

Pojam odgajateljske ljubavi Pavla Vuk-Pavlovića

Kunac, Karla

Master's thesis / Diplomski rad

2023

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:172:431430>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-01-24**

Repository / Repozitorij:

[Repository of Faculty of humanities and social sciences](#)



UNIVERSITY OF SPLIT



SVEUČILIŠTE U SPLITU
FILOZOFSKI FAKULTET

DIPLOMSKI RAD

POJAM ODGAJATELJSKE LJUBAVI PAVLA VUK-PAVLOVIĆA

Karla Kunac

Split, 21. rujna 2023. godine

Sveučilište u Splitu

Filozofski fakultet

Integrirani preddiplomski i diplomski učiteljski studij

Učiteljski studij

Predmet: Filozofija odgoja

DIPLOMSKI RAD

Pojam odgajateljske ljubavi Pavla Vuk-Pavlovića

Studentica:

Karla Kunac

Mentor:

izv.prof.dr.sc. Bruno Ćurko

Komentor:

dr.sc. Toni Maglica

SVEUČILIŠTE U SPLITU
FILOZOFSKI FAKULTET

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

kojom ja, Karla Kunac, kao pristupnica za stjecanje zvanja magistre primarnog obrazovanja, izjavljujem da je ovaj diplomski rad rezultat isključivo mogega vlastitoga rada, da se temelji na mojim istraživanjima i oslanja na objavljenu literaturu kao što to pokazuju korištene bilješke i bibliografija. Izjavljujem da niti jedan dio diplomskoga rada nije napisan na nedopušten način, odnosno da nije prepisan iz necitiranoga rada, pa tako ne krši ničija autorska prava. Također izjavljujem da nijedan dio ovoga diplomskoga rada nije iskorišten za koji drugi rad pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili radnoj ustanovi.

Split, 21. rujna 2023. godine

Potpis:
Karla Kunac

SVEUČILIŠTE U SPLITU
FILOZOFSKI FAKULTET

IZJAVA O KORIŠTENJU AUTORSKOG DJELA

kojom ja Karla Kunac, kao autorica diplomskog rada dajem suglasnost Filozofskom fakultetu u Splitu, kao nositelju prava iskorištavanja, da moj diplomski rad pod nazivom, *Pojam odgajateljske ljubavi Pavla Vuk-Pavlovića* koristi na način da ga, u svrhu stavljanja na raspolaganje javnosti, kao cjeloviti tekst ili u skraćenom obliku trajno objavi u javnoj dostupni repozitorij Filozofskog fakulteta u Splitu, Sveučilišne knjižnice Sveučilišta u Splitu te Nacionalne i sveučilišne knjižnice, a sve u skladu sa *Zakonom o autorskom pravu i drugim srodnim pravima* i dobrom akademskom praksom.

Korištenje diplomskog rada na navedeni način ustupam bez naknade.

Split, 21. rujna 2023. godine

Potpis:

Karla Kunac

SADRŽAJ

UVOD	1
1. 2	
2.1 3	
2. 5	
3. 7	
4. 15	
5. 17	
6. 19	
7. 21	
8. 23	
9. 24	
10. 30	
11.1 Cilj istraživanja i istraživačka pitanja	29
11.2 Istraživački pristup	30
11.3 Postupak provedbe istraživanja	31
11.4 Uzorak ispitanika.....	32
11.5 Saturacija	32
11.6 Analiza podataka	33
11. 35	
Refleksija autora rada nad istraživačkim procesom	48
12. 54	
SAŽETAK	51
SUMMARY	52
LITERATURA	53

UVOD

Ljubav je fenomen koji zaokuplja čovjeka od početka svijeta, kao takva je prirodno usađena u čovjeka te ako joj je korijen zdrav, može izrasti u veliku pokretačku snagu. Bibija ljubav naziva *svezom savršenstva (usp. Kol 3,14)*. Cijelog života se trudimo u mnogočemu biti dobri, prirodno težimo savršenosti, no biti savršen u ljubavi velik je zadatak za svakog pojedinca. Postoje brojne vrste ljubavi, no u ovom radu će se analizirati fenomen odgajateljske ljubavi hrvatskog filozofa Pavla Vuk-Pavlovića. Odgajati, podizati i usmjeravati mlade je zasigurno jedan od najljepših, ali i najtežih poziva. Sintagma *biti učitelj* oduvijek je označavala nešto plemenito, prosvjetiteljsko, više od pukog zanimanja koje pojedinac obavlja u društvu. Potrebno je preuzeti odgovornost, prihvatiti vlastitu malenost i ograničenost i dati se na raspolaganje i u službu malenima. Vuk-Pavlović ističe: „Istinsko i plemenito odgajalaštvo isto je tako rijetko kao i plemenita ljubavi istinsko čovještvo.“ Vanek, Maras i Karabin (2021) učitelja definiraju kao sveobuhvatan spoj osobnih i profesionalnih karakteristika, koji ima značajnu ulogu u procesu odgoja i obrazovanja, izgradnji vrijednosnog sustava i prilagodbi učenika za snalaženje u suvremenom svijetu. Previšić (1999) učitelja naziva *Prometejem novoga doba* koji je preuzeo ulogu posrednika između mlade osobe i njezina socijalnog okruženja. Osim navedenog fenomena odgajateljske ljubavi, u ovom ćemo radu nastojati pojasniti pojmove odgoja i obrazovanja, s naglaskom na odgojnu komponentu i motivaciju učitelja za istu; oscilacije u motivaciji pri odgojno-obrazovnom procesu te promatrati sam odnos učitelja i učenika.

1. DEFINIRANJE ODGOJA

„Pojam odgoja potječe već od nastanka prvih zajednica, u kojima je podrazumijevao imitiranje starijih članova u plemenu, odnosno njihovih radnji i postupaka.“ (Matijević, Bilić, Opić, 2016) Prvim učiteljima možemo nazvati ljude koji su bili roditelji ili stariji članovi neke zajednice koji su obučavali mlade kako preživjeti i osigurati zalihe hrane, kako loviti, sakupljati plodove, podići nastambe i slično. Pokazujući usvojenost naučenih vještina, mlađi članovi zajednice su dokazivali da su spremni preuzeti odgovornost za zajednicu, da se mogu brinuti za ostale članove. Prema Miljković i sur. (2019), termin odgoj (grč. paideia), prvi spominje Eshil (525. – 426. god. p.n.e.), u smislu podizanja djeteta na noge, njegova odgajanja. Termin paidea koriste Aristofan, Homer i Platon te ga povezuju s vježbom, podučavanjem, njegovanjem, othranjivanjem i sličnim, iako konačna definicija odgoja ne postoji sve do danas. Mušanović i Lukaš (2011) navode kako začetak pedagojske misli nalazimo u antici, u kojoj je odgoj djece bio javna i politička stvar, točnije pitanje same države koja je morala dati odgovore i rješavati sve probleme odgoja kao javne stvari, koje se i današnje države trude rješavati. „Sa sviješću (zapadnog) čovjeka o mogućnosti zahvaćanja u vlastiti razvoj u smislu unaprjeđivanja pojedinca, a preko njega i čitavog društva, pojavljuje se pedagoško shvaćanje odgoja, kojim odgajanje postaje puno više od svakodnevnog (tradicijom prenošene) prakse“ (Mijatović, 1999:178). Dakle, osvještavanjem mogućnosti djelovanja na razvoj čovjeka i oblikovanja čovjeka u smislu njegova poboljšanja ili usmjeravanja započinje pedagoško shvaćanje odgoja. „Odgoj je cjeloživotni proces usvajanja znanja i sposobnosti, bilo putem formalnog obrazovanja kao što su škole ili neformalnim iskustvenim učenjem“ (Ornstein i Levine, 2008, prema Matijević i sur., 2016). Mijatović (1999) navodi da se odgoj spoznaje i definira iz više aspekata, prvi je iz osobnog učenikovog iskustva, drugi iz iskustva odgajatelja, a treći iz obzora određenog praktičnog ili spoznajnog interesa. Neminovno je kako promjene u društvu utječu na poimanje odgoja: „Društvene i tehnološke promjene, ponajprije globalizacija i digitalizacija, u kojima odrastaju djeca u 21. stoljeću, neizbježno su utjecale na nova, posve drukčija stajališta o odgoju“ (Matijević i sur, 2016:81). Plaza Leutar (2020) smatra kako je posebno danas imperativ da se odgoj preispituje i redefinira sa svrhom da se osuvremeni i razvije te se na taj način razvije i društvo u cjelini. Gudjons (1994 prema Matijević i sur., 2016) odgojem naziva povezanost s okolinom, odnosno ljudskom brigom i djelovanjem. „Cilj suvremenog poimanja odgoja je omogućiti djetetu i mladom čovjeku prepoznavanje životnih izazova te adekvatno odgovaranje na njih, i s razine intelekta i s razine osjećaja i pragme“ (Plaza Leutar, 2020:395).

Leksikografski zavod Miroslava Krležje odgoj definira kao „proces izgrađivanja, razvijanja i oblikovanja čovjeka u njegovim ljudskim odlikama. Odgoj ima opće, društveno-povijesno i individualno značenje. Promatrajući ga na individualnoj razini, obuhvaća čovjekov razvoj na tjelesnome, intelektualnome, moralnom, estetskom i radnome području; oblikovanje racionalne, emocionalne i voljne sfere; stjecanje potrebnih znanja, umijeća i navika, razvijanje intelektualnih snaga i sposobnosti, izgradnju karakternih crta i svih pozitivnih odlika ljudske osobnosti“ (Hrvatska enciklopedija). „U pedagoškom smislu, odgoj je svjesna, namjerna, društveno organizirana, pedagoški osmišljena djelatnost radi ostvarivanja ljudskih težnji postizanja ideala i odgojne svrhe – izgrađivanja potpunih i uljuđenih ljudskih osobnosti. Odgoj ima svrhu i zadaće, obrazovna dobra i odgojne vrijednosti, organizacijske oblike, metode i sredstva ostvarivanja. Provode ga odgojni čimbenici: obitelj, škole, religijske organizacije, sve odgojne ustanove, a potpomažu kulturne ustanove i udruge, udruge mladeži, mediji. Odgojna su područja: tjelesni, intelektualni, moralni, estetski i radni odgoj“ (Hrvatska enciklopedija).

2.1 Odgoj u obrazovanju

U nazivlju područja koje obuhvaća sve brige i skrbi, što se odnose na razvitak, održanje i produbljanje čovječjeg bića, udomaćili su se nazivi: uzgoj, odgoj i obrazovanje (Vuk-Pavlović, 1939). Većina ljudi ne razumije te nazive te ne pokušavaju shvatiti razliku između odgoja, uzgoja i obrazovanja. Vuk-Pavlović nam daje podroban opis za svaku od ovih riječi:

Održavanje života i životnosti pojedinca i vrste na brizi je onome koji zna odgovornost prema svijetu vrednota, čime je i upućen na oživljavanje kulture i njeno održanje. Prirodni opstanak je, ipak, ono opće sredstvo, na osnovu kojeg se čovjek može očitovati u svojoj ljudskoj bivstvenosti. Radi toga je čovjekova skrb oko prirodnog opstanka jednako važna kao i gajenje duhovnog bivstva. Staranje oko postanka proteže se na tijelo, ali i na duh. Nastojanja da se tjelesne i duhovne funkcije održe živima i sve brige oko tjelesnog i duševnog zdravlja pojedinca pripada krugu djelovanja kojemu je svrha osposobiti čovjeka za prirodni opstanak. Njegovom i vježbom, navikavanjem i naputkom oživljavaju se i jačaju čovjekovi uvjeti i sposobnosti prirodnog prilagođavanja. Taj krug možemo nazvati **krug uzgoja**. Uzgoj se odnosi na prilagođavanje pojedinca za život odnosno njegov opstanak, tjelesni i duhovni.

Uzgoj i odgoj ne smiju se upotrebljavati kao sinonimi. Složenice s prijedlogom «uz» u pravilu su različite u značenju od složenica koje su složene od prijedloga «od». Složenice s prijedlogom «uz» smjeraju prema značenju prema nekakvom početku radnje. Često se takve složenice vežu uz riječi

značenja pridizanja i jačanja. Upravo to je i slučaj s riječju uzgoj. Ona označava područje djelovanja i nastojanja usmjerena na gajenje prirodnog opstanka. Složenice od prijedloga «od» teže k drugačijem značenju i to prema značenju nekog završnog čina, na kraj nekog prijašnjeg stanja ili neki prekid s prijašnjim stanjem. Odražavaju prestanak nekog nastojanja. Kod ovih složenica imaju i značenje udaljavanja od nekog izvora ili polazišta radnja. Po ovome vidimo da odgoj ima sasvim drugačije značenje od riječi uzgoj. Sama riječ odgoj usmjeruje prema općem okviru gajenja čovjeka i čovještva s posebnim osvrtom na duhovni život, koji s jedne strane i znači odmicanje od samih poriva i prohtjeva golog opstanka, prevladavanje zavisnosti od bioloških potreba. Riječ odgoj podržava duhovni pogled prema onom nekom završetku nastojanja gdje briga i skrb oko bivstva i čovještva prestaje s obzirom na određena pojedinca, teži k onome gdje odgajnik prestaje biti odgajnik i sam postaje odgajatelj. Uzgajaju se životinje, a odgajaju se samo ljudi. Čovjek se odgaja koliko može biti duhovno biće i koliko se radi o produbljenju njegova bivstva.

Odgajanje u svojoj biti nije neki izvanjski koji bi se izvana dao kontrolirati. Odgojni poticaji su posljedica nevidljiva duševna događanja. Odgoj u svojoj biti je stvaralački akt upućen na budućnost čovjeka, održavanjem kulturnog života. Odgoj je, dakle, stvaralačko ostvarivanje budućnosti. Plodovi odgojnih postupaka se ne mogu dokazati sa sigurnošću znanstvenog eksperimentiranja, ipak se odgojne mjere i pobude mogu naći u krugu izvjesnih djelovanja, tako da odgojne mjere imaju konačni smisao. Odgoj u svojem svojevrsnom cilju može se povezivati uzgojne, izobrazbene i obrazovne snage te gradeći na njima i podvrgavajući ih krajnjim svojim svrhama, koje svima njima daju pravo mjesto i dublje opravdanje u cjelini ljudskog života i službi čovjeka, koji je po svom opstanku i bivstvu upućen na pomoć odgajalaštva, dok mu je suđeno živjeti, umjeti, razumjeti i biti čovjekom.

Sama životna sposobnost nije nipošto ni dana ni zajamčena pukim življenjem i zdravljem, kao što taj život i zdravlje nisu sami sebi svrha. Čovjeku nije dovoljan samo uzgoj, jer čovjek je biće zajednice. On mora biti osposobljen živjeti u socijalnim odnosima s ostalim ljudima zajednice. Dakle, uzgoj svojom svršnošću ulazi u drugi sloj čovjekovanja, u sloj u kojemu je izražena socijalna svrha. Da bi ostao socijalno povezan, čovjek se može održati samo radom, samo kao član radne zajednice. Za to je potrebna radna sposobnost, koju treba posebno gajiti i zaći u krug pragmatične svršnosti. Gajenje radne sposobnosti trebalo bi biti usmjereno na one radnje koje će uspješno ispuniti područje djelovanja, koje je obilježeno ljudskim zvanjem. Zvanje je ograničeno strukom,

tako da bez stručne spreme nema uspješna izvršavanja znanja. Radi svega toga, možemo reći da je čovjeku zbog njegove socijalizacije u radnu zajednicu, potrebna temeljita izobrazba. Treba ga izobraziti u stuci kojoj teži. Izobraženost ga čini vještim u poslu i sposobnim da vrši svoje zvanje. Stegom, poukom, nastavom i uvježbavanjem podržavamo gajenje umještva, razvijanje vještine i staranje oko stručne spreme. Nastojanje i djelovanje za razumijevanje čovječe bivstvenosti polako ulazi u sloj racionalne svršnosti. Funkciju koja je izravno upravljena na izgradnju tog sloja čovjekovanja i kojoj je naznačeno razumijevanje iskonski cilj, nazivamo **obrazovanje**. Obrazovanost je u tom pravcu i razumijevanje kulturnih očitovanja pojedinca i zajednice, u koju pripada i razumijevanje kulturnih dobara, u kojima se održava duh zajednice.

Nakon razjašnjenja Vuk-Pavlovićevog nazivlja, vraćamo se u svakodnevna promišljanja u kojima se često čuje kako nema pravog obrazovanja bez odgoja niti istinitog odgoja bez obrazovanja. Odgoj i obrazovanje u Republici Hrvatskoj su definirani Zakonom o odgoju i obrazovanju te brojim drugim pravilnicima i normama. Jasno je kako nema odgoja i obrazovanja bez obrazovnog procesa, međudjelovanja učitelja i učenika. Učitelj kao takav je pozvan biti stupom odgoja svakom djetetu odmah poslije roditelja i obitelji. U suvremeno doba kad je sve prisutnija digitalizacija i kad se čini da čovječanstvo doseže vrhunac stvaralačke moći i dalje ostaje najvećim izazovom iznjedriti nove generacije s ispravno postavljenom ljestvicom vrijednosti, zadržati humanost u čovjeku i odgojiti ga da ostane sustvarateljem boljeg i pravednijeg svijeta. „U užem značenju, odgoj je izgrađivanje osobnosti njegovanjem pozitivnih ljudskih odlika“ (Hrvatska enciklopedija). Odgoj bi trebao prepoznavati vrijednosne sklonosti pojedinaca i razvijati odgovarajuće vrijednosne orijentacije, na kojima bi se trebalo temeljiti i profesionalno usmjeravanje.

2. DEFINIRANJE OBRAZOVANJA

Pojam koji je usko povezan s pojmom odgoja je pojam obrazovanja. „Odgoj i obrazovanje su isprepleteni i u svome temelju nedjeljivi koncepti, procesi, sadržaji i ishodi, zbog čega se u nekim kulturama odgojno-obrazovni proces imenuje jednim terminom, primjerice edukacija“ (Miljković i sur., 2019:9). Prema Miljković i sur. (2019), obzirom na načine i uvjete organizacije, diferenciramo različite oblike odgoja i obrazovanja: formalni, neformalni i informalni. Mušanović i Lukaš (2011) također navode formalno obrazovanje koje se ostvaruje u procesu školovanja u socijalnoj ustanovi, dok se informalno obrazovanje spontano događa dok dijete promatra svijet oko sebe. Miljković i sur. (2019) navode kako odgoj u širem značenju najčešće obuhvaća i obrazovanje,

odnosno, ostvarenost željenih ishoda u kognitivnom i psihomotoričkom području. „U širem smislu, obrazovanje se odnosi na one procese koji čovjeka čine razumnim ili određena čovjeka kao *homo sapiens* – čovjek kao razumno biće, čovjek kao refleksivno biće, biće koje je sposobno spoznati i svjesno djelovati“ (Mušanović i Lukaš, 2011:42). Mušanović i Lukaš (2011) obrazovanje u užem značenju j definiraju društveno individualnim interaktivnim procesom u kojem se razvijaju sposobnosti potrebne za učenje, stavovi i vrijednosti te se stječu znanja, vještine i navike potrebne za savjesno i samostalno djelovanje u ljudskoj zajednici. Matijević i sur. (2016) ističu kako je nedvojbeno da učenje utječe na naše ponašanje i stvaranje naše ličnosti, ali nije nevažno da naše vrijednosti, karakterne i voljne osobine, stavovi, mentalne i motoričke vještine i sposobnosti pridonose učenju, promjenama ponašanja, ali i postizanju boljih obrazovnih rezultata. Odgoj i obrazovanje su procesi koji se međusobno isprepleću i dopunjuju, a zanemarivanje jednog ili drugog ima često dugoročno štetne efekte u životu pojedinaca. Matijević i Radovanović (2011 prema Matijević i sur., 2016) navode kako se u obrazovnom procesu ostvaruju ciljevi obrazovanja koji su usmjereni stjecanju znanja, vještina i navika. Kada se misli na obrazovanje kao rezultat, onda se upotrebljava i naziv obrazovanost. Prema Matijević i sur. (2016) razlikujemo namjerni ili intencionalni odgoj i obrazovanje koji se odnosi na smišljeno, organizirano i namjerno djelovanje na dijete te funkcionalni pod kojim podrazumijevamo neplanirane utjecaje iz okoline. Miljković i sur. (2019) smatraju da su ciljevi odgoja i obrazovanja uvjetovani svjetonazorom i kulturom određenog društva. Prema Mijatović (1999) najčešće nailazimo na podjelu na opće i individualne ciljeve obrazovanja. Dok se općim ciljevima određuju elementi vezani za znanje, sposobnost, stručnost, svjetonazor i društvenu odgovornost, tj. na akademske, profesionalne i društvene ciljeve, individualni ili osobni ciljevi odnose se na razvijanje svijesti o sebi i samorazvoj. „Pojam obrazovanja obuhvaća društvenu dimenziju koja je određena društvenim oblikom, sredinom u kojoj se uči, načinima, oblicima i sadržajima učenja te individualnu dimenziju koja se očituje činjenicom da je obrazovanje individualni proces učenja“ (Mušanović i Lukaš, 2011:43). S obzirom na to da je društvo danas izloženo brojnim promjenama, obrazovanje zahtijeva i određenu dozu prilagodljivosti različitim potrebama i interesima. „Obrazovanje u vremenu u kojem živimo zahtijeva više nego ikada svakodnevno učenje i određene razine naobrazbe kako bismo, koristeći dosege znanosti i tehnike, radili u suvremenim uvjetima i bili aktivni građani“ (Mijatović, 1999:206).

3. UČITELJSKI POZIV

Pojam obrazovanja je čvrsto povezan s pojmom odgoja. Prema Miljkoviću i suradnicima (2019:9), odgoj i obrazovanje su nerazdvojni koncepti koji se međusobno isprepliću i često se nazivaju jednim pojmom, kao što je "edukacija" u nekim kulturama. Razlikujemo različite oblike odgoja i obrazovanja, uključujući formalno, neformalno i informalno, prema Mušanović i Lukaš (2011). Formalno obrazovanje obuhvaća školovanje u ustanovama, dok se informalno obrazovanje događa spontano kroz promatranje okoline.

Odgoj u širem smislu, prema Miljković i suradnicima (2019), obuhvaća i obrazovanje te postizanje željenih rezultata u kognitivnom i psihomotornom području. Obrazovanje, kako definiraju Mušanović i Lukaš (2011), odnosi se na procese koji oblikuju čovjeka kao razumno biće, sposobno za refleksiju, spoznaju i svjesno djelovanje.

Mušanović i Lukaš (2011) također razlikuju obrazovanje u užem smislu kao društveno-individualni interaktivni proces u kojem se razvijaju vještine, stavovi, vrijednosti i stječu znanje, vještine i navike potrebne za aktivno sudjelovanje u društvu. Učenje ima utjecaj na ponašanje i formiranje osobnosti, ali i karakteristike poput vrijednosti, stavova i vještina igraju važnu ulogu u procesu učenja i postizanju boljih obrazovnih rezultata.

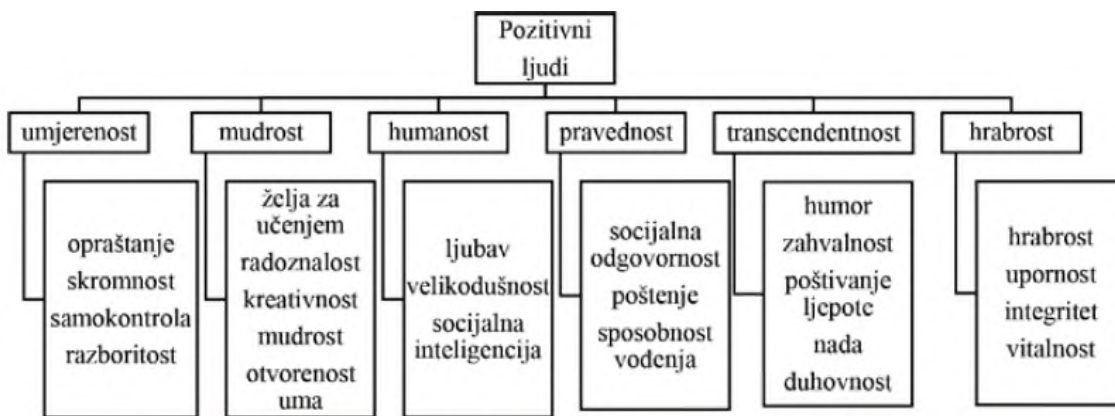
Od samog se učitelja očekuje visoka razina humanosti i osobne kulture, motiviranosti, stručne i opće izobrazbe, zrela osobnost, orijentacija na trajno učenje i usavršavanje, vladanje komunikacijskim, organizacijskim i voditeljskim vještinama, poznavanje suvremenih medija, informatička pismenost. Suvremeni je učitelj organizator i voditelj nastavnoga procesa (razredni menadžer), mentor, poticatelj, partner u učenju (Hrvatska enciklopedija). Njegova je primarna uloga da učenicima pomaže u razvoju njihovih fizičkih i psihičkih potencijala, stvarajući povoljne prilike za učenje i individualno napredovanje. U suvremenoj se nastavi znatna pozornost posvećuje suradnji učitelja s radnom okolinom i roditeljima, u što se uključuje i dodatna stručna pomoć (Hrvatska enciklopedija).

Nedostatak pažnje prema odgoju ili obrazovanju može dugoročno negativno utjecati na pojedince, kako ističu Matijević i Radovanović (2011 prema Matijeviću i suradnicima, 2016). Obrazovanje ima za cilj stjecanje znanja, vještina i navika, dok se termin "obrazovanost" koristi za opis rezultata tog procesa.

Obrazovanje možemo podijeliti na namjerno (intencionalno) i funkcionalno obrazovanje. Namjerno obrazovanje je planirano i organizirano, dok su funkcionalni utjecaji neplanirani i dolaze iz okoline. Ciljevi odgoja i obrazovanja ovise o svjetonazoru i kulturi društva, kako tvrde Miljković i suradnici (2019). Nerijetko možemo čuti kako je zanimanje učitelja **poziv** koji je namijenjen onomu koji **služi** odgoju i obrazovanju. Učitelj predstavlja model ponašanja koji utječe na odabir budućih zanimanja svojih učenika.

Općenito, obrazovanje ima društvenu dimenziju, koja ovisi o okolini, načinima učenja i sadržajima, te individualnu dimenziju, jer je proces učenja individualan, kako navode Mušanović i Lukaš (2011:43). S obzirom na brze promjene u društvu, obrazovanje zahtijeva prilagodljivost različitim potrebama i interesima, kako bi ljudi mogli raditi u suvremenim uvjetima i biti aktivni građani, prema Mijatoviću (1999:206).

Međunarodnom standardnom klasifikacijom učiteljskih zanimanja prema kojoj su učitelji svi oni koji održavaju nastavu na sva tri stupnja obrazovanja: osnovnom, srednjem i visokom, koji rade sa školskom djecom te organiziraju različite oblike nastavnih aktivnosti (Cindrić, 1995). Suvremeno društvo i globalne promjene pred odgojno-obrazovne djelatnike stavile su mnogo izazova. Danas je osobito zahtjevno je i izazovno biti učitelj jer se od učitelja očekuje fleksibilnost, inovativnost i otvorenost za nove paradigme poučavanja. U svome odgojno-obrazovnom djelovanju trebali bi težiti permanentnom učenju, biti vrsni moderatori, motivatori, organizatori, biti sposobni istraživati nastavnu praksu u okviru svoga nastavnog područja te biti kompetentni vrednovati svoj rad (Jensen, 2003).



Grafikon 1. Vrline i snage karaktera (Miljković i sur., 2019, str. 60)

Miljković i sur. (2019), kako grafika prikazuje, ističu kako je potrebno da su učitelji optimisti koje krasi pozitivne vrijednosti kao što su: *umjerenost* koja se ogleda u njihovoj skromnosti, samokontroli, razboritosti i sposobnosti opraštanja; *mudrost* koju opisuje otvorenost uma, želja za učenjem, radoznalost i kreativnost; *humanost* koja se očituje u ljubavi, velikodušnosti i socijalnoj inteligenciji; *pravednost* koja ih osposobljuje za vodstvo, poštenje i socijalnu odgovornost; *transcendentnost* koju grade na humoru, zahvalnosti, poštivanju ljepote, na kreposti nade i duhovnosti te *hrabrost* koja je utemeljena u upornosti, integritetu i vitalnosti. U dokumentu u kojem su sadržane ključne kompetencije za cjeloživotno učenje (European Commission, 2019, str.5), definirano je osam ključnih kompetencija koje su potrebne svakom pojedincu koji želi ostvariti osobni razvoj, socijalnu uključenost, koji želi biti zaposlen i biti aktivni građanin. One su simbioza znanja, vještina i stavova te su imenovane na sljedeći način:

1. kompetencija pismenosti
2. kompetencija višejezičnosti
3. matematička kompetencija i kompetencija u prirodoslovlju, tehnologiji i inženjerstvu
4. digitalna kompetencija
5. osobna i socijalna kompetencija te kompetencija učenja kako učiti
6. kompetencija građanstva
7. poduzetnička kompetencija
8. kompetencija kulturne svijesti i izražavanja.

Pedagoške osobine učitelja značajan su prediktor kvalitete nastavnog procesa.

Prema Strugaru (2014), pedagoške osobine možemo podijeliti u tri skupine:

1. opće, didaktičko-metodičke te psihološko obrazovanje učitelja
2. osobine važne za organiziranje odgojno obrazovnog procesa
3. osobine važne za uspostavljanje interakcijskih odnosa između učenika

i učitelja.

Iako su kompetencije i osobine ličnosti učitelja značajni faktori u ocjeni kvalitete učitelja, važno je naglasiti da kvalitetna nastava ovisi i o podršci i okruženju u kojem učitelji rade, kako su istaknuli Korthagen (2004) i Jurčić (2014). Nadalje, ključni aspekti koji se smatraju bitnima za uspješno obavljanje učiteljskog posla, kao što su autoritet, prihvaćenost od strane učenika i kolega, te pedagoški takt, usko se podudaraju s preporukom Europske komisije o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje (European Commission, 2019), kao što su istaknuli i drugi autori poput Austina (2015), McKnighta i suradnika (2011) te Vizek Vidović i suradnika (2003).

Nadalje, važno je napomenuti kako socijalni i profesionalni kontekst u kojem učitelji djeluju igraju ključnu ulogu u oblikovanju njihove učinkovitosti. Poticajno okruženje u školi te podrška zajednice mogu znatno doprinijeti motivaciji i profesionalnom razvoju učitelja. Učitelji koji uživaju u svom poslu obično su više motivirani i to pozitivno utječe na kvalitetu nastave, kako su sugerirali spomenuti autori.

Ove komponente, prema autorima kao što su Korthagen, Jurčić i drugi, međusobno se povezuju i zajedno doprinose stvaranju produktivnog okruženja za učenje. Osim toga, kontinuirani profesionalni razvoj učitelja, kao što se preporučuje u europskim smjernicama za ključne kompetencije, dodatno podržava unapređenje kvalitete obrazovanja. Sve u svemu, učitelji su ključni čimbenici u obrazovnom procesu, no njihova učinkovitost i uspješnost često ovise o širem društvenom okruženju u kojem djeluju.



Grafikon 2. Hijerarhija cijenjenih kvaliteta dobrog učitelja
(McKnight i sur., 2011, str. 44)

Slijedom istraživanja, Whitaker (2004; 2012) donosi sažetak što i kako rade najbolji učitelji:

- teže kontinuiranom profesionalnom razvoju
- svjesni su kako je kvaliteta škole na zaposlenicima škole, a ne na programu rada
- dosljedno i promišljeno upravljaju razredom
- njihovi učenici su im uvijek na prvom mjestu
- postavljaju visoke zahtjeve pred učenike, ali i pred sebe same
- kontinuirano rade na otklanjanju neprihvatljivih oblika ponašanja
- pokazuju empatiju u odnosu s drugima te im je jasno kako ih učenici doživljavaju
- prema svakom učeniku pokazuju poštovanje te razvijaju pozitivno razredno ozračje
- imaju jasno razrađen cilj od kojeg nikad ne odustaju, ali pokazuju i fleksibilnost ako se nešto ne odvija po planu

- usmjereni su prema osobnom napretku svakog učenika uz jasno postavljena očekivanja
- pozitivni su u odnosima s učenicima i dijele pozitivno razmišljanje s drugima
- vođeni su napretkom učenika, a ne provjeravanjem postignuća učenika
- pokazuju brigu prema svojim učenicima
- imaju jasno razrađenu strategiju kako se suočiti i odgovoriti na neprihvatljive oblike ponašanja- prema svima nastoje biti pravedni.

Važnost učitelja i kompleksnost učiteljskog poziva je do sada već toliko istaknuta, no navodim citate nekoliko velikih mislilaca koji su svojedobno učinili promjene u društvu i svijetu:

- 1) Ja nikad ne podučavam svoje učenike; ja im samo pokušavam pružiti uvjete u kojima oni mogu učiti. – Albert Einstein
- 2) Podučavanje je najviši oblik razumijevanja. – Aristotel
- 3) Ja ne mogu nikoga ništa naučiti, ja ih samo mogu samo natjerati da misle. – Sokrat
- 4) Najveći znak uspjeha je učitelj koji može reći: “Djeca sada rade kao da ja ne postojim.” – Maria Montessori

Slijedom istraživanja, Whitaker (2004; 2012) donosi sažetak što i kako rade najbolji učitelji: - teže kontinuiranom profesionalnom razvoju - svjesni su kako je kvaliteta škole na zaposlenicima škole, a ne na programu rada - dosljedno i promišljeno upravljaju razredom - njihovi učenici su im uvijek na prvom mjestu - postavljaju visoke zahtjeve pred učenike, ali i pred sebe same - kontinuirano rade na otklanjanju neprihvatljivih oblika ponašanja - pokazuju empatiju u odnosu s drugima te im je jasno kako ih učenici doživljavaju - prema svakom učeniku pokazuju poštovanje te razvijaju pozitivno razredno ozračje - imaju jasno razrađen cilj od kojeg nikad ne odustaju, ali pokazuju i fleksibilnost ako se nešto ne odvija po planu - usmjereni su prema osobnom napretku svakog učenika uz jasno postavljena očekivanja - pozitivni su u odnosima s učenicima i dijele pozitivno razmišljanje s drugima - vođeni su napretkom učenika, a ne provjeravanjem postignuća učenika pokazuju brigu prema svojim učenicima - imaju jasno razrađenu strategiju kako se suočiti i odgovoriti na neprihvatljive oblike ponašanja - prema svima nastoje biti pravedni.

Jorge Mario Bergoglio, poznatiji kao Papa Franjo ističe važnost učiteljskog poziva kao plemenitog zvanja i izražava zabrinutost zbog loše naknade koju učitelji često primaju. On naglašava da učitelji ne provode samo vrijeme u nastavi, već i puno vremena u pripremama i posebno vrijeme posvećuju svakom pojedinačnom učeniku kako bi se osjećao dobrodošlo i prihvaćeno. Papa Franjo promatra školu kao veliku obitelj u kojoj učitelji i učenici zajedno uče kako pomagati jedni drugima, dijeliti svoje talente i truditi se dati najbolje od sebe. Također, ističe važnost učitelja kao nositelja ne samo akademskih znanja već i životnih vrijednosti te naglašava da učitelji trebaju biti inspiracija svojim učenicima.

Papa Franjo također ističe da u današnjem društvu, učitelji igraju ključnu ulogu kao pozitivna referentna točka za mlade ljude. Učitelji trebaju prenositi znanje, ali i životne vještine i vrijednosti. On naglašava da je posao učitelja važan, posebno u svijetu koji se brzo mijenja i ističe da učitelji rade za mir te ih potiče da ostanu u miru dok obavljaju svoj posao.

Osim toga, prema istraživanjima motivacije za učiteljsku profesiju, postoji nekoliko različitih motiva koji potiču ljude da odaberu ovu profesiju. To uključuje altruističke motive poput želje za radom s djecom i doprinosom njihovom uspjehu te intrinzične motive kao što je interes za prenošenje specifičnog znanja. Također, ekstrinzični motivi poput dugih praznika, plaće i društvenog statusa također mogu utjecati na odluku o odabiru učiteljskog zvanja. Učitelji imaju ključnu ulogu u oblikovanju budućnosti mladih generacija i doprinose društvu na mnogo načina. Njihova predanost i motivacija igraju presudnu ulogu u ostvarivanju tih ciljeva. Istina je da dobri učitelji nadmašuju ulogu pukih prenositelja znanja. Njihov zadatak ne svodi se samo na prenošenje nastavnih sadržaja; oni također igraju ključnu ulogu u oblikovanju životnih vrijednosti svojih učenika. Dok tehnologija može poslužiti kao alat za prenošenje informacija, učitelj ima jedinstvenu sposobnost da nauči učenike kako voljeti, razumjeti, te kako razvijati vrijednosti, stavove i ponašanja koja pridonose boljem sebi i društvu. Stoga su dobri učitelji neophodni. U današnjem svijetu koji se brzo mijenja, uloga učitelja postaje još važnija. Oni su odgovorni za oblikovanje budućih generacija, potičući razumijevanje, suosjećanje i sposobnost kritičkog razmišljanja. Njihov rad nije samo obrazovanje, već i izgradnja temelja za društvo koje teži miru i prosperitetu. Učitelji su istinski promicatelji mira, kako kroz svoj pedagoški rad, tako i kroz primjer koji daju svojim postupcima i vrijednostima. Njihov doprinos društvu je neprocjenjiv, a njihova sposobnost da oblikuju budućnost čini ih ključnim čimbenicima u izgradnji boljeg svijeta.

Prema istraživanju koje su proveli Šimić Šašić i suradnici (2013), motivacija za odabir učiteljske profesije često se može podijeliti u tri glavne kategorije motiva. Prva kategorija obuhvaća altruističke motive, koji se manifestiraju kroz želju da se radi s djecom, pomogne im u postizanju uspjeha te pridonese dobrobiti društva. Druga kategorija uključuje intrinzične motive, kao što je osobni interes za prenošenje specifičnog znanja i stručnosti. Treća kategorija obuhvaća ekstrinzične motive, koji se temelje na vanjskim faktorima kao što su duži odmori, plaća ili društveni status. Prema OECD-u (2005), motivacija za odabir učiteljske profesije često proizlazi iz želje za radom s djecom i adolescentima, osjećaja društvenog doprinosa, sigurnosti i prednosti koje posao pruža, zadovoljstva koje dolazi iz procesa poučavanja te kompatibilnosti s obiteljskim životom, među ostalim faktorima. Ova kombinacija motiva čini učiteljsku profesiju privlačnom za mnoge ljude i ukazuje na raznolikost razloga zašto se ljudi odlučuju za ovu izazovnu i nagrađujuću karijeru.

4. ZAKONSKI OKVIR ODGOJA I OBRAZOVANJA

U okviru odgojno-obrazovnog sustava neke zemlje, obično se uključuju različite razine obrazovanja koje čine cjelinu. Po definiciji Mijatović (1999), ovaj sustav obuhvaća sve njegove ključne elemente kao što su sredstva, sadržaji, organizacija, metode, evaluacija, oprema i učitelji, a koji djeluju na ostvarivanje svrhe i zadataka unutar školskog sustava na različitim razinama. U Republici Hrvatskoj, Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2018) prepoznaje četiri osnovna segmenta obrazovnog sustava: ranu i predškolsku edukaciju, osnovnoškolsko obrazovanje, srednjoškolsko obrazovanje i visoko obrazovanje.

Milat (2005) dodatno specificira školski sustav Republike Hrvatske, podijeljen na podsustave kao što su predškolski odgoj, osnovno obrazovanje, srednje obrazovanje, visoko obrazovanje, specijalne škole te učenički i studentski domovi. U većini suvremenih država, ključna pitanja obrazovanja utvrđuju se u dokumentu poznatom kao nacionalni okvirni kurikulum. U Republici Hrvatskoj, Mušanović i Lukaš (2011) navode da se obrazovanje na predškolskoj, osnovnoškolskoj i srednjoškolskoj razini temelji na tom dokumentu.

Prema informacijama Ministarstva znanosti i obrazovanja (2021), obvezno obrazovanje u Hrvatskoj počinje upisom učenika u prvi razred i obično traje od šeste do petnaeste godine života. Iznimka su učenici s višestrukim teškoćama u razvoju, čije obvezno školovanje može trajati do 21. godine života. U okviru osnovnog obrazovanja postoje tri područja: redovno (obvezno) obrazovanje, umjetničko obrazovanje i obrazovanje odraslih. Osnovno obrazovanje pruža učenicima osnovna znanja i vještine potrebne za daljnje školovanje, samostalni život i rad. Mijatović (1999) ističe da je osnovna škola temelj čitavog obrazovnog sustava te da služi kao osnova za daljnje školovanje, izvanškolsko učenje i kontinuirano usavršavanje. Po polasku u školu, dijete prihvaća nove društvene obveze prema obitelji, školi i zajednici, pri čemu igra postaje manje zastupljena, a učenje i rad postaju dominantne aktivnosti. Osnovna škola ima zadatak razvijati pozitivne i odgovorne stavove prema učenju, radu i društvenim obvezama. Ciljevi odgoja i obrazovanja u školskim ustanovama, kako definira Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN 87/08, NN 64/20, čl. 4, str. 3), uključuju osiguravanje sustavnog načina poučavanja koji potiče razvoj intelektualnih, tjelesnih, estetskih, društvenih, moralnih i duhovnih aspekata učenika. Također, obrazovanje treba poticati svijest o nacionalnoj pripadnosti i kulturnoj baštini te pripremati učenike za život u multikulturalnom društvu i sudjelovanje u demokratskom

razvoju. Osnovna škola treba omogućiti stjecanje temeljnih i stručnih kompetencija potrebnih za život i rad u promjenjivom društvu, uključujući primjenu suvremenih tehnologija i znanstvenih spoznaja.

U skladu s navedenim zakonom, učitelji, nastavnici, stručni suradnici i ravnatelji imaju pravo i obvezu kontinuiranog stručnog usavršavanja u različitim područjima relevantnim za odgojno-obrazovnu djelatnost. Ovo jamči da će obrazovni sustav ostati visokokvalitetan i prilagoditi se promjenjivim zahtjevima društva. Zakon također uređuje pitanja zaštite prava djece, napredovanja u zvanju, vodstvo u školama i druge relevantne aspekte obrazovanja u Republici Hrvatskoj. Vukasović (2001) smatra kako dijete polaskom u školu prihvaća određene društvene obveze prema obitelji, školi i društvenoj zajednici te da igra nije više glavni oblik aktivnosti, već su to sada učenje i rad. Na takav način škola ima zadatak razvijati pozitivne i odgovorne stavove prema učenju, radu, dužnostima i obvezama. Mijatović (1999) kao svrhu osnovne škole navodi ostvarenje svoje društvene i kulturološke funkcije, ali ponajprije prihvaćanje djeteta i uključivanje u institucionalni odgoj, pružanje učinkovitog elementarnog obrazovanja kako bi svako dijete kao jedinstveno biće započelo svoje samoostvarivanje u slobodi. Ciljevi odgoja i obrazovanja u školskim ustanovama jasno definirani su u Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN 87/08, NN 64/20, čl. 4, str. 3). Ti ciljevi obuhvaćaju sljedeće:

Sustavan način poučavanja: Osigurava se sustavan pristup poučavanju učenika, pri čemu se potiče i unapređuje njihov intelektualni, tjelesni, estetski, društveni, moralni i duhovni razvoj, uzimajući u obzir njihove sposobnosti i sklonosti.

Razvoj svijesti o nacionalnoj pripadnosti i očuvanje kulturne baštine: Učenici se potiču na razvijanje svijesti o vlastitoj nacionalnoj pripadnosti, očuvanju povijesno-kulturne baštine te nacionalnog identiteta. Odgajanje u skladu s općim kulturnim i civilizacijskim vrijednostima: Cilj je odgajati i obrazovati učenike u skladu s općim kulturnim i civilizacijskim vrijednostima, potičući pritom poštivanje ljudskih prava i prava djece. Također se osposobljavaju za život u multikulturalnom svijetu, potiče se razumijevanje različitosti i razvija tolerancija. Stjecanje temeljnih i stručnih kompetencija: Školski sustav osigurava da učenici stječu temeljne (općeobrazovne) i stručne kompetencije. Cilj je osposobiti ih za život i rad u promjenjivom društveno-kulturnom kontekstu, uzimajući u obzir zahtjeve tržišta rada, suvremene informacijsko-komunikacijske tehnologije te znanstvene spoznaje i dostignuća.

Osposobljavanje za cjeloživotno učenje: Konačni cilj je osposobiti učenike za cjeloživotno učenje, potičući ih na kontinuirano usavršavanje i prilagodbu promjenama u društvu i tehnologiji. Ovi ciljevi čine temelj školskog obrazovanja i odgoja te ih je važno kontinuirano ostvarivati kako bi se osigurala kvalitetna priprema mladih za budućnost i njihov aktivni doprinos društvu.

U četvrtom članku navedenog zakona, definirano je da se odgoj i obrazovanje u školskoj ustanovi temelje na visokoj kvaliteti obrazovanja i usavršavanja svih neposrednih nositelja odgojno-obrazovne djelatnosti – učitelja, nastavnika, stručnih suradnika, ravnatelja te ostalih radnika te da se 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.

U članak 105. pronalazimo kako odgovarajuću vrstu obrazovanja učitelja, nastavnika i stručnih suradnika te okvirni program/nacionalni kompetencijski standard za stjecanje pedagoških kompetencija propisuje ministar, a da se sam popis kvalifikacija može se utvrditi i kurikulumom nastavnog predmeta.

Člankom 115. je definirano da učitelji, nastavnici, stručni suradnici i ravnatelji školske ustanove imaju pravo i obvezu trajno se stručno osposobljavati i usavršavati kroz programe koje je odobrilo Ministarstvo, a u području pedagogije, didaktike, obrazovne psihologije, metodike, informacijsko-komunikacijskih tehnologija, savjetodavnog rada, upravljanja, obrazovnih politika i drugih područja relevantnih za učinkovito i visokokvalitetno obavljanje odgojno-obrazovne djelatnosti u školskim ustanovama. Istim zakonom su definirana pravila zaštite prava djece, napredovanje u zvanju, hijerarhija vodstva u školi i drugo.

5. VISOKO OBRAZOVANJE UČITELJA

Vrijednosti se ističu i u hrvatskom Nastavnom planu i programu za osnovnu školu (NPIP, 2006.), gdje se među ciljevima odgoja i obrazovanja u osnovnoj školi potiče i unaprjeđuje intelektualni, društveni, moralni, duhovni razvoj učenika (u skladu s njegovim sposobnostima i sklonostima) te poučava učenike vrijednostima dostojnih čovjeka.

Nastavni plan i program za osnovnu školu u Republici Hrvatskoj, prema NPIP iz 2006. godine, naglašava važnost poticanja i unaprjeđenja intelektualnog, društvenog, moralnog i duhovnog razvoja učenika u skladu s njihovim sposobnostima i sklonostima te učenje vrijednostima koje su primjerene čovječanstvu. Osnovna škola ima za cilj razvijati sve te aspekte učenika. Danas, stručno obrazovanje učitelja obično predstavlja manji izazov, dok se veći problemi pojavljuju u njihovom pedagoškom obrazovanju, odnosno razvoju pedagoških kompetencija. Pedagoška kompetentnost označava visoku stručnu razinu učitelja u kontekstu kvalitetnog pedagoškog obrazovanja i pripreme za obavljanje učiteljskog poziva. Ova kompetentnost postiže se kroz pedagoško obrazovanje i kontinuirano pedagoško usavršavanje. Pedagoška kompetentnost igra ključnu ulogu u osiguranju profesionalizma učitelja te sprječava improvizacije i nedostatak profesionalizma. U današnjem postmodernom društvu, pedagoško obrazovanje za učitelje dobiva još veći značaj. Učitelj koji nema odgovarajuća pedagoška znanja i kompetencije teško može uspješno odgovoriti izazovima svojeg učiteljskog poziva. Mnogi učitelji, posebno oni novi u profesiji, osjećaju nedostatak pedagoške kompetencije, što pokazuje istraživanje provedeno u Hrvatskoj tijekom 2006. godine o profesionalnim kompetencijama učitelja početnika i studenata završnih godina učiteljskih studija. Prema rezultatima tog istraživanja, učitelji i studenti smatraju se dovoljno kompetentnima za planiranje nastave i poznavanje nastavnih sadržaja, ali se osjećaju nedovoljno kompetentnima za suradnju s roditeljima te za rad s djecom koja imaju teškoće u razvoju i probleme u ponašanju. S obzirom na navedeno, postoji potreba za kvalitetnijim obrazovanjem i osposobljavanjem učitelja, posebno u području pedagogije. Ova inicijativa trebala bi započeti već tijekom dodiplomskog obrazovanja na fakultetima te se nastaviti kroz kontinuirano pedagoško usavršavanje tijekom njihove karijere kako bi se osigurala najbolja moguća podrška učenicima.

6. KOMPETENCIJE UČITELJA

Kostović-Vranješ i Ljubetić (2008) naglašavaju važnost razumijevanja i unaprjeđivanja pedagoške kompetentnosti učitelja. Prvo definiraju ovaj pojam, a jedna od definicija pedagoški kompetentnog učitelja, koju nude Katz i McClellan (1999), opisuje ga kao osobu koja može učinkovito koristiti resurse iz svojeg okruženja i svoje osobne kvalitete kako bi postigla pozitivne rezultate u obrazovanju učenika. Drugim riječima, takav učitelj ima osjećaj kontrole nad svojim pedagoškim radom, gradi pozitivne odnose s učenicima, roditeljima i kolegama, i osjeća se zadovoljno svojom ulogom učitelja. Ova definicija pedagoške kompetentnosti sastoji se od tri ključna elementa: "osjećaj kontrole", "odnosa" i "dobrog osjećanja". Osjećaj kontrole uključuje sposobnost upravljanja vlastitim ponašanjem i odgojno-obrazovnim procesom te kreativnost u rješavanju problema. Ključno je imati viziju i izabrati učinkovite postupke kako bi se postigao uspjeh. Ovaj pristup obuhvaća i razvoj meta-kompetencija kao što su komunikacija, samorazvoj, kreativnost i analitičke sposobnosti. Stoga se od pedagoški kompetentnih učitelja očekuje da primijene svoje stručno znanje i vještine, ali i da budu pozitivni uzori za učenike. Međutim, neki učitelji možda ne posjeduju ove karakteristike, pa je ključno kontinuirano osposobljavanje i obrazovanje nakon formalnog obrazovanja. Kako bi programi obrazovanja učitelja bili uspješni, potrebno je istražiti pedagošku kompetentnost i identificirati "kritične točke" na kojima treba usmjeriti programe osposobljavanja. Ovo istraživanje pomaže razumjeti razliku između pedagoški kompetentnih i nekompetentnih učitelja te omogućuje razvoj programa koji će zadovoljiti stvarne potrebe učitelja u cilju poboljšanja njihove pedagoške kompetentnosti. Svi aspekti pedagoškog djelovanja opisani u tekstu predstavljaju temeljne komponente meta-kompetencija, koje se odnose na sposobnosti i vještine učitelja u područjima komunikacije, samorazvoja, kreativnosti, analize i rješavanja problema. Ovaj pristup naziva se "holističkim profesionalnim modelom kompetencije" i predstavljaju ga Cheetham i Chivers (1996). Očekuje se da će učitelj koji primjenjuje ovakav holistički model osjećati zadovoljstvo sobom i svojim učiteljskim pozivom. Istovremeno, stvarat će pozitivno okruženje u kojem će učenici, roditelji, kolege i drugi sudionici odgojno-obrazovnog procesa moći doživjeti vlastito zadovoljstvo. Ovaj model također naglašava važnost osobnih karakteristika učitelja poput emocionalne osjetljivosti, kreativnosti, kooperativnosti i etičnosti. Učitelj treba biti pozitivan model za svoje učenike i autoritet koji će dragovoljno slijediti. U svemu ovome postavlja se pitanje kakav bi učitelj trebao biti sposoban ispuniti ove zahtjeve. Očekuje se da pedagoški kompetentni učitelj posjeduje potrebne osobne i profesionalne kapacitete i može

uspješno obavljati zahtjevnu ulogu učitelja. Bitno je napomenuti da stjecanje kompetencija i kvaliteta koje su ključne za učiteljsku profesiju ne završava formalnim obrazovanjem. Učitelji trebaju kontinuirano raditi na samoprocjeni, identificirati svoje nedostatke i raditi na njihovom unaprjeđenju. To uključuje sudjelovanje u programima permanentnog stručnog usavršavanja koji su usmjereni na jačanje njihove pedagoške kompetencije. Kroz istraživanje pedagoške kompetencije, moguće je identificirati nedostatke i "kritične točke" u kompetencijama učitelja, što može poslužiti kao osnova za razvoj ciljanih programa usavršavanja i jačanja njihove pedagoške kompetencije. Ova nastojanja imaju potencijal poboljšati kvalitetu obrazovanja i odgoja u školama. Kostović-Vranješ i Ljubetić (2008) ističu važnost pedagoške kompetencije učitelja kao ključnog faktora za osiguranje humanog, suradničkog, i prijateljskog okruženja u procesu odgoja i obrazovanja. Ova kompetencija je dinamična i treba se kontinuirano nadograđivati kroz cjeloživotno obrazovanje. Međutim, primijetili su da postoje primjeri učitelja koji ne ispunjavaju očekivanja u području pedagoške kompetencije. Stoga smatraju da je obveza obrazovnih institucija planirati, kreirati, provoditi i evaluirati programe permanentnog stručnog usavršavanja učitelja kako bi se podigla njihova razina pedagoške kompetencije. Istraživanje koje su proveli pokazalo je da pedagošku kompetenciju učitelja možemo promatrati kao kontinuum koji se proteže od pedagoške kompetencije do pedagoške nekompetencije. Kompetentni učitelji obično doživljavaju osjećaj kompetentnosti u radu s učenicima, roditeljima i izvođenju nastave te se osjećaju sigurno u svojim učiteljskim nastupima. Također, spremni su stvoriti uvjete koji podržavaju potrebe učenika i uvjereni su u ispravnost svojih odgojnih postupaka, što rezultira osjećajem zadovoljstva učiteljskim pozivom. S druge strane, učitelji koji nisu kompetentni često se suočavaju s nesigurnošću u rješavanju disciplinskih problema, sumnjaju u svoje odgojne postupke, nerješavanje problema i nemaju kvalitetne odnose s učenicima. To može rezultirati osjećajem tereta u radu s učenicima. Nedostaci učiteljske pedagoške kompetencije uključuju i neznanje, prebacivanje odgovornosti, nepouzdanost u vlastite instinkte, sumnju u svoj odgojni utjecaj na učenike te odabir neadekvatnih postupaka prema učenicima. Također, nedostatak interesa za izgradnju kvalitetnih odnosa s učenicima i nedostatak odgovornosti za poboljšanje vlastitih odnosa s učenicima dodatno opterećuju pedagošku kompetenciju učitelja. Autori ističu da je važno usmjeriti programe stručnog usavršavanja učitelja prema tim "kritičnim točkama" kako bi se poboljšala njihova pedagoška kompetencija i time unaprijedio proces obrazovanja i odgoja u školama (Kostović-Vranješ i Ljubetić, 2008).

7. MOTIVACIJA U ODGOJNO-OBRAZOVNOM PROCESU

Nastava predstavlja dinamičan proces koji uključuje suradnju između učitelja i učenika. Osnovni cilj nastave je obrazovanje i odgoj učenika (Jelavić, 1998). U tijeku nastave, učitelj koristi različite metode za prenošenje nastavnih sadržaja i zadaje učenicima raznolike zadatke. Također, odabire i priprema resurse za nastavne sadržaje te ih prezentira na način koji olakšava razumijevanje i usvajanje gradiva (Bognar i Matijević, 2005). Današnji naglasak u nastavi usmjeren je na razvoj konkretnih vještina, a ne samo na stjecanje enciklopedijskog znanja. To uključuje sposobnost razumijevanja, rješavanja problema i praktičnu primjenu znanja kako bi se poboljšala kvaliteta života učenika u modernom svijetu (Vizek Vidović i sur., 2003). Također, sve više se ističe važnost razvijanja općih strategija učenja, sposobnosti samostalnog upravljanja učenjem, samoevaluacije i svjesnosti o vlastitim aktivnostima učenja (Lončarić i Pejić Papak, 2009). Cilj je poticati učenje kroz poučavanje koje potiče motivaciju i samostalnost učenika, te razvoj osobnosti i individualnosti (Tot, 2010). Razumijevanje učenja i načina poučavanja ima izravan utjecaj na kvalitetu nastave (Lončarić i Pejić Papak, 2009). Motivacija igra ključnu ulogu u poticanju učenja i postizanju boljih rezultata u učenju (Reeve, 2009). Motivacija može biti intrinzična (unutarnja) ili ekstrinzična (vanjska), pri čemu intrinzična motivacija pokreće osobu iznutra, dok ekstrinzična motivacija dolazi iz vanjskih faktora. Kvalitetno poučavanje potiče intrinzičnu motivaciju učenika, što dovodi do boljeg učenja (Reeve, Bolt i Cai, 1999). Nadalje, motivacija učitelja ima ključan utjecaj na kvalitetu nastave i obrazovanje učenika. Zadovoljstvo u radu, osjećaj cijenjenosti, mogućnost profesionalnog razvoja i podrška kolega važni su faktori motivacije učitelja (Resman, 2001; Thody, 1992). Rad s učenicima i njihov napredak također igraju značajnu ulogu u motivaciji učitelja (Nikolić, 2013). Kvalitetna motivacija i angažman učitelja ključni su za postizanje visokih standarda obrazovanja, a njihova profesionalna motivacija može biti oblikovana različitim čimbenicima kao što su percepcija vlastite uloge učitelja, zadovoljstvo poslom i odnos s učenicima (Ceviz, 2018). Važno je istraživati i razumjeti motivaciju učitelja kako bi se unaprijedila kvaliteta obrazovanja. Konačno, strateški pristup učenju, koji uključuje dubinsko razumijevanje i angažman u učenju, poželjan je cilj, a motivacija igra ključnu ulogu u usmjeravanju učenika prema takvom pristupu (Vizek Vidović i sur., 2003). Važno je da učitelji prepoznaju različite pristupe učenju svojih učenika i potiču dubinsko razumijevanje gradiva. Suma summarum, motivacija učitelja i učenika, kao i pristupi učenju, igraju ključnu ulogu u kvaliteti nastave i obrazovanju u suvremenom svijetu. Razumijevanje i poticanje tih čimbenika ključno je za unaprjeđenje obrazovnog sustava.

Motivacija učitelja igra ključnu ulogu u obrazovnom procesu. Kako bismo bolje razumjeli ovu temu, Reeve (2009) definira motivaciju kao "utjecaj koji izaziva, usmjerava i održava željeno ponašanje ljudi". Ova motivacija može biti pod utjecajem unutarnjih i vanjskih čimbenika. Intrinzična motivacija potiče učitelje iznutra, iz samog zadovoljstva i strasti prema poučavanju. Kada učitelji intrinzično uživaju u svom poslu, često su više angažirani i kreativni u nastavi. Ekstrinzična motivacija dolazi iz vanjskih faktora poput plaće, radnih uvjeta i priznanja. Iako ovi faktori mogu biti važni, intrinzična motivacija često ima snažniji i održiviji utjecaj na rad učitelja. Postoje razni faktori koji utječu na motivaciju učitelja:

1. **Zadovoljstvo u radu:** Učitelji koji se osjećaju zadovoljno svojim poslom često su motiviraniji za postizanje boljih rezultata u nastavi. Kada vide da njihov trud ima pozitivan utjecaj na učenike, osjećaju duboko zadovoljstvo (Resman, 2001).
2. **Ozračje kolegijalnosti:** Rad u podržavajućem i suradničkom okruženju može biti iznimno motivirajuće za učitelje (Thody, 1992).
3. **Samostalnost i odgovornost u radu:** Učitelji koji imaju mogućnost samostalnog odlučivanja i preuzimanja odgovornosti za svoj rad često su motiviraniji (Nikolić, 2013).

Utjecaj motivacije učitelja na kvalitetu poučavanja: Motivacija učitelja značajno utječe na kvalitetu poučavanja. Motivirani učitelji često: Više se trude kako bi potaknuli učenike i pružili im potrebnu podršku. Bolje se nose s izazovima u učionici i fleksibilno prilagođavaju svoj pristup kako bi zadovoljili potrebe različitih učenika. Više su angažirani u nastavi i često koriste kreativne metode poučavanja. **Motivacija učitelja i motivacija učenika:** Motivacija učitelja može imati snažan utjecaj na motivaciju učenika. Učitelji koji potiču duboki pristup učenju, gdje se učenici angažiraju, razumiju i povezuju gradivo s prethodnim znanjem, često potiču i motiviranost svojih učenika (Vizek Vidović i sur., 2003). Profesionalni angažman učitelja odnosi se na njihovu povezanost s poslom i predanost profesiji. Učitelji koji se osjećaju ponosno zbog svog posla i smatraju ga vrijednim često imaju veću motivaciju i angažman u svom radu. Razumijevanje i poticanje motivacije učitelja ključno je za unaprjeđenje obrazovnog sustava. Osiguravanje da učitelji budu motivirani i podržani može pozitivno utjecati na kvalitetu obrazovanja i učenja. Potrebno je ulagati u profesionalni razvoj učitelja i stvarati okruženje u kojem će se motivacija učitelja očuvati i rasti, jer to na kraju koristi i učenicima i društvu u cjelini.

8. ODNOS UČITELJ – UČENIK

Odnos između učitelja i učenika predstavlja ključni aspekt u procesu obrazovanja i odgoja u školama. Ovaj odnos nije samo formalan, već je složen i duboko osoban, prožet profesionalnom i emocionalnom komponentom (Bratanić, 1993). Pedagogija odnosa posebno istražuje kako međuljudski odnosi utječu na proces učenja i poučavanja (Varga, 2015). Osnovna karakteristika odnosa učitelja i učenika je interakcija. Bez interakcije, odnos bi bio nepostojeći. Kvaliteta i priroda ove interakcije igraju ključnu ulogu u oblikovanju odnosa, jer uspješnost odnosa ovisi o tome koliko su učitelj i učenik uspješni u komuniciranju i međusobnoj razmjeni (Bratanić, 1993). Reciprocitet također igra važnu ulogu u oblikovanju odnosa između učitelja i učenika. To znači da ponašanje jedne osobe utječe na ponašanje druge. Na primjer, ako učitelj stvara poticajno i zanimljivo okruženje, učenici će reagirati pozitivno. Ovaj recipročni proces često se naziva "cirkularno stimuliranje" (Jurić, 2004). Međuljudski odnos između učitelja i učenika može se podijeliti na osobne i profesionalno-društvene komponente. Iako je osnovni cilj ovog odnosa obrazovanje i odgoj, ne može se zanemariti i osobni aspekt. Učitelji i učenici su ljudi, i kao takvi, u odnosu će uvijek biti prisutni osobni emocionalni elementi (Varga, 2015). Bush (1954) je istraživao kako osobne karakteristike učitelja i učenika mogu utjecati na uspostavu odnosa. Utvrdio je da učitelji ne mogu uspostaviti istu kvalitetu odnosa sa svakim učenikom. S jednim učenikom možda će stvoriti dublji i uspješniji odnos, dok s drugim možda neće. Osobna naklonost i sličnost u stavovima, interesima i vrijednostima igraju ulogu u oblikovanju odnosa (Bush, 1954). Socijalna percepcija se odnosi na to kako učitelj i učenik percipiraju jedno drugo u socijalnoj situaciji. To uključuje procjene, uvjerenja i očekivanja koja utječu na njihovo ponašanje prema drugoj osobi. Empatija, sposobnost da se razumije i suosjeća s emocionalnim stanjem druge osobe, također je ključna za uspješan odnos (Pianta, Hamre i Stuhlman, 2003; Settanni, Longobardi i Sclavo, 2015). Povjerenje je temeljna komponenta u odnosu između učitelja i učenika. Učitelji moraju imati povjerenje u svoje učenike kako bi ih podržali i motivirali, dok učenici trebaju imati povjerenje u svoje učitelje kako bi se osjećali sigurnima i podržanima u učenju. Nedostatak povjerenja može ozbiljno narušiti odnos (Bratanić, 1993; Pianta i sur., 2003). Odnos između učitelja i učenika nije samo sredstvo za prenošenje znanja, već igra ključnu ulogu u emocionalnom, moralnom i društvenom razvoju učenika. Stvaranje pozitivnih odnosa, temeljenih na međusobnom povjerenju, empatiji i recipročnoj interakciji, ključno je za uspješno obrazovanje i odgoj da učitelj želi uspostaviti uspješan odnos s učenikom, važno je da se suživljava s učenikom i donosi svoju

procjenu na osnovi učenikova, a ne vlastitog doživljaja (Saft i Pianta, 2001). Učitelj treba pomoći učeniku da sam sebe ispravno percipira i procjenjuje, da mu pomogne u percipiranju ličnosti učitelja te da ga tako osposobljava za uspješnije međuljudske odnose i izvan škole u društvu i kasnije u životu (Bratanić, 1993).

U dokumentu u kojem su sadržane ključne kompetencije za cjeloživotno učenje (European Commission, 2019, str. 5), definirano je osam ključnih kompetencija koje su potrebne svakom pojedincu koji želi ostvariti osobni razvoj, socijalnu uključenost, koji želi biti zaposlen i biti aktivni građanin. One su simbioza znanja, vještina i stavova te su imenovane na sljedeći način:

1. kompetencija pismenosti
2. kompetencija višejezičnosti
3. matematička kompetencija i kompetencija u prirodoslovlju, tehnologiji i inženjerstvu
4. digitalna kompetencija
5. osobna i socijalna kompetencija te kompetencija učenja kako učiti
6. kompetencija građanstva
7. poduzetnička kompetencija
8. kompetencija kulturne svijesti i izražavanja.

Učitelj koji živi svoj poziv te neprestano radi na vlastitom usavršavanju, daje sve od sebe da svakom od svojih učenika pomogne da stekne ove kompetencije, u mjeri u kojoj je učenik u mogućnosti. Pozitivnim razrednim ozračjem, stavom povjerenja i ispravnom privrženosti, učitelj, kao produžena ruka obiteljskom odgoju, odgajajući i obrazujući, pomaže učeniku da u punini razvije svoje potencijale, utire put za nastavak obrazovanja te pomaže u formiranju učenikovih stavova, razvoju talenata te daje polet za sljedeće korake.

9. ODGAJATELJSKA LJUBAV

Fenomen ljubavi ima duboko filozofsko, antropološko, psihološko, sociološko, pedagoško, etičko i teološko značenje (Hrvatska riječ). Prema Hrvatskom rječniku, ljubav je snažan osjećaj,

emocionalna dispozicija, stav, naklonost, afinitet i zanimanje za druga bića ili objekte; čuvstvo privrženosti, odanosti, međusobne povezanosti i pripadnosti. Ona je tvorac dobrog, uzvišenog, snažnog, toplog i humanog. Ona je škola altruizma koja oplemenjuje ljudska bića (Hrvatska riječ). Ljubav je inspiracija i osnova odgojne djelatnosti. Svekoliki odgoj se rađa iz duha ljubavi i samo se iz toga duha i može roditi. Tu spoznaju naročito su naglašavali predstavnici kulturne i aksiološkijske pedagogije Eduard Spranger, Georg Kersehensteiner i drugi. To pedagoško motrište kod nas je između dva svjetska rata zastupao Pavao Vuk-Pavlović. On utemeljuje odgoj u duhovnoj ljubavi, u kojoj se moraju sresti odgajatelj i odgajnik, a njezin konkretni pedagoški izraz je **odgajateljska ljubav** (Polić, 2016).

Portal Hrvata u Vojvodini - *Hrvatska riječ*, donosi zanimljivo tumačenje da je odgajateljska ljubav koja cilja na obogaćivanje odgajnika odgojnim vrijednostima, gleda u njemu ono što bi on trebao biti, usmjerena je na pozitivno i na budućnost, pretpostavlja prihvaćanje i uzvratanje, jer je posve jasno da je samo primljena i prigrljena ljubav trajna moć, koja će utjecati i djelovati. Bitno je da nema i ne može biti učinkovitog odgajanja bez ljubavi. Ona je osnova i ključ pedagoškoga uspjeha. Stoga roditelji, učitelji i svi odgajatelji na njoj bi morali zasnovati svoja odgojna nastojanja (Hrvatska riječ).

Vuk-Pavlović ističe nekoliko važnih aspekata ljubavi:

1. Karitativna ljubav: Ovo je ljubav prema ljudskoj duši, gdje odgojitelj prepoznaje i poštuje unutarnji svijet odgajanog pojedinca. Ovdje se naglasak stavlja na razumijevanje i emocionalnu podršku. Karitativna ljubav ističe se po svojoj nesebičnosti i darivanju bez uvjeta. Ova vrsta ljubavi usmjerena je prema tješnju duše i pružanju podrške bez pokušaja mijenjanja sustava vrijednosti osobe koju volimo. Karitativna ljubav ne zanima se osobnim uvjerenjima ili moralnim stajalištima te osobe (Polić, 2016).
2. Religiozna ljubav: Ova ljubav ide korak dalje od ljudske dimenzije i nadilazi čovjeka. Ona ljubi svako biće bez obzira na njegove mane. Ova dimenzija ljubavi potiče odgojitelja da vidi veći smisao i svrhu u odgoju. Religiozna ljubav predstavlja dublju i duhovniju vrstu ljubavi od karitativne. Ova ljubav ne poznaje granice ljudske duše i bezuvjetno ljubi svaku vrstu duše, bez obzira na odgoj ili uvjerenja. Ona seže izvan čovjeka i voli bića koja nadilaze ljudsku egzistenciju. Religiozna ljubav prepoznaje svetost u svakoj formi života i ljubi bezrezervno sve i svakoga (Polić, 2016).

3. Materinska ljubav: Ova je vrsta ljubavi nesebična i temelji se na vjeri u budućnost djeteta. Ona je posvećena brizi i zaštiti odgajanog pojedinca te potiče njegov emocionalni i moralni razvoj. Materinska ljubav je posebna po svojoj požrtvornosti i predstavlja temelj svakog dobrog odgoja. Ona proizlazi iz majčinskog poriva za očuvanjem djetetovih potreba, ali ide i dalje od toga. Materinska ljubav ne samo da brine o tjelesnim potrebama, već ljubi suštinsko ljudsko u svakom čovjeku. Ona vjeruje u budućnost svog djeteta i vodi ga prema trajnim i uzvišenim vrijednostima. Osim toga, materinska ljubav prenosi sustav vrijednosti i potiče ljubav prema moralnim načelima (Polić, 2016).
4. Odgajateljska ljubav: Ovdje se ljubav odgojitelja prema odgajanima izražava kroz poticanje na izbor boljih i viših vrijednosti. Odgajatelj treba voljeti vrednote i biti usmjeren prema budućnosti kako bi prenio te vrijednosti na odgajane. Odgajateljska ljubav pripada duhovnoj ljubavi i ima za cilj korekciju sustava vrijednosti osobe koju odgajamo. Ova vrsta ljubavi potiče osobu na činjenje moralnih radnji i izbor boljih i viših vrijednosti. Odgajateljska ljubav zahtijeva žrtvu i često dolazi kao zamjena za sebeljublje. Njezin fokus je na budućnosti i promicanju moralnih činova kod osobe koju odgajamo. Ovdje je važna konkretna realizacija moralnih vrijednosti u budućnosti (Polić, 2016).

Različite vrste ljubavi igraju ključnu ulogu u oblikovanju ljudskih duša i sustava vrijednosti. Svaka od ovih vrsta ljubavi ima svoje jedinstvene karakteristike i uloge u odgoju i oblikovanju osobnosti. Materinska ljubav i odgajateljska ljubav posebno se ističu kao važni elementi u procesu formiranja moralnih vrijednosti i očuvanja duhovnog razvoja. Odgajateljska ljubav, prema Vuk-Pavloviću, neizostavno igra ključnu ulogu u oblikovanju kulture jer omogućuje prijenos vrijednosti s generacije na generaciju. Ona potiče odgojitelje da mijenjaju i poboljšavaju svoje odgajane, uvijek uz poštovanje njihove slobodne volje i želje za znanjem. Dobar odgajatelj treba voljeti vrednote i biti inspiriran promicanjem tih vrednota kod odgajanih. Ljubav prema vrednotama motivira ga da potakne moralno ponašanje i izbor boljih vrijednosti kod odgajanih. Bez ovog temeljnog elementa, odgoj gubi svoju srž i svrhu. Dakle, odgajateljska ljubav je duboko ukorijenjen koncept u pedagogiji i odgoju koji postavlja ljubav prema odgajanima i vrednotama u središte odgojnog procesa, omogućujući tako prenošenje kulturnih i moralnih vrijednosti na buduće generacije. Odgajateljska ljubav se razlikuje od filozofske ljubavi po tome što je duboko ukorijenjena u stvarnom životu i djelatnom angažmanu. Dok filozofska ljubav može biti apstraktna i težiti idealima, odgajateljska ljubav je konkretna i usmjerena na formiranje vrijednosti u stvarnom

svijetu. Odgajateljska ljubav ima svojstvo da istovremeno dodiruje vječne i univerzalne vrijednosti, ali i suštinski postoji u trenutnom vremenu. Ona nije vezana uz određeni oblik ili stalno manifestiranje tog dodira. Kada je čista i neopterećena vanjskim motivima, odgajateljska ljubav ne traži konstantne izraze ili oblike svoje prisutnosti. Dobar odgajatelj ljubi te univerzalne vrijednosti i orijentiran je prema budućnosti. Njegova ljubav je neutralna i ne podčinjava se nikome drugome, već je slobodna u svom oblikovanju. On služi samo općem carstvu vrijednosti i time ih donosi u stvarnost. Kroz ljubav prema vrijednostima, odgajatelj također ljubi ljudsku dušu. On se obraća ljudskoj duši u ime tih vrijednosti i zbog njihove buduće uloge u vremenskom kontekstu. Duša nije odmah na prvom planu za odgajatelja, već postaje važna u kontekstu njegove predanosti budućnosti i sposobnosti duše da prihvati te vrijednosti. Odgajateljska ljubav prema duši motivirana je specifičnim ciljevima i ovisna je o konkretnim okolnostima. To je ono što je bitno razlikuje od karitativne ili religiozne ljubavi, koje se možda temelje na apstraktnim principima ili bezuvjetnom darivanju bez obzira na okolnosti. Odgajateljska ljubav je usmjerena na konkretno oblikovanje budućnosti i poticanje prihvaćanja moralnih vrijednosti kod pojedinca (Vuk-Pavlović, *Ličnosti i odgoj*, str. 75). Vuk-Pavlović naglašava da je srž svih odgojnih nastojanja upravo odgajateljska ljubav. To je snaga koja pokreće cijeli proces odgoja, spajajući odgajatelja i pitomca u zajedničkom traganju za smislom života. Kroz ovakvu perspektivu, Vuk-Pavlović jasno ističe da kultura ne može postojati bez odgoja, jer je prenošenje vrijednosti s generacije na generaciju temelj kulture. Odgajateljska ljubav je ta koja motivira odgajatelja da aktivno radi na transformaciji i unapređenju pitomca. Međutim, važno je napomenuti da ovaj proces zahtijeva slobodan izbor i želju za učenjem sa strane pitomca. Pitomac mora biti spreman prihvatiti učitelja i povezati se s njegovom dušom. U Vuk-Pavlovićevoj viziji, pitomac također treba imati učitelja kao uzor, ali i sam mora uložiti napore kako bi se usavršio. Odgajatelj pristupa odgoju s ljubavlju koja je strpljiva i nesebična. Njegova predanost prenošenju vrijednosti i kulturnom uzdizanju pitomca služi čitavom čovječanstvu. Odgajateljska ljubav prema Vuk-Pavloviću ima ključnu ulogu u očuvanju kulture jer je usmjerena prema čovjeku kao cjelini i njegovoj duši. Dobri odgojni djelatnici nastoje podići kulturnu razinu svojih pitomaca, a to je nemoguće postići bez prisutnosti odgajateljske ljubavi. Sve u svemu, odgajateljska ljubav je srž filozofije odgoja Pavla Vuk-Pavlovića i ključ za oblikovanje boljeg društva i budućnosti. Pavao Vuk-Pavlović u svojem spisu *Ličnost i odgoj* navodi: „Čim se međutim uvidi, da nijedna takva specijalna u ovom ili onom pravcu ograničena skrb ne sačinjava najdublju jezgru odgoja te se nikako i ne pokriva s potpunim i savršenim bistvom pedagoške

funkcije, u kojoj stvarno živi svim tim pojedinačnostima i suženostima nasuprot univerzalna tendencija pogledom na svijet vrednota, a koja je zajedno s tim i upravljena na sasvim općenito ljudske interese, i čim se uvidi, da se odgajanje ne da ustvari izjednačiti ni sa samim discipliniranjem ni s golim moraliziranjem, ne može se više shvatiti, kako bi upravo odgojni odnos mogao nastati mimo ljubavi, koja je ljubav prema vrednotama i ljubav prema ljudskoj duši sposobnoj da se kulturno pridigne, što bi osim ljubavi, osim takve ljubavi, i moglo potaknuti čovjeka, da ne očekujući, a i ne mogući očekivati nikakvu ni današnju ni sutrašnju, ni izravnu ni neizravnu ličnu korist nastoji oko tuđega vrijednosnoga doživljaja, oko tuđe smislonosne svijesti, da se stara o skroz općoj unutrašnjoj kulturi te se tako da u službu opće čovječansku? Izagnati iz odgojnog odnošaja ljubav znači ujedno lišiti ga izvorne njegove ideje vodilje.“ (str. 69.–70.)

