

Stavovi učitelja o elementima kvalitete u školi

Andrić, Karla

Master's thesis / Diplomski rad

2021

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:131:076913>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-20**



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

ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

**STAVOVI UČITELJA O ELEMENTIMA KVALITETE U
ŠKOLI**

Diplomski rad

Karla Andrić

Zagreb, 2020.

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za pedagogiju

STAVOVI UČITELJA O ELEMENTIMA KVALITETE U ŠKOLI

Diplomski rad

Karla Andrić

Mentor: dr. sc. Ivan Markić

Zagreb, 2020.

„ I know from experience that many of you are saying to yourselves, „*lead-managment is too soft* “ (...) Your difficulty with lead-managment is not that it is too soft. It is that you find it difficult to conceptualize how much you have to do to achieve quality.“

William Glasser

Sadržaj

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| UVOD | 5 |
| 1. TEORIJA IZBORA | 7 |
| 1.1. SVIJET KVALITETE I CJELOKUPNO PONAŠANJE | 8 |
| 1.2. UBOJITE I SKRBNE NAVIKE | 9 |
| 2. KVALITETNA ŠKOLA | 11 |
| 2.1. ODNOS UČENIKA I UČITELJA | 14 |
| 2.2. SOCIJALNI OBLICI I METODE RADA U NASTAVI | 19 |
| 3. VREDNOVANJE U KVALITETNOJ ŠKOLI | 22 |
| 4. PRIMJER DOBRE PRAKSE – GIMNAZIJA APOLLO | 25 |
| 5. ISTRAŽIVANJE | 28 |
| 5.1. PROBLEM I CILJ ISTRAŽIVANJA | 28 |
| 5.2. ISTRAŽIVAČKA PITANJA | 28 |
| 5.3. NAČIN PROVOĐENJA ISTRAŽIVANJA | 28 |
| 5.4. UZORAK | 28 |
| 5.5. POSTUPCI I INSTRUMENTI | 29 |
| 5.6. OBRADA PODATAKA | 30 |
| 6. ANALIZA I INTERPRETACIJA REZULTATA | 30 |
| 6.1. ŠTO UČITELJI SMATRAJU PREDUVJETIMA ZA KVALITETAN RAD U NASTAVNOM PROCESU ? | 30 |
| 6.2. KAKVI SU STAVOVI UČITELJA O POUČAVANJU GLASSEROVIM ODREDNICAMA KVALITETNOG POUČAVANJA U KATEGORIJAMA : | 31 |
| 6.2.1. ODNOSA UČENIKA I UČITELJA | 31 |
| 6.2.2. PRIMJENI SOCIJALNIH OBLIKA I METODA RADA | 33 |
| 6.2.3. NAČINI VREDNOVANJA | 33 |
| 7. ZAKLJUČAK | 36 |
| 8. LITERATURA | 38 |

UVOD

Današnji životni i društveni procesi zahtijevaju nove kvalitete, vještine, sposobnosti i znanja te drugačije pristupe pojedinca pri rješavanju problema. Kako bi pojedinac što kvalitetnije odgovorio na promjene koje se javljaju na socijalnom planu i tržištu rada, nužne su promjene u odgojno – obrazovnom sustavu koje će voditi ka stvaranju društva znanja¹. Put do društva znanja moguće je postići kroz provođenje kvalitetnog obrazovanja, prvenstveno kvalitetnog osnovnog obrazovanja što doprinosi manjim razlikama „u osposobljenosti ljudi za radne i društvene uloge“ (Paustović, 2009:323), a svrha takvog društva je visoka kvaliteta življenja svih članova tog društva. O tome je li obrazovanje u hrvatskoj kvalitetno, mišljenja su podijeljena. Prema Paustoviću, kvaliteta obrazovanja se očituje u tome da „nacionalni prosjek pojedinih vrsta pismenosti bude što veći, a varijabilitet prosječnih rezultata pojedinih škola oko nacionalnog prosjeka i utjecaj socioekonomskog položaja obitelji na školski uspjeh učenika što manji.“ (Ibid. 326). Usmjerenost i postizanje društva znanja zahtjeva napuštanje tradicionalnog odgojno – obrazovnog sustava te uvođenje „kurikularnog pristupa utemeljenog na razvoju učeničkih kompetencija kao cilja odgoja i obrazovanja“ (Lasić, 2005:1).

Prema Sekulić – Majurec škola koja se temelji na tradicionalnom sustavu „koncipirana je tako da je svaki učitelj u njoj prisiljen više pozornosti usmjeravati na to je li realizirao predviđeni nastavni plan i program nego na okolnosti u kojima se ostvarilo ishode“ (2006:13). Propisi prosvjetne vlasti, koje učitelji moraju izvršavati, čine ih samo posrednicima između nastavnog sadržaja i vlastitih učenika, te se njihova uloga u potpunosti umanjuje jer se ne iskorištavaju njihovi osobni potencijali, znanja i kompetencije: „takva propisanost iskaz je potpunog oduzimanja odgovornosti učiteljima, pa i sustavnog gušenja njihove kreativnosti, a sve to ozbiljno ugrožava njihovu mogućnost da na svojim radnim mjestima zadovolje svoje osnovne potrebe“ (Ibid.14). Ključ promjene odgojno – obrazovnog sustava je u potpunoj promjeni paradigme² jer „pomanjkanje kvalitetnog rada nije greška ljudi (...) nego greška u samom sustavu“ (Greene, 1996:13). Takvu promjenu obrazovanja mogu postići i sami učitelji mijenjanjem paradigmi vlastitim djelovanjem unutar obrazovnog sustava (Glasser, 1994,1999; Goosen i Anderson, 1996; Greene, 1996).

¹ Društvo znanja je „društvo u kojem se razvitak temelji na proizvodnji novog znanja i primjeni postojećeg“ (Paustović,2009:321).

² Paradigma je određeno polazište ili „mentalni model načina funkcioniranja stvarnoga svijeta“, odnosno „najpribližnije nagađanje utemeljeno na našem iskustvu i informacijama koje smo dobili. Naša uvjerenja, vrijednosti i postupci određuju naše paradigme“ (Greene, 1996:13).

Ovim radom predstavljam Glasserovu kvalitetnu školu kao potencijalan odgovor na suvremene probleme. Glasserova kvalitetna škola³ je program organizacije *William Glasser International* koju je osnovao američki psihijatar William Glasser, a temelji se na principima teorije izbora. Kvalitetna škola je škola bez prisile unutar koje svi sudionici mogu zadovoljiti svoje potrebe, što je važan preduvjet za kvalitetan rad i uspjeh svih uključenih, a posebice učenika. Prema Sekulić – Majurec „to je škola u kojoj se poučavanje definira kao proces davanja specifičnih znanja i vještina, različitim metodama, onima koji žele naučiti te vještine i znanja jer vjeruju da prije ili kasnije te vještine i znanja poboljšavaju kvalitetu njihova života“ (2006:10).

Cilj diplomskog rada je ispitati i utvrditi stavove učitelja razredne nastave o elementima kvalitete u školi kroz prizmu odrednica Glasserove kvalitetne škole. Odrednice kvalitetne škole su postavljene i dominantno problematizirane kroz program kvalitetne škole Williama Glassera. Teorijski okvir koji je okosnica rada jest Glasserova kvalitetna škola, temeljena na teoriji izbora koja postavlja osnove strukture i načina funkcioniranja svakog pojedinca te međuljudskih odnosa. Teorijski dio rada se sastoji od dva dijela - unutar prvog dijela opisujem komponente teorije izbora i kvalitetnu školu, a drugi dio rada sadrži problematizaciju iste kroz elemente kvalitete u školi.

Moje zanimanje za teoriju izbora započelo je sasvim slučajno, kada sam pokušala pronaći znanstvene odgovore na pitanja o vlastitim neučinkovitim ponašanjima. Praktično primjenjujući teoriju izbora u vlastitom životu, uočila sam promjene u osobnim odnosima, te potaknuta vlastitim pozitivnim iskustvom, zanimalo me kako bih teoriju izbora mogla uspješno primjenjivati i u školskoj praksi. Neke od odgovora pronašla sam u knjizi Williama Glassera „Svaki učenik može uspjeti“ gdje postojeće kvalitetne škole pokazuju da je u današnjem odgojno-obrazovnom okviru, koncept Glasserove kvalitetne škole primjenjiv. Takvo saznanje me motiviralo na znanstveno istraživanje i kritičko promišljanje o elementima kvalitete unutar škola. Tijekom pisanja ovog diplomskog rada, principe teorije izbora aktivno sam primjenjivala tijekom volontiranja na NTC radionicama te u radu kao asistent u nastavi, stoga sam se i sama uvjerila kako ona potencijalno nudi odgovore kako uspješno poučavati te ukloniti neuspjeh učenika.

³ U ovom radu se kvalitetnom školom imenuju svi oblici institucionalnog i izvaninstitucionalnog odgojno – obrazovnog rada, čiji je temelj i teorijska osnova teorija izbora.

1. TEORIJA IZBORA

Teorija izbora je psihologija unutarnje kontrole, a utemeljio ju je američki psihijatar William Glasser. Prvotni naziv teorije izbora bio je teorija kontrole. Međutim, Glasser je promijenio naziv kako bi kako izuzeo svaku pomisao da možemo kontrolirati ljude oko sebe te naglasio da čovjek ima mnogo veću kontrolu nad vlastitim životom nego što je svjestan. Teorija izbora se sastoji od četiri komponente: osnovnih genetskih potreba, svijeta kvalitete, cjelokupnog ponašanja i skrbnih navika. Kroz nju stječemo uvid kako ljudi funkcioniraju, odnosno „kako ono što je zapisano u našim genima usklađujemo s onim što naučimo tijekom života“. (Glasser, 2004:13). Razumijevanje povezanosti komponenti teorije izbora doprinosi uspostavi bolje kontrole nad vlastitim životom te potencijalno odabiranju kvalitetnijih izbora. Ona se može primijeniti u svakom međuljudskom odnosu, primjerice : roditelj-dijete, učitelj-učenik ili rukovoditelj-radnici. Razumijevanje teorije izbora je „temelj za izgradnju kvalitetnih odnosa u našim školama i za uklanjanje straha i ovisnosti putem zadovoljavanja osnovnih potreba učenika.“ (Green, 1996:41). Prema teoriji izbora, uvijek smo slobodni odabirati bolje izbore. Stoga Glasser (2000:294) opisuje deset aksioma teorije izbora čije je shvaćanje važno posebno učiteljima kako bi ostvarili što kvalitetniji odnos, a time i rad sa učenicima:

1. Možemo kontrolirati jedino vlastito ponašanje. Prema teoriji izbora, ne možemo kontrolirati ponašanje drugih ljudi, niti oni mogu kontrolirati naše ponašanje.
2. Drugi ljudi nam samo daju informaciju, a kako ćemo odabrati ponašati se kad primimo informaciju, ovisi isključivo o nama. „Mi nismo (...) modelirani tako da na izvanjsku kontrolu odgovaramo na određeni način.“ (Ibid.25).
3. Dugoročni duševni problemi produkt su nepovezanosti s nama bitnim ljudima, odnosno, nastaju zbog našeg načina odnošenja prema nama važnoj vezi.
4. Problematičan odnos uvijek je onaj trenutni, sadašnji odnos. „...Svi nesretni ljudi imaju isti problem – oni su nesposobni slagati se s ljudima s kojima se žele slagati.“ (Ibid.14).
5. Vraćanje na događaje iz prošlosti može malo ili nikako pridonijeti boljoj sadašnjosti.
6. Pokretači svih naših ponašanja su pet genetskih potreba : preživljavanje, ljubav i pripadanje, sloboda, moć i zabava. One djeluju u nama kao snažne sile koje nas pokreću na djelovanje. Upravo po tome se teorija izbora razlikuje od psihologija *izvanjske kontrole* (Lojk

2001) jer ukazuje da svaki osjećaj, pomisao, fiziološka aktivnost i ponašanje su pokušaji zadovoljenja osnovnih potreba koje se javljaju u nama.

7. Genetske potrebe možemo zadovoljiti samo ako zadovoljimo *slike*⁴ koje se nalaze u našem *svijetu kvalitete*⁵.

8. Naše cjelokupno ponašanje se sastoji od četiri komponente : fiziologije, osjećaja, mišljenja i djelovanja.

9. Cjelokupno ponašanje definira se korištenjem glagola, a naziva se prema najprepoznatljivijoj karakteristici (npr. depresirati umjesto biti depresivan).

10. Svako naše ponašanje je izabrano. Odnosno, ono je izbor kako odabiremo zadovoljiti jednu ili više genetskih potreba.

1.1. SVIJET KVALITETE I CJELOKUPNO PONAŠANJE

Prema Leonu Lojku, svijet kvalitete je „željeni, potpuno osobni unutarnji svijet koji precizno određuje kakav bi trebao biti vanjski svijet⁶ da bi zadovoljio potrebe pojedinca“ (2001:9). Ono je idealni svijet u koji vjerujemo i u skladu s kojim djelujemo, jer u suprotnom smatramo da naše potrebe neće biti zadovoljene. Ono sadrži *osobni album sličica* koji prema Glasseru (2004) predstavlja najvažnije znanje svakog pojedinca – znanje o tome što zadovoljava njegove potrebe. U osobni album „pohranjujemo sličice svega onoga što vjerujemo da će zadovoljiti jednu ili više naših osnovnih potreba.“ (Glasser, 1997:22). Album sličica jedinstven je svakoj osobi te sadrži sličice najuspješnijih načina zadovoljavanja trenutnih potreba, pri čemu sličice predstavljaju motivaciju za ponašanje. Sličice unutar osobnog albuma dijele se u tri kategorije : na ljude s kojima najviše volimo biti, na stvari koje najviše volimo posjedovati, te na naše sustave vjerovanja koji određuju naše ponašanje u najvećoj mjeri (Glasser, 2000). Kada se slika koju doživljavamo iz vanjskog svijeta potpuno razlikuje od slike koju imamo u svijetu kvalitete, osjećamo da gubimo kontrolu nad životom. Nasuprot

⁴ Glasser koristi izraz *slike* umjesto stručnog izraza *zamjedba (percepcija)* radi lakšeg razumijevanja (1997:22).

⁵ Svijet kvalitete je dio pamćenja pojedinca koji sadrži njemu najvažnije znanje, odnosno slike koje najbolje zadovoljavaju njegove genetske potrebe.

⁶ Vanjski svijet se u teoriji izbora naziva svijet realiteta i ono predstavlja svijet koji doživljavamo vlastitim osjetilima.

tome, osjećamo se dobro jer „smo se odabrali ponašati tako da se netko, nešto ili neko vjerovanje iz realnog svijeta sasvim približilo slici te osobe, stvari ili vjerovanja u našem svijetu kvalitete“ (Ibid.48). Odnos učitelja i učenika može biti kvalitetan samo ako se jedno drugom nalaze čvrsto u svijetu kvalitete, što mogu uspjeti samo ukoliko međusobno zadovoljavaju osnovne potrebe jedan drugoga.

Cjelokupno ponašanje je sustav ponašanja koji se sastoji od četiri dijela - fiziologije, osjećaja, mišljenja i djelovanja, pri čemu su komponente međusobno povezane i neodjeljive. Glasser cjelokupno ponašanje uspoređuje sa upravljanjem automobila. Prednje kotače automobila čine djelovanje i mišljenje jer nad njima uvijek imamo izravnu kontrolu. Stražnji kotači predstavljaju osjećanje i fiziologija nad kojima imamo neizravnu kontrolu jer su povezani sa prednjim kotačima automobila te ih uvijek nužno prate. Stoga, da bismo promijenili cjelokupno ponašanje, moramo promijeniti radnu ili misaonu komponentu. Ukoliko promijenimo jednu od tih komponenti, istovremeno se nužno mijenjaju i osjećajna te fiziološka komponenta cjelokupnog ponašanja. Prema Glasseru (1997), čovjek uvijek djeluje kao kontrolni sustav. Iako je pokretan genetskim potrebama koje stalno traže zadovoljenje, a motiviran slikama iz svijeta kvalitete, kontrolni sustav uvijek ima kontrolu nad odabirom svojeg cjelokupnog ponašanja – neovisno je li odabrano cjelokupno ponašanje učinkovito ili ne. Kontrolni sustav uvijek želi imati kontrolu, odnosno izabrati uspješna cjelokupna ponašanja i ostvarivati slike iz svijeta kvalitete, ali ne želi biti kontroliran. Upravo takvo funkcioniranje čovjeka dovodi do sukoba u međuljudskim odnosima, posebice u odgojno-obrazovnom sustavu gdje su izvanjska kontrola i prisila sveprisutni.

1.2. UBOJITE I SKRBNE NAVIKE

Izvanjska kontrola je definirana kao „pokušaj prisile da učinimo nešto što možda ne želimo učiniti.“ (Glasser, 2004:15). Ona je cjelokupno ponašanje koje se javlja kao produkt potrebe za moći, odnosno ona je urođeno, a ne naučeno ponašanje. Upotreba izvanjske kontrole uništava međuljudske odnose jer njezina primjena ograničava ili u potpunosti onemogućava osobnu slobodu onoga koji kontrolira i kontroliranih. Unatoč tomu, izvanjska kontrola je čest izbor u odgojno-obrazovnom sustavu jer djeluje. „Djeluje za moćne jer im često omogućuje ono što oni žele“ (Glasser, 2000:15), a kontrolirani joj se ne suprotstavljaju jer bi im otpor mogao naštetiti, pa stoga prihvaćaju kontrolu moćnijih. U odgojno – obrazovnom sustavu

izvanjska kontrola se posebno očituje kroz propise što, kada i kako učiti i provjeravati, pri čemu takva ograničenja bitno utječu na zadovoljavanje osnovnih potreba učitelja i učenika. Stoga je, umjesto korištenja prisile, učenike i učitelje korisnije uvjeriti da će ono što se od njih traži zadovoljiti njihove potrebe jer je smisljeno i korisno. U suprotnom, kontrola koju smatramo da imamo nad drugima samo je prividna jer ponašanje kontroliranog traje toliko dugo dok ga to zadovoljava, a kada ga prestane zadovoljavati, ostaje uništen odnos iz kojeg slijedi borba za ponovno dobivanje i izbjegavanje kontrole.

Prema teoriji izbora razlikujemo ubojite navike koje su dio izvanjske kontrole te skrbne navike kojima ih je potrebno zamijeniti. Ubojitih navika ima mnogo, a kao što im sam naziv govori, one uništavaju svaki odnos unutar kojeg se primjenjuju. Glasser (1997) navodi sedam najčešćih ubojitih navika : kritiziranje, okrivljavanje, žaljenje, prigovaranje, prijetnje, kažnjavanje i nagrađivanje radi zadobivanja kontrole. Upotrebom svake od ovih navika se preusmjerava odgovornost na drugu osobu i time se nezadovoljstvo u odnosu još više povećava. No, ukoliko učitelji prihvate teoriju izbora te kako ne mogu kontrolirati ponašanje učenika bez da se udalje iz njihova svijeta kvalitete, tada im jedini izbor postaje korištenje skrbnih navika. Glasser (2004) navodi skrbne navike kojima se destruktivna ponašanja ubojitih navika moraju zamijeniti : podržavanje, ohrabrivanje, slušanje, prihvaćanje, vjerovanje, poštovanje i pregovaranje razlika. Skrbnim navikama drugim ljudima ne oduzimamo kontrolu niti potpunu odgovornost ne preusmjeravamo na njih. Ona su ponašanja teorije izbora kojima se obje strane nalaze u ravnopravnom položaju te omogućavaju rast kvalitetnog odnosa, ali i osobnu moć učitelja i učenika.

Komunikacijski odnosi između učitelja i učenika su važni jer utječu na motivaciju učenika, njihov odnos prema učenju te sliku o sebi, a kvaliteta odnosa ovisi o stavu učitelja te njegovom načinom vođenja i organiziranja nastavnog procesa (Skelac, 2017). Korištenjem ubojitih navika u nastavi i školi, onemogućuje se zadovoljavanje osnovnih potreba njezinih sudionika, što dovodi do nepovezanosti istih. Takva nepovezanost nerijetko rezultira izbacivanjem škole, učitelja i učenja iz svijeta kvalitete učenika. Zamjenjujući ubojite navike skrbnima, od ravnatelja do učitelja, pa u konačnici i učenika, poboljšava se sustav komuniciranja čime se omogućava stvaranje kvalitetne sredine u kojoj svi uključeni mogu ostvariti svoj puni potencijal, što je upravo i cilj kvalitetne škole.

2. KVALITETNA ŠKOLA

U Republici Hrvatskoj na snazi je zakonska regulativa u području osnovnoškolskog obrazovanja⁷ te državni pedagoški standard koji pokrivaju područje kvalitete unutar školstva. Prema Kolec – Miličević i suradnicima, mjere koje se donose za unaprjeđenje kvalitete nerijetko su samo na deklarativnom nivou, te ih u stvarnom provođenju onemogućavaju dva čimbenika : „nedovoljna educiranost onih koji bi u tom sustavu trebali sudjelovati, te nerazumijevanje temeljnih postavki upravljanja kvalitetom.“ (69:2012).

Kvalitetna škola Williama Glassera temelji se na teoriji izbora. Program prema kojemu škola postaje kvalitetnom jest prvi koji se ne temelji na tradicionalnoj teoriji podražaja i odražaja. Primjena takve izvanjske psihologije glavni je problem današnjih škola jer dovodi do nekvalitetnog obrazovanja. Sekulić – Majurec (2006) kao najznačajniju odrednicu kvalitetne škole navodi zadovoljavanje osnovnih potreba svih uključenih u odgojno – obrazovnom sustavu. Upravo zato u kvalitetnoj školi svi učenici rade kvalitetno, bez prisile, a nad svojim radom imaju potpunu kontrolu kroz vrednovanje istog.

Glasser (1994) navodi smjernice koje treba uvesti svaka škola koja želi postati kvalitetnom školom :

1. Obučavanje osoblja škole, učenika te roditelja učenika o teoriji izbora.
2. Samoocjenjivanje učenika, prije čega je iznimno važno da svi sudionici unutar nastavnog procesa razgovaraju o kvaliteti kako bi znali čemu težiti u svojem radu.
3. Uključiti sve učenike u kvalitetno učenje. Učenike se treba „potaknuti na bolji rad većim brojem sati kojima bi zadovoljavali potrebe.“ (Ibid.163)
4. Ukidanje prisile i ubojitih navika kroz stvaranje prijateljskih odnosa i primjene djelotvornih rješenja na probleme nediscipline.
5. Suradničko učenje kao „metoda pouke i učenja koja odlično zadovoljava potrebe“. (Ibid. 166)

⁷ *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* je zakonski akt koji regulira osnovnoškolsko te srednjoškolsko područje rada.

6. Voditeljsko upravljanje je najvažniji čimbenik obrazovne reforme. Nužna je zamjena šefovskog upravljanja kako bi se postigla kvaliteta poučavanja.

7. Nagrade za uspjeh učitelja i drugog školskog osoblja.

Zbog razlika koje postoje između škola (materijalni uvjeti, opseg stručnog kadra, školski kurikulum itd.), važno je navesti kako svaka škola mora pronaći svoj jedinstveni put prema kvaliteti. Ne postoje strogi koraci koje sve moraju slijediti da bi postale kvalitetnim školama. No, Greene (1996) navodi tri promjene koje svaka škola može provesti :

1) Prvi korak je usredotočiti se na kvalitetu, ona postaje jedan od glavnih ciljeva škole. Da bi se kvaliteta postigla, važno je definirati je, razgovarati o tome što je i kako je prepoznati. Isprva se o njoj raspravlja između učitelja i učenika, ali potrebno je uključiti i roditelje i širu zajednicu.

2) Drugi korak je ukidanje prisile. Kvalitetni odnosi se ne mogu temeljiti na prisili i strahu. Prisila je jedan od produkta izvanjske psihologije koja uništava prijateljski odnos učenika i učitelja, umjesto da zadovoljava njihovu potrebu za pripadanjem i ljubavlju. Upravo je dobar odnos učenika i učitelja prema Glasseru (2004) ključan za postizanje dobrog školskog uspjeha. Da bi se postigao dobar i kvalitetan odnos potrebno je voditi se načelima koja se temelje na shvaćanju ljudskih potreba i unutarnje motivacije.

3) Treći korak na putu do kvalitetne škole čini samoocjenjivanje. Osim za učenike, važno je i za učitelje. Učitelji na taj način poboljšavaju vlastitu nastavu i upravljanje učenicima te postaju kvalitetniji učitelji, a učenici teže kvalitetnijem radu. Prema Glasseru (1994) samo neki učenici su uspješni, unatoč današnjem školskom sustavu, a ne zahvaljujući istom. Kvalitetna škola kroz zadovoljavanje potreba učenika i učitelja te voditeljsko upravljanje istih eliminira neuspjeh te razvija ljubav učenika prema učenju.

Za postizanje kvalitetnoga rada ne samo učenika, već svih sudionika u školi, pa i u odgojno – obrazovnom sustavu, potrebno je promisliti i pokušati definirati pojam kvalitete. Prema teoriji izbora, kvaliteta je sve što se nalazi u svijetu kvalitete svakoga pojedinca, jer ono sadrži informacije o tome kako najbolje može zadovoljiti svoje osnovne potrebe. Pri stvaranju narativa kvalitete, ključnu ulogu ima učitelj koji sa uenicima razgovara o tome što bi za svakog od njih bila kvaliteta, te usmjerava definiranje kvalitete i objašnjava uenicima zašto su sposobni za postizanje iste. Pedagog Dragutin Funda navodi da je kvaliteta „stupanj na kojem određeni proizvod i usluge zadovoljavaju ljudske potrebe, odnosno, ukupnost osobina i

značajka proizvoda ili usluga na kojima se temelji njihova sposobnost da zadovolje izričite želje ili očekivane zahtjeve.“ (2008:9). Takvo definiranje kvalitete je u skladu sa Glasserovim poimanjem iste pri čemu je ona „sve što zadovoljava jednu ili više od tih temeljnih potreba.“ (2001:94). Upravo to je najznačajnija odrednica kvalitetne škole, a postiže se razumijevanjem teorije izbora i primjenom znanja o unutarnjoj motivaciji. Učenici će tijekom vremena sami razviti smisao za kvalitetu, uz vodstvo učitelja i kriterije kvalitete koje su prethodno zajednički dogovorili.

Da bi rad bio kvalitetan, Glasser (1999:36) navodi kako nužno mora zadovoljavati sljedećih 6 uvjeta :

1. Razredna sredina mora biti ugodna i poticajna.
2. Od učenika treba tražiti da rade isključivo nešto korisno.
3. Od učenika se uvijek traži da rade najbolje što mogu.
4. Od učenika se traži da ocjenjuju i poboljšavaju svoj rad.
5. Kvalitetan rad uvijek godi.
6. Kvalitetan rad nikad nije destruktivan.

Kada se učenicima omoguće uvjeti te kvalitetan rad postaje njihov cilj, „nikakva se izmišljena nagrada ne može mjeriti sa zadovoljavanjem osnovnih potreba, prihvaćanjem znanja i spoznajom kako će to znanje povećati kvalitetu našeg života, sada i ubuduće .“ (Greene, 1996:39). Upravo zato učenici će odbijati prihvaćati niske ocjene, a kvaliteta rada će biti trajna jer se održava stalnim poboljšanjima i uključenošću svih prisutnih.

„Glavni razlog zbog kojega mnogi učenici rade loše i zbog kojeg čak ni dobri učenici ne daju najbolje od sebe jest taj što se naše škole (...) rigidno priklanjaju ideji da je ispravno sve ono što se uči u školama i da učenike koji neće učiti treba kažnjavati.“ (Glasser, 2000:212). Tradicionalno razumijevanje *dobre škole* je ono koje slijedi psihologiju izvanjske kontrole, a upravo takvo nekvalitetno obrazovanje Glasser naziva školanjem. Tako navodi da školanje sadrži dvije prakse: “jedna je neprekidno ručno ponavljanje računanja iako je učenik već savladao tu vještinu, a druga je pamćenje činjenica i formula koje se ubrzo zaborave, a lako se pronađu u knjigama i priručnicima.“ (1995:55). Time školanje ne zadovoljava kriterije za kvalitetan rad, stoga učenici ne rade kvalitetno već samo na način da zadovoljavaju

postavljene zahtjeve. U konačnici, oba načina rezultiraju lošim ocjenama i neuspjehom. Prema pedagoginji Lasić takvo obrazovanje dovodi nastavnika u poziciju da „prenosi znanja i informacije na učenika ex-cathedra gdje je komunikacija jednostrana, jednosmjerna od nastavnika prema učeniku (...) zadatak je nastavnika da učeniku daje gotova rješenja dok je zadatak učenika da ta rješenja ponovi.“ (2015:4). Način na koji se školanje održava jest kroz upotrebu prisile. Učenici se prisiljavaju da uče činjenice koje su im nezanimljive, a u stvarnom svijetu nisu vrijedne. U školanju je prisila logična i primjenjuje se u obliku nagrade i kazne. Učitelji koji posežu za njima izazivaju strah među učenicima, zanemaruju potrebe učenika što rezultira otporom učenika i urušavanjem njihova odnosa sa učiteljima (Green, 1996). Takva tradicionalna nastava se više brine o nastavnom gradivu nego o potrebama vlastitih učenika. Stoga je, da bi kvaliteta škole i rada učenika rasla, potrebno je ukinuti prisilu jer ona je razlog zbog kojeg se učenici otuđuju i izbacuju učitelje i učenje iz svijeta kvalitete, a kvalitetno obrazovanje moramo definirati kao uporabu znanja. Jedino tako je moguće ostvariti kvalitetnu školu u kojoj svi učenici mogu zadovoljiti svoje potrebe, te raditi kvalitetno i nad tim radom imati kontrolu kroz njegovo vrednovanje.

2.1. ODNOS UČENIKA I UČITELJA

Jedna od teorija na kojoj se temelji konstrukt odnosa učitelja i učenika jest teorija privrženosti⁸. Ona naglašava „stvaranje ranih veza i kvaliteta brige u dojenačkoj dobi predstavlja temelj za kasnije funkcioniranje i formiranje privrženog ponašanja“ (Posavec i Vlah, 2018:53) te je ključna u razumijevanju socio – emocionalnog razvoja djeteta.

Za razumijevanje i primjenu teorije privrženosti u radu s djecom važno je razumijevanje unutarnjeg radnog modela. Unutarnji radni model djeteta je rezultat kontinuiranih iskustava zadovoljavanja ili nezadovoljavanja potreba djeteta pri čemu se definira „njegovo vjerovanje o tome kako će okolina reagirati na njegove potrebe.“ (Lebedina Manzoni, 2006:79). Njegove dvije dimenzije su : 1) unutarnji radni model o sebi koji uobličuje pozitivnu ili negativnu sliku djeteta o sebi (doživljava li se dijete vrijednim ljubavi i podrške), te 2) unutarnji model o drugima koji se odnosi na pozitivnu ili negativnu sliku djeteta o drugim ljudima (doživljava li dijete druge pouzdanima i pristupačnima). Kombinacijom dvaju dimenzija radnog modela

⁸ Teoriju privrženosti je 50-ih godina razvio John Bowlby. Privrženost se povezuje sa „bliskošću koju dijete ostvaruje u odnosu s odraslima, sa zaštitom koju mu odrasli pružaju te dostupnošću odraslih u zadovoljenju emocionalnih potreba.“ (Klarin, 2016:40)

nastaju četiri stila privrženosti (Ibid.80) : 1) sigurna privrženost – pozitivan model o sebi i drugima , 2) odbijajuća privrženost – pozitivan model o sebi i negativan o drugima, 3) zaokupljena privrženost – negativan model o sebi i pozitivan model o drugima te 4) plašljiva privrženost – negativan model o sebi i drugima.

Klarin (2016:57) opisuje oblike ponašanja prema tipu privrženosti u školskom kontekstu : Učenici s odbijajućom privrženosti, zbog neosjetljivosti i odbijanja njima važnih osoba, ne vezuju se te su nepovjerljivi prema učitelju, dok su istovremeno samostalni i orijentirani na zadatak te visoko postignuće. Njihova pretjerana samostalnost „inhibira kreativnost i istraživanje“ (Ibid), što se može korigirati kroz zajedničko rješavanje zadatka učitelja i učenika, što stvara priliku za izgradnju međusobnog povjerenja i povezanosti. Učenici sa zaokupljenom privrženošću zbog iskustva nedosljednosti, traže povezanost sa učiteljem te pokušavaju pridobiti pažnju emocionalnim ispadima. Takvim učenicima je ključno omogućiti zadovoljavanje osjećaja pripadanja, a na strah od nepovezanosti mogu utjecati „učiteljeva uključenost, razvoj povjerenja i reciprociteta“ (Ibid). Kod učenika sa plašljivom privrženosti „prevladava iskustvo zanemarenosti i zlostavljanja“ (Ibid) zbog čega su učenici uplašeni te osjećaju strah, a učitelja percipiraju zastrašujućim. Takvim je učenicima osim potpore učitelja potrebna i jasna struktura rada te predvidivost (Ibid. 58) koja doprinosi stvaranju sigurnosti. Učenici sa sigurnom privrženosti su „vrlo uspješni, teže suradnji, kompromisu, asertivnosti, dijeljenju, pregovaranju“ te su uspješnija u školi od djece s drugim tipovima privrženosti. Upravo takvi učenici posjeduju odgovarajuće vještine i osobine koje mogu poslužiti u funkciji mentorstva drugim učenicima. Kroz mentorstvo učenici ne pomažu samo drugima savladati određene zadatke te stjecanje novih sposobnosti i znanja, već i sami savladavanjem novih izazova unaprjeđuju svoja znanja i vještine te doprinose kvalitetnijoj razrednoj klimi.

Svaki tip privrženosti te unutarnji model djeteta su oblikovani u ranom djetinjstvu te su stabilni kroz vrijeme. Međutim, na njihovu stabilnost mogu utjecati korektivna iskustva u značajnim vezama u odrasloj dobi (Ajduković i sur., 2006:66). Upravo zato je učiteljeva sposobnost prepoznavanja tipa privrženosti kod učenika ključna, jer omogućuje uspješnije povezivanje te stvaranje odnosa učenika i učitelja, čime se potencijalno mogu smanjiti neželjena ponašanja učenika, usmjeravati učenikov razvoj te oblikovati percepciju povezanosti učenika s drugima te učenikov pojam o sebi. Učitelj kao figura privrženosti, učeniku pruža sigurnost „u obliku pouzdane osobe na čiju se pažnju i ljubav može osloniti“ (Ajduković i sur., 2006:63). Učitelj može postati figurom privrženosti ukoliko vodi fizičku i

emocionalnu brigu o djetetu, investira u izgradnju i razvitak emocionalnog odnosa s djetetom te je prisutan u njegovoj socijalnoj mreži (Ibid. 64).

Da bi se kvalitetan odnos između učenika i učitelja postigao, Greene (1996:72) navodi 6 vještina učitelja koje stvaraju kvalitetne odnose pri čemu se moraju provoditi točno navedenim redoslijedom: ljubav, slušanje, iskrenost, učenje, vođenje, ograničenja. Ljubav⁹ je pri tome prvi preduvjet za izgradnju kvalitetnih odnosa iz koje proizlaze ostale vještine. Kada učitelj sluša učenike, time im pokazuje da su mu važni te da ih prihvaća. Jedino slušanjem, učitelj i učenici mogu doprijeti do problema, i rješavati njihove uzroke, a ne posljedice. Iskrenošću učitelj može privoliti učenike da ga saslušaju te im pomoći preuzeti odgovornost za svoje postupke. Učenje predstavlja dvosmjernan odnos u kojemu učenici i učitelj uče jedni od drugih kroz suradnju, pri čemu se smanjuje konkurencija i natjecanje. Učitelj učenike vodi svojim primjerom te zajednički postavljaju ograničenja koja su usmjerena na disciplinu i odgovornost, umjesto na prisiljavanje i kažnjavanje. Učitelji koji se šefovski ponašaju prema učenicima odnos temelje na ograničenjima jer postavljaju pravila unutar kojih učenici moraju djelovati. Pri upravljanju učenicima, učitelji se služe prisilom, kaznom i nagradama kako bi natjerali učenike da uče. Ukoliko učenici ne slušaju učitelja, nakon prisile slijedi kazna, a ukoliko učine sve što učitelj traži, za nagradu dobivaju njegovu ljubav. Takav odnos učenika i učitelja nije kvalitetan i rezultira strahom i nepovjerenjem što dovodi do „Šest O“, odnosno ogorčenosti, otpora, odbijanja, odstupanja, oklijevanja i osvete (Greene, 1996).

Također, važno je i provođenje preventivnih programa za uspostavljanje pozitivnih odnosa učenika sa drugim sudionicima unutar odgojno – obrazovnog sustava. Takvim se programima može osigurati razvoj sigurne privrženosti učenika, jačanje njihova samopouzdanja te prihvaćanja drugih (Lebedina Manzoni, 2006). Upravo zato se u kvalitetnim školama učenici poučavaju teoriji izbora jer ona nudi objašnjenje strukture i funkcioniranja pojedinca, uči ih unutarnjoj kontroli te uspješnom rješavanju razlika u odnosu s drugima kroz usklađivanje svjetova kvalitete.

Prema Posavec i Vlah, „odnos učitelja i učenika predstavlja međuljudski odnos koji je prožet osobnom i profesionalnom komponentom“ (2018:60). Profesionalna komponenta podrazumijeva objektivnost učitelja i njegov stručni stav prema učeniku : „ima jasno određenu namjeru i cilj, objektivan je , hijerarhičan, prisutna je neravnopravnost u odnosu“

⁹ Greene (1996) ljubav opisuje kroz poštovanje i brigu za dobrobit učenika koja se očituje kroz slušanje i prihvaćanje učenika bez osuđivanja.

(Ibid.58). Međutim, kvaliteta odnosa učitelja i učenika određena je osobnom, odnosno emocionalnom komponentom učitelja. Pri tome se kao iznimno važnima navode empatija, povjerenje i stav učitelja prema učeniku (Ibid). Uživljavanjem u ulogu učenika, učitelj može lakše uočiti motive ponašanja učenika, a pozitivan stav prema učeniku pridonosi stvaranju povjerenja u učenika te lakšem pronalasku rješenja problema. Iako socio – emocionalni razvoj učenika i pedagogija odnosa koja ga prožima, mogu biti skriveni te implicitni, ono su dinamični procesi koji se nužno očituju u razrednom ozračju te socijalnoj i emocionalnoj klimi nastave, pri čemu utječu na situacije učenja, razvoj i transformaciju znanja učenika (Buljubašić – Kuzmanović, 2016:310). Kako bi se što bolje odgovorilo na potrebe učenika, ali i nastavnika, upravljanje razredom postaje jedna od najvažnijih smjernica kvalitetne škole. Prema Sedlar (2018) upravljanje razredom ima dvije funkcije: 1) stvaranje ugodnog razrednog ozračja u kojemu učenici mogu naučiti nastavni sadržaj bez poteškoća, te 2) poboljšavanje društvenog i moralnog napretka učenika.

Prema Glasseru je „uspjeh bilo kojeg ljudskog pothvata – uključujući svakako i učenje u školi – razmjeran kvaliteti odnosa koji imaju ljudi uključeni u taj pothvat“ (1999:20). Upravo zato je za kvalitetno obrazovanje potrebno napraviti pomak sa šefovskog na voditeljsko¹⁰ upravljanje učenima. Šefovsko upravljanje se ne temelji na principima prema kojima ljudi funkcioniraju, no unatoč tome, ono i danas prevladava svim razinama obrazovnog sustava. Glasser (1994a) navodi četiri elementa šefovskog upravljanja :

1. Šef postavlja zadaće i način izvršavanja istih bez dogovora sa onima kojima se upravlja.
2. Umjesto da demonstrira, šef zadaje naredbe kako izvršiti nešto te se ne konzultira sa onima kojima upravlja o mogućnosti poboljšavanja izvršavanja zadataka.
3. Šef ocjenjuje i nadgleda one kojima upravlja.
4. Prisila je sredstvo kojim šefovi održavaju disciplinu.

Branković i Ilić (2001)¹¹ navode sljedeća obilježja stila nastavnika koji šefovski upravlja : „oslanja se na autoritet, glavna briga – moć, izaziva nezadovoljstvo, ne ulazi u svijet kvalitete, smatra da poboljšavanje uslova za rad nije njegova briga, konformist, komunicira šefovski,

¹⁰ Vođenje je jedna od rukovoditeljskih funkcija koja se „odnosi na usklađivanje ljudskog potencijala da bi se ostvarili ciljevi odgojno-obrazovnog procesa.“ (Staničić, 2006:25).

¹¹ Branković, D., Ilić, M. (2011) *Uvod u pedagogiju i didaktiku*, Comesgrafika, Banja Luka.

ocjenjuje na uobičajen način“ (Lasić, 2015:4). Ovakav način upravljanja, u potpunosti zanemaruje unutarnju motivaciju, pa umjesto razumijevanja osnovnih potreba i svjetova kvalitete učenika i učitelja, pokušava ih se prisiliti na rad te upravljati njihovim ponašanjem putem nagrada i kazni. Takvo je upravljanje uvijek neuspješno jer narušava kvalitetu rada i proizvodnost učitelja i učenika. Prisilu je teško ukinuti jer u skladu sa teorijom podražaja – odražaja, vlada mišljenje da možemo utjecati na nekoga, stoga se ona smatra sredstvom, a ne preprekom koja nas onemogućava u kvalitetnom djelovanju. Prelazak sa šefovskog na voditeljsko upravljanje otežava i činjenica da u školama ima učenika koji ostvaruju dobre rezultate u takvim uvjetima. Međutim, “da je šefovsko upravljanje uspješno, bilo bi puno više dobrih učenika.“ (Glasser, 1994:39). Promatrajući šefovsko upravljanje kroz teoriju izbora, može se primijetiti kako uspjeh tih učenika proizlazi iz njihove obiteljske sredine. Odnosno, učenici iz jačih socioekonomskih obitelji svoje potrebe zadovoljavaju unutar obitelji, stoga se lakše nose sa prisilom u školi. Međutim, učenici koji su manje povlašteni jer u obitelji ne mogu zadovoljiti svoje potrebe, gotovo otpočetka lošije uče jer u školu dolaze sa manje motivacije i spremni su uložiti mnogo manje truda u rad, nego djeca koja svoje potrebe zadovoljavaju unutar obitelji. Prisila te nagrade i kazne ih mnogo lakše obeshrabre pa odbijaju učiti. Prema Glasseru (Ibid) osim u obitelji, škola je mjesto gdje oni mogu zadovoljiti svoje osnovne potrebe, no zbog šefovskog upravljanja to im je onemogućeno, pa je oni izbacuju iz svojeg svijeta kvalitete.

Upravo zato, „cilj novog obrazovanja je da se školsko upravljanje koje ne zanimaju učeničke potrebe (...) zamjeni voditeljskim upravljanjem ili demokratskim stilom rada“ (Lasić, 2015:7). Da bi odnos učitelja i učenika postao kvalitetan, učitelji moraju prestati koristiti prisilu i šefovski se odnositi prema učenicima te učenicima dati do znanja prema kakvoj promjeni teže i što im ona donosi. Prema Buhač, voditeljsko upravljanje jedan je od suvremenih stilova koji „vertikalnu hijerarhiju preoblikuju u horizontalnu suradnju“ (2017:86). Kada su učitelji ujedno voditelji tada slušaju, komuniciraju i prihvaćaju učenike. Time omogućavaju učenicima uključivanje i pronalazak rješenja problema pri čemu obje strane zadovoljavaju svoje potrebe za pripadnošću, moći i slobodom, a kao produkt toga nastaje kvalitetan rad.

Glasser (1994) navodi temeljna četiri elementa voditeljskog upravljanja, u odnosu učitelj – učenik, koja glase sljedeće:

1. Učitelj uključuje učenike u raspravu o kvaliteti te stalno prilagođava ciljeve i zadatke potrebama i sposobnostima učenika.

2. Učitelj pokazuje učenicima kako trebaju napraviti zadatak koji pred njih postavlja te razgovara s njima o boljim načinima rješavanja.
3. Učitelj traži učenike povratne informacije o kvaliteti njegovog rada pri čemu pokazuje učenicima da su kompetentni razgovarati o kvaliteti i kvalitetnom radu.
4. Učitelj osigurava učenicima najbolje uvjete, okruženje i materijale kako bi im olakšao rad.

Učitelji voditelji će uvijek raditi jednako ili više u odnosu na učenike. Kroz zadovoljavanje potreba učenika, učitelj gradi njihovo povjerenje i ukida prisilu zbog čega postaje gotovo nemoguće da se učenici i učitelj nađu na suprotnim stranama. To potvrđuje i Jurčić opisujući ulogu učitelja voditelja „u funkciji razvoja učenikovih potencijala jer se temelji : na prepoznavanju učenikovih individualnih potreba i mogućnosti u učenju (...), na potpori učenikovih aktivnosti (...), na smirenosti i strpljenju (...), na komunikaciji (...), na optimističkom očekivanju, u težnji da bude dio *razrednog tima*...“ (2006:334).

2.2. SOCIJALNI OBLICI I METODE RADA U NASTAVI

U nastavi razlikujemo nekoliko različitih socijalnih oblika rada – frontalni, individualni, rad u paru te grupni i timski rad (Glasser, 2001; Greene, 1996; Goosen i Anderson, 1996; Bežen i sur. 1991). Frontalni oblik rada karakterističan je za tradicionalnu nastavu „kojoj je cilj bio razvijanje receptivnosti i poslušnosti“ (Bežen i sur., 1991:136). Takav oblik rada stavlja naglasak na učitelja jer on jedini oblikuje nastavu, jedini je izvor informacija te smanjuje mogućnost dvosmjerne komunikacije s učenicima. Također, nastavu je na takav način teško individualizirati, a ujedno je onemogućena i suradnja između učenika. Tako je istraživanje Števančić – Pavelić i Vlasac frontalni rad pokazalo „kao najmanje vrjednovan način rada“ te ga učenici „rado mijenjaju za oblike samostalnoga iskustvenog rada“ (2006:163). Unatoč brojnim nedostacima, frontalan oblik rada čest je u suvremenoj nastavi jer omogućava poučavanje velikog broja učenika istovremeno te daje učitelju mogućnost kontrole jer direktno rukovodi cijelim razredom.

Individualni oblik rada u nastavi podrazumijeva samostalan rad učenika na postizanju cilja neovisno o drugima, a karakterizira ga „usredotočenost na vlastite interese i osobni uspjeh“ (Vrkić – Dimić, 2007:25). Iako pojedinačan rad učenika bitno razvija njegovu samostalnost, samopouzdanje i odgovornost, važna je i uključenost učitelja kroz usmjeravanje, motiviranje i

praćenje napretka učenika. U suprotnom individualni oblik rada „prepušta učenika sebi, oduzima mu mogućnost suradnje s drugim učenicima, tolerira nepotrebna lutanja, zapostavlja verbalne forme izražavanja i troši mnogo vremena“ (Bežen i sur., 1991:137).

Rad u paru te grupni rad nastavni su oblici čija je glavna karakteristika suradnja, odnosno međusobno pomaganje učenika, a uloga nastavnika bitno je promijenjena jer je naglasak stavljen na same učenike. Da bi se suradnja postigla između učenika, prema Kadum - Bošnjak (2012) potrebno je zadovoljiti dva uvjeta : svaki učenik treba pristati biti dio skupine te je potrebna kvalitetna komunikacija unutar skupine. Glasser (2001a) navodi kako je za učenike najbolje kada surađuju u grupama od dvoje do šest učenika.

U kvalitetnoj školi naglasak je na suradničkim oblicima rada u nastavi, odnosno, grupnom radu i radu u paru jer se time stvara kultura prijateljstva i suradnje između učenika. Temeljne prednosti ovih nastavnih oblika rada se očituju u razvijanju sposobnosti za rješavanje problemskih zadataka, primjerice, sagledavanju problema iz više različitih perspektiva, te stvaranju kvalitetnijih odnosa između učenika kroz međusobnu interakciju i zajedničko donošenje odluka (Kadum – Bošnjak, 2012; Vrkić – Dimić, 2007). Prema Glasseru (1994) učenici najbolje uče kroz grupni rad, odnosno kada su aktivno uključeni u proces učenja, a najviše im se sviđaju različiti izazovi i zanimljivi zadaci.

Međutim, prilikom svakog od navedenog socijalnog oblika rada moguća je pojava konkurencije i natjecanja između učenika. Prilikom natjecanja, učenici međusobno rade protiv drugih, odnosno, cilj postižu samo ako pobjede sve ostale. Pri tome, natjecanje nužno rezultira pobjednicima i gubitnicima te postaje prepreka učenju i uspješnosti jer umanjuje kreativnost, stvara stres i dovodi do nepovjerenja i varanja (Greene, 1996). Umjesto kvalitetnog rada, cilj i smisao postaje pobjeda, a za učenike „koji u natjecateljskoj situaciji ne polučuju ili ne mogu polučiti uspjeh, ona bivaju destimulirajuća i oni (...) prije ili kasnije odustaju.“ (Kadum - Bošnjak, 2012:182). U kvalitetnoj školi, iznimno je važan prelazak sa individualnog i natjecateljskog oblika rada na suradnju i grupni rad. Kako bi on bio uspješan, Greene (1996) navodi da je ključan način na koji će se formirati skupine. Najprije je potrebno utvrditi na koji način svaki od učenika uči. Svaki način učenja ima određene prednosti, stoga unutar jedne grupe trebaju biti učenici različitih stilova učenja koji će se međusobno nadopunjavati i stvarati što kvalitetniju skupinu. Prednost ovakvog oblika rada je i što on zadovoljava više potreba učenika; potrebe za pripadanjem, moći, zabavom i slobodom te samim time postaje još kvalitetniji.

Iako učenje nije osnovna potreba ljudi, ono može biti sredstvo kojim se osnovne potrebe zadovoljavaju. Da bi učenici pristali sudjelovati u aktivnom procesu učenja, potrebno ih je uvjeriti da nastavni sadržaj koji trebaju naučiti zadovoljava njihove sadašnje ili buduće potrebe. U suprotnom, učenici neće kvalitetno raditi smatraju li da je ono besmisleno, odnosno ukoliko ne zadovoljava njihove potrebe. „Ako su naše genetske potrebe za zabavom povezane s učenjem (...) tada će spašavanju promašenih škola malo pridonijeti teže domaće zadaće i produljena nastavna jedinica. Ako nam je omogućeno da se uz učenje istodobno i zabavljamo, tada često jedva čekamo posao, makar on bio težak i dugotrajan.“ (Glasser, 1997:16). Prema teoriji izbora, naše osnovne genetske potrebe zahtijevaju trenutno zadovoljavanje. Upravo zato je samo mali broj učenika uspješan, jer mogućnost dobrog zaposlenja u budućnosti ne motivira sve učenike na učenje i kvalitetan rad zato što ne zadovoljava njihove trenutne potrebe. Stoga, „kvalitetno je ono poučavanje u kojem su stvoreni uvjeti za reorganizaciju učenikova osobnog razumijevanja na temelju refleksije. To je nastava u kojoj učenik koristi određene podatke kao mogućnost za daljnju analizu i potkrepljivanje svojih razmišljanja, gdje vlastita značenja povezuje, uopćava i strukturira u odnosu na prethodna.“ (Borić, 2017:24). Načini poučavanja te nastavne metode kojima se učitelj u nastavi koristi moraju biti pedagoški i didaktički smislene i primjerene. U kvalitetnoj školi, kvalitetno poučavanje je ono u čijem je središtu sam učenik. Prema Bežen (1991) razlikujemo tri vrste nastavnih metoda : verbalne, vizualne i prakseološke. Koristeći verbalne nastavne metode učenici pasivno primaju verbalne poruke te isti dan zaborave otprilike devedeset posto onoga što im je učitelj rekao (Greene, 1996). Primjenom vizualnih nastavnih metoda, učenici zaborave pedeset posto sadržaja za otprilike tjedan dana (Ibid) te kao i primjenom verbalnih metoda, pasivno primaju informacije. Korištenjem prakseoloških metoda u nastavi, učenici upamte devedeset posto nastavnog sadržaja (Ibid). Takva nastavna metoda nudi učeniku sudjelovanje u aktivnom procesu učenja, a pruža mu smisleno teorijsko znanje koje pretvara u korisne vještine kojima mora ovladati. Prema Greeneu, „kvalitetni nastavnici će koristiti različite metode jer znaju da svi učenici ne uče na isti način i u isto vrijeme“, a nastavni sadržaj će u „najvećoj mogućoj mjeri nastojati preoblikovati u konkretne vještine“ (1996:105).

U kvalitetnim školama veći je naglasak na sposobnostima nego na činjenicama koje učenici moraju savladati. Glasser (1999) navodi pet temeljnih životnih sposobnosti koje treba poučavati u kvalitetnim školama : čitanje, pisanje, računanje i matematika, govor te rješavanje problema. Međutim, u kvalitetnoj školi činjenice i sposobnosti su međusobno povezane –

sposobnosti se ne mogu savladati ukoliko se istovremeno ne savladaju i činjenice. U skladu sa drugim i petim uvjetom za kvalitetan rad¹², činjenice koje će učitelj poučavati moraju biti smislene i korisne te zadovoljavati potrebe učenika. Stoga Glasser (1999:59) navodi četiri kategorije činjenica koje se poučavaju u kvalitetnoj školi :

1. Činjenice neposredno vezane za životne sposobnosti,
2. Činjenice koje učenici žele naučiti,
3. Činjenice koje nastavnik drži posebno korisnima,
4. Činjenice potrebne za daljnje obrazovanje.

Učenici koji na nastavi uče nastavni sadržaj koji im je smislen uložiti će „više truda jer ih osnažuje to što se sa gradivom mogu povezati.“ (Glasser, 2001a:67) Upravo zato, kvalitetan učitelj će promišljati o tome što treba poučavati te će uvijek objasniti učenicima kako će određeni nastavni sadržaj zadovoljiti njihove potrebe. Prilagođavat će načine poučavanja i koristiti različite nastavne metode kako bi ga učenici savladali. Usmjeravanjem učitelja na potrebe učenika i promišljanjem kako prilagoditi poučavanje zadanih sadržaja, smanjuje se i nedisciplinovanost učenika jer se učenicima kroz kvalitetnu nastavu omogućava zadovoljavanje njihovih potreba.

3. VREDNOVANJE U KVALITETNOJ ŠKOLI

Razina postignutih ciljeva i rezultata učenika u odgojno-obrazovnom sustavu najčešće se mjeri kroz vrednovanje rada učenika. Prema Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi „vrednovanje je sustavno prikupljanje podataka u procesu učenja i postignutoj razini ostvarenosti odgojno – obrazovnih ishoda, kompetencijama, znanjima, vještinama, sposobnostima, samostalnosti i odgovornosti prema radu, u skladu s unaprijed definiranim i prihvaćenim metodama i elementima.“¹³ Međutim, današnji način vrednovanja učenika i učitelja stavlja u neravnopravan položaj, u kojem je učenik podređen, a učitelj je nadređen. U terminima teorije izbora, time se potrebe za moći i pripadanjem učenika, ali i učitelja otežano zadovoljavaju. U kvalitetnoj školi, kako bi se zadovoljile potrebe učenika i učitelja,

¹² Uvjeti za kvalitetan rad prema Glasseru napisani su u ovome radu na stranici 12.

¹³ Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja postignuća učenika u osnovnoj i srednjoj školi, NN 112/10

postignuća i rad učenika se ne ocjenjuju isključivo od strane učitelja. Glasser (2001) navodi CBC (engl. *Competence Based Classroom*), odnosno kompetentan razred unutar kojeg je uz način poučavanja, ključno promijeniti dosadašnji način vrednovanja usporednim vrednovanjem učenika od strane učitelja i samoocjenjivanjem učenika. Usporednim se vrednovanjem uspostavlja kvalitetniji odnos između učenika i učitelja, umanjuje se mogućnost međusobnog kontroliranja te se unaprjeđuje kvaliteta škole (Buljubašić - Kuzmanović i Majer, 2008).

Prema Glasseru (1999) usporedno vrednovanje se sastoji od pet faza :

1. Temeljito pokazivanje nastavnog sadržaja učenicima,
2. Objašnjavanje kako postići traženo ili pokazano,
3. Samovredovanje rada učenika,
4. Unaprjeđenje rada,
5. Ponavljanje faza ocjenjivanja i ispravaka do postizanja kvalitete.

U današnjem obrazovnom sustavu, učeniku ocjena postaje stimulans i motiv za učenje, čime se obezvrjeđuje proces učenja i naglasak stavlja na ocjenu (Strahinić, 2012). Upravo zbog toga ocjene nerijetko služe u funkciji nagrađivanja i kažnjavanja učenika. Ocjene nedovoljan, dovoljan i dobar služe kao sredstva prisile jer se njima osuđuje i kažnjava neuspjeh učenika, ne potiču na kvalitetan rad, već ga obeshrabruju, uklanjaju školu iz njegova svijeta kvalitete te prisiljavaju da učini ili nauči ono što možda ne može ili ne želi. U kvalitetnoj školi učinjen je zaokret te je stavljen naglasak na postizanje kvalitetnoga rada učenika, kojeg nužno prati i ostvarivanje visokog uspjeha, odnosno ocjena vrlo dobar, odličan i odličan plus. „Visoke ocjene nagrada su za kvalitetan rad i zadovoljavaju učenikovu potrebu za afirmacijom, postignućem i moći“ (Biasoil - Babić, 2008:208). Stoga, u kvalitetnoj školi za kvalitetan rad, najniža ocjena bi bila vrlo dobar, pri čemu bi ona odražavala istu kvalitetu rada kao i ocjena vrlo dobar u današnjem obrazovanju. Jednako tako, ocjena odličan se dobiva za ispunjavanje svih mjerila kvalitetnoga rada koje su učenici i učitelj prethodno zajednički dogovorili, dok se ocjenom odličan plus ocjenjuje „učenike koji rade iznad kvalitete koja se ocjenjuje ocjenom odličan“ (Glasser, 1994:116). Svaki učitelj treba odrediti koja su mjerila kvalitetnoga rada za dobivanje ocjene pet plus, a može se zaslužiti osobnom inicijativom učenika da učini „nešto važno izvan onoga što nastavnik ili nastavni predmet zahtijeva“ (Ibid) – pomaganje drugim

učenicima i savladavanju nastavnog sadržaja, pokretanje projekata ili primjena znanja u stvarnom životu. U Glasserovoj kvalitetnoj školi, učenici se trajno ne ocjenjuju ocjenom dobar jer ona označava zadovoljavajući, a ne kvalitetan rad. Prema sadašnjem Zakonu ¹⁴ „brojčane ocjene učenika u pojedinim nastavnim predmetima su : odličan (5), vrlo dobar (4), dobar (3), dovoljan (2) te nedovoljan (1), a sve su ocjene osim ocjene nedovoljan (1) prolazne.“, stoga nije moguće provesti vrednovanje brojčanim ocjenama koje postavlja Glasser. No, ono što je moguće primijeniti jest zamijeniti prijetnje slabim ocjenama, prilikama za zajedničko djelovanje učitelja i učenika na postizanju boljih. Iako se ocjene nedovoljan, dovoljan i dobar ne mogu ukinuti, one se mogu koristiti privremeno, kao pokazatelj kvalitete rada, dok se učenici ne naviknu na značenje i postizanje kvalitetnoga rada. U kvalitetnoj školi, učitelji se trude da učenici postižu najmanje vrlo dobar rad, a učenik „ako marljivo radi na poslu za koji vjeruje da ga može izvršiti, dati će dobar rad ako mu se pruži dovoljno vremena.“ (Glasser, 1994:115).

Za razliku od današnjeg načina ocjenjivanja, gdje se prilikom dobivanja bolje ocjene, ona lošija ne briše, u kvalitetnoj školi bolja ocjena zamjenjuje lošiju jer je odraz znanja kojeg je učenik u konačnici stekao. U kompetentnom razredu „gdje gotovo uvijek postoji mogućnost mentorstva, učenici bi više zadovoljili potrebe kad bi radili na poboljšanju ocjena nego kad bi odustali i ništa ne naučili“ (Glasser, 1994:114), upravo zato učenici odbijaju loše rezultate te im se, ukoliko su voljni raditi, pružaju prilike za poboljšanjem. Tako nakon poučavanja nastavne cjeline, učenike se vrednuje, a pri rješavanju ispita učenici se mogu koristiti svim dostupnim pomagalima – knjigama, vlastitim bilješkama, plakatima na panou, potražiti pomoć od drugih učenika li učitelja. Ukoliko učenici imaju problema s određenim pitanjem, učitelj može prekinuti testiranje i iskoristiti priliku i poučiti učenike o onome što ne znaju. Prema Strahiniću (2012), na taj način ispit služi kao način ponavljanja nastavnog sadržaja, povratna informacija o stupnju njegove usvojenosti te kao poticaj učenju. Upravo zato „vrednovanje i samovrednovanje najvažniji su instrument za jačanje škole i podizanje kvalitete“ (Buljubašić – Kuzmanović 2008:148) te ih je potrebno stalno usavršavati i prilagođavati.

¹⁴ Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja postignuća učenika u osnovnoj i srednjoj školi, NN članak 72, stavak 3.

4. PRIMJER DOBRE PRAKSE – GIMNAZIJA APOLLO

Brad Greene je dugi niz godina bio ravnatelj gimnazije Apollo u Južnoj Kaliforniji, u SAD-u. Kao savjetnik za kvalitetno školstvo surađivao je sa tristo školskih okruga u Sjevernoj Americi i Kanadi. U svojoj knjizi „Nove paradigme“ (1996.) opisuje stanje gimnazije Apollo prije i nakon primjene teorije izbora, ali i u drugim školama s kojima je surađivao.

Navodi kako je gimnazija Apollo bila prosječna škola koju su uglavnom pohađali „problematični“ učenici. Prelaskom sa šefovskog na voditeljsko upravljanje, sa zadovoljavajućeg na kvalitetan rad, sa individualnog i natjecateljskog do timskog rada i suradničkog učenja te prelaskom na samovrednovanje i zajedničko vrednovanje, gimnazija Apollo je postala kvalitetnom školom te su dobiveni sljedeći rezultati.

U gimnaziji Apollo, prije primjene teorije izbora nastavi je prisustvovalo oko sedamdeset i dva posto učenika, a prosjek markiranja bio je oko dvadeset i pet posto na dan. Nakon primjene teorije izbora, postotak učenika koji su prisutni na nastavi prve je godine porastao na devedeset i dva, a tijekom naredne tri godine na devedeset i šest posto. Postotak prisutnih učenika je porastao promjenom metoda poučavanja i uvođenjem suradničkog učenja jer je ono zadovoljavalo potrebe učenika.

Tijekom godine u gimnaziji Apollo suspendirano je bilo oko četrnaest posto učenika. Primjenom teorije izbora i poboljšavanjem komunikacijskih vještina, tijekom četiri godine, u gimnaziji je udio suspendiranih smanjen na manje od jedan posto. Od osam škola koje školski okrug obuhvaća, gimnazija Apollo je imala najmanji broj suspendiranih učenika.

Osim toga, u gimnaziji Apollo, smanjila se stopa prekidanja školovanja i povećao broj učenika koji nastavljaju školovanje. Također, u srednjoj tehničkoj školi u Brooklynu u državi New York, zabilježeni su sljedeći rezultati – postotak učenika koji su ponavljali razred smanjio se sa osamnaest na sedam posto, a broj učenika koji su imali negativnu ocjenu iz svakog predmeta unutar jedne godine pao je sa dvjesto dvadeset i sedam na samo jedanaest učenika.

Usvajanjem načela kvalitetne škole poboljšava se disciplina i radni moral. Tako je osim u gimnaziji Apollo, i u srednjoj školi Dent u Južnoj Karolini primijećen porast discipline pri čemu se ometanje nastave unutar mjesec dana smanjilo za osamdeset posto, pri čemu se unutar četiri tjedna smanjilo sa trideset i jednog ometanja na samo sedam.

Uništavanje školske imovine u gimnaziji Apollo je iznosilo do dvanaest tisuća dolara godišnje. Nakon godine dana troškovi u kvalitetnoj školi su iznosili manje od petsto dolara.

Većina učenika koji uče, učili su tek toliko da zadovolje zadane norme, a rezultati testova znanja su bili niski. Postankom kvalitetne škole, u gimnaziji Apollo, rezultati na državnim ispitima znanja porasli su za četrdeset i devet posto. Samoocjenjivanje i zajedničko ocjenjivanje je podržao velik broj učenika, ali i roditelja, pri čemu se takvom načinu ocjenjivanja usprotivilo samo deset roditelja od sto i trideset učenika.

I Glasser i Greene se slažu da osoblje svake škole mora pronaći svoj vlastiti put prema kvaliteti te da ne postoji univerzalni način čije će pridržavanje njome rezultirati. Ključ svake od ovih promjena bio je u promjeni paradigme ravnatelja, učitelja i učenika što je rezultiralo promjenama njihovog razmišljanja, ponašanja i postizanja kvalitetnog rada.

Na primjeru gimnazije Apollo, mogu se uočiti prilike za učenje i razvoj unutar naših škola i školske nastave. Navedene promjene odvale su se na četiri razine, odnosno obuhvatile su četiri različita elementa kvalitete škole : kvalitetan rad, odnos učitelja i učenika, primjenu socijalnih oblika i metoda rada te način vrednovanja učenika.

Kako u Apollo gimnaziji, tako i u našim školama potrebno je poučavati načelima teorije izbora ne samo učitelje, već i učenike. Obučavanje teorije izbora u školi može imati višestruke koristi za odnos učitelja i učenika, ali i njihovu kvalitetu rada. Ona naime, nudi objašnjenje načina funkcioniranja te cjelokupnoga ponašanja pojedinca, čije razumijevanje može pomoći učenicima u boljoj regulaciji vlastitih emocija i ponašanja. Također, ona omogućava savladavanje korisnih komunikacijskih vještina kao što su pregovaranje te korištenje skrbnih navika u dijalogu s drugima. Sve to doprinosi većoj disciplini učenika, smanjenju sukoba s učiteljem i drugim učenicima, postavlja temelje za suradničko vođenje te stvaranju ugodnijeg razrednog ozračja. Kako bi se postigao kvalitetan rad učenika, te u najvećoj mogućoj mjeri smanjio broj negativnih ocjena učenika, važna je uloga učitelja. Pri tome je ključno učiteljevo razumijevanje unutarnje motivacije učenika kao pokretača na djelovanje te u skladu tome prilagođavati nastavni proces tako da zadovoljava potrebe učenika. Poput gimnazije Apollo, kvalitetan rad i bolja postignuća učenika čak i na državnim ispitima, moguće je postići pravilnom izmjenom socijalnih oblika rada, stavljanjem naglaska na pretvaranje činjeničnog znanja u konkretne vještine te korištenjem metoda rada koje čine učenika aktivnim sudionikom u nastavnom procesu. Također, ključno je uvođenje usporednog

vrednovanja te samovrednovanja učenika pri čemu će se učenike stimulirati za postizanje napornijeg i boljeg rada, ali i omogućiti mu dovoljno vremena i potpore za postizanje istog.

5. ISTRAŽIVANJE

5.1. PROBLEM I CILJ ISTRAŽIVANJA

Predmet ovog istraživanja su stavovi učitelja razredne nastave o elementima kvalitete u školi. Ispitivane su neke od odrednica kvalitete koje se navode u Glasserovoj kvalitetnoj školi – kvalitetan rad, odnosi učenika i učitelja, primjena socijalnih oblika i metoda rada te način vrednovanja. Cilj istraživanja je ispitati i utvrditi stavove učitelja razredne nastave o elementima kvalitete u školi kroz prizmu odrednica Glasserove kvalitetne škole.

5.2. ISTRAŽIVAČKA PITANJA

Postavljena su specifična istraživačka pitanja :

1. Što učitelji smatraju preduvjetima za kvalitetan rad u nastavnom procesu ?
2. Kakvi su stavovi učitelja o poučavanju Glasserovim odrednicama kvalitetnog poučavanja u kategorijama :

2.1. Odnosa učenika i učitelja

2.2. Primjeni socijalnih oblika i metoda rada

2.3. Načina vrednovanja ?

5.3. NAČIN PROVOĐENJA ISTRAŽIVANJA

Za prikupljanje odgovarajućeg uzorka ispitanika, kontaktirane su osnovne škole na području Osječko - baranjske županije te pronađeni učitelje i učiteljice razredne nastave koji su bili voljni sudjelovati u istraživanju. Prije samog početka intervjua, svakom ispitaniku je objašnjen predmet i postupak istraživanja te cilj diplomskog rada. Sudionici su mogli odustati od intervjua u bilo kojem trenutku, a svatko je intervjuiran zasebno, na radnom mjestu, u prostorijama koje su ustupili ravnatelji ili u osobnim kabinetima ispitanika. Intervjui su znali potrajati i do 35 minuta, ovisno o otvorenosti i razgovorljivosti ispitanika. Dvoje ispitanika je izrazilo nelagodu zbog snimanja razgovora, pa su njihovi odgovori bilježeni ručno.

5.4. UZORAK

U istraživanju je sudjelovalo petnaest sudionika, odnosno troje učitelja (SI13, SI14, SI15) te dvanaest učiteljica (SI1 – SI12) čije se godine radnog staža kreću od jedne do četrdeset. Uzorak su činili učitelji i učiteljice razredne nastave na području Osječko – baranjske županije. Učitelji i učiteljice razredne nastave su odabrani uzorak jer proizvodnost i kvaliteta

nastave ovisi o njihovi mišljenjima, sposobnostima i načinu vođenja učenika. Izravno su povezani sa učenicima i imaju izravan uvid u njihove potrebe te što je nužno da bi nastava, a time i samo obrazovanje učenika bilo kvalitetnije.

5.5. POSTUPCI I INSTRUMENTI

Istraživački dio rada provodio se kvalitativnim pristupom, tehnikom intervjuja, koristeći strukturirana pitanja otvorenog tipa radi omogućavanja stvaranja dijaloga sa ispitanicima. Odabran je kvalitativni pristup jer daje mogućnost uvida u subjektivne dojmove i opažanja.

Pitanja koja su postavljena u intervju mogu se svrstati u nekoliko kategorija prema elementima kvalitete koji su ispitivani :

Kvalitetan rad u nastavnom procesu

1. Što smatrate da čini razliku između zadovoljavajućeg i kvalitetnog rada učenika ? Odnosno, što utječe na to da učenici ponekad rade na zadovoljavajući način, a ponekad na kvalitetan?
2. Koje karakteristike su važne da bi nastava bila kvalitetna ?

Odnos učenika i učitelja

3. Koje karakteristike učitelja pri radu s učenicima biste naveli kao bitne ?
4. Smatrate li da današnji način rukovođenja učenicima rezultira time da se učenici i učitelj nađu na suprotnim stranama ?
5. Smatrate li da bi učenici kvalitetnije radili ukoliko se njima ne bi šefovski upravljalo ?

Primjena socijalnih oblika i metoda rada

6. Koje oblike rada smatrate najprikladnijima pri poučavanju u kvalitetnom nastavnom procesu? Zašto?
7. Koju metodu poučavanja smatrate najkvalitetnijom ? Zašto ?

Način vrednovanja učenika

8. Treba li poticati samovrednovanje učenika? Zašto?
9. Koje elemente smatrate važnima pri vrednovanju rada učenika?
10. Trebaju li učitelji vrednovati svoj rad ? Na koji način ?

5.6. OBRADA PODATAKA

Prikupljeni intervjui su transkribirani, a odgovori su kategorizirani u skupine prema elementima kvalitete koji su ispitivani te su potom analizirani kako bi se pronašli odgovori na postavljena istraživačka pitanja.

6. ANALIZA I INTERPRETACIJA REZULTATA

Prilikom uspoređivanja odgovora ispitanika poštivala se njihova jedinstvenost i raznolikost. Pregledom rezultata vidljive su sličnosti, ali i različitosti te su se na temelju toga utvrđivale određene općenitosti koje su u suprotnosti ili potvrđuju navode iz literature o ovoj tematici.

6.1. ŠTO UČITELJI SMATRAJU PREDUVJETIMA ZA KVALITETAN RAD U NASTAVNOM PROCESU ?

Da bismo odgovorili na prvo istraživačko pitanje potrebno je promotriti odgovore ispitanika koji su se kretali u tri smjera – smjeru učenika, organizacije i prilagodbe nastave te smjeru učitelja.

Ključnim preduvjetom za kvalitetan rad u nastavnom procesu, dvanaest učitelja je navelo motivaciju učenika, pri čemu SI15 navodi “ Motivacija učenika je najvažnija karakteristika jer o njoj ovisi ne samo kvaliteta rada, već i uspješnost same nastave. Ako učenici nisu motivirani za učenje, rad i istraživanje, ne vjerujem da se kvalitetan rad može postići“. Nadalje, šestero učitelja je izdvojilo interes i zainteresiranost učenika za nastavne sadržaje i nastavni proces kao važnima za kvalitetan rad učenika. Učiteljica SI10 navodi : „(...) mislim da sve ovisi o tome koliko dijete uopće ima interesa za određene sadržaje i ono što se radi na nastavi. Ako je zainteresirano i radoznalo, onda nisu toliko važne metode i oblici rada.“. Stavovi učitelja su u skladu sa Greeneom (1996) i Glasserom (1994; 1997; 2001a) koji navode da je jedini način postizanja kvalitete i kvalitetnoga rada upravo razumijevanje unutarnje motivacije kao pokretača, umjesto pokretanja učenika na djelovanje putem nagradi i kazni.

Polovica ispitanih učitelja navodi nastavni sadržaj kao drugim ključnim preduvjetom za kvalitetan rad, te stavljaju naglasak na pedagoško osmišljavanje i organiziranje nastave, navodeći bitnim zanimljivost, prilagođenost i mogućnost povezivanja nastavnog sadržaja. Učiteljica SI12 navodi „U usporedbi sa predmetnom nastavom, imamo veću slobodu u promjeni i prilagodbi nastavnog sadržaja interesima djece te zato lakše možemo raditi

kvalitetno na nastavi. Međutim, nužno je prilagođavati nastavni sadržaj potrebama i interesima učenika, te težiti individualizaciji nastave kako bi što više učenika bilo aktivno uključeno u proces učenja“. Takvo navođenje je u skladu sa Greeneom jer „kada nastavnici sastavljaju nastavne planove s težištem na kvaliteti, a ne na kvantiteti, tada učenici dožive učenje kao nešto korisno i sada i u budućnosti, jer zadovoljava jednu ili više njihovih osnovnih potreba, tada će sve svoje snage uložiti u kvalitetan rad“ (1996:37).

Opisujući važnost učitelja kao čimbenika u postizanju kvalitetnoga rada, ispitanici su navodili njegovu osobnost, kompetencije i sposobnost prilagodbe nastavnog sadržaja učeničkoj dobi što potvrđuje da je „kvaliteta učitelja važan školski faktor koji pridonosi obrazovnom uspjehu učenika“ (Borić, 2017:27). Tako učitelj SI14 navodi : „(...) bitna je kompetencija učitelja, njegova sposobnost za dobro planiranje nastave, jer se za kvalitetan rad mora postići određena neopterećenost, ali i zanimljivost nastave“.

Preduvjeti kvalitetnoga rada koje su učitelji navodili su indikatori kvalitetne nastave u skladu s onima koje navodi Borić (2017:26) – poznavanje i primjena metodičko – didaktičkih principa u nastavi, kompetencije učitelja te motivacija učenika za nastavu. Međutim, važno je primijetiti kako prilikom promišljanja o preduvjetima kvalitetnoga rada, učitelji konkretno ne navode zadovoljavanje potreba učenika, što je prema Glasseru (1994; 1999; 2000; 2001) ključan preduvjet kada govorimo o kvalitetnom radu.

6.2. KAKVI SU STAVOVI UČITELJA O POUČAVANJU GLASSEROVIM ODREDNICAMA KVALITETNOG POUČAVANJA U KATEGORIJAMA :

6.2.1. ODNOSA UČENIKA I UČITELJA

Da bismo odgovorili na ovo istraživačko pitanje, potrebno je promotriti odgovore ispitanika o načinu upravljanja učenicima, jer ono obilježava odnos učenika i učitelja, ali i karakteristikama učitelja koje smatraju važnima pri radu s učenicima.

Čak trinaest učitelja se složilo sa tvrdnjom da bi učenici kvalitetno radili na nastavi ukoliko se njima ne bi šefovski upravljalo, što potvrđuju i brojni autori (Sekulić – Majurec 2006, Peko i sur. 2009, Buchberger 2016). Učitelji su naveli kako voditeljsko upravljanje uklanja prisilu te tako omogućava jednaku podjelu moći i ravnopravan položaj učitelja i učenika. Tako učiteljica SII ističe kako voditeljsko upravljanje „(...) uklanja prepreku učitelja kao nadmoćnog, te zaustavlja strah učenika koji ograničava njegovu kreativnost i mogućnosti“, a

učiteljica SI10 navodi da se : „(...) učenike mora voditi na način da to ne bude kroz prisilu već usmjeravanje i uvjeravanje da je gradivo za njih korisno i smisleno“. Takvi stavovi u skladu su sa Glasserovom tvrdnjom da „dobar nastavnik kontaktira s njima na njihovoj razini; ne postavlja se iznad njih i učenicima je s njime ugodno razgovarati.“ (1994:74).

Iako se deklarativno stavovi učitelja o utjecaju vođenja učenika na njihovu uspješnost u školi slažu sa Glasserom (1994, 1999), zamjetno je kako pri opisivanju karakteristika učitelja u radu s učenicima, najčešće navode profesionalne osobine učitelja kao što su redovito praćenje učenika, realno ocjenjivanje, sposobnost prilagođavanja nastavnog sadržaja, dosljednost, pravičnost, kompetencije i stručnost. Primjerice, učiteljica SI2 navodi bitnim: „ (...) dosljednost, pravičnost, usavršavanje suvremenih metoda poučavanja, stav učitelja te redovito praćenje učenika“. Takve vrste predmetnih i pedagoško – didaktičkih kompetencija su prema Glasseru (1994) najvažnija obilježja učitelja koja omogućavaju da učenicima ponude smislenu nastavu i osiguraju rad koji zadovoljava njihove osnovne potrebe. Samo dvije učiteljice su navele emocionalne, odnosno psihološke osobine učitelja kao njegove važne karakteristike. Učiteljica SI10 navodi „Učitelj mora biti veseo i optimističan kako bi mogao biti prijatelj učenicima te pomagati sa pozicije jednog pozitivnog autoriteta.“, a učiteljica SI7 , od čega bitnim prepoznaje da „(...) učitelj mora imati ljubav prema svome poslu, da bi je mogao dati i učenicima kroz empatiju, pozitivnost i strpljenje“. Prema brojnim autorima (Glasser 1997, Goosen 1996, Greene 1996, Sekulić – Majurec 2006) upravo su emocionalne osobine učitelja temelj za izgradnju kvalitetnog odnosa s učenicima te preduvjet za voditeljsko upravljanje.

Postavlja se pitanje zašto većina ispitanika ne naglašava važnost učiteljevih osobina koje omogućavaju uspostavljanje odnosa između učitelja i učenika već je njihov fokus na profesionalne osobine učitelja. Moguće je pretpostaviti da : 1) ispitanici ne smatraju da je uspostava odnosa s učenicima ključna u vođenju učenika kao što se to navodi u teorijskom dijelu rada, iako je takva vjerojatnost vrlo mala jer iskazuju iskreno zanimanje za učenika i njegov boljitak, 2) moguće je da je odnos učenika i učitelja toliko važan da se on zapravo i podrazumijeva, stoga ga ispitanici nisu posebno naglašavali, 3) ili ispitanici ne žele maknuti naglasak sa svojeg autoriteta jer im nudi određenu sigurnost da će uspjeti ostvariti zadani nastavni plan i program makar na zadovoljavajući način.

6.2.2. PRIMJENI SOCIJALNIH OBLIKA I METODA RADA

Odgovor na ovo istraživačko pitanje nazire se u odgovorima ispitanika koja se odvijaju u dva pravca – pravcu socijalnih oblika i pravcu metoda rada.

Deset učitelja je prepoznalo važnost suradničkih oblika rada u nastavi, pa tako učiteljica SI5 navodi : „Izdvojila bih suradničke oblike rada jer suradnja između učenika donosi obostranu korist učeniku – istovremeno može biti mentor drugom učeniku, ali i zatražiti pomoć kada je zatreba.“, dok učiteljica SI3 ističe suradničke oblike rada u nastavi jer „(...) su učenici stalno misaono i verbalno aktivni, kroz razgovor sa drugima mogu lakše riješiti zadatke i poteškoće na koje nailaze“. Upravo takvi stavovi učitelja potkrepljuju korisnost suradničkih oblika rada jer „će učenici lakše spoznati i razumjeti složene pojmove ako međusobno razgovaraju o onome što je predmet učenja“, lakše zadovoljiti više različitih potreba istovremeno te postići dugotrajnije znanje (Kadum – Bošnjak 2012:182).

Kao najkvalitetniju metodu rada, deset je učitelja odabralo istraživačku metodu. Tako učiteljica SI7 izdvaja istraživačku metodu rada jer „(...) učenici tada aktivno sudjeluju, primjenjuju svoje znanje i vještine te najlakše uče“, potvrđujući da „u nastavnom procesu bi trebale dominirati raznovrsne iskustvene situacije u kojima su subjekti koji uče aktivniji od učitelja“ (Matijević 2006:28). Međutim, samo je jedan učitelj SI14 naveo važnost kombiniranja različitih metoda i oblika rada učenika u skladu sa Števanić – Pavelić „različite metode rada u nastavi međusobno se nadopunjavaju i isprepliću što omogućava bolje i potpunije usvajanje gradiva“ (2006:164). Ono što učitelji žele postići primjenom navedenih socijalnih oblika i metoda rada, odnosi se na stvaranje uvjeta za razumijevanje nastavnog sadržaja umjesto pamćenja činjenica, konkretnu primjenu znanja učenika, izazivanje njihova interesa i aktivnog sudjelovanja na nastavi. Takvi stavovi učitelja slažu se sa Glasserovim (1999; 2001a) odrednicama kvalitetnoga poučavanja – od učenika se očekuje kvalitetan rad, a učitelj stvara uvjete u kojima se ono može ostvariti.

6.2.3. NAČINI VREDNOVANJA

Odgovor na ovo istraživačko pitanje može se pronaći u iskazivanjima ispitanika koji su opisivali tri različita načina vrednovanja – samovrednovanje učenika, vrednovanje učenika od strane učitelja te samovrednovanje učitelja.

Četrnaest učitelja smatra kako treba poticati samovrednovanje učenika, a neki su se učitelji izjasnili kako to već svakodnevno primjenjuju u svojoj nastavi. Učiteljica SI5 navodi : „Samovrednovanje učenika je važno jer na taj način učenici razvijaju samokritičnost te postaju realniji o svojim postignućima i mogućnostima. Lakše preuzimaju odgovornost za neuspjeh te uče što (...) kvalitetan rad znači.“, dok učiteljica SI8 navodi: „Kroz samovrednovanje učenici postaju osvješteniji što znači kvaliteta, te kako je upravo ona bitna, a ne ocjena“. Takva promišljanja o samovrednovanju učenika su u skladu sa Greeneom (1996) pri čemu samovrednovanje omogućava učeniku aktivniju ulogu u procesu obrazovanja, smanjuje njegovo otuđenje od rada, preusmjerava na njega odgovornost za vlastiti uspjeh te pomaže razviti vještine koje mogu doprinijeti i kvaliteti njegova života i u budućnosti.

Opisujući vrednovanje učenika, deset je učitelja isticalo napredak učenika kao važnim elementom, a samo četvero je navelo primjenu znanja. Tako učitelj SI14 navodi: „Naglasak bih stavio na individualni napredak učenika te njegovo svjesno korištenje naučenog znanja jer je u konačnici važna kvaliteta njegovoga rada.“. Takvi stavovi su u skladu sa Greeneom (1996) i Glasserom (2000) da se u kvalitetnoj školi vrednuje učenička sposobnost korištenja znanja te napredak učenika kroz poboljšavanja rada. Međutim, šestero učitelja je navelo trenutno znanje učenika, čime se uklanja naglasak sa kvalitete rada učenika. Učiteljica SI6 objašnjava: „Svjesna sam da bi bilo bolje vrednovati napredak i trud učenika, ali zbog nastavnog programa potrebno je važnost staviti na trenutno znanje.“, a isto potvrđuje i učiteljica SI12: „Definitivno bi najvažniji element prilikom vrednovanja učenika trebao biti njegov napredak, no naše je školstvo bazirano na tome da ocjenjujemo činjenično znanje“. U takvim kazivanjima moguće je uočiti da je fokus učitelja na realizaciji nastavnog plana i programa, odnosno na njegovom ishodu, umjesto da je naglasak i važnost na kvaliteti rada i znanja učenika, što nije u skladu sa odrednicama kvalitetne škole.

Prema Greeneu „samovrednovanje je za učitelje jednako važno kao i za učenike“ (1996:96), a svrha mu je pomoći učiteljima da budu kvalitetniji učitelji kroz poboljšavanje nastavnog procesa i upravljanja. Takvo navođenje potvrđuju i iskazi ispitanih učitelja pri čemu je njih četrnaest navelo kako je od iznimne važnosti da učitelji vrednuju vlastiti rad. Pri čemu učiteljica SI5 navodi : „Važno je da učitelji vrednuju svoj rad kroz promatranje rada učenika, samoispitivanje te razgovore sa kolegama, jer jedino tako je moguće razmišljati o tome kako unaprijediti nastavu, pomoći učenicima te postići zadane ciljeve“.

„Bez kvalitetne evaluacije nemamo pouzdanih informacija o tome koliko smo uspješni, što su nam prioriteta, koje su nam jače, a koje slabije strane.“ (Buljubašić – Kuzmanović, Kretić Majer, 2008:148). Upravo zato je u kvalitetnoj školi ključno provoditi vrednovanje rada svih uključenih u nastavni proces kako bi se omogućilo zadovoljavanje psiholoških potreba svih sudionika te se time osigurao kvalitetan rad.

7. ZAKLJUČAK

U današnjici, unapređivanje kvalitete obrazovanja trebao bi biti jedan je od najvažnijih prioriteta svake suvremene države. Ono je temelj za napredak društva, poboljšavanja kvalitete života pojedinca i društva te stvaranja konkurentnosti na tržištu rada. Iako se o kvalitetnom obrazovanju u Hrvatskoj stalno raspravlja, donose se brojne odredbe i odluke o njegovu postizanju, ono se ipak po mnogim fenomenima i segmentima može usporediti s onime što Glasser naziva školanjem. Centralizirani nastavni plan i program, enciklopedijska znanja i izvanjska kontrola i dalje su sveprisutni u hrvatskom odgojno – obrazovnom sustavu te onemogućavaju njegov stvarni napredak.

Cilj Glasserove kvalitetne škole je omogućiti učenicima da ostvare vlastite potencijale, naučiti ih vještinama i sposobnostima koje poboljšavaju kvalitetu njihova života, razviti odgovornost učenika te poučiti ih djelotvornom rješavanju sukoba. To se postiže upravo primjenom teorije izbora unutar iste kako bi se zadovoljile psihološke potrebe učenika (ali i učitelja) kroz elemente kvalitete kao što su voditeljsko upravljanje bez prisile, odnos povjerenja između učenika i učitelja umjesto odnosa koji se temelji na strahu, poučavanjem smislenog i korisnog gradiva, pravilnom primjenom i izmjenom oblika i metoda rada kojima se učenicima omogućuje kvalitetan rad te vrednovanjem rada svih sudionika uključenih u nastavni proces. Takvo modeliranje nastave u kvalitetnoj školi potiče učenikov razvoj ne samo intelektualnih sposobnosti, već i njegove ličnosti.

Istraživanje je pokazalo kako većina učitelja navodi i potvrđuje elemente kvalitete u školi koje je postavio Glasser : motivaciju učenika i učitelja kao ključ kvalitetne nastave, odnos učitelja i učenika, odnosno voditeljsko upravljanje kao temelj za postizanje uspješnosti učenika, suradničke oblike rada i prakseološke metode kojima se zadovoljavaju učenikove potrebe te omogućava njihov kvalitetan i smislen rad. To jasno pokazuje da učitelji imaju percepciju o tome kako djelovati prema kvaliteti, promišljaju o kvalitetnom obrazovanju te je u njihovom svijetu kvalitete ono cilj kojemu teže. Međutim, ponekad su se u iskazivanjima učitelja, unatoč jasnom slaganju sa Glasserovim elementima kvalitete, mogle iščitati određene općeprihvaćenosti i utjecaji izvanjske kontrole koja je neprijatelj kvalitete. Takva iskazivanja pokazuju borbu učitelja između njihovih predodžbi o elementima kvalitete, potrebe za osobnim pečatom pri poučavanju i kreiranju nastave, te s druge strane usredotočenošću na ostvarivanje ishoda nastavnog plana i programa.

Iako je u središtu kvalitetne škole sam učenik, njezin ključni element je zadovoljavanje potreba svih njezinih sudionika. Stoga ne smijemo zanemariti samog učitelja te je važno promišljati kako mu omogućiti uspješno zadovoljavanje potreba, osigurati potrebne alate i vještine kako bi što efikasnije prisilo u svome radu zamijenio voditeljskim upravljanjem, te što učinkovitije koristio načine vrednovanja prema odrednicama kvalitetne škole te postao dio rješenja na putu prema kvaliteti.

Proučavanjem dostupne literature, uočeno je da u Hrvatskoj postoji izuzetno malen broj radova koji se bave Glasserovom kvalitetnom školom, a još manje primjenom njezinih odrednica te teorije izbora u istima. Ovo istraživanje je osmišljeno kako bi se uočilo koliki je potencijalni raskorak između stavova učitelja o elementima kvalitete u školi u odnosu na one koje postavlja Glasser svojom kvalitetnom školom. Buduća istraživanja se trebaju provoditi na većem broju ispitanika, također kvalitativnom metodom. Osim stavova učitelja, budućim bi se istraživanjima mogle ispitati i navike učitelja – koriste li se prisilom u školi, oslanjaju li se na autoritet, uključuju li učenike u rasprave o kvaliteti, nastavi i domaćoj zadaći, koje metode i oblike rada najčešće koriste u nastavi te mnoge druge navike. Usporedbom stavova i navika učitelja moguće je dobiti uvid u određene oprečnosti, ali i odgovore s kojim poteškoćama se susreću te kako ih potencijalno ukloniti spoznajama suvremene pedagogije u svrhu poboljšanja kvalitete odgojno – obrazovnoga rada.

8. LITERATURA

1. Biasoil Babić, R. (2008) Vrednovanje i ocjenjivanje s posebnim osvrtom na učenike s teškoćama u razvoju integrirane u redovni sustav odgoja i obrazovanja, *Metodički obzori* 4 (2), str. 207-219.
2. Bilić, V., Bašić, S. (2016). *Odnosi u školi: prilozi za pedagogiju odnosa*. Zagreb : Učiteljski fakultet u Zagrebu.
3. Bežen, A., Jelavić, F., Kujundžić, N., Pletenac, V. (1991). *Osnove didaktike*. Zagreb : Školske novine.
4. Borić, E. (2017) Zadovoljstvo poslom, motivacija učitelja za rad i poticanje razvoja kopetencija učenika, *Metodički ogledi*, 24 (2), str. 23-38.
5. Buchberger, I. (2016) Školsko vođenje kao čimbenik učinkovite škole, *Napredak*, 1 (2), str. 165-186.
6. Buhač, Lj. (2017) Utjecaj stilova vođenja na pedagoški menadžment škole, *Acta Iadertina* 14 (1), str. 81-89.
7. Buljubašić – Kuzmanović, V. (2008) Vrednovanje i samovrednovanje u funkciji istraživanja i unapređivanja kvalitetne škole ; *Pedagogijska istraživanja* 5 (2), str. 139 – 151.
8. Funda, D. (2008). *Potpuno upravljanje kvalitetom u obrazovanju*. Zagreb: Kigen d.o.o.
9. Glasser, W. (1994). *Kvalitetna škola : Škola bez prisile*. Zagreb: Educa.
10. Glasser, W. (1997). *Teorija kontrole : novo objašnjenje načina na koji kontroliramo svoje živote*. Zagreb : Alinea.
11. Glasser, W. (1999). *Nastavnik u kvalitetnoj školi : posebne sugestije nastavnicima koji u razredu pokušavaju primijeniti ideje iz knjige Kvalitetna škola*. Zagreb: Educa.
12. Glasser, W. (2000). *Teorija zbora : Nova psihologija osobne slobode*. Zagreb: Alinea.
13. Glasser, W. (2001). *Svaki učenik može uspjeti*. Zagreb : Alinea.
14. Glasser, W. (2001a). *Choice Theory in the Classroom*. New York : Quill.
15. Goosen, D. , Anderson, J. (1996). *Stvaranje uvjeta za kvalitetne škole*. Zagreb : Alinea.
16. Greene, B. (1996). *Nove paradigme za stvaranje kvalitetnih škola*. Zagreb : Alinea.
17. Jurčić, M. (2006) Učeničko opterećenje nastavom i razredno – nastavno ozračje, *Odgovorne znanosti* 8 (2), str. 329 – 346.
18. Kadum – Bošnjak, S. (2011) *Suradničko učenje*, *Metodički ogledi*, 19, str. 181-199.

19. Kolec – Miličević, I., Britvić, J. i Miličević, I. (2012). Upravljanje kvalitetom u obrazovanju – ISO 9001:2008 kao alat za podizanje kvalitete, *Praktički menadžment*, 5 (3), str. 68 – 78.
20. Lasić, K. (2015) Uloge nastavnika u tradicionalnoj i kvalitetnoj školi, 3 (2), str. 101 – 110.
21. Lojk, L. (2001). Znanstvena utemeljenost realitetne terapije. Zagreb: Alinea.
22. Matijević, M. (2006) Izbor medija u svjetlu Daleova stošca iskustva. *Zbornik radova : Prema kvalitetnoj školi, 16. – 18. studeni 2006. , Split, Hrvatska*. Zagreb : str. 21 – 29.
23. Pastuović, N. (2009). Kvaliteta hrvatskog obrazovanja. Zagreb, *Napredak*, 150 (3-4), str. 320 - 340.
24. Peko, A., Mlinarević V. i Gajger V. (2009.). Učinkovitost vođenja u osnovnim školama. *Osijek, Odgojne znanosti*, 11 (2), str. 67-84.
25. Posavec, L., Vlah, N. (2019). Odnos učitelj – učenik. *Napredak : Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 160 (1-2), str. 51 – 64.
26. Sekulić-Majurec, A. (2006). Učitelj – reflektivni praktičar, osnovna pretpostavka kvalitetne škole, *Prema kvalitetnoj školi*. Split: Hrvatski pedagoško-književni zbor, str. 9-20.
27. Skelac, M. (2017). Sukobi u komunikacijskim odnosima između učenika i učitelja. *Život i škola*, 63 (2), str. 49-58.
28. Staničić, S. (2006). Menadžment u obrazovanju. Rijeka: vlast. nakl.
29. Staničić, S. (2006a). Upravljanje ljudskim potencijalom u školstvu. *Odgojne znanosti*, 8 (2), str. 515-533.
30. Strahinić, C. (2012). Škola bez ocjena. Osijek : Grafika.
31. Števančić – Pavelić, M., Vlasac, I. (2006). Postignuća učenika primjenom različitih metoda i oblika rada u nastavi prirode. *Život i škola*, 52 (15-16), str. 155-165.
32. Vrkić – Dimić, J. (2007). Socijalni oblik nastavnog rada – rad u skupinama. *Acta Iadertina*, 4, str. 23-34.