

UTJECAJ RAZLIČITIH STILOVA VOĐENJA NASTAVNIKA NA KVALITETU SOCIJALNIH ODNOSA U RAZREDU I DOBROBIT UČENIKA

Batinić, Anđela

Undergraduate thesis / Završni rad

2022

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://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:172:593767>

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



DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

SVEUČILIŠTE U SPLITU
FILOZOFSKI FAKULTET

ZAVRŠNI RAD

**UTJECAJ RAZLIČITIH STILOVA VOĐENJA NASTAVNIKA
NA KVALITETU SOCIJALNIH ODNOSA U RAZREDU I
DOBROBIT UČENIKA**

ANĐELA BATINIĆ

Split, 2022.

Odsjek za pedagogiju

Preddiplomski studij Pedagogije

Vođenje odgojno-obrazovne ustanove

**UTJECAJ RAZLIČITIH STILOVA VOĐENJA NASTAVNIKA NA
KVALITETU SOCIJALNIH ODNOSA U RAZREDU I DOBROBIT
UČENIKA**

Studentica: Anđela Batinić

Mentorica: izv. prof. dr. sc. Morana Koludrović

Split, rujan 2022.

Sadržaj

1. Uvod	1
2. Menadžment, upravljanje, rukovođenje i vođenje u sustavu odgoja i obrazovanja	2
3. Stilovi vođenja u odgojno-obrazovnom kontekstu	8
3. 1. Podjela stilova vođenja	8
4. Stilovi vođenja i socijalni odnosi u razredu: odnos, povezanost, utjecaj	16
4. 1. Socijalne kompetencije	16
4. 2. Socijalni odnosi	19
4. 3. Utjecaj nastavnika na socijalne odnose u razredu	21
5. Dobrobit učenika	23
5. 1. Subjektivna dobrobit	24
6. Motivacija	26
6. 1. Motivacijske tehnike u nastavi	28
7. Disciplina i stilovi vođenja nastavnika	31
7. 1. Održavanje razredne discipline	32
8. Nastavno ozračje i nastavnički stilovi	34
8. 1. Pozitivno razredno ozračje	34
8. 2. Čimbenici razredno-nastavnog ozračja	36
9. Zaključak	38
10. Literatura	39
Sažetak	47
Summary	48

1. Uvod

Tema ovog završnog rada jest utjecaj stilova vođenja na odnose i dobrobit učenika u razredu. U kontekstu tog, obradit će se razlika između vođenja i ostalih pojmova s kojima ga se često miješa (primjerice, rukovođenje, upravljanje, razredni menadžment...) i značajke samih stilova vođenja. Nadalje, bit će analizirani različiti stilovi vođenja i njihov utjecaj na odnose u odgojno-obrazovnom procesu, odnosno, na razredno ozračje.

Posebna pozornost bit će posvećena socijalnim odnosima u razredu zbog toga što su oni iznimno kompleksan fenomen koji utječe, kako na osobnu dobrobit učenika, tako i na njegova postignuća. Djetetu je u školskoj dobi primaran vid socijalizacije onaj s vršnjacima, ponajprije vršnjacima iz razreda. I samo dijete, kao i nastavnik, ima ulogu u kreiranju što boljih socijalnih odnosa što će utjecati na općenito kvalitetnije ozračje tj. pozitivno ozračje, o kojem će također biti riječi (Uzelac, Bognar i Bagić, 1994; Klarin, 2006).

Naposljetku, još jedan od sastavnih dijelova ovog rada jest i dobrobit učenika. Dobrobit je iznimno bitna, ne samo za trenutno učenikovo funkcioniranje u školi, već i za učenikovu budućnost, a u posljednje je vrijeme izrazito naglašena subjektivna dobrobit, odnosno učenikova percepcija i zadovoljstvo određenim stavkama njegovog, u ovom slučaju, školovanja. Također, osim navedenog obrađene su i disciplina i motivacija, isto tako bitne za sveukupnu dobrobit učenika, ali koje su neposredno povezane sa nastavnikovim stilom vođenja razreda.

2. Menadžment, upravljanje, rukovođenje i vođenje u sustavu odgoja i obrazovanja

Četiri pojma navedena u naslovu često su izvor brojnih zabuna. Nerijetko ih se izjednačava i to ne samo u svakodnevnom životu već i u stručnoj literaturi pa će npr. vođenje razreda biti nazivano upravljanjem razredom, razrednim menadžmentom itd. Svakako, ono što je cilj ovome poglavlju jest nastojanje objašnjenja distinkcije (ali i povezanosti) između navedenih pojmova tj. opisivanje svakog pojedinačno i na kraju donošenje zaključka o temeljnim razlikama i sličnostima.

Razlozi nerazlikovanja, preklapanja i nerazumijevanja pojmova menadžment, upravljanje i vođenje, te posebno rukovođenje, su različiti. Jedan razlog svakako počiva u činjenici da autori na različite načine poimaju navedene koncepte te ih preuzimaju iz drugih odgojno-obrazovnih sustava, odnosno jezičnih područja. Također, razlog odabira različitih termina koji se bave ovom problematikom počiva i u dominantnoj pedagoškoj paradigmi, odnosno pedagoškoj tradiciji i odgojno-obrazovnom sustavu u kojima su nastali. Također, na primjenu određenog pojma utječe i činjenica radi li se o vođenju, upravljanju ili menadžmentu na razini institucije ili razrednog odjela. Stoga će se u daljem tekstu nastojati razlikovati navedeni pojmovi.

Kada se proučava ova problematika, uočljive su sintagme koje se odnose na školski menadžment ili pak razredni menadžment. Staničić, kao jedan od autora koji su se najsustavnije u Hrvatskoj bavili ovom problematikom, menadžment u obrazovanju definira kao „koordinaciju ljudskih i materijalnih potencijala u području odgoja i obrazovanja s namjerom postizanja ciljeva koji su utvrđeni državnom, lokalnom i školskom prosvjetnom politikom, a koji su determinirani sistemskim zakonodavstvom te koncepcijama i projekcijama razvoja obrazovanja." (Staničić, 2006: 22).

Menadžment je nešto što se prvenstveno nije odnosilo na odgoj i obrazovanje, ali posljednjih desetljeća postaje prihvaćen i u tom području, a uz njega se često vezuje i pojam vođenja s kojim ga se nerijetko izjednačava. Staničić (2006) ističe kako potencijalan razlog kasnog uključivanja pojma menadžment u obrazovni kontekst jest to što su škole prije bile uglavnom manje, u ruralnim područjima, bez potrebe za koordinacijom raznih područja u djelovanju škole. Ipak, u novije vrijeme pojavom većih škola u većim gradovima, javila se i potreba za osobom koja će koordinirati rad čitave škole. Isti autor nadalje ističe kako koncept menadžmenta u obrazovanju nailazi i na osporavanja obrazloženjima kako su menadžment i

obrazovanje nespojivi jer se onda nailazi na osobe koje uživaju svoju nadmoć, zanemaruju svoje zaposlene i samo ih iskorištavaju kako bi postigli ciljeve organizacije. Ipak, bez obzira na navedene prijemne, menadžment je zaživio u odgojno-obrazovnom procesu (Staničić, 2006).

Staničić (2006) pod pojam menadžmenta u obrazovanju svrstava i upravljanje školstvom, rukovođenje školom, vođenje zaposlenih u školi, ali i školu kao organizaciju. Problem se javlja kada se u govorenom jeziku upravljanje, rukovođenje i vođenje shvaćaju kao istoznačnice.

Kao dio menadžmenta u obrazovanju, o kojem je pisao Staničić (2006), Jukić (2012) navodi školski menadžment. Jukić (2012) navodi kako se školski menadžment promatra u kontekstu četiriju glavnih funkcija, a one su upravo prethodno navedene kao ono što Staničić svrstava pod pojam menadžmenta: upravljanje, rukovođenje, vođenje i škola kao organizacija. Iako je školski menadžment naveden kao dio menadžmenta u obrazovanju, oni nisu na pretjerano različit način predstavljeni u stručnoj literaturi.

Iz navedenih definicija, uočljivo je da autori, kada definiraju koncept obrazovnog menadžmenta, podrazumijevaju isti na sustavnijoj, uglavnom institucijskoj razini, iako u literaturi možemo naići i na pojam razredni menadžment (Mršić, 2016; Bašić, n. d.; Ilić, Ištvančić, Letica, Sirovatka i Vican, 2012). Pri tome Bašić (n. d.) navodi kako se engleska sintagma *classroom management* u nas prevodi kao upravljanje razredom.

S obzirom na navedeno, drugi termin koji se vezuje uz ovu problematiku je upravljanje. Staničić (2006: 23), pod upravljanjem smatra „usklađivanje potencijala u školskom sustavu sa svrhom da pojedini elementi tog sustava, kao i sustav u cjelini, optimalno ostvare svoje ciljeve”.

Kad se govori o upravljanju školstvom, govori se o brojnim pitanjima kojima se ono bavi: nacionalna politika u obrazovanju, organiziranje rada ustanove, financiranje školstva i slično (Staničić, 2006). Drugi izvori navode slične zadatke koji se odnose na upravljanje kao što su primjerice osiguravanje sigurnog okruženja za učenje, izrada školskih proračuna, ali i komunikacija s roditeljima, praćenje učenikova uspjeha, pravljenje rasporeda itd. Drugim riječima, upravljanje obuhvaća sve ono što je potrebno da rad škole teče neometano (Learn.org, n. d.).

Staničić (2006) govori o upravljanju s obzirom na razinu pa je tako najniža razina upravljanja upravo razina obrazovne ustanove, gdje će tu funkciju vršiti npr. školski odbor, nastavničko vijeće, razredno vijeće itd. Članak 118. Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2012 i novije) navodi kako školom upravlja školski odbor, a oni, među ostalim zadaćama,

biraju i ravnatelja. Istim Zakonom (2012; Članak 125) definira se i uloga ravnatelja kao poslovnog i stručnog voditelja školske ustanove. Hitrec, Jurčev i Đaković (2009) razliku između upravljanja i vođenja ističu time da je upravljanje usmjereno na strukturu, a vođenje na ideje.

Već je spomenuta i problematika „miješanja” pojmova upravljanje, rukovođenje i vođenje kada se govori o razrednom kontekstu. Iako su se definicije navedene u prethodnom tekstu mahom odnosile na institucijsku razinu, neki autori ove pojmove koriste i kada opisuju stilove vođenja nastavnika, odnosno stilove vođenja razrednog odjela, a nazivaju ih upravo stilovima upravljanja, odgoja ili podučavanja (Đigić, 2013; Ilić i sur., 2012; Sedlar, 2018) što dodatno otežava razumijevanje i primjenu navedenih pojmova u znanstvenom i praktičnom diskursu.

Za razliku od menadžmenta i upravljanja, pojam rukovođenja poprilično je dobro definiran i u literaturi se uglavnom jasno može razlikovati njegovo značenje u odnosu na sve druge pojmove obuhvaćene ovim poglavljem. Staničić (2006: 24) rukovođenje navodi kao izvršnu funkciju upravljanja koje se „odnosi na usklađivanje svih raspoloživih ljudskih, materijalnih i drugih potencijala u svrhu optimalnog ostvarivanja ciljeva neke prosvjetne institucije ili obrazovne ustanove (škola, učenički dom).” Drugim riječima, ustanovom rukovode pojedinci, kao primjerice ravnatelj, koji se brinu za njezino nesmetano funkcioniranje pokušavajući iskoristiti sve njezine resurse (Staničić, 2006).

Rukovođenje ustanovom odnosi se na obavljanje raznih funkcija u njoj kao što su: planiranje, organizacija, refleksija rada, upravljanje potencijalima i slično. Na rukovoditeljske funkcije osobe se odabiru prema njihovim kompetencijama (Staničić, 2006) što dodatno razrađuje Jukić (2012: 159) ističući kako rukovođenje označava „osobne vještine, umijeće delegiranja, upravljanja vremenom, interpersonalne i komunikacijske vještine”. Drugi izvori nadodaju još kako se rukovoditelj bavi raznim poslovima s raznih područja: analitičko-informativni poslovi, organizacijsko-rukovodeći, pedagoško-instruktivni, rad u stručnim organima škole, savjetodavni rad (Rukovođenje školom, 2015). Iz svega navedenog, moglo bi se zaključiti kako je upravo ravnatelj rukovoditelj odgojno-obrazovne ustanove. Ipak, u samom Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2012 i novije; Članak 125.) ravnatelj se opisuje kao voditelj koji je odgovoran za zakonitost rada i stručni rad školske ustanove te, između ostalog, ima zadatke predlaganja školskog kurikulumu, zatim on surađuje s učenicima i roditeljima, predlaže školskom odboru godišnji plan i program rada, posjećuje nastavu, vodi sjednice raznih vijeća itd. Sve navedeno Zakonom je u skladu s opisom koncepta rukovođenja kod Staničića

(2006) i Jukić (2012) pri čemu treba imati na umu da Zakon, kao temeljni dokument, ipak ne prepoznaje funkciju rukovoditelja, već voditelja školske ustanove.

Prema Staničiću (2006) pak rukovođenje u obrazovanju ima pet funkcija koje obuhvaćaju planiranje, organiziranje, skrb za ljude, vođenje i vrednovanje, a planiranje se ističe kao najbitnija od njih. Posebno je zanimljiva funkcija vođenja, koja se izdvaja kao dio obrazovnog menadžmenta, a ovdje je istaknuto kao funkcija rukovođenja (Staničić, 2006). S druge strane, Staničić (2006: 24) navodi da je „rukovođenje školom ili nekom drugom odgojno-obrazovnom ustanovom, terminološki ispravno imenovati školskim menadžmentom“.

Posljednji termin u ovom poglavlju odnosi se na vođenje koje Staničić (2006: 25) vidi kao „usklađivanje ljudskog potencijala da bi se ostvarili ciljevi odgojno-obrazovnog procesa“. Slunjski (2018) vođenje definira na sličan način. Ona kaže da se vođenje može definirati kao moć utjecanja na ljude tako da oni uporno i motivirano teže ostvarenju svih ciljeva određene ustanove. Hitrec, Jurčev i Đaković (2009: 45) kažu kako je vođenje „proces gdje pojedinac utječe na skupinu pojedinaca radi zajedničkog cilja“ što je ponovno u skladu s definicijama koje iznose Staničić (2006) i Slunjski (2018).

Vođenjem u školi bavi se više osoba: ravnatelj, nastavnici, ali i stručna služba, a prije svega pedagog. Kada je riječ o vođenju, neizostavno se govori i o socijalnim odnosima, o čemu će upravo i biti više riječi u ovom radu. Osim socijalnih odnosa, nameću se problemi vezani za komunikaciju među zaposlenicima ustanove, motivaciju, stilove vođenja, ne samo ravnatelja prema zaposlenima, već i zaposlenih u razredu, timski rad i slično (Staničić, 2006). Slične zadatke vođe navodi i Slunjski (2018).

Brojni su modeli, odnosno, stilovi vođenja koji se primjenjuju u radu sa zaposlenima i u radu zaposlenih s učenicima, o čemu će biti riječi u idućem poglavlju (Staničić, 2006).

Kao što je već i navedeno, Staničić (2006) govori kako su menadžment i vođenje pojmovi koji se često izjednačavaju, a s njim se slaže i Kotter (1990). Kotter (1990) smatra kako se to izjednačavanje događa jer ljudi gotovo svaku osobu koja je na nekoj poziciji vodstva, nazivaju menadžerom. Definicije koje možda najbolje ističu razliku vođenja i menadžmenta kažu kako je vođenje utjecaj na ljude (učenike) na način da se stekne njihovo povjerenje i volja za suradnjom kako bi zadatci bili uspješno obavljani, a menadžment jest, na najkraći način, kontroliranje ljudi. Često nastavnici kontroliraju svoje učenike tj. upravljaju njima bez ikakve suradnje što vjerojatno i jest razlog zbog kojeg su ova dva pojma često miješana (UK Ed Chat, 2016). Day i Sammons (2016) nadodaju kako se zajedno s tim pojmovima često preklapa i

upravljanje, ali isto tako kažu kako korištenje tih pojmova ovisi o pojedinačnim državama i njihovom profesionalnom shvaćanju istih.

Bez obzira na sve izazove koje suvremeno vođenje stavlja pred one koji bi trebali biti vođe, Hujala, Waniganayake i Rodd (2013) navode kako je obrazovanje, usavršavanje i uopće ikakvo pripremanje za vođenje i dalje na jako niskoj razini.

Day i Sammons (2016) navode upravo te brojne izazove i zadatke s kojima se voditelji u odgojno-obrazovnoj ustanovi susreću: osiguravanje kvalitete nastave i učenja, poticanje partnerstva s roditeljima, izgradnja škole kao profesionalne zajednice učenja itd., a govore i o nekim ključnim dimenzijama uspješnog vodstva kao što su stvaranje vizije, poboljšavanje uvjeta učenja i poučavanja, građenje dobrih i kvalitetnih socijalnih odnosa, obogaćivanje kurikuluma i slično.

Iako koncept vođenja u prošlosti nije izgledao obećavajuće, u novije vrijeme na vidiku su promjene. Slunjski (2018) navodi kako se do sada vođenje prikazivalo kao djelovanje isključivo jedne osobe koja je glavna, a u novije vrijeme ipak se ističe sudjelovanje i drugih zaposlenika u vođenju ustanove.

Slunjski (2018) uvodi brojne pojmove vezane za vođenje, a jedan od njih jest i pojam pedagoškog vođenja. Pedagoško vođenje ona vidi kao sustavno pružanje potpore svakom pojedincu u odgojno-obrazovnoj ustanovi koji uči ili je poučavan, a to je, zna se, jedna od najistaknutijih zadaća pedagoga uopće. Pedagog je u tom smislu voditelj sa svim onim zadacima koji su navedeni, a ističu ih Staničić (2006) i Slunjski (2018). Svakako, bez obzira na to što se u ovom radu, ali i općenito u stručnoj literaturi kao voditelji ističu odrasli, Slunjski (2018) ističe i djecu kao vođe. Naravno, njihovo vođenje jest bitno drugačije, ali ipak je vođenje.

Ipak, ono čime će se ovaj rad detaljnije baviti nije vođenje ravnatelja, pedagoga ili djece, već različiti stilovi vođenja nastavnika.

Na samome kraju ovoga poglavlja, a uzevši u obzir sve rečeno o ova četiri pojma, može se zaključiti kako među njima ima i sličnosti i razlika i kako nije rijetkost da ih se približava i više negoli bi to trebalo. Svakako, može ih se „podijeliti“ na one fokusiranije na školu općenito, a to su menadžment, upravljanje i rukovođenje i one više obrađivane u kontekstu razreda, a odnose se na upravljanje razredom i vođenje razreda. Zaključno, iako su i menadžment i vođenje na prvu misao slični pojmovi, ono što je temeljna razlika među njima jest „strogost“

menadžmenta i „složnost“ u vođenju. Naime, nastavnik kao menadžer razred će „postrojiti“ kako njemu to odgovara, bez uvažavanja učenika, dok je vođenje, ili bi barem trebalo biti, odnos nastavnika s učenicima pun razumijevanja i uvažavanja.

3. Stilovi vođenja u odgojno-obrazovnom kontekstu

Nakon što je predstavljeno viđenje vođenja u stručnoj literaturi i njegova razlika u odnosu na obrazovni menadžment, upravljanje i rukovođenje, u daljem tekstu će biti analizirani stilovi vođenja. U tom smislu naglasak je stavljen na stilove vođenja, a ne stilove menadžmenta, upravljanja ili rukovođenja baš zato jer, kao što je objašnjeno u prethodnom poglavlju, menadžment znači kontroliranje učenika dok vođenje podrazumijeva humaniji pristup, odnosno pristup usmjeren na pojedinca. Upravo zato sve što će biti obrađeno, bit će nazivano stilovima vođenja. Naravno, postoji i velik broj stilova vođenja i nije svaki idealan bez obzira na to što bi, prema stručnoj literaturi, pojam vođenja trebao sadržavati pojmove povjerenja, suradnje, dobrih socijalnih odnosa i slično.

3. 1. Podjela stilova vođenja

Vrlo vjerojatno je temelje poučavanja i analize stilova vođenja odredilo istraživanje Lewina, Lippitta i Whitea (1939) kada su oni, istražujući ovu problematiku, stilove vođenja podijelili na autoritarne, demokratske i laissez-faire ili popustljive te se od tada podjela uvriježila i ostala aktualna do današnjih dana. Oni su proveli niz istraživanja, kako navode u svom radu, gdje su skupinama djece kao vođu postavljali prethodno navedene tri vrste nastavnika, a zatim ih i izmjenjivali promatrajući njihovo ponašanje (Lewin, Lippitt i White, 1939). Zanimljiv je rezultat jednog od istraživanja gdje su iznijeli rezultate o ponašanju djece u skupinama s različitim stilovima vođenja. Kod autoritarnog vođe djeca su postala agresivna jedni prema drugima, a kasnije su svu agresiju usmjerili ka jednom učeniku te su osim toga tražili pozornost od vođe. U grupi s demokratskim vođom komunikacija je bila smirena i prijateljska, a vladala je i jednakost (Lewin, Lippitt i White, 1939).

Naime, brojni autori iznose podjele vođenja koje se u najvećoj mjeri mogu osloniti na podjelu Lewina, Lippitta i Whitea (1939) pri tome se razlikujući malo ili nimalo. Tako npr. Šejtanić (2016) govori o trima stilovima rada, a ne vođenja nastavnika: demokratski, autokratski i laissez-faire. S istom se podjelom slaže i Garić (2022), dok Vizek Vidović, Vlahović-Štetić, Rijavec i Miljković (2014) navode podjelu na demokratski, autoritarni i stihijski (laissez-faire) model vođenja.

Demokratski stil rada (vođenja), navodi Šejtanić (2016), jest onaj gdje je učenik nastavniku bitan. Nastavnik učeniku dopušta sudjelovanje u čitavom nastavnom procesu i sukreiranju istog pa donekle čak i u odabiru onoga što žele učiti (Bäckman i Trafford, 2007; Lewin, Lippitt i White, 1939). Sve odluke donose se zajednički, učenikov glas je bitan, ali samim time i njegova odgovornost. Motiviraju učenike i veliki naglasak stavljaju na socijalne odnose učenika u razredu. Nastavnik koji se vodi demokratskim stilom pohvaljuje, ali i kritizira učenike, uspješno rješava nesuglasice u učionici, a bitno mu je i razredno ozračje koje želi stvoriti ugodnim i podržavajućim (Šejtanić, 2016). Ovakav nastavnik svakako je nastavnik facilitator, dakle, onaj nastavnik koji uključuje učenike, povezuje gradivo sa svakodnevnim životom i slično (Ljubić Klemše, 2011).

Autokratski je stil gotovo čista suprotnost demokratskom. Kod takvih nastavnika glas učenika je nevažan. Nastavnik je autoritet koji ima glavnu i zadnju riječ. Nastavnik nije usmjeren na učenika već na ono što se uči, određuje sve u ime učenika i smatra kako su dodatna pojašnjenja nepotrebna. Ovakvi nastavnici ne trpe promjene, već se strogo drže discipline, ne dopuštaju razvitak učenikovih kreativnih vještina, a u komunikaciji s učenicima izrazito su hladni (Šejtanić, 2016; Garić, 2022; Sajjan, 2022). Garić (2022) nadodaje kako i takav nastavnik učenike nagrađuje i kažnjava, a sve to kod učenika stvara bunt pa su samim time socijalni odnosi u razredu narušeni. Ista autorica govori i kako se taj stil često miješa s autoritarnim, o kojem će također biti riječi (Garić, 2022).

Treći stil vođenja jest laissez-faire. Ovakvi nastavnici su, najjednostavnije rečeno, ravnodušni. Učenici imaju potpunu slobodu u donošenju odluka, biranju aktivnosti itd. (Šejtanić, 2016; Lewin, Lippitt i White, 1939). Nisu previše posvećeni poslu pa samim time nema ni pretjerane suradnje s učenicima i ostalim osobljem. Ipak, ovakvom nastavniku bitni su socijalni odnosi. On najčešće sumnja u sebe i brine o tome što će drugi misliti o njemu (Šejtanić, 2016). Garić (2022) navodi i posljedice takvog stila vođenja nastavnika, a to su nedostatak grupne kohezije, suradnje i pozitivnog ozračja. Laissez-faire nastavnik će, navode Lewin, Lippitt i White (1939), dati učenicima informacije koje se od njega zatraže, ali ništa više od toga.

Bognar i Matijević (1993) u svojoj *Didaktici* iznose drugačiju podjelu stilova vođenja nastavnika. Demokratski stil (ili autoritativni) poklapa se s prethodno navedenom podjelom, ali oni uz demokratski navode još i autoritarni, kojeg u podjelu uvodi i Vizek Vidović i sur. (2014), i indiferentni. S ovom se podjelom slaže i Gajger (2013). Ilić i sur. (2012) navode sličnu podjelu različitu u jednom stilu vođenja. One ih dijele na demokratski, autoritarni i permisivni stil vođenja, ne navodeći indiferentni.

Autoritarni nastavnik u najvećoj mjeri koristi frontalni oblik nastave. Drugim riječima, kod autoritarnog nastavnika učenik ima pasivnu ulogu u nastavnom procesu jer sve odluke leže u rukama nastavnika (Bognar i Matijević 1993; Lewin, Lippitt i White, 1939). On nema razumijevanja za učenike, a takve će grupe biti iznimno ovisne o vođi (Bognar i Matijević 1993). Osim toga, učenici imaju odbojnost prema takvim nastavnicima i vide ih kao neobjektivne. Najčešće će nastavnik takvim stilom vođenja postići da ni odnosi među učenicima nisu najbolji (Ilić i sur. 2012). Lewin, Lippitt i White (1939) nadodaju i kako će takav nastavnih primjerice određivati tko će s kim raditi na zadatku i ne daje to pravo izbora učenicima.

Indiferentno vođenje Bognar i Matijević (1993) ne objašnjavaju pretjerano puno, ali može se zaključiti da je to stil vođenja gdje učenici rade što žele. Razlog tome je što nastavnik nema autoritet zbog svoje nezainteresiranosti pa samim time nastavni proces ne može teći svojim tijekom. Drugim riječima, indiferentan nastavnik je uglavnom emocionalno hladan, nezainteresiran za učenike i kvalitetu nastavnog procesa, što rezultira slabom kontrolom vođenja razrednih aktivnosti i u konačnici rezultira manjkom discipline i postignuća učenika te lošom ili nikakvom kvalitetom nastave.

Permisivni stil vođenja svojim je karakteristikama jako sličan Bognarevom i Matijevićevom (1993) indiferentnom stilu pri čemu je razlika u tome da permisivni nastavnik ipak pokazuje emocionalnu toplinu, ali nema vještine vođenja razreda i održavanja razredne kohezije. Kod takvog stila vođenja djeca nemaju granice, nisu motivirani, a teško postižu i samokontrolu. (Ilić i sur. 2012).

Demokratski je stil vođenja znatno drugačiji od svih navedenih. Bognar i Matijević (1993) opisuju ga na sličan način kao i Šejtanić (2016) i Garić (2022). Takav je nastavnik sklon dijalogu, pun je razumijevanja, jednak je učenicima u donošenju odluka, ne nameće svoje ideje i stavove itd. Takvom nastavniku, prema Ilić i sur. (2012), učenici vjeruju, osjećaju njegovo prihvaćanje i smatraju ga pravednim.

Drugi autori i izvori navode još neke, dosad nespomenute stilove: tzv. afilijativno vodstvo gdje učenici nastavniku vjeruju i svi su prijateljski nastrojeni, zatim *pacesetting* vodstvo ili tzv. „vodstvo koje određuje tempo" u kojem nastavnici vode učenike bez pretjeranog truda i komuniciranja i *coaching* vodstvo gdje je istaknuto nastavnikovo strpljenje i empatija koji učenike vode do pozitivnih ishoda (School of Education, 2019).

Na kraju, jasno je kako nastavnik nikada neće primjenjivati isključivo jedan stil vođenja. I jako kvalitetan nastavnik koji izvrsno radi svoj posao neće uvijek biti samo demokratski i njegovati sve dobre kvalitete koje taj stil posjeduje. Nekada će nastavnici mijenjati i prilagođavati svoje stilove, a sve to ovisit će o raspoloženju učenika, raspoloženju nastavnika, razrednom ozračju i mnogočemu drugom.

Osim gore navedenih podjela stilova vođenja, u suvremenijoj se literaturi pojavljuju i neki drugi. Ponekad autori i nastavnici stilove vođenja na institucijskoj razini podvlače pod stilove vođenja razrednog odjela pa često dolazi do površnosti u razumijevanju i interpretaciji istih. Također, vrlo je važno imati na umu da se tradicionalna didaktika uglavnom nije bavila stilovima vođenja razreda pa su svi stilovi u osnovi tek višedesetljetna novina (naravno, ako uzmemo u obzir dugotrajnost razvoja školskog sustava). Treba uzeti u obzir i to da su u hrvatsku didaktičku literaturu stilovi vođenja uglavnom preuzimani iz *Didaktike* L. Bognara i M. Matijevića (1993) te su danas u nas ostali najpoznatiji, odnosno najuvrženiji. Stoga će u narednom tekstu biti navedeni i neki drugi stilovi vođenja koji su u osnovi preuzimani iz koncepta stilova vođenja / upravljanja na institucijskoj razini.

Staničić (2006) navodi čak devet modela vođenja u obrazovanju: menadžerski, participativni, transformacijski, interpersonalni, transakcijski, postmoderni, kontigencijski, moralni i instrukcijski. Slunjski (2018) ističe da se ipak od brojnih stilova vođenja koje autori spominju, u literaturi najviše obrađuju instruktivni, transformacijski i transakcijski stil pa će o njima biti i najviše govora.

Staničić (2006) je navedene stilove obradio kao stilove vođenja u obrazovanju općenito, ne nužno kao stilove vođenja nastavnika u razredu, ali će se rečeno primijeniti i na nastavnike.

Staničić (2006) kreće od menadžerskog stila. U ovom je stilu vođenja vođa usmjeren na obavljanje svih zadataka. Naravno, njegov će uspjeh utjecati i na rad ostalih zaposlenika (Staničić, 2006). Nema u cilju stvaranje nove vizije o budućnosti škole već je naglasak na kvalitetnom izvršavanju postojećih aktivnosti (Bush, 2007). Ovaj stil vođenja u novije vrijeme nije popularan, a najveće zamjerke koje mu se upućuju jesu formalizam i tehnicizam (Staničić, 2006). Iz navedenog se da zaključiti kako je nastavnik u ovom stilu vođenja fokusiran na izvršavanje zadataka, ali ne i na same učenike.

Participativno vođenje, navodi Staničić (2006), podrazumijeva sudjelovanje svih zaposlenika u odlučivanju. Kod ovog stila vođenja prisutno je jedinstvo zaposlenika, njihova suradnja, zajedničko donošenje odluka itd. Sve to čini ga suvremenim. Veća je vjerojatnost da će i

socijalni odnosi biti bolji s obzirom na to da je atmosfera pozitivna. Kao i uvijek, i ovdje su prisutne pojedine zamjerke. Ovom stilu pojedinci zamjeraju gubitak vremena koji se događa pri donošenju odluka s obzirom na to da u tom procesu sudjeluju svi, ali i to da je ravnatelj isto tako uvijek odgovoran bez obzira na to što odluke donose kao kolektiv. Po svim ovim odlikama participativno vođenje čini se najbližije već obrađenom demokratskom stilu vođenja nastavnika. Pološki (2003) ovaj stil naziva čak i „ženskim stilom“ vođenja, ali i demokratskim, transformacijskim, kolegijalnim, prijateljskim itd. koji je suprotstavljen muškom, autokratskom, transakcijskom stilu.

Interpersonalni stil vođenja prema nekim karakteristikama sličan je participativnom stilu vođenja. I ovaj je stil usmjeren na stvaranje pozitivne atmosfere koja će potaknuti dobre socijalne odnose među ljudima, a samim time i dobru suradnju. Interpersonalni stil je omogućen kada ravnatelj, ili bilo koji vođa, ima istaknutu interpersonalnu inteligenciju koja će rezultirati pozitivnim ponašanjem zaposlenih. Primjedbe upućene ovome stilu gotovo su jednake primjedbama participativnom vođenju (Staničić, 2006). Ovakvom će nastavniku biti iznimno važni odnosi među učenicima i to je ono na što će se i fokusirati, za razliku od npr. menadžerskog, usmjerenog na izvršavanje zadataka.

Postmoderni stil je noviji, suvremeniji. Ovaj stil kaže da je svaku situaciju, događaj moguće protumačiti na više načina, a to je vođa i važnije nego li zbilja (Staničić, 2006). Dakle, vođa poštuje svoje zaposlene i pridaje pozornost svačijem mišljenju (Bush, 2007). Vođa ovdje ne ističe svoju nadmoć, čime gubi mogućnost donošenja odluka. Svakako, dobra strana ovog stila jest što se svaka osoba promatra pojedinačno, a ne gleda se na njih kao skupinu. Ipak, postmoderni stil ima i svoju negativnu stranu, a to je gubljenje autoriteta vođe što mu onemogućava donošenje odluka samostalno (Staničić, 2006). I kod ovog stila vođenja, kao i kod participativnog, nastavnik će bit usmjeren na zajedničko donošenje odluka. Ipak, razlika je u tome što je kod participativnog vođenja to u granicama, a ovdje nastavnik gubi svoju funkciju, autoritet.

Kontingencijsko ili situacijsko vođenje zove se upravo tako zbog svoje specifičnosti. To nije jedan određen stil vođenja, već se odnosi na fleksibilnost i prilagodljivost vođe svakoj novoj situaciji. Dakle, u situacijskom vođenju vođa ocijeni situaciju i provodi najprimjereniji stil vođenja u tom trenutku (Staničić, 2006). Isto navodi i Bush (2007). Nastavnik će se kod ovog stila prilagoditi situaciji u razredu svojim ponašanjem i na takav način djelovati iz dana u dan.

Moralno vođenje, kao što mu i samo ime nagovještava, podrazumijeva vođu koji postupa temeljem svojih vrijednosti i etički. Brojne su vrijednosti koje ovaj stil njeguje, a neke od njih su: uvažavanje, surađivanje, jednakost, privrženost. Ono što bi se moglo nazvati kritikom ovom stilu jest to da se vrijednosti vođe i zaposlenih mogu razlikovati, a onda se javlja problem (Staničić, 2006). Ovakav pak nastavnik uvelike uvažava svoje učenike i cijeni ono što oni misle.

Osim netom definiranih stilova vođenja, kao što je i navedeno, Staničić (2006) ističe još i instruktivno, transformacijsko i transakcijsko vođenje koji su, prema Slunjski (2018) najviše obrađivani u literaturi pa će stoga biti detaljnije definirani.

Instruktivno ili instrukcijsko vođenje „razlikuje se od drugih modela po tome što je više usmjereno na upute za proces, nego na sam proces vođenja". S obzirom na to da je ovdje riječ o obrazovnom procesu gdje su učenje i poučavanje temeljni procesi koji se odvijaju u ustanovi, kakvoća tih procesa podiže se na novu razinu profesionalnim usavršavanjem nastavnika. Zamjerke upućene ovom stilu vođenja odnose se na kompetentnost ravnatelja koja nije uvijek na razini, ali i na pretjeranu usmjerenost na nastavni proces (Staničić, 2006: 47-48). Ovaj se stil vođenja naziva još i pedagoškim (Day i Sammons, 2016). Ovaj se model vodstva, navodi Bush (2015), prvo pojavio u Sjedinjenim Američkim Državama kada su shvatili da stil vođenja može imati pozitivan učinak na učenikovo učenje. Vođa je u ovom stilu percipiran kao primaran izvor znanja za razvoj škole i školskog obrazovnog programa. Od njega se očekivalo i da ima znanje o kurikulumu i samim time bude kompetentan intervenirati pri unapređenju obrazovnog procesa. Osim toga, trebao je pratiti učenikov napredak, promatrati nastavni proces itd. Hallinger (1992). Robinson, Hohepa i Lloyd (2009) ističu još i važnost evaluacije nastavnika i njihovog poučavanja, a vođa za glavnu zadaću ima unaprjeđenje obrazovnih ishoda za učenika. Ovaj stil je, dakle, usmjeren na stručnost nastavnika i njihovu kompetentnost pri prenošenju znanja učenicima, a ne toliko na samog učenika. Day i Sammons (2016) navode kako istraživanja pokazuju da se ovaj tip vođenja povezuje i sa boljim akademskim uspjesima učenika.

Transformacijsko vođenje jedan je od suvremenijih stilova vođenja. Ovaj stil poprilično je fokusiran na stvaranje zajedničke vizije vođe i zaposlenih. Karakterizira ga privrženost nastavnika vođi, kreativnost, kvalitetna praksa, poticajna i pozitivna atmosfera (Staničić, 2006). Miller i Rowan (2006) kao karakteristiku ističu još i suradnju sa zajednicom, u ovom slučaju to može biti npr. suradnja škole s roditeljima i slično. Slično govore i Avolio i Bass (2002) analizirajući stilove vođenja na relaciji poslodavac - zaposlenik. Oni kažu da je vođa u ovom stilu uzor zaposlenima, etičan je, a zaposleni ga vole i vjeruju mu. Sve to, naravno, pridonosi

timskom duhu. Također, kao i Staničić (2006) i Pounder (2005), oni ističu kako takav vođa potiče zaposlene na kreativno i inovativno razmišljanje, a svaki pojedinac jednako mu je važan. S navedenim se karakteristikama slažu i Aydin, Sarier i Uysal (2013). Ipak, transformacijsko se vođenje i kritizira jer u njemu pojedinci vide mogućnost vođe da privuče zaposlene k sebi, a onda s njima i upravlja na iskorištavajući način (Staničić, 2006). Pounder (2005) navodi još neke karakteristike transformacijskog vođenja: vođa stvara viziju, zaposleni se ugledaju na njega, vođa je zaposlenima mentor koji brine za svakog pojedinca. Govori i o već spomenutoj kreativnosti: vođa potiče zaposlene da rješavaju probleme na nove, kreativne načine. Sa svim što navode spomenuti autori, slažu se i Leithwood i Poplin (1992) posebno ističući dobre socijalne odnose koji prevladavaju među zaposlenima (ili učenicima) u ovom stilu vođenja. Osim toga, Pounder (2008) ističe kako će se kod ovakvih nastavnika učenici zalagati i truditi, a i bit će zadovoljniji svojim nastavnikom.

Kod transformacijskog vođenja, a slično će biti i sa transakcijskim, vođenje se u literaturi uglavnom definira na relaciji voditelj – zaposlenik, ali Pounder (2008) ipak i transformacijsko vođenje stavlja u kontekst nastavnika i učionice pa navodi pojedine karakteristike razreda u kojem je nastavnik takav vođa.

Transakcijsko vođenje u potpunosti se razlikuje od svih navedenih stilova. Karakterizira ga vođa koji svoje zaposlene potkupljuje kako bi podržali njegove ideje. On im nudi napredovanja i slično. Ovdje cilj nije privrženost zaposlenih niti kvalitetniji rad ustanove, a to mu se i zamjera: nepostizanje privrženosti na ispravan način (Staničić, 2006). Avolio i Bass (2002) slažu se s karakteristikama koje ističe i Staničić (2006). Pounder (2005) također govori o sustavu nagrađivanja ovisno o produktivnosti zaposlenih. Bez obzira na neprimjerenost ove vrste rada vođe, Avolio i Bass (2002) ističu kako je sustav nagrađivanja za neko postignuće efektivan. Ne kao transformacijsko vođenje i motiviranje zaposlenih, ali i dalje efektivan. Nastavnik koji se koristi ovim stilom vođenja će, dakle, ekstrinzično motivirati svoje učenike. Zasižno mu neće biti važno pružiti podršku svojim učenicima, ili graditi dobre odnose s njima i poticati dobre odnose među njima, već će mu u cilju biti postizanje njegovog cilja i zadatka, a učenici kao individue bit će stavljeni u „drugi plan“.

Puno toga rečeno je o stilovima vođenja, ali na kraju svega može se zaključiti kako bez obzira na velik broj spomenutih stilova vođenja postoji još velik broj raznih stilova. Ipak, ono što u razredu najčešće susrećemo i na što se na kraju i mogu svesti stilovi vođenja nastavnika, jesu stilovi navedeni u prvoj i sažetijoj podjeli (autokratski, autoritarni, autoritativni ili demokratski, laissez-faire, indiferentni i permisivni). Svi ostali stilovi odnose se u stručnoj

literaturi možda i više na općenito vođenje odgojno-obrazovne ustanove negoli konkretno na stil vođenja nastavnika u razredu, a tako je to prezentirano i u ovom radu.

4. Stilovi vođenja i socijalni odnosi u razredu: odnos, povezanost, utjecaj

Škola je svakako jedna od primarnih socijalizacijskih okolina za dijete. Nažalost, dogodi se da je školama, odnosno nastavnicima, primarni cilj da djeca nauče što se od njih traži, a zanemaruju odnose među ljudima. Baš zbog tog razloga učenici će često na negativan način percipirati školsku ustanovu i samim time imat će i odbojnost prema školi (Buljubašić-Kuzmanović, 2010). Upravo zbog navedenog, stilovi vođenja nastavnika iznimno su važni za razvoj socijalnih odnosa u razrednom okruženju.

4. 1. Socijalne kompetencije

O tome što su uopće socijalne kompetencije govori Pinter (2009: 3) objašnjavajući kako se „termin socijalna kompetencija odnosi na socijalne, emocionalne i kognitivne vještine i ponašanja koja su potrebna za uspješno snalaženje u socijalnim situacijama“. On smatra kako je bitno naglasiti da to nije jedna zasebna sposobnost koju imamo ili nemamo, već niz faktora koji se isprepliću i utječu na to kako će se dijete snaći u određenim socijalnim situacijama. Pinter (2009) tu ističe i kako nije svako dijete isto, tj. jednako socijalno kompetentno. Neki će jako lako i brzo stvarati nova poznanstva i prijateljstva, a drugima će to biti malo teže.

Poliklinika za zaštitu djece i mladih grada Zagreba (n. d.) navodi kako se ovaj pojam često brka s pojmom socijalna vještina, ali oni nisu jednaki. Dok je Pinter (2009) kompetencije definirao kao vještine snalaženja u socijalnim situacijama, oni navode kako kompetencija jest „način na koji dijete koristi vještine u odnosu s drugima“ (Poliklinika za zaštitu djece i mladih grada Zagreba, n. d.). Markić (2010) s druge strane smatra kako se termin socijalne kompetencije izjednačava s interpersonalnom, ali i komunikacijskom kompetencijom dok Hargie (2006) objašnjava kako su socijalne kompetencije, kompetencije koje koristimo pri komuniciranju s drugima, tj. interpersonalnom komuniciranju.

Svako socijalno kompetentno dijete svoju je kompetentnost razvijalo tijekom odrastanja i u različitim okolinama, a posebno je u tome istaknuta uloga roditelja i školskog okruženja. Ono što se posebno ističe jest i uloga nastavnika u razvitku djetetovih kompetencija. Jasno je kako će demokratski nastavnik pridonijeti razvitku bolje slike o sebi i prosocijalnih ponašanja dok će autokratski, autoritarni, laissez-faire ili npr. permisivni biti skloni nekompetentnom

ponašanju u svom radu pa samim time i otežavanju razvitka djetetovih socijalnih kompetencija. (Poliklinika za zaštitu djece i mladih grada Zagreba, n. d.).

Pojam socijalne kompetencije u stručnoj se literaturi promatra u kontekstu raznih teorijskih pristupa. Tako, primjerice, bihevioristički pristup socijalne kompetencije promatra u okviru toga koliko je dijete prihvaćeno od svojih vršnjaka, dok socijalno učenje ističe neke druge djetetove sposobnosti (Buljubašić-Kuzmanović, 2010).

Buljubašić-Kuzmanović (2010) navodi kako ovakav model socijalne kompetencije, promatran iz raznih pristupa, ima pet sastavnica: prosocijalni stav, socijalne vještine, vještine empatije, emocionalnost i socijalnu anksioznost.

U ovom je kontekstu korisno spomenuti i srodan pojam socijalnim kompetencijama; socio-emocionalne kompetencije koje Koludrović i Mrsić (2022) ističu bitnima. Reić Ercegovac, Maglica i Ljubetić (2021) navode kako su u taj naziv uglavnom uključene intrapersonalne i interpersonalne kompetencije, bez obzira na velik broj pokušaja definiranja socio-emocionalnih kompetencija. Nastavnikove se socio-emocionalne kompetencije ponajprije ističu, kao i socijalne, u njegovu odnosu s učenicima i njihovim roditeljima (Koludrović i Mrsić, 2022 prema Katz i McClellan, 1999). Iste autorice provele su istraživanje u kojem je, kako ističu, dokazano kako sve karakteristike dobrog nastavnika koje navode studenti upućuju upravo na njegove socio-emocionalne kompetencije. Studenti su u tom istraživanju u velikoj mjeri iskazali kako su te kompetencije uistinu bitne u radu nastavnika, a gotovo svi studenti složili su se sa tvrdnjom kako dobar nastavnik ima i dobre odnose sa svojim učenicima. Isto tako, istaknuli su i kako bi nastavnik trebao prepoznavati učenikove osjećaje i razumjeti kako njegovo raspoloženje utječe na učenika (Koludrović i Mrsić, 2022). Osim toga, Šimić Šašić i Sorić (2009) također su provele istraživanje koje je isto tako, pokazavši povezanost između učenikova uspjeha i nastavnikove prilagodljivosti i kreativnosti, potvrdilo kako je nastavnikova socio-emocionalna kompetentnost u nastavnom procesu uistinu bitna.

Vrati li se na socijalne kompetencije, zgodno je spomenuti i fenomene popularnosti i prijateljstva koji su, kako ih nazivaju Buljubašić-Kuzmanović (2010) i Klarin (2006), dva vida socijalne kompetencije, a o njima govore i Simel, Špoljarić i Buljubašić-Kuzmanović (2010).

Klarin (2006) navodi kako je popularnost razina prihvaćanja djeteta u grupne odnose s vršnjacima, dok je prijateljstvo tzv. dijada između dvoje djece, prijatelja. Pomoću ovih dvaju vidova socijalne kompetencije, dijete zadovoljava neke svoje primarne potrebe: potreba za pripadanjem, potreba za bliskošću itd. što u kasnijem životu ima pozitivne učinke na dijete i

njegov doživljaj okoline i sebe samog (Klarin, 2006; Simel, Špoljarić i Buljubašić-Kuzmanović, 2010).

Govori li se o popularnosti, lako je zaključiti da upravo spomenuto prihvaćanje ili odbijanje djeteta od strane grupe, jesu dvije dimenzije ponašanja određene skupine prema djetetu (Klarin, 2006 prema Bukowski i sur., 1996; Simel, Špoljarić i Buljubašić-Kuzmanović, 2010 prema Bukowski i sur., 1996). Nekoliko je kategorija u koje se može „svrstati“ djecu s obzirom na razinu njihove prihvaćenosti u društvu. Klarin (2006) prema Newcomba i Bukowski (1983) navodi četiri kategorije: odbačeno dijete, izolirano dijete, kontroverzno dijete i dijete „zvijezda“. Postoje još neke podjele koje donose drugi autori, ali ovdje će se zadržati na navedenoj. Naime, sami epiteti koji imenuju kategorije govore o kakvoj se djeci radi: odbačeno dijete ima puno negativnih povratnih informacija, izolirano i malo negativnih i malo pozitivnih, kontroverzno dijete ima puno negativnih, ali i puno pozitivnih povratnih informacija, a dijete „zvijezda“, naravno, puno pozitivnih, a gotovo ništa negativnih. Nažalost, odnos vršnjaka prema djetetu često determinira njegovo kasnije ponašanje pa nije rijetkost da djeca koja nisu prihvaćena imaju i probleme u ponašanju. Brojni su i prediktori koji bi mogli biti naznaka toga hoće li dijete biti popularno, a to su primjerice: socijalni status obitelji, fizički izgled djeteta, školski uspjeh itd. (Klarin, 2006).

Klarin (2006) nadalje navodi kako se prijateljstvo kao fenomen počelo istraživati puno kasnije negoli popularnost. Prijateljstvo je nešto gdje djeca često pokazuju puno prosocijalnih oblika ponašanja, razvijaju i suradnju i empatiju itd. (Klarin, 2006), a karakterizira ga dijeljenje tajni, otvorenost, iskrenost itd. (Simel, Špoljarić i Buljubašić-Kuzmanović, 2010). Najčešće će se prijateljstvo dogoditi među djecom koja imaju slične interese, a koja će onda iz tog odnosa imati mnoge dobiti, a najčešće su, prema Klarin (2006), emocionalna sigurnost, pozitivna slika o sebi, socijalna kompetencija, zadovoljenje potreba za intimnošću, već spomenuta prosocijalna ponašanja i na kraju, zadovoljstvo, a s time se slažu i Kolak i Markić (2020) i Simel, Špoljarić i Buljubašić-Kuzmanović (2010). Zanimljivo je spomenuti i šest funkcija prijateljstva koje navode autori, a to su: vrijeme provedeno u druženju (prijatelji uživaju u vremenu i aktivnostima provedenim zajedno), stimulacija (prijatelji se zajedno zabavljaju i dijele informacije i novosti), fizička potpora (prijatelji brinu jedni o drugima i potpora su si kad im je teško), potpora samopoštovanju (prijatelji ohrabruju jedni druge što im pomaže da imaju ispravnu i zdravu sliku o sebi), socijalna komparacija (uspoređivanje s drugom djecom) i intimnost (prijatelji vjeruju jedni drugima i dobri su jedni prema drugima) (Owl Parchments, n. d.).

Može se zaključiti kako ljudi često smatraju da svako popularno dijete ima puno prijatelja, ali biti popularan ne znači nužno imati prijatelja (Klarin, 2006).

Na kraju, kako bi dijete ostvarilo što bolji napredak u svojim socijalnim kompetencijama, od nastavnika se danas očekuje vještina rješavanja problema, sposobnost reagiranja na različite situacije kao i empatija i slično. Ovakav nastavnik svakako je demokratski (Simel, Špoljarić i Buljubašić-Kuzmanović, 2010 prema Goldstein, 1995). Dakle, demokratski stil vođenja podrazumijeva i razvitak učeničkih socijalnih kompetencija, a samim tim i bolje socijalne odnose u razredu, dok s druge strane negativna disciplina i autoritet te strogost autokratskog nastavnika nikako ne pogoduju razvitku socijalnih kompetencija i odnosa u razredu. Sličan ishod čeka i učenike s *laissez-faire* nastavnikom s obzirom na to da njegova nebriga nikako ne vodi ka poboljšanju učeničkih socijalnih kompetencija.

4. 2. Socijalni odnosi

U ovom kontekstu, govoreći o socijalnim odnosima, ponajprije je riječ o socijalnim odnosima u razredu ili tzv. vršnjačkim odnosima.

S odrastanjem djeteta, razne su okoline u kojima dijete ostvaruje primarnu socijalizaciju i socijalne odnose. Npr. dok je dijete jako malo dominantnu ulogu u njegovu životu imaju roditelji, a kasnije, kada dijete prelazi iz predškolskog u školsko okruženje stvari se mijenjaju. U srednjem i kasnom djetinjstvu sve veću ulogu u djetetovu životu imaju vršnjački odnosi, a tada kreće i stvaranje pravih prijateljstava. Svakako je uz to bitno naglasiti kako nije samo uloga nastavnika važna u stvaranju kvalitetnih socijalnih odnosa već i uloga roditelja svakog pojedinca. Interakcija djece s nastavnikom neće imati ulogu samo u stvaranju socijalnih odnosa već i u djetetovom cjelokupnom zadovoljstvu školom (Klarin, 2006). Dijete kroz te socijalne odnose gradi i svoju socijalnu inteligenciju (Klarin, 2006), s čime se slaže i Buljubašić-Kuzmanović (2010). Dolaskom do adolescencije, djeca su još više uključena u građenje odnosa sa svojim vršnjacima, ali i građenje romantičnih veza (Klarin, 2006). S navedenim se slaže i Pinter (2009) navodeći kako s djetetovim odrastanjem sve veću ulogu u njegovu životu imaju vršnjaci.

Dijete u školi može i ne mora biti zadovoljno socijalnim odnosima s vršnjacima. Naravno, ako su socijalni odnosi za njega zadovoljavajući, dijete će ispuniti svoje potrebe za socijalizacijom,

što će onda direktno utjecati na njegovu motivaciju, prilagodbu itd. Takvi učenici, koji su uspješni u interakcijama sa svojim vršnjacima, bolje će se i prilagođavati, ali će ostvariti i bolje ishode učenja (Buljubašić-Kuzmanović, 2010), a Simel, Špoljarić i Buljubašić-Kuzmanović (2010) dodaju kako će bolji odnosi s vršnjacima imati utjecaja i na bolje psihičko zdravlje, regulaciju emocija, pozitivnu sliku o sebi itd.

Buljubašić-Kuzmanović (2010) prema Sullivan (1953) navodi kako su ti socijalni odnosi među vršnjacima u razredu puno istaknutiji, kvalitetniji i bolji u ranijem periodu osnovne škole. Kako osnovna škola odmiče, a posebice prelaskom u srednju školu, učenik stvara odnose sa sve manje vršnjaka.

Iako Vizek Vidović i sur. (2014) ističu kako je nastavnik taj koji potiče koheziju u razredu, o čemu će biti riječi kasnije, drugi autori smatraju kako u tome velik udio imaju i sami učenici koji, ako imaju razvijene socijalne vještine, stvaraju u razredu vrlo ugodno ozračje i dobre socijalne odnose (Uzelac, Bognar i Bagić, 1994). Mlinarević (2002) se primjerice slaže s Vizek Vidović i sur. (2014) i za razliku od ostalih autora ističe važnost odnosa nastavnika i učenika što će onda svakako doprinijeti i odnosu među samim učenicima. One osobine koje bi nastavnik trebao imati su: pristupačnost, humorističnost, demokratičnost, pomaganje, pravednost, razumijevanje itd., a sve ovo osobine su koje krasi demokratskog nastavnika. O važnosti uloge nastavnika govori i istraživanje koje je provela Dević (2016). Ispitani učenici istaknuli su osobine koje su im bitne kod njihovog nastavnika, a neke od njih su: umjerena strogost, humorističnost, pravednost, profesionalnost i slično. Neupitno je da ovo zasigurno nisu osobine koje krasi autokratskog, autoritarnog, laissez-faire ili npr. permisivnog nastavnika, već upravo osobine koje pronalazimo kod demokratskih nastavnika što ih, samim time, čini najpogodnijima za razvitak dobrih socijalnih odnosa. To je već i istaknuto na nekoliko mjesta u radu, a više o tome napisano je u sljedećem potpoglavlju.

U kontekstu socijalnih odnosa vršnjaka u razredu, zanimljivo je ukratko spomenuti i tzv. online odnose s obzirom na to da je utjecaj interneta i društvenih mreža u novije vrijeme sve veći.

Današnji adolescenti, navodi Car (2010), bez tehnologije i interneta ne mogu ni trenutka pa čak i u školi razmjenjuju poruke ili slušaju glazbu. Ipak, *online* komunikacija nije uvijek nužno nešto negativno kako je najčešće percipirana zbog raznih opasnosti koje potencijalno donosi. Car (2010) navodi kako npr. djeca komuniciraju s grupom vršnjaka internetski i samim time uče se suradnji, zadovoljavaju svoje potrebe za intimnošću itd. Osim toga, djeca vježbaju i svoje tehničke vještine, oni tu traže emocionalnu potporu, stvaraju prijateljstva itd.

Svakako, ono što Car (2010) ističe jest da bez obzira na pozitivne strane korištenja interneta, roditelji uvijek moraju nadgledati i biti svjesni što im djeca rade na internetu.

4. 3. Utjecaj nastavnika na socijalne odnose u razredu

Govori li se o socijalnim odnosima u razredu, jasno je kako nastavnik ima veliku ulogu u stvaranju dobrih socijalnih odnosa. Naravno da, ako je nastavnik uvijek ljut i strog, ni učenici neće biti dobre volje i neće biti nekakvog zajedništva, dok ako je nastavnik, npr. pravedan i razuman, automatski potiče i učenike da budu grupa i da su socijalni odnosi među njima bolji i kvalitetniji, a navedeno potvrđuje i Gajger (2013).

Vizek Vidović i sur. (2014), kao što je već spomenuto, ističu kako nastavnik i njegovo ponašanje utječu na kohezivnost razreda. On bi se svojim ponašanjem trebao potruditi da razred dobro funkcionira. Ako nastavnik uspije u svom nastojanju i uistinu stvori kohezivan razred, učenici će u tom razredu biti bez sukoba i ikakvih grupa, dobro će se poznavati, bit će prijateljski nastrojeni i pomagat će si međusobno. Škola i razred svakako jesu mjesta gdje će dijete možda i najlakše stvarati odnose sa svojim vršnjacima, ali on ih ne stvara samo s vršnjacima već i s odraslima (Klarin, 2006). Hughes i Im (2017) dodaju kako će čak i dobar odnos pojedinog učenika s nastavnikom utjecati na to da je taj učenik prihvaćeniji.

Razni su načini na koje nastavnik može poticati to zajedništvo, a Vizek Vidović i sur. (2014) navode neke od praktičnih savjeta: nastavnik ne bi trebao davati učenicima zadatke koji potiču natjecanje već one koji će od njih tražiti suradnju. Također, trebao bi poticati prosocijalno ponašanje svojih učenika, kao i pomoći svakom učeniku da se uključi u zajednicu i ne bude izostavljen. Na kraju navode još jedan način poticanja zajedništva, koji je jako često problematiziran: nastavnik ne bi smio imati omiljene učenike i učenike koji su „dežurni krivci“ za sve.

Zanimljivo je spomenuti istraživanje koje je proveo Kurt Lewin 1939. godine. On je podijelio desetogodišnje dječake u tri grupe i svaka grupa imala je svog vođu. Jedan vođa bio je demokratski, drugi autoritaran i treći stihijski. U grupi s demokratskim vođom djeca su se sprijateljila, a grupni rad bio je na visokoj razini. Autoritarni vođa uspio je u naumu da djeca budu produktivna, ali svi su bili napeti i nije bilo timskog duha. Kod stihijskog vođe, sve je bilo loše. Djeca su se svađala, nisu obavljala zadatke i nisu iskazali zadovoljstvo (Vizek Vidović i

sur., 2014 prema Lewin i sur., 1939). U navedenom je istraživanju možda i najbolje primjetan nastavnikov utjecaj na socijalne odnose, ali i na kompletno ozračje u razredu.

Osim utjecaja navedenih stilova vođenja na socijalne odnose u razredu, prema karakteristikama ostalih stilova koje navode razni autori, može se primijetiti kako će dobri odnosi biti, ne samo u demokratskom, već i u participativnom, interpersonalnom, moralnom, transformacijskom pa čak i u situacijskom i postmodernom stilu vođenja.

5. Dobrobit učenika

Dobrobit jest iskustvo sreće i zdravlja, mentalnog i fizičkog, uključuje fizičku i emocionalnu sigurnost, osjećaj pripadanja, uspjeha, postignuća... (Council of Europe, n. d.). Pollard i Lee (2003) s druge strane ističu kako nema jedne općeprihvaćene definicije dobrobiti jer je ona nešto što ovisi o brojnim faktorima, a Brajša Žganec, Franc, Kaliterna Lipovčan, Dević, Tadić Vujčić i Babarović (2019: 352) navode kako je dobrobit djece „multidimenzionalni konstrukt koji obuhvaća kognitivnu, bihevioralnu i emocionalnu regulaciju, socijalnu kompetenciju te indikatore subjektivne dobrobiti”.

Anić i Osmanović (2014: 10) navode sljedeće: „Pojam sreće, odnosno dobrobiti, odnosi se na optimalno psihološko funkcioniranje i iskustvo.”, iz čega je jasno da su pojam sreće i dobrobiti shvatile kao sinonime. Već u idućoj rečenici navode kako se i subjektivna dobrobit shvaća kao sinonim za sreću, a subjektivna dobrobit jest način na koji pojedinac vrednuje svoj život. Dakle, može se zaključiti kako su dobrobit i subjektivna dobrobit srodni pojmovi, iako se u priručniku UNICEF-a (2020: 6) pronalazi i pojam objektivne dobrobiti, tj., točnije, „objektivnih pokazatelja dobrobiti djece”.

Svakako, jasno je kako je dobrobit učenika iznimno važan aspekt njihova školovanja. Oni u školi provode velik dio svoga vremena i škola igra ključnu ulogu u oblikovanju dobrobiti (fizičke, društvene, emocionalne) (School Education Gateway, n. d.).

Istražujući noviju pedagošku i psihološku literaturu, nema puno izvora koji govore o objektivnim pokazateljima dobrobiti i o objektivnoj dobrobiti općenito. Sva je stručna literatura fokusirana na subjektivnu dobrobit djece, na čemu će i u ovom radu biti fokus, dok će objektivna dobrobit biti ukratko spomenuta.

Dobrobit učenika u školi ovisi ne samo o nastavniku već i o roditeljima, ali i općenitom pristupu čitave škole. Zašto je ta dobrobit u školi uopće i bitna? Škola ima jednu od ključnih uloga u poticanju učenika da donose ispravne odluke i razumiju zašto su te odluke bitne za njihovu dobrobit. Također, škola neće pomoći samo u razvitku socijalnih i emocionalnih vještina već i u stjecanju intelektualnih vještina koje će u budućnosti djeci pomoći u kritičkom razmišljanju i donošenju odluka, a naravno, i sve navedeno bitno je za učenikovu dobrobit (Council of Europe, n. d.).

Govori li se općenito o dobrobiti, izvori navode pet tipova dobrobiti: emocionalna dobrobit (pojedinačeva otpornost, regulacija vlastitim emocijama itd.), fizička dobrobit (sposobnost poboljšanja funkcioniranja tijela zdravom prehranom i redovitom vježbom), društvena dobrobit (komunikacija i odnosi s drugima itd.), dobrobit na radnom mjestu (profesionalno obogaćenje) i kao posljednji i peti tip dobrobiti, navodi se tzv. *societal well-being*, koji se ponovno prevodi kao društvena dobrobit, ali u ovom slučaju ne u smislu ljudskih veza već u smislu uključenosti u kulturu (sudjelovanje u zajednici ili kulturi) (Council of Europe, n. d.). Pollard i Lee (2003) u svom su istraživanju dobrobiti djeteta istaknuli pet različitih domena dobrobiti: fizička, psihološka, kognitivna, socijalna i ekonomska.

Puno je neslaganja u stručnoj literaturi vezano za mjerenje dobrobiti. Ipak, Pollard i Lee (2003) navode kako se dobrobit mjeri strukturiranim i nestrukturiranim intervjuima, standardiziranim upitnicima itd. Specifičnije, govori li se o objektivnoj dobrobiti, mjeri se uvidom u povijest djetetove bolesti, u nacionalnu statistiku o pokušajima samoubojstava, delinkvenciji, korištenju droga itd. ili, općenito rečeno, prema Brajša Žganec i sur. (2019), podatci koji govore o objektivnoj dobrobiti djece, dobit će se od roditelja, nastavnika, ali i raznih institucija.

Nastavnik je svakako bitna karika u oblikovanju učenikove dobrobiti što potvrđuju i pojedina istraživanja. Npr. Bilz i sur. (2022) u svom istraživanju otkrivaju kako su učenici nastavnikovu podršku percipirali kao važnu za razvitak vlastite dobrobiti i generalno njihova zadovoljstva školom, ali i životom. Jasno je da je ponajprije demokratski nastavnik taj koji svojim učenicima pruža podršku pa u skladu s tim nije teško zaključiti kako upravo takav nastavnik i njegove karakterne osobine pogoduju razvitku učeničke dobrobiti. S druge pak strane, primjerice, strah učenika od autokratskog nastavnika zasigurno ne pridonosi oblikovanju njihove dobrobiti.

5. 1. Subjektivna dobrobit

Subjektivna dobrobit „definira se kao kognitivna evaluacija života ispunjenog pozitivnim emocijama, a sa što manje negativnih emocija" (Anić i Osmanović, 2014: 10 prema Oishi i sur., 1999). Ona je podijeljena na kognitivnu, koja je fokusirana na zadovoljstvo i pozitivne emocije, i afektivnu komponentu, koja uključuje i pozitivne i negativne emocije (Govorova, Benítez i Muñiz, 2020).

Dječja je subjektivna dobrobit nešto što se počelo istraživati tek kasnije pa je stoga, navode Dinisman, Fernandes i Main (2015), potrebno još istraživanja kako bi nam bila bolje poznat fenomen. Ipak, bez obzira na neistraženost, jasno je da može biti bitna u borbi protiv negativnih ishoda i da je pod utjecajem raznih događaja u djetetovu životu, a u ovom slučaju posebice školovanju.

Hamilton Bailey i Phillips (2015) navode kako je subjektivna dobrobit učenika povezana čak i s njihovom motivacijom. Što je intrinzična motivacija učenika veća, veća je i njegova dobrobit. Također, i socijalna prilagodba pa samim time i socijalni odnosi utječu na subjektivnu dobrobit. Naravno, što su socijalni odnosi bolji, veća je i dobrobit. Na kraju, potrebno je istaknuti i stilove vođenja. Za zaključiti je, naravno, da svi stilovi vođenja koji su navedeni kao dobar utjecaj na socijalne odnose u razredu, isto tako imaju dobar utjecaj i na dobrobit učenika, a tu se ponajprije ističe, kao i uvijek, demokratski stil.

Brajša Žganec i sur. (2019) u svom je istraživanju dobrobiti pitala učenike o dobrobiti gdje su ju oni povezivali sa raznim odnosima u svom životu, slobodnim vremenom, ali i sa školom ističući ju čak kao najvažniju za njihovu dobrobit.

6. Motivacija

Motivacija je, navodi *Hrvatska enciklopedija* (2021), „psihički proces koji nas potiče na mentalne ili tjelesne aktivnosti, i »iznutra« djeluje na naše ponašanje". Jakšić (2003: 5) ju pak definira kao „silu koja potiče naše ponašanje u svrhu ispunjenja želja i potreba".

Motivacija na prvi pogled izgleda kao jednostavan pojam, nešto što asocira na sreću, uspjeh. Ipak, ona je složen pojam s više značenja (Jakšić, 2003). Iako se uvijek doživljava na pozitivan način, motivacija je vrlo često i negativna. Netko može biti motiviran za npr. neko kriminalističko djelo (Jakšić, 2003).

Motiviranost kod učenika lako se prepoznaje. Takav učenik je aktivan, zapitkuje, uporan je, razmišlja o budućnosti (Jakšić, 2003). Isto navode i Skinner i Belmont (1993). Motiviranost će se javiti, navode Ilić i sur. (2012), ako je nastavnik otvoren, pozitivan, srdačan..., a sve ovo, prema stručnoj literaturi, karakteristike su demokratskog nastavnika. Osim toga, istraživanja navode kako učenikova motivacija raste i s tim što je veća nastavnikova samoučinkovitost (Mojavezi i Tamiz, 2012). Daniels (2015) iz svojih istraživanja zaključuje kako su učenici motiviraniji i kada ih nastavnici poštuju, pozitivni su i podržavajući. Osim toga, učenici cijene i kada se nastavnici s njima druže npr. za vrijeme odmora, posvećuju im i svoje slobodno vrijeme. Ono što također utječe na učenikovu motivaciju jest, navode u svom istraživanju Robinson, Hohepa i Lloyd (2009), i općenito čitava organizacija i rad škole. Naravno, taj utjecaj jest indirektan, ali ipak učenici motre i pod utjecajem su istog.

Dvije su vrste motivacije o kojima psihologija najčešće govori: intrinzična i ekstrinzična, a osim toga postoje i razni konteksti u kojima je motiviranost bitna. U ovom kontekstu, to je nastavni proces i školsko okružje o čemu će biti više riječi u nastavku.

Marinac (2019) prema McGregor (1985) navodi dva tipa učenika u razredu. Prvi tip učenika su oni učenici koji trebaju konstantno motiviranje i to na načine da ih se nagrađuje, pomaže im se i slično, odnosno vanjski ili ekstrinzično ih se motivira. Drugi tip učenika su oni koji su intrinzično motivirani i sami uče, istražuju, napreduju, bez ikakvih vanjskih poticaja. Rjeđa su pojava isključivo prvi ili drugi tip. Ono što se najčešće pojavljuje jesu učenici koji su i jedan i drugi tip. Motivirani su, ali vanjski poticaji ipak su im potrebni.

Intrinzična motivacija, navodi Serin (2018), javlja se u pojedincu zbog njegovih osobnih ciljeva i motiva u životu. Svakako ju nije lako probuditi kod učenika, ali kada učenici postanu

intrinzično motivirani, s velikim će zanimanjem i užitkom obavljati sve svoje školske obveze (Serin, 2018; Ryan i Deci, 2000). Definira se kao činjenje neke aktivnosti zbog unutarnjeg zadovoljstva, a ne zbog određene posljedice. Također, ona je čak nešto čovjeku prirodno, urođeno, jer on od malena ima potrebu istraživati, gledati, učiti (Ryan i Deci, 2000). Hein (2012) u svom istraživanju otkriva kako su učenici čiji su nastavnici podupirući i potiču ih na autonomiju, najčešće oni koji su intrinzično motivirani.

Ekstrinzična je motivacija nešto sasvim suprotno. Ona se javlja kod pojedinca zbog usmenih pohvala, certifikata, nagrada, kazni itd. koje će dobiti izvrše li ili ne izvrše zadano (Serin, 2018; Deci i Ryan, 1985). To je tip motivacije koji može potaknuti učenike i njihovu želju za učenjem ako je ona na niskoj razini. Učenik će naposljetku biti zadovoljan jer je izvršio zadatak i smatrat će se uspješnim, ali motivacija vrlo vjerojatno neće potrajati (Serin, 2018). Za većinu stvari u životu, ljudi su ipak ekstrinzično motivirani, navode Ryan i Deci (2000). Prema Heineovom istraživanju (2012) otkriveno je kako će učenici čiji su nastavnici „opsjednuti“ držanjem svega pod kontrolom upravo biti ekstrinzično i motivirani. Takvo nastavnikovo kontrolirajuće ponašanje neće dovesti samo do vanjske motiviranosti već i do niskog samopouzdanja (Hein, 2012).

O tome čime su učenici najviše motivirani, govori istraživanje koje je provela Dukić (2017). Učenici su pitani o tome što ih najviše motivira, a najčešći odgovor je bio uspjeh. Nakon uspjeha tu su bili i budućnost, pohvale, želja za znanjem, zanimljiva nastava, slobodno vrijeme nakon učenja, obaveza. Dakle, ono što kod ispitanih učenika u njezinom istraživanju prevladava svakako jest ekstrinzična motiviranost (Dukić, 2017).

Ono što je korisno spomenuti govori li se o motivaciji jest teorija samodeterminacije. To je makro teorija ljudske motivacije, samorazvoja i dobrobiti. Njezin naglasak jest na voljnom i samodeterminiranom ponašanju, a bavi se i temeljnim psihološkim potrebama (potreba za autonomijom, povezanošću i kompetentnošću) čije se ispunjenje smatra bitnim za zdravo čovjekovo funkcioniranje (Ryan, 2009). Alispahić (2012: 1) navodi kako samodeterminacija označava „osjećaj da sami donosimo odluke o tome čime ćemo se baviti“. Sve se u teoriji samodeterminacije svodi na glavne tri karakteristike: unutarnji lokus uzročnosti, volja, i percipirani izbor. „Percipirani lokus uzročnosti se proteže na kontinuumu od eksternalnog do internalnog, te objašnjava osobno vjerovanje pojedinca da je njegovo ili njeno ponašanje započeto i regulisano ili unutarnjim ili vanjskim silama.“ (Alispahić, 2012: 1). Unutarnji lokus označava visoku razinu nečije samodeterminacije, a volja je, poznato je, želja pojedinca da što radi bez ikakve prisile (Deci, Ryan, Williams, 1996). Kod percipiranog izbora ponovno je

naglasak na pojedinačnoj mogućnosti donošenja odluka i samostalnog biranja aktivnosti (Zuckerman, Porac, Lathin, Smith i Deci, 1978). Samodeterminacijska teorija motivaciju opisuje kao koncept promjenjiv u kvaliteti. Npr. motivacija učenika visoke je kvalitete kada je unutarnja, a niske kada je vanjska (Alispahić, 2012). Prije, u ranijim teorijama motivacije, intrinzična i ekstrinzična motivacija bile su u potpunosti odvojene, dvije krajnosti, dok se u novije vrijeme, posebice u teoriji samodeterminacije, smatra kako su one povezane kontinuumom koji kreće od potpune nemotiviranosti pa sve do intrinzične motivacije pojedinca gdje će on činiti nešto jer to želi i smatra važnim (Vansteenkiste, Lens i Deci, 2006).

6. 1. Motivacijske tehnike u nastavi

U motivaciji u nastavnom procesu, jednu od ključnih uloga svakako ima nastavnik. On učenike priprema za budućnost i upućuje ih na sve što slijedi, stoga svakako ima bitnu ulogu u učenikovu životu općenito. Naravno, ne smije se izostaviti ni potreba za nastavnikovom motiviranošću (Marinac, 2019). Uz to, bitno je spomenuti i kako ostvarenje učenikova punog potencijala ne ovisi samo o nastavniku, već uvelike i o samom učeniku (Jeremić, 2012). Ulogu nastavnika ističe i Valerio (2012) ističući važnost njegova entuzijazma, podupiruće razredne okoline itd., a vrlo je važno i istaknuti učenicima zašto je ono što trenutno uče bitno (Serin, 2018). Svakako, iz navedenog se može zaključiti kako autori smatraju da je za motiviranje učenika potrebna i nastavnikova motiviranost, entuzijastičnost, inovativnost i slično. Navedene karakteristike ponajprije upućuju na demokratski tip nastavnika, ali svakako i na npr. transformacijski, participativni, moralni, interpersonalni. S druge strane, poznajući karakteristike primjerice autokratskog nastavnika, on zasigurno neće biti uspješan u motiviranju učenika. On sam nije motiviran, entuzijastičan niti inovativan. Radi po principu da je samo njegov glas bitan i njegova je riječ zadnja. Entuzijastičnost ne pronalazimo ni kod indiferentnog ili permisivnog nastavnika s obzirom na to da njega nije briga ni za što.

Velik je broj motivacijskih tehnika primjerenih u nastavnom procesu. O motivacijskim tehnikama piše Trškan (2006) navodeći brojne. Autorica navodi kako se one mogu odnositi na gradivo ili na održavanje učeničke pozornosti općenito. Uz to, naknadno obrađuje i motivaciju za učenjem.

Prema didaktičkim standardima, motivacija je ključan dio uvodnog dijela sata, ali svakako nije na odmet koristiti motivacijske tehnike i pri obradi gradiva, ponavljanju, a posebice pred

provjeru znanja (Trškan, 2006). Motivacijske tehnike koje Trškan (2006: 20) navodi su ispunjaljke, križaljke, mreže, skrivalice, asocijacije, kvizovi i mentalne mape. Uzme li se za primjer kviz, ima brojnih mogućnosti. Tu ne mora nužno primijeniti individualni oblik rada, može biti i rad u paru ili grupni rad, a uz kviz će se često pojaviti i razna nastavna sredstva poput video zapisa, priča, rebusa itd. Još neke od korisnih i jako često upotrebljavanih tehnika su *brainwriting* i *brainstorming* tj. zapisivanje zamisli i oluja ideja.

Posebne motivacijske tehnike u nastavi su one opuštajuće. To su npr. vježbe disanja, meditacija, kretanje, a sve to uz pratnju glazbe koja pridodaje ugođaju. Kretanje je vrlo zanimljivo s obzirom na to da su brojne mogućnosti da se ono ukomponira u nastavni sat. Trškan (2006) navodi npr. dodavanje lopticom (tko dobije lopticu, odgovara na pitanje).

Važnost svih ovih motivacijskih tehnika ističe se i istraživanjima, u kojima ih učenici navode kao zabavne i važne u nastavnom procesu (Dević, 2016).

Osim toga, kao vrlo važna već je spomenuta i motivacija učenika za učenje. Nastavnikov utjecaj u motiviranju učenika za učenje jest gotovo nemjerljiv (Hein, 2012: 9). Motivirati učenike na učenje možda je i najveći izazov stavljen pred nastavnike, ali ipak postoje načini kako uspjeti i u tome.

Jedan od načina je, navodi Trškan (2006), kod učenika potaknuti pozitivan odnos prema određenoj temi i općenito nastavnom predmetu. Trškan (2006) prema Marentič Požarnik (2000) navodi daljnje tehnike: uvođenje neočekivanog, npr. igre uloga, provjere znanja na drugačije načine (npr. kviz), izborne teme i predmeti koji su učenicima zanimljiviji, poticati učenike da pitaju što im je nejasno, razvijati njihovo kritičko mišljenje i demokratski odnos u razredu.

Osim toga, nastavnik može voditi učenike na terensku nastavu, uvesti inovativne zadatke, drugačije načine vrednovanja učenika, a naravno i povezivati naučeno sa stvarnim životom Trškan (2006).

Nije rijetkost ni da učenici imaju specifičnu motivaciju za učenje, tj., motivirani su za samo određene predmete pa će se na njima i aktivirati (Vizek Vidović i sur., 2014). Ipak, ako bi se nastavnik potrudio i učinio svoj predmet dinamičnijim i zabavnijim, zasigurno bi potaknuo i motivaciju kod svojih učenika za učenje istog. Svakako, uz specifičnu motivaciju za učenje postoji i opća koja je dugotrajna i odnosi se na općenitu želju za stjecanjem znanja (Vizek Vidović i sur., 2014). Istraživanja kažu kako se specifična motivacija za učenje nerijetko javlja

i zbog nastavnikovih osobina poput, već spomenutih, umjerene strogosti, opuštenosti, poštivanja učenika i slično (Dević, 2016).

O specifičnoj motivaciji kod učenika istraživala je i Dukić (2017) gdje je otkrila kako učenike za učenje pojedinih predmeta motivira ljubav prema predmetu, lakoća savladavanja, uspjeh, zanimljiva nastava, zainteresiranost, zanimljiv sadržaj i slobodno vrijeme nakon učenja. Uz to, ispitala je i što učenike demotivira za učenje, a njihovi odgovori glasili su: profesor, nezanimljiv predmet, količina gradiva, nezadovoljstvo, neshvaćanje gradiva, vanškolski sadržaj i osobne karakteristike (Dukić, 2017).

Već je i spomenuto kako nastavnik ima veliku ulogu u (de)motivaciji učenika, a o tome najviše govore i odgovori samih učenika gdje su, kao što vidimo, nastavnika stavili na prvo mjesto kada je riječ o demotivaciji za učenjem nekog predmeta.

7. Disciplina i stilovi vođenja nastavnika

Disciplina se definira kao poučavanje drugih da poštuju pravila koristeći kazne kako bi se popravilo neželjeno ponašanje. Riječ disciplina uvijek ima negativan prizvuk, ali nije nužno tako. Nastavnik koristi disciplinu kako bi se poštovala školska pravila te kako bi postojala rutina i sigurno okruženje za učenje. Također, oni učenike uče granicama koje ih pripremaju na ostvarenje daljnjih životnih ciljeva. U učionici je disciplina jednostavno potrebna kako bi se moglo odvijati učenje i poučavanje i kako bi svaki učenik ispunio svoj puni potencijal i uzeo sve što mu obrazovanje nudi (Carnevale i Pisano, 2021), a isto navode i Milovanović, Pekić i Kodžopeljić (2016). Svrha discipline jest prevenirati pojavu određenog problema, a ako se on već pojavio, potruditi se da se riješi i ne pojavi iznova (Vizek Vidović i sur., 2014).

Milovanović, Pekić i Kodžopeljić (2016) prema Charles (1996) i Vizek Vidović i sur. (2014) prema Charles (2013) navode 5 kategorija nediscipline u razredu: nesudjelovanje u radu (uglavnom zbog bavljenja drugim aktivnostima), remećenje nastavnog procesa (npr. korištenje mobitela), nepoštivanje autoriteta, nepoštenje (npr. prepisivanje) i agresija. Milovanović, Pekić i Kodžopeljić (2016) ističu i kako agresija nije toliko učestala. Učestaliji su ostali oblici nediscipline.

Ponašanje nastavnika na prvom susretu s razredom bitno je za uspostavljanje kasnije razredne discipline. Ono što autori navode kao dobru stvar jest odmah upoznati učenike s pravilima razreda koja moraju poštovati (Vizek Vidović i sur., 2014).

Uzmu li se u obzir karakteristike opisanih stilova i stave li se u kontekst discipline, lako je zaključiti kako demokratski nastavnik svojim očekivanjima, stavljanjem odgovornosti na učenike i dosljednim ponašanjem prema njima pridonosi i uspješnoj razrednoj disciplini, dok bi kod npr. autokratskog ili autoritarnog nastavnika na početku disciplina mogla biti uspostavljena njegovom strogošću, ali nakon nekog vremena kod učenika bi se mogao javiti bunt zbog njegovog nerazumijevanja što će dovesti do narušavanja discipline. Laissez-faire nastavnik nikako ne uspijeva u održavanju razredne discipline jer njegova ravnodušnost uglavnom dozvoljava učenicima da rade što žele. Navedeno se može potvrditi i istraživanjem koje je provela Čorbo (2019) u kojem je otkriveno kako je najbolji stil vođenja pri discipliniranju demokratski. Demokratski nastavnik bit će najuspješniji u uvođenju discipline u svoj razred.

Pri uvođenju discipline u razred, svaki nastavnik ima svoj način činjenja istog, a Gossen (1994) navodi pet stilova. Nijedan od tih pet stilova ne odgovara u potpunosti nekom od stilova vođenja, ali svakako postoji stil kojem pojedini tip Gossenovih (1994) nastavnika najviše nalikuje.

Prvi od njih jest kaznitelj. To je nastavnik kakvog će se rijetko vidjeti u sadašnjem vremenu. Takav je tip više bio prisutan u prošlosti. On vrijeđa, ponižava, kritizira, a ponekad pribjegava i fizičkom zlostavljanju. Ovakvog nastavnika ne pronalazimo opisanog u stilovima vođenja, ali zasigurno se može reći da je najbliže autoritarnom ili autokratskom stilu.

Okrivitelj je nastavnik koji moralizira. Ne koristi pohvalu niti poticaj. On zapravo djetetu nabija osjećaj krivnje jer možda nije postupilo ispravno. Uz kaznitelja, ovaj se stil temelji na negativnoj kontroli, a isto tako, i on bi najviše odgovarao autoritarnom ili autokratskom stilu.

Prijatelj je primjer nastavnika koji ne koristi nužno loše metode, ali ponekad učenika mogu odvesti na krivi put. On sve rješava kroz humor i prijateljski odnos. Učeniku je s ovakvim pristupom ponekad teško razviti osjećaj odgovornosti, a sve ovo neupitno ponajbliže odgovara laissez-faire stilu vođenja.

Kod promatrača postoje pozitivne i negativne posljedice koje učenika uče da mora poštovati pravila. Učeniku će ipak nakon nekog vremena to dosaditi i neće više djelovati prema sustavu nagrada-kazna. Uz prijatelja, ovaj stil temelji se na pozitivnoj kontroli. Kod ovog nastavnika, kao i kod svih ostalih, ujedinjuje se više stilova vođenja, ali komponenta pozitivnih i negativnih posljedica upućuje na demokratskog nastavnika.

Na samome kraju, tu je i voditelj. Za razliku od prva četiri, ovaj stil temelji se na samokontroli. On se temelji na restituciji i učenik se jednostavno mora potruditi i raditi da bi popravio svoje ponašanje, a kao i prethodni, najviše liči demokratskom stilu vođenja (Gossen, 1994).

7. 1. Održavanje razredne discipline

Velik je broj savjeta nastavnicima kako što efikasnije održavati razred discipliniranim. Ono što je važno kako bi se disciplina održala jest dosljednost. Ako je nastavnik dosljedan, učenici znaju što se od njih očekuje i znaju da će njihova ponašanja imati i posljedice, vrlo rijetko će se ponašati nedisciplinirano. Također, nagrade i kazne moraju biti jasne. Pravila ponašanja moraju

biti na vidljivom mjestu i svako ponašanje mora imati posljedicu, pozitivnu ili negativnu. Sljedeće bitno jest ne nagrađivati nedisciplinu pozornošću. Djeca često iz dosade ili želje za pozornošću ometaju sat. Nastavnik se ne bi trebao fokusirati na to, već problem riješiti brzo i diskretno, a zatim se vratiti planiranim aktivnostima. Osim toga, nastavnik treba biti kreativan, zanimljiv. On bi trebao upoznati svoje učenike i fokusirati se na ono što oni vole, što im je zanimljivo. Na kraju, učenici moraju spoznati da nastavnik neće etiketirati učenika zbog jednog lošeg postupka. Nastavnik mora ukazati učenicima na to da svaki dan imaju novu priliku i da se ono što je bilo, zaboravlja (Engage Education, 2020). Drugi izvori navode još i nastavnikova očekivanja, ali i važnost dnevne rutine (Carnevale i Pisano, 2021).

O već spomenutim razrednim pravilima govori i Vizek Vidović i sur. (2014). Njih je jako bitno navesti učenicima ako nastavnik od njih očekuje disciplinu. Ta pravila trebaju biti jasna, mora se objasniti njihova važnost, a i ne smije se navoditi prevelik broj pravila. Ono što je još korisno jest da bi se pravila trebala navesti u pozitivnim terminima kako ih učenici ne bi doživljavali kao prijatnu, a u donošenje pravila, mogu se uključiti i učenici. Na kraju, nije dovoljno izreći pravila i smatrati kako je time sve riješeno. Učenicima treba konstantna kontrola pa neki koji su i namjeravali kršiti pravila, neće, jer znaju da ih nastavnik nadgleda i da će nakon kršenja uslijediti posljedice.

Vizek Vidović i sur. (2014) smatraju kako je često i pri neprihvatljivom učenikovom ponašanju dovoljno uputiti mu samo jedan pogled ili znak rukom. Osim toga, nastavnik može i trebao bi pohvaliti dobro ponašanje kao primjer učenicima koji ne poštuju pravila, a ako to ne uspijeva, učeniku izravno reći da ne čini to.

Još neke savjete nastavnicima dodaju i Marzano i Marzano (2003). Oni također ističu kako je bitno naglasiti pravila, očekivanja, posljedice. Ističu i važnost asertivnosti, suradnje s učenicima te interesiranja za same učenike.

8. Nastavno ozračje i nastavnički stilovi

Razredno je ozračje pojam koji podrazumijeva odnose nastavnika i učenika (Božić, 2013; Jagić i Jurčić, 2006). Za pozitivno ozračje bitna je uloga motiviranosti učenika, a njihova će motiviranost ovisiti upravo o odnosu kakav su izgradili s nastavnikom. Odnos među njima trebao bi biti pun razumijevanja i svakako obostranog uvažavanja (Božić, 2013), što će najuspješnije biti kod demokratskog nastavnika.

Andić, Papak i Vidulin-Orbanić (2010: 69) definiraju ga kao „zbroj zajedničkoga školskog života i rada svakog učenika u odjeljenju, razrednika, ostalih učitelja i roditelja koje proizlazi iz njihova individualnog međudjelovanja". Dakle, više je strana odgovorno za stvaranje kvalitetnog školskog ozračja, s čime se slaže i Matijević (1998) dodajući još i bitan utjecaj arhitekture, nastavne opreme i mjesta izvođenja određenih aktivnosti.

Govori li se o razrednom ozračju, učeniku je bitna sigurnost. Stoga, u učionici ne bi smjelo biti straha od pogreške ili negativnog natjecateljskog duha. Razred bi trebao cijeniti i isticati vrijednost svakog pojedinog učenika što bi samim tim dovelo i do učenikova osjećaja sigurnosti (Jagić i Jurčić, 2006).

Svakako, ono što je sigurno jest ako se teži ka ostvarenju odgojno-obrazovnih ciljeva, ozračje u tom procesu ima jako veliku ulogu (Vlahek, 2016).

Stanisavljević (2018) je provela istraživanje među nastavnicima gdje je došla do nekih pomalo iznenađujućih pa čak i razočaravajućih rezultata. Naime, skoro 50 % ispitanih nastavnika bilo je neodlučno ili se slagalo s tvrdnjom da nastava može biti uspješna i bez pozitivnog ozračja. Ipak, većina nastavnika slagala se s tvrdnjama da ozračje utječe na kvalitetu nastave i savladavanja sadržaja, kao i s tvrdnjom da nastavnik pozitivnim emocijama može utjecati na to da nastavno ozračje bude što kvalitetnije (Stanisavljević, 2018).

8. 1. Pozitivno razredno ozračje

Kada je ozračje u razredu pozitivno, učenici su produktivniji. Do pozitivnog ozračja treba doći, a za to se nastavnik treba potruditi. Razni su načini na koje bi se ono moglo kreirati: stvoriti pozitivnu fizičku i emocionalnu atmosferu, biti primjer svojim učenicima, započeti svaki

nastavni sat u pozitivnom tonu, organizirati učionicu tako da je sve lako dostupno, potaknuti učenike na suradnju, fokusirati se na učenikove jake strane, držati se pravila, hvaliti svoje učenike itd. (Hendricks, 2017). Ilić i sur. (2012) dodaju kako bi bilo korisno i nuditi učenicima izvannastavne aktivnosti, a svakako i napraviti u školi ugodan ambijent. Sumira li se rečeno, može se zaključiti kako nastavnički stil svakako uvelike određuje kakvo će biti i nastavno ozračje. Ako nastavnik ima dobru komunikaciju s učenicima, ne pobuđuje negativan natjecateljski duh, ističe važnost socijalnih odnosa i slično, jasno je kako će samim tim i razredno ozračje biti pozitivno (Đigić, 2013). Sve te kvalitete sumirane su u demokratskom tipu nastavnika. Kod autokratskog nastavnika, s druge strane, uvijek će postojati neke tenzije i napetosti što će kočiti stvaranje pozitivnog ozračja, a kod indiferentnog, permisivnog ili laissez-faire, vladat će gotovo pa anarhija i samim time nema značajnog uspjeha govori li se o razrednom ozračju.

Poticajno i pozitivno ozračje utječe na mnogo toga. Učenici su tada uspješniji u učenju, zadovoljniji, socijalni odnosi su bolji, dijete se osjeća prihvaćenim itd. (Anđić, Papak i Vidulin-Orbanić, 2010), a uvelike utječe i na dobrobit učenika, ali i nastavnika (Vlahek, 2016).

U stvaranju pozitivnog ozračja, veliku ulogu ima nastavnikov humor. Humor će pomoći da se učenici opuste i shvate kako je škola mjesto zabave. Naravno, na ozračje uvelike utječu i odnosi među učenicima, ali i u ovom slučaju nastavnik ima utjecaj dajući im dobar primjer (Matulin, 2017).

Pozitivno ozračje nije uvijek lako postići, a istraživanje koje je provela Božić (2003) to i potvrđuju. Učenici su u tom istraživanju iskazivali kako bi željeli veću razrednu koheziju, a manje natjecateljskog duha, napetosti i teškoća.

Božić (2003) u svom istraživanju ističe još i kako učenici pozitivnim i poželjnim ozračjem smatraju ono ozračje gdje bi postojala kohezija, podržavajući nastavnik, dobra organizacija, jasna pravila itd.

Zanimljivo je i istraživanje koje kaže kako su učenici zadovoljniji razrednim ozračjem kod nastavnika s više godina radnog staža (Vlahek, 2016).

8. 2. Čimbenici razredno-nastavnog ozračja

Nekoliko je temeljnih činitelja razredno nastavnog ozračja. Prvi od njih jest spominjana nastavnikova podrška. Puno toga ulazi u pojam podrška. Nastavnik bi trebao brinuti o učenikovu zdravlju pa samim time prevenirati i korištenje onoga što može naštetiti učenikovu zdravlju, trebao bi poticati kritičko mišljenje, poticati suradnju i učiti ih svakodnevnim ljudskim vrijednostima. Gledajući nakon toga samokritički na svoju praksu i radeći samorefleksiju, spoznat će što je dobro, a što nije u njegovoj praksi i potrudit će se steći povjerenje učenika i njihovih roditelja. Ako ne postoji nastavnikova podrška, učenik će biti nezadovoljan, a to će se onda reflektirati i na njegove roditelje. Svakako, ovaj čimbenik razredno-nastavnog ozračja jest zasigurno i jedan od najtežih nastavnikovih poslova (Jagić i Jurčić, 2006). Lei, Cui i Chiu (2018) ističu kako je upravo nastavnikova podrška od ključne važnosti za učenikov školski uspjeh, ali i razvitak njegovih socioemocionalnih kompetencija. Najuspješniji u pružanju podrške svojim učenicima zasigurno će biti, jasno je, demokratski nastavnik.

Drugi čimbenik jest razredna kohezija. Kohezija je spomenuta već i ranije u ovom radu. Ona se odnosi na povezanost učenika u razredu, odnosno njihove odnose. „Izvori kohezivnosti razreda jesu: motivi i potrebe učenika koji se mogu zadovoljiti u razredu, obilježje razrednoga odjela (ciljevi, načini rada, ugled i slično), očekivanja i procjene dobiti od sudjelovanja, zadovoljstvo i koristi koji se postižu." (Jagić i Jurčić, 2006: 32). U skladu s već rečenim kako nastavnik utječe i na povezanost učenika u razredu svojim primjerom, nije teško zaključiti kako će visoku kohezivnost imati razredi s, naravno, demokratskim tipom nastavnika. Clark (n. d.) navodi kako postoje razni načini na koje se može postići visoka kohezivnost u učionici, a neki od onih koje navodi odnose se na isticanje svakog učenika kao važnog dijela razreda, izgradnju međusobnog poštovanja među svim članovima razredne zajednice, ali i na uspostavljanje pravila i rutine. Drugi izvori navode i kako u visoko kohezivnim razredima učenici često manje izostaju s nastave, motivirani su za učenje, imaju osjećaj pripadanja, manje su anksiozni, a na kraju, utječe i na njihova postignuća (Zakime, n. d.).

Posljednji od čimbenika jest osjećaj straha od neuspjeha. Učenik je u školi nerijetko tjeskoban upravo zbog straha od neuspjeha, a razni su i simptomi koji upućuju na učenikovu tjeskobnost. Nažalost, često ti simptomi prijeđu i u nešto veće poput vrtoglavice, mučnina i slično (Jagić i Jurčić, 2006) pa se teško prisjećaju naučenog i dekoncentrirani su (Jagić i Jurčić, 2006 prema Grgin, 1999). Često se to javlja kod učenika koji ne vjeruju u sebe i svoje sposobnosti (National

society of high school scholars, 2020). I u ovom slučaju nastavnikov ispravan pristup može tjeskobnom učeniku puno pomoći u borbi s tim (Jagić i Jurčić, 2006). Nažalost, ovako nešto neće biti rijetkost kod autokratskog ili autoritarnog nastavnika s obzirom na njihov odnos s učenicima koji nije kvalitetan niti pozitivan.

Na kraju, Jagić i Jurčić (2006) u istraživanje koje su proveli uvode još jedan faktor koji su ispitivali, a to je zadovoljstvo nastavom. Ispitivali su koliko su učenici zadovoljni pojedinim faktorima razrednog ozračja i bili su zadovoljniji faktorima koji ovise više o njima samima negoli o nastavnicima. Npr., najbolje je vrednovana kohezija, zatim osjećaj straha od neuspjeha, nastavnikova podrška i na kraju zadovoljstvo nastavom (Jagić i Jurčić, 2006).

9. Zaključak

Ovaj završni rad bavio se ponajprije, kao što mu i sam naslov govori, utjecajem stilova vođenja nastavnika na socijalne odnose u razredu i dobrobit učenika. S obzirom na to da su fenomeni socijalnih odnosa, ali i učeničke dobrobiti kompleksni i sadržavaju u sebi puno toga, u kontekstu njih promatrao se i utjecaj nastavnčkog vođenja na motivaciju, disciplinu i ozračje u razredu.

U ovom su radu prikazane mnogobrojne vrste vođenja; od onih primjenjivijih na sam razred kojima se bavi velik broj autora (Šejtanić, 2016; Garić, 2022; Bognar i Matijević, 1993; Vizek Vidović i sur., 2014, Ilić i sur., 2012 i ostali), počevši s Lewinom, Lippittom i Whiteom (1939), do nekih drugih koje se u praksi zapravo i rijetko susreću u učionici kao što su to transformacijsko ili transakcijsko učenje (Staničić, 2006). Drugi izvori navode još i stilove vođenja kojima u stručnoj i znanstvenoj literaturi nije pridavana gotovo nikakva pozornost, a to su primjerice afilijativno, *pacesetting* i *coaching* vodstvo (School of Education, 2019).

Uvidom u stručnu i znanstvenu literaturu kao i u brojna istraživanja provedena na ovu temu, lako je zaključiti kako su stilovi vođenja nastavnika konstrukt koji uistinu ima utjecaja na svaki aspekt učenikova školskog života. Ovakvi rezultati i otkrića nisu iznenađujući s obzirom na to da učenik puno uči od nastavnika i provodi s njim značajan dio svog života. Učenik, kao što je navedeno na više mjesta u radu, promatra nastavnika i njegove odnose s ostalim učenicima u razredu i s razredom u cjelini i iz toga uči i na neki način i preuzima obrasce ponašanja. Nastavnikovo ponašanje tako utječe na razne aspekte učenikova ponašanja: na njegov odnos s drugim vršnjacima, na njegovu motiviranost, prvenstveno za predmet tog nastavnika, na cjelokupno ozračje tj. raspoloženje u razredu i drugo.

Brojni su načini kojima nastavnik može pridonijeti svom boljem odnosu s učenicima, a sve to sažeto je u demokratskom tipu nastavnika pa je stoga upravo demokratski stil vođenja onaj koji je najprimjereniji i najbolje utječe na razvitak učenikove ličnosti u cjelini.

Na kraju, ono što sa sigurnošću možemo reći jest da nastavnici nikako nemaju jednostavan posao govori li se o postizanju uspješnosti u održavanju pozitivnog ozračja, discipline, odnosa, motiviranosti i dobrobiti. Ipak, autori navode brojne načine koji nastavnike upućuju da budu uspješniji u tom pothvatu, primjerice uvođenje inovacija u nastavni proces u vidu igara, kreativnih provjera znanja i slično, poticanje učenika na slobodu izražavanja, a samim time i na kritičko mišljenje i kreativnost, a osim toga svakako biti i entuzijastičan i susretljiv.

10. Literatura

1. Alispahić, S. (2012). Intrinzična motivacija i samodeterminacija u obrazovnom okruženju. *Didaktički putokazi*, 62, 86-90.
2. Anđić, D., Pejić Papak, P. i Vidulin-Orbanić, S. (2010). Stavovi studenata i učitelja o razrednom ozračju kao prediktoru kvalitete nastave u osnovnoj školi. *Pedagogijska istraživanja*, 7(1), 67-81.
3. Anić, P. i Osmanović, N. (2014). Vremenske perspektive i subjektivna dobrobit srednjoškolaca. *Napredak*, 154(1-2), 9-28.
4. Avolio, B. J. i Bass, B. M. (2002). *Developing potential across a full range of leadership*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
5. Aydin, A., Sarier, Y. i Uysal, Ş (2013). The Effect of School Principals' Leadership Styles on Teachers' Organizational Commitment and Job Satisfaction. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(2), 806-811.
6. Bašić, S. (n.d.). Disciplina i autoritet. Stvaranje i održavanje poticajne nastavne klime. Nastavni materijal. <https://pdfslide.net/documents/s-basic-razredni-menadzment.html?page=1>. (pristupljeno 11. 9. 2022.)
7. Bäckman, E. i Trafford, B. (2007). *Demokratsko upravljanje školama*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH.
8. Bilz, L., Fischer, S. M., Hoppe-Herfurth, A.-C. i John, N. (2022). A consequential partnership: The association between teachers' well-being and students' well-being and the role of teacher support as a mediator. *Zeitschrift für Psychologie*, 230(3), 264–275.
9. Bognar, L. i Matijević, M. (1993). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
10. Božić, B. (2015). Stvarno i poželjno razredno ozračje u osnovnoj školi. *Život i škola*, 61(1), 93-100.
11. Brajša Žganec, A., Franc, R., Kaliterna Lipovčan, Lj., Dević, I., Tadić Vujčić, M. i Babarović, T. (2019). Sudjelovanje djece i mladih u istraživanju dobrobiti: kvalitativna analiza. *Radovi Zavoda za znanstveni rad Varaždin*, (30), 351-376.
12. Buljubašić-Kuzmanović, V. (2010). Socijalne kompetencije i vršnjački odnosi u školi. *Pedagogijska istraživanja*, 7(2), 191-201.
13. Bush, T. (2007). Educational leadership and management: theory, policy, and practice. *South African Journal of Education*, 27(3), 391-406.

14. Bush, T. (2015). Understanding instructional leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(4), 487-489.
15. Car, S. (2010). Online komunikacija i socijalni odnosi učenika. *Pedagoški istraživanja*, 7(2), 281-289.
16. Carnevale, J. i Pisano, G. (2021). Classroom Discipline: Definition & Strategies. <https://study.com/academy/lesson/classroom-discipline-definition-strategies.html> (pristupljeno 30. 7. 2022.)
17. Clark, J. (n. d.). Building a Cohesive Learning Community. <https://www.lessonplanet.com/article/teacher-resources/building-a-cohesive-learning-community> (pristupljeno 15. 9. 2022.)
18. Council of Europe (n. d.). Improving well-being at school. <https://www.coe.int/en/web/campaign-free-to-speak-safe-to-learn/improving-well-being-at-school> (pristupljeno 27. 7. 2022.)
19. Čorbo, Almina (2019). *Povezanost odgojnih stilova nastavnika sa discipliniranjem učenika*. Završni magistarski rad. Sarajevo: Univerzitet u Sarajevu, Filozofski fakultet.
20. Day, C. i Sammons, P. (2016). *Successful school leadership*. Reading: Education Development Trust.
21. Deci, E. L.; Ryan, R. M. (1985), *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum.
22. Deci, E. L., Ryan, R. M. i Williams, G. C. (1996). Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning and Individual Differences*, 8(3), 165-183.
23. Dević, I. (2016). *Poželjne osobine nastavnika u osnovnoj školi*. Diplomski rad. Zadar: Sveučilište u Zadru, Odjel za pedagogiju.
24. Dinisman, T., Fernandes, L. i Main, G. (2015). Findings from the First Wave of the ISCWeB Project: International Perspectives on Child Subjective Well-Being. *Child Ind Res*, 8, 1-4.
25. Dukić, D. (2017). *Motivacija i demotivacija pri učenju*. Završni rad. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Odjel za interdisciplinarne, talijanske i kulturološke studije.
26. Đigić, G. (2013). *Ličnost nastavnika i stilovi upravljanja razredom*. Doktorska disertacija. Niš: Univerzitet u Nišu, Filozofski fakultet.
27. Engage Education (2020). Top Tips For Maintaining Discipline In The Classroom. <https://engage-education.com/za/blog/top-tips-for-maintaining-discipline-in-the-classroom/#>! (pristupljeno 30. 7. 2022.)

28. Gajger, V. (2013). *Učinkovito vođenje razreda kao prediktor kvalitete nastave*. Doktorski rad. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet.
29. Garić, M. (2022). Vođenje razreda gledajući očima razrednika. *Varaždinski učitelj*, 5(8), 432-439.
30. Gossen, D. C. (1994). *Restitucija - preobrazba školske discipline*. Zagreb: Alineja
31. Govorova, E., Benítez, I. i Muñiz, J. (2020). How Schools Affect Student Well-Being: A Cross-Cultural Approach in 35 OECD Countries. *Frontiers in Psychology* 11(431), 1-14.
32. Hallinger, P. (1992). The evolving role of American principals: From managerial to instructional to transformational leaders. *Journal of Educational Administration*, 30(3), 35–48.
33. Hamilton Bailey, T. i Phillips, L. J. (2015). The influence of motivation and adaptation on students' subjective well-being, meaning in life and academic performance. *Higher Education Research & Development*, 35(2), 201-216.
34. Hargie, O. (2019). *The Handbook of Communication Skills*. London: Routledge.
35. Hein, V. (2012). The effect of teacher behaviour on students motivation and learning outcomes: A review. *Acta Kinesiologiae Universitatis Tartuensis*, 18, 9-19.
36. Hendricks, S. (2017). Solutions to Misbehaviour in the Classroom. <https://classroom.synonym.com/info-7911125-solutions-misbehavior-classroom.html> (pristupljeno 1. 8. 2022.)
37. Hitrec, S., Jurčev, A., Đaković, O. (2009). Vođenje odgojno-obrazovnih ustanova. U: Barabaš-Seršić, S., Modrić, Ž., Hitrec, S., Rogač, M. i Đaković, O., ur. *Ravnatelj škole-upravljanje-vođenje*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje, 41-67.
38. Hughes, J. N. i Im, M. H. (2016). Teacher-Student Relationship and Peer Disliking and Liking Across Grades 1-4. *Child development*, 87(2), 593-611.
39. Hujala, E., Waniganayake, M. i Rodd, J. (2013). *Researching Leadership in Early Childhood Education*. Tampere: Tampere University Press.
40. Ilić, I., Ištvančić, I., Letica, J., Sirovatka, G. i Vican, D. (2012). Upravljanje razredom. https://www.asoo.hr/UserDocsImages/upravljanje_razredom_1.pdf (pristupljeno 15. 7. 2022.)
41. Jagić, S. i Jurčić, M. (2006). Razredno-nastavno ozračje i zadovoljstvo učenika nastavom. *Acta ladertina*, 3, 29-43.
42. Jakšić, J. (2003). Motivacija. Psihopedagoški pristup. *Kateheza*, 25(1), 5-16.

43. Jeremić, M. (2012). »Filozofija s djecom« i motiviranje djece na učenje. *Metodički ogledi*, 19 (2), 79-87.
44. Jukić, D. (2012). Uloga interpersonalnih vještina u suvremenom školskom menadžmentu. *Ekonomski misao i praksa*, 21(1), 157-178.
45. Klarin, M. (2006). *Razvoj djece u socijalnom kontekstu*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
46. Kolak, A. i Markić, I. (2020). Međuvršnjački prijateljski odnosi u razrednom odjelu. *Metodički ogledi*, 27(2), 105-128.
47. Koludrović, M. i Mrić, A. (2022). The attitudes of initial teacher education students towards teacher socioemotional competence. *Economic Research – Ekonomski Istraživanja*, 35(1), 4113-4127.
48. Kotter, J. P. (1990). *A Force for Change: How Leadership Differs from Management*. New York: The Free Press.
49. Learn. org (n. d.). What is school administration? https://learn.org/articles/What_is_School_Administration.html (pristupljeno 13. 7. 2022.)
50. Lei, H., Cui, Y. i Chiu M. M. (2018). The Relationship between Teacher Support and Students' Academic Emotions: A Meta-Analysis. *Frontiers in Psychology*, 8(2288), 1-12.
51. Leithwood, K. i Poplin, M. (1992). The Move Toward Transformational Leadership. *Educational Leadership*, 49(5), 8-12.
52. Lewin, K., Lippitt, R. i White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created "social climates". *The Journal of Social Psychology*, 10(2), 271-299.
53. Ljubić Klemše, N. (2011). Tehnologija u obrazovanju. https://zbornica.com/index.php?option=com_easyblog&view=entry&id=7&Itemid=132 (pristupljeno 5. 9. 2022.)
54. Marinac, A. M. (2019). Motivacija i mrežni alati u suvremenoj nastavi. *Časopis za odgojne i obrazovne znanosti Foo2rama*, 3(3), 77-88.
55. Marzano, R. J. i Marzano, J. S. (2003). The key to classroom management, *Educational leadership*, 61(1), 6-13.
56. Matijević, M. (1998). Didaktičke strategije i razredno-nastavno ozračje na početku obveznog školovanja. *Školski vjesnik*, 47(1), 23-32.
57. Matulin, M. (2017). Uloga pozitivnih emocija u unapređenju razrednoga ozračja. *Život i škola*, 63(2), 61-74.

58. Miller, R. J. i Rowan, B. (2006). Effects of Organic Management on Student Achievement. *American educational research journal*, 43(2), 219-253.
59. Milovanović, I., Pekić, J. i Kodžopeljić, J. (2016). Osobine ličnosti, načini kažnjavanja i školska nedisciplina. *Primenjena psihologija*, 9(2), 219-235.
60. Mlinarević, V. (2002). Učitelj i odrednice uspješnog poučavanja. *Život i škola*, 47(7), 140-147.
61. Mojavezi, A. i Tamiz, M. P. (2012). The Impact of Teacher Self-efficacy on the Students' Motivation and Achievement. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(3), 483-491.
62. Motivacija. *Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje*. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2021. <http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=42115> (pristupljeno 29. 7. 2022.)
63. Mršić, D. (2016). Razredni menadžment i pozitivna disciplina. <https://epale.ec.europa.eu/lv/node/30448> (pristupljeno 11. 9. 2022.)
64. National society of high school scholars (2020). Overcoming fear of academic failure: reasons why students fail vs. thrive. <https://www.nshss.org/blog/overcoming-fear-of-academic-failure-reasons-why-students-fail-vs-thrive/#:~:text=Fear%20of%20Failure,-Some%20students%20fear&text=This%20kind%20of%20fear%20can,ailure%20when%20they%20experience%20it>. (pristupljeno 15. 9. 2022.)
65. Owl Parchments (n. d.). Six Functions of Friendship. <https://owlparchments.wordpress.com/six-functions-of-friendship/> (pristupljeno 21. 7. 2022.)
66. Pinter, D. (2008). Razvoj socijalnih odnosa. *Dijete, vrtić, obitelj*, 14(54), 2-5.
67. Poliklinika za zaštitu djece i mladih grada Zagreba (n. d.). SOCIJALNA KOMPETENCIJA DJETETA: Zašto je važna i kako ju razvijati. <https://www.poliklinika-djeca.hr/aktualno teme/socijalna-kompetencija-zasto-je-vazna-i-kako-se-razvija/> (pristupljeno 23. 8. 2022.)
68. Pollard, E. L. i Lee, P. D. (2003). Child well-being: A systematic review of the literature. *Social indicators research*, 61(1), 59-78.
69. Pološki, N. (2003). "Ženski stil" vođenja- empirijsko istraživanje primarnih nositelja u hrvatskim poduzećima. *Ekonomski pregled*, 54(1-2), 38-54.

70. Pounder, J. S. (2005). Transformational classroom leadership: Developing the teacher leadership notion. *Hong Kong Institute of Business Studies Working Paper Series*, 42, 1-18.
71. Pounder, J. S. (2008). Transformational classroom leadership: A novel approach to evaluating classroom performance. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(3), 233-243.
72. Reić Ercegovac, I., Maglica, T. i Ljubetić, M. (2021). Ponašajne i socio-emocionalne kompetencije srednjoškolaca: Validacija hrvatske inačice BERS-2 upitnika. *Ljetopis socijalnog rada*, 28(1), 97-124.
73. Robinson, V., Hohepa, M. i Lloyd, C. (2009) *School leadership and student outcomes: identifying what works and why. Best Evidence Syntheses Iteration (BES)*. New Zealand: Ministry of Education.
74. Rukovođenje školom (2015). Programiranje rada škole. <https://rukovodjenjeskolom.wordpress.com/category/programiranje-rada-skole/> (pristupljeno 28. 8. 2022.)
75. Ryan, R. i Deci, E. (2000). Intrinsic and extrinsic Motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
76. Ryan, M. R. (2009). *Self-Determination Theory and Wellbeing*. University of Bath: Centre for Development Studies.
77. Sajjan, A. (2022). What is Autocratic Leadership? – Definition, Characteristics, and Examples. <https://www.mygreatlearning.com/blog/autocratic-leadership/> (pristupljeno 14. 9. 2022.)
78. School Education Gateway (n. d.). Dobrobit učenika: ideje za zdravije, inkluzivne i sretnije škole. <https://www.schooleducationgateway.eu/hr/pub/latest/practices/well-being-ideas-for-healthie.htm> (pristupljeno 2. 9. 2022.)
79. School of Education (2019). Teacher Leadership Roles Inside and Outside of the Classroom. <https://soeonline.american.edu/blog/teacher-leadership-roles> (pristupljeno 9. 8. 2022.)
80. Sedlar, I. (2018). Upravljanje razredom. *Varaždinski učitelj*, 1(1), 43-55.
81. Serin, H. (2018). The Use of Extrinsic and Intrinsic Motivations to Enhance Student Achievement in Educational Settings. *International Journal of Social Sciences and Educational Studies*, 5(1), 191-194.
82. Simel, S., Špoljarić, I. i Buljubašić-Kuzmanović, V. (2010). Odnos između popularnosti i prijateljstva. *Život i škola*, 56(23), 91-108.

83. Skinner, E. i Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effect of teacher behaviour and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-581.
84. Slunjski, E. (2018). *Izvan okvira 3, Vođenje: prema kulturi promjene*. Zagreb: Element.
85. Staničić, S. (2006). *Menadžment u obrazovanju*. Rijeka: Vlastita naklada.
86. Stanisavljević, A. (2018). *Utjecaj razrednog ozračja na nastavni proces*. Diplomski rad. Pula: Sveučilište u Puli, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.
87. Šejtanić, S. (2016). *Stilovi rada nastavnika*. Mostar: Univerzitet „Džemal Bijedić“.
88. Šimić Šašić, S. i Sorić, I. (2009). Pridonose li osobne karakteristike nastavnika vrsti interakcije koju ostvaruju sa svojim učenicima? *Društvena istraživanja*, 19(6(110)), 973–994.
89. Trškan, D. (2006). Motivacijske tehnike u nastavi. *Povijest u nastavi*, IV (7 (1)), 19-28.
90. UK Ed Chat (2016). Classroom Leadership vs Classroom Management. <https://ukedchat.com/2022/03/22/leadership-vs-manage/> (pristupljeno 6. 8. 2022.)
91. UNICEF (2020). *Subjektivna dobrobit djece*. <https://www.unicef.org/croatia/media/5136/file/Subjektivna%20dobrobit%20djece%20u%20Hrvatskoj.pdf> (pristupljeno 27. 7. 2022.)
92. Uzelac, M., Bognar, L. i Bagić, A. (1994). *Budimo prijatelji*. Zagreb: Slon.
93. Valerio, K. (2012). Intrinsic motivation in the classroom. *Journal of Student Engagement: Education Matters*, 2(1), 30-35.
94. Vansteenkiste, M.; Lens, W.; Deci, E. L. (2006), Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41(1), 19–31.
95. Vizek Vidović, V., Vlahović-Štetić, V., Rijavec, M. i Miljković, D. (2014). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: Vern.
96. Vlahek, I. (2016). Razredno-nastavno ozračje i radno iskustvo učitelja. *Život i škola*, 62(2), 119-130.
97. Zakime, A. (n. d.). What is Group Cohesiveness? <https://www.whatiselt.com/single-post/2018/07/23/what-is-group-cohesiveness> (pristupljeno 15. 9. 2022.)
98. Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2012). Narodne novine, 07/17, http://os-kantrida-ri.skole.hr/upload/os-kantrida-ri/images/static3/1051/attachment/zakon_o_osnovnom_skolstvu.pdf (pristupljeno 5. 9. 2022.)

99. Zuckerman, M., Porac, J., Lathin, D., Smith, R. i Deci, E. L. (1978). On the Importance of Selfdetermination for Intrinsically-Motivated Behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4(3), 443- 446.

Sažetak

Predmet ovog završnog rada bio je analizirati stilove vođenja nastavnika u nastavnom procesu, kao i analizirati utjecaj nastavnikovih stilova vođenja na razne aspekte učenikova školskog života i funkcioniranja. Analizom mnogobrojnih nastavnikovih stilova vođenja u stručnoj i znanstvenoj literaturi, jasno je kako uistinu imaju velik utjecaj na socijalne odnose među učenicima, njihovu dobrobit, motivaciju, disciplinu i ozračje. Moguće je zaključiti kako je pred svakim nastavnikom neupitno težak i velik posao govorimo li o održavanju razredne discipline, pozitivnog ozračja, motiviranosti učenika, ali i razrednih socijalnih odnosa. Svakako, ono što on može učiniti kako bi u tom nastojanju i uspio jest dinamizirati nastavu, učenike poticati na kreativnost, kritičko mišljenje, slobodu, a svakako i biti tu za njih te ih držati sebi ravnopravnim, a ne isticati sebe kao sveznajućeg autoriteta. Drugim riječima, mnogobrojnim istraživanjima se potvrdilo kako je demokratski stil vođenja onaj koji pridonosi dobrobiti učenika, kvaliteti ozračja, smanjenju neželjenih ponašanja, razrednoj koheziji i motivaciji učenika.

Ključne riječi: stilovi vođenja, nastavnik, učenici, dobrobit, upravljanje, motivacija, ozračje, disciplina

Summary

The aim of this final paper was to analyze the teacher`s leadership styles in the teaching process, as well as to analyze the influence of their leadership styles on various aspects of the students' school life and functioning. After analyzing numerous leadership styles found in professional and scientific literature, it is clear that they truly have a great influence on social relationships among students, their well-being, motivation, discipline and atmosphere. It is concluded that every teacher has an unquestionably difficult and great job, when referring to a class discipline maintenance, positive atmosphere, student motivation, but also social relationships in the classroom. Certainly, in order to succeed in this effort, they can dynamize the teaching, encourage creativity, critical thinking, freedom, and, of course, be there for the students while treating them as equals, without emphasizing themselves as an all-knowing authority. In other words, numerous researches have confirmed that the democratic leadership style contributes to the well-being of students, the quality of the atmosphere, the reduction of unwanted behaviors, class cohesion and student motivation.

Key words: leadership styles, teacher, students, well-being, management, motivation, atmosphere, discipline

OBRAZAC I.P.

**IZJAVA O POHRANI ZAVRŠNOG / DIPLOMSKOG RADA U DIGITALNI
REPOZITORIJ FILOZOFSKOG FAKULTETA U SPLITU**

STUDENT/ICA	ANDELA BATINIĆ
NASLOV RADA	UTJECAJ RAZLIČITIH STIHOVA VOĐENJA NASTAVNIKA NA KVALITETU SOCIJALNIH ODNOSA U PRAKSI I TOBROBIT UČENIKA
VRSTA RADA	ZAVRŠNI RAD
ZNANSTVENO PODRUČJE	DRUŠTVENE ZNANOSTI
ZNANSTVENO POLJE	PEDAGOGIJA
MENTOR/ICA (ime, prezime, zvanje)	MORANA KONUŠROVIĆ, izv.prof.dr.sc.
KOMENTOR/ICA (ime, prezime, zvanje)	/
ČLANOVI POVJERENSTVA (ime, prezime, zvanje)	1. MORANA KONUŠROVIĆ, izv.prof.dr.sc. 2. MATA KUŽBETIĆ, prof.dr.sc. 3. TONI MAGIĆA, dr.sc.

Ovom izjavom potvrđujem da sam autor/ica predanog završnog/diplomskeg rada (zaokružiti odgovarajuće) i da sadržaj njegove elektroničke inačice u potpunosti odgovara sadržaju obranjenog i nakon obrane uređenog rada. Slažem se da taj rad, koji će biti trajno pohranjen u Digitalnom repozitoriju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Splitu i javno dostupnom repozitoriju Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu (u skladu s odredbama Zakona o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju, NN br. 123/03, 198/03, 105/04, 174/04, 02/07, 45/09, 63/11, 94/13, 139/13, 101/14, 60/15, 131/17), bude (zaokružiti odgovarajuće):

- a.) u otvorenom pristupu
- b.) rad dostupan studentima i djelatnicima Filozofskog fakulteta u Splitu
- c.) rad dostupan široj javnosti, ali nakon proteka 6/12/24 mjeseci (zaokružiti odgovarajući broj mjeseci)

U slučaju potrebe dodatnog ograničavanja pristupa Vašem ocjenskom radu, podnosi se obrazloženi zahtjev nadležnom tijelu u ustanovi.

SPLIT, 19.9.2022.
mjesto, datum

Batinić
potpis studenta/ice

Obrazac A.Č.

SVEUČILIŠTE U SPLITU
FILOZOFSKI FAKULTET

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

kojom ja ANDELA PATINIĆ, kao pristupnik/pristupnica za stjecanje zvanja sveučilišnog/e prvostupnika/ce PEDAGOGIJE I HRVATSKOG JEZIKA I ^{KNJIŽEVNOSTI}, izjavljujem da je ovaj završni 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 završnog 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 završnog rada nije iskorišten za koji drugi rad pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili radnoj ustanovi.

Split, 19. 9. 2022.

Potpis

Patinić