

UNIVERZITET U BEOGRADU  
FILOZOFSKI FAKULTET

Milica N. Tošić-Radev

**AFEKTIVNA ULOGA NASTAVNIKA:  
KONCEPTUALIZACIJA I EMPIRIJSKA PROVERA  
KONSTRUKTA**

doktorska disertacija

Beograd, 2016.

UNIVERSITY OF BELGRADE  
FACULTY OF PHILOSOPHY

Milica N. Tošić-Radev

**AFFECTIVE ROLE OF THE TEACHER:  
THE CONCEPTUALIZATION AND  
EMPIRICAL VALIDATION OF THE  
CONSTRUCT**

Doctoral Dissertation

Belgrade, 2016.

## ***PODACI O ČLANOVIMA KOMISIJE:***

---

MENTOR:

*Prof. dr Ana Pešikan*  
Filozofski fakultet  
Univerzitet u Beogradu

ČLANOVI KOMISIJE:

*Prof. dr Goran Knežević*  
Filozofski fakultet  
Univerzitet u Beogradu

*Prof. dr Danijela Petrović*  
Filozofski fakultet  
Univerzitet u Beogradu

*Prof. dr Tatjana Stefanović-Stanojević*  
Filozofski fakultet  
Univerzitet u Nišu

Datum odbrane: \_\_\_\_\_

## **IZJAVA ZAHVALNOSTI:**

---

Koristim priliku da izrazim najsrdačniju zahvalnost svima koji su mi pomagali i podržavali me tokom studija i pisanja ove doktorske disertacije.

Pre svega, zahvalna sam svojoj mentorki profesorki dr *Ani Pešikan*. Ukazala mi je poverenje i prihvatila za svog prvog doktoranda. U svakom trenutku rada na tezi umela je da oseti i vodi moje učenje kroz *zonu narednog razvoja*. Tokom rada na tezi, baveći se konstruktom *Afektivna uloga nastavnika*, bila sam te sreće da na primeru svog mentora vidim kako izgleda i koliko znači kompetentnost nastavnika u ovoj profesionalnoj ulozi.

Profesorki dr *Tatjani Stefanović-Stanojević* nikada neću moći dovoljno da zahvalim što se, godinama, zajedno sa mnom borila da mi omogući da postanem deo akademske zajednice kao njen asistent.

Profesoru dr *Goranu Kneževiću* dugujem ogromnu zahvalnost zbog iskrene zainteresovanosti sa kojom je, još od izrade nacrtu istraživanja, pratio i pomagao moj rad u oblasti metodologije i statistike. Saradnja sa njim je značajno doprinela kvalitetu ove disertacije i omogućila da steknem kompetencije koje će mi značiti u daljem radu.

Profesorki dr *Danijeli Petrović* se zahvaljujem na članstvu u komisiji i na korisnim savetima koje sam od nje dobila na odbrani nacrtu teze.

Zahvalila bih se *Odeljenju za psihologiju* Filozofskog fakulteta u Beogradu jer sam studirajući na ovom fakultetu puno naučila, ojačala i sazrela, a usput ponela vrlo prijatna i dragocena iskustva. Dolazak na doktorske studije u Beograd bio je jedan od najboljih mojih životnih izbora.

Profesoru dr *Goranu Maksimoviću*, dekanu Filozofskog fakulteta u Nišu zahvalna sam na tome što je kao rukovodilac institucije prepoznao moj trud i posvećenost naučno-nastavnom radu, jer bez Filozofskog fakulteta u Nišu kao moje afilijacije danas, ova doktorska teza ne bi imala taj značaj i smisao za mene.

Zahvaljujem se profesoru dr *Vladimiru Hedrihu* sa Filozofskog fakulteta u Nišu koji me je prihvatio kao člana tima, a po isteku moje stipendije i kao prijatelja projekta čime mi je ukazao čast i poverenje u moj rad.

Veliku ulogu u donošenju odluke da upišem doktorske studije u Beogradu odigrao je moj kolega docent *Dušan Todorović*. Hvala mu za svu stručnu pomoć, ali pre svega za iskreno prijateljstvo tokom osnovnih i doktorskih studija.

Takođe, zahvaljujem se svim prijateljima i rodbini koji su na bilo koji način obogatili moj život tokom rada na disertaciji. *Profesor dr Miodrag Manić, Ana Krstić, Natalija Ilić, Ana Stefanović i Toni Radev* samo su neki od njih koje ću, zbog ograničenog prostora, ovde pomenuti.

Posebno se zahvaljujem svom suprugu *Borisu* koji je uvek podržavao moje usavršavanje. Zahvaljujem mu se na ljubavi i razumevanju, i na tome što je u godinama, meni vrlo izazovnim i teskim, zaista sa mnom delio sve obaveze i probleme.

Mojoj četvorogodišnjoj ćerki *Uni*, iako je uz nju bilo još zahtevnije raditi na tezi, zahvalna sam jer je sve vreme svemu davala poseban smisao.

Najveću zahvalnost dugujem svojoj primarnoj porodici, *roditeljima i bratu Stefanu*. Porodica mi je uvek bila *sigurna baza* iz koje sam samouvereno koračala u svet i *sigurno utočište* u svakom momentu kada je bilo preteško. Danas, kada kao roditelj i sama znam koliko je teško izvesti dete na pravi put, slobodno mogu da kažem da sve što sam do sada postigla dugujem njima, mojim roditeljima.

Zahvaljujem se *Ministarstvu prosvete, nauke i tehnološkog razvoja* na stipendiji i finansijskoj pomoći koju su mi pružili, bez koje bi moj život tokom studiranja, a verovatno i danas sigurno bio drugačiji.

Na kraju, hvala *rukovodstvu i nastavnicima svih osnovnih škola* koje su učestvovala u istraživanju, bez čijeg razumevanja i pomoći ovo ne bi bilo moguće.

*Milica Tošić Radev*

*Svima koji su, na bilo koji način,  
doprineli mom  
emocionalnom i obrazovnom razvoju...*

*...pre svega,  
mojim roditeljima.*

*Obrazovanje uma, bez obrazovanja srca,  
nije obrazovanje uopšte.*

*Aristotel*

# AFEKTIVNA ULOGA NASTAVNIKA: KONCEPTUALIZACIJA I EMPIRIJSKA PROVERA KONSTRUKTA\*

## Rezime

---

Interesovanje istraživača za ulogu emocija u nastavi je novijeg datuma. U klasifikaciji nastavničkih uloga koju su dali Ivić i saradnici (2003) navodi se uloga nastavnika kao partnera u afektivnoj interakciji kao jedna od profesionalnih uloga nastavnika, ova uloga nije elaborirana, te samim tim ne postoje precizno definisana očekivana ponašanja nastavnika koja bi proizilazila iz ove njegove uloge.

Predmet istraživanja je konceptualizacija (definicija i klasifikacija) i empirijska provera konstrukta afektivna uloga nastavnika.

S obzirom na eksplorativni karakter studije, realizacija istraživanja je obuhvatala nekoliko faza sa potpuno različitim ciljevima istraživanja: pripremnu fazu istraživanja, pilot istraživanje i glavni deo studije. Cilj pripremne faze istraživanja je konstruisanje prve, probne konceptualizacije konstrukta afektivna uloge nastavnika i odgovarajućih instrumenata. Cilj pilot istraživanja je bila provera prvobitne konceptualizacije. Konkretno, u pilot studiji su, na malom uzorku nastavnika, procenjenih od strane učenika kao *omiljeni* ili *neomiljeni*, testirane pretpostavke da će se ove dve grupe nastavnika međusobno razlikovati po stepenu osvešćenosti i kvalitetu realizacije svoje afektivne uloge iz ugla posmatranja različitih procenjivača: učenika, nastavnika i neutralnog posmatrača, kao i da će se *omiljeni* i *neomiljeni* nastavnici međusobno razlikovati prema strukturi ličnosti. Glavni deo istraživanja imao je za cilj da se na temelju rezultata pilot studije revidira koncept afektivne uloge nastavnika i instrumenti konstruisani u pilot fazi; da se utvrde ključne komponente afektivne uloge nastavnika; i da se, na većem uzorku empirijski proveru pretpostavljeni model afektivne uloge nastavnika.

---

\* Milica Tošić Radev je bila stipendista Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije u periodu 2010.-2014. godine. Rad je delimično finansiran sredstvima sa projekta 179002 koje finansira pomenuto Ministarstvo.



Uzorak istraživanja je sačinjen od 100 predmetnih nastavnika koji predaju u sedmom razredu. Osnovna specifičnost glavnog dela studije je primenjeni *multitrait - multimethod* pristup u prikupljanju podataka. Ovo znači da su svaki od pretpostavljenih faceta afektivne uloge nastavnika procenjivala oba učesnika nastavnog procesa: učenik i nastavnik, ali i neutralni procenjivač, posmatrač.

U istraživanju su konstruisani potpuno novi i originalni instrumenti za ispitivanje afektivne uloge nastavnika, namenjeni različitim procenjivačima. Za proveru probne konceptualizacije afektivne uloge nastavnika, u pilot studiji, pored posmatranja, konstruisana su još dva instrumenta: Polu-strukturirani intervju za procenu afektivne uloge nastavnika, namenjen nastavnicima (*AfUN-Np*) i Upitnik za procenu afektivne uloge nastavnika, namenjen učenicima (*AfUN-Up*). U pilot studiji korišćen je i Inventar ličnosti NEO PI-R (Đurić-Jočić et al., 2004) za procenu dimenzija i crta ličnosti *omiljenih* i *neomiljenih* nastavnika. U glavnom delu studije pored revidiranih verzija Upitnika i Intervjua (*AfUN-U* i *AfUN-N*) konstruisan je i Protokol za procenu afektivne uloge nastavnika, namenjen posmatraču (*AfUN-P*).

Na temelju sveobuhvatne i detaljne analize postojeće literature o fenomenima koji su indirektno povezani sa ispitivanim konstruktom, kao i višegodišnjeg iskustva u direktnom radu sa nastavnicima u okviru programa usavršavanja nastavnika *Aktivno učenje*, u pripreмноj fazi istraživanja ponuđena je prva konceptualizacija konstrukta. Prema njoj, afektivna uloga nastavnika manifestuje se kroz četiri dimenzije: 1) Emocionalni razvoj nastavnika, 2) Uspostavljanje i održavanje toplih odnosa sa učenicima, 3) Rad na emocionalnom razvoju učenika i kroz 4) Nastavničku brigu o okruženju učenika.

Rezultati pilot istraživanja su pokazali da *omiljeni* nastavnici drugačije shvataju, a posledično i realizuju, svoju afektivnu ulogu. Takođe, od strane učenika *omiljeni* nastavnici procenjeni su kao uspešniji u realizaciji ove svoje uloge. Sa druge strane, njih karakterišu i određene poželjne osobine ličnosti, pre svega iz domena Saradljivosti i niži skorovi na crtama ličnosti iz domena Neuroticizma.

U glavnom delu istraživanja ponuđena je revidirana, detaljna klasifikacija ove nastavničke uloge koja sadrži 17 faceta koji su smešteni u okviru sledećih pet dimenzija AfUN-a: *Poznavanje učenika i zainteresovanost za njih (1)*, *Osetljivost nastavnika za reakcije učenika (2)*, *Uspostavljanje kvalitetnih odnosa sa učenicima (3)*, *Nastavničko*

*poznavanje vlastitih emocionalnih reakcija i njihovog uticaja na učenike, na proces nastave i odeljensku klimu (4), Modelovanje pozitivne i konstruktivne socio-emocionalne odeljenske klime (5).*

Rezultati strukturalnog modeliranja ukazuju da su indeksi fitovanja petofaktorskog modela dobri, ali da su korelacije između dimenzija visoke, što sugerise da ne postoji opravdanje da se o pet konceptualno razvijenih dimenzija govori kao o različitim komponentama afektivne uloge nastavnika. Daljom obradom podataka, primenom većeg broja eksplorativnih i konfirmatornih faktorskih analiza, kao i testa razlike hi-kvadrata ustanovljeno je da afektivna uloga nastavnika obuhvata tri dimenzije, u okviru kojih je smešteno prethodno identifikovanih 17 faceta ovog konstrukta. Prva identifikovana dimenzija afektivne uloge nastavnika nazvana je *Emocionalna svest i upravljanje emocijama* i u svojoj osnovi obuhvata sva ponašanja nastavnika koja podrazumevaju obraćanje pažnje i bavljenje emocijama u nastavi: vlastitim, učeničkim i emocijama na samom času (faceti: *Motivisanost nastavnika za rad sa decom i mladima (1.1); Poznavanje karakteristika emocionalnog razvoja učenika na određenom uzrastu (1.2); Osetljivost nastavnika u registrovanju učeničkih reakcija (2.1); Empatiju i tačno dijagnostifikovanje afektivnih stanja učenika (2.2); Adekvatno reagovanje na afektivna stanja i reakcije učenika (2.3); Otvorenost prema učenicima, njihovim inicijativama, sugestijama, potrebama i zahtevima (2.4); Poštovanje nastavnika prema učenicima (3.3); Svest o vlastitom emocionalnom reagovanju i načinu njegovog manifestovanja u nastavi, kao i uticaju na učenike i na atmosferu u razredu (4.1); Rad na unapređivanju vlastitih emocionalnih kompetencija radi podizanja kvaliteta odnosa sa učenicima, samim tim i kvaliteta nastave (4.2); Korišćenje humora i drugih sredstava za kreiranje prijatne atmosfere u razredu (5.1) i Elaboriranje i kultivisanje učeničkih emocionalnih reakcija na nastavu i učesnike u njoj (5.2)). Druga dimenzija afektivne uloge nastavnika je *Emocionalna povezanost nastavnika i učenika* jer obuhvata nekoliko različitih aspekta nastavničkog ponašanja koji svi kao glavno obeležje imaju suštinsku zainteresovanost nastavnika za učenika, njegovu pristupačnost i sklonost ka uspostavljanju emotivno bliskih odnosa sa učenicima (faceti: *Poznavanje svojih učenika (1.3); Spremost nastavnika da saraduje sa kolegama povodom svojih učenika (1.4); Dostupnost i pristupačnost nastavnika (3.2) i Učeničko poverenje u nastavnika (3.4)). Na kraju, treća dimenzija koja se izdvojila u radu označena je kao *Pedagoška strast i posvećenost***

*nastavnika* i ona se razlikuje od prethodnih po svojoj izrazitoj kognitivnoj komponenti, budući da odražava stav i verovanja nastavnika u pogledu uspeha učenika (faceti: *Prihvatanje različitosti učenika i pravican odnos prema svim ucenicima (2.5)* i *Verovanja i očekivanje da svaki učenik može da napreduje (3.1)*).

Nalazi ovog istraživanja predstavljaju nesumnjiv teorijski doprinos, a potencijalno predstavljaju i izvor brojnih praktičnih implikacija za obrazovnu praksu. Uvođenjem u obuku i evaluaciju rada nastavnika kompetencija iz ovog domena izbegla bi se mogućnost da se nastavnici ponašaju na temelju ličnih osobina, umesto na osnovu profesionalnih znanja, umenja i razvijene svesti o vlastitim profesionalnim ulogama, što bi dalje svakako doprinelo boljem kvalitetu nastave i obrazovanja, kao i sveukupnog razvoja učenika.

KLJUČNE REČI: Afektivna uloga nastavnika, aktivno učenje, interacija nastavnik-učenik

NAUČNA OBLAST: Psihologija

UŽA NAUČNA OBLAST: Razvojno-pedagoška psihologija

UDK 159.942:371.213(043.3)

# AFFECTIVE ROLE OF THE TEACHER: THE CONCEPTUALIZATION AND EMPIRICAL VALIDATION OF THE CONSTRUCT

## Summary

---

Research interest into the role emotions play in the teaching process is rather recent. In the classification of teachers' roles provided by Ivić et al. (2003) one of the roles is teachers' role as a partner in affective interaction with pupils. As one of the professional roles of the teacher, this role is not elaborated upon, and thus there are no precisely defined expected forms of teacher behavior which would stem from his role.

The subject matter of this study is the conceptualization (definition and classification) and empirical validation of the construct of the affective role of the teacher.

Considering the exploratory character of the study, the realization of the research included several phases with completely different goals: the preliminary phase of the research, the pilot study and the main part of the study. The goal of the preliminary phase of the study was the construction of the first, trial conceptualization of the construct of the affective roles of the teachers and the appropriate instruments. The aim of the pilot study was to evaluate the original conceptualization. To be precise, in the pilot study, on a very small sample of teachers, evaluated by the students to be the *most and least favorite teachers*, we tested the hypotheses that these two groups of teachers differed in terms of awareness and the quality of the realization of their affective role from the viewpoint of different evaluators: students, teachers and neutral observers, as well as that *most and least favorite teachers* would differ in terms of their personality structures. The aim of the main part of the study was to, based on the pilot study, redesign the concept of the affective role of the teacher and instruments constructed during the pilot phase; to determine the key components of the affective role of the teacher, and to, on a larger sample, empirically verify the proposed model of the affective role of the teacher.

The research sample consisted of 100 seventh-grade teachers. The basic idiosyncrasy of the main part of the study was the applied *multitrait - multimethod* approach to data collection. This means that each of the proposed facets of the affective

role of the teacher were estimated by both participants in the teaching process: the student and teacher, but also the neutral observer, the evaluator.

Completely new and original instruments for the study of the affective role of the teacher were designed for the purpose of this research, meant for different evaluators. In order to evaluate the trial conceptualization of the affective role of the teacher, in addition to observation, two more instruments were constructed in the pilot study: the Semi-structured interview for the evaluation of the affective role of the teacher, meant for teachers (*AfUN-Np*) and the Questionnaire for the evaluation of the affective role of the teacher meant for students (*AfUN-Up*). The pilot study also included the Personality Inventory NEO PI-R (Đurić-Jočić et al., 2004) for the evaluation of the dimensions and personality traits of the *most and least favorite* teachers. In the main part of the study, in addition to the revised versions of the questionnaire and interview (*AfUN-U* and *AfUN-N*) the protocol for the evaluation of the affective role of the teacher was designed, meant for the observer (*AfUN-P*).

Based on the all-encompassing and detailed analysis of the existing literature on the phenomena which were indirectly connected to the studied construct, as well as years of experience in direct work with teachers within a program for the improvement of teachers, known as *Active learning*, during the preliminary phase of the study we proposed the first conceptualization of the construct. According to it, the affective role of the teacher is manifested through four dimensions: 1) The emotional development of the teacher, 2) Establishing and maintaining heartfelt relationships with the students, 3) Work on the emotional development of teachers and through 4) Teacher concern for the student environment.

The results of the pilot study have shown that *favorite teachers* understand things differently, and as a result, differently realize their affective role. In addition, the students evaluated their *favorite teachers* as the most successful in the realization of their role. On the other hand, they are characterized by certain desirable personality traits, primarily from the domain of Agreeableness and lower scores for the personality traits from the domain of Neuroticism.

The main part of the research offered a revised, detailed classification of this teaching role which consists of 17 facets located within the following five dimensions of the AfUN: *Knowing the students and showing interest in them (1)*, *Teacher sensitivity to*

*student reactions (2), Establishing quality relationships with the students (3), Teacher awareness of his own emotional reactions and their influence on the students, the class and classroom climate (4), Modelling a positive and constructive social-emotional classroom climate (5).*

The results of the structural modelling indicate that the fit indices of a five-factor model are good, but that the correlations between the dimensions are high, which suggests that there is no justification for the fact that five conceptually developed dimensions indicate different components of the affective role of the teacher. Further data analysis, based on the application of a large number of exploratory and confirmatory factor analysis, as well as chi-square tests, determined that the affective role of the teacher includes three dimensions, within which the previously identified 17 constructs can be placed. The first identified dimension of the affective role of the teacher is known as *Emotional awareness and emotion management* and essentially includes all the types of behavior of teachers which include paying attention to and dealing with emotions during class: their own, the students' and emotions during the class itself (facets: *The motivation of the teacher for working with children and the young (1.1); Familiarization with the characteristics of the emotional development of students at a certain age (1.2); The sensitivity of the teacher in registering student reactions (2.1); Empathy and the correct diagnosis of the affective states of the students (2.2); The adequate reactions to the affective states and reactions of the students (2.3); Openness towards the students, their initiatives, suggestions, needs and demands (2.4); The teacher's respect for the students (3.3); Awareness of one's own emotional reactions and the means of their manifestation during class, as well as the influence on the students and the class atmosphere (4.1); Work on improving one's own emotional competencies in order to improve the quality of the relationship with the students, and thus the quality of the teaching process itself (4.2); Using humor and other means of creating an enjoyable atmosphere in the class (5.1) and Elaborating and cultivating the students' emotional reactions to the class and the students attending it (5.2)).* The other dimension of the affective role of the teacher is the *Emotional connection between the teacher and the students* as it includes several different aspects of teacher behavior which share the common feature of the teacher's essential interest for the students, his approachability and tendency for establishing emotionally close relations with the students (facets: *Knowing one's students (1.3); The willingness*

*of the teacher to cooperate with other colleagues to help his students (1.4); Availability and accessibility of the teacher (3.2) and Student confidence in the teacher (3.4)).* Finally, the third dimension to surface was noted as the *Passion and dedication of the teacher* and it differs from the previous ones due to its pronounced cognitive components, considering the fact that it reflects the attitudes and beliefs of the teachers in terms of student success (facets: *Acceptance of student diversity and equal relationships with all the students (2.5) and The belief and expectation that a student can improve (3.1)*).

The findings of this study make an undoubtable contribution to the relevant theory, and potentially represent a source of numerous practical implications for educational practice. By introducing competencies from this domain into the training and evaluation of the work of teachers we could avoid the possibility of teachers behaving based on personal traits, but instead behaving based on their professional knowledge, skills, abilities and developed awareness of their own professional roles, which would certainly further contribute to the improved quality of the teaching process and education, as well as the overall development of the students.

Keywords: affective role of teacher, active learning, teacher/student interaction

Scientific field: Psychology

Scientific subfield: Developmental and educational psychology

UDK 159.942:371.213(043.3)

# SADRŽAJ

---

<b>Rezime .....</b>	<b>8</b>
<b>TEORIJSKI UVOD.....</b>	<b>19</b>
<b>1. 1. Emocije u nastavi: smetnja ili sastavni deo nastavnog procesa? .....</b>	<b>20</b>
<b>1. 2. Emocije i kognicija: kako emocije utiču na proces učenja? .....</b>	<b>30</b>
1.2.1. Uloga emocija u socio-kulturnoj teoriji učenja .....	30
1.2.2. Emocije i motivacija .....	36
1.2.3. Emocije i pažnja .....	37
1.2.4. Emocije i pamćenje .....	38
1.2.5. Uloga emocija: neurobiološka istraživanja kognitivnih procesa.....	39
<b>1. 3. Socijalno i emocionalno učenje u školama: jedini put ka sveukupnom razvoju učenika .....</b>	<b>42</b>
1.3.1. Svest o potrebi za socio-emocionalnim učenjem u školama.....	42
1.3.2. Razvoj pokreta socio-emocionalnog učenja .....	44
1.3.3. Socio-emocionalno učenje (SEL).....	46
1.3.4. Socio-emocionalno učenje i obrazovna postignuća učenika.....	51
1.3.5. Preduslovi efikasnog socio-emocionalnog učenja.....	54
1.3.6. Efikasno socio-emocionalno učenje: uloga nastavnika .....	57
<b>1. 4. Tajna pozitivnih odnosa nastavnika - učenik i karakteristike efikasnih nastavnika: kolika je uloga afektivnih atributa nastavnika .....</b>	<b>61</b>
1.4.1. Odnos nastavnika-učenik iz ugla teorije afektivne vezanosti.....	62
1.4.2. Odnos nastavnika učenik iz ugla teorije samo-determinacije.....	64
1.4.3. Kvalitet odnosa sa nastavnikom i društveno, emocionalno, ponašajno i obrazovno postignuće učenika: nalazi istraživanja .....	65



1.4.4. Šta leži u osnovi kvalitetnih odnosa nastavnik-učenik? .....	69
1.4.4.1. Karakteristike efikasnih nastavnika iz ugla kvalitetnih odnosa nastavnik-učenik .....	70
1.4.4.1.1. Brižnost i empatičnost nastavnika .....	74
1.4.4.1.2. Zainteresovanost za učenika i lična povezanost nastavnika i učenika....	78
1.4.4.1.3. Otvorenost i pravičnost nastavnika prema učenicima .....	79
1.4.4.1.4. Verovanja i očekivanja nastavnika u uspeh učenika .....	80
1.4.4.1.5. Refleksivnost i druge karakteristike emocionalno inteligentnih nastavnika .....	83
1.4.4.1.6. Detaljan prikaz nalaza najnovijih istraživanja o afektivnim atributima nastavnika: studije Harveja, Evansa i Piante .....	88
1.4.4.2. Karakteristike dobrog kontakta učenik–nastavnik .....	92
<b>1. 5. Afektivna uloga nastavnika: mit ili deo profesionalne uloge nastavnika? 95</b>	
1.5.1. Definicija i klasifikacije nastavničkih uloga .....	97
1.5.2. Afektivna uloga nastavnika.....	102
<b>OPIS ISTRAŽIVANJA.....</b>	<b>106</b>
2. 1. Predmet istraživanja .....	107
2. 2. Dizajn istraživanja .....	108
2. 3. Uzorak.....	112
2. 4. Ciljevi istraživanja.....	115
2. 5. Hipoteze istraživanja .....	116
2. 6. Varijable u istraživanju.....	118
2. 7. Instrumenti u istraživanju .....	130
2. 8. Značaj istraživanja.....	141
2. 9. Statistička obrada podataka.....	143
<b>REZULTATI ISTRAŽIVANJA.....</b>	<b>146</b>

3.1. Rezultati pilot istraživanja .....	147
3.2. Rezultati glavnog dela istraživanja.....	167
DISKUSIJA .....	208
ZAKLJUČAK .....	229
LITERATURA.....	234
PRILOZI .....	271
BIOGRAFIJA .....	309

# *TEORIJSKI UVOD*



## 1. 1. Emocije u nastavi: smetnja ili sastavni deo nastavnog procesa?

*„Bilo koja količina vremena koja se usredsređuje na akademska postignuća i ciljeve, bez obzira koliko je jaka ili isključiva, ne može značajno promeniti činjenicu da je supstrat života u učionici društven i emotivan“*

*Pianta*

Tokom vremena, uloga nastavnika je koncipirana na mnogo različitih načina. Postoje brojne pretpostavke u pogledu veština koje su neophodne za uspešnog nastavnika (Wilson & Floden, 2003), razlike u stavovima da li je bavljenje nastavom profesija (Gordon, 2002) ili poziv (Schwarz, 1998), kao i da li je uloga nastavnika da deluje kao ekspert ili kao vodič (Schiro, 1978). Sveukupno posmatrano, mnogi programi, istraživačke studije i pristupi obrazovanju odaju utisak da se obrazovanje i vaspitanje u školama svode na nastavu (Stigler et al., 1999; Teach for America, 2003), pri čemu je nastava fokusirana na „znanje, pre nego na brigu o učenicima“ (Mills & Satterthwait, 2000, str. 30). Ovakvo stanje u obrazovnom sistemu je zabrinjavajuće, budući da je javni diskurs o obrazovanju fokusiran isključivo na merljive kognitivne rezultate nastave (Rosiek, 2003, str. 399). Obrazovna politika i administracija, a i većina istraživača u oblasti obrazovanja, obraća malo, ili nimalo pažnje na emocije, dok prioritet uglavnom imaju visoko racionalizovani i kognitivni aspekti obrazovanja kao što su: znanja, veštine, standardi, ciljevi, performanse, upravljanje, planiranje, rešavanje problema, odgovornosti, donošenje odluka i merljivi rezultati (Hargreaves, 1997).

Solomon (2000) ističe da je još od vremena Aristotela zapadna filozofija naglašavala razum, i kao takva, emocije je često posmatrala kao pretnju. Naime, na emocije se gleda kao na nešto opasno i manje važno od „razuma“. Samim tim, u školskom okruženju emocije bi trebalo držati pod kontrolom. Čak i kada se u okviru pojedinih organizacionih teorija pažnja posveti emocijama, ona je usmerena na upravljanje i manipulisanje emocijama drugih radi dobrobiti organizacije, pre nego na prepoznavanje i bavljenje emocijama pojedinaca, ili emocionalno obojenim aspektima organizacionog

života uopšte. U većini slučajeva emocije se kontrolišu i regulišu da bi se obezbedilo efikasno funkcionisanje organizacije (Fineman, 1993). Kada je reč o školskoj organizaciji, Hargreavs (Hargreaves, 1998) navodi da se o emocijama u školama govori samo ukoliko one pomažu obrazovnoj administraciji i reformatorima da neutrališu emocije nastavnika koje dovode do otpora prema promenama ili im pomažu u uspostavljanju dobre školske klime i raspoloženja, i tada samo sa jedinim ciljem - da se omogući nesmetano odvijanje onoga što je suštinski važno u školama, a to su kognitivno učenje ili strateško planiranje.

Različita ponašanja učenika koja su pokrenuta emocijama, od krajnje pozitivnih do problematičnih, viđena su kao faktori koji ometaju nastavnika da ispuni svoj primarni cilj - upućivanje učenika u sadržaj nastavnog predmeta. Sami nastavnici smatraju da su emocije na času (bez ozira o kojim emocijama je reč) smetnja u nastavi, i da one, uglavnom, dolaze spolja: iz porodice, kuće i privatnog života učenika. Takođe, nastavnici vrlo retko smatraju da učenje, ili dešavanja u samoj školi i učionici mogu biti odgovorni za pojavu negativnih emocija kod učenika. Nastavnici vide učionice kao mesta gde se upravlja učeničkim emocijama i, eventualno, odgovara na njih, ali ne kao mesta gde je moguće, pa i potrebno izazivati određene vrste emocija nastavnika ili učenika. U školama ne postoji svest da je u nastavi moguće aktivno generisati određene emocije učenika i da bi škole trebalo da preduzmu odgovornost za kreiranje pozitivnih učeničkih emocija (Hargreaves, 2000). U ovom kontekstu, Palmer (1993, prema Steinberg, 2008) poziva nastavnike da unesu emocije u učionice. On tvrdi da obraćanje pažnje na osećanja ne umanjuje kognitivno razumevanje. Zapravo, razum i emocije zajedno dovode do učenja, a njihovo odvajanje je i dovelo do slabijeg shvatanja prirode procesa nastave i učenja. Ovakav stav podržavaju mnoga istraživanja iz oblasti obrazovanja i neurobiologije koja ističu složene odnose između kognitivnih i emocionalnih delova mozga (Cooper, 2003).

Iako su se u psihologiji izdiferencirale tri ključne komponente za opis ljudskog učenja: kognicija, motivacija i emocije (Snow et al., 1996, str. 243), teoretičari i istraživači pokazuju tendenciju da ove procese proučavaju odvojeno, pokušavajući da ih veštački razdvoje, umesto da istražuju njihove uzajamne odnose u kompleksnosti realnih životnih aktivnosti. Uznemiravajuće je koliko su emocije zanemarene u obrazovanju (Hargreaves, 2000). Afektivni domen je oblast u kojoj su nastavnici najmanje kompetentni, ili su skloni da je izbegavaju (Haspeslagh & Wittenauer 1989; Morrison et

al., 2007). Takođe, u istraživanjima o nastavi i nastavnicima tema emocije skoro da ne postoji (Nias, 1996). Bavljenje emocijama stvara snažna osećanja i otpor, pa je njihova relevantnost u oblasti obrazovanja i dalje kontraverzno pitanje (O'Connor, 2008).

Iako su emocije u epicentru rada nastavnika (Hargreaves, 1994; Zembylas, 2003), afektivne karakteristike nastavnika (koje učenici najčešće navode kao karakteristike dobrog nastavnika), ne mogu biti lako procenjene i izmerene i zbog toga se smatraju nevažnim (Constanti & Gibbs, 2004, str. 247). Naime, uloga koju emocije igraju u radu nastavnika retko se pominje u obrazovnoj politici, a profesionalni standardi za nastavnike umanjuju, ili ignorišu afektivnu ulogu u nastavničkoj profesiji (NSW Institute of Teachers, 2005). Takođe, etička i emocionalna priroda nastavničke profesije dosledno se ignoriše u proceni kvaliteta rada nastavnika (Constanti & Gibbs, 2004, str. 207). Pri proceni kvaliteta rada nastavnika naglašava se odgovornost i procenjuju se razni profesionalni atributi, dok etički i emotivni kvaliteti ostaju zanemareni (Forrester, 2005, Jeffrey, 2002). Ukratko rečeno, trenutni profesionalni standardi za procenu kvaliteta rada nastavnika previđaju ulogu koju imaju brižnost i brojni drugi lični kvaliteti i vrednosti u radu nastavnika (NSW Institute of Teachers, 2005). Iako se nastava tradicionalno tretira kao profesija u kojoj se brine o drugima (Hargreaves & Goodson, 1996, str. 9), standardi kojima se procenjuje kvalitet rada nastavnika imaju tendenciju da ignorišu afektivne aspekte nastave. Ovi standardi često marginalizuju i potiskuju individualna uverenja i iskustva, posmatrajući privatnu sferu kao irelevantnu i potčinjujući ciljeve pojedinca ciljevima organizacije (Dillabough, 1999, str. 378). Obrazovna politika i kultura koja naglašava sposobnosti i teži ka stvaranju hijerarhijskih i depersonalizovanih odnosa osporava humanistički diskurs u obrazovanju (Jeffrey, 2002, str. 535). Štaviše, ni sami nastavnici često ne uspevaju da prepoznaju i navedu emocionalne veštine, kao i veštine empatije, koje su potrebne za efikasnu nastavu (NSW Institute of Teachers, 2005).

Blumova taksonomija obrazovnih ciljeva pružila je organizovan pristup u identifikaciji, kategorizaciji i opisu tri odvojene, ali povezane, kategorije ciljeva obrazovanja: kognitivne, afektivne i psihomotorne (Blum, 1981). Ova taksonomija prepoznaje afektivne ciljeve u obrazovanju, navodeći da emotivna strana obrazovanja uključuje: emotivni ton, emocije i stepen njihovog prihvatanja ili odbijanja. Kategorizacija obrazovnih ciljeva u afektivnom domenu organizovana je na nekoliko nivoa (Krathwohl et al., 1964). Prvi nivo karakteriše *primanje*, tj. vođenje računa o tome

da učenik bude osjetljiv da prepozna i prijemčiv da prihvati određene pojave i stimulse. Drugi nivo se odnosi na *odgovaranje*, tj. motivisanost učenika ne samo da prihvati nove stimulse, već i da razvije sklonost da bude aktivan i razvija svoja interesovanja i ciljeve. Treći nivo u klasifikaciji obrazovnih ciljeva u afektivnom domenu označen je kao *vrednovanje*. Ponašanja koja pripadaju ovom nivou su tako dosledna i stabilna da imaju karakteristike verovanja ili stava. Četvrti nivo podrazumeva *organizaciju*. Naime, kako učenik usvaja veći broj vrednosti, vremenom se javlja potreba da se vrednosti organizuju u sistem, da se uspostave veze između njih i odredi koje su dominantne. Na kraju, peti nivo karakteriše određenje vrednosti, ili *vrednosni kompleks*. Ovo podrazumeva da su ponašanja osobe dosledno u saglasnosti sa vrednostima koje su internalizovane na ovom nivou. Zadatak obrazovanja trebalo bi da bude integracija verovanja, ideja i stavova u sveukupnu filozofiju, ili pogled na svet, kao i generalizacija ovog sistema u toj meri da ponašanja i ličnost budu vođeni ovim vrednostima (Krathwohl et al., 1964).

Taksonomija ciljeva u afektivnom domenu dobila je znatno manje pažnje od taksonomije kognitivnih ciljeva u obrazovanju, delom zbog brojnih nedostataka same klasifikacije (nedovoljno definisanih uloga, ciljeva, metoda i mera kojima bi se mogao meriti napredak učenika u afektivnoj sferi), a delom i zbog prećutnog stava da je primarni cilj škole kognitivni domen (Sonnier, 1989).

Programi obrazovanja i profesionalnog usavršavanja nastavnika uglavnom se fokusiraju na pripremu nastavnika za adekvatnu isporuku nastavnog sadržaja i programa. Većina programa ističe tri ključna elementa: pripremu nastavnika u predmetnom sadržaju, pedagošku pripremu nastavnika i veštine predavanja (Wilson et al., 2001). Iako je svaki od ovih elementa pripreme nastavnika važan, oni se pre svega odnose na posredovanje sadržaja propisanog nastavnim planom i programom. Pojedini autori naglašavaju da postoji i četvrti, jednako važan element pripreme nastavnika za nastavničku profesiju, a tradicionalno zanemaren - razvoj praktičnih veština u radu sa drugima (Stemler et al., 2006). Tako, ovi autori naglašavaju da nastavnik može da poseduje ogromnu količinu znanja i da ume da primeni izuzetne nastavne metode, ali ukoliko ne može da pridobije pažnju učenika da ga slušaju, učenici neće naučiti gradivo. Zbog toga, stvaranje ambijenta u kojem su učenici otvoreni za slušanje i saradnju sa nastavnikom jeste od ključnog značaja za nastavu i učenje.

Davno je ukazano da je preokupacija informacijama dehumanizovala naše škole, otuđila mlade i stvorila sistem obrazovanja nevažan i neinteresantan za većinu učenika. Škole koje negiraju afektivni domen propagiraju postojeće bezlično društvo, dok naglašavaju samo kognitivnih veština šteti učenicima, upravo negirajući njihovu emotivnu i kreativnu stranu (Sonnier, 1989).

Iako nije eksplicitno pisao o mestu i ulozi emocija u nastavi, još 1970. godine Silberman (Silberman, 1970) je u svojoj knjizi „Križa u učionici”, ukazao na to da se od dece očekuje da se u školi, gde provode veliki deo dana, ne ponašaju kao deca, već da budu pokorni, mirni i poslušni. Ovo potkrepljuju i nalazi drugih autora koji su klasifikovali „primerena“ i „neprimerena“ ponašanja učenika u učionici. Između ostalog, kao neprimerena klasifikovana su i sledeća ponašanja: ustajanje sa stolice, pomeranje stolice, razgovor sa drugim učenikom, plakanje, pevanje, smejanje. Primerena ponašanja su uključivala: pažnju prema nastavniku, podizanje ruke i čekanje na odgovor nastavnika, rad na zadatku u radnoj svesci, praćenje teksta koji se čita, itd. (Thomas et al., 1968). Takođe, tokom nastavnog dana primarnu važnost ima predmetni sadržaj (72%) i organizacija (10%), glavni način komunikacije je diseminacija informacija a vrlo malo vremena, manje od jednog procenta, posvećuje se afektivnim razmenama (Adams, 1972). Na temelju ovakvih nalaza, Silberman opisuje učionice kao „stroga mesta bez radosti“ (Silberman, 1970, str. 10), gde postoji „rigidna preokupacija redom i kontrolom“ (str. 122).

S druge strane, kada su ispitivane namere nastavnika, nastavnici vide afektivne ishode kao najvažnije ciljeve nastave, važnije od kognitivnih (Prawat, 1985), pre svega, kao pomoć učenicima da razviju svoj karakter i ličnost (Raven, 1977). Ukazujući na potrebu da se ide dalje od kognitivnih ciljeva, Linč (Lynch, 1981, prema Sonnier, 1989) naglašava da, iako zahtevi školskog programa moraju biti zadovoljeni, nikada ne smemo izgubiti iz vida učenika, a da suviše često predmet postaje važniji od ljudi kojima se predaje. Na temelju ovakvih stavova, neki autori upozoravaju da je postojeća kriza u obrazovanju posledica ovog izbegavanja osećajne sfere. Neuspeh škole da poveže afektivna iskustva sa kognicijom i učenjem, makar delimično objašnjava zašto mnogi učenici ne prepoznaju učionicu kao mesto gde se dešavaju i uče stvari važne za život (Moskowitz, 1978, prema Sonnier, 1989). Autori upozoravaju da bez obraćanja pažnje na emocije u obrazovanju, škole obmanjuju učenike, pa tako i društvo (Martin i Reigeluth,



1999). Sveukupno, autori koji se bave ulogom emocija u obrazovanju zaključuju da uključivanje emocionalnih i socijalnih aspekata u školski kurikulum jeste jedan od načina da se reše neki hitni problemi u sistemu obrazovanja (Fernandez-Berrocal & Ruiz, 2008) i da „direktne intervencije u psihološkim determinantama učenja jesu obećavajući i najdelotvorniji putevi reforme" (Wang et al., 1997, str. 210).

Tek od nedavno počinje da jača svest o tome da emocije imaju centralno mesto u nastavnom radu (npr. Day & Leitch, 2001; Hallam, 2009; Hargreaves, 1998; Harvey & Evans, 2003; Nias, 1996; Pianta et al., 2008b; Zembylas, 2002a, 2002b, 2004a, 2004b). U novije vreme se pojavljuju naponi da se popravi ovo stanje zanemarivanja i negiranja uloge emocija u nastavi i profesionalnom razvoju nastavnika. Pojavljuju se radovi koji ističu brižnost (Elbaz, 1992; Noddings, 1992), strast (Fried, 1995), pažljivost (Clark, 1995) i takozvanu taktičnu nastavu (Van Manen, 1995). Dalje, ukazuje se na važnost emocionalne inteligencije (Day, 1999; Fullan, 1997; Goleman, 1995, 1998), emocionalnog razumevanja kod nastavnika i važnosti emocionalnosti u posebnim područjima kurikuluma (Eisner, 1986). Pojavljuju se i novi koncepti, koji se iz različitih uglova i na različite načine, bave emocijama u nastavi, kao što su socio-emocionalna klima (npr. Freiberg & Stein, 1999), emocionalni rad (Hochschild, 1983), emocionalna geografija (Hargreaves, 2001) i slično.

Kritikujući postojeće stanje, Hargreaves (Hargreaves, 1998, str. 850) navodi da priroda nastavničke profesije ne može biti izražena nabranjem „tehničkih sposobnosti”, budući da je njena suština ljudska interakcija i emotivno razumevanje. Nastave zahteva da nastavnici poseduju istinsko emocionalno razumevanje i empatiju prema drugima (Hargreaves, 2001, str. 1059). Slično, Palmer (1998) tvrdi da posedovanje „kapaciteta za povezanost” jeste neophodno za efikasnu nastavu i da se nastava nikako ne može svesti na tehničke kompetencije upravo zbog svoje emocionalne dimenzije. Nalazi dokazuju da nastavnici često poseduju jaku ličnu posvećenost svojoj profesiji, a emocije utiču na proces formiranja njihovih identiteta (Nias, 1986; Zembylas, 2003). Nastava obuhvata „ljudsku brigu, povezanost, toplinu i ljubav” (Hargreaves, 1994, str. 175), a individualna uverenja svakog nastavnika o njihovoj ulozi u brizi za učenike čine važan deo njihovog profesionalnog identiteta. U novije vreme emocije su sve više prepoznate kao osnova za: nastavnički odnos i stavove prema učenicima, njegovu naklonost i brigu za učenike i sposobnost da obezbedi sigurno, bezbedno i pozitivno okruženje za učenje. Nastava jeste,

ili bi trebala biti, „prepuna pozitivnih emocija” (Hargreaves, 1998, str. 835) i odvija se na raskrsnici ličnog i profesionalnog života (Palmer, 1998). Nastavnici investiraju sebe u svom radu, a to može da rezultira time da su njihovi lični i profesionalni identiteti vrlo slični (Nias, 1986). Važno je napomenuti i to da se rad nastavnika sastoji i od onoga što Forester (2005, str. 274) naziva „ne – rad“ u smislu da ne postoji ekonomska dobit za brižnost i slične aktivnosti koje su karakteristične za posao nastavnika. S druge strane, etičke i humanističke dimenzije rada nastavnika često deluju kao vrsta unutrašnje motivacije za pojedine nastavnike, predstavljajući osnovni motiv da ostanu posvećeni nastavničkom pozivu (O’Connor, 2008). Nias (1989) navodi da nastavnici često usvajaju sliku o sebi kao „krstašima“, tj. imaju zadovoljstvo i profesionalnu satisfakciju upravo iz vlastite emocionalne uključenosti u radu sa učenicima. Slično, Hargreaves (Hargreaves, 1998) je utvrdio da efikasni nastavnici smatraju emocije najvažnijom i centralnom komponentom u nastavničkoj praksi.

Emocije nisu periferne u životima ljudi, niti se mogu odvojiti od ljudskih ponašanja i aktivnosti. Nastava, kao odnos između nastavnika i učenika, jeste i „lični ili emotivni čin” (Mills & Satterthwait, 2000, str. 30). Emocije, kognicija i ponašanja su povezani. Razum i emocije su zavisni, jer naše rezonovanje zavisi od emocionalnih izbora (Zembylas, 2003). U tom smislu su nastava i učenje, kao i mnoge druge aktivnosti koje uključuju ljudske interakcije, emocionalne po prirodi. Kao takve, nastavne aktivnosti boje i određuju osećanja i ponašanja učenika, ali i samih nastavnika (Hargreaves, 2001).

Kao i roditelji i nastavnici doživljavaju različite emocije, brigu, razočarenje, nadu, oduševljenje i druge, kao reakciju na postignuća i ponašanja svojih učenika. Ukoliko ovim emocijama dodamo i emocije koje su vezane za aspekte nastave koji su izvan učionice, kao što su emocionalna školska klima i brojne interakcije sa drugim članovima kolektiva i sa roditeljima, sasvim je jasno da emocije u velikoj meri utiču na nastavnike, a u krajnjem slučaju ih mogu i emocionalno preplaviti (Hargreaves, 2000). Naravno, postoje individualne razlike u kojoj meri različiti nastavnici izražavaju, ili, kontrolišu ispoljavanje vlastitih emocija, pri čemu mnogi nastavnici imaju problema sa regulacijom svojih emocija u učionici (Sutton, 2007). Pored toga, iako su neki nastavnici svesni važnosti vlastitih emocija i emocija učenika za nastavu i učenje, ima i nastavnika koji ne posvećuju pažnju emocijama i rade svoj posao ne vodeći računa o socio-emocionalnoj klimi u učionici (Bullogh 2009; Lewis, 2001).

Studije pokazuju da kompetentni nastavnici obraćaju pažnju na svoje emocije, kao i na emocije svojih učenika (Zembylas, 2007). Ovi nastavnici su svesni važnosti prepoznavanja emotivnog stanja učenika, vide to kao ključnu komponentu svoje nastavne uloge, koriste svoje razumevanje učeničkih emocija pri donošenju raznih nastavnih odluka i tome prilagođavaju vlastite pedagoške stilove i praksu (Ahn, 2005; McCaughtry & Rovegno, 2003; Schwartz & Davis, 2006; Sutton, 2004). Istraživanja su potvrdila da su pozitivne emocije nastavnika povezane sa upotrebom efikasnijih nastavnih strategija, dok visok nivo negativnih emocija kod nastavnika smanjuje njegovu motivaciju da kvalitetno predaje, kao i motivaciju učenika da uče (Pekrun et al., 2002; Sutton & Wheatley, 2003). Zapravo, učenici će se više posvetiti zadatku i uložiti više napora u njegovo rešavanje kada imaju nastavnika koji pokazuje visok nivo pozitivnih emocija (Davis, 2003). Usled toga, vrlo je važno da nastavnik obraća pažnju na vlastite emocije, jer nemogućnost da se kontroliše vlastita fiziološka pobuđenost i aktivnost može u velikoj meri ometati kvalitet nastave (Garner, 2010). Istovremeno, negativne emocije nastavnika imaju tendenciju da izazovu negativne emocije i kod učenika, što dalje negativno utiče na motivaciju i sposobnost učenika da se fokusiraju na zadatke u učionici. Dakle, učenici su veoma osetljivi i prijemčivi za emotivna stanja i emocionalna izražavanja svojih nastavnika (Thomas & Montgomery, 1998). Emocije nastavnika mogu pozitivno da utiču na učeničko razumevanje i učenje gradiva, ali ih mogu i ometati i umanjiti efekte njihovog učenja (Hargreaves 2000; Rosiek 2003). Naravno da važi i obrnuto, te će nastavnici mnogo brže i lakše stvoriti pozitivnu i konstruktivnu atmosferu za učenje ukoliko je većina učenika u razredu emocionalno kompetentna i emocionalno pozitivna (Stuhlman & Pianta, 2002).

Emocionalni odnos učenika prema učenju može biti unapređen kroz emocionalno podupiranje (*scaffolding*) (Rosiek, 2003; Rosiek & Beghetto, 2009). Emocionalno podupiranje odnosi se na pedagoške aktivnosti koje su prilagođene specifičnim konkretnim nastavnim postupcima, kao i emocionalnom doživljaju učenika u razredu (Rosiek, 2003). Pritom, emocionalno podupiranje zahteva nastavničko poznavanje odnosa između „nastavnog sadržaja, plana i programa, kulturnih diskursa, istorije zajednice, lične istorije učenika i opštih stavova učenika o školovanju, koji i određuju učeničke emocionalne reakcije na nastavu“ (Rosiek, 2003, str. 406). Rezultati nekih istraživanja sugerišu da se na osnovu nastavničkih reakcija, pre svega emocionalnih, može prognozirati koliki je

rizik da učenik napusti školu u osmom razredu (Rumberger, 1995). Takođe, postoje dokazi da se kvalitet odnosa nastavnika sa učenicima pogoršava u starijim razredima (Feldlaufer et al., 1988), što je posebno izraženo kod nastavnika koji imaju slabije socijalne i emocionalne kompetencije (Murray & Greenberg, 2000). Specifično obučavanje nastavnika o tome kako da se adekvatno nose sa negativnim emocijama u učionici može umanjiti negativne emocije koje doživljavaju oba učesnika nastavnog procesa, poboljšati emocionalnu klimu u učionici i kvalitet međusobnih odnosa učenika i nastavnika, a posledično popraviti i kvalitet učenja u školama (Alvarez, 2007).

Sve u svemu, nastava i učenje se ne tiču samo znanja, kognicije i veština. Budući da nastava uključuje ljudske interakcije, ona mora imati i emocionalnu dimenziju i, samim tim, emocije ne mogu biti odvojene od nastave i učenja (Nias, 1996, prema Cooper, 2003). Po rečima Pianta (Pianta, 1999, prema Leitao i Waugh, 2007), odnosi sa nastavnicima su svim učenicima najvažniji deo iskustva u učionici i potencijalni su resurs za poboljšanje razvojnih ishoda. U tom smislu, on naglašava da postojeći akcenat na akademskim postignućima i ciljevima ne može značajno promeniti činjenicu da je suština života u učionici društvena i emotivna. Kao što je ukazao Kac sa saradnicima (Katz et al., 2003, str. 362): „Nastavnici se neprestalno suočavaju sa raznim emocionalno obojenim društvenim problemima, kao što su vršnjačko nasilje, rasizam i predrasude, tako da afektivno obrazovanje jeste sve važniji aspekt evropske školske prakse“. Na taj način, emocije nisu nešto što sme da bude odvojeno od pripremnih aktivnosti za nastavničku profesiju, niti ignorisano u samoj učionici, jer da bi bili efikasni nastavnici „moraju biti u stanju da povežu svoje emocionalno razumevanje sa onim što znaju o predmetu, pedagogiji, školskim diskursima, ličnim istorijama i nastavnom planu i programu“ (Zembylas, 2007, str. 364).

\* \* \*

Emocije su važne u učionici na dva osnovna načina. Prvo, da bi zadovoljili potrebe društva i ispunili ciljeve obrazovanja, nastavnici ne mogu jednostavno da isporuče znanja učenicima. Oni moraju da se bave i učeničkim emocionalnim razvojem, moraju se posvetiti i afektivnim potrebama učenika u procesu učenja. U suprotnom, zahtev za podizanjem kvaliteta obrazovanja i podsticanjem celokupnog razvoja učenika samo je

nerealan. Važno je integrisati dimenziju afektivnog obrazovanja u celokupni obrazovni program, a proces nastave koji ignoriše afektivno obrazovanje je nepotpun i nehuman (Beane 1990; Katz et al., 2003). Štaviše, budući da afektivno obrazovanje stavlja naglasak na razvoj integriteta ličnosti učenika, neretko se termin afektivno obrazovanje koristi naizmenično sa terminom „humanističko obrazovanje“ (Miller, 1976).

Drugo, fokusiranjem samo na kognitivne standarde i racionalne procese kojima se ovi standardi ostvaruju možemo, ironično, naštetiti njihovom ostvarivanju, ukoliko zanemarimo činjenicu da je obraćanje pažnje na emocije neophodno za postizanje i održavanje tih standarda (Hargreaves, 2000). Naime, emocije imaju uticaja na školsko učenje kognitivnih sadržaja. Emocije utiču na niz kognitivnih procesa koji učestvuju u procesu učenja (npr. Elias et al., 1997; Immordino-Yang & Damasio, 2011; Izard, 2002; Lazarus, 1991; Mayer & Salovey, 1997), pa je iz tih razloga važno da nastavnici stvore pozitivno i emocionalno bezbedno okruženje u učionici kako bi obezbedili optimalno učenje učenika.

Upravo ovim pitanjima posvetićemo pažnju u predstojećem delu teksta. Prvo, detaljnije ćemo prikazati nalaze istraživanja o povezanosti kognitivnih i emocionalnih procesa i ulozi emocija u procesu učenja. Drugo, ukazaćemo na nalaze istraživanja koji naglašavaju neophodnost obrazovanja i razvoja i emocionalne strane ličnosti učenika, kao važnom zadatku savremene škole.

## 1. 2. Emocije i kognicija: kako emocije utiču na proces učenja?

*„Osećam, dakle učim.”*

*Damasio*

U okviru različitih oblasti u psihologiji, obilje teorija i empirijskih istraživanja naglašava važnost emocija za proces učenja. Još pre 2.000 godina, Platon je tvrdio da svako učenje ima emocionalnu osnovu (prema Hinton et al., 2012). Nedavno su istraživači u okviru neuronauka, povezujući funkcionisanje ljudskog mozga sa učenjem i obrazovanjem, došli do sličnog zaključka, koji najkraće izražava izjava: „Osećam, dakle učim.” (Immordino-Yang & Damasio, 2011, str. 115).

U tekstu koji sledi iznećemo nalaze različitih teorija učenja, teorija motivacije, pažnje i pamćenja, kao i neurobioloških nalaza koji ukazuju na ulogu emocija u procesu nastave/učenja.

### *1.2.1. Uloga emocija u socio-kulturnoj teoriji učenja*

U cilju razumevanja važnosti afektivne dimenzije u procesu učenja, pre svega ćemo se, u najkraćim crtama, podsetiti jedne od dominantnih teorija u kognitivnom razvoju – socio-kulturne teorije kognitivnog razvoja Lava Vigotskog. Ova teorija smatra da je kognitivni razvoj alomorfan i da se ne odvija isključivo unutar jedinke, već je upravo socijalna interakcija, formativna, ona direktno utiče i usmerava razvoj kognicije i proces učenja. Socijalni faktori deluju tako što istorijski i kulturni kontekst, u kome su nastajale socijalne i kulturne institucije, tehnologija i oruđe koje se koristi, imaju uticaja na interpersonalne odnose, koji imaju ulogu u formiranju viših psihičkih funkcija. Mehanizam kojim socijalna interakcija utiče na razvoj, po mišljenju Vigotskog, je internalizacija. To označava opšti genetički zakon kulturnog razvitka Vigotskog, koji

kaže da se svaka funkcija u razvoju deteta pojavljuje dva puta: prvo na socijalnom nivou, a nakon njenog pounutrenja, i na psihološkom, individualnom nivou (Vigotski, 1977).

Za razliku od mnogih vodećih teoretičara u oblasti obrazovanja, koji veruju da učenje sledi razvoj deteta, Vigotski veruje da učenje može, i treba, da prethodi i usmerava razvoj deteta. Po mišljenju Vigotskog, ličnost deteta nije urođena i nepromenljiva, već je proizvod kulturnog razvoja kroz internalizaciju kulturnih i psiholoških oruđa (Vigotski, 1977). Takođe, iako se u zapadnoj literaturi termin oruđe najčešće prevodi kao „kognitivno oruđe“, prikladniji prevod originalnog ruskog termina jeste „psihološka oruđa“. Naime, Vigotski je predložio da gestovi, jezik, znakovni sistemi i ljudske emocije takođe mogu biti vrsta psiholoških oruđa koja posreduju razvoj viših psihočkih funkcija (Levykh, 2008).

Levik (Levykh, 2008), analizirajući rad Vigotskog, navodi da emocije razvijene u određenoj kulturi mogu da se koriste kao psihološko oruđe koje vodi napred proces učenja i usmerava razvoj ličnosti i ukupni kulturni rast deteta. Emocije, zapravo, nisu manje važan alat u razvoju od misli. Kulturni razvoj je uvek aktiviran, praćen i prožet emocionalnim razvojem. U tom smislu, Outlei i Nandi (Oatley & Nundy, 1996, str. 259) ističu da se „sticanje veština određene kulture ne može odvojiti od emocija i stavova prema ovim veštinama, ili od emocija prema odraslima i institucijama koje ih prenose“.

Kada je reč o školi, Vigotski smatra da su nastava i učenje „društvene aktivnosti koje se odvijaju između socijalnih aktera u društveno konstruisanim situacijama“ (Moore, 2000, str. 15). Istraživanja u okviru socio-kulturnog pristupa pokazuju da deca kroz interakciju sa odraslima mogu da formiraju nove obrasce mišljenja ukoliko se uspostavi dijalog i intersubjektivnost u vezi sa samim zadatkom i ukoliko odrasla osoba modelira svoje sugestije i objašnjenja u odnosu na zonu narednog razvoja deteta (Baucal, 2003; Cole, 1985; Gauvian & Rogoff, 1989; Gonzales, 1996; Pere-Klermon, 2004; Rogoff et al., 2001; Tudge & Winterhoff, 1993; Wertsch et al., 1980). Zona narednog razvoja (ZNR) deteta je nivo potencijalnog razvoja koji dete može da ostvari kroz rešavanje problema pod vođstvom, ili u saradnji sa odraslim, ili kompetentnijim vršnjakom. Pritom, ono šta deca mogu uraditi uz pomoć drugih može biti u izvesnom smislu i bolji pokazatelj njihovog mentalnog razvoja nego podatak o onome šta mogu da urade samostalno. Iako dete neće moći da samostalno reši složenije zadatke, ono će, po mišljenju Vigotskog, biti sposobno da dođe do uspešnog rešenja u okviru interakcije sa odraslom osobom, odnosno

osobom koja poseduje kognitivnu strukturu neophodnu za rešavanje datog zadatka (Vigotsky, 1977). Dete u tu interakciju unosi svoju neadekvatnu strategiju, a kompetentniji partner unosi svoje razumevanje zadatka i svoje adekvatne strategije. Pritom, vrlo je važno da kompetentniji partner ima sposobnost da razume strategiju koju primenjuje dete i da može da ga vodi kroz proces zajedničke izgradnje adekvatnije strategije. U okviru zajedničke aktivnosti, dete će ispoljavati sposobnosti koje nije ispoljavalo u uslovima individualnog funkcionisanja. Vigotski je smatrao da upravo te sposobnosti, koje dete može da ispolji u saradnji sa kompetentnijim partnerom, pokazuju šta će biti sledeća faza u kognitivnom razvoju, pošto će se one internalizovati i postati deo kognitivne strukture deteta (Vigotsky, 1977).

Važno je naglasiti da nije svaka socijalna interakcija u ZNR deteta i, samim tim, neće svaka interakcija dovesti do formiranja novih kognitivnih sposobnosti. Dakle, socijalna interakcija jeste nužan, ali ne i dovoljan uslov za učenje. Tek pod sledećim uslovima će dete moći da, kroz saradnju sa odraslim, formira i internalizuje novu kognitivnu sposobnost (Baucal, 2003, str. 520):

- a) dete treba da učestvuje aktivno u procesu interakcije sa odraslom osobom
- b) treba da se formira zajednička aktivnost
- c) zadatak koji se rešava kroz zajedničku aktivnost treba da bude u «zoni narednog razvoja», tj. treba da bude takav da zahteva sposobnosti i strukture koje pripadaju sledećoj fazi kognitivnog razvoja deteta
- d) odrasla osoba treba da omogući detetu da postepeno preuzima kontrolu nad strategijom koju su zajednički formirali, tj. da omogući proces internalizacije

Budući da su emocije osnova svakog ljudskog odnosa, pozitivan odnos deteta sa odraslim sa kojim saraduje u zoni narednog razvoja je veoma važan. Naime, pozitivan odnos sa odraslim, kao što je i nastavnik u školskom okruženju, omogućava detetu da se oseća bezbedno u otkrivanju onoga šta ne zna, ili ne razume u novoj aktivnosti ili zadatku, obezbeđuje poverenje u osobu sa kojom saraduje i utiče na razvoj interesovanja za predmet i načine njegovog savladavanja. Na taj način, ukoliko želimo da dete uči i napreduje, odnos nastavnika prema učeniku mora biti, pre svega, pun poštovanja i brige i odražavati suštinsku zainteresovanost za učenikov obrazovni i sveukupni razvoj i opštu dobrobit. Dinamičan proces uspostavljanja i održavanja zone narednog razvoja jeste



uspešan samo kada postaje emotivno topli uzajamni odnosi između učenika i nastavnika, koje se manifestuje u stalnom uzajamnom pregovaranju o predmetu interesovanja i načinu na koji je predstavljen (Levykh, 2008).

Kako bismo ukazali da nema ZNR bez ljudskih emocija, korisno je ukazati na to da iako ruski jezik ima ekvivalentan prevod engleskih termina „nastava“ i „učenje“, u okviru kulturno-istorijskog konteksta ruskog obrazovanja koristi se druga reč – „*obuchenije*“, koja za Vigotskog predstavlja sistem recipročnih relacija između učenja i nastave (Levykh, 2008). Prema ovom stanovištu, emocije igraju važnu ulogu ne samo u procesu učenja učenika, već i u procesu nastave. Nastavnici moraju da pokažu svojim učenicima da razlog zato što ih uče nije samo što imaju dragocene informacije koje žele da im prenesu, već, još važnije, zato što brinu o njihovom blagostanju i ukupnom razvoju. Vigotski je tvrdio da je rezultat takvog brižnog procesa nastave ne samo da učenici razvijaju poverenje prema svojim nastavnicima, već razvijaju i interesovanje, uvažavanje, pa čak i ljubav prema temi koja se izučava. Prijatna i emocionalno pozitivna saradnja između nastavnika i učenika stvara uslove za učenje učenika u zoni narednog razvoja i motiviše dalji intelektualni i emocionalni razvoj deteta prema najvišem nivou (Levykh, 2008).

Mol (Moll, 1990), takođe, sugerise da se pojam zone narednog razvoja veoma često pogrešno tumači, u smislu da je jedinica analize interakcija između individue i društvenog konteksta, pri čemu se društveni kontekst svodi na kognitivnu podršku u učenju. Ovakav pristup ima za posledicu neadekvatno razumevanje društvene uslovljenosti ljudskih kognitivnih procesa i procesa nastave i učenja posebno. Svakako kognitivni procesi koji se odvijaju u učionici predstavljaju koristan teorijski model za razumevanje dela nastavnog diskursa. Međutim, da bismo razumeli druge delove diskursa u učionici moramo imati potpunije razumevanje svih faktora koji čine društveni kontekst u kome se interakcije odvijaju (Nelmes, 2000). U praksi bi ovo značilo da, iako je moguće da učenik stekne nove informacije i oblike ponašanja u okruženju u kome se ne brine posebno o njemu, Vigotski veruje da te nove informacije i ponašanja ne mogu postati trajne ukoliko nisu internalizovane, a internalizacija je moguća samo u brižnom i sigurnom okruženju. Kao rezultat toga, zona narednog razvoja nije samo proces i proizvod, već sinteza intelektualnih i emocionalnih funkcija (Levykh, 2008). U jednom istraživanju s početka ovog veka (Turner et al., 2002) nađeno je da je kognitivno

podržavajući nastavni kontekst povezan sa učeničkim ciljevima u učenju koji su niži do prosečni i sa nadprosečnim stepenom izbegavajućeg ponašanja učenika. U ovom istraživanju, u svim razredima iz uzorka pružana je slična kognitivna podrška, samo je u jednom razredu izostao bilo kakav oblik afektivne podrške nastavnika. Nastavnici su odgovarali učenicima bez ikavih emocija, bilo pozitivnih (na primer, ohrabrenje, šala ili smeh), ili negativnih (na primer, grdnja, sarkazam, ponižavanje). Pokazalo se, da su ovakav nastavni kontekst sa niskim stepenom emocija u odnosu nastavnika i učenika učenici doživeli kao i nastavni kontekst koji karakteriše prisustvo negativnih emocija. I efekti ova dva konteksta su bili isti. Ovaj nalaz ukazuje na to da je kognitivna podrška neophodna, ali ne i dovoljna za učeničko angažovanje i učenje (Turner et al., 2002). I drugi nalazi i saznanja govore o sličnim rezultatima i ilustruju kako su afektivne reakcije nastavnika važne, kako na akademskom, kognitivnom nivou, tako i na interpersonalnom nivou (e.g., Patrick et al., 2001; Skinner & Belmont, 1993; Wentzel, 1997). Slični rezultati dobijeni su i u domaćim istraživanjima. Tako, na primer, u istraživanju kome je cilj bio da se otkriju bitna svojstva socijalne interakcije koja dovode do napretka u intelektualnom funkcionisanju, Baucal (2003) nalazi da afektivno-motivaciona podrška predstavlja značajan aspekt interakcije između odraslog i deteta u zoni narednog razvoja i da ima snažniji dugoročan efekat od kognitivne pomoći.

U skladu sa ovakvim nalazima, mnogi noviji radovi naglašavaju „proširenu“ verziju ZNR, koja uključuje i ljudske emocije i želje (npr. Levykh, 2008). Naime, sugerise se da je kognitivnoj i kulturnoj dimenziji potrebno dodati i emotivnu dimenziju. Univerzalnim i kulturno-specifičnim elementima u procesu kognitivnog razvoja, moramo dodati i individualno-specifične elemente emocionalne orijentacije, a ova treća dimenzija dramatično povećava broj mogućih permutacija puteva u ljudskom razvoju i učenju. Na primer, ukoliko učenik ne uspeva da učestvuje u diskusiji koju je zadao nastavnik, neuspeh učenika može se objasniti na više načina. Može se desiti da učenik nije u stanju da završi zadatak iz kognitivnih razloga, jer jednostavno nema dovoljno razvijene sposobnosti koje zadatak zahteva, kao što je sagledavanje složenih, ili različitih perspektiva. Razlog može ležati i u kulturnoj dimenziji, jer učenik dolazi iz takve sredine gde nije imao mnogo prilika da praktikuje takvu vrstu razgovora. Takođe, i emotivni razlozi mogu biti uzrok nemogućnosti učenika da se uključi u takav razgovor u učionici. Na primer, nesigurnost deteta, koju prati loše raspoloženje, anksioznost, preosetljivost na

kritiku i niska koncentracija su faktori koji onemogućavaju uspeh u diskusiji i argumentaciji (Levykh, 2008). Pritom, tri dimenzije ZNR (kognitivna, kulturna i emocionalna) nisu odvojene već blisko povezane. Poenta je da emocije nisu odvojene od onoga što mislimo i u šta verujemo. Zaista, odnosi između kognicije, kulture i emocija su toliko bliski i intimni da proučavanje ljudskog znanja i učenja bez uzimanja u obzir emocija je „neprirodna i pogrešna praksa“ (Donaldson, 1996, str. 327)

Kada je reč o značaju emocija, Vigotski je istakao (Vigotski, 1986) da je znanje ko-konstrukcija kroz intersubjektivnost, koja se održava u okviru ZNR, ne samo čisto intelektualnih i kognitivnih transakcija, već i emotivnih. Iz ove perspektive, učenje nije samo sticanje znanja, ili usavršavanje veština, već proces kognitivnog i afektivnog učestvovanja u intersubjektivno uspostavljenom društvenom susretu (Sfard, 1998). Štaviše, Vigotski je problematizovao razdvajanje kognicije i emocija kao veliku slabost tradicionalne psihologije. „Misao nije započeta mišlju, već se javlja iz motivacije, odnosno iz naših želja i potreba, naših interesa i emocija. Iza svake misli nalazi se afektivno-voljna tendencija koja daje odgovor na poslednje “zašto” u analizi mišljenja.“ (Vigotski, 1986, str. 252). Na taj način, socio-konstruktivistički pristup učenju karakteriše ne samo fokus na socijalnu situiranost učenja, nego i shvatanje da su (meta)kognitivni procesi, motivacija i afektivni faktori u učenju u bliskoj interakciji (Op 't Eynde et al., 2001). Razumevanje učenika u učionici uvek mora biti proizvod uzajamnog proučavanja odnosa između toga ko su učenici (njihovih identiteta) i specifičnog konteksta u učionici. Informaciju o tome ko su učenici, kojim su vrednostima naklonjeni, šta im je važno i relevantno u situaciji nastave učenja možemo otkriti upravo kroz njihove emocije (Op 't Eynde, 2004) .

\* \* \*

Objašnjenje načina na koji emocije deluju na učenje možemo naći i u teorijama motivacije, pažnje i pamćenja, a čije su pretpostavke potkrepljene i nalazima o funkcionisanju ljudskog mozga. Naime, emocije imaju veliku ulogu u nastavnom procesu budući da one usmeravaju pažnju i pokreću učenje i pamćenje (Elias et al., 1997). Emocije

utiču i na percepciju, motivaciju, kritičko razmišljanje i ponašanje onoga ko uči (Izard, 2002; Lazarus, 1991; Mayer & Salovey, 1997).

### *1.2.2. Emocije i motivacija*

Postojeće koncepcije motivacije su fokusirane na učeničke misli i uverenja i obično se usmeravaju samo na dve komponente ljudskog učenja - kogniciju i motivaciju (Ford, 1992). Emocije nisu dobile zasluženno mesto u postojećim koncepcijama motivacije i nisu centralna odlika u poznatim motivacionim teorijama kao što su: teorija cilja, teorija očekivanih vrednosti i samo-efikasnosti. Ford (1992, str. 8), pišući o ulozi i mestu emocija u motivacionim teorijama, navodi da „iako je odavno prepoznat značaj emocionalnog iskustva za motivaciju, ipak, postoji tendencija da emocije budu viđene kao poseban izvor motivacione energije, a ne kao integralni deo motivacionih obrazaca“. Slično, drugi autori upozoravaju da se „emocije često tretiraju kao posledični proces u motivaciji, iako postoje dokazi da one mogu da igraju centralnu ulogu u objašnjenju učeničkih reakcija na izazovne situacije u radu i učenju“ (Turner et al., 1998, str. 769). Ovi nalazi nam sugerišu da je potrebno na drugačiji način posmatrati emocije. Emocije nisu samo posledica kognitivnih i motivacionih procesa, već su važni posrednici između motivacije i aktivnosti, tj. pristupanja ili izbegavanja učenja.

Zapravo, motivacija podrazumeva skup međusobno povezanih verovanja i emocija, koji direktno utiču na ponašanje (Martin, 2007; Wentzel, 1999). Bak (Buck, 1985, str. 396) je napravio analogiju sa odnosom materije i energije, koja ilustruje potrebu za integrativnim pristupom u razmatranju odnosa emocija i motivacije. Naime, „baš kao što je energija potencijal koji se manifestuje u materiji, motivacija je potencijal koji se manifestuje u emocijama. Motivacija i emocije jesu samo dve strane istog fenomena, dva aspekta istog procesa“.

U članku pod nazivom „Otkrivanje emocija u istraživanjima motivacije u učionici“, autori Mejer i Tarner (Meyer i Turner, 2002) navode rezultate istraživanja izvedenih u poslednjih deset godina i diskutuju mnoge od njihovih iznenađujućih nalaza, koji su ih naveli na zaključak da su „emocije suštinski deo proučavanja motivacije u kontekstu učionice i interakcija koje se u njoj odvijaju“ (str. 107). I zaista, rezultati

istraživanja potvrđuju da učenici koji pokazuju interesovanje za školske zadatke i koji se pozitivno osećaju kada se sretnu sa obrazovnim izazovima, imaju tendenciju da budu uspešniji u školi i na standardizovanim testovima nego ostali učenici (Lepper et al., 2005). Takođe, učeničko uživanje u učenju povećava kognitivne resurse u učenju, istovremeno smanjujući irelevantne misli učenika tokom učenja. Za negativne emocije, kao što su: anksioznost, stid i bespomoćnost, naravno, važi obrnuto. Sažeto rečeno, pozitivne emocije jačaju interesovanje i motivaciju učenika za učenje, dok ih negativne emocije, kao što su bespomoćnost i dosada, smanjuju (Christianson, 2014). Sve u svemu, pojedinci su motivisani da se uključe u aktivnosti u situacijama u kojima dominiraju pozitivne emocije i izbegavaju situacije sa negativnim emotivnim nabojem (Cain & LeDoux, 2008; Lang 2010; Lang & Davis 2006). Ovi nalazi jasno potvrđuju pretpostavku da emocije nisu samo posledica kognitivnih i motivacionih procesa već je motivacija upravo vođena emocijama.

### *1.2.3. Emocije i pažnja*

Emocije imaju veliku ulogu i u usmeravanju pažnje, koja je neophodna za učenje (Phelps, 2006). Opšte je poznato da emocije određuju na koje će se informacije obratiti pažnja, jer informacije na koje su usmerene emocije dobijaju povećanu pažnju (Lang & Davis, 2006). U ovom smislu ni nastavni proces nije izuzetak, emocije učenika mogu uticati na količinu interesovanja i pažnje koja se posvećuje nastavnim zadacima (Izard, 2009). Konkretno, negativne emocije sužavaju pažnju, razmišljanje i repertoar ponašanja učenika, dok ih pozitivne emocije proširuju (Fredrickson & Branigan, 2005). Učenici uspešnije uče i izvršavaju zadatke kada se osećaju bezbedno, srećno i uzbuđeno u vezi sa predmetnom materijom (Boekaerts, 1993; Oatly & Nundy, 1996).

Teorija kontrole pažnje pretpostavlja da je optimalni kognitivni učinak verovatniji onda kada su resursi pažnje široko rasprostranjeni, nego kada je pažnja usko fokusirana na određeni zadatak (Eysenk et al., 2007). Ideja je da usmeravanje pažnje na upravljanje i kontrolu emocija može umanjiti sposobnosti važne za učenje, na primer slušanje i razmišljanje (Blankstein et al., 1989). Veštine kontrole vlastitih emocija su vrlo značajne u upravljanju pažnjom i adekvatnoj primeni mentalnih procesa potrebnih za učenje (Blair, 2002). Rezultati istraživanja potvrđuju da su učenici sa boljim emocionalnim veštinama

uspešniji od ostalih učenika u fokusiranju i održavanju pažnje na času (Nelson et al., 1999). U jednom istraživanju nađeno je da su deca koja su od strane svojih vršnjaka u odeljenju klasifikovana kao srećna deca, ujedno procenjena i kao deca sa boljom i kvalitetnijom pažnjom od strane nastavnika. S druge strane, deca za koju su vršnjaci navodili da su često tužna ili besna, ocenjena su od strane nastavnika kao deca koja imaju slabiju pažnju (Trentacosta et al., 2006).

Iako emocije imaju potencijal da podstaknu razmišljanje učenika, emocionalna stanja, takođe, mogu da interferiraju sa procesom učenja. Ako su učenici previše uzbuđeni, ili entuzijastični, oni mogu raditi nemarno, ili brzo, pre nego metodično i pažljivo. Pored toga, emocije, kao što su bes, anksioznost i tuga imaju potencijal da skrenu pažnju učenika sa učenja jer ih ometaju u rešavanju zadatka. Iako neke vrste negativnih emocija (npr. anksioznost i frustracija) mogu motivišu učenika da uloži više napora u zadacima učenja, druge vrste negativnih emocija, kao što su bes ili tuga, imaju sigurno negativan uticaj, jer vrlo lako mogu dovesti do odustajanja od rada na zadatku (Efklides 2006). Sukob, ili strah u procesu učenja mogu stvoriti negativni „afektivni filter“, koji ometa učenikove sposobnosti da obradi nove informacije (Pennington, 1996). Negativna emocionalnost, kao na primer promene raspoloženja ili disregulacija emocija, povezana je sa većim brojem nepažljivih i hiperaktivnih ponašanja i nižim nivoima obrazovnih kompetencija (Bulotsky-Shearer & Fantuzzo 2004).

#### *1.2.4. Emocije i pamćenje*

Opšte je poznato da naše pamćenje i sećanje pojedinih događaja zavisi od naše pažnje: da li smo uopšte usmerili pažnju, koliko i na koji aspekt situacije. Naime, pažnja koja je posvećena određenom sadržaju utiče na učenje i pamćenje određenog materijala (Phelps, 2006), kao i na kasnije sećanje tih informacija (Craik et al., 1996). Počevši od toga što emocije privlače pažnju koja direktno utiče na učenje, nađeno je da emocionalni odnos prema materiji deluje na proces pamćenja i na svim sledećim nivoima u procesu pamćenja, počev od procesuiranja informacija i njihove obrade u radnoj memoriji, do konsolidacije sadržaja u dugoročnoj memoriji (LaBar & Cabeza, 2006). Dobro su poznati, takozvani, strup eksperimenti (*Stroop experiments*) u kognitivnoj psihologiji, u

kojima se od ispitanika traži da određenu boju dodele neutralnim i emocionalnim rečima, kombinujući na taj način relativno automatski proces čitanja sa relativno kontrolisanim procesom označavanja boje. Rezultati ovih istraživanja ukazuju da je ispitanicima potrebno više vremena da označe bojom emocionalne, nego neutralne reči (Pratto & John, 1991). Ova razlika reflektuje i perceptivnu pristrasnost i automatsko šifriranje afektivnih informacija (Williams et al., 1996). Rejvel i Loftus (Revelle & Loftus, 1992) ukazuju na to da emocionalna pobuđenost povećava stopu i broj informacija koje se šifriraju u jedinici vremena, čime je u slučaju emotivno obojenog materijala ubrzana obrada materijala i njegova integracija i asimilacija sa postojećim kognitivnim strukturama. Emocije mogu imati ulogu medijatora ka dugoročnoj memoriji time što imaju prednost u procesuiranju i duže i detaljnije se obrađuju u radnoj memoriji.

Pored važnosti emocija za brzinu pamćenja sadržaja, one mogu biti i determinanta vrste sadržaja koji će biti memorisan. Naime, količina pažnje i kvalitet procesuiranja nove informacije će biti veći što je postojeća informacija više u skladu sa trenutnim raspoloženjem osobe. Po ovoj hipotezi, prijatni događaji će dobiti bolju obradu kada su ljudi u prijatnom raspoloženju, dok će neprijatni događaji biti bolje obrađeni kada su ljudi u neprijatnom raspoloženju (Bower et al., 1981).

#### *1.2.5. Uloga emocija: neurobiološka istraživanja kognitivnih procesa*

Nažalost, osnovna pretpostavka na kojoj počiva naš obrazovni sistem jeste da učenici mogu da fokusiraju svoje misli na materijal koji se može naučiti bez uticaja afektivnih delova mozga (Ross Epp & Watkinson, 1996). Međutim, nedavni napredak u neuronauci koja se bavi proučavanjem emocija naglašava veze između kognitivnih i emotivnih funkcija i ima potencijal da dovede do revolucije u našem razumevanju učenja u školama. Nedavna integracija istraživanja u oblastima svesti, mozga i obrazovanja (*Mind, brain and education; MBE*) u velikoj meri je doprinela poboljšanju našeg razumevanja procesa učenja, a primena ovih rezultata svakako može dovesti do efikasnije nastave. Konkretno, neurobiološki dokazi ukazuju na to da su aspekti kognicije koje u najvećoj meri upotrebljavamo u školama, odnosno prilikom učenja, kao što su: pažnja,

pamćenje, donošenje odluka i socijalno funkcionisanje pod velikim uticajem emotivnih procesa. Moderni neuronaučnici, na neurološkom nivou, potkrepljuju pretpostavku da su emocije od fundamentalnog značaja za učenje (Dalgleish, 2004; Damasio, 1994, Grindal et al., 2011; Immordino-Yang & Damasio, 2011; Rolla et al., 2011). Emocije aktiviraju i uključuju kompleksnu neuronsku mrežu i delove mozga od kojih su mnogi aktivni prilikom učenja. Ove oblasti uključuju prefrontalni korteks, hipokampus, amigdal, hipotalamus i mnoge druge (Dalgeish, 2004; Davidson, 2003; Lang & Davis, 2006; MacLean, 1949; Morgane et al., 2005). Zapravo, kada učenik uči, emocije i kognicija rade besprekorno u mozgu. Motivacija, takođe, regrutuje moždane oblasti koje su uključene u emocijama, uključujući prefrontalni korteks i amigdal (Robins & Everitt, 1996). Dakle, emocionalne reakcije i motivacija učenika označavaju uzbuđenje limbičkog sistema i njegovu direktnu intervenciju u zadatku učenja (Scovel, 1978, str. 131).

Štaviše, nedavni rad u istraživanju biologije mozga otkrio je da ljudski mozak nije u stanju da donosi racionalne odluke bez pozivanja na svoje emocionalne procese (Turner & Stets, 2005). Konkretno, nakon oštećenja ventromedijalnog prefrontalnog korteksa kod pacijenata je bilo ugroženo socijalno ponašanje, što ih je činilo nesvesnim posledica svojih postupaka, neosetljivim za tuđe emocije i nesposobnim da uče iz svojih grešaka. U nekim slučajevima, ovi pacijenti su kršili društvene konvencije, pa čak i etička pravila (Immordino-Yang & Damasio, 2011). Pritom, oni nisu imali problema sa znanjem, pristupom postojećim znanjima, logičkim rasuđivanjem, niti su imali smanjenje u intelektualnim sposobnostima. U laboratorijskom okruženju, oni su umeli da razmišljaju logično i etički o bilo kom problemu i dilemi (Saver & Damasio, 1991). Međutim, u stvarnom svetu i u realnom vremenu, oni nisu mogli da koriste emocionalne informacije da bi odlučili između alternativnih pravaca delovanja. Vremenom je postalo jasno da je njihovo rezonovanje oštećeno upravo zbog toga što su usled povrede oštećeni delovi mozga koji regulišu emocije i socijalne odnose (Damasio et al., 1994). Bez mogućnosti da na adekvatan način slede svoju intuiciju, koja se često temelji na emocionalnom učenju i socijalnim povratnim informacijama, donošenje odluka i racionalno razmišljanje kod ovih pacijenata je bilo značajno oštećeno. Pacijenti su izgubili sposobnost da analiziraju događaje u vezi sa njihovom emotivom važnošću i posledicama, kao i da pamte uspomene na te događaje u skladu sa doživljenim emocijama. Njihove emocije su odvojene od



njihovog racionalnog razmišljanja, što je rezultiralo lošim rezonovanjem, donošenjem pogrešnih odluka i nemogućnošću daljeg učenja u svakodnevnom životu (Immordino-Yang & Damasio, 2011). Ukratko, dokazi koji su dobijeni na temelju proučavanja pacijenata sa oštećenjem mozga ukazuju na zaključak da su emotivni procesi neophodni da bi se bilo koja vrsta znanja, uključujući i ono koje se stiče u strukturiranom školskom okruženju, prenelo u realni svet i kasnije korisno upotrebilo pri donošenju odluka u svakodnevnom životu. Ovo zapravo sugerise da emocije pružaju emocionalni vodič koji određuje naše rasuđivanje i ponašanje (Immordino-Yang & Damasio, 2011).

\* \* \*

Teoretčari i istraživači iz raznih naučnih oblasti pokazali su da učenje zahteva oba: i kognitivne i afektivne procese. Prethodno izneti nalazi jasno dokazuju da kada su emocije (a posledično i motivacija) pozitivne i dobro regulisane, mogu pozitivno da utiču na pažnju, pamćenje i sveukupno učenje. Aspekti kognicije na kojima se u najvećoj meri temelji obrazovanje, kao što su: učenje, pažnja, pamćenje, donošenje odluka, motivacija i socijalno funkcionisanje su pod jakim uticajem emocija. Takođe, racionalne misli i logično rezonovanje postoje, ali ne mogu biti adekvatno i korisno upotrebljeni u stvarnom svetu ukoliko su lišeni emocija.

Prethodno izneti nalazi ukazuju da emocije učenika, kao i potencijal nastavnika da kod učenika izazove određene emocije, nisu nimalo nevažni za process učenja. Ono što su, zapravo, implikacije prethodnih nalaza jeste potreba da se u školama gradivo što više poveže sa potrebama i interesovanjima učenika, da se učenicima pruži veći osećaj kontrole u nastavnom procesu, da se što više radi na kultivisanju učeničkih emocija i ulaže što više energije i napora u razvoj socio-emocionalnih kompetencija kod učenika (Christianson, 2014).

### **1. 3. Socijalno i emocionalno učenje u školama: jedini put ka sveukupnom razvoju učenika**

*„Škole treba da pripreme učenike za test života, a ne život testova“*

*Elias*

Nastava i učenje u školama imaju jake socijalne, emocionalne i obrazovne komponente (Zins et al., 2004a). Obrazovanje, dakle, obuhvata više od nastave, a nastava obuhvata mnogo više od predavanja i prenošenja predmetnog sadržaja učenicima. Obrazovanjem se mora težiti ka razvoju celog deteta i negovanju svih veština, stavova i znanja neophodnih za uspešnu integraciju u društvo. Drugim rečima, škole imaju važnu ulogu u podizanju zdrave dece, unapređivanjem ne samo njihovog kognitivnog razvoja već i njihovog socijalnog i emocionalnog razvoja, jer je ovo jedini put koji stvara višestruke koristi i predstavlja obećavajući pristup za poboljšanje uspeha dece u školi, ali i životu (Elias et al., 1997; Zins & Elias, 2006b). Baveći se oblašću socio-emocionalnog učenja, Elias (2001, str.1) sažeto naglašava da „škole treba da pripreme učenike za test života, a ne život testova“.

#### *1.3.1. Svest o potrebi za socio-emocionalnim učenjem u školama*

Sasvim je sigurno da uspešne škole obezbeđuju da svi učenici savladaju čitanje, pisanje, matematiku i prirodne nauke. One takođe podstiču dobro razumevanje istorije, književnosti, umetnosti, stranih jezika i različitih kultura. Međutim, većina nastavnika, roditelja, učenika i šire javnosti podržava širu obrazovnu politiku koja uključuje i poboljšanje socijalno-emocionalnih kompetencija učenika, njihovog karaktera, zdravlja i građanskog vaspitanja (Metlife, 2002; Public Agenda, 2002; Rose & Gallup, 2000). Pored teznje da se učenici razvijaju u ovom smeru, visoko kvalitetno obrazovanje treba da uči mlade ljude da komuniciraju na društveno poželjne načine, da vežbaju pozitivne,

bezbedne i zdrave obrasce ponašanja, da etički i odgovorno doprinose svojoj vršnjačkoj grupi, porodici, školi i zajednici i da poseduju bazične kompetencije, radne navike i vrednosti, kao osnovu za kasnije radno angažovanje i aktivno učestvovanje u društvu (Elias et al., 1997; Jackson & Davis, 2000; Osher et al., 2002).

Roditelji i nastavnici smatraju da obrazovanje treba na prvom mestu da razvija društvene i emocionalne sposobnosti dece, pre nego tradicionalne obrazovne veštine. Nastavnici i roditelji se nadaju i žele da obrazovanje dece doprinese tome da oni budu srećni, da imaju brižne i podržavajuće međuljudske odnose, da pokazuju empatiju i brigu za druge, da donose odgovorne odluke i budu rezistentni na brojna po zdravlje rizična i društveno-nepoželjna, kompromitujuća ponašanja (Schonert-Reichl & Hymel, 2007)

Na temelju ovakvih stavova, grupa autora koja se bavi socio-emocionalnim učenjem (*socio-emotional learning, SEL*) tvrdi da kombinacija akademskog obrazovanja i usavršavanja socijalnih i emocionalnih veština jeste pravi standard za efikasno obrazovanje u svetu u kome živimo. Sve više jača stav o tome da smo „svi u opasnosti, kako svetski događaji nastavljaju da nas uče, kada deca odrastaju sa akademskim znanjem, ali bez osnovnih socijalnih i emocionalnih veština, kao što su saosećanje i empatija“ (Schonert- Reichl & Hymel, 2007, str. 20). Naime, društvo i životna iskustva dece i omladine su se značajno promenila tokom prošlog veka. Samo neke od drastičnih promena odnose se na povećan ekonomski i socijalni pritisak na porodicu, slabljenje institucija zajednice koje neguju socijalni, emocionalni i moralni razvoj dece, lakši pristup dece do medija koji podstiču brojne štetne obrasce ponašanja (Greenberg et al., 2003). Pored toga, istraživanja pokazuju da oko 20% mladih iskuse probleme sa mentalnim zdravljem svake godine, pri čemu 75% do 80% njih ne dobijaju odgovarajući tretman (US Department of Health and Human Services, 1999). Poslednjih godina je sve veći broj dece školskog uzrasta koja pokazuju socijalno-emocionalne probleme i probleme u ponašanju, koji ih ometaju u međusobnim odnosima, uspehu u školi i potencijalu da budu uspešni i ostvareni u životu (Zins & Elias, 2006b). Imajući u vidu ovakve podatke, zaista je čudno da još uvek ne postoji svest o potrebi da u dvadesetprvom veku škole moraju da ponude više od sadržaja određenih predmeta ukoliko žele da podstaknu sve učenike da budu uspešni i u školi i u životu (Greenberg et al., 2003). Socio-emocionalno učenje je danas, više nego ikada, važna i neophodna komponenta školske reforme (Zins et al., 2004b), a kombinacija školskog učenja sadržaja i socio-

emocionalnog učenja je pravi standard za efikasno obrazovanje u savremenom svetu (Elias, 2006).

Škole su danas viđene kao „važna, ako ne i centralna mesta za promociju zdravlja i primarne prevencije . . . pored obrazovanja učenika“ (Roeser et al., 2000, str. 467). Nalazi iz nekoliko nedavnih istraživanja ukazuju na to da su škole među najefikasnijim kontekstima socijalizacije, a među najuticajnijim u vođenju socijalnog i emocionalnog razvoja dece osnovnoškolskog uzrasta (Schonert-Reichl et al., 2012). Škole pružaju jedinstvenu priliku za podsticanje razvoja socijalnih kompetencija, jer se u njima dešavaju mnogobrojne i raznovrsne socijalne interakcije između učenika, a pritom u okruženju u kojem odrasli mogu da intervenišu i na taj način usmere i brinu o pozitivnom razvoju učenika. Sve veći broj studija ukazuje na to da se učeničko socijalno i emocionalno učenje može negovati u učionici, na temelju napora i intervencija u školskom okruženju (Graczyk et al., 2000).

### *1.3.2. Razvoj pokreta socio-emocionalnog učenja*

Uzimajući u obzir navedene nalaze, veoma su porasli zahtevi koji se postavljaju školama za sprovođenje efikasnih obrazovnih pristupa, koji promovišu obrazovni uspeh, ali pored toga jačaju i mentalno zdravlje učenika i sprečavaju problematična ponašanja (Kolbe et al., 1997). Od savremenih škola se očekuje da učine više nego što su ikada radile u prošlosti, a pritom često sa nedovoljnim sredstvima. U odgovoru na ove zahteve škole su često preplavljene raznim programima prevencije i promocije, koji se bave takvim pitanjima kao što su: HIV, alkohol, razvoj karijere, karaktera, građanskog vaspitanja, rešavanje konflikata, delikvencija, napuštanje škole, porodični život, zdravlje, moral, multikulturalizam, neželjena trudnoća, problemi u učenju, izostajanje iz škole i vršnjačko nasilje. Iz više razloga, međutim, ovi napori su često neefikasni (Greenberg et al., 2003). Prvo, oni se obično sprovode kao niz kratkoročnih i fragmentiranih inicijativa. Drugim rečima, programi i problemi kojima se bave nisu dovoljno povezani sa centralnom misijom škole i sa sadržajima za koje nastavnici veruju da su važni i da se mogu procenjivati, kao što su obrazovna i kognitivna postignuća učenika. Drugo, bez vođstva i podrške školskih vlasti neće postojati adekvatan razvoj kadrova i podrška za realizaciju ovakvih programa. Programi koji su nedovoljno koordinisani, nadgledani i

evaluירani tokom vremena nemaju velike šanse da značajno utiču na ponašanje učenika i nije mnogo verovatno da će se održati tokom vremena (Greenberg et al., 2003).

Fecer (Fetzer) grupa je prvi put uvela termin socijalno i emocionalno učenje (SEL) kao konceptualni okvir za rešavanje, s jedne strane potreba mladih i s druge, fragmentiranosti koja obično karakteriše školsku praksu u odnosu na ovakve potrebe (Elias et al., 1997). Za razliku od mnogih preventivnih programa koji su usmereni na specifične probleme, osnovna ideja novoosnovane grupe autora bila je da SEL program može da reši bazične uzroke koji leže u osnovi svih navedenih problema, a ujedno da podržava i školsko postignuće učenika. Jedna od prednosti ovakvog programa jeste da promoviše sistematski pristup, koji podstiče osnovne socijalne i emocionalne sposobnosti, koje poboljšavaju celokupnu emocionalnu, društvenu i akademsku školsku klimu za sve učenike, a ne samo za one koji bi mogli biti identifikovani kao rizični. Interesovanje prosvetnih radnika za SEL je podstaknuto metaforom „mladi u krizi“, po kojoj bi se na mnoge probleme mladih (rizična ponašanja, nasilje itd.) moglo gledati kao na rezultat pogrešnog ili neadekvatnog emocionalnog razvoja, ili neadekvatne socijalizacije i obrazovanja (Hoffman, 2009). Mnogi ugledni zastupnici SEL pristupa navode da učestalost problematičnih ponašanja jeste najvažniji razlog da se preduzmu koraci ka uvođenju sistematske socio-emocionalne nastave u školama (Graczyk et al, 2000). Pritom, nastojanje da se promoviše pozitivan razvoj mladih razlikuje se od nastojanja da se smanje faktori rizika. Prvi su fokusirani na unapređivanje potrebnih veština i celokupan razvoj deteta, a ne samo specifičnih kompetencija koje su usko usmerene ka prevenciji određenih problema (Catalano et al. 2002; Greenberg et al. 2003). Nova organizacija pod nazivom „Zajednica akademskog, socijalnog i emocionalnog učenja“ (*Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, CASEL*) takođe je nastala iz rada pomenute grupe sa Fecer instituta. Njihov osnovni cilj je uspostavljanje visokog kvaliteta socio-emocionalnog učenja u školama, kao suštinskog dela obrazovanja od predškolskog nivoa do kraja visokoškolskog obrazovanja (Greenberg et al., 2003).

Počev od ranih devedesetih godina, socio-emocionalno učenje počinje da dobija veliku pažnju u američkom obrazovanju. Zabrinutost zbog ugroženosti dece i mladih različitim socijalnim i psihološkim problemima i imajući u vidu potencijalnu ulogu škole u ublažavanju tih rizika, došlo je do rastuće popularnosti SEL pristupa i ulaganja većih napora da se pomogne mladima da postanu socijalno i emocionalno kompetentni

(Hoffman, 2009). Naglasak na obrazovanju i kultivisanju emocija svakako je prisutan i u brojnim pokretima u oblasti mentalne higijene i vodećim dečijim pokretima i u ranom 20. veku. Mnogi od elemenata savremenih SEL programa mogu se videti i u ranijim diskursima. Pre svega, još 1960-ih i 1970-ih godina govorilo se o afektivnom obrazovanju. Pritome, afektivno obrazovanje odnosilo se na „obrazovni proces koji uključuje emocionalne aspekte učenja i koji je utemeljen na humanističkim vrednostima, ili „psihološkim uslovima”, kao što su poštovanje, poverenje i безусловna posvećenost emocionalnom i kognitivnom razvoju učenika“ (Patterson, 1977, str. 324). Istu ideju o potrebi celokupnog razvoja deteta, u različitim zemljama i periodima naglašavaju i drugi pristupi sa različitim nazivima: humanističko obrazovanje (Shapiro, 1986), obrazovanje životnih veština (Hopson & Scally 1981), kulturni i duhovni razvoj (Wicks et al., 1993), obrazovanje karaktera, vrednosno i moralno obrazovanje (Young, 1989), itd.

### *1.3.3. Socio-emocionalno učenje (SEL)*

Konstrukt socio-emocionalnog učenja (SEL) je evoluirao iz istraživanja koja su se bavila emocionalnom inteligencijom, zasnovanih na radu Saloveja (Salovey) i Majera (Mayer). Pokret je posebno popularizovan sredinom devedesetih godina 20. veka objavljivanjem Golemanove knjige „Emocionalna inteligencija” (Goleman, 1995) i Gardnerove „Višestruke inteligencije“ (Gardner, 1983, 1993). Emocionalna inteligencija se definiše kao vid socijalne inteligencije koja uključuje sposobnost da se prepoznaju i prate sopstvene i tuđe emocije i da se ove informacije koriste u usmeravanju svojih misli i dela (Salovey & Mayer, 1990). Upotreba termina inteligencije u opisu socio-emocionalnih sposobnosti je kontroverzna (Kaufman & Kaufman, 2001). Međutim, bez obzira na termin: inteligencija, kompetencija, sposobnosti ili veštine, ne smemo izgubiti iz vida činjenicu da postoji ogroman niz istraživanja koja podržavaju značaj socijalnog i emocionalnog razvoja za školski i lični uspeh i zadovoljstvo učenika (Kelly et al., 2004).

Objavljivanjem Golemanove (Goleman, 1995) knjige „Emocionalna inteligencija: Zašto ona može biti važnija od IQ?” i Eliasovog vodiča za nastavnike: „Promovisanje socio-emocionalnog učenja: vodič za nastavnike“ (Elias et al., 1997) interesovanje za socio-emocionalno učenje je značajno poraslo. SEL je postao sveobuhvatni program i pristup koji obuhvata mnoge različite pokrete u obrazovanju koji

naglašavaju slične koncepte i veštine. SEL daje okvir unutar koga različiti programi i inicijative funkcionišu zajedno. U svim razmatranjima, socio-emocionalno učenje podrazumeva proces koji kod učenika podstiče integraciju mišljenja, osećanja i ponašanja, da bi se ostvarili važni životni zadaci (Zins et al., 2004c). Prema Zinsu i Eliasu (Zins & Elias, 2006b, str. 2), SEL programi imaju za cilj da „poboljšaju rast i razvoj sve dece, pomažu im u razvijanju zdravih obrazaca ponašanja i sprečavaju učestvovanje u neadaptivnim i nezdravim formama ponašanja“. U pristupima socio-emocionalnog učenja fokus je na ispunjenju sledeća dva zadatka u obrazovanju i razvoju učenika: a. „usvajanje i odgovarajuće korišćenje interpersonalnih veština“ i b. „internalizacija prosocijalnih stavova i vrednosti potrebnih za postizanje ciljeva, rešavanje problema, emocionalne uključenosti u školi i radu, kao i uspeh u školi i tokom života“ (Johnson & Johnson, 2004, str. 40).

Ukratko, SEL je „proces sticanja i efikasne primene znanja, stavova i veština neophodnih da se prepoznaju emocije i da se njima upravlja, da se razvija staranje ili briga za druge, donose odgovorne odluke, uspostavljaju pozitivni odnosi i da se bude uspešan u nošenju sa izazovnim situacijama“ (Zins & Elias, 2006b, str. 1). U poslednjih nekoliko godina postao je dostupan veliki broj efikasnih SEL programa (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning - CASEL, 2003). Evo samo nekih od dostupnih i primenjivanih SEL programa, koji se fokusiraju na promociju socijalnih i emocionalnih sposobnosti učenika: Promovisanje alternativnih strategija mišljenja (Alternative Thinking Strategies - PATHS) (Greenberg et al., 1998); Razvojne studije centra za dečii razvoj (The Developmental Studies Center's Child Development Project - CDP) (Battistich, Watson, Solomon, Schaps, & Solomon, 1991); i Emocionalna pismenost u učionici (Emotional Literacy in the Classroom, ELC) (Brackett et al., 2009).

Škole mogu da pruže učenicima velike mogućnosti za vežbanje i razvoj odgovarajućih socijalnih i emocionalnih veština i mogu služiti kao osnova sa koje se promovišu i jačaju SEL kompetencije. Zins i saradnici (Zins et al., 2004a) navode različite mogućnosti implementacije programa socio-emocionalnog učenja u školama. Prva mogućnost je primena velikog broja posebnih sadržaja i nastavnih planova i programa socio-emocionalnog učenja, koji su usmereni na specifične oblasti, kao što su bolesti zavisnosti ili nasilje. Drugo, socio-emocionalno učenje može da se integriše u redovne obrazovne nastavne planove i programe na taj način što će obrazovne i socio-emocionalne

veštine, čijem se razvijanju teži, biti koordinisane i međusobno pojačavati jedna druge. Naime, kada učenici jednom razviju veštine, kao što su postavljanje ciljeva, ili rešavanje problema, oni ih mogu primenjivati za poboljšavanje vlastitog ponašanja i angažovanja na času i u učionici. Treći pristup implementacije programa socio-emocionalnog učenja u školama stavlja naglasak na razvoj podsticajnog okruženja za učenje. Ovaj pristup podrazumeva da se učenje dešava u bezbednoj atmosferi gde se vodi računa o svim učenicima i u kojoj postoje velika očekivanja u pogledu uspeha učenika. Na ovaj način učenici se mogu više angažovati i osećati veću povezanost, a posledično, bliži odnosi i bolja komunikacija u odeljenju može dovesti do toga da učenici budu slobodniji da potraže pomoć kada im bude potrebna. Dalje, uključivanje SEL veština u neformalni i vannastavni nastavni plan i program (npr. ručak, dečije igralište, sportske aktivnosti), promena pristupa u nastavi (npr. kooperativno učenje), oslanjanje na principe socio-emocionalnog učenja u upravljanju ponašanjem i disciplinskim merama, podsticanje partnerstva između roditelja i nastavnika i korišćenje mogućnosti za eksperimentalno i aktivno učenje (učenje u zajednici) jesu sve različite mogućnosti implementacije i primene programa socio-emocionalnog učenja u školama.

Ipak, uprkos ovoj impresivnoj listi mogućnosti, u najefikasnijim SEL programima prepoznatljive su dve opšte strategije: izgradnja socio-emocionalnih veština kod učenika i sredinsko-organizaciona promena (Taylor & Dymnicki, 2007). Prva uključuje nastavu koja je usmerena na stvaranje, integraciju i selektivnu primenu socijalnih i emocionalnih veština na razvojno, kontekstualno, i kulturološki odgovarajuće načine (Izard, 2002; Lemerise & Arsenio, 2000). U drugom pristupu SEL programiranje podstiče društveno-emocionalni razvoj učenika kroz uspostavljanje sigurnog i negujućeg okruženja za učenje, koje uključuje inicijative vršnjaka i porodice, bolje upravljanje u učionici i aktivnosti zajednice na izgradnji zajedničkih aktivnosti usmerenih na razvoj deteta (Hawkins et al., 2004; Schaps et al., 2004). Vrlo je verovatno da će neke kombinacije poboljšanja u socio-emocionalnim kompetencijama učenika, školskom okruženju, radu i očekivanjima nastavnika i u odnosu učenik-nastavnik doprineti neposrednoj i dugoročnoj promeni ponašanja učenika (Schaps et al., 2004).

Centralna ideja u osnovi većine SEL programa sastoji se u ubeđenju da je i moguće i neophodno eksplicitno podučavanje i učenje socio-emocionalnih veština. Konkretno, „socio-emocionalne i životne veštine moraju biti eksplicitno učene u



osnovnoj i srednjoj školi. Kao čitanje ili matematika, ukoliko socio-emocionalne veštine nisu učene sistematski, one neće biti internalizovane“ (Elias, 2006, str. 7).

Goleman je smatrao da sama kognicija nije dovoljna za uspeh u učionici, ili što je još važnije, u životu (Goleman, 1995). Oslanjajući se na učenja Majera i Saloveja (Mayer & Salovey, 1997), Gardnera (Gardner, 1983) i mnogih drugih, Goleman (1995) je identifikovao nekoliko neophodnih socio-emocionalnih veština. Dve godine kasnije, grupa CASEL, koju je predvodio Elias, objavila je knjigu: „Promocija socio-emocionalnog učenja: vodič za nastavnike“ (Elias, 1997), monografiju koja ilustruje kako veštine emocionalne inteligencije mogu biti uključene u školu. Naime, CASEL je identifikovao niz socijalnih i emocionalnih veština koje leže u osnovi efikasog i uspešnog realizovanja društvenih uloga i obavljanja važnih životnih zadataka. Generalno, ovo je pokušaj da se unapredi emocionalna inteligencija i emocionalna pismenost, tj. bazične socijalne i emocionalne veštine i kompetencije.

Sve socio-emocionalne kompetencije se mogu grupisati u pet širih kategorija i to su: 1) samosvest; 2) samoregulacija emocija; 3) samo-upravljanje i samo-motivacija, 4) empatija i društvena svest; i 5) interpersonalne veštine (Elias et al., 1997). *Samosvest* uključuje prepoznavanje i imenovanje emocija, razumevanje razloga i okolnosti koje leže u osnovi postojećeg osećanja, prepoznavanje vlastitih snaga i slabosti i slično. *Samoregulacija emocija* podrazumeva kontrolisanje impulsa, agresije i samodestruktivnih i antisocijalnih ponašanja, verbalizaciju i prevladavanje anksioznosti, besa i depresije i mobilizaciju pozitivnih osećanja u vezi sebe, škole i porodice. *Samo-upravljanje i samo-motivacija* odnose se na veštine kao što su: fokusiranje na postojeće zadatke, postavljanje kratkoročnih i dugoročnih ciljeva, izmena postignuća u svetlosti povratne informacije, mobilizacija pozitivne motivacije, aktiviranje nade i optimizma, rad prema optimalnim stanjima sposobnosti. *Empatija i društvena svest* podrazumevaju veštine davanja povratnih informacija, slušanja drugih, a pre svega uključuju saosećanje i osetljivost prema tuđim osećanjima i razumevanje tuđe perspektive i tačke gledišta. *Interpersonalne veštine* obuhvataju širok spektar kompetencija važnih u društvenim odnosima. Ove veštine uključuju upravljanje emocijama u odnosima, usklađivanje različitih osećanja i gledišta, efikasno izražavanje emocija, vežbanje asertivnosti, liderstva i pregovaračkih veština, spremnost za rad u timu, pokazivanje senzibiliteta za

društvene signale, vežbanje donošenja odluka i rešavanja problema u socijalnim odnosima.

Razvijajući veoma važne kompetencije kod svih učenika, SEL program teži univerzalnoj prevenciji i promociji. Drugim rečima, teži se prevenciji problema u ponašanju kroz promociju socijalnih i emocionalnih kompetencija pre nego direktnoj intervenciji. Iako manjem broju učenika može biti potrebna umerena do intenzivna pomoć u vidu tretmana i lečenja koja se tiče društveno-emocionalnih kompetencija, suština SEL programa je da, kroz izgradnju važnih socio-emocionalnih kompetencija, podstaknu rast sve dece i na taj način im pomognu u razvoju zdravih obrazaca ponašanja i sprečavanju njihovog angažovanja u nefunkcionalnim i nezdravim formama ponašanja (Zins & Elias, 2006b).

Srećom, za razliku od inteligencije, sposobnosti koje čine emocionalnu inteligenciju mogu se steći, vežbati i ojačati. Danijel Goleman (1995) objašnjava da se ove veštine mogu naučiti kao i bilo koji drugi predmet. Modeliranjem, direktnom instrukcijom i podučavanjem, nastavnici mogu pomoći učenicima da nauče da prate svoja pozitivna i negativna osećanja, da se mirno i bez odustajanja nose sa teškoćama i frustracijama, da usmeravaju svoju motivaciju ka učenju i da grade odnose sa drugima u podržavajućem maniru. Vremenom i postepenim savlađivanjem SEL kompetencija dolazi do razvojne progresije u smislu da se ponašanja, koja su u početku pretežno kontrolisali spoljašnji faktori, kasnije se javljaju kao plod internalizovanih uverenja i vrednosti, brige i posvećenosti drugima i na temelju donošenja dobrih odluka i preuzimanja odgovornosti za vlastite izbore i ponašanja (Bear & Watkins, 2006). Kroz sistematsku obuku i nastavu SEL veštine mogu da se uče po uzoru, kao i praktikovanjem i primenom u različitim situacijama, tako da učenici postaju kompetentni da ih koriste kao deo njihovog svakodnevnog repertoara ponašanja (CASEL, 2003; Elias et al., 1997). Ovakav rezultat se najbolje postiže kroz efikasnu nastavu u školama, angažovanjem učenika u pozitivnim aktivnostima u učionici i van nje, širokom uključenošću učenika, roditelja i šire zajednice u planiranju programa i njihovoj implementaciji i evaluaciji. U idealnom slučaju, planirana, sistematska i koordinirana SEL nastava bi trebalo da počne u predškolskom uzrastu i da traje kroz srednju školu (CASEL, 2003).

#### *1.3.4. Socio-emocionalno učenje i obrazovna postignuća učenika*

Visok nivo interesovanja za socio-emocionalno učenje nastavlja se širom sveta i danas, sa istraživanjima koja pokazuju sve veći broj pozitivnih ishoda SEL programa. Međutim, iako nema zamerki ideji da bi bilo idealno da sva deca mogu da nauče da budu saosećajna, ljubazna, kao i odgovorni građani u svojim zajednicama, ipak postoji velika dilema oko toga u kojoj meri škole mogu, ili treba da posvete vreme društvenom i emocionalnom učenju, s obzirom na njihov naglasak na akademskom aspektu obrazovanja (Elias et al., 2003). Međutim, ono što nije prepoznato i priznato u ovakvom stavu jeste upravo veza između društveno-emocionalnog razvoja i obrazovnih postignuća.

Jedan od prvih pregleda istraživanja o vezi između socio-emocionalnog učenja i uspeha učenika u školi upućuje na zaključak da je „važan zadatak škole i nastavnika da integrišu učenje akademskih i socijalnih i emocionalnih veština u učionici“ (Hawkins, 1997, str. 293). U pregledu oko 80 nacionalno dostupnih programa, 34% njih uključuju metode koje promovišu integraciju SEL sa akademskim nastavnim planovima i programima (CASEL, 2003). Na primer, neki ohrabruju učenike da primenjuju SEL veštine, kao što su postavljanje ciljeva, da poboljšaju svoje radne navike. Drugi ističu integraciju SEL sa nastavom, kao što je primer izbora literature koja zahteva korišćenje veština rešavanja problema, kako bi se, na primer, rešilo neslaganje između likova u romanu. I ostali programi promovišu nastavnu praksu kao što su kooperativno učenje i efikasno upravljanje u učionici. Svi ovi pristupi mogu imati pozitivne efekte na školska postignuća, a posebno oni u kojima su nastavnici kompetentni i koriste efikasne nastavne metode. Rezultati sugerišu da je 83% takvih programa dovelo do boljih rezultata učenika u školi. U meta-analizi 270 istraživačkih studija pokazalo se da učenici u školama u kojima su primenjeni SEL programi pokazuju poboljšane socijalne, emocionalne i akademske veštine, uključujući i povećanje uspeha od 11% na testovima postignuća, u odnosu na učenike iz škola u kojima se ne primenjuju programi socio-emocionalnog učenja (Durlak et al., 2011).

Pored toga, nalazi pokazuju da su učenici koji pohađaju SEL programe češće prisutni na nastavi, pokazuju više konstruktivnih, a manje neadekvatnih ponašanja u učionici, više vole školu, imaju bolje prosečne ocene i imaju manje šanse da budu suspendovani, ili na drugi način disciplinski kažnjeni (Weissberg & Durlak, 2005).

Štaviše, rezultati sugerišu da se školsko postignuće učenika u osmom razredu može bolje predvideti poznavanjem prosocijalnog ponašanja učenika u trećem razredu nego na temelju poznavanja njihovih školskih ocena na tom uzrastu (Caprara et al., 2000). Slično, prosocijalna ponašanja dece, kao što su pomaganje, deljenje sa drugima i saradnja jesu bolji prediktori obrazovnih postignuća nego što su njihovi standardizovani rezultati na testovima inteligencije (Wentzel, 1993). I drugi autori potvrđuju značajnu i direktnu vezu ( $r = 0,47$ ) između socijalnih i akademskih kompetencija učenika tokom srednjih godina osnovne škole (Welsh et al., 2001).

Dobro je podsetiti se rezultata vrlo obuhvatne meta-analize koja je imala za cilj da identifikuje najznačajnije faktore koji imaju uticaja na učenje (Wang et al., 1997). Naime, od ukupno 28 analiziranih faktora koji su uticali na učenje, od prvih 11 kategorija osam njih se odnose na socio-emocionalne uticaje: upravljanje, menadžment u učionici, podrška roditelja, socijalne interakcije učenika i nastavnika, socijalno-ponašajni atributi, motivaciono-afektivni atributi, vršnjačka grupa, školska kultura i klima u učionici. Ostali uticaji, kao što su država, okrug, školska politika, organizacione funkcije, ali i nastavni plan i program, karakteristike nastave i učenika su imale najmanje uticaja na učenje. Takođe, prema Nacionalnom centru za obrazovnu statistiku (National Center for Education Statistics, 2002) jedan od najvažnijih razloga navedenih za napuštanje škole jesu socijalni i emocionalni faktori: neslaganje sa nastavnicima (35.0%) ili vršnjacima (20,1%), osećaj odbačenosti (23.2%) i nebezbednosti (12,1%). Jasno je, dakle, da socijalne i emocionalne veštine imaju značajan uticaj na obrazovni razvoj i da socio-emocionalno učenje jeste snažan prediktor obrazovnih ishoda. Novija istraživanja ukazuju na to da emocionalna inteligencija ima više uticaja na život i školske rezultate nego kognitivna inteligencija (Zins et al., 2004a).

Zins i saradnici (Zins et al., 2004a) su predstavili konceptualni i empirijski spisak dokaza o korisnosti programa socio-emocionalnog učenja u različitim oblastima razvoja i ponašanja učenika. Oni navode da SEL u školama vodi ka: 1) poboljšanju učeničkih stavova, uključujući i motivaciju i povećan osećaj pripadnosti školi; 2) pozitivnim promenama u ponašanju, uključujući smanjenje nasilnih i po zdravlje štetnih ponašanja; 3) poboljšanju u obrazovnim postignućima, bilo da su procenjeni standardizovanim skorovima na testovima postignuća, ili ocenama. I drugi autori navode da socijalne i emocionalne sposobnosti olakšavaju svakodnevni život, utičući na međusobne odnose,

saradnju, veštine u komunikaciji, rešavanje problema, donošenje odluka i školski uspeh (Catalano et al., 2004). Naime, socio-emocionalne kompetencije učenika podstiču bolji uspeh na različite načine. Na primer, učenici koji su više samosvesni i samouvereni u vlastite kapacitete za učenje više se trude i duže istrajavaju u susretu sa izazovima (Aronson, 2002). Učenici koji postavljaju visoke akademske ciljeve, imaju samodisciplinu, motivišu sebe, upravljaju svojim stresom i bolje organizuju svoje učenje i pristup radu svakako su uspešniji i dobijaju bolje ocene (Duckworth & Seligman, 2005). Takođe, učenici koji koriste veštine rešavanja problema kako bi prevazišli prepreke i učenici koji donose odgovorne odluke o učenju i izvršavanju školskih zadataka imaju bolji uspeh u školi (Zins & Elias, 2006a).

Emocionalne kompetencije, takođe, podržavaju kognitivni razvoj, spremnost za školu, školsku prilagođenost, kako direktno, tako i indirektno, preko svojih doprinosa društvenim sposobnostima i veštini samoregulacije (Blair, 2002; Carlton & Winsler, 1999; Greenberg & Snell, 1997). Naime, deca koja su u stanju da pokrenu pozitivne odnose sa svojim nastavnicima i prijateljima, čemu sigurno doprinose emocionalne kompetencije, imaju više pozitivnih osećanja prema školi, više učestvuju u nastavi i postižu više od dece koju ne karakterišu navedene osobine (Denham, 2005). Dalje, jedno novije istraživanje sugerise da SEL programi mogu da utiču na centralne izvršne kognitivne funkcije, kao što su: inhibitorna kontrola, planiranje i slično, koje su rezultat boljeg razvoja kognitivne regulacije emocija u oblasti prefrontalnog korteksa (Greenberg, 2006). Ove kompetencije su neraskidivo isprepletene i formiraju važnu osnovu za školski uspeh: socijalne kompetencije i izvršne kontrolne funkcije su pod jakim uticajem detetovih emocionalnih kompetencija, posebno regulacije emocija, i zauzvrat, svaka igra važnu ulogu u prilagođavanju učenika i u njihovom uspehu u školi (Hawkins et al., 2004).

Društveni i emocionalni faktori, kao što su emocionalno znanje, sposobnost regulacije emocija, socijalne veštine i prihvaćenost od strane vršnjaka doprinose predikciji uspeha u školi i onda kada su drugi relevantni faktori, uključujući i raniji akademski uspeh, već uzeti u obzir (Carlton, 2000; Izard et al., 2001; Pianta, 1997; Shields et al., 2001). Tako, fokusiranje samo na akademske veštine u nastavi u nastojanju da se pomogne učenicima da poboljšaju akademsko, lično i društveno postignuće nema mnogo šansi da dovede do uspeha (Adelman & Taylor, 2000). Obraćanje pažnje na socijalni i emocionalni razvoj učenika, stoga, nije „dodatak“ u nastavnom planu i

programu, već je sastavni i neophodni proces, koji pomaže da svi učenici budu uspešni. Upravo zbog toga što predstavlja deo obrazovanja koji povezuje akademsko znanje sa određenim setom veština važnim za uspeh u školi, ali i na porodičnom planu, u zajednici, na radnom mestu i u životu uopšte, SEL se ponekad naziva „komadom koji nedostaje“ u sistemu obrazovanja (Elias, 2006, str. 6).

### *1.3.5. Preduslovi efikasnog socio-emocionalnog učenja*

Kao što je ranije pomenuto, socio-emocionalne kompetencije mogu biti najefikasnije naučene u okviru brižnog, podržavajućeg i dobro kontrolisanog okruženja za učenje. Takvi konteksti su strukturirani na način koji podstiče učenike da istražuju i probaju nove aktivnosti učenja, obezbeđujući im lako dostupne mogućnosti da se posvete i rešavanju svojih ličnih potreba i problema, i podržavaju u uspostavljanju pozitivnih odnosa sa vršnjacima i odraslima (Zins & Elias, 2006).

Čitav jedan blok istraživanja u pedagoškoj psihologiji bavi se oblašću socio-emocionalne klime u školi i odeljenju. Školska klima se ponekad smatra srcem i dušom škole (Freiberg & Stein, 1999) i predstavlja kvalitet škole koji pomaže da se svaki pojedinac oseća dostojansveno, vredno i značajno, delimično kroz ueničko osećanje pripadnosti školskoj zajednici. Pozitivna školska i odeljenska klima u literaturi je opisivana na različite načine: kao okruženje podrške i ohrabrenja, topline i prihvatanja, kao mesto gde se učenici uče bazičnim vrednostima i imaju osećaj sigurnosti i pripadnosti, a nastavnici i učenici formiraju odnose istinskog poverenja, poštovanja, nežnosti i uvažavanja (Berkowitz et al., 2005; Hansen & Childs, 1998; Lightfoot, 1983). Nastavnici koji su uspešni u stvaranju pozitivne socio-emocionalne klime u učionici uvek uzimaju u obzir perspektivu učenika, podstiču pozitivne interakcije i pružaju učenicima dosta prostora i poverenja, kako bi se učenje nesmetano odvijalo (Skinner & Belmont, 1993). Ovi nastavnici svojim ponašanjem pokazuju učenicima da je učionica sigurno i vredno mesto, gde je lepo biti, a sami su puni entuzijazma u pogledu nastave i učenja (Jennings & Greenberg, 2009). Prema interakcionističkom pristupu nastavi (Hamre & Pianta, 2007), učionice u kojima je razvijena socio-emocionalna klima karakteriše sledeće: a) nastavnici su osetljivi za potrebe učenika; b) odnosi nastavnika sa učenicima su topli, brižni, negujući i prijatni; c) nastavnici uzimaju u obzir ugao gledanja svojih

učenika; i d) nastavnici se uzdržavaju od upotrebe sarkazma i oštrih disciplinskih mera. U takvim učionicama nastavnik podstiče osećaj udobnosti i uživanja učenika izražavajući toplinu prema njima, pokazuje poštovanje i zainteresovanost za učenike i podstiče uzajamnu saradnju među učenicima. Takođe, ovi nastavnici su svesni emocionalnih i akademskih potreba svojih učenika, odgovarajući na ueničke zahteve biraju aktivnosti koje odgovaraju uzrastu učenika, podstiču njihovo samoizražavanje i prilagođene su njihovim interesima i tački gledišta (Hamre & Pianta, 2007). Solomon (Solomon et al., 2002) navodi slične karakteristike negujuće atmosfere u odeljenju. Prva karakteristika negujuće atmosfere u odeljenju sastoji se u tome da je nastavnik pun poštovanja i topline prema učenicima, prihvata ih i podržava. Drugo, učenici utiču na donošenje važnih odluka u učionici. Na primer, učenici su autonomni u značajnim izborima u vezi sa sopstvenim razvojem i mogu da učestvuju u aktivnostima kao što je donošenje pravila. Treće, učenici mogu da uzajamno komuniciraju, saraduju i razgovaraju o važnim pitanjima. Četvrto, učenici vežbaju socijalne veštine i imaju mogućnosti da pomognu drugima. Nisu manje važni ni: stil ophođenja nastavnika prema učenicima, velika očekivanja u pogledu njihovog uspeha, karakteristike školske organizacione klime, posvećenost akademskom uspehu svih učenika, otvorenost škole za saradnju sa roditeljima i zajednicom i slično. Čini se logično da će razvoj SEL veština, verovatnije, biti podstaknut u sredinama u kojima postoji uzajamno poštovanje, saradnja, briga za druge i odgovorno donošenje odluka između svih učesnika nastavnog procesa (Bear, 2005).

Pozitivni odnosi između učenika i nastavnika ključ su za stvaranje emocionalno sigurnog i prijatnog okruženja u učionici (Charney, 2000; Noddings, 1992). Pozitivne odnose sa učenicima nastavnici mogu uspostaviti i podsticati tako što će pokazivati poštovanje, zainteresovanost i saosećanje prema njima, pažljivo ih slušati i odgovarati na njihove potrebe i osećanja. Takođe je vrlo važno da učenici percipiraju da nastavnik organizuje sredinu za učenje i upravlja njom, kao i odnosima među učenicima, na način koji štiti njihov integritet i omogućava im da uče bez straha od ismevanja i poniženja. Kao rezultat toga, učenici osećaju veću povezanost sa školom i angažovanje u učenju i postaju uspešniji u školi (Pennington, 1996). Drugim rečima, kada su u učionicama koje neguju ove vrste interakcija, učenici imaju veće šanse da ispune svoje socijalne i emocionalne potrebe i, zauzvrat, postižu bolje obrazovne rezultate (Battistich et al., 1997). Sveukupno, razmatrajući rezultate većeg broja studija može se uočiti da učenici u

emocionalno podržavajućim učionicama izveštavaju o većem interesovanju za nastavu i učenje, kao i većem uživanju i angažovanju u školskim aktivnostima. Takođe, učenici nastoje da biraju složenije kognitivne aktivnosti i bolje obavljaju školske zadatke i, posledično, postižu bolje rezultate na testovima (Reyes et al., 2012). Sve u svemu, sve je više dokaza koji ukazuju da kada nastavnici umeju da stvore osećaj zajedništva među učenicima, kada odgovaraju na potrebe učenika i podstiču pozitivne odnose među njima (što karakteriše razrede sa razvijenom socio-emocionalnom klimom), školski uspeh je osiguran, najverovatnije zato što se učenici više angažuju u učenju i imaju više entuzijazma za njega (Reyes et al., 2012).

Takođe, u školama koje se odlikuju jakim osećajem zajedništva zabeleženo je manje disciplinskih problema (Lapsley & Narvaez, 2006) i manje problematičnih ponašanja (Crosnoe et al., 2004), a učenici u njima pokazuju više brige za druge, više altruističkih oblika ponašanja, unutrašnju prosocijalnu motivaciju, više poverenja i poštovanja za druge (Battistich et al., 1997). Sve u svemu, atmosfera zainteresovanosti i brige za druge u razredu povezana je sa većim akademskim postignućima, ali i prosocijalnim ponašanjem (Zins et al., 2004a).

Međutim, izazov za SEL pristup u školi jeste nekada stav uprave škole, nastavnika, čak i roditelja da škola ne treba da na uštrb nastave troši vreme energiju na ovakve zadatke (Elias et al., 2000). Naime, postoji snažan pritisak da se zadovolje različiti standardi, tako da ne ostaje vremena, ni energije da se škole posvete bilo čemu drugom. Međutim, ignorisanje SEL da bi se više vremena posvetilo obrazovnim aspektima nastave dokazano nije delotvoran pristup za popravljavanje učeničkih postignuća. Štaviše, SEL se pokazao kao vrlo važna karika koja, ne samo da jača socio-emocionalni razvoj učenika već pozitivno utiče i na obrazovne rezultate i ponašanje učenika u razredu (Elias et al., 1997; Elias et al., 2000).

Zbog presudne važnosti socijalnih i emocionalnih kompetencija stečenih u ranom detinjstvu, i ozbiljnog rizika koji nosi njihovo odsustvo, i budući da dečije emocije često zahtevaju neku vrstu reakcije od svojih socijalnih partnera, plansko učenje o emocijama treba da bude važna oblast učenja (Denham, 2005). Zbog prirode uloge nastavnika, oni mogu, i trebalo bi da utiču na obrazovno, ali i socijalno i emocionalno učenje učenika. Nažalost, vrlo mali broj nastavnika dobija adekvatno obrazovanje, ili stručno usavršavanje u pogledu socio-emocionalnog učenja (Elias et al., 2000). S druge strane,



upravo od podrške nastavnika i rukovodstva škole zavisi uspešna realizacija ovih programa.

### *1.3.6. Efikasno socio-emocionalno učenje: uloga nastavnika*

Nastavnici su glavni u učionici, primarni su realizatori nastave i značajno doprinose uspehu SEL programa. Obrazovanje o SEL treba da bude centralna komponenta u pripremi i profesionalnom razvoju nastavnika. Naime, da bi programi bili uspešni i dali očekivane rezultate, nastavnici moraju dobro shvatiti teoriju koja leži u njihovoj osnovi i adekvatno primeniti date programe. Ne samo da nastavnici treba da razumeju kako treba da se sprovede program u učionici već je neophodno da znaju koje kompetencije promovišu i kako im to može pomoći u ostvarivanju ciljeva učenja (Elbertson et al., 2010).

Postoji sve veće interesovanje da se SEL uvede kao deo bazične obuke nastavnika i njihovog stručnog usavršavanja. Američko udruženje koledža za obrazovanje nastavnika (*The American Association of Colleges of Teacher Education*) počelo je da razvija program koji se bavi moralnom i etičkom dimenzijom obrazovanja nastavnika (Imig, 2007) koja, između ostalog, obuhvata teme vezane za SEL. Nacionalni institut za zdravlje deteta i humani razvoj i Nacionalna asocijacija za akreditaciju obrazovanja nastavnika (National Institute of Child Health and Human Development and National Association for the Accreditation of Teacher Education, 2007), takođe, preporučuju da se posebna pažnja posveti socijalnim i emocionalnim kompetencijama u obrazovanju nastavnika. I mnogi drugi naučnici i istraživači su identifikovali važnu ulogu SEL programa u obrazovanju nastavnika (Carlson, 2007; Elias & Arnold, 2006; Elias et al., 2003; Norris, 2003; Patti, 2006). Naime, nastavnici treba da budu svesni socijalnih i emocionalnih potreba svojih učenika, ali i sopstvenih, i trebalo bi da budu sigurni u efikasnost programa u ispunjavanju tih potreba. Pored toga, oni treba da budu sigurni u sopstveno znanje i veštine vezane za program (Greenberg et al., 2003). Od nastavničkog nivoa znanja, od njihove sigurnosti i veština u vezi sa programom, zavisi kako će se program sprovesti i kako su socijalne i emocionalne kompetencije izgrađene kod učenika. Efikasna školska, ali i socio-emocionalna nastava nastaje na temelju dobro planiranog profesionalnog razvoja školskog osoblja.

Nastavnici mogu da promovišu emocionalnu kompetentnost: 1) oblikovanjem odgovarajuće vlastite emocionalne reakcije; 2) pomažući učenicima da razumeju vlastita i tuđa osećanja; 3) podržavanjem učenika u regulisanju vlastitih emocija; 4) prepoznavanjem i poštovanjem učeničkih načina i stilova izražavanja emocija, uz istovremeno promovisanje odgovarajuće i adekvatne emocionalne ekspresivnosti; 5) pružanjem učenicima brojnih mogućnosti da iskuse radost, ili pak prevaziđu negativna osećanja pri susretu sa novim mogućnostima za učenje (Hyson, 2002). Nastavnici koji promovišu socio-emocionalno učenje u stanju su da smanje frustracije svojih učenika, pomažući im da zadovolje svoje potrebe na pozitivne i zdrave načine. Na ovaj način nastavnici omogućavaju učenicima da njihovo vreme provedeno u učionici bude produktivnije, a istovremeno sprečavaju probleme u ponašanju, grade karakter učenika i poboljšavaju obrazovne ishode (Lewkowicz, 2007, str. 3).

Međutim, nastavnici, iako ključni faktori u kreiranju pozitivne sredine za učenje, najčešće dobijaju malo ili nimalo uputstva o socijalnom i emocionalnom razvoju učenika i slabo su izloženi programima socijalnog i emotivnog učenja, dok su u obavezi da ih predaju ili sprovode u svojoj nastavi (Fleming & Bay, 2004). Vrlo su retki programi koji pokušavaju da eksplicitno upute i obuču nastavnika u razvoju praktičnih veština za bavljenje socijalnim interakcijama i emocijama u nastavi. Štaviše, i učenje o tehnikama koje vode izgradnji zdrave emocionalne klime u učionici su često isključene iz procesa obuke i profesionalnog razvoja nastavnika (Brackett et al., 2009). Trenutno su čak i mnogi nastavnici nespremni da prepoznaju ulogu koju emocionalna inteligencija igra u njihovom radu (Mortiboys, 2005). Iako su neki od njih veoma kompetentni u svojim nastavnim veštinama, oni jednostavno ne obraćaju pažnju na emocionalnu dimenziju nastavnog procesa. Čak i kada nastavnici prepoznaju potrebu da se ojača učenički socijalni i emocionalni razvoj, njihova briga je uglavnom implicitna, pre nego eksplicitna i realizovana kroz specifične intervencije (Denham et al., 1996).

Tek sa uvođenjem socio-emocionalnog učenja u školama javljaju se određeni programi koji podržavaju razvoj društvenih i emocionalnih kompetencija kod nastavnika. Primeri ovih programa su: Emocionalno inteligentan nastavnik (Emotional intelligent teacher training), Na svesnost nastavnika usmerene intervencije (Mindfulness-Based Interventions), Hrabrost se predaje (Courage to Teach) itd. Međutim, osim retkih

izuzetaka, većina programa socio-emocionalnog učenja ne bavi se nastavničkim već učeničkim kompetencijama (Jennings & Greenberg, 2009).

Istraživanja pokazuju da svaka uspešna promena koja se odvija u školi jeste u direktnoj vezi sa veštinama i sposobnostima samih nastavnika (Darling-Hammond, 1996; Fitzgerald & Bass, 1997). Nastavnici bi trebalo da znaju da socio-emocionalno učenje ne zahteva dramatične promene u njihovim ulogama ili akcijama. Štaviše, potrebne su, i sasvim dovoljne, male promene da bi proizvele veoma dramatične i duboke rezultate, pogotovo ukoliko su deca izložena programima socio-emocionalnog učenja duži niz godina (Elias, 2006).

Mali broj istraživanja koji se bavi evaluacijom programa koji su usmereni na unapređenje emocionalne inteligencije nastavnika ili pak programa za obuku nastavnika koji su nastali u okviru pokreta socijalnog i emocionalnog učenja ukazuju da se ove kompetencije kod nastavnika mogu razvijati i da programi koji tome teže daju vrlo dobre rezultate. Na primer, Battistich i saradnici (Battistich et al., 1997) su u longitudinalnoj studiji ispitivali efekte programa socio-emocionalnog učenja usmerenih na razvoj socio-emocionalnih kompetencija kod nastavnika. Naime, 24 osnovne škole bile su podeljene na eksperimentalne (u kojima su uvedeni programi obuke nastavnika) i kontrolne škole, koje su služile kao osnova za poređenje. Škole su procenjene na početku, pre uvođenja programa, a zatim su posećivane i posmatrane četiri puta godišnje tokom perioda od tri godine. Takođe, jednom godišnje su nastavnici i učenici na upitnicima procenjivali i davali svoje utiske o školskoj klimi i osećaju zajedništva. Rezultati su pokazali da je obuka i korišćenje socio-emocionalnih kompetencija kod nastavnika dovelo do povećanja topline i podržavajućih ponašanja nastavnika, naglaska na prosocijalnim vrednostima, većem podsticanju saradnje, izraženijem podsticanju učeničkog razmišljanja i izražavanja ideja i veće samokontrole među nastavnicima iz eksperimentalnih škola. Porast navedenih karakteristika dalje je rezultirao poboljšanjem učeničkog angažovanja na času, osećajem da mogu da utiču na dešavanja na času, pozitivnog interpersonalnog ponašanja i osećaja zajedništva, koji je sa svoje strane povezan sa ljubavlju prema školi, uživanjem na času, motivacijom za učenje, brigom za druge, veštinama rešavanja konflikata, demokratskim vrednostima, osećajem efikasnosti i altruističkim ponašanjima učenika (Battistich et al., 1995).

Pored ovoga, podaci dobijeni na temelju intervjua sa osobljem škola u kojima je primenjivan jedan od programa socio-emocionalnog učenja, i u sklopu koga su nastavnici prošli određenu obuku, ukazuju da se kod osoblja škole u velikoj meri povećalo razumevanje društvenih i emocionalnih aspekata učenja i da im je ova obuka pomogla da bolje razumeju svoje učenike. Takođe, nastavnici su promenili svoje ponašanje, imali su više sigurnosti u svojim interakcijama sa učenicima i bili su taktičniji u rešavanju problemskih situacija u učionici. Takođe, nakon obuke odnosi između nastavnika i učenika postali su bolji i smireniji, a nastavnici su više slušali svoje učenike, što je dovelo do povoljnije atmosfere u odeljenju. Kada se pogledaju dobijeni podaci: 92% direktora škola složilo se da je program poboljšao veštine zaposlenih u promovisanju pozitivnog ponašanja i poboljšao njihovo osećanje sigurnosti; 85% nastavnika je izjavilo da su kroz program unapredili svoje sposobnosti; 91% nastavnika je izjavio da ima više samopouzdanja u svojim interakcijama sa učenicima; 59% nastavnika se složilo da je radna klima u školi poboljšana; 57% njih je navelo da je nivo anksioznosti u učionici smanjen; a 74% nenastavnog osoblja se, takođe, saglasilo da je program doprineo većoj sigurnosti zaposlenih u radu sa decom problematičnog ponašanja i 74% njih je smatrao da je smanjen nivo stresa na poslu. Gledano u celini, program je pomogao nastavnicima da bolje razumeju svoje učenike i imao uticaj na način na koji se nastavnici ponašaju, pre svega su postali svesniji svoje uloge modela i uzora kod učenika kojima predaju (Hallam, 2009).

Sve u svemu, postoje rezultati koji dokazuju da se programima obuke i stručnog usavršavanja može unaprediti nastavničko ponašanje u svim domenima koje je Pianta predstavio kao komponente važne za kvalitet rada u učionici: emocionalnoj podrsci, organizaciji u učionici i nastavnoj podrsci učenicima (La Paro et al., 2012).

#### **1. 4. Tajna pozitivnih odnosa nastavnik - učenik i karakteristike efikasnih nastavnika: kolika je uloga afektivnih atributa nastavnika?**

*„Svesno, mi predajemo ono što znamo,  
nesvesno, predajemo ono šta (ko) smo“  
Hamachek*

Veliki broj istraživanja ukazuje na značaj pozitivnih interpersonalnih odnosa za zdravo funkcionisanje čoveka (Bronfenbrenner, 1986; Fyson, 1999; Glover et al., 1996; Moos, 2002; Sarason, 1993). Kroz odnose sa drugima pojedinci dobijaju instrumentalnu pomoć u zadacima i izazovima, emocionalnu podršku u svakodnevnom životu i saradnju u zajedničkim aktivnostima (Argyle & Furnham, 1983; Gutman et al., 2002; Irwin, 1996). Mnoge studije koje se bave odnosom nastavnik-učenik sprovedene su u različitim zemljama i različitim obrazovnim kontekstima. Sve ove studije govore o značaju međusobnih odnosa nastavnika i učenika u obrazovanju (Fisher & Rickards, 1998; Fricke et al., 2012; Georgiou & Kyriakides, 2012; Henderson & Fisher, 2008; Klem & Connell, 2004; Levpuscek et al., 2012; Maulana et al., 2011; Mireles-Rios & Romo, 2010; Pianta et al., 2008c; Wei et al., 2009).

Postoji više teorijskih pokušaja da se objasni uloga nastavnika u afektivnoj interakciji sa učenicima. Ukratko ćemo opisati dva dominantna teorijska pristupa: proširenu teoriju afektivne vezanosti i teoriju samodeterminacije.

#### *1.4.1. Odnos nastavnik-učenik iz ugla teorije afektivne vezanosti*

Mnoge od studija koje se bave odnosom nastavnik-učenik vođene su postavkama *teorije afektivnog vezivanja* (Ainsworth et al., 1978; Bowlby, 1969). Teorija afektivnog vezivanja, u svom izvornom obliku, zasniva se na istraživanjima o ranom odnosu deteta sa primarnim starateljem, najčešće majkom. Centralna ideja u teoriji afektivne vezanosti sastoji se u tome da pozitivni odnosi između roditelja i dece promovišu osećanje sigurnosti kod deteta. Emocionalna sigurnost, s druge strane, smatra se neophodnim preduslovom za dečije istraživanje životne sredine. Proširenjem teorije afektivne vezanosti na školu pretpostavlja se da će učenici u školi, bez intervencije nastavnika, imati tendenciju da razvijaju verovanja koja su u skladu sa njihovim unutrašnjim modelima o sebi i svetu, koje su formirali na temelju kvaliteta ranih iskustava sa primarnim starateljima. Tako, sigurna deca, koja su stekla sliku o svetu kao predvidljivom mestu i sliku o odraslima kao pouzdanim osobama od kojih se može dobiti podrška, verovatno će nastaviti da koriste odrasle osobe (koje nisu roditeljske figure) kao osnovu za istraživanje sredine i na taj način će biti spremnija da uče o svetu koji ih okružuje. Naime, u kontekstu odnosa sa roditeljima, sigurna deca razvijaju socijalne i emocionalne sposobnosti koje oblikuju njihovo razumevanje i gledanje na sebe kao kompetentnih u savladavanju fizičkog i društvenog sveta. Nasuprot tome, deca koja su kroz svakodnevna iskustva sa neresponzivnim roditeljima (osim ukoliko ne dobiju mogućnost da razviju alternativne obrasce odnosa sa drugima) razvila unutrašnji radni model drugih kao nepredvidljivih, imaće manje šanse da se fokusiraju na istraživanje, jer će veliki deo svog vremena i energije usmeravati na zadovoljenje vlastitih emotivnih i interpersonalnih potreba.

Pianta (1999) tvrdi da nastavnici postaju sve važnija figura u procesu učeničke regulacije emocija jer pomažu učenicima da tačno prepoznaju, imenuju, upravljaju i na odgovarajući način izraze doživljene emocije u razredu. Nalazi iz nekoliko studija ukazuju da obrazac odnosa koji dete formira sa nastavnikom može biti različit od obrasca odnosa koji je formirao sa roditeljima (Copeland et al., 1997; Howes, 1988; Lynch & Cicchetti, 1997; Pianta & Nimetz, 1991). Povećana diferencijacija unutrašnjih radnih modela sa godinama može da dovede do postojanja višestrukih, potencijalno divergentnih, reprezentacija afektivne vezanosti (Baldwin et al., 1992). Dok neka deca mogu razviti odnose sa nastavnicima koji su slični njihovom odnosu sa roditeljima, druga

deca mogu razviti odnose sa nastavnicima koji su drugačiji od odnosa sa roditeljima i po sadržaju i po afektivnom tonu. To znači da ako deca razlikuju nastavnike kao grupu odraslih, različitu od primarnih staratelja, onda deca koja su iskusila nesigurnost u prethodnim vezama mogu imati novu priliku, preko nastavnika, da iskuse sigurnost (Davis, 2003).

Istraživanja koja se temelje na teoriji afektivne vezanosti uglavnom procenjuju afektivni kvalitet odnosa nastavnika i učenika preko određenih dimenzija, koje su prvobitno izvedene iz koncepata i mera u teoriji afektivne vezanosti roditelja i dece. Prema ovom pristupu, pozitivan odnos između nastavnika i učenika karakteriše bliskost, dok negativan odnos karakteriše prisustvo konflikata, kao i preterana zavisnost učenika u odnosu na nastavnika. Bliskost označava stepen topline i otvorenosti, konflikt odražava neskladne i prisilne interakcije, a zavisnost se odnosi na preveliku zavisnost i nametljiva, lepljiva ponašanja učenika (Pianta, 2001).

Pristup zasnovan na proširenju teorije o afektivnom vezivanju na školsko okruženje temelji se na ideji da je osećanje sigurnosti kod učenika promovisano pozitivnim odnosom sa nastavnikom, a predstavlja neophodan preduslov za učenje (Thijs & Koomen, 2008). Nastavnici koji su u dovoljnoj meri senzitivni u pogledu potreba učenika mogu da budu sigurna osnova učenicima za istraživanje školskog okruženja i angažovanje u relevantnim školskim aktivnostima (Birch & Ladd, 1997; Pianta et al., 1997; Pianta, 1999). Povoljni odnosi učenika i nastavnika stimulišu učenje i pružaju podršku učeniku da se uspešno bavi različitim zahtevima i nosi sa raznovrsnim izazovima u školskom kontekstu (Al-Yagon & Mikulincer, 2004; Hamre & Pianta, 2001; Rey et al., 2007). Dobri odnosi sa nastavnicima podižu motivaciju učenika i pružaju im podršku da istražuju, ali im pomažu i u njihovom regulisanju socijalnih, emocionalnih i kognitivnih sposobnosti (Davis, 2003). Negativan odnos učenika sa nastavnikom, s druge strane, odražava nedostatak sigurnosti i ometa pokušaje učenika da odgovore školskim zahtevima. Na primer, Pianta i Sternberg (1992) nalaze da stepen konflikta koji nastavnik ima sa učenicima predviđa probleme u ponašanju deteta, kao i probleme u učenju i pamćenju. Nasuprot tome, pozitivni odnosi su povezani sa boljim vršnjačkim odnosima, većom tolerancijom na frustraciju, boljim akademskim i socijalnim veštinama kod učenika (Pianta & Steinberg, 1992), ovladavanjem pojmovima kod učenika (Pianta et al., 1997), ređim problemima u ponašanju (Marachi et al., 2001) i boljim školskim

postignućem (Davis, 2001). Isto tako, Birč i Led (Birch i Ladd, 1997) navode da je odnos nastavnika i učenika povezan sa stavom i angažovanjem učenika, kao i prilagođenošću učenika u školi.

#### *1.4.2. Odnos nastavnika i učenika iz ugla teorije samo-determinacije*

*Teorija samo-determinacije* (Deci et al., 1991) objašnjava malo drugačije povezanost između odnosa učenik-nastavnik i učeničko prilagođavanje školi. Prema ovoj teoriji, da bi učenici bili motivisani u školi, tri osnovne psihološke potrebe moraju biti zadovoljene: potreba učenika za povezivanjem sa drugima, potreba za doživljajem sopstvene kompetentnosti i potreba za autonomijom. Kompetentnost se odnosi na potrebu učenika da se oseća sposobnim, kompetentnim za školsko učenje. Autonomija podrazumeva osećaj povezanosti između ponašanja učenika i njegovih ličnih vrednosti i ciljeva, dok potreba za povezanošću sa drugima podrazumeva da učenik oseća društvenu povezanost sa nastavnicima i vršnjacima. Sve ove potrebe mogu biti ispunjene u učionici kroz interakciju učenika sa nastavnicima i okruženjem za učenje.

Centralna hipoteza jeste da će društveni kontekst koji pruža učenicima osećaj kompetentnosti, povezanosti i autonomije promovisati intrinzički motivisano ponašanje (Deci et al., 1991). Posmatrano iz ove perspektive, slaba motivacija učenika za učenje može da bude posledica neuspeha nastavnika da podrži i zadovolji osnovne i međuljudske potrebe učenika. Sa druge strane, pozitivni odnosi nastavnika sa učenicima pomažu deci da zadovolje ove potrebe. Nastavnici mogu podržati zadovoljenje ovih potreba pokazujući: uključenost, tj. brigu i zainteresovanost za učenika; obezbeđujući strukturu, tj. postavljanjem jasnih pravila i doslednosti u njihovom sprovođenju; podržavajući autonomiju, tj. dajući učenicima slobodu da samostalno donose odluke i vođenjem računa o povezanosti između školskih zadataka i interesovanja učenika (Connel & Wellborn, 1991). Ako se ispune osnovne potrebe učenika njihovo angažovanje u aktivnostima učenja će se povećati (Skinner & Belmont, 1993) i samim tim, oni će biti uspešniji na testovima postignuća i dobijati bolje ocene (Skinner et al., 1990). Iz ovoga sledi da će obrasci ponašanja nastavnika koji podstiču učenička osećanja kompetentnosti, autonomije i povezanosti sa drugima verovatno dovesti do većeg angažovanja i motivacije potrebne za učenje i uspeh. Ispunjenje ove tri potrebe je od suštinskog značaja



za psihički razvoj i zdravlje, unutrašnju motivaciju, blagostanje, optimalno funkcionisanje i samo-aktualizaciju učenika (Deci & Ryan, 2000).

### *1.4.3. Kvalitet odnosa sa nastavnikom i društveno, emocionalno, ponašajno i obrazovno postignuće učenika: nalazi istraživanja*

U literaturi se dosledno ukazuje na značajnu ulogu koju igraju međusobni odnosi u školskom uspehu učenika (Pianta et al., 1997). Pre svega, odnos učenika sa nastavnicima određuje stavove učenika prema školi, što u velikoj meri utiče na društveno, emocionalno, ponašajno i obrazovno prilagođavanje učenika (e.g. Arbeau, et al., 2010; Birch & Ladd, 1997; Murray & Greenberg, 2000, 2001). Kvalitet uspostavljenih odnosa nastavnik-učenik povezan je i sa kognitivnim postignućem učenika, njihovom motivacijom, kao i blagostanjem (Gest et al., 2005 ; Spilt et al., 2011, Valiente et al., 2008; Wentzel & Wigfield, 1998). Zapravo, međusobni odnos sa nastavnikom važan je za socijalni i emocionalni razvoj učenika (Abbott & Ryan, 2001; McCarthy et al., 1990) i predstavlja kritičan faktor u angažovanju mladih ljudi u aktivnostima učenja i motivaciji u školi (Ainley, 1995; Battistich & Horn, 1997; Hargreaves et al., 1996). Odnos sa nastavnikom značajan je prediktor školskog postignuća (Valiente et al., 2008), a pozitivno je povezan i sa socijalnim funkcionisanjem učenika (Ladd et al., 1999), dok preventivno deluje na nedisciplinu učenika i probleme u ponašanju (Graziano et al., 2007).

Neki autori nalaze da odnos nastavnik-učenik ima dugoročne efekte na prilagođenost učenika u školi, ali i u životu kasnije. Hamre i Pianta (2001) su pokazali da se na osnovu broja sukoba još sa vaspitačima mogu predviđati ocene učenika, njihove radne navike i broj disciplinskih prekršaja u nižim i višim razredima osnovne škole, a za dečake čak i u srednjoj školi. Neki autori čak tvrde da odnos učenika sa nastavnikom može uticati i na životni put pojedinca, koji nije vezan za formalno obrazovanje. Na primer, Koko i Pulkinene (Kokko i Pulkkinen, 2000) otkrivaju da nepovoljni odnosi nastavnik-učenik mogu da predvide agresiju i neprilagođenost na školu u četrnaestoj godini života, koja je zauzvrat, direktno i indirektno, povezana sa dugoročnom nezaposlenošću na uzrastu od 36 godina. Na temelju ovakvog nalaza, autori upozoravaju da dugoročna nezaposlenost u odrasloj dobi može, u nekim slučajevima, biti sprečena, ili umanjena kroz izgradnju visokokvalitetnih odnosa učenik-nastavnik u toku školovanja.

Kada je reč o značaju odnosa sa nastavnikom u emocionalnom domenu, nađeno je da je jaka povezanost između učenika i nastavnika povezana sa rezilijentnošću učenika (Decker et al., 2007). Naime, pozitivan odnos učenik-nastavnik štiti učenika od negativnih posledica stresnih životnih događaja (Hawkins & Catalano, 1992, prema Murray & Greenberg, 2001), od negativnih emocija (Furrer & Skinner, 2003) i slabog prilagođavanja učenika sa socio-emocionalne teškoće (Arbeau et al., 2010). Pored toga, pozitivni odnosi učenik-nastavnik mogu kompenzovati negativne i loše odnose učenika sa roditeljima (Buyse et al., 2011). Rezultati pokazuju da u predviđanju školskog uspeha dece u trećem razredu, veoma kvalitetni odnosi sa nastavnikom u početnim godinama školovanja imaju umeren protektivni uticaj za sve učenike (Murray & Greenberg, 2001). Posebno, pozitivni odnosi sa nastavnicima štite od školskog neuspeha učenike koji su imali loša porodična iskustva i neadevatan odnos sa majkom (O'Connor & McCartney, 2007).

Postoji nekoliko mogućih razloga zašto pozitivan odnos sa nastavnikom ili učiteljem na početku školovanja ima zaštitnu funkciju. Prvo, učenici mogu doživeti školsko okruženje kao manje zastrašujuće u odnosu na druge sredine. Tako, nastavnici deluju kao neka vrsta čuvara u ovom miljeu. Drugo, pozitivan odnos učenik-nastavnik može da obezbedi učenike važnim resursima (brojnim socio-emocionalnim kompetencijama), koji mogu biti korisni u prilagođavanju i koje mogu koristiti u izazovnim i stresnim situacijama. Treće, imanje najmanje jednog pozitivnog odnosa sa nekom odraslom figurom može u velikoj meri pozitivno uticati na uverenja učenika o sebi i povećati njegovu rezilijentnost. Tako, štetni efekti i posledice negativnih odnosa sa drugim odraslima mogu biti ublaženi i manje trajni ukoliko učenik ima dobre odnose izgrađene sa nastavnikom/učiteljicom (McGrath & Van Bergen, 2015).

U nekoliko studija pronađena je značajna veza između kvaliteta učeničkog odnosa sa nastavnikom i varijabli važnih za školski uspeh kao što su: angažovanje u aktivnostima učenja (Skinner et al., 1990), pozitivna osećanja prema školi (Gest et al., 2005) i viši nivo školskih kompetencija i postignuća (Gest et al., 2005; Valiente et al., 2008; Wentzel & Wigfield, 1998). Ako učenik oseća ličnu povezanost sa nastavnikom, komunicira sa njim često i dobija više smernica i pohvala nego kritika, učenik će, verovatno, imati poverenja u nastavnika, pokazaće veće interesovanje i više će se angažovati oko sadržaja predmeta, pokazaće bolje ponašanje u razredu i školsko postignuće biće bolje, dok će verovatnoća

da će napustiti školu biti manja (Birch & Ladd, 1997; Croninger & Lee, 2001; Gregory & Ripski, 2008; Hamre & Pianta, 2001; McCombs, 2004; Murray & Malmgren, 2005; Wentzel, 2002). Socio-emocionalno podržavajući odnosi sa nastavnicima utiču i na spremnost učenika da se nastavniku obrate i potraže pomoć, a efekti su posebno snažni kod onih učenika koji su najviše skloni izbegavaju traženja pomoći kada im je potrebna (Ryan et al., 1998).

Novija istraživanja, takođe, potvrđuju vezu između kvaliteta odnosa učenika i nastavnika, s jedne strane, i učeničkog angažovanja i obrazovnih postignuća, s druge strane (Crosnoe et al., 2004; Lee, 2012; Wu et al., 2010). U svojoj meta-analizi 99 studija, Rurda i saradnici (Roorda et al., 2011) pokazuju da je veza između kvaliteta odnosa učenika sa nastavnikom i učenikovih obrazovnih ishoda naročito jaka u slučaju negativnog međusobnog odnosa, posebno u početnim godinama školovanja. Naime, veliki je rizik da dožive obrazovni neuspeh učenici koji imaju loše odnose sa nastavnikom. Pozitivni odnosi, sa druge strane značajniji su za obrazovna postignuća starijih učenika. Ukratko, rezultati ove obuhvatne meta-studije ukazuju da postoji povezanost između pozitivnih odnosa nastavnik-učenik i većeg angažovanja učenika na času, kao i boljeg učeničkog postignuća, a veličine efekta su u rasponu od srednjih do velikih. Kada su u pitanju negativni odnosi nastavnik-učenik, veličine efekta su u rasponu od malih do srednjih, ali u onim studijama u kojima je vremenski period između registrovanja prirode odnosa i postignuća duži, povezanost je izraženija, što može da ukazuje na kumulativni efekat negativnog odnosa nastavnik-učenik (Roorda et al., 2011).

Učenici koji imaju dobre odnose sa nastavnikom ispoljavaju veću povezanost sa školom i više su uključeni u aktivnosti vezane za školu (Rey et al., 2007). Kada je loš odnos učenik-nastavnik, učenici su manje motivisani da se uključe u školi, a posledično postižu slabije rezultate na školskim zadacima (Hughes et al., 1999). Na osnovu kvaliteta odnosa sa nastavnikom može se predvideti i povezanost učenika sa školom (Baker, 1999). Učenici koji percipiraju da nemaju dovoljnu podršku od nastavnika često izveštavaju da žele da napuste školu (Murray et al., 2008) i imaju više izostanaka iz škole (Davis & Lease, 2007). Ukratko, kada je reč o značaju emocija za sam proces učenja, neki autori naglašavaju da je pozitivan odnos između nastavnika i učenika važan isto koliko i visok kvalitet obrazovnog programa (Pianta & LaParo, 2003).

Odnos učenika sa nastavnikom, takođe, utiče na ponašanje učenika i na njihove uzajamne socijalne odnose. Na primer, nađeno je da su pozitivni odnosi učenik-nastavnik povezani sa nižim nivoima agresije učenika (Meehan et al., 2003), smanjenjem delikventnih ponašanja i manjim izostajanjem iz škole (Murray & Greenberg, 2001). Takođe, pozitivan odnos sa nastavnikom štiti od neprilagođenog i rizičnog ponašanja učenike sa teškim temperamentom (Rudasill et al., 2010) i umanjuje eskalaciju problema u ponašanju kod učenika sa eksternalizovanim ponašajnim problemima (Hamre & Pianta, 2001, Silver et al., 2005). S druge strane, na osnovu većeg broja sukoba učenika sa nastavnikom može se predvideti da će biti više rizičnih ponašanja (Rudasill et al., 2010). Rezultati nacionalnog istraživanja o zdravlju adolescenata otkrivaju da učenikov osećaj povezanosti sa školom objašnjava između 13% i 18% iskustva emocionalnog stresa kod učenika, između 6% i 7% nasilja u školama, i između 4% i 6% izveštaja učenika u zloupotrebi supstanci (Resnick, et al., 1997).

S obzirom da negativni odnosi učenik-nastavnik imaju uticaja na učeničko ponašanje, nije iznenađujuće da oni utiču i na međusobne vršnjačke odnose učenika. Rezultati istraživanja ukazuju da odnos učenika sa nastavnikom može da predvidi ne samo njegov uspeh, već i prihvaćenost od strane vršnjaka (Howes et al., 1994; Hughes et al., 1999). S obzirom na snažan uticaj odnosa učenik-nastavnik na vršnjačke odnose učenika, Hjudžs i saradnici tvrde da: „povećana podrška nastavnika može biti značajan, a do sada slabo iskorišćen put za poboljšanje prihvaćenosti od strane vršnjaka agresivne i odbačene dece“ (Hughes et al., 2001, str. 299).

Meta-analiza koja je imala za cilj da ustanovi da li su različite varijable iz pristupa orijentisanog na učenika povezane sa različitim obrazovnim ishodima, uključila je u razmatranje mnoge karakteristike nastavnika koje su povezane sa njegovom ulogom u afektivnom domenu. Ustanovljena je povezanost varijabli kao što su pozitivni odnosi nastavnik-učenik, nedirektivan pristup nastavnika, empatija, toplina, pružanje podsticaja za mišljenje i učenje sa različitim aspektima postignuća, ali i bihevioralnim i emocionalnim učeničkim kompetencijama. Pozitivni odnosi nastavnik-učenik povezani su sa stepenom participacije učenika, ispoljavanjem kritičkog mišljenja, postignućem u matematici, prevencijom prevremenog napuštanja školovanja, samopoštovanjem, postignućem u verbalnom domenu, pozitivnom motivacijom, uspostavljanjem dobrih

odnosa u odeljenju, ocenama, zastupljenošću neprilagođenog ponašanja, redovnošću pohađanja nastave i dr. (Cornelius-White, 2007).

Prethodno izneti rezultati jasno ukazuju na to da kvalitetan, topao i siguran odnos nastavnika i učenika doprinosi boljem akademskom uspehu pojedinog učenika i štiti učenike od akademskog neuspeha (Beyazkurk & Kesner, 2005), vodi boljoj sposobnosti učenika da reguliše svoje ponašanje i sposobnosti da razvije dobre socijalne odnose sa drugima (Leitao & Waugh, 2007). Takođe, pozitivna veza između učenika i nastavnika poboljšava učenikov osećaj pripadnosti školi i sliku o sebi, što uz stalni kontakt sa brižnim odraslim, kao što su nastavnici, pomaže razvoju zaštitnog mehanizma koji umanjuje psiho-socijalne faktore rizika (Weissberg et al., 1991, prema Leitao & Waugh, 2007).

Važnost dobrih odnosa nastavnika i učenika nedavno je potvrđena i u neurobiološkim studijama. Grupa autora simultano je pratila moždanu aktivnost nad različitim dijadama nastavnik-učenik tokom strukturirane nastavne vežbe. Nađeno je da su uspešne interakcije nastavnik-učenik bile karakterisane sinergijom u moždanim aktivnostima, dok u slučaju neuspešnih interakcija nastavnika i učenika nije bilo korelacije u njihovim moždanim aktivnostima. Takođe, primećene su promene u moždanoj aktivnosti kod nastavnika pod uticajem aktivnosti učenika, što predstavlja potencijalni neurološki korelat sinhronizovanosti u nastavi (Holper et al., 2013).

#### *1.4.4. Šta leži u osnovi kvalitetnih odnosa nastavnik-učenik?*

U prethodno prikazanim rezultatima ukazali smo na ogromnu važnost toplih, podržavajućih i pozitivnih odnosa učenika i nastavnika. Međutim, postavlja se pitanje šta leži u osnovi kvalitetnih odnosa učenika i nastavnika?

Sasvim je sigurno da veliki broj varijabli određuje odnos svakog pojedinačnog učenika i nastavnika. Budući da je akcenat u našem istraživanju na nastavniku, tačnije na njegovoj afektivnoj ulozi, u daljem delu teksta pozvaćemo se na dve grupe istraživanja koje otkrivaju koje su karakteristike i ponašanja onih nastavnika koji uspostavljaju kvalitetne odnose sa učenicima. Prva grupa istraživanja čije ćemo rezultate predstaviti bavi se utvrđivanem karakteristika efikasnih nastavnika. S obzirom na predmet istraživanja, fokusiraćemo se na karakteristike efikasnih nastavnika za koje

pretpostavljamo da su na neki način povezane sa kompetentnošću nastavnika u afektivnoj interakciji sa učenicima. Druga, manje obimna, ali ne manje važna grupa istraživanja, bavi se dobrim kontaktom učenik-nastavnik, kao sastavnim elementom i suštinom dobrih, ili loših odnosa nastavnika i učenika. Naime, reč je o istraživanjima čiji rezultati otkrivaju konkretna ponašanja nastavnika i karakteristike dobrih interakcija nastavnika i učenika na samom času i u svakom trenutku njihove interakcije.

#### *1.4.4.1. Karakteristike efikasnih nastavnika iz ugla kvalitetnih odnosa nastavnika-učenik*

U literaturi se pominju četiri različite grupe karakteristika koje se vezuju za koncept efikasnog nastavnika. To su: 1) afektivne karakteristike; 2) nastavne veštine; 3) poznavanje predmeta koji predaje, akademsko znanje i 4) upravljanje razredom kao socijalnom grupom (Miller, 1987). Pritom, afektivne karakteristike obuhvataju uspostavljanje pozitivnih odnosa sa učenicima, mentalno zdravlje nastavnika i brojna ponašanja kojima nastavnik pokazuje interesovanje za učenike kroz entuzijazam, ohrabrenje, humor, dostupnost i slično.

Kao što vidimo, afektivne karakteristike nastavnika jesu jedna od četiri važne odrednice efikasnog nastavnika. Polazeći od svih prethodno iznetih nalaza, jasno je da socio-emocionalne kompetencije nastavnika nisu bez uticaja na izbor nastavnih metoda i stila upravljanja u razredu. Na temelju ovoga možemo zaključiti da su afektivne karakteristike nastavnika važna odrednica efikasnosti i kvaliteta rada nastavnika.

Slično ovome, kritikujući česta, suviše uska određenja efikasnosti nastavnika, Goe i saradnici (Goe et al., 2008) su pokušali da razmotre širu i obuhvatniju definiciju efikasnog nastavnika, oslanjajući se na postojeće nalaze o efikasnosti nastavnika, kao i na zvanična dokumenta, standarde i izveštaje. Na temelju ovakve analize oni navode pet ključnih karakteristika efikasnih nastavnika:

- Efikasni nastavnici imaju visoka očekivanja od svih učenika i pomažu svim učenicima u učenju;
- Efikasni nastavnici doprinose pozitivnim akademskim, socijalnim i sveukupnim rezultatima učenika, kao što su: redovno pohađanje nastave, redovno prelaženje u sledeći razred, samo-efikasnost i kooperativnost;

- Efikasni nastavnici koriste različite izvore u planiranju i strukturiranju nastave, tako da učenici imaju različite mogućnosti da budu aktivni i da uče. Oni, takođe, prate razvoj učenika; prilagođavaju nastavu ukoliko je potrebno i evaluiraju uspeh učenika oslanjajući se na različite vrste pokazatelja;
- Efikasni nastavnici doprinose razvoju razreda i škole koja vrednuje raznolikost i građansko ponašanje;
- Efikasni nastavnici saraduju sa drugim nastavnicima, upravom škole, roditeljima i profesionalcima u oblasti obrazovanja, kako bi osigurali uspeh učenika, posebno učenika sa posebnim potrebama ili učenika sa visokim rizikom od neuspeha.

Naime, sasvim je izvesno da visoko efikasan nastavnik nije samo nastavnik koji dobro poznaje sadržaj koji predaje. Kada se govori o efikasnosti nastavnika, fokus nije na samom nastavniku već, pre svega, na njegovoj umešnosti u interakciji sa učenicima (Stumbo & McWalters, 2010). Kohran-Smit kaže da su: „podučavanje i učenje stvari i glave i srca, kako razuma tako i strasti“ (Cochran-Smith, 2003, str. 374). Cilj obrazovanja nastavnika nije da se stvori lažna dihotomija između ličnog i pedagoškog, već dobra nastava zahteva i profesionalnu kompetentnost i ličnu povezanost sa učenicima. Gomez i saradnici (Gomez et al., 2004), takođe, podržavaju integraciju ličnog i pedagoškog, naglašavajući da predmetno znanje nastavnika nije važnije od istovremenog poznavanja karakteristika socijalnog, emocionalnog, fizičkog i intelektualnog razvoja učenika, posebno u adolescenciji.

Afektivni atributi su potrebni za dobru nastavu i karakteristika su efikasnih nastavnika, ali su često zanemareni zbog njihove nestandardizovane i teško merljive prirode. Međutim, rezultati istraživanja upozoravaju da karakteristike nastavnika koje možemo da izmerimo, kao što su: iskustvo, nivo obrazovanja i slične, objašnjavaju samo 3% razlike u postignuću učenika koji se može pripisati uticaju svojih nastavnika (Goldhaber, 2002, str. 3). Atributi nastavnika koji direktno utiču na učenike obično nisu mereni u studijama produktivnosti obrazovanja. Ovi atributi je teško izmeriti, ali oni moraju biti ispitivani kako bi se pravilno odredila efikasnost nastavnika (Goldhaber & Anthony, 2004). Reč je o kvalitetima koji se fokusiraju na pozitivne lične osobine potrebne za efikasnu nastavu. Briga, poštovanje, motivacija, istrajnost, entuzijizam, liderstvo i predanost su sve primeri teško uhvatljivih svojstava ličnosti nastavnika koji su

proučavani tokom vremena (Brown et al., 2008; Farr, 2010; Goldhaber, 2002; Goodwin, 2010).

U nekim istraživanjima utvrđeno je da je, prema mišljenju učenika, najvažniji kvalitet dobrog nastavnika njegova ličnost (Blishen, 1969) i to, razumevanje i strpljenje, sposobnost da se obrati pažnja na učenika, sposobnost da se uspostave dobri odnosi sa roditeljima i ljubaznost. Slično, Fridman i Korngold (Friedman i Korngold, 1993) su utvrdili da je dobar nastavnik onaj koji razvija dobre međuljudske odnose u razredu. Takođe, rezultati istraživanja pokazuju da su učnički pozitivni stavovi prema školi povezani sa nastavnicima koji brinu, slušaju, razumeju, poštuju druge i koji su iskreni, otvoreni i osetljivi (Poplin & Weeres, 1994). Ovi autori naglašavaju da „učenici žele autentične odnose, gde im se veruje, gde im se daju odgovornosti, gde su tretirani dostojanstveno i sa njima se razgovara iskreno i toplo“ (str. 20). Tejlor (Teylor, 1962) je analizirao 1379 eseja učenika osnovnih i srednjih škola na temu „dobrog i lošeg nastavnika“ i konstruisao listu, koju je zatim zadao velikom broju učenika (N= 867). Rezultati su pokazali da je koncept dobrog nastavnika povezan, u najvećoj meri, sa njegovim nastavnim veštinama (40%) i ličnim kvalitetima (25%). Tomas i Montomeri (Thomas i Montgomery, 1998) istraživali su učenike od II do V razreda, da bi otkrili njihov pogled na kvalitet nastave. Primenom intervjua i drugih metoda, oni su došli do četiri dimenzije dobre nastave: briga za učenike; razumevanje učenika, zabava i ljubav. Ono što je interesantno u vezi sa ovim rezultatima jeste da se sve ove dimenzije dobre nastave koje navode učenici, u stvari odnose na afektivne karakteristike nastavnika. U istraživanju u kome su učenici procenjivali dobrog nastavnika engleskog, pored kompetencija kao što su: dobar izgovor, umešnost u predavanju i sposobnost da se drži pažnja učenika, ipak su kao najvažnije karakteristike nastavnika izdvojene njegov jednak, pravedan i ravnopravan odnos prema svim učenicima i strpljivost, što su, upravo, afektivne karakteristike. Većina izdvojenih karakteristika bila je, takođe, iz afektivnog domena, kao što su: dobri odnosi sa učenicima, kreiranje zabavne atmosfere za učenje, ljubaznost prema učenicima, uvažavanje učničkih stavova prilikom organizovanja aktivnosti u razredu i pružanje mogućnosti učenicima da učestvuju na času (Melek Koc, 2013). I u ranijim studijama, nastavnikova crta pravednog procenjivača navođena je kao najvažnija karakteristika dobrog nastavnika, a pored nje još veliki broj afektivnih karakteristika nastavnika, kao što su: poštovanje tuđeg mišljenja, iskrenost, nepristrasnost, fer odnos sa učenicima,



poštovanje učenika, zainteresovanost za učenike, zanimanje za aktivnosti učenika, smisao za humor, prijateljska nastojenost, veselost, toplina, druželjubivost, ljubaznost, prilagodljivost, pravednost, moralnost, tolerancija, samokontrola, kao i poznavanje ljudske psihologije i zainteresovanost za nastavu i lojalnost školi (Odom, 1943). Takođe, lakoća i motivacija sa kojom nastavnik radi sa učenicima, spremnost da saraduje sa drugima povodom učenika, kao i opšti utisak da je nastavnik zadovoljan svojim mestom i uopšte kompletna ličnost, važne su karakteristike koje učenici izdvajaju kao osobine dobrih, efikasnih i omiljenih nastavnika (Hounchell et al., 1939). Brofi (Brophy, 2011, prema Đigić, 2013) ističe da nastavnik koji gradi skladnu i podržavajuću zajednicu učenja u odeljenju treba da pokazuje vedro raspoloženje, prijateljski stav, emocionalnu zrelost, iskrenost, brigu za učenike i uvažavanje potreba i osećanja učenika. Takav nastavnik istovremeno predstavlja dobar model za socijalizaciju učenika, koji treba da nauče da i sami pokazuju sve to u međusobnim interakcijama.

Rajans (Ryans, 1970) je na osnovu dugogodišnjeg istraživanja nastavnika zaključio da je uspešan nastavnik onaj koji podstiče razvoj bazičnih sposobnosti, razumevanja, radnih sposobnosti, poželjnih stavova, vrednosti i adekvatne prilagođenosti učenika. On izdvaja tri bazične dimenzije ličnosti nastavnika, čiji različiti polovi predstavljaju karakteristike uspešnih i neuspešnih nastavnika: 1) dimenzija topline, razumevanja i prijateljstva - nasuprot rezervisanosti, egocentričnosti i restriktivnosti; 2) dimenzija odgovornosti, poslovnosti i sistematičnosti - nasuprot izbegavanju odgovornosti, nemarnosti i neplanskom ponašanju; 3) dimenzija stimulativnosti (podsticajnog ponašanja), imaginativnosti i entuzijama - nasuprot rutini u ponašanju.

I u našoj sredini učenici kao uspešne i dobre nastavnike izdvajaju one koje odlikuju toplina, ljubaznost, prijateljski odnos, pravičnost, doslednost, demokratičnost, saradljivost, otvorenost mišljenja, različita interesovanja, smisao za humor, razumevanje problema učenika i zainteresovanost za njih, spremnost da pomognu, dopuštanje veće aktivnosti učenika uz održavanje reda, dobro poznavanje sopstvenog predmeta (Bjekić, 1999). Učenici kao poželjne osobine svojih nastavnika najčešće navode one koje se ispoljavaju u odnosu nastavnika prema učenicima (Nagulić, 1980): voli i poštuje svoje učenike, ima poverenja u njih i oni u njega, jednako se odnosi prema svim učenicima, poštuje ih, pokazuje strpljenje, stvara kod učenika raspoloženje za rad i objektivno ocenjuje. U okviru sveobuhvatne analize stanja u osnovnom obrazovanju kod nas

(UNICEF, 2001) učenici osmog razreda osnovne škole su kao poželjne karakteristike nastavnika navodili: da budu dobri i zanimljivi predavači, da imaju smisao za humor, da vole i znaju da se šale i da učenike tretiraju jednako. Slične karakteristike kao poželjne navode i sami nastavnici. Nastavnici osnovnih škola navode da, između ostalog, nastavnici treba da budu motivisani, zainteresovani i da vole svoj posao, da objektivno, realno i kontinuirano ocenjuju, da dobro predaju, da koriste različite metode i aktiviraju učenike, da se stalno stručno usavršavaju i imaju adekvatan odnos prema učenicima, tj. uvažavaju razlike među njima, da vole učenike i imaju adekvatnu komunikaciju sa učenicima i da sarađuju sa kolegama, stručnim saradnicima i roditeljima (Avramović & Vujačić, 2010).

#### *1.4.4.1.1. Brižnost i empatičnost nastavnika*

Kao važna osobina uspešnih nastavnika, u novijim istraživanjima izdvaja se empatija, koja označava brigu za druge i spremnost da im se pomogne (Hoffman, 1975) ili razumevanje tuđih misli i osećanja (Davis, 1983). S obzirom na to da nastavnik treba da razume način razmišljanja i emocionalna stanja svojih učenika, empatija je veoma važna nastavnička dispozicija. Morgan (1977) navodi nalaze koji ističu empatiju nastavnika kao faktor uspeha u različitim aspektima njegovog rada. Kod nastavnika koji pokazuju više empatije niži je procenat bežanja sa časova, manji je broj problematičnih ponašanja učenika, bolje su školske ocene i veća je motivacija učenika. I neka skorija istraživanja izvedena kod nas potvrđuju značaj empatije nastavnika za uspostavljanje atmosfere u odeljenju koja doprinosi da se učenici osećaju prijatno, slobodno, prihvaćeno i uključeno, uvaženo i shvaćeno (Bjekić, 2000). Empatija je povezana i sa samoprocenom nastavnika u pogledu njihove uspešnosti u obavljanju nastavničkih uloga (Stojiljkovic et al., 2012). Da bi nastavnici uspešno obavljali svoje profesionalne uloge, treba da razumeju svoje učenike: njihove ideje, način razmišljanja, strategije i stilove učenja, njihove motive, emocionalna stanja, socijalne odnose, i drugo, čemu doprinosi i kognitivni i emocionalni aspekt njihove empatičnosti.

Povezan je sa empatijom i nešto širi konstrukt - nastavnička briga o učenicima. Briga je prvenstveno definisana kao skup emocija, akcija i refleksija koje proizilaze iz

želje nastavnika da „motivirše, inspirirše i pomogne svojim učenicima” (O’Connor, 2008, str. 117). Kako Rodžers i Veb navode: „Dobri nastavnici brinu i dobra nastava je neraskidivo povezana sa posebnim aktima brige” (Rogers & Webb, 1991, str. 174). Efikasni nastavnici su oni koji brinu o učenicima (Gomez et al., 2004; Noblit & Rogers, 1995), adekvatno reaguju na potrebe i osećanja svojih učenika, pokazuju interesovanje za život učenika van škole i zalažu se da vide učenike kao individue. Ovi nastavnici čine učenje zanimljivim i povezuju ciljeve u učionici sa karakteristikama svakog pojedinačnog učenika. Kvalitetni nastavnici su efikasni vaspitači koji brinu o učenicima, kao i efikasni predavači koji znaju kako da podrže učenje učenika. Takođe su kompetentni, inteligentni, duhoviti i razumni ljudi. (Shoffner, 2009). Naime, pored znanja, dobri nastavnici umeju da upravljaju izazovima nastave i ostaju intelektualno radoznali i brinu za svoje učenike (Gomez et al., 2004). Efikasni nastavnici su oni, koji su, u najkraćem rečeno „humani“ u punom smislu te reči (Hamachek, 1971, str. 341).

Nema dileme da su dobri nastavnici brižni, podržavajući, usmereni na dobrobit učenika, da poseduju veliko znanje o svom predmetu i u stanju su da saraduju sa roditeljima, a pritom su iskreno uzbuđeni poslom kojim se bave. Na sve ove načine efikasni nastavnici su u mogućnosti da pomognu učenicima da uče (Cruickshank et al., 2003, str. 329). U jednom istraživanju o karakteristikama efikasnih nastavnika, nađeno je da se dvanaest poželjnih nastavničkih osobina, koje učenici stalno iznova navode kao poželjne, vrte se oko jedne sveobuhvatne teme „brige”. Naime, svih dvanaest poželjnih karakteristika su na neki način odlike ove suštinske ljudske osobine (Thompson et al., 2004). Nodings (Noddings, 1984, 1992) odgovornost uspostavljanja pozitivnih interakcija sa učenicima dodeljuje prvenstveno nastavnicima. On je tvrdio da nastavnik treba da bude prvo neko ko brine o učenicima, a tek na drugom mestu onaj ko ih poučava. Osim toga, Ajsner (Eisner, 2002) sugerirše da je nastava vežbanje brižnosti, koja zauzima značajnu ulogu u procesu efikasnog učenja. Slično, Norlander-Kejs i saradnici jasno artikulirše neophodnost da se bude negujući učitelj i da bi škole trebalo da budu takva sredina koja je negujuća i koja učenike uči da neguju svoje učenje i jedni druge (Norlander-Case et al., 1999, str. 62).

U svojim opsežnim spisima o brizi, Nodings (Noddings, 1984) navodi da se primeri brižnosti u radu nastavnika mogu videti na mnogo načina, uključujući i njegovu pažljivost i prijemčivost prema učenicima. Zapravo, „brižan nastavnik je neko ko može

da uspostavi, manje ili više redovno, odnose nege u raznim situacijama... i želi najbolje za svoje učenike“ (Noddings, 1984, str. 100-101). Efikasni nastavnici brinu o svojim učenicima sa ciljem da podstaknu i razviju najbolje i najviše u svakom od učenika kako bi ohrabрили i podstakli učenje. Efikasni nastavnici vežbaju negovanje na svakom času, u svakoj ljudskoj interakciji (Thompson et al., 2004).

Pritom, učenici će percipirati nastavnika kao nekoga ko pokazuje brigu i poštovanje ukoliko percipiraju da nastavnik razume njihova osećanja i saoseća sa njima. Drugim rečima, nastavnik koji pokazuje lične kvalitete iskrenosti, empatije i prihvatanja dovodi do očekivanih promena kod svojih učenika (Rogers, 1983). Stoga, nastavnici treba da otkriju kako da efikasno slušaju svoje učenike, kako da uspostave odnose sa učenicima, kako da oblikuju emocionalno okruženje, kako da se nose sa očekivanjima koje imaju učenici, kako da prepoznaju pojedinačne učenike, kako da pročitaju i odgovore na osećanja, komentare i pitanja učenika, kako da prepoznaju predrasude i preferencije, poboljšaju neverbalnu komunikaciju, pojačaju vlastitu samosvest, prepoznaju i regulišu sopstvena osećanja i otkriju svoja osećanja učenicima (Ergur, 2009). Nastavnici treba da znaju kako da slušaju i kako da pridobiju druge da ih slušaju, a slušanje je sastavni deo emocionalne inteligencije i preduslov za delotvornost u socijalnim veštinama (Goleman 1998, str. 318). Korišćenje emocionalne inteligencije u nastavi podrazumeva da nastavnik može pročitati, prepoznati i odgovoriti na osećanja pojedinih učenika. Drugim rečima, u potpunosti slušati učenike zahteva obraćanje pažnje i na činjenice, ali i na osećanja podjednako. Naime, potrebno je da nastavnik ima potencijal da prihvati i odgovori na učenička osećanja i potrebe i na afektivnom i na kognitivnom nivou. Ne smemo zaboraviti da prepoznavanje, ili pak neuspeh da se prepoznaju osećanja učenika ima značajan uticaj na reaktivnost učenika i njihovu spremnost da uče, kao i na emocionalno okruženje u razredu. Naime, ako je vešt u reagovanju u odnosu sa učenicima, nastavnik će doprineti motivaciji učenika, emocionalnoj atmosferi na času i ukazati na to da su učenici cenjeni od strane nastavnika i da je uvek spreman da ih pažljivo sasluša. Pritom, važno je naglasiti da se nastavnikov odgovor učenicima uvek odvija na dva nivoa - kognitivnom i afektivnom. Informisanje o određenoj temi, razjašnjavanje nejasnoća i slično predstavljaju kognitivno reagovanje nastavnika, dok kroz afektivno reagovanje nastavnik utiče na osećanja onoga ko pita. Drugim rečima, nastavnik ima potencijal da se učenici osećaju poštovanim, cenjenim, ili pak omalovaženim i odbačenim (Ergur, 2009).

Nalazi istraživanja ukazuju da nastavnici vrlo retko odgovaraju na pitanja učenika adekvatno i pravovremeno, opravdajući takvo reagovanje činjenicom da će učenici dobiti traženi odgovor u narednim lekcijama. Međutim, autori upozoravaju da takvi stavovi ignorišu vrlo važan aspekt razrednog diskursa - osećanja učenika. Nastavnici uglavnom ne shvataju da pitanja učenika imaju i svoje afektivne atribute. U tom smislu, autori naglašavaju da bi više pažnje trebalo posvetiti istraživanju afektivne uloge učeničkih pitanja, tj. afektivnim aspektima i ulogom koju predstavljaju učenička pitanja za učenika (Eshach et al., 2014). U jednom istraživanju u kome su nastavnici trenirani da analiziraju vlastita pitanja u svetlu njihovog socialnog razumevanja, pokazalo se da je kao rezultat ove obuke došlo do značajnih poboljšanja u komunikaciji nastavnika i učenika. Nakon obuke, registrovano je dupliranje pitanja usmerenih na podsticanje učenika da artikuliraju svoje ideje, iskustava i lična mišljenja. S druge strane, odgovori učenika su bili duži i bolje artikulisani i na zrelijem nivou. I ovaj nalaz sugerise da priprema nastavnika za uspešnog ispitivača treba da ide dalje od pukih kognitivnih pitanja (Oliveira, 2010).

Pored toga, nastavnici pokazuju brigu i kroz njihovu ukupnu organizaciju i pripremu za čas, kao i kroz modeliranje i promovisanje strategija za učenje koje će učenicima pomoći da efikasno uče, kroz upotrebu humora (Moje, 1996), kao i pružanje mogućnosti da i učenici i nastavnici izraze svoj autentični glas u učionici (Harter et al., 1998; Oldfather & Thomas, 1998). Moje (1996) tvrdi da nastavnici mogu da pokažu brigu kroz čovečnost, entuzijazam i humor u učionici. I druga istraživanja potvrđuju da su efikasni nastavnici puni entuzijazma, topline i poseduju smisao za humor (Cruickshank et al., 2003). U ovom smislu, Strondž i saradnici (Stronge et al., 2004) navode da je nastava „struka“ i da su najefikasniji nastavnici strastveno posvećeni svojoj struci. Kada je nastavnik strastven u pogledu učenja, predmeta i nastave, on kreira zaraznu atmosferu u učionici (Wolk, 2001). Nastavnik koji je uzbuđen oko predmeta kojem uči učenike i pokazuje to izrazom lica, tonom u glasu i opštim pokretima ima veći potencijal da zadrži pažnju učenika nego nastavnik koji ne pokazuje ovakva ponašanja (Borich, 2000). Ovo se dešava bez obzira da li nastavnici svesno doživljavaju i percipiraju ove oblike ponašanja kod sebe ili ne (Borich, 2000). U svakom slučaju, kada nastavnici pokazuju entuzijazam i kada postoji interakcija sa učenicima u učionici, proces učenja se pretvara u zadovoljstvo, a učenici su motivisani, što utiče na poboljšavanje njihovih postignuća (Gurney, 2007). Istraživanja o entuzijazmu nastavnika u radu ukazuju na snažnu

povezanost nastavničkog entuzijazma sa uspehom učenika (Bettencourt et al., 1983; Cabello & Terrell, 1994).

Gledano u celini, veštine komuniciranja su od vitalnog značaja za svakoga ko obavlja posao nastavnika. Efikasni nastavnici su uvek efikasni u komunikaciji. Oni komuniciraju jasno o ciljevima nastave, o sadržaju, ispitivanju, pritom vodeći računa da ponude razloge za učenje određenog materijala i da prilagode nastavu nivou znanja i veštinama svojih učenika. Nedostatak komunikacije znači da učenici uopšte neće razumeti ključne pojmove, ili će ih razumeti pogrešno. S druge strane, efekasan nastavnik ume da vrlo složene zadatke predstavi na način koji mogu da prihvate učenici kroz različite obrasce verbalne i neverbalne komunikacije (Prozesky, 2000).

#### *1.4.4.1.2. Zainteresovanost za učenika i lična povezanost nastavnika i učenika*

Pokazivanje nastavničke brige obuhvata slušanje učenika, ali ne samo u odnosu na sadržaj predmeta već i o njihovim životima ili ličnim problemima. Efikasni nastavnici slušaju argumente učenika i pomažu im, ili pokazuju kako da reše svoje probleme i spremni su da razgovaraju o svojim ličnim životima i iskustvima i pokazuju poverenje (Stronge et al., 2004). Pored toga, brižan nastavnik ide dalje od slušanja, razumevanja i poznavanja učenika. Pored toga, on je strpljiv, ljubazan, topao, osetljiv, human, iskren, pouzdan, ohrabrujući i pokazuje naklonost i ljubav prema učenicima (Stronge et al., 2004). Efikasni nastavnici pokazuju istinsku zabrinutost i empatiju prema učenicima kroz razumevanje njihovih problema i pitanja. Uloga efikasnih nastavnika u ovoj situaciji jeste da budu dobri slušaoci, obraćajući pažnju i pokazujući razumevanje kroz nežnost i strpljenje. Efikasni, brižni nastavnici takođe poznaju učenike pojedinačno, svakom od njih posvećuju dovoljno pažnje i razvijaju produktivne odnose sa njima (Rubio, 2009).

Vrlo često učenici navode da su sa njihovim omiljenim nastavnicima i lično povezani. Nastavnici koji ostvaruju ličnu povezanost sa svojim učenicima zovu svoje učenike po imenu, često se osmehuju, pitaju o osećanjima učenika, traže njihova mišljenja i prihvataju učenike onakvim kakvi jesu. Osim toga, nastavnici koji su bliski sa svojim učenicima trude se da saznaju što više o svojim učenicima (Thompson et al., 2004). Sajzer (Sizer, 1999) navodi da učenike ne možemo dobro naučiti ukoliko ih dobro ne poznajemo. Efikasni nastavnici pokazuju interes za život učenika izvan učionice, koristeći širok

spektar strategija za interakciju sa njima izvan učionice i obrazovne institucije (Kohn, 1996). Rezultati istraživanja ukazuju da učenici smatraju da dobar nastavnik treba da bude u kontaktu sa porodicom učenika (Melek Koc, 2013). Naime, dok se briga nastavnika manifestuje u pedagoškim ili strategijama upravljanja u učionici, ona takođe mora da postoji i u širem društvenom kontekstu i van učionice. To znači da nije dovoljno poznavati učenike u njihovom formalnom okruženju, u razredu (njihove strategije učenja ili stilova učenja) već i u njihovom neformalnom okruženju, izvan učionice (šta vole, ili ne vole, porodične prilike, njihove motive, sklonosti i stav prema učenju). To sve ima veliki uticaj na ponašanje i uspeh učenika u školi i na njihov proces učenja (Cruickshank & Haefele, 2001). Rajder-Rot (Raider-Roth, 2005) tvrdi da je izgradnja poverenja u odnosu nastavnik-učenik od ključnog značaja za sposobnost učenika da uči. Stoga, u procesu učenja, kada učenici osećaju da ih nastavnik primećuje, poznaje, ceni i poštuje nastavniku je lakše da održi motivaciju i angažovanje učenika u učenju.

#### *1.4.4.1.3. Otvorenost i pravičnost nastavnika prema učenicima*

Još jedna često navođena karakteristika efikasnih nastavnika u literaturi odnosi se na njihovu otvorenost prema idejama i sugestijama učenika. Prema rezultatima istraživanja (Lin et al., 2000, prema Muijs & Reynolds, 2001), davanje učenicima veće autonomije u donošenju odluka i pravila u školi može poboljšati odeljensku klimu i podstaknuti učenike da učestvuju na času. Davanje učenicima veće kontrole nad procesom učenja povećava njihovu motivaciju (Walter, 2000, prema Melek Koc, 2013). Marcano i saradnici (Marzarano et al., 2003) navode da minimalan broj pravila u učionici, koja definišu kako da se učenici ponašaju jedni prema drugima, obezbeđuje sigurno okruženje i učestvovanje u učenju. Nastavnici koji pokazuju poštovanje prema mišljenju učenika i naglašavaju značaj nalaženja ličnog smisla pružaju mogućnost za lični izraz učenika. Na ove načine nastavnici, takođe, ukazuju poštovanje učenicima i obezbeđuju fleksibilnu strukturu u učionici koja omogućava učenicima da dele moć i odgovornost za sopstveno učenje. Ovakve nastavnike učenici doživljavaju kao osetljive i proaktivne u reagovanju na njihove potrebe (Oldfather & McLaughlin, 1993). Naime, nastavnici koji uspešno usklađuju potrebu da se nastava strukturira i potrebu da se poveća autonomija učenika, pozitivno utiču na unutrašnju motivaciju učenika, odgovornost za sopstveno

učenje i osećaj kompetentnosti (Reeve, 1998; Reeve et al., 1999; Ryan et al., 1985; Ryan & Grolnick, 1986).

Nastavnici pokazuju brigu i zainteresovanost za učenike i kroz pravičan odnos sa njima. Učenici, posebno adolescenti, imaju istančan osećaj za pravednost (Halinan, 2008). Zbog toga, efikasan nastavnik kontinuirano pokazuje poštovanje prema svojim učenicima, unutar ili izvan učionice, pravednost i jednakost u svim situacijama, nezavisno od starosti, etničke pripadnosti, veroispovesti, ekonomskog statusa i slično. Omiljeni nastavnici su često upamćeni po tome što su o ocenama uvek razgovarali nasamo sa učenicima, po tome što su sa učenicima uvek privatno razgovarali nakon nedoličnog ponašanja, i uopšte, po pokazivanju osetljivosti za osećanja učenika i dosledno izbegavanje situacija koje bi osramotile učenike. Ovakva nastavnička ponašanja su vrlo cenjena od strane učenika i dovode do poštovanja i ljubavi prema nastavniku (Rubio, 2009). Kirjakou (Kyriacou, 1998) navodi uzajamno poštovanje kao osnovnu karakteristiku učionice u kojoj je uspostavljena prava klima za efikasnu nastavu i učenje.

#### *1.4.4.1.4. Verovanja i očekivanja nastavnika u uspeh učenika*

U vezi sa poštovanjem i pravednošću u odnosima sa učenicima je i čitava serija istraživanja koja se bavila uticajem nastavničkih verovanja i očekivanja na uspeh učenika. Naime, efikasni nastavnici veruju da je svaki učenik u stanju da napreduje i postigne uspeh i rade sve što mogu da pronađu načine za podsticanje svakog učenika na uspeh (Rubio, 2009).

Međutim, veliki broj studija pokazuje da većina nastavnika ne veruje u uspeh svih svojih učenika i da u praksi imaju različita očekivanja u pogledu uspeha svojih učenika, a na temelju tih očekivanja se i ponašaju različito prema različitim učenicima. Na ovaj način nastavnici mogu pozitivno, ili negativno da utiču na stvarne rezultate učenika (Babad, 1993; Brophy, 1982; Good, 1987; Jussim et al., 1998; Rosenthal & Jacobson, 1968; Rubie-Davies et al., 2006, Weinstein, 2002).

Efekti nastavničkih očekivanja na uspeh učenika, u literaturi su kategorisani kao: 1) efekti održavanja očekivanja; i 2) samo-ostvarujuće proročanstvo (Rubie-Davies et al., 2006). U prvom slučaju, nastavnici očekuju da će učenici nastaviti da rade, ili obavljaju zadatke u skladu sa prethodno utvrđenim obrascima. Vođeni ovakvim očekivanjima,



nastavnici mogu da zanemare kontradiktorne pokazatelje promena kod učenika (Good & Brophy, 2003). Efekti samo-ostvarujućeg proročanstva, poznatog i kao „Pigmalion efekat“, nastaju kada određena verovanja nastavnika (koja ne moraju biti tačna) dovode do njihovog ispunjenja (Rosenthal & Jacobson, 1968; Weinstein, 2002). U ovom slučaju, nastavnička očekivanja utiču na razvoj i uspeh učenika kroz niz različitih, uzročno povezanih koraka.

Brofi (Brophy, 1983) je predložio model interakcije između nastavnika i učenika koji objašnjava proces samo-ostvarujućeg proročanstva kroz sledećih šest koraka: 1) nastavnici formiraju različita očekivanja u vezi sa učinkom različitih učenika; 2) nastavnici se ponašaju različito prema učenicima u skladu sa vlastitim očekivanjima; 3) različito, diferencirano ponašanje nastavnika pruža učenicima informaciju kakvo se ponašanje i uspeh od njih očekuje; 4) demonstrirana ponašanja nastavnika će verovatno uticati na učenički pojam o sebi, njegovo postignuće, motivaciju i nivo aspiracije, kao i na kvalitet interakcije sa nastavnikom; 5) ove promene u ponašanju učenika potvrđuju i pojačavaju nastavnikova očekivanja; 6) na kraju, uspeh učenika i ostali njegovi/njeni rezultati sasvim odgovaraju postavljenim očekivanjima i dešava se samo-ispunjavajuće proročanstvo. Ukratko, samo-ostvarujuće proročanstvo dovodi do promena u radu učenika, dok se kod efekata održavanja očekivanja osujećuje potencijal za bilo kakvu promenu kod učenika (Good, 1987).

Predstavljeni model objašnjava kako predrasude nastavnika mogu transformisati motivaciju i emocije učenika. Obično, nastavnička očekivanja odražavaju samo njegova očekivanja u pogledu učeničkih sposobnosti za učenje (Babad, 2009). Nastavnici su mnogo manje vešti u proceni učeničke motivacije i emocija i često generalizuju i šire svoje predrasude u vezi uspeha i kognitivnih kapaciteta učenika i na njihovu motivaciju i afektivne karakteristike. Ovo ukazuje na halo-efekat nastavnikove procene sposobnosti učenika i na druga područja procene. Na primer, pri proceni nisko ocenjenih učenika nastavnici redovno navode da su oni manje motivisani i da manje uživaju u učenju od učenika koje visoko ocenjuju. Takođe, nastavnici pretpostavljaju da „potcenjeni učenici“ imaju niža očekivanja u pogledu uspeha, niži nivo aspiracije, manje su orientisani ka ciljevima učenja i slabije ocenjuju vlastite sposobnosti od „precenjenih učenika“. Pored toga, nastavnici nikada ne percipiraju veću test anksioznost kod „potcenjenih učenika“ (Urhahne et al., 2015).

Nastavnici ne samo da različito percipiraju ove dve grupe učenika (one od kojih imaju visoka očekivanja i one od kojih imaju niska očekivanja) već se prema njima i ponašaju različito. Rozental (Rosenthal, 1973) je razvio šemu za klasifikaciju nastavničkih ponašanja, koja su vođena njihovim očekivanjima, kao što su: osmeh, pohvala, kritika, kontakt očima, ignorisanje, davanje instrukcija, ili postavljanje pitanja. Efekti koji su nađeni u meta-analizi Herisa i Rozentala (Harris & Rosenthal, 1985) podržavaju stav da nastavnici favorizuju učenike od kojih imaju visoka očekivanja u odnosu na učenike od kojih imaju niska očekivanja i to se vidi u odnosu na četiri faktora: kvalitet socio-emocionalne klime; vrsta i kvalitet povratne informacije; podsticanje na rad (ulaz) i način ispitivanja (izlaz). Naime, učenicima od kojih imaju visoka očekivanja nastavnici obezbeđuju topliju socio-emocionalnu klimu, daju im više diferencirane povratne informacije, daju im intelektualno izazovnije materijale za učenje i pružaju im veće mogućnosti da odgovore na pitanja nastavnika (Babad, 1993).

Može se videti da se verovanja i očekivanja nastavnika odražavaju u brojnim afektivnim momentima odnosa nastavnika i učenika, kao što je pružanje različite emocionalne podrške i pomoći u učenju (Babad, 2009) i značajna razlika u dostupnosti nastavnika učenicima (Urhahne et al., 2015). Ovo se vrlo dobro slaže sa rezultatima pomenute meta-analize u kojoj je utvrđeno da se najveća razlika u ponašanju nastavnika prema različito procenjenim učenicima nalazi u emocionalnoj podršci nastavnika učenicima (Harris & Rosenthal, 1985) i da su razlike u ponašanju nastavnika najveće kod faktora emocionalna klima (Urhahne, 2015). Očigledno, nastavnici ne mogu da kontrolišu emocionalnu stranu svog ponašanja tako dobro kao kognitivnu.

Učenici su u stanju da dešifruju različito ponašanje nastavnika i reaguju na njega menjajući svoju motivaciju za rad i emocije. Različito ponašanje nastavnika može promeniti uživanje u učionici i može uticati na orijentaciju učenika ka učenju. Učenici koji dobijaju veću podršku i koji se osećaju više cenjenim od strane nastavnika spremniji su da poboljšaju svoje kompetencije, ovladaju teškim zadacima i spremniji su da uče. Različito ponašanje nastavnika deluje i na učeničko očekivanje uspeha, viši nivo aspiracija, akademski pojam o sebi i nižu anksioznost prilikom ispitivanja. S druge strane, „potcenjeni učenici“ imaju manja očekivanja u odnosu na svoj uspeh, opažaju da imaju slabije sposobnosti, a pokazuju veću anksioznost u situaciji testiranja od „prećenjenih učenika“ (Urhahne et al., 2015). Tako, nastavnička ponašanja doprinose učeničkim

motivaciono-afektivnim karakteristikama (den Brok et al., 2005; Skinner & Belmont, 1993) i mogu biti karika koja nedostaje u razumevanju toga šta dovodi „potcjenjene učenike“ u nepovoljniji položaj u odnosu na „precjenjene učenike“.

#### *1.4.4.1.5. Refleksivnost i druge karakteristike emocionalno inteligentnih nastavnika*

Kao što smo prethodno istakli, efikasni nastavnici imaju velika očekivanja od svih učenika, ali oni takođe imaju velika očekivanja i od samih sebe i sopstvenog razvoja i učenja. Naime, još jedna karakteristika efikasnih nastavnika jeste njihova spremnost da se stalno samo-evaluiraju, analiziraju i razmišljaju o tome koliko su efikasno dopreli do svojih učenika. Takođe, oni stalno tragaju za boljim strategijama nastave, novim sredstavima, materijalima i novim metodama rada. Ovi nastavnici su spremni da unaprede svoje znanje, bilo dodatnim obučavanjem ili pozivanjem posmatrača na čas i traženjem sugestija od kolega (Rubio, 2009). Ukratko, oni stalno uče zbog promena u pogledu učeničkih karakteristika, nastavnog plana i programa, zajednice, finansija, itd. (Stronge et al, 2004).

Koling (Colling, 1994) navodi da nastavnik treba da stalno uči i da ima sposobnost da razmišlja o vlastitoj praksi (reflektivni praktičar). Refleksija bilo koje vrste „omogućava nastavnicima da razmotre različite elemente koji doprinose njihovom razvoju kao nastavnicima“ (Shoffner, 2008, str. 125). Refleksija podržava razvoj nastavnika koji su „u stanju da analiziraju svoju praksu i kontekst u kome se javlja i da odstupe od svog učenja, procene svoju situaciju i preuzmu odgovornost za sopstvene buduće akcije“ (Calderhead, 1992, str. 141). Isto kao što nastava obuhvata „lične, kao i institucionalne“ aspekte (Birmingham, 2004, str. 321), tako isto i refleksija o praksi. Naime, refleksija o praksi i afektivni domen su usko isprepletani, pa refleksivno razmišljanje zahteva od nastavnika da identifikuje i analizira kompleksna pitanja koja se javljaju u učionici i nastavi (Spalding & Wilson, 2002), bez obzira da li su vezana za nastavu ili relacije sa učenicima. Naime, refleksija omogućava priznavanje međuljudskih i intrapersonalnih dimenzija nastave, obezbeđujući prostor da se ispitaju emocije koje se prirodno pojavljuju u radu sa drugima. Split i saradnici (Split et al., 2012) navode pozitivne rezultate primene obuke koja je usmerena na refleksivnost nastavnika. Naime,

njihovo istraživanje je pokazalo da intervencije fokusirane na refleksivnost nastavnika povećavaju njegovu senzitivnost u odnosima sa učenicima.

Na kraju, među karakteristikama efikasnih nastavnika naglašava se važnost razvoja njihove emocionalne inteligencije. Socio-emocionalna kompetentnost, kako je ovi autori nazivaju, odnosi se na pet emocionalnih, kognitivnih i bihevioralnih komponenti: (1) samosvest; (2) upravljanje sopstvenim ponašanjem i emocijama; (3) svest o socijalnim odnosima i empatija; (4) odgovorno donošenje odluka; i (5) vešto upravljanje odnosima u razredu (Jennings & Greenberg, 2009).

Nalazi istraživanja koja se fokusiraju na emocionalnu inteligenciju nastavnika pokazuju da socijalno i emocionalno kompetentni nastavnici imaju visoku samosvest. Oni prepoznaju svoje emocije, vlastite tendencije emocionalnog reagovanja i obrasce emocionalnog ponašanja. Takođe, ovi nastavnici znaju kako da izazovu i da koriste emocije u nastavi, kao na primer, izazivanje radosti i entuzijazma da motivišu na učenje sebe i druge. Kompetentni nastavnici imaju realnu sliku svojih mogućnosti i prepoznaju svoje emocionalne snage i slabosti (Jennings & Greenberg, 2009). Mortibojs (Mortiboys, 2005, str. 99) predlaže tri nivoa na kojima je korisno da se razvija samosvest kod nastavnika: svest o osećanjima u vezi sa nastavom; svest o vlastitim vrednostima i stavovima u vezi sa nastavom i svest o sopstvenim ponašanjima u školi i tome kako ih drugi vide. Emocije nastavnika imaju uticaj na njihovo ponašanje tokom nastave, tj. obezbeđuju kognitivnu i motivacionu stimulaciju i socijalnu podršku učenicima, što utiče na rezultate učenika: nivo njihovih kompetencija, motivaciju i socijalno-emocionalne veštine (Frenzel et al., 2009a). Naime, nastavnici koji u nastavi pokazuju više pozitivnih emocija imaju veće šanse da pruže adekvatan primer, da daju jasnija i razumljivija objašnjenja, da ukažu na više veza između predmeta i stvarnog sveta i, uopšte, predaju sa većim entuzijazmom. S druge strane, nastavnici koji doživljavaju više negativnih emocija, kao što su ljutnja ili anksioznost, u manjoj meri pokazuju ova korisna ponašanja u nastavi.

Dalje, rezultati istraživanja pokazuju da su emocije nastavnika značajno povezane sa emocijama učenika, čak i kada je kontrolisan uticaj učeničkog raspoloženja pre časa, vrsta predmeta, i nastavne metode samog nastavnika (Becker et al., 2014). Naime, emocije nastavnika utiču na emocije učenika, što se može objasniti direktnim nesvesnim procesom prenošenja, kao što je emotivna zaraza, ili svesno, kroz empatiju (Becker et al.,

2014). Emocionalna zaraza, ili prenošenje se odnosi na tendenciju da se automatski sinhronizuje izraz lica i položaj tela, oponaša vokalizacija partnera u interakciji (Hatfield et al., 1994). Kada je reč o emocionalnom prenošenju u obrazovnom okruženju, nađena je povezanost apsorpcije, uživanja u radu i intrizičke motivacije za rad između nastavnika muzike i njihovih učenika. U drugoj studiji ovog tipa ispitivan je emocionalni prenos između nastavnika i učenika na časovima matematike. Ova studija je pokazala da uživanje nastavnika i uživanje učenika na časovima matematike jesu značajno povezani, pri čemu je nastavnikov entuzijazam delimično posredovao ovu povezanost (Frenzel et al., 2009b). Iz ovih nalaza može se videti da varijacije u emocijama učenika visoko zavise od situacionih faktora. Drugim rečima, nastavnikove emocije i ponašanja jesu značajni faktori koji predviđaju emocije učenika na času. Strukturna veza između nastavničkih i učeničkih emocija bila je dosledna bez obzira na predmet, što ukazuje da efekti emocionalnog prenošenja nisu specifični, već univerzalni procesi. Implikacija ovih nalaza se odnosi na potrebu da nastavnici svesno nastoje da pozitivno utiču na raspoloženje svojih učenika i izbegnu negativan uticaj. U praktičnom radu ovo bi moglo zahtevati makar manje promene u radu nastavnika, kao na primer, izbegavanje davanja nepovoljne povratne informacije na kraju časa (npr. vraćanje pismenih zadataka i testova sa ocenama). Takođe, preporučljivo je da nastavnici podstiču svoje dobro raspoloženje pre časa, aktivno evocirajući misli, slike i uspomene koje su povezane sa pozitivnim iskustvima (Frenzel & Stephens, 2013), ili da, pak, uvedu praksu počinjanja lekcije u dobroj atmosferi, što bi trebalo da utiče na emocionalnu klimu na času (Becker et al., 2014).

Pored važnosti da nastavnik poznaje svoje emocije, vrlo važan, a nimalo lak, aspekt razvoja samosvesti odnosi se na svest o vlastitim navikama, načinu verbalne i neverbalne komunikacije, kao i predrasudama, tj. različitim očekivanjima koje nastavnici imaju prema pojedinim učenicima. Neverbalna komunikacija koristi osećanja, emocije i stavove u izražavanju ideja, a to su značajni faktori u međuljudskoj komunikaciji učenika i nastavnika. Neverbalna komunikacija odnosi se na izraze lica, pokrete rukama i nogama, zvuk glasa i držanje tela. U učionici, govor tela nastavnika u velikoj meri utiče na to kako se učenici osećaju. Govor tela nastavnika utiče ne samo na osećanja učenika, već, takođe, i na njihove odgovore i ponašanja. Posebno je važno da se poveća svest nastavnika o tome da se neverbalne poruke obično smatraju više pouzdanim od verbalnih poruka (Ergur,

2009). U ovom smislu, Ričardskon i Šup (Richardson & Shupe, 2003) pozivaju nastavnike da stupe u kontakt sa svojim osećanjima, mislima i ponašanjima kako bi uspostavljali bolje i efikasnije odnose sa svojim učenicima, posebno onim učenicima sa čestim i intenzivnim epizodama neprilagođenog ponašanja.

Za razliku od mnogih drugih profesija, nastavnici su stalno izloženi emocionalno provokativnim situacijama i imaju ograničene mogućnosti za samoregulaciju kada situacija izazove snažnu emotivnu reakciju. Na primer, kada se osećaju veoma pobuđeno, nastavnici ne mogu da se povuku dok se ne smire, već moraju ostati u učionici sa učenicima (Jennings & Greenberg, 2009). Hendli (Handley, 1973) naglašava da je suštinski faktor uspešnosti nastavnika njegova emocionalna stabilnost i samokontrola, a Hejl (Heil, 1970, prema Petrović-Bjekić, 1995) iznosi nalaze koji govore da su uspešniji nastavnici oni koji imaju izraženiju samokontrolu. Zapravo, iako se redovno suočavaju sa situacijama koje izazivaju bes, prezir, tugu i frustraciju, da bi razvili i održali zdrave odnose sa svojim učenicima, nastavnici moraju naći odgovarajuće načine da izraze, ili inhibiraju svoja osećanja u školskom okruženju (Hargreaves, 2000). Socijalno i emocionalno kompetentni nastavnici mogu da upravljaju svojim ponašanjem, čak i kada su emotivno uzbuđeni u izazovnim situacijama. Oni regulišu svoje emocije na zdrave načine, koji omogućavaju pozitivne ishode u učionici, a bez ugrožavanja sopstvenog zdravlja (Jennings & Greenberg, 2009). S druge strane, određen broj nastavnika, iako prepoznaju značaj regulisanja svojih emocija, pa čak i misle da su uspešni u sakrivanju svojih osećanja pred učenicima, često su manje uspešni nego što sami misle (Carson & Templin, 2007; Sutton, 2004; Sutton & Wheatley, 2003).

Nastavnik bi morao da bude osposobljen za upravljanje svojim osećanjima u određenom trenutku, a takođe i kompetentan da se nosi sa ovim izazovnim situacijama tokom vremena. Zapravo, tokom procesa regulisanja svojih osećanja, nastavnik treba da prepozna svoja osećanja, a zatim, uzimajući u obzir svoje, i interese učenika, trebalo bi da upravlja svojim osećanjima sa ciljem da izabere najbolji način reagovanja. Na kraju bi bilo poželjno da nastavnik odvoji malo vremena za promišljanje i refleksiju, kako bi bio u prilici da uči iz vlastitog iskustva (Ergur, 2009). Rajsman (Reissman, 2006, str. 79) se, takođe, fokusira na značaj upravljanja vlastitim osećanjima i objašnjava da će nekontrolisane emocionalne reakcije nastavnika biti model za neželjena ponašanja kod učenika. Takođe, rezultati istraživanja sugerišu da nastavnici koji su preplavljeni

negativnim emocijama izražavaju nedostatak entuzijazma za uspostavljanje pozitivnih odnosa sa svojim učenicima i manje su zainteresovani za učenike, manje tolerantni i brižni (Blase, 1986). Nošenje sa sopstvenim negativnim emocionalnim reakcijama je veliki stres za nastavnike (Carson et al., 2006; Sutton, 2004). Emocije mogu da utiču na kognitivno funkcionisanje i motivaciju nastavnika. Često doživljavanje negativnih emocija, kao što su frustracija, bes, krivica i tuga mogu da smanje nastavnikovu unutrašnju motivaciju i osećaj efikasnosti i, na kraju, mogu dovesti do sindroma sagorevanja na poslu (Kavanaugh & Bower, 1985).

Socijalno i emocionalno kompetentni nastavnici imaju i visoku društvenu svest. Takvi nastavnici prepoznaju i razumeju emocije drugih. Oni su u stanju da izgrade jake i podržavajuće veze kroz međusobno razumevanje i saradnju i mogu efikasno da pregovaraju o rešenjima za konfliktne situacije. Oni su takođe i kulturno osetljivi, razumeju da drugi mogu imati perspektive različite od njihovih i to uzimaju u obzir u odnosima sa učenicima, roditeljima i kolegama. Socijalno i emocionalno kompetentni nastavnici pokazuju prosocijalne vrednosti i donose odgovorne odluke na osnovu procene brojnih faktora, uključujući i to kako njihove odluke mogu uticati na njih i na druge. Oni poštuju druge i preuzimaju odgovornost za svoje odluke i postupke. Socijalno i emocionalno kompetentni nastavnici znaju kako da upravljaju svojim emocijama i ponašanjem i kako da upravljaju odnosima sa drugima. Razvijanjem podrške i ohrabrujućih odnosa sa svojim učenicima, dizajniranjem lekcija u odnosu na učeničke mogućnosti i sposobnosti, uspostavljanjem i sprovođenjem smernica u ponašanju na načine koji promovišu unutrašnju motivaciju, kompetentni nastavnici vode učenike kroz konfliktne situacije, podstiču saradnju između učenika i deluju kao uzor prosocijalnog ponašanja. Ova nastavnička ponašanja su povezana sa optimalnom socijalnom i emocionalnom klimom u učionici i željenim rezultatima učenika (Jennings & Greenberg, 2009). Pritom, optimalna klima u učionici se odlikuje malim brojem konflikata i problematičnih ponašanja, blagim prelazima iz jedne vrste aktivnosti na drugu, odgovarajućim izražavanjem emocija, komunikacijom koja odražava poštovanje i rešavanje problema, velikim interesovanjem i fokusiranošću na zadatak i podržavanjem individualnih razlika i potreba različitih učenika i osetljivim reagovanjem na njih (La Paro & Pianta, 2003).

Pojedini autori nude model koji objašnjava kako razvijene socio-emocionalne kompetencije nastavnika dovode do zdrave klime u učionici, koja dalje direktno doprinosi socijalnim, emocionalnim i obrazovnim rezultatima učenika. Naime, socio-emocionalne kompetencije su važne na tri načina. Prvo, nastavnikove socio-emocionalne kompetencije su od velikog značaja za razvoj podržavajućih odnosa nastavnik-učenik. Drugo, emocionalno inteligentniji nastavnici pokazuju efikasnije strategije upravljanja razredom. Oni su aktivniji i vešto koriste svoje kompetencije za promovisanje entuzijazma i uživanja u učenju, kao i u vođstvu i u upravljanju ponašanjem učenika. Na kraju, ovi nastavnici će efikasnije implementirati socijalni i emocionalni nastavni plan i program, jer su istaknuti uzori za željena društvena i emocionalna ponašanja (Jennings & Greenberg, 2009).

#### *1.4.4.1.6. Detaljan prikaz nalaza najnovijih istraživanja o afektivnim atributima nastavnika: studije Harveja, Evansa i Piante*

U razmatranju veština koje karakterišu efikasnog nastavnika u afektivnom domenu, tačnije u uspostavljanju pozitivne emocionalne odeljenske klime, za nas je posebno relevantan nalaz autora Harveja i Evansa (Harvey & Evans, 2003). Polazeći od ideje da emocije imaju najvažniju ulogu u uspostavljanju odeljenske klime, autori su pokušali da identifikuju sve emocionalne veštine nastavnika koje su potrebne za uspostavljanje pozitivne odeljenske klime. Na temelju intervjua sa nastavnicima koji su vešti u rukovanju odeljenskom klimom i podataka o tome koje vrste emocionalnih strategija, i koliko često koriste u praksi, autori su identifikovali određene veštine i ponudili konceptualni model prema kome je emocionalna klima u učionici rezultat pet ključnih elemenata u ponašanju nastavnika: 1) emocionalnih odnosa u razredu; 2) emocionalne svesti; 3) emocionalnih intrapersonalnih verovanja; 4) emocionalnih smernica u međuljudskim odnosima; i 5) upravljanja emocijama. Svaka od ovih komponenti sadrži u svom sastavu nekoliko sekundarnih komponenti. Tako, emocionalni odnosi obuhvataju odnos nastavnika prema odeljenju, odnos nastavnika prema učenicima i uticaj na međusobne odnose između samih učenika. Slično, emocionalna svest obuhvata svest o vlastitim emocijama, svest o emocijama učenika i emocijama u odeljenju. Emocionalna intrapersonalna verovanja obuhvataju: emocionalnu filozofiju, emocionalne stavove, kao i emocionalno prihvatanje učenika i sebe. Komponenta



označena kao emocionalne smernice u međuljudskim odnosima obuhvata: emocionalne standarde, pravičnost, poštovanje, dostupnost, veru u učenike, emocionalne granice, lične granice, očekivanja i strukturu. Na kraju, upravljanje emocijama se odnosi na regulaciju vlastitih emocija, kao i „treniranje“ sopstvenih i učeničkih emocija.

U jednoj kasnijoj studiji, Harvey sa saradnicima (Harvey et al., 2012) je pokušao da proveri pretpostavljeni model i identifikuje osnovne emocionalne veštine nastavnika, ali i da otkrije idiosinkratične profile emocionalnih obrazaca ponašanja nastavnika. Koristeći statističku metodu za prostorno mapiranje psiholoških konstrukata, ponašanja nastavnika u emotivnom domenu su raspoređena duž triju prostornih dimenzija:

- 1) emocionalne smernice u međuljudskim odnosima - emocionalna svest;
- 2) emocionalna regulacija - emocionalna povezanost i
- 3) emocionalno prenošenje (zaraza) - emocionalno podučavanje.

Priroda emocionalnih obrazaca ponašanja nastavnika je zatim ispitivana zadavanjem, na uzorku od 100 nastavnika, takozvanih „Q sort zadatka“ koji su se sastojali u kategorizaciji obrazaca emocionalnog ponašanja nastavnika u određene kategorije zavisno od zastupljenosti tih obrazaca u njihovom ponašanju. Na ovaj način autori su identifikovali deset klastera emocionalnog ponašanja nastavnika.

1. *Emocionalna povezanost* je klaster čiji indikatori ukazuju na to da učenici brinu o tome šta nastavnik misli o njima, da učenici sa nastavnicima diskutuju o ličnim temama i da postoji uverenje da je povezanost rezultat učeničkog poznavanja nastavnika.
2. *Podsticanje međusobnih odnosa između učenika* podrazumeva da nastavnik ohrabruje učenike na međusobnu saradnju i podršku i usmerava učenike da se fokusiraju na vrline, i kod sebe i kod drugih, i vežba učenike da razumeju osećanja drugih.
3. *Emocionalna filozofija* podrazumeva da nastavnik koristi sopstvena životna iskustva da razvije odgovarajuća ponašanja kod učenika i smatra da osećanja pomažu u promeni i refleksivnosti, i uopšte, veruje da osećanja imaju vrlo važnu ulogu u nastavnom procesu.
4. *Emocionalni stav* se odnosi na karakteristike nastavnika kao što su: pravdenost prema učenicima, strastvena posvećenost nastavničkom pozivu i sklonost nastavnika da razvija interesantan nastavni plan i program.

5. *Samoprihvatanje* podrazumeva da nastavnik prihvata sebe i ima samopouzdanje, kao i da prepozna svoje greške.
6. *Prihvatanje učenika* podrazumeva da nastavnik prihvata osećanja učenika i saoseća sa njima.
7. *Emocionalna regulacija* je opisana indikatorima koji ukazuju da nastavnik ostaje miran u izazovnim situacijama, ima samokontrolu i koristi humor ukoliko je potrebno.
8. *Emocionalno podučavanje* je klaster koji u sebi sadrži indikatore koji ukazuju da nastavnik pomaže učenicima da razmišljaju o tome kako je moguće bolje reagovati u istoj emocionalnoj situaciji, kao i da koristi razne emocionalne situacije kao mogućnosti za sopstveno učenje.
9. *Emocionalna dostupnost* podrazumeva da učenici mogu deliti sa nastavnikom svoja osećanja, da je nastavnik spreman da sasluša učenike i zainteresovan je za njih.
10. *Emocionalne granice* se manifestuju u upravljanju odeljenjem bez teškoća, nastavnikovom sposobnošću da smiri previše uzbuđene učenike i da drži odeljenje pod kontrolom.

U istoj studiji autori su otkrili šest tipičnih profila nastavnika, na temelju varijacija u obrascima ponašanja duž identifikovanih klastera. Prvi tip nastavnika je empatičan, dostupan, strastven u pogledu nastave, ali sklon minimiziranju značaja emocija u nastavi. Drugi tip nastavnika postavlja jasne granice i ne tako bliske odnose sa učenicima, ali je strastven u pogledu nastave i podstiče saradnju između učenika. Treći tip nastavnika je posvećen onome što predaje i strastven je predavač, koji čvrsto veruje u ono što radi, ali nema bliske odnose sa učenicima. Ovaj tip nastavnika ima visoko samoprihvatanje, ali slabu emocionalnu regulaciju i treniranje vlastitih i učeničkih emocija. Četvrta grupa nastavnika je prihvatajuća prema učenicima, ali bez samoprihvatanja, pa može snažno emocionalno reagovati u određenim situacijama. Peti tip nastavnika je distanciran i nije sklon uspostavljanju bliskih odnosa sa učenicima, ali je strukturiran u smislu da minimizira značaj emocija, postavlja jasne granice i rutinu. Poslednji tip nastavnika ima dobro samoprihvatanje i dobru regulaciju emocija, ali ne uspostavlja bliske odnose sa

učenicima, ne priznaje značaj emocija u nastavi, niti podstiče saradnju među samim učenicima (Harvey et al., 2012).

Još jedan nalaz koji pruža određenu kategorizaciju onoga šta nastavnik radi u emotivnom domenu odnosi se na rad Pianta i saradnika (Pianta et al., 2008a,b). U njegovoj konceptualizaciji, jedna od komponenti kvalitetnog rada nastavnika, kao i jedna od skala na instrumentu za procenu interakcije nastavnika sa učenicima (The Classroom Assessment Scoring System, CLASS, Pianta et al., 2008a,b) upravo se odnosi na emocionalnu podršku koju nastavnik pruža učenicima. Naime, CLASS kao okvir, ali i kao opservaciona tehnika za procenu interakcije nastavnika i učenika u učionici, je teorijski izveden konstrukt i empirijski proveren instrument prema kome se interakcije u učionici mogu organizovati u tri glavna domena: emocionalna podrška, organizacija u razredu i nastavna podrška. Svaki domen sadrži set užih dimenzija za koje je utvrđeno da su vrlo važne za učenički obrazovni i socio-emocionalni razvoj. Pritom u CLASS-u je fokus na onome što nastavnik „radi sa raspoloživim materijalima, kao i u interakcijama sa svojim učenicima“ (Pianta et al., 2007, str. 1).

Dimenzija označena kao emocionalna podrška odnosi se na nastavnikovu sposobnost da uspostavi odgovarajuću emocionalnu klimu i odnose sa učenicima koji unapređuju socijalno i emocionalno funkcionisanje učenika. Dimenzija koja se odnosi na organizaciju u učionici odnosi se na procese koji su povezani sa organizacijom i upravljanjem učeničkim ponašanjima, vremenom i pažnjom. Nastavna podrška se odnosi na nastavne tehnike i metode koje doprinose unapređivanju učenja učenika (Pianta et al., 2007).

S obzirom na predmet našeg istraživanja, detaljnije ćemo opisati domen emocionalne podrške, onako kako je on predstavljen u konceptu i protokolu za procenu časa koji su predložili Pianta i saradnici (Pianta et al., 2008a). Naime, autori su empirijski potvrdili da emocionalna podrška obuhvata sledeće kompetencije i ponašanja nastavnika: uticaj na pozitivnu klimu, uticaj na negativnu klimu, senzitivnost nastavnika i uzimanje u obzir perspektive učenika. Pritom, pozitivna klima podrazumeva toplinu nastavnika kao i povezanost nastavnika sa učenicima. Negativna klima se odnosi na stepen ispoljenih negativnih i nepoželjnih ponašanja i osećanja od strane nastavnika, kao što su frustriranost i bes. Senzitivnost nastavnika se odnosi na nastanikovu osetljivost i responzivnost na emocionalne i socijalne potrebe učenika, dok uzimanje u obzir

učeničkih perspektiva podrazumeva da nastavnik prepozna i izlazi u susret učeničkim potrebama za autonomijom, aktivnim ulogama u nastavi i interakcijom sa vršnjacima na času. Opisom dimenzija u afektivnom domenu, Pianta je ne samo ukazao na značaj emotivnih aspekata u nastavi, već je dao i njihovu kategorizaciju i ponudio metod za njihovu procenu.

#### 1.4.4.2. Karakteristike dobrog kontakta učenik–nastavnik

U dosadašnjem prikazu rezultata istraživanja ukazali smo na značaj dobrih odnosa nastavnik-učenik, kao i na brojne afektivne karakteristike i socio-emocionalne kompetencije koje karakterišu efikasne nastavnike. Međutim, svi ovi nalazi nisu dovoljni da se razumeju konkretna ponašanja nastavnika, kao i interakcije nastavnik-učenik, koja dovode do kvalitetnih međusobnih odnosa i percepcije nastavnika kao dobrog i omiljenog.

Vođeni ovom idejom, neki autori naglašavaju razliku između pojmova *odnos* i pojma *kontakt* nastavnik-učenik. Naime, termin *odnos* se odnosi na više trajan fenomen. Odnosi se razvijaju tokom vremena i mogu trajati mesecima ili godinama. *Kontakt* je trenutno iskustvo i odnosi se na susret „ovde i sada“, mada u nekim slučajevima može trajati nekoliko minuta (Korthagen et al., 2014). Drugim rečima, može se govoriti o „kontakt trenucima“ (Buzzelli & Johnston, 2002, str. 120) ili „mikro-momentima povezanosti“ (Fredrickson, 2013), koji se odnose na interakcije nastavnika i učenika u određenoj tački u vremenu. Imajući u vidu da je kvalitet odnosa između nastavnika i učenika akumulacija njihovih brojnih kontakt iskustava (Noddings, 1984; Wubbels et al., 2006), svakako je vrlo važno identifikovati karakteristike dobrog kontakta, jer se time otkriva šta se zapravo dešava ovde i sada, prilikom kvalitetnih interakcija između nastavnika i učenika (Korthagen et al., 2014). Prema ovom stanovištu, odnos nastavnika i učenika se razvija iz svakodnevnih i stvarnih uzajamnih interakcija (Pennings et al., 2014). Naime, stvarne interakcije između učenika i nastavnika u učionici jesu, simbolično, građevinski blokovi odnosa učenika i nastavnika (Granic & Hollenstein, 2003). Na primer, kada učitelj želi da izgradi odnos poverenja sa učenikom, ovo može da zahteva dosta vremena i veliki broj kontakt-momenata u kojima se postepeno gradi

poverenje. Pritom, termin kontakt se odnosi na raznovrsna iskustva u učionici, koji se mogu rasporediti na kontinuumu od površnih, kao što je ljubazno pozdravljanje sa učenicom prilikom susreta, pa sve do intenzivnih kontakata sa učenicom prilikom razgovora o ozbiljnom ličnom problemu (Korthagen et al., 2014).

Iako su sve prethodno navedene perspektive i empirijski nalazi zaista vredni i pomažu nam u razumevanju odnosa nastavnik-učenik, oni se ne bave direktno kontaktom. Takođe, postoje pojmovi koji su srodni sa terminom kontakt, kao što su: prisutnost i angažovanost nastavnika (Korthagen et al., 2014). Termin prisustvo u kontekstu nastave podrazumeva da je nastavnik u potpunosti prisutan, uključen i pažljiv u svojoj interakciji sa učenicom, i prepoznaje ono šta se dešava u učionici u datom trenutku (Rodgers & Raider-Roth, 2006). Angažovanje nastavnika se definiše kao pozitivno i ispunjujuće osećanje u vezi sa poslom i stanje uma karakterisano žarom i posvećenošću (Schaufeli et al., 2002). Iako postoje veze između pojmova prisustva i angažovanja, s jedne strane, i kontakata sa druge, ovi pojmovi nisu isti. Prisustvo i angažovanje se više odnose na stanje osobe i neophodan su, ali ne i dovoljan uslov za dobar kontakt. Na primer, ukoliko je učenik izuzetno ljut na drugog učenika, nastavnik može biti u potpunosti prisutan u datoj situaciji, čak i u odnosu na emocije učenika, ali to ne garantuje da postoji iskustvo dobrog kontakata nastavnika sa učenicom. Preduslov za kontakt jeste da su oba učesnika uključena u situaciju i da su otvoreni za vezu jednog sa drugim u datom trenutku. Kontakt je rezultat kombinacije unutrašnjeg i spoljašnjeg kontakata „ovde i sada“, koji sa stanovišta nastavnika podrazumeva punu svest i prisutnost na učeničke misli, osećanja i želje, kao i postupanje na toj osnovi. Na ovaj način nastavnik pokazuje učenicima da su primećeni, shvaćeni i prihvaćeni u svom razmišljanju, osećanjima i željama, što svakako zahteva empatiju. Zapravo, mnogi autori naglašavaju da je za dobar kontakt neophodna empatija i visoko razumevanje od strane nastavnika (Korthagen et al., 2014).

Iako postoje neke publikacije o specifičnim, vidljivim aspektima kontakata, uzimajući u obzir važnost kvalitetnih odnosa nastavnika i učenika, u postojećoj obrazovnoj klimi, uloga ljudskog kontakata u izgradnji tih odnosa je potpuno zanemarena (Andrzejewski & Davis, 2008, str. 780). Uprkos tome što ne postoji mnogo istraživanja u kojima je ispitivan kontakt, definisan kao trenutna pojava u obrazovnom okruženju, ipak se mogu naći nalazi koji opisuju specifične aspekte dobrog kontakata.

Rezultati malog broja istraživanja otkrivaju da su karakteristike dobrih kontakata nastavnika i učenika: kontakt očima (Andersen, 1979; Hamlet et al., 1984); empatija (McAllister & Irvine, 2002); pozitivna povratna informacija (Voerman et al., 2012); neposrednost u kontaktu nastavnika i učenika (Christophel, 1990; Frymier, 1994). Pod neposrednošću u odnosu sa učenicom misli se na percepciju bliskosti između nastavnika i učenika (Richmond et al., 1987), koja se može manifestovati posredstvom ponašanja kao što su: obraćanje učeniku po imenu, postavljanje pitanja o učenicima i njihovom životu i traženje njihovog mišljenja (Gorham, 1988). Bliskost i neposrednost može se manifestovati i kroz neverbalno ponašanje nastavnika (Andersen, 1979). Mortiboys predlaže tri nivoa prepoznavanja i afirmacije učenika u redovnim situacijama u učionici: kontakt očima, obraćanje učeniku po imenu i pozivanje na prethodne doprinose i uspehe učenika (Mortiboys, 2005, str. 65).

Neki autori smatraju da percepcija i određivanje dobrog kontakta jeste prilično idiosinkratično i da je teško različite odgovore nastavnika svrstati u opšte kategorije koje bi bile opštevažeće. Šta je u konkretnoj situaciji dobar kontakt veoma zavisi i od osobenosti učenika sa kojim se uspostavlja kontakt, ali i od specifičnosti samog nastavnika, posebno njegovih unutrašnjih motiva i usvojenih vrednosti. Ipak, i nastavnici i učenici navode sledeće momente kao dobre i poželjne: zadovoljstvo, opuštanje, shvatanje učenika ozbiljno, uspostavljanje povezanosti, verbalno i neverbalno usklađivanje nastavnika sa učenicom. Ono što je značajno jeste i nalaz da su oba učesnika nastavnog procesa navodila da dobar kontakt uvek vodi do pozitivnih i poželjnih promena kod učenika. To znači da je dobar kontakt praćen kognitivnim uvidom kod učenika (npr. razumevanjem zadatka koji se radi), pozitivnim osećanjima kod učenika (npr. učenik postaje veseo, smireniji ili ohrabren), povećanom motivacijom i ponašanjima usmerenim ka zadatku (Korthagen et al., 2014). Svakako da ovo ne može biti jednosmerna i uzročna veza, ali izgleda da postoji recipročan odnos, poznat kao fenomen rezonancije, budući da nastavnici često izjavljuju da pozitivna osećanja, ili ponašanja koja vide kod učenika u trenucima dobrog kontakta izazivaju pozitivna osećanja i kod njih takođe. Drugim rečima, pozitivne misli, osećanja i ponašanja kod učenika izazivaju pozitivne ideje, osećanja i ponašanja kod nastavnika, što jeste okidač daljih pozitivnih misli, osećanja i ponašanja kod učenika.

## 1. 5. Afektivna uloga nastavnika: mit ili deo profesionalne uloge nastavnika?

*„Odgoj je važniji od obrazovanja,  
odgajati ni sudiju, ni vojnika, nego čoveka!“  
Žan Žak Ruso*

Koliko je neopravdano favorizovanje kognitivnog aspekta u obrazovanju, može se videti i iz same definicije nastavničke profesije. Naime, prema definiciji nastavnik je „osoba kojoj društvo i prosvetne vlasti priznaju da je kvalifikovana za obrazovanje i vaspitanje dece, omladine i odraslih” (Potkonjak & Šilmeša, 1989, str. 103). Ove društvene ciljeve i zadatke nastavnik ostvaruje „pružajući učenicima teorijska i praktična znanja i umenja, formirajući kod njih pravilan pogled na svet, razvijajući njihov karakter i crte ličnosti kao i društvenu aktivnost“ (Potkonjak & Šilmeša, 1989, str. 103). Naime, već u samoj definiciji nastavničke profesije naglašava se da nastavnik ne deluje samo u pravcu postizanja određenih rezultata u radu i učenju, već i u podsticanju brojnih pozitivnih osobina, svojstava i oblika ponašanja svojih učenika.

U prethodnom delu teksta prikazali smo obilje nalaza koji nedvosmisleno ukazuju na to da su nastava i učenje emocionalne i socijalne aktivnosti (Hargreaves, 2001) i da ispitivanje uloge emocija u razvoju profesionalnog identiteta nastavnika dovodi do bogatijeg i potpunijeg razumevanja rada nastavnika. Budući da su škole društvena mesta i učenje društveni proces, socijalne i emocionalne kompetencije nastavnika imaju veliki uticaj na proces nastave/učenja, a u prethodnom delu teksta pokušali smo da damo opsežan i sistematičan pregled nalaza svih, nama dostupnih istraživanja o važnim afektivnim atributima nastavnika. Sve ovo znači, a brojni nalazi koji se bave odnosom nastavnik-učenik i potvrđuju, da je od ključnog značaja da važnost interakcije nastavnik-učenik ne bude samo prepoznata, već bi trebalo da ima centralnu ulogu u programima obrazovanja nastavnika i kontinuiranom profesionalnom razvoju u svim fazama i aspektima rada nastavnika. Tek u ovom slučaju bismo mogli biti sigurni da su oni koji su uključeni u politiku obrazovanja nastavnika ozbiljni u svojim naporima i težnji da se

obezbedi sveobuhvatan i odgovarajući spektar mogućnosti za poboljšanje kvaliteta rada svih nastavnika, a, kroz ovo i kvaliteta nastave i učenja (Day & Leitch, 2001).

Rezimirajući nalaze o tome da nastavnici nemaju visok nivo emocionalne inteligencije, ali da se veštine emocionalne inteligencije mogu povećati kroz adekvatno strukturirane obrazovne programe (Concoran & Torney, 2010), postaje jasno da je potrebno, i moguće, posvetiti pažnju razvoju veština emocionalne inteligencije kod nastavnika. Emocionalna inteligencija u obrazovanju nastavnika je usmerena na poboljšanje socio-emocionalnih veština nastavnika, koje im omogućavaju da uspešnije obavljaju svoje profesionalne uloge u učionici i školi (Vincent et al., 2005). Rezultati postojećih istraživanja sugerišu da emocionalna inteligencija može biti od značaja u dinamičnom procesu pripreme, obuke i usavršavanja kako ljudi koji se pripremaju za nastavničku profesiju, isto tako i iskusnih nastavnika (Byron, 2001). Naime, sasvim je sigurno da nastavnici mogu dobiti značajne koristi od programa koji se fokusiraju na emocionalnu inteligenciju i socio-emocionalno učenje (Byron, 2001; Fer, 2004). Takođe, više namernih i eksplicitnih obuka u emocionalnim veštinama nastavnika dovelo bi i do većeg angažovanja i poboljšanih performansi učenika (Jennings & Greenberg, 2009).

Međutim, iako je poslednjih decenija u literaturi dosta pažnje posvećeno nastavničkim socio-emocionalnim kompetencijama, emocionalnoj inteligenciji i blagostanju nastavnika, što je rezultiralo bazom znanja koja se mogu koristiti u cilju promovisanja socijalnog i emocionalnog razvoja nastavnika (Eisenberg, 2003), sve do nedavno ni nastavničko inicijalno obrazovanje, ni kasniji programi stručnog usavršavanja nastavnika, nisu koristili ovaj bogat izvor materijala u cilju promocije ovih socio-emocionalnih procesa kod nastavnika (Jennings & Greenberg, 2009).

S obzirom na nedostatak programa koji su usmereni na lični razvoj nastavnika u obrazovanju i stručnom usavršavanju nastavnika, izgleda da se pretpostavlja da nastavnici imaju potrebne socio-emocionalne kompetencije potrebne za stvaranje tople i negujuće sredine za učenje. Takođe, od nastavnika se očekuje da, sami po sebi, budu emocionalno osetljivi i da reaguju na učenike, da formiraju saradljive odnose sa ponekad zahtevnim roditeljima, efikasno upravljaju emocijama, vode učenike kroz konfliktne situacije sa vršnjacima ili se nose sa ponašanjima nemirnih učenika. Međutim, kontekstualne promene, uključujući i promene u širem društvu i školskom sistemu, naglašavaju potrebu da se u inicijalnim programima obrazovanja i kasnijeg usavršavanja drugačije gleda na



vrednost i potrebu ka razvoju nastavničkih socio-emocionalnih kompetencija. Naime, budući da su socio-emocionalne kompetencije zavisne od konteksta, pojedinac može da funkcioniše na visokom nivou u jednom kontekstu, ali mu može biti potrebna obuka da bi bio uspešan u drugom kontekstu i situaciji. Na primer, osoba koja dobro upravlja svojim socijalnim i emocionalnim životom u radnom okruženju gde je u stalnoj, uslovno rečeno predvidljivoj, interakciji sa odraslima, ne mora nužno imati kompetencije koje joj omogućavaju da uspešno funkcioniše u učionici punoj energične dece. Takođe, nastavniku koji prelazi iz škole sa kohezivnom i kvalitetnom školskom klimom u školu koju karakteriše slabo rukovodstvo i nedostatak saradnje između nastavnika, mogu biti potrebne nove veštine. Slična situacija je i sa nastavnikom koji prelazi u školu čiji sastav čine deca različite i nepoznate kulture, ili sa nastavnikom koji će promeniti uzrasnu grupu dece kojoj predaje. Naime, kako kulturološke razlike, tako i razvojne potrebe učenika, mogu zahtevati promene u nastavničkim kompetencijama i dodatne programe obuke u socijalnim i emocionalnim veštinama (Jennings & Greenberg, 2009).

S obzirom na veoma visoke zahteve koji su postavljeni pred nastavnike, iznenađujuće je da oni retko dobijaju posebnu obuku koja se odnosi na socijalno-emocionalne probleme u razredu, ili na razvoj socio-emocionalnih kompetencija uopšte (Hargreaves, 1998). Posebno je paradokslana činjenica da se mnogo pažnje posvećuje unapređivanju razvoja učenika, a izrazito malo pažnje razvoju nastavnika, uprkos dokazima da nastavnici daju važan doprinos poželjnoj klimi u učionici i rezultatima učenika (Jennings & Greenberg, 2009). Sve ovo, tim pre jer postoje nalazi da su veštine emocionalne inteligencije vrlo podložne razvoju i vežbanju i nisu nepromenljivo lično svojstvo (Bryer & Grimbeek, 2005).

### *1.5.1. Definicija i klasifikacije nastavničkih uloga*

Obrazovanje predstavlja jedan složeni sistem sa jasnom organizacijom. Kao i svi akteri obrazovanja, nastavnik u toj strukturi ima svoj položaj iz koga proističe i njegova uloga. Svaka društvena uloga predstavlja sistem očekivanog ponašanja koji se vezuje za položaj pojedinca u nekoj društvenoj grupi (Rot, 1994). Uloga obuhvata aktivnosti koje se smatraju obaveznim, aktivnosti na koje osoba na nekom položaju u grupi ima pravo i

očekivani način psihološkog reagovanja, ali uloga i zabranjuje određena ponašanja (Havelka, 2000).

U proučavanju nastavničkih uloga mogu se uočiti različiti pristupi. Zajednička karakteristika većine radova koji se bave nastavničkim ulogama jeste to da autori pokušavaju da ih nekako klasifikuju, ali se razlikuju kriterijumi klasifikacije i broj uloga koje identifikuju različiti autori.

Pojednostavljena klasifikacija uloga nastavnika je razlikovanje njegove vaspitne i obrazovne uloge. Pritom je jasno da je cilj koji nastavnik ostvaruje kroz vaspitnu ulogu vezan za opšti razvoj ličnosti učenika, a cilj koji ostvaruje kroz obrazovnu ulogu je da učenici stiču određena znanja, veštine, stavove, vrednosti i navike (prema Đigić, 2013). Beltran razlikuje socijalni aspekt nastavnog rada, koji se odnosi na stvaranje uslova za učenje i aspekt nastavnog rada koji je orijentisan na zadatak i odnosi se na prenošenje znanja učenicima (Beltran, 2011, prema Đigić, 2013).

Međutim, ovako široko definisane uloge ne daju jasnu sliku o tome šta nastavnik zapravo radi da bi ostvario ove ciljeve, a i ne pokrivaju sve aspekte njegovog rada. Harden i Krozbi (Harden & Crosby, 2000) navode veći broj nastavničkih uloga koje grupišu u šest oblasti: 1) izvor informacija, 2) model, 3) facilitator, 4) ocenjivač, 5) planer, i 6) kreator materijala za učenje. Men i saradnici (Mann et al., 1970, prema Bjekić, 1999) razlikuju nastavničke uloge na osnovu procesa u kojima one dolaze do izražaja: nastavnik kao stručnjak, nastavnik kao formalni autoritet, nastavnik kao posrednik i prenosilac socijalizacije, nastavnik kao facilitator, nastavnik kao ego-ideal (model), nastavnik kao ličnost i deo odnosa nastavnik-učenik. Jednu vrlo obuhvatnu klasifikaciju nastavničkih uloga dao je Lindgren (Lindgren, 1976). Njegova klasifikacija uloga, pored obavljanja profesionalnih zadataka određenih društvenim značajem nastavničke profesije, uvažava i ličnost nastavnika, odnosno njegovu potrebu da, kroz obavljanje svojih profesionalnih zadataka, ostvari i neke svoje potrebe. Prema ovoj klasifikaciji, nastavničke uloge su zasnovane na očekivanjima koja nastavnik ima u odnosu na sebe, kao i na očekivanjima drugih od njega. Uloge nastavnika se razlikuju i u zavisnosti od uzrasta i drugih karakteristika učenika sa kojima radi, od predmeta koji predaje, od vrste škole, ali i od karakteristika samog nastavnika. Prema ovoj klasifikaciji, nastavničke uloge su svrstane u tri kategorije koje pokrivaju širok spektar ponašanja vezanog za obavljanje ove zahtevne profesije (Lindgren, 1976): 1) nastavne i administrativne uloge – tiču se onih

ponašanja nastavnika kojima se omogućava da učenici uče (instruktor, model, rukovodilac razredom, službenik, član omladinske grupe, javni radnik); 2) psihološki orijentisane uloge – odnose se na ponašanja nastavnika usmerena na prepoznavanje i podršku u zadovoljenju psiholoških potreba učenika i drugih u njihovom okruženju (umetnik u odnosima s ljudima, socijalni psiholog, katalizator promena kod učenika i u odeljenju, mentalno-zdravstveni radnik); 3) uloge samoizražavanja – obuhvataju ponašanja nastavnika kojima on ostvaruje svoje potrebe (pomoćnik drugim ljudima, učenik, roditeljska figura, neko ko ima moć – kontroliše i vlada drugima, neko ko traži sigurnost u profesiji i profesionalnim kontaktima).

Uloga nastavnika u velikoj meri zavisi i od koncepcije nastave i zadataka koji se stavljaju pred nastavnika na osnovu određene koncepcije nastave, kao i od utvrđenih obrazovno-vaspitnih ciljeva. U tradicionalnoj, frontalnoj, dominantno predavačkoj nastavi najznačajnija je uloga nastavnika kao prenosioca znanja. Međutim, savremena nastava se u mnogo većoj meri bazira na aktivnostima samih učenika, a njeni ciljevi daleko prevazilaze sticanje predmetnih znanja, već uključuju ciljeve i u drugim sferama i podrazumevaju izgradnju kompleksnijih obrazovnih postignuća (Blum, 1981). U ovako koncipiranoj nastavi uloga nastavnika se bitno menja. Danas, savremeni nastavnik ima brojne i složene uloge.

Jedan noviji, operacionalizovani pregled i klasifikaciju nastavničkih uloga, koja se temelji na principima aktivnog učenja, a na koju ćemo se mi u daljem radu oslanjati, dali su Ivić i saradnici (Ivić, Pešikan i Antić, 2003). Imajući u vidu zahteve koji stoje pred nastavnikom u aktivnoj nastavi, oni izdvajaju sledeće uloge nastavnika:

- 1) nastavnička uloga u užem smislu;
- 2) motivaciona uloga;
- 3) evaluativna uloga;
- 4) saznavno-dijagnostička uloga;
- 5) uloga regulatora socijalnih odnosa u razredu kao grupi; i
- 6) uloga partnera u afektivnoj interakciji.

Autori nude sistematičan pregled mogućih uloga koje nastavnik ima u nastavnom procesu, a koje se pominju u izuzetno brojnim psihološkim i pedagoškim radovima i u praksi. Pritom, iako se u školskoj praksi najčešće preklapaju, mogu se međusobno razlikovati pojedine uloge nastavnika. Naime, prema Iviću i saradnicima, nastavnik pored

nastavničke uloge u užem smislu jeste i motivator, dijagnostičar, evaluator, regulator socijalnih odnosa u razredu i partner u afektivnoj interakciji (Ivić et al., 2003).

U razmatranju uloga nastavnika, u navedenom pristupu, najdetaljnije je razrađena *nastavnička uloga u užem smislu*. Naime, nastavnik u svojoj nastavničkoj ulozi deluje kao predavač, voditelj i organizator nastave, kao partner u pedagoškoj komunikaciji i kao stručnjak za svoju oblast. Kao predavač nastavnik prenosi informacije i izlaže gradivo koristeći različite didaktičke materijale i novodi učenike da se i sami služe ovim materijalima. Takođe, on formuliše probleme, definiše, demonstrira, opisuje, poredi, zaključuje, interpretira, ponavlja i sumira ono što je važno. Nastavnik takođe i vodi nastavni proces primjenjujući određene nastavne tehnike, principe i metode rada, koristeći odabranu didaktičku i drugu aparaturu, povezujući različita znanja učenika i ukazujući na njihovu moguću primenu. Pored toga, nastavnik je i organizator nastave. On postavlja ciljeve časa, planira sadržaje, sredstva, opremu, oblike i metode rada i raspored vremena. Još jedna pod-uloga u nastavničkoj ulozi odnosi se na ulogu nastavnika kao partnera u pedagoškoj komunikaciji. Ovde spadaju sva pitanja, zahtevi, zaduženja i reakcije koji imaju za cilj da podstaknu stručnu interakciju, tj. u funkciji su učeničkog saznavanja. Nastavnik, zapravo, postavlja pitanja, daje verbalne i neverbalne poruke i odgovara na njih, daje mišljenja i podstiče učenike na isto, daje savete kao reakciju na dečije aktivnosti na času i pruža povratne informacije učenicima. Takođe, nastavnik podstiče interakciju nastavnik-učenik i razmenu između samih učenika, modeluje odeljenske diskusije, povezuje novo gradivo sa postojećim znanjem i iskustvom učenika, prihvata reakcije učenika na novo gradivo i otvara mogućnosti da učenik slobodno pita, istražuje i eksperimentiše sa novim gradivom. Dalje, nastavnik strukturira učeničko mišljenje, dopunjava ono što se radi na času, poziva učenike na proveru urađenog, orijentiše i vodi samostalan rad učenika i pruža pomoć kada je učenik traži. Na kraju, nastavnik kao stručnjak za svoju oblast predstavlja i model intelektualnog ponašanja u datoj oblasti, kao i izvor informacija iz te oblasti. Ovde se pre svega misli na to koliko nastavnik prati razvoj discipline koju predaje i koliko od tih novina unosi u svoju nastavu. Nastavnik bi trebalo da bude osoba od koje učenici mogu saznati informacije koje ih zanimaju iz date oblasti, bez obzira da li su predviđene nastavnim programom ili ne. Takođe nastavnik predstavlja učenicima model tehnika i strategija intelektualnog rada, osposobljavajući ih za samostalan rad u datoj oblasti.

Druga važna uloga nastavnika je *motivaciona uloga* u u kojoj nastavnik rešava probleme kako, na koji način i kojim putevima da razvija, podstiče i održava radoznalost, interesovanja za intelektualni rad i radne navike kod učenika. Uloga motivatora ogleda se i u naporima nastavnika da motiviše decu za rad sa sadržajima koji su im teški i nerazumljivi. U ovu ulogu spadaju sva ponašanja nastavnika čiji je cilj da motivišu i podstaknu dete na učenje i rad, kao što su: pronalaženje načina kako da pojedina znanja stignu do deteta, razvijanje unutrašnje motivacije za učenje, korišćenje postojećih dečjih interesovanja da bi se nastava približila učenicima i učinila zanimljivijom, podsticanje postojećih i stvaranje novih učeničkih interesovanja, praćenje fluktuacije pažnje i njeno izazivanje i održavanje u toku časa i korišćenje pozitivnih potkrepljenja (pohvala, nagrada) za modelovanje željenog ponašanja učenika. U okviru motivacione uloge potrebno je da nastavnik bude i model za profesionalnu identifikaciju i da svojim specifičnim načinom rada, veštım prenošenjem znanja, pa i ličnošću, privlači decu i podstiče ih da zavole i bave se predmetom koji predaje (Ivić et al., 2003).

*Saznajno-dijagnostička uloga* podrazumeva da nastavnik treba da bude dobar procenjivač toga šta i koliko učenik zna, može i na koji način misli, radi i uči, šta su mu preferencije i interesovanja i slično. Takođe, ova uloga podrazumeva i nastavničko poznavanje uzrasnih karakteristika učenika, tj. šta se može u intelektualnom pogledu očekivati od učenika određenog uzrasta (Ivić et al., 2003).

Kao *evaluator*, nastavnik kontinuirano prati rad i razvoj i istovremeno procenjuje učenika. Ova uloga obuhvata ocenjivanje i sve vrste intervencija koje daju povratnu informaciju o uspešnosti procesa učenja, ili o učeničkom ponašanju i njegovoj ličnosti (Ivić et al., 2003).

Nastavnik bi trebalo da bude i neko ko prati i *reguliše socijalne odnose u grupi* i pomaže da se oni ostvaruju na najbolji mogući način. To obuhvata regulisanje discipline, pravičan odnos prema svim učenicima u odeljenju, posebno prema deci iz marginalizovanih grupa, uticaj na socijalnu klimu u razredu, uticaj na odnose nastavnik-učenik i uzajamne odnose samih učenika, kao i uspešno rešavanje konflikata sa i među samim učenicima. Nastavnik je ujedno i socijalni model i deluje kao prenosilac određenog sistema vrednosti (Ivić et al., 2003).

Kada je reč o *afektivnoj ulozi nastavnika*, u predloženoj konceptualizaciji se navodi da nastavnik kao partner u afektivnoj komunikaciji deluje na tri polja:

a) poznavanje mentalnog zdravlja, afektivnih stanja i potreba učenika različitih uzrasta i načina na koje nastavnici reaguju na njih. Nastavnik zapravo mora da poznaje emocije i različite potrebe učenika (potreba za pripadnošću, usmeravanjem, sigurnošću i dr.), stavove učenika prema osećanjima i načinima njihovog ispoljavanja, kao i specifičan način njihovog izražavanja kod pojedinih učenika. Takođe, ovde je važno da nastavnik pomaže detetu u prihvatanju ljudskih emocija kao normalnih i pružanju pomoći da se konstruktivno nosi sa njima, kvalitetom i učestalošću pozitivnih ili negativnih, verbalnih ili neverbalnih, reakcija na dečije ponašanje.

b) dijagnosticiranje (neprofesionalno) psihičkih stanja učenika, odnosno procena stepena teškoća sa kojima se učenik suočava,

c) preduzimanje akcija za pomoć detetu kroz razgovor sa učenicom, porodicom, stručnim licima, upućivanje na procenu ili tretman u drugu instituciji i slično.

Sva tri aspekta uloge javljaju se kroz adekvatno postupanje i to bilo da je u pitanju trenutno afektivno stanje učenika izazvano školskim ili vanškolskim okolnostima (npr. trenutna anksioznost usled ispitivanja), trajne emocionalne karakteristike učenika (npr. stidljivo ili agresivno dete) ili razvojni problemi i krize u porodici (npr. adolescentne krize ili porodične krize kao što je razvod roditelja) (Ivić et al., 2003).

### *1.5.2. Afektivna uloga nastavnika*

Kao što se vidi iz prethodnog opisa nastavničkih uloga Ivića i saradnika, najbolje je razrađena nastavnička uloga u užem smislu, tj. na koji način nastavnik prezentuje određeno gradivo, na koji način vodi i organizuje nastavni proces, a mnogo manje se govori o njegovim drugim ulogama. Afektivna uloga nastavnika nije konceptualizovana, ne postoji njena operacionalizacija te samim tim ona nije deo inicijalne obuke, niti evaluacije rada nastavnika. Kada se o njoj i govori, afektivna uloga se uobičajeno vezuje za pomaganje detetu koje ima probleme, ali se na nju ne gleda kao na deo profesionalne uloge nastavnika. Iako se u novije vreme sve više govori o profesionalnom razvoju nastavnika, tj. razvoju osobe unutar njene profesionalne uloge, u konceptu profesionalnog razvoja nastavnika na nastavnika se gleda kao na profesionalca, a profesionalizam karakterišu autonomija i odgovornost i u tom konceptu afektivna uloga ostaje neistražena. U postojećim istraživačkim radovima o profesionalnom razvoju nastavnika i njegovim

ulogama ukazuje se na važnost afektivne uloge nastavnika, ali se ona, uglavnom, detaljnije ne razrađuje.

Ono što je posebno zabrinjavajuće i nedopustivo, a što proizilazi iz nedovoljno definisanih uloga nastavnika, odnosi se na već pominjani nalaz o tome da se uspešnost nastavnika procenjuje ispitujući ličnost samog nastavnika (Stojilković, 2012) i njegovih kapaciteta za obavljanje različitih uloga. Drugim rečima, prećutno se prihvata da način na koji nastavnici reaguju na različite socijalne situacije proizilazi iz individualnih razlika između nastavnika u pogledu ličnosti, stila ili drugih ličnih svojstava (Mills, 2003, Stronge, 2002, Wentzel, 2002). Između ostalog i adekvatan odnos nastavnika prema učenicima u praksi prećutno se prihvata kao vrlina pojedinih nastavnika, a u vezi sa njihovim ličnim interesima, motivacijom i ličnosti (Ackerman & Heggestad, 1997). Ukratko, u današnjoj obrazovnoj politici, brižnost se posmatra kao izbor koji je napravljen od strane pojedinih nastavnika u skladu sa njihovom filozofijom i odabranim profesionalnim ciljevima (O'Connor, 2008).

Međutim, ispitujući ličnost nastavnika, neki autori su isticali značaj ponašanja za efekte nastave, tj. onoga šta nastavnik čini i kako postupa u učionici, primećujući da je taj uticaj na postignuća učenika i druge pokazatelje uspešnosti nastave direktniji nego uticaj osobina ličnosti (prema Đigić, 2013). Tako se interesovanje istraživača kasnih 60-tih godina prošlog veka i pomerilo sa osobina ličnosti nastavnika na njegovo ponašanje (Brophy, 1989), odnosno na nastavničke uloge. S obzirom na to da uloga nastavnika određuje koja su ponašanja nastavnika nedozvoljena, obavezna i očekivana (Havelka, 2000), nedopustivo je nastavničko ponašanje, uključujući i njegovo ponašanje kao partnera u afektivnoj komunikaciji, temeljiti na individualnim razlikama u ličnosti nastavnika, već bi bilo bolje razmotriti i ponuditi programe koji bi nudili sistematsku pripremu u potencijalnim strategijama za suočavanje sa socijalnim situacijama (Stemler et al., 2006). Kao i bilo koju profesiju sa izrazitom humanističkom orijentacijom, posao nastavnika krase jedna specifičnost - nemogućnost povlačenja oštre granice između profesionalnog i ličnog. Zapravo, ukoliko je kvalitet rada u učionici blisko povezan sa razvojem nastavnika, tj. načinom na koji se oni razvijaju i kao profesionalci i kao ljudi (Hargreaves, prema Smyth, 1995), u procesu obrazovanja nastavnika trebalo bi pažnju posvetiti i razvoju poželjnih svojstava ličnosti, a ne samo usvajanju znanja i tehničkih rešenja o efikasnom prenošenju znanja učenicima (Wilson, 1991).

Dva važna nalaza, izneta u prethodnom tekstu, predstavljaju okosnicu našeg istraživanja.

Prvi nalaz koji je inspirisao naše istraživanje, a koji je u koliziji sa sledećim, se odnosi na činjenicu da iako se nastavnička uloga tiče jednog organizovanog formalnog sistema i normativno je regulisana, propisi koji određuju zadatke i poslove nastavnika ne opisuju do kraja precizno sve aktivnosti nastavnika. Samim tim, brojne aktivnosti nastavnika nisu sastavni deo ni obrazovanja nastavnika, niti evaluacije njegovog rada, a ovo posebno važi za onaj segment uloge nastavnika koji se tiče neposredne interakcije sa učenicima u obrazovno - vaspitnom procesu (Havelka, 2000).

Drugi oslonac našeg rada je nalaz da nastavnici imaju centralno mesto u obrazovnom procesu, te da njihov profesionalni razvoj, ali i razvoj ličnih karakteristika, zahteva najveću pažnju (Day, 1999; Eraut, 1994). Paraleleno sa vrednošću afektivnog obrazovanja za učenike, lični kvaliteti nastavnika kao što su ljubav, briga, empatija, strpljenje i razumevanje kulturnih varijacija moraju biti u fokusu razvoja nastavnika (Tung, 2001). Obuka nastavnika bi trebalo da obuhvati razvoj i procenu socio-emocionalnih sposobnosti nastavnika, isto kao što bi sami nastavnici trebalo da obuhvate emocionalne ciljeve obrazovanja u svojim obrazovnim planovima za svoje učenike (Castejón et al., 2003). U prilog ovakvom pravcu razmišljanja idu rezultati velikog broja istraživanja koji pokazuju da ono što nastavnik radi u učionici ima dvostruko veći uticaj na postignuća učenika u odnosu na uticaj onoga što preduzimaju prosvetne i školske vlasti u vezi sa školskim programima ili ocenjivanjem (Marzano & Marzano, 2003). Marzano i saradnici (Marzano et al., 2003) zaključuju da je nastavnik i jedini faktor koji utiče na postignuća učenika, a na koji se može značajnije uticati (u odnosu na, na primer, sposobnosti učenika, ili na prosvetne vlasti koje donose programe i određuju obrazovne standrade).

Celokupni pregled postojeće literature, kao i stanja u praksi, jasno pokazuje da postoji nesklad između bogate građe o socio-emocionalnim kompetencijama nastavnika, svesti o njihovoj važnosti i mogućnosti njihove vaspitljivosti, sa jedne strane, i nedovoljno razrađene koncepcije o afektivnoj ulozi nastavnika u nastavnom procesu, sa druge. Zapravo, bez obzira na obimnu građu koja na posredan način govori o važnosti afektivne uloge nastavnika, ne postoje smernice kako da se u moru različitih nalaza i



različito imenovanih dimenzija izdvoji ono što je deo jedne od profesionalnih uloga nastavnika, afektivne uloge.

Našim istraživanjem smo upravo želeli da napravimo sponu između navedenih oblasti tako što smo, empirijskim putem, pokušali da bogatu građu o važnosti socio-emocionalnih kompetencija nastavnika pretočimo u jasno definisanu afektivnu ulogu nastavnika. Svakako bi razrada afektivne uloge nastavnika omogućila bolju obuku i pripremu nastavnika za profesiju, što bi, sudeći po nalazima istraživanja, dovelo i do boljih rezultata u nastavi/učenju, tj. učinilo bi nastavu efikasnijom.

# *OPIS ISTRAŽIVANJA*



## 2. 1. Predmet istraživanja

Afektivna uloga nastavnika je jedna od važnih uloga nastavnika u procesu obrazovanja i razvoja dece. Međutim, u teorijskom pogledu ova nastavnička uloga je potpuno zanemarena. Afektivna uloga nastavnika nije dovoljno konceptualizovana, te samim tim ne postoje precizno definisana očekivana nastavnička ponašanja koja bi proizilazila iz nje. Štaviše, postoje problematični nalazi po kojima se razlike između nastavnika u njihovoj socialnoj i emocionalnoj umešnosti shvataju kao rezultat individualnih razlika između ličnosti nastavnika, njihovih interesovanja, motivacije, ili drugih ličnih svojstava (Ackerman & Heggestad, 1997; Mills, 2003, Wentzel, 2002)

Sa druge strane, razmatrajući obimnu literaturu čiji smo pregled već dali, lako se može uočiti veliki broj istraživanja čiji su rezultati važni i indirektno povezani sa afektivnom ulogom nastavnika. Među njima su posebno važna dva velika bloka istraživanja: 1) istraživanja karakteristika dobrog i efikasnog nastavnika; i 2) istraživanja koja se bave faktorima koji utiču na kvalitet učenja/nastave. U ovoj drugoj grupi istraživanja za nas su posebno važna tri velika područja: 1) istraživanja koja se bave socio-emocionalnim učenjem (*socio-emotional learning*, SEL); 2) interakcijom nastavnik-učenik; i 3) istraživanjem implicitnih nastavničkih verovanja o prirodi procesa nastave/učenja. Sam predmet ovih istraživanja i njihovi rezultati jasno ukazuju na potrebu za sistematskim izučavanjem afektivne uloge nastavnika: određenjem ove uloge i njenih osnovnih komponenti.

Predmet ovog istraživanja je upravo konceptualizacija i empirijska provera konstrukta afektivna uloga nastavnika (AfUN). Konceptualizacija podrazumeva definisanje i klasifikaciju komponenti afektivne uloge nastavnika. Drugim rečima, predmet našeg istraživanja je određenje konstrukta afektivna uloga nastavnika i njegovih osnovnih komponenti (faceta i dimenzija), operacionalizacija tih komponenti i empirijska provera pretpostavljene konceptualizacije konstrukta.

## 2. 2. Dizajn istraživanja

S obzirom da afektivna uloga nastavnika do sada nije bila predmet istraživanja neophodno je, pre svega, opisati dizajn i postupak sprovođenja istraživanja.

Realizacija istraživanja obuhvatala je pripremnu fazu istraživanja, pilot istraživanje i glavni deo studije.

U pripremnoj fazi istraživanja napravljena je prva, probna konceptualizacija konstrukta afektivna uloga nastavnika (AfUN), zatim su operacionalizovane varijable i konstruisani instrumenti.

U razradi uloge nastavnika u afektivnom domenu pošli smo od određenja jedne od nastavničkih uloga u Aktivnom učenju – uloge partnera u afektivnoj interakciji, koje su dali Ivić i saradnici (Ivić et al., 2003) oslanjajući se na nalaze istraživanja, kao i dvadesetogodišnje iskustvo u radu sa nastavnicima u okviru programa za usavršavanje. Afektivnu ulogu nastavnika Ivić i saradnici (Ivić et al., 2003) određuju kroz poznavanje mentalnog zdravlja, afektivnih stanja i potreba učenika različitih uzrasta i načina na koje nastavnici reaguju na njih, neprofesionalno dijagnosticiranje psihičkih stanja učenika i teškoća sa kojima se učenik suočava i preduzimanje akcija za pomoć detetu.

Pored toga, sa ciljem da se detaljnije razradi konstrukt AfUN, analizirali smo brojna dosadašnja istraživanja koja se bave odnosom nastavnik–učenik, ulogom emocija u nastavi, osobinama koje karakterišu efikasnog i omiljenog nastavnika, a analizirali smo i instrumente za ispitivanje društvenih i afektivnih aspekata odnosa učenika i nastavnika i socio-emocionalne klime u odeljenju. Oslanjajući se na analizu svih radova čiji se rezultati mogu povezati sa ulogom nastavnika u afektivnom domenu, pokušali smo da sumiramo, integrišemo i dopunimo repertoar afektivne uloge nastavnika. Na osnovu navedenih izvora formiran je preliminarni spisak faceta (aspekata) afektivne uloge nastavnika, koji će biti prikazan u metodološkom delu prilikom opisa varijabli istraživanja.

Na temelju početne verzije konceptualizacije AfUN, konstruisani su instrumenti koji su korišćeni u pilot fazi istraživanja. U empirijskoj proverbi prvobitne konceptualizacije AfUN korsitili smo se procenom samog nastavnika, procenom učenika/odeljenja i procenom neutralnog posmatrača (istraživača). Učenici su procenjivali nastavnika na kratkom upitniku, do nastavničkih procena došli smo analizom

sadržaja narativa dobijenih na polustrukturiranom intervjuu, a posmatrač je davao svoju procenu nastavnika na osnovu opservacije njegovog časa.

Prvobitna konceptualizacija konstrukta afektivna uloga nastavnika i prvobitne verzije instrumenata, proverene su u pilot istraživanju sprovedenom tokom maja 2011. godine. Uzorak je bio mali, 10 nastavnika i 120 učenika iz šest odeljenja sedmog razreda osnovne škole. Svakog nastavnika su procenjivali učenici jednog odeljenja, a svako odeljenje je procenjivalo jednog ili više nastavnika. Polazeći od ideje da se razlike u nastavničkoj umešnosti u afektivnoj ulozi odražavaju na međusobni odnos nastavnika i učenika, u pilot istraživanju nastavnici su odabrani tako da, prema proceni učenika, predstavljaju ekstreme, tj. izrazito *omiljene* i *neomiljene* nastavnike. Istraživač je pre početka istraživanja, u saradnji sa psihologom ili direktorom škole, obišao jedno odeljenje sedmog razreda i zamolio učenike da na papirićima napišu imena i prezimena po dva *omiljena* i *neomiljena* nastavnika. Analizom učeničkih odgovora istraživač je izabrao nastavnike koji su najčešće navođeni kao *omiljeni*, a da se nijednom nisu našli na listi *neomiljenih* i obrnuto. Ovaj postupak je ponovljen u tri osnovne škole na teritoriji grada Niša kako bi se obuhvatili samo izrazito *omiljeni* i izrazito *neomiljeni* nastavnici. Nakon selekcije i upoznavanja sa nastavnikom, svaki nastavnik je zamoljen da popuni test ličnosti i da učestvuje u polustrukturiranom intervjuu, koji je trajao u proseku dvadeset minuta. Pored ovoga, postupak je uključivao i opservaciju po jednog časa svakog od odabranih nastavnika, a na kraju časa učenicima je zadavan upitnik sa pitanjima o datom nastavniku.

Na temelju rezultata pilot studije izmenjena je prvobitna konceptualizacija afektivne uloge nastavnika i ponuđena nova klasifikacija faceta i dimenzija ove nastavničke uloge. U skladu sa izmenama u konceptualizaciji konstrukta revidirani su i instrumenti za procenu afektivne uloge nastavnika, o čemu će više reči biti u metodološkom delu.

Uzorak u glavnom delu istraživanja činilo je 100 nastavnika koji predaju u sedmom razredu. U glavnom delu studije korišćen je *multitrait - multimethod* pristup. Informacije o nastavnikovoj uspešnosti na ponuđenim facetima i dimenzijama AfUN-a dobili smo prikupljanjem procena iz tri različita ugla (učenika, nastavnika i posmatrača), primenom tri različite metode koje su prilagođene procenjivačima (upitnik, intervju i opservacija/protokol).

Nakon odobrenja od direktora škole, u saradnji sa psihološko-pedagoškom službom nastavnici su obavješteni o istraživanju i o njihovim zadacima. U dogovoru sa psihologom napravljen je plan posmatranja časova, koji je neretko bio korigovan zbog različitih spoljašnjih okolnosti (vakcinacije učenika, odsustva nastavnika, termina za pismene vežbe i slično). Posmatran je po jedan školski čas svakog od nastavnika iz uzorka. Smatrali smo da je jedan školski čas dovoljan za procenu afektivne uloge nastavnika, jer se na uzorku ponašanja nastavnika u toku 45 minuta može sasvim dobro registrovati osnovni ton i kvalitet odnosa nastavnika i učenika.

Pored opservacije časa, svakog nastavnika procenjivali su i učenici jednog odeljenja. Naime, učenici su na kraju posmatranog časa dobijali kratak upitnik sa zadatkom da procene nastavnika čiji čas je posmatrao istraživač. Nakon posete času sa svakim nastavnikom je zakazan intervju u terminu kada je nastavnicima bilo najzgodnije, prosečnog trajanja 45 minuta. Zbog opsežnosti metoda opservacije i intervjuja, terenski deo prikupljanja podataka trajao je punih 8 meseci, od maja 2014. godine do januara 2015. godine.

Tokom glavnog dela istraživanja velika većina nastavnika rado je prihvatila učešće u istraživanju. Nastavnici su delimično bili upoznati sa predmetom istraživanja, to jest, znali su da se istraživanje bavi odnosom nastavnika i učenika u savremenoj školi, ali nisu znali da su oni osnovni predmet istraživanja, da to ne bi uticalo na objektivnost prikupljenih podataka. Učenici su obavješteni da je istraživanje anonimno i zamoljeni da pažljivo promisle o svakom pitanju i odgovaraju što iskrenije. S obzirom da je prilikom obrade podataka za svakog nastavnika računata prosečna učenička procena, popunjavanje upitnika je bilo potpuno dobrovoljno. Na ovaj način su iz anketiranja bili isključeni učenici koji nisu bili motivisani da pažljivo urade zadatak. Na kraju je veliki broj učeničkih procena i odbačen kao nevalidan, budući da su neki učenici, nakon nekoliko procenjenih nastavnika, neselektivno zaokruživali odgovore na upitniku pri narednoj poseti istraživača. U upitnicima je postojao i jedan broj kontrolnih pitanja, pa su upitnici koji su imali uniformno iste odgovore i na inverznim pitanjima bili izostavljeni iz uzorka učeničkih procena.

S obzirom na to da nam je za statističku, kvantitativnu obradu podataka (testiranje modela) bila potrebna numerička procena konstrukta, dobijena od strane posmatrača metodom posmatranja i nastavnika putem intervjuja, u glavnoj studiji su uvedene i sledeće

izmene. Prvo, opservacija časa je dopunjena protokolom. Protokol sadrži opise biheioralnih manifestacija afektivne uloge nastavnika po facetima, a zadatak posmatrača je da zaokruži opis koji najbolje opisuje ponašanje posmatranog nastavnika. Drugo, kvalitativna analiza podataka iz intervjuua je bila neophodna. Naime, analizom sadržaja nastavničkih odgovora na intervjuu, procenjen je stepen osvešćenosti i kvalitetu realizacije afektivne uloge nastavnika iz autentičnih nastavničkih odgovora. Na ovaj način je dobijena kvantitativna procena stepena osvešćenosti i kvalitetu realizacije afektivne uloge uzorka nastavnika iz različitih uglova posmatranja sa različitim metodama: učenika na upitniku, nastavnika na intervjuu i posmatrača na protokolu.

Istraživač je bio i posmatrač i intervjuer u istraživanju. S obzirom na neistraženost teme i novinu koncepta, smatrali smo da je sam istraživač najbolje upoznat sa materijom i da ne bi bila moguća dovoljno kvalitetna obuka drugih intervjuera ili posmatrača. Istraživač je na temelju čitanja literature, intenzivnog promišljanja tokom prvobitne i revidirane konceptualizacije konstrukta, kao i na temelju iskustva u pilot studiji, najumešniji i najosetljiviji u registrovanju manifestacija afektivne uloge nastavnika na samom času i najkompetentniji pri vođenju polustrukturiranog intervjuua u prikupljanju relevantnih podataka. Takođe, svođenjem istraživanja na samo jednog procenjivača izbegli smo mogućnost da različiti procenjivači koriste različite kriterijume prilikom registrovanja željenih ili neželjenih nastavničkih ponašanja tokom posmatranja ili različite kriterijume pri kodiranju nastavničkih odgovora na intervjuu. Sa druge strane, kako bi se izbegla greška prve impresije (halo efekta), procedura je nalagala da istraživač prvobitno opservira časove i procenjuje nastavnika na protokolu, pre razgovora sa njim na intervjuu. Takođe, intervjui su bili kodirani tek dva meseca nakon završenog terenskog rada i prikupljanja podataka. Budući da je terenski deo istraživanja trajao 8 meseci, vremenski razmak između posmatranja časova i kodiranja intervjuua kod nekih nastavnika iznosio je i 10 meseci, a kod svih nastavnika ne manje od 2 meseca.

Na temelju ovako prikupljenih podataka, u glavnom delu studije testirali smo pretpostavljenu konceptualizaciju afektivne uloge nastavnika postupkom strukturalnog modeliranja.

## 2. 3. Uzorak

Istraživanjem je obuhvaćeno 110 predmetnih nastavnika sedmog razreda, zaposlenih u sedam osnovnih škola na teritoriji grada Niša, 10 nastavnika je učestvovalo u pilot fazi istraživanja, a 100 nastavnika u glavnom delu studije. Takođe, posmatrani su časovi i dobijena je učenička procena za još 6 nastavnika koji su odbili da daju intervju, ili nisu bili dostupni iz tehničkih razloga.

Ovo je prilično veliki uzorak nastavnika s obzirom na metode koje su primenjene u istraživanju. Pored kvantitativnih metoda istraživanje je podrazumevalo i primenu kvalitativne metodologije, analize sadržaja. Metode intervjuja i opservacije su zahtevne ne samo zbog vremena i truda koje traže već i zbog složenosti obrade dobijenih podataka. Uz to, ovaj uzorak je dovoljan za primenu *multitrait - multithethod* pristupa koji smo koristili u glavnom delu studije.

Uzorak u istraživanju je prigodan, ali se prilikom formiranja uzorka vodilo računa o određenim karakteristikama uzorka. Prvo, u istraživanje su uključeni samo nastavnici osnovnih škola. Razlog za ovakav izbor leži u činjenici da je osnovna škola obavezna i obuhvata najveći broj učenika, pa istraživanja realizovana u osnovnim školama imaju i najširu mogućnost primene dobijenih rezultata. Takođe, školski programi su uglavnom isti za sve osnovne škole, što eliminiše nekontrolisano dejstvo drugih brojnih faktora (kao što su, na primer, ciljevi i misija tog nivoa obrazovanja, vrsta stručne spremlje nastavnika i drugi). Drugo, kontrolisali smo uzrast učenika, u istraživanje su uključeni samo učenici sedmog razreda i njihovi predmetni nastavnici. Nastavnici i učenici sedmog razreda osnovne škole su izabrani iz više razloga. Učenici sedmog razreda su u adolescentnom periodu koji karakteriše veće učeničko interesovanje i bavljenje socio-afektivnim pitanjima, osetljivije i burnije reagovanje učenika, pa to zahteva i veće razumevanje i posebnu osetljivost nastavnika za njihove reakcije i, što je pogodno i važno za razmatranje uloge nastavnika u afektivnom domenu. Dalje, adolescenti su dovoljno kognitivno zreli da mogu da razumeju pitanja u upitniku i na njih adekvatno odgovore, posebno inverzna pitanja i pitanja sa dvostrukom negacijom, koja služe i kao kontrola pažnje ispitanika prilikom odgovaranja. Pored ovoga, učenici sedmog razreda su još uvek dovoljno mali da im odnosi sa nastavnicima znače više nego srednjoškolcima i, prema



istraživanjima, socio-emocionalno učenje je razvijenije u osnovnoj nego u srednjoj školi, kao i veća afektivna razmena nastavnika sa učencima.

Na kraju, s obzirom na prirodu ispitivanja, bila je neophodna saglasnost nastavnika za učešće u istraživanju, pa smo smatrali da će nastavnici biti spremniji da prihvate učešće u istraživanju ukoliko su u istraživanje uključene i njihove kolege iz škole. Stoga su na učešće u istraživanju pozvani svi nastavnici sedmog razreda iz škola čiji su direktori dali saglasnost za obavljanje istraživanja. Na ovaj način i uzorak izabranih škola je, takođe, prigodan, ali se prilikom izbora škola vodilo računa o tome da u uzorku budu zastupljene škole kako sa područja užeg centra grada, tako i škole iz šireg gradskog područja i iz prigradskih naselja. Istraživanjem je obuhvaćeno sedam osnovnih škola sa teritorije Niša (Tabela 1)

Tabela 1

*Broj nastavnika uključenih u istraživanje po školama*

<u>Naziv škole</u>	<u>Mesto/ Tip škole</u>	<u>Broj nastavnika</u>
OŠ Ivo Andrić	Niš, opština Crveni Krst; prigradsko naselje Ratko Jović	17
OŠ Dostitej Obradović	Niš, opština Medijana (velika gradska škola)	15
OŠ Car Konstantin	Niš, opština Medijana (velika gradska škola)	13
OŠ Kole Rašić	Niš, opština Palilula	14
OŠ Zoran Đinđić	Niš, opština Niška Banja; prigradsko naselje Brzi brod	16
OŠ Sreten Mladenović Mika	Niš, opština Palilula	12
OŠ Čegar	Niš, opština Pantelejš	13
Ukupno		100

U tabeli 2 je dat prikaz broja nastavnika zavisno od predmeta koji predaju. U uzorku nastavnika: 27% predaje predmete iz oblasti prirodnih nauka i matematike; 20% srpski jezik i strane jezike; 14% predmete iz oblasti društvenih nauka; 12% predmete iz oblasti tehničkih nauka; 22% predaju neki od predmeta iz oblasti umetnosti (muzičke i

likovne) i fizičkog vaspitanja; a 5% nastavnika predaje neki od izbornih predmeta: veronauku i građansko vaspitanje.

Tabela 2

*Broj nastavnika po predmetima koje predaju*

<u>Predmet</u>	<u>Broj nastavnika</u>
Matematika	7
Srpski jezik	8
Engleski jezik	5
Francuski jezik	3
Nemački jezik	3
Italijanski jezik	1
Istorija	8
Geografija	6
Biologija	8
Fizika	7
Hemija	5
Tehničko obrazovanje	9
Muzička kultura	6
Likovna kultura	7
Fizičko vaspitanje	9
Informatika	3
Veronauka	3
Građansko vaspitanje	2
Ukupno	100

Polna struktura uzorka je neuravnotežena - u uzorku je 64% žena i 36% muškaraca, što približno odgovara zastupljenosti polova u nastavničkoj populaciji u zemlji (Tabela 3). Naime, kada je reč o ljudskim resursima, u obrazovanju dominiraju žene, kako u svetu (OECD, 2015), tako i kod nas (Jankov, 2012). Prema podacima, od ukupnog broja nastavnika zaposlenih u redovnim osnovnim školama u Republici Srbiji, 71,4% čine žene (Jankov, 2012).

Tabela 3

*Prikaz strukture uzorka istraživanja u odnosu na pol ispitanika*

<u>Pol</u>	<u>Broj ispitanika (N)</u>	<u>Procenat ispitanika (%)</u>
Muški pol	36	36%
Ženski pol	64	64%
Ukupno	100	100%

Posećen je po jedan čas svakog nastavnika u jednom odeljenju, a učenici tog odeljenja su učestvovali u ispitivanju tako što su na upitniku procenjivali nastavnikovu umešnost u realizaciji afektivne uloge. Prikupljeno je preko 2.000 učeničkih procena. U statističke analize nisu uključeni pojedinačni odgovori učenika već je za svakog nastavnika izračunata srednja (odeljenska) ocena na svim facetima i dimenzijama afektivne uloge.

## 2. 4. Ciljevi istraživanja

Usled eksplorativnog karaktera studije, ciljeve istraživanja smo postavili u skladu sa fazom sprovođenja istraživanja.

Ciljevi istraživanja u pilot fazi su sledeći:

1. Ispitati da li se prema učeničkoj proceni nastavničke kompetentnosti u afektivnom domenu međusobno razlikuju *omiljeni* i *neomiljeni* nastavnici.
2. Ispitati da li se prema odgovorima nastavnika na intervjuu, *omiljeni* i *neomiljeni* nastavnici međusobno se razlikuju po stepenu osvešćenosti i kvalitetu realizacije svoje afektivne uloge.
3. Ispitati da li se na osnovu procene posmatrača, *omiljeni* i *neomiljeni* nastavnici međusobno razlikuju po stepenu osvešćenosti i kvalitetu realizacije svoje

afektivne uloge (npr. kvalitet komunikacije sa učenicima, opšta atmosfera na času).

4. Ispitati da li se *omiljeni* i *neomiljeni* nastavnici međusobno razlikuju prema strukturi ličnosti (bazičnim dimenzijama i crtama ličnosti).

Realizaciju pilot studije prati glavna faza istraživanja sa sledećim ciljevima:

5. Na temelju rezultata pilot studije revidirati koncept afektivne uloge nastavnika i instrumente konstruisane u pilot fazi.
6. Utvrditi ključne komponente afektivne uloge nastavnika.
7. Empirijski proveriti model afektivne uloge nastavnika.

## 2. 5. Hipoteze istraživanja

Hipoteze istraživanja su formulisane u skladu sa ciljevima istraživanja u pilot i glavnom delu studije.

Naime, na malom delu nastavnika, procenjenih od strane učenika kao *omiljenih* ili *neomiljenih*, u pilot studiji, testirane su sledeće hipoteze:

1. Pretpostavlja se da će se grupe nastavnika *omiljenih* i *neomiljenih* međusobno razlikovati po stepenu osvešćenosti i kvalitetu realizacije svoje afektivne uloge iz ugla posmatranja učenika. Iako verujemo da postoji veći broj varijabli od kojih zavisi da li će nastavnik učenicima biti *omiljen* ili ne, na temelju nalaza koje smo prikazali u teorijskom delu o tome da su afektivne karakteristike nastavnika često navođene kao karakteristike efikasnih nastavnika, pretpostavljamo da je uspešnost nastavnika u afektivnoj ulozi povezana sa kvalitetom odnosa koji nastavnik uspostavlja sa učenicima. Konkretno, očekujemo da će nastavnici koje učenici doživljavaju kao *omiljene* biti mnogo bolje procenjeni na upitniku koji procenjuje

umešnost nastavnika u afektivnoj nastavničkoj ulozi u odnosu na nastavnike koje su učenici kategorisali kao *neomiljene*.

2. Druga hipoteza se odnosi na prepostavku da se *omiljeni* i *neomiljeni* nastavnici međusobno razlikuju po svom shvatanju, i posledično svom ponašanju, u domenu afektivne nastavničke uloge. Očekujemo da će se kvalitativnom analizom sadržaja odgovora ovih ekstremnih grupa nastavnika na intervjuu namenjenom proceni pretpostavljenih faceta afektivne uloge nastavnika otkriti određene dimenzije koje spadaju pod pojam afektivne uloge nastavnika i da će se *omiljeni* i *neomiljeni* nastavnici značajno razlikovati na dobijenim dimenzijama.
3. Pretpostavlja se da će se različito shvatanje i praktikovanje afektivne uloge između *omiljenih* i *neomiljenih* nastavnika manifestovati u brojnim interakcijama sa učenicima (na primer kroz kvalitet komunikacije, opštu atmosferu na času) i da će neutralni posmatrač imati svoj uvid o stepenu osvešćenosti i kvalitetu realizacije afektivne uloge različitih grupa nastavnika. Takođe, postoji šansa da će posmatranjem interakcije nastavnika i učenika istraživač biti u prilici da uoči još neke aspekte afektivne uloge nastavnika koji nisu obuhvaćeni probnom konceptualizacijom konstrukta.
4. Na kraju, s obzirom na nalaze u literaturi koji govore o tome da se nastavnikov dobar odnos sa učenicima može pripisati individualnim razlikama među nastavnicima, pretpostavljamo da će se *omiljeni* i *neomiljeni* nastavnici međusobno razlikovati prema strukturi ličnosti (bazičnim dimenzijama i crtama ličnosti).

U glavnom delu studije postavili smo sledeće hipoteze:

5. Pretpostavljamo da će na temelju rezultata pilot studije biti moguće revidirati i poboljšati prvobitnu konceptualizaciju afektivne uloge nastavnika, kao i instrumente konstruisane u pilot fazi.
6. Pretpostavljamo da ćemo na temelju analize postojeće literature, kao i iskustava i rezultata pilot studije, utvrditi ključne komponente afektivne uloge nastavnika i

odrediti koje su to dimenzije i faceti koji su sastavni deo uloge nastavnika u afektivnom domenu.

7. Na kraju, pretpostavljamo da će empirijska provera konstrukta afektivna uloga nastavnika potvrditi našu konceptualizaciju i klasifikaciju pojma ili pak ukazati na neki drugi model i moguću konceptualizaciju afektivne uloge nastavnika.

## 2. 6. Varijable u istraživanju

Slično ciljevima i hipotezama istraživanja, i kada su u pitanju varijable istraživanja, one se razlikuju u pilot istraživanju i glavnoj studiji.

U pilot studiji, uslovno rečeno *nezavisna* varijabla bila je omiljenost nastavnika (prema proceni učenika), dok su *zavisne* varijable bile dimenzije i crte ličnosti nastavnika, kao i afektivna uloga nastavnika, tj. različite dimenzije i faceti afektivne uloge nastavnika procenjeni trima različitim metodama od strane različitih procenjivača: neutralnog posmatrača, nastavnika i učenika.

U glavnom delu studije afektivna uloga nastavnika, tj. pretpostavljeni faceti i dimenzije u okviru nje biće *latentne varijable* u istraživanju, dok će *manifestne varijable* istraživanja biti pretpostavljeni faceti i dimenzije afektivne uloge nastavnika operacionalizovani upitnikom namenjenim učenicima, zatim intervjuom namenjenog nastavnicima i protokolom namenjenog posmatraču.

### 2. 6. 1. Varijable u pilot istraživanju

***Omiljenost nastavnika*** je kategorička varijabla zasnovana na učeničkoj proceni. Na temelju učeničkog stava o tome ko su *omiljeni*, a ko *neomiljeni* nastavnici, u pilot studiji bila su uključena, iz tri škole samo po dva nastavnika sa kojima učenici imaju najbolji odnos i po dva *neomiljena* nastavnika. Pripadnost nastavnika ovim kategorijama je u obradi podataka bila osnov za poređenje nastavnika na zavisnim varijablama.

**Bazične dimenzije ličnosti** teorijski podrazumevaju relativno stabilne skupine različitih afektivnih, kognitivnih i bihevioralnih dimenzija, a definisane su saglasno Petofaktorskom modelu strukture ličnosti. Petofaktorski model strukture ličnosti, poznatiji kao „Big five“ (Five Factor Model FFM, Costa i McCrae, 1985; McCrae i John, 1992, prema Knežević et al., 2004) pretpostavlja da se prostor bazične strukture ličnosti može opisati duž sledećih pet širokih dimenzija a to su: Neuroticizam (N), Ekstraverzija (E), Otvorenost (O), Saradljivost (A) i Savesnost (C). Svaka dimenzija dalje obuhvata po šest užih crta ličnosti. Neuroticizam (N) je dimenzija koja razlikuje prilagođenost i emocionalnu stabilnost u odnosu na neprilagođenost i emocionalnu nestabilnost. Njeni uži aspekti su: anksioznost, hostilnost, depresivnost, socijalna nelagodnost, impulsivnost i vulnerabilnost. Ekstraverzija (E) je dimenzija koja se pre svega odnosi na socijabilnost (društenost) i podrazumeva kvantitet i kvalitet socijalnih relacija, potrebu za stimulacijom i kapacitet za radovanje. U okviru nje postoje dva aspekta: interpersonalna uključenost, tj. koliko osoba uživa u društvu drugih i opšti nivo energije, tempo i aktivizam. Uži aspekti ove dimenzije su: toplina, druželjubivost, asertivnost, aktivitet, potraga za uzbudjenjem i pozitivne emocije. Otvorenost (O) podrazumeva estetsku senzitivnost, intelektualnu radoznalost, intrareceptivnost, preferenciju različitosti, potrebu za promenama i nezavisnost mišljenja, tj. sklonost nedogmatskim stavovima. Uži aspekti četvrte dimenzije su: fantazija, estetika, osećanja, akcija, ideje i vrednosti. Saradljivost (A) predstavlja dimenziju interpersonalnih relacija. Karakteriše je poverenje, altruizam, saosećajnost i pomoć drugima nasuprot cinizmu, sebičnosti, egocentričnosti, sumnjičavosti u pogledu namera drugih i kompetitivnosti. Uži aspekti Saradljivosti su: poverenje, iskrenost, altruizam, popustljivost, skromnost i blaga narav. Savesnost (C) predstavlja sposobnost samokontrole u smislu disciplinovane težnje ka ciljevima i striktno pridržavanje dužnosti i sopstvenih principa. Uži aspekti Savesnosti su: kompetencija, red, dužnost, postignuće, samodisciplina i promišljenost.

**Afektivna uloga nastavnika** je jedna od varijabli istraživanja, a zapravo njena konceptualizacija i operacionalizacija je predmet našeg istraživanja.

\* \* \*

Afektivnu ulogu nastavnika Ivić i saradnici (Ivić et al., 2003) određuju kroz sledeća tri aspekta ponašanja nastavnika:

a) poznavanje mentalnog zdravlja, afektivnih stanja i potreba učenika različitih uzrasta i načina na koje nastavnici reaguju na njih;

b) dijagnosticiranje (neprofesionalno) psihičkih stanja učenika, odnosno procena stepena teškoća sa kojima se učenik suočava i

c) preduzimanje akcija za pomoć detetu kroz razgovor sa učenicom, porodicom, stručnim licima i slično.

Međutim, ova klasifikacija nije iscrpna, ni empirijski proverena, pa naše istraživanje ima za cilj da ponudi preciznije određenje konstrukta afektivna uloga nastavnika.

S obzirom na eksplorativni karakter studije, afektivna uloga nastavnika je bila različito konceptualizovana i operacionalizovana u pilot studiji i glavnom delu istraživanja. Kako bismo adekvatno opisali ovu varijablu istraživanja, u narednom delu teksta opisaćemo proces konceptualizacije afektivne uloge nastavnika u pripremnoj fazi istraživanja, kao i izmene koje su nastale nakon provere ove konceptualizacije u pilot studiji i prikazati konačnu konceptualizaciju afektivne uloge nastavnika koju smo empirijski proverili u glavnom delu istraživanja. U obe klasifikacije, izdvojene dimenzije i faceti afektivne uloge nastavnika mogu se uslovno tretirati kao varijable istraživanja. Pritom, u pilot studiji, afektivna uloga nastavnika i njene dimenzije su uslovno tretirane kao *zavisna* varijabla, dok je u glavnom delu istraživanja afektivna uloga nastavnika jedina varijabla istraživanja.

\* \* \*

Prvobitna klasifikacija afektivne uloge nastavnika nastala je još 2011. godine na temelju intenzivnog pregleda literature, uvidom u baze podataka kao što su „SCIindex” i „KoBSON”, itd., kao i na osnovu višegodišnjeg iskustva u radu sa nastavnicima u okviru in-service teacher training program *Active Learning* (Ivić et al., 2003). Potraga za relevantnom literaturom nastavila se i u daljem procesu rada na problemu, uključujući sve dostupne radove do početka 2015. godine.



Tragajući za literaturom čiji su nalazi povezani sa ulogom nastavnika u afektivnom domenu za pretragu smo koristili mnogobrojne ključne reči, kao na primer: *roles of the teacher, roles of the teacher in affective domain, affective role of the teacher, emotions in education, affect in education, emotions in learning, cognitive vs. affective, socio-emotional learning, characteristics of good/ effective/ favorable teacher, emotional intelligence of teacher, social-emotional classroom climate, teacher-student relationship, student-teacher attachment, closeness, warmth, support, relatedness, involvement, affect, empathy, trust, sensitivity, care/caring*. Na temelju opsežne pretrage, čitali smo apstrakte i cele tekstove članaka i dostupnih knjiga, kako bismo videli da li su rezultati istraživanja relevantni za naš problem. Iz relevantnih tekstova, ali i korišćenih instrumenata za procenu odnosa nastavnika i učenika i procenu socio-emocionalne klime, identifikovali smo različite aspekte poželjnih ponašanja nastavnika koji bi mogli da predstavljaju komponente nastavničke uloge u afektivnom domenu.

Nakon što smo identifikovali razne aspekte afektivne uloge nastavnika, a na temelju kvalitivne analize literature koja je obuhvatala preko 200 tekstova, pokušali smo da izdvojene aspekte na neki način organizujemo i ponudimo smislenu klasifikaciju faceta i dimenzija afektivne uloge nastavnika. Na ovaj način je nastala prva, probna klasifikacija afektivne uloge nastavnika.

Prema ovoj konceptualizaciji, afektivna uloga nastavnika se manifestuje kroz četiri šire dimenzije koje smo nazvali: 1) Emocionalni razvoj nastavnika, 2) Uspostavljanje i održavanje toplih odnosa sa učenicima, 3) Rad na emocionalnom razvoju učenika i 4) Nastavnička briga o okruženju učenika. Radi bolje preglednosti, prvobitnu (probnu) konceptualizaciju afektivne uloge nastavnika, sa spiskom dimenzija i užih faceta, prikazali smo u tabeli 4.

---

Tabela 4

*Prvobitna konceptualizacija afektivne uloge nastavnika – popis dimenzija i faceta AfUN*

---

## 1. EMOCIONALNI RAZVOJ NASTAVNIKA

- 1.1. Razvijanje i unapređivanje emocionalne inteligencije nastavnika
- 1.2. Izgradnja pravičnog odnosa prema svim učenicima, nediskriminacija učenika, očekivanje i verovanje da svi učenici mogu da napreduju i budu uspešni

1.3. Želja za kontinuiranim profesionalnim razvojem (poznavanje karakteristika emocionalnog razvoja učenika na određenom uzrastu, potreba za usavršavanjem kompetencija neophodnih za kvalitetan rad sa učenicima)

## 2. USPOSTAVLJANJE I ODRŽAVANJE TOPLIH ODNOSA SA UČENICIMA

2.1. Povezanost nastavnika sa učenicima (uspostavljanje i održavanje bliskosti, lično poznavanje učenika, prihvatanje, emocionalno razumevanje i empatija, podržavajući stavovi prema učenicima, kao i iskrena briga za njihov akademski, emotivni i socijalni razvoj).

2.2. Dostupnost i pristupačnost nastavnika

2.3. Otvorena komunikacija nastavnika i učenika

2.4. Poštovanje, poverenje i ljubaznost u uzajamnim odnosima nastavnika i učenika

## 3. RAD NA EMOCIONALNOM RAZVOJU UČENIKA

3.1. Poznavanje (dijagnostifikovanje) mentalnog zdravlja, afektivnih stanja i potreba učenika

3.2. Adekvatno reagovanje na afektivna stanja i reakcije učenika i preduzimanje akcija za pomoć učeniku

3.3. Adekvatno reagovanje na reakcije i afektivna stanja učenika i preduzimanje akcija za pomoć učeniku

3.4. Osetljivost nastavnika na različitost učenika (ponašanje u skladu sa specifičnošću svakog pojedinca, kao i prilagođavanje svog odnosa i rada tim učeničkim specifičnostima)

## 4. NASTAVNIČKA BRIGA O OKRUŽENJU UČENIKA

4.1. Zainteresovanost i poznavanje okruženja učenika

4.2. Saradnja sa roditeljima, kolegama i saradnicima povodom učenika

4.3. Stvaranje pozitivnog okruženja za učenje (otvorenost prema učenicima, njihovim sugestijama i zahtevima; korišćenje humora i drugih sredstava za kreiranje prijatne atmosfere i klime u razredu)

4.4. Zajedničke vannastavne aktivnosti sa učenicima (organizovanje zajedničkih priredbi, izleta, odlazaka u pozorište i druge aktivnosti, koje se odvijaju van zidova škole, gde nastavnik i učenici imaju mogućnost da se međusobno vide na drugačiji način i imaju donekle manje formalnu interakciju nego u školi)

## 2. 6. 2. Varijable u glavnom istraživanju

Kao što je već rečeno, afektivna uloga nastavnika je jedina varijabla u glavnom delu istraživanja. Nastojeći da konceptualizujemo ispitivani konstrukt, afektivna uloga nastavnika i njene dimenzije *su latentne* varijable istraživanja čije postojanje i sadržaj želimo da proverimo i potvrdimo kroz procene manifestacija afektivne uloge nastavnika od strane učenika, posmatrača i kroz razgovor sa samim nastavnikom, tj. *manifestne varijable istraživanja*, koristeći *multitrait - multimethod* pristup u prikupljanju i obradi podataka.

Kao što smo već napomenuli, na temelju rezultata pilot studije, revidirana je prvobitna konceptualizacija AfUN-a (Tabela 4). Detaljni prikaz rezultata pilot studije biće prikazan u delu o rezultatima, ali je neophodno i ovde predstaviti neke od rezultata radi razumevanja procesa kojim se došlo do druge, konačne konceptualizacije afektivne uloge nastavnika, tj. dimenzija i faceta AfUN-a, koji su ujedno i varijable našeg istraživanja.

Primenom eksplorativne faktorske analize nad pitanjima u upitniku namenjenog učeničkoj preoceni afektivne uloge nastavnika, kojima su operacionalizovani faceti svih dimenzija afektivne uloge nastavnika iz prvobitne konceptualizacije konstrukta, dobijeno je da najveći broj faceta zasićuje samo jedan faktor. Prvi faktor objašnjava čak 75,37% ukupne varijanse. Drugi faktor objašnjava dodatnih 3,96% varijanse, a zasićen je pitanjima koja su bila operacionalizacija faceta afektivne uloge nastavnika označenog kao Zajedničke vannastavnih aktivnosti sa učenicima u okviru dimenzije Nastavnička briga o okruženju učenika. Na temelju ovakvog nalaza faktorske analize, iz konačne konceptualizacije izbacili smo ovaj facet, pretpostavljajući da on ipak nije aspekt uloge nastavnika u afektivnom domenu, već pre komponenta neke druge nastavničke uloge.

Nad pitanjima i odgovorima dobijenih od strane nastavnika, primenili smo kvalitativnu metodu analize sadržaja sa ciljem da vidimo da li se u autentičnim izjavama nastavnika mogu izdvojiti i grupisati neke zajedničke teme, dimenzije afektivne uloge. Analizom odgovora nastavnika na intervjuu izdvojili smo pet takvih tema, dimenzija AfUN-a, i to su: (1) Motivacija nastavnika za rad sa učenicima, (2) Osetljivost nastavnika na emocionalne reakcije učenika, (3) Uloga nastavnika u modelovanju socio-emocionalne atmosfere, klime u odeljenju, (4) Uvid nastavnika u vlastito emocionalno

reagovanje i njegov uticaj na kvalitet rada i odnosa sa učenicima; 5) Potreba nastavnika za usavršavanjem u menadžmentu socio-emocionalnom klimom u odeljenju. (detaljniji prikaz rezultata faktorske analize upitnika i kvalitativne analize intervjua biće prikazan u delu o rezultatima pilot studije).

Nakon početne konceptualizacije konstrukta i dobijenih rezultata pilot studije napravili smo spisak svih do tada pomenutih faceta, tj. aspekata afektivne uloge nastavnika. Na temelju rezultata, kao i intenzivnog promišljanja u daljem radu na konceptualizaciji konstrukta, neke od faceta smo izbacili, neke dodali, pojedine facete integrisali, neke preimenovali, a onda pristupili njihovom ponovnom grupisanju u šire dimenzije.

Kao što je već rečeno, facet afektivne uloge nastavnika koji se odnosi na Zajedničke vannastavne aktivnosti sa učenicima, na temelju rezultata pilot istraživanja izbačen je iz konačne konceptualizacije konstrukta. Iz pilot studije zadržali smo sledeće facete: *Poznavanje karakteristika emocionalnog razvoja učenika na određenom uzrastu (1)*; *Prihvatanje, emocionalno razumevanje i empatija nastavnika (2)*; *Dostupnost i pristupačnost i nastavnika (3)*; *Adekvatno reagovanje na reakcije i afektivna stanja učenika i preduzimanje akcija za pomoć učeniku (4)*; *Saradnja sa roditeljima, kolegama i saradnicima povodom učenika (5)*. Sledeća dva faceta iz pilot studije: *Uspostavljanje i održavanje bliskosti, lično poznavanje učenika, kao i iskrena briga za njihov akademski, emotivni i socijalni razvoj i facet Zainteresovanost i poznavanje okruženja učenika, spojili smo i označili zajedničkim imenom *Poznavanje svojih učenika (6)**. Ovako formulisan facet obuhvata dobro poznavanje učenika, počevši od poznavanja crta ličnosti i načina reagovanja učenika, njihovih hobija i interesovanja do specifičnih problema i poteškoća koje učenik ima, kao i uslova u kojima učenik živi, karakteristika njegove porodice i slično. Faceti iz pilot studije: *Razvijanje i unapređivanje veština emocionalne inteligencije i Želja za kontinuiranim profesionalnim razvojem se u velikoj meri preklapaju te smo i ova dva faceta integrisali i označili kao *Rad na unapređivanju vlastitih emocionalnih kompetencija radi podizanja kvaliteta odnosa sa učenicima, samim tim i kvaliteta nastave (7)**. Iako između sledeća dva faceta iz pilot studije: *Izgradnja pravičnog odnosa prema svim učenicima, nediskriminacija učenika, očekivanje i verovanje da svi učenici mogu da napreduju i budu uspešni i Osetljivost na različitost učenika takođe ima preklapanja, mi smo ih razgraničili i zadržali kao dva faceta afektivne uloge nastavnika.*

Jedan u fokusu ima nediskriminaciju i pravičan odnos prema učenicima i označen je kao *Prihvatanje različitosti učenika i pravičan odnos prema svim učenicima (8)*, dok se drugi više odnosi na nastavnička veorovanja i očekivanja i nazvali smo ga - *Verovanje i očekivanje da svaki učenik može da napreduje (9)*. Na temelju, učeničkih odgovora na jedno pitanje otvorenog tipa, u upitniku korišćenog u pilot studiji, o tome zašto im je nastavnik *omiljen ili neomiljen*, smatrali smo da bi facet Poštovanje, poverenje i ljubaznost u uzajamnim odnosima nastavnika i učenika, iz pilot studije, trebalo raščlaniti na dva posebna faceta i to: *Poštovanje nastavnika prema učenicima (10)* i *Učeničko poverenje u nastavnika (11)*. Što se tiče ljubaznosti nastavnika, verujemo da je ovaj aspekt nastavničkog ponašanja već sadržan u facetu koji je označen kao *Stvaranje pozitivnog okruženja za učenje (12)*. Kada je reč o ovom facetu, u pilot studiji smo smatrali da *Stvaranje pozitivnog okruženja za učenje* podrazumeva korišćenje humora i drugih sredstava za kreiranje prijatne atmosfere u razredu i otvorenost prema učenicima, njihovim inicijativama, sugestijama, potrebama i zahtevima. Međutim, u konačnoj klasifikaciji smatrali smo da *Otvorenost prema učenicima, njihovim inicijativama, sugestijama, potrebama i zahtevima (13)* zaslužuje da bude odvojen kao poseban facet afektivne uloge nastavnika. Uvodeći ovaj facet, smatrali smo da facet Otvorena komunikacija nastavnika i učenika postaje suvišan i sadržan u već postojećim facetima kao što su Otvorenost prema učenicima i njihovim inicijativama i Dostupnost i pristupačnost nastavnika.

Na temelju iskustva opservacije časova u pilot studiji smatrali smo da je neophodno dodati još jedan facet afektivne uloge nastavnika koji se odnosi na nastavnikovu spremnost da se bavi različitim emocionalnim reakcijama na samom času. Na taj način, postojećim facetima dodali smo još jedan facet afektivne uloge nastavnika - *Elaboriranje i kultivisanje učeničkih emocionalnih reakcija na nastavu i učesnike u njoj (14)*.

Na kraju, facetima koje smo identifikovali u pripremnoj i pilot fazi istraživanja, treba dodati i dimenzije AfUN-a koje su dobijene kvalitativnom analizom intervjua i razmotriti da li se te dimenzije mogu ili ne mogu podvesti pod već izdvojene facete uloge nastavnika u afektivnom domenu. Sa ovim ciljem, sve izdvojene dimenzije na intervjuu tretirali smo, u ovom koraku, kao facete afektivne uloge nastavnika, budući da ćemo tek na temelju svih izdvojenih faceta pristupiti ponovnoj klasifikaciji i identifikovanju širih

dimenzija AfUN-a. Na temelju analize nastavnčkih odgovora na intervjuu u pilot studiji, u koncept AfUN smo dodali facete: *Motivaciju nastavnika za rad sa učenicima (15)* i *Uvid nastavnika u vlastito emocionalno reagovanje i njegov uticaj na kvalitet rada i odnosa sa učenicima (16)*. Dimenzija koja je izvedena iz intervjua i koja se odnosi na Osetljivost nastavnika na emocionalne reakcije učenika preklapa se sa facetom koji smo imali u prvobitnoj klasifikaciji, koji je označen kao Poznavanje, dijagnostifikovanje mentalnog zdravlja, afektivnih stanja i potreba učenika. Ova dva faceta će u revidiranoj klasifikaciji uloge činiti jedan facet koji smo nazvali *Osetljivo registrovanje učeničkih reakcija (verbalnih, neverbalnih, vokalnih) (17)*. Deo faceta iz pilot studije koji se odnosio na Dijagnostifikovanje mentalnog zdravlja, afektivnih stanja i potreba učenika više nam je išao uz drugi facet u novoj klasifikaciji koji obuhvata *Prihvatanje, emocionalno razumevanje i empatija nastavnika (2)*. Dimenzija iz intervjua označena kao Uloga nastavnika u modelovanju socio-emocionalne atmosfere, klime u odeljenju se preklapa sa već izdvojenim facetom *Stvaranje pozitivnog okruženja za učenje (12)*. Slično, Potreba za usavršavanjem vlastite sposobnosti u upravljanju socio-emocionalnom atmosferom u odeljenju je već sadržana u facetu označenom kao *Rad na unapređivanju vlastitih emocionalnih kompetencija radi podizanja kvaliteta odnosa sa učenicima, samim tim kvaliteta nastave (7)*.

Radi lakše preglednosti, tabelarno ćemo prikazati sve izdvojene facete afektivne uloge nastavnika nastale nakon revidiranja prvobitne konceptualizacije konstrukta (Tabela 5, kolona levo). Takođe, neke od faceta smo dodatno preimenovali, te će konačan spisak faceta, koje smo u narednom koraku klasifikovali u odgovarajuće šire kategorije, dimenzije AfUN, biti prikazan u tabeli 5, kolona desno.

Tabela 5

*Konačan spisak faceta afektivne uloge nastavnika – rezultati pilot istraživanja*

<u>FACETI AFEKTIVNE ULOGE NASTAVNIKA NAKON PILOT STUDIJE</u>	<u>KONAČAN SPISAK FACETA AFEKTIVNE ULOGE NASTAVNIKA</u>
Poznavanje karakteristika emocionalnog razvoja učenika na određenom uzrastu	Poznavanje karakteristika emocionalnog razvoja učenika na određenom uzrastu

Prihvatanje, emocionalno razumevanje i empatija nastavnika	Empatija i tačno dijagnostifikovanje afektivnih stanja učenika
Poznavanje svojih učenika (crta ličnosti i načina reagovanja učenika, njihovih hobija, interesovanja, specifičnih problema i poteškoća koje ima, poznavanje odnosa učenika sa vršnjacima i drugim nastavnicima u školi, poznavanje uslova u kojima živi, karakteristika porodice, sredine iz koje dolazi)	Poznavanje svojih učenika (crta ličnosti i načina reagovanja učenika, njihovih hobija, interesovanja, specifičnih problema i poteškoća koje ima, poznavanje odnosa učenika sa vršnjacima i drugim nastavnicima u školi, poznavanje uslova u kojima živi, karakteristika porodice, sredine iz koje dolazi)
Dostupnost i pristupačnost i nastavnika	Dostupnost i pristupačnost i nastavnika
Otvorena komunikacija nastavnika i učenika/ Otvorenost prema učenicima, njihovim inicijativama, sugestijama, potrebama i zahtevima	Otvorenost prema učenicima, njihovim inicijativama, sugestijama, potrebama i zahtevima
Osetljivo registrovanje učeničkih reakcija (verbalnih, neverbalnih, vokalnih)	Osetljivo registrovanje učeničkih reakcija (verbalnih, neverbalnih, vokalnih)
Adekvatno reagovanje na reakcije i afektivna stanja učenika i preduzimanje akcija za pomoć učeniku	Adekvatno reagovanje na afektivna stanja i reakcije učenika
Saradnja sa roditeljima, kolegama i saradnicima povodom učenika	Spremnost nastavnika da saraduje sa kolegama povodom svojih učenika
Rad na unapređivanju vlastitih emocionalnih kompetencija radi podizanja kvaliteta odnosa sa učenicima, samim tim kvaliteta nastave.	Rad na unapređivanju vlastitih emocionalnih kompetencija radi podizanja kvaliteta odnosa sa učenicima, samim tim kvaliteta nastave.
Prihvatanje različitosti učenika i pravican odnos prema svim ucenicima	Prihvatanje različitosti učenika i pravican odnos prema svim ucenicima
Verovanje i očekivanje da svaki učenik može da napreduje.	Verovanje i očekivanje da svaki učenik može da napreduje
Poštovanje nastavnika prema učenicima	Poštovanje nastavnika prema učenicima
Učeničko poverenje u nastavnika	Učeničko poverenje u nastavnika
Stvaranje pozitivnog okruženja za učenje/ Uloga nastavnika u modelovanju socio-emocionalne atmosfere u odeljenju	Korišćenje humora i drugih sredstava za kreiranje prijatne atmosfere u razredu
Motivaciju nastavnika za rad sa učenicima	Motivisanost nastavnika za rad sa decom i mladima

Uvid nastavnika u vlastito emocionalno reagovanje i njegov uticaj na kvalitet rada i odnosa sa učenicima	Svest o vlastitom emocionalnom reagovanju i načinu njegovog manifestovanja u nastavi, kao i uticaju na učenike i na atmosferu u razredu
Elaboriranje i kultivisanje učeničkih emocionalnih reakcija na nastavu i učesnike u njoj	Elaboriranje i kultivisanje učeničkih emocionalnih reakcija na nastavu i učesnike u njoj

Sledeći korak u konceptualizaciji, nakon izdvajanja svih faceta afektivne uloge nastavnika, je pokušaj da analizom sadržaja faceta, induktivnim putem razvijemo šire kategorije, dimenzije afektivne uloge nastavnika. Detaljnim promišljanjem i posle više pokušaja klasifikacije došli smo do revidirane konceptualizacije konstrukta koja sadrži pet dimenzija afektivne uloge nastavnika koje u sebi obuhvataju sve predložene facete ove nastavničke uloge.

Konkretno, prva predložena dimenzija odnosi se na **Poznavanje učenika i zainteresovanost za njih (1)**, a ova dimenzije integriše sledeće facete afektivne uloge nastavnika: *Motivisanost nastavnika za rad sa decom i mladima (1.1)*, *Poznavanje karakteristika emocionalnog razvoja učenika na određenom uzrastu (1.2)*, *Poznavanje svojih učenika (1.3)* i *Spremost nastavnika da sarađuje sa kolegama povodom svojih učenika (1.4)*. Drugu dimenziju afektivne uloge nastavnika u revidiranoj verziji klasifikacije nazvali smo **Osetljivost nastavnika za reakcije učenika (2)**. Ova dimenzija sadrži sledeće facete: *Osetljivo registrovanje učeničkih reakcija (verbalnih, neverbalnih, vokalnih) (2.1)*, *Empatija i tačno dijagnostifikovanje afektivnih stanja učenika (2.2)*, *Adekvatno reagovanje na afektivna stanja i reakcije učenika (2.3)*, *Otvorenost prema učenicima, njihovim inicijativama, sugestijama, potrebama i zahtevima (2.4)* i *Prihvatanje različitosti učenika i pravican odnos prema svim učenicima (2.5)*. Dalje, u jednu širu kategoriju spojili smo sledeće facete: *Verovanje i očekivanje da svaki učenik može da napreduje (3.1)*, *Dostupnost i pristupačnost nastavnika (3.2)*, *Poštovanje nastavnika prema učenicima (3.3)* i *Učeničko poverenje u nastavnika (3.4)*. Smatrali smo da ovi faceti jesu sastavni deo dimenzije AfUN-a koju karakteriše **Uspostavljanje kvalitetnih odnosa sa učenicima (3)**. Četvrta predložena dimenzija označena je kao **Nastavničko poznavanje vlastitih emocionalnih reakcija i njihovog uticaja na učenike, na proces nastave i odjeljensku klimu (4)**. Ova dimenzija obuhvata *Svest o vlastitom emocionalnom*



reagovanju i načinu njegovog manifestovanja u nastavi, kao i uticaju na učenike i na atmosferu u razredu (4.1). Takođe, pod ovu dimenziju smo podveli i facet koji se odnosi na Rad na unapređivanju vlastitih emocionalnih kompetencija radi podizanja kvaliteta odnosa sa učenicima, samim tim kvaliteta nastave (4.2). Na kraju, poslednja dimenzija se odnosi na **Modelovanje pozitivne i konstruktivne socio-emocionalne odeljenske klime** (5), a obuhvata Korišćenje humora i drugih sredstava za kreiranje prijatne atmosfere u razredu (5.1) i Elaboriranje i kultivisanje učeničkih emocionalnih reakcija na nastavu i učesnike u njoj (5.2).

Na kraju, radi preglednosti, u narednoj tabeli (Tabela 6) dali smo prikaz revidirane konceptualizacije i klasifikacije afektivne uloge nastavnika, koju ćemo u glavnom delu studije i empirijski proveriti koristeći *multitrait - multimethod* pristup prikupljanju podataka.

---

Tabela 6

*Konceptualizacija i klasifikacija afektivne uloge nastavnika (AfUN)- petofaktorska solucija*

---

## 1. POZNAVANJE UČENIKA I ZAINTERESOVANOST ZA NJIH

- 1.1. Motivisanost nastavnika za rad sa decom i mladima
- 1.2. Poznavanje karakteristika emocionalnog razvoja učenika na određenom uzrastu
- 1.3. Poznavanje svojih učenika
- 1.4. Spremost nastavnika da saraduje sa kolegama povodom svojih učenika

## 2. OSETLJIVOST NASTAVNIKA ZA REAKCIJE UČENIKA

- 2.1. Osetljivo registrovanje učeničkih reakcija (verbalnih, neverbalnih, vokalnih)
- 2.2. Empatija i tačno dijagnostifikovanje afektivnih stanja učenika
- 2.3. Adekvatno reagovanje na afektivna stanja i reakcije učenika
- 2.4. Otvorenost prema učenicima, njihovim inicijativama, sugestijama, potrebama i zahtevima
- 2.5. Prihvatanje različitosti učenika i pravican odnos prema svim ucenicima

## 3. USPOSTAVLJANJE KVALITETNIH ODNOSA SA UČENICIMA

- 3.1. Verovanje i očekivanje da svaki učenik može da napreduje
  - 3.2. Dostupnost i pristupačnost i nastavnika
  - 3.3. Poštovanje nastavnika prema učenicima
  - 3.4. Učeničko poverenje u nastavnika
-

---

#### 4. NASTAVNIČKO POZNAVANJE VLASTITIH EMOCIONALNIH REAKCIJA I NJIHOVOG UTICAJA NA UČENIKE, NA PROCES NASTAVE I ODELJENSKU KLIMA

- 4.1. Svest o vlastitom emocionalnom reagovanju i načinu njegovog manifestovanja u nastavi, kao i uticaju na učenike i na atmosferu u razredu
- 4.2. Rad na unapređivanju vlastitih emocionalnih kompetencija radi podizanja kvaliteta odnosa sa učenicima, samim tim kvaliteta nastave

#### 5. MODELOVANJE POZITIVNE I KONSTRUKTIVNE SOCIO-EMOCIONALNE ODELJENSKE KLIME

- 5.1. Korišćenje humora i drugih sredstava za kreiranje prijatne atmosfere u razredu
  - 5.2. Elaboriranje i kultivisanje učeničkih emocionalnih reakcija na nastavu i učesnike u njoj
- 

### 2. 7. Instrumenti u istraživanju

S obzirom na to da je predmet istraživanja konceptualizacija konstrukta koji do sada nije konceptualizovan, ni operacionalizovan, u istraživanju će biće konstruisani potpuno novi, originalni instrumenti za ispitivanje afektivne uloge nastavnika. Pritom, prema dizajnu studije, afektivnu ulogu nastavnika procenjivaće različiti učesnici nastavnog procesa: učenik i nastavnik, kao i neutralni procenjivač - posmatrač.

S obzirom na različite ciljeve, i posebno s obzirom na razlike između početne i revidirane konceptualizacije afektivne uloge nastavnika na kojima smo bazirali konstrukciju instrumenata (vidi Tabele 4 i 6), razlikovali su se i instrumenti korišćeni u pilot studiji i glavnom delu istraživanja.

Za proveru probne konceptualizacije afektivne uloge nastavnika, u pilot studiji, pored posmatranja, konstruisana su još dva instrumenta: Polu-strukturirani intervjua za procenu afektivne uloge nastavnika, namenjen nastavnicima - AfUN-Np i Upitnik za procenu afektivne uloge nastavnika, namenjen učenicima - AfUN-Up. Takođe, u pilot studiji korišćen je i Inventar ličnosti NEO PI-R (Đurić-Jočić et al., 2004) za procenu dimenzija i crta ličnosti *omiljenih* i *neomiljenih* nastavnika.

U glavnom delu studije pored revidiranih verzija Upitnika i Intervjua (AfUN-U i AfUN-N) konstruisan je i Protokol za posmatrače (AfUN-P) jer omogućava kvantitativnu

procenu fenomena, zasnovanu na posmatranju, koja je neophodna tokom istraživanja s obzirom na odabrani *multitrait - multimethod* pristup istraživanju i dalju kvantitativnu obradu podataka.

### 2. 7. 1. Instrumenti u pilot istraživanju

***Inventar ličnosti NEO PI-R (NEO Personal Inventory - Revised), forma S*** (Prilog 1), zasnovan na Petofaktorskom modelu ličnosti, čiji su autori Costa i McCrae (Costa & McCrae, 2010), i standardizovan na našoj populaciji (Đurić-Jočić et al., 2004), je korišćen u pilot fazi istraživanja. Inventar NEO PI-R nastao je 1992. godine, na osnovu revizije Inventara NEO PI iz 1985. godine, i od tada je jedan od najčešće korišćenih instrumenata za ispitivanje ličnosti (Knežević et al., 2004). Instrument je namenjen detaljnoj proceni ličnosti normalnih odraslih osoba. Inventar ima pet glavnih skala koje ispituju pet osnovnih dimenzija ličnosti ili domena. Domeni predstavljaju grupe crta koje su u interkorelaciji, odnosno sfere interesovanja ili funkcionisanja ličnosti. U okviru svakog domena ima po šest aspekata (faceta) – specifičnih crta, pa u okviru svake glavne skale ima po šest subskala koje ispituju crte ili aspekte unutar domena. Na svaki aspekt odnosi se po 8 stavki, što znači da inventar sadrži ukupno 240 stavki (8 stavki x 6 aspekata x 5 domena). Na svakoj stavci ispitanik izražava stepen svog slaganja ili neslaganja sa sadržajem stavke na petostepenoj skali procene Likertovog tipa. U istraživanju je korišćena standardna forma inventara za samoprocenu. Skale i subskale NEO PI-R inventara su: Neuroticizam (anksioznost, hostilnost, depresivnost, socijalna nelagodnost, impulsivnost i vulnerabilnost), Ekstraverzija (toplina, druželjubivost, asertivnost, aktivitet, potraga za uzbuđenjem i pozitivne emocije), Otvorenost (fantazija, estetika, osećanja, akcija, ideje i vrednosti), Saradljivost (poverenje, iskrenost, altruizam, popustljivost, skromnost i blage naravi) i Savesnost (kompetencija, red, dužnost, postignuće, samodisciplina i promišljenost).

Autori ovog inventara (Costa & McCrae, 2010) navode norme i mere pouzdanosti dobijene na uzorku od 1301 ispitanika u Velikoj Britaniji. Ovde će biti prikazana distribucija testovnih rezultata na skalama koje ispituju pet domena iz evaluacije instrumenta koju navode sami autori (Tabela 7).

Tabela 7

*Distribucija rezultata za muškarce i žene na skalama Inventara NEO PI-R koje mere bazične dimenzije (Velika Britanija, uzorak: 1301 ispitanik)*

Domeni	Minimum		Maksimum		Prosečni skorovi		Standardna devijacija	
	m	ž	m	Ž	m	ž	m	ž
Neuroticizam	16	16	141	137	62,3	67,2	20,1	20,3
Ekstraverzija	70	75	179	168	125,3	126,8	18,3	17,4
Otvorenost	54	81	175	174	123,0	127,8	18,8	16,3
Saradljivost	56	84	173	175	122,3	126,8	15,7	14,6
Savesnost	60	76	176	176	133,4	133,5	18,2	18,4

Inventar ima sasvim zadovoljavajuću pouzdanost. Kronbahovi Alfa-koeficijenti interne konzistentnosti za skale koje ispituju pet domena su u rasponu od 0,87 do 0,92, dok se mera test-retest pouzdanosti kreće oko 0,75.

Na normativnom uzorku u Srbiji (Đurić-Jočić et al., 2004; Knežević et al., 2004) dobijeni su slični, ali ipak nešto drugačiji prosečni skorovi po skalama (Tabela 8).

Tabela 8

*Distribucija rezultata na skalama Inventara NEO PI-R koje mere bazične dimenzije na normativnom uzorku u Srbiji (474 ispitanika)*

Domeni	Ukupan uzorak		Muškarci		Žene	
	M	SD	M	SD	M	SD
Neuroticizam	87,54	23,51	85,09	23,41	89,96	23,41
Ekstraverzija	103,58	20,07	105,24	21,19	101,93	18,80
Otvorenost	109,05	20,07	108,97	19,53	109,14	21,07
Saradljivost	120,14	16,03	117,56	15,70	122,70	15,97
Savesnost	126,00	21,48	124,58	22,68	127,41	20,16

Provera pouzdanosti Inventara na uzorku u Srbiji (Knežević et al., 2004) daje slične rezultate. Kronbahovi Alfa-koeficijenti za skale koji ispituju pet domena kreću se u rasponu od 0,80 do 0,90.

\* \* \*

Polazeći od ideje da afektivna uloga sadrži veći broj faceta i dimenzija, kao i da može biti adekvatno konceptualizovana samo ukoliko procenu vrše oba učesnika

nastavnog procesa: nastavnik i učenik, ali i neutralni procenjivač koji će posmatrati čas, u pilot studiji je korišćena *metoda posmatranja* i još dva instrumenta konstruisana za potrebe istraživanja, kojima se ispituje stepen nastavnikove osvešćenosti i kvaliteta realizacije afektivne uloge u nastavnom procesu. Konkretno, metodom intervjua dobijen je uvid u nastavnikovo shvatanje i posvećenost afektivnoj ulozi u njegovom radu, dok su učenici svoju procenu o tome koliko je nastavnik uspešan u realizaciji afektivne uloge nastavnika davali na upitniku. Pri odabiru metoda kao i pitanja pri konstrukciji instrumenata vodili smo računa o tome da pitanja po sadržaju i formi (načinu odgovaranja) budu prilagođena procenjivačima kojima su namenjeni. Pre svega, usled velikog broja učenika koji procenjuju nastavnike i s obzirom na to da će se učenici najlakše snaći sa zatvorenim pitanjima na kojima je potrebno izraziti stepen slaganja, upitnik nam se učinio kao dobra metoda na kojoj učenici mogu iskazati svoju procenu nastavnika. Za razliku od učenika, kada su u pitanju nastavnici, verovali smo da bi nastavnici na upitniku davali socijalno poželjne odgovore, nesavesno pristupali odgovaranju na testovima samoprocene, a svakako ovakva forma instrumenta nije dovoljna za dobijanje pravog uvida u to kako nastavnik shvata i praktikuje svoju afektivnu ulogu. Sa željom da dobijemo autentične odgovore nastavnika u kojima će oni moći da elaboriraju svoje odgovore i da istraživač stekne bolji utisak o kvalitetu tih odgovora, kao i da interveniše u pravcu dobijanja potrebnih informacija, intervju nam se činio kao najbolje rešenje kao metoda namenjena nastavnicima.

Nakon faze konceptualizacije konstrukta, proces konstrukcije instrumenata takođe je bio vrlo zahtevan posao koji je trajao nekoliko meseci. U narednom delu teksta opisaćemo ukratko proces konstrukcije prvobitne verzije konstruisanih instrumenata primenjenih u pilot istraživanju, a zatim i postupak revidiranja prvobitnih verzija instrumenata (AfUN-Up i AfUN-Np) i konačne instrumente korišćene u glavnom delu studije (AfUN-U, AfUN-N, AfUN-P).

\* \* \*

Na temelju prvobitne konceptualizacije uloga nastavnika u afektivnom domenu (vidi Tabelu 4) u procesu konstrukcije instrumenta operacionalizovali smo sve pretpostavljene facete afektivne uloge nastavnika. Za razliku od glavnog dela studije gde

smo koristili *multitrait - multimethod* pristup u prikupljanju podataka i gde smo svaki facet ispitivanog konstrukta operacionalizovali pitanjima namenjenim i učenicima i nastavnicima, u pilot delu studije smo imali drugačiji pristup. Naime, učenici i nastavnici su odgovarali na veći broj pitanja u vezi sa pojedinim facetima afektivne uloge nastavnika, zavisno od toga ko nam od procenjivača može pružiti informaciju o nastavničkom ponašanju na tim aspektima afektivne uloge. Iako je većina faceta afektivne uloge nastavnika bila pokrivena i pitanjima za učenike i pitanjima za nastavnike, neke od faceta nisu procenjivali učenici jer smo smatrali da oni nemaju potrebne informacije. Sa druge strane, na nekim facetima su nastavnika procenjivali samo učenici, jer smo njih smatrali pouzdanijim procenjivačima nastavničkog ponašanja na tim aspektima uloge. Na primer, procenu učestalosti saradnje nastavnika sa kolegama povodom učenika davali su nam samo nastavnici, dok smo informaciju o tome koliko nastavnik poštuje učenike i koliko je blizak sa učenicima dobijali od samih učenika.

***Upitnik za procenu afektivne uloge nastavnika AfUN-Up*** (Prilog 2) sastavljen za potrebe ispitivanja stepena osvešćenosti i kvaliteta realizacije afektivne uloge nastavnika u pilot istraživanju sastoji se od 27 pitanja kojima su operacionalizovani faceti afektivne uloge nastavnika iz prvobitne konceptualizacije konstrukta, nastale u pripremnoj fazi istraživanja. U stavkama na upitniku su opisana pojedina ponašanja i karakteristike nastavnika, a učenici su odgovarali na pitanja izražavajući stepen slaganja sa navedenim tvrdnjama, na skali Likertovog tipa, od 1 - 5.

Upitnik korišćen u pilot fazi istraživanja dat je u prilogu, a ovde ćemo navesti samo nekoliko primera stavki iz upitnika: „*Nastavnik se trudi da svakog od nas što bolje upozna, prihvati i razume*“; „*Kad god mi je nešto bilo potrebno imao sam slobodu da pitam nastavnika*“, „*Nastavnik nas uvažava kao osobe i poštuje svakog od nas*“, „*Nastavnik je puno puta pokazao zainteresovanost za mene i moj život (za moju porodicu, moja interesovanja i uspehe van škole i slično)*“, „*Često se dešava da nastavnik apsolutno ne kontroliše svoje emocije i ponašanje i reaguje burno i neprimereno za jednog nastavnika*“.

Pored pitanja zatvorenog tipa, u upitniku smo imali i jedno pitanje otvorenog tipa: „*Da li Vam je ovaj nastavnik jedan od omiljenijih ili neomiljenih i zašto?*“ Ovim pitanjem smo želeli da saznamo autentične dečije odgovore o tome koji su učenički kriterijumi na temelju kojih klasifikuju nastavnike u *omiljene* ili *neomiljene*. Na ovaj način je ostavljen

prostor da iz učeničkih odgovora otkrijemo i identifikujemo neku komponentu afektivne uloge nastavnika koju možda nismo obuhvatili prvobitnom konceptualizacijom.

*Polu-strukturirani intervju za procenu afektivne uloge AfUN-Np* korišćen u pilot fazi istraživanja (Prilog 3) sastoji se od većeg broja unapred pripremljenih pitanja namenjenih nastavnicima. Pitanja se tiču odnosa nastavnika sa učenicima, nastavnikove svesti o važnosti socijalne i emocionalne atmosfere u odeljenju, socijalnih odnosa, vlastitih i učeničkih emocija i slično. Intervju je po tipu polustrukturiran jer donekle zadržava prirodnu i nenameštenu atmosferu, ali je ipak vođen od strane istraživača.

Pitanja u intervjuu su operacionalizacija faceta afektivne uloge nastavnika koje smo prethodno identifikovali u pripreмноj fazi istraživanja. Radi ilustracije navešćemo dva primera pitanja, a kompletnu listu pitanja, i intervju, prilažemo u prilogu. Na primer, za procenu faceta *Zainteresovanost i poznavanje okruženja učenika* konstruisan je sledeći set pitanja: „*Koliko se konsultujete sa drugim osobama (kolegama nastavnicima, roditeljima, psihologom, pedagogom, direktorom) oko pojedinih učenika? U kojim situacijama to činite? Koliko često?*“. Facet afektivne uloge nastavnika koji smo označili kao *Razvijanje i unapređivanje veština emocionalne inteligencije nastavnika* procenjivali smo setom sledećih pitanja: „*Šta mislite koliko raspoloženja i emocije nastavnika i dece utiču na proces nastave/učenja i na koje načine utiču? Koliko je moguće u poslu nastavnika ostaviti svoja raspoloženja, brige po strani kada uđete u učionicu? Kakva je Vaša procena koliko nastavnika uspeva da zaista ostavi lične brige i poslove po strani kada radi s decom? Šta mislite od čega to zavisi? Kada biste procenjivali sebe, koliko Vama uspeva da emocije iz privatnog života ne unesete u nastavu? Koliko često Vam uspeva, a koliko ne, da držite pod kontrolom svoje emocije i koje su to situacije kada niste u stanju da ih kontrolišete? Koliko Vaše emocije, i pozitivne i negativne, utiču na Vašu liču nastavu? Šta radite da bi sebe izvukli iz lošeg raspoloženja, prethodnog nerviranja, loših stanja kada ulazite u razred, tj. kojim se strategijama i tehnikama služite? Dešava li se da Vas nekada neko od učenika toliko iznervira da izgubite kontrolu? Kako izlazite iz te situacije? Kako se kontrolišete u radu sa decom sa kojom imate problematičan odnos, kako reagujete tada, šta radite? Kako reagujete kada učenici urade nešto dobro? Kako reagujete kada morate „po 100 puta“ da ponovite deci neke stvari? Kako reagujete kada neko dete nastupi agresivno, „lepljivo“ ili neadekvatno iz raznih razloga?*”

## 2. 7. 2. Instrumenti u glavnom istraživanju

Prvobitne verzije upitnika i intervjua su prošle proveru primenom ovih tehnika u pilot studiji. Na temelju rezultata pilot studije i bitno izmenjene prvobitne konceptualizacije konstrukta AfUN, pre glavnog dela istraživanja su revidirani instrumenti istraživanja. Na ovaj način su instrumenti korišćeni u glavnoj fazi donekle različiti od instrumenata korišćenih u pilot studiji.

Prilikom konstrukcije instrumenata za glavni deo studije je zadržana ideja o korišćenju upitnika i intervjua kao metoda prikupljanja podataka. Takođe, zadržana su pitanja koja su se pokazala pouzdanim i diskriminativnim u pilot studiji, a koja su odgovarala facetima u revidiranoj konceptualizaciji konstrukta. Sa druge strane, s obzirom na drugačiju konceptualizaciju i klasifikaciju afektivne uloge nastavnika, dodali smo veliki broj pitanja koja operacionalizuju nove facete afektivne uloge nastavnika.

Jedna od najvažnijih izmena u glavnom delu studije odnosi se na drugačiji pristup u prikupljanju, a kasnije i obradi, podataka. Ovo se odnosi na primenjeni *multitrait - multimethod* pristup. Ovo znači da smo procenu nastavnikove umešnosti na pretpostavljenim facetima afektivne uloge dobili različitim metodama i od strane različitih procenjivača. Smatrali smo da je za procenu konstrukta, kakva je afektivna uloga nastavnika, nedovoljno temeljiti rezultate samo na posmatranju ili na podacima koje bi nam dao samo jedan od učesnika nastavnog procesa, nastavnik ili učenik. Dokaz da bi bilo koji drugi pristup bio pogrešan leži upravo u prirodi faceta (i dimenzija) afektivne uloge nastavnika koje smo identifikovali. Naime, o nekim ponašanjima koje su u vezi sa ovom nastavničkom ulogom lakše je informaciju dobiti od nastavnika, dok će neka druga ponašanja i karakteristike nastavnika pouzdanije proceniti učenici, a o nekim stvarima će najobjektivniju sliku imati neutralni posmatrač.

Međutim, bez obzira na činjenicu da je različita nastavnička ponašanja lakše i pouzdanije registrovati na jedan ili drugi način, bilo je neophodno da svaki od faceta afektivne uloge nastavnika procene svi procenjivači, kao što nalaže *multitrait-multimethod* pristup koji smo koristili. Na taj način, za razliku od pilot studije, u revidiranoj verziji instrumenata svaki facet afektivne uloge nastavnika, bez izuzetka, operacionalizovan je pitanjima i za nastavnika i za učenika.



Proces konstrukcije konačne verzije upitnika i intervjua oslanjao se na revidiranu konceptualizaciju i klasifikaciju afektivne uloge nastavnika. Svaki facet, u okviru svake dimenzije afektivne uloge nastavnika, operacionalizovan je većim brojem pitanja posebno konstruisanih za učenike, a posebno za nastavnike. Nakon konstrukcije većeg broja stavki i pitanja za upitnik i intervju, pažljivom selekcijom od strane dva psihologa odabran je mali broj najboljih pitanja koja dobro pokrivaju sve facete afektivne uloge nastavnika. Pritom, sva pitanja iz prvobitnih verzija upitnika i intervjua, koja su se pokazala diskriminativnim i relevantnim za postojeće facete, zadržana su prilikom revidiranja instrumenata.

Kao i u pilot istraživanju, sa namerom da se proceni stepen kvaliteta realizacije i osvešćenosti afektivne uloge nastavnika iz ugla posmatranja nastavnika sastavljen je set pitanja koji pokriva revidirani konstrukt AfUN u polustrukturiranom intervjuu. Paralelnim setom pitanja, po sadržaju i formi prilagođenim učenicima, konstruisan je upitnik za dobijanje učeničke procene o stepenu osvešćenosti i kvaliteta realizacije afektivne uloge kod nastavnika. Konačnu listu pitanja za upitnik i intervju po facetima afektivne uloge nastavnika dostavljamo u prilogu (Prilog 4).

Konačna verzija *Upitnika za procenu afektivne uloge nastavnika AfUN-U* (dalje u tekstu: upitnik) sadži 25 stavke na kojima učenici izražavaju stepen slaganja sa datim opisima karakteristika i ponašanja nastavnika, zaokružujući broj na skali od 1 do 5 (Prilog 5). Sve stavke u upitniku su operacionalizovani faceti afektivne uloge nastavnika.

Prilikom konstrukcije upitnika vodili smo računa o tome da upitnik za učenike ne bude preobiman, s obzirom na nepostojanost pažnje adolescenata, kao i kratkog vremena u kojem će učenici davati procenu nastavnika. Takođe, trudili smo se da sadržinski pitanja budu što direktnija, kraća i razumljivija učenicima. Radi ilustracije navešćemo primere nekoliko stavki za učeničku procenu pojedinih faceta afektivne uloge nastavnika: *Nastavnik voli da radi sa decom (Motivisanost nastavnika za rad sa decom i mladima 1.1)*, *Nastavnik se trudi da svakog od nas što bolje upozna i da zna što više o nama (Poznavanje svojih učenika 1.3)*, *Nastavnik uvek može da prepozna kako se osećam i uvek me razume i saoseća sa mnom (Empatija i tačno dijagnostifikovanje afektivnih stanja učenika 2.2)*, *Imam poverenja u nastavnika i kada imam neki problem mogu da mu se poverim (Učeničko poverenje u nastavnika 3.4)* itd.

**Intervju za procenu afektivne uloge nastavnika AfUN-N** (dalje u tekstu: intervju) (Prilog 6) se sastoji od 71 pitanja i većeg broja podpitanja. Zavisno od toka razgovora, istraživač može preskočiti neka pitanja ili tražiti dodatne informacije, ukoliko je potrebno. Prosečno trajanje intervjuja je 45 minuta. Za razliku od upitnika, konstrukcija intervjuja je podrazumevala da svaki facet bude pokriven što većim brojem pitanja. Takođe, za razliku od pitanja na upitniku, gde smo učenike direktno pitali o pojedinim ponašanjima nastavnika, u intervjuu za nastavnike smo se trudili da što više zamaskiramo pravi cilj istraživanja i svrhu pitanja. Pitanja su formulisana na način koji nastavnicima pruža izbor i mogućnost da više govore o učenicima nego o sebi. Naime, u pilot studiji se pokazalo da su ovakva pitanja bila jedna od diskriminativnijih u razlikovanju *omiljenih i neomiljenih* nastavnika. Na primer, na temelju odgovora nastavnika na pitanjima kao što je: „*Da li se dešava da Vas neki učenici toliko iznerviraju da kod Vas izazovu burnu emocionalnu reakciju? Šta radite tada?*“ procenjivali smo nastavnikovu *Svest o vlastitom emocionalnom reagovanju i načinu njegovog manifestovanja u nastavi, kao i uticaju na učenike i na atmosferu u razredu (4.1)*. Slično, zavisno od elaboracije nastavnika na nekoliko pitanja kao što su: „*Da li postoji određena kategorija učenika sa kojom Vam je teže da radite? Koja su to deca i zašto je sa njima teže raditi?*“, nastavnika smo procenjivali na dimenziji *Prihvatanje različitosti učenika i pravican odnos prema svim uenicima (2.5)*. Na sličan način se, i u brojnim drugim pitanjima u intervjuu, nastavnicima pruža odstupnica da daju što manje socijalno poželjne odgovore. Primeri takvih pitanja su: „*S obzirom na dati plan i program koliko je moguće uvažiti inicijativu i sugestije, predloge koji dolaze od učenika?*“ za procenu *Otvorenosti nastavnika prema učenicima i njihovim sugestijama (2.4)* ili pitanje „*Da li se slažete sa stavom da treba skratiti obavezno osnovno obrazovanje na 6 godina, jer mnogi učenici nisu u stanju da završe svih 8 razreda, bez prevođenja i propuštanja?*“ na temelju čega se procenjuju nastavnička *Verovanja i očekivanja od učenika (3.1)*. S obzirom na veliki broj pitanja u intervjuu po svakom facetu afektivne uloge nastavnika, ovde nismo navodili sva pitanja koja smo odabrali za konačnu verziju intervjuja, ali su ona data kroz priloge gde se mogu naći konačna revidirana verzija Intervjuja za procenu afektivne uloge nastavnika AfUN-N (Prilog 6), ali i kroz tabelu u kojoj su paralelno prikazana, po facetima, sva pitanja koja su ušla u konačne verzije svih instrumenata (Prilog 4).

Zbog mogućnosti pristrasnih procena i grešaka kod učesnika nastavnog procesa, npr. greške prve impresije ili lične teorije kod učenika i davanja socijalno poželjnih odgovora kod nastavnika, pored upitnika i intervjua, afektivna uloga nastavnika je ispitivana i putem objektivne procene neutralnog procenjivača, na osnovu opservacije časova nastavnika obuhvaćenih uzorkom. Metoda opservacije korišćena je i u pilot istraživanju, ali je u glavnom delu istraživanja metoda opservacije dopunjena i **Protokolom za procenu afektivne uloge nastavnika AfUN-P** (dalje u tekstu: protokol).

Prilikom konstrukcije protokola u velikoj meri nam je kao model poslužio instrument autorke Gordane Đigić (Đigić, 2013) - Protokol za procenu stilova nastavnika u upravljanju razredom (PPSNUR). Naime, pri konstrukciji Protokola za procenu stilova nastavnika u upravljanju razredom autorka je definisala sledeće kriterijume koje instrument treba da zadovolji, a nekima od njih smo se i mi rukovodili:

- Instrument treba da bude primenljiv u nastavi svih predmeta;
- Stavkama u instrumentu treba zahvatiti uzorak ponašanja nastavnika koji je vezan za uobičajene situacije tokom nastavnog procesa;
- Stavke treba da se odnose na postupke nastavnika koji su dostupni opažanju posmatrača, a ne na njihova uverenja, stavove, namere, o kojima bi ocenjivači mogli samo posredno da zaključuju, čime bi objektivnost procene bila dovedena u pitanje;
- Broj zahvaćenih situacija treba da bude dovoljno veliki da obezbedi pouzdanu procenu, ali ne preveliki zbog nemogućnosti procenjivača da tokom jednog časa prate mnoštvo detalja;
- Forma instrumenta treba da bude jednostavna, praktična za upotrebu od strane ocenjivača i da omogući laku obradu podataka. (Đigić, 2013, p. 126)

Kao i kod prethodnih instrumenata, proces konstrukcije protokola započeli smo sa većim brojem opisa konkretnih postupaka nastavnika u odeljenju koji su operacionalizacija utvrđenih faceta afektivne uloge nastavnika. U okviru dimenzije *Poznavanje učenika i zainteresovanost za njih (1)* opisivani su postupci nastavnika koji izražavaju njegovu motivisanost za rad sa decom i mladima, ponašanja koja ukazuju na nastavnikovo poznavanje i razumevanje specifičnosti uzrasnog perioda učenika sa kojima radi (adolescencije), postupci kojima nastavnik pokazuje poznavanje svojih učenika i spremnost da povodom učenika saraduje sa drugim nastavnicima ili roditeljima. U okviru dimenzije *Osetljivost nastavnika za reakcije učenika (2)* opisana su ponašanja nastavnika koja ukazuju na

njegovo pravovremeno registrovanje učeničkih verbalnih i neverbalnih reakcija i emotivnih stanja, kao i adekvatno reagovanje na reakcije i stanja učenika. Takođe, u skladu sa facetima u okviru ove dimenzije, opisani su i postupci nastavnika koji otkrivaju nastavnikovu otvorenost za učeničke predloge, kao i ponašanja koja ukazuju na pravičnost nastavnika i prihvatanje različitosti učenika. U okviru dimenzije *Uspostavljanje kvalitetnih odnosa sa učenicima* (3) opisana su ponašanja nastavnika koja ukazuju na prirodu nastavničkih očekivanja, na nastavnikovu dostupnost učenicima, kao i postupci kojima nastavnik pokazuje poštovanje prema učenicima i postojanje poverenja učenika u nastavnika. U okviru dimenzije *Nastavničko poznavanje vlastitih emocionalnih reakcija i njihovog uticaja na učenike, na proces nastave i odeljensku klimu* (4) opisana su konkretna ponašanja nastavnika koja ilustruju postojanje svesti o vlastitom emocionalnom reagovanju i načinu njegovog manifestovanja u nastavi, kao i ponašanja koja ukazuju na rad na unapređivanju vlastitih emocionalnih kompetencija. U okviru dimenzije *Modelovanje pozitivne i konstruktivne socio-emocionalne odeljenske klime* (5) opisani su postupci kojima se ilustruje nastavnikova umešnost za kreiranje pozitivne odeljenske klime, kao i spremnost nastavnika da elaborira i kultiviše učeničke emocionalne reakcije na nastavu i učesnike u njoj.

U sledećem koraku konstrukcije protokola je prvobitna lista prečišćena, a stavke su stavljene u jedinstvenu formu. Za svaki od ukupno 17 faceta afektivne uloge nastavnika odabrana je po jedna reprezentativna situacija, a za svaku situaciju koja ilustruje jedan facet su formulisana po tri opisa postupaka nastavnika, od kojih je svaki odražavao različit stepen osvešćenosti i kvaliteta realizacije tog aspekta afektivne uloge nastavnika. Sve stavke su prošle nekoliko modifikacija i doterivanja, počev od prvobitne verzije do konačne forme opisa situacija koje su ušle u konačnu verziju protokola. Provera se sastojala u naizmeničnoj analizi instrumenta koju su vršila dva psihologa, čija su uža naučna interesovanja relevantna za oblast psihologije obrazovanja. Analiza je bila usmerena na adekvatnost opisa u odnosu na facete afektivne uloge nastavnika na koje se ti opisi odnose.

U svojoj konačnoj formi, protokol sadrži 17 situacija (za svaki facet po jednu situaciju), ali opisanih na tri različita načina manifestovanja u nastavi. Protokol za procenu afektivne uloge nastavnika AFUN-P dat je u prilogu (Prilog 7), a radi ilustracije instrumenta navešćemo jedan primer stavke iz protokola. Na primer, za procenu nastavnika na facetu *Adekvatno reagovanje na afektivna stanja i reakcije učenika* (2.3) ponuđena su sledeća tri

opisa nastavničkog ponašanja, od kojih posmatrač bira jedan, zavisno od registrovanog ponašanja na času:

Nastavnik *pravovremeno i adekvatno reaguje na afektivna stanja i reakcije učenika*, pokazuje razumevanje, nudi pomoć, savetuje itd. (5);

Nastavnik *reaguje samo na očigledna (alarmantna) afektivna stanja i ponašanja učenika* na koja nije moguće ostati ravnodušan (3);

Nastavnik *uopšte ne reaguje na reakcije i afektivna stanja učenika ili reaguje neprimereno*, npr. ljuti se, ismeva i itd. (1).

Da bi se olakšalo korišćenje instrumenta na samom času, ali i kasnija obrada podataka, opisi u okviru svake stavke su obeleženi brojevima: 1, 3 i 5, zavisno od toga da li ukazuju na veću ili manju umešnost nastavnika na datom aspektu afektivne uloge nastavnika. Posmatrač za svaku stavku (ujedno i facet AfUN-a) bira jedan od tri opisa koji najpribližnije opisuje ponašanje nastavnika na posmatranom času. Sa željom da se dobije bolja procena nastavnika i veća diskriminacija između ponašanja različitih nastavnika, imajući u vidu veliku varijabilnost u njihovom ponašanju, dozvoljeno je da se nastavnikovo ponašanje oceni i prelaznim ocenama 2 i 4. Ovakva forma i način upotrebe protokola omogućava da se dobije kvantitativan podatak, na skali od 1-5, o stepenu osvešćenosti i kvalitetu realizacije afektivne uloge nastavnika na temelju opservacije školskog časa.

## 2. 8. Značaj istraživanja

### *Teorijski značaj istraživanja*

Afektivna uloga nastavnika, iako predstavlja jednu od uloga nastavnika, neistražen je koncept u oblasti psihologije obrazovanja. U pedagoškoj literaturi se ukazuje na značaj ove nastavničke uloge, ali ne postoje pokušaji njenog preciznijeg određenja i utvrđivanja ključnih elemenata ovog konstrukta. Kao što je već rečeno u uvodnom delu ovoga rada, u razmatranjima uloga nastavnika najviše se govori o nastavničkoj ulozi u užem smislu tj. o kognitivnim aspektima. Sa druge strane, polazeći od činjenice da je nastava socijalni čin, interaktivni proces koji u sebe nužno uključuje emocije, kao i od nalaza o važnosti socio-emocionalne atmosfere u odeljenju i kvaliteta odnosa nastavnik-učenik za razvoj i

postignuće učenika, nesumnjiv je teorijski značaj teme ovog istraživanja - pokušaja da se razvije konstrukt afektivna uloga nastavnika i definišu njegove ključne komponente i da se empirijski proveri. Ovo je prilog i daljoj razradi koncepta profesionalnog razvoja nastavnika. Naime, neophodno je da afektivna uloga nastavnika bude važan deo profesionalne uloge nastavnika, a ne stvar nastavnikove lične sklonosti ili izbora, a ovaj rad je doprinos teorijskoj razradi ove zapostavljene uloge nastavnika. Teorijski razvoj ovog konstrukta je, dalje, osnova za novu koncepciju obrazovanja nastavnika, kako inicijalnog tako i sistema njihovog usavršavanja.

Takođe, definisanjem i konceptualizacijom afektivne uloge nastavnika otvorila bi se mogućnost istraživačima u oblasti psihologije obrazovanja da ispituju relacije ove uloge nastavnika i brojnih drugih psiholoških i pedagoških varijabli.

#### *Praktični značaj istraživanja*

Razrada afektivne uloge nastavnika bi, pre svega, omogućila bolju pripremu nastavnika za profesiju time što bi se u inicijalnu obuku nastavnika i razvoj programa usavršavanja nastavnika uveli sadržaji koji planski i sistematski osposobljavaju buduće ili postojeće nastavnike za razumevanje i realizaciju ovog aspekta njihove profesije. Uvođenjem ovih sadržaja u obuku nastavnika delovalo bi se na: razvoj svesti o važnosti socio-emocionalnog aspekta za obrazovna postignuća i razvoj učenika, sticanje potrebnih znanja i umenja u ovom domenu, bolje razumevanje učenika i uspostavljanje kvalitetnijih odnosa sa njima u cilju efikasnijeg ostvarivanja ciljeva vaspitno-obrazovnog procesa. Svakako da bi primena ovih saznanja u obuci nastavnika uticala na podizanje kvaliteta znanja i umenja sa kojima učenici izlaze iz škole, što je jedan od ključnih strateških ciljeva razvoja obrazovanja u Evropi i kod nas (Europa 2020; Strategija razvoja vaspitanja i obrazovanja u RS do 2020, 2012), ali i na podizanje motivacije učenika za učenje i intelektualni rad, što je jedan od problema sa kojima se suočava naša škola (npr. Đurić, 2009). Takođe, većom umešnošću nastavnika u afektivnoj ulozi povećala bi se mogućnost da dečije emocije budu prepoznate, čime bi se podsticao ne samo adekvatan akademski, već i emocionalni i socijalni razvoj učenika. Ne treba zaboraviti da socio-emocionalni

aspekt značajno utiče i na kognitivno funkcionisanje učenika (Damasio, 1994). Razvojem kompetencija nastavnika u afektivnom domenu doprinosi se još jednom važnom vaspitno-obrazovnom cilju obrazovanja, a to je neophodnost da učenici postanu autonomni ljudi sposobni da doprinesu društvu i da kvalitetno žive život koji im ne omogućavaju u dovoljnoj meri bazična znanja i veštine.

Sa razvojem afektivne uloga nastavnika, ona bi postala deo procesa evaluacije kvaliteta rada nastavnika u praksi, a i jedan od aspekata u vrednovanju rada škole kao institucije, budući da značajno utiče na formiranje opšte klime u školi i školskog etosa. Razvijena koncepcija afektivne uloge nastavnika omogućila bi školskim vlastima da ispitaju stanje u praksi i da prate i evaluiraju promene u ovom domenu.

Na kraju, poseban praktičan doprinos istraživanja predstavlja i činjenica da su razvijena tri nova i različita instrumenta za procenu stepena osvešćenosti i kvaliteta realizacije afektivne uloge nastavnika, koji se mogu koristiti u daljim proučavanjima ove teme.

## 2. 9. Statistička obrada podataka

Za obradu podataka dobijenih zadavanjem planiranih instrumenata korišćena je kvalitativna i kvantitativna metodologija.

Kvalitativni pristup primenjen je u pripremnoj fazi istraživanja i nad podacima dobijenim metodom intervjua. Kvalitativni pristup istraživanju omogućuje drugačiji pristup istraživanja psiholoških fenomena u odnosu na kvantitativan, jer se kvalitativna paradigma zasniva na drugačijim shvatanjima. Neka od osnovnih karakteristika kvalitativnog pristupa su: shvatanje da je ljudsko iskustvo izvorno složeno, raznoliko, jedinstveno; uverenje da saznanje u svojim konstrukcijama treba da očuva složenost i osobenost pojava (a ne da ih izgubi ili uništi); razumevanje da su čovekovo iskustvo i njegov svet nužno interpretativnog karaktera; uzdizanje razumevanja kao nezamenljivog postupka u otkrivanju smisla ljudskog delanja i njihovih produkata; prihvatanje etičke i političke odgovornosti koja proističe iz socijalne uloge nauke i naučnika (Jovanović, 2008). Kvalitativni pristup proučava pojave u njihovom prirodnom okruženju, nastojeći da ih razume u odnosu na značenja koja im pridaju sami učesnici ispitivanja. Kvalitativnim metodama se nastoji istražiti kako učesnici tumače, pridaju značenje

dogadajima, a ne kakvi događaji uistinu, odnosno, sami po sebi jesu (Denzin & Lincoln, 2005).

Kvalitativno istraživanje podrazumeva upotrebu različitih istraživačkih metoda koje se temelje na analizi tekstualne građe nastale na osnovu ličnih iskustava, životnih priča, pojedinačnih ili grupnih intervjua i svih drugih dokumenata čija bi analiza doprinela razumevanju istraživane pojave (Willig, 2001).

Postupak analize sadržaja obuhvata kodiranje i klasifikaciju podataka. Osnovna ideja je da se, u skladu sa istraživačkim problemom, iz literature u pripremljenoj fazi istraživanja i iz materijala dobijenog intervjuom u pilot fazi, izdvoje sadržaji koji su informativni, a zatim sortiraju. Najpre se iz raspoloživog materijala pažljivim čitanjem izdvajaju podaci koji su informativni za postavljeni problem istraživanja i na osnovu koga se razvijaju kategorije. Kategorije i njihovi modaliteti razvijaju su induktivno i njihov broj se uvećava kako raste broj analiziranih tekstova ili intervjua. Sa kodiranjem novih materijala, nastavlja se sa svrstavanjem podataka u postojeće kategorije i identifikuju se nove kategorije ukoliko podaci nisu uklopivi ni u jednu već postojeću kategoriju (Hancock, 1998). Nakon analize svih tekstova u pripremljenoj fazi i intervjua u pilot studiji razvijen je sistem kategorija koje su predstavljale facete ili dimenzije afektivne uloge nastavnika. Naime, deo pretpostavljenih dimenzija afektivne uloge nastavnika dobijen je na temelju analize različitih sadržaja (literature i intervjua).

Takođe, nakon revidiranja konceptualizacije i klasifikacije afektivne uloge nastavnika, u glavnoj fazi istraživanja takođe je primenjena varijanta analize sadržaja nastavničkih odgovora. Naime, na temelju razgovora sa nastavnicima i analize sadržaja nastavničkih odgovora na intervjuu, odgovori nastavnika na pretpostavljenim dimenzijama afektivne uloge nastavnika kodirani su numeričkim podacima kako bi bili primenljivi u daljim kvantitativnim postupcima obrade podataka.

Obrada podataka je svakako zahtevala i kvantitativan pristup. U pilot studiji primenjene su različite statističke tehnike (SPSS): korelacione, regresione i diskriminacione analize, kao i tehnike za ispitivanje razlika između grupa *omiljenih* i *neomiljenih* nastavnika ( $\chi^2$ test i t-test). U glavnom delu studije, na osnovu sakupljenih podataka o stepenu uspešnosti nastavnika u afektivnoj ulozi iz više izvora, primenom konfirmatorne faktorske analize (AMOS) testiran je prethodno pretpostavljeni model afektivne uloge nastavnika. Naime, kako bi se otkrilo da li procene učenika, nastavnika i



posmatrača međusobno konvergiraju, primenjeni su postupci strukturalnog modeliranja čime se empirijski proverava pretpostavljeni koncept AfUN.

Ukoliko pretpostavljeni model ne funkcioniše, biće primenjen postupak eksplorativne faktorske analize (SPSS), kako bi se iz postojećih podataka otkrile dimenzije afektivne uloge nastavnika koje se temelje na empirijski dobijenim podacima. Nakon identifikovanja dimenzija afektivne uloge nastavnika koje se temelje na empirijski dobijenim podacima, postupkom konfirmatorne faktorske analize neophodno je testirati i proveriti i novi model, sa ciljem da se otkrije model koji najbolje predstavlja konstrukt afektivna uloga nastavnika - AfUN.

Takođe, sprovedeni su i postupci provere pouzdanosti i valjanosti korišćenih instrumenata u istraživanju.

# *REZULTATI ISTRAŽIVANJA*



### 3.1. Rezultati pilot istraživanja

Sprovođenje pilot istraživanja imalo je nekoliko zadataka. Prvo, u pilot istraživanju smo želeli da proverimo smislenost same ideje o bavljenju odabranim predmetom istraživanja – afektivnom ulogom nastavnika. Drugo, pilot istraživanje je provera prvobitne konceptualizacije konstrukta AfUN i konstruisanih instrumenata, a rezultati ovog istraživanja su osnova za revidiranje konceptualizacije i instrumenata konstruisanih u pripremnoj fazi istraživanja. Treće, na malom uzorku nastavnika, procenjenih od strane učenika kao *omiljenih i neomiljenih*, testirali smo hipoteze da će se ove dve grupe nastavnika međusobno razlikovati kako po stepenu osvešćenosti i kvalitetu realizacije svoje afektivne uloge (iz ugla posmatranja različitih procenjivača: učenika, nastavnika i posmatrača), tako i u pogledu strukture ličnosti.

Prva hipoteza u pilot studiji odnosila se na pretpostavku da će se *omiljeni i neomiljeni* nastavnici međusobno razlikovati prema učeničkoj proceni njihove kompetentnosti u afektivnoj nastavničkoj ulozi. Budući da u pilot studiji, prilikom konstruisanja instrumenata, nismo sledili *multitrait - multimethod* pristup, te različite procenjivače nismo paralelno pitali o svim aspektima afektivne uloge nastavnika (kao što je to bio slučaj kasnije u glavnom delu istraživanja), prilikom obrade podataka sa upitnika uzeli smo u obzir samo ukupnu učeničku procenu o uspešnosti nastavnika u pretpostavljenoj afektivnoj ulozi.

U tabeli 9 smo prikazali deskriptivne rezultate dobijene na upitniku AfUN-Up.

Tabela 9

*Teorijski i empirijski raspon skorova nastavnika na upitniku AfUN – Up i prosečna učenička procena o kompetentnosti nastavnika u afektivnoj ulozi*

AfUN-Up	Teorijski raspon skorova		Empirijski raspon skorova		Prosečna izraženost	
	Min	Max	Min	Max	AS	SD
Nastavnik			35	88	63,67	23,54
<i>Omiljeni</i> nastavnici	27	135	79	88	84,71	4,14
<i>Neomiljeni</i> nastavnici			35	61	42,62	11,07

Rezultati pokazuju da empirijski raspon skorova odstupa od teorijskog raspona skorova, kao i da se empirijski raspon skorova *omiljenih i neomiljenih* nastavnika u potpunosti razlikuje. Posebno je važno uočiti da nema nastavnika, čak ni među *omiljenim* nastavnicima, koje su učenici ocenili najvišim ocenama u pogledu uspešnosti u njihovoj ulozi u afektivnom domenu. Pritom, gledajući empirijski raspon skorova i prosečnu ocenu na upitniku, može se videti da su svi *neomiljeni* nastavnici ispodprosečni i neadekvatni u svojoj afektivnoj ulozi. Sa druge strane, *omiljeni* nastavnici su mnogo bolje procenjeni i oni se međusobno neznatno razlikuju, ali ni među njima nema nastavnika koji bi po svom rezultatu bili blizu teorijskog maksimuma u pogledu učeničke procene njihove umešnosti u afektivnoj interakciji sa učenicima.

Pritom, rezultati t-testa pokazuju da su razlike između procenjene uspešnosti *omiljenih i neomiljenih* nastavnika statistički značajne i na ovako malom uzorku nastavnika (Tabela 10)

Tabela 10

*Razlike u učeničkoj proceni omiljenih i neomiljenih nastavnika na Upitniku za procenu afektivne uloge nastavnika AfUN-Up*

<u>Upitnik</u>	<u>Omiljeni</u>		<u>Neomiljeni</u>		<u>t</u>	<u>df</u>	<u>Sig.</u>
	<u>nastavnici</u>		<u>nastavnici</u>				
	AS	SD	AS	SD			
AfUN-Up	<b>84,71</b>	4,15	<b>42,62</b>	11,07	-7,959	8	,000

Na prvi pogled ovakav nalaz može izgledati donekle cirkularno, budući da su učenici na upitniku za procenu afektivne uloge nastavnika različito procenili svoje *omiljene i neomiljene* nastavnike, koje su prethodno sami odabrali. Međutim, upitnik AfUN-Up se sastoji od pitanja koja predstavljaju operacionalizaciju prethodno utvrđenih faceta afektivne uloge nastavnika (npr. bliskost u odnosu nastavnika i učenika, dostupnost nastavnika, nastavnička briga o okruženju učenika itd). Na taj način, budući da je upitnik sastavljen od selekcionisanih pitanja tako da predstavljaju operacionalizaciju pretpostavljenih pod-uloga nastavnika u afektivnom domenu, dobijeni podatak nosi u sebi novu i važnu informaciju da razlike u nastavničkoj kompetentnosti u domenu afektivne

uloge vode do jasnih razlika u učeničkoj percepciji (da li će oni učenicima biti *omiljeni* ili *neomiljeni* nastavnici).

Da bismo proverili konstruisani instrument i učeničko viđenje afektivne uloge nastavnika, primenili smo postupak eksplorativne faktorske analize nad pitanjima u upitniku. Prema Gutman-Kajzerovom kriterijumu, rezultati sugerišu postojanje dva faktora (Tabela 11).

Tabela 11

*Matrica svojstvenih vrednosti - prikaz vrednosti procenta objašnjene varijanse na osnovu ekstrahovanih faktora instrumenta AfUN-Up*

Faktor	Ekstrahovane sume kvadiriranih zasićenja			Rotirane sume kvadiriranih zasićenja		
	Total	%	Kumulativni	Total	%	Kumulativni
		Varijanse	%		Varijanse	%
1	20,351	75,373	75,373	20,351	75,373	75,373
2	1,070	3,961	79,334	1,070	3,961	79,334

Pritom, prvi faktor objašnjava 75,37% varijanse, dok drugi objašnjava dodatnih 3,96% varijanse. Ova dva faktora su u visokoj korelaciji ( $r = ,786$ ) i sve stavke imaju visoka opterećenja na oba faktora (Tabela 12).

Tabela 12

*Matrica strukture - korelacije faktora i originalnih stavki tj. faktorska zasićenja - upitnik AfUN-Up*

Stavke – AfUN- Up	Komponenta	
	1	2
Ja i moj nastavnik/ca imamo blizak i prijateljski odnos	<b>,838</b>	,836
Nastavnika/cu volim, pre svega, jer je dobar čovek	<b>,916</b>	,811
Osećam da me nastavnik/ca prihvata i voli	<b>,910</b>	,807
Nastavnik/ca se trudi da svakog od nas što bolje upozna, prihvati i razume	<b>,924</b>	,781
Nastavnik/ca pokazuje brigu za nas, naše potrebe, želje i interesovanje za naš život i razvoj	<b>,889</b>	,845
Nastavnik/ca je zainteresovan za to kako se osećam i šta radim	<b>,906</b>	,845
Mogu se uvek obratiti nastavniku/ci i od njega/nje dobiti pomoć kada sam uznemiren/a	<b>,928</b>	,732

Nastavnik/ca je uvek tu za mene kada mi je potreban/na	<b>,920</b>	,779
Kad god mi je nešto bilo potrebno imao/la sam slobodu da pitam nastavnika/cu	<b>,855</b>	,678
Nastavnik/ca nam je uvek na raspolaganju kada nam treba i uvek je spreman/na da odvoji vreme za nas	<b>,922</b>	,747
Nastavnik/ca sa nama uvek komunicira prijateljski i otvoreno	<b>,892</b>	,811
Ovaj nastavnik/ca ume da prilagodi svoj stav i ponašanje svakom učeniku	<b>,889</b>	,721
Nastavnik/ca ume da me sasluša kada mu/joj se obratim	<b>,924</b>	,723
Nastavnik/ca nam dozvoljava da izrazimo svoje ideje i stavove bez kritike i uvažava naša interesovanja na času	<b>,908</b>	,728
Nastavnik/ca nas uvažava kao osobe i poštuje svakog od nas	<b>,929</b>	,748
Nastavnik/ca je pravedan/na i pravičan/na u svakoj situaciji	<b>,923</b>	,719
Nastavnik/ca je prema svima isti i svima pruža podjednaku šansu da učesvuju u raznim aktivnostima	<b>,913</b>	,703
Nastavnik/ca je ljubazan/na, kulturnan/na, korektan/na u odnosima i uglavnom nasmejen/na	<b>,868</b>	,660
Nastavnik/ca tokom časa, a i ovako, podstiče nas na saradnju i druženje i čini mnogo toga kako bi celo odeljenje bilo kao tim	<b>,919</b>	,738
Nastavnik/ca ima dobre metode da održi red i disciplinu na času	<b>,735</b>	,565
Nastavnik/ca je puno puta pokazao/la zainteresovanost za mene i moj život (za moju porodicu, moja interesovanja i uspehe van škole i slično)	<b>,880</b>	,870
Da ovaj nastavnik/ca i ja imamo nalog na Fejsbuku, sigurno bismo tamo bili prijatelji	,604	<b>,833</b>
Često se dešava da sa ovim nastavnikom/com pričamo i van časova ( na ulici, dvorištu, igralištu i slično)	,639	<b>,844</b>
Nastavnik/ca se trudi da organizuje razne vannastavne aktivnosti, priredbe i obilaske zanimljivih mesta van škole i slično	,634	<b>,812</b>
Nastavnik/ca se trudi da nam čas bude prijatan, često se šali sa nama i ume da organizuje čas tako da se radi, ali i da se mi osećamo prijatno	<b>,915</b>	,809
Nastavnik/ca nekada prihvata naše predloge o tome kako ćemo, šta i kada raditi na času	<b>,876</b>	,781
Često se dešava da nastavnik/ca apsolutno ne kontroliše svoje emocije i ponašanje i reaguje burno i neprimereno za jednog nastavnika/cu	<b>-,756</b>	-,533

Legenda. Extraction Method: Principal Component Analysis

Razmatrajući stavke koje su imale veće zasićenje na drugom faktoru, uvideli smo da su u pitanju samo stavke koje predstavljaju operacionalizaciju faceta *Zajedničke vannastavne aktivnosti sa učenicima*. Na temelju ovakvog nalaza eksplorativne faktorske analize u pilot studiji, iz revidirane konceptualizacije, a posledično i konačnih verzija instrumenata, izbacili smo ovaj facet, o čemu je već bilo reči u metodološkom delu prilikom opisa varijabli istraživanja.

Sa druge strane, prvi identifikovan faktor objašnjava tri četvrtine ukupne varijanse i sve stavke imaju vrlo visoka zasićenja na ovom faktoru. Zapravo, možemo zaključiti da

različita ponašanja nastavnika kao što su blizak, brižan, korektan i otvoren odnos nastavnika prema učeniku i druga, pripadaju jednom faktoru – afektivnoj ulozi nastavnika. Rezultat koji se temelji na učeničkoj proceni uloge nastavnika u afektivnom domenu ne ukazuje na postojanje specifičnijih dimenzija ove nastavničke uloge, već da učenici imaju prilično uopštenu predstavu o tome da li je i koliko nastavnik kompetentan u afektivnoj ulozi. U svakom slučaju ovaj nalaz potvrđuje da smo prvobitnom konceptualizacijom zaista obuhvatili adekvatne facete afektivne uloge nastavnika.

Na kraju smo proverili da li je ličnost nastavnika povezana sa učeničkom procenom njegovih kompetenci u afektivnoj ulozi (Tabela 13).

Tabela 13

*Povezanost učeničke procene nastavnika na upitniku AfUN-Up i samoprocene osobina ličnosti nastavnika na inventaru Neo Pi-R*

<u>NEO PI - R</u>	<u>AfUN - Up</u>
Depresivnost(N3)	-,803**
Toplina (E1)	,699*
Ideje (O5)	,744*
Blaga narav (A6)	,626*

Legenda. \*\* -  $p < ,005$ ; \* -  $p < ,050$

Kao što se vidi u tabeli 13, dobijene su statistički značajne i visoke korelacije između učeničke procene nastavnika na ispitivanom konstrukt AfUN i njegovih crta ličnosti. To znači, da učenici kao adekvatne u svojoj afektivnoj ulozi doživljavaju one nastavnike koji su osobe blage naravi, tople, otvorene ka idejama i nisu sklone ka doživljavanju negativnih emocija.

Štaviše, postupkom stepeničaste regresione analize, dobijeno je da se već samo crtama ličnosti iz domena Neuroticizma može objasniti 60% varijanse skora koje nastavnik dobija pri učeničkoj proceni njegove kompetentnosti u afektivnom domenu. Pritom, kao najvažniji prediktor nastavnikove umešnosti u afektivnoj ulozi izdvojena je crta depresivnost nastavnika (Tabela 14)

Tabela 14

*Predikcija skora nastavnika na upitniku AfUN crtama ličnosti iz domena neuroricizma*

	R	R square	Adjusted R square	F	Sig (F)	Beta	Sig
Model 1 (Prediktor - Depresivnost Kriterijum: AfUn-Up)	,803	,645	,601	14,54	,005	-,803	,000

Sve u svemu, primenom upitnika AfUN-Up u pilot istraživanju došli smo do značajnih saznanja. Pre svega, potvrdili smo da su faceti afektivne uloge nastavnika koje smo pretpostavili u prvobitnoj konceptualizaciji (osim faceta *Zajedničke vannastavne aktivnosti sa učenicima*), zaista komponente, tj. manifestacije afektivne uloge nastavnika. Drugo, potvrđena je hipoteza da se *omiljeni* i *neomiljeni* nastavnici veoma razlikuju po stepenu osvešćenosti i kvalitetu realizacije pretpostavljene afektivne uloge nastavnika iz ugla posmatranja učenika. Treći značajan doprinos korišćenja upitnika AfUN-Up i pilot studije odnosi se na nalaze koji sugerišu način na koji je potrebno poboljšati prvobitnu konceptualizaciju konstrukta i instrumente. Konkretno, proverom faktorske strukture upitnika pokazalo se da je facet *Zajedničke vannastavne aktivnosti sa učenicima* više povezan sa nekom drugom nastavničkom ulogom. Navedeni facet je verovatno bliži nastavničkoj ulozi ili može biti da kompetentnost na ovako definisanom facetu više zavisi od uslova koji su na raspolaganju nastavniku za vannastavne aktivnosti i drugih spoljašnjih faktora, a ne toliko od njegove kompetentnosti u realizovanju afektivne uloge. U svakom slučaju, rezultati sugerišu potrebu daljeg ispitivanja problema, posebno ukoliko se uzme u obzir podatak o povezanosti učeničke procene nastavnika na upitniku AfUN-Up i njihove strukture ličnosti. Naime, izgleda da su različita ponašanja nastavnika vezana za njegovu ulogu u afektivnom domenu u velikoj meri određena ličnošću nastavnika i na taj način nedovoljno shvaćena kao očekivana ponašanja nastavnika u vezi sa jednim aspektom njegove profesionalne uloge. Upravo bi se jasnijim koncepiranjem konstrukta AfUN i povećanjem svesti nastavnika o važnosti ove njihove uloge povećala mogućnost da nastavnici budu adekvatni u afektivnoj ulozi, nezavisno od relativno trajnih ličnih karakteristika.



Druga hipoteza pilot istraživanja je bila da će se na osnovu odgovora na intervjuu *omiljeni* i *neomiljeni* nastavnici međusobno razlikovati po svojoj afektivnoj ulozi. I na ovaj način smo želeli proveriti i korigovati prvobitnu konceptualizaciju konstrukta, pre svega kroz uvid u to koje se poduloge AfUN-a mogu izdvojiti na temelju empirijskih podataka iz autentičnih nastavničkih odgovora.

Odgovori nastavnika na intervjuu zahtevali su kvalitativnu i kvantitativnu obradu. Primenom analize sadržaja dobijenih podataka u intervjuu razvijen je sistem kategorija, koje su predstavljale aspekte afektivne uloge nastavnika, a zatim su na tim kategorijama procenjeni i međusobno upoređeni *omiljeni* i *neomiljeni* nastavnici. Pritom, važno je napomenuti da smo za analizu nastavničkog ugla gledanja na vlastitu afektivnu ulogu imali na raspolaganju 9, a ne 10, prikupljenih intervjuua, jer je jedan od *neomiljenih* nastavnika bio veoma grub i nije želeo da bude intervjuisan sve do letnjeg raspusta, pri čemu smo već realizovali posetu času, imali učeničku procenu kao i popunjen inventar ličnosti.

Analizom sadržaja nastavničkih odgovora na intervjuu izdvojili smo sve podatke koji su u vezi sa afektivnom ulogom nastavnika i na osnovu tih podataka razvijali kategorije. Kategorije smo razvijali induktivno, pri čemu smo sve srodne odgovore svrstavali u jednu kategoriju, a ukoliko se podaci nisu mogli uklopiti u postojeće, razvijali smo nove kategorije. Nakon analize svih intervjuua, razvijen je sistem kategorija koje su predstavljale nastavničku percepciju komponenti afektivne uloge nastavnika. Detaljnom analizom intervjuua identifikovali smo pet takvih komponenti:

- 1) motivacija nastavnika za rad sa učenicima;
- 2) osetljivost nastavnika za emocionalne reakcije učenika;
- 3) uloga nastavnika u modelovanju socio-emocionalne atmosfere, klime u odeljenju;
- 4) uvid nastavnika u vlastito emocionalno reagovanje i njegov uticaj na kvalitet rada i odnosa sa učenicima;
- 5) potreba nastavnika za usavršavanjem u menadžmentu socio-emocionalnom klimom u odeljenju.

*Motivacija nastavnika za rad sa učenicima* obuhvata pitanja i odgovore nastavnika koja se tiču motivacije za posao nastavnika, pre svega u kom stepenu se učenici pojavljuju kao osnovni motiv za bavljenje nastavničkom profesijom. Da bismo

dalje kvantitativno obradili dobijene podatke, odgovore nastavnika kodirali smo u dve kategorije: motivisane i nemotivisane nastavnike. Kategorizacija je izvršena na osnovu stepena motivisanosti nastavnika, pre svega podatka o tome koliko je motivisanost nastavnika rezultat ljubavi prema deci i zainteresovanosti za vaspitno-obrazovni rad sa njima, a ne ličnih ciljeva i aspiracija (kao što su ljubav prema predmetnoj oblasti, želje za samorazvoj, povoljnih karakteristika radnog mesta i slično).

Na temelju nastavničkih odgovora na pitanjima koja se tiču percepcije različitih reakcija učenika (npr. kako deca reaguju na časovima; da li prepoznaju kada neko dete ima problem itd.), identifikovali smo drugu komponentu afektivne uloge nastavnika u nastavničkim odgovorima. Ova dimenzija konstrukta se odnosi na *Osetljivost nastavnika na emocionalne reakcije učenika*. Na ovoj dimenziji smo nastavnike kategorisali, prema njihovoj osetljivosti za poziciju učenika, u tri kategorije: (1) nastavnike koji su potpuno neosetljivi za poziciju učenika i dosledno tome ne prate, ne prepoznaju i ne reaguju na signale koji stižu od učenika; (2) nastavnike koji sami ne prate i ne prepoznaju, ali reaguju na eksplicitne signale koji stižu od učenika, kada učenici sami kažu ili traže pomoć od nastavnika (npr. da pojasni nejasno gradivo); i (3) na proaktivne nastavnike, nastavnike koji su osetljivi, prate, dobro percipiraju, tumače i adekvatno i uvremenjeno reaguju na signale učenika.

Kada je reč o trećoj komponenti afektivne uloge nastavnika - *Ulozi nastavnika u modelovanju socio-emocionalne atmosfere, klime u odeljenju*, nastavnike smo razvrstali u tri grupe: (1) nastavnici koji nemaju svest o važnosti socio-emocionalne klime za proces nastave/učenja; (2) nastavnici koji su svesni važnosti emocija i socijalnih odnosa za proces nastave/učenja, ali ne smatraju da je to deo njihovog posla, ili ne umeju time da se bave; (3) nastavnici koji su svesni važnosti socio-emocionalne klime za proces nastave/učenja i svesni svoje uloge u njenom oblikovanju.

Četvrta komponenta izvedena iz odgovora nastavnika u intervjuu jeste *Uvid nastavnika u vlastito emocionalno reagovanje i njegov uticaj na kvalitet rada i odnosa sa učenicima*. Prema ovoj komponenti nastavnici se mogu podeliti u dve grupe: (1) na one koji nemaju uvid u svoje emocionalno reagovanje i ne pokušavaju da ga kontrolišu, posebno kada su u pitanju negativne emocije; i na (2) nastavnike koji shvataju koliko je važno da imaju svest o vlastitom emocionalnom reagovanju u odnosima sa učenicima i

ulažu napore da vladaju vlastitim emotivnim reakcijama u procesu nastave/učenja i u odnosima sa učenicima.

Na kraju, izdvojila se još jedna komponenta afektivne uloge nastavnika - *Potreba nastavnika za usavršavanje u menadžmentu socio-emocionalnom klimom u odeljenju*. Naime, pored svesti o svojoj ulozi u modelovanju socio-emocionalne atmosfere u odeljenju, jedan deo odgovora nastavnika odnosio se na njihovu otvorenost i spremnost za usavršavanje vlastitih socio-emocionalnih kompetencija i ovi odgovori nisu mogli da se podvedu ni pod jednu drugu kategoriju. Uzimajući u obzir potrebu nastavnika za profesionalnim razvojem, koje oblasti edukacije navode kao najpotrebnije i njihovu svest o značaju saradnje sa kolegama i drugim osobama koje su važne za učenje i razvoj učenika, nastavnici se mogu podeliti na tri grupe. Prvu grupu čine nastavnici koji ne smatraju da je potrebno da saradjuju sa kolegama i drugim osobama koje su važne za učenje i razvoj učenika, prema dodatnim seminarima i edukaciji su kritični i smatraju ih nepotrebnim, a na pitanja u kojim područjima bi voleli da se dodatno usavršavaju navode nedovoljno precizne, stereotipne ili socijalno poželjne odgovore poput: „*Oblast psihologije mislim da je najvažnija*“; „*Baš tako nešto čime se vi bavite. Upravo odnos nastavnika – učenik*“ i sl. Druga grupa nastavnika, iako ima svest o potrebi vlastitog usavršavanja i saradnji sa kolegama i drugim osobama koje su važne za učenje i razvoj učenika, to čini samo kada je na to prisiljena, dok treću grupu čine nastavnici koji su otvoreni za različite vidove edukacije, tačno znaju u kojim oblastima im je potrebna dodatna edukacija i zbog čega, i spremni su da saradjuju sa svim osobama koje su važne za učenje i razvoj učenika.

Dalja, kvantitativna analiza odgovora *omiljenih i neomiljenih* nastavnika na pitanjima u intervjuu ukazuje na značajne razlike. Zapravo, kako bismo utvrdili da li se dve grupe nastavnika razlikuju po stepenu osvešćenosti i kvalitetu realizacije afektivne uloge, što je jedna od hipoteza u pilot istraživanju, ispitali smo razlike u učestalosti pripadanja *omiljenih i neomiljenih* nastavnika različitim komponentama afektivne uloge nastavnika identifikovanih analizom sadržaja nastavničkih odgovora na intervjuu.

Kada je reč o *Motivaciji nastavnika za rad sa učenicima* dobijeni rezultati pokazuju da svi *neomiljeni* nastavnici pripadaju grupi nemotivisanih za svoju profesiju. Iako često izjavljuju da vole svoj posao, kao motiv i najbolji aspekt svog posla ne navode rad sa decom. Posao su najčešće izabrali zbog interesovanja za oblast koju predaju ili

zbog radnog vremena u prosveti, a dvoje *neomiljenih* nastavnika eksplicitno izjavljuju da rade u prosveti silom prilika.

Tabela 15

*Učestalost pripadanja omiljenih i neomiljenih nastavnika različitim kategorijama na varijabli Motivisanost nastavnika za rad sa učenicima*

	„Nemotivisan“	„Motivisan“	Ukupno
<i>Neomiljen</i> nastavnik	4	0	4
<i>Omiljen</i> nastavnik	1	4	5
Ukupno	5	4	9

S druge strane, samo je jedan od pet *omiljenih* nastavnika procenjen kao nemotivisan. *Omiljeni* nastavnici pokazuju veliku ljubav prema svom poslu, a kao izvore zadovoljstva navode upravo rad sa decom, mogućnost uticanja na njihov razvoj, posredovanje znanja učenicima i slično. Hi-kvadrat test pokazuje da su navedene razlike između učestalosti pripadanja *omiljenih* i *neomiljenih* nastavnika pojedinim kategorijama na dimenziji *Motivisanost nastavnika za rad sa učenicima* statistički značajne ( $\chi^2 = 5,76$ ;  $df = 1$ ;  $p = ,016$ ).

Slični su rezultati analize odgovora nastavnika na pitanja iz intervjua koja se odnose na *Osetljivost nastavnika na reakcije učenika*. Naime, statistički je značajna razlika u učestalosti pripadanja *omiljenih* i *neomiljenih* nastavnika grupama nastavnika određenih kao manje ili više osetljivih na reakcije učenika ( $\chi^2 = 9$  ;  $df = 2$ ;  $p = ,011$ ). U tabeli 16 možemo videti da od ukupno četiri intervjuisana *neomiljena* nastavnika, nijedan od njih nije procenjen kao u potpunosti proaktivan, tj. osetljiv u prepoznavanju, registrovanju, tumačenju i reagovanju na signale učenika. Troje su, pritom, potpuno neosetljivi, a na intervjuu daju socijalno poželjne odgovore bez elaboracije ili odgovore koji nisu u skladu sa mišljenjem i stavovima učenika, a često i eksplicitno izjavljuju da se na emocije dece ne mora obratiti pažnja, da je to posao roditelja, psihologa ili razrednog starešine. Sa druge strane, *omiljeni* nastavnici su u potpunosti osetljivi na signale, potrebe i emocije dece. Svi *omiljeni* nastavnici navode da mogu prepoznati kada učenici imaju problem, detaljno objašnjavaju kako u praksi prepoznaju različite emocije dece, navode konkretne situacije u kojima se u praksi stavljaju u njihov položaj i osetljiviji su na različitost učenika.

Tabela 16

*Učestalost pripadanja omiljenih i neomiljenih nastavnika različitim kategorijama na varijabli Osetljivost nastavnika na emocionalne reakcije učenika*

	<u>Neosetljiv nastavnik</u>	<u>Nastavnik osetljiv samo na „spoljašnji input“</u>	<u>Proaktivan nastavnik</u>	<u>Ukupno</u>
Neomiljen nastavnik	3	1	0	4
Omiljen nastavnik	0	0	5	5
Ukupno	3	1	5	9

Rezultati pokazuju da svi nastavnici, i *omiljeni* i *neomiljeni*, imaju svest o važnosti socijalnih odnosa i vlastitih i učeničkih emocija na kvalitet nastave/učenja. Međutim, oni svoju Ulogu u modelovanju socijalnih odnosa i emocija u procesu nastave shvataju značajno različito ( $\chi^2 = 9$ ;  $df = 1$ ;  $p = ,003$ ).

Tabela 17

*Učestalost pripadanja omiljenih i neomiljenih nastavnika različitim kategorijama na varijabli Uloga nastavnika u modelovanju socio-emocionalne atmosfere, klime u odeljenju*

	<u>Nastavnik nema svest o važnosti socio-emocionalne atmosfere</u>	<u>Nastavnik ima svest o važnosti socio-emocionalne atmosfere, ali ne ume ili ne smatra da nastavnik ima ulogu u njenom oblikovanju</u>	<u>Nastavnik je svestan i aktivan u konstruisanju pozitivne socio-emocionalne atmosfere</u>	<u>Ukupno</u>
<i>Neomiljen</i>	0	4	0	4
<i>Omiljen</i>	0	0	5	5
Ukupno	0	4	5	9

Konkretno, *neomiljeni* nastavnici znaju da emocije učenika, međusobni odnosi između učenika i između učenika i nastavnika jesu važni za nastavu, ali ipak ne smatraju da je njihova uloga kao nastavnika da utiču na modelovanje socio-emocionalne klime u odeljenju. *Neomiljeni* nastavnici, štaviše, navode da nastavnik nema veliku ulogu u uspostavljanju odnosa nastavnik-učenik i ne smatraju da oni mogu uticati na dobre odnose među samim učenicima. Kada navode da preduzimaju određene aktivnosti sa namerom da se poboljšaju odnosi među učenicima i atmosfera na času, u odgovorima pominju uobičajene metode rada na času ili regulisanja discipline, bez uvida kako, čime one

doprinosu izgradnji bolje socio-emocionalne klime u odeljenju, i ne navode posebne postupke čiji je cilj da podstaknu konstruktivnu i pozitivnu klimu u odeljenju (Tabela 17).

U analizi četvrte komponente afektivne uloge nastavnika, izdvojene analizom intervjua u pilot studiji, *Uvid nastavnika u vlastito emocionalno reagovanje i njegov uticaj na kvalitet rada i odnosa sa učenicima*, nismo dobili razlike između *omiljenih* i *neomiljenih* nastavnika. Naime, svi nastavnici su svesni važnosti svojih emocija, smatraju da je važna samokontrola negativnih osećanja na času i izjavljuju da se ovim stavovima rukovode u praksi. Ipak, analizom sadržaja celokupnog intervjua, kao i učeničkih odgovora, uočava se da su *neomiljeni* nastavnici davali socijalno poželjne odgovore. Odgovori *neomiljenih* nastavnika su samo verbalna deklaracija koju ne podržavaju njihovi drugi odgovori, dok kod *omiljenih* nastavnika ima puno sadržaja koji podržavaju sadržaj njihovih odgovora na ovu temu (npr. navode konkretne primere, navode reakcije učenika, itd). Pored toga, učenički odgovori ukazuju na značajnu razliku u ovom aspektu između *omiljenih* i *neomiljenih* nastavnika. Učenici navode da *neomiljeni* nastavnici često unose na čas svoja neraspoloženja iz privatnog ili profesionalnog života i da njihove negativne emocije na razne načine utiču na odnos nastavnika prema času i odeljenju. Suprotno njima, učenici izjavljuju da *omiljeni* nastavnici gotovo nikada ne prenose svoje lične probleme na odnos sa učenicima.

Na kraju, kada je reč o petom aspektu, *Potrebi nastavnika za usavršavanje u menadžmentu socio-emocionalnom klimom u odeljenju* dobijeni rezultati ukazuju na značajne razlike u učestalosti pripadanja *omiljenih* i *neomiljenih* nastavnika pojedinim kategorijama ove komponente ( $\chi^2 = 6,97$ ,  $p = ,031$ , Tabela 18)

Tabela 18

*Učestalost pripadanja omiljenih i neomiljenih nastavnika različitim kategorijama na varijabli Potreba nastavnika za usavršavanjem u menadžmentu socio-emocionalnom klimom u odeljenju*

	<u>Protivnici profesionalnog usavršavanja</u>	<u>Profesionalno usavršavanje pod pritiskom</u>	<u>Otvorenost za profesionalni razvoj</u>	Ukupno
<i>Neomiljen</i>	3	1	0	4
<i>Omiljen</i>	0	1	4	5
Ukupno	3	2	4	9

U kvalitativnoj analizi odgovora vidi se da *neomiljeni* nastavnici izjavljuju da im nisu potrebne dodatne obuke i smatraju ih izlišnim i neprimenljivim u praksi. Pritom, tri

od pet *neomiljenih* nastavnika ne pokazuje nikakvu želju da dalje radi na razvoju vlastitih socio-emocionalnih kompetencija, dok jedan od *neomiljenih* izjavljuje da to čini samo kada je to obaveza. Iako nastavnici iz grupe *neomiljenih* navode da čitaju stručnu literaturu koja im je potrebna za posao nastavnika, uglavnom je reč o literaturi vezanoj za sadržaj predmeta koji predaju, ili daju stereotipne, nedovoljno specifične, socijalno poželjne odgovore.

Nasuprot njima, *omiljeni* nastavnici pokazuju zainteresovanost za usavršavanje, navode da pored literature vezane za svoj predmet često čitaju psihološku i pedagošku literaturu, navodeći konkretno teme o kojima su čitali, ili šta su čitali, naslove časopisa i knjiga. Ovi nastavnici posebno detaljno i elaborirano objašnjavaju svoje razloge zbog čega su im potrebne dodatne obuke i detaljno navode koje su im dodatne edukacije najpotrebnije. Analiza ovih odgovora pokazuje da je glavni motiv *omiljenih* nastavnika za izbor dodatnih edukacija upravo zainteresovanost za učenike, ili za rešavanje određenih problema u odnosu i radu sa njima (kako da aktiviraju učenike na času, kako da fleksibilno prilagođavaju sadržaj predmeta potrebama i interesovanjima učenika itd). Takođe, troje od petoro *omiljenih* nastavnika istakli su potrebu za usavršavanje u oblasti inkluzivnog obrazovanja, navodeći da bi voleli da budu kompetentniji u radu sa decom koja rade po posebnim obrazovnim programima.

Kada pogledamo dobijene rezultate možemo zaključiti da se primena intervjua AfUN-Np u pilot studiji pokazala korisnom iz nekoliko razloga. Prvo, analizom sadržaja nastavničkih odgovora identifikovali smo pet kategorija, tj. komponenti afektivne uloge nastavnika. Ove komponente su razmatrane u odnosu na početnu, prvobitnu konceptualizaciju afektivne uloge koja je bila urađena u pripreмноj fazi istraživanja, pa se daljom analizom sadržaja svih identifikovanih kategorija došlo do konačne konceptualizacije konstrukta. Drugo, razgovor sa nastavnicima je ukazao na prednosti i manjkavosti pitanja u intervjuu. Na temelju ovog iskustva mnoga pitanja su izbačena iz konačne verzije instrumenta, budući da su nastavnici na njima davali socijalno poželjne odgovore. Uočeno je da su najbolji odgovori nastavnika o afektivnom odnosu prema učenicima dobijeni na indirektnim i „maskiranim“ pitanjima. Takođe, poređenjem *omiljenih* i *neomiljenih* nastavnika, na osnovu kvalitativne i kvantitativne analize njihovih iskaza potvrdili smo i drugu hipotezu istraživanja koja se odnosi na pretpostavku da će se dve grupe nastavnika međusobno razlikovati u odnosu na shvatanje i u realizaciji vlastite

afektivne uloge. Štaviše, na osnovu dobijenih podataka bili smo u prilici i da specifičnije obrazložimo na koji način se razlikuju *omiljeni i neomiljeni* nastavnici. Zapravo *omiljeni* nastavnici drugačije shvataju i sledstveno tome drugačije realizuju svoju ulogu u afektivnom domenu: motivisani su za rad sa decom, osetljivijivo reaguju na socio-emocionalne reakcije učenika, prihvataju svoju ulogu u oblikovanju socio-emocionalne klime u odeljenju i spremni su za dalje usavršavanje u ovoj oblasti.

Na kraju pilot ispitivanja, afektivna uloga nastavnika procenjena je i od strane neutralnog procenjivača (istraživača), posmatranjem časova odabranih nastavnika. Iako primena metode opservacije nije dala kvantitativne podatke, ovo iskustvo je bilo trostruko značajno. Prvo, utisci stečeni ovom metodom potvrđuju podatke dobijene ostalim instrumentima. Naime, na većini pretpostavljenih komponenti AfUN-a mogle su se uočiti razlike u ponašanju *omiljenih i neomiljenih* nastavnika. Podaci dobijeni metodom posmatranja potvrdili su i treću hipotezu pilot istraživanja. Drugo, posmatranjem časova nastavnika iz uzorka uočili smo još jedan aspekt afektivne uloge nastavnika koji nismo obuhvatili prvobitnom konceptualizacijom. Ovu komponentu afektivne uloge nastavnika označili smo kao *Elaboriranje i kultivisanje učeničkih emocionalnih reakcija na nastavu i učesnike u njoj*. Treći važan uvid, nastao na temelju iskustva posmatranja časova, odnosio se na svest o potrebi da se metoda posmatranja dopuni instrumentom, protokolom za posmatrača. Na ovaj način posmatranje časa bi se više fokusiralo na relevantne aspekte nastavničkog ponašanja, a pored toga time se obezbeđuje i kvantitativna procena nastavničke kompetentnosti u afektivnoj ulozi. Štaviše, kvantitativni podaci dobijeni svakom od primenjenih metoda su nam i neophodni za empirijsku proveru konstrukta u glavnom delu studije, u skladu sa odabranim *multitrait - multimethod* pristupom problemu istraživanja.

Na kraju, sveukupno iskustvo na terenskom delu istraživanja u pilot studiji otkrilo nam je još nekoliko zanimljivih nalaza vezanih za ponašanje *omiljenih i neomiljenih* nastavnika, pa i uopšte školskog kolektiva. Pre svega, već pri prvom susretu *omiljeni i neomiljeni* nastavnici razlikovali su se u svom stavu prema ispitivaču i učestvovanju u istraživanju. Pritom, oni svakako nisu znali da su procenjivani od strane učenika i da su za potrebe istraživanja „etiketirani“ i svrstani u kategorije *omiljenih i neomiljenih* nastavnika. Sve u svemu, *omiljeni* nastavnici bili su predusretljivi, zainteresovani da učestvuju u istraživanju i saradnji sa istraživačem su pristupali sa željom da istraživaču



objasne i dočaraju svoj posao i rad sa decom. *Neomiljeni* nastavnici, nasuprot, učestvovali su u istraživanju uglavnom zbog molbe direktora i psihologa, a odgovore koje su davali bili su skromni i jedino sa ciljem da izvrše svoju obavezu, bez iskrene želje da pomognu realizaciji istraživanja, a često i uz bojazan da li se njihov rad ocenjuje i za neku drugu svrhu izuzev naučnog istraživanja. Zanimljiva je bila i činjenica da su *omiljeni* nastavnici u velikom procentu bili zainteresovani za nalaze istraživanja, pre svega za ocenu koju su dobijali od učenika na upitniku, uz obrazloženje da bi voleli da znaju kako učenici procenjuju njihov rad. Sa druge strane, takvu zainteresovanost nije pokazao nijedan *neomiljeni* nastavnik. Što se tiče saradnje sa školama uopšte, najveći otpor prilikom istraživanja izazivao je upravo zahtev u pilot studiji da se učenici izjasne o tome ko su im *omiljeni* i *neomiljeni* nastavnici. Ovaj zahtev je od strane svih direktora i stručnih službi procenjen kao preteran i nerazuman. Ovakav stav ukazuje na nespornost školskih vlasti da uvažavaju mišljenja učenika o kvalitetu rada nastavnika i nespornost ili nemogućnost da se intenzivnije posvete problemu poboljšanja rada ili pak sankcionisanju nastavnika koji svoji posao ne obavljaju na zadovoljavajući način. Ovakvi podaci međutim nisu deo našeg istraživačkog problema, ali smo smatrali da ih je poželjno predstaviti kao iskustva zabeležena na terenu, prilikom posete školama.

Na kraju, poslednja hipoteza pilot studije odnosila se na pretpostavku da se *omiljeni* i *neomiljeni* nastavnici međusobno razlikuju po strukturi ličnosti. U tabeli 19 smo prikazali rezultate, dobijene postupcima deskriptivne statistike, o prosečnoj izraženosti osobina i dimenzija ličnosti ispitanih nastavnika.

Tabela 19

*Izraženost bazičnih dimenzija i crta ličnosti kod nastavnika*

<u>Naziv domena</u>	<u>Omiljen</u>		<u>Neomiljen</u>		<u>Nastavnik</u>		<u>NORME</u> <u>(Knežević</u> <u>i sar.,2004)</u>
	<u>nastavnik</u>	<u>nastavnik</u>	<u>nastavnik</u>	<u>nastavnik</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>	
	M	SD	M	SD	M	SD	
Anksioznost	15,4	1,96	20,20	2,76	17,80	5,65	16,05
Hostilnost	11,60	2,96	14,60	1,69	13,10	5,32	15,13
Depresivnost	10,20	2,01	16,80	1,77	13,50	5,3	13,80
Socijalna nelagodnost	14,00	1,45	17,00	1,26	15,5	3,27	15,45
Impulsivnost	16,40	1,54	16,60	1,50	16,50	3,21	16,27

Vulnerabilnost	20,20	1,98	19,00	2,14	19,60	4,40	11,44
<b>Neuroticizam</b>	<b>87,80</b>	<b>10,25</b>	<b>104,20</b>	<b>5,83</b>	<b>96</b>	<b>19,58</b>	<b>88,14</b>
Toplina	28,00	1,09	25,20	,86	26,6	2,55	20,84
Druželjubivost	28,40	3,40	26,00	2,02	27,20	6,03	16,85
Asertivnost	20,80	3,01	19,00	2,19	19,90	5,63	12,88
Aktivitet	24,80	1,46	22,20	1,59	23,50	3,50	17,81
Potruga za uzbuđenjima	14,00	1,09	14,60	2,56	14,3	4,16	15,89
Pozitivne emocije	25,60	3,47	22,40	2,09	24	6,27	18,89
<b>Ekstraverzija</b>	<b>141,60</b>	<b>10,57</b>	<b>129,40</b>	<b>6,55</b>	<b>135,5</b>	<b>19,61</b>	<b>102,96</b>
Fantazija	26,00	2,66	25,00	1,92	25,5	4,93	16,81
Estetika	27,00	4,21	28,20	2,13	27,6	7,06	19,89
Osećanja	30,40	2,11	26,60	1,66	28,5	4,48	20,81
Akcija	24,00	1,64	22,20	,86	23,1	2,92	14,53
Ideje	27,40	,93	22,80	1,58	25,1	3,28	17,85
Vrednosti	20,80	1,11	21,60	,40	21,2	1,81	19,19
<b>Otvorenost</b>	<b>155,60</b>	<b>6,27</b>	<b>146,40</b>	<b>5,56</b>	<b>151</b>	<b>13,4</b>	<b>109,09</b>
Poverenje	31,20	2,48	26,20	1,43	28,7	5,01	19,26
Iskrenost	36,40	1,03	34,00	2,51	35,2	4,24	20,60
Altruizam	31,00	2,00	30,40	1,44	30,7	3,68	23,41
Popustljivost	29,80	2,78	28,60	1,63	29,2	4,85	17,64
Skromnost	25,40	2,54	24,60	1,81	25	4,67	18,20
Blaga narav	26,40	1,21	22,40	1,17	24,4	3,27	20,68
<b>Saradljivost</b>	<b>180,20</b>	<b>7,04</b>	<b>166,20</b>	<b>4,85</b>	<b>173,2</b>	<b>14,73</b>	<b>119,79</b>
Kompetentnost	29,00	1,94	30,00	1,81	29,7	3,97	21,57
Red	26,20	1,62	28,60	1,29	27,4	3,34	19,20
Osećaj dužnosti	30,80	1,28	30,80	,97	30,80	2,39	24,27
Postignuće	27,80	1,32	27,40	1,21	27,6	2,67	20,23
Samodisciplina	34,20	1,39	34,60	1,75	34,4	3,34	20,87
Promišljenost	29,20	2,39	28,20	1,68	28,7	4,4	19,27
<b>Savesnost</b>	<b>177,60</b>	<b>7,42</b>	<b>179,60</b>	<b>5,20</b>	<b>178,6</b>	<b>13,56</b>	<b>125,41</b>

U tabeli 19 vidimo da su, na ispitanom uzorku nastavnika, mere na većini dimenzija i crta ličnosti znatno više u odnosu na normativni uzorak iz Srbije. Razlike u odnosu na norme su prilično više na svim skalama izuzev Neuroticizma. Ovi rezultati su saglasni sa već postojećim nalazima, dobijenim na većim uzorcima, o dosta većoj izraženosti dimenzija ekstraverzije, otvorenosti za iskustvo, saradljivosti i savesnosti kod nastavnika (Đigić, 2013). Viši skorovi nastavnika na navedenim dimenzijama su očekivani, s obzirom da se radi se o pripadnicima profesije u kojoj su neophodne navedene osobine jer uključuje visoko obrazovane pojedince koji se brinu o vaspitanju i obrazovanju dece. Po svojoj prirodi ili profesionalnoj orijentaciji mogli smo i očekivati da će nastavnici biti društvene osobe, otvorene prema svetu i novinama, saradljivi i savesni. Pritom, navedeni nalaz o jačoj izraženosti dimenzija u odnosu na opštu populaciju važi i za *omiljene* i za *neomiljene* nastavnike.

Kada se, međutim, uporede međusobno *omiljeni* i *neomiljeni* nastavnici, što je i četvrta hipoteza pilot istraživanja, može se uočiti da se oni prilično razlikuju na dimenziji ličnosti koja podrazumeva emocionalnu stabilnost. Naime, *omiljeni* nastavnici su emocionalno stabilni, čak nešto više u odnosu na norme dobijene na opštoj populaciji, dok *neomiljene* nastavnike karakteriše manja emocionalna stabilnost u odnosu i na *omiljene* nastavnike, ali i na populaciju uopšte. Takođe, osim na Savesnosti koja je, na sličan način, vrlo visoka kod obe grupe nastavnika, čak i malo viša kod *neomiljenih* nastavnika, na svim ostalim dimenzijama ličnosti *omiljeni* nastavnici imaju viši skor u odnosu na *neomiljene*, a posebno na Saradljivosti.

Međutim, s obzirom na vrlo mali uzorak nastavnika u pilot studiji, rezultati t-testa nisu pokazali da su razlike u izraženosti dimenzija ličnosti između grupa *omiljenih* i *neomiljenih* nastavnika statistički značajne (Tabela 20). S obzirom na veličinu razlike u prosečnim skorovima, pretpostavljamo da bi razlike bile značajne na većem uzorku ispitanika.

Tabela 20

Razlike u stepenu izraženosti bazičnih dimenzija ličnosti između omiljenih i neomiljenih nastavnika (t-test)

Skala	<u>Omiljeni nastavnici</u>		<u>Neomiljeni nastavnici</u>		T	df	Sig.
	AS	SD	AS	SD			
<u>Neuroticizam</u>	104,20	13,03	87,80	22,92	1,39	8	,202
<u>Ekstraverzija</u>	141,60	23,63	129,40	14,64	-,981	8	,355
<u>Otvorenost</u>	155,60	14,03	146,40	12,42	-1,098	8	,304
<u>Saradljivost</u>	180,20	15,74	166,20	10,85	-1,638	8	,140
<u>Savesnost</u>	177,60	16,61	179,60	11,63	,221	8	,831

Međutim, kada se dve grupe nastavnika porede po različitim užim aspektima, dobijene su razlike na pojedinim crtama ličnosti između *omiljenih i neomiljenih* nastavnika (Tabela 21).

Tabela 21

Razlike u stepenu izraženosti pojedinih crta ličnosti između omiljenih i neomiljenih nastavnika (t-test)

Skala	<u>Omiljeni nastavnici</u>		<u>Neomiljeni nastavnici</u>		t	df	Sig.
	AS	SD	AS	SD			
<u>Depresivnost (N3)</u>	10,20	4,49	16,80	3,96	2,463	8	,039
<u>Ideje (O5)</u>	27,40	2,07	22,80	2,59	-3,101	8	,015
<u>Blaga narav (A6)</u>	26,40	2,70	22,40	2,61	-2,382	8	,044

U Tabeli 21 prikazani su podaci o statistički značajnim razlikama između *omiljenih i neomiljenih* nastavnika. Kao što se vidi iz tabele, *omiljeni* nastavnici imaju značajno viši skor na facetu blaga narav, iz domena Saradljivosti, i otvorenosti ka idejama, iz domena Otvorenosti, dok *neomiljeni* nastavnici imaju značajno viši skor na facetu depresivnosti iz domena Neuroticizma u odnosu na *omiljene* nastavnike. Drugim rečima, *omiljeni* nastavnici su, u odnosu na *neomiljene* nastavnike, osobe koje su značajno više brižne prema drugima i saosećajne, a takođe i otvorenije za nove ideje, intelektualno radoznale i osobe širih interesovanja. Sa druge strane, *neomiljeni* nastavnici su više skloni doživljavanju i ispoljavanju tuge, očaja i drugih negativnih osećanja.

Navedene razlike su dobijene na vrlo malom uzorku, upoređujući samo grupe od po pet nastavnika procenjenih kao *omiljenih i neomiljenih* od strane učenika. To u stvari znači da se *omiljeni* i *neomiljeni* nastavnici sigurno razlikuju po strukturi ličnosti, koja se verovatno reflektuje na njihovo ponašanje, odnos prema učenicima, pa i prema profesiji uopšte i ima za posledicu dobre ili loše odnose i procenu učenika. Naime, prema našim rezultatima *omiljeni* nastavnici su osobe blage naravi, brižnije, saosećajnije i ljubavnije prema učenicima. Oni su, takođe, otvoreniji za nove ideje, što verovatno dovodi do toga da češće unose novine u svoj način rada, spremniji su da čuju i primene nova znanja, tehnike i metode rada i da budu otvoreni prema sugestijama i inicijativama učenika. *Neomiljeni* nastavnici imaju značajno izraženiju depresivnost, koja se može ispoljiti na različite načine u ponašanju nastavnika, pre svega kroz stalno nezadovoljstvo i neadekvatna ponašanja, pomeranje negativnih emocija na učenike, nezaintersovanost za posao, ili na brojne druge načine.

U želji da izdvojimo dimenzije i crte ličnosti po kojima bi se eventualno mogli razlikovati *omiljeni i neomiljeni* nastavnici primenili smo postupak stepeničaste kanoničke diskriminativne analize.

Tabela 22

*Hi-kvadrat test diskriminacione funkcije*

<u>F-ja</u>	<u>Svojtven</u> <u>a vrednost</u>	<u>%</u> <u>varijanse</u>	<u>Kanonička</u> <u>korelacija</u>	<u>Wilksova</u> <u>lambda</u>	<u>Hi kvadrat</u>	<u>df</u>	<u>p</u>
1	1403,28	100	1,000	,001	32,613	7	,000

Diskriminativnom analizom izdvojili smo jednu funkciju koja dobro diskriminiše nastavnike što se može videti u tabeli 22. Kanonička korelacija izdvojene funkcije sa varijablom *omiljeni/neomiljeni* nastavnici iznosi 1,000;  $p < ,000$ . U tabeli 23 prikazana je struktura kanoničke funkcije, u tabeli 24 prikazani su standardizoveni koeficijenti kanoničke funkcije, a u tabeli 25 centriodi grupa za datu diskriminativnu funkciju.

Tabela 23

*Matrica strukture kanoničke funkcije*

<u>Crte</u>	<u>Diskriminaciona funkcija</u>
Vulnerabilnost	-,522
Popustljivost	-,493
Depresivnost	-,334
Vrednosti	-,324
Dužnost	,318
Socijalna nelagodnost	-,309

Tabela 24

*Standardizovani koeficijenti kanoničke funkcije*

<u>Crte</u>	<u>Standardizovani koeficijenti</u>
Anksioznost	-15,938
Impulsivnost	26,459
Toplina	17,283
Druželjubivost	-8,646
Pozitivne emocije	-8,073
Fantazija	3,985
Ideje	19,836

Tabela 25

*Centroidi grupa za I diskriminativnu funkciju*

<u>Omiljenost nastavnika</u>	<u>Funkcija I</u>
<i>Neomiljen</i>	-33,506
<i>Omiljen</i>	33,506

Posmatrano iz ugla izdvojene diskriminativne funkcije (Tabela 25) možemo videti da se *omiljeni* i *neomiljeni* nastavnici mogu međusobno dobro diskriminisati na osnovu vlastite vulnerabilnosti, popustljivosti, depresivnosti, vrednosti, osećaja dužnosti i socijalne nelagodnosti. Drugim rečima, *omiljeni* nastavnici su manje osetljivi i ranjivi u stresnim situacijama, nisu skloni doživljavanju negativnih emocija, poseduju dobre socijalne veštine i nisu preterano popustljivi niti skloni preispitivanju usvojenih vrednosti dok se čvrsto, ali ne previše rigidno drže svojih principa.

Posebno je interesantan nalaz da se datim modelom predikcije, na temelju crta ličnosti, diskriminativnom funkcijom postiže stopostotna diskriminacija *omiljenih* i *neomiljenih* nastavnika (Tabela 26).

Tabela 26

*Rezultat klasifikacije*

<u>Omiljenost nastavnika</u>			<u>Predikcija pripadnosti</u>		<u>Total</u>
			<u>grupa</u>		
			<i>Neomiljen</i>	<i>Omiljen</i>	
Original	Broj	<i>Neomiljen</i>	5	0	5
		<i>Omiljen</i>	0	5	5
	%	<i>Neomiljen</i>	100%	0	100%
		<i>Omiljen</i>	0	100%	100%
Cross-validated	Broj	<i>Neomiljen</i>	5	0	5
		<i>Omiljen</i>	0	5	5
	%	<i>Neomiljen</i>	100%	0	100%
		<i>Omiljen</i>	0	100%	100%

Ovo je značajan nalaz koji govori o tome da se na osnovu samoprocene ličnosti nastavnika, sa velikom verovatnoćom, može tačno odrediti da li će nastavnik učenicima biti *omiljen ili neomiljen*, uz bitno ograničenje da je naš model nestabilan zbog malog uzorka i većeg broja prediktora u modelu, te bi svakako navedene nalaze trebalo proveriti na većem uzorku.

### 3. 2. Rezultati glavnog dela istraživanja

Postavljeni ciljevi u glavnom delu studije bili su: revidirati koncept afektivne uloge nastavnika (i instrumente konstruisane u pilot fazi), utvrditi ključne komponente AfUN-a, a zatim empirijski proveriti pretpostavljeni model afektivne uloge nastavnika.

Proces konstrukcije, kao i revidiranja, prvobitne konceptualizacije konstrukta i njima odgovarajućih instrumenata smo već detaljno opisali u metodološkom delu prilikom opisa varijabli i instrumenata istraživanja.

Naime, na temelju kvalitativne analize literature i rezultata pilot istraživanja ponudili smo konceptualizaciju afektivne uloge nastavnika koja sadrži sledeće ključne komponente:

- 1. Poznavanje učenika i zainteresovanost za njih;**
- 2. Osetljivost nastavnika za reakcije učenika;**
- 3. Uspostavljanje kvalitetnih odnosa sa učenicima;**
- 4. Nastavničko poznavanje vlastitih emocionalnih reakcija i njihovog uticaja na učenike, na proces nastave i odeljensku klimu i**
- 5. Modelovanje pozitivne i konstruktivne socio-emocionalne odeljenske klime.**

**Poznavanje učenika i zainteresovanost za njih (1)** je prva dimenzija afektivne uloge nastavnika koja je određena sledećim facetima: *Motivisanost nastavnika za rad sa decom i mladima (1.1), Poznavanje karakteristika emocionalnog razvoja učenika na određenom uzrastu (1.2), Lično poznavanje učenika (1.3) i Spremnost nastavnika da sarađuje sa kolegama povodom svojih učenika (1.4).*

**Osetljivost nastavnika za reakcije učenika (2)** je druga komponenta afektivne uloge nastavnika koja u sebi obuhvata: *Osetljivo registrovanje učeničkih reakcija (2.1), Empatiju i tačno dijagnostifikovanje afektivnih stanja učenika (2.2), kao i Adekvatno reagovanje na afektivna stanja i reakcije učenika (2.3). Takođe, indikatori ove dimenzije su i Otvorenost nastavnika prema učenicima, njihovim incijativama, sugestijama, potrebama i zahtevima (2.4) i njegovo Prihvatanje različitosti učenika i pravican odnos prema svima (2.5).*

Treća dimenzija afektivne uloge nastavnika odnosi se na **Uspostavljanje kvalitetnih odnosa sa učenicima (3)**. Smatrali smo da se ova dimenzija nastavničke uloge u afektivnom domenu realizuje kroz sledeće specifične aspekte: *Nastavnička verovanja i očekivanja da svaki učenik može da napreduje (3.1), Dostupnost i pristupačnost nastavnika (3.2), Poštovanje nastavnika prema učenicima (3.3) i Učeničko poverenje u nastavnika (3.4).*

Četvrta komponenta afektivne uloge nastavnika je srodna konceptu emocionalne inteligencije nastavnika i definisana je kao **Nastavničko poznavanje vlastitih emocionalnih reakcija i njihovog uticaja na učenike, na proces nastave i odeljensku klimu (4)**. Pritom, ova dimenzija sadrži dva uža aspekta od kojih se jedan odnosi na *Svest nastavnika o vlastitom emocionalnom reagovanju i načinu njegovog manifestovanja u*



nastavi, kao i uticaju na učenike i na atmosferu u razredu (4.1), a drugi na Rad na unapređivanju vlastitih emocionalnih kompetencija radi podizanja kvaliteta odnosa sa učenicima i kvaliteta nastave (4.2).

Na kraju, poslednja dimenzija u okviru ove nastavničke uloge odnosi se na **Modelovanje pozitivne i konstruktivne socio-emocionalne odeljenske klime** (5). U okviru ove dimenzije izdvojena su dva uža aspekta. Prvi se odnosi na *Korišćenje humora i drugih sredstava za kreiranje prijatne atmosfere u razredu* (5.1), a drugi na nastavničku *Ulogu u elaboriranju i kultivisanju učeničkih emocionalnih reakcija na nastavu i učesnike u njoj* (5.2).

Tabelarni prikaz ponuđene konceptualizacije konstrukta AfUN prikazan je u medološkom delu teksta, prilikom definisanja varijabli istraživanja (vidi Tabelu 6). Takođe, prilikom opisa instrumenata korišćenih u istraživanju detaljno je opisan postupak konstrukcije i revidiranja instrumenata korišćenih za procenu afektivne uloge nastavnika: Upitnika AfUN-U za učenike; Intervjua AfUN-N za nastavnike i Protokola AfUN-P za posmatrača.

Pre svega, prikazaćemo rezultate deskriptivne statistike o stepenu osvećenosti i kvalitetu realizacije različitih faceta afektivne uloge na uzorku nastavnika (Tabela 27)

Tabela 27

*Prosečni skorovi nastavničke kompetentnosti na facetima konstrukta AfUN*

<b><u>Faceti AfUN</u></b>	<b><u>AfUN-U</u></b>		<b><u>AfUN-N</u></b>		<b><u>AfUN-P</u></b>	
	AS	SD	AS	SD	AS	SD
1.1. Motivisanost nastavnika za rad sa decom i mladima	4,40	,79	3,50	1,23	3,90	1,07
1.2. Poznavanje karakteristika emocionalnog razvoja učenika na određenom uzrastu	4,01	,82	3,64	1,13	4,04	1,06
1.3. Poznavanje svojih učenika	3,43	,74	3,21	1,04	2,16	,95
1.4. Spremost nastavnika da saraduje sa kolegama povodom svojih učenika	3,10	,56	3,70	1,13	3,16	,83
2.1. Osetljivo registrovanje učeničkih reakcija (verbalnih, neverbalnih, vokalnih)	3,83	,73	3,76	,98	3,44	1,15
2.2. Empatija i tačno dijagnostifikovanje afektivnih stanja učenika	3,61	,78	3,80	1,09	3,73	1,22
2.3. Adekvatno reagovanje na afektivna stanja i reakcije učenika	3,95	,76	3,76	1,19	3,81	1,23

2.4. Otvorenost prema učenicima, njihovim inicijativama, sugestijama, potrebama i zahtevima	4,18	,67	4,22	,98	4,18	1,11
2.5. Prihvatanje različitosti učenika i pravican odnos prema svim ucenicima	4,15	,72	3,76	1,26	4,26	,92
3.1. Verovanje i očekivanje da svaki učenik može da napreduje	4,36	,69	3,67	1,28	4,05	1,04
3.2. Dostupnost i pristupačnost i nastavnika	4,12	,74	4,19	1,13	4,01	1,12
3.3. Poštovanje nastavnika prema učenicima	4,23	,73	4,19	1,00	4,55	,86
3.4. Učeničko poverenje u nastavnika	3,75	,83	3,16	1,49	2,40	1,32
4.1. Svest o vlastitom emocionalnom reagovanju i načinu njegovog manifestovanja u nastavi, kao i uticaju na učenike i na atmosferu u razredu	4,11	,71	3,73	1,30	4,45	1,07
4.2. Rad na unapređivanju vlastitih emocionalnih kompetencija radi podizanja kvaliteta odnosa sa učenicima, samim tim kvaliteta nastave	4,28	,80	3,91	1,26	4,28	1,23
5.1. Korišćenje humora i drugih sredstava za kreiranje prijatne atmosfere u razredu	4,17	,80	4,10	1,11	3,56	1,41
5.2. Elaboriranje i kultivisanje učeničkih emocionalnih reakcija na nastavu i učesnike u njoj	4,00	,73	3,83	1,26	2,63	1,37

U tabeli je prikazana procena prosečnog stepena osvešćenosti i kvaliteta realizacije različitih aspekata afektivne uloge nastavnika iz ugla različitih procenjivača. S obzirom na teorijski raspon instrumenata na skali od 1-5, možemo videti da su nastavnici, u proseku, u dovoljnoj meri svesni i prilično adekvatni u svojoj ulozi u afektivnom domenu. Takođe, na većini faceta afektivne uloge nastavnika vrlo su slične procene nastavnika dobijene od različitih procenjivača. Ovo je vrlo optimističan nalaz koji ukazuje na zadovoljavajuću umešnost nastavnika u njihovoj ulozi u afektivnom domenu. Međutim, empirijski raspon skorova odgovara teorijskom rasponu skorova, što uz rezultate pilot istraživanja, može biti upozoravajući nalaz jer govori o tome da postoje nastavnici koji nemaju svest o ovoj svojoj ulozi i koji se ponašaju u skladu sa vlastitom, verovatno depresivnom i manje saradljivom strukturom ličnosti.

Uopšteno gledano, nastavnici su najbolje procenjeni od strane učenika, dok nešto niže skorove imaju na temelju posmatranja časova i odgovora na intervjuu. Ovakav nalaz se može tumačiti time da učenici imaju blaže kriterijume u pogledu toga šta su očekivana

nastavnička i profesionalna ponašanja. Takođe, razlog ovakvog nalaza može biti i u učeničkoj sklonosti da jednolično procenjuju nastavnike duž različitih faceta, u skladu sa greškom prve impresije ili lične teorije, tj. tendencije da na temelju neke dominantne karakteristike nastavnika procenjuju i ostale njegove karaktersitike. Sa druge strane, istraživač (posmatrač i intervjuer) jeste mnogo osetljiviji i kompetentniji u detektovanju različitih nastavničkih ponašanja, kao i propusta nastavnika. Na temelju boljeg teorijskog poznavanja nastavničkih uloga u nastavnom procesu, istraživač je verovatno strožiji procenjivač.

Nažalost, moguće je da različitim procenama doprinosi i priroda primenjenih metoda, tj. različite mogućnosti da se različitim metodama podjednako dobro proceni svaki pretpostavljeni aspekt afektivne uloge nastavnika. Tako su, na primer, metodom posmatranja nastavnici značajno slabije procenjeni na facetima koji se tiču poznavanja svojih učenika (1.3) i učeničkog poverenja u nastavnika (3.4), čemu je verovatno doprinela činjenica da je ove facete nemoguće dobro proceniti na jednom školskom času. Na isti način, najbolju sliku o spremnosti nastavnika da saraduju sa kolegama povodom svojih učenika (1.4) dobijamo na temelju razgovora sa nastavnicima u intervjuu, dok učenici i posmatrač nešto slabije procenjuju spremnost nastavnika za saradnju sa drugima koji su uključeni u brigu o detetu. Pri proceni nastavničkog poznavanja vlastitih emocionalnih reakcija i njihovog uticaja na učenike i nastavu (4.1), nastavnici su najbolje procenjeni na temelju posmatranja časa, na protokolu, što je i logično jer su se verovatno potrudili da pruže bolju sliku o vlastitoj emocionalnoj kontroli. Na istom facetu, nešto su slabije procenjeni od strane učenika, a najslabije na temelju svojih odgovora na pitanjima u intervjuu.

S obzirom na prirodu ispitivanog konstrukta, donekle različita mogućnost primenjenih metoda u detekciji različitih faceta afektivne uloge nastavnika je bila očekivana. Upravo zbog ovakvih očekivanja, za testiranje pretpostavljenog koncepta smo i odabrali *mutitrait - multimethod* pristup u prikupljanju podataka, a zatim na temelju podataka prikupljenih od strane različitih procenjivača (i različitim metodama) proverili da li se iz navedenih podataka može izdvojiti afektivna uloga nastavnika. Naime, kako bi se otkrilo da li procene učenika, nastavnika i posmatrača međusobno konvergiraju primenjeni su postupci strukturalnog modeliranja, čime smo empirijski proverili pretpostavljeni koncept afektivne uloge nastavnika.

Pre primene metoda strukturalnog modeliranja proverili smo i normalnost distribucije podataka na ispitivanim varijablama (Tabela 28).

Tabela 28

*Normalnost distribucije podataka*

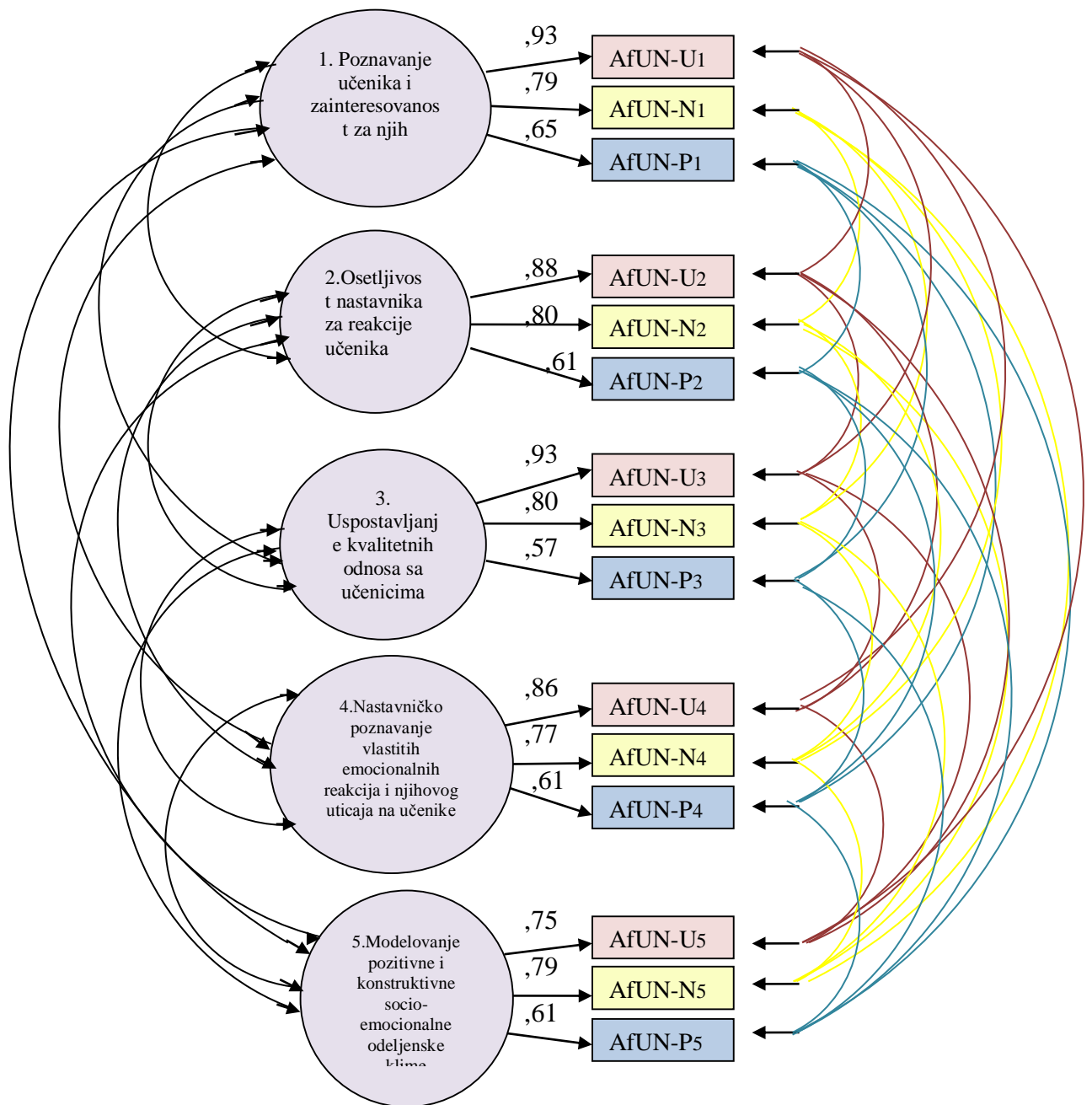
<u>Faceti AfUN</u>	<u>AfUN-U</u>				<u>AfUN-N</u>				<u>AfUN-P</u>			
	sk	ku	k-s	sig	sk	ku	k-s	sig	sk	ku	k-s	sig
1.1.Motivisanost nastavnika za rad sa decom i mladima	-2,25	5,42	2,27	,000	-,64	-,50	2,47	,000	-,96	,45	2,57	,000
1.2.Poznavanje karakteristika emocionalnog razvoja učenika na određenom uzrastu	-1,38	1,65	1,65	,009	-,70	-,16	2,45	,000	-,91	,00	2,57	,000
1.3. Poznavanje svojih učenika	-,68	,53	,72	,686	-,05	-,62	1,80	,003	,61	,19	2,27	,000
1.4. Spremost nastavnika da saraduje sa kolegama povodom svojih učenika	,54	,27	,76	,615	-,45	-,57	1,95	,001	,46	1,52	3,77	,000
2.1. Osetljivo registrovanje učeničkih reakcija	-1,24	1,87	1,12	,164	-,50	-,39	2,47	,000	-,36	-,33	2,01	,001
2.2. Empatija i tačno dijagnostifikovanje afektivnih stanja učenika	-,80	,47	,91	,383	-,54	-,62	2,03	,001	-,59	-,59	2,01	,000
2.3. Adekvatno reagovanje na afektivna stanja i reakcije učenika	-1,44	2,30	1,54	,018	-,70	-,46	2,20	,000	-,63	-,67	2,54	,000
2.4. Otvorenost prema učenicima	-1,79	3,88	1,92	,001	-1,25	1,14	2,97	,000	-1,13	,14	3,39	,000
2.5. Prihvatanje različitosti učenika i pravican odnos prema svim ucenicima	-1,74	3,06	1,74	,005	-,75	-,38	2,18	,000	-1,10	,70	3,10	,000
3.1. Verovanje i očekivanje da svaki učenik može da napreduje	-2,05	4,62	2,02	,001	-,57	-,60	2,31	,000	-,82	-,07	2,70	,000
3.2.Dostupnost i pristupačnost i nastavnika	-1,76	3,64	1,44	,032	-1,27	,72	3,42	,000	-,98	,37	2,71	,000
3.3. Poštovanje nastavnika prema učenicima	-1,59	2,41	1,81	,003	-1,19	,89	2,91	,000	-1,83	2,22	4,40	,000
3.4. Učeničko poverenje u nastavnika	-1,08	,72	1,32	,062	-,15	-1,44	1,94	,001	,60	-66	1,96	,000
4.1. Svest o vlastitom emocionalnom reagovanju i načinu	-1,16	1,23	1,22	,100	-,66	-,68	2,35	,000	-2,00	3,14	4,27	,000

njegovog manifestovanja u nastavi												
4.2. Rad na unapređivanju vlastitih emocionalnih kompetencija	-2,01	4,04	2,07	,000	-,98	-,10	2,47	,000	-1,61	1,41	4,01	,000
5.1. Korišćenje humora i drugih sredstava za kreiranje prijatne atmosfere u razredu	-1,93	3,65	2,06	,000	-,103	,01	2,92	,000	-,611	-,96	2,33	,000
5.2. Elaboriranje i kultivisanje učeničkih emocionalnih reakcija na nastavu i učesnike u njoj	-1,51	2,62	1,41	,038	-,77	-,52	2,44	,000	,34	-,99	1,73	,005

Kada se pogledaju vrednosti skjunisa i kurtozisa, može se uočiti da je procena učenika na skoro svim facetima pomerena udesno, tj. ka visokim vrednostima na skali. Pored toga, kurtozis je pozitivan što ukazuje da većina ispitanika daje slične procene. Procene nastavnika i posmatrača variraju zavisno od toga koja je varijabla u pitanju. Najveći broj njih je, i u ovom slučaju, pomećen udesno, ali znatno blaže nego u slučaju procene učenika. Vrednost kurtozisa nije uvek pozitivna, već, naprotiv, češće sugerise platikurtičnu distribuciju podataka. Na kraju, rezultati Kolmogorov–Smirnov testa na većini ispitanih varijabli, na svim metodama, pokazuju da distribucija podataka statistički značajno odstupa od normalne distribucije podataka.

Nakon provere deskriptivnih parametara i normalnosti distribucije testirali smo pretpostavljeni petofatorski model afektivne uloge nastavnika. S obzirom na činjenicu da podaci u našem istraživanju, na većini faceta, statistički značajno odstupaju od normalne raspodele, sva testiranja pretpostavljenih modela uradili smo dvema metodama: *Asymptotically distribution-free* i *Maximum likelihood*. Prva od metoda se primenjuje u slučaju kada distribucija podataka značajno odstupa od normalne raspodele, dok je druga metoda najčešće primenjivana u slučaju normalne distribucije podataka. S obzirom da su podaci dobijeni ovim metodama suštinski isti, opredelili smo se da u daljem tekstu prikazujemo rezultate dobijene metodom *Maximum likelihood*.

Grafik 1. Petofaktorski model konstrukta afektivna uloga nastavnika



Na grafiku 1 prikazani su rezultati provere pretpostavljenog petofaktorskog modela afektivne uloge nastavnika. Kao što možemo videti na temelju visokih standardizovanih regresionih koeficijenata, latentne varijable, tj. pretpostavljene dimenzije afektivne uloge nastavnika, objašnjavaju značajan procenat varijanse na manifestnim varijablama, tj.

facetima procenjenim od strane tri različita procenjivača. Takođe, većina indeksa fitovanja ovog modela je dobra (Tabela 29).

Tabela 29

*Indeksi fitovanja petofaktorskog modela konstrukta AfUN*

<i>CFA</i> <i>Indeksi fitovanja</i>	<i>Default model</i>	<i>Prihvatljiv fit</i>	<i>Dobar fit</i>
NPAR	70		
$\chi^2$	61,34		
Df	50		
p( $\chi^2$ )	,131	,01 ≤ X ≤ ,05	,05 ≤ X ≤ 1,00
$\chi^2/df$	1,23	2 < X < 3	0 ≤ X ≤ 2
CFI	,995	,95 ≤ X < ,97	,97 ≤ X < 1,00
RMSEA	,048	,05 < X ≤ ,08	0 < X ≤ ,05
d.g. RMSEA 90% CI	,000		,000
SRMR	0,22	,05 < X ≤ ,10	0 ≤ X ≤ ,05

Legenda. NPAR- number of distinct parameters;  $\chi^2$  – hi kvadrat vrednost; df- broj stepeni slobode;  $\chi^2/df$  – odnos nekorigovane hi kvadrat vrednosti i broja stepeni slobode; CFI - komparativni index fita; RMSEA - prosečna greška procene; d.g. R90% CI – donja granica 90%-tnog intervala pouzdanosti RMSEA; SRMR – prosečni standardizovani rezidual.

Referentne vrednosti za dobro i prihvatljivo uklapanje podataka u model preuzete iz Schermelleh-Engel, Moosbrugger & Müller, 2003)

Ipak, rezultati korelacija između faktora (pet dimenzija AfUN-a) sugerišu da petofaktorsko rešenje konstrukta nije odgovarajuće.

Tabela 30

*Koeficijenti korelacija između dimenzija afektivne uloge nastavnika (petofaktorski model)*

<u>Dimenzije AfUN</u>	<u>1.</u>	<u>2.</u>	<u>3.</u>	<u>4.</u>	<u>5.</u>
1. Poznavanje učenika i zainteresovanost za njih	-				
2. Osetljivost nastavnika za reakcije učenika	1,00	-			
3. Uspostavljanje kvalitetnih odnosa sa učenicima	,99	,99	-		
4. Nastavničko poznavanje vlastitih emocionalnih reakcija i njihovog uticaja na učenike	1,00	,97	,96	-	
5. Modelovanje pozitivne i konstruktivne socio-emocionalne odeljenske klime	,99	,99	,99	1,00	-

Naime, korelacije između faktora su neprihvatljivo visoke (Tabela 30). Svakako da su korelacije između različitih dimenzija afektivne uloge nastavnika očekivane, pa i poželjne, budući da one predstavljaju komponente istog konstrukta, te bi visoke korelacije ujedno bile i potvrda pretpostavke da navedenim dimenzijama u osnovi leži isti faktor višeg reda - afektivna uloga nastavnika. Međutim, sve korelacije između faktora su više od  $r > ,96$ , a između pojedinih faktora korelacija je jednaka jedinici. Ovako visoke korelacije govore o tome da je pretpostavljeni model AfUN-a preširok i da se pet konceptualno razvijenih dimenzija međusobno ne razlikuju u dovoljnoj meri da bismo imali opravdanja da o njima govorimo kao o različitim komponentama afektivne uloge nastavnika. Naime, faceti jesu aspekti afektivne uloge nastavnika, ali se oni ne grupišu u pet različitih komponenti ovog konstrukta.

Budući da pretpostavljeni model nije zadovoljavajući, primenili smo postupak eksplorativne faktorske analize (SPSS) sa ciljem da iz postojećih podataka otkrijemo dimenzije afektivne uloge nastavnika utemeljene na empirijski dobijenim podacima. Nakon identifikovanja empirijski izdvojenih dimenzija, postupkom konfirmatorne faktorske analize neophodno je testirati i proveriti i novi model konstrukta AfUN. Naime, sa ciljem da se otkrije model koji najbolje predstavlja konstrukt AfUN biće definisani i provereni različiti ugnježđeni modeli konstrukta i navedeni nalazi vezani za testirane



strukturalne modele, tumačenja dobijenih modela, te poređenja njihovih ključnih parametara.

Nakon što smo analizom petofaktorskog modela uvideli da je neophodno pretpostaviti novi model konstrukta, sa manjim brojem dimenzija, sledeći korak u analizi podataka bila je primena eksplorativne faktorske analize nad empirijski dobijenim podacima. Naime, želeli smo da otkrijemo koliko se različitih dimenzija afektivne uloge nastavnika može ekstrahovati iz učeničkih odgovora na upitniku, nastavničkih odgovora na intervjuu i analizom protokola u kome je zabeleženo demonstrirano ponašanje nastavnika na času.

Pre svega postupak eksplorativne faktorske analize primenili smo na podacima dobijenim na facetima od strane učenika na upitniku AfUN-U. Rezultati sprovedene faktorske analize nad podacima na upitniku pokazali su postojanje jednofaktorske strukture instrumenta.

Tabela 31

*Matrica svojstvenih vrednosti - prikaz vrednosti procenta objašnjene varijanse na osnovu ekstrahovanih faktora instrumenta AfUN-U*

Faktor	Ekstrahovane sume kvadiriranih zasićenja			Rotirane sume kvadiriranih zasićenja		
	Total	% Varijanse	Kumulativni %	Total	% Varijanse	Kumulativni %
1	14,653	86,195	86,195	14,653	86,195	86,195
2	,839	4,935	91,130			
3	,421	2,476	93,606			
4	,228	1,342	94,948			
5	,133	,783	95,731			
6	,124	,728	96,459			
7	,109	,640	97,099			
8	,091	,534	97,633			
9	,084	,491	98,124			
10	,067	,396	98,520			
11	,057	,334	98,854			
12	,045	,263	99,118			
13	,042	,250	99,367			
14	,034	,200	99,568			
15	,028	,165	99,732			
16	,027	,156	99,889			
17	,019	,111	100,00			

Kao što se vidi iz tabele 31 gde su prikazane svojstvene vrednosti po faktorima ekstrahovanim iz učeničkih odgovora na upitniku, sledeći Gutman-Kajzerov kriterijum sugerisano je zadržavanje samo jednog faktora koji objašnjava čak 86,16% varijanse. Kao što se može primetiti, rezultati faktorske analize upitnika namenjenog učenicima u pilot studiji i glavnom delu istraživanja su veoma slični i sugerišu da učenici dobro percipiraju određena ponašanja nastavnika koja su deo njihove afektivne uloge. Međutim, moglo bi se zaključiti da učenici imaju prilično uopštenu, grubu sliku o kompetentnosti nastavnika u njegovoj ulozi u afektivnom domenu, verovatno na temelju sveopšteg odnosa nastavnika prema njima. Naime, učenici kao procenjivači nisu dovoljno osetljivi i ne diskriminišu međusobno različite aspekte afektivne uloge nastavnika.

Tabela 32

*Matrica strukture – korelacije faktora i izvornih faceta tj. faktorska zasićenja, upitnik AfUN-U*

<b><u>Faceti AfUN</u></b>	<b><u>Faktor</u></b> <b><u>1</u></b>
1.1.Motivisanost nastavnika za rad sa decom i mladima	,961
1.2.Poznavanje karakteristika emocionalnog razvoja učenika na određenom uzrastu	,941
1.3 Poznavanje svojih učenika	,890
1.4 Spremost nastavnika da saraduje sa kolegama povodom svojih učenika	,470
2.1. Osetljivo registrovanje učeničkih reakcija (verbalnih, neverbalnih, vokalnih)	,953
2.2. Empatija i tačno dijagnostifikovanje afektivnih stanja učenika	,950
2.3. Adekvatno reagovanje na afektivna stanja i reakcije učenika	,966
2.4. Otvorenost prema učenicima, njihovim inicijativama, sugestijama, potrebama i zahtevima	,973
2.5. Prihvatanje različitosti učenika i pravican odnos prema svim ucenicima	,959
3.1. Verovanje i očekivanje da svaki učenik može da napreduje	,950
3.2. Dostupnost i pristupačnost i nastavnika	,971
3.3. Poštovanje nastavnika prema učenicima	,968
3.4. Učeničko poverenje u nastavnika	,922
4.1. Svest o vlastitom emocionalnom reagovanju i načinu njegovog manifestovanja u nastavi, kao i uticaju na učenike i na atmosferu u razredu	,872

4.2. Rad na unapređivanju vlastitih emocionalnih kompetencija radi podizanja kvaliteta odnosa sa učenicima, samim tim kvaliteta nastave	,966
5.1. Korišćenje humora i drugih sredstava za kreiranje prijatne atmosfere u razredu	,973
5.2. Elaboriranje i kultivisanje učeničkih emocionalnih reakcija na nastavu i učesnike u njoj	976

Legenda. Extraction Method: Principal Component Analysis

Kao što se vidi u tabeli 32 u kojoj su prikazane korelacije izdvojenog faktora i skorova na facetima afektivne uloge nastavnika, svi faceti pokazuju izuzetno visoka zasićenja ekstrahovanim faktorom. U odnosu na ostale facete, jedino facet - *Spremost nastavnika da sarađuje sa kolegama povodom svojih učenika (1.4)* ima nešto slabije zasićenje faktorom. Ovakav nalaz je objašnjiv činjenicom da učenici nisu najpouzdaniji procenjivači ovog aspekta nastavničke afektivne uloge. Zapravo, dok nam učenici mogu dati vrlo pouzdane podatke o tome koliko je nastavnik osetljiv na njihove reakcije, koliko razume njihova emotivna stanja, da li imaju poverenja u nastavnika i da li on adekvatno ili neadekvatno reaguje u različitim situacijama, učenicima je prilično teško da procene da li se nastavnik, koliko i u kojim situacijama, konsultuje i sarađuje sa drugim nastavnicima povodom učenika.

Eksplorativnu faktorsku analizu sprovedi smo i nad podacima dobijenim na facetima od samih nastavnika metodom intervjua AfUN-N. Primenili smo faktorsku analizu koristeći metod osnovnih komponenti i primenjujući *Promax rotaciju* faktora, saglasno očekivanju da su različiti faceti konstrukta međusobno povezani i da se u iskustvu najčešće pojavljuju simultano. Rezultati dobijeni faktorskom analizom skorova na intervjuu ukazuju na drugačiju strukturu afektivne uloge nastavnika u odnosu na jednofaktorsku strukturu fenomena koja je dobijena faktorskom analizom učeničkih odgovora na upitniku.

Tabela 33

*Matrica svojstvenih vrednosti - prikaz vrednosti procenta objašnjene varijanse na osnovu ekstrahovanih faktora instrumenta AfUN-N*

Faktor	Ekstrahovane sume kvadiriranih zasićenja			Rotirane sume kvadiriranih zasićenja		
	Total	%	<u>Kumulativni</u>	Total	%	<u>Kumulativni</u>
		Varijanse	%		Varijanse	%
1	7,702	45,304	45,304	7,702	45,304	45,304
2	1,335	7,855	53,158	1,335	7,855	53,158
3	1,199	7,051	60,209	1,199	7,051	60,209
4	1,068	6,281	66,491	1,068	6,281	66,491
5	,825	4,853	71,344			
6	,790	6,645	75,989			
7	,720	4,238	80,227			
8	,605	3,558	83,785			
9	,507	2,983	86,768			
10	,422	2,482	89,250			
11	,362	2,127	91,377			
12	,318	1,873	93,250			
13	,303	1,780	95,030			
14	,269	1,584	96,613			
15	,228	1,340	97,953			
16	,178	1,045	98,999			
17	,170	1,001	100,000			

Kao što se može videti iz tabele 33, četiri ekstrahovana faktora imaju svojstvene vrednosti preko 1, što sledeći Gutman-Kajzerov kriterijum ukazuje na faktorsko rešenje sa četiri faktora. Sveukupno, četiri ekstrahovana faktora objašnjavaju 66,49% varijanse, pri čemu prva komponenta objašnjava 45,30%, druga komponenta objašnjava 7,86%, treća objašnjava 7,05% i četvrta dodatnih 6,28% varijanse. U narednoj tabeli smo prikazali matricu strukture, tj korelacije ekstrahovanih faktora i izvornih faceta afektivne uloge nastavnika.

Tabela 34

Matrica strukture za rotirano rešenje – korelacije faktora i izvornih faceta tj. faktorska zasićenja, intervju AfUN-N

<u>Faceti AfUN</u>	<u>Faktor</u>			
	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>
1.1.Motivisanost nastavnika za rad sa decom i mladima	<b>,805</b>	,512	-,033	,538
1.2.Poznavanje karakteristika emocionalnog razvoja učenika na određenom uzrastu	<b>,782</b>	,459	,241	,206
1.3 Poznavanje svojih učenika	,464	<b>,807</b>	,287	,073
1.4 Spremost nastavnika da saraduje sa kolegama povodom svojih učenika	,387	<b>,712</b>	,164	,067
2.1. Osetljivo registrovanje ueničkih reakcija (verbalnih, neverbalnih, vokalnih)	<b>,701</b>	,371	-,023	,292
2.2. Empatija i tačno dijagnostifikovanje afektivnih stanja učenika	<b>,650</b>	,542	,096	,124
2.3. Adekvatno reagovanje na afektivna stanja i reakcije učenika	<b>,837</b>	,475	,260	,282
2.4. Otvorenost prema uenicima, njihovim incijativama, sugestijama, potrebama i zahtevima	,302	,181	,125	<b>,787</b>
2.5. Prihvatanje različitosti učenika i pravican odnos prema svim uenicima	,587	,351	<b>,697</b>	,000
3.1. Verovanje i očekivanje da svaki uenik može da napreduje	,201	,210	<b>,776</b>	,195
3.2. Dostupnost i pristupačnost i nastavnika	,602	<b>,776</b>	-,156	,672
3.3. Poštovanje nastavnika prema uenicima	<b>,711</b>	,310	,290	,128
3.4. Ueničko poverenje u nastavnika	,439	<b>,805</b>	-,072	,546
4.1. Svest o vlastitom emocionalnom reagovanju i načinu njegovog manifestovanja u nastavi, kao i uticaju na uenike i na atmosferu u razredu	<b>,775</b>	,540	,196	,341
4.2. Rad na unapređivanju vlastitih emocionalnih kompetencija radi podizanja kvaliteta odnosa sa uenicima, samim tim kvaliteta nastave	<b>,840</b>	,408	,250	,224
5.1. Korišćenje humora i drugih sredstava za kreiranje prijatne atmosfere u razredu	<b>,778</b>	,495	,051	,363
5.2. Elaboriranje i kultivisanje ueničkih emocionalnih reakcija na nastavu i učesnike u njoj	<b>,795</b>	,540	,042	,453

Legenda. Extraction Method: Principal Component Analysis.; Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.; a. Rotation converged in 7 iterations.

Analizom faktorskih zasićenja dobijenih u matrici strukture (Tabela 34), pokazalo se da su prvim ekstrahovanim faktorom zasićeni faceti iz najrazličitijih konceptualno definisanih dimenzija afektivne uloge nastavnika. Naime, prvim faktorom su zasićeni svi faceti u okviru dimenzija ***Nastavničko poznavanje vlastitih emocionalnih reakcija i njihovog uticaja na učenike i proces nastave (4)*** i ***Modelovanje pozitivne i konstruktivne socio-emocionalne odjeljske klime (5)***, kao i sledeći faceti iz ostalih dimenzija: *Motivisanost nastavnika za rad sa decom i mladima*, *Poznavanje karakteristika emocionalnog razvoja učenika na određenom uzrastu* (u okviru dimenzije ***Poznavanje učenika i zainteresovanost za njih (1)***), *Osetljivo registrovanje učeničkih reakcija.*, *Empatija i tačno dijagnostifikovanje afektivnih stanja učenika*, *Adekvatno reagovanje na afektivna stanja i reakcije učenika* (u okviru dimenzije ***Osetljivost nastavnika za reakcije učenika(2)***) i *Poštovanje nastavnika prema učenicima* (u okviru dimenzije ***Uspostavljanje kvalitetnih odnosa sa učenicima (3)***). Faceti definisani kao *Poznavanje svojih učenika* i *Spremost nastavnika da sarađuje sa kolegama povodom svojih učenika* (u okviru dimenzije ***Poznavanje učenika i zainteresovanost za njih(1)***) kao i *Dostupnost i pristupačnost nastavnika* i *Učeničko poverenje u nastavnika* (u okviru dimenzije ***Uspostavljanje kvalitetnih odnosa sa učenicima(3)***) zasićeni su najviše drugim ekstrahovanim faktorom. Treći ekstrahovani faktor zasićuje dva faceta koja su veoma srodna, a koje smo mi u prvobitnoj konceptualizaciji klasifikovali kao facete u okviru različitih dimenzija. Naime, *Prihvatanje različitosti učenika i pravican odnos prema svim ucenicima* (u okviru dimenzije ***Osetljivost nastavnika za reakcije učenika(2)***) i facet koji se odnosi na nastavničko *Verovanje i očekivanje da svaki učenik može da napreduje* (u okviru dimenzije ***Uspostavljanje kvalitetnih odnosa sa učenicima(3)***) jesu jedina dva faceta u okviru trećeg identifikovanog faktora. Na kraju, analizom nastavničkih odgovora na intervju izdvojena je i četvrta komponenta afektivne uloge nastavnika na kojoj najveće zasićenje ima samo jedan facet: *Otvorenost prema učenicima, njihovim incijativama, sugestijama, potrebama i zahtevima*.

Tabela 35

*Koeficijenti korelacije između ekstrahovanih faktora iz intervjua AfUN-N*

<u>Faktor</u>	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>
<u>1</u>	-			
<u>2</u>	,582	-		
<u>3</u>	,198	,051	-	
<u>4</u>	,354	,385	-,213	-

U tabeli 35 su prikazani koeficijenti korelacije između ekstrahovanih faktora. Kao što je i očekivano, s obzirom da su izdvojeni faktori različite komponente istog fenomena, faktori međusobno koreliraju. Najveće i pozitivne korelacije su dobijene između prvog i drugog faktora ( $r = ,582$ ), kao i između prvog i četvrtog faktora ( $r = ,354$ ), dok treći faktor vrlo nisko korelira sa prva dva faktora, a sa četvrtim faktorom je u niskoj negativnoj korelaciji.

Na kraju, potpuno isti postupak faktorske analize primenili smo i nad podacima dobijenim od strane neutralnog procenjivača. Faktorska analiza nad podacima po facetima dobijenih na protokolu AfUN-P sugerise opet drugačiju, u ovom slučaju trofaktorsku strukturu ispitivanog konstrukta (Tabela 36).

Tabela 36

*Matrica svojstvenih vrednosti - prikaz vrednosti procenta objašnjene varijanse na osnovu ekstrahovanih faktora instrumenta AfUN-P*

Faktor	Ekstrahovane sume kvadiriranih zasićenja			Rotirane sume kvadiriranih zasićenja		
	<u>Total</u>	<u>%</u>	<u>Kumulativni</u>	<u>Total</u>	<u>%</u>	<u>Kumulativni</u>
		<u>Varijanse</u>	<u>%</u>		<u>Varijanse</u>	<u>%</u>
1	9,582	56,367	56,367	9,582	56,367	56,367
2	1,320	7,764	64,131	1,320	7,764	64,131
3	1,182	6,950	71,081	1,182	6,950	71,081
4	,890	5,233	76,314			
5	,797	4,686	81,001			
6	,574	3,378	84,379			
7	,493	2,900	87,278			
8	,436	2,566	89,844			
9	,366	2,155	91,999			
10	,313	1,840	93,839			
11	,238	1,398	95,237			
12	,229	1,346	96,582			

13	,170	1,002	97,584
14	,147	,864	98,448
15	,118	,695	99,144
16	,076	,445	99,589
17	,070	,411	100,00

Prvi ekstrahovani faktor objašnjava 56,37% ukupne varijanse, drugi faktor objašnjava još 7,76% varijanse, dok treći faktor doprinosi objašnjenju još 6,95% varijanse. Naime, na temelju procene neutralnog procenjivača na protokolu, afektivnu ulogu nastavnika sačinjavaju tri komponente, koje objašnjavaju ukupno 71,08% varijanse.

U narednoj tabeli (Tabela 37) smo prikazali korelacije ekstrahovanih faktora i izvornih faceta afektivne uloge nastavnika. Kada se pogledaju faktorska zasićenja faceta ekstrahovanim faktorima, može se uočiti donekle slična, ali ne identična raspodela faceta po faktorima kao u slučaju faktorske analize podataka nad facetima u intervjuu.

Tabela 37

*Matrica strukture za rotirano rešenje – korelacije faktora i izvornih faceta, tj. faktorska zasićenja instrumenta – protokol AfUN-P*

<u><b>Faceti AfUN</b></u>	<u>Faktor</u>		
	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>
1.1.Motivisanost nastavnika za rad sa decom i mladima	<b>,860</b>	,742	,553
1.2.Poznavanje karakteristika emocionalnog razvoja učenika na određenom uzrastu	<b>,886</b>	,648	,564
1.3 Poznavanje svojih učenika	,349	<b>,734</b>	,257
1.4 Spremost nastavnika da saraduje sa kolegama povodom svojih učenika	,477	<b>,580</b>	,357
2.1. Osetljivo registrovanje učeničkih reakcija (verbalnih, neverbalnih, vokalnih)	,723	,671	<b>,727</b>
2.2. Empatija i tačno dijagnostifikovanje afektivnih stanja učenika	<b>,910</b>	,753	,657
2.3. Adekvatno reagovanje na afektivna stanja i reakcije učenika	<b>,868</b>	,711	,597
2.4. Otvorenost prema učenicima, njihovim inicijativama, sugestijama, potrebama i zahtevima	,529	<b>,717</b>	,408
2.5. Prihvatanje različitosti učenika i pravican odnos prema svim uenicima	,367	,285	<b>,836</b>
3.1. Verovanje i očekivanje da svaki učenik može da napreduje	,546	,459	<b>,897</b>
3.2. Dostupnost i pristupačnost i nastavnika	,769	<b>,779</b>	,577



3.3. Poštovanje nastavnika prema učenicima	<b>,890</b>	,496	,509
3.4. Učeničko poverenje u nastavnika	,465	<b>,779</b>	,334
4.1. Svest o vlastitom emocionalnom reagovanju i načinu njegovog manifestovanja u nastavi, kao i uticaju na učenike i na atmosferu u razredu	<b>,890</b>	,477	,484
4.2. Rad na unapređivanju vlastitih emocionalnih kompetencija radi podizanja kvaliteta odnosa sa učenicima, samim tim kvaliteta nastave	<b>,913</b>	,631	,491
5.1. Korišćenje humora i drugih sredstava za kreiranje prijatne atmosfere u razredu	,746	<b>,824</b>	,530
5.2. Elaboriranje i kultivisanje učeničkih emocionalnih reakcija na nastavu i učesnike u njoj	,659	,663	<b>,697</b>

Legenda. Extraction Method: Principal Component Analysis.; Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.; a. Rotation converged in 5 iterations

Naime, svi faceti koji su u najvećoj meri zasićeni prvim faktorom ekstrahovanog faktorskom analizom protokola za posmatrače - AfUN-P, bili su takođe zasićeni prvim faktorom ekstrahovanim faktorskom analizom intervjua za nastavnike – AfUN-N. Kao što se vidi iz tabele 37, i u slučaju faktorske analize protokola, prvim faktorom su zasićeni faceti u okviru dimenzije koja se odnosi na ***Nastavničko poznavanje vlastitih emocionalnih reakcija i njihovog uticaja na učenike i proces nastave (4)***. Takođe, prvim faktorom su zasićeni i sledeći faceti iz ostalih dimenzija: *Motivisanost nastavnika za rad sa decom i mladima*, *Poznavanje karakteristika emocionalnog razvoja učenika na određenom uzrastu* (u okviru dimenzije ***Poznavanje učenika i zainteresovanost za njih (1)***), *Empatija i tačno dijagnostifikovanje afektivnih stanja učenika*, *Adekvatno reagovanje na afektivna stanja i reakcije učenika* (u okviru dimenzije ***Osetljivost nastavnika za reakcije učenika(2)***) i *Poštovanje nastavnika prema učenicima* (u okviru dimenzije ***Uspostavljanje kvalitetnih odnosa sa učenicima (3)***). Takođe, identično kao i prilikom analize intervjua, faceti *Poznavanje svojih učenika*, *Spremost nastavnika da saraduje sa kolegama povodom svojih učenika*, *Dostupnost i pristupačnost nastavnika* i *Učeničko poverenje u nastavnika* zasićeni su najviše drugim ekstrahovanim faktorom. Treći ekstrahovani faktor i u ovom slučaju zasićuje facete koji se odnose na *Prihvatanje različitosti učenika* i *pravican odnos prema svim ucenicima* i nastavničko *Verovanje i očekivanje da svaki učenik može da napreduje*. Razlika u korelacijama faceta i faktora ekstrahovanih faktorskom analizom protokola AfUN-P odnosi se na facet *Otvorenost prema učenicima, njihovim inicijativama, sugestijama, potrebama i zahtevima* (u okviru dimenzije ***Osetljivost nastavnika za reakcije učenika(2)***), koji je analizom intervjua bio

zasićen četvrtim faktorom, dok je analizom protokola ovaj facet zasićen drugim faktorom. Takođe, facet koji se odnosi na *Korišćenje humora i drugih sredstava za kreiranje prijatne atmosfere u razredu* (u okviru dimenzije **Modelovanje pozitivne i konstruktivne socio-emocionalne odeljenske klime(5)**) analizom protokola ima naveće zasićenje drugim faktorom, za razliku od najvećeg zasićenja prvim faktorom koje je sugerisano analizom nastavnčkih odgovora na intervjuu. Slično, faceti *Osetljivo registrovanje učeničkih reakcija* (u okviru dimenzije **Osetljivost nastavnika za reakcije učenika(2)**) i *Elaboriranje i kultivisanje učeničkih emocionalnih reakcija na nastavu i učesnike u njoj* (u okviru dimenzije **Modelovanje pozitivne i konstruktivne socio-emocionalne odeljenske klime(5)**) koji su u slučaju analize intervjuja bili zasićeni prvim faktorom, u faktorskom rešenju dobijenim analizom protokola zasićeni su trećim faktorom.

Značajno je primetiti da veliki broj faceta ima visoka i zajednička opterećenja na većem broju faktora što ukazuje na veliku međuzavisnost i povezanost različitih komponenti afektivne uloge nastavnika. O tome svedoče i visoke korelacije između faktora ekstrahovanih iz protokola za procenu afektivne uloge nastavnika (Tabela 38).

Tabela 38

*Koeficijenti korelacije između ekstrahovanih faktora iz protokola AfUN-P*

<u>Faktor</u>	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>
<u>1</u>	-		
<u>2</u>	,704	-	
<u>3</u>	,627	,553	-

Kao što se može videti iz prikazanih rezultata eksplorativne faktorske analize, empirijski dobijeni podaci ne potkrepljuju našu konceptualizaciju afektivne uloge nastavnika u kojoj smo pretpostavili postojanje pet dimenzija, tj. komponenti ove nastavničke uloge. Međutim, ne samo da empirijski identifikovani faktori nisu u saglasnosti sa pretpostavljenom klasifikacijom, već se analizom različitih instrumenata za procenu afektivne uloge nastavnika, namenjenih različitim procenjivačima, dobija donekle različita struktura ispitivanog konstrukta. Dok učenici ne diskriminišu različite komponente afektivne uloge nastavnika, na temelju podataka dobijenih od strane posmatrača mogu se uočiti tri dimenzije, a analizom podataka dobijenih od samih nastavnika čak i četvrta komponenta afektivne uloge nastavnika.

Sa ciljem da se ponudi nov model afektivne uloge nastavnika, koji bi se temeljio na podacima dobijenim od strane različitih procenjivača, tj. *multitrait - multimethod* pristupu, prvi korak u daljoj analizi podataka je utvrđivanje najoptimalnijeg broja dimenzija konstrukta AfUN. Naime, neophodno je odabrati određenu, pritom jedinstvenu odluku o broju komponenti afektivne uloge nastavnika koja bi u najvećem mogućem stepenu bila srodna različitim rešenjima koje smo dobili analizom podataka dobijenih od različitih procenjivača.

Sa ovim ciljem, uporedili smo prikazane faktorske strukture konstrukta dobijene analizom podataka iz različitih izvora i dobijenih različitim metodama. Opređelili smo se za trofaktorsku strukturu konstrukta. Rešenje sa tri faktora je sugerisano analizom podataka dobijenih na protokolu koji je primenjivan od strane neutralnog procenjivača. Sa druge strane, smatrali smo da je jednofaktorska struktura fenomena dobijena učeničkom procenom suviše jednostavno rešenje u odnosu na faktorska rešenja koja su dobijena analizom drugih instrumenata. Uvođenjem četvortog faktora, kako je sugerisano analizom intervjuja, u velikoj meri bi zanemarili učeničku procenu i ponovo bespotrebno usitnili ispitivani konstrukt, tim pre jer je samo jedan facet u intervjuu bio zasićen četvrtim ekstrahovanim faktorom. Još jedan razlog za odabrano rešenje leži u nalazu da višefaktorska rešenja konstrukta, dobijena analizom intervjuja i protokola, sugerišu vrlo sličnu raspodelu faceta duž ekstrahovanih faktora.

Nakon što smo se opredelili za rešenje sa tri dimenzije AfUN-a, bilo je neophodno naći jedinstveno rešenje o tome kojim dimenzijama pripadaju navedeni faceti. Da bismo došli do odluke o raspodeli faceta duž tri nove dimenzije afektivne uloge nastavnika neophodno je uporediti raspored faceta duž tri faktora na svim instrumentima. Budući da je već prikazana matrica strukture za rotirano trofaktorsko rešenje konstrukta dobijeno eksplorativnom analizom protokola AfUN-P, bilo je neophodno videti faktorska zasićenja faceta u trofaktorskim solucijama dobijenih analizom metode upitnika i intervjuja. Sa ovim ciljem, nad podacima dobijenim ovim metodama ponovili smo postupak eksplorativne faktorske analize, ali sada sa fiksiranim brojem faktora (na 3 faktora).

Tabela 39

Matrica strukture za rotirano trofaktorsko rešenje – korelacije faktora i izvornih faceta, faktorska zasićenja instrumenta – intervjua AfUN-N

<u>Faceti AfUN</u>	<u>Komponenta</u>		
	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>
1.1. Motivisanost nastavnika za rad sa decom i mladima	<b>,825</b>	,526	,108
1.2. Poznavanje karakteristika emocionalnog razvoja učenika na određenom uzrastu	<b>,772</b>	,431	,355
1.3. Poznavanje svojih učenika	,439	<b>,768</b>	,428
1.4. Spremost nastavnika da saraduje sa kolegama povodom svojih učenika	,366	<b>,680</b>	,290
2.1. Osetljivo registrovanje učeničkih reakcija (verbalnih, neverbalnih, vokalnih)	<b>,704</b>	,363	,085
2.2. Empatija i tačno dijagnostifikovanje afektivnih stanja učenika	<b>,635</b>	,508	,217
2.3. Adekvatno reagovanje na afektivna stanja i reakcije učenika	<b>,833</b>	,452	,381
2.4. Otvorenost prema učenicima, njihovim inicijativama, sugestijama, potrebama i zahtevima	<b>,360</b>	,262	,185
2.5. Prihvatanje različitosti učenika i pravicani odnos prema svim učenicima	,563	,305	<b>,762</b>
3.1. Verovanje i očekivanje da svaki učenik može da napreduje	,204	,212	<b>,796</b>
3.2. Dostupnost i pristupačnost i nastavnika	,630	<b>,812</b>	,018
3.3. Poštovanje nastavnika prema učenicima	<b>,699</b>	,278	,374
3.4. Učeničko poverenje u nastavnika	,457	<b>,832</b>	,090
4.1. Svest o vlastitom emocionalnom reagovanju i načinu njegovog manifestovanja u nastavi, kao i uticaju na učenike i na atmosferu u razredu	<b>,776</b>	,527	,327
4.2. Rad na unapređivanju vlastitih emocionalnih kompetencija radi podizanja kvaliteta odnosa sa učenicima, samim tim kvaliteta nastave	<b>,832</b>	,380	,360
5.1. Korišćenje humora i drugih sredstava za kreiranje prijatne atmosfere u razredu	<b>,783</b>	,487	,181
5.2. Elaboriranje i kultivisanje učeničkih emocionalnih reakcija na nastavu i učesnike u njoj	<b>,806</b>	,542	,182

Legenda. Extraction Method: Principal Component Analysis.; Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.; a. Rotation converged in 5 iterations

U tabeli 39 prikazani su rezultati eksplorativne faktorske analize nad podacima dobijenim metodom intervjua sa fiksiranim brojem faktora. Ukoliko se pogledaju zasićenja dobijenih faktora, možemo videti da je raspored faceta po ekstrahovanim

faktorima ostao isti kao i u slučaju eksplorativne faktorske analize bez fiksnog broja faktora, sa tom razlikom da je facet *Otvorenost prema učenicima, njihovim inicijativama, sugestijama, potrebama i zahtevima* (2.4), koji je jedini bio zasićen četvrtim faktorom, sada zasićen prvim faktorom u trofaktorskoj soluciji konstrukta.

Naravno, navedeni faktori su u korelaciji čiji se intenzitet kreće od niske između drugog i trećeg faktora, do umerenih pozitivnih korelacija prvog i ostalih faktora (Tabela 40).

Tabela 40

*Koeficijenti korelacije između ekstrahovanih faktora iz intervjua (fiksirana trofaktorska solucija)*

<u>Faktor</u>	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>
<u>1</u>	-		
<u>2</u>	,564	-	
<u>3</u>	,321	,197	-

Na kraju, bilo je neophodno sprovesti eksplorativnu faktorsku analizu sa brojem faktora fiksnim na 3, i nad podacima dobijenih na upitniku AfUN-U. Naime, iako rezultati faktorske analize podataka dobijenih na upitniku ukazuju na zadržavanje samo jednog faktora, usled potrebe da nađemo komponente afektivne uloge nastavnika zajedničke svim procenjivačima i metodama, bilo je neophodno videti kako se faceti AfUN-a raspoređuju po dimenzijama kada se prihvati višefaktorsko rešenje konstrukta koje je sugerisano drugim primenjenim metodama: AfUN-N i AfUN-P.

Tabela 41

*Matrica strukture za rotirano trofaktorsko rešenje – korelacije faktora i izvornih faceta, tj. faktorska zasićenja instrumenta - AfUN-U*

<u>Faceti AfUN</u>	<u>Komponenta</u>		
	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>
1.1.Motivisanost nastavnika za rad sa decom i mladima	<b>,966</b>	,858	,381
1.2.Poznavanje karakteristika emocionalnog razvoja učenika na određenom uzrastu	<b>,933</b>	,849	,482
1.3 Poznavanje svojih učenika	,782	<b>,963</b>	,436

1.4. Spremost nastavnika da saraduje sa kolegama povodom svojih učenika	,418	,431	<b>,995</b>
2.1. Osetljivo registrovanje učeničkih reakcija (verbalnih, neverbalnih, vokalnih)	,901	<b>,938</b>	,377
2.2. Empatija i tačno dijagnostifikovanje afektivnih stanja učenika	,880	<b>,957</b>	,453
2.3. Adekvatno reagovanje na afektivna stanja i reakcije učenika	<b>,934</b>	,925	,339
2.4. Otvorenost prema učenicima, njihovim inicijativama, sugestijama, potrebama i zahtevima	<b>,954</b>	,911	,318
2.5. Prihvatanje različitosti učenika i pravican odnos prema svim učenicima	<b>,960</b>	,865	,336
3.1. Verovanje i očekivanje da svaki učenik može da napreduje	<b>,942</b>	,871	,327
3.2. Dostupnost i pristupačnost i nastavnika	<b>,943</b>	,920	,342
3.3. Poštovanje nastavnika prema učenicima	<b>,961</b>	,883	,380
3.4. Učeničko poverenje u nastavnika	,850	<b>,946</b>	,321
4.1. Svest o vlastitom emocionalnom reagovanju i načinu njegovog manifestovanja u nastavi, kao i uticaju na učenike i na atmosferu u razredu	<b>,919</b>	,709	,393
4.2. Rad na unapređivanju vlastitih emocionalnih kompetencija radi podizanja kvaliteta odnosa sa učenicima, samim tim kvaliteta nastave	<b>,969</b>	,866	,359
5.1. Korišćenje humora i drugih sredstava za kreiranje prijatne atmosfere u razredu	<b>,974</b>	,877	,357
5.2. Elaboriranje i kultivisanje učeničkih emocionalnih reakcija na nastavu i učesnike u njoj	<b>,947</b>	,928	,350
Legenda. Extraction Method: Principal Component Analysis.; Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.; a. Rotation converged in 5 iterations			

Kao što se vidi iz tabele 41, dobijeno faktorsko rešenje nad podacima dobijenih na upitniku je donekle različito u odnosu na do sada dobijene trofaktorske strukture. Prvi faktor zasićuje najveći broj faceta. Naime, i u ovom slučaju svi faceti u okviru dimenzija *Nastavničko poznavanje vlastitih emocionalnih reakcija i njihovog uticaja na učenike i proces nastave (4)* i *Modelovanje pozitivne i konstruktivne socio-emocionalne odeljenske klime (5)* zasićeni su prvim faktorom. Slično kao i u većini dosadašnjih nalaza, prvi faktor u najvećoj meri zasićuje i facete koji se odnose na *Motivisanost nastavnika za rad sa decom i mladima (1.1)*, *Poznavanje karakteristika emocionalnog razvoja učenika na određenom uzrastu (1.2)*, *Empatiju i tačno dijagnostifikovanje afektivnih stanja učenika (2.2)*, *Adekvatno reagovanje na afektivna stanja i reakcije učenika (2.3)* i *Poštovanje nastavnika prema učenicima (3.2)*. Međutim, pored ovih faceta, prvim faktorom su, u slučaju eksplorativne faktorske analize nad facetima u upitniku AfUN-U,

zasićeni još neki faceti koji su u dosadašnjim rešenjima bili zasićeni drugim faktorima, kao što su: *Otvorenost prema učenicima, njihovim inicijativama, sugestijama, potrebama i zahtevima (2.4), Dostupnost i pristupačnost i nastavnika (3.2), Prihvatanje različitosti učenika i pravican odnos prema svim ucenicima (2.5) i Verovanje i očekivanje da svaki učenik može da napreduje (3.1)*. Drugim faktorom su zasićeni faceti koji se odnose na *Poznavanje svojih učenika (1.3) i Učeničko poverenje u nastavnika (3.4)*, ali i oni aspekti uloge nastavnika u afektivnom domenu koji se odnose na nastavničko *Osetljivo registrovanje učeničkih reakcija (2.1) i Empatiju i tačno dijagnostifikovanje afektivnih stanja učenika (2.2)*. Treći ekstrahovani faktor je u potpunosti drugačiji u slučaju trofaktorskog rešenja konstrukta dobijenom analizom podataka sa upitnika AfUN-U i na njemu najveće zasićenje ima samo jedan facet nastavničke uloge - *Spremost nastavnika da sarađuje sa kolegama povodom svojih učenika (1.4)*.

I u ovom slučaju faktori su međusobno pozitivno korelirani. Kada se uporede korelacije faktora ekstrahovanih faktorskom analizom različitih instrumenata, možemo videti da su one najveće u slučaju faktora ekstrahovanih protokolom za posmatrača AfUN-P, zatim upitnikom za učenike AfUN-U, a najniže na temelju analize nastavničkih odgovora na intervjuu AfUN-N.

Tabela 42

*Koeficijenti korelacije između ekstrahovanih faktora iz upitnika (fiksirana trofaktorska solucija)*

<u>Faktor</u>	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>
<u>1</u>	-		
<u>2</u>	,839	-	
<u>3</u>	,367	,378	-

Nakon sprovedene serije eksplorativnih analiza i odluke o testiranju trofaktorske strukture konstrukta AfUN, sa ciljem da donesemo odluku o jedinstvenom rasporedu faceta po dimenzijama, pristupili smo detaljnoj analizi rezultata svih do sada sprovedenih postupaka faktorske analize. Analizirali smo faktorska zasićenja faceta ekstrahovanim faktorima uzimajući u obzir rezultate faktorskih analiza u kojima nije bio fiksiran broj faktora, ali i rezultate analiza u kojima smo fiksirali broj na tri faktora. Pre svega, posmatrali smo gde su analizom različitih metoda dobijeni isti rezultati, zatim gde su rezultati slični na makar dve različite metode, a tamo gde su se rezultati razlikovali posmatrali smo faktorska zasićenja svakog od faceta ekstrahovanim faktorima u svim

sprovedenim analizama, uzimajući u obzir i zajednička opterećenja koje su pojedini faceti imali na više faktora u nekim faktorskim rešenjima i slično.

Na temelju ovakve analize došli smo do najoptimalnijeg, jedinstvenog rasporeda faceta duž tri komponente afektivne uloge nastavnika. U tabeli 43 smo dali prikaz raporeda faceta duž novih dimenzija afektivne uloge nastavnika.

Kao što se može videti iz tabele 43, svi teorijski faceti iz prvobitno pretpostavljenog petofaktorskog modela afektivne uloge nastavnika su ostali očuvani i u trofaktorskom modelu, ali su sada znatno drugačije raspoređeni na manjem broju ekstrahovanih dimenzija. Naime, bazirano na empirijskim podacima, rešenje koje integriše u sebi faktorske strukture dobijene analizom sva tri instrumenta korišćenih za procenu afektivne uoge nastavnika, sadrži tri dimenzije afektivne uloge nastavnika.

---

Tabela 43

*Konceptualizacija i klasifikacija afektivne uloge nastavnika – AfUN (trofaktorska solucija)*

---

#### I DIMENZIJA

- 1.1. Motivisanost nastavnika za rad sa decom i mladima
- 1.2. Poznavanje karakteristika emocionalnog razvoja učenika na određenom uzrastu
- 2.1. Osetljivo registrovanje učeničkih reakcija (verbalnih, neverbalnih, vokalnih)
- 2.2. Empatija i tačno dijagnostifikovanje afektivnih stanja učenika
- 2.3. Adekvatno reagovanje na afektivna stanja i reakcije učenika
- 2.4. Otvorenost prema učenicima, njihovim inicijativama, sugestijama, potrebama i zahtevima
- 3.3. Poštovanje nastavnika prema učenicima
- 4.1. Svest o vlastitom emocionalnom reagovanju i načinu njegovog manifestovanja u nastavi, kao i uticaju na učenike i na atmosferu u razredu
- 4.2. Rad na unapređivanju vlastitih emocionalnih kompetencija radi podizanja kvaliteta odnosa sa učenicima, samim tim kvaliteta nastave
- 5.1. Korišćenje humora i drugih sredstava za kreiranje prijatne atmosfere u razredu
- 5.2. Elaboriranje i kultivisanje učeničkih emocionalnih reakcija na nastavu i učesnike u njoj

#### II DIMENZIJA

- 1.3. Poznavanje svojih učenika
- 1.4. Spremost nastavnika da saraduje sa kolegama povodom svojih učenika
- 3.2. Dostupnost i pristupačnost i nastavnika
- 3.4. Učeničko poverenje u nastavnika



### III DIMENZIJA

#### 2.5. Prihvatanje različitosti učenika i pravican odnos prema svim ucenicima 3.1. Verovanje i očekivanje da svaki učenik može da napreduje

Prva dimenzija obuhvata sve facete koje se odnose na ***Nastavničko poznavanje vlastitih emocionalnih reakcija i njihovog uticaja na učenike i proces nastave (4)***, tj. *Svest o vlastitom emocionalnom reagovanju i načinu njegovog manifestovanja u nastavi, kao i uticaju na učenike i na atmosferu u razredu (4.1) i Rad na unapređivanju vlastitih emocionalnih kompetencija radi podizanja kvaliteta odnosa sa učenicima, samim tim i kvaliteta nastave (4.2)*. Takođe, pod ovu dimenziju je podvedena i ranije konceptualizovana dimenzija afektivne nastavničke uloge koja se odnosi na ***Modelovanje pozitivne i konstruktivne socio-emocionalne odeljenske klime (5)*** koja u sebi obuhvata *Korišćenje humora i drugih sredstava za kreiranje prijatne atmosfere u razredu (5.1) i Elaboriranje i kultivisanje učeničkih emocionalnih reakcija na nastavu i učesnike u njoj(5.2)*. Takođe iz ranije definisane dimenzije ***Poznavanje učenika i zainteresovanost za njih (1)*** su u novu prvu izdvojenu dimenziju svrstani faceti koji se odnose na *Motivisanost nastavnika za rad sa decom i mladima (1.1) i Poznavanje karakteristika emocionalnog razvoja učenika na određenom uzrastu (1.2)*. Dalje, ova dimenzija obuhvata i *Osetljivost nastavnika u registrovanju učeničkih reakcija (2.1), Empatiju i tačno dijagnostifikovanje afektivnih stanja učenika (2.2), Adekvatno reagovanje na afektivna stanja i reakcije učenika (2.3) i Otvorenost prema učenicima, njihovim inicijativama, sugestijama, potrebama i zahtevima (2.4)* iz dimenzije koja je u ponuđenoj konceptualizaciji bila određena kao ***Osetljivost nastavnika za reakcije učenika (2)***. Još jedan facet afektivne uloge nastavnika koji podrazumeva *Poštovanje nastavnika prema učenicima (3.3)* iz dimenzije ***Uspostavljanje kvalitetnih odnosa sa učenicima (3)*** klasifikovan je u prvu dimenziju nove konceptualizacije afektivne uloge nastavnika, bazirane na rezultatima utemeljenim na empiriji.

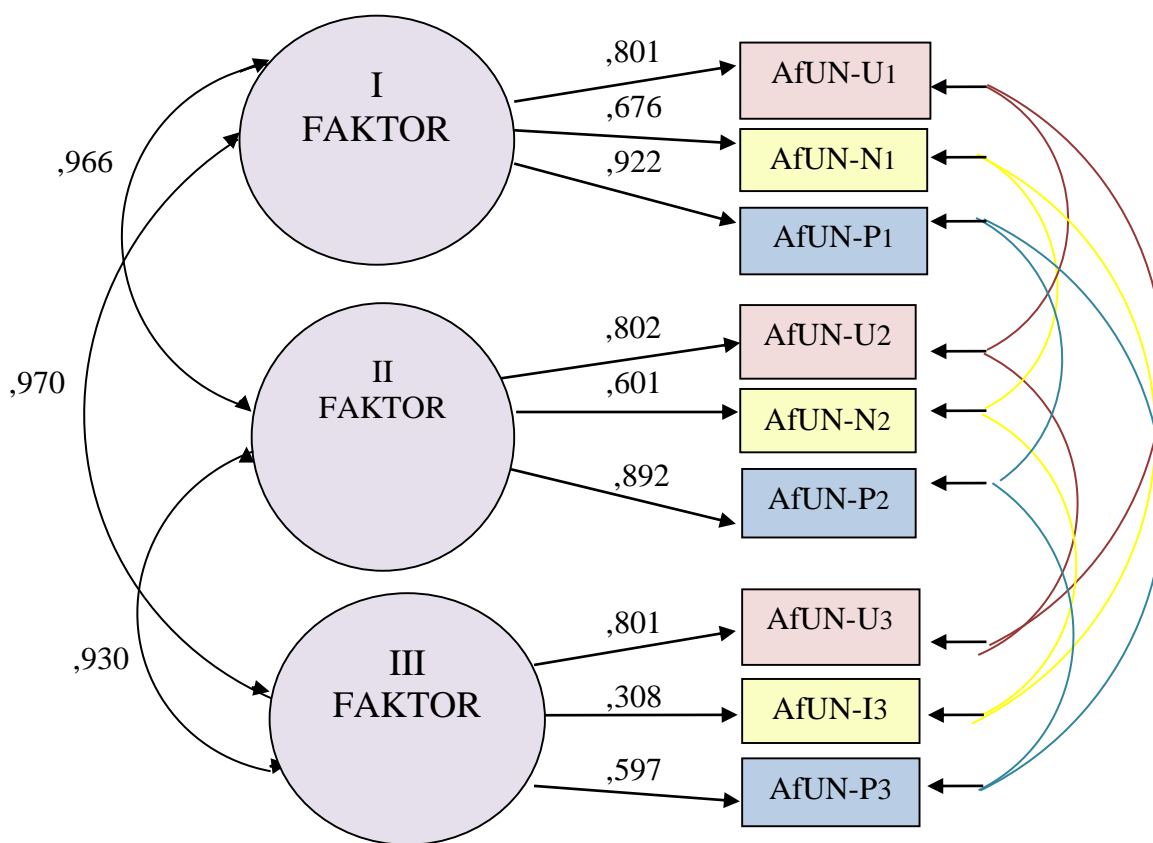
Druga od tri dimenzije afektivne uloge nastavnika obuhvata po dva faceta iz dimenzija ***Poznavanje učenika i zainteresovanost za njih (1) i Uspostavljanje kvalitetnih odnosa sa učenicima (3)***. Konkretno, drugoj dimenziji u trofaktorskom modelu konstrukta pripadaju sledeći faceti: *Poznavanje svojih učenika (1.3), Spremost nastavnika*

da saraduje sa kolegama povodom svojih učenika (1.4), Dostupnost i pristupačnost nastavnika (3.2) i Učeničko poverenje u nastavnika (3.4).

Poslednja, treća dimenzija nove konceptualizacije obuhvata dva međusobno srodna faceta koji obuhvataju nastavničko *Prihvatanje različitosti učenika i pravican odnos prema svim ucenicima* (2.5) i njegova *Verovanja i očekivanje da svaki učenik može da napreduje* (3.1).

U daljem postupku obrade podataka, konfirmatornom faktorskom analizom proverili smo fitovanje novog trofaktorskog modela afektivne uloge nastavnika (Grafik 2).

Grafik 2. Trofaktorski model afektivne uloge nastavnika



Rezultati konfirmatorne faktorske analize (CFA) su vrlo dobri. Naime, na temelju procene nastavničke kompetentnosti na tri pretpostavljene komponente afektivne uloge nastavnika od strane tri različita procenjivača zaista se mogu identifikovati tri dimenzije afektivne uloge nastavnika. Pritom, prva dimenzija objašnjava 80,1% varijanse učeničke procene nastavničke kompetentnosti na ovoj dimenziji, 67,6% varijanse nastavničke

procene i 92,2% varijanse procene nastavnika od strane posmatrača na prvoj dimenziji. Druga latentna dimenzija objašnjava 80,2% varijanse učeničkih odgovora na facetima u okviru druge dimenzije, 60,1% varijanse nastavničkih odgovora i 89,2% varijanse skora koje je na ovoj dimenziji dobio nastavnik od strane neutralnog posmatrača. Na kraju, treća dimenzija objašnjava 80,1% varijanse kompetentnosti nastavnika procenjene od strane učenika, 30,8% varijanse njegove kompetentnosti na temelju kvalitativne analize njegovih odgovora na odgovarajućim facetima na intervjuu i 59,7% varijanse umešnosti nastavnika na ovoj komponenti afektivne uloge procenjenoj od strane neutralnog procenjivača. Kao što se može videti, najmanji procenat objašnjene varijanse odgovarajućim dimenzijama odnosi se na nastavničke odgovore na intervjuu. Ovakav podatak je objašnjiv činjenicom da su nastavnici imali potpunu slobodu prilikom odgovaranja na pitanja iz intervjuu, koja su pritom bila što manje direktna. Na taj način, na njihove odgovore, i skorove koje su dobijali na temelju svojih odgovora, verovatno je uticao veći broj faktora, a ne samo stepen osvešćenosti i kvaliteta realizacije vlastite afektivne uloge. Detaljni podaci o standardizovanim regresionim koeficijentima, korelacijama i kovarijansama između faktora, varijabli i grešaka u istraživanju tabelarno su predstavljani u prilogu (Prilog 8).

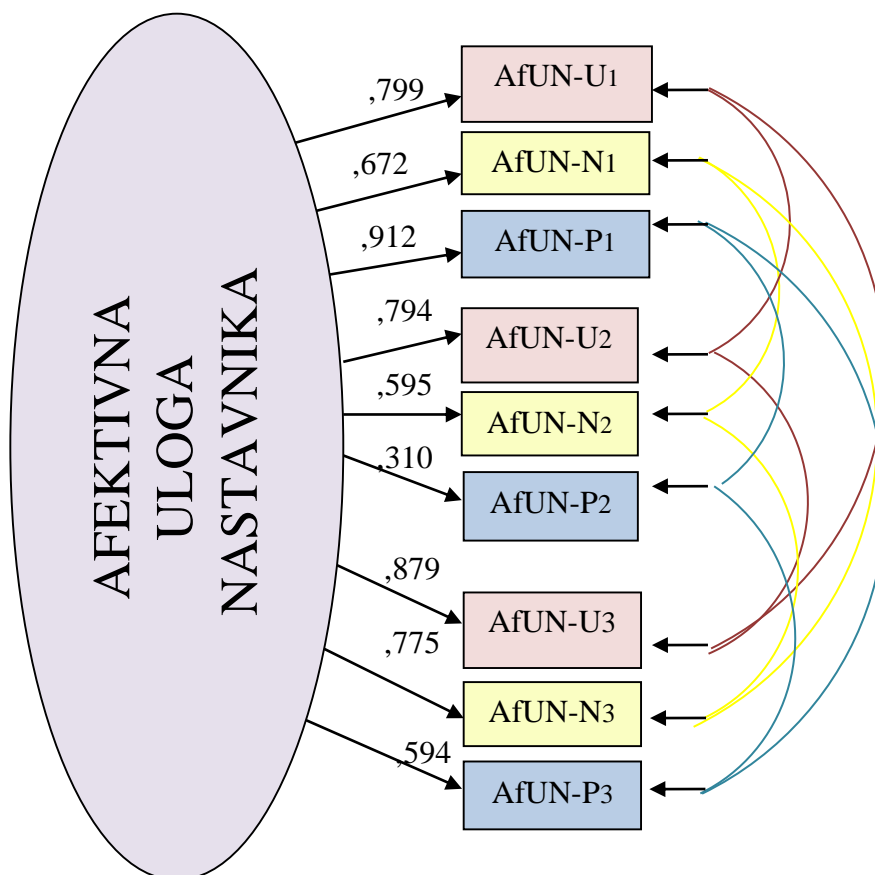
Kada je reč o pokazateljima adekvatnosti testiranog modela, indeksi fitovanja su vrlo dobri i iznose:  $\chi^2 = 19,614$ ;  $df = 15$ ;  $p < ,187$ ;  $\chi^2/df = 1,308$ ;  $CFI = ,995$ ;  $RMSEA = ,056$  i  $SRMR = ,029$ . Konkretno, i apsolutni pokazatelji fita (hi-kvadrat vrednost, kao i odnos hi-kvadrata i broja stepeni slobode) i relativni pokazatelji fita ( $CFI$ ,  $SRMR$ ) ukazuju da se podaci dobro uklapaju u pretpostavljeni model. Takođe, vrednost  $RMSEA$  u iznosu od  $,056$  ukazuje na prihvatljivo fitovanje predloženog novog modela. Drugim rečima, među referentnim merama, svi indikatori ukazuju na izuzetno dobro fitovanje podataka u trofaktorski model konstrukta, prema kriterijumima dobrog i prihvatljivog fita koje preporučuju Šermel-Engel i saradnici (Schermelleh-Engel et al., 2003).

Međutim, i pored dobrih indeksa uklapanja podataka u model, koeficijenti korelacije između tri faktora ponovo su visoki ( $r > ,90$ ) i zaslužuju dalju pažnju. Nalaz o visokim korelacijama objašnjiv je prirodom ispitivanog problema budući da su dimenzije samo različite komponente ili čak manifestacije iste nastavničke uloge, a ne međusobno različiti fenomeni. Štaviše, ovako visoke korelacije upravo i govore o tome da navedenim dimenzijama u osnovi leži zajednički faktor višeg reda – afektivna uloga nastavnika.

Međutim, kako bismo otklonili svaku sumnju i ponudili najbolji model, rešili smo da testiramo i restriktivnije ugnježdene modele konstrukta. Pre svega, postoji mogućnost da bi najbolje rešenje konstrukta pružio model bez užih, specifičnijih dimenzija, tj. jednofaktorski model afektivne uloge nastavnika. Takođe, testirali smo i dvofaktorski model konstrukta.

Kako bismo bili u prilici da međusobno poredimo različite modele testom značajnosti razlike hi-kvadrata (*Chi-square difference statistic test*) uporedili smo trofaktorski model afektivne uloge nastavnika u odnosu na još dva ugnježdena restriktivnija modela. Ugnježdene modeli (*nested models*) su modeli koji nastaju nekim modifikacijama na glavnom modelu. Pritom, ugnjeđenost podrazumeva da su modeli međusobno različiti isključivo u pogledu nekih parametara, u našem slučaju broja latentnih varijabli, ali ne i u broju manifestnih, merenih varijabli. Više restriktivni ugnježdene modeli po pravilu imaju manje slobodnih parametara i više stepeni slobode i višu vrednost hi-kvadrat statistika, a na temelju značajnosti razlike odnosa između vrednosti hi-kvadrata i stepena slobode između različitih modela donosi se odluka o tome koji je od modela najadekvatniji.

Grafik 3. Jednofaktorski (ugnježdene) model afektivne uloge nastavnika



Na grafiku 3 prikazan je najrestriktivniji ugnježdeni model, tj. jednofaktorski model afektivne uloge nastavnika. Prikazani standardizovani regresioni koeficijenti ukazuju da pretpostavljeni faktor objašnjava veliki procenat varijanse na većini manifestnih varijabli. Najslabiji regresioni koeficijenti su dobijeni u slučaju predikcije treće dimenzije afektivne uloge nastavnika kada je procenjivana metodama posmatranja i intervju. Kada je reč o podacima koji se odnose na adekvatnost pretpostavljenog modela, dobijene su sledeće vrednosti:  $\chi^2 = 31,27$ ;  $df = 18$   $p < ,027$ ;  $\chi^2/df = 1,737$ ; CFI = ,985; RMSEA = ,087 i SRMR = ,030. Iako jednofaktorski model ima sasvim zadovoljavajuće vrednosti Komparativnog fit indeksa (CFI= .985), kao i vrednost indeksa SRMR (Standardized Root Mean Square Residual), vrednost indeksa RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) je izvan granica prihvatljivosti (RMSEA= ,087). Prema preporukama autora koji su se bavili primenljivošću strukturalnih modela (Hu & Bentler, 1999; Anaby et al., 2010; Schermelleh–Engel et al., 2003) kriterijum za prihvatanje/odbacivanje modela je CFI  $\geq$  ,95 i RMSEA  $<$  ,08.

S obzirom da se na temelju analize indeksa fitovanja jednofaktorski model nije pokazao superiornijim u odnosu na trofaktorski model konstrukta, i sa željom da međusobno uporedimo različite modele upotrebom testa razlike hi-kvadrata testirali smo i dvofaktorski model afektivne uloge nastavnika. Naravno, i u ovom slučaju je reč o testiranju dvofaktorskog modela ugnježdenog u trofaktorski model.

Kako bismo odabrali adekvatnu dvofaktorsku soluciju konstrukta ponovo smo sproveli seriju eksplorativnih faktorskih analiza nad facetima na svim primenjenim metodama. Ponovo je primenjen metod osnovnih komponenti - *Principal Component Method* i *Promax* rotacija faktora, sa tom razlikom da smo u ovom slučaju broj faktora fiksirali na dva. Na temelju detaljne analize rasporeda faceta na dva ekstrahovana faktora u okviru rezultata dobijenih na svim metodama (koje nećemo detaljno predstavljati), kao najbolje dvofaktorsko rešenje izdvojena je solucija u kojoj su se u jedan faktor integrisali faceti prvog i trećeg faktora iz trofaktorske konceptualizacije konstrukta (tabela 44).

---

Tabela 44

*Konceptualizacija i klasifikacija afektivne uloge nastavnika – AfUN (dvofaktorska solucija)*

---

### I DIMENZIJA

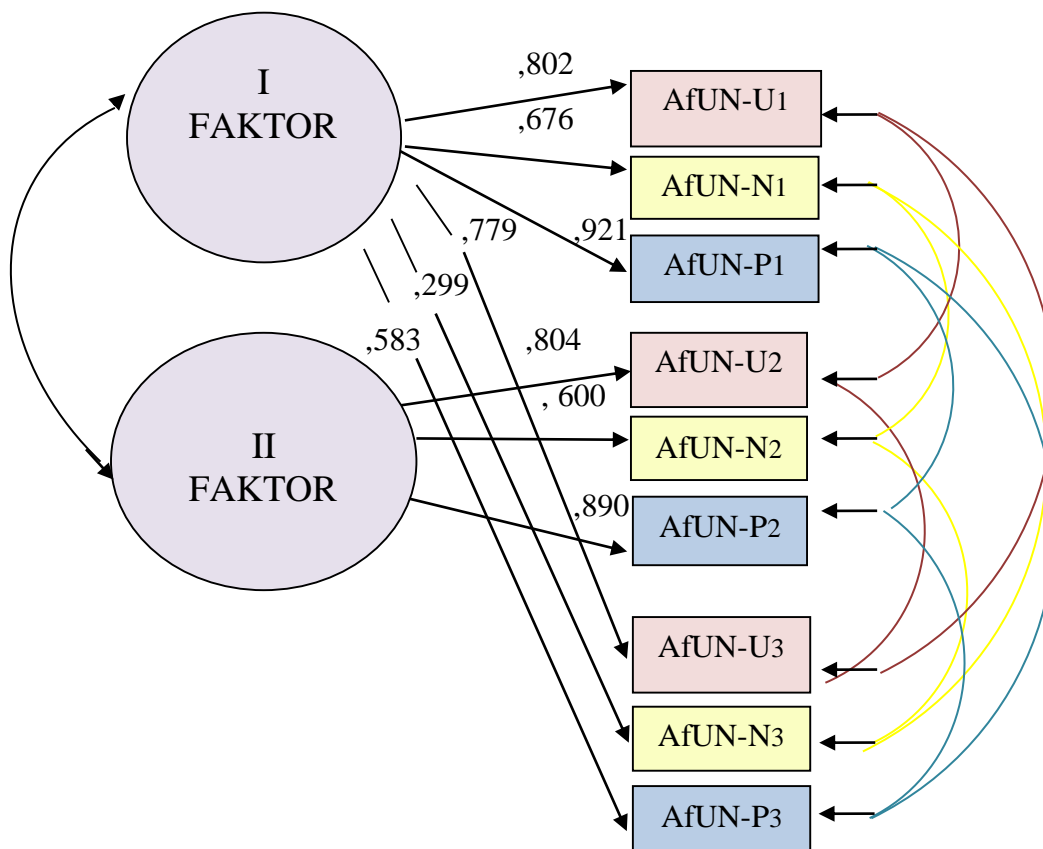
- 1.1. Motivisanost nastavnika za rad sa decom i mladima
- 1.2. Poznavanje karakteristika emocionalnog razvoja učenika na određenom uzrastu
  - 2.1. Osetljivo registrovanje učeničkih reakcija (verbalnih, neverbalnih, vokalnih)
  - 2.2. Empatija i tačno dijagnostifikovanje afektivnih stanja učenika
  - 2.3. Adekvatno reagovanje na afektivna stanja i reakcije učenika
  - 2.4. Otvorenost prema učenicima, njihovim inicijativama, sugestijama, potrebama i zahtevima
  - 2.5. Prihvatanje različitosti učenika i pravicin odnos prema svim ucenicima
- 3.1. Verovanje i očekivanje da svaki učenik može da napreduje
- 3.3. Poštovanje nastavnika prema učenicima
- 4.1. Svest o vlastitom emocionalnom reagovanju i načinu njegovog manifestovanja u nastavi, kao i uticaju na učenike i na atmosferu u razredu
- 4.2. Rad na unapređivanju vlastitih emocionalnih kompetencija radi podizanja kvaliteta odnosa sa učenicima, samim tim kvaliteta nastave
- 5.1. Korišćenje humora i drugih sredstava za kreiranje prijatne atmosfere u razredu
- 5.2. Elaboriranje i kultivisanje učeničkih emocionalnih reakcija na nastavu i učesnike u njoj

### II DIMENZIJA

- 1.5. Poznavanje svojih učenika
- 1.6. Spremost nastavnika da saraduje sa kolegama povodom svojih učenika
- 3.2. Dostupnost i pristupačnost i nastavnika
- 3.4. Učeničko poverenje u nastavnika

Testirali smo pretpostavljeni dvofaktorski model afektivne uloge nastavnika (Grafik 4).

Grafik 4. Dvofaktorski (ugnježdjeni) model afektivne uloge nastavnika



Kao i u ostalim solucijama, regresioni koeficijenti i u dvofaktorskoj soluciji konstruta ukazuju na to da latentne dimenzije objašnjavaju značajan i visok procenat varijanse kompetentnosti nastavnika na pretpostavljenim dimenzijama, bez obzira na način procene i procenjivača. Jedini izuzetak je slabija mogućnost predikcije nastavničke kompetentnosti na trećoj komponenti afektivne uloge, tj. ravnopravnog odnosa nastavnika prema učenicima i visokih očekivanja od učenika, na temelju podataka dobijenih metodom intervjua. Parametri koji se odnose na adekvatnost predloženog dvofaktorskog modela pokazuju da model ima dobre i zadovoljavajuće indekse fitovanja, vrlo slične indikatorima adekvatnosti trofaktorskog modela :  $\chi^2 = 22,59$ ;  $df = 17$ ;  $p < ,163$ ;  $\chi^2/df = 1,329$ ;  $CFI = ,994$ ;  $RMSEA = ,058$  i  $SRMR = ,031$ .

U tabeli 45 su prikazana kvantitativna poređenja adekvatnosti različitih modela u vidu rezultata testa razlike hi-kvadrata. Pored toga, ovde su tabelarno prikazani svi ključni parametri fita svih do sada testiranih modela konstrukta.

Tabela 45

*Test razlike hi-kvadrata: Poređenje trofaktorskog modela AfUN i ugnježenih modela*

Model	$\chi^2$ (df)	p<	RMSEA (90% CI)	SRM R	CFI	$\Delta x^2/\Delta df$ (p)
Jednofaktorski model AfUN	31,27 (18)	0,027	0,087(0,029; 0,136)	0,030	0,985	Ugnježen u 3
Dvofaktorski model AfUN	22,59 (17)	0,163	0,058 (0,000; 0,115)	0,031	0,994	Ugnježen u 3 8,68/1 (< ,000)
Trofaktorski model AfUN	19,61 (15)	0,187	0,056 (0,000; 0,117)	0,029	0,995	Konačni model 2,98/2 (< ,23) (ns)

Legenda.  $\chi^2(df)$  = chi-square test (number of degrees of freedom); p = significance of  $\chi^2$  statistics; RMSEA (90% CI) = Root Mean Square Error of Approximation (90% confidence interval for RMSEA); SRMR = Standardized Root Mean Square Residual; CFI = Comparative Fit Index;  $\Delta x^2/\Delta df(p)$  = difference in  $\chi^2$  per degrees of freedom between nested models (significance of the difference). Note: N = 100

Pre svega vidimo da uprkos visokim korelacijama između pretpostavljenih dimenzija afektivne uloge nastavnika u višefaktorskim solucijama, jednofaktorsko rešenje koncepta afektivne uloge nastavnika nije adekvatno. Vrednost indeksa RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) je izvan granica prihvatljivosti (RMSEA = ,087), a i ostali indeksi fitovanja su lošiji u odnosu na druge dve manje restriktivne solucije konstrukta. Podršku ovom nalazu pruža i statistička značajnost testa razlike hi-kvadrata ( $p < ,000$ ) koja ukazuje na to da se uvođenjem još jednog faktora u model postiže značajno poboljšanje modela. Poređenjem odnosa vrednosti hi-kvadrata i stepeni slobode dvofaktorskog modela (ugnježenog u trofaktorski model) i istih vrednosti u konačnom, trofaktorskom modelu, test razlike hi-kvadrata nije se pokazao kao statistički značajan. Prema principu štedljivosti, najbolje rešenje konstrukta bi bila dvofaktorska struktura konstrukta AfUN, budući da uvođenjem trećeg faktora ne dolazi do statistički značajnog poboljšanja modela.

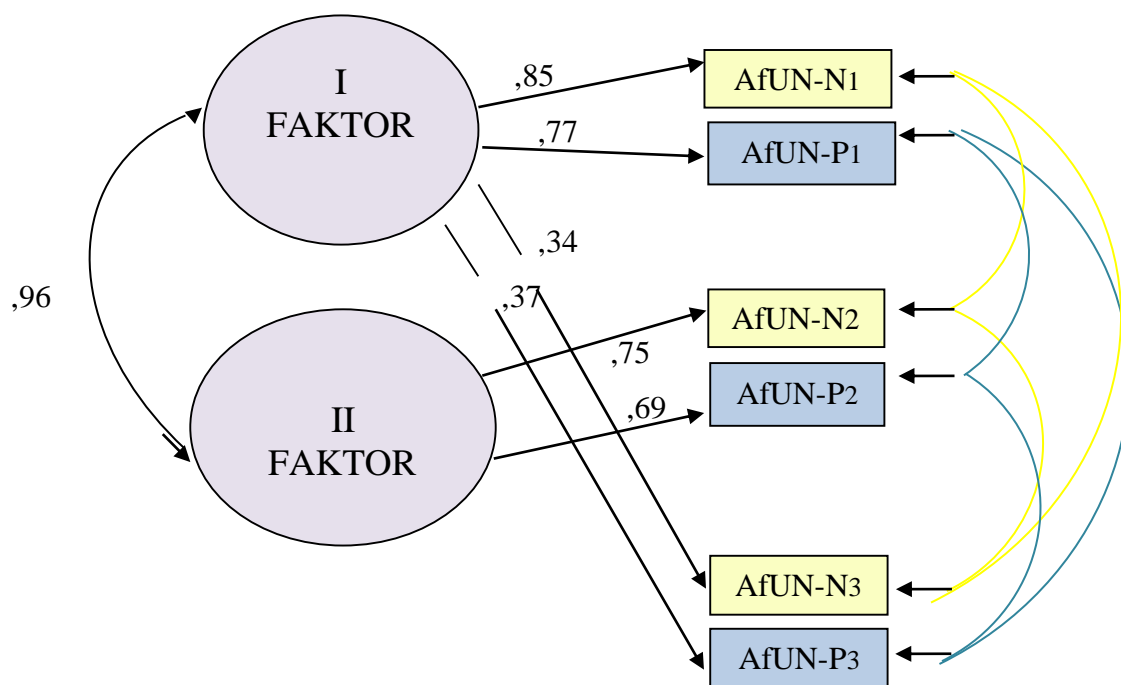
Međutim, u donošenju konačne odluke o broju faktora ispitivanog konstrukta ne



možemo zanemariti nalaz da se eksplorativnom faktorskom analizom nad podacima koji su dobijeni od nastavnika i posmatrača identifikuju najmanje tri faktora i to sa gotovo identičnom raspodelom faceta duž ekstrahovanih dimenzija. Drugim rečima, postoji sumnja da sklonost učenika da nastavnika procenjuju vrlo jednolično duž svih faceta značajno utiče i „pegla“ rezultate koje daju osetljiviji procenjivači. Kako bismo proverili ovu pretpostavku i, posledično, doneli ispravnu odluku o konačnom broju faktora odlučili smo se da testiramo dvofaktorski i trofaktorski model afektivne uloge nastavnika bez uzimanja u obzir procene učenika. Pritom, kada se izbace podaci dobijeni od učenika, model se ne može identifikovati, pa smo u oba ispitivana modela fiksirali vrednost jednog parametra. Konkretno, kako bi smo identifikovali model, tj. dobili model gde se parametri mogu proceniti, i u dvofaktorskoj i u trofaktorskoj soluciji fiksirali smo opterećenje na parametru AfUN-P2 na 0.9.

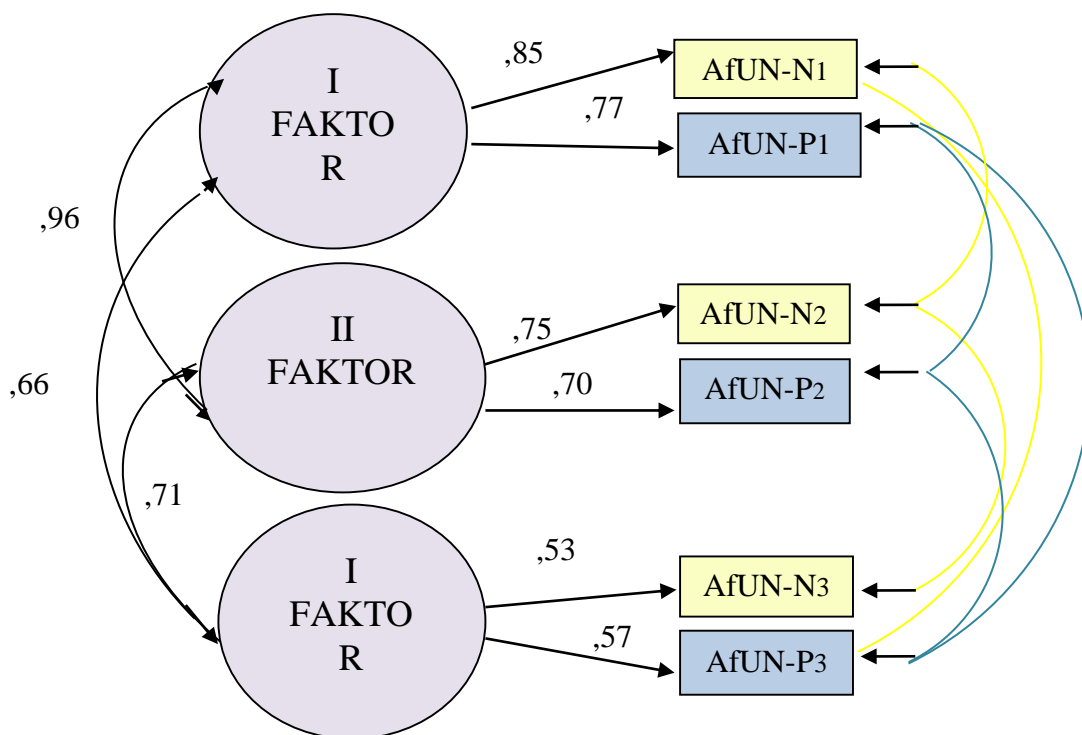
Na grafiku 5 prikazan je ugnježdjeni dvofaktorski model afektivne uloge nastavnika u slučaju kada je zanemarena procena učenika i kada su u obzir uzete samo procene diskriminativnijih procenjivača: posmatrača i nastavnika.

Grafik 5. Dvofaktorski (ugnježdjeni) model afektivne uloge nastavnika bez procene učenika



Trofaktorski model afektivne uloge nastavnika zasnovan samo na proceni nastavnika i posmatrača prikazan je na grafiku 6.

Grafik 6. Trofaktorski model afektivne uloge nastavnika bez procene učenika



Ključni parametri fita trofaktorskog i dvofaktorskog modela, kao i rezultat razlike hi-kvadrata za solucije u kojoj smo zanemarili dosta grubu procenu učenika prikazani su u tabeli 46.

Tabela 46

*Test razlike hi kvadrata: poređenje konačnog modela AfUN i ugnježenog dvofaktorskog modela bez uzimanja u obzir procene učenika*

Model	$\chi^2$ (df)	p<	RMSEA (90% CI)	SRMR	CFI	$\Delta x^2/\Delta df$ (p)
Dvofaktorski model AfUN	5,42 (3)	0,144	0,090 (0,000; 0,209)	0,035	0,990	Ugnježen u 3 5,42/2 (< ,066)
Trofaktorski model AfUN	0,001 (1)	0,969	0,000 (0,000; 0,000)	0,000	1,000	Konačni model

Legenda.  $\chi^2(df)$  = chi-square test (number of degrees of freedom); p = significance of  $\chi^2$  statistics; RMSEA (90% CI) = Root Mean Square Error of Approximation (90% confidence interval for RMSEA); SRMR = Standardized Root Mean Square Residual; CFI = Comparative Fit Index;  $\Delta x^2/Df(p)$  = difference in  $\chi^2$  per degrees of freedom between nested models (significance of the difference). Note: N = 100

Kao što se može videti u tabeli 46, kada je reč o podacima koji se odnose na adekvatnost ispitivanih modela, u slučaju trofaktorske solucije dobijene su sledeće vrednosti:  $\chi^2 = 0,001$ ;  $df = 1$   $p < ,969$ ; CFI = 1,000; RMSEA = ,000 i SRMR = ,000. Ovakve vrednosti ukazuju na idealno uklapanje podataka u pretpostavljeni model. Sa druge strane, kada je reč o dvofaktorskom modelu, vrednost indeksa RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) je izvan granica prihvatljivosti (RMSEA= ,090). Takođe, svi parametri fita su značajno poboljšani sa dodavanjem trećeg faktora i ukazuju na jasnu prednost modela sa tri komponente afektivne uloge nastavnika. I test značajnosti razlike, ukazujući na marginalnu značajnost razlike hi–kvadrata ukazuje na potrebu da se zadrži trofaktorsko rešenje konstrukta.

\* \* \*

Ova dodatna analiza pomogla nam je u donošenju konačne odluke o tome da se afektivna uloga nastavnika sastoji od tri konceptualno i empirijski srodne, ali ipak i teorijski i u praktičnom radu različitih komponenti, tj. uloga nastavnika u afektivnom domenu.

Dalja analiza rasporeda faceta duž triju faktora ukazuje na njihovu strukturu i omogućava dalje imenovanje izdvojenih faktora, tj. dimenzija afektivne uloge nastavnika. Rezultati pokazuju da prva pod-uloga nastavnika u afektivnom domenu obuhvata facete

koje se odnose na nastavnikovu svest o vlastitom emocionalnom reagovanju, načinu njegovog manifestovanja u nastavi i rad na unapređivanju vlastitih emocionalnih kompetencija. Ova pod-uloga obuhvata i facete koji ukazuju na nastavnikovu osetljivost na potrebe i afektivna stanja učenika, empatiju i adekvatno reagovanje na reakcije učenika, kao i motivisanost nastavnika za rad sa decom i mladima, poznavanje karakteristika emocionalnog razvoja učenika na određenom uzrastu, otvorenost prema njima i poštovanje učenika. Na kraju, u okviru ove poduloge nastavnika nalaze se i faceti koji se odnose na modelovanje pozitivne i konstruktivne socio-emocionalne odeljenske klime. Sveukupno gledano, može se uočiti da se oko jednog ekstrahovanog faktora grupisao veliki broj faceta afektivne uloge nastavnika, ali svi oni podrazumevaju obraćanje pažnje na emocije i bavljenje njima, bilo da je reč o nastavničkim ili emocijama učenika. U skladu sa ovim, prvu dimenziju afektivne uloge nastavnika možemo imenovati *Emocionalna svest i upravljanje emocijama*.

Drugu dimenziju afektivne uloge nastavnika nazvali smo *Emocionalna povezanost nastavnika i učenika*. Ova dimenzija konstrukta obuhvata nekoliko različitih aspekta nastavničkog ponašanja kao što su: raspoloživost nastavnika učenicima, učeničko poverenje u nastavnika, poznavanje učenika i nastavnikovu spremost da saraduje sa kolegama povodom određenog učenika. Svi ovi faceti ukazuju na bliskost i povezanost nastavnika sa učenicima kojima predaju. Za razliku od prve dimenzije koja podrazumeva da nastavnik ima svest i upravlja različitim emocionalnim reakcijama koje se mogu pojaviti u toku nastavnog procesa, druga dimenzija afektivne uloge nastavnika kao glavno obeležje ima suštinsku zainteresovanost nastavnika za učenike kojima predaje, njegovu pristupačnost i sklonost da uspostavlja emotivno bliske profesionalne odnose sa učenicima.

Na kraju, elementi treće poduloge nastavnika u emotivnom domenu su: prihvatanje razlika među učenicima, pravičan odnos prema svim učenicima i verovanje i očekivanje nastavnika da svaki učenik može da napreduje. Imajući u vidu nalaze da samo nastavnici koji su zaista posvećeni svom poslu i svoju profesiju obavljaju sa strašću u potpunosti uvažavaju razlike među učenicima, imaju visoka očekivanja od njih i duboko veruju da svi učenici mogu da napreduju ovu dimenziju smo nazvali *Pedagoška strast i posvećenost nastavnika*. Ova dimenzija se razlikuje od prethodnih po svojoj izrazitoj kognitivnoj komponenti, budući da odražava stav i verovanja nastavnika, a obilje nalaza

u literaturi dosledno ukazuje da ove karakteristike nastavnika imaju uticaj na postignuća učenika.

\* \* \*

Na kraju, dajemo podatke o internoj konzistentnosti korišćenih instrumenata i konstrukt valjanosti ispitivanog konstrukta. U tabeli 47 prikazana je MTMM matrica sastavljena ukrštanjem tri dimenzija afektivne uloge nastavnika i tri različita metoda procene (od različitih procenjivača).

		<u>AfUN-U</u>			<u>AfUN-N</u>			<u>AfUN-P</u>		
		<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>
<u>AfUN-U</u>	<u>1</u>	(,99)								
	<u>2</u>	<u>,962</u>	(,93)							
	<u>3</u>	<u>,972</u>	<u>,927</u>	(,96)						
<u>AfUN-N</u>	<u>1</u>	<b>,545</b>	,526	,557	(,92)					
	<u>2</u>	,462	<b>,480</b>	,450	<u>,644</u>	(,75)				
	<u>3</u>	,217	,243	<b>,232</b>	<u>,456</u>	<u>,379</u>	(,57)			
<u>AfUN-P</u>	<u>1</u>	<b>,722</b>	,690	,699	<b>,651</b>	,555	,270	(,95)		
	<u>2</u>	,702	<b>,723</b>	,668	,569	<b>,525</b>	,260	<u>,747</u>	(,80)	
	<u>3</u>	,514	,530	<b>,528</b>	,322	,306	<b>,303</b>	<u>,544</u>	<u>,428</u>	(,77)

Legenda. Monotrait-heteromethod korelacije - (**Bold**); Heterotrait-monomethod korelacije (Underline); Heterotrait-heteromethod korelacije (Regular). U zagradama su prikazani alfa koeficijenti.

U pogledu interne konzistentnosti instrumenata (uslovno rečeno, *monotrait-monotrait* korelacije), sve subskele na svim instrumentima, osim treće dimenzije na intervjuu AfUN-N, imale su alfa vrednosti veće od ,70. Upitnik AfUN-U je bio vrlo visoko interno konzistentan na svim dimenzijama (,93 - ,99). Takođe, možemo primetiti da prvu dimenziju afektivne uloge nastavnika vrlo pouzdano možemo proceniti bilo kojom od metoda. U stvari, sva tri procenjivača, učenik, nastavnik i posmatrač daju nam visoko interno konzistentne podatke o nastavničkoj kompetentnosti na prvoj

identifikovanoj dimenziji afektivne nastavničke uloge. Sa druge strane, prihvatljiva, mada u odnosu na ostale dimenzije nešto je niža interna konzistentnost treće dimenzije afektivne uloge nastavnika na protokolu i posebno na intervjuu. Kada se pogleda interna konzistentnost instrumenata u celini, intervju kao metoda ima nešto slabije koeficijente interne konzistentnosti u odnosu na protokol i upitnik.

Kada je reč o konstrukt valjanosti razmotrili smo konvergentnu i diskriminativnu valjanost. Pre svega, koeficijenti validnosti (*monotrait-heteromethod* korelacije) su u svim slučajevima statistički značajni ( $p < ,05$ ), ali variraju u svom intenzitetu, što ukazuje na bitan efekat metoda. Ipak, većina korelacija između istih mera dobijenih na različite načine su supstantivne i statistički značajne, te je potvrđena konvergentna validnost konstrukta. Najveća konvergencija je dobijena u slučaju procene prve dve dimenzije afektivne uloge nastavnika kada su one procenjivane od strane učenika i neutralnog posmatrača. Sa druge strane, najslabije je povezana nastavnička procena vlastite kompetentnosti na trećoj komponenti afektivne uloge sa procenom dimenzije dobijenom od strane učenika i neutralnog posmatrača.

Kada se pogledaju *heterotrait-monomethod* blokovi, korelacije se kreću od umerenih ka visokim. Ovakav nalaz opet govori o snažnom efektu metoda. Ovo je posebno izrazito u slučaju jednog od upotrebljenih instrumenata – Upitnika za učenike za procenu afektivne uloge nastavnika. Korelacije unutar metode u ovoj situaciji su veće nego koeficijenti validnosti, što sugeriše, da je u ovom slučaju, instrukcija dominantan izvor varijanse koja se dobija procjenom. Naime, iako učenici daju interno konzistentne odgovore, sudeći po *heterotrait-monomethod* korelacijama prikazanim u MTMM matrici, ali i ranije prikazanim rezultatima eksplorativne faktorske analize nad podacima dobijenim ovim instrumentom, možemo zaključiti da se upitnik za učenike nije pokazao kao diskriminativan instrument. Ipak, smatramo da razlog za dobijanje ovakvih rezultata leži u karakteristikama procenjivača, a ne u primenjenoj metodi, tj. da učenici nisu diskriminativni u procenjivanju i razlikovanju različitih aspekata afektivne uloge nastavnika.

Ne samo kod upitnika, već i prosečna vrednost *heterotrait-monomethod* korelacija ( $r = ,673$ ) jeste viša u odnosu na prosečnu vrednost *monotrait-heteromethod* korelacija ( $r = ,523$ ), što sugeriše da je procenjivač ili metoda procene bitan izvor varijanse koja se dobija procenom. Međutim, smatramo da ovakav nalaz ne sugeriše lošu diskriminativnu

valjanost u našem istraživanju iz dva razloga. Prvo, diskriminativna valjanost podrazumeva da teorijski nepovezane dimenzije ne bi trebalo da ni empirijski budu povezane, pa se u slučaju visokih *heterotrait - monomethod* korelacija smatra da se korelacije dobijaju usled uticaja korišćenog metoda. Međutim, predmet našeg istraživanja nisu bile međusobno nezavisne dimenzije već različiti aspekti i manifestacije jednog konstrukta - afektivna uloga nastavnika. U ovom slučaju dobijene visoke *heterotrait - monomethod* korelacije su sasvim logične i očekivane. Drugo, u našem istraživanju nisu bile samo različite metode za procenu ispitivanog konstrukta već su različite metode bile namenjene i različitim procenjivačima. Drugim rečima, tri grupe podataka nisu dobijene samo različitim metodama već i od strane različitih procenjivača (učenika, nastavnika i posmatrača) za koje smo i pretpostavili da će zbog svojih različitih pozicija na donekle različit način opažati i procenjivati afektivnu ulogu nastavnika. I na kraju, kada se pogledaju *heterotrait - heteromethod* korelacije ( $r = ,472$ ), može se videti da one značajno variraju u intenzitetu, ali su u proseku niže i od *monotrait - heteromethod* i od *heterotrait - monomethod* korelacija, što govori u prilog diskriminativne valjanosti konstrukta.

# ***DISKUSIJA***



U ovom radu izbor predmeta istraživanja bio je motivisan nalazima o potpunom zanemarivanju emocionalne dimenzije u obrazovanju i da je to oblast u kojoj su nastavnici profesionalno najmanje kompetentni. Sa druge strane, obilje nalaza ukazuje na važnost emocija u procesu nastave i učenja, važnost afektivnih atributa nastavnika za uspostavljanje kvalitetnih odnosa sa učenicima, kao i na neophodnost da se obrati pažnja na socio-emocionalni razvoj učenika, kao ključnom načinu da se poboljša uspeh dece u školi, ali i životu.

Predmet ovog istraživanja bila je konceptualizacija (definicija i klasifikacija) i empirijska provera konstrukta afektivna uloga nastavnika, jedne od nastavničkih uloga u klasifikaciji uloga nastavnika koje su predložili Ivić i saradnici (2003). Iako su autori izdvojili ulogu nastavnika kao partnera u afektivnoj interakciji sa učenicima kao jednu od važnih nastavničkih uloga, ova uloga nije elaborirana, te samim tim ne postoje precizno definisana očekivana ponašanja nastavnika koja bi proizilazila iz ove uloge. Štaviše, u nekim radovima nastavnička kompetentnost u domenu socijalnih i emocionalno obojenih situacija u nastavi pripisivala se isključivo ličnosti nastavnika (Mills, 2003, Stronge, 2002, Wentzel, 2002). Međutim, rezultati brojnih istraživanja ukazuju da se dešavanja u učionici pre mogu povezati sa ponašanjem nastavnika, sa onim šta nastavnici rade u razredu i kako interaguju sa svojim učenicima, nego sa nastavnikovim ličnim karakteristikama (Creemers & Kyriakides, 2006). Takođe, s obzirom na to da uloga nastavnika određuje koja su ponašanja nastavnika nedozvoljena, obavezna i očekivana (Havelka, 2000), smatramo da je neprihvatljivo nastavničko ponašanje (uključujući i njegovo ponašanje kao partnera u afektivnoj komunikaciji) temeljiti na individualnim razlikama u ličnosti nastavnika.

Pored ovoga, nalazi u literaturi upozoravaju da su afektivni atributi, koji su neophodni za dobru nastavu i karakteristika su efikasnih nastavnika, često zanemareni zbog njihove teško merljive prirode. Ovo je posebno zabrinjavajuće ako se uzme u obzir



nalaz da karakteristike nastavnika koje možemo da izmerimo (kao što su radni staž i nivo obrazovanja) u odnosu na uticaj koji se može pripisati nastavniku objašnjavaju samo 3% razlike u postignuću učenika (Goldhaber, 2002). Ovaj nalaz ukazuje da je neophodno dublje i sistematičnije bavljenje atributima nastavnika koji direktno utiču na učenike, a čiji je kvalitet teže meriti i koji obično i nisu mereni, ni istraživani (Goldhaber & Anthony, 2004). Takođe, budući da je nastavnička profesija izrazito humanistička i da se u kontekstu profesionalnog razvoja nastavnika ne može povući oštra granica između profesionalnog i ličnog (Hargreaves, prema Smyth, 1995), u procesu obrazovanja nastavnika trebalo bi pažnju posvetiti i razvoju poželjnih svojstava ličnosti nastavnika (Wilson, 1991).

Rad na problemu operacionalizacije afektivne uloge nastavnika predstavljao je izuzetno izazovan i zahtevan višegodišnji projekat, koji se sastojao od nekoliko različitih faza istraživanja, svaka od njih sa različitim zadacima i drugačijim teškoćama, počev od ekstenzivnog pregleda literature i izdvajanja različitih aspekata afektivne uloge nastavnika, preko zahtevnog i teškog terenskog rada, do složene obrade podataka koja je obuhvatala i kvantitativnu i kvalitativnu metodologiju. U toku istraživanja formulisali smo i proverili različite verzije konceptualizacije afektivne uloge nastavnika i instrumente za njihovu procenu.

Na temelju pregleda relevantne literature i nalaza koji se mogu dovesti u vezu sa afektivnom ulogom nastavnika i višegodišnjeg iskustva u direktnom radu sa nastavnicima u okviru programa usavršavanja nastavnika *Aktivno učenje* (Ivić et al., 2003), u pripremnoj fazi istraživanja napravljena je prva, probna konceptualizacija afektivne uloge nastavnika. Prema njoj, afektivna uloga nastavnika manifestuje se kroz četiri dimenzije: 1) emocionalni razvoj nastavnika, 2) uspostavljanje i održavanje toplih odnosa sa učenicima, 3) rad na emocionalnom razvoju učenika i kroz 4) nastavničku brigu o okruženju učenika. Svaka od dimenzija u sebi sadrži veći broj užih aspekata, tj. faceta. Nakon određenja komponenti afektivne uloge nastavnika, pažljivom selekcijom odgovarajućih stavki i pitanja operacionalizovali smo pretpostavljene facete afektivne uloge nastavnika i tako konstruisali instrumente za procenu afektivne uloge nastavnika: upitnik za učenike (AfUN-Up) i polu-strukturirani intervju za nastavnike (AfUN-Np).

Pilot istraživanje je sprovedeno na malom uzorku nastavnika koje su učenici procenili kao *omiljene* i *neomiljene*, polazeći od ideje da se razlike u nastavničkoj

umešnosti u afektivnoj ulozi odražavaju na međusobni odnos nastavnika i učenika. Testirali smo hipoteze da će se ove dve grupe nastavnika, *omiljenih i neomiljenih*, međusobno razlikovati: po stepenu osvešćenosti i kvaliteta realizacije afektivne uloge, posmatrano iz ugla različitih procenjivača: učenika, nastavnika i posmatrača; i u pogledu strukture ličnosti. U skladu sa postavljenim ciljevima, pored primene konstruisanih instrumenata (AfUN-Up i AfUN-Np), pilot studija je uključivala i posmatranje časova odabranih nastavnika radi procene njihove kompetenosti u afektivnom domenu, i prikupljanje podataka o strukturi ličnosti ispitivanih nastavnika.

Rezultati pilot istraživanja jasno su ukazali da učenici registruju određena ponašanja nastavnika kao što su toplina u odnosu sa učenicima, brižnost, dostupnost učenicima, kvalitet komunikacije i pravičnost u odnosu sa učenicima. Analiza rezultata učeničkih odgovora na upitniku ukazuje da skoro sva ponašanja i karakteristike nastavnika koje smo obuhvatili prvobitnom konceptualizacijom zasićuju jedan jedini faktor, a učenička kategorizacija nastavnika na *omiljene i neomiljene* nastavnike se potpuno poklapa sa učeničkom procenom nastavnika na našem upitniku. Ovakav nalaz potvrđuje pretpostavku da postoji uloga nastavnika koju on ispoljava u odnosu prema učenicima, dakle, socio-emocionalne je prirode, a učenici je jasno registruju i na osnovu nje kategorišu nastavnike u *omiljene i neomiljene*. Kvalitativna analiza odgovora nastavnika na intervjuu ukazuje da se *omiljeni i neomiljeni* nastavnici međusobno značajno razlikuju na svim varijablama koje smo izveli iz intervjuu i za koje pretpostavljamo da predstavljaju aspekte uloge nastavnika kao partnera u afektivnoj komunikaciji. Konkretno, *omiljeni* nastavnici su motivisaniji za rad sa decom, osetljiviji na socio-emocionalne reakcije dece i svesniji su vlastite uloge u modelovanju pozitivne i konstruktivne odeljenske klime i mogućnosti daljeg usavršavanja u ovoj oblasti. Ukratko, *omiljeni* nastavnici vidno drugačije shvataju, a posledično i realizuju, afektivnu ulogu od *neomiljenih* nastavnika.

Na kraju, *omiljeni i neomiljeni* nastavnici se razlikuju i u pogledu strukture ličnosti koja se verovatno reflektuje na njihovo ponašanje, odnos prema učenicima, pa i prema profesiji uopšte i ima za posledicu dobre ili loše odnose sa učenicima. Naime, prema našim rezultatima, *omiljeni* nastavnici su osobe blaže naravi, pa i brižnije, saosećajnije i ljubaznije u svom odnosu sa učenicima. Oni su, takođe, otvoreniji za nove ideje, što verovatno dovodi do toga da češće unose novine u svoj način rada, spremniji su da stiču

i primenjuju nova znanja, tehnike i metode rada i otvoreni su prema sugestijama i inicijativama učenika. *Neomiljeni* nastavnici imaju značajno izraženiju depresivnost, koja se može ispoljiti na različite načine u ponašanju nastavnika, pre svega kroz stalno nezadovoljstvo i neadekvatna ponašanja, pomeranje negativnih emocija na učenike, nezaintersovanost za posao ili na brojne druge načine. Takođe, depresivnost nastavnika je izdvojena kao najznačajniji prediktor, koji zajedno sa drugim crtama ličnosti iz domena Neuroticizma, objašnjava više od polovine skora koji nastavnici dobijaju kada ih procenjuju učenici. Depresivnost, kao crta ličnosti emocionalno nestabilnih osoba, podrazumeva značajno smanjenje, ili potpuno povlačenje emotivnih ulaganja osobe u socijalnu okolinu, a i u sebe, pa ne iznenađuje rezultat da je upravo ova crta ličnosti najviše povezana sa umešnošću nastavnika u afektivnoj komunikaciji sa učenicima.

Pored ovih nalaza, rezultati diskriminativne analize pokazuju da se na osnovu crta ličnosti nastavnika može izdvojiti model predikcije koji gotovo bez greške diskriminiše nastavnike u *omiljene ili neomiljene* na temelju njihove vulnerabilnosti, popustljivosti, depresivnosti, vrednosti, osećaja dužnosti i socijalne nelagodnosti. Ovakav nalaz znači da su *omiljeni* nastavnici manje osetljivi i ranjivi u stresnim situacijama, nisu skloni doživljavanju negativnih emocija, poseduju dobre socijalne veštine i nisu preterano popustljivi, niti skloni preispitivanju usvojenih vredosti, dok se dovoljno, ali ne previše rigidno drže svojih principa. Dakle, nalazi sugerišu da nastavnici, svesno ili nesvesno, ispoljavaju svoju ličnost u svom radu i odnosu prema poslu i učenicima i da je, dalje, ličnost nastavnika povezana sa ueničkim doživljajem i kvalitetom odnosa koji uspostavljaju sa nastavnikom. Ovaj nalaz potvrđuje nagoveštaje drugih autora da odnosi nastavnika sa učenicima prilično zavise od ličnih i individualnih atributa nastavnika (Mills, 2003, Stronge, 2002, Wentzel, 2002).

Na temelju rezultata pilot studije možemo zaključiti da *omiljeni* nastavnici drugačije shvataju svoju afektivnu ulogu i procenjeni su od strane učenika kao uspešniji u realizaciji ove svoje uloge. S druge strane, njih karakterišu i određene poželjne osobine ličnosti. Analizirajući ove nalaze, možemo pretpostaviti da upravo određene osobine ličnosti čine da *omiljeni* nastavnici imaju svest o važnosti socio-afektivnog domena u obrazovanju i vaspitanju, svest o poziciji drugoga i o potrebi da modeluju odeljensku klimu i, sveukupno, imaju drugačije razumevanje vlastite profesionalne uloge. Za *neomiljene* nastavnike, naravno, važi suprotno. *Neomiljeni* nastavnici u svom poslu i

odnosu prema učenicima nisu svesni svoje uloge kao partnera u afektivnoj komunikaciji sa učenicima i u odnosu sa decom postupaju spontano, u skladu sa strukturom svoje ličnosti, koju karakteriše sklonost doživljavanju negativnih osećanja, manjak otvorenosti i previše rigidnosti. Naši nalazi, međutim, ne znače da dimenzije i crte ličnosti pojedinca treba da budu kriterijumi pri selekciji nastavnika, niti da je dobar nastavnik predodređen strukturom ličnosti i da se obrazovanjem ne može ništa učiniti. Naprotiv, ovakvi podaci nam samo govore o tome koje su dimenzije i crte ličnosti karakteristične za nastavnike koji sa učenicima uspostavljaju kvalitetan odnos i koji ispunjavaju svoju ulogu partnera u afektivnoj komunikaciji. Time se ne isključuje mogućnost da se povećanjem svesti o ovoj nastavničkoj ulozi i dodatnoj edukaciji poboljša kvalitet rada svih nastavnika. Štaviše, rezultati i celokupna ideja našeg istraživanja upravo naglašavaju važnost i potrebu da se nastavnici planski obučavaju svojim profesionalnim ulogama, posebno ulozi partnera u afektivnoj komunikaciji sa učenicima. Ovo je posebno važno, jer nalazi pokazuju da neki nastavnici nisu svesni svoje afektivne uloge i da bi se njenim uvođenjem u obuku i evaluaciju rada nastavnika izbegla mogućnost da se nastavnici u nastavi ponašaju spontano, na temelju ličnih osobina, umesto na osnovu profesionalnih znanja, umenja i razvijene svesti o vlastitim profesionalnim ulogama. Pritom, ovu ideju potkrepljuju nalazi istraživanja koja se bave evaluacijom programa koji su usmereni na razvoj i usavršavanje veština emocionalne inteligencije nastavnika, emocionalne pismenosti, emocionalne podrške i drugih sposobnosti nastavnika relevantnih za kompetentnost u afektivnom domenu. Naime, svi ovi nalazi sugerišu da se ove nastavničke kompetencije mogu vežbati i da nastavnici, i budući nastavnici, mogu imati značajne koristi od programa koji se fokusiraju na socio-emocionalne kompetencije (npr. Battistich et al., 1997; Brown et al., 2010; Byron, 2001; Fer, 2004; Hallam, 2009; La Paro et al., 2012).

Na temelju rezultata pilot istraživanja revidirana je prvobitna konceptualizacija afektivne uloge nastavnika i ponuđena nova klasifikacija njenih faceta i dimenzija koja obuhvata 17 faceta, tj. užih aspekata afektivne uloge nastavnika, koje smo grupisali u pet širih dimenzija: 1) Poznavanje učenika i zainteresovanost za njih; 2) Osetljivost nastavnika za reakcije učenika; 3) Uspostavljanje kvalitetnih odnosa sa učenicima; 4) Nastavničko poznavanje vlastitih emocionalnih reakcija i njihovog uticaja na učenike, na

proces nastave i odeljensku klimu; i 5) Modelovanje pozitivne i konstruktivne socio-emocionalne odeljenske klime.

Na temelju ove nove konceptualizacije konstrukta AfUN revidirani su i instrumenti istraživanja. Važna izmena u glavnom delu studije odnosi se na odabir *multitrait - multimethod* pristupa u prikupljanju podataka. Sledeći ovaj pristup, prilikom konstrukcije konačnih verzija instrumenata svaki facet afektivne uloge nastavnika operacionalizovan je setom pitanja u polu-strukturiranom intervjuu za nastavnike (AfUN-N) i paralelnim setom pitanja, koji su po sadržaju i formi prilagođeni učenicima, koja su ušla u konačnu verziju upitnika za učenike (AfUN-U). Treći način procene je, kao i u pilot istraživanju, uključivao opservaciju časova nastavnika, koja je sada bila dopunjena i protokolom za posmatarča (AfUN-P).

U glavnom delu studije primenom konfirmatorne faktorske analize testiran je pretpostavljeni model afektivne uloge nastavnika. Rezultati ukazuju da su indeksi fitovanja petofaktorskog modela dobri, ali su dobijene previsoke korelacije između pet dimenzija konstrukta. Svakako da su korelacije između različitih dimenzija afektivne uloge nastavnika očekivane, pa i poželjne, budući da one pretpostavljaju komponente istog konstrukta, te bi visoke korelacije ujedno bile i potvrda pretpostavke da navedenim dimenzijama u osnovi leži isti faktor višeg reda - afektivna uloga nastavnika. Međutim, sve dobijene korelacije su neprihvatljivo visoke, a između pojedinih dimenzija su čak jednake jedinici. Ovako visoke korelacije sugerišu da je pretpostavljeni petofaktorski model preširok i da se pet konceptualno razvijenih dimenzija međusobno ne razlikuju u dovoljnoj meri da bismo imali opravdanja da o njima govorimo kao o različitim komponentama afektivne uloge nastavnika. Naime, na temelju rezultata možemo zaključiti da faceti koje smo pretpostavili jesu aspekti afektivne uloge nastavnika, ali da se oni ne grupišu u pet različitih komponenti ove nastavničke uloge.

Budući da pretpostavljeni model sa pet konceptualno izdvojenih dimenzija konstrukta nije zadovoljavajući, primenili smo postupak eksplorativne faktorske analize nad podacima dobijenih različitim metodama i od strane različitih procenjivača sa ciljem da iz postojećih podataka otkrijemo dimenzije afektivne uloge nastavnika utemeljene na empirijski dobijenim podacima. U rezultatima dobijenim postupkom eksplorativne faktorske analize nad podacima dobijenim od strane različitih procenjivača mogu se uočiti brojne sličnosti, ali i razlike u načinu na koji različiti procenjivači sagledavaju

konstrukt afektivne uloge nastavnika. Razlika se odnosi na različit broj komponenti afektivne uloge nastavnika koje se izdvajaju faktorskom analizom različitih instrumenata, kao i na nešto drugačiju raspodelu faceta po ekstrahovanim faktorima u okviru različitih analiza. Ovakvi podaci su očekivani i razumljivi, a možemo reći i poželjni. Naime, naša polazna pretpostavka zbog koje smo se i odlučili za *multitrait - multimethod* pristup odnosila se upravo na očekivanje da će nastavnik i učenik, kao neposredni učesnici nastavnog procesa, a pored njih i posmatrač, imati donekle sličnu, ali opet različitu procenu afektivne uloge nastavnika, shodno njihovim različitim uglovima gledanja.

Rezultati ukazuju da učenici ne diskriminišu fino međusobno različite aspekte afektivne uloge nastavnika. Oni slično procenjuju nastavnika na svim facetima afektivne uloge i imaju prilično pojednostavljenu i uopštenu predstavu o nastavničkoj kompetentnosti u afektivnom domenu. Ovakav nalaz se može objasniti činjenicom da učenici kao procenjivači nisu dovoljno osetljivi, tj. ne prave razliku između različitih poduloga nastavnika u afektivnom domenu. Sa druge strane, eksplorativna faktorska analiza podataka dobijenih kvalitativnom analizom nastavničkih odgovora na intervjuu i podataka dobijenih posmatranjem ukazuju na četvorfaktorsku, tj. trofaktorsku strukturu konstrukta. Pritom, analizom ovih instrumenata faceti su se dosta slično raspoređivali duž identifikovanih faktora. Dobijeni nalazi mogu se objasniti činjenicom da nastavnik i posmatrač imaju više znanja i iskustva, zrelosti, pa mogu bolje da diskriminišu različita ponašanja, ali i propuste u ponašanju nastavnika.

Pored toga što različiti procenjivači imaju različit način viđenja ove nastavničke uloge, ipak je neophodno da procene različitih procenjivača u velikoj meri uzajamno konvergiraju, ukoliko im u osnovi leži isti konstrukt – afektivna uloga nastavnika. U skladu sa tim, i s obzirom na neodrživost petofaktorskog modela, kao i na različite rezultate eksplorativne faktorske analize nad podacima dobijenim od strane različitih procenjivača, dalji zadatak u istraživanju bio je da nađemo ono što je zajedničko svim procenjivačima i ponudimo novi model afektivne uloge nastavnika, koji će biti zasnovan na empirijski dobijenim podacima.

Na temelju analize svih empirijski dobijenih podataka odlučili smo se da testiramo trofaktorski model konstrukta, a s obzirom na dosledno visoke korelacije testirali smo i restriktivnije ugnježdene modele: dvofaktorski i jednofaktorski model konstrukta. Rezultati parametara koji se odnose na adekvatnost modela, kao i rezultat testa razlike

hi–kvadrata ukazuju da jednofaktorsko rešenje konstrukta afektivna uloga nastavnika nije adekvatno. Rezultati pokazuju da se, uprkos visokim korelacijama, uvođenjem dodatnih faktora značajno poboljšava fitovanje modela. Svi indikatori ukazuju na izuzetno dobro fitovanje podataka u oba testirana modela: dvofaktorski i trofaktorski. Pritom, test razlike hi-kvadrata ne opravdava uvođenje trećeg faktora u model, ali se testiranjem modela AfUN-a u kojem smo zanemarili vrlo grubu procenu učenika dobija rezultat koji ukazuje na potrebu uvođenja i trećeg faktora afektivne uloge nastavnika. Zapravo, testiranjem većeg broja modela došli smo do zaključka da se afektivna uloga nastavnika sastoji od tri međusobno povezane, ali konceptualno i empirijski različite poduloge: *Emocionalne svesti i upravljanja emocijama, Emocionalne povezanosti nastavnika i učenika i Pedagoške strasti i posvećenosti nastavnika.*

Identifikovanjem ključnih aspekata i uloga nastavnika u afektivnom domenu, istraživanje je doprinelo osvetljavanju ispitivanog konstrukta. Pre svega, voleli bismo da istaknemo dva najznačajnija nalaza našeg istraživanja i prodiskutujemo ih u svetlu već postojećih nalaza u literaturi.

Prvi važan doprinos istraživanja sastoji se u popisu faceta, tj. različitih aspekata afektivne uloge nastavnika. Izdvojili smo 17 različitih aspekata afektivne uloge nastavnika, a empirijskim putem potvrdili da su svi faceti, zaista komponente afektivne uloge nastavnika. Ovo je zaključeno na osnovu visokih zasićenja faceta ekstrahovanim faktorima u rezultatima dobijenim postupcima eksplorativne faktorske analize, kao i visokim regresionim koeficijentima koji su dobijeni proverom strukturalnih modela.

Prva dva izdvojena aspekata afektivne uloge nastavnika odnose se na *motivisanost nastavnika za rad sa decom i mladima* i na *poznavanje karakteristika emocionalnog razvoja učenika na određenom uzrastu*. Ovakvi nalazi su u skladu sa srodnim nalazima u literaturi koji kao poželjne osobine nastavnika navode neophodnost da nastavnik voli svoje učenike (Nagulić, 1980), da motivisano i lako radi sa decom (Hounchell et al., 1939), da voli svoj posao i pedagoški rad, pokazuje naklonost i ljubav prema učenicima (Stronge et al., 2004) i poznaje ljudsku psihologiju (Odom, 1943). Slično, rezultati ranijih istraživanja sugerišu da humanističke dimenzije rada nastavnika često deluju kao vrsta unutrašnje motivacije za nastavnički poziv (O'Connor, 2008). i da često zadovoljstvo

poslom kod nastavnika jeste povezano upravo sa njegovom emotivnom uključenošću u radu sa učenicima (Nias, 1989).

Kao važne komponente afektivne uloge nastavnika identifikovali smo i *nastavničko poznavanje učenika i spremost nastavnika da saraduje sa kolegama povodom učenika*. I ove karakteristike nastavnika su već navođene u literaturi kao poželjne osobine efikasnih nastavnika, a mi smo istraživanjem potvrdili da one spadaju u obavezna ponašanja nastavnika u vezi sa njegovom afektivnom ulogom. I u ranijim studijama zainteresovanost za učenike i zanimanje za aktivnosti učenika su izdvojene kao važni obrasci ponašanja nastavnika (npr. Bjekić, 1999; Odom, 1943). Efikasni nastavnici poznaju učenike pojedinačno i svakom od njih posvećuju dovoljno pažnje (Rubio, 2009). Raniji rezultati sugerišu da su omiljeni nastavnici lično povezani sa učenicima, u smislu da znaju imena učenika, pitaju ih o njihovim osećanjima, prihvataju učenike onakve kakvi jesu i trude se da saznaju što je više moguće o svojim učenicima (Thompson et al., 2004). Naši nalazi saglasni su sa nalazima o tome da nije dovoljno poznavati učenike u njihovom formalnom okruženju (Cruickshank & Haefele, 2001), kao i sa nalazima da efikasni nastavnici pokazuju interes za život učenika izvan učionice i koriste širok spektar strategija za interakciju sa učenicima izvan školskog okruženja (Kohn, 1996). Slično, u široj definiciji efikasnih nastavnika, kao jedna od njihovih ključnih karakteristika izdvojena je sposobnost nastavnika da saraduje sa drugim nastavnicima, administratorima, roditeljima i profesionalcima u oblasti obrazovanja kako bi osigurali uspeh učenika (Goe et al., 2008). Nalazi ukazuju da i učenici smatraju da dobar nastavnik treba da bude u kontaktu sa porodicom učenika (Melek Koc, 2013), a i sami nastavnici (Avramović & Vujačić, 2010) navode da je neophodno da imaju adekvatnu komunikaciju sa učenicima i da saraduju sa kolegama, stručnim saradnicima i roditeljima.

Sledeće identifikovane poduloge nastavnika u afektivnom domenu odnose se na *osetljivo registrovanje učeničkih reakcija, empatiju i tačno dijagnostifikovanje afektivnih stanja učenika, kao i adekvatno reagovanje na afektivna stanja i reakcije učenika*. Ovi aspekti afektivne uloge nastavnika su već sadržani i u originalnom određenju afektivne uloge nastavnika u okviru konceptualizacije nastavničkih uloga Ivića i saradnika (2003), od koga smo pošli u našem istraživanju. Naime, i u ovoj konceptualizaciji afektivna uloga podrazumeva poznavanje mentalnog zdravlja, afektivnih stanja i potreba učenika različitih uzrasta, ne-profesionalno dijagnostifikovanje psihičkih stanja učenika i



preduzimanje akcija za pomoć detetu (Ivić et al., 2003). I drugi nalazi u literaturi potvrđuju važnost navedenih aspekata afektivne uloge nastavnika navodeći da su pozitivni stavovi o školi, kao i dobri odnosi između nastavnika i učenika povezani sa nastavnicima koji su osetljivi, koji brinu, slušaju, razumeju i pokazuju saosećanje i adekvatno odgovaraju na potrebe i osećanja učenika (Charney, 2000; Noddings, 1992; Poplin & Weeres, 1994). Literatura koja se bavi istraživanjem karakteristika efikasnih nastavnika potvrđuje važnost nastavničkog razumevanja problema učenika i spremnosti da im se pomogne (Bjekić, 1999), responzivnosti na potrebe i osećanja učenika (Gomez et al., 2004; Noblit & Rogers, 1995) i istinske zabrinutosti i empatije prema učenicima kroz razumevanje njihovih problema i pitanja (Thompson et al., 2004). Sveukupno gledano, brojni nalazi potvrđuju da nastavnik treba da bude svestan emocionalnih i akademskih potreba svojih učenika i da u odgovaranju na učeničke zahteve bira aktivnosti koje odgovaraju njihovom uzrastu, podstiču samoizražavanje i koje su prilagođene njihovim interesima (Hamre & Pianta, 2007).

Sledeća pod-uloga nastavnika u afektivnom domenu odnosi se na jednu često navođenu karakteristiku efikasnih nastavnika - *otvorenost prema učenicima i njihovim inicijativama i zahtevima*. Razni autori ukazuju na važnost dopuštanja veće aktivnosti učenika (Bjekić, 1999), pružanja mogućnosti da učenici izraze svoj autentični glas u učionici (Harter et al., 1998; Oldfather & Thomas, 1998), uvažavanja učenika (Lin et al., 2000, prema Muijs & Reynolds, 2001) i omogućavanja učenicima veće kontrole nad procesom učenja (Walter, 2000, prema Melek Koc, 2013). Naime, nastavnici koji uspešno upravljaju nastavnim procesom i uspevaju da nađu balans između potrebe za čvrstom strukturom i potrebe da se poveća autonomija učenika, povećavaju učeničku odgovornost za učenje, njihovu unutrašnju motivaciju za školske aktivnosti, osećaj kompetentnosti (Reeve, 1998; Reeve et al., 1999; Ryan et al., 1985; Ryan & Grolnick, 1986) i sveukupnu odeljensku klimu (Lin et al., 2000, prema Muijs & Reynolds, 2001). Istraživanja koja su se bavila ispitivanjem karakteristika razreda sa dobrom socio-emocionalnom klimom navode, između ostalog, i sledeće karakteristike ovih razreda: uzima se u obzir perspektiva učenika (Hamre & Pianta, 2007) i postoji mogućnost da učenici utiču na donošenje važnih odluka u učionici (Solomon et al., 2002).

Sledeća dva identifikovana i empirijskim putem potvrđena aspekta afektivne uloge nastavnika oodnose se na *prihvatanje različitosti učenika i pravican odnos prema*

*svim učenicima i verovanje i očekivanje nastavnika da svaki učenik može da napreduje.* U nekoliko studija učenička ocena nastavnika kao pravednog procenjivača navođena je kao najvažnija karakteristika dobrog i efikasnog nastavnika (Melek Koc, 2013; Odom, 1943). Mnogi autori naglašavaju važnost osobine nastavnika da se jednako odnosi prema svim učenicima (Nagulić, 1980; UNICEF, 2001) i bude pravičan u svojim odnosima sa njima (Rubio, 2009). Povezana sa ovim su i verovanja i očekivanja nastavnika u pogledu uspeha učenika, posebno ukoliko se ima na imu da ona imaju uticaj na stvarna postignuća učenika (Brophy, 1982; Rubie-Davies et al., 2006, Weinstein, 2002).

Dalji važni aspekti afektivne uloge nastavnika su *dostupnost i pristupačnost nastavnika, poštovanje nastavnika prema učenicima i učeničko poverenje u nastavnika.* Rezultati istraživanja pokazuju da je vrlo važno da nastavnik bude otvoren i dostupan, kao i da poštuje svoje učenike (Poplin & Weeres, 1994). U ranijim istraživanjima je, takođe, potvrđeno da efikasni nastavnici izgrađuju odnos poverenja i spremni su da pomognu učenicima u rešavanju problema, ali i da razgovaraju sa učenicima o svojim ličnim životima i iskustvima (Stronge et al., 2004). Rejder Rot (Raider-Roth, 2005) navodi da je poverenje u odnosu nastavnik-učenik od ključnog značaja za sposobnost učenika da uči. Drugi autori, sa druge strane, ističu važnost uzajamnog poštovanja kao osnovnu karakteristiku razreda u kome je uspostavljena prava klima za efikasnu nastavu i učenje (Kyriacou, 1998).

U skladu sa nalazima o važnosti emocionalne inteligencije nastavnika, kao dve važne poduloge nastavnika u afektivnom domenu izdvojili smo potrebu da nastavnik ima *svest o vlastitom emocionalnom reagovanju i načinu njegovog manifestovanja u nastavi i uticaja na učenike i razred, kao i rad na unapređivanju vlastitih emocionalnih kompetencija.* Ovi nalazi su saglasni sa nalazima većeg broja radova koji pokazuju da uspešniji i efikasni nastavnici imaju visoku samosvest (Jennings & Greenberg, 2009), izraženiju samokontrolu (Heil, 1970, prema Petrović-Bjekić, 1995), kao i brojnim nalazima koji ukazuju na potrebu da se nastavnik stalno usavršava i da ima sposobnost da promišlja o sopstvenoj praksi (Calderhead, 1992; Colling, 1994).

Na kraju, važna za uspostavljanje dobre odeljenske klime su i sledeća ponašanja, koja su deo afektivne uloge nastavnika: *korišćenje humora i drugih sredstava za kreiranje prijatne atmosfere u razredu i elaboriranje i kultivisanje učeničkih emocionalnih reakcija na nastavu i učesnike u njoj.* Ovaj nalaz saglasan je sa postojećim nalazima koji ukazuju

da nastavnici pokazuju brigu prema učenicima i kroz ukupnu organizaciju i pripremu za čas, korišćenje humora (Moje, 1996), podsticanje doživljaja udobnosti i prijatnosti kod učenika, izražavanje topline i zainteresovanosti za učenike i podsticanjem uzajamne saradnje među učenicima (Hamre & Pianta, 2007).

Pored identifikovanja navedenih aspekata afektivne uloge nastavnika, drugi značajan nalaz i doprinos ovog istraživanja čini otkriće manjeg broja širih dimenzija afektivne uloge nastavnika u okviru kojih se raspoređuju sva očekivana nastavnička ponašanja u afektivnom domenu. Glavni nalaz našeg istraživanja ukazuje na postojanje tri poduloge nastavnika u afektivnom domenu. Ovo je prvi pokušaj da se konceptualizuje afektivna uloga nastavnika, pa se naši rezultati samo delimično i indirektno mogu porediti i povezati sa nalazima iz literature. Pronašli smo samo dva istraživanja koja su po svom predmetu slična predmetu našeg istraživanja i pružaju mogućnost za poređenje i diskusiju dobijenih rezultata. Prvo istraživanje se odnosi na rad Harveja i saradnika (Harvey & Evans, 2003; Harvey et al., 2012), koji su pokušali da odrede emocionalne veštine nastavnika važne za uspostavljanje emocionalno pozitivnog okruženja za učenje. Drugi rad, delimično srodan našim nalazima, je rad Piante i saradnika (Pianta et al., 2008a,b) koji izdvajaju emocionalnu podršku nastavnika učenicima, kao jednu od ključnih komponenti kvalitetnog rada nastavnika, pored organizacije u razredu i podrške nastavnom procesu.

Harvej i Evans (Harvey & Evans, 2003), iako se nisu direktno bavili afektivnom ulogom nastavnika, identifikovali su veštine nastavnika važne za uspostavljanje dobre emocionalne odeljenske klime. Prema njihovom mišljenju, emocionalna klima u učionici je rezultat pet ključnih elemenata u ponašanju nastavnika: 1) emocionalnih odnosa; 2) emocionalne svesti; 3) emocionalnih intrapersonalnih verovanja; 4) emocionalnih smernica u međuljudskim odnosima i 5) upravljanja emocijama. Opisujući detaljnije svaku od komponenti autori navode da emocionalni odnosi obuhvataju odnos nastavnika prema odeljenju, odnos nastavnika prema učenicima i uticaj na međusobne odnose između samih učenika. Slično, emocionalna svest obuhvata svest o vlastitim emocijama, svest o emocijama učenika i emocijama u odeljenju. Emocionalna intrapersonalna verovanja obuhvataju: emocionalnu filozofiju, emocionalne stavove, kao i emocionalno prihvatanje učenika i sebe. Komponenta označena kao emocionalne smernice u međuljudskim odnosima obuhvata: emocionalne standarde, pravičnost, poštovanje,

dostupnost, veru u učenike, emocionalne granice, lične granice, očekivanja i strukturu. Na kraju, upravljanje emocijama se odnosi na regulaciju vlastitih emocija, kao i „treniranje“ sopstvenih i učeničkih emocija. Par godina kasnije, proveravajući ovaj model, Harvej sa saradnicima (Harvey et al., 2012) daje nešto detaljniju klasifikaciju koja obuhvata deset komponenti emocionalnog ponašanja nastavnika i to su: 1) emocionalna povezanost, 2) podsticanje međusobnih odnosa između učenika, 3) emocionalna filozofija, 4) emocionalni stav, 5) emocionalno samoprihvatanje, 6) emocionalno prihvatanje učenika, 7) emocionalna regulacija, 8) emocionalno podučavanje, 9) emocionalna dostupnost i 10) emocionalne granice.

Upoređujući naše rezultate sa rezultatima navedenih autora možemo uočiti gotovo potpuno preklapanje u svim komponentama koje su navedene kao važne za kompetentnost nastavnika u afektivnom domenu. Pojedine poželjne karakteristike i ponašanja nastavnika su drugačije imenovani u našem radu, ali sve komponente koje navode autori prisutne su i u našoj konceptualizaciji. Konkretno, naša prva komponenta afektivne uloge nastavnika odnosi se na *Emocionalnu svest i upravljanje emocijama*, kako vlastitim, tako i emocijama učenika i emocijama na času. Sa ovom dimenzijom se u potpunosti poklapaju sledeći klasteri u konceptualizaciji Harveja i saradnika (2012): emocionalno samoprihvatanje (5), emocionalno prihvatanje učenika (6), emocionalna regulacija (7), emocionalno podučavanje učenika (8), podsticanje međusobnih odnosa između učenika (2), emocionalna filozofija (3) i emocionalne granice (10). Pritom, emocionalna filozofija se odnosi na verovanje nastavnika da osećanja imaju vrlo važnu ulogu u nastavnom procesu, dok emocionalne granice podrazumevaju nastavnikovu sposobnost da smiri previše uzbuđene učenike, da drži odeljenje pod kontrolom i da sam ostaje miran u izazovnim situacijama (Harvey et al., 2012). Naime, sedam različitih veština neophodnih za stvaranje pozitivne odeljenske klime koje su identifikovali ovi autori, prema našim rezultatima konvergiraju jednoj dimenziji afektivne uloge nastavnika, koja podrazumeva *Emocionalnu svest i upravljanje emocijama*. Štaviše, prema našim rezultatima, u okviru prve dimenzije nalaze se i sledeće kompetencije nastavnika: motivisanost da radi sa decom i mladima, poznavanje karakteristika njihovog emocionalnog razvoja i poštovanje učenika.

Nalaz da je bavljenje emocijama na času jedna od tri komponente nastavničke uloge u afektivnom domenu u skladu je sa brojnim nalazima u literaturi. Na primer,

Hargreves (Hargreaves, 1998) je utvrdio da efikasni nastavnici smatraju emocije centralnom i najvažnijom komponentom u svojoj praksi. Kompetentni nastavnici obraćaju pažnju na svoje emocije, kao i na emocije svojih učenika (Zembylas, 2007). Emocije su sve više prepoznate kao osnova za nastavničke stavove i odnos prema učenicima, njegovu naklonost i brigu za učenike, kao i njegovu sposobnost da obezbede sigurno, bezbedno i pozitivno okruženje za učenje (Hargreaves, 1998). Takođe, brojni radovi koji se bave ispitivanjem socio-emocionalne klime (npr. Berkowitz et al., 2005; Freiberg & Stein, 1999; Hansen & Childs, 1998; Lightfoot, 1983) i emocionalne inteligencije nastavnika (npr. Blase, 1986; Frenzel et al., 2009a; Handley 1973; Jennings & Greenberg, 2009; Reissman, 2006; Solomon, et al., 2000) nedvosmisleno su u skladu sa našim nalazom o sadržaju prve dimenzije afektivne uloge nastavnika.

Druga dimenzija koja se izvojila kao posebna komponenta afektivne uloge nastavnika je označena kao *Emocionalna povezanost nastavnika i učenika*. I ovakav nalaz je u potpunom skladu sa ranijim nalazima u literaturi. U konceptualizaciji Harveja i saradnika (2012) dva klastera označena kao emocionalna povezanost (1) i emocionalna dostupnost (9) u potpunosti odgovaraju našoj drugoj komponenti. U našoj konceptualizaciji je, međutim, emocionalna povezanost nastavnika i učenika šira kategorija, a prema rezultatima njen sadržaj čine sledeći uži aspekti povezanosti nastavnika i učenika: dostupnost i pristupačnost nastavnika, učeničko poverenje u nastavnika, nastavničko poznavanje učenika i njegova spremnost da saraduje sa kolegama povodom svojih učenika. Takođe, iako ne govoreći o povezanosti nastavnika sa učenicima kao aspektu jedne od nastavnikovih profesionalnih uloga, obimna literatura ističe značaj ovog aspekta odnosa nastavnika i učenika. Drugim rečima, naši nalazi o važnosti povezanosti nastavnika sa učenicima u skladu su sa velikim brojem nalaza koji ukazuju na značajnu i važnu ulogu pozitivnih međusobnih odnosa nastavnika i učenika u obrazovanju (npr. Fricke et al., 2012; Georgiou & Kyriakides, 2012; Klem & Connell, 2004; Levpuscek et al., 2012; Maulana et al., 2011; Mireles-Rios & Romo, 2010; Wei et al., 2009). Posebno dve teorije koje se bave odnosom nastavnik-učenik, navedene u teorijskom delu, naglašavaju važnost povezanosti nastavnika i učenika. Prema teoriji afektivne vezanosti, nesigurna deca mogu u nastavniku imati sigurnu bazu (Davis, 2003) i pozitivan, kvalitetan i blizak odnos učenika sa nastavnikom može kompenzovati neadekvatne odnose dece sa roditeljima (Buyse et al., 2011) i imati umeren protektivni

uticaj za učenike koji su imali loša porodična iskustva i neadekvatan odnos sa majkom (O'Connor & McCartney, 2007). Sa druge strane, teorija samodeterminacije (Deci et al., 1991) kao jednu od tri osnovne psihološke potrebe koje moraju biti zadovoljene u školi navodi upravo potrebu učenika za povezivanjem sa drugima. Dalje, obimna literatura dosledno ukazuje na značajnu ulogu koju odnosi igraju u školskom uspehu učenika (Pianta et al., 1997), kognitivnim sposobnostima učenika, motivaciji i blagostanju (Gest et al., 2005 ; Spilt et al., 2011, Valiente et al., 2008; Wentzel & Wigfield, 1998), kao i socijalnom i emocionalnom razvoju učenika (Abbott & Ryan, 2001; McCarthy et al., 1990). Naš nalaz posebno potkrepljuju prethodni nalazi koji ukazuju da je posedovanje kapaciteta za povezanost neodvojivo od efikasne nastave (Palmer, 1998), da su pozitivni odnosi sa nastavnicima najvažniji deo učeničkog iskustva i važan resurs za poboljšanje razvojnih ishoda (Pianta, 1999, prema Leitaó i Waugh, 2007) i da pozitivan odnos između nastavnika i učenika nije manje važna komponenta nastavnog procesa od kvalitetnog obrazovnog programa (Pianta & LaParo, 2003).

Poslednju, treću važnu podulogu nastavnika u afektivnom domenu smo označili kao *Pedagoška strast i posvećenost nastavnika*. Ova dimenzija podrazumeva prihvatanje različitosti među učenicima i pravičan odnos prema svim ucenicima, kao i verovanje i očekivanje da svi učenici mogu da napreduju. I ova identifikovana komponenta afektivne uoge nastavnika je u potpunom skladu sa nalazom Harveja i saradnika (Harvey et al., 2012), koji su kao jednu od važnih emocionalnih kompetencija nastavnika izdvojili emocionalni stav nastavnika. Pritom, emocionalni stav obuhvata karakteristike nastavnika kao što su: pravdenost prema učenicima, strastvena posvećenost nastavničkom pozivu i sklonost nastavnika da razvija interesantan nastavni plan i program. Pritom, u testiranom dvofaktorskom modelu afektivne uloge nastavnika faceti ove komponente su se integrisali zajedno sa facetima iz prve dimenzije konstrukta. Međutim, dalje analize su ukazale da ima razloga za izdvajanje ove dimenzije kao posebne poduloge nastavnika u afektivnom domenu. Pored iznetih empirijskih dokaza o najboljem fitovanju trofaktorskog rešenja konstrukta, važno je istaći i činjenicu da iako srodna sa prvom identifikovanom dimenzijom, ova dimenzija afektivne uloge nastavnika ima značajnu specifičnost koja se odnosi na njenu snažnu kognitivnu komponentu. Drugim rečima, ona ne obuhvata samo emocije, već podrazumeva verovanje nastavnika u uspeh učenika. Na ovaj način nastavnici mogu direktno da utiču na stvarne rezultate učenika (Babad, 1993;

Brophy, 1982; Good, 1987; Jussim et al., 1998; Rubie-Davies et al., 2006, Weinstein, 2002). Obimna literatura dokazuje da kada nastavnici imaju različita očekivanja od učenika, posledično se prema njima i ponašaju različito. Pritom, nalazi sugerišu da se verovanja i očekivanja nastavnika često odražavaju upravo u brojnim afektivnim momentima odnosa nastavnika i učenika kao što su: pružanje različite emocionalne podrške i pomoći u učenju (Babad, 2009), značajna razlika u dostupnosti nastavnika učenicima (Urhahne et al., 2015) i u uspostavljenoj emocionalnoj klimi (Urhahne, 2015). Na temelju ponašanja nastavnika, učenici menjaju svoju motivaciju i emocije, orijentaