalnim vještinama i sposobnostima, profesionalnim znanjima i razumijevanju, profesionalnim vrijednostima i osobnoj posvećenosti.

Dokumentom "Guidelines for Initial Teacher Education Courses in Scotland" iznose se četiri ključna područja kompetencija definira u obrazovanju učitelja u Škotskoj:

- 1. Kompetencije povezane sa subjektom i područjem poučavanja;*
- 2. Kompetencije koje se odnose na razred (podrazumijevaju komunikaciju, pristup poučavanju i učenju, organizaciju i menadžment, procjenu);*
- 3. Kompetencije povezane sa školom i obrazovnim sustavom;*
- 4. Profesionalne vještine i sposobnosti.*

Na sličan način u sklopu dokumenta "Qualifying to teach: Professional Standards for Qualified Teacher Status and requirements for Initial Teacher Training for England" iz 2002. godine, navode se kompetencije kao ishodi učenja koje učitelji moraju usvojiti i biti sposobni demonstrirati kako bi im bio dodijeljen naziv kvalificiranog učitelja (Qualified Teacher Status).

Kompetencije su raspoređene u tri povezana dijela, a odnose se na:

- 1. Profesionalne vrijednosti i vještine;*
- 2. Znanje i razumijevanje;*
- 3. Vještine planiranja, promatranja, vrednovanja i upravljanja usko povezane s prethodne dvije razine.*

U uputama Rektorskog zbora (2004) za sastavljanje preddiplomskih i diplomskih studijskih programa, na osnovu kojih se nastojalo postići ujednačeni oblik programa koji će visoka

učilišta dostavljati za potrebe unutarnjeg i vanjskog vrednovanja, stoji da u opisu programa uz popis obveznih i izbornih predmeta i/ili modula s brojem sati aktivne nastave i brojem ECTS bodova opis svakog predmeta mora obuhvaćati i opis u koji ulazi razvijanje općih i specifičnih kompetencija (znanja i vještina) za svaki pojedini predmet i/ili modul. Iako Europski kvalifikacijski okvir razvija kompetencijski pristup kao novi način definiranja akademskih standarda opisujući suštinu kvalifikacije terminologijom generičkih i specifičnih kompetencija, odnosno postignutim određenim ishodima učenja nakon uspješnog dovršetka priznatog studijskog programa, treba naglasiti da smo u ovom radu kompetencije klasificirati prema područjima profesionalnih aktivnosti i razvoja, što nije novost u profiliranju studijskih programa s obzirom na primjere predstavljene uz "Dublinske deskriptore" poput dokumenta "Criteria for Academic Bachelor's and Master's Curricula" koji predstavlja programska polazišta Nizozemskih sveučilišta Delft University of Technology i University of Twente.

Predloženi Okvirni kompetencijski profil programa učiteljskih studija obuhvaća četiri područja razvoja s grupama kompetencija, kompetencijama i primjerima ishoda učenja (Tablica 1 u prilogu). Riječ je o sljedećim područjima razvoja i grupama kompetencija:

A. Stručne vještine i sposobnosti

A1 Sposobnosti organizacije i vođenja; metodike i praksa

A2 Interpersonalne vještine i poznavanje osobina učenika (potrebe, sposobnosti i razvoj)

B. Stručna znanja i poznavanje struke

B1 Kurikulum, obrazovanje, vrednovanje, učenje i poučavanje

B2 Jezična, matematička i informacijsko-komunikacijska pismenost

B3 Zdravstveni i prirodoslovni odgoj i odgoj i obrazovanje za održivi razvoj

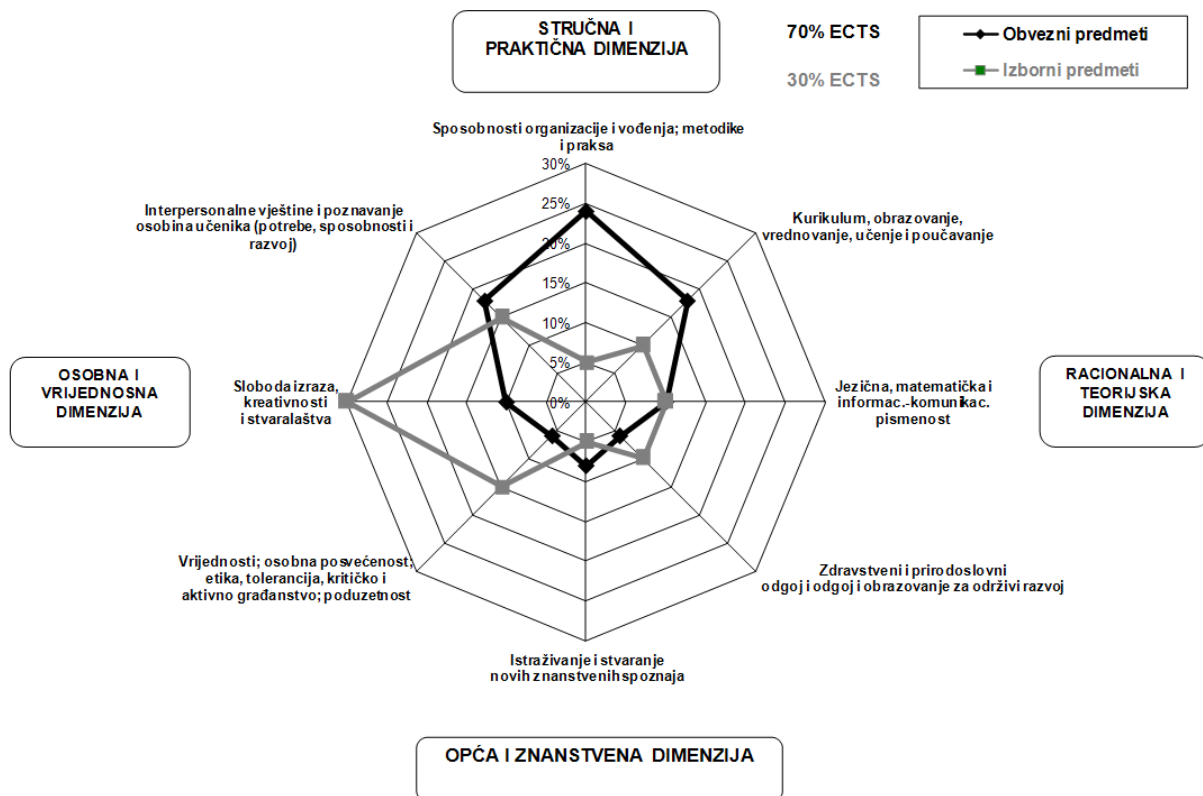
C. Kreiranje i razvoj novih znanja

C1 Istraživanje i stvaranje novih znanstvenih spoznaja

D. Profesionalne i odgojne vrijednosti i osobna posvećenost radu

D1 Vrijednosti; osobna posvećenost; etika, tolerancija, kritičko i aktivno građanstvo; poduzetnost

D2 Sloboda izraza, kreativnosti i stvaralaštva



Slika 2: Primjer okvirnog kompetencijskog profila programa učiteljskog studija

Izvor: Lončarić, D. i Pejić Papak, P. (2009). Profiliranje učiteljskih kompetencija. *Odgovne znanosti*, 11(2), 479 – 497.

Iz dijagrama se iščitava opredijeljenost obaveznog dijela programa prema stručnim i praktičnim kompetencijama (okomita dimenzija). Područja profesionalnog razvoja i grupe kompetencija radi preglednosti smješteni su na radijalni dijagram i omeđeni bipolarnim dimenzijama:

1. Stručno i praktično nasuprot opće i znanstveno
2. Osobno i vrijednosno nasuprot racionalno i teorijski

Iako su odgojno-umjetničke kompetencije uočljivo zanemarene u europskim i nacionalnim političkim i strateškim obrazovnim dokumentima, u predloženom dijagramu naglasak je stavljen na osobne, odgojne i vrijednosne dimenzije kompetencija koje su u tradiciji nekih učiteljskih studija bile predstavljene i kroz pojačane skupine predmeta. Tradicija dosadašnjih programa i kadrovska struktura fakulteta pruža mogućnost da se kroz izborne kolegije profiliraju učitelji usmjereni na organizaciju specifičnih kinezioloških aktivnosti, glazbenih aktivnosti, likovnog i umjetničkog stvaralaštva i vođenja dramsko-recitatorskih skupina.

Vrijednosti na radijalnom dijagramu prikazuju približan (relativan) udio u ECTS opterećenju studenata koje je programom predviđeno za formiranje određenih kompetencija. Iako navedene kompetencije nisu isključivo vezane uz pojedine nastavne predmete ili module, profil na radijalnom dijagramu donekle odražava strukturu, broj i ECTS kredite koji se mogu dodijeliti pojedinim nastavnim predmetima i područjima.

3.3.2. Europska iskustva i nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj

Ovo je bila tema znanstvenog skupa održanog 1. prosinca 2006. godine u prostorijama Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu pod pokroviteljstvom tadašnjeg ministra znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske, prof. dr. sc. Dragana Primorca. Skup je organizirao Centar za istraživanje i razvoj obrazovanja Instituta za društvena istraživanja u Zagrebu u suradnji s Učiteljskim fakultetom, Prirodoslovno- matematičkim fakultetom (Odjel za matematiku i Geografski odsjek) te Filozofskim fakultetom Sveučilišta u Zagrebu. Ciljevi skupa su bili prezentacija rezultata komparativne analize nacionalnih okvirnih kurikuluma za obvezno obrazovanje u europskim zemljama i Hrvatskoj, te rasprava o važnosti rezultata istraživanja za unapređenje nacionalnog kurikuluma u Hrvatskoj. Skup je okupio stotinjak sudionika među kojima su bili znanstvenici i nastavnici iz znanstvenih i znanstveno-nastavnih institucija, predstavnici državnih agencija i strukovnih udruga u području obrazovanja, predstavnici škola te autori udžbenika.

Govoreći o karakteristikama i razvojnim trendovima nacionalnih kurikuluma za obvezno obrazovanje u europskim zemljama, dr. Baranović je ukazala na značajne konceptualne, strukturne i sadržajne razlike između nastavnih programa u Hrvatskoj i nacionalnih kurikuluma analiziranih zemalja. Iako u nacionalnim kurikulumima europskih zemalja postoje razlike u stupnju njihove centraliziranosti, preskriptivnosti i kompetencijama koje razvijaju, većini zemalja je zajednička orijentacija na nacionalne kurikulume s planiranjem odgojno-obrazovnih ishoda i sa širokom autonomijom škole u njihovoj operacionalizaciji i izvedbi, ali i pojačanom odgovornošću škola za ostvarivanje očekivanih ciljeva i ishoda obrazovanja, čije se ostvarivanje prati i neovisnim vrednovanjem.

O aktualnom stanju nacionalnog kurikuluma za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj govorila je doc. dr. sc. Dijana Vican s Odjela za pedagogiju Sveučilišta u Zadru. Prema riječima dr. Vican, Hrvatski nacionalni obrazovni standard (HNOS) bavi se osuvremenjivanjem sadržaja i poboljšanjem nastavnih metoda, ali u njemu nije objašnjena metodologija rasterećenja koje je

jedan od glavnih ciljeva reforme nacionalnog kurikulumu. Istaknula je da, premda kod učitelja postoji potreba za promjenom rada u školi, HNOS nije nastao na temelju vrednovanja i znanstvenog propitivanja **što, tko, zašto i koliko** je opterećen u odgojno-obrazovnoj i nastavnoj djelatnosti. Nakon ovog izlaganja suradnici na projektu su predstavili nacionalne kurikulumime 11 europskih zemalja, te ih usporedili sa stanjem u Hrvatskoj u šest kurikulumskih područja: jezičnom, prirodoslovnom, društveno-humanističkom, umjetničkom, području matematike, informacijsko-komunikacijske tehnologije te izborne aktivnosti.

Dr. sc. Ivana Batarelo analizirala je područje informacijsko-komunikacijske tehnologije koje se u nacionalnim kurikulumima predaje ili u okviru drugih predmeta ili kao zaseban predmet (tehnička kultura, obrtništvo, umjetnost, informatika, tehnologija) te u okviru različitih međupredmetnih područja i tema. U Hrvatskom nacionalnom obrazovnom standardu za osnovnu školu posebno mjesto je dano definiranju i određivanju nastavnih sadržaja iz područja informacijsko-komunikacijske tehnologije, pri čemu je primijenjen međupredmetni pristup, te su navedena znanja i vještine koje učenici moraju usvojiti tijekom cjelokupnog školovanja.

Baveći se građanskim odgojem, prof. dr. sc. Vjeran Katunarić ističe da u visokorazvijenim zemljama postoji porast interesa za obrazovanje za demokratsko građanstvo. Javlja se ili kao zaseban predmet Demokratski odgoj, ili su njegovi sadržaji integrirani u druge predmete ili kurikularna područja, kao što su povijest, geografija, jezik i vjeronauk. Najčešći ciljevi predmeta su priprema za participaciju u javnom životu, upoznavanje i razumijevanje građanskih dužnosti, razumijevanje etničke i kulturne raznolikosti, suradnja s drugima, uklanjanje stereotipa, razvijanje imaginacije i empatije itd.

Interkulturalizmom se bavio mr. sc. Saša Puzić. U pojedinim europskim zemljama postoje različiti pristupi interkulturalnom/multikulturalnom obrazovanju, a mogu se razlikovati liberalni, multikulturalni i interkulturalni pristup. U Hrvatskoj je obrazovanje za nacionalne manjine koncipirano u vidu nastavnih programa namijenjenih isključivo manjinskim učenicima, iako većina pohađa nastavu po većinskom programu. Potrebno je raditi na produbljivanju interkulturalnog dijaloga i priznavanju manjinskih kultura pri čemu interkulturalno obrazovanje treba biti integralni dio zajedničkog općeg programa za manjinske i većinske učenike te kroskurikularno didaktičko načelo.

Dr. sc. Iris Marušić uspoređivala je hrvatsko obvezno obrazovanje i odabrane europske kurikulume prema organizaciji izborne nastave. Kao jednu od ključnih točaka razlikovanja našeg i europskog sustava obveznog obrazovanja navodi stupanj autonomije škola u odabiru sadržaja unutar kurikuluma i u organizaciji nastave. Dok hrvatski sustav ne ostavlja znatnijeg prostora odabiru sadržaja i fleksibilnoj organizaciji nastave, u odabranim europskim zemljama školama se nudi veća mogućnost odabira pojedinih sadržaja i prilagodbe ukupne satnice potrebama škole i samih učenika. U pojedinim zemljama razlikuju se i satnica, ali i izborni sadržaji i predmeti, no pritom gotovo sve analizirane zemlje nude kao izborni sadržaj strani jezik, te religijsko obrazovanje.

Zaključci za područje informacijsko-komunikacijske tehnologije su:

- Informatička i informacijska pismenost jesu osnovne kompetencije.
- Informatika se mora poučavati kao obvezan predmet za sve učenike.
- Izvođenje nekih nastavnih tema iz područja informacijsko-komunikacijske tehnologije zahtijeva određeni standard tehničke opremljenosti, te je iste potrebno formulirati na način koji omogućuju da se izvedbeni program prilagodi tehničkim mogućnostima pojedinih škola (pedagoški standard).
- Zadovoljiti uvjete za individualiziranu nastavu u području informacijsko-komunikacijske tehnologije.
- Potreba za većim uključivanjem sadržaja informacijsko-komunikacijske tehnologije u različite nastavne predmete.
- Kod određivanja međupredmetnog područja informacijsko-komunikacijske tehnologije, potrebno je napraviti odmak od detaljnih opisa strukturiranih nastavnih sadržaja.
- Postoji potreba za obrazovanjem budućih nastavnika, te stručnim usavršavanjem nastavnika različitih nastavnih predmeta za primjereno metodičko korištenje informacijsko-komunikacijske tehnologije u nastavi.
- Razraditi sustav cjeloživotnog obrazovanja nastavnika iz područja informacijsko-komunikacijske tehnologije.

3.3.3. Komunikacijske kompetencije ravnatelja

Ljudi su najvažniji čimbenik pretvaranja zamisli u djelo, a njihovo je vođenje ključni čimbenik na putu do ostvarenja planiranog cilja. Stoga se temeljnom svrhom vođenja smatra način i intenzitet utjecaja na ljude kako bi oni spremno i što više pridonijeli zajedničkom cilju.

To, po općoj ocjeni, funkciju ravnatelja čini najsloženijom i najsuptilnijom funkcijom. Dobre rezultate mogu ostvariti samo odgovarajuće motivirani ljudi. Zbog toga je zadatak ravnatelja da otkrije prave načine i tehnike utjecanja i pridobivanja zaposlenih koji će ga slijediti u postizavanju viših razina kvalitete odgojno-obrazovnog procesa. Uspješno vođenje traži od ravnatelja da zna **kvalitetno komunicirati**, konstruktivno rješavati sukobe, izabrati stil vođenja primjeren situaciji, timski raditi, uvjerljivo artikulirati ciljeve, voditi prema viziji, djelovati poticajno, znati surađivati, donositi odluke, afirmirati kvalitetan rad i sl. Postavlja se pitanje zašto to ne bi vrijedilo i za učitelje, odnosno buduće učitelje?

Da bi uspješno ostvario rukovodne funkcije u administrativnom i pedagoškom području rada škole, ravnatelj treba imati odgovarajuće kompetencije. Te se kompetencije u drugim državama obično imenuju kao *standardi za ravnatelje*, *kompetencijski standardi* ili *kompetencijski profil ravnatelja*. One uključuju bogati inventar znanja, sposobnosti, vještina, odlika, stavova, vrednota,... koje svaki ravnatelj treba imati da bi uspješno ostvario ciljeve, zadaće i program škole. Standardi uglavnom nastaju kao rezultat analize ciljeva prosvjetne politike, na jednoj strani, i empirijskim istraživanjem ravnatelja u funkciji ostvarivanja tih ciljeva u školskoj praksi, na drugoj strani. Obično se okvirno utvrđuju na nacionalnoj razini i predstavljaju osnovu za izbor, osposobljavanje, praćenje i (samo)vrednovanje ravnatelja. Jedan od mogućih prikaza kompetencija ravnatelja jest njihova sistematizacija kao osobne, razvojne, stručne, socijalne i akcijske.

Osobna kompetencija se prepoznaje kao karakteristična značajka doživljavanja, ponašanja i reagiranja ravnatelja. Ona uključuje odrednice kao što su: iskrenost, dosljednost, komunikativnost, pristupačnost, povjerenje, marljivost, samopouzdanje, poduzetnost, radna energija i sl. *Razvojna* kompetencija omogućava ravnatelju uspješno vođenje stručno-pedagoškog razvoja i poslovanja škole. Uključuje: jasnoću vizije razvoja škole, uvođenje inovacija u pedagoški rad, primjenu informatičke tehnologije, racionalno organiziranje poslovanja škole, informiranje o stručnim pitanjima i sl. *Stručna* kompetencija ravnatelja uključuje pedagoška, didaktička i druga stručna znanja potrebna za optimalno vođenje odgojno-obrazovnog procesa. Njezine su odrednice: poznavanje programa i didaktičkih načela rada, poznavanje planiranja i programiranja, razumijevanje organizacije pedagoškog rada, znanje vrednovanja postignuća nastavnika, poznavanje prosvjetnog zakonodavstva i sl.

Socijalna kompetencija se odnosi se na znanja i sposobnosti ravnatelja u području međuljudskih odnosa. Ona uključuje odrednice kao što su: poznavanje zakonitosti

međuljudskih odnosa, umijeće motiviranja zaposlenih, sudjelovanje u rješavanju sukoba, umijeće demokratskog vođenja, prepoznavanje kvalitetnih doprinosa nastavnika i suradnika. *Akcijnska* kompetencija se, za razliku od prethodnih, ne odnosi samo na značajke ili znanja, nego ponajprije na praktično djelovanje (aktivnost) ravnatelja u školi i njezinu okruženju. Uključuje odrednice: otvorenost u radu s nastavnicima i suradnicima, slušanje i savjetodavno pomaganje u radu, stvaranje uvjeta i otklanjanje prepreka, isticanje rezultata vrijednih pojedinaca, aktivno sudjelovanje u rješavanju problema u školi i sl.

Rezultati empirijskih istraživanja pokazala su visoku razinu važnosti navedenih kompetencija, te njihovu međusobnu povezanost i uvjetovanost. Spoznaje do kojih se došlo obvezuju kako organizatora osposobljavanja tako i organizatora stručnog usavršavanja ravnatelja.

U Zakonu o izmjenama i dopunama Zakona o osnovnom školstvu (Narodne novine, 76/2005) i Zakonu o izmjenama i dopunama Zakona o srednjem školstvu (Narodne novine, 81/2005), ravnatelj je imenovan kao *poslovodni i stručni voditelj*. Primjeri takvih standarda su: National Standards for Headteachers - u Engleskoj; ISLLC Standards (Interstate School Leaders Licensure Consortium), Standards for What Principals Should Know and Be Able To Do (National Association of Elementary School Principals), Standards for School Leaders (Connecticut State Department of Education) - u SAD; Professional Standards for Principals (New Zealand Ministry of Education) - Novi Zeland; Principal Competency Profile (The Tasmanian Education Department) i Standards Framework for Leaders (Queensland Department of Education) – Australija.

Empirijska istraživanja kompetencija ravnatelja, provedena su i u Hrvatskoj. Više o njihovim rezultatima može se pročitati u: Staničić, S. (2002) Kompetenčni profil "idealnoga" ravnatelja. *Sodobna pedagogika* (Ljubljana). 53 (119): 168-182. br. 1.; Staničić, S. (2002) Vođenje u školi – između poželjnog i stvarnog. U: *Odnos pedagoške teorije i pedagoške prakse: zbornik radova – Međunarodni znanstveni kolokvij*. Rijeka: Filozofski fakultet, Odsjek za pedagogiju. 249-257.; Staničić, S. (2003) Povezanost kompetencija ravnatelja i pedagoga za vođenje u školi. U: *Odgoj, obrazovanje i pedagogija u razvitku hrvatskog društva: zbornik radova Sabora pedagoga Hrvatske* (ur. H. Vrgoč). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor. 200-208.; Hitrec, S. i Bilankov, M. (2005) Komunikacija i stilovi upravljanja srednjoškolskih ravnatelja. *Napredak* (Zagreb). 146 (2): 193-204. Stilin, 2005) *Stilovi rada i kompetencije odgajatelja u učeničkim domovima*.

Osim rukovodnih funkcija ravnatelja i područja rada škole, iz kojih se izvode odgovarajuće kompetencije, na program osposobljavanja ravnatelja utječu i brojni drugi čimbenici. To su: *Obrazovne potrebe* određene profesionalnim obrazovanjem ravnatelja (tj. kvantitetom i kvalitetom obrazovanja koje je ravnatelj stekao tijekom dodiplomskog studija), te *trajanje i struktura radnog iskustva* (ovisno o tome je li u pitanju ravnatelj početnik ili ravnatelj s višegodišnjim radnim iskustvom u školi).

Kompetencijski standardi za ravnatelje:

- Suvremena škola i uloga ravnatelja u njoj
- Menadžment i vođenje kao stručna ishodišta rukovodnih funkcija u obrazovanju
- Konceptije i modeli školskog menadžmenta
- Vizija i vizionarsko vođenje
- Informacijska tehnologija u radu škole i ravnatelja
- Upravljanje ljudskim potencijalima u školi
- Motiviranje zaposlenih u školi
- Timski rad i suradnički odnosi u pedagoškom radu i vođenju škole

Komunikacija ravnatelja u odgojno-obrazovnom radu:

- Vođenje sastanaka i prezentacija
- Rješavanje sukoba
- Prevencija ovisnosti i suzbijanje nasilja u školi
- Vrednovanje i samovrednovanje rada ravnatelja
- Stilovi vođenja ravnatelja
- Praćenje i vrednovanje nastave
- Savjetodavni rad i supervizija
- Analize i unapređivanje rada škole
- Upravljanje promjenama
- Vođenje projekata
- Primjena školskih propisa
- Financijsko poslovanje škole
- Školski marketing
- Donošenje odluka
- Stres u radu ravnatelja
- Profesionalni razvoj ravnatelja i zaposlenika škole
- Etika i etički kodeks ravnatelja

Komunikacijske kompetencije ravnatelja:

- Razumjeti i opisati ulogu ravnatelja u suvremenoj školi
- Poznavati obrazovni menadžment i vođenje kao stručna područja
- Prepoznati modele školskog menadžmenta i vođenja u školskoj praksi
- Znati voditi proces kreiranja vizije i pratiti put njezina ostvarenja
- Znati ključne kompetencije potrebne ravnatelju, moći vrednovati svoje kompetencije te prepoznati i odabrati načine njihova poboljšavanja
- Primjenjivati nove informacijske tehnologije u svakodnevnom radu
- Poznavati osnovne odrednice ljudskog potencijala i moći ih primijeniti u izboru, praćenju, vrednovanju i profesionalnom razvoju zaposlenih
- Izabrati najbolji oblik suradnje prema situacijama
- Prepoznati potrebe zaposlenih i primijeniti odgovarajuće načine motiviranja
- Poznavati osnove timskog rada i biti sposoban voditi timove u školi

Znati osnove komunikologije i moći ih uspješno primijeniti (razgovori, sastanci, prezentacije, izvješća) – ovu kompetenciju bi trebali imati i svi učitelji, nema je ni u jednom važnom dokumentu RH koji se odnosi na obrazovanje:

- Biti u stanju uspješno rješavati sukobe i reagirati u kriznim situacijama
- Poznavati stilove vođenja i znati ih primijeniti prema situacijama
- Preuzeti aktivnu ulogu u prevenciji i suzbijanju ovisnosti i nasilja te znati osigurati sigurnost u školi
- Primijeniti tehnike vrednovanja rada i rezultata škole
- Znati samovrednovati svoj rad
- Poznavati obilježja kvalitetne nastave i primijeniti ta znanja u praćenju nastave
- Poznavati i primijeniti osnove savjetodavnog rada i supervizije
- Utvrditi kriterije kvalitete rada škole i izraditi model učinkovitog poboljšanja škole
- Primijeniti strategije upravljanja promjenama
- Poznavati osnove upravljanja projektnim ciklusom, moći postaviti projekte (od školskog do međunarodnog okruženja)
- Navesti ključne zakonske/pravne propise i znati ih primijeniti
- Poznavati osnove financijskog poslovanja škole i odgovorno voditi brigu o njemu

- Poznavati načine afirmacije rada škole, uspostaviti kvalitetnu suradnju s lokalnom zajednicom
- Poznavati načine donošenja odluka
- Poznavati tehnike suočavanja sa stresom
- Znati napraviti plan osobnog profesionalnog razvoja
- Primjenjivati poslovnu etiku

Navedeni sadržaji i kompetencije unutar njih, usvajaju se tijekom izvođenja programa osposobljavanja. Povjerenstvo, međutim smatra, da neki *sadržaji opće pismenosti i kulture*, trebaju biti određeni kao uvjet za kandidaturu na ravnateljsku funkciju. To su sadržaji:

- a) *Hrvatskog jezika i kulture* (kao pretpostavka kvalitetne usmene i pismene komunikacije u školi, njezinu okruženju i školskom sustavu u cjelini);
- b) *Stranog jezika* (kao pretpostavka usmene i pismene komunikacije na međunarodnim relacijama u funkciji učenja, susreta, razmjene iskustava i sl.);
- c) *Informacijsko-komunikacijske tehnologije* (kao pretpostavka primjene tehnoloških rješenja u odgojno-obrazovnom procesu, racionalizaciji poslovanja i prijenosa informacija).

3.3.4. Reformuliranje odgojno-obrazovnih ciljeva

Niz reformskih procesa visokog obrazovanja doveo je do reformuliranja odgojno-obrazovnih ciljeva koji se sve manje referiraju na to što *nastavnik mora*, a sve više na to što *učenik može* nakon aktivnog sudjelovanja u nastavnom procesu. Sve veći broj visokoškolskih nastavnika suočava se sa zahtjevom formuliranja nastavnih ciljeva u terminima kompetencija i ishoda učenja. Pri tome, za osmišljavanje primjerenih ishoda učenja na razini nastavnog predmeta ili sata, učitelji moraju imati čvrsti oslonac u precizno i jasno definiranim kompetencijama na razini nastavnog programa, koje pak moraju biti u suglasju s područnim kompetencijama unutar pojedine struke i Hrvatskog kvalifikacijskog okvira.

Temeljem analize svih navedenih elemenata formuliran je prijedlog kompetencijskog profila učitelja koji može poslužiti kao poticaj za promišljanje o sadržaju i strukturi područno-stručnih kompetencija učitelja, kao i poticaj za širu raspravu o jedinstvenim kriterijima obrazovanja učitelja i kompetencijama na razini programa učiteljskih studija.

Tradicionalni sustav odgoja i obrazovanja koji funkcionira kao sredstvo prenošenja i orijentacije na činjenično znanje, temeljen na nastavnim planovima i programima koji predstavljaju zbir sadržaja kojih se svaki učitelj treba pridržavati ima za cilj odgovoriti na pitanje *"Što će se poučavati?"*. Pomak u planiranju s prijenosa znanja na razvoj kompetencija znači zaokret u pristupu i načinu programiranja odgoja i obrazovanja i stavlja naglasak na drukčije pitanje: *"Što student treba znati i može znati, koje vještine, sposobnosti i stavove treba i može razvijati?"*.

Težište pristupa poučavanju usmjerenom na studenta je na određenju ciljeva poučavanja kao mjerljivih ishoda učenja. Ishodi učenja u visokom obrazovanju prepoznaju se kao kompetencije koje student treba razviti tijekom studija. Takav pristup podrazumijeva i oblikovanje kurikuluma utemeljenog na kompetencijama kao nove paradigme u obrazovanju (Previšić, 2007), kojim se nastoji postići konstruktivno povezivanje ishoda učenja sa sadržajima i pristupima učenju i poučavanju i studentskim opterećenjem. Za osmišljavanje primjerenih ishoda učenja na razini nastavnog predmeta ili sata, nastavnici, koji se stavljaju u poziciju poticatelja i usmjeravatelja učenja, moraju imati čvrsti oslonac u precizno i jasno definiranim kompetencijama na razini nastavnog programa, koje pak moraju biti u suglasju s područnim kompetencijama unutar pojedine struke i Hrvatskog kvalifikacijskog okvira.

Temeljni dokumenti korišteni za izradu kompetencijskog profila mogu se svrstati u nekoliko kategorija. Na prvom su mjestu dokumenti europskih obrazovnih politika u kojima je stavljen naglasak na kompetencijama učitelja poput: *"Common Teacher Competences and Qualifications"* (European Commission, 2005), *„Improving the Quality of Teacher Education"* (Commission of the European Communities, 2007), *"Tuning educational structures in Europe: Summary of Outcomes – Education"* (2005) i *"Teacher Education in Europe: An ETUCE Policy Paper"* (European Trade Union Committee For Education, 2008).

Specifičnost kompetencija učitelja ogledale se u tome što, za razliku od mnogih drugih struka, učitelji moraju razvijati kompetencije kao specifičan spoj znanja, vještina i osobina kod onih koje poučavaju, kod učenika. Stoga nas o potrebnim kompetencijama učitelja u velikoj mjeri mogu informirati temeljni nacionalni i europski dokumenti o kompetencijama koje učitelji moraju razvijati kod učenika. Iznimno je važno pri profiliranju učiteljskih kompetencija razmotriti **"Nacionalni kurikulum za predškolski odgoj i opće obvezno obrazovanje u osnovnoj i srednjoj školi"** (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, 2010), *"Key Competences for Lifelong Learning — A European Reference Framework"* (The European

Parliament and the Council of The European Union, 2006) i dokument *"Improving competences for the 21st Century: An Agenda for European Cooperation on Schools"* (Commission of the European Communities, 2008).

Vrijednosti kojima *Nacionalni okvirni kurikulum* daje osobitu pozornost jesu: znanje, solidarnost, identitet te odgovornost.

Znanje

Republika Hrvatska opredijelila se za razvoj društva znanja jer je znanje temeljna proizvodna i razvojna snaga u društvu. Znanje, obrazovanje i cjeloživotno učenje su temeljni pokretači razvoja hrvatskoga društva i svakoga pojedinca. Omogućuju mu bolje razumijevanje i kritičko promišljanje samoga sebe i svega što ga okružuje, snalaženje u novim situacijama te uspjeh u životu i radu.

Solidarnost

Pretpostavlja sustavno osposobljavanje djece i mladih da budu osjetljivi za druge, za obitelj, za slabe, siromašne i obespravljene, za međugeneracijsku skrb, za svoju okolinu i za cjelokupno životno okružje.

Identitet

odgoj i obrazovanje pridonose izgradnji osobnoga, kulturnoga i nacionalnoga identiteta pojedinca. Danas, u doba globalizacije, u kojemu je na djelu snažno miješanje različitih kultura, svjetonazora i religija, čovjek treba postati *građaninom svijeta*, a pritom sačuvati svoj nacionalni identitet, svoju kulturu, društvenu, moralnu i duhovnu baštinu. Pritom osobito valja čuvati i razvijati hrvatski jezik te paziti na njegovu pravilnu primjenu. Odgoj i obrazovanje trebaju buditi, poticati i razvijati osobni identitet istodobno ga povezujući s poštivanjem različitosti.

Odgovornost

Odgoj i obrazovanje potiču aktivno sudjelovanje djece i mladih u društvenomu životu i promiču njihovu odgovornost prema općemu društvenomu dobru, prirodi i radu te prema sebi samima i drugima. Odgovorno djelovanje i odgovorno ponašanje pretpostavlja smislen i savjestan odnos između osobne slobode i osobne odgovornosti.

Temeljne odgojno-obrazovne vrijednosti *Nacionalnoga okvirnoga kurikuluma* proizlaze iz opredijeljenosti hrvatske obrazovne politike za cjelovit osobni razvoj učenika, za čuvanje i razvijanje nacionalne duhovne i materijalne te prirodne baštine Republike Hrvatske, za europski suživot i za stvaranje društva znanja koje će omogućiti održivi razvoj.

Odgojno-obrazovni ciljevi navedeni u Kurikulumu su:

- osigurati sustavan način poučavanja učenika, poticati i unaprjeđivati njihov intelektualni, tjelesni, estetski, društveni, moralni i duhovni razvoj u skladu s njihovim sposobnostima i sklonostima,
- razvijati svijest učenika o očuvanju materijalne i duhovne povijesno-kulturne baštine Republike Hrvatske i nacionalnoga identiteta,
- promicati i razvijati svijest o hrvatskomu jeziku kao bitnomu čimbeniku hrvatskoga identiteta, sustavno njegovati hrvatski standardni (književni) jezik u svim područjima, ciklusima i svim razinama odgojno-obrazovnoga sustava,
- odgajati i obrazovati učenike u skladu s općim kulturnim i civilizacijskim vrijednostima, ljudskim pravima te pravima i obvezama djece, osposobiti ih za življenje u multikulturnom svijetu, za poštivanje različitosti i snošljivost te za aktivno i odgovorno sudjelovanje u demokratskomu razvoju društva,
- osigurati učenicima stjecanje temeljnih (općeobrazovnih) i strukovnih kompetencija, osposobiti ih za život i rad u promjenjivu društveno-kulturnom kontekstu prema zahtjevima tržišnoga gospodarstva, suvremenih informacijsko-komunikacijskih tehnologija, znanstvenih spoznaja i dostignuća,
- poticati i razvijati samostalnost, samopouzdanje, odgovornost i kreativnost u učenika
- osposobiti učenike za cjeloživotno učenje.

Navedene vrijednosti i ciljevi trebaju biti povezani sa sadržajima temeljnoga obrazovanja i svakodnevnoga školskoga života. Vrijednosti i opći ciljevi odgoja i obrazovanja, koji proizlaze iz vrijednosti, obvezni su za sve učitelje, nastavnike i stručne suradnike, u svim odgojno-obrazovnim ciklusima, područjima i predmetima, školskim i izvanškolskim

aktivnostima. Da bi škole mogle pridonositi ostvarivanju vrijednosti i ciljeva, trebaju surađivati s obiteljima i lokalnim zajednicama.

Načela *Nacionalnoga okvirnoga kurikuluma* predstavljaju uporišta na kojima se temelji nacionalni kurikulum i svi ih se sudionici pri izradbi i primjeni kurikuluma trebaju pridržavati. Načela su sadržajno povezana s ciljevima i učeničkim postignućima te čine bitnu sastavnicu kojom se osigurava unutarnja usklađenost kurikulumske sustava i suradničko djelovanje sudionika u tijeku izradbe i primjene nacionalnoga kurikulumu.

Načela, koja čine vrijednosna uporišta za izradbu i ostvarenje nacionalnoga kurikulumu, između ostalog čine:

- jednakost obrazovnih mogućnosti za sve – svako dijete i svaki učenik ima pravo na svoj najviši obrazovni razvoj; jednakost obrazovnih mogućnosti temelji se na društvenoj pravednosti; obrazovanje i školovanje ne može biti povlastica manjine niti se može umanjiti prema razlikama – etničkim, spolnim, rodnim ili drugim društveno uvjetovanima
- uključenost svih učenika u odgojno-obrazovni sustav – uvažavanje odgojno-obrazovnih potreba svakoga djeteta, učenika i odrasle osobe, napose onih koji su izloženi marginalizaciji i isključenosti
- poštivanje ljudskih prava i prava djece – istinsko poštivanje svakoga djeteta i svakoga čovjeka; ljudsko dostojanstvo
- kompetentnost i profesionalna etika – odgojno-obrazovna djelatnost podrazumijeva visoku stručnost svih nositelja odgojno-obrazovne djelatnosti i njihovu visoku odgovornost
- demokratičnost – pluralizam, donošenje odluka na demokratski način; uključenost svih bitnih sudionika u stvaranju odgojno-obrazovne politike i njezino provođenje
- europska dimenzija obrazovanja – osposobljavanje za suživot u europskomu kontekstu

- interkulturalizam – razumijevanje i prihvaćanje kulturalnih razlika kako bi se smanjili neravnopravnost i predrasude prema pripadnicima drugih kultura.

Da bi ovi ciljevi, vrijednosti i načela navedeni u Nacionalnom okvirnom kurikulumu saživjeli u praksi potrebno je poraditi na poboljšanju učiteljskih kompetencija. Za uspješno preuzimanje svih tih novih uloga, učitelj mora biti otvoren i spreman za promjene te motiviran za cjeloživotno učenje i neprestani profesionalni razvoj. O učitelju promišljamo kao inicijatoru promjena, pokretaču za učenje, koji se brine za svoj osobni i profesionalni razvoj i koji je dio organizacije koja se razvija i uči. Drugim riječima u samom odgojno-obrazovnom procesu učitelji unose svoje vrijednosti, svoj sustav vrijednosti, imaju visok stupanj autonomije u planiranju i provedbi odgojno-obrazovnog procesa, oni su pokretači stvarnih promjena; kao što Fullan i Hargreaves govore (Dantow, 2002, 59): "Koliko god sjajni, sofisticirani ili jasno ponuđeni pravci promjena mogu biti, od njih ne može ništa biti ako ih učitelj ne želi prilagoditi i provesti u svom razredu i ako ih on ne želi prevesti u efektivnu razrednu praksu". Što se prije na učitelje počne gledati kao na radnike znanja, profesionalce i predvodnike, to će se odgojno-obrazovne ustanove prije promijeniti (Stoll i Fink, 2000) sukladno zahtjevima i potrebama suvremenog društva. Slično raspravlja i Terhart (Prange, 2005, 50) "Postoji li uopće neko iskustvo koje dijele svi koji se bave unapređivanjem obrazovanja i školstva, tada je to uvid da realnost u školama, razredima i zbornicama presudno oblikuju učitelji koji tamo rade". Drugim riječima, kod učitelja se naglašava prije svega spremnost i otvorenost za promjene. Brojni suvremeni autori (Fullan, 1993, 1999, Prosser, 1999, Bascia, Hargreaves, 2000, Kinsler, Gamble, 2001, Dantow i dr. 2002) osnovnim karakteristikama odgojno-obrazovnog procesa smatraju upravo njegovu nepredvidivost, kompleksnost i multidimenzionalnost, a ne pravocrtost i predvidivost. I upozoravaju - kako učitelj, usmjeravajući se samo na predvidive i očekivane pojave u odgojno-obrazovnoj praksi, može postupno postajati potpuno neosjetljiv na pojavu neočekivanih, nepredvidivih, neplaniranih i ponekad nelogičnih situacija, kojima odgojno-obrazovna praksa obiluje (Fullan, 1993, 1999, Hopkins, 2001, Filippini, 2002). Stoga Rinaldi (2001) smatra „ da se promjene (...) mogu jedino dogoditi ukoliko se u njima primarno naglašava paradigma kojom individua može interpretirati i stvarati sadržaje, razvijati kompetencije i specifična razumijevanja koja utječu na njen osobni i profesionalni život. Nije cilj pojedinca samo naučiti kako učiti, nego da postane svjestan vrijednosti znanja kao nove kvalitete u njegovom životu i to tako da organizira i povećava mogućnosti za učenjem u kojima će uživati zajedno s drugima “ (Rinaldi (2001, 28). Profesionalni razvoj je pravo svakog učitelja ponaosob i za sve koji rade u školi. To je također „pravo djece da imaju

kompetentne učitelje“ (Rinaldi, 2006, 133). U prvi plan se stavlja osobni i profesionalni razvoj učitelja. Reggio pristup je najuspješnije oživotvoren pristup u predškolskim ustanovama u kojem djeca nisu obespravljeni objekti poučavanja od odraslih, nego jednako vrijedni, ravnopravni participanti u procesu zajedničkog učenja s drugom djecom i odraslima, o čemu svjedoče brojni autori, kao Hendrick(1997), Gandini (1998), Forman i dr. (1998), Rinaldi (1998, 2002, 2006), Malaguzzi (1998) i drugi. Pobornici Reggio koncepcije (Hendrick, 1997; Katz, 1998; Malaguzzi, 1998; Giudici i Rinaldi, 2001, i dr.) također drže da profesionalni razvoj učitelja treba biti cjeloživotni proces. U tom smislu oni se zalažu za kontinuirano traganje za što uspješnijim strategijama istraživanja i razumijevanja procesa učenja djece kao i svog vlastitog učenja biti dio normalnog, svakodnevnog života i rada. Obrazovne organizacije su živi sistemi, organizacije koje same uče i koje se trajno unapređuju. Cilj obrazovanja za budućnost je u primjeni novih tehnologija i spoznaja, brzom razvoju društva koje očekuje građane proaktivne, inicijativne, odgovorne da primjenjuju znanja, stvaraju inovacije i pokreću promjene.

Učiteljske kompetencije također moraju biti usklađene s europskim i nacionalnim okvirom koji definira kompetencije i kvalifikacije, pa se pri osmišljavanju kompetencijskog profila učitelja trebaju uzeti u obzir i neki radni dokumenti povjerenstva za izradu Hrvatskog kvalifikacijskog okvira poput: "*Polaznih osnova Hrvatskoga kvalifikacijskog okvira*" (2007) i "*Pojmovnika hrvatskoga kvalifikacijskog okvira*" (Vlada RH: Povjerenstvo za izradu Hrvatskoga kvalifikacijskog okvira, 2008), europski temeljni dokumenati za kvalifikacijski okvir "*The European Qualifications Framework for Lifelong Learning*" (European Commission: Education and Culture, 2008) i opis kompetencija koje se razvijaju kroz sva tri kvalifikacijska ciklusa u visokom obrazovanju "Shared 'Dublin' descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards" (Joint Quality Initiative Informal Group, 2004). Na kraju, dobro je izdvojiti i neke postojeće primjere nacionalnih smjernica i standarda u obrazovanju učitelja s opisima kompetencija i ishoda učenja.

Iako je u području inicijalnog obrazovanja nastavnika došlo do bitnih kvalitativnih i organizacijskih promjena javljaju se i problemi koji se mogu riješiti revizijom kurikuluma učiteljskih fakulteta. "*Prilikom izrade novih programa izostalo je definiranje nacionalnog standarda u području profesionalnih kompetencija nastavnika, to jest model izrade kurikuluma koji se temelji na kompetencijama*" (Domović, 2009, 16).

Osnovno polazište izrade kompetencijskog okvira jest analiza stručnih poslova i zadataka koje će učitelj obavljati. Po pitanju kompetencija učiteljska struka ima dodatnu dimenziju koju nemaju brojne druge struke. Učitelj mora kompetentno poticati razvoj kompetencija učenika. Kako navodi Jurić (2007) uozbiljenje napretka škole najuže je povezano s kompetencijama učitelja jer je kvaliteta obrazovanja učitelja jedan od glavnih činitelja koji djeluje na razinu učeničkih obrazovnih postignuća.

Stoga je potrebno najprije definirati ključne kompetencije koje učenik mora imati kako bi uspješno odgovorio na izazove suvremenog društva znanja i promjena. Popis tih kompetencija daje znatan doprinos razumijevanju profila kompetencija učitelja.

Europski i nacionalni standardi, smjernice i prognoze o kompetencijama koje su potrebne učeniku i europskom građaninu 21. stoljeća zabilježene su u ovim dokumentima: "Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i opće obvezno obrazovanje u osnovnoj i srednjoj školi "Key Competences for Lifelong Learning — A European Reference Framework" i "Improving competences for the 21st Century: An Agenda for European Cooperation on Schools".

Najvažniji iskorak novog prijedloga nacionalnog kurikuluma jest upravo u tome što polazi od pristupa utemeljenog na kompetencijama učenika. Kompetencije se pri tome određuju kao znanja, vještine, vrijednosti i stavovi pojedinca. "U *Tuningu* pojam kompetencija počiva na integrativnom pristupu, koji na individualne mogućnosti gleda kao na dinamičku kombinaciju obilježja koja omogućavaju kompetentnu izvedbu ili su dio finalnog proizvoda obrazovnog procesa. Kompetencije uključuju sljedeće elemente: znanja i razumijevanje (teorijsko znanje u akademskom području, kapacitet za spoznaju i razumijevanje), znanje o tome kako djelovati (praktična primjena znanja u određenim situacijama), znanje o tome kako biti (vrijednosti kao integralni elementi načina opažanja i življenja s drugima u društvenom kontekstu). „Kompetencije predstavljaju mješavinu tih obilježja te opisuju razinu ili stupanj u kojem ih je pojedinac sposoban upotrijebiti. " (*Tuning*, 2006, 5 prema Vizek Vidović, 2009, 34)

Autori kurikuluma se pri određivanju kompetencija pozivaju na drugi navedeni dokument: "*Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for lifelong learning, 2006/962/EC*" te navode osam temeljnih kompetencija za cjeloživotno obrazovanje:

1. Sporazumijevanje na materinskom jeziku;

2. *Sporazumijevanje na stranim jezicima;*
3. *matematička kompetencija i osnovne kompetencije u znanosti i tehnologiji;*
4. *Digitalna kompetencija;*
5. *Učiti kako učiti;*
6. *Socijalna i građanska kompetencija;*
7. *Inicijativnost i poduzetnost;*
8. *Kulturna svijest i izražavanje.*

Na navedene temeljne kompetencije trebali bi se nadovezati odgojno obrazovni ciljevi, koji također daju uvid u kompetencije koje mora razvijati program učiteljskog studija.

Veću novost u prijedlogu Nacionalnog okvirnog kurikulumu predstavljaju i međupredmetne teme koje razvijaju opće kompetencije učenika za čiji razvoj nije odgovoran određeni predmet, nego sva odgojno-obrazovna područja, odnosno svi predmeti. Učitelji moraju biti osposobljeni i za provođenje međupredmetnih tema koje postavljaju nove zahtjeve na kompetencijski okvir programa učiteljskog studija.

Te međupredmetne teme su:

1. *Poduzetništvo;*
2. *Učiti kako učiti;*
3. *Osobni i socijalni razvoj;*
4. *Informacijsko-komunikacijska tehnologija (ICT);*
5. *Zdravlje, sigurnost i zaštita okoliša;*
6. *Građanski odgoj.*

Interesantno je da je bez obzira na ideju međupredmetne teme, predviđeno je i uvođenje novih predmeta poput predmeta: Informacijsko-komunikacijska tehnologija i Građanski odgoj. U kurikulumu su istaknuti i zahtjevi za specifičnim kompetencijama učitelja koji uključuju:

1. *Kompetencije rada s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama (učenici s teškoćama, daroviti i talentirani učenici);*
2. *Kompetencije ocjenjivanja i vrednovanja učeničkih postignuća;*
3. *Kompetencije samovrednovanja odgojno-obrazovnog rada.*

Na kraju razmatranja kompetencija čiji razvoj kod učenika učitelji trebaju poticati možemo se osvrnuti i na prognoze i preporuke Komisije za europske zajednice ("Commission of the

European Communities") iznesene u dokumentu "Improving competences for the 21st Century: An Agenda for European Cooperation on Schools". U tom dokumentu se ističe potreba za razvijanjem složenijih vještina i prilagodljivosti, sposobnosti samoregularnog i cjeloživotnog učenja, građanskog angažmana i aktivizma. Navode se i teme koje se protežu kroz svih osam ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje, a to su:

1. *Kritičko mišljenje,*
2. *Kreativnost,*
3. *Inicijativa,*
4. *Rješavanje problema,*
5. *Procjena rizika,*
6. *Odlučivanje,*
7. *Konstruktivno upravljanje osjećajima.*

Po pitanju ključnih kompetencija, u tom dokumentu (str.14-15) istaknuto je da: *"Svi nastavnici, bez obzira na predmet u kojem su specijalizirani, moraju svjesno i odgovorno razvijati ključne kompetencije svojih učenika, kroz sve školske aktivnosti"*.

Ukazano je na važnost uključivanja djece što ranije u programe predškolskog odgoja i obrazovanja, na problem preranog napuštanja školovanja i pitanje djece s posebnim obrazovnim potrebama. Dio tog dokumenta odnosi se i na kvalifikacije i kompetencije učitelja. Navod (str.44) izvučen iz tog dokumenta, studije koje su proveli McKinsey i suradnici govori u prilog prethodno napisanim retcima: ***"Kvaliteta obrazovnog sistema ovisna je o kvaliteti učitelja"***.

U okviru programa *"Education and Training 2010"* radna skupina stručnjaka iz različitih zemalja formulirala je osnove kompetencija i kvalifikacija koje moraju imati učitelji, da bi uspješno obavljali svoje stručne zadatke (Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications).

Treba naglasiti da se u tom dokumentu termin učitelj odnosi na sve razine odgoja i obrazovanja, od predškolskog, preko osnovne i srednje škole, do visokih i viših škola i veleučilišta. Iz dokumenta treba izdvojiti da je prvim zajedničkim načelom istaknuto da je za kvalifikaciju učitelja potrebna visoka stručna sprema, uz mogućnost nastavka studija na poslijediplomskom studiju te multidisciplinarnost koja podrazumijeva:

- a) Znanja iz specifičnog predmeta,
- b) Znanje iz pedagogije,
- c) Vještine i kompetencije potrebne za vođenje učenika i pružanje podrške učenicima i
- d) Razumijevanje društvenog i kulturološkog značenja obrazovanja.

U jednoj od preporuka naglašava se da bi programi obrazovanja učitelja trebali biti raspoređeni u sva tri ciklusa visokoškolskog obrazovanja radi povećanja mogućnosti napredovanja i mobilnosti.

U dokumentu se dalje navode tri ključne kompetencije učitelja. Učitelji bi morali biti osposobljeni za:

1. *Rad s informacijama, tehnologijom i znanjem;*
2. *Rad s ljudima - učenicima, suradnicima i ostalim partnerima u obrazovanju;*
3. *Rad u društvu i s društvom, na lokalnoj, regionalnoj, nacionalnoj, europskoj i široj globalnoj razini.*

Radna grupa u kojoj su sudjelovale i hrvatske predstavnice Sveučilišta u Zagrebu (V. Vizek Vidović i R. Miljević Riđički) razradila je kompetencije i ishode učenja za područje obrazovanja učitelja. Svoje je zaključke predstavila u dokumentu "*Tuning Educational Structures in Europe: Summary of Outcomes - Education*". U dokumentu su navedene ove specifične kompetencije za učitelje:

1. *Posvećenost poticanju postignuća i napretka učenik;*
2. *Kompetencija u razvoju i poticanju strategija učenja;*
3. *Kompetencija u savjetovanju učenika i roditelj;*
4. *Znanje iz predmeta i područja koje poučava;*
5. *Sposobnost efektivne komunikacije s pojedincima i grupama;*
6. *Sposobnost kreiranja klime poticajne za učenje;*
7. *Sposobnost primjene naučenog;*
8. *Sposobnost efektivnog upravljanja vremenom;*
9. *Sposobnost analize i samoevaluacije vlastitog rada;*
10. *Svjесnost o potrebi kontinuiranog profesionalnog razvoja;*
11. *Sposobnost procjene ishoda učenja i učenikovih postignuća;*
12. *Kompetencija suradničkog rješavanja problema;*
13. *Sposobnost reagiranja na različite potrebe učenika;*
14. *Sposobnost poboljšanja okoline za poučavanje i učenje;*

15. Sposobnost prilagodbe kurikuluma specifičnom kontekstu obrazovanja.

U dokumentu se navode i generičke kompetencije opisane kroz sva tri ciklusa obrazovanja. Nakon završenog 1. ciklusa očekuje se da student ima razvijene ove kompetencije: *komunikacijske vještine; vještinu timskog rada; vještinu korištenja informacijsko komunikacijske tehnologije; otkrivanje i rješavanje problema, vještinu refleksivnog promišljanja i samovrednovanja; interpersonalne vještine; planiranje i upravljanje vremenom; odlučivanje; poštivanje različitosti i multikulturalnosti; etičku posvećenost; kritičnost i samokritičnost; samostalno unaprjevanje vještine učenja, sposobnost analize i sinteze.*

Uz navedene kompetencije, po završetku 2. ciklusa studija očekuje se da student ima razvijene ove kompetencije: *vještine provođenja znanstvenog istraživanja; sposobnost korištenja rezultata istraživanja u stručnom radu; vještinu stručne komunikacije; razvijene kognitivne vještine važne za razvoj i stvaranje novog znanja.*

Pridajući prvotno važnost ovladavanju vještinama poučavanja usmjerenog na poticanje aktivnog i dubinskog pristupa učenju često se navode i sljedeće specifične vještine: organiziranje okruženja poticajnog za učenje, upravljanje učeničkim napredovanjem, poticanje novih obrazovnih ishoda (europska orijentacija, ekološka osviještenost, multikulturalnost), poticanje motivacije za učenje, timski rad s kolegama i edukacijskim stručnjacima, sudjelovanje u kreiranju školskog kurikuluma, uporaba informatičkih tehnologija u svakodnevnoj praksi, sposobnost rješavanja etičkih pitanja, spremnost na samoevaluaciju i profesionalni razvoj (Vizek Vidović, 2005).

Učiteljska struka, koja je nadahnuta vrijednostima društvene uključenosti i potrebom njegovanja potencijala svih učenika, vrši jak utjecaj na društvo i ima odlučujuću ulogu u unapređivanju ljudskih mogućnosti i oblikovanju naraštaja budućnosti. Učitelji odgovaraju sve većim izazovima društva znanja no također moraju biti spremni za aktivno sudjelovanje u tom društvu kao i za pripremanje učenika za samostalno cjeloživotno učenje. *"Stjecanje učiteljske kompetencije postaje osnova i pretpostavka stručnog razvoja učitelja tijekom svih faza profesionalne karijere. Proces kontinuiranog profesionalnog razvoja počinje s jačanjem procesa osnovnog učiteljskog obrazovanja i sastoji se od komplementarnih komponenti: inicijalnog obrazovanja, uvođenja u posao, obrazovanja učitelja tijekom rada, cjeloživotnog učenja"* (Hrvatić, Piršl, 2007, 395).

Sve veći izazovi društva znanja iziskuju i aktivno sudjelovanje učitelja u tom društvu uz pretpostavku razvoja učitelja tijekom svih faza profesionalne karijere ali i stjecanje kompetencija u procesu osnovnog učiteljskog obrazovanja. Cilj poučavanja usmjerenog na studenta i ishode učenja koji daju orijentir o tome što se očekuje da će student znati i moći učiniti na kraju modula ili programa, uporište nalazi u studijskim programima baziranim na razvoju ključnih i specifičnih kompetencija.

To je u skladu i s prijedlogom nacionalnog okvirnog kurikuluma koji polazi od pristupa obrazovanju kao sredstvu razvoja ljudskog kapitala i jačanja socijalne kohezije, a time i vlastite konkurentnosti koja razvojem globalizacijskih procesa postaje sve značajnija. Stoga ne iznenađuje da se definiranju i stjecanju temeljnih kompetencija, ključnih za razvoj ekonomije znanja, pridala strategijska važnost i da su njihovo identificiranje i razvoj postali jedan od zajedničkih ciljeva razvoja obrazovnih sustava u europskim zemljama.

O tome kolika se važnost u Europskoj uniji pridaje obrazovanju i razvoju novih temeljnih kompetencija putem obrazovanja svjedoči i činjenica da se o njima odlučivalo ne samo na razini tijela Europske komisije nego i Europskog parlamenta.

Usvojene Preporuke Europskog parlamenta i Europskog vijeća o temeljnim kompetencijama sadrže Europski referentni okvir kojim se definira osam područja temeljnih kompetencija koje obrazovanjem treba osigurati svakom građaninu.

Kako za Hrvatsku, kao buduću članicu Europske unije, europska strateška opredjeljenja i promjene u području obrazovanja postaju važan referentni okvir za definiranje obrazovne politike, to promjene u obrazovnim sustavima i nacionalnim kurikuluma u europskim zemljama i u nas dobivaju sve veće teorijsko i praktično značenje.

U takvom kontekstu Centar za istraživanje i razvoj obrazovanja Instituta za društvena istraživanja u Zagrebu je u razdoblju od 2002. Do 2005. godine inicirao i proveo znanstveno-istraživački projekt Evaluacija nastavnih programa i razvoj nacionalnog kurikuluma za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj. Projekt se sastojao od dva dijela. U prvoj fazi projekta provedeno je empirijsko istraživanje mišljenja učitelja, nastavnika, učenika osmih razreda i ravnatelja o nastavnim programima, njihovoj primjeni i promjenama (uzorak od 120 osnovnih škola, što čini 15% ukupnog broja škola u Hrvatskoj). Cilj empirijskog istraživanja bio je steći uvid u karakteristike nastavnih programa u Hrvatskoj. Rezultati istraživanja su publicirani u

knjizi: *Nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj: Različite perspektive* (Baranović, 2006a).

Drugi dio istraživanja fokusiran je na komparativnu analizu nacionalnih kurikulumskih okvira za obvezno obrazovanje u europskim zemljama s ciljem da se upozna njihova koncepcija, struktura i sadržaj.

Svrha tako koncipiranog projekta bila je dobiti indikatore koji bi pridonijeli izradi i razvoju nacionalnog kurikuluma za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj, usklađenog s razvojnim trendovima u Europi te primjerenog hrvatskom obrazovnom i društvenom kontekstu. Analiza je provedena na uzorku od 11 zemalja (starih članica EU i tranzicijskih zemalja): Švedska, Finska, Norveška, Škotska, Irska, Engleska, Nizozemska, Njemačka – Nordrhein Westfalen (NRW), Austrija, Mađarska i Slovenija.

Primijenjena je istraživačka matrica kojom su analizirane sljedeće dimenzije nacionalnih kurikuluma:

- ***ciljevi i ishodi*** (opći ciljevi, ciljevi kurikulumskih područja i predmeta, njihova operacionalizacija u očekivanim učeničkim postignućima)
- ***opis ili određenje predmeta*** (značenje predmeta, uloga u obrazovanju, razlozi njegova poučavanja)
- ***organizacija predmeta*** (zaseban predmet, integrirani predmet, kroskurikularne teme, itd.)
- ***kurikulumsko područje*** (koja kurikulumska područja, kako su strukturirana, itd.)
- ***razredi, obrazovni ciklusi ili faze*** obveznog obrazovanja (koji predmeti, moduli, kroskurikulumske teme se poučavaju i koliko po ciklusima i razredima)
- ***status predmeta ili područja u kurikulumu*** (obvezni, neobvezani, itd.)
- ***broj sati tjedno i godišnje*** predviđen za poučavanje
- ***didaktičko-metodičke smjernice*** za izvođenje nastave, principi nastave, učenja i sl.
- ***uvjeti izvođenja nastave*** (objašnjenja za implementaciju kurikuluma)
- ***evaluacija*** (predviđeni oblici evaluacije učeničkih postignuća, certificiranje, itd.)

Kurikulumi su sakupljeni u periodu od 2004.-2005. Analizirani kurikulumi zemalja u uzorku odnose se na obje faze obveznog obrazovanja: primarno i niže srednje obrazovanje (ISCED1 i ISCED2). Iako se nacionalni kurikulumi stalno evaluiraju i mijenjaju, svi analizirani

kurikulumi vrijede i primjenjuju se. Kada je riječ o Hrvatskoj analiziran je nastavni program (HNOS) iz 2006.

Analiza je ukazala na značajne konceptualne, strukturne i sadržajne razlike između nastavnih programa u Hrvatskoj (uključujući i programe iz 2006.) i nacionalnih kurikuluma analiziranih zemalja. Navodimo neke od njih. To je prije svega razlika u duljini i strukturi obveznog obrazovanja.

Čitav proces formalnog obrazovanja usmjeren je na stjecanje pedagoške kompetencije učitelja te ostalih čimbenika odgojno-obrazovnog procesa, jer samo pedagoški kompetentni pojedinci mogu polučiti dobre odgojno-obrazovne rezultate.

Pedagoška kompetencija učitelja nije niti statična, ni jednostavna kategorija, već upravo suprotno. Ona se stalno mijenja, nadopunjuje, nadograđuje, usavršava i pod utjecajem je niza čimbenika u stalnoj interakciji. Suvremena odgojno-obrazovna praksa treba takva prosvjetnog djelatnika koji će trajno unaprjeđivati sebe kao osobu i profesionalca, kritički promišljajući i mijenjajući svoju sadašnjost kako bi bio uspješniji u budućnosti. Vrlo je vjerojatno kako će pedagoški kompetentan učitelj biti uspješna i zadovoljna osoba koja će doživljaj uspješnosti i zadovoljstva omogućiti i svojim učenicima. Međutim, odgojno-obrazovna praksa bilježi i drugačije primjere, odnosno, nailazi na učitelje koji trajno ili povremeno imaju osjećaj pedagoške nekompetentnosti.

Kako bi se učiteljstvu pomoglo u obavljanju učiteljske zadaće i to osobito putem ciljanih programa namijenjenih podizanju razine njihove pedagoške kompetentnosti, nužno je pomoći im da osvijeste i prihvate činjenicu svoje nekompetentnosti te detektiraju područje u kojem im je potrebna promjena ili pomoć, kako bi pronašli djelotvorne strategije u prevladavanju svoje pedagoške nekompetentnosti.

3.3.5. Nacionalni kurikulum - usmjerenost prema kompetencijama

Razvoj društva temeljena na znanju i proces globalizacije, naročito jačanje svjetskoga tržišta i konkurencije na globalnoj razini, stvaraju nove potrebe na razini društvenoga života i života pojedinca u svim područjima: kulturi, znanstvenomu i tehnološkomu razvoju, gospodarstvu, društvenoj povezanosti, položaju i ulozi pojedinca kao građanina te njegovu osobnomu razvoju.

Život i rad u suvremenom društvu brzih promjena i oštre konkurencije zahtijevaju nova znanja, vještine, sposobnosti, vrijednosti i stavove, tj. nove kompetencije pojedinca, koje stavljaju naglasak na razvoj inovativnosti, stvaralaštva, rješavanja problema, razvoj kritičkoga mišljenja, poduzetnosti, informatičke pismenosti, socijalnih i drugih kompetencija.

Njih nije moguće ostvariti u tradicionalnomu odgojno-obrazovnomu sustavu koji djeluje kao sredstvo prenošenja znanja. Pomak u kurikulumskoj politici i planiranju s prijenosa znanja na razvoj kompetencija znači zaokret u pristupu i načinu programiranja odgoja i obrazovanja. Razvoj nacionalnoga kurikuluma usmjerena na učeničke kompetencije predstavlja jedan od glavnih smjerova kurikulumske politike u europskim i drugim zemljama. Da bi uspješno odgovorila izazovima razvoja društva znanja i svjetskoga tržišta, Europska Unija odredila je osam temeljnih kompetencija za cjeloživotno obrazovanje.

Obrazovna politika RH je prihvatila iste temeljne kompetencije, a to su:

- komunikacija na materinskomu jeziku – odnosi se na osposobljenost za pravilno i stvaralačko usmeno i pisano izražavanje i tumačenje koncepata, misli, osjećaja, stavova i činjenica te jezično međudjelovanje u nizu različitih društvenih i kulturnih situacija: obrazovanje, rad, slobodno vrijeme i svakodnevni život; uključuje također razvoj svijesti o utjecaju jezika na druge i potrebi upotrebe jezika na pozitivan i društveno odgovoran način.
- komunikacija na stranim jezicima – odnosi se na osposobljenost za razumijevanje, usmeno i pisano izražavanje i tumačenje koncepata, misli, osjećaja, stavova i činjenica na stranomu jeziku u nizu različitih kulturnih i društvenih situacija. Značajna je sastavnica ove kompetencije razvijanje vještina međukulturnoga razumijevanja.
- matematička kompetencija i osnovne kompetencije u prirodoslovlju i tehnologiji – matematička se kompetencija odnosi na osposobljenost učenika za razvijanje i primjenu matematičkoga mišljenja u rješavanju problema u nizu različitih svakodnevnih situacija; prirodoslovna se kompetencija odnosi na osposobljenost za uporabu znanja i metodologije kojima se objašnjava svijet prirode radi postavljanja pitanja i zaključivanja na temelju činjenica; tehnološka kompetencija shvaćena je kao osposobljenost za primjenu prirodoslovnoga znanja i metodologije kao odgovor na ljudske potrebe i želje.

Osnovne kompetencije u prirodoslovlju i tehnologiji, također, uključuju razumijevanje promjena uzrokovanih ljudskom djelatnošću te odgovornost pojedinca kao građanina.

- digitalna kompetencija – odnosi se na osposobljenost za sigurnu i kritičku upotrebu informacijsko-komunikacijske tehnologije za rad, u osobnomu i društvenomu životu te u komunikaciji. Njezini su ključni elementi osnovne informacijsko- komunikacijske vještine i sposobnosti: upotreba računala za pronalaženje, procjenu, pohranjivanje, stvaranje, prikazivanje i razmjenu informacija te razvijanje suradničkih mreža putem interneta.
- učiti kako učiti – obuhvaća osposobljenost za proces učenja i ustrajnost u učenju, organiziranje vlastitoga učenja, uključujući učinkovito upravljanje vremenom i informacijama kako u samostalnomu učenju, tako i pri učenju u skupini.
- socijalna i građanska kompetencija – obuhvaća osposobljenost za međuljudsku i međukulturnu suradnju.
- inicijativnost i poduzetnost – odnosi se na sposobnost pojedinca da ideje pretvori u djelovanje, a uključuje stvaralaštvo, inovativnost i spremnost na preuzimanje rizika te sposobnost planiranja i vođenja projekata radi ostvarivanja ciljeva.

Temelj je za vođenje svakodnevnoga, profesionalnoga i društvenoga života pojedinca.

Također, čini osnovu za stjecanje specifičnih znanja i vještina potrebnih za pokretanje društvenih i tržišnih djelatnosti. Kulturna svijest i izražavanje – odnosi se na svijest o važnosti stvaralačkoga izražavanja ideja, iskustva i emocija u nizu umjetnosti i medija, uključujući glazbu, ples, kazališnu, književnu i vizualnu umjetnost. Također, uključuje poznavanje i svijest o lokalnoj, nacionalnoj i europskoj kulturnoj baštini i njihovu mjestu u svijetu. Pritom je od ključne važnosti osposobljavanje učenika za razumijevanje kulturne i jezične raznolikosti Europe i svijeta te za njihovu zaštitu kao i razvijanje svijesti učenika o važnosti estetskih čimbenika u svakodnevnomu životu. Prema: *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December for lifelong learning (2006/962/EC)*

Šest godine od uvođenja Hrvatskog nacionalnog obrazovnog standarda, nitko se više ni ne sjeća koja je bila svrha te reforme, koja je koštala preko 100 milijuna kuna prema vidljivim proračunskim stavkama.

Tom iznosu valjalo bi pribrojiti i sekundarne, indirektne troškove poput promidžbe, plaća ljudi iz Ministarstva i prezentacije, pa neslužbene procjene pojedinih sindikata dosežu do 870 milijuna.

Usprkos ogromnom novcu, u hrvatskim školama ništa se nije promijenilo. Ideja o HNOS-u je bila dobra, ali nisu se stvorili uvjeti za njezinu realizaciju. Još jednom se potvrdila negativna praksa kako promjene kroje ljudi koji su premalo ili nikada nisu bili u razredu.

U Kurikulumu nedostaje čitav niz obrazovnih smjernica te preciznih informacija o: uvjetima nastave, preporučenoj metodici, kompetencijama učitelja i financijama.

Kurikulum se reducirao na samo jedan dio o obrazovnim ishodima, a čak ni to nije potpuno jer nedostaje raspored i plan predmeta, svojevrsna shematska podjela da se točno zna koliko sati kojega predmeta treba godišnje biti uvršteno za pojedinu dob. Navode se obrazovna područja, ističu novi predmeti, ali nigdje se ne objašnjava koliko će sati učenici provoditi u školi.

Kurikulum određuje vrijednosti, donosi ciljeve po kompetencijama, osposobljava nastavnike te uvodi standarde vrednovanja i samovrednovanja.

[javascript:openWindow\('aspx/showimage.aspx?id=395450',289,520,'\);](javascript:openWindow('aspx/showimage.aspx?id=395450',289,520,');) Smatramo da nastavničke programe treba inovirati prema najsuvremenijem modelu učitelja koji podrazumijeva da su učitelji reflektivni istraživači, a to znači puno više učenja i istraživačkog rada o konkretnoj situaciji, što sada nije slučaj. Državna licenca treba odrediti program, određeni broj ECTS bodova i obavezne sadržaje za sve one koji žele titulu učitelja.

Nacionalnim kurikulumom se želi postići razvoj djeteta koje će imati samopouzdanja i samopoštovanja. To je strateški cilj, riječ je o promjeni pedagoških paradigmi jer radi se o tome da dijete samo konstruira znanje i aktivno sudjeluje u nastavi. Nastava nije predavanje, nego organizacija uvjeta stjecanja različitih iskustava. To je upravljanje socijalnim procesima da bi se stvorilo odgovarajuće okruženje u kojem će se djeca izložiti okolini koja će im omogućiti stjecanje iskustava. vještina, sposobnosti i kompetencija od predškolskog uzrasta do drugog razreda srednje škole.

Učenike ne opterećuju predmeti, nego neaktivno sjedenje po sedam sati u školi. Intencija je da škola od formalnog intelektualizma postane škola rada, gdje će učenici kroz svoj rad stjecati znanje. Prirodni put učenja je učenje kroz rad, a čitava strategija nacionalnog okvirnog

kurikuluma usmjerena je na to što je netko u stanju raditi nakon školovanja. U tom kontekstu predmet domaćinstva je bitan, dok bi nastavni predmet religijske kulture trebao ponuditi alternativu u obliku izbornih predmeta učenicima koji ne polaze nastavu vjeronauka u školama. Što se pak tiče komunikacijskih kompetencija, vrlo bitnih učiteljskih kompetencija, njih ima daleko premalo. U našem odgojno-obrazovnom sustavu gotovo je propisano sve što će se reći, ali nigdje kako će se to učiniti.

I. EMPIRIJSKI DIO

4. ANALIZA INTERKULTURNIH I KOMUNIKACIJSKIH KOMPETENCIJA U ŠKOLSKIM DOKUMENTIMA RH

Među mnogim definicijama kompetencije vjerojatno je najšire prihvaćena ona koju su dali Waters i Sroufe (1983, 81), a prema kojoj je kompetentan pojedinac onaj koji je, „*sposoban koristiti se prirodnim i osobnim resursima (izvorima) da bi postigao dobar razvojni rezultat*“. Na tragu je te definicije i ona na koju se sve češće nailazi u suvremenoj literaturi, a prema kojoj se kompetencija odnosi na „*kompleksan sustav koji obuhvaća kognitivne vještine, stavove i ostale ne-kognitivne komponente*“ te se naglašava kako, „*sposoban pojedinac vješto kombinira sve izvore uključujući: znanje, vještine, stavove i vrijednosti*“ (www.i-learnt.com/Paradigm_Competerencies.html).

O kompetenciji je moguće promišljati i kao o temeljnoj dimenziji samopoštovanja, pa Bezinović (1993, 8) navodi kako je kompetencija globalna ili specifična subjektivna percepcija (osjećaj, očekivanja, uvjerenje) pojedinca da je sposoban realizirati neke oblike ponašanja i postizati rezultate kojima teži ili koji se od njega očekuju. Dok Glasser (2000) o kompetenciji (moći) govori kao o jednoj od temeljnih psiholoških potreba,

Maslow (Bezinović, 1993) ističe želju za kompetentnošću kao jednu od esencijalnih komponenti samopoštovanja te naglašava kako bi zadovoljenje potrebe za kompetentnošću moglo značajno pridonositi razvoju samopoštovanja pojedinca. Bezinović (1993, 8) također navodi kako će pojedinac koji sebe smatra kompetentnim lakše graditi i sačuvati visoko samopoštovanje dakle, jednu od onih osobina koja se smatra nužnom svakom pojedincu, a posebice učitelju. Pitanje doživljaja osobne pedagoške kompetencije čini se osobito značajnim u kontekstu učiteljske uloge. U gotovo svoj dostupnoj pedagoškoj literaturi koja se bavi

pitanjima učiteljstva ističe se značajnost i odgovornost učiteljske uloge te naglašava potreba za njegovom pedagoškom kompetencijom (Cheetham i Chivers, 1996; Coldron i Smith, 1999; Ross i sur., 1999) Od pedagoški kompetentnog učitelja očekuje se da svoje stručno (pedagoško) znanje, vještine i sposobnosti stavi u funkciju svoga pedagoškog djelovanja (Lohman, 2001; Coldron i Smith, 1999; Ellis, 1984), ali i da osobinama ličnosti kao što su emocionalna osjetljivost, kreativnost, kooperativnost, etičnost itd. (Ljubetić i sur., 2007, 72) posluži kao pozitivan model za identifikaciju svojim učenicima te da tako bude autoritet koji će učenici dragovoljno slijediti. Razmatrajući pitanje pedagoške kompetentnosti (Mijatović, 2000, 158) naglašava kako je pedagoška kompetentnost *„profesionalna mjerodavnost visoke stručne razine, u smislu kvalitetne pedagoške izobraženosti i osposobljenosti učiteljstva. Osposobljenost i ovlaštenje učitelja za odgojni i obrazovni rad stečeno je pedagoškom izobrazbom i stalnim pedagoškim usavršavanjem“*.

Dakle, ono što taj autor ističe je shvaćanje kompetencije i kao procesa koji se stalno mijenja, nadograđuje i usavršava ovisno o nizu „unutarnjih“ (samoprocjena) i „izvanjskih“ (povratne informacije iz okruženja, nove potrebe i zadaće i sl.) čimbenika. Stoga, Coldron i Smith (1999, 712) naglašavaju: *„Od početka, ali i tijekom svoje karijere učitelji su angažirani u oblikovanju sebe kao učitelja. Biti učitelj je doživljaj sebe kao učitelja, ali i doživljaj/povratna informacija ostalih. Taj proces započinje dobivenim statusom, a nastavlja se odgovorima koje dobivaju od kolega, djece, roditelja“*.

Dakle, „profesionalni identitet“ učitelja shvaća se kao *„kompleksan, multidimenzionalan i dinamičan sustav“* (Coldron i Smith, 1999, 712), a ne kao nešto statično i nepromjenjivo, odnosno, kao *„stabilan entitet, kao nešto što pojedinac posjeduje“* (MacLure, 1993, 312). Pedagošku kompetenciju učitelja nužno je shvaćati kao trajan proces od pedagoške nekompetencije do pedagoške kompetencije koja stalno podliježe „provjeri“ odnosno (samo)procjeni ili refleksiji koju pojedinac stalno čini u interakciji s kolegama, učenicima, roditeljima i ostalima. Stoga, Cheetham i Chivers (1996, 25) naglašavaju da *„vlastiti doživljaj kompetencije mora biti potpomognut povratnom informacijom ostalih“* čimbenika odgojno-obrazovnog procesa. Za kvalitetnu (samo)procjenu ili refleksiju vlastite odgojno-obrazovne prakse, u cilju njena unapređivanja, potrebno je kvalitetno osposobiti učiteljski kadar (tijekom i nakon formalnog obrazovanja) te stvoriti uvjete za *„refleksiju u akciji“* (Schon, 1987), koja je moguća isključivo u organizacijama koje uče i koje se stalno razvijaju. U takvim organizacijama ne samo da se ne bježi od problema svakodnevnog odgojno-obrazovne prakse već se svi čimbenici odgojno- obrazovnog procesa s njima suočavaju i njima se koriste kao

izazovom za daljnje napredovanje. Senge (2003, 241) naglašava kako jedan od najpouzdanijih dokaza da tim neprestano uči, jest vidljiv sukob ideja. Dakle, u organizacijama koje uče problemi se doživljavaju na razini sadržaja, a ne osobno te se njihovu rješavanju tako i pristupa - strategijama zajedničkog rješavanja problema, kolektivne ekspertize, debate, reflektivnog dijaloga i sl. (Slunjski, 2006, 9). Mnogi autori ističu važnost zajedničkog rješavanja problema u organizaciji koja uči te u tom kontekstu ističu važnost postojanja reflektivnog prijatelja ili prijatelja – kritičara (Stoll i Fink, 2000; Slunjski, 2006; Šagud, 2006) čija je zadaća biti drugi par očiju, klinički supervizor, pomagač, vanjski promatrač (Miljak, 1996, 27). Riječ je o osobi/osobama koje će konstruktivnim analizama i primjedbama na razini činjenica, bez iznošenja vrijednosnog suda, iskazati svoje mišljenje i viđenje rješenja problema te tako konstruktivno pridonijeti unapređenju jednog segmenta ili prakse u cijelosti, ili pak rješavanju nekog problema u timu. Pri tomu bi posebnu pozornost trebalo posvećivati načinu priopćavanja svojih primjedbi kako one ne bi bile upućene i shvaćene na odnosnoj, već na sadržajnoj razini, jer samo takve primjedbe reflektivnog prijatelja mogu rezultirati osvješćivanjem i promjenom ponašanja u cilju podizanja razine kvalitete, bez straha od ugrožavanja odnosa. Za sve to nam je prvom redu potrebna komunikacijska kompetencija, koje nažalost, u nijednom važnijem dokumentu RH koji se odnose na obrazovanje gotovo da i nema.

Dokumenti RH koji se odnose na osnovno obrazovanje- analiza interkulturalnih i komunikacijskih kompetencija:

1. Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi
2. Državni pedagoški standard odgoja i obrazovanja
3. Nastavni plan i program za osnovnu školu
4. Nacionalni okvirni kurikulum
5. Hrvatski nacionalni obrazovni standard (HNOS)

kurikulum: nastavne strategije, načini učenja, oblici učenja - koje poznajem, koje koristim; integriranje, prožimanje predmeta; školski raspored i mogućnosti izbora učenika; podrška i savjetovanje učitelja

postignuća: napredak škole u podizanju postignuća; napredak učenika u učenju; postignuća učenika s obzirom na državnu razinu i /ili na državnim ispitima

učenje i poučavanje: interakcija učitelj-učenik; tempo učenja; stupanj poticanja i motiviranja učenika od strane škole; osobna odgovornost za učenje, samostalno razmišljanje i aktivno sudjelovanje u učenju; interakcija s drugima; briga za učenike različitih sposobnosti i sklonosti; upotreba podataka procjene – korištenje ocjena; prijemljivost škole na mišljenja i upite roditelja o napretku njihovog djeteta

podrška učenicima: napredak učenika u razvoju pozitivnih stavova, te osobnih i društvenih vještina; podrška pri izboru predmeta, za buduće obrazovanje ili pri zapošljavanju; ispravnost i relevantnost informacija i savjeta; proces motrenja (praćenja); upotrebljivost dobivenih podataka; programi podrške za učenje; primjena programa podrške pri učenju; ispunjavanje zakonskih odredbi; postupci za raspoređivanje učenika s posebnim potrebama i invaliditetom u razrede; povezanost s dobrovoljnim organizacijama, širom lokalnom zajednicom i poslodavcima; povezanost s lokalnim vlastima ili drugim upravnim tijelima; povezanost s drugim obrazovnim institucijama.

školski etos: prijem i ozračje; radna etika učenika i zaposlenika;

odnosi između učenika i zaposlenika; ponašanje i disciplina učenika; osjećaj jednakosti i pravednosti; poticanje roditelja na uključivanje u proces učenja svoje djece i u život škole; **postupci za komuniciranje s roditeljima;** obaviještenost roditelja o radu škole; povezanost škole sa školskim odborom; uloga škole u lokalnoj zajednici

resursi: dostatnost, opseg i prikladnost; pretpostavke za osiguravanje zdravlja i sigurnosti; izlaganje i prikazivanje zanimljivih elemenata; iskustvo, kvalifikacije i stručnost zaposlenika; djelotvornost nastavnika i timski rad; stvaranje razreda i iskorištenost nastavnika; udruživanje nastavnika radi podrške učenicima; profesionalni razvoj zaposlenika

menadžment: jasnoća i prikladnost ciljeva; djelotvornost postupaka za formuliranje politike škole; razvojni plan; utjecaj planiranja i utjecaj na planiranje; planiranje akcija; kvaliteta rukovođenja; stručni tim; profesionalna kompetentnost i predanost; odnosi s ljudima i razvoj timskog rada

Nacionalni kurikulum - Školski kurikulum (Članak 28. Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi):

(1) Škola radi na temelju školskog kurikuluma i godišnjeg plana i programa rada, a učenički dom na temelju godišnjeg plana i programa rada.

(2) Školski kurikulum utvrđuje dugoročni i kratkoročni plan i program škole s izvannastavnim i izvanškolskim aktivnostima, a donosi se na temelju nacionalnog kurikuluma i nastavnog plana i programa.

(3) Školski kurikulum određuje nastavni plan i program izbornih predmeta, izvannastavne i izvanškolske aktivnosti i druge odgojno-obrazovne aktivnosti, programe i projekte prema smjernicama hrvatskog nacionalnog obrazovnog standarda.

(4) Školskim kurikulumom se utvrđuje:

- aktivnost, program i/ili projekt

-ciljevi aktivnosti, programa i/ili projekta

-namjena aktivnosti, programa i/ili projekta i njihova odgovornost

- način realizacije aktivnosti, programa i/ili projekta

- vremenik aktivnosti, programa i/ili projekta

- detaljan troškovnik aktivnosti, programa i/ili projekta

- način vrednovanja i način korištenja rezultata vrednovanja

(5) Školski kurikulum donosi školski odbor do 15. rujna tekuće školske godine na prijedlog nastavničkog vijeća.

(6) Školski kurikulum mora biti dostupan svakom roditelju i učeniku u pisanom obliku.

(7) Smatra se da je školski kurikulum dostupan svakom roditelju i učeniku u pisanom obliku, ako je objavljen na mrežnim stranicama škole.

Glavna zadaća školskog kurikuluma je:

- izgradnja jedinstvenog profila škole
- individualnog koncepta škole iz kojeg proizlaze smjernice nastavnog plana
- vidljivost konkretne povezanosti zajednice nastavnika i zajednice učenika

Ciljevi i načela odgoja i obrazovanja (Članak 4.):

(1) Ciljevi odgoja i obrazovanja u školskim ustanovama su:

1. osigurati sustavan način poučavanja učenika, poticati i unapređivati njihov intelektualni, tjelesni, estetski, društveni, moralni i duhovni razvoj u skladu s njihovim sposobnostima i sklonostima,
2. razvijati učenicima svijest o nacionalnoj pripadnosti, očuvanju povijesno-kulturne baštine i nacionalnog identiteta,

3. odgajati i obrazovati učenike u skladu s općim kulturnim i civilizacijskim vrijednostima, ljudskim pravima i pravima djece, osposobiti ih za življenje u multikulturalnom svijetu, za poštivanje različitosti i toleranciju te za aktivno i odgovorno sudjelovanje u demokratskom razvoju društva,

4. osigurati učenicima stjecanje temeljnih (općeobrazovnih) i stručnih kompetencija, osposobiti ih za život i rad u promjenjivom društveno-kulturnom kontekstu prema zahtjevima tržišnog gospodarstva, suvremenih informacijsko-komunikacijskih tehnologija i znanstvenih spoznaja i dostignuća,

5. osposobiti učenike za cjeloživotno učenje.

(2) Načela obrazovanja na razini osnovnog i srednjeg obrazovanja su:

1. osnovno školovanje je obvezno za sve učenike u Republici Hrvatskoj,

2. odgoj i obrazovanje u osnovnoj i srednjoj školi temelji se na jednakosti obrazovnih šansi za sve učenike prema njihovim sposobnostima,

3. odgoj i obrazovanje u školskoj ustanovi temelji se na visokoj kvaliteti obrazovanja i usavršavanja svih neposrednih nositelja odgojno-obrazovne djelatnosti – učitelja, nastavnika, stručnih suradnika, ravnatelja te ostalih radnika,

4. rad u školskoj ustanovi temelji se na vrednovanju svih sastavnica odgojno-obrazovnog i školskog rada i samovrednovanju neposrednih i posrednih nositelja odgojno-obrazovne djelatnosti u školi, radi postizanja najkvalitetnijeg nacionalnog obrazovnog i pedagoškog standarda,

5. odgojno-obrazovna djelatnost u školskoj ustanovi temelji se na autonomiji planiranja i organizacije te slobodi pedagoškog i metodičkog rada prema smjernicama hrvatskog nacionalnoga obrazovnog standarda, a u skladu s nacionalnim kurikulumom, nastavnim planovima i programima i državnim pedagoškim standardima,

6. stjecanje osnovnog obrazovanja temelj je za vertikalnu i horizontalnu prohodnost u sustavu odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj,

7. obrazovanje u školskoj ustanovi temelji se na decentralizaciji u smislu povećanja ovlaštenja i odgovornosti na lokalnoj i područnoj (regionalnoj) razini,

8. odgojno-obrazovna djelatnost u školskoj ustanovi temelji se na partnerstvu svih odgojno-obrazovnih čimbenika na lokalnoj, regionalnoj i nacionalnoj razini.

Nacionalni kurikulum, nastavni planovi i programi te oblici rada (Članak 26.):

1. Odgoj i obrazovanje u školi ostvaruje se na temelju nacionalnog kurikuluma, nastavnih planova i programa i školskog kurikuluma.
2. Nacionalni kurikulum utvrđuje vrijednosti, načela, općeobrazovne ciljeve i ciljeve poučavanja, koncepciju učenja i poučavanja, pristupe poučavanju, obrazovne ciljeve po obrazovnim područjima i predmetima definirane ishodima obrazovanja, odnosno kompetencijama te vrednovanje i ocjenjivanje.
3. Nacionalni kurikulum donosi ministar.

Nastavni plan i program (Članak 27.):

1. Nastavnim planom i programom utvrđuje se tjedni i godišnji broj nastavnih sati za obvezne i izborne nastavne predmete, njihov raspored po razredima, tjedni broj nastavnih sati po predmetima i ukupni tjedni i godišnji broj sati te ciljevi, zadaće i sadržaji svakog nastavnog predmeta.
2. Izborni predmeti obvezni su tijekom cijele školske godine za sve učenike koji se za njih opredijele, a učenik bira izborni predmet ili izborne predmete na početku školske godine.
3. Učenik može prestati pohađati izborni predmet nakon pisanog zahtjeva i obrazloženja roditelja učenika i učenika učiteljskom vijeću do početka školske godine pod uvjetom da obveznu satnicu zamijeni drugim izbornim predmetom ili aktivnošću u školi.
4. Strani jezik koji se počinje učiti u prvom razredu osnovne škole prvi je strani jezik do kraja osnovnog obrazovanja.
5. Nastavni plan i program osnovne škole sadrži obvezne i izborne predmete.
6. Nastavni plan i program gimnazija sadrži zajednički, izborni i fakultativni dio.
7. Nastavni plan i program strukovnih škola sadrži zajednički općeobrazovni, posebni stručni i fakultativni dio.
8. U zajedničkom općeobrazovnom i posebnom stručnom dijelu nastavnog plana i programa nalaze se i izborni predmeti od kojih učenik bira jedan ili više predmeta prema svojim interesima i sklonostima.

9. Zajednički dio nastavnog plana i programa gimnazije sadrži nastavne predmete koji su bvezni za sve učenike određene vrste programa, a izborni dio obuhvaća predmete od kojih učenik obvezno bira jedan ili više nastavnih predmeta prema svojim sklonostima.
10. Zajednički općeobrazovni dio nastavnog plana i programa za stjecanje srednje i niže stručne spreme sadrži općeobrazovne predmete koji su zajednički i obvezni za određenu razinu obrazovanja, a posebni stručni dio nastavnog plana i programa sadrži strukovne predmete (strukovno-teorijske predmete i praktičnu nastavu) koji su vezani za određeno zanimanje.
11. Fakultativni dio nastavnog plana i programa u srednjoj školi obuhvaća nastavne redmete, odnosno nastavne sadržaje kojima se zadovoljavaju interesi učenika u skladu s mogućnostima škole te sadržaje i oblike slobodnih aktivnosti. Ako se učenik srednje škole opredijeli za akultativni predmet, dužan ga je pohađati tijekom nastave,
12. Nastavni plan i program iz stavka 5. ovog članka te zajednički i izborni dio nastavnog plana i programa donosi ministar, a fakultativni dio srednja škola.

5. ANALIZA SILABUSA UČITELJSKOG FAKULTETA SVEUČILIŠTA U ZAGREBU SA STAJALIŠTA INTERKULTURNIH I KOMUNIKACIJSKIH KOMPETENCIJA UČITELJA

U ovom istraživanju primjenjena je analiza rada na dokumentima (nastavni plan i progam integriranog preddiplomskog i diplomskog sveučilišnog studija-učiteljski studij s modulima i integrirani preddiplomski i dilomski sveučilišni studij – učiteljski studij s engleskim ili njemačkim jezikom). Izdvojeni su kolegiji i njihova satnica po semestrima u petogodišnjem studiju koji će studentima, budućim učiteljima omogućiti adekvatne komunikacijske i interkulturene kompetencije.

Analizom plana i programa integriranog preddiplomskog i diplomskog sveučilišnog učiteljskog studija u Zagrebu, istražili smo interkulturalnost u obrazovanju na razini sadržaja i nastavnih metoda/strategija.

Analizirali smo ih na temelju nastavnih sadržaja koji uključuju interkulturalne vrijednote, komunikacijske i socijalne vještine koje su dijelom interkulturalnih sposobnosti. U programima kolegija se uočavaju sadržaji potrebni za stjecanje interkulturalnih sposobnosti budućih učitelja. Njihove interkulturalne sposobnosti sagledavaju se kao jedan od neizostavnih ciljeva suvremene hrvatske škole, što je vidljivo i u Prijedlogu strategije za izradu i razvoj nacionalnog kurikuluma (<http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=2685>).

U skladu s Bolonjskim procesom, iskustvima, mogućnostima i potrebama sveučilišne zajednice na Učiteljskom fakultetu u Zagrebu provodi se integrirani preddiplomski i diplomski sveučilišni učiteljski studij, u trajanju od 5 godina, (300 ECTS bodova).

Postoje tri različita studijska programa učiteljskog studija:

1. Integrirani preddiplomski i diplomski sveučilišni studij, učiteljski studij s modulima u trajanju od 5 godina (Zagreb, Čakovec, Petrinja)
2. Integrirani preddiplomski i diplomski sveučilišni studij, učiteljski studij s engleskim jezikom u trajanju od 5 godina (Zagreb)
3. Integrirani preddiplomski i diplomski sveučilišni studij, učiteljski studij s njemačkim jezikom u trajanju od 5 godina (Zagreb)

Sva tri studijska programa izabranim predmetima iz pedagogije, psihologije i različitih metodika šire osposobljavaju studente za razumijevanje posebnih pitanja odgoja i obrazovanja, te razvoja djeteta, a time i obrazovanje za interkulturalne sposobnosti (socijalne i komunikacijske).

Stoga smo se odlučili analizirati ovaj plan i program, kako bismo utvrdili koji zajednički kolegiji na sva tri navedena studijska programa, te koji izborni kolegiji neizravno kroz sadržaje u svom programu osnažuju i osposobljavaju buduće učitelje za rad u multikulturalnim osnovnim školama i koji utječu na poboljšanje komunikacijske kompetencije, a koja je prema dosadašnjim istraživanjima u svijetu prepoznata kao jedan od najvažnijih čimbenika kvalitete nastavnog procesa.

Ukupni broj zajedničkih obveznih kolegija na integriranom petogodišnjem studiju (1., 2. i 3. studijski program) je 240, a od tog broja analizom je izdvojeno 12 kolegija koji na razini ciljeva predmeta provode interkulturalno obrazovanje i povećavaju komunikacijske kompetencije budućih učitelja.

To su sljedeći obvezni kolegiji:

1. UVOD U KULTURU I CIVILIZACIJU

Ciljevi predmeta: Upoznati zemlje engleskog govornog područja: politički, povijesno, geografski i kulturološki steći uvid u sličnosti i različitosti među zemljama engleskog govornog područja i Hrvatske, razvijati sposobnosti međukulturalne interakcije, unaprjeđivanja tolerancije u učionici i izvan nje, unaprijediti jezičnu kompetenciju iznad svakodnevnog komunikacijske razine, ovladati anglosaksonskim obrascem društvenog ponašanja, upoznati aktivnosti i vještine potrebne za nastavu kulture i civilizacije engleskog govornog područja:

2. ANGLOSAKSONSKE KULTURE

Ciljevi predmeta: Upoznati bit i područje kulturoloških studija, institucije, organizacije i socijalne kategorije koje se bave kulturom i civilizacijom, sagledati uzroke i posljedice razvitka modernoga društva, svladati terminologiju i lingvističke posebnosti vezane za problematiku, razviti sposobnost pozitivnog kritičkog pristupanja kulturološkim različitostima.

3. SOCIOKULTUROLOŠKE TEME U NASTAVI NJEMAČKOG JEZIKA

Ciljevi predmeta: Upoznavanje s relevantnim aktualnim društvenim problemima Njemačke i Austrije i njihovim odjecima u udžbenicima za njemački kao strani jezik kao i osposobljavanje studenata da didaktiziraju teme iz područja kulture i civilizacije njemačkoga govornog područja u nastavi njemačkoga kao stranog jezika.

4. INTERKULTURALNO UČENJE I KNJIŽEVNOST NJEMAČKOG GOVORNOG PODRUČJA 1 i 2

Ciljevi predmeta: Produbljivanje rasprave o konstruktivnom pojmu kulture i identiteta, upoznavanje različitih koncepata kulture i strukturnih obilježja kultura, osvješćivanje kulturoloških strukturnih obilježja u vlastitom društvu, razvoj analitičkih sposobnosti u svrhu identifikacije kulturoloških strukturnih obilježja i shematizirane percepcije u književnim i filmskim primjerima susreta sa stranim.

5. MULTIKULTURALNOST I EUROPSKI IDENTITETI

Ciljevi predmeta; upoznavanje koncepcije identiteta Europe, stjecanje znanja o strukturama i povijesti Europske Unije, upoznavanje s pitanjem jezika Europske Unije, terminologijom, dokumentima i podacima vezanim uz višejezičnost, stjecanje znanja o konceptualnim osnovama pitanja jezika u Europskoj Uniji i njihovom doprinosu nastajanju europskog identiteta, stjecanje znanja o korelacijama između rješenja pitanja jezika u Europskoj Uniji i budućnosti nastave stranih jezika u školi.

6. OSNOVE INTERKULTURALNE KOMUNIKACIJE

Ciljevi predmeta: Uvod u terminologiju i osnovna pitanja interkulturalne komunikacije i percepcije, upoznavanje različitih koncepata interkulturalne percepcije, stjecanje uvida u mehanizme upravljanja i u različite moduse shvaćanja drugoga, uvod u različite koncepte kulture i kulturnog identiteta, osvještavanje interkulturalnih procesa učenja u situacijama susretanja sa stranim, razvoj interkulturalnih kompetencija pri svladavanju interkulturalnih situacija u susretu sa strancima i u ophođenju s heterogenošću, postavljanje temelja za interkulturalno orijentirano obrazovanje nastavnika stranog jezika.

7. INTERKULTURALNO UČENJE U NASTAVI NJEMAČKOG JEZIKA

Ciljevi predmeta: Osposobljavanje studentica i studenata za samostalno izvođenje osnovnoškolske nastave njemačkog jezika koja sustavno integrira razvoj interkulturalne kompetencije učenika u skladu sa stupnjem kognitivnog i afektivnog razvoja učenika i njihovom jezičnom razinom, s naglaskom na: senzibilizaciju za interkulturalna pitanja u nastavi stranih jezika, upoznavanje različitih koncepcija interkulturalne glotodidaktike, stjecanju metodičkih kompetencija potrebnih za primjenu interkulturalnog pristupa u nastavi njemačkog jezika.

8. MOTIVACIJA I SOCIJALNI ODNOSI U ŠKOLI

Ciljevi predmeta: Cilj je ovog kolegija upoznati studente s glavnim teorijama motivacije u području obrazovanja i njihovoj primjeni u praksi. Studenti će se također upoznati s temeljnim principima upravljanja razredom i reagiranja na svakodnevne disciplinske probleme.

9. KOMUNIKACIJSKA GRAMATIKA

Ciljevi predmeta: Cilj je kolegija studentima omogućiti stjecanje znanja o jeziku kao sredstvu komunikacije, tj. svim vidovima učenja, poučavanja i usvajanja jezika, i to primjenom komunikacijsko-funkcionalnog pristupa.

10. GOVORNIŠTVO: CILJEVI PREDMETA

Cilj predmeta je podizanje kvalitete govornog izražavanja.

11. KOMUNIKACIJSKA GRAMATIKA

Ciljevi predmeta: Cilj je kolegija studentima omogućiti stjecanje znanja o jeziku kao sredstvu komunikacije, tj. svim vidovima učenja, poučavanja i usvajanja jezika, i to primjenom komunikacijsko-funkcionalnog pristupa.

12. TERENSKO ISTRAŽIVANJE KAJKAVSKIH MJESNIH GOVORA

Ciljevi predmeta: Osposobljavanje studente za terenska istraživanja kajkavskih mjesnih govora, osposobljavanje budućih učitelja da što više motiviraju učenike za čuvanje zavičajne jezične baštine, prikupljanje relevantnih dijalektoloških podataka.

Od obveznih kolegija smo izdvojili 12, što ne znači da i neki drugi kolegiji u svojim sadržajima nemaju interkulturalnost i komunikacijske kompetencije; na primjer i kolegij Pedagogija djece s posebnim potrebama i Stručno-pedagoška praksa u svom programu nude sadržaje koji su izravno povezani s interkulturalizmom u obrazovanju i to: poštivanje prava djeteta, suradnja i poštivanje različitosti, obrazovanje za toleranciju i mir, stereotipni stavovi prema djeci s posebnim potrebama i onima koji su različiti, socijalizacija i akulturacija, pojam interkulturalizma, nediskriminativnost i poštivanje ukupnosti. U kolegijima Medijska kultura i Didaktika interkulturalne kompetencije vidljive su u sadržajima koji pretpostavljaju i suvremene nastavne strategije koje će osnažiti buduće učitelje za profesionalni rad u multikulturalnim zajednicama i to: dvosmjerna nastavna komunikacija, timski rad, projektna nastava, različitost stilova učenja, odgoj kao manipulacija individualizirana nastava, suvremene nastavne strategije, simulacija igre u nastavi, zajedničke aktivnosti učenika, roditelja i učitelja i interaktivnost nastave.

Izbornih kolegija je 130, a analizom je izdvojeno njih 18 koji unutar ciljeva predmeta podupiru interkulturalno obrazovanje i komunikacijske kompetencije. Izborni kolegiji značajno najviše podupiru interkulturalno obrazovanje i komunikacijske kompetencije što je ohrabrujuće jer ih studenti slobodno biraju i unutar njih mogu steći potrebna znanja i iskustveno učiti kroz različite nastavne metode u manjim skupinama. Neophodno je istaknuti da su u navedenim kolegijima pojedini sadržaji usmjereni na poticanje i rad na

interkulturalnim sposobnostima. Iz navedenih sadržaja u programima pojedinih kolegija nije vidljivo kolika se razina učenja o interkulturalizmu javlja unutar samoga kolegija.

Izdvojeni izborni kolegiji:

1. OBRAZOVNA KOMUNIKOLOGIJA 1 i 2

Ciljevi predmeta: Osposobljavanje polaznika za profesionalno upravljanje komunikacijskim procesom, prepoznavanje osnovnih karakteristika, zakonitosti i dinamike komunikacijskog procesa u međuljudskom odnosu kako bi u datoj situaciji mogli odabrati najkvalitetnije. Osposobljavanje polaznika za profesionalno upravljanje komunikacijskim procesom u razredu i na roditeljskom sastanku, prepoznavati potrebe, probleme i prepreke u komunikaciji, osvještavanje istih i otklanjanje nesporazuma ili prepreka, rješavanje problema.

2. TRADICIONALNE PJESME ENGLESKOG GOVORNOG PODRUČJA

Ciljevi predmeta: upoznavanje studenata s tradicionalnim pjesmama i rimama, razvijanje vještine slušanja tradicionalnih pjesama engleskog govornog područja (Sjeverna amerika, Velika Britanija, Australija), interpretacija tradicionalnih pjesama s obzirom na običaje, kulturu, okruženje, povjesni značaj (kulturološko-povjesna pozadina), himne i pjesme vezane uz sezonske praznike, integriranje tradicionalnih pjesama u izvođenju tematskih jedinica, istraživanja i pronalaženja vlastitih izvora pjesmica, te izrađivanja i prezentiranja vlastitih kreativnih aktivnosti uz iste.

3. BILINGVIZAM U OBRAZOVANJU I DRUŠTVU

Ciljevi predmeta: Upoznavanje studenata s općim karakteristikama horizontalnog i vertikalnog bilingvizma, upoznavanje s različitim situacijama i mjestom dvojezičnosti i višejezičnosti u različitim zemljama Europe i svijeta te različitih načina odgojno-obrazovnog ophođenja s njima, osposobljavanje studenata za pravilan pristup bilingvalnim govornicima.

4. ODABRANA PODRUČJA KULTURE SAD-a

Ciljevi predmeta: Upoznavanje studenata s odabranim aspektima kulturnog i društvenog života SAD-a - zemlje s bitnim utjecajem u međunarodnim odnosima čiji jezik i kultura stvaraju nove trendove u suvremenom svijetu, upoznavanje sa sličnostima i razlikama SAD-a i Hrvatske na svim razinama kulturnog i društvenog života, razbijanje kod studenata svih

stvarnih i potencijalnih stereotipa te stvaranje pozitivnog ozračja neophodnog za razvijanje tolerancije prema Drugome i Drugačijem.

5. ODABRANA PODRUČJA KULTURE UJEDINJENOG KRALJEVSTVA

Ciljevi predmeta: Upoznavanje studenata s odabranim aspektima kulturnog i društvenog života Ujedinjenog Kraljevstva Velike Britanije i Sjeverne Irske - zemlje s bitnim utjecajem u međunarodnim odnosima i čiji jezik i kultura stvaraju nove trendove u suvremenom svijetu.

Razbijanje kod studenata svih stvarnih i potencijalnih stereotipa te razvijanje tolerancije prema Drugome i Drugačijem.

1. RAZVOJ DEMOKRATSKE KULTURE

Ciljevi predmeta: Produbljivanje znanja o samom pojmu demokracije, ulozi i funkcioniranju političkih institucija te sjećanje znanja kako se u nižim razredima osnovne škole može s učenicima raditi na sprječavanju predrasuda i razvijanju tolerancije te nenasilnog rješavanja sukoba.

2. KULTURA I CIVILIZACIJA NJEMAČKOG GOVORNOG PODRUČJA

Ciljevi predmeta: Produbljivanje znanja vezanih uz kulturu i civilizaciju njemačkog govornog područja. Osvrt na bitne etape njemačke povijesti prve polovice 20. stoljeća s težištem na kulturnim sadržajima u navedenim etapama.

3. UČITI ZA ŽIVOT U VRTIĆU I ŠKOLI

Ciljevi predmeta: Razumjeti pedagoški smisao primjene inovativnih strategija poučavanja u vrtiću i školi, upoznati i praktično primijeniti pedagoška načela koncepcije situacijskog učenja, osposobljenost za projektni pristup u ostvarivanju učenja povezanog sa životom.

10. PEDAGOŠKA KOMUNIKOLOGIJA

Ciljevi predmeta: Upoznati studente s elementima pedagoške komunikacije, upoznati studente s teorijom komunikacije i njezinim aksiomima, pomoć studentima u boljem prihaćanju i razumijevanju sebe, djece i drugih.

11. MEĐUKULTURALNOST U OBRAZOVANJU 1 i 2

Ciljevi predmeta: Upoznati studente s obrazovnim sustavom različitih kulturoloških sredina i usporediti druge kontekste obrazovanja s obzirom na višekulturalne i međukulturalne aspekte,

razvijati otvorenost prema novim iskustvima i drugim kulturama i spremnost za njihovo istraživanje, provesti terensku nastavu jednotjednim stručnim studijskim boravkom u inozemstvu, te razmijeniti iskustva sa studentima i nastavnicima učiteljskoga studija s Artesis University College u Antwerpenu, (Belgija). Upoznati studente s višekulturalnim aspektima predškolskog i primarnog odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj i u Belgiji, osposobiti studente za posredovanje svoje kulture i predstavljanje zemlje, grada, fakulteta i obrazovnoga sustava osobama koje dolaze iz druge sredine, pripremiti studente za provođenje međukulturalnih obrazovnih projekata u hrvatskom odgojno-obrazovnom sustavu (predškolske ustanove i niži razredi osnovne škole), organizirati jednotjedni stručni studijski boravak studenata i nastavnika s University College u Antwerpenu, (Belgija) na Učiteljskom fakultetu, pripremiti studente za svrsishodnu razmjenu iskustava sa studentima iz Belgije, za raspravu i evaluaciju suradnje.

12. KOMUNIKACIJA U ODGOJU I OBRAZOVANJU

Ciljevi predmeta: Steći znanja o vještinama i umjetnosti komunikacije, govorništva, nenasilnoj i efikasnoj komunikaciji, razvijati vještine razgovora, aktivnoga slušanja, konstruktivnog diskutiranja, vođenja usmenih prezentacija - s primjenom u nastavi, u komunikaciji s kolegama, roditeljima, učenicima.

13. INTERAKCIJSKO-KOMUNIKACIJSKI ASPEKTI ODGOJA I OBRAZOVANJA

Ciljevi predmeta. isto kao i 12.

14. DJETINJSTVO I PRAVA DJETETA

Ciljevi predmeta: Upoznavanje novijih pravnih i znanstvenih spoznaja o pojedinim aspektima skrbi za dijete u odnosu na njegova prava, razvoj osjetljivosti za dječje potrebe i skrb o djeci u skladu djetevim pravima, rad na vještinama i strategijama važnim za rad s djecom i njihovim roditeljima u području života u skladu s pravima djeteta, poučavanja djeteta o njegovim pravima, te zastupanja prava djeteta u instituciji, obitelji i zajednici.

15. KAJKAVSKO JEZIČNO BLAGO

Ciljevi predmeta: Osposobljavanje studenata za terenska istraživanja kajkavskih mjesnih govora, osposobljavanje budućih učitelja da što više motiviraju učenike za čuvanje zavičajne jezične baštine, prikupljanje relevantnih dijalektoloških podataka.

16. KOMUNIKACIJSKA GRAMATIKA

Ciljevi predmeta: Razvijati i na višem stupnju usvojiti funkcionalnu komunikaciju gramatiku hrvatskoga standardnoga jezika, poticati usvajanje jezičnih djelatnosti (vještina i sposobnosti) koje omogućuju stjecanje komunikacijske i linvističke kompetencije, izobrazba stručne i ososobljene osobe, visoke razine jezičnoga znanja i pouzdanja.

17. GOVORNIŠTVO

Ciljevi predmeta: Upoznati studente s poviješću govorništva i poznatim govornicima, upoznati ih s jezikom kao najvažnijim komunikacijskim sustavom i njegovim mogućnostima na svim jezičnim razinama, upoznati ih s mogućnostima hrvatskoga jezika i njegovim realizacijama (idioletkom, sociolektom, mjesnim govorom, dijalektom, narječjem, hrvatskim standardnim jezikom), upoznati ih s vrednotama govorenoga jezika, elementima neverbalne komunikacije, retoričkim figurama, modalnim izrazima i poštapalicama te kako ih funkcionalno u govoru upotrebljavati, naučiti kako samostalno stvarati različite vrste govorenih tekstova te kako ih primjereno izvesti vodeći računa o svim elementima komunikacijskoga procesa upoznati se s retoričkom procjenom govora; retoričkom kritikom ili kritičkom retorikom, osposobiti studente za samostalno uočavanje jezičnih odstupanja u vlastitim i tuđim govorima usmjeriti studente na stjecanje potpunije kompetencije u upotrebi hrvatskoga standardnog jezika u javnoj komunikaciji njegujući na taj način u njih kulturu verbalnoga komuniciranja.

18. JAVNI GOVOR

Ciljevi predmeta: Priprema studenata za odgojiteljsko i učiteljsko zanimanje koje je prije svega – govorno, razvijanje svijesti o vrijednosti i snazi javnoga govora i retorike, razvijanje svijesti o potrebi njegovanja retoričke kulture, upoznavanje tradicije europskoga i hrvatskoga govorništva, ovladavanje vještinom javnoga nastupa, govora, uvjeravanja, upoznavanje govorničkih kvaliteta potrebnih u radu s djecom predškolske i školske dobi.

Navedenih 18 izbornih kolegija nude sadržaje izravno povezane s interkulturalizmom u obrazovanju i to: posredovanje kulture i dječje subkulture, otvorenost prema novim iskustvima i drugim kulturama, priprema studenata za provođenje međukulturalnih obrazovnih projekata u hrvatskom odgojno-obrazovnom sustavu, bolje razumijevanje djece, sebe i drugih, suradnja i medijacija kao tehnike nenasilnog rješavanja sukoba, odgoj i obrazovanje za ljudska prava, komunikacijske igre, osposobljavanje za projektni pristup u ostvarivanju učenja povezanog sa životom.

U programima navedenih kolegija javljaju se sljedeći sadržaji interkulturalizma: sukob kao prilika za poboljšanje odnosa, odnos prema nasilju i različitosti, nenasilje i snošljivost, predrasude, bogatstvo različitosti, moć jezika prihvaćanja, vrijednosni sustav roditelja, društveni kontekst roditeljstva u različitim kulturama, socio-kulturno značenje obrazovanja, kultivacija i osobnost, stil života i obrazovanje, odgoj i obrazovanje pred ekološkim izazovima, simboli i grbovi europskih zemalja, simbolika i ikonografija, liturgija kršćanstva, islama i budizma, metoda simulacije, etnografija, kultura za djecu i dječja kultura i međukulturalna istraživanja. U kolegiju Međukulturalnost u obrazovanju 1 i 2 vidljivi su sadržaji koji također mogu pomoći budućim učiteljima u multikulturalnim zajednicama i to: integrirani kurikulum, samostalna organiziranost i osobna odgovornost, učiti i raditi zajedno, igre uloga, timski rad na projektima i suradničko učenje.

Promatrajući u ovom svjetlu prisutnost interkulturalnih i komunikacijskih sadržaja u Programu učiteljskog studija, budući učitelji mogu u obveznim kolegijima, a posebice u izbornim kolegijima stjecati interkulturalne i komunikacijske kompetencije koje su im potrebne za rad u školi.

Međutim, rezultati ovoga istraživanja ne daju odgovore upoznaju li studenti te sadržaje samo na informativnoj razini ili se osposobljavaju i za rješavanje interkulturalnih i komunikacijskih problema. To je posebno pitanje koje traži daljnju analizu posebnim tehnikama i metodama istraživanja koji u ovom radu nisu provedeni te se ne može zaključiti ostvaruju li se realno i u kojoj mjeri interkulturalni i komunikacijski sadržaji u sklopu pojedinih kolegija.

Postojanje niza problema, kao i nužnost njihova rješavanja na globalnom planu, utječu na našu svijest glede važnosti međusobne ovisnosti pojedinaca, zajednica, naroda i zemalja, te ukazuju na neophodnost suradnje. Kako bi se surađivalo, potrebno je učiti otvoreno i tolerantno se odnositi prema drugome. Međusobno razumijevanje i suradnja postaje nužnost ne samo na individualnom, već i na nacionalnom i međunarodnom planu. Dakle, nove okolnosti od odgoja i obrazovanja očekuju, ne samo da se zadovolji potreba pojedinaca u cilju razvoja njegove ličnosti, nego da mu pruže odgovore na osnovna životna pitanja i tako mu omoguće snalaženje u svijetu u kojem živi. Danas se i kod institucionalnog obrazovanja, naglasak stavlja na osposobljavanje pojedinca za samostalno učenje i osposobljavanje rješavanja različitih problema. U obrazovanje budućih učitelja navedeno se mora ugraditi, kako bi studenti bili svjesni složenosti društvene zbilje i spremni snositi svoj dio odgovornosti za određena događanja.

Neophodno je sustavno provođenje interkulturalnih sadržaja i različitih suvremenih nastavnih metoda u program učiteljskog studija potrebnih za odgojno-obrazovni rad u multikulturalnim sredinama. Osnovna je zadaća interkulturalizma u obrazovanju, učiniti mlade svjesnima svoje nacionalne samobitnosti, ali i tolerantnima prema različitim. Analizom plana i programa integriranog preddiplomskog i diplomskog sveučilišnog učiteljskog studija istražili smo interkulturalnost i komunikacijske kompetencije u obrazovanju na razini cilja predmeta i sadržaja. Izborni kolegiji više podupiru interkulturalno i komunikološko obrazovanje, brojem kolegija i sadržajima u njima. To je ohrabrujuće jer ih studenti slobodno biraju i unutar njih mogu steći potrebna znanja i iskustveno učiti kroz različite nastavne metode u manjim skupinama. Kvantitativna analiza može zbuniti, postoci pokazuju vrlo ohrabrujuću sliku, međutim ne može se precizno odrediti koliko se unutar navedenih sadržaja svakog pojedinog kolegija u navedenim kolegijima zaista i proučavaju interkulturalni i komunikološki problemi. Iz rezultata je vidljivo da u programu učiteljskog studija ima dovoljno prostora za sadržaje interkulturalnog i komunikološkog obrazovanja. Međutim, upitno je koliko i kako se ti sadržaji koji su prisutni u programu poučavaju. Da bi škola odgovorila složenim zahtjevima i izazovima interkulturalizma, nije dovoljna samo kvantitativna promjena u programskim sadržajima, već promjena stavova učitelja prema učenicima, učenika prema učiteljima, kao i učenika prema učenicima. Govorimo li o interkulturalnoj perspektivi, jedna od učinkovitih promjena u školi leži upravo u suradnji u procesu poučavanja. Osim suradnje u procesu poučavanja, treba raditi na sigurnom okruženju, izgradnji povjerenja, osnaživanju mladih, posebno pripadnike nacionalnih manjina da budu ponosni na svoje podrijetlo i tradiciju, na prihvaćanju različitosti i toleranciji, vještinama dijaloga i spremnosti da budu otvoreni i sposobni za rješavanje problema. Potrebno je osmisliti daljnje cjeloživotno obrazovanje u smislu prepoznavanja, analize i rada na različitim interkulturalnim sadržajima i problemima prisutnim u našoj zbilji, a kroz različite učinkovitije tehnike i metode rada. Nužno je u učiteljski studij i dalje ugrađivati interkulturalne i komunikološke sadržaje (i to kao obvezne kolegije), ali i omogućiti njihovu iskustvenu preradu kako bi studenti mogli kada se nađu kao diplomirani učitelji u školi, preuzeti aktivnu ulogu u rješavanju interkulturalnih i komunikacijskih problema. Projekt Učiteljskog fakulteta (voditelj prof.dr.sc.Ljubica Bakić-Tomić) Informacijsko-komunikacijske kompetencije edukatora kao rezultat istraživanja uvedeni su od 2007. i 2008. novi kolegiji (Obrazovna komunikologija 1 i Obrazovna komunikologija 2) koji će poboljšati komunikacijske kompetencije učitelja i odgojitelja. Također, u tijeku je još jedan značajan projekt Jednake mogućnosti - bolja integracija romske djece u obrazovni sustav RH. Romska djeca u niskom postotku završavaju osnovnoškolsko

obrazovanje, što je i posljedica, a i uzrok teškog materijalnog stanja. Cilj projekta je unapređenje nastavnih aktivnosti u preddiplomskoj, diplomskoj i poslijediplomskoj nastavi na Učiteljskom fakultetu sa svrhom stvaranja preduvjeta za bolje uključivanje romske djece u obrazovne sustave. Integracija iskustava pilot projekta omogućila bi oblikovanje prijedloga novog studijskog modula na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu.

Navedenih 18 izbornih kolegija nude sadržaje izravno povezane s interkulturalizmom u obrazovanju i to: posredovanje kulture i dječje subkulture, otvorenost prema novim iskustvima i drugim kulturama, priprema studenata za provođenje međukulturalnih obrazovnih projekata u hrvatskom odgojno-obrazovnom sustavu, bolje razumijevanje djece, sebe i drugih, suradnja i medijacija kao tehnike nenasilnog rješavanja sukoba, odgoj i obrazovanje za ljudska prava, komunikacijske igre, osposobljavanje za projektni pristup u ostvarivanju učenja povezanog sa životom.

U programima navedenih kolegija javljaju se sljedeći sadržaji interkulturalizma: sukob kao prilika za poboljšanje odnosa, odnos prema nasilju i različitosti, nenasilje i snošljivost, predrasude, bogatstvo različitosti, moć jezika prihvaćanja, vrijednosni sustav roditelja, društveni kontekst roditeljstva u različitim kulturama, socio-kulturno značenje obrazovanja, kultivacija i osobnost, stil života i obrazovanje, odgoj i obrazovanje pred ekološkim izazovima, simboli i grbovi europskih zemalja, simbolika i ikonografija, liturgija kršćanstva, islama i budizma, metoda simulacije, etnografija, kultura za djecu i dječja kultura i međukulturalna istraživanja. U kolegiju Međukulturalnost u obrazovanju 1 i 2 vidljivi su sadržaji koji također mogu pomoći budućim učiteljima u multikulturalnim zajednicama i to: integrirani kurikulum, samostalna organiziranost i osobna odgovornost, učiti i raditi zajedno, igre uloga, timski rad na projektima i suradničko učenje.

Promatrajući u ovom svjetlu prisutnost interkulturalnih i komunikacijskih sadržaja u Programu učiteljskog studija, budući učitelji mogu u obveznim kolegijima, a posebice u izbornim kolegijima stjecati interkulturalne i komunikacijske kompetencije koje su im potrebne za rad u školi.

Međutim, rezultati ove analize ne daju odgovore upoznaju li studenti te sadržaje samo na informativnoj razini ili se osposobljavaju i za rješavanje interkulturalnih i komunikacijskih problema. To je posebno pitanje koje traži daljnju analizu posebnim tehnikama i metodama

istraživanja koji u ovom radu nisu provedeni te se ne može zaključiti ostvaruju li se realno i u kojoj mjeri interkulturalni i komunikacijski sadržaji u sklopu pojedinih kolegija.

Postojanje niza problema, kao i nužnost njihova rješavanja na globalnom planu, utječu na našu svijest glede važnosti međusobne ovisnosti pojedinaca, zajednica, naroda i zemalja, te ukazuju na neophodnost suradnje. Kako bi se surađivalo, potrebno je učiti otvoreno i tolerantno se odnositi prema drugome. Međusobno razumijevanje i suradnja postaje nužnost ne samo na individualnom, već i na nacionalnom i međunarodnom planu. Dakle, nove okolnosti od odgoja i obrazovanja očekuju, ne samo da se zadovolji potreba pojedinaca u cilju razvoja njegove ličnosti, nego da mu pruže odgovore na osnovna životna pitanja i tako mu omoguće snalaženje u svijetu u kojem živi. Danas se i kod institucionalnog obrazovanja, naglasak stavlja na osposobljavanje pojedinca za samostalno učenje i osposobljavanje rješavanja različitih problema. U obrazovanje budućih učitelja navedeno se mora ugraditi, kako bi studenti bili svjesni složenosti društvene zbilje i spremni snositi svoj dio odgovornosti za određena događanja.

Neophodno je sustavno provođenje interkulturalnih sadržaja i različitih suvremenih nastavnih metoda u program učiteljskog studija potrebnih za odgojno-obrazovni rad u multikulturalnim sredinama. Osnovna je zadaća interkulturalizma u obrazovanju, učiniti mlade svjesnima svoje nacionalne samobitnosti, ali i tolerantnima prema različitim. Analizom plana i programa integriranog preddiplomskog i diplomskog sveučilišnog učiteljskog studija istražili smo interkulturalnost i komunikacijske kompetencije u obrazovanju na razini cilja predmeta i sadržaja. Izborni kolegiji više podupiru interkulturalno i komunikološko obrazovanje, brojem kolegija i sadržajima u njima. To je ohrabrujuće jer ih studenti slobodno biraju i unutar njih mogu steći potrebna znanja i iskustveno učiti kroz različite nastavne metode u manjim skupinama. Kvantitativna analiza može zbuniti, postoci pokazuju vrlo ohrabrujuću sliku, međutim ne može se precizno odrediti koliko se unutar navedenih sadržaja svakog pojedinog kolegija u navedenim kolegijima zaista i proučavaju interkulturalni i komunikološki problemi. Iz rezultata je vidljivo da u programu učiteljskog studija ima dovoljno prostora za sadržaje interkulturalnog i komunikološkog obrazovanja. Međutim, upitno je koliko i kako se ti sadržaji koji su prisutni u programu poučavaju. Da bi škola odgovorila složenim zahtjevima i izazovima interkulturalizma, nije dovoljna samo kvantitativna promjena u programskim sadržajima, već promjena stavova učitelja prema učenicima, učenika prema učiteljima, kao i učenika prema učenicima. Govorimo li o interkulturalnoj perspektivi, jedna od učinkovitih promjena u školi leži upravo u suradnji u procesu poučavanja. Osim suradnje u procesu

poučavanja, treba raditi na sigurnom okruženju, izgradnji povjerenja, osnaživanju mladih, posebno pripadnike nacionalnih manjina da budu ponosni na svoje podrijetlo i tradiciju, na prihvaćanju različitosti i toleranciji, vještinama dijaloga i spremnosti da budu otvoreni i sposobni za rješavanje problema. Potrebno je osmisliti daljnje cjeloživotno obrazovanje u smislu prepoznavanja, analize i rada na različitim interkulturalnim sadržajima i problemima prisutnim u našoj zbilji, a kroz različite učinkovitije tehnike i metode rada. Nužno je u učiteljski studij i dalje ugrađivati interkulturalne i komunikološke sadržaje (i to kao obvezne kolegije), ali i omogućiti njihovu iskustvenu preradu kako bi studenti mogli kada se nađu kao diplomirani učitelji u školi, preuzeti aktivnu ulogu u rješavanju interkulturalnih i komunikacijskih problema. Projekt Učiteljskog fakulteta (voditelj prof.dr.sc.Ljubica Bakić-Tomić) Informacijsko-komunikacijske kompetencije edukatora kao rezultat istraživanja uvedeni su od 2007. i 2008. novi kolegiji (Obrazovna komunikologija 1 i Obrazovna komunikologija 2) koji će poboljšati komunikacijske kompetencije učitelja i odgojitelja. Također, u tijeku je još jedan značajan projekt Jednake mogućnosti - bolja integracija romske djece u obrazovni sustav RH. Romska djeca u niskom postotku završavaju osnovnoškolsko obrazovanje, što je i posljedica, a i uzrok teškog materijalnog stanja. Cilj projekta je unapređenje nastavnih aktivnosti u preddiplomskoj, diplomskoj i poslijediplomskoj nastavi na Učiteljskom fakultetu sa svrhom stvaranja preduvjeta za bolje uključivanje romske djece u obrazovne sustave. Integracija iskustava pilot projekta omogućila bi oblikovanje prijedloga novog studijskog modula na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu.

6. PILOT ISTRAŽIVANJE

U ovom ćemo poglavlju predstaviti pilot istraživanje o komunikacijskim kompetencijama učitelja koje je provedeno na probnom uzorku ispitanika učenika četvrtih razreda i njihovih učitelja. Probno istraživanje imalo je više ciljeva, od teorijsko-metrijskih do posve praktičnih.

6.1. CILJEVI PILOT ISTRAŽIVANJA

Ciljevi pilot istraživanja bili su višestruki, te su obuhvaćali utemeljenje i preispitivanje metodologije koja bi mogla biti osnova i za koncipiranje glavnog istraživanja.

1. Izraditi upitnik čije će čestice pokrivati područje strategija komuniciranja između učenika i učitelja.
2. Ispitati razumijevanje upute te sadržaja čestica upitnika.
3. Ispitati diskriminativnost pojedinih čestica te pouzdanost upitnika u cjelini.

4. Ispitati pouzdanost sub-dimenzija upitnika.

Naime, metrijske karakteristike upitnika mogu biti osnova očekivanja njihovih karakteristika i u glavnom istraživanju, a već u startu možemo na taj način eliminirati čestice koje nedovoljno dobro diskriminiraju ispitanike.

6.2. POSTUPAK IZRADE PRELIMINARNE VERZIJE INSTRUMENTARIJA ZA PILOT ISTRAŽIVANJE

U prvoj etapi istraživanja detaljno ćemo opisati konstrukciju instrumenta za mjerenje komunikacijskih kompetencija. Kao polazište poslužit će baterija upitnika (6 upitnika za učitelje i studente primarnog obrazovanja i 2 upitnika za učenike): Mjerenje komunikacijskih kompetencija autora J. McCroskey: Measure of Communication Competence, 1989. koji do sada nije primjenjivan u RH. Od autora je dobivena suglasnost o primjeni njegovih upitnika u RH na uzorku učitelja razredne nastave, studenata primarnog obrazovanja i učenika. Također ćemo opisati uzorak ispitanika na kojima je pilot ispitivanje provedeno kao i postupak provedbe samoga istraživanja.

Učenicima je najprije bila objašnjena svrha takvoga anketiranja, a posebno je bila naglašena važnost iskrenih odgovora. Kako bi se osigurala iskrenost odgovora, ispitanicima je naglašeno da će njihovi opisi ostati anonimni, da su njihovi odgovori povjerljivi te da će se koristiti isključivo u svrhu ovoga istraživanja. Većina ispitanika je ozbiljno shvatila svoj zadatak i iskreno opisala načine komuniciranja. Anketiranje je također pokazalo da ovakva vrsta ispitivanja kod učenika može pobuditi veliki interes. Nekolicina ih je u kasnijem razgovoru izjavila da su morali dobro razmisliti i osvijestiti načine komuniciranja sa svojom učiteljicom. Studenti završnih godina na Učiteljskog fakulteta u Zagrebu naglašavaju da je riječ o vrlo važnom aspektu odgojno-obrazovnog rada kojem bi se trebala posvetiti posebna pažnja. U ovom postupku anketirano je ukupno 110 ispitanika, od kojih 105 učenika i 5 učiteljica razredne nastave.

Preliminarna verzija upitnika sastojala se od ukupno 158 tvrdnji. Budući da smo utvrdili da je upitnik u cjelini visoko pouzdan (Cronbach's α koeficijent interne konzistencije bio je vrlo visok i iznosio je 0,893), pristupili smo sljedećoj fazi metrijske validacije upitnika, tj. utvrđivanju njegove konstruktne valjanosti.

Jedan od ciljeva pri izradi upitnika odnosio se i na prikupljanje podataka o čimbenicima za koje se smatra da utječu na komunikacijsku kompetenciju. U tu svrhu izrađen je dio upitnika koji je objedinjavao demografske podatke o ispitanicima, spol, dob, ustanovu, razred i radno iskustvo učitelja. Upitnik je sastavljen od dva dijela: u prvom dijelu nalazi se skupina općih pitanja s demografskim podacima uz uputu za ispunjavanje upitnika, dok je drugi dio upitnika sastavljen od 15-28 tvrdnji koje opisuju različite strategije komuniciranja ponuđenu skalu procjene od 1 do 5:

- 1 – nikada
- 2 – rijetko
- 3 – ponekad
- 4 – često
- 5 – vrlo često

Ispitanici su zaokruživanjem broja od 1-5 na Likertovoj skali određivali u kojoj mjeri koriste navedeni postupak. Konačna inačica upitnika koji je korišten u pilot istraživanju nalazi se u Prilogu 1. Upitnikom broj 2 i 5 ispitivali su se učenici četvrtih razreda, a upitnicima 1, 3, 4, 6, 7 i 8 učitelji i studenti završnih godina Učiteljskog fakulteta u Zagrebu.

Prije provođenja glavnog istraživanja od škola u kojima smo željeli anketirati učenike i učitelje tražena je suglasnost ravnatelja, koju smo od većine škola i dobili. Učenike smo anketirali tek po primitku potpisane suglasnosti od strane roditelja. Za statističku obradu podataka koristili smo statistički paket SPSS 7.5. Za potrebe deskriptivne statistike koristili smo frekvencije odgovora, aritmetičke sredine i standardna raspršenja, te Kurtosis i Skewness parametre normaliteta distribucije. Bez obzira na činjenicu što distribucija rezultata za većinu varijabli odstupa od normalne distribucije, zbog činjenice da distribucije nisu bimodalne, a broj sudionika je dovoljno velik, koristili smo u daljnjoj obradi parametrijske statističke metode, izuzev u slučaj primjene Kruskal-Wallisova testa za usporedbu razlika prosječnih vrijednosti za pojedine škole, za učenike i učitelje, a u odnosu na zavisne varijable istraživanja.

Kako bi se utvrdila struktura dimenzija koje su u osnovi različitih skupova varijabli istraživanja, proveden je postupak komponentne analize. U tu svrhu izračunate su varijance glavnih komponenata, te njihovi parcijalni i kumulativni doprinosi u odnosu na ukupni varijabilitet analiziranog prostora. U inicijalnoj analizi glavnih komponenata, broj značajnih glavnih komponenti određen je Guttman-Kaisserovim kriterijem (za utvrđivanje kriterija ekstrakcije broja glavnih komponenti, dakle onih kojima je karakteristični korijen veći od 1), sa zadanim saturacijama komponenti od minimalno 0,35 (korelacije pojedinih varijabli s

glavnim komponentama). Potom je izračunata matrica korelacija za varijable skupova varijabli istraživanja, sa značajnim glavnim osovina. Određeni su komunaliteti za pojedine skupine varijabli. Kao metoda ekstrakcije faktora primijenjena je metoda glavnih komponenti, a potom Varimax rotacija na normalizirana faktorska opterećenja, maksimizirajući varijance kvadriranih normaliziranih faktorskih opterećenja za sve varijable koje definiraju jednu komponentu.

S obzirom da je zapravo riječ o pilot-istraživanju, broj glavnih komponenti odredili smo unaprijed u odnosu na broj ljestvica u izvornim upitnicima, iterirajući faktorske solucije sve dok sve varijable nisu zadovoljavajuće saturirale sve unaprijed određene glavne komponente. U slučaju negativnih projekcija varijabli na glavne komponente, pouzdanost dimenzija smo računali samo na temelju pozitivnih vrijednosti korelacija varijabli s glavnim komponentama, dok smo glavne komponente imenovali samo u slučajevima kad smo imali realne osnove za interpretabilnost. Ovakav postupak opravdavamo upravo činjenicom provođenja ovog preliminarnog istraživanja, gdje smo zapravo tek dobili smjernice o potrebitim redefinicijama nekih konstrukata koje smo istraživali. Međutim, daljnje analize (povezanosti i razlika) smo provodili sumacijom rezultata u odnosu na izvorne dimenzije (metodom jednostavne linearne kombinacije čestica koje definiraju pojedinu izvornu ljestvicu), bez obzira što su se i izvorne dimenzije (premda sadržajno interpretabilnije) nerijetko pokazale nepouzdanima. Međutim, u samom opisu rezultata osvrnuli smo se na ovakve posljedice, te činjenicu da je neke dobivene rezultate potrebno uzeti s rezervom, dok je za neke konstrukte nedvojbeno nužna redefinicija u daljnjim istraživanjima.

Za testiranja razlika između dva ili više nezavisnih uzoraka koristili smo t-test te analizu varijance (ANOVA), u situacijama kada su subuzorci ispitanika bili približno 30 ili veći od 30 odnosno t-test. U svim ostalim slučajevima koristili smo se neparametrijskom inačicom analize varijance, tj. Kruskal Wallisovim testom za više nezavisnih uzoraka ispitanika. Za utvrđivanje povezanosti između varijabli koristili smo Pearsonov koeficijent korelacije.

7. EMPIRIJSKO ISTRAŽIVANJE

7.1. PREDMET ISTRAŽIVANJA

Predmet istraživanja je bio snimanje pokazatelja interkulturalnih i komunikacijskih kompetencija učitelja u školskom okruženju. Učitelji imaju osobito mjesto i važnu ulogu u funkcioniranju svakog društva.

7.2. CILJ ISTRAŽIVANJA

Ciljevi istraživanja su u prvom redu stjecanje uvida u dimenzije različitih aspekata interkulturalne i komunikacijske kompetencije kod učitelja razredne nastave i na njima utemeljenih teorijskih spoznaja. Ona nedvojbeno utječe na kvalitetu uspostavljene suradnje s učenicima i uspješnosti u radu, što za posljedicu može imati njihovo osobno zadovoljstvo i sinergiju s učenicima. Za uspješnost učitelja i učenika, posebno s aspekta sadržaja nastave, važna je njihova usklađenost u načinu i stilu mišljenja, osjećanja, spoznavanja i djelovanja, a sve to na svoj način djeluje i na odnosni aspekt.

Nadalje, istražiti će se status aspekata kompetencije (interkulturalne kompetencije, neverbalne kompetencije, kompetencije slušanja, straha od komunikacije, stilovi društvenog komuniciranja, sagorijevanja na poslu i samoprocjene komunikacijskih kompetencija kod učitelja razredne nastave). Ispitat ćemo njihove interkulturalne i komunikacijske kompetencije, te utvrditi relativno slabije razvijene komunikacijske kompetencije učitelja u primarnom obrazovanju. Sve spoznaje istraživanja mogu biti polazište za poboljšanje i nadopunu postojećih programa obrazovanja učitelja (kako redovnih tako i programa cjeloživotnog učenja).

Treći bitan cilj bit će usporedba interkulturalne i komunikacijske kompetencije učitelja sa iskustvom i studenata razredne nastave, kako bi se utvrdio značaj iskustva u odnosu na stečeno znanje za obje kompetencije učitelja.

U vremenskoj perspektivi, spoznaje ovog istraživanja mogu biti polazište za poboljšanje i nadopunu postojećih programa obrazovanja učitelja, kako redovnih, tako i programa cjeloživotnog učenja.

7.3. UZORAK ISTRAŽIVANJA

Uzorak istraživanja sastoji se od tri dijela: učitelja, studenata završnih godina Učiteljskog fakulteta u Zagrebu i učenika. Ispitali smo 8 škola na teritoriju 4 županije: Grad Zagreb, Varaždinska županija, Međimurska županija i Koprivničko-križevačka županija. U svakoj školi smo ispitali sve dostupne učiteljelje razredne nastave, kao i njihove učenike. Što znači da bi bilo ispitano sveukupno oko 70 učitelja, 150 studenata i oko 600 učenika.

7.4. METODE I VRSTA ISTRAŽIVANJA

U ovoj doktorskoj disertaciji koristile su se dvije glavne metode prikupljanja podataka:

Prva, rad na dokumentaciji u svrhu analize interkulturalnih i komunikacijskih kompetencija u školskim dokumentima Republike Hrvatske kao i ostalim normativnim aktima RH koji se bave obrazovanjem, a to su:

- Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi
- Državni pedagoški standard odgoja i obrazovanja
- Nastavni plan i program za osnovnu školu
- Nacionalni kurikulum.

Istom metodom ispitani su silabus i obveznih i izbornih kolegija Učiteljskog fakulteta Zagreb kako bi se utvrdilo postoje li u ciljevima i sadržajima predmeta (i u kojima) interkulturalna i komunikacijska kompetencija. Ove analize su prikazane u poglavljima 2. i 3.

Druga metoda koja će se koristiti u ovoj disertaciji bit će anketa. U svrhu istraživanja koristit će se baterija upitnika (7 upitnika za učitelje i studente i 2 upitnika za učenike): Mjerenje komunikacijskih kompetencija autora J. McCroskey: Measure of Communication Competence, 1989., koji do sada nije primjenjivan u RH. Od autora je dobivena suglasnost o primjeni njegovih upitnika u RH na uzorku učitelja i studenata razredne nastave. Preliminarno istraživanje je obavljeno školske godine 2010./2011., a glavno istraživanje školske godine 2011./2012. Koristila se poznata baterija upitnika Jamesa McCroskeya koja je primjenjivana u više zemalja svijeta (SAD i Europa), a po prvi puta se primjenjuje u RH pa će se rezultati moći uspoređivati s rezultatima dobivenim u svijetu. Stvaranje pozitivnog okruženja u razredu, okruženja u kojem će učenici lakše usvajati nastavno gradivo, moguće je samo ako je učitelj komunikacijski kompetentan. Poboľšanjem interpersonalne komunikacije između učitelja i učenika poboľšali bi se i rezultati odgojno-obrazovnog procesa. Ovo istraživanje koristit će modernoj pedagogiji, psihologiji, sociologiji, kao i metodikama svih predmeta na

svim razinama obrazovanja, a posebice u razrednoj nastavi jer će dati egzaktne pokazatelje stanja u praksi.

Nazivi upitnika po rednim brojevima:

1. Društveno komunikacijski stilovi
2. Stupanj interpersonalne privlačnosti
3. Samopercepcije vrednovanja komunikacijskih kompetencija
4. Razmjeri neverbalne neposrednosti
5. Kako se osjećam kada komuniciram sa svojom učiteljicom
6. Razmjeri učiteljskog zalaganja na poslu
7. Strah od komunikacije
8. Sposobnost slušanja
9. Interkulturene kompetencije učitelja

7.5. HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA

1. Postoje latentne dimenzije koje odgovaraju aspektima komunikacije (neverbalne kompetencije, kompetencije slušanja, strah od komunikacije, stilovi društvenog komuniciranja, sagorijevanju na poslu, samoprocjeni komunikacijskih kompetencija) kod učitelja razredne nastave.
2. Postoje latentne dimenzije koje odgovaraju aspektima interpersonalne atraktivnosti učitelja za učenike te učeničkom doživljaju komunikacijske kompetencije učitelja.
3. Postoji povezanost između aspekata neverbalne kompetencije i aspekata kompetencije slušanja kod učitelja razredne nastave.
4. Postoji povezanost između aspekata stila društvenog komuniciranja i aspekata sagorijevanja na poslu kod učitelja razredne nastave.
5. Postoji povezanost između razvijenosti različitih aspekata komunikacije (neverbalne kompetencije, kompetencije slušanja, strah od komunikacije, stilovi društvenog komuniciranja) i samoprocjene komunikacijskih kompetencija kod učitelja razredne nastave.
6. Postoji negativna povezanost između različitih aspekata komunikacije (neverbalne kompetencije, kompetencije slušanja, strah od komunikacije, stilovi društvenog komuniciranja) i aspekata sagorijevanja na poslu kod učitelja razredne nastave.
7. Postoji pozitivna povezanost između aspekata učeničkih doživljaja učitelja i aspekata njihove procjene komunikacijskih kompetencija učitelja.

8. Postoji statistički značajna razlika u različitim aspektima komunikacije (neverbalna kompetencija, kompetencija slušanja, strah od komunikacije, stilovi društvenog komuniciranja) u odnosu na samoprocjenu komunikacijskih kompetencija te aspekata sagorijevanja na poslu, između učitelja koji su se dodatno usavršavali i onih koji to nisu.
9. Postoji statistički značajna razlika u različitim aspektima komuniciranja (neverbalna kompetencija, kompetencija slušanja, strah od komunikacije, stilovi društvenog komuniciranja), osobne samoprocjene komunikacijskih kompetencija te u aspektima sagorijevanja na poslu, između studenata razredne nastave i učitelja s radnim iskustvom.

7.6. VARIJABLE ISTRAŽIVANJA

Nezavisne varijable su: feedback učenika tijekom komunikacije s učiteljem, radno iskustvo učitelja i učiteljeva stečena komunikacijska znanja i vještine dodatnim usavršavanjem.

Zavisne varijable su: neverbalne kompetencije učitelja, kompetencije slušanja kod učitelja, stil društvenog komuniciranja, angažiranost na poslu, razvijenost komunikacijskih sposobnosti učitelja za komuniciranje u različitim situacijama, samoprocjena komunikacijskih kompetencija od strane učitelja.

Prediktorske varijable (za učitelje) su: dob ispitanika, spol ispitanika, stručna sprema, ukupni radni staž, radni staž u školi u kojoj se provodi istraživanje, radni staž u razredu u kojem se provodi istraživanje.

Prediktorske varijable (za studente) su: dob ispitanika, spol ispitanika, godina studiranja, pohađanje neke edukacije iz komunikologije.

Prediktorske varijable (za učenike) su: dob ispitanika, spol ispitanika, koliko dugo pohađa razred u kojem se provodi istraživanje, razred koji pohađa.

Kriterijske varijable (za učitelje i studente) su: Interkulturalne kompetencije, sposobnost slušanja, strah od komunikacije, razmjeri učiteljskog zalaganja na poslu (studiju), neverbalna neposrednost, samopercepcija vrednovanja komunikacijskih kompetencija, društveno-komunikacijski stilovi.

Kriterijske varijable (za učenike) su: stupanj interpersonalne privlačnosti (društvena privlačnost, fizička privlačnost, radna privlačnost) te osjećaji učenika u vrijeme komuniciranja sa svojim učiteljem/učiteljicom.

7.7. PRIKAZ DOBIVENIH REZULTATA EMPIRIJSKOG ISTRAŽIVANJA INTERKULTURNIH I KOMUNIKACIJSKIH KOMPETENCIJA UČITELJA

7.7.1. Varijable istraživanja

7.7.1.1. Prediktorske varijable

Tabela 1. Pregled broja učitelja prema pripadajućoj školi (uzorak učitelja)

Oznaka škole	Frequency	Percent	Cumulative Percent
1	6	6,897	6,897
2	7	8,046	14,943
3	16	18,391	33,333
4	8	9,195	42,529
5	9	10,345	52,874
6	18	20,690	73,563
7	6	6,897	80,460
8	4	4,598	85,057
9	2	2,299	87,356
10	3	3,448	90,805
11	2	2,299	93,103

1. Varaždin, 2. Čakovec, 3. Ludbreg, 4. Varaždin, 5. Sveti Đurđ, 6. Ive Andrića, 7. Petrijanec, 8. Selnica, 9. Donja Dubrava, 10. Vladimir Nazor, 11. Ivana Filipovica, 12. Ivana Novaka

Iz tabele je vidljivo da su najbrojnije škole u kojima su učitelji sudjelovali u istraživanju jedna škola iz Varaždinske županije - o.š. Ludbreg i jedna škola iz Zagreba - o.š. Ivo Andrić.

Tabela 2. Prikaz uzorka učitelja prema spolu

SPOL	Učestalost	Postotak	Kumulativni postotak
ženski	146	97,700	97,700
muški	4	2,300	100
ukupno	150	100	100

Iz tabele je vidljivo da je uzorak u 97% slučajeva činila ženska populacija što odgovara stvarnoj situaciji u našim osnovnim školama – razrednoj nastavi.

Tabela 3. Prikaz studenata prema kriteriju pohađanja komunikološke edukacije

Edukacija iz komunikologije	Učestalost	Postotak	Kumulativni postotak
Da	90	59,77011	60,46512
Ne	58	39,08046	100
Ukupno	148	98,85057	100

U istraživanju je sudjelovalo 150 studenata različitih godina studija Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Ali kod odgovaranja na pitanja dva studenta nisu odgovorila niti da jesu niti da nisu imala edukaciju iz komunikologije. Na sva ostala pitanja su odgovorili, pa smo ih kasnije uzeli u obzir kao dio uzorka. Kako je spol studenata dominantno ženski i dob redovitih studenata je uglavnom 19 – 24 godine, analiza po ovim prediktorskim varijablama nije bila potrebna. Zato je zanimljiva analiza varijable: pohađanje komunikacijske edukacije. Iz tabele je vidljivo da je 59,77% studentica Učiteljskog fakulteta steklo edukaciju iz komunikologije iako je to bio izborni kolegij na Učiteljskom fakultetu. To pokazuje koliko i sami studenti osjećaju važnost i potrebu posjedovanja komunikoloških znanja i vještina.

Tabela 4. Pregled starosne strukture uzorka učenika

Starosna dob učenika - godine	Učestalost	Postotak	Kumulativni postotak
9	128	17,53425	17,53425
10	554	75,89041	93,42466
11	41	5,616438	99,0411
12	2	0,273973	99,31507
13	1	0,136986	99,45205
14	2	0,273973	99,72603
15	2	0,273973	100
Ukupno	730	100	100

Iz tabele 4. je vidljivo da je 99% učenika u dobi od 9 do 11 godina, odnosno (97%) u dobi od 10 i 11 godina. Sedam učenika je u dobi do 15 godina, a to su učenici romske nacionalnosti.

Tabela 5. Pregled broja učenika koji su sudjelovali u istraživanju prema školama

Osnovna škola	Učestalost	Postotak	Kumulativni postotak
Varazdin 1	48	6,575	6,575
Čakovec	30	4,110	10,685
Ludbreg	134	18,356	29,041
Varazdin 2	34	4,658	33,699
Sveti Durd	43	5,890	39,589
Ivo Andrić	247	33,836	86,164
Selnica	28	3,836	49,452
Ivan Filipović	21	2,877	52,329
Braće Radić	44	6,027	45,616
Donja Dubrava	15	2,055	88,219
Vladimir Nazor	43	5,890	94,110
Ivan Novak	34	4,658	98,767
Gornji Hrašćan	9	1,232877	100,000
Ukupno	730	100	100

Kao što smo već istakli kod analize uzorka učitelja prema osnovnim školama i ovdje je vidljivo da je najveći broj učenika koji su sudjelovali u istraživanju onih iz osnovnih škola Ludbreg i Ivo Andrić iz Zagreba.

Tabela 6. Analiza uzorka učenika prema trajnosti boravka u razrednom odjelu u kojem je trenutačno

Je li učenik od samog početka u tom razrednom odjelu?	Učestalost	Postotak	Kumulativni postotak
Ne	121	16,57534	16,57534
Da	609	83,42466	83,42466
Ukupno	730	100	100

Interesantan je podatak da čak 16,57% učenika nije u tom razrednom odjelu u kojem ga je zateklo istraživanje od samog početka već da su došli iz nekog drugog razrednog odjela ili druge škole. Tu je postotak fluktuacije učenika tijekom pohađanja prva četiri razreda osnovne škole.

Tabela 7. Struktura uzorka učenika prema spolu

Spol	Učestalost	Postotak	Kumulativni postotak
dječaci	385	52,73973	52,73973
djevojčice	345	47,26027	47,26027
Ukupno	730	100	100

Vidljivo je iz tabele 7. da je broj učenica i učenika podjednak što odgovara stvarnoj populaciji učenika. Učenici koji su sudjelovali u ispunjavanju upitnika bili su samo oni učenici čiji su roditelji dali pismenu suglasnost i pristali da njihova djeca sudjeluju u istraživanju. Prije početka istraživanja zatražena je pismena suglasnost roditelja učenika, a nisu uvijek svi učenici u odjelu i donjeli suglasnost roditelja.

7.7.1.2. Kriterijske varijable - učenici

Tabela 8. Stupanj interpersonalne privlačnosti za uzorak učenika

UPITNIK 2

Red. br..	Varijable	Raspon rezultat a	Minimu m	Maximu m	Aritm. sredina	Std. raspršenj e	Skewness	Kurtosi s
1.	Mislim da bi mi učiteljica mogla biti i prijatelj	4	1	5	3,710	1,265	-0,546	-0,835
2.	Volio bih s mojom učiteljicom razgovarati kao s prijateljem	4	1	5	3,656	1,280	-0,505	-0,998
3.	Nije mi lako razgovarati s mojom učiteljicom	4	1	5	4,119	1,147	-1,318	0,916
4.	Moja učiteljica ne želi biti moj prijatelj	4	1	5	3,916	1,127	-0,504	-0,710
5.	Učiteljica i ja smo kao prijatelji	4	1	5	2,530	1,211	0,236	-1,014
6.	Mojoj učiteljici je sa mnom ugodno razgovarati	4	1	5	3,118	1,329	-0,154	-0,867
7.	Moja učiteljica lijepo izgleda	4	1	5	4,086	1,153	-1,025	-0,052
8.	Ona je nasmijana	4	1	5	3,967	1,170	-0,875	-0,587
9.	Ona izgleda strogo	4	1	5	4,058	1,091	-1,176	0,542
10.	Ona je namrštena	4	1	5	4,444	0,933	-1,906	3,355
11.	Ne sviđa mi se kako moja učiteljica izgleda	4	1	5	4,311	1,085	-1,520	1,508
12.	Ona ima ugodan glas	4	1	5	4,007	1,183	-1,029	0,016
13.	Moja učiteljica kasni na sat	4	1	5	4,251	1,093	-1,748	2,398
14.	Ne voli kad joj postavljamo pitanja ako nešto ne razumijemo	4	1	5	1,737	1,181	1,482	1,122
15.	Dobro nam objašnjava novo gradivo	4	1	5	4,488	1,057	-1,974	2,553
16.	Pjesmicu koju nam zada naučiti napamet ne provjerava	4	1	5	3,759	1,507	-0,878	-0,767
17.	Provjerava jesmo li napisali domaću zadaću	4	1	5	1,888	1,213	1,113	-0,227
18.	Volim ići u školu	4	1	5	3,660	1,370	-0,627	-0,996

Najprije smo u tabeli 8. prikazali temeljne deskriptivne pokazatelje za Upitnik 2., Stupanj interpersonalne privlačnosti za uzorak učenika. Najveće vrijednosti aritmetičkih sredina dobivene su za tvrdnju br. 15. Dobro nam objašnjava novo gradivo (4.488), tvrdnju broj 10 Ona je namrštena (4,444). To znači da je opći dominantan dojam učenika o njihovim učiteljicama da su namrštene, odnosno da su stroge, ali da dobro objašnjavaju gradivo. Najveća raspršenja su se dogodila u tvrdnjama 16. *Pjesmicu koju nam zada naučiti napamet ne provjerava* (1,507) i 18. *Volim ići u školu* (1,370). To znači da u tim pitanjima učenici nisu imali konzistentne odgovore, da ima učenika koji vole i onih koji ne vole školu u podjednakom broju, kao što neke učiteljice provjeravaju pjesmice koje su zadale učenicima, dok neke to ne čine, odnosno da ima učiteljica koje su nedosljedne kod davanja zadaća i njihovog provjeravanja, odnosno zadaće zadaju samo forme radi.

Interesantan je rezultat na komentar učenika: *Moja učiteljica kasni na sat*, gdje je aritmetička sredina 4,251 što pokazuje stav i odnos učiteljica prema učenicima i svom poslu. Učenici to vide i osjećaju, a to samo potvrđuje zaključak da nema interakcije i da je komunikacija loša odnosno blokirana. Tvrdnje: *Nije mi lako razgovarati s mojom učiteljicom* i *Moja učiteljica ne želi biti moj prijatelj* također imaju relativno visoke aritmetičke sredine (4,12 i 3,92) što znači da većina učenika tako i misli. To opet potvrđuje nedostatak kvalitetne komunikacije i interakcije i nezavidan položaj učenika u školi. Nema empatije i podrške, odnos između učitelja i učenika je više formalan.

Najrjeđa ponašanja, dakle najmanje vrijednosti aritmetičkih sredina dobivene su za sljedeće tvrdnje: tvrdnju broj 14. *Ne voli kad joj postavljamo pitanja ako nešto ne razumijemo* (1,737) i tvrdnju broj 17. *Provjerava jesmo li napisali domaću zadaću* (1,888). Tvrdnja 14. Pokazuje relativno slabu interakciju između učitelja i učenika na nastavi, ako učiteljice ne vole da ih učenici nešto pitaju, pogotovu ako ne razumiju. To znači da je komunikacijski proces blokiran. Druga tvrdnja da učiteljica rijetko provjerava napisanu domaću zadaću samo potvrđuje još više prethodnu tvrdnju. Smisao domaće zadaće jest provjera koliko su i jesu li učenici shvatili, razumjeli određeno gradivo. Ako učitelju nije cilj dobiti povratnu informaciju od učenika o razumljivosti i usvojenosti gradiva, onda to znači da interakcije uopće nema.

Primjenom Kolmogorov-Smirnovljeva testa normaliteta distribucija (Skewness i Kurtosis) pokazalo se da distribucije za pojedinačne varijable u većoj ili manjoj mjeri odstupaju od normalne distribucije. Međutim, s obzirom da su sve distribucije simetrične, a uzorak dovoljno velik, u daljnjoj smo obradi koristili parametrijske metode obrade podataka.

Tabela 9. Analiza odgovora učenika: *Kako se osjećam kada komuniciram sa svojom učiteljicom?*

UPITNIK 5

R.br.	Tvrdnje	Raspon	Minimum	Maximum	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	Skewness	Kurtosis
1.	Osjećam se neugodno kada razgovaram sa svojom učiteljicom	4	1	5	1,693	0,911	1,342	1,481
2.	Osjećam se nemirno kada moja učiteljica razgovara sa mnom.	4	1	5	1,721	0,939	1,270	1,108
3.	Ne bojim se razgovarati sa svojom učiteljicom	5	0	5	3,190	1,636	-0,180	1,562
4.	Ugodno mi je kada moja učiteljica komunicira sa mnom	5	0	5	2,140	1,205	0,868	-0,248
5.	Osjećam se nelagodno kada	4	1	5	1,840	1,104	1,173	0,480

	moja učiteljica razgovara sa mnom.							
6.	Osjećam se opušteno kada slušam svoju učiteljicu.	4	1	5	2,267	1,325	0,740	- 0,690
7.	Osjećam strah kad nam učiteljica govori.	5	0	5	1,605	1,001	1,626	1,880
8.	Osjećam se potišteno kada mi učiteljica nešto govori.	5	0	5	1,716	1,094	1,519	1,529
9.	Nervozan sam kada moja učiteljica govori.	5	0	5	1,545	0,926	1,853	3,029
10.	Osjećam se smireno kada slušam svoju učiteljicu.	4	1	5	1,981	1,207	0,985	- 0,208
11.	U mislima sam negdje drugdje kada moja učiteljica govori.	4	1	5	1,967	1,078	1,231	0,914
12.	Osjećam se zadovoljno kada moja učiteljica govori i poučava.	4	1	5	1,851	1,144	1,297	0,786
13.	Osjećam se sigurno kada moja učiteljica razgovara sa mnom.	4	1	5	1,932	1,161	1,062	0,089
14.	Osjećam se nervozno kada slušam svoju učiteljicu.	4	1	5	1,658	1,031	1,567	1,632
15.	Veseli me kada moja učiteljica govori.	4	1	5	2,168	1,204	0,752	- 0,521
16.	Osjećam se sretno kada moja učiteljica iznosi neke ideje razredu.	4	1	5	1,716	1,088	1,466	1,178
17.	Osjećam se bezvoljno i povrijeđeno kada moja učiteljica razgovara sa mnom	4	1	5	1,392	0,881	2,310	4,577
18.	Drago mi je kada razgovaram sa svojom učiteljicom.	4	1	5	1,967	1,178	1,029	- 0,044
19.	Ne osjećam se dobro kada moja učiteljica objašnjava gradivo.	4	1	5	4,349	1,082	-1,581	1,442
20.	Osjećam se sretno kada slušam svoju učiteljicu.	5	0	5	4,170	1,113	-1,315	0,899

Najprije smo u tabeli 9. prikazali temeljne deskriptivne pokazatelje za Upitnik 5 Kako se osjećam kada komuniciram sa svojom učiteljicom za uzorak učenika.

Najveće vrijednosti aritmetičkih sredina dobivene su za tvrdnju br. 19. *Ne osjećam se dobro kada moja učiteljica objašnjava gradivo* (4,349) i tvrdnju broj 20. *Osjećam se sretno kada slušam svoju učiteljicu* (4,170). Interesantno ali ovo su suprotne tvrdnje, kontradiktorne. Vjerojatno su učenici za tvrdnju da se ne osjećaju dobro kad učiteljica objašnjava gradivo reagirali jer im je dosadno, nema interakcije, ali još uvijek postoji potreba, želja za interakcijom, za komunikacijom o čemu svjedoči tvrdnja 20. *Osjećam se sretno kada slušam svoju učiteljicu*. Nazire se vapaj za odnosom, a ne za sadržajem.

Najrjeđa ponašanja, dakle najmanje vrijednosti aritmetičkih sredina dobivene su za sljedeće tvrdnje: tvrdnju broj 17. *Osjećam se bezvoljno i povrijeđeno kada moja učiteljica razgovara sa mnom* (1,392) i tvrdnju broj 9. *Nervozan sam kada moja učiteljica govori* (1,545). Na sreću, još uvijek odnos nije nepopravljivo narušen, pa se vrijedi nadati da ćemo poučavanjem učitelja kvalitetnijoj komunikaciji uspostaviti željenu i očekivanu interakciju s učenicima koju oni još uvijek očekuju i žele.

Raspršenja, odnosno standardna raspršenja najveća su za varijable: tvrdnju broj 3 *Ne bojim se razgovarati sa svojom učiteljicom* (1,636) i tvrdnju broj 6. *Osjećam se opušteno kada slušam svoju učiteljicu* (1,325). To znači da ipak ima učenika koji se boje razgovarati s učiteljicom, ali su u manjini i onih koji ne osjećaju baš opušteno kada slušaju učiteljicu, napeti su. Razlozi takve napetosti mogu biti različiti, od subjektivnih do objektivnih.

7.7.1.3. Kriterijske varijable za učitelje

7.7.1.4.

Tabela 10. Skala društveno komunikacijskih stilova za uzorak učitelja UPITNIK 1

R.br.	Tvrdnje	Raspon	Minimum	Maximum	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	Skewness	Kurtosis
1.	volim pomagati učenicima	2	3	5	4,506	0,645	-0,954	-0,154
2.	zalažem se za vlastita uvjerenja	2	3	5	4,172	0,651	-0,185	-0,647
3.	neovisan/na sam	2	3	5	4,253	0,686	-0,372	-0,833
4.	odgovoran/na sam prema drugima	2	3	5	4,448	0,678	-0,840	-0,435
5.	siguran/na sam u sebe	2	3	5	4,149	0,656	-0,164	-0,668
6.	imam jaku osobnost	3	2	5	3,862	0,734	-0,138	-0,354
7.	trudim se biti simpatičan/na	4	1	5	3,805	0,745	-0,704	1,634
8.	suosjećajan/na sam	2	3	5	4,460	0,625	-0,722	-0,436
9.	suosjećajan/na sam	2	3	5	4,448	0,643	-0,744	-0,444
10.	trudim se nikoga ne povrijediti	2	3	5	4,425	0,622	-0,600	-0,550
11.	osjetljiv/a sam prema potrebama drugih	4	1	5	2,908	0,757	-0,009	0,060
12.	dominantan/na sam	2	3	5	4,425	0,676	-0,763	-0,523
13.	iskren/a sam	2	3	5	4,299	0,631	-0,332	-0,641
14.	nježan/na sam	4	1	5	3,437	0,949	-0,232	-0,593
15.	tvrdoglav/a sam	2	3	5	4,195	0,662	-0,235	-0,722
16.	srdačan/a sam	2	3	5	4,322	0,638	-0,398	-0,660
17.	osjećajan/osjećajna sam	2	3	5	4,460	0,567	-0,428	-0,795
18.	ponašam se prijateljski	4	1	5	2,931	0,846	-0,456	0,244
19.	ponašam se kao vođa	3	1	4	2,046	0,834	0,159	-0,999
20.	„napad je najbolja obrana!“	4	1	5	3,138	0,954	-0,036	-0,035

Najprije smo u tabeli 10. prikazali temeljne deskriptivne pokazatelje za Upitnik 1. Skala društveno komunikacijskih stilova za uzorak učitelja. Najveće vrijednosti aritmetičkih sredina dobivene su za tvrdnju br.1. Volim pomagati učenicima (4,506), tvrdnju broj 8. Suosjećajan/na sam (4,460) i tvrdnju broj 17. Osjećajan/osjećajna sam (4,460). Interesantno da ove tvrdnje u sebi nose potvrdu dobre interakcije i komunikacije, predispozicija su kvalitetnoj komunikaciji i otklanjanju barijera u komunikaciji. Učenici u većini slučajeva imaju suprotno mišljenje i doživljaj njihova odnosa. One dobro znaju koja su poželjna ponašanja i kvalitete, al ih ne žive u školi i odnosu prema učenicima, ili ne u dovoljnoj mjeri. Što je zapreka tome, možemo samo nagađati. Ovo bi trebalo biti slijedeće istraživanje dubinskim intervjuom, možda fokus grupom učiteljica u kojoj bi im se predočili rezultati, suprotstavljena mišljenja i doživljaji situacija i odnosa u školi između njih i njihovih učenika. Trebalo bi izvući iz njih stvarne razloge takve situacije. Ti rezultati bi bili prava dragocjenost u unapređivanju interakcijsko komunikacijskog odnosa u školi.

Najrjeđa ponašanja, dakle najmanje vrijednosti aritmetičkih sredina dobivene su za sljedeće tvrdnje: tvrdnju broj 19. *Ponašam se kao vođa* (2,046), tvrdnju broj 10. *Osjetljiv/a sam prema potrebama drugih* (2,908). Tvrdnja broj 10, je upravo potvrdila naš prijašnji zaključak o neempatičnosti učiteljica u dovoljnoj mjeri. A tvrdnja 19. Iznenaduje, jer učiteljice većinom misle da nije poželjno da se ponašaju kao vođe prema svojim učenicima, a oni upravo tako nešto žele (uzor, autoritet, vodstvo).

Raspršenja, odnosno standardna raspršenja najveća su za varijable: tvrdnju broj 20. *Napad je najbolja obrana!*(0,954), tvrdnju broj 13. *Nježan/na sam* (0,949). To pokazuje da je bilo i suprotnih mišljenja od onoga što se tvrdnjom izriče, da ima i onih koji se brane napadom i onih koji nisu baš nježni.

Najmanja standardna raspršenja dobivena su za sljedeće varijable: tvrdnju broj 9. *Trudim se nikoga ne povrijediti* (0,622) i tvrdnju broj 8. *Suosjećajan/na sam* (0,625). To nam govori da većina učitelja ipak primarno ima pozitivan stav prema učenicima, a da je *Napad je najbolja obrana!* To je ipak samo obrambeni mehanizam. I opet, mislim da učiteljice znaju da trebaju biti empatične pa se opredjeljuju za pojam suosjećanja, ali da to u stvarnosti nisu jer nisu sve nježne, ne smatraju da je to baš jako poželjna osobina. Vjerojatno nježnost asocira na slabost i popustljivost, a suosjećanje na razumijevanje drugoga.

Tabela 11. Samopercepcija vrednovanja komunikacijskih kompetencija za uzorak učitelja

UPITNIK 3

R.br.	Tvrđnje	Raspon	Minimum	Maximum	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	Skewness	Kurtosis
1.	Volim slušati razgovor grupe nepoznatih ljudi, ali se ne volim uključivati.	4	1	5	3,011	0,869	0,304	0,128
2.	Volim komunicirati s poznanicima	4	1	5	4,011	0,934	-0,725	0,127
3.	Volim komunicirati s prijateljima na proslavama.	3	2	5	4,322	0,785	-0,789	-0,434
4.	Volim razgovarati s nepoznatom osobom.	4	1	5	2,989	0,755	-0,147	0,148
5.	Volim razgovore s prijateljima.	3	2	5	4,241	0,862	-0,715	-0,681
6.	Prošao/la sam edukaciju za poboljšanje komunikacijskih vještina.	5	0	5	2,345	1,319	0,610	-0,646
7.	Ne osjećam se ugodno kad trebam razgovarati s grupom nepoznatih ljudi.	4	1	5	3,207	0,823	-0,404	1,198
8.	Volim slušati razgovor grupe prijatelja, ali se ne uključujem aktivno.	3	1	4	2,506	0,745	0,066	-0,261
9.	Ne osjećam se ugodno u razgovoru s većom grupom poznanika.	3	2	5	3,920	0,892	-0,544	-0,353
10.	Volim razgovarati sa strancima.	4	1	5	3,069	0,804	-0,264	-0,314
11.	Volim se uključivati u razgovor s nepoznatim ljudima.	4	1	5	3,218	1,016	0,021	-0,237
12.	Općenito, volim komunicirati.	3	2	5	3,724	0,961	-0,382	-0,739

Najprije smo u tablici 4 prikazali temeljne deskriptivne pokazatelje za upitnik 3. Samopercepcije vrednovanja komunikacijskih kompetencija za uzorak učitelja. Najveće vrijednosti aritmetičkih sredina dobivene su za tvrdnju broj 3. Volim komunicirati s prijateljima na proslavama (4,322), tvrdnju broj 5. Volim razgovore s prijateljima (4, 241).

Najrjeđa ponašanja, dakle najmanje vrijednosti aritmetičkih sredina dobivene su za sljedeće tvrdnje: tvrdnju broj 6. *Prošao/la sam edukaciju za poboljšanje komunikacijskih vještina* (2, 345), tvrdnju broj 8. *Volim slušati razgovor grupe prijatelja, ali se ne uključujem aktivno* (2,506). To znači da većina nema edukaciju iz komunikologije, ali i to da mnogi od njih nemaju razvijene vještine komuniciranja u grupi. Ako to nerado čine u grupi prijatelja, što

možemo očekivati od takvih učitelja u razredu? Upravo ono što su prijašnji odgovori pokazali, naročito iz perspektive učenika: ne vole da ih učenici pitaju, nema interakcije, provjere zadataka, dakle izbjegavaju sve situacije i oblike rada gdje bi morali komunicirati u grupi, a uz sve to ne žele biti vođe, nemaju prirodnog autoriteta. Pa iz straha od neuspjeha napad postaje najbolja obrana!

Najmanja standardna raspršenja dobivena su za varijablu: tvrdnju broj 8. *Volim slušati razgovor grupe prijatelja, ali se ne uključujem aktivno* (0,745), što znači da se oko toga prilično slažu sve učiteljice i da one vole slušati, ali ne i aktivno sudjelovati u razgovoru. Iz teorije o slušanju poznato je da pasivno slušanje pripada nižim razinama slušanja, a najkvalitetnije i za komunikaciju najpoželjnije je slušanje sa aktivnim uključivanjem. Budući je slušanje 50% sveukupne komunikacije to odvodi u pitanje kvalitetu komunikacijskog procesa u školi. Oko tvrdnje broj 4. *Volim razgovarati s nepoznatom osobom* (0,755) također se većina učiteljica slaže, što pokazuje da barem nemaju straha od razgovora s neznancima, da su otvorene za razgovor s nepoznatima, ali pojedinačno, nikako ne u grupi. Grupna komunikacija očito im je slabija točka, a za to se trebaju savladati metode timskog rada, kolegij kojeg učitelji i odgojitelji ne slušaju na studiju, ali pokazuju interes i osjećaju potrebu za tim znanjima. To su neke ranije ankete za odgojiteljice u dječjim vrtićima pokazale, tako da je u novi program diplomskog studija za odgojitelje predškolske dobi ovo jedan od obveznih kolegija.