Vuk-Pavlović je sklon mišljenju da se vrlina može naučiti i samim time prenositi s koljena na koljeno, te filozofiju odgoja poima kao filozofiju budućnosti. Iz tog je razloga, smatra Vuk-Pavlović, važno usmjeriti sve napore prema tome da se u jednoj zajednici omoguće svi uvjeti za dobar oblik podučavanja (Polić, 2016). Prema Vuk-Pavloviću, dobra organizacija i distribucija znanja siguran je temelj obrazovanja budućih naraštaja: „Izobrazba čini čovjeka prikladnim članom stalna socijalna kruga uvrštavajući ga u radnu zajednicu, no zaustavljajući se na tlu pragmatičke svršnosti ne prodire u onu dubinu sloja socijalnih svrha, u koju čovjek treba da uroni, hoće li da u primjerenom punoći potvrdi svoje duhovno bistvo. (...) I što je zvanje, za koje je netko izobražen, složenije, što više zadire u isprepletene duhovne odnose i sklopove, to će biti potrebnije i razumijevanje čovjeka, koji se u svakovrsnim takvim odnosima i sklopovima očituje, to će i temeljitije i dublje morati da bude shvaćanje smjernica i snaga, u kojima se odražava duhovno mu biće.“ (*Ličnost i odgoj*, str. 39.-44.)

Vrednote kao jezgra odgoja: Vuk-Pavlović naglašava da su vrednote temelj kulture i odgoja. Vrijednosti predstavljaju sustav uvjerenja i smjernica koje oblikuju ljudske postupke i odluke. One se prenose odgojem i imaju ključnu ulogu u oblikovanju ličnosti i moralnog djelovanja pojedinca.

Iskustveni pristup znanju: Vuk-Pavlović ističe važnost iskustvenog doživljaja kao načina za dublje razumijevanje i zahvaćanje cjelokupnog znanstvenog sadržaja. Samo istinski doživljeno znanje može se strastveno prenositi s generacije na generaciju.

Kulturna klima i sloboda: Dobar odgoj zahtijeva dobro organiziranu zajednicu s pozitivnom kulturnom klimom u kojoj se potiče slobodno mišljenje i djelovanje. Kvalitetno podučavanje treba pratiti pravilna kulturna pozadina kako bi se razvilo slobodno svjetonazor i svijest.

Ljubav i strast prema odgoju: Prema Vuk-Pavloviću, odgojni djelatnik mora osjećati ljubav prema svojem poslu. Odgoj i obrazovanje nisu samo prenošenje znanja, već i prenošenje vrednota i moralnih načela. Samo odgojni djelatnici koji vole ono što rade mogu uspješno prenijeti te vrijednosti na učenike.

Sloboda u odgoju: Vuk-Pavlović naglašava da odgoj treba biti djelovanje iz slobode. Pitomac mora slobodno pristati na proces odgoja, a odgajatelj treba prepoznati potencijal i talent svakog učenika te ih poticati na razvoj.

Analogije u pedagogiji: Vuk-Pavlović koristi analogije poput analogije s vrtlarenjem i analogije umjetnika kako bi ilustrirao proces odgoja. Vrtlar može savijati drvo samo dok je mlado, što sugerira da se odgoj treba događati u ranim fazama razvoja pojedinca. Također, odnos između odgajatelja i pitomca može se usporediti s odnosom umjetnika i umjetničkog djela.

Kontinuirano usavršavanje odgojnih djelatnika: Najbolji odgojni djelatnici moraju se kontinuirano usavršavati i razvijati svoje znanje i vještine kako bi bili učinkoviti u prenošenju znanja i vrednota na učenike.

Najbolji odgojni djelatnik nužno se kontinuirano obrazuje jer voli ono što radi i pritom pomaže oblikovati učenika u **cjelovitu osobu**. Kako smo ranije naveli, pojedinac (u ovom slučaju učitelj ili odgajatelj) može biti jedino nositelj vrednota, ne i sama vrijednost. Vrednote se na određeni način manifestiraju, mogu biti *nazočne* u osobi odgajatelja (Vuk-Pavlović, *Ličnosti i odgoj*, str. 70–74).

10. METODOLOGIJA

10.1 Cilj istraživanja i istraživačka pitanja

Fenomen odgoja u obrazovanju, pa samim time i odgajateljske ljubavi, od davnina zaokuplja čovjeka; osobito one koji se bave filozofskim, sociološkim i psihološkim istraživanjima i analizama. Isto tako, razvojem društva, a time i školstva, nerijetko se upada u zamku izvrsnosti, odnosno od učenika se očekuju uspjesi u svladavanju svih vrsta zadataka, dok se odgojni dio, kao i samo pitanje tko su danas učitelji i odgajatelji, nerijetko stavlja u drugi plan. Mišljenja sam kako svaki učitelj može prenijeti činjeničko znanje, no pitam se može li svaka osoba koja se obrazuje ili se obrazovala za učiteljski poziv, uistinu i odgajati buduće generacije, prenositi bezvremenske vrijednosti te konačno, kako Pavao Vuk-Pavlović ističe, odgajateljskom ljubavlju utirati put i smisao odgoju. Sama odgajateljska ljubav nije pretjerano istraživana, što se tiče objavljenih članaka i knjiga. Međutim, brojni autori indirektno žele dati objašnjenje odgoja u obrazovanju. „Treba naglasiti da je odgajateljska ljubav puno više od pedagoškog stava i želje da se promijeni učenik (pitomac). Ta ljubav nije tek puko discipliniranje, već i pobuđivanje ljubavi prema vrjednotama. Onaj koji se skrbi o prijenosu vrjednota s naraštaja na naraštaj, odnosno odgajatelj, radi u službi čovječanstva kao takvog“ (Vuk-Pavlović). Za Pavla Vuk-Pavlovića odgajateljska ljubav je način očuvanja kulture jer se ona trudi oko čovjeka kao takvog i oko njegove duše. Dobar odgojni djelatnik upinje napore da se njegov pitomac kulturno uzdigne, a to je nemoguće činiti bez odgajateljske ljubavi.

Shodno navedenom, **cilj istraživanja** koje se provodi za potrebe diplomskog rada jest pojasniti te razumjeti čimbenike odgoja i odgajateljske ljubavi učitelja naspram učenika te definirati poziciju odgoja naspram obrazovanja, kao i steći uvid u to kako se učitelji motiviraju za odgajateljsku komponentu svog poziva, a sve to slijedeći misli Pavla Vuk-Pavlovića.

Većina kvalitativnih istraživanja vodi se jednim ili dvama pitanjima. Takva istraživačka pitanja razlikuju se od hipoteza. Hipoteze su tvrdnje nastale iz postojećih teorija koje se mogu provjeriti empirijskim dokazima te se time postavljene hipoteze mogu potvrditi ili odbaciti (Willig, 2018). Suprotno tomu, istraživačka su pitanja otvorena i na njih nije moguće odgovoriti jednostavnim da ili ne odgovorom. Istraživačko pitanje podrazumijeva odgovor koji sadrži detaljne opise istraživana fenomena, i ako je moguće, njegova objašnjenja (Willig, 2018). Ono što je karakteristično za kvalitativna istraživanja jest da istraživačka pitanja ne predviđaju moguće

odgovore. Takvo pitanje usmjereno je na proces „kako“ se nešto događa, pa je moguće da se s obzirom na različite sudionikove odgovore istraživačko pitanje mijenja tijekom procesa.

U skladu s navedenim, artikulirali smo deset **istraživačka pitanja**:

- 1) Što vas je uopće motiviralo na upis učiteljskog studija? Koja je bila vaša motivacija, je li intrinzična/ekstrinzična?
- 2) Je li bilo promjena u motivaciji tijekom studija? Na koji način, možete li malo opisati?
- 3) Što Vas danas motivira u Vašem radu?
- 4) Motivacija naravno oscilira. Kako „pronalazite“ motivaciju kad je teško, zbog privatnih ili profesionalnih razloga? Koji su kod Vas razlozi koji vam utječu na motivaciju? Kako se tada motivirate na rad? Dakle, što kad je teško, kad je kriza, kad je frka?
- 5) Kako vidite odgojni dio, odgojni moment, svog učiteljskog poziva?
- 6) U vašem svakodnevnom radu u školi....što smatrate važnijim, odgojni ili obrazovni moment? Zašto, kako to objašnjavate?
- 7) U odgojnom dijelu Vašeg rada, koje ste pedagoške kompetencije stekli tijekom studija, a koje u praksi? Odnosno, što ste naučili na fakultetu, a što u praksi na svom iskustvu?
- 8) Pavao Vuk-Pavlović ističe da se odgajatelj i pitomac (učitelj i učenik) moraju sresti u odgajateljskoj ljubavi te u njoj naći put i smisao odgoju. Kako to komentirate? Kako biste vi opisali odgajateljsku ljubav? Koje su njene karakteristike, čemu je ona slična?
- 9) Također, kaže se da su učitelji u razredu pravi rolle modeli djeci. Kako se nosite s tom odgovornošću, bojite li se da ćete pogriješiti? Da nećete biti dovoljno dobar model?
- 10) Nepoznat autor navodi da učitelj ne predaje ono što zna ili ono što misli nego ono što jest (sebe samoga; svoje stavove, razmišljanja, vrijednosti i sl.) Kako to komentirate?

11.2 Istraživački pristup

Shodno navedenim istraživačkim problemima koristio se kvalitativni metodološki pristup. Kvalitativno istraživanje vrsta je znanstvenoga istraživanja s određenim općenitim postavkama. Svakome znanstvenome istraživanju cilj je odgovoriti na neko pitanje sustavnom primjenom prethodno definiranih procedura (Mack, Woodson, MacQueen, Guest, Namey, 2005). Nadalje, cilj istraživanja jest i prikupiti podatke te iz njih donijeti zaključke koji nisu prethodno smišljeni i koji su primjenjivi šire od strogih granica samoga istraživanja (Mack i sur., 2005). Kvalitativna istraživanja proučavaju načine na koje ljudi razumijevaju svijet i iskustva koje proživljavaju. Prema

Willig (2018), za takvu vrstu istraživanja bitno je razumjeti značenje koje osoba pridaje doživljenim događajima i način na koji se nosi s određenim situacijama. Shodno tomu, u srži je kvalitativnoga istraživanja kvaliteta doživljenoga iskustva, a ne identificiranje uzročno-posljedičnih veza (Willig, 2018). Između ostalog, navedeni pristup koristio se zbog važnosti osobnih iskustava sudionika intervjua koji su ključni za istraživačka pitanja što bi prema Thomasovu teoremu značilo: *Ako ljudi određenu situaciju doživljavaju stvarnom, onda je ona stvarna u svim svojim posljedicama*. Pojednostavljuvanjem teorema i njegovo pravo značenje jest *da ljudi reagiraju ne samo na objektivna svojstva situacije nego također, i to ponekad u prvom redu, na značenje koje situacija za njih ima. Čim su ljudi predali neko značenje situaciji, njihovo ponašanje i neke od posljedica tog ponašanja određene su tim predanim značenjem* (Kuvačić, 1994:132). Osobna iskustva ispitanika donijela su subjektivnost koja će biti uzeta u obzir zbog razumijevanja situacije pojedinca (Maxwell, 1996 prema Milas, 2005). Zbog svega navedenoga odlučeno je da će se od ispitanika inzistirati na subjektivnosti to jest uvidu u stvarnost prema njihovom doživljaju. Osim toga, kvalitativna istraživanja posebice su učinkovita u dobivanju specifičnih podataka poput ljudskih vrijednosti, mišljenja, ponašanja te društvenoga konteksta ciljane populacije (Mack i sur., 2005).

Preduvjet provedbi istraživanja bio je dobrovoljni pristanak sudionika nakon objašnjenja o svrsi i cilju istraživanja. Osim toga, svim sudionicima intervjua zagwarantirana je povjerljivost podataka, anonimnost te zaštita osobnih podataka te mogućnost odustajanja u bilo kojem trenutku za vrijeme provođenja intervjua.

11.3 Postupak provedbe istraživanja

U svrhu dobivanja što konkretnijih i relevantnih podataka koristila se metoda polustrukturiranog intervjua koja će biti provedena prema naputcima i smjernicama navedenima u radu Jacoba i Furgersona (2012). Prvi intervju proveden je od strane studenta uz prisustvo mentora dok će ostale intervjue student provoditi samostalno. Smatrano je kako su navedene izmjene bitne ne bi li se student svojim opažanjima i sudjelovanjem na prvom intervjuu što bolje pripremio za samostalno istraživanje. Razgovor između intervjua i sudionika intervjua snimao se diktafonom, te je za vrijeme razgovora intervjuer bilježio neverbalne znakove sudionika intervjua koji će biti korišteni kao kritički aspekt intervjua. Navedene zabilješke to jest neverbalni znakovi sudionika intervjua koristit će se za sadržajno upotpunjavanje snimljenog razgovora. Činjenica koja olakšava

provođenje intervjua jest da intervjuer poznaje neke od ispitanika, što može doprinijeti lagodnijoj atmosferi tijekom provedbe samog intervjua (Kvale 1996, prema Cohen, Manion i Morrison, 2007). Pitanja koja su postavljena u intervjuu su otvorenog tipa te su na njih ispitanici odgovarali svojim riječima te opisivali vlastite doživljaje i poglede na postavljeno pitanje ne bi li se tako dobili podatci koji nisu obuhvaćeni raznim teorijama nego isključivo vlastitim doživljajem. Svaki intervju zahtijevao je pripremu intervjuera te informiranje ispitanika o cilju i svrsi rada, načinu rada, traženju dobrovoljnog pristanka, njihovoj anonimnosti te o mogućnosti odustajanja u bilo kojem trenutku. Svi intervju su snimani te su nakon toga doslovno transkribirani.

11.4 Uzorak ispitanika

Uzevši u obzir da ne uzorkujemo pojedince kao takve već njihova iskustva (Sandelowski, 1995) u razgovoru s mentorom, prof. Brunom Ćurkom, došli smo do zaključka da ćemo prvotno kontaktirati učiteljice s kojima ima dugogodišnju suradnju na svojim projektima. Tako smo došli do prve četiri ispitanice; triju iz Zadarske županije te jedne iz Splitsko-dalmatinske. Preostale četiri ispitanice su kolegice s kojima sam imala suradnju tijekom stručne prakse po školama. Točnije, neke od njih poznajem, a ostale su također pristale sudjelovati u istraživanju; sve iz Splitsko-dalmatinske županije. Kako ispitanice imaju različita životna iskustva, različit radni staž, različite su dobi te modula, može se kazati kako je uzorak odgovara maksimalnoj varijaciji. Odrađen e još jedan intervju, međutim, radi se o kolegici koja je preko 30 godina ravnateljica u jednoj osnovnoj školi te nema nikakvog iskustva rada baš u razrednoj nastavi, stoga sam odlučila ne analizirati taj intervju.

11.5 Saturacija

Analizirajući transkribirane intervjue, ispitivač je bilježio kodove. Nakon nekog vremena kodovi su se počeli ponavljati što je došlo do stadija u kojemu se više nije moglo iz novih podataka dobiti nove kodove. Točka u kojem je došlo do tog stanja u kojemu se ne može doći do novih kodova iz novih podataka, prema Glaseru i Straussu (1967) naziva se saturacija. Glonti i Hren (2018) smatraju kako je saturacija ključna za određivanje veličina uzoraka u kvalitativnom istraživanju. Kako bi se provjerila vjerodostojnost analize, istraživači (KK i TM) ručno i nezavisno su bilježili kodove koje su nakon toga uspoređivali (Thomas, 2003). Nakon uspoređivanja navedenih kodova došlo je do većinske podudarnosti kodova iz kojih su se određivale teme.

11.6 Analiza podataka

Podatci dobiveni intervjuiranjem obrađivani su prema tematskoj analizi koju Braun i Clark (2006) smatraju temeljnom kvalitativnom metodom za analiziranje dobivenih podataka. Tematska analiza trebala bi se voditi prema fazama koje opisuju. Shodno njihovim uputama, tematska analiza za potrebe ovog rada napravljena je na isti način:

I. Upoznavanje s podacima

Vođenje intervjua te transkribiranje snimljenih intervjua napravljeno je prema savjetima komentora (TM). Transkribiranjem te vođenjem samih intervjua, istraživač se upoznao s početnim idejama vezanih za same intervjue (Glonti i Hren, 2018).

II. Pisanje početnih kodova

U ovoj fazi na sustavan su način kodirani zanimljivi isječci podataka te su uspoređivani podaci relevantni za svaki kod. Identificirana su eksplicitna i implicitna značenja teksta, a kako bi se postigla vjerodostojnost analize podataka (Thomas, 2003), dvoje istraživača (KK i TM) neovisno su jedno o drugomu ručno bilježila kodove koji su potom uspoređeni. Istraživači su se složili u najvećem broju slučajeva čime se povećava vjerojatnost ponavljanja istih rezultata procesa analize.

III. Pretraživanje tema

Sređivanje kodova u potencijalne teme. Kodovi se primjenjuju na podatke dok teme proizilaze iz podataka (Guest, Bunce, Johnson 2006). Drugim riječima, podaci su nazvani svojim kodnim imenom, a onda se na temelju istih podataka koji su sređeni kodovima lakše deriviraju teme. Tijekom ove faze dobio se uvid u prevalenciju određenih kodova i procijenjena je saturacija koja je ujedno i bila svrha određivanja veličine uzorka i metode istraživanja.

IV. Provjera tema

U ovoj fazi analize cilj je bio provjeriti pristaju li moguće teme pojedinom kodu i cjelokupnom skupu podataka te proizvesti tematsku mapu analize. Neke teme su preimenovane, a neke svedene pod neku drugu temu.

V. Definiranje i imenovanje tema

U ovom dijelu analize, potencijalne teme su definirane i imenovane u odnosu na podatke na koje se odnose i u odnosu na ostale teme pa se na temelju definiranja i imenovanja tema stvorila moguća priča koja proizilazi iz analize.

VI. Pisanje izvještaja

Pisanje izvještaja uključuje odluku o jasnim i zanimljivim isječcima intervjua koji će biti prezentirani u izvještaju. Teme i kodovi dobiveni tematskom analizom koji će biti prikazani u rezultatima istraživanja derivirani su iz podataka (*data driven*) (Joffe, 2012).

11. REZULTATI, RASPRAVA I ZAKLJUČCI

Rezultati će biti prikazani u odnosu na istraživačke probleme, a rasporedit će se prema definiranim temama i kodovima. Svaki rezultat bit će tumačen i argumentiran konkretnim izjavama ispitanika. Postupak definiranja tema i kodova detaljno je opisan u poglavlju o metodologiji. Definirano je devet tema s pripadajućim kodovima (Tablica 1).

Tablica 1. Prikaz tema i pripadajućih kodova

Tema	Kodovi
motivacija	<ul style="list-style-type: none">▪ intrinzična motivacija▪ ekstrinzična motivacija
utjecaj okoline	<ul style="list-style-type: none">▪ školski čimbenici▪ individualni čimbenici▪ obiteljski čimbenici
prisutnost drugih izbora	<ul style="list-style-type: none">▪ prisutni, nisu bili prvi▪ prisutni, nisu tu upali▪ nema prisutnosti drugih izbora
promjene u motivaciji	<ul style="list-style-type: none">▪ za vrijeme studija▪ u današnjem radu

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ privatni razlozi ▪ profesionalni razlozi ▪ ustroj sustava ▪ prisutnost podrške stručnih službi ▪ odnos s roditeljima ▪ odnos s učenicima i učenička postignuća
odgojni moment	<ul style="list-style-type: none"> ▪ traume od vlastitih učitelja ▪ sklonost materiji – znanju ▪ agresivnost ▪ nemogućnost izražavanja, slaba komunikativnost ▪ nekompetentnost u rješavanju problema ▪ prilagodljivost
važnost odgoja i obrazovanja	<ul style="list-style-type: none"> ▪ oboje jednako važno ▪ važniji odgojni dio ▪ važniji obrazovni dio
pedagoške kompetencije	<ul style="list-style-type: none"> ▪ stečene na fakultetu ▪ stečene u praksi
odgajateljska ljubav	<ul style="list-style-type: none"> ▪ slična roditeljskoj ljubavi ▪ slična prijateljskoj ljubavi ▪ posebna vrsta ljubavi
rolle model	<ul style="list-style-type: none"> ▪ prihvaćanje uloge ▪ sreća zbog uloge ▪ opterećenost ulogom ▪ strah zbog uloge

1. tema: Motivacija

Prva od tema koja je dobivena obradom kodova je „Motivacija“. Ispitanici su iskazivali zašto su uopće upisali Učiteljski studij; koji su bili čimbenici koji su utjecali na njihov odabir te kako su se odlučili za svoj posao/poziv. Prema Reeve (2009), motivacija je utjecaj koji izaziva, usmjerava i

održava željeno ponašanje ljudi. Iz intervjua je vidljivo kako se motivacija manifestira kroz intrinzične i ekstrinzične čimbenike.

Ajme, ja još dok sam bila u vrtiću sam radila dnevnik i pisala ocjene...Meni je bilo zanimljivo kako nekome nešto predaješ, ja bih poslagala medvjediće, autiče i onda sam ih ocjenjivala. Valjda kad sam imala 5 godina sam znala što ću raditi u životu. (Ž/8)

Znači, nešto me vuklo tome, ali onda nisam znala što me vuče k tome, nisam znala kakav je posao, nitko mi u obitelji nije takvo nešto završio; tako da... to je nešto što me očito vuklo, ali nesvjesno. (M/7)

Od djetinjstva stvarno želim bit' učiteljica, uvijek sam glumila da sam učiteljica i kako sam ja rasla tako je i ta želja u meni i dalje rasla. (K/6)

...al nekako mene je to od osnovne škole me to vuklo. Konkretno znam situaciju iz 7. razreda kada sam se odlučila da ću biti učiteljica i isključivo učiteljica. (J/5)

...i onda je bio logički izbor da idem na Učiteljski. (J/4)

...to što volim djecu i uvijek sam nekako htjela raditi u školi. (I/3)

Kad me to netko pita, to sad smišno zvuči, međutim otkad sam se rodila, otkad znam za sebe, otkad sam progovorila, uvijek sam govorila: Ja ću biti učiteljica. (I/2)

Praktički otkad znam za sebe, voljela sam raditi s djecom i poučavati i kako imam mlađe nećake i nećakinju, često sam s njima učila i radila (I/1)

Iz dobivenih odgovora uočavamo da je kod većine ispitanika, u velikoj mjeri prisutna intrinzična motivacija. Pelletier, Chantal i Legault (2002), ističu kao posebno važan razvoj intrinzične motivacije za poučavanje, jer se pokazala povezanom s kvalitetnijim pristupom poučavanju, s ciljem poticanja autonomije učenika, a time i njihove intrinzične motivacije i boljeg uspjeha u učenju (Reeve, Bolt i Cai, 1999). Iz ovoga se daje naslutiti da će učitelj koji je intrinzično motiviran za obavljanje svojega posla taj žar potaknuti i kod učenika te im pomoći da se iznutra motiviraju na učenje, iako to u stvarnosti nije nimalo lak zadatak.

2. tema: Utjecaj okoline

Podatci koji su dobiveni intervjuiranjem ukazivali su na značajan utjecaj obitelji i rodbine, ali i nekih individualnih čimbenika na sam izbor pri upisu na željeni fakultet ispitanika. S obzirom na lepezu odgovora od toga da su neki od ispitanika imali uzore u obitelji, po pitanju rada u prosvjeti, dok su drugi doživljavale kritike obitelji i prijatelja zbog svojega izbora, kategorizirali smo ih na tri skupine, od kojih prvu čine školski čimbenici, zatim individualni čimbenici te obiteljski čimbenici.

Školski čimbenici

Ajme, ja još dok sam bila u vrtiću sam radila dnevnike i pisala ocjene. (Ž/8)

...shvatila sam da sam odlična s djecom, da sam kreativna i da mi se svaki predmet zasebno sviđa i onda je bio logički izbor da idem na Učiteljski. (J/4)

...i uvijek sam nekako htjela raditi u školi. (I/6)

Individualni čimbenici

...mislim da od 14,5 g.malo tko zna što želi uopće ahah ne znam nešto u životu, al očito me nešto vuklo tome.(M/2)

...kao mala zamišljala sam to prijenos znanja, ali isto tako sam uvijek glumila da je red u razredu, da smo svi prijatelji...(K/6)

Obiteljski čimbenici

Dakle, moji roditelji nisu bili zadovoljni izborom moga studija, isto tako ni društvo, moja ekipa, isto su mi govorili „Ma daj, šta ćeš bit učiteljica pa ćeš radit po selu?“, al nekako mene je to od osnovne škole me to vuklo. (J/5)

Mama je sugerirala da upišem jezičnu, iako sam ja htjela taj pedagoški smjer za razrednu nastavu. (I/1)

...moja teta je radila u vrtiću i u školi, tako su oko mene bile učiteljice. (Ž/8)

...tata mi je završio za profesora tjelesnog, a tetak za profesora matematike, tako da nekako kroz cijeli moj život se povlači ta, to pitanje škole, rada s djecom i slično. (I/3)

...nisam znala kakav je posao, nitko mi u obitelji nije takvo nešto završio; tako da... to je nešto što me očito vuklo, ali nesvjesno. (M/7)

Forward i Buck (2002) navode: *Naši roditelji zasade mentalno i emocionalno sjeme u nama-sjeme koje raste kako i mi rastemo. U nekim obiteljima to je sjeme ljubavi, poštovanja i samostalnosti. No, u mnogim drugim obiteljima radi se o sjemenu straha, dužnosti ili krivnje.* Obitelj kao primarna socijalizacijska zajednica djeteta uvelike utječe na stvaranje identiteta, oblikovanje stavova, vrijednosti i osobina ličnosti. Obitelj kao takva stvara velike mogućnosti odgojnog, moralnog, intelektualnog i emocionalnog djelovanja na djecu. Iz navedenih je odgovora vidljivo da se kod većine ispitanika radilo o nečemu što ih je *vuklo*, tj. o unutarnjem glasu, međutim kruženje uvelike utječe na čovjekove izbore, snove i aspiracije. Potrebna je doza hrabrosti da bi se *plivalo protiv struje*, osobito kad se radi o tinejdžerskoj dobi. Također, kod nekih ispitanika je vidljivo kako su težili tomu da postanu kao svoji bliski srodnici te su se iz tog razloga, pod njihovim (in)direktnim utjecajem, odlučili za rad u prosvjeti.

3. tema: Prisutnost drugih izbora

Ispitanici su u intervjuima iskazali i prisutnost drugih izbora pri upisu na fakultet; u smislu da je nekima bio jedini izbor biti učiteljem, dok su drugi to izabrali jer nisu znali što bi drugo upisali ili nisu upali na druge željene fakultete. Stoga njihove odgovore možemo svrstati u tri kategorije: prisutni drugi izbori, ali nisu bili prioritet; prisutni drugi izbori, ali nisu tu upali te na one kod kojih nema prisutnosti drugih izbora.

Prisutni drugi izbori, ali nisu bili prioritet

Tako da sam nekom inercijom ostala tu, ni financijski mi nismo mogli podnijeti otić u Zagreb... (M/7)

...i nisam se nalazila u nekom točnom području gdje bih ja briljirala i što mi se previše sviđa... i onda je bio logički izbor da idem na Učiteljski. (J/4)

...ali zašto razredna; meni je to zanimanje uvijek bilo fino, meni su te učiteljice bile pojam...(I/1)

...iako mi je prvi izbor bila kemija i biologija, upala sam, ali nekako je presudilo ovo. (I/3)

Prisutni drugi izbori, ali tu nisu upali

...na prvom mjestu mi je bila biologija, al na kraju tu nisam upala nego na razrednu nastavu... (I/2)

Nema prisutnosti drugih izbora

Valjda kad sam imala 5 godina sam znala što ću raditi u životu. (Ž/8)

Od djetinjstva stvarno želim bit' učiteljica... (K/6)

Konkretno znam situaciju iz 7. razreda kada sam se odlučila da ću biti učiteljica i isključivo učiteljica i nisam nikad niti pokušavala neki drugi fakultet upisat šta je mojima isto tako bio šok hahah... (J/5)

Nerijetko se u praksi dogodi da osobe *zalutaju* na Učiteljski studij; upisuju ga jer ne znaju što bi drugo ili jer nisu upali na druge željene izbore. Međutim, naš uzorak pokazuje da je većina ispitanika svjesno odabrala željeno zanimanje.

4. tema: Promjene u motivaciji

Prema Ceviz (2018), motivacija učitelja igra vitalnu ulogu u procesima poučavanja i učenja, a ta se motivacija očituje u zadovoljstvu poučavanja, karakteristikama i vrijednostima profesije, profesionalnim obvezama, predanosti zanimanju i doprinosu životima drugih. Iz dobivenih podataka razvidno je kako promjene u motivaciji možemo pratiti od vremena studija do sadašnjeg trenutka; zatim su parametri privatni i profesionalni razlozi koji utječu na motivaciju; učenje iz iskustava drugih koje je usko povezano i s kolegijalnošću; ustroj samog sustava, sklonost suradnika i nadređenih korupciji; prisutnost podrške stručne službe; sam odnos s roditeljima i učenicima te učenička postignuća.

Za vrijeme studija

...kažem baš sam to nekako zacrtala i to što sam zacrtala, tako sam to i išla korak po korak. Znači išla sam u srednju u gimnaziju pa u pedagošku, baš mi je to bio cilj, otkad znam za sebe. (Ž/8)

Nikad nije bilo nešto ili se dogodila situacija u kojoj sam bila znate, kao dvoumila se hoću li to ili neću. (I/3)

U današnjem radu

Ajme, uspjeh mojih učenika kasnije, nekako to smatram kao i svoj osobni uspjeh. Pogotovo kad krenu u više razrede pa čujete da su ta djeca uspjela. (Ž/8)

Privatni razlozi

Moji privatni problemi koje sam imala nikad nisu utjecali na moj odnos s učenicima niti na kvalitetu rada. (Ž/8)

...nastojim ostaviti svoje probleme van učionice. (I/2)

Profesionalni razlozi

A na poslu mi padne motivacija kad sam shvatila kako već od te rane dobi, nama djeca dolaze sa sve više i više problema, međutim nisu problem djeca koje god da poteškoće imaju... ja vam imam sad 15 učenika, od toga je troje po prilagođenom. (Ž/8)

...imamo tih teških obiteljskih situacija. (J/5)

Budući da još nemam stalno zaposlenje, motivacija najviše pada pri kraju nastavne godine, ne znajući što me čeka dogodne. (J/4)

...onda nekako bude lakše kad znam da je to za veće dobro. (K/6)

Krize uvijek dođu, meni je sad kriza gdje ja imam to dijete i dalje i mamu koja ne prihvaća problem svog djeteta. (I/1)

Ustroj sustava

Zbog svega ovoga okolo, politike koja se miješa u prosvjetu, to me jako frustrira i ta nemoć, bespomoćnost da bi uopće nešto promijenio. (Ž/8)

...administracija, ono što nema nikakve veze u radu s djecom nego ima veze, ne znam, s politikom, s trenutnim stanjem u društvu... (Ž/8)

...pravila i zaduženja koja nam daju ljudi koji nemaju pojma što znači raditi u razredu, što je rad s djecom...(M/7)

Prisutnost podrške stručnih službi

...a nemam, amo reći, adekvatnu pomoć u pronalasku rješenja tog problema. (J/4)

Pedagoške službe ima toliko malo da ne stignu, a velik je broj djece. (Ž/8)

...da imate stručnu pomoć, al' nažalost je nema. (Ž/8)

Kad god ima neki problem, a ne znam ga sama riješiti, naravno jer sve ni ne znam, onda se obratim i jako su suradni pomoći. (I/2)

...a i podrška kolegica koja je neizmjerena... (I/3)

Odnos s roditeljima

Roditelji su tu koji su problem. (Ž/8)

...pogotovo ako nam roditelji nisu suradni i normalno da tada želja i volja padne. (I/2)

Zadovoljstvo kad se djeca i dan danas jave, kad zapamte neke stvari koje sam im govorila, a roditelj njihovi mi se javljaju...(I/1)

Odnos s učenicima i učenička postignuća

Jednostavno taj susret i dječji svijet je toliko jak, toliko je obuzimajući da... Eto, to je neka motivacija, taj dobar osjećaj na svom poslu, u komunikaciji, u kontaktu s djecom... (M/7)

...dođen u tu učionicu i dobijen te zagrljaje i osmijehe i samo pogled nekad. (K/6)

Najbitnije je da što će djeca pamtili je kakav si ti bio prema njima. (K/6)

Nekako kad bih pogledala djecu, bez obzira na moje osobne probleme, bez obzira na teške situacije, a bilo ih je, ne znam od bolesti roditelja do otkaza, prijetnje otkazom zbog tehnološkog viška i sl. nekako je to sve ostajalo po strani i imala sam nekakvu odgovornost prema toj djeci i to je bilo jače od mene. (J/5)

Ne vidiš ti to u konkretnom trenutku nego ti netko sa strane vidi promjenu na toj djeci. (I/1)

Ti oblikuješ male ljudske živote, ti njih usmjeravaš i tražiš u njima nešto za šta su oni sposobni, nadareni, to nastojiš nekako razviti i da spoznaju tu svoju sposobnost, da ih usmjeravaš u tom smjeru i zanimanju... (I/1)

...jednostavno gura me to jer znam da me čeka 20-ero djece u razredu, koji me u tom trenutku u tom danu trebaju... (I/3)

Iz prikazanih odgovora uviđamo koliko je frustrirajućih i otegotnih okolnosti koje demotiviraju učitelje u obavljanju njihova posla. Zadržat ćemo se na onome što je jedan od temelja učiteljskog poziva, a to su odnosi; odnos s roditeljima te odnos s učenicima.

Prema Vanek, Maras i Karabin (2021), važan temelj za uspješnu komunikaciju učitelja s roditeljima učenika su pogodne osobine ličnosti te kompetencije učitelja. „Učitelji i roditelji pojedinog učenika streme k istome cilju, no često dođe do neslaganja te eskaliraju sukobi u međusobnoj komunikaciji. Izvori njihovih sukoba mogu biti različiti, a kako bi ih se izbjeglo važno je educirati učitelje za rad s roditeljima. Takva se edukacija može podijeliti na metodičke sadržaje koji obuhvaćaju stjecanje vještina o organizaciji i provedbi suradnje te edukacijske sadržaje koji su vezani uz neposredno, praktično, unaprjeđivanje roditeljske funkcije i pedagoške kulture općenito“ (Vizek Vidović i sur., 2003). „Učitelj mora posjedovati brojna znanja i vještine kako bi

uspješno komunicirao s roditeljima kao što su na primjer poznavanje različitih oblika suradnje s roditeljima, organizacije roditeljskih sastanaka, kulture komuniciranja, primjereno ponašanje u situacijama sukoba i slično“ (Vizek Vidović i sur., 2003). Glavni problem je što se učitelje nedovoljno priprema za takve situacije te često sami trebaju doći do rješenja i modela po kojemu će djelovati. Važniji od toga odnosa je svakako odnos učitelja s učenicima. Ispitanici ove analize ističu moć dječjeg svijeta te njihove nesebične i sveprihvaćajuće ljubavi. Ako učenici osjete da je učitelj osoba koja je spremna pomoći, otvorena i komunikativna, pravedna, strpljiva i susretljiva u komunikaciji, topla i brižna, na tu ljubav i oni uzvraćaju još većom količinom ljubavi, koja će onda nadalje ostati glavnim motivatorom učitelja u njihovu pozivu.

5. Odgojni moment

Tijekom ove kvalitativne analize nastojalo se ispitati kako učitelji vide odgojni moment svojega posla. Odgovarajući na to pitanje, istaknuli su sljedeće problematike: traume od vlastitih učitelja, prevelika usmjerenost na materiju, na znanje i kompetitivnost; agresivnost kod djece jer se ne znaju izraziti osim nasiljem; slaba komunikativnost kod djece; vlastita nekompetentnost u rješavanju problema kod djece te potreba za prilagodljivošću i promjenama.

...ali ja nemam u dobrom sjećanju moje učitelje. (Ž/8)

...na mene su ostavili nekakav gorak okus na usnama, uvijek se trudim, znači, biti ono što oni nisu. (Ž/8)

Nažalost, naše društvo, a i cijeli svijet, usmjeravamo tu djecu na obrazovanje da budu uspješni u životu, u smislu materijalnom... (M/7)

STEM-ovci su najbitniji, naći ćete dobar posao, bit ćete svi programeri, informatičari nekakvi, dobro ćete zarađivat, moći ćete se zaposliti bilo gdje u svijetu...(M/7)

...ali taj odgoj ni'ko ne može zamijeniti jednostavno djeci cijeli život ostaju rane ako mi kao učitelji nismo se trudili bit' dobri. (K/6)

Neki od njih prvi put čuju ne kada dođu u školu, ne da nešto ne smiju da nešto ne mogu, da ne mogu dobiti u tom trenutku. (J/5)

...djeca se ne znaju riječima izboriti za nešto što žele nego posežu za nekom agresivnošću, jednostavno kao da nisu dovoljno zreli, nisu izgradili te nekakve kompetencije aaa društvene, nisu stigli izraditi, izgraditi, nisu im roditelji pomogli u tome. (J/5)

Djeca su sve više djeca s poteškoćama, s poremećajima u ponašanju, takvih roditelja, a nismo spremni ni kompetentni toliko u rješavanju takvih problema (J/4)

...jer se puno toga promijenilo i nije kao što je bilo prije, nekako bitno mi je da djeca imaju povjerenje u mene i ako se nešto i dogodi, da imaju nekakav problem, da mi se znaju obratiti, doći bez nekog straha. (I/2)

Trebaš biti ukorak sa svime da znaš kako ćeš se točno s kojim djetetom odnositi, kako ćeš mu se obraćati. (I/1)

Ti se moraš mijenjati, u školi abnormalno jer su djeca drugačija, iz raznih obitelji, raznih socio-ekonomskih komponenata, raznih problema i ti njih učiš svemu, od pravila ponašanja, dužnosti, obveza, prava i to je non stop prisutno, to se ne može odvojiti. (I/1)

...roditelji preokupirani poslom i gdje je sve više potrebno u jednu ruku djece za dobivanjem i pažnje i tim nekim odgojnim smjernicama... (I/3)

„Pedagoški kompetentan učitelj u suvremenoj školi mora biti organizator odgojno-obrazovnog procesa, pokretač, usmjerivač i motivator učeničkih radova, medijator i koordinator, refleksivan praktičar, timski suradnik. Također, potrebno je cjeloživotno usavršavanje, fleksibilnost i stvaranje pedagoških uvjeta njegujući suradničke odnose, pružajući potrebnu pomoć, stvarajući slobodno i kreativno ozračje te primjenjujući aktivne, suvremene nastavne metode, različite socijalne oblike rada i nastavna sredstva“ (Brust Nemet, 2013). Jensen (2005) ističe da učitelj može utjecati na intrinzičnu i ekstrinzičnu motivaciju učenika primjenjivanjem (ne)odgovarajućih stilova učenja, manjkom sredstava i pomagala, zbog jezičnih barijera, straha, nedostatka informacija, zbog raznih tabua i predrasuda, manjka davanja različitih izbora ili poštovanja, usađivanjem straha od neuspjeha i drugim.

6. Važnost odgoja i obrazovanja

Produblјivanjem prethodnih odgovora, željelo se staviti utjecaj odgoja i obrazovanja u korelaciju te definirati koji je od ta dva aspekta važniji za razrednu nastavu. Mišljenja ispitanika su različita, neki smatraju odgoj najvažnijim aspektom, dok druge smatraju da im je primarni cilj povjerenim im učenicima prenijeti znanje; dok neke smatraju oboje jednako bitnim.

...možete rušiti brda, kad vas djeca prihvate kao nekog tko nije tu da ih maltretira, da ih više, da ih samo poučava, nego da je to sve uklopljeno u neku cjelinu...kroz te nekakve odgojne, bilo kakve aktivnosti... (Ž/8)

Mislim da je u našem poslu važniji taj odgojni moment... Ne zato da mi preuzimamo ulogu jedinih odgajatelja, obitelj je definitivno najvažnija, ali za mene je odgojni moment važniji od obrazovnog. (M/7)

Naravno da je jako bitan ovaj obrazovni moment, ne želim sad da on ispadne zanemaren, ali odgojni je jako važniji i on utječe na cijeli život. Njega dijete nosi kroz cijelo obrazovanje i dalje. Ja i dalje pamtim riječi svoje učiteljice i njen pogled, osjećaje kako sam se osjećala u toj učionici i to me nekako vodi... (K/6)

Hm, ja mislim da učitelji jako puno mogu utjecati na odgojnu komponentu djeteta, ja sam to primijetila i na svojoj djeci. (J/5)

Mislim da je jednako bitno, da nema odgoja bez obrazovanja i obrnuto jer jedino ako je odgoj na nekom ne vrhuncu, nego relativno prihvatljivo, onda je i obrazovanje kao sam proces puno jednostavniji za odraditi. (J/4)

...jednostavno ne mogu odvojiti ta dva čimbenika jednog od drugog, smatram da je jednako važno i odgojni i obrazovni dio. (I/3)

Naravno da mi je i obrazovni važan, definitivno, ali amo reć u ovo novije vrijeme smatram da je puno važniji taj odgojni; jer se puno toga promijenilo i nije kao što je bilo prije... (I/2)

...razvijanje socijalnih, emocionalnih i nekih inteligencija kod djece, da je razvijanje tih vještina važnije nego kognitivne sposobnosti. Kažu oni da će dijete znanje steći, da to nije problem, ali kod djece treba razviti ove druge stvari, empatiju, društvene komponente, socijalnu inteligenciju, emocionalnu, te vještine kod djece koje će njemu pomoći u daljnjem životu. A znanje, on će steći...(I/1)

7. Pedagoške kompetencije

Kostović-Vranješ i Ljubetić (2008) ističu da su sastavnice pedagoške kompetentnosti učitelja: doživljaj kompetentnosti u radu s učenicima, roditeljima i izvedbi nastave, osjećaj sigurnosti u učiteljskom nastupu, spremnost za stvaranje uvjeta pogodnih za uspješno zadovoljavanje potreba učenika, uvjerenost u izbor adekvatnih postupaka prema učenicima što, kao rezultat dovodi do osjećaja zadovoljstva učiteljskim pozivom. Intervjuiranjem ispitanika nastojalo se istražiti koje su

pedagoške kompetencije stekle na fakultetu, a koje tek u praksi te općenito ispitati zadovoljstvo praktičnim dijelom na studiju.

...kad sam došla u školu, nisam znala ništa nakon fakulteta, tako da je fakultet bio samo onaj koji je driblao onu teoriju, prakse je bilo vrlo malo, bio je i rat... Ja sam ovo uglavnom stekla iz vlastitog iskustva, iz literature i dodatnih usavršavanja, načina poučavanja, kasnije. (Ž/8)

*...kad sam se zaposlila, **došla sam u skroz drugi svijet** pola toga što sam radila na fakultetu, nije mi bilo potrebno; jedino sjećam se da sam... To moram priznati fakultetu, pitala sam se što će nam te puste metodike dok nisam došla u razred i shvatila da je u stvari potrebna metodika; možda nije bila predavana na pravi način, mislim da je velika pogreška u obrazovanju nas, doslovno odgajatelja, to što imamo **jako malo prakse**. (M/7)*

*...što se tiče pedagoških kompetencija na faksu rekla bih da je to **stvarno bilo kvalitetno**, nekako mi je bilo najdraže učiti' na primjerima jer se nekad ono što piše u knjigama je skroz različito u praksi, tako da mi je drago što su naše profesorice i profesori iznosili puno primjera, puno smo gledali filmova po istinitom događaju i to razglabali u radionicama, u grupnim radovima i slično... (K/6)*

Tijekom studija, mislim da sam stekla, morala sam steći sva knjiške kompetencije...međutim mislim da sam stvarne kompetencije stekla tek kad sam počela raditi. Odnosno, na neki način sam mogla testirati sve te puste teorije i vidjeti što je zaista primjenjivo u radu s mojim učenicima. (J/5)

Na fakultetu smo puno puno toga teoretski naučili, a što se tiče prakse ništa – apsolutno ništa! Tek ulaskom u razred, u atmosferu razreda smo se susreli s nekim situacijama koje mi ne znamo kako bismo trebali djelovati, znamo teoretski, ali apsolutno u nijednom trenutku na fakultetu se nas nije spremilo za, ne znam, djecu s teškoćama u učenju, djecu s teškoćama u ponašanju... Djeca koji su iz socijalno slabijeg imovinskog stanja, djeca koja su po centrima, koja su razdvojenih roditelja; teoretski sve znano, međutim, nije nam u praksi pokazalo ni način ni metode kako se to radi s takvim situacijama. (J/4)

Ovako, što se tiče metodika i rada, to definitivno nema straha, uđeš u razred i imaš kompetencije, ali što se tiče ostalih stvari, od e-dnevnika, do držanja roditeljskih sastanaka, do problema u razredu na koje nailaziš jer je razred živ proces i tu se svakodnevno događaju različite stvari, to

se ne mogu pohvaliti da sam puno toga naučila... Nisam. Pa matične knjige, dokumentacija, tu je masu toga što smo samo možda dotakli, a nitko te nije naučio kako trebaš to, onda kad kreneš raditi, jednostavno, nekako si primoran to naučiti i onda to ide, ali ćeš se namučiti dok naučiš, tih prvih godina. (I/2)

Pa fakultet ti daje teoriju, a svu praksu i sve što stječeš, stječeš u razredu s djecom. Konkretno sam od moje mentorice, kad sam imala praksu, od nje sam dosta naučila i u biti sam učiš cijelo svoje radno vrijeme. Krenuo si s nečim i onda sam učiš, najmanje na fakultetu. To je neka teorija, neke činjenice si skupio, al' aj ti to primijeni. To je problem, mislim da nastavnici sami nisu upućeni ni za roditeljske sastanke ni za informativne razgovore s roditeljima, nisi ti spreman za ništa kad izađeš s fakulteta, ti možda znaš neke stvari, znat ćeš kako to treba pripremiti se za sat, kako to napraviti sve, al' sama suradnja s roditeljima. Samo kako ćeš se ti prilagoditi djetetu koje ima teškoće, bilo ono emotivne, bilo socijalne, bilo kakve. Najmanji je problem kad dijete ima problema u znanju, ti ćeš njemu napraviti dopunsku i radit ćeš dodatno s njim, vidjet ćeš koliko on može sa svojim sposobnostima, al' ove druge stvari su teže. Nismo mi tu pripremljeni, al' to tebi sve tvoje radno iskustvo daje, da si ti iz godine u godinu pametniji, kako ćeš pristupiti nekoj situaciji, kako ćeš se ponašati. (I/1)

...praksa je ta koja te oblikuje, u kojoj ti svaki dan istražuješ i osvještavaš sebe i njih, tako da smatram da sam puno toga više stekla u praksi nego šta sam u teoriji. Teoretski dio, koliko god je važan, smatram da bi definitivno trebalo na fakultetu više uvesti prakse jer s nekim stvarima se na fakultetu jednostavno ne suočavamo. Npr. na fakultetu nikad nisam imala priliku sudjelovati na roditeljskim sastancima, na primanjima; to je to što kroz praksu. (I/3)

Nažalost iz ovih primjera uočavamo da je jako malen postotak ispitanika dobro pripremljen došao u razred, što za sobom povlači da su potrebne korjenite promjene u sustavu, kojim bi se budućim učiteljima omogućilo dovoljno kvalitetne prakse: s jedne strane da se u njima rasplamsa želja za tim pozivom, ali i da budu kompetentni za rješavanje situacija u kojima se nađu. Svijest da su vremena sve izazovnija te da je poteškoća na svim razinama sve više, treba biti alarm da se osposobe mlade snage koje će preuzimati inicijativu te biti *ruka i krilo* učenicima u njihovim potrebama. Više od svega, potrebno je da pravi ljudi dospiju na učiteljske pozicije, oni kojima je istinski stalo do njihovoga poziva te koji bi s posebnom ljubavlju i radošću odgajali i obrazovali buduće naraštaje.

8. Odgajateljska ljubav

Vuk-Pavlović ističe da je odgajateljska ljubav način da se srce bića koje poučavamo potakne na činjenje moralnih radnji i na izabiranje boljih i viših vrijednosti; ona dolazi namjesto sebeljublja jer podrazumijeva žrtvu. Naročita je ljubav prema budućnosti i njezina je vrijednost u tome što na neki način čini vrijednosti prisutnima. U ovom poglavlju samo istraživanje dovodimo do vrhunca; želimo spoznati kakva je ta odgajateljska ljubav iz perspektive naših ispitanika. Jasno je da je ljubav općenito fenomen koji je teško definirati i zbiti u riječi; no intervjuiranjem smo došli do triju promišljanja o odgajateljskoj ljubavi. Neki ispitanici je uspoređuju s roditeljskom ljubavi, drugi s prijateljskom, dok su treći mišljenja da se radi o potpuno drugačijoj, posebnoj vrsti ljubavi.

Slična roditeljskoj ljubavi

...ne možete odgajati nekoga ako nemate ljubavi prema njemu, evo. Odgajateljska ljubav je slična roditeljskoj ljubavi jer sam roditelj pa to znam... (Ž/8)

Treba baš imati onu mjeru u kojoj ćete mu dati da vam se dovoljno približi, a da bude dovoljno i daleko da vas može prihvatiti i kao odgajatelja i kao roditelja. (Ž/8)

Znači, najbližija je stvarno majčinskoj ljubavi, kad ne tražiš ništa zauzvrat, nego si sretan zbog napretka toga svog djeteta. Eto, tome mi je najbližija. (M/7)

Hhh, ljubav između učitelja i učenika je jedna specifična ljubav, koja u svakom trenutku mora postojati ta profesionalna granica, to je definitivno i konačno. To nije isto što i majčinska ljubav, mada često puta zna biti neću reći jača, ali kako bi, koja bi bila sad tu prava riječ, možda adekvatnija, možda ono baš što djetetu više treba. (J/5)

...roditeljskoj...znači iskustvom točno znamo ka povući crtu gdje je dovoljno se brinuti, dovoljno voljeti, dovoljno htjeti, a opet to nitko ne zna dok ne uđe u razred, u tu neku atmosferu; učitelj na početku griješi, nekad previše ili premalo dalje, tek iskustvom se to može promijeniti. (J/4)

Slična prijateljskoj ljubavi

Pa, meni je ona možda slična prijateljskoj ljubavi, ne mogu reći roditeljskoj jer roditelji i predstavljaju i ljubav, ne volim se baš razbacivati s tom riječi jer mi to ima preveliko značenje; ali opet mora postojati neka granica, jer ako ćemo im previše dat, oni će previše i uzeti, mora postojati granica...(I/2)

Posebna vrsta ljubavi

To se vidi, to se osjeti. Ti kako njima daješ, tako od njih dobivaš nazad. To je jednostavno tako. Ja nemam djecu, meni kaže netko da šta me briga kad imam djecu u školi. Može biti da i je, znaš. Ja stvarno od njih dobivam puno, oni mene nahrane.(I/1)

...moraš im bit i roditelj i prijatelj i sve u jednome... Tako da jednostavno ne znam na koji način bi je ja definirala, smatram da uopće ne postoji dovoljna definicija za tu učiteljsku ljubav... (I/3)

9. Rolle model

S obzirom na to da su učitelji svojom ulogom cijelo vrijeme *na pozornici*, jasno je da će mnoge glavice upijati od njih; stoga se željelo saznati kako se nose s ulogom *rolle modela*. Odgovori pokazuju da neki prihvaćaju tu ulogu, drugi su izuzetno zadovoljni ulogom, treći su opterećeni ulogom, dok su neki od ispitanika u strahu zbog te uloge...

Prihvatanje uloge

Znači, imam tog nekog iskustva pa nemam taj strah, ne mislim da su moji postupci loši, u smislu da ih oni ne bi trebali kopirati; kako bih to rekla... (Ž/8)

Pa uvijek se, mislim, dok se radi, uvijek se griješi. A jel se bojim pogriješiti, apsolutno ne zato šta sa svojim učenicima imam apsolutno otvoren odnos... (J/4)

Sreća zbog uloge

Ne osjećam pritisak više. Neke stvari sam promijenila u percepciji roditelja, kao vi ste otkaçeni, kod vas su drukčija predavanja... Tu sam dobila potvrdu da ne radim ono po školski i mislim da je to dobro za djecu... (M/7)

ali onda se opet izdignemo, dođe nam zagrljaj djeteta, osmijeh, pozdrav i porukica i onda te djeca uvijek nekako vrata da si im potreban i da si im dobar onakav kakav ti stvarno jesi. (K/6)

Pa o tome i ne razmišljam i nije me strah jer znam što god im kažem da ću reći iz srca, kao što bih rekla i svojoj djeci. (I/2)

...zaista radim ovaj posao s ljubavlju i dajem sve od sebe. Tako da me nije strah... (I/3)

Opterećenost ulogom

...onda kad me nekako uhvati ta neka kriza jesam li dobar primjer nekako uvijek s djecom pričam o tome, ono vidite učiteljica nije bila baš strpljiva, ili ne znam, ono, kako je učiteljica tribala postupit', onda puno ono česti ih pitam i da anonimno napišu je li im nešto smeta, je li ih nešto

povrijedilo i slično i tako i ja znam na čemu trebam raditi, ali da dođu stvarno trenuci kad se zapitam jesam li dobar primjer i to bude stvarno nekad teško... (K/6)

Je, kako ne, sigurno da griješim i da kažem nekad nešto što nije bilo primjereno. No već imamo razvijenu komunikaciju gdje to okreneš na zafrkanciju, izvučješ se nekada. (I/1)

Strah zbog uloge

Da, naravno da jesam. Bojim se strašno. Bojim se da će me uhvatiti s cigaretom. Pa sakrivam se, da me ne vide. Nastojim doista da me ne vide ahaha s cigaretom. A to je tako. Sigurno imamo neke mane. Nadam se da ono što upiju te neke negativnosti da neće biti njima ne znam otežavajuće kroz život. Da neće biti prevladavajuće. (J/5)

Sam učiteljski poziv sa sobom nosi društvenu, moralnu i socijalnu odgovornost. Učitelj koji je dobar vođa odgojno-obrazovnog procesa, kao i učeničkih umova i srdaca, uspješno upravlja razredom te samim time pozitivno utječe na razvoj samokontrole i društvene odgovornosti kod učenika (Rijavec i Miljković, 2006). Učitelj koji s plemenitim ciljem i čistim srcem podučava, oblikuje i odgaja, ne bi trebao biti u strahu zbog toga što će ga učenici u mnogočemu *iskopirati*. „Društvene promjene, zahtjevi suvremenog društva i globalizacije promijenili su prirodu učiteljskog posla, ali ne i njegov utjecaj i odgovornost za kvalitetu obrazovnog sustava“ (Vanek i sur., 2021). Domović (2011) naglašava kako ovim kompleksnim zahtjevima može uspješno i primjereno odgovoriti samo osoba izražene profesionalne etike, koja svoje zanimanje ne promatra isključivo kroz prizmu znanja iz područja kojeg poučava nego kroz autonomiju u odnosu na izvršavanje prirode posla, postavljanja kriterija idonošenje odluka.

Refleksija autora rada nad istraživačkim procesom

Prema autorima Arminio i Hultgren (2002, prema Tobin i Bagley, 2004), pisano izvješće treba sadržavati šest elemenata: epistemološke i teorijske temelje, metodologiju, metode, raspravu i implikacije za praksu. Šesti element pisanom izvješća odnosi se na refleksiju autora rada nad cijelim istraživačkim procesom. Istraživački proces obuhvaća odnos i interakciju ispitivača to jest autora s ispitanicima, način ispitivanja. Refleksija samog autora jest potrebno ne bi li se dobio veći uvid u provedbu istraživanja te razumijevanje same provedbe istraživanja, jer sam istraživač smatra se svojevrsnim instrumentom (Patton, 2002, prema Stewart, 2010).

Shodno svemu navedenomu iznijet će se refleksije autora nad samim istraživačkim procesom i kako je cijeli proces izgledao iz njegovog kuta gledanja. Autor je do dijela ispitanika došao posredstvom projekta jednog od mentora, što je doprinijelo aktivnijem i dobrovoljnom uključivanju ispitanika u istraživanje. Osim toga, autor ili ispitivač poznaje dio ispitanika što je doprinijelo opuštenijoj atmosferi i većem otvaranju samih ispitanika autoru. Nadalje, opuštena atmosfera doprinosila je opuštenom razgovoru autora i ispitanika u kojima većina ispitanika nije davala poželjne odgovore nego su iskreno davali odgovore na postavljena pitanja. Provedene razgovore nije ometao ni diktafon koji je bio nužan za bilježenje podataka koji su kasnije transkribirani. Autor bi istakao kako je u razgovoru s jednim ispitanikom osjetio da uopće ne razumije dubinu pitanja te nakon nekoliko pokušaja nije dalje težio ka produbljivanju odgovora. Također, jedan od ispitanika se nije doimao do kraja iskrenim u iskazu, poglavito govoreći o djelovanju stručne službe u svojoj matičnoj ustanovi. Provođenja intervjua za autora bila je zanimljiva i izazovna aktivnost, jer se nije prethodno susretao s provođenjem intervjua te nije bio u ulozi ispitivača. Također, autor smatra kako je pozitivna i opuštena atmosfera prouzročena međusobnim poznanstvom autora i dijela ispitanika doprinijela iskrenosti ispitanika. Nadalje, tijekom intervjuiranja pojedini ispitanici su svojim mimikama i gestama pokazivali kako im je teško pričati o svojim problemima, nepripremljenosti s kojom su s fakulteta došli u radni odnos, problemima učenika u razredu te frustracijama zbog nemogućnosti utjecaja na promjene sustava, ali nisu htjeli preskakati pitanja te su otvoreno progovorili o broju učenika s teškoćama, svojoj nespremnosti na rad s istima, o korupciji nadređenih i slično. Autor je iz toga mogao iščitati kako ispitanici shvaćaju važnost ovoga istraživanja. Kod provedbe intervjua u kojima su ispitanici pokazivali svoje strahove, krhkosti i frustracije, unatoč smirenosti autora, blaga tuga i frustracija prenesena je i na njega samoga. Nakon provedenih i transkribiranih intervjua, mentor autoru i istraživač (TM) preporučio je tematsku analizu podataka prema Braunu i Clarku (2006). Navedena analiza svrstava podatke prvotno na kodove koji dodatnim sređivanjem čine teme. Thomas (2003) preporučuje induktivni pristup analizi podataka to jest samo iščitavanje i fokusiranje na transkript zanemarujući poznanstvo ispitanika i autora koji je ujedno i provoditelj intervjua. Također, preporučeno je analiziranje podataka ne prema teoriji, nego jedino prema iskustvu ispitanika koje je kasnije uspoređeno s teorijskom osnovom. Vođeni njegovom idejom, istraživači su na takav, iako duži i opsežniji način, pristupili analizi; što je rezultiralo iscrpnim, temeljitim i detaljnim rezultatima.

12.ZAKLJUČAK

Cilj ovoga rada bio je steći uvid u poimanje učitelja razredne nastave o odgajateljskoj ljubavi, o odgojnoj komponenti njihova poziva te njihovoj motiviranosti za istu. Rezultati ovoga istraživanja, dobiveni dubinskim intervjuima, upućuju na to da su učitelji mahom intrinzično motivirane osobe koje vole djecu te se inspiriraju na njihovoj iskrenosti i otvorenosti. Na većinu ispitanika utjecaj okoline, obitelji i prijatelja, nije bio presudan jer se okolina mahom vodila ekstrinzičnim čimbenicima, kao što je plaća, ugled i drugo. Svi ispitanici su istaknuli da povremeno prolaze kroz krize u svojem poslu, najčešće su demotivirani samim sustavom, manjkom ili korumpiranošću stručnih službi i ravnatelja, kao i nesuradljivošću i nerazumijevanjem kod roditeljima. Međutim, ispitanici navode da u odnosu s djecom, uvijek iznova pronalaze motivaciju jer s vremenskim odmakom uviđaju koliko su utjecali na povjerene im učenike; osobito na one koji imaju teže životne situacije i/ili kod kojih su prisutne određene teškoće. Izvor frustracije su i prevelika usmjerenost na postignuća i opipljivi uspjeh (materiju, ocjene), zatim prisutnost agresivnosti i neprilagodljivost kod učenika, vlastita nekompetentnost u rješavanju određenih situacija u razredu, kao i nedovoljna priprema na fakultetu, s velikim naglaskom na manjak praktičnog iskustva. Pozitivni aspekti istraživanja su da ispitanike i dalje veseli što imaju čast utjecati na nove generacije i time mijenjati svijet. Za kraj navodim misli iz jednog od intervjuja: *Meni je najveći uspjeh kad ja sretnem nekog učenika kojeg sam učila prije pet/deset/petnaest godina i javi mi se od srca i pozdravi: „učiteljiceee“, i ono izmijeniš iskustva i gledaš gdje je, što je uspio i najveće mi je zadovoljstvo kad se djeca i dan danas jave, kad zapamte neke stvari koje sam im govorila, a roditelj njihovi mi se javljaju... Kad vidim da su uspjeli, da su upisali ono zanimanje koje su htjeli, da su završili to zanimanje i onda mi je to nekako najveće zadovoljstvo i u biti ti kad njih dobiješ u prvom razredu i onako su preplašeni djeca, nezreli, svakakvi i onda su 4 godine s tobom i ti s njima radiš, oblikuješ ih, odgajaš, učiš, sve si im; mama, tata, sestra, prijateljica i onda kad ih pustiš u četvrtom razredu i vidiš koliko su se promijenili, budeš ispunjen. Može se reći da nikomu posao nije toliko lak, kao onomu koji ga radi iz ljubavi. Zbog svega navedenoga, ovo istraživanje može biti dobar poticaj za daljnja istraživanja usmjerena prema istim ili sličnim temama. Ja nisam učitelj nego onaj koji budi (Robert Frost); Učitelj utječe na vječnost, on nikad ne može znati gdje njegov utjecaj prestaje (Henry Adams).*

SAŽETAK

Odgajateljska ljubav je vrsta duhovne ljubavi kojoj je primaran cilj korekcija sustava vrijednosti onoga koga volimo; ona je nepristrana i njezin dvojni karakter univerzalnosti i pojedinačnosti susreće se upravo u osobi učitelja. Smatra da je odgajateljska ljubav ono što potiče odgajatelja da mijenja učenika, uz nužan uvjet da učenik ima slobodni izbor i želju za promjenom (Vuk-Pavlović, 1939). Cilj ovog rada bio je pojasniti fenomen odgajateljske ljubavi te pojmove odgoja i obrazovanja, s naglaskom na odgojnu komponentu i motivaciju učitelja za istu; promotriti oscilacije u motivaciji pri odgojno-obrazovnom procesu te sam odnos učitelja i učenika kroz prizmu odgajateljske ljubavi. Kvalitativnom metodom ispitivanja intervjuirani su učitelji razredne nastave (n=8). Obrada podataka provedene je tematskom analizom (Braun i Clarke, 2006). Dobiveni rezultati pokazali su kako nema istinskog odgoja bez ljubavi između učitelja i učenika koja se očituje u uzajamnom povjerenju, razumijevanju, komunikaciji, međusobnom prihvaćanju te motiviranju.

Ključne riječi: odgajateljska ljubav, odgojna komponenta obrazovanja, motivacija, odnos učitelj-učenik

SUMMARY

Educational love is a type of spiritual love whose primary goal is correcting the value system of the one we love; it is impartial and its dual character of universality and individuality is met precisely in the person of the teacher. Educational love is what motivates the teacher to change the student's attitudes, with the necessary condition that the student has a free choice and desire to change (Vuk-Pavlović, 1939). The main aim of this work was to clarify the phenomenon of teacher's love and the concepts of upbringing and education, with an emphasis on the educational component and the teacher's motivation for it; observe oscillations in motivation during the educational process and the relationship between teacher and student through the prism of educational love. Primary school teachers (n=8) were interviewed using a qualitative research method. Data processing was carried out by thematic analysis (Braun and Clarke, 2006). The obtained results showed that there isn't true education without love between the student and the teacher, which manifests itself in mutual trust, understanding, communication, mutual acceptance and motivation.

Key words: teacher's love, educational component of education, motivation, teacher-student relationship

LITERATURA

1. Alev S., Ministry of National Education, Nuray Tuncay Kara Science and Art Center, How Professional Efficacy Affects Professional Motivation and Professional Engagement in Teachers 2021. ;Croatian Journal of Education, Vol.24; No.4/2022, pages: 1051-1081
2. Andrilović, V., Čudina-Obradović, M. (1996), Psihologija učenja i nastave, Zagreb: Školska knjiga
3. Austin, V. L. (2015). Elements of Good Teaching and Good Teachers: A Theoretical Framework and Effective Strategies for Special Educators. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 7, 7–20. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1134246>
4. Azevedo, R., Hadwin, A. F. (2005), »Introduction to special issue: Scaffolding self-regulated learning and metacognition: Implications for the design of computer-based scaffolds«, *Instructional Science*, 33, str. 367–379.
5. Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2008). Towards a model of work engagement. *Career Development International*, 13(3), 209–223. <https://doi.org/10.1108/13620430810870476>
6. Bergoglio, J. M., Our Lady Queen of Angels School, East Harlem (2015)
7. Bognar, L., Matijević, M. (2005), Didaktika, Zagreb: Školska knjiga.
8. Bratanić, M. (1993). Mikropedagogija: interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja. Zagreb: Školska knjiga.
9. Bratanić, M. (1999). Empatija i stil spoznavanja – čimbenici kvalitete nastave. U: V. Rosić (ur.), *Zbornik radova Drugog međunarodnog znanstvenog kolokvija: nastavnik-čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju* (str. 133-143). Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci
10. Braun, V., Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology, *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
11. Brust Nemet, M. (2013), Pedagoške kompetencije učitelja u sukonstrukciji nastave, *Život i škola*, br. 30, str. 79.-95.
12. Bush, R. N. (1954). *The Teacher-Pupil Relationship*. New York: Prentice-Hall.
13. Ceviz, H. (2018). The relationship between professional motivation of teachers and the perception of the society related to teaching profession [Unpublished master's thesis]. Duzce University
14. Cindrić, M. (1995). Profesija učitelj u svijetu i u Hrvatskoj. *Persona*.
15. Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). New York, NY, US: Routledge/Taylor & Francis Group
16. Dobrotina, I., i Erokhina, E. (2016). Paradigm of the student-teacher relationship in the modern educational environment. *SHS Web of Conferences*, 29, 1-4
17. Đuranović, M., Klasnić, I., Lapat, G. (2013): Pedagoške kompetencije učitelja u primarnom... *Život i škola*, br. 29 (1/2013.), god. 59., str. 34. – 44.
18. Filipović, V. (1989), *Filozofijski rječnik*, Nakladni zavod Matice hrvatske, Zagreb
19. Forward, S., Buck, C. (2002), *Otrovni roditelji*. Bios, Zagreb
20. Galović, M. (1989), *Bitak i ljubav: Od fenomenologije do filozofijske antropologije*, Hrvatsko filozofsko društvo, Zagreb

21. Glaser, B. G. i Strauss, A.L. (1967). *The discovery of grounded theory; strategies for qualitative research*. New Jersey: Aldine
22. Glonti, K., Hren, D. (2018). Editors' perspectives on the peer-review process in biomedical journals: protocol for a qualitative study. *BMJ Open* 8(e020568)
23. Guest, G., Bunce, A. i Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field Methods*, 18, 59-82.
24. Hrvatska riječ, *Ljubav je temelj života obitelji*, (2004).
Pristupljeno 7.7.2023. (<http://www.hrvatskarijec.rs/vijest/A647/Ljubav-je-temelj-zivota-obitelji/>)
25. Jacob, S. A., Furgerson, S. P. (2012). Writing interview protocols and conducting interviews: tips for students new to the field of qualitative research. *The Qualitative Report*, 17(42), 1-10
26. Jelavić, F. (1995.) *Didaktičke osnove nastave*. Jastrebarsko: Naklada Slap
27. Jensen, E. (2003). *Super-nastava: nastavne strategije za kvalitetnu školu i uspješno učenje*. Educa.
28. Joffe, H. (2012). Thematic Analysis. U D. Harper i A. Thompson (ur.), *Qualitative Research Methods in Mental Health and Psychotherapy: A Guide for Students and Practitioners* (str. 209-223). Chichester: Wiley-Blackwell
29. Jurčić, M. (2014). Kompetentnost nastavnika – pedagoške i didaktičke dimenzije. *Pedagojska istraživanja*, 11(1), 77–93. <https://hrcak.srce.hr/139572>
30. Jurić, V. (2004). *Metodika rada školskog pedagoga*. Zagreb: Školska knjiga.
31. Kostović-Vranješ, V., Ljubetić, M. (2008). *Kritične točke pedagoške kompetencije u učitelja*, *Život i škola*, br. 20 (2/2008), str. 147-162.
32. Korthagen, F. A. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and teacher education*, 20(1), 77–97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>
33. Kuvačić, I., (1994) O dometima jedne istraživačke strategije, stručni rad, *Rev. za soc.*, Zagreb, Vol XXIV (1993)
34. Laming, D. (2004). *Understanding human motivation: What makes people tick?*. Blackwell Publishing
35. Leonard, N. H., Beauvais, L. L., & Scholl, R. W. (1999). Work motivation: The incorporation of self-concept-based processes. *Human Relations*, 52(8), 969–998. <https://doi.org/10.1023/A:1016927507008>
36. Lončarić, D., Pejić Papak, P. (2009), *Profiliranje učiteljskih kompetencija*, *Odgojne znanosti*, 11(2), str. 479–497
37. Low, G. T., Marican, M. (1993), »Selected factors and characteristics of staff motivation in Singapore primary school«, *Educational Research Quarterly*, 16(2), str. 11–17.
38. Marentič Požarnik, B. (2000), *Psihologija učenja in pouka*, Ljubljana: DZS
39. Marušić, I., Jugović, I., i Pavin Ivanec, T. (2011). 'Primjena teorije vrijednosti i očekivanja u kontekstu odabira učiteljske profesije', *Psihološki teme*, 20(2), str. 299-318. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/74208> (Datum pristupa: 17.7.2023.)

40. Marušić, I., Pavin Ivanec, T., i Vizek Vidović, V. (2010). 'Neki prediktori motivacije za učenje u budućih učitelja i učiteljica', *Psihologijsketeme*, 19(1), str. 31-44. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/56828> (Datum pristupa: 17.7.2023.)
41. Matijević, M., Bilić, V., Opić, S. (2016). *Pedagogija za učitelje i nastavnike*. Zagreb: Školska knjiga i Učiteljski fakultet u Zagrebu
42. McKnight, K., Graybeal, L., Yarbrow, J. i Graybeal, J. (2011). *England: What makes an effective teacher*. https://www.pearson.com/content/dam/corporate/global/pearson-dotcom/files/innovation/global-survey/reports/RINVN9283_UK_July_090516.pdf
43. Mihaliček, S., Rijavec, M. (2009), »Motivacija učitelja engleskog jezika za rad«, *Napredak*, 150(1), str. 39–53.
44. Mijatović, A. Ur. (1999). *Osnove suvremene pedagogije*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor
45. Milas, G. (2005) *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Jastrebarsko: Naklada Slap
46. Miljković, D., Đuranović, M., Vidić, T. (2019). *Odgoj i obrazovanje – iz teorije u praksu*. Zagreb: IEP-D2 i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
47. Mušanović, M. i Lukaš, M. (2011). *Osnove pedagogije*. Rijeka: Hrvatsko futurološko društvo
48. Nikolić, M. (2013), *Motivacija profesora i refleksija na motivaciju učenika*, master rad, Beograd: Univerzitet Singidunum, Departman za posle-diplomske studije
49. odgoj. *Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje*, Leksikografski zavod Miroslav Krleža
Pristupljeno 15. 5. 2023. <http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=44727>
50. pedagogija. *Hrvatska enciklopedija*, glavni urednik Slaven Ravlić, dostupno na: <http://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=47271>, pristup: 30. 5. 2023.
51. Pelletier, L. G., Chantal S., Legault, L. (2002), »Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors«, *Journal of Educational Psychology*, 94(1), str. 186–196. doi: <http://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.94.1.186>
52. Pianta, R. C. (1999). *Enhancing Relationships between Children and Teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
53. Pianta, R. C., Hamre, B. i Stuhlman, M. (2003). *Relationships between teachers and children*. U: W. M. Reynolds, i G. E. Miller (ur.), *Handbook of psychology: Educational psychology* (str. 199–234). Hoboken: Wiley.
54. Plaza Leutar, M. (2020). *Odgoj kao izazov i ponuda smisla – povijest, perspektive i logoterapija*. *Napredak*, 161 (3-4), 391-410. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/249645>
55. Polić, M. (1993) *K filozofiji odgoja*, Znamen, Zagreb
56. Polić, M. (2004). »Pavao Vuk-Pavlović i filozofija odgoja u Hrvatskoj«, *Metodički ogleđi*, 11 str. 75–78.
57. Polić, M. »Predgovor«, u: Pavao Vuk-Pavlović, *Filozofija odgoja*, Biblioteka Sabrana djela Pavla Vuk-Pavlovića, knjiga 2 (2016)
58. Polić, M., Zagorac, I. (ur.), *Hrvatsko filozofsko društvo*, Zagreb (2016), str. 7–18.
59. Posavec, L., Vlah, N. (2018), *Odnos učitelj – učenik*

60. Previšić, V. (1999). Učitelj – interkulturalni medijator. U V. Rosić (ur.), *Nastavnik – čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju* (str.78–84). Filozofski fakultet u Rijeci
61. Rakić, V., Vukušić, S. (2008), *Odgoj i obrazovanje za vrijednosti*, Zagreb
62. Reeve, J. (2009), *Razumijevanje motivacije i emocija*, Jastrebarsko: Naklada Slap
63. Reeve, J., Bolt, E. i Cai, Y. (1999), »Autonomy-supportive teachers:How they teach and motivate students«, *Journal of Educational Psychology*, 91(3), str. 537–548. doi: <http://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.91.3.537>
64. Resman, M. (2001), »Ravnatelj, vizija škole i motivacija učitelja za sudjelovanje«, u: Silov, M. (ur.), *Suvremeno upravljanje i rukovođenje u školskom sustavu*, Velika Gorica: Persona, str. 51–80
65. Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002).The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71–92. <https://doi.org/10.1023/A:1015630930326>
66. Settanni, M., Longobardi, C. i Sclavo, E. (2015).Development and psychometric analysis of the student-teacher relationship scale-short form. *Frontiers in Psychology*, 6, 1-7
67. Slunjski, E., Šagud, M., Brajša-Žganac, A. (2006),Kompetencije odgajatelja u vrtiću – organizaciji koja uči.Pedagoški istraživanja 3 (1), 45.-58.
68. Strugar, V. (2014). *Učitelj između stvarnosti i nade*. Alfa.
69. Šimić Šašić, S., Klarin, M., i Grbin, K. (2013). 'MOTIVACIJA ZA UČITELJSKI POZIV, ZADOVOLJSTVO STUDIJEM I ZADOVOLJSTVO IZBOROM ZANIMANJA', *Magistra Iadertina*, 8.(1.), str. 7-27. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/122637> (Datum pristupa: 5.7.2023.)
70. Thody, A. (1992), *Moving to Management (School Governors in 1990s)*, London: David Fulton Publishers
71. Thomas, D. R. (2003). *A general inductive approach for qualitative data analysis*. School of Population Health University of Auckland, New Zealand
72. Tot, D. (2010), *Učeničke kompetencije i suvremena nastava*, *Odgojne znanosti*, 12(1), str. 65–78.
73. učitelj. *Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje*. Leksikografski zavod Miroslav Krleža. Pristupljeno 15. 5. 2023. <http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=62934>.
74. Varga, R. (2015).Razvoj učeničkih socijalnih kompetencija nastavom u okviru pedagogije odnosa. *Pedagoški istraživanja*, 12(1-2), 87-102
75. Vlah, N. (2013).Konstruktivna ponašanja mladih u sukobima. Zagreb: Biakova.
76. Vanek, K., Maras, A., Karabin, P., (2021), Tko su dobri učitelji?
77. Vizek Vidović, V. i Domović, V. (2013). Teachers in Europe - Main Trends, Issues and Challenges. *Croatian Journal of Education*, 15(Sp.Ed.3), 219–250.
78. Vukasović, A. (2001). *Pedagogija*. Zagreb: Hrvatski katolički zbor „MI“
79. Vuk-Pavlović, P. »Uzgoj, odgoj i obrazovanje«, (1939), Napredak Zagreb
80. Vuk-Pavlović, P., *Ličnosti i odgoj*, (2016) u: Pavao Vuk-Pavlović, *Filozofija odgoja*, Biblioteka Sabrana djela Pavla Vuk-Pavlovića, knjiga 2, Milan Polić, Ivana Zagorac (ur.), Hrvatsko filozofsko društvo, Zagreb, str. 29–222.

81. Vuk-Pavlović, P., »Uzgoj, odgoj i obrazovanje«, (2016) u: Pavao Vuk-Pavlović, Filozofija odgoja, Biblioteka Sabrana djela Pavla Vuk-Pavlovića, knjiga 2, Milan Polić, Ivana Zagorac (ur.), Hrvatsko filozofsko društvo, Zagreb, str. 271–292
82. Watt, H. M. G., Richardson, P. W., Tysvaer, N. M. (2007), »What motivates people to change out of business-related careers into teaching?«, u: Ozbilgin, Mustafa F. i Malach-Pines, Ayala (ur.), Career Choice in Management and Entrepreneurship – A Research Companion, Edward Elgar Publishing, str. 219–239.
83. Whitaker, T. (2004). *What great teachers do differently: 14 things that matter most*. Eye on Education.
84. Whitaker, T. (2012). *What great teachers do differently: 17 things that matter most*. Routledge.
85. Willig, C., (2008). *Introducing Qualitative Research in Psychology: Adventures in theory and method*, Buckingham: Open University Press
86. Woolfolk, A. (2008), *Educational Psychology. Active Learning Edition*, 2. izdanje, Boston, MA: Allyn i Bacon
87. Zagorac, I., »Vrednote i stvaralaštvo u filozofiji Pavla Vuk-Pavlovića«, *Cris*, god. XIV, br. 1 (2012), str. 298–305.
88. Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi NN 87/08 (NN 64/20). Preuzeto 20.5.2023. s <https://www.zakon.hr/z/317/Zakon-o-odgoju-i-obrazovanju-u-osnovnoj-i-srednjoj-%C5%A1koli>
89. Zakon o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju NN 123/03. Preuzeto 20.5.2023. s <https://www.zakon.hr/z/320/Zakon-o-znanstvenoj-djelatnosti-i-visokomobrazovanju>