Tabela 12. Upitnik o razmjerima neverbalne neposrednosti za uzorak učitelja

UPITNIK 4

R.br	Tvrdnje	Raspon	Minimum	Maximum	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	Skewnes	Kurtosis
1.	Koristim svoje šake i ruke u gestikulaciji dok razgovaram s drugima	4	1	5	3,034	0,882	-0,172	-0,472
2.	Dodirujem druge po ramenu i leđima dok im govorim	3	1	4	2,161	0,819	0,081	-0,770
3.	Govorim monotonim glasom	2	1	3	1,736	0,739	0,467	-1,029
4.	Dok razgovaram s drugima gledam u daljinu ili preko njih	3	1	4	1,437	0,727	1,714	2,543
5.	Odmaknem se dalje od drugih ako me dotaknu tijekom razgovora	4	1	5	1,966	0,921	0,893	0,998
6.	Imam opušten položaj tijela kada govorim	4	1	5	3,747	0,796	-0,503	0,789
7.	Mrštim se dok govorim	3	1	4	2,126	0,790	0,205	-0,491
8.	Izbjegavam kontakt očima dok govorim	2	1	3	1,586	0,756	0,858	-0,717
9.	Osjećam se napeto (nelagodno) kada govorim	3	1	4	2,345	0,775	-0,077	-0,479
10.	Sjedim ili stojim blizu ljudi dok razgovaram s njima	3	2	5	3,701	0,864	-0,149	-0,622
11.	Govorim jasno i izražajno	2	3	5	4,356	0,628	-0,443	-0,637
12.	Koristim različite glasovne varijacije kada govorim	4	1	5	3,770	0,949	-0,942	1,065

13.	Gestikuliram kada govorim	4	1	5	3,207	0,942	0,169	-0,216
14.	Govorim živo, dinamično	4	1	5	3,736	0,784	-0,676	1,087
15.	Imam blagi izraz lica kada učenici govore	2	3	5	4,103	0,716	-0,155	-1,012
16.	Primičem se bliže učenicima kada mi govore	4	1	5	3,552	0,846	-0,284	0,095
17.	Gledam izravno u učenike dok mi govore	2	3	5	4,506	0,663	-1,004	-0,131
18.	Ne pokazujem osjećaje kada učenici govore	4	1	5	2,586	0,883	0,198	0,200
19.	Ne ponašam se isto prema svim učenicima	5	0	5	1,816	0,883	0,683	0,366
20.	Izbjegavam gestikulacije dok učenici govore	3	2	5	4,023	0,940	-0,649	-0,487
21.	Naginjem se prema učenicima kada im govorim	4	1	5	2,598	1,186	0,190	-0,698
22.	Održavam kontakt očima s učenicima kada im govorim	2	3	5	4,667	0,604	-1,648	1,631
23.	Trudim se da ne stojim preblizu učenika kada s njima razgovaram	4	1	5	3,506	0,951	-0,183	-0,152
24.	Udaljena sam od učenika kada im govorim	4	1	5	2,782	0,784	0,408	1,122
25.	Osmjehujem se učenicima kada im govorim	2	3	5	3,943	0,578	-0,002	0,072
26.	Izbjegavam dodirivati učenike kada im govorim	3	2	5	3,920	0,930	-0,547	-0,508

Najprije smo u tabli 12. prikazali temeljne deskriptivne pokazatelje za Upitnik o razmjerima neverbalne neposrednosti za uzorak učitelja. Najveće vrijednosti aritmetičkih sredina dobivene su za tvrdnju broj 22. Održavam kontakt očima s učenicima kada im govorim (4,667) i tvrdnju broj 17. Gledam izravno u učenike dok mi govore (4,506). Oba ponašanja su poželjna za kvalitetnu i iskrenu komunikaciju.

Najrjeđa ponašanja, dakle najmanje vrijednosti aritmetičkih sredina dobivene su za sljedeće tvrdnje: tvrdnju broj 4. *Dok razgovaram s drugima gledam u daljinu ili preko njih* (1,437) i tvrdnju broj 8. *Izbjegavam kontakt očima dok govorim* (1,586). Ove tvrdnje su poljuljale sliku od maloprije o kvalitetnoj neverbalnoj komunikaciji. Tvrdnja 4. Govori da učiteljice imaju različita mišljenja o tome je li nužno gledati drugoga dok se s njime razgovara, odnosno, kada se s učenicima razgovara može se gledati i u daljinu i preko njih. A neki od njih i izbjegavaju kontakt očima kada s nekim razgovaraju, što je potvrda ove prethodne tvrdnje. Kvalitetne komunikacije nema bez očnog kontakta, koji govori o zainteresiranosti za sugovornika i sadržaj razvora. I učitelji sami vjerojatno povremeno osjećaju dosadu u razrednoj sredini i komunikaciji s učenicima, ali ne shvaćaju da je odgovornost i moć promjene upravo u njihovim rukama, mijenjati sebe znači mijenjati i druge, jedna je od ključnih metoda uspješne komunikacije.

Raspršenja, odnosno standardna raspršenja najveća su za varijable: tvrdnju broj 21. *Naginjem se prema učenicima kada im govorim* (1,186) i tvrdnju broj 23. *Trudim se da ne stojim preblizu učenika kada s njima razgovaram* (0,951). Oko ovih tvrdnji također nema slaganja

među učiteljicama što znači ne razumijevanje značaja prostorne komunikacije u interakcijsko-komunikacijskom odnosu u školi.

Najmanja standardna raspršenja dobivena su za sljedeće varijable: tvrdnju broj 25. *Osmjehujem se učenicima kada im govorim* (0,578) i tvrdnju broj 22. *Održavam kontakt očima s učenicima kada im govorim* (0,604). Ove tvrdnje i njihovi rezultati upućuju na zaključak da učiteljice znaju ili intuitivno osjećaju da smješak i očni kontakt imaju moć utjecaja u komunikaciji na sugovornika i dio su persuazivnih tehnika komuniciranja. Iako učenici imaju dojam da su njihove učiteljice pretežito namrštene.

Tvrdnje s relativno visokim aritmetičkim sredinama su: *Izbjegava dodirivanje učenika, izbjegavam festikulaciju dok učenici govore, jasno se izražavam i imam blagi izraz lica kada učenici govore*. Taktilna komunikacija koja je još za ovu učeničku dob poželjna potpuno izostaje, što je vjerojatno posljedica straha od krivog tumačenja takvog ponašanja učitelja, sumnji na nastranost. One uglavnom znaju što je poželjno pa vjeruju da se tako i ponašaju, ali utvrdnje učenika da su im učiteljice namrgođene ne potvrđuje njihove namjere u stvarnosti.

Tabela 13. Upitnika Razmjeri učiteljskog zalaganja na poslu za uzorak učitelja

UPITNIK 6

R.br.	Tvrdnje	Raspon	Minimum	Maximum	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	Skewnes	Kurtosis
1.	Dosadno mi je na poslu.	2	1	3	1,540	0,712	0,943	-0,421
2.	Umoran/na sam od učenika.	3	1	4	2,184	0,883	0,146	-0,850
3.	Umoran/na sam od svojih poslovnih obaveza.	3	1	4	2,402	0,855	-0,316	-0,770
4.	Moj posao me više ne veseli.	2	1	3	1,713	0,806	0,573	-1,222
5.	Ne volim ići na posao.	2	1	3	1,690	0,736	0,567	-0,950
6.	Osjećam se otuđeno na poslu.	3	1	4	1,713	0,861	0,821	-0,539
7.	Osjećam se frustrirano na poslu	3	1	4	1,954	0,888	0,499	-0,691
8.	Izbjegavam komunicirati s učenicima.	2	1	3	1,471	0,696	1,163	0,026
9.	Izbjegavam komunicirati sa svojim kolegama.	2	1	3	1,770	0,773	0,425	-1,201
10.	Na poslu komuniciram na neprijateljski način.	3	1	4	1,667	0,872	1,035	-0,016
11.	Osjećam se bolesno na poslu.	3	1	4	1,655	0,775	0,844	-0,293
12.	Želim da me ljudi na poslu ostave na miru.	2	1	3	1,667	0,757	0,645	-0,969
13.	Izbjegavam gledati svoje učenike u oči.	2	1	3	1,425	0,709	1,371	0,404
14.	Poželim svoje učenike nazivati ružnim imenima.	2	1	3	1,333	0,641	1,737	1,702

15.	Moji učenici me čine bolesnim/om.	2	1	3	1,414	0,708	1,420	0,521
16.	Osjećam nervozu želuca kada pomislim na posao.	3	1	4	1,575	0,741	1,051	0,281
17.	Bojim se ići u školu.	2	1	3	1,322	0,656	1,831	1,895
18.	Apatičan sam u vezi mogega posla.	2	1	3	1,575	0,757	0,893	-0,674
19.	Osjećam se stresno na poslu.	3	1	4	2,253	0,918	0,118	-0,891
20.	Imam problema s koncentracijom na poslu.	4	1	5	1,805	0,900	1,281	2,102

Najprije smo u tabeli 13. prikazali temeljne deskriptivne pokazatelje za Razmjere učiteljskog zalaganja na poslu za uzorak učitelja. Najveće vrijednosti aritmetičkih sredina dobivene su za tvrdnju broj 3. Umoran/na sam od svojih poslovnih obaveza (2,402), tvrdnju broj 2. Umoran/na sam od učenika (2,184) i tvrdnju broj 19. Osjećam se stresno na poslu (2,253).

Ove tvrdnje iako aritmetičke sredine nisu naročito visoke pokazuju gdje je izvor stresa i nezadovoljstva učieljica. Najrjeđa ponašanja, dakle najmanje vrijednosti aritmetičkih sredina dobivene su za sljedeće tvrdnje: tvrdnju broj 17. *Bojim se ići u školu* (1,322) i tvrdnju broj 14. *Poželim svoje učenike nazivati ružnim imenima* (1,333). Ocjene za ove tvrdnje su vrlo niske što znači da su to rijetka ponašanja naših učiteljica i da njihov stres u frustracija nisu na previsokoj razini da nebi mogli kontrolirati svoje ponašanje i da ono za sada ne prelazi u negativne ili patološke oblike.

Raspršenja, odnosno standardna raspršenja najveća su za varijable: tvrdnju broj 19. *Osjećam se stresno na poslu* (0,918), tvrdnju broj 20. *Imam problema s koncentracijom na poslu* (0,900). Ove tvrdnje pokazatelj su da nisu ujednačena mišljenja učitelja po ovom pitanju te da neke od njih i imaju problema s koncentracijom i osjećju se stresno u školi.

Tabela 14. Upitnik o strahu od komunikacije za uzorak učitelja

UPITNIK 7

Tvrdnje	Raspon	Minimum	Maximum	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	Skewnes	Kurtosis
1. Ne volim sudjelovati u grupnim diskusijama.	4	1	5	3,080	1,278	-0,222	-0,956
2. Općenito mi je ugodno dok sudjelujem u grupnim diskusijama.	3	2	5	3,753	0,888	-0,258	-0,628
3. Napet/a sam i nervozan/na dok sudjelujem u grupnim diskusijama.	3	2	5	3,259	0,818	-0,095	-0,793
4. Volim se uključiti u grupne diskusije.	3	2	5	3,148	0,910	0,311	-0,749
5. Uključivanje u grupnu diskusiju s nepoznatim ljudima	3	1	4	2,728	0,881	-0,110	-0,745

čini me napetim/om i nervoznim/om.								
6.Smiren sam i opušten dok sudjelujem u grupnim diskusijama.	3	2	5	2,815	0,760	0,502	-0,528	
7.Općenito sam nervozan dok sudjelujem na sastancima.	3	1	4	2,321	1,070	-0,114	-1,427	
8.Obično mi je ugodno dok sudjelujem na sastancima.	3	2	5	2,852	0,910	0,505	-1,133	
9.Smiren sam i opušten kada trebam izraziti svoje mišljenje na sastanku.	2	2	4	2,716	0,656	0,372	-0,711	
10.Ne volim se javljati za riječ na sastancima.	2	2	4	2,728	0,613	0,228	-0,561	
11.Osjećam se neugodno kad moram razgovarati s drugima tijekom sastanka.	2	2	4	3,210	0,541	0,121	-0,070	
12.Vrlo sam opušten kada odgovaram na pitanja na sastancima.	2	2	4	3,037	0,660	-0,039	-0,648	
13.Dok sudjelujem u razgovoru s novim poznanikom osjećam se nervozno.	2	2	4	2,543	0,549	0,290	-1,016	
14.Nemam straha od glasnog i jasnog govorenja.	3	1	4	3,025	1,245	-0,765	-1,146	
15.U razgovoru sam obično vrlo napet/a i nervozan/na.	2	2	4	2,642	0,598	0,327	-0,644	
16. U razgovoru sam obično vrlo smiren i opušten.	1	3	4	3,580	0,497	-0,331	-1,939	
17. Kada razgovaram s novim poznanicima, osjećam se vrlo opušteno.	2	3	5	3,864	0,754	0,231	-1,194	
18. Obično govorim tiho kad s nekim razgovaram.	2	2	4	3,049	0,687	-0,064	-0,837	
19. Ne osjećam strah od javnog nastupa.	3	1	4	2,704	0,887	-0,257	-0,594	
20. Osjećam napetost tijekom predavanja.	2	2	4	2,716	0,637	0,323	-0,649	
21. Osjećam se opušteno dok predajem.	2	2	4	2,975	0,670	0,028	-0,718	
22.Moje misli dolaze konfuzno i nepovezano kada imam predavanje .	2	2	4	2,593	0,543	0,102	-1,037	
23. Dok imam predavanje nervozan/na sam pa zaboravljam činjenice koje stvarno znam.	2	2	4	3,296	0,558	-0,017	-0,535	

Najprije smo u tabeli 14. prikazali temeljne deskriptivne pokazatelje za *Strahu od komunikacije* za uzorak učitelja. Najveće vrijednosti aritmetičkih sredina dobivene su za tvrdnju broj 17. *Kada razgovaram s novim poznanicima, osjećam se vrlo opušteno* (3,864) i tvrdnju broj 2. *Općenito mi je ugodno dok sudjelujem u grupnim diskusijama* (3,753).

Najrjeđa ponašanja, dakle najmanje vrijednosti aritmetičkih sredina dobivene su za sljedeće tvrdnje: tvrdnju broj 7. *Općenito sam nervozan dok sudjelujem na sastancima* (2,321) i

tvrdnju broj 13. *Dok sudjelujem u razgovoru s novim poznanikom osjećam se nervozno* (2,543).

Budući da aritmetičke sredine nisu zapravo visoke već su u prosjek ili ispod prosjeka, to znači da čak i najviše vrijednosti aritmetičke sredine zapravo se ne razlikuje od onih nižih i da se opet potvrđuje problem komuniciranja u grupi (sastanak) ali i s neznancima, iako je nešto pozitivniji stav bio kod istog pitanja na ranijem upitniku.

Raspršenja, odnosno standardna raspršenja najveća su za varijable: tvrdnju broj 1. *Ne volim sudjelovati u grupnim diskusijama* (1,278) tvrdnju broj 14. *Nemam straha od glasnog i jasnog govorenja* (1,245).

Najmanja standardna raspršenja dobivena su za sljedeće varijable: tvrdnju broj 16. *U razgovoru sam obično vrlo smiren i opušten* (0,497) i tvrdnju broj 11. *Osjećam se neugodno kad moram razgovarati s drugima tijekom sastanka* (0,541).

Tabela 15. Upitnik o sposobnosti slušanja za uzorak učitelja

UPITNIK 8

Tvrdnja	Raspon	Minimum	Maximum	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	Skewness	Kurtosis
1. Ne volim slušati dosadne ljude.	4	1	5	3,382	1,131	-0,691	-0,042
2. Općenito, mogu slušati dosadnog sugovornika.	4	1	5	3,066	0,929	0,175	0,152
3. Dosađujem se i umoran sam dok slušam dosadnog sugovornika.	4	1	5	3,697	0,783	-0,088	0,530
4. Mogu slušati i kada je sadržaj govora dosadan.	4	1	5	3,092	0,926	0,330	-0,404
5. Slušanje dosadnih govornika o dosadnim sadržajima čini me umornim i pospanim.	4	1	5	3,026	1,143	0,002	-0,570
6. Općenito, nisam spreman slušati kada postoji buka tijekom izlaganja.	4	1	5	3,763	0,892	-0,319	-0,028
7. Obično mogu slušati i ako postoji buka tijekom razgovora.	4	1	5	3,211	0,957	-0,157	-0,190
8. Prihvaćam i spreman sam slušati sugovornike koji mi se ne prilagođavaju.	4	1	5	3,171	0,929	-0,249	-0,228
9. Nisam spreman slušati sugovornike koji mi ne odgovaraju.	3	1	4	2,750	0,785	-0,032	-0,532
10. Zaokupljenost s drugim stvarima čini me	3	1	4	2,684	0,836	-0,046	-0,598

nespremnim za slušanje sugovornika.								
11.Kada sam okupiran s drugim stvarima u svojim mislima, nisam spreman slušati govornika.	4	1	5	2,961	0,901	0,079	-0,732	
12.Općenito, neću slušati sugovornika koji govori nepovezano.	4	1	5	3,092	0,819	-0,472	0,190	
13.Osjećam se distancirano i hladno prema sugovornicima s kojima nemam osobni kontakt.	4	1	5	2,500	0,721	0,657	1,083	
14.Mogu slušati sugovornike i s kojima nisam u dobrim odnosima.	3	2	5	3,487	0,825	-0,250	-0,494	
15.Spreman/na sam slušati sugovornike koji imaju različito mišljenje ili stajalište od mene.	3	2	5	4,013	0,872	-0,522	-0,465	
16.Ako osjetim neprijateljsko stajalište sugovornika nisam spreman nastaviti razgovor.	4	1	5	3,105	1,027	0,012	-0,448	
17.Spreman sam slušati sugovornika koji se ne izražava jasno.	3	2	5	3,447	0,737	0,493	-0,091	
18.Nisam spreman slušati sugovornika koji nije vjerodostojan.	4	1	5	3,092	0,851	-0,579	0,227	
19.Spreman sam ohrabriti sugovornika koji se ne zna jasno izraziti.	3	2	5	3,934	0,754	-0,273	-0,284	
20.Nisam spreman slušati sugovornika koji je nesiguran i neodlučan.	3	1	4	2,592	0,851	-0,163	-0,520	

Najprije smo u tabeli. 15. prikazali temeljne deskriptivne pokazatelje za ispitivanje *Sposobnosti slušanja* za uzorak učitelja. Najveće vrijednosti aritmetičkih sredina dobivene su za tvrdnju broj 15. *Spreman/na sam slušati sugovornike koji imaju različito mišljenje ili stajalište od mene* (4,013) i tvrdnju broj 19. *Spreman sam ohrabriti sugovornika koji se ne zna jasno izraziti* (3,934).

Najrjeđa ponašanja, dakle najmanje vrijednosti aritmetičkih sredina dobivene su za sljedeće tvrdnje: tvrdnju broj 13. *Osjećam se distancirano i hladno prema sugovornicima s kojima nemam osobni kontakt* (2,500) i tvrdnju broj 20. *Nisam spreman slušati sugovornika koji je nesiguran i neodlučan* (2,592).

Raspršenja, odnosno standardna raspršenja najveća su za varijable: tvrdnju broj 5. *Slušanje dosadnih govornika o dosadnim sadržajima čini me umornim i pospanim* (1,143), tvrdnju broj 1. *Ne volim slušati dosadne ljude* (1,131).

Najmanja standardna raspršenja dobivena su za sljedeće varijable: tvrdnju broj 13. *Osjećam se distancirano i hladno prema sugovornicima s kojima nemam osobni kontakt* (0,721) i tvrdnju broj 17. *Spreman sam slušati sugovornika koji se ne izražava jasno* (0,737).

Možemo zaključiti da učitelji ne upravljaju svjesno procesom slušanja i da ne kontroliraju proces slušanja u potpunosti, jer ne slušaju nesigurne i neodlučne, ne slušaju one koji su im dosadni ili s kojima nemaju osobit kontakt. Drugim riječima, slušaju one koji su im simpatični, interesantni i sugurni u sebe. To sigurno nije objektivno i kvalitetno slušanje za koje bi trebali biti educirani učitelji.

Tabela 16. Upitnik Interkulture kompetencije učitelja za uzorak učitelja

UPITNIK 9

Tvrđnje	Raspon	Min.	Max.	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	Skewness	Kurtosis
1. Općenito, ugodno mi je u interakciji s grupom ljudi iz različitih kultura	2	3	5	3,893	0,623	0,073	-0,357
2. Napet/a sam i nervozan/nervozna dok sam u interakciji s ljudima iz različitih kultura.	2	2	4	2,804	0,818	0,383	-1,402
3. Volim biti uključen/ uključena u grupnu diskusiju s drugim ljudima koji su iz različitih kultura.	3	2	5	3,714	0,653	-0,448	0,472
4. Uključivanje u grupnu diskusiju s ljudima iz različitih kultura čini me nervoznim/nervoznom	3	1	4	2,393	0,731	0,387	0,025
5. Smiren/a sam i opušten/a u interakciji s grupom ljudi koji su iz različitih kultura.	2	3	5	3,857	0,616	0,089	-0,343
6. Kada sudjelujem u razgovoru s ljudima iz različite kulture, nervozan/nervozna sam.	4	1	5	2,446	0,829	0,771	0,764
7. Ne osjećam strah kad razgovaram s ljudima iz različite kulture.	4	1	5	3,768	0,809	-1,683	3,999
8. Obično sam vrlo napet/a i nervozan/nervozna kad razgovaram s ljudima iz različite kulture	3	1	4	2,286	0,847	0,525	-0,132
9. Obično sam vrlo smiren/a i opušten/a u razgovoru s ljudima iz različite kulture.	2	3	5	3,893	0,562	-0,037	0,218
10. Dok razgovaram s ljudima iz različite kulture, osjećam se vrlo opušteno.	3	2	5	3,839	0,654	-0,230	0,270
11. Bojim se glasno govoriti kad razgovaram s ljudima iz različite kulture.	4	1	5	2,589	0,869	0,749	0,744
12. Imam povjerenja u ljude iz različite kulture.	3	2	5	3,500	0,632	0,000	-0,192
13. Moje misli postaju nepovezane i konfuzne kada komuniciram s ljudima iz različite kulture	3	1	4	2,357	0,796	0,378	-0,143
14. Osjećam se neugodno kada komuniciram s ljudima iz različite kulture.	4	1	5	2,429	0,871	0,912	1,389

Najprije smo u tabeli 16. prikazali temeljne deskriptivne pokazatelje za *Interkulture kompetencije učitelja* za uzorak učitelja. Najveće vrijednosti aritmetičkih sredina dobivene su za tvrdnju broj 1. *Općenito, ugodno mi je u interakciji s grupom ljudi iz različitih kultura*

(3,893) i tvrdnju broj 9. *Obično sam vrlo smiren/a i opušten/a u razgovoru s ljudima iz različite kulture* (3,893).

Najrjeđa ponašanja, dakle najmanje vrijednosti aritmetičkih sredina dobivene su za sljedeće tvrdnje: tvrdnju broj 8. *Obično sam vrlo napet/a i nervozan/nervozna kad razgovaram s ljudima iz različite kulture* (2,286) i tvrdnju broj 13. *Moje misli postaju nepovezane i konfuzne kada komuniciram s ljudima iz različite kulture* (2,357). Za tvrdnju 8. i 9. Koje su oprečne, učitelji pokazuju neiskrenost, iako iz ostalih tvrdnji zaključujemo da ipak komunikacija s ljudima iz različitih kultura djeluje na njihovo ponašanje tako da ih čini nervoznim, napetim, nesirnim i misli i mpostaju konfuzne.

Raspršenja, odnosno standardna raspršenja najveća su za varijable: tvrdnju broj 14. *Osjećam se neugodno kada komuniciram s ljudima iz različite kulture* (0,871) i tvrdnju broj 11. *Bojim se glasno govoriti kad razgovaram s ljudima iz različite kulture* (0,869). Ova raspršenja pokazuju da jedan dio učitelja se osjeća nesigurnim, nelagodno im je i neugodno komunicirati s ljudima iz različitih kultura, dok taj zaključak ipak ne vrijedi za sve o čemu govori raspršenje rezultata.

Najmanja standardna raspršenja dobivena su za sljedeće varijable: tvrdnju broj 9. *Obično sam vrlo smiren/a i opušten/a u razgovoru s ljudima iz različite kulture* (0,562) i tvrdnju broj 5. *Smiren/a sam i opušten/a u interakciji s grupom ljudi koji su iz različitih kultura* (0,616).

Oni koji su smireni i opušteni te sigurni u sebe konzistentni su u svojim odgovorima, što potvrđuje mali broj raspršenja rezultata.

7.7.1.5. Kriterijske varijable - studenti

Tabela 18. Skala društveno komunikacijskih stilova za uzorak studenata

UPITNIK 1

Tvrdnje	Raspon	Min.	Max.	Aritmet. sredina	Standardna devijacija	Skewness	Standardna pogreška	Kurtosis
1.volim pomagati učenicima	1	4	5	4,720	0,451	-0,990	0,198	-1,034
2.zalažem se za vlastita uvjerenja	2	3	5	4,500	0,540	-0,388	0,198	-1,063
3.neovisan/na sam	4	1	5	3,880	0,741	-0,606	0,198	1,651
4.odgovoran/na sam prema drugima	3	2	5	4,560	0,650	-1,340	0,198	1,243
5.siguran/na sam u sebe	2	3	5	4,027	0,612	-0,014	0,198	-0,290
6.imam jaku osobnost	3	2	5	3,993	0,755	-0,178	0,198	-0,728
7.trudim se biti simpatičan/na	3	2	5	4,227	0,761	-0,778	0,198	0,287
8.suosjećajan/na sam	4	1	5	4,600	0,645	-1,977	0,198	5,891

9.trudim se nikoga ne povrijediti	2	3	5	4,607	0,566	-1,104	0,198	0,244
10.osjetljiv/a sam prema potrebama drugih	3	2	5	4,340	0,684	-0,680	0,198	-0,116
11.dominantan/na sam	4	1	5	3,187	0,999	-0,097	0,198	-0,529
12.iskren/a sam	2	3	5	4,547	0,551	-0,676	0,198	-0,638
13.nježan/na sam	3	2	5	4,260	0,709	-0,765	0,198	0,581
14.tvrdo glav/a sam	3	2	5	3,960	0,982	-0,479	0,198	-0,900
15.srdačan/a sam	3	2	5	4,360	0,688	-0,735	0,198	-0,092
16.osjećajan/osjećajna sam	4	1	5	4,467	0,702	-1,417	0,198	2,976
17.ponašam se prijateljski	2	3	5	4,620	0,552	-1,097	0,198	0,216
18. ponašam se kao vođa	4	1	5	3,093	1,064	0,049	0,198	-0,696
19.„napad je najbolja obrana!“	4	1	5	2,353	1,018	0,638	0,198	-0,015
20.volim se natjecati	4	1	5	3,080	0,923	0,047	0,198	-0,280

Najprije smo u tabeli 18. prikazali temeljne deskriptivne pokazatelje za Upitnik 1. Skala društveno komunikacijskih stilova za uzorak studenata.

Najveće vrijednosti aritmetičkih sredina (tablica 10) dobivene su za tvrdnju br. 1. *Volim pomagati učenicima* (4,720) i tvrdnju broj 9. *Trudim se nikoga ne povrijediti* (4,607). Najmanja standardna raspršenja dobivena su za sljedeće varijable: tvrdnju broj 1. *Volim pomagati učenicima* (0,451) i tvrdnju broj 12 „iskren/a sam“ (0,551). Ovi rezultati govore o pozitivnom stavu u komunikaciji i empatijskom odnosu, te iskrenosti u komunikaciji, a sve su to poželjna ponašanja za buduće učitelje.

Najrjeđa ponašanja, dakle najmanje vrijednosti aritmetičkih sredina dobivene su za sljedeće tvrdnje: tvrdnju broj 19. *Napad je najbolja obrana!* (2,353) i tvrdnju broj 18. *Ponašam se kao vođa* (3,093). Raspršenja, odnosno standardna raspršenja najveća su za varijable: tvrdnju broj 18. *Ponašam se kao vođa* (1,064) i tvrdnju broj 19. *Napad je najbolja obrana!* (1,018). Budući je u ovim tvrdnjama veće raspršenje to znači da ove oblike ponašanja budući učitelji ocjenjuju vrlo različito, odnosno da je za manji broj njih autoritativno ponašanje karakteristično.

Primjenom Kolmogorov-Smirnovljeva testa normaliteta distribucija (Skewness i Kurtosis) pokazalo se da distribucije za pojedinačne varijable u većoj ili manjoj mjeri odstupaju od normalne distribucije. Međutim, s obzirom da su sve distribucije simetrične, a uzorak dovoljno velik, u daljnjoj smo obradi koristili parametrijske metode obrade podataka.

Tabela 19. Upitnik samopercepcije vrednovanja komunikacijskih kompetencija za uzorak studenata

UPITNIK 3

Tvrdnje	Rang	Min	Max	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	Skewness	Standardna pogreška	Kurtosis	Standardna pogreška
1. Volim slušati razgovor grupe nepoznatih ljudi, ali se ne volim uključivati.	4	1	5	2,820	0,920	0,105	0,198	0,048	0,394
2. Volim komunicirati s poznanicima.	3	2	5	4,533	0,766	-1,614	0,198	1,901	0,394
3. Volim komunicirati s prijateljima na proslavama.	3	2	5	4,773	0,520	-2,557	0,198	7,187	0,394
4. Volim razgovarati s nepoznatom osobom.	4	1	5	2,607	0,732	0,664	0,198	0,485	0,394
5. Volim razgovore s prijateljima.	2	3	5	4,860	0,367	-2,501	0,198	5,578	0,394
6. Prošao/la sam edukaciju za poboljšanje komunikacijskih vještina.	4	1	5	1,780	1,140	1,296	0,198	0,596	0,394
7. Ne osjećam se ugodno kad trebam razgovarati s grupom nepoznatih ljudi.	4	1	5	2,667	0,887	0,184	0,198	0,129	0,394
8. Volim slušati razgovor grupe prijatelja, ali se ne uključujem aktivno.	4	1	5	2,513	0,880	0,348	0,198	0,410	0,394
9. Ne osjećam se ugodno u razgovoru s većom grupom poznanika.	3	1	4	2,180	0,860	0,285	0,198	-0,577	0,394
10. Volim razgovarati sa strancima.	4	1	5	2,607	0,989	0,563	0,198	-0,082	0,394
11. Volim se uključivati u razgovor s nepoznatim ljudima.	4	1	5	2,307	0,882	0,427	0,198	0,109	0,394
12. Općenito, volim komunicirati.	2	3	5	4,433	0,709	-0,850	0,198	-0,554	0,394

Najprije smo u tabela 19. prikazali temeljne deskriptivne pokazatelje za Upitnik 3 Upitnik samopercepcije vrednovanja komunikacijskih kompetencija za uzorak studenata.

Najveće vrijednosti aritmetičkih sredina (tablica 11) dobivene su za tvrdnju broj 5. *Volim razgovore s prijateljima* (4,860) i tvrdnju broj 3. *Volim komunicirati s prijateljima na proslavama.* (4,773). Najmanja standardna raspršenja dobivena su za sljedeće varijable: tvrdnju broj 5. *Volim razgovore s prijateljima.* (0,367) i tvrdnju broj 3. *Volim komunicirati s prijateljima na proslavama.* (0,520). Vrlo konzistentne odgovore studenti su davali kada je u pitanju komunikacija s prijateljima, poznanicima, bliskim i poznatima, što je i vrlo logično.

Najrjeđa ponašanja, dakle najmanje vrijednosti aritmetičkih sredina dobivene su za sljedeće tvrdnje: tvrdnju broj 6. *Prošao/la sam edukaciju za poboljšanje komunikacijskih vještina.* (1,780) i tvrdnju broj 9. *Ne osjećam se ugodno u razgovoru s većom grupom poznanika.* (2,180). Raspršenja, odnosno standardna raspršenja najveća su za varijable br. 6. *Prošao/la sam edukaciju za poboljšanje komunikacijskih vještina.* (1,140) i tvrdnju broj 10. *Volim razgovarati sa strancima.* (0,989).

Edukaciju nisu svi prošli za poboljšanje komunikacijskih vještina pa je raspršenje veće i što je interesantno kod komunikacije sa strancima, mišljenje među studentima je vrlo podijeljeno,

neki to rado čine dok je nekima to vrlo neugodno. Pretpostavljamo da je uzrok tome uglavnom nepoznavanje jezika.

Tabela 20. *Upitnik o razmjerima neverbalne neposrednosti za uzorak studenata*

UPITNIK 4

Tvrdnje	Raspon	Min	Max	Aritmetička sredina	Standard devijacija	Skewness	Standard pogreška	Kurtosis	Standard pogreška
1.Koristim svoje šake i ruke u gestikulaciji dok razgovaram s drugima	4	1	5	3,780	0,874	-0,473	0,198	-0,054	0,394
2.Dodirujem druge po ramenu i leđima dok im govorim	4	1	5	2,500	0,975	0,176	0,198	-0,602	0,394
3.Govorim monotonim glasom	4	1	5	1,793	0,877	1,143	0,198	1,393	0,394
4.Dok razgovaram s drugima gledam u daljinu ili preko njih	3	1	4	1,760	0,792	0,621	0,198	-0,628	0,394
5.Odmaknem se dalje od drugih ako me dotaknu tijekom razgovora	3	1	4	2,120	0,897	0,157	0,198	-1,035	0,394
6.Imam opušten položaj tijela kada govorim	4	1	5	3,960	0,704	-0,647	0,198	1,614	0,394
7.Mrštim se dok govorim	3	1	4	2,180	0,905	0,295	0,198	-0,733	0,394
8.Izbjegavam kontakt očima dok govorim	3	1	4	1,800	0,819	0,831	0,198	0,158	0,394
9.Osjećam se napeto (nelagodno) kada govorim	3	1	4	2,007	0,863	0,304	0,198	-0,918	0,394
10.Sjedim ili stojim blizu ljudi dok razgovaram s njima	4	1	5	3,920	0,909	-0,874	0,198	0,427	0,394
11.Govorim jasno i izražajno	4	1	5	4,153	0,721	-1,328	0,198	4,249	0,394
12.Koristim različite glasovne varijacije kada govorim	4	1	5	3,827	0,995	-0,846	0,198	0,734	0,394
13.Gestikuliram kada govorim	4	1	5	3,813	0,937	-0,511	0,198	-0,319	0,394
14.Govorim živo, dinamično	3	2	5	4,007	0,790	-0,426	0,198	-0,303	0,394
15.Imam blagi izraz lica kada učenici govore	3	2	5	4,027	0,750	-0,430	0,198	-0,097	0,394
16.Primičem se bliže učenicima kada mi govore	3	2	5	4,167	0,727	-0,479	0,198	-0,270	0,394
17.Gledam izravno u učenike dok mi govore	2	3	5	4,640	0,522	-1,015	0,198	-0,099	0,394
18.Ne pokazujem osjećaje kada učenici govore	4	1	5	2,220	0,954	0,249	0,198	-0,711	0,394
19.Ne ponašam se isto prema svim učenicima	4	1	5	2,007	0,959	1,144	0,198	1,510	0,394
20.Izbjegavam gestikulacije dok učenici govore	4	1	5	3,193	1,021	-0,206	0,198		0,394
21.Naginjem se prema učenicima kada im govorim	4	1	5	3,013	1,081	-0,059	0,198		0,394
22.Održavam kontakt očima s učenicima kada im govorim	4	1	5	4,507	0,702	-2,145	0,198		0,394
23. Trudim se da ne stojim preblizu učenika kada s njima razgovaram	4	1	5	3,093	1,058	-0,223	0,198		0,394
24.Udaljena sam od učenika kada im govorim	4	1	5	2,600	0,867	0,188	0,198		0,394
25.Osmjehujem se učenicima kada im govorim	4	1	5	4,027	0,912	-0,914	0,198		0,394
26.Izbjegavam dodirivati učenike kada im govorim	4	1	5	3,360	1,057	-0,454	0,198		0,394

Najprije smo u tabeli 20. prikazali temeljne deskriptivne pokazatelje za Upitnik 4. Upitnik o razmjerima neverbalne neposrednosti za uzorak studenata. Najveće vrijednosti aritmetičkih sredina dobivene su za tvrdnju broj 17. *Gledam izravno u učenike dok mi govore.* (4,640) i tvrdnju broj 22. *Održavam kontakt očima s učenicima kada im govorim.* (4,507). Najmanja standardna raspršenja dobivena su za sljedeće varijable: tvrdnju broj 17. *Gledam izravno u*

učenike dok mi govore. (0,522) i tvrdnju broj 6. *Imam opušten položaj tijela kada govorim.* (0,704).

Možemo zaključiti da se studenti slično ponašaju kao i učitelji: Očni kontakt im je važan, smatraju da su opušteni u razgovoru.

Najrjeđa ponašanja, dakle najmanje vrijednosti aritmetičkih sredina dobivene su za sljedeće tvrdnje: tvrdnju broj 4. *Dok razgovaram s drugima gledam u daljinu ili preko njih.* (1,760) i tvrdnju broj 3. *Govorim monotonim glasom.* (1,793). Raspršenja, odnosno standardna raspršenja najveća su za varijable: broj 21. *Naginjem se prema učenicima kada im govorim.* (1,081) i tvrdnju broj 23. *Trudim se da ne stojim preblizu učenika kada s njima razgovaram.* (1,058).

Prostorna komunikacija je raznolika kod studenata, neki su je svjesni i kontroliraju je, dok drugi nisu. Monotoni glas i negledanje u sugovornika je ipak rjeđe ponašanje među studentima.

Tabela 21. *Razmjeri učiteljskog zalaganja na poslu za uzorak studenata*

UPITNIK 6

Tvrdnje	Rang	Min	Max	Aritmetička sredina	Standard devijacija	Skewness	Standard pogreška	Kurtosis
1.Dosadno mi je na poslu	4	1	5	1,573	0,789	1,418	0,198	2,073
2.Umoran/na sam od učenika	4	1	5	1,680	0,805	0,960	0,198	0,549
3.Umoran/na sam od svojih poslovnih obaveza.	4	1	5	2,147	1,026	0,344	0,198	-0,791
4.Moj posao me više ne veseli.	4	1	5	1,380	0,887	2,852	0,198	8,124
5.Ne volim ići na posao.	4	1	5	1,380	0,825	2,756	0,198	8,338
6. Osjećam se otuđeno na poslu.	4	1	5	1,373	0,747	2,403	0,198	6,732
7.Osjećam se frustrirano na poslu.	4	1	5	1,413	0,744	2,238	0,198	6,256
8.Izbjegavam komunicirati s učenicima	4	1	5	1,227	0,592	4,014	0,198	21,004
9.Izbjegavam komunicirati sa svojim kolegama.	4	1	5	1,440	0,755	2,197	0,198	6,070
10.Na poslu komuniciram na neprijateljski način.	2	1	3	1,120	0,383	3,379	0,198	11,476
11.Osjećam se bolesno na poslu.	4	1	5	1,153	0,564	5,016	0,198	29,074
12.Želim da me ljudi na poslu ostave na miru.	4	1	5	1,327	0,746	2,822	0,198	8,804
13.Izbjegavam gledati svoje učenike u oči.	3	1	4	1,133	0,444	4,354	0,198	22,720
14.Poželim svoje učenike nazivati ružnim imenima.	2	1	3	1,067	0,299	4,901	0,198	25,295
15.Moји učenici me čine bolesnim/om.	2	1	3	1,107	0,331	3,123	0,198	9,668
16.Osjećam nervozu želuca kada pomislim na posao.	4	1	5	1,333	0,833	2,981	0,198	9,139

17.Bojim se ići u školu	4	1	5	1,127	0,438	5,488	0,198	41,306
18.Apatičan sam u vezi mojega posla.	4	1	5	1,180	0,635	4,765	0,198	25,066
19.Osjećam se stresno na poslu.	4	1	5	1,487	0,817	2,101	0,198	5,298
20.Imam problema s koncentracijom na poslu.	4	1	5	1,520	0,783	2,098	0,198	6,072

Najprije smo u tabeli 21. prikazali temeljne deskriptivne pokazatelje za Upitnik 6 *Razmjeri učiteljskog zalaganja na poslu za uzorak studenata*.

Najveće vrijednosti aritmetičkih sredina dobivene su za tvrdnju broj 3. *Umoran/na sam od svojih poslovnih obaveza*. (2,147) i tvrdnju broj 20. *Imam problema s koncentracijom na poslu*. (1,520). Najmanja standardna raspršenja dobivena su za sljedeće varijable: tvrdnju broj 14. *Poželim svoje učenike nazivati ružnim imenima*. (0,299) i tvrdnju broj 15. *Moji učenici me čine bolesnim/om*. (0,331).

Ove tvrdnje govore s čim studenti imaju ili se boje da će imati problema u svom poslu, a to su: umor, problemi s koncentracijom, problemi s kontrolom svoga ponašanja, strah od nepoželjnog reagiranja i negativnog odnosa prema učenicima.

Najrjeđa ponašanja, dakle najmanje vrijednosti aritmetičkih sredina dobivene su za sljedeće tvrdnje: tvrdnju broj 14 . *Poželim svoje učenike nazivati ružnim imenima*. (1,067) i tvrdnju broj 15. *Moji učenici me čine bolesnim/om*. (1,107). Iako su ovo rjeđa ponašanja ipak za one studente koji su ih odabrali relativno su konzistentni u tim uvjerenjima.

Raspršenja, odnosno standardna raspršenja najveća su za varijable: broj 3. *Umoran/na sam od svojih poslovnih obaveza*. (1,026) i tvrdnju broj 4. *Moj posao me više ne veseli*. (0,887).

Ovakav negativan stav prema školi i poslu imamanji broj studenata koji su očito zalutali u ovu profesiju.

Tabela 22. 4 *Upitnik o strahu od komunikacije za uzorak studenata*

UPITNIK 7

Tvrdnje	Raspon	Min	Max	Aritmetička sredina	Standard devijacija	Skewnes	Standard pogreška	Kurtosis	Standard pogreška
1. Ne volim sudjelovati u grupnim diskusijama.	4	1	5	2,420	0,914	-0,027	0,198	-0,585	0,394
2. Općenito mi je ugodno dok sudjelujem u grupnim diskusijama.	4	1	5	3,433	0,878	-0,427	0,198	-0,262	0,394
3. Napet/a sam i nervozan/na dok sudjelujem u grupnim diskusijama.	3	1	4	2,287	0,789	-0,225	0,198	-0,805	0,394
4. Volim se uključiti u grupne diskusije.	4	1	5	3,380	0,953	-0,122	0,198	-0,214	0,394
5. Uključivanje u grupnu diskusiju s nepoznatim ljudima čini me	4	1	5	2,593	0,984	0,379	0,198	-0,107	0,394

napetim/om i nervoznim/om.										
6. Smiren sam i opušten dok sudjelujem u grupnim diskusijama.	4	1	5	3,553	0,966	-0,311	0,198	-0,312	0,394	
7. Općenito sam nervozan dok sudjelujem na sastancima.	3	1	4	2,567	0,862	-0,114	0,198	-0,608	0,394	
8. Obično mi je ugodno dok sudjelujem na sastancima.	4	1	5	3,367	0,772	-0,120	0,198	-0,024	0,394	
9. Smiren sam i opušten kada trebam izraziti svoje mišljenje na sastanku.	4	1	5	3,300	0,918	-0,211	0,198	-0,434	0,394	
10. Ne volim se javljati za riječ na sastancima.	4	1	5	3,107	0,949	-0,120	0,198	-0,057	0,394	
11. Osjećam se neugodno kad moram razgovarati s drugima tijekom sastanka.	4	1	5	2,373	0,856	0,239	0,198	0,106	0,394	
12. Vrlo sam opušten kada odgovaram na pitanja na sastancima.	4	1	5	3,280	0,836	-0,498	0,198	0,108	0,394	
13. Dok sudjelujem u razgovoru s novim poznanikom osjećam se nervozno.	4	1	5	2,533	0,910	0,090	0,198	-0,306	0,394	
14. Nemam straha od glasnog i jasnog govorenja.	4	1	5	3,127	1,172	-0,275	0,198	-0,600	0,394	
15. U razgovoru sam obično vrlo napet/a i nervozan/na.	3	1	4	2,153	0,841	0,045	0,198	-0,947	0,394	
16. U razgovoru sam obično vrlo smiren i opušten.	4	1	5	3,767	0,781	-0,507	0,198	0,544	0,394	
17. Kada razgovaram s novim poznanicima, osjećam se vrlo opušteno.	4	1	5	3,480	0,817	-0,197	0,198	-0,130	0,394	
18. Obično govorim tiho kad s nekim razgovaram.	4	1	5	2,167	0,965	0,612	0,198	-0,117	0,394	
19. Ne osjećam strah od javnog nastupa.	4	1	5	2,960	1,140	0,162	0,198	-0,608	0,394	
20. Osjećam napetost tijekom predavanja.	4	1	5	2,520	0,932	-0,059	0,198	-0,621	0,394	
21. Osjećam se opušteno dok predajem.	4	1	5	3,433	0,915	0,146	0,198	-0,529	0,394	
22. Moje misli dolaze konfuzno i nepovezano kada imam predavanje.	4	1	5	2,140	0,859	0,304	0,198	-0,294	0,394	
23. Dok imam predavanje nervozan/na sam pa zaboravljam činjenice koje stvarno znam.	4	1	5	2,280	0,876	0,089	0,198	-0,476	0,394	

Najprije smo u tabeli 22. prikazali temeljne deskriptivne pokazatelje za Upitnik 7. Upitnik o strahu od komunikacije za uzorak studenata. Najveće vrijednosti aritmetičkih sredina dobivene su za tvrdnju broj 16. *U razgovoru sam obično vrlo smiren i opušten.* (3,767) i tvrdnju broj 17. *Kada razgovaram s novim poznanicima, osjećam se vrlo opušteno.* (3,480). Najmanja standardna raspršenja dobivena su za sljedeće varijable: tvrdnju broj 8. *Obično mi je ugodno dok sudjelujem na sastancima.* (0,772) i tvrdnju broj 16. *U razgovoru sam obično vrlo smiren i opušten.* (0,781).

Većina studenata nema straha od komunikacije u svim važnim oblicima poslovnog komuniciranja u školi: javni nastupi, sastanci, nepoznati ljudi, uglavnom su u komunikaciji opušteni i smireni.

Najrjeđa ponašanja, dakle najmanje vrijednosti aritmetičkih sredina dobivene su za sljedeće tvrdnje: tvrdnju broj 22. *Moje misli dolaze konfuzno i nepovezano kada imam predavanje.* (2,140) i tvrdnju broj 15. *U razgovoru sam obično vrlo napet/a i nervozan/na.* (2,153).

Raspršenja, odnosno standardna raspršenja najveća su za varijable: broj 14. *Nemam straha od glasnog i jasnog govorenja.* (1,172), tvrdnju broj 19. *Ne osjećam strah od javnog nastupa.* (1,140).

Tablica 23. *Upitnik o sposobnosti slušanja* za uzorak studenata

UPITNIK 8

Tvdnje	Ras pon	Min	Max	Aritmetičk a sredina	Standard devijacija	Skewness	Standard pogreška	Kurtosis	Standard pogreška
1.Ne volim slušati dosadne ljude.	4	1	5	3,593	0,977	-0,638	0,198	0,526	0,394
2.Općenito, mogu slušati dosadnog sugovornika.	4	1	5	2,960	0,842	-0,197	0,198	-0,312	0,394
3.Dosađujem se i umoran sam dok slušam dosadnog sugovornika.	4	1	5	3,420	0,884	-0,049	0,198	0,083	0,394
4.Mogu slušati i kada je sadržaj govora dosadan.	4	1	5	2,967	0,923	-0,089	0,198	-0,354	0,394
5.Slušanje dosadnih govornika o dosadnim sadržajima čini me umornim i pospanim.	4	1	5	3,667	0,932	-0,295	0,198	-0,065	0,394
6.Općenito, nisam spreman slušati kada postoji buka tijekom izlaganja.	4	1	5	3,313	1,011	-0,110	0,198	-0,808	0,394
7.Obično mogu slušati i ako postoji buka tijekom razgovora.	4	1	5	2,913	1,042	-0,077	0,198	-0,532	0,394
8.Prihvaćam i spreman sam slušati sugovornike koji mi se ne prilagođavaju.	4	1	5	3,333	0,924	-0,352	0,198	0,419	0,394
9.Nisam spreman slušati sugovornike koji mi ne odgovaraju.	4	1	5	2,627	0,966	0,404	0,198	0,313	0,394
10.Zaokupljenost s drugim stvarima čini me nespremnim za slušanje sugovornika.	4	1	5	3,000	1,010	0,158	0,198	-0,268	0,394
11.Kada sam okupiran s drugim stvarima u svojim mislima, nisam spreman slušati govornika.	4	1	5	2,933	1,053	0,484	0,198	-0,384	0,394
12.Općenito, neću slušati sugovornika koji govori nepovezano.	4	1	5	2,920	0,923	0,368	0,198	-0,132	0,394
13.Osjećam se distancirano i hladno prema sugovornicima s kojima nemam osobni kontakt.	4	1	5	2,613	0,925	0,435	0,198	0,509	0,394
14.Mogu slušati sugovornike i s kojima nisam u dobrim odnosima.	4	1	5	3,560	0,923	-0,308	0,198	-0,057	0,394
15.Spreman/na sam slušati sugovornike koji imaju različito mišljenje ili stajalište od mene.	3	2	5	4,240	0,766	-0,712	0,198	-0,086	0,394
16.Ako osjetim neprijateljsko stajalište sugovornika nisam spreman nastaviti razgovor.	4	1	5	3,047	0,929	-0,246	0,198	-0,131	0,394

17.Spreman sam slušati sugovornika koji se ne izražava jasno.	4	1	5	3,233	0,855	-0,273	0,198	0,035	0,394
18.Nisam spreman slušati sugovornika koji nije vjerodostojan.	4	1	5	2,913	0,996	-0,113	0,198	-0,304	0,394
19. Spreman sam ohrabriti sugovornika koji se ne zna jasno izraziti.	4	1	5	3,807	0,981	-0,467	0,198	-0,386	0,394
20.Nisam spreman slušati sugovornika koji je nesiguran i neodlučan.	4	1	5	2,540	0,856	0,264	0,198	0,271	0,394

Najprije smo u tabeli 23. prikazali temeljne deskriptivne pokazatelje za Upitnik 8. *Upitnik o sposobnosti slušanja* za uzorak studenata.

Najveće vrijednosti aritmetičkih sredina dobivene su za tvrdnju br. 15. *Spreman/na sam slušati sugovornike koji imaju različito mišljenje ili stajalište od mene.* (4,240) tvrdnju broj 19. *Spreman sam ohrabriti sugovornika koji se ne zna jasno izraziti.* (3,807). Najmanja standardna raspršenja dobivena su za sljedeće varijable: tvrdnju broj 15. *Spreman/na sam slušati sugovornike koji imaju različito mišljenje ili stajalište od mene.* (0,766), tvrdnju broj 17. *Spreman sam slušati sugovornika koji se ne izražava jasno.* (0,855). Studenti posjeduju kvalitetnije sposobnosti slušanja nego učitelji, svjesniji su komunikacije i potrebe slušanja, te njezinog značaja za kvalitetnu komunikaciju.

Najrjeđa ponašanja, dakle najmanje vrijednosti aritmetičkih sredina dobivene su za sljedeće tvrdnje: tvrdnju broj 20. *Nisam spreman slušati sugovornika koji je nesiguran i neodlučan.* (2,540). i tvrdnju broj 13. *Osjećam se distancirano i hladno prema sugovornicima s kojima nemam osobni kontakt.* (2,613). Ovo su najrijeđe tvrdnje, odnosno najmanji broj studenata ih je odabrao, iako mali broj studenata ipak reagira pri slušanju na ovakav ne prihvatljiv način.

Raspršenja, odnosno standardna raspršenja najveća su za varijable: tvrdnju broj 11. *Kada sam okupiran s drugim stvarima u svojim mislima, nisam spreman slušati govornika.* (1,053), tvrdnju broj 7. *Obično mogu slušati i ako postoji buka tijekom razgovora.* (1,042). S koncentracijom i bukom nemaju svi studenti problema iako manjem broju u komunikaciji to smeta.

Tabela 24. *Interkulturalne kompetencije učitelja* za uzorak studenata

UPITNIK 9

Tvrdnje	Raspon	Min	Max	Aritmetička sredina	Standard devijacija	Skewness	Standard pogreška	Kurtosis	Standard pogreška
1.Općenito, ugodno mi je u	4	1	5	3,947	0,842	-0,651	0,198	0,725	0,394

interakciji s grupom ljudi iz različitih kultura.										
2.Napet/a sam i nervozan/nervozna dok sam u interakciji s ljudima iz različitih kultura.	4	1	5	2,260	0,944	0,232	0,198	-0,649	0,394	
3.Volim biti uključen/uključena u grupnu diskusiju s drugim ljudima koji su iz različitih kultura.	4	1	5	3,667	0,939	-0,371	0,198	-0,269	0,394	
4.Uključivanje u grupnu diskusiju s ljudima iz različitih kultura čini me nervoznim/nervoznom.	4	1	5	2,320	1,012	0,345	0,198	-0,629	0,394	
5.Smiren/a sam i opušten/a u interakciji s grupom ljudi koji su iz različitih kultura.	4	1	5	3,853	0,908	-0,468	0,198	-0,264	0,394	
6.Kada sudjelujem u razgovoru s ljudima iz različite kulture, nervozan/nervozna sam.	4	1	5	2,380	1,034	0,327	0,198	-0,599	0,394	
7.Ne osjećam strah kad razgovaram s ljudima iz različite kulture.	4	1	5	3,633	1,120	-0,630	0,198	-0,258	0,394	
8.Obično sam vrlo napet/a i nervozan/nervozna kad razgovaram s ljudima iz različite kulture.	4	1	5	2,340	0,982	0,263	0,198	-0,554	0,394	
9.Obično sam vrlo smiren/a i opušten/a u razgovoru s ljudima iz različite kulture.	4	1	5	3,647	0,891	-0,279	0,198	-0,344	0,394	
10.Dok razgovaram s ljudima iz različite kulture, osjećam se vrlo opušteno.	4	1	5	3,653	0,859	-0,358	0,198	0,174	0,394	
11.Bojim se glasno govoriti kad razgovaram s ljudima iz različite kulture.	4	1	5	2,407	0,970	0,267	0,198	-0,509	0,394	
12.Imam povjerenja u ljude iz različite kulture.	4	1	5	3,273	0,810	-0,080	0,198	0,429	0,394	
13.Moje misli postaju nepovezane i konfuzne kada komuniciram s ljudima iz različite kulture.	3	1	4	2,353	0,883	-0,166	0,198	-0,888	0,394	
14.Osjećam se neugodno kada komuniciram s ljudima iz različite kulture.	4	1	5	2,327	0,973	0,278	0,198	-0,503	0,394	

Najprije smo u tabeli 24 prikazali temeljne deskriptivne pokazatelje za Upitnik 9. *Interkulturalne kompetencije učitelja za uzorak studenata.*

Najveće vrijednosti aritmetičkih sredina dobivene su za tvrdnju broj 1. *Općenito, ugodno mi je u interakciji s grupom ljudi iz različitih kultura.* (3,947) , tvrdnju broj 5. *Smiren/a sam i opušten/a u interakciji s grupom ljudi koji su iz različitih kultura.* (3,853). Najmanja standardna raspršenja dobivena su za sljedeće varijable: tvrdnju broj 12. *Imam povjerenja u ljude iz različite kulture.* (0,810), tvrdnju broj 10. *Dok razgovaram s ljudima iz različite kulture, osjećam se vrlo opušteno.* (0,859).

Dakle, konzistentno ponašanje kod većine studenata u odnosu na pripadnike drugih kultura je da nema odstupanja u odnosu na pripadnike iste kulture.

Najrjeđa ponašanja, dakle najmanje vrijednosti aritmetičkih sredina dobivene su za sljedeće tvrdnje: tvrdnju broj 2. *Napet/a sam i nervozan/nervozna dok sam u interakciji s ljudima iz različitih kultura.* (2,260) i tvrdnju broj 4. *Uključivanje u grupnu diskusiju s ljudima iz različitih kultura čini me nervoznim/nervoznom.* (2,320). Raspršenja, odnosno standardna raspršenja najveća su za varijable: tvrdnju broj 7. *Ne osjećam strah kad razgovaram s ljudima iz različite kulture.* (1,120), tvrdnju broj 6. *Kada sudjelujem u razgovoru s ljudima iz različite kulture, nervozan/nervozna sam.* (1,034).

Strah, nervoza i nelagoda ipak su rjeđe pojave u komunikaciji s pripadnicima drugih kultura.

7.8. Deskriptivna statistika za sve ukupne rezultate (učitelji, studenti, učenici)

Tabela 25. Deskriptivna statistika za sve ukupne rezultate u svim upitnicima zajedno (*učitelji*)

Učitelji	Min	Max	Aritmetička sredina	Std. Devijacija	Skewness	Kurtosis
asertivnost	,00	42,00	34,9310	5,24248	-3,793	22,644
osjetljivost	,00	50,00	43,0000	5,84489	-4,639	33,739
u paru	2,50	5,00	4,1264	,79321	-,482	-1,025
stranci	1,60	4,20	3,0920	,51291	-,626	,349
poznanici	3,00	5,00	4,1236	,58179	-,282	-,943
prijatelji	2,33	4,67	3,6897	,55170	-,553	-,556
izgaranje na poslu ukupno	,00	56,00	32,7471	9,16797	-,671	2,635
groupna diskusija	13,00	25,00	18,5432	2,81979	,063	-,496
sastanci	13,00	22,00	18,3457	2,09857	-,281	-,153
interpersonalna komunikacija	15,00	24,00	20,2346	2,11111	-,203	,156
javni govor	14,00	21,00	17,7901	1,63337	-,323	-,579
velika sposobnost slusanja	18,00	38,00	27,4211	3,37940	,437	1,255
mala sposobnost slusanja	21,00	45,00	36,5658	5,61981	-,947	,130
slusanje - ukupno	48,0	89,0	62,8550	8,0228	1,209	1,272
pozitivne interkulture	5,00	35,00	26,1429	4,24876	-2,212	10,465
negativne interkulture	,00	29,00	16,8214	4,60872	-,288	2,464
interkulture kompetencije	35,00	63,00	51,3214	5,80629	-,441	-,165
poželjna neverbalnost	,00	58,00	46,3908	6,73477	-3,746	25,608
nepoželjna neverbalnost	,00	42,00	31,6897	4,94460	-2,946	18,879
neverbalnost - ukupno	78,00	111,00	92,7011	6,07916	,276	,754
pohađanje komunikacijskog treninga	1,00	2,00	1,3953	,49179	,436	-1,854

Tabela 26. Deskriptivna statistika za sve ukupne rezultate u svim upitnicima zajedno (*studenti razredne nastave*)

	Rang	Min	Max	Aritmetička sredina	Standard devijacija	Skewness	Kurtosis
Studenti razredne nastave							
asertivnost	20,00	27,00	47,00	36,6800	3,93115	,149	-,350
osjetljivost	25,00	25,00	50,00	44,7000	3,96080	-1,108	2,773
u paru	2,00	3,00	5,00	4,6967	,47024	-1,600	1,983
stranci	2,80	1,40	4,20	2,7347	,53067	,326	,012
poznanici	2,25	2,75	5,00	4,4967	,44963	-1,397	2,362
prijatelji	2,33	2,67	5,00	4,0489	,39457	-,461	1,120
izgaranje na poslu ukupno	54,00	20,00	74,00	27,1667	9,36108	2,769	9,576
groupna diskusija	21,00	9,00	30,00	21,0667	4,42638	-,251	-,226
sastanci	20,00	10,00	30,00	19,9000	4,02634	-,101	-,164
interpersonalna komunikacija	18,00	12,00	30,00	21,5200	3,56478	,200	-,203
javni govor	16,00	14,00	30,00	20,7533	3,36770	,486	,201
velika sposobnost slusanja	23,00	15,00	38,00	27,0133	4,20289	-,531	,747
mala sposobnost slusanja	33,00	21,00	54,00	36,5867	5,97892	,321	,683
slusanje - ukupno	48,00	36,00	84,00	62,427	8,9295	-,476	,979
pozitivne interkulture	23,00	12,00	35,00	25,6733	4,68110	-,265	-,109
negativne interkulture	21,00	7,00	28,00	16,3867	5,52212	,101	-,736
interkulture kompetencije	44,00	26,00	70,00	51,2867	9,45873	-,044	-,378
poželjna neverbalnost	27,00	35,00	62,00	50,3133	5,13853	-,236	,382
nepoželjna neverbalnost	29,00	17,00	46,00	30,3600	4,92260	,063	,951
neverbalnost - ukupno	43,00	76,00	119,00	97,9533	8,26031	-,229	,056
pohađanje komunikacijskog treninga	1,00	1,00	2,00	1,2467	,43252	1,187	-,599

Iz upitnika se mogu izvući slijedeće karakteristike, odnosno kompetencije koje se odnose uglavnom na komunikacijske vještine i nekoliko na interkulturalne. Slijedi usporedba poduzoraka u pogledu navedenih kompetencija.

Tabela 27. Razlike u različitim aspektima komunikacije u odnosu na pohađanje komunikacijske edukacije (učitelji)

Pohađanje komunikacijske edukacije	NE (52)		DA (34)		t-test
	Aritmetička sredina	Std. Devijacija	Aritmetička sredina	Std. Devijacija	
Varijable					
asertivnost	36,5714	3,81538	34,7778	3,24591	0,074
osjetljivost	43,5714	4,68584	44,1667	4,06202	-2,111*
U paru	3,6346	,61307	3,7549	,61029	-0,803
sstranci	2,9619	,39303	2,8889	,44044	0,745
poznanici	3,3095	,40237	3,3611	,44740	-0,166
prijatelji	4,0317	,27698	4,0000	,32338	-1,009
neverbalna neposrednost	86,0952	4,57061	87,6111	6,11785	-1,352
izgaranje na poslu ukupno	33,0952	10,48287	30,0000	7,73837	-0,491
Grupna diskusija	17,8095	2,87435	16,5556	2,91492	-0,538
sastanci	18,4286	2,33605	16,8889	1,99673	-1,309
Interpersonalna komunikacija	15,8095	1,86062	15,7778	2,60216	0,028
Javni govor	14,3810	1,85678	14,0000	1,45521	1,521

slušanje	71,9048	5,23359	69,5000	4,48855	-1,665
interkulturene kompetencije	32,9048	7,02784	32,7222	5,41029	-1,013

** značajan uz $p < 0,01$

* značajan uz $p < 0,05$

U pogledu razlika u različitim aspektima komunikacije u odnosu pohađanje komunikacijske edukacije, kod sudionika učitelja, uočljivo je da je samo jedna razlika statistički značajna, i to u području osjetljivosti, senzibilnosti u komunikaciji, gdje se pokazalo da su učitelji koji su pohađali neke oblike komunikacijske edukacije senzibilniji u odnosu na one koji nisu pohađali tu edukaciju. Razlika iznosi $t = -2,111$ i to uz 95% pouzdanost. To znači da edukacija za kompetentnije komunikacijske vještine razvija veću senzibilnost i osvještost za komunikacijski proces i događanja u njemu. Preostale razlike nisu statistički značajne.

Tabela 28. Razlike učitelja i studenata razredne nastave u različitim aspektima komunikacije

Razlike učitelja i studenata	učitelji (87)		studenata (150)		t-test
	Aritmetička sredina	Std. Devijacija	Aritmetička sredina	Std. Devijacija	
asertivnost	34,9310	5,24248	36,6800	3,93115	-2,702**
osjetljivost	43,0000	5,84489	44,7000	3,96080	-2,411*
U paru	4,1264	,79321	4,6967	,47024	-6,111**
stranci	3,0920	,51291	2,7347	,53067	5,103**
poznanici	4,1236	,58179	4,4967	,44963	-5,155**
prijatelji	3,6897	,55170	4,0489	,39457	-5,334**
neverbalna neposrednost	92,7011	6,07916	97,9533	8,26031	-5,600**
izgaranje na poslu ukupno	32,7471	9,16797	27,1667	9,36108	4,482**
Grupna diskusija	18,5432	2,81979	21,0667	4,42638	-5,276**
sastanci	18,3457	2,09857	19,9000	4,02634	-3,856**
Interpersonalna komunikacija	20,2346	2,11111	21,5200	3,56478	-3,439**
Javni govor	17,7901	1,63337	20,7533	3,36770	-8,994**
slušanje	62,855	8,0228	62,427	8,9295	0,365
interkulturene kompetencije	51,3214	5,80629	51,2867	9,45873	0,032

** značajan uz $p < 0,01$

* značajan uz $p < 0,05$

Između učitelja i studenata razredne nastave nađene su statistički značajne razlike u svim obilježjima komunikacijskih kompetencija, izuzev slušanja dok kod interkulturalnih kompetencija nisu nađene statistički značajne razlike. Razlike koje su nađene su značajne u većini slučajeva čak na razini od 99% pouzdanosti, što znači da dopuštaju samo 1% odstupanja od nađenog u općoj populaciji učitelja i studenata.

7.8.1. Razlike među školama - učitelji

Tabela 29. Razlike učitelja u različitim aspektima komunikacije iz različitih gradova / škola

Karakteristika	Grad/škola	Prosječni rang	Kruskal Wallis Test
----------------	------------	----------------	---------------------

asertivnost	Varaždin (6)	49,08	9,913
	Čakovec (7)	52,36	
	Ludbreg (16)	38,03	
	4. Varaždin (8)	42,25	
	Sv.Đurđ (9)	47,89	
	Ive Andrića (18)	50,69	
	Petrijanje (6)	39,00	
	Selnica (4)	52,50	
	Donja Dubrava (2)	13,00	
	Vladimir Nazor (3)	33,67	
	Ivana Filipovića (2)	58,75	
	Ivana Novaka (6)	31,42	
osjetljivost	Varaždin (6)	44,33	14,043
	Čakovec (7)	39,57	
	Ludbreg (16)	46,44	
	4. Varaždin (8)	47,13	
	Sv.Đurđ (9)	25,94	
	Ive Andrića (18)	37,11	
	Petrijanje (6)	59,17	
	Selnica (4)	50,75	
	Donja Dubrava (2)	31,50	
	Vladimir Nazor (3)	48,67	
	Ivana Filipovića (2)	71,25	
	Ivana Novaka (6)	59,00	
U paru	Varaždin (6)	60,50	23,015*
	Čakovec (7)	26,43	
	Ludbreg (16)	30,63	
	4. Varaždin (8)	36,56	
	Sv.Đurđ (9)	37,06	
	Ive Andrića (18)	46,92	
	Petrijanje (6)	70,75	
	Selnica (4)	59,13	
	Donja Dubrava (2)	52,00	
	Vladimir Nazor (3)	61,50	
	Ivana Filipovića (2)	43,75	
	Ivana Novaka (6)	47,08	
stranci	Varaždin (6)	36,00	9,732
	Čakovec (7)	45,21	
	Ludbreg (16)	53,44	
	4. Varaždin (8)	43,06	
	Sv.Đurđ (9)	53,00	
	Ive Andrića (18)	42,67	
	Petrijanje (6)	43,00	
	Selnica (4)	37,88	
	Donja Dubrava (2)	7,00	
	Vladimir Nazor (3)	43,50	
	Ivana Filipovića (2)	46,00	
	Ivana Novaka (6)	34,17	
poznanci	Varaždin (6)	61,33	23,397*
	Čakovec (7)	27,71	
	Ludbreg (16)	33,53	
	4. Varaždin (8)	36,50	
	Sv.Đurđ (9)	33,72	
	Ive Andrića (18)	46,78	
	Petrijanje (6)	74,42	
	Selnica (4)	63,63	
	Donja Dubrava (2)	48,50	
	Vladimir Nazor (3)	52,33	
	Ivana Filipovića (2)	52,50	
	Ivana Novaka (6)	38,67	
prijatelji	Varaždin (6)	58,92	17,329

	Čakovec (7)	35,93	
	Ludbreg (16)	35,63	
	4. Varaždin (8)	39,00	
	Sv.Đurđ (9)	31,83	
	Ive Andrića (18)	41,94	
	Petrijanje (6)	64,67	
	Selnica (4)	54,25	
	Donja Dubrava (2)	57,25	
	Vladimir Nazor (3)	74,17	
	Ivana Filipovića (2)	47,25	
	Ivana Novaka (6)	43,83	
izgaranje na poslu ukupno	Varaždin (6)	40,08	24,839**
	Čakovec (7)	43,29	
	Ludbreg (16)	42,19	
	4. Varaždin (8)	57,06	
	Sv.Đurđ (9)	59,17	
	Ive Andrića (18)	55,44	
	Petrijanje (6)	15,42	
	Selnica (4)	27,75	
	Donja Dubrava (2)	9,75	
	Vladimir Nazor (3)	39,83	
	Ivana Filipovića (2)	17,00	
	Ivana Novaka (6)	41,00	
Grupna diskusija	Varaždin (6)	32,67	7,549
	Čakovec (7)	28,86	
	Ludbreg (16)	45,75	
	4. Varaždin (8)	41,50	
	Sv.Đurđ (9)	38,28	
	Ive Andrića (18)	38,97	
	Petrijanje (6)	43,00	
	Selnica (4)	59,50	
	Donja Dubrava (2)	31,00	
	Vladimir Nazor (3)	54,33	
	Ivana Filipovića (2)	46,00	
sastanci	Varaždin (6)	39,50	7,674
	Čakovec (7)	33,07	
	Ludbreg (16)	38,50	
	4. Varaždin (8)	51,50	
	Sv.Đurđ (9)	38,67	
	Ive Andrića (18)	47,92	
	Petrijanje (6)	36,58	
	Selnica (4)	41,13	
	Donja Dubrava (2)	44,00	
	Vladimir Nazor (3)	39,17	
	Ivana Filipovića (2)	12,25	
Interpersonalna komunikacija	Varaždin (6)	35,67	21,582*
	Čakovec (7)	36,00	
	Ludbreg (16)	42,81	
	4. Varaždin (8)	35,13	
	Sv.Đurđ (9)	47,22	
	Ive Andrića (18)	38,69	
	Petrijanje (6)	13,08	
	Selnica (4)	65,88	
	Donja Dubrava (2)	55,50	
	Vladimir Nazor (3)	55,00	
	Ivana Filipovića (2)	74,75	
Javni govor	Varaždin (6)	43,00	12,370
	Čakovec (7)	31,93	
	Ludbreg (16)	31,72	
	4. Varaždin (8)	44,81	

	Sv.Đurđ (9)	30,00	
	Ive Andrića (18)	42,81	
	Petrijanje (6)	56,75	
	Selnica (4)	56,63	
	Donja Dubrava (2)	51,50	
	Vladimir Nazor (3)	53,33	
	Ivana Filipovića (2)	51,50	
Sposobnost slušanja	Varaždin (6)	50,25	13,616
	Čakovec (7)	26,70	
	Ludbreg (16)	30,75	
	4. Varaždin (8)	31,63	
	Sv.Đurđ (9)	30,06	
	Ive Andrića (18)	39,06	
	Petrijanje (6)	46,75	
	Selnica (4)	60,33	
	Donja Dubrava (2)	29,33	
	Vladimir Nazor (3)	44,25	
	Ivana Filipovića (2)	53,17	
	Ivana Novaka (6)	28,33	
interkulturene kompetencije	Varaždin (6)	34,33	17,331
	Čakovec (7)	31,75	
	Ludbreg (16)	38,50	
	4. Varaždin (8)	3,83	
	Sv.Đurđ (9)	38,00	
	Ive Andrića (18)	27,75	
	Petrijanje (6)	25,58	
	Selnica (4)	34,00	
	Donja Dubrava (2)	3,50	
	Vladimir Nazor (3)	31,00	
	Ivana Filipovića (2)	21,75	
	Ivana Novaka (6)	27,67	
neverbalnost - ukupna	Varaždin (6)	47,67	11,409
	Čakovec (7)	40,07	
	Ludbreg (16)	37,66	
	4. Varaždin (8)	42,31	
	Sv.Đurđ (9)	40,39	
	Ive Andrića (18)	39,72	
	Petrijanje (6)	47,75	
	Selnica (4)	38,63	
	Donja Dubrava (2)	81,00	
	Vladimir Nazor (3)	44,50	
	Ivana Filipovića (2)	58,25	
	Ivana Novaka (6)	64,83	

** značajan uz $p < 0,01$

* značajan uz $p < 0,05$

Kada promatramo učitelje prema pripadnosti školi ili županiji, nađene su statistički značajne razlike kod komuniciranja s drugom osobom, s poznanicima, u interpersonalnoj komunikaciji i u pogledu na izgaranje na poslu. Razlike su na razini 95% i 95% značajnosti. Njihova mišljenja i stavovi se značajno razlikuju u pogledu ovih odlika ili kompetencija. Na te razlike sasvim sigurno utječe klima i okruženje u kojem učitelji rade.

7.8.2. Razlike među školama – učenici

7.8.3.

Tabela 30. Razlike učenika u različitim aspektima komunikacije iz različitih gradova / škola

Karakteristika	Grad/škola	Prosječni rang	Kruskal Wallis Test
društvena privlačnost	Varaždin (48)	421,63	90,842**
	Čakovec (30)	499,22	
	Ludbreg (134)	329,38	
	4. Varaždin (34)	342,91	
	Sv.Đurđ (43)	426,49	
	Ive Andrića (44)	365,74	
	Selnica (28)	327,45	
	Ivana Filipovića (21)	255,33	
	Braće Radić (247)	314,78	
	Donja Dubrava (15)	534,37	
	Vladimir Nazor (43)	412,16	
	Ivana Novaka (34)	574,35	
	Gornji Hrašćan (9)	425,06	
fizička privlačnost	Varaždin (48)	426,52	79,210**
	Čakovec (30)	476,27	
	Ludbreg (134)	345,55	
	4. Varaždin (34)	321,01	
	Sv.Đurđ (43)	387,60	
	Ive Andrića (44)	364,23	
	Selnica (28)	422,09	
	Ivana Filipovića (21)	104,43	
	Braće Radić (247)	335,46	
	Donja Dubrava (15)	514,43	
	Vladimir Nazor (43)	379,08	
	Ivana Novaka (34)	487,06	
	Gornji Hrašćan (9)	521,72	
privlačnost zadatak	Varaždin (48)	345,07	33,651**
	Čakovec (30)	444,95	
	Ludbreg (134)	384,77	
	4. Varaždin (34)	367,91	
	Sv.Đurđ (43)	451,21	
	Ive Andrića (44)	400,00	
	Selnica (28)	377,95	
	Ivana Filipovića (21)	220,98	
	Braće Radić (247)	343,83	
	Donja Dubrava (15)	467,53	
	Vladimir Nazor (43)	313,22	
	Ivana Novaka (34)	360,16	
	Gornji Hrašćan (9)	328,44	
razumijevanje	Varaždin (48)	297,21	51,813**
	Čakovec (30)	361,38	
	Ludbreg (134)	380,67	
	4. Varaždin (34)	371,01	
	Sv.Đurđ (43)	367,15	
	Ive Andrića (44)	312,82	
	Selnica (28)	274,39	
	Ivana Filipovića (21)	236,67	
	Braće Radić (247)	394,69	
	Donja Dubrava (15)	617,37	
	Vladimir Nazor (43)	350,57	
	Ivana Novaka (34)	351,96	
	Gornji Hrašćan (9)	232,00	

** značajan uz $p < 0,01$

* značajan uz $p < 0,05$

Kod učenika su razlike po školama u nekim obilježjima koja su promatrana uglavnom statistički značajne na razini 95% i 99% značajnosti i to u pogledu: društvene privlačnosti, fizičke privlačnosti, privlačnosti zadatka i razumijevanja. To znači da je ključni čimbenik u interakciji i komunikaciji učitelj i razredna klima koju on stvara jer sva ova obilježja ponašanja variraju od škole do škole, od učitelja do učitelja. Više je razlika nego sličnosti među učenicima različitih škola.

Tabela 31. Spolne razlike učenika u različitim aspektima komunikacije

Spolne razlike učenici	SPOL	Aritmetička sredina	Standard devijacija	t-test
društvena privlačnost	Učenici (385)	21,1351	3,31387	0,721
	Učenice (345)	20,9536	3,46715	
fizička privlačnost	Učenici (385)	25,1117	4,08956	1,577
	Učenice (345)	24,6058	4,53038	
privlačnost zadatak	Učenici (385)	19,8182	2,70574	0,370
	Učenice (345)	19,7420	2,83666	
razumijevanje	Učenici (385)	55,7377	6,95044	-,031
	Učenice (345)	55,7536	7,10062	

Zanimljivo je da u pogledu promatranih karakteristika ponašanja nisu nađene statistički značajne razlike između učenika i učenica, što znači da pripadnost određenom spolu ne utječe na promatrana ponašanja učenika.

Tabela 32. Dobne razlike učenika u različitim aspektima komunikacije

Dobne razlike učenici	Dobna grupa	Mean	Std. Deviation	t-test
društvena privlačnost	Mlađi (128)	20,7891	3,33592	-0,969
	Stariji (602)	21,1047	3,39678	
fizička privlačnost	Mlađi (128)	23,7969	4,29312	-3,123**
	Stariji (602)	25,1013	4,27990	
privlačnost zadatak	Mlađi (128)	18,6484	2,82450	-5,040**
	Stariji (602)	19,7420	2,83666	
razumijevanje	Mlađi (128)	58,0078	7,67191	3,747**
	Stariji (602)	55,2641	6,77975	

** značajan uz $p < 0,01$

* značajan uz $p < 0,05$

Interesantno je da među učenicima različite dobi, a raspon je bio uglavnom 5 godina (od petog do osmog razreda), nađene su statistički značajne razlike u pogledu promatranih obilježja. U pogledu fizičke privlačnosti, što nekom učenik jest ili nije privlačno, i u pogledu zadatka, je li učenicima zadatak kojeg dobiju od učitelja privlačan ili ne te koliko je njihovo razumijevanje zadatka, razlike su statistički značajne. I ovdje bi se dalo zaključiti da na ove aspekte ponašanja ključni utjecaj imaju učitelji te su se zbog različitih učitelja pojavile razlike, ali nije zanemariva i dob, odnosno razvojne promjene koje se događaju u ovom

periodu burnih razvojnih promjena. *To nas Navodi na ne dvosmislen zaključak sa svaka dob zahtijeva drugačiji odnos učitelja prema njima. Jedino obilježje na koje niti dob niti učitelj imaju utjecaja jest društvena privlačnost u čemu se učenici ne razlikuju.*

7.9. Analiza glavnih komponenti – latentnih dimenzija

Tabela 33. Analiza glavnih komponenti (nakon varimax rotacije) za skupinu varijabli upitnika **Stupanj interpersonalne privlačnosti**

	Glavne komponente			Komunaliteti
	Socijalna privlačnost	Fizička privlačnost	Privlačnost zadatka	
social2	,661			,454
social1	,636			0,473
fizikal7	,627			,429
social5	-,575			,390
social6	,555			,319
zadatak18	,459			,341
fizikal9		,788		0,639
fizikal10		,734		0,563
social3		,600		,462
fizikal8		,550		,433
fizikal12	,467	,532		,523
zadatak14			-,718	0,53
zadatak16			,655	0,447
fizikal11			,516	,341
social4			,481	,351
zadatrak13			,440	0,288
zadatak17			-,421	,310
zadatak15			,419	,327
Postotak objašnjene varijance (%)	15,601	14,536	12,188	Ukupno 42,325
Karakteristični korijen	2,808	2,616	2,194	
Pouzdanost (Cronbachov alfa koeficijent)	0,557	0,724	0,435	

Rezultati Kaiser-Meyer-Olkinove mjere adekvatnosti uzorka (0,842), kao i Bartlettova testa sfericiteta ($\chi^2= 2904,110$; $p<0,01$) pokazuju da je matrica korelacija u upitniku **Stupanj interpersonalne privlačnosti** pogodna za faktorizaciju. Postotak objašnjene varijance ovog upitnika ukupno iznosi 42 %, od čega prva glavna komponenta tumači oko 16 % ukupne varijance, druga glavna komponenta oko 14 %, a treća oko 12%.

Pouzdanost za prve dvije dimenzije (komponente) je niska ali zadovoljavajuća, dok treću komponentu možemo smatrati nepouzdanom. Ovaj konstrukt interpersonalne privlačnosti trebali bismo i teorijski i metrijski bolje prilagoditi hrvatskoj populaciji, u budućim istraživanjima.

Pouzdanost izvornih dimenzija:

Socijalna privlačnost: Cronbach's $\alpha= 0,252$

Fizička privlačnost: Cronbach's $\alpha= 0,726$

Privlačnost zadatka: Cronbach's $\alpha= 0,262$

Pouzdanost izvornih ljestvica iznosila je, izražena Cronbach's α koeficijentima interne konzistencije, $\alpha= 0,252$ za izvornu skalu socijalne privlačnosti, te $\alpha= 0,262$ za izvornu skalu privlačnost zadatka, pa su ove obje dimenzije nepouzidane. Treća skala ima srednje visoku i zadovoljavajuću pouzdanost $\alpha= 0,726$ za fizičku privlačnost. S obzirom da je treća dimenzija nezadovoljavajuće pouzdana, potreba redefinicije njenog teorijskog konstrukta i/ili metrijske solucije je evidentna.

Dakle socijalna i fizička privlačnost su pokazale zadovoljavajuću pouzdanost zaključivanja u odnosu na rezultate do kojih je došao McCrokey, to znači da su rezultati približno isti kao i kod njegovih istraživanja na američkim učenicima, dok se u pogledu privlačnosti zadatka razlikuju, pa nemožemo sa sigurnošću tvrditi da su naši rezultati pouzdani. U pogledu ove komponente treba napraviti kulturološku prilagodbu upitnika.

Tabela 34. Analiza glavnih komponenti (nakon varimax rotacije) za skupinu varijabli upita

Skala društveno komunikacijskih stilova

Čestice	Glavne komponente		Komunaliteti
	Osjetljivost	Asertivnost	
(9) trudim se nikoga ne povrijediti	,730		,544
(1) volim pomagati učenicima	,714		,510
respons16	,701		
respons8	,668		
respons17	,661		
respons4	,631		
respons12	,623		
respons10	,590		
(13) nježan/na sam	,435		,195
(6) imam jaku osobnost		,725	,544
asertiv5		,670	

(2) zalažem se za vlastita uvjerenja		,647	,445
asertiv3		,616	
asertiv11		,504	
asertiv14		,490	
asertiv18		,485	
Postotak objašnjene varijance (%)	25,306	16,346	ukupno 41,652
Karakteristični korijen	4,049	2,615	
Pouzdanost (Cronbachov alfa koeficijent)	0,828	0,681	

Rezultati Kaiser-Meyer-Olkinove mjere adekvatnosti uzorka (0,728), kao i Bartlettova testa sfericiteta ($\chi^2= 422,711$; $p<0,01$) pokazuju da je matrica korelacija u upitniku **Skala društveno komunikacijskih stilova** pogodna za faktorizaciju.

Iz tabele 34. vidljivo je da su za česticu br. 9 (*trudim se nikoga ne povrijediti*) najveći i komunalitet i korelacija s prvom glavnom komponentom (responzivnost). Za česticu br. 6 (imam jaku osobnost) najveći su i komunalitet i korelacija s drugom glavnom komponentom (asertivnost). S druge strane, i komunalitet i korelacije s obje glavne komponente najniže vrijednosti imaju za česticu br. 13 (*nježan/na sam*). Postotak objašnjene varijance ovog upitnika ukupno iznosi 42 %, od čega prva glavna komponenta (responzivnost) tumači oko 25 % ukupne varijance, a druga glavna komponenta (asertivnost) oko 16 %.

Pouzdanost za obje dimenzije (komponente) je visoka i srednje veličine i stoga zadovoljavajuća.

Pouzdanost izvornih ljestvica iznosila je, izražena Cronbach's α koeficijentima interne konzistencije, $\alpha= 0,610$ za izvornu skalu asertivnosti te $\alpha= 0,787$ za izvornu skalu osjetljivosti. Oba koeficijenta pouzdanosti su zadovoljavajuća, s tim što je koeficijent pouzdanosti za skalu osjetljivosti razmjerno visok.

Možemo zaključiti da naši rezultati ne odstupaju od onih koje je McCrokey našao u svojim istraživanjima. Dakle možemo zaključiti da je u pogledu osjetljivosti za komunikaciju s drugima najjača zajednička karakteristika ne povređivanje drugoga. Za asertivnost najjače izražena komponenta koja karakterizira asertivnost je jaka osobnost. Dok je i osjetljivost i asertivnosti zajednička crta nježnosti u odnosu prema drugima.

Tabela 35. Analiza glavnih komponenti (nakon varimax rotacije) za skupinu varijabli upitnika

UPITNIK BROJ 3 - Upitnik samopercepcije vrednovanja komunikacijskih kompetencija

dimenzije	Glavne komponente			Komunaliteti
	Volim komunicirati (prijatelji)	Stranci	Pasivno	
javno1			,546	,328
U paru2	,835			,697
sastanak3	,846			,716
grupa4		,702		,578
U paru5	,782			,667
U paru7		,658		,466
Javno 8			,808	,663
grupa9		,549	-,562	,623
sastanak10		,567		,380
grupa11	-,684	,524		,743
javno12	,873			776
Postotak objašnjene varijance (%)	30,46	16,86	13,006	Ukupno 60,326
Karakteristični korijen	3,351	1,855	1,431	
Pouzdanost (Cronbachov alfa koeficijent)	0,865	0,624	0,262	

Rezultati Kaiser-Meyer-Olkinove mjere adekvatnosti uzorka (0,767), kao i Bartlettova testa sfericiteta ($\chi^2= 288,892$; $p<0,01$) pokazuju da je matrica korelacija u **Upitnik samopercepcije vrednovanja komunikacijskih kompetencija** pogodna za faktorizaciju.

Postotak objašnjene varijance ovog upitnika ukupno iznosi 60%, od čega prva glavna komponenta tumači oko 30% ukupne varijance, druga glavna komponenta oko 17 %, a treća oko 13%.

Pouzdanost za prve dvije dimenzije (komponente) su vrlo visoke (prva komponenta) ili pak niska ali zadovoljavajuća (druga komponenta), dok treću komponentu možemo smatrati nepouzdanom. Ovaj konstrukt samopercipirane komunikacijske kompetencije trebali bismo i teorijski i metrijski bolje prilagoditi hrvatskoj populaciji, u budućim istraživanjima.

Pouzdanost izvornih dimenzija:

U paru: Cronbach's $\alpha= 0,716$

Stranci: Cronbach's $\alpha= 0,527$

Poznanici: Cronbach's $\alpha= 0,588$

Prijatelji: Cronbach's $\alpha= 0,452$

Pouzdanost izvornih ljestvica iznosila je, izražena Cronbach's α koeficijentima interne konzistencije, $\alpha= 0,716$ za izvornu skalu *U paru*, $\alpha= 0,527$ za izvornu skalu *Stranci*, $\alpha= 0,588$ za izvornu skalu *Poznanici*, te $\alpha= 0,452$ za izvornu skalu *Prijatelji*. Sve skale, osim skale *Prijatelji*, pokazale su nisku ali još uvijek zadovoljavajuću pouzdanost, dok je pouzdanost za skalu *U paru* razmjerno visoka.

Tabela 36. Analiza glavnih komponenti (nakon varimax rotacije) za skupinu varijabli upitnika **Upitnik borj 4. - Upitnik o razmjerima neverbalne neposrednosti**

	Glavne komponente		Komunaliteti
	1	2	
CET14	,666		,534
CET17	,610		,372
CET4	-,595		,367
CET10	,563		,405
CET12	,527		,341
CET8	-,525		,276
CET3	-,483		,242
CET22	,448		,207
CET20	,435		,218
CET11	,417		,192
CET23		-,794	,683
CET24		-,654	,428
CET26		-,633	,495
CET2		,523	,315
CET13	,445	,499	,446
CET1		,454	,209
CET25		,429	,258
Postotak objašnjene varijance (%)	19,421	15,809	Ukupno 35,229
Karakteristični korijen	3,302	2,687	
Pouzdanost (Cronbachov alfa koeficijent)	0,655	0,442	

Rezultati Kaiser-Meyer-Olkinove mjere adekvatnosti uzorka (0,624), kao i Bartlettova testa sfericiteta ($\chi^2= 426,988$; $p<0,01$) pokazuju da je matrica korelacija u *Upitnik o razmjerima neverbalne neposrednosti* pogodna za faktorizaciju.

Postotak objašnjene varijance ovog upitnika ukupno iznosi 35 %, od čega prva glavna komponenta tumači oko 19% ukupne varijance, druga glavna komponenta oko 15 %. Pouzdanost za prvu dimenziju (komponente) neverbalne neposrednosti koja se odnosi na

pretežito poželjne aspekte neverbalne neposrednosti je niska ali zadovoljavajuća, dok drugu komponentu koja većinom opisuje gestikulaciju možemo smatrati nepouzdanom. Za neverbalnu neposrednost potrebna je redefinicija teorijskog konstrukta i/ili metrijske solucije, koja je na temelju sadržaja čestica koje definiraju određene dimenzije evidentna.

Pouzdanost izvornih dimenzija:

Poželjna neverbalna neposrednost: Cronbach's $\alpha= 0,543$

Nepoželjna neverbalna neposrednost: Cronbach's $\alpha= 0,308$

Pouzdanost izvornih ljestvica iznosila je, izražena Cronbach's α koeficijentima interne konzistencije, $\alpha= 0,543$ za izvornu skalu Poželjna neverbalna neposrednost, a $\alpha=0,308$ za izvornu skalu *Nepoželjna neverbalna neposrednost*. Dok je prva skala *Poželjna neverbalna neposrednost* pokazala nisku ali još uvijek zadovoljavajuću pouzdanost, skala *Nepoželjna neverbalna neposrednost* je nepouzdana. S obzirom da su dimenzije nisko ili nezadovoljavajuće pouzdane, potreba redefinicije teorijskog konstrukta i/ili metrijske solucije je evidentna.

Tabela 37. Analiza glavnih komponenti (nakon varimax rotacije) za skupinu varijabli upitnika

Upitnik broj 5. - Kako se osjećam kada komuniciram sa svojom učiteljicom?

Dimenzija	Glavne komponente	Komunaliteti
	1	
PET18	,641	,411
PET10	,634	,402
PET13	,633	,401
PET9	,631	,398
PET2	,625	,390
PET12	,621	,385
PET5	,611	,374
PET15	,595	,354
PET20	-,585	,342
PET17	,566	,321
PET1	,544	,296
PET11	,540	,292
PET4	,539	,290
PET7	,536	,288
PET16	,534	,285
PET8	,531	,282
PET6	,516	,266
PET14	,505	,256
PET19	-,446	,199
Postotak objašnjene varijance (%)	32,801	Ukupno 32,801
Karakteristični korijen	6,232	
Pouzdanost (Cronbachov alfa koeficijent)	0,806	

Rezultati Kaiser-Meyer-Olkinove mjere adekvatnosti uzorka (0,911), kao i Bartlettova testa sfericiteta ($\chi^2= 4415,272$; $p<0,01$) pokazuju da je matrica korelacija u upitniku **Kako se osjećam kada komuniciram sa svojom učiteljicom** pogodna za faktorizaciju.

Postotak objašnjene varijance ovog upitnika s jednom dimenzijom ukupno iznosi 35 %.

Pouzdanost za glavnu komponentu učeničkog razumijevanja učitelja je visoka i iznimno zadovoljavajuća. Konstrukt izgaranja na poslu učitelja pokazuje razmjernu sličnost na našoj populaciji, u odnosu na izvornu.

Pouzdanost izvorne ljestvice:

Cronbach's $\alpha= 0,781$

Pouzdanost izvorne ljestvice učeničkog razumijevanja učitelja iznosila je, izražena Cronbach's α koeficijentom interne konzistencije, $\alpha= 0,781$. Koeficijent pouzdanosti je dosta visok i zadovoljavajući.

Tabela 38. Analiza glavnih komponenti (nakon varimax rotacije) za skupinu varijabli upitnika **Upitnik broj 6. - Razmjeri učiteljskog izgaranja na poslu**

Dimenzija	Glavne komponente	Komunaliteti
izgar11	,720	,518
izgar5	,702	,493
izgar8	,695	,483
izgar15	,693	,480
izgar16	,672	,452
izgar18	,664	,441
izgar14	,620	,384
izgar17	,613	,376
izgaranje1	,609	,371
izgar9	,584	,341
izgar6	,578	,334
SEST13	,576	,332
izgar12	,546	,298
izgar4	,537	,288
izgar7	,531	,281
izgar10	,469	,220
SEST20	,428	,183
izgar2	,427	,183
Postotak objašnjene varijance (%)	35,871	35,871
Karakteristični korijen	6,45	
Pouzdanost (Cronbachov alfa koeficijent)	0,878	

Rezultati Kaiser-Meyer-Olkinove mjere adekvatnosti uzorka (0,824), kao i Bartlettova testa sfericiteta ($\chi^2= 678,994$; $p<0,01$) pokazuju da je matrica korelacija u upitniku **Razmjeri učiteljskog izgaranja na poslu** pogodna za faktorizaciju.

Pouzdanost za glavnu komponentu učeničkog razumijevanja učitelja je visoka i iznimno zadovoljavajuća. Konstrukt učeničkog razumijevanja učitelja pokazuje razmjernu sličnost na našoj populaciji, u odnosu na izvornu.

Pouzdanost izvorne ljestvice:

Pouzdanost izvorne ljestvice **učiteljskog izgaranja na poslu** iznosila je, izražena Cronbach's α koeficijentom interne konzistencije, $\alpha= 0,878$. Koeficijent pouzdanosti je dosta visok i zadovoljavajući.

Tabela. 39. Analiza glavnih komponenti (nakon varimax rotacije) za skupinu varijabli

Upitnik broj 7. - Upitnik o strahu od komunikacije

Dimenzija	Glavne komponente				Komunaliteti
	1	2	3	4	
SED2	,647				,508
SED6	,584				,360
SED4	,533				,378
SED17	,521				,430
SED16	,505				,491
SED14	-,482				,349
SED5	-,442				,484
SED7		-,678		,458	,723
SED23		,594			,375
SED8		,587			,450
SED1		-,555			,324
SED9		,414			,374
SED22			,672		,516
SED19			,598	,455	,611
SED3			-,500		,298
SED11			-,474		,236
SED21			,449		,434
SED18				,745	,586
SED12				,659	,560
SED15				,620	,557
SED2	,647				,508
SED6	,584				,360
SED4	,533				,378
Postotak objašnjene varijance (%)	11,899	11,825	11,073	10,431	Ukupno 45,229
Karakteristični korijen	2,38	2,365	2,215	2,086	
Pouzdanost (Cronbachov alfa koeficijent)	0,606	0,389	0,457	0,558	

Rezultati Kaiser-Meyer-Olkinove mjere adekvatnosti uzorka (0,386), kao i Bartlettova testa sfericiteta ($\chi^2= 461,198$; $p<0,01$) pokazuju da je matrica korelacija u **Upitnik o strahu od komunikacije** pogodna za faktorizaciju.

Pouzdanost za prvu i četvrtu glavnu komponentu straha od komunikacije učitelja je niska ali zadovoljavajuća. Pouzdanost za drugu i treću dimenziju straha od komunikacije učitelja nije zadovoljavajuća. Međutim, potreba redefinicije teorijskog konstrukta i/ili metrijske solucije je na temelju sadržaja čestica koje definiraju određene dimenzije evidentna.

Pouzdanost izvornih dimenzija:

Grupna diskusija: Cronbach's $\alpha= 0,548$ i $\alpha= 0,214$

Sastanci: Cronbach's $\alpha= 0,313$ i $\alpha= 0,153$

Interpersonalna komunikacija: Cronbach's $\alpha= 0,024$ i $\alpha=0,374$

Javni govor: Cronbach's $\alpha= 0,310$ i $\alpha=0,335$

Pouzdanost izvornih ljestvica bila je izražena Cronbach's α koeficijentima interne konzistencije. Pouzdanost je iznosila $\alpha= 0,548$ za poželjne, a $\alpha= 0,214$ za nepoželjne aspekte izvorne skale Group discussion. Pouzdanost je iznosila $\alpha= 0,313$ za poželjne, a $\alpha= 0,153$ za nepoželjne aspekte izvorne skale Meetings. Pouzdanost je iznosila $\alpha= 0,024$ za poželjne, a $\alpha= 0,374$ za nepoželjne aspekte izvorne skale Interpersonal. Pouzdanost je iznosila $\alpha= 0,310$ za poželjne, a $\alpha= 0,335$ za nepoželjne aspekte izvorne skale Public Speaking .

Samo je prva skala poželjnih aspekata (odsustva) straha od komunikacije u grupnim diskusijama pokazala nisku ali još uvijek zadovoljavajuću pouzdanost. Sve ostale skale su se pokazale nepouzdana. S obzirom da su dimenzije pretežno nezadovoljavajuće pouzdane, potreba redefinicije teorijskog konstrukta i/ili metrijske solucije je evidentna.

Tabela 40. Analiza glavnih komponenti (nakon varimax rotacije) za skupinu varijabli upitnika **Upitnik broj 8. – Upitnik o sposobnosti slušanja**

Dimenzije	Glavne komponente		Komunaliteti
	1	2	
OS16	,770		,593
OS20	,720		,520
OS15	-,643		,469
OS11	,606		,370
OS10	,592		,369
OS9	,587		,349
OS14	-,573		,333
OS8	-,553		,453
OS6	,535		,363
OS3	,485	-,402	,397
OS13	,439		,224
OS19	-,406		,276
OS2		,794	,654
OS5		-,727	,607
OS7		,658	,467
OS4		,642	,417
OS17		,637	,440
OS12		-,471	,339
Postotak objašnjene varijance (%)	24,387	18,058	Ukupno 42,445
Karakteristični korijen	4,39	3,25	
Pouzdanost (Cronbachov alfa koeficijent)	0,771	0,699	

Rezultati Kaiser-Meyer-Olkinove mjere adekvatnosti uzorka (0,751), kao i Bartlettova testa sfericiteta ($\chi^2 = 447,211$; $p < 0,01$) pokazuju da je matrica korelacija u **Upitnik o sposobnosti slušanja** pogodna za faktorizaciju.

Postotak objašnjene varijance ovog upitnika ukupno iznosi 43 %, od čega prva glavna komponenta tumači oko 24% ukupne varijance, a druga glavna komponenta oko 18 %.

Pouzdanost obje glavne komponente sposobnosti slušanja su srednje visoke i zadovoljavajuće. Međutim, potreba redefinicije teorijskog konstrukta i/ili metrijske solucije je na temelju sadržaja čestica koje definiraju određene dimenzije evidentna.

Pouzdanost izvornih dimenzija:

Poželjna sposobnost slušanja: Cronbach's $\alpha = 0,052$

Nepoželjna sposobnost slušanja: Cronbach's $\alpha = 0,318$

Pouzdanost izvornih ljestvica bila je izražena Cronbach's α koeficijentima interne konzistencije. Pouzdanost je iznosila $\alpha = 0,548$ za poželjne, a $\alpha = 0,214$ za nepoželjne aspekte izvorne skale sposobnosti slušanja. S obzirom da su sve dimenzije nezadovoljavajuće pouzdane, potreba redefinicije teorijskog konstrukta i/ili metrijske solucije je evidentna.

Tabela 41. Analiza glavnih komponenti (nakon varimax rotacije) za skupinu varijabli upitnika
Upitnik broj 9. - Interkulturalne kompetencije učitelja

Dimenzije	Glavne komponente		Komunaliteti
	1	2	
DEV6	,852		,782
DEV4	,809		,725
DEV8	,794		,745
DEV2	,725		,526
DEV13	,675		,466
DEV14	,671		,452
DEV11	,576		,368
DEV9		,876	,770
DEV10		,870	,784
DEV5		,778	,640
DEV3		,762	,609
DEV1		,626	,391
DEV12		,526	,288
DEV7		,411	,169
Postotak objašnjene varijance (%)	27,718	27,398	Ukupno 55,116
Karakteristični korijen	3,881	3,836	
Pouzdanost (Cronbachov alfa koeficijent)	0,601	0,818	

Rezultati Kaiser-Meyer-Olkinove mjere adekvatnosti uzorka (0,728), kao i Bartlettova testa sfericiteta ($\chi^2= 418,158$; $p<0,01$) pokazuju da je matrica korelacija u upitniku **Interkulturalne kompetencije učitelja** pogodna za faktorizaciju. Postotak objašnjene varijance ovog upitnika ukupno iznosi 55 %, od čega prva glavna komponenta tumači oko 28% ukupne varijance, a druga glavna komponenta oko 27 %.

Pouzdanost izvornih dimenzija:

Nepoželjno interkulturalno razumijevanje: Cronbach's $\alpha= 0,601$

Nepoželjna sposobnost slušanja: Cronbach's $\alpha= 0,818$

Pouzdanost izvornih ljestvica bila je izražena Cronbach's α koeficijentima interne konzistencije. Pouzdanost je iznosila $\alpha= 0,601$ za nepoželjne, a $\alpha= 0,818$ za poželjne aspekte izvorne skale interkulturalnog razumijevanja, dakle srednje visoka do visoka.

Pouzdanost obje glavne komponente interkulturalne kompetencije učitelja su srednje visoke i visoke, i potpuno se podudaraju s izvornim dimenzijama.

Dakle, ne postoji potreba redefinicije teorijskog konstrukta niti metrijske solucije intekulturalnog razumijevanja.

7.10. Zaključci po hipotezama

1. Postoje latentne dimenzije koje odgovaraju aspektima komunikacije (neverbalne kompetencije, kompetencije slušanja, strah od komunikacije, stilovi društvenog komuniciranja, sagorijevanju na poslu, samoprocjeni komunikacijskih kompetencija) kod učitelja razredne nastave.

Detaljna analiza je izvršena po svim komponentama u prethodnom poglavlju te s toga možemo zaključiti sljedeće:

Postojanje latentnih dimenzija potvrđena je kod sljedećih dimenzija: neverbalna neposrednost, kompetencije slušanja, stilovi društvenog komuniciranja, sagorijevanju na poslu, samoprocjeni komunikacijskih kompetencija i interkulturalne kompetencije.

Nije potvrđeno postojanje latentnih dimenzija kod neverbalne kompetencije u području gestikulacije, kod straha od komunikacije i kod samoprocjene komunikacijskih kompetencija u pogledu pasivnosti. Stoga postoji potreba redefinicije teorijskog konstrukta i/ili metrijske solucije na temelju sadržaja čestica koje definiraju određene dimenzije.

Hipoteza je uglavnom potvrđena.

2. Postoje latentne dimenzije koje odgovaraju aspektima interpersonalne atraktivnosti učitelja za učenike te učeničkom doživljaju komunikacijske kompetencije učitelja.

Detaljna analiza je izvršena po svim komponentama u prethodnom poglavlju te s toga možemo zaključiti sljedeće:

Postojanje latentnih dimenzija potvrđena je kod sljedećih dimenzija: interpersonalnu atraktivnost učitelja (samo za socijalnu i fizičku privlačnost), te učeničkom doživljaju komunikacijske kompetencije učitelja – učenici razumiju svoje učitelje.

Nije potvrđeno postojanje latentnih dimenzija kod privlačnosti zadatka. Stoga postoji potreba redefinicije teorijskog konstrukta i/ili metrijske solucije na temelju sadržaja čestica koje definiraju određene dimenzije.

Hipoteza je uglavnom potvrđena.

3. Postoji povezanost između aspekata neverbalne kompetencije i aspekata kompetencije slušanja kod učitelja razredne nastave.

Tabela 42. Povezanost između aspekata neverbalne kompetencije i aspekata kompetencije slušanja kod učitelja razredne nastave (N=87)

Varijable	Poželjna neverbalna neposrednost	Nepoželjna neverbalna neposrednost	Neverbalna neposrednost ukupno	Poželjna sposobnost slušanja	Nepoželjna sposobnost slušanja	Sposobnost slušanja ukupno
Poželjna neverbalna neposrednost	1	,493**	,707**	-,072	,019	-,043
Nepoželjna neverbalna neposrednost		1	-,267*	-,124	,268*	-,240*
Neverbalna neposrednost ukupno			1	,022	-,212	,157
Poželjna sposobnost slušanja				1	-,562**	,815**
Nepoželjna sposobnost slušanja					1	-,937**
Sposobnost slušanja ukupno						1

** korelacija je značajna uz $p < 0.01$ (2-smjerna)

* korelacija je značajna uz $p < 0.05$ (2-smjerna)

Siva zona= kroskorelacije; Bijela zona= interkorelacije

U tablici 42. je vidljivo da je od 15 mogućih, 8 korelacija statistički značajnih. Međutim, većinom je kod statistički značajnih korelacija riječ o **interkorelacijama**.

Na području neverbalne neposrednosti, niska i negativna statistički značajna korelacija pronađena je između ukupne neverbalne neposrednosti i nepoželjne neverbalne neposrednosti, dok je srednje visoka i pozitivna statistički značajna korelacija pronađena između poželjne neverbalne neposrednosti i nepoželjne neverbalne neposrednosti. Najveća vrijednost pozitivne statistički značajne povezanosti pronađena je između ukupne neverbalne neposrednosti i poželjne neverbalne neposrednosti.

Na području sposobnosti slušanja, srednje visoka i negativna statistički značajna korelacija pronađena je između poželjne i nepoželjne sposobnosti slušanja, dok je visoka i pozitivna statistički značajna korelacija pronađena između poželjne i ukupne sposobnosti slušanja.

Najveća vrijednost negativne statistički značajne povezanosti pronađena je između ukupne i nepoželjne sposobnosti slušanja.

U pogledu **kroskorelacija**, koje su ujedno i jedan od *ciljeva istraživanja*, pronašli smo nisku i pozitivnu statistički značajnu korelaciju između nepoželjne neverbalne neposrednosti i nepoželjne sposobnosti slušanja. Što znači da ako učitelji nisu neverbalno neposredni i spontani, tada ne žele slušati. Što potvrđuje poznatu komunikološku zakonitost izraženu kroz Pigmalion efekt da naša nutrina i vanjština teže homeostazi, uravnoteženju. Nisku i negativnu statistički značajnu korelaciju pronašli smo pak između nepoželjne neverbalne neposrednosti i ukupne sposobnosti slušanja. Ova pak negativna korelacija govori o razumskoj kontroli koja se uključuje kada nas sugovornik odbija i kada je naša neposrednost nepoželjna, odgovor na takvu reakciju sugovornika je da se sposobnost slušanja pojačava jer osjećamo da nešto nije u redu jer ne doživljavamo kongruentnu komunikaciju. Kada bi nastavili spontano reagirati došlo bi do blokade ili prekida komunikacije, što učitelju nije cilj.

Hipoteza nije potvrđena.

4. Postoji povezanost između aspekata stila društvenog komuniciranja i aspekata sagorijevanja na poslu kod učitelja razredne nastave.

Tabela 43. Povezanost između aspekata stila društvenog komuniciranja i aspekata sagorijevanja na poslu kod učitelja razredne nastave (N=87)

Varijable	asertivnost	responzivnost	izgaranje na poslu	
asertivnost	1	,587**	,160	
responzivnost		1	,098	
izgaranje na poslu ukupno				1

** korelacija je značajna uz $p < 0.01$ (2-smjerna)

* korelacija je značajna uz $p < 0.05$ (2-smjerna)

Siva zona= kroskorelacije; Bijela zona= interkorelacije

Između stilova društvenog komuniciranja međusobno postoji statistički značajna korelacija. Možemo zaključiti da je u pogledu osjetljivosti za komunikaciju s drugima najjača zajednička karakteristika ne povređivanje drugoga. Za asertivnost najjače izražena komponenta koja karakterizira asertivnost je jaka osobnost. Dok je i osjetljivost i asertivnosti zajednička crta nježnosti u odnosu prema drugima. Ali između sagorijevanja na poslu i stila društvenog komuniciranja nije nađena statistički značajna povezanost.

Hipoteza nije potvrđena.

5. Postoji povezanost između razvijenosti različitih aspekata komunikacije (neverbalne kompetencije, kompetencije slušanja, strah od komunikacije, stilovi društvenog komuniciranja) i samoprocjene komunikacijskih kompetencija kod učitelja razredne nastave.

Tabela 44. Povezanost između aspekata komunikacije (neverbalne kompetencije, kompetencije slušanja, strah od komunikacije, stilovi društvenog komuniciranja) i samoprocjene komunikacijskih kompetencija kod učitelja razredne nastave

Varijable	U paru	stranci	poznanci	prijatelji	Grupna diskusija	satanci	Interpersonalna	Javni govor	slušanje	neverbalna neposrednost
asertivnost	-,167	,264*	-,132	-,194	-,012	,023	,000	-,016	-,145	,130
osjetljivost	,143	,119	,084	,123	,069	-,079	-,073	-,091	-,065	,329**
U paru	1	-,378**	,892**	,782**	-,015	-,102	-,039	,029	,310**	,221*
stranci		1	-,255*	-,314**	,095	-,126	-,174	-,189	-,142	-,027
poznanci			1	,734**	,034	-,093	-,080	,022	,352**	,155
prijatelji				1	,069	-,116	,133	-,018	,199	,220*
Grupna diskusija					1	,257*	,211	,188	,103	,183
satanci						1	-,052	,240*	-,009	-,018
interpersonal							1	-,022	-,121	,068
Javni govor								1	,077	,027
slušanje									1	,157
neverbalna neposrednost										1

** korelacija je značajna uz $p < 0.01$ (2-smjerna)

* korelacija je značajna uz $p < 0.05$ (2-smjerna)

Siva zona = kroskorelacije; Bijela zona = interkorelacije

Sveukupno je nađeno 13 korelacija koje su statistički značajne: neverbalna neposrednost je izrazito povezana sa senzibilnošću te kod komunikacije s prijateljima i razgovru u dvoje. Slušanje je najviše povezano kod slušanja poznanika i kad je u komunikaciji samo dvoje. Javni govor je u korelaciji sa sastancima, a sa satancima je povezana potreba za grupnom diskusijom. U razgovoru sa strancima javlja se asertivnost i negativna korelacija u odnosu na broj sudionika u komunikaciji (dvoje).

Hipoteza je djelomično potvrđena.

6. Postoji negativna povezanost između različitih aspekata komunikacije (neverbalne kompetencije, kompetencije slušanja, strah od komunikacije, stilovi društvenog komuniciranja) i aspekata sagorijevenja na poslu kod učitelja razredne nastave.

Tabela 45. Povezanost između aspekata komunikacije (neverbalne kompetencije, kompetencije slušanja, strah od komunikacije, stilovi društvenog komuniciranja) i aspekata sagorijevenja na poslu kod učitelja razredne nastave (N=87)

	neverbalna neposrednost	group discussion	meetings	interpersonal	public speaking	slušanje	izgaranje na poslu
asertivnost	,130	-,012	,023	,000	-,016	-,145	,160
responzivnost	,329**	,069	-,079	-,073	-,091	-,065	,098
neverbalna neposrednost	1	,183	-,018	,068	,027	,157	-,064
group discussion		1	,257*	,211	,188	,103	,053
meetings			1	-,052	,240*	-,009	,060
interpersonal				1	-,022	-,121	-,058
public speaking					1	,077	-,214
slušanje						1	-,174
izgaranje na poslu ukupno							1

** korelacija je značajna uz $p < 0.01$ (2-smjerna)

* korelacija je značajna uz $p < 0.05$ (2-smjerna)

Siva zona= kroskorelacije; Bijela zona= interkorelacije

Sa izgaranjem na poslu niti jedan aspekt komuniciranja nije statistički značajno povezan, a još manje je nađena negativna korelacija.

Hipoteza nije potvrđena.

7. Postoji pozitivna povezanost između aspekata učeničkih doživljaja učitelja i aspekata njihove procjene komunikacijskih kompetencija učitelja.

Tabela 46. Povezanost između aspekata učeničkih doživljaja učitelja i aspekata njihove procjene komunikacijskih kompetencija učitelja (N=730)

	društvena privlačnost	fizicka privlačnost	privlačnost zadatak	ukupno razumijevanje	razumijevanje učitelja	nerazumijevanje učitelja
društvena privlačnost	1	,451**	,142**	,092*	-,063	,041
fizicka privlačnost		1	,325**	,041	-,065	-,024
privlačnost zadatak			1	-,036	-,083*	-,140**
ukupno razumijevanje				1	-,653**	,493**

je						
razumijevanje učitelja					1	,337**
nerazumijevanje učitelja						1

** korelacija je značajna uz $p < 0.01$ (2-smjerna)

* korelacija je značajna uz $p < 0.05$ (2-smjerna)

Siva zona= kroskorelacije; Bijela zona= interkorelacije

Između aspekata učeničkog doživljaja učitelja i aspekata njihove procjene komunikacijskih kompetencija učitelja, nađeno je devet korelacija. Značajna povezanost nađena je između društvene i fizičke privlačnosti, te privlačnosti zadatka. Ali i negativna korelacija između privlačnosti zadatka i razumijevanja učitelja, odnosno ako nam zadatak nije privlačan i učitelj će nam djelovati nerazumljivo.

Hipoteza nije potvrđena jer je nađena djelomična negativna povezanost, a ne pozitivna.

10. i 9.hipoteza su proanalizirane u deskriptivnom dijelu analize rezultata.

8. ZAKLJUČAK

Stekli smo uvid u dimenzije različitih aspekata komunikacijske kompetencije kod učitelja razredne nastave sa stanovišta njih samih, ali i sa stanovišta percepcije njihovih učenika. Premda to u ovom istraživanju nismo mogli direktno provjeriti, vjerojatno je da komunikacijska kompetencija učitelja nedvojbeno utječe na kvalitetu uspostavljene suradnje s učenicima, odražava se i na uspješnost učitelja u radu, ali i njihovih učenika.

Istražili smo povezanosti različitih aspekata komunikacije kod učitelja razredne nastave (neverbalne kompetencije, kompetencije slušanja, straha od komunikacije, stilova društvenog komuniciranja, interkulture kompetencije, sagorijevanja na poslu, samoprocjene komunikacijskih kompetencija), te utvrdili koji su komunikacijski aspekti međusobno povezani više, a koji manje. Usporedili smo komunikacijske kompetencije učitelja razredne nastave koji rade u praksi sa studentima razredne nastave, i utvrdili veći broj razlika.

Na temelju spoznaja ovog istraživanja možemo okvirno dati smjernice za poboljšanje i nadopunu postojećih programa obrazovanja učitelja, kako redovnih, tako i programa cjeloživotnog učenja. međutim, evidentno je da inozemni instrumentarij, primijenjen u ovom istraživanju, treba bolje prilagoditi komunikacijskim karakteristikama osobitim za hrvatsku populaciju, ali i za hrvatski sustav obrazovanja. Drugim riječima, kroskulturalna prilagodba korištenih upitnika je u mnogim slučajevima nužna.

Potvrdili smo i odbacili hipoteze istraživanja:

1. Prvu hipotezu smo potvrdili. Pokazalo se da postoje latentne dimenzije koje odgovaraju aspektima komunikacije (neverbalne kompetencije, kompetencije slušanja, strah od komunikacije, stilovi društvenog komuniciranja), sagorijevanju na poslu, samoprocjeni komunikacijskih kompetencija kod učitelja razredne nastave. Skala društveno komunikacijskih stilova (1) pokazala se razmjerno primjerenom hrvatskoj populaciji i zadovoljavajuće pouzdana. Skala samopercipirane komunikacijske kompetencije (3) bitno je modificirana, ali je u toj formi razmjerno primjerena hrvatskoj populaciji i zadovoljavajuće pouzdana. Upitnik o razmjerima neverbalne neposrednosti (4) pokazao se u manjoj mjeri primjeren hrvatskoj populaciji i tek je u nekim dimenzijama zadovoljavajuće pouzdan, te ga je potrebno redefinirati. Skala Razmjeri učiteljskog izgaranja na poslu (6) je razmjerno primjerena hrvatskoj populaciji i zadovoljavajuće

pouzdana. Upitnik o strahu od komunikacije (7) pokazao se vrlo malo primjeren hrvatskoj populaciji i tek je u jednoj dimenziji zadovoljavajuće pouzdan, te ga je potrebno u velikoj mjeri redefinirati. Upitnik o sposobnosti slušanja (8) pokazao se vrlo malo primjeren hrvatskoj populaciji (u odnosu na izvorne dimenzije) i tek je u redefiniranoj verziji zadovoljavajuće pouzdan, ali ga je potrebno u velikoj mjeri konceptualno redefinirati da bi bio i konstruktno valjan. Konačno, Upitnik razumijevanja komunikacije u interkulturalnom kontekstu (9) najprimjereniji je hrvatskoj populaciji, zadovoljavajuće pouzdan i valjan.

2. Drugu hipotezu smo također potvrdili. Pokazalo se da postoje latentne dimenzije koje odgovaraju aspektima interpersonalne atraktivnosti učitelja za učenike te učeničkom doživljaju komunikacijske kompetencije učitelja. Skala Stupanj interpersonalne privlačnosti (2) pokazala se u manjoj mjeri primjerenom hrvatskoj populaciji i tek je u nekim dimenzijama zadovoljavajuće pouzdana, te ju je potrebno redefinirati. Skala Kako se osjećam kada komuniciram sa svojom učiteljicom (5) je razmjerno primjerena hrvatskoj populaciji i zadovoljavajuće pouzdana.

3. Treću hipotezu odbacujemo. Postoji povezanost između aspekata neverbalne kompetencije i aspekata kompetencije slušanja kod učitelja razredne nastave, ali je ta povezanost statistički neznčajna i niska.

4. Četvrtu hipotezu odbacujemo. Pokazalo se da ne postoji statistički značajna povezanost između aspekata stila društvenog komuniciranja i aspekata sagorijevanja na poslu kod učitelja razredne nastave.

5. Petu hipotezu djelomično prihvaćamo. Pokazalo se da postoji statistički značajna povezanost između nekih aspekata razvijenosti različitih aspekata komunikacije (neverbalne kompetencije, kompetencije slušanja, strah od komunikacije, stilovi društvenog komuniciranja) i samoprocjene komunikacijskih kompetencija kod učitelja razredne nastave. Međutim, te povezanosti su pretežito niske, premda su statistički značajne.

6. Šestu hipotezu odbacujemo. Pokazalo se da ne postoji negativna povezanost između različitih aspekata komunikacije (neverbalne kompetencije, kompetencije slušanja, strah od komunikacije, stilovi društvenog komuniciranja) i aspekata sagorijevanja na poslu kod učitelja razredne nastave. Dobivene vrijednosti povezanosti su praktički nulte.

7. O sedmoj hipotezi možemo zaključiti samo indirektno, posredstvom učeničkog razumijevanja učitelja. Hipotezu odbacujemo, jer među tri aspekta interpersonalne atraktivnosti učitelja za učenike, samo društvena atraktivnost pokazuje statistički

značajnu, premda zapravo nultu (vrlo nisku). Dakle, ne postoji povezanost između aspekata interpersonalne atraktivnosti učitelja za učenike i razvijenosti različitih aspekata komunikacije (razumljivost) kod učitelja razredne nastave. Dakle, ne postoji pozitivna povezanost između aspekata učeničkih doživljaja učitelja i aspekata njihove procjene učiteljevih komunikacijskih kompetencija. od tri statistički značajne kroskorelacije, dvije su negativnog smjera, a jedna je, premda statistički značajna, zapravo nulta.

8. Osmu hipotezu odbacujemo. Postoji samo jedna statistički značajna razlika u različitim aspektima komunikacije (neverbalna kompetencija, kompetencija slušanja, strah od komunikacije, stilovi društvenog komuniciranja), samoprocjeni komunikacijskih kompetencija te aspekata sagorijevanja na poslu, između učitelja koji su se dodatno komunikološki usavršavali od onih koji nisu, i to u dimenziji osjetljivosti, gdje se pokazalo da su učitelji koji su pohađali neke oblike komunikacijske edukacije osjetljiviji su, senzibilniji u komunikaciji prema sugovorniku u odnosu na one koji nisu pohađali tu edukaciju.

9. Devetu hipotezu podržavamo. Postoji veći broj statistički značajnih razlika u različitim aspektima komunikacije (neverbalna kompetencija, kompetencija slušanja, strah od komunikacije, stilovi društvenog komuniciranja), osobne samoprocjene komunikacijskih kompetencija te u aspektima sagorijevanja na poslu, između studenata razredne nastave i učitelja s radnim iskustvom u praksi. U principu, sve statistički značajne razlike kreću se u smjeru poželjnijih obilježja komunikacijske kompetentnosti kod studenata razredne nastave.

Sažeto možemo zaključiti da postoje latentne dimenzije koje odgovaraju komunikacijskim kompetencijama, da se učenici u procjeni komunikacijskih kompetencija svojih učitelja rukovode društvenom i fizičkom privlačnosti svojih učitelja, a razumijevanje učitelja je povezano s atraktivnoću zadatka, dakle zanimljivošću nastave i motiviranosti za učenje i razumijevanje, što stavlja jak naglasak na metodičku osposobljenost učitelja. Kada učitelji sa iskustvom uče komunikacijske vještine, očito su navike dovoljno jake da onemogućuju veće promjene u komunikacijskim kompetencijama izuzev veće senzibilnosti za komunikaciju što nije zanemarivo. Ali, vrijedna spoznaja je da studenti koji su prošli komunikološku edukaciju imaju jasnu predodžbu poželjnih komunikacijskih kompetencija, pa dok još nisu stekli loše navike komuniciranja kroz praksu imaju šanse razviti pozitivne navike i postati komunikacijski kompetentniji od svojih starijih kolega učitelja. Također je važno naglasiti da naši učitelji nimalo ne zaostaju u interkulturalnim kompetencijama za učiteljima u Americi, usporedivo s nalazima do kojih je došao i sam autor baterije korištenih upitnika McCroskey.

I na kraju, možemo zaključiti da su komunikacijske i interkulturalne kompetencije učitelja jednako nužne za učiteljevu uspješnost kao i metodička osposobljenost.

9. LITERATURA

1. *Ajduković, M., Pečnik, N. (1993): Nenasilno rješavanje sukoba, Alinea, Zagreb.*

2. Babić, N. (2007), *Kompetencije i obrazovanje učitelja. Zbornik radova znanstvenog skupa Kompetencije i kompetentnost učitelja. N.Babić (ur.). Sveučilište J.J.Strossmeayera u Osijeku, Učiteljski fakultet u Osijeku,*
3. Bachman, L. F. (1990) *Fundamental Consideration in Language Testing, Oxford: Oxford University Press.*
4. Byram, M. (1997.). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters.*
5. Byram, M., Zarate, G. (1997). *Definitions, objectives and assessment of sociocultural competence. U: M. Byram, G. Zarate, G. Neuner: Sociocultural Competence in Language Learning and Teaching. Strasbourg: Council of Europe.*
6. Bakić-Tomić, LJ. (2003): *Komunikološko-menadžerski profil rukovoditelja u policiji, Doktorska disertacija, Filozofski fakultet, Zagreb.*
7. Bakić-Tomić, Lj., Božić, J., Kirinić, G. (2009.): [*Educators Communication Competence for Work with Parents*](#) // // *Pre-Conference Proceedings of the Special Focus Symposium on the 8th ICESKS: Information, Communication and Economic Sciences in the Knowledge Society / Faculty of Teacher Education of the University of Zagreb, Zagreb: 21-32*
8. Bedeković, V. (2011). *Interkulturalna kompetencija cjeloživotnog obrazovanja nastavnika; Pedagoška istraživanja, ISSN 1334-7888*
9. Benien, K. (2006). *Kako voditi teške razgovore-Modeli za savjetodavne, kritičke i konfliktne razgovore u profesionalnoj svakodnevnici, Erudita, Zagreb.*
10. Bićanić, J. (2009). *Vježbanje životnih vještina, Alineja, Zagreb.*
11. Bilić, V. (2007). *Nasilno i nekorektno postupanje prema nastavnicima u školi u Vrgoč, H. (ur.) (2007). Nasilje i nasilno ponašanje u školi/ vrtiću/ učeničkom domu. Zbornik radova 31. škole pedagoga Hrvatske. Zagreb: HPKZ*
12. Božić, J., Bakić-Tomić, Lj., Boras, D.(2008). [*Mastery of Information and Communication Competences among Croatian University Students in Social Sciences*](#) // *Pre-Conference Proceedings of the Special Focus Symposium on 6th CIESKS: Communication, Information and Economic Sciences in the Knowledge Society / Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb: 144-152*
13. Brajša, P. (1996). *Umijeće razgovora, C. A. S. H., Pula.*
14. Brajša, P., (1994). *Pedagoška komunikologija, Školske novine, Zagreb.*
15. Brajša, P. (1996) *Umijeće govora, C.A.S.H., Pula.*

16. Bratanić M. (1999). *Holistički pristup humanim i odgojnim vrednotama. Poglavlje u knjizi: Hrvatska i održivi razvitak, Ministarstvo razvitka i obnove Republike Hrvatske, Zagreb:107-122.*
17. Bratanić, M. (1993). *Mikropedagogija- interakcijsko komunikacijski aspekt odgoja, Školska knjiga, Zagreb.*
18. Bratanić, M. (1997). *Susreti u nastavi. Mikropedagoški pristup, Školska knjiga, Zagreb.*
19. Bratanić, M. (1999). *Education as an Interactive-Communicative Process, International Symposium "Education and Educator". In Third Part: Education as an educational relation of persons, Patras, Greek, pp. 283 – 291.*
20. Bratanić, M. (2000). *Suradnja učitelja i učenika – pretpostavka uspjehnosti. Zbornik Učiteljske akademije u Zagrebu, Vol. 2, br. 1(2), str. 135 – 144.*
21. Bratanić, M. (2000). *Paradoks odgoja, Studije i eseji, Treće izdanje, Hrvatska sveučilišna naklada, Zagreb.*
22. Bratanić, M. (2002). *Holistički pristup komunikaciji, Zbornik povodom 155. obljetnice predškolskog odgoja u Rijeci Cjeloživotnim učenjem korak bliže djetetu, Rijeka, str. 83-92.*
23. Bratanić, M. (2003). *Kompetetnost visokoškolskog nastavnika. Zbornik radova sabora pedagoga Hrvatske Odgoj, obrazovanje, pedagogija u razvitku hrvatskog društva, HPKZ, Zagreb: 262-267.*
24. Buljubašić-Kuzmanović, V., *Studentska prosudba učinkovitosti integrativnog učenja. Odgojne znanosti, Vol.9, br.2. 2007. Str. 305-318*
25. Canale, M., & Swain, M. (1980). *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied Linguistics, 1, 1-47.*
26. Capra, F. (1998): *Mreža života, Novo znanstveno razumijevanje živih sustava, Liberata, Zagreb.*
27. Chibber, M.L. (1997). *O vodstvu, KKSSCH, Zagreb.*
28. Chomsky, N; *Aspects oft he Theory of Syntax, MIT Press, 1965.*
29. COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES (2008), *Improving competences for the 21st Century: An Agenda for European Cooperation on Schools*
30. http://ec.europa.eu/education/school21/sec2177_en.pdf (travanj 2012.)
31. Coombs-Richardson, R.(2004): *Connecting with Others. Lesson for Teaching Social and Emotional Competence. Research Press On-Line Catalog.*
32. Covey, S. R. (1998). *7 navika uspješnih obitelji, Mozaik knjiga, Zagreb.*
33. Dantow, A., Hubbard, L.,Mehan, H. (2002), *Extending Educational Reform. From One School to Many, London and New York: RoutledgeFalmer. 2.Education and training in Europe: diverse systems, shared goals for 2010. The work programme on the future*

- objectives of education and training systems (2002). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities*
34. Danilović, M. (1971). *Perspektive savremene škole, Beograd.*
 35. „Deklaracija o znanju – Hrvatska temeljena na znanju i primjeni znanja“ koju je donjela Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti, 2004. godine.
 36. Delors, J. and others (1996): *Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO*
 37. Dhall, P. & Dhall, T. (1999), *Workshops on Dynamic Parenting, Institute of Education, Camberra.*
 38. Domović, V. (2009). *Kurikulum-osnovni pojmovi. U: Vizek Vidović, V. (ur.) (2009), Planiranje kurikuluma usmjerenog na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika. Zagreb: Filozofski i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 19-32.*
 39. Eco, U. (1973): *Kultura, informacija, komunikacija, Nolit, Beograd.*
 40. Elliott, J. (1998), *The Curriculum Experiment, Meeting the Challenge of Social Change. Buckingham – Philadelphia: Open University Press.*
 41. EUROPEAN COMMISSION: EDUCATION AND CULTURE (2005), *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*
http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf
 42. EUROPEAN COMMISSION: EDUCATION AND CULTURE (2008), *The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF)*
http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/eqf/broch_en.pdf
 43. EUROPEAN TRADE UNION COMMITTEE FOR EDUCATION (2008), *Teacher Education in Europe: An ETUCE Policy Paper*
 44. Filipović, R., Drvodelić, M. Bujas Ž. (1983). *Englesko-hrvatski ili srpski rječnik, Školska knjiga, Zagreb.*
 45. http://etuce.homestead.com/Publications2008/ETUCE_PolicyPaper_en_web.pdf (studeni 2011)
 46. Flander, N. (1970). *Analysing Teacher Behaviour, Addison-Wesley, Reading*
 47. Gamble, T.K; Gamble, M. (2002). *Communication works, Boston, McGraw-Hill*
 48. Garašić, D. (2007). *Samoprocjena kompetencija nastavnika. Napredak, Zagreb, broj 4, 148.*
 49. Gavari Starkie, E. (2007). *The Practicum: An example of changes in the teaching and learning process in the European Higher Education Space, Odgojne znanosti, Vol.9, br.1, str. 119-134*

50. Gertsen, M.C. (1995). *Fjernt fra Danmark. Interkulturel Kompetence i teori og praksis*. U: A. A. Jensen, A. Lorentsen, K. Jéger (ur.): *Language and Cultural Contact*, Alborg University Press, v.12.
51. Gilbert, M.B. (1997). *An Examination of Listening Effectiveness of Educators: Performance versus Preference*, *Professional Educator*, v27 n1-2p1-16 Fall-Spr 2004-2005
52. Giudici, C., Rinaldi, C. (ed.) (2001), *Making Learning Visible – Children as Individual and Group Learners*. Reggio Children, Municipality of Reggio Emilia.
53. Glasser, W. (2000). *Teorija izbora-nova psihologija osobne slobode*, Alinea, Zagreb.
54. Glasser, W. i C. (2001). *Naći se i ostati zajedno*, Alinea, Zagreb.
55. Glasser, W.(1994). *Kvalitetna škola*, Educa, Zagreb.
56. Glasser, W.(2001). *Svaki učenik može uspjeti*, Alinea, Zagreb.
57. Göhlich, M., Zirfas, J. (2007). *Der Pädagogische Grundbegriff des Lernens*, *Odgojne znanosti*, Vol. 9, br.2., Str. 177-194
58. Goleman, D. (1995). *Emocionalna inteligencija*, *Mozaik knjiga*, Zagreb.
59. Gregurić, M., Bakić-Tomić, Lj., Globočnik Žunac, A.(2009). [Primary School Teachers' Competence in Solving Interpersonal Conflicts](#) // // *Pre-Conference Proceedings of the Special Focus Symposium on the 8th ICESKS: Information, Communication and Economic Sciences in the Knowledge Society / Faculty of Teacher Education of the University of Zagreb*, Zagreb: 9-20
60. Hargie, O., Dickson, D., (2004): *Skilled Interpersonal Communication: Research, Theory and Practice*, Routledge, London.
61. Hawley, J. (2002): *Snaga duhovnosti u poslovanju*, SSSVH-zajednica udruga, Zagreb
62. http://www.dadalos.org/frieden_hr/index.htm(21. 7. 2009.)
63. http://www.researchpress.com/scripts/details.asp?item=4917&detail_id=249&detail_ite .
64. Hrvatić, N.,(2011). *Interkulturalni kurikulum i obrazovanje na manjinskim jezicima; Pedagogijska istraživanja* ISSN 1334-7888, 7.-19.
65. Hrvatić, N. i Piršl, E. (2007). *Kurikulum pedagoške izobrazbe učitelja*. U: Previšić, V. (ur.) (2007), *Kurikulum: Teorije, metodologija, sadržaj, struktura*. Zagreb: *Zavod za pedagogiju; Školska knjiga*, 385-407
66. Hymes, D. (1972) *On communicative competence*. U: J.B. Pride i J. Holmes (ur.) *Sociolinguistics*, str 269-293. Penguin, Harmondsworth

67. Hymess, Dell (1980). *Etnografija komunikacije*. Beograd: Beogradsko - izdavački grafički zavod.
68. Hymes, D. (1971). *Competence and performance in linguistic theory*.
69. Itković, Z. , Nazor, M., Čale Mratović, M.(1999). *Obiteljska i društvena socijalizacija- prilog nacionalnoj strategiji sprečavanja zlouporabe droga, UNDCP, Zadar*.
70. Jacques, D. (1984). *Learning in Groups*. London.
71. Jandt, E.F. (1995). *Intercultural Communication*, Thousand Oaks, Sage Publication, Inc.
72. Jarošova, E., Bakić-Tomić, Lj., Šikić, S.(2007). [An Intervention Program for Developing the Interpersonal and Communication Skills of University Students](#) // Pre-Conference proceedings of the Specoal Fokus Symposium on Second CISKs: Communication and Information Sciences in the Knoeledge Society / Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu u suradnji s The European Advanced and Systematic Research Centre&The International Institute for Advanced Studies in Systems Research and Cybernetics&The Systems Research Foundation, Zagreb: 116-120
73. Jelaska, Zrinka (2007). *Teorijski okvir jezikoslovnome znanju u novom nastavnom programu hrvatskoga jezika za osnovnu školu*. Češi, Marijana, Mirela Barbaroša-Šikić, izd. *Komunikacija u nastavi hrvatskoga jezika*. Jastrebarsko Zagreb: Slap, 9-34.
74. Juul, J. (1996). *Vaše kompetentno dijete*, Educa, Zagreb.
75. Juul, J. (2002). *Razgovori s obiteljima: perspektive i procesi*, Alinea, Zagreb.
76. Jurić, V. (2007). *Kurikulum suvremene škole*. U: Previšić, V. (ur.) (2007), *Kurikulum: Teorije, metodologija, sadržaj, struktura*. Zagreb: Zavod za pedagogiju; Školska knjiga, 253-303.
77. Kathleen, K.S. (1998). *Effective Fund-Raising Management*, Erlbaum.
78. Kim, Y.Y. *Intercultural communication competence*. U: T. Toomey, F. Korzenny (ur.). *Cross-cultural interpersonal communication*. Newberry Park, CA: Sage, 1991, 259-275
79. Kekić, M. (1962). *Valorizacija izgovora*, Beograd
80. Kozmus, A., Kirinić, G. (2010). *Influence of the Teacher's Identification and the Contentment with the Profession on the Democratization of the School Field* Pre-Conference Proceedings of the Special Focus Symposium on the 4th ICESKS: Information, Communication and Economic Sciences in the Knowledge Society / Faculty of Teacher Education of the University of Zagreb, Zagreb: 21-32
81. Lay, R. (1981). *Krisen und Konflikte*, Heyne, München.

82. Ljubetić, M. (2006). *Obiteljsko ozračje i funkcioniranje obitelji- skrbne i ubojite navike u komunikaciji*, Split, www.ffst.hr
83. Longo, I. (2004). *O čemu razgovarati u obitelji-mali priručnik za obitelj*, Mirta, Split.
84. Longo, I. (2005). *Biti djetetu blizu*, Liga za borbu protiv narkomanije, Split.
85. Malaguzzi, L. (1998). *The Hundred Languages of Children*
86. McCroskey, J.C. (1976a). *The effects of communication apprehension on nonverbal behavior*. *Communication quarterly*, 24, 39-44.
87. McCroskey, J.C. (1976b). *The problems of communication apprehension in the classroom*. *Florida speech communication journal*, 4, 1-12. Available: www.as.wvu.edu/%7Ejmcrosk/66.htm [26 Jan 1998].
88. McCroskey, J.C. (1977a). *Classroom consequences of communication apprehension*. *Communication education*, 26, 27-33.
89. McCroskey, J.C. (1977b). *Oral communication apprehension: a summary of recent theory and research*. *Human communication research*, 4, 78-96.
90. McCroskey, J.C. (1982). *Oral communication apprehension: a reconceptualization*. *Communication yearbook*, 6, 136-170. Available: www.as.wvu.edu/%7Ejmcrosk/101.htm (26 Jan 1998).
91. McCroskey, J.C. (1984). *The communication apprehension perspective*. In J.C. McCroskey & J.A. Daly (Eds.). *Avoiding communication: shyness, reticence, and communication apprehension*. (pp. 13-38). London: Sage Publications Inc.
92. McCroskey, J.C., & Daly, J.A. (1976). *Teachers' expectations of the communication apprehensive child in the elementary school*. *Human communication research*, 3(1), 67-72.
93. McCroskey, J. C., Daly, J.A., Richmond, V.P., & Falcione, R.L. (1977). *Studies of the relationship between communication apprehension and self-esteem*. *Human communication research*, 3(3), 269-277.
94. McCroskey, J.M., Gudykunst, W.B., & Nishida, T. (1985). *Communication apprehension among Japanese students in native and second language*. *Communication research reports*, 2, 11-15.
95. McCroskey, J.C. & Richmond, V.P. (1979). *The impact of communication apprehension on individuals in organizations*. *Communication quarterly*, 27, 55-61.
96. McCroskey, J.C. & Richmond, V.P. (1987). *Willingness to communicate*. In J.C. McCroskey & J.A. Daly (Eds.), *Personality and interpersonal communication*. (pp.129-156). London: Sage Publications Inc.

97. McCroskey, J. C. & Richmond, V.P. (1990). *Willingness to Communicate: Differing Cultural Perspectives*. *Southern communication journal* 1990, 56, 1, fall, 72-77.
98. McCroskey, J.C., Richmond, V.P., Daly, J.A, & Cox, B.G. (1975). *The effects of communication apprehension on interpersonal attraction*. *Human communication research*, 2(1), 51-65.
99. McCroskey, J.C. & Sallinen-Kuparinen, A.. (1991). *Willingness to Communicate, Communication Apprehension, Introversion, and Self-Reported Communication Competence: Finnish and American Comparisons*. *Communication research reports*, Vol. 8, June, 55-64.
100. McCroskey, J.C. & Sheahan, M.E. (1978). *Communication apprehension, social preference, and social behavior in a college environment*. *Communication quarterly*, 26, 41-45.
101. *MINISTARSTVO ZNANOSTI, OBRAZOVANJA I ŠPORTA (2008), Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i opće obvezno obrazovanje u osnovnoj i srednjoj školi (-prijedlog -)* <http://public.mzos.hr/fgs.axd?id=14170> (veljača, 2010.)
102. Mušanović, M., Vrcelj, S., Zloković, J. (2003): *Emocionalna pismenost učitelja i razvoj nadarene djece u školi*. U: Blažič Marjan (ur.) (2003) *Nadarjeni-izkorišćen ali prezrt potencial?* /- Novo Mesto: Slovensko združenje za nadarjene Novo Mesto, 371-377.
103. Neill, S. (1994): *Neverbalna komunikacija u razredu*, Educa, Zagreb.
104. Olson, G. (1994), *Preparing Early Childhood Educators for Constructivist Teaching*. In: Goffin, S.G., Day, D. (Eds.), *New Perspectives in Early Childhood Teacher Education: Bringing Practitioners into Debate*. New York: Teachers College, 37-43.
105. Palmer, P. J. (1998): *The Courage to Teach. Exploring the inner landscape of a teacher's life*. New York.
106. Peklaj, C. /ured./ (2006): *Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev*, Ljubljana.
107. Perrenoud, Ph. (2002), *Key Competencies. Survey 5*. Bruxelles: Eurydice, European Unit.
108. Piršl, E. (2011.): *Odgoj i obrazovanje za interkulturalnu kompetenciju; Pedagogijske istraživanja*, ISSN 1334-7888, 53.-71.
109. Prange, K. (2005), *Kompetencije između profesionalizacije i evaluacije*. *Pedagogijska istraživanja*, 2 (1), 49-59.
110. *Prijedlog Povjerenstva Rektorskog zbora za pripremu i praćenje implementacije Bolonjske deklaracije, 2004.*
111. Previšić, V. (ur.) (2007), *Kurikulum: Teorije, metodologija, sadržaj, struktura*. Zagreb: Zavod za pedagogiju;

112. Prosser, (1999) prema McCroskey, J.C. & Richmond, V.P. (1987). *Willingness to communicate*.
113. Reardon, K. (1998): *Interpersonalna komunikacija*, Alinea, Zagreb.
114. Rječnik hrvatskog jezika (2000.), Školska knjiga, Zagreb.
115. Rijavec, M., Miljković, D. (2002): *Kako rješavati konflikte? IEP*, Zagreb.
116. Rinaldi, C., (1995), *Staff Development in Reggio Emilia*. In: Katz, L.G., Cesarone, B. (ed), *Reflections on the Reggio Emilia Approach*. Pennsylvania, Urbana: ERIC/EECE University of Illinois, 47-51.
117. Rinaldi, C. (2005), *In Dialogue with Reggio Emilia: listening, researching and learning*. New York: Routledge.
118. Savignon, (1972)
119. Singer, K. (1988). *Lehrer-Schüler-Konflikte gewaltfrei regeln*, Belz Verlag, Weinheim und Basel
120. Spitzberg, B. H., Cupach, W. R. (1984): *Interpersonal Communication Competence*,
121. Staničić, Stjepan (2000). *Vođenje odgojno-obrazovne djelatnosti u školi*, [doktorska disertacija](#), Rijeka, Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet u Rijeci.
122. Stoll, L., Fink, D. (2000), *Mijenjajmo naše škole, Kako unaprijediti djelatnost i kvalitetu škola*. Zagreb: Educa.
123. Škarić, I. (1988). *U potrazi za izgubljenim govorom*, Školska knjiga, Zagreb.
124. Uzelac, M. (2000). *Za Damire i Nemire; Mali korak*, Zagreb.
125. Vreg, F. (1998). *Humana komunikologija*, Hrvatsko komunikološko društvo i Nonacom, Zagreb.
126. „Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005 – 2010
127. H NOS – hrvatski nacionalni obrazovni standard koji donesen 2007.godine donijelo MZOŠ RH).
128. Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje, opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (donijelo MZOŠ RH u srpnju 2010.).
129. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December for lifelong learning (06./962/EC) *Europski i nacionalni standardi, smjernice i prognoze o kompetencijama koje su potrebne učeniku i europskom građaninu 21. stoljeća zabilježene su u ovim dokumentima: "Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i opće obvezno obrazovanje u osnovnoj i srednjoj školi", "Key Competences for Lifelong Learning — A European Reference Framework" i "Improving competences for the 21st Century: An Agenda for European Cooperation on Schools"*.

130. Taylor, D.(1988.),prema McCroskey, J.C. & Richmond, V.P. (1987). *Willingness to communicate*. In J.C. McCroskey & J.A. Daly (Eds.), *Personality and interpersonal communication*. (pp.129-156). London: Sage Publications Inc.
131. TUNING EDUCATIONAL STRUCTURES IN EUROPE WORKGROP: Education (TUNING 2; 2005),
132. THE EUROPEAN PARLIAMENT AND THE COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION (2006), *Key Competences for Lifelong Learning — A European Reference Framework*
133. http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l_394/l_39420061230en00100018.pdf
134. *Tuning educational structures in Europe: Summary of Outcomes - Education*
[http://tuning.unideusto.org/tuningeu/images/stories/template/Template_Education.pdf\(stu deni](http://tuning.unideusto.org/tuningeu/images/stories/template/Template_Education.pdf(stu deni) 2010.
135. Vijeće Europe (2005). *Zajednički europski referentni okvir za jezike: učenje, poučavanje, vrednovanje*. Zagreb: Školska knjiga.
136. Vizek Vidović, V. (ur.) (2005), *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: Višestruke perspektive*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
137. Vizek Vidović, V. (2009), *Kompetencije i kompetencijski profil u učiteljskoj inastavničkoj profesiji*. U: Vizek Vidović, V. (ur.) (2009), *Planiranje kurikuluma usmjerenog na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika*. Zagreb: Filozofski i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 33-40.
138. Vizek Vidović, V. (2009), *Model razvoja kurikuluma usjerenog na kompetencije*. U: Vizek Vidović, V. (ur.) (2009), *Planiranje kurikuluma usmjerenog na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika*. Zagreb: Filozofski i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 67-75.
139. Vizek Vidović, V. (2005), *Obrazovanje učitelja i nastavnika u Europi iz perspektive cjeloživotnog učenja*. U: Vizek Vidović, V. (ur.) (2005), *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: Višestruke perspektive*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja, 15-64.
140. *Zajednički europski referentni okvir za jezik: učenje, poučavanje, vrednovanje*, (2005)
141. Widdowson, H.(2000). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
142. Wong Yu Fai (1996.)*Relationship between Teacher Competence and Teachers Inferences of Students Multidimensional Self-concept*, Boston

10. PRILOZI:

UPITNICI ZA UČITELJE I STUDENTE

PRILOG 1.

UPITNIK BROJ 1

1. SKALA DRUŠTVENO KOMUNIKACIJSKIH STILOVA

„INFORMACIJSKO-KOMUNIKACIJSKE KOMPETENCIJE UČITELJA“ – projekt MZOŠ-a, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu (broj: 227-2271694-1166)

Škola: _____

Razred: _____

Spol: M Ž

Dob (broj godina): _____

Stručna sprema: VŠS VSS Mr/Dr

Koliko dugo ste učitelj u ovom razredu? _____

Ukupni radni staž: _____

Duljina radnog staža u ovoj školi: _____

UPUTE:

Upitnik sadrži 20 osobnih karakteristika. Molimo Vas označite s kojom se slažete, odnosno za koju mislite da Vam najviše odgovara (Vašoj osobnosti) kada ste u interakciji s drugima.

Procjene imaju značenja: 5= izrazito mi odgovara, 4= odgovara mi, 3= niti mi odgovara, niti mi ne odgovara, 2= ne odgovara mi i 1= uopće mi ne odgovara. Molimo zaokružiti odgovarajuću procjenu.

Nema točnih ni netočnih odgovora. Odgovarajte brzo, zapišite svoju prvu reakciju.

Tvrdnje	Uopće mi ne odgovara	Ne odgovara mi	Niti mi odgovara niti ne odgovara	Odgovara mi	Izrazito mi odgovara
volim pomagati učenicima	1	2	3	4	5
zalažem se za vlastita uvjerenja	1	2	3	4	5
neovisan/na sam	1	2	3	4	5
odgovoran/na sam prema drugima	1	2	3	4	5
siguran/na sam u sebe	1	2	3	4	5
imam jaku osobnost	1	2	3	4	5
trudim se biti simpatičan/na	1	2	3	4	5
suosjećajan/na sam	1	2	3	4	5
trudim se nikoga ne povrijediti	1	2	3	4	5
osjetljiv/a sam prema potrebama drugih	1	2	3	4	5
dominantan/na sam	1	2	3	4	5
iskren/a sam	1	2	3	4	5
nježan/na sam	1	2	3	4	5
14. tvrdoglav/a sam	1	2	3	4	5
15. srdačan/a sam	1	2	3	4	5
16. osjećajan/osjećajna sam	1	2	3	4	5
17. ponašam se prijateljski	1	2	3	4	5
18. ponašam se kao vođa	1	2	3	4	5
19. „napad je najbolja obrana!“	1	2	3	4	5
20. volim se natjecati	1	2	3	4	5

PRILOG 2. UPITNIK BROJ 3

3. UPITNIK SAMOPERCEPCIJE VREDNOVANJA KOMUNIKACIJSKIH KOMPETENCIJA

Dolje je navedeno 12 situacija koje ćete ocijeniti prema sljedećoj bodovnoj skali:

- 1 – nikada
- 2 – rijetko
- 3 – ponekad
- 4 – često

Zamislite da se nalazite u određenim društvenim situacijama i procijenite u kolikoj se mjeri osjećate kompetentnima u komuniciranju (drugim riječima, kad Vam je ugodnije komunicirati).

- ___ 1. Volim slušati razgovor grupe nepoznatih ljudi, ali se ne volim uključivati.
- ___ 2. Volim komunicirati s poznanicima.
- ___ 3. Volim komunicirati s prijateljima na proslavama.
- ___ 4. Volim razgovarati s nepoznatom osobom.
- ___ 5. Volim razgovore s prijateljima.
- ___ 6. Prošao/la sam edukaciju za poboljšanje komunikacijskih vještina.
- ___ 7. Ne osjećam se ugodno kad trebam razgovarati s grupom nepoznatih ljudi.
- ___ 8. Volim slušati razgovor grupe prijatelja, ali se ne uključujem aktivno.
- ___ 9. Ne osjećam se ugodno u razgovoru s većom grupom poznanika.
- ___ 10. Volim razgovarati sa strancima.
- ___ 11. Volim se uključivati u razgovor s nepoznatim ljudima.
- ___ 12. Općenito, volim komunicirati.

PRILOG 3.

UPITNIK BROJ 4

4. UPITNIK O RAZMJERIMA NEVERBALNE NEPOSREDNOSTI

UPUTE:

Molimo Vas procijenite u kolikoj mjeri sljedeće tvrdnje opisuju Vaše ponašanje, odnosno koliko često pokazujete određene oblike ponašanja tijekom komunikacije:

Značenja procjena su:

- 1 – nikada
- 2 – rijetko
- 3 – ponekad
- 4 – često
- 5 – uvijek

- ___ 1. Koristim svoje šake i ruke u gestikulaciji dok razgovaram s drugima
- ___ 2. Dodirujem druge po ramenu i leđima dok im govorim
- ___ 3. Govorim monotonim glasom
- ___ 4. Dok razgovaram s drugima gledam u daljinu ili preko njih
- ___ 5. Odmaknem se dalje od drugih ako me dotaknu tijekom razgovora
- ___ 6. Imam opušten položaj tijela kada govorim
- ___ 7. Mrštim se dok govorim
- ___ 8. Izbjegavam kontakt očima dok govorim
- ___ 9. Osjećam se napeto (nelagodno) kada govorim
- ___ 10. Sjedim ili stojim blizu ljudi dok razgovaram s njima
- ___ 11. Govorim jasno i izražajno
- ___ 12. Koristim različite glasovne varijacije kada govorim
- ___ 13. Gestikuliram kada govorim
- ___ 14. Govorim živo, dinamično
- ___ 15. Imam blagi izraz lica kada učenici govore
- ___ 16. Primičem se bliže učenicima kada mi govore
- ___ 17. Gledam izravno u učenike dok mi govore
- ___ 18. Ne pokazujem osjećaje kada učenici govore
- ___ 19. Ne ponašam se isto prema svim učenicima

- ___ 20. Izbjegavam gestikulacije dok učenici govore
- ___ 21. Naginjem se prema učenicima kada im govorim
- ___ 22. Održavam kontakt očima s učenicima kada im govorim
- ___ 23. Trudim se da ne stojim preblizu učenika kada s njima razgovaram
- ___ 24. Udaljena sam od učenika kada im govorim
- ___ 25. Osmjehujem se učenicima kada im govorim
- ___ 26. Izbjegavam dodirivati učenike kada im govorim

PRILOG 4.
UPITNIK BROJ 6

6. RAZMJERI UČITELJSKOG ZALAGANJA NA POSLU

UPUTE:

Kako se trenutno osjećate na poslu i u uz njega vezanim situacijama. Radite brzo i zaokružite svoju prvu impresiju. Označite stupanj slaganja sa svakom izjavom:

- 1 – nikada*
- 2 – rijetko*
- 3 – ponekad*
- 4 – često*
- 5 – uvijek*

- ___ 1. Dosadno mi je na poslu.
- ___ 2. Umoran/na sam od učenika.
- ___ 3. Umoran/na sam od svojih poslovnih obaveza.
- ___ 4. Moj posao me više ne veseli.
- ___ 5. Ne volim ići na posao.
- ___ 6. Osjećam se otuđeno na poslu.
- ___ 7. Osjećam se frustrirano na poslu.
- ___ 8. Izbjegavam komunicirati s učenicima.
- ___ 9. Izbjegavam komunicirati sa svojim kolegama.
- ___ 10. Na poslu komuniciram na neprijateljski način.
- ___ 11. Osjećam se bolesno na poslu.
- ___ 12. Želim da me ljudi na poslu ostave na miru.
- ___ 13. Izbjegavam gledati svoje učenike u oči.
- ___ 14. Poželim svoje učenike nazivati ružnim imenima.
- ___ 15. Moji učenici me čine bolesnim/om.
- ___ 16. Osjećam nervozu želuca kada pomislim na posao.
- ___ 17. Bojim se ići u školu.
- ___ 18. Apatičan sam u vezi mogega posla.
- ___ 19. Osjećam se stresno na poslu.
- ___ 20. Imam problema s koncentracijom na poslu.

PRILOG 5.
UPITNIK BROJ 7

7. UPITNIK O STRAHU OD KOMUNIKACIJE

UPUTE: Ovaj instrument je sastavljen od 23 izjave o osjećajima u vezi komunikacije s drugima. Molimo Vas označite stupanj slaganja sa svakom izjavom:

- 1 – nikada
- 2 – rijetko
- 3 – ponekad
- 4 – često
- 5 – uvijek

- ___ 1. Ne volim sudjelovati u grupnim diskusijama.
- ___ 2. Općenito mi je ugodno dok sudjelujem u grupnim diskusijama.
- ___ 3. Napet/a sam i nervozan/na dok sudjelujem u grupnim diskusijama.
- ___ 4. Volim se uključiti u grupne diskusije.
- ___ 5. Uključivanje u grupnu diskusiju s nepoznatim ljudima čini me napetim/om i nervoznim/om.
- ___ 6. Smiren sam i opušten dok sudjelujem u grupnim diskusijama.
- ___ 7. Općenito sam nervozan dok sudjelujem na sastancima.
- ___ 8. Obično mi je ugodno dok sudjelujem na sastancima.
- ___ 9. Smiren sam i opušten kada trebam izraziti svoje mišljenje na sastanku.
- ___ 10. Ne volim se javljati za riječ na sastancima.
- ___ 11. Osjećam se neugodno kad moram razgovarati s drugima tijekom sastanka.
- ___ 12. Vrlo sam opušten kada odgovaram na pitanja na sastancima.
- ___ 13. Dok sudjelujem u razgovoru s novim poznanikom osjećam se nervozno.
- ___ 14. Nemam straha od glasnog i jasnog govorenja.
- ___ 15. U razgovoru sam obično vrlo napet/a i nervozan/na.
- ___ 16. U razgovoru sam obično vrlo smiren i opušten.
- ___ 17. Kada razgovaram s novim poznanicima, osjećam se vrlo opušteno.
- ___ 18. Obično govorim tiho kad s nekim razgovaram.
- ___ 19. Ne osjećam strah od javnog nastupa.
- ___ 20. Osjećam napetost tijekom predavanja.
- ___ 21. Osjećam se opušteno dok predajem.
- ___ 22. Moje misli dolaze konfuzno i nepovezano kada imam predavanje.
- ___ 23. Dok imam predavanje nervozan/na sam pa zaboravljam činjenice koje stvarno znam.

PRILOG 6.
UPITNIK BROJ 8

8. UPITNIK O SPOSOBNOSTI SLUŠANJA

UPUTE:

Sljedećih 24 izjava odnose se na slušanje. Molimo Vas označite stupanj slaganja za svaku izjavu koja vam odgovara:

- 1 – nikada
- 2 – rijetko
- 3 – ponekad
- 4 – često
- 5 – uvijek

- ___ 1. Ne volim slušati dosadne ljude.
- ___ 2. Općenito, mogu slušati dosadnog sugovornika.
- ___ 3. Dosadujem se i umoran sam dok slušam dosadnog sugovornika.

- ___ 4. Mogu slušati i kada je sadržaj govora dosadan.
- ___ 5. Slušanje dosadnih govornika o dosadnim sadržajima čini me umornim i pospanim.
- ___ 6. Općenito, nisam spreman slušati kada postoji buka tijekom izlaganja.
- ___ 7. Obično mogu slušati i ako postoji buka tijekom razgovora.
- ___ 8. Prihvaćam i spreman sam slušati sugovornike koji mi se ne prilagođavaju.
- ___ 9. Nisam spreman slušati sugovornike koji mi ne odgovaraju.
- ___ 10. Zaokupljenost s drugim stvarima čini me nespremnim za slušanje sugovornika.
- ___ 11. Kada sam okupiran s drugim stvarima u svojim mislima, nisam spreman slušati govornika.
- ___ 12. Općenito, neću slušati sugovornika koji govori nepovezano.
- ___ 13. Osjećam se distancirano i hladno prema sugovornicima s kojima nemam osobni kontakt.
- ___ 14. Mogu slušati sugovornike i s kojima nisam u dobrim odnosima.
- ___ 15. Spreman/na sam slušati sugovornike koji imaju različito mišljenje ili stajalište od mene.
- ___ 16. Ako osjetim neprijateljsko stajalište sugovornika nisam spreman nastaviti razgovor.
- ___ 17. Spreman sam slušati sugovornika koji se ne izražava jasno.
- ___ 18. Nisam spreman slušati sugovornika koji nije vjerodostojan.
- ___ 19. Spreman sam ohrabriti sugovornika koji se ne zna jasno izraziti.
- ___ 20. Nisam spreman slušati sugovornika koji je nesiguran i neodlučan.

PRILOG 7.

UPITNIK BROJ 9.

9. INTERKULTURNE KOMPETENCIJE UČITELJA

UPUTE: Navodimo 14 najčešćih komentara s obzirom na načine na koje ljudi komuniciraju s ljudima iz drugih kultura. Molimo Vas da navedete koliko se slažete s tim izjavama navodeći broj koji najtočnije iskazuje Vaše stajalište:

- 1 izrazito mi ne odgovara
- 2 ne odgovara mi
- 3 neodlučan/na sam
- 4 odgovara mi
- 5 izrazito mi odgovara

- ___ 1. Općenito, ugodno mi je u interakciji s grupom ljudi iz različitih kultura.
- ___ 2. Napet/a sam i nervozan/nervozna dok sam u interakciji s ljudima iz različitih kultura.
- ___ 3. Volim biti uključen/uključena u grupnu diskusiju s drugim ljudima koji su iz različitih kultura.
- ___ 4. Uključivanje u grupnu diskusiju s ljudima iz različitih kultura čini me nervoznim/nervoznom.
- ___ 5. Smiren/a sam i opušten/a u interakciji s grupom ljudi koji su iz različitih kultura.
- ___ 6. Kada sudjelujem u razgovoru s ljudima iz različite kulture, nervozan/nervozna sam.
- ___ 7. Ne osjećam strah kad razgovaram s ljudima iz različite kulture.
- ___ 8. Obično sam vrlo napet/a i nervozan/nervozna kad razgovaram s ljudima iz različite kulture.
- ___ 9. Obično sam vrlo smiren/a i opušten/a u razgovoru s ljudima iz različite kulture.
- ___ 10. Dok razgovaram s ljudima iz različite kulture, osjećam se vrlo opušteno.
- ___ 11. Bojim se glasno govoriti kad razgovaram s ljudima iz različite kulture.
- ___ 12. Imam povjerenja u ljude iz različite kulture.
- ___ 13. Moje misli postaju nepovezane i konfuzne kada komuniciram s ljudima iz različite

kulture.

___ 14. Osjećam se neugodno kada komuniciram s ljudima iz različite kulture.

UPITNICI ZA UČENIKE

PRILOG 8.

UPITNIK BROJ 2

2. STUPANJ INTERPERSONALNE PRIVLAČNOSTI

„INFORMACIJSKO-KOMUNIKACIJSKE KOMPETENCIJE UČITELJA“ – projekt
MZOS-a, Učiteljski fakultet sveučilišta u Zagrebu (broj: 227-2271694-1166)

Škola: _____

Razred: _____

Spol: M Ž

Koliko imaš godina: ? _____

Kako doživljavaš svoju učiteljicu? Dolje su ponuđeni neki odgovori, a ti ih ocijeni ocjenom od 1 do 5 prema tome kako se ti osjećaš u odnosu na svoju učiteljicu, tako da:






1 znači NIKADA






2 znači PONEKAD

3 znači NE ZNAM






4 znači ČESTO

5 znači UVIJEK

DRUŠTVENA PRIVLAČNOST Tvrdnje	Nikad 	Ponekad 	Ne znam 	Često 	Uvijek 
1. Mislim da bi mi učiteljica mogla biti i prijatelj	1	2	3	4	5
2. Volio bih s mojom učiteljicom razgovarati kao s prijateljem	1	2	3	4	5
3. Nije mi lako razgovarati s mojom učiteljicom	1	2	3	4	5
4. Moja učiteljica ne želi biti moj prijatelj	1	2	3	4	5
5. Učiteljica i ja smo kao prijatelji	1	2	3	4	5
6. Mojoj učiteljici je sa mnom ugodno razgovarati	1	2	3	4	5

FIZIČKA PRIVLAČNOST Tvrdnje	Nikad 	Ponekad 	Ne znam 	Često 	Uvijek 
7. Moja učiteljica lijepo izgleda	1	2	3	4	5
8. Ona je nasmijana	1	2	3	4	5
9. Ona izgleda strogo	1	2	3	4	5
10. Ona je namrštena	1	2	3	4	5
11. Ne sviđa mi se kako moja učiteljica izgleda	1	2	3	4	5
12. Ona ima ugodan glas	1	2	3	4	5

RADNA PRIVLAČNOST Tvrdnje	Nikad	Ponekad	Ne znam	Često	Uvijek
-------------------------------------	--------------	----------------	----------------	--------------	---------------

					
13. Moja učiteljica kasni na sat	1	2	3	4	5
14. Ne voli kad joj postavljamo pitanja ako nešto ne razumijemo	1	2	3	4	5
15. Dobro nam objašnjava novo gradivo	1	2	3	4	5
16. Pjesmicu koju nam zada naučiti napamet ne provjerava	1	2	3	4	5
17. Provjerava jesmo li napisali domaću zadaću	1	2	3	4	5
18. Volim ići u školu	1	2	3	4	5

PRILOG 9.

UPITNIK BROJ 5

5. KAKO SE OSJEĆAM KADA KOMUNICIRAM SA SVOJOM UČITELJICOM

Neki učenici su opisali komunikaciju sa svojom učiteljicom na način kako je dolje navedeno. Koliko se ti slažeš s njihovim mišljenjima? Ocjeni svoja slaganja prema sljedećoj skali:

- 1 znači NIKADA
- 2 znači PONEKAD
- 3 znači NE ZNAM
- 4 znači ČESTO
- 5 znači UVIJEK

Tvrdnje	Nikad 	Ponekad 	Ne znam 	Često 	Uvijek 
1. Osjećam se neugodno kada razgovaram sa svojom učiteljicom.	1	2	3	4	5
2. Osjećam se nemirno kada moja učiteljica razgovara sa mnom.	1	2	3	4	5
3. Ne bojim se razgovarati sa svojom učiteljicom.	1	2	3	4	5
4. Ugodno mi je kada moja učiteljica komunicira sa mnom.	1	2	3	4	5
5. Osjećam se nelagodno kada moja učiteljica razgovara sa mnom.	1	2	3	4	5
6. Osjećam se opušteno kada slušam svoju učiteljicu.	1	2	3	4	5
7. Osjećam strah kad nam učiteljica govori.	1	2	3	4	5
8. Osjećam se potišteno kada mi učiteljica nešto govori.	1	2	3	4	5
9. Nervozan sam kada moja učiteljica govori.	1	2	3	4	5
10. Osjećam se smireno kada slušam svoju učiteljicu.	1	2	3	4	5
11. U mislima sam negdje drugdje kada moja učiteljica govori.	1	2	3	4	5
12. Osjećam se zadovoljno kada moja učiteljica govori i poučava.	1	2	3	4	5
13. Osjećam se sigurno kada moja učiteljica razgovara sa mnom.	1	2	3	4	5
14. Osjećam se nervozno kada slušam svoju učiteljicu.	1	2	3	4	5
15. Veseli me kada moja učiteljica govori.	1	2	3	4	5
16. Osjećam se sretno kada moja učiteljica iznosi neke ideje razredu.	1	2	3	4	5
17. Osjećam se bezvoljno i povrijeđeno kada moja učiteljica razgovara sa mnom.	1	2	3	4	5
18. Drago mi je kada razgovaram sa svojom učiteljicom.	1	2	3	4	5
19. Ne osjećam se dobro kada moja učiteljica objašnjava gradivo.	1	2	3	4	5
20. Osjećam se sretno kada slušam svoju učiteljicu.	1	2	3	4	5

--	--	--	--	--	--

11. ŽIVOTOPIS DUNJE ZVONAREK I POPIS OBJAVLJENIH DJELA

Kandidatkinja Dunja Zvonarek rođena je 14. 09. 1965. godine u Ludbregu. Osnovnu školu završila je u Ludbregu, srednju školu u Čakovcu, smjer suradnik u odgojno-obrazovnom procesu. 1990. godine upisuje studij razredne nastave na Filozofskom fakultetu u Zagrebu, OOUR Pedagogijske znanosti, odsjek Čakovec gdje diplomira 1992. god. i stječe zvanje nastavnik razredne nastave. 1999. godine upisuje dopunski studij razredne nastave s pojačanim programom iz hrvatskog jezika na Visokoj učiteljskoj školi u Čakovcu te isti završava 2002. godine i stječe zvanje diplomirani učitelj razredne nastave s pojačanim programom iz hrvatskog jezika. Sveučilišni poslijediplomski doktorski studij Hrvatske kulture na FF Zagreb upisuje nakon polaganja diferencijalnih ispita 2006. godine. 2011. godine odobrena joj je tema disertacije *Interkulturne i komunikacijske kompetencije učitelja razredne nastave* pod mentorstvom prof. dr. sc. Ljubice Bakić-Tomić.

2007.god. sudjelovala je na međunarodnom stručno-znanstvenom skupu Dječja književnost u odgoju i obrazovanju na Visokoj učiteljskoj školi u Čakovcu kao autor rada „Međimurske pjesmarice i škola“, zatim je sudjelovala na radionicama „Kompetencije kao ishodi učenja i njihovo mjerenje u obrazovanju učitelja i nastavnika“ tijekom 2008. godine kojeg je organizirala Katedra za školsku psihologiju, Odsjeka za psihologiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Sudjelovala je na 4. i 5. međunarodnoj konferenciji o naprednim i sustavnim istraživanjima – ECNSI 2010., 2011. u Zagrebu s tri rada kao koautor: *The Art of Listening as a Successful Communication, Managing the Organizational Culture for Organizational Efficiency i Manipulation Tactics In The Communication Process.*

Radi kao vanjski suradnik na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu (Obrazovna komunikologija 1 i 2). Suradnica je na znanstvenom projektu Jednake mogućnosti za sve – bolja integracija romske djece u obrazovni sustav. Imala je jedno plenarno izlaganje na međunarodnom stručno-znanstvenom skupu i aktivno je sudjelovala na jednom znanstvenom međunarodnom skupu.

Aktivno se služi engleskim i slovenskim jezikom, a pasivno njemačkim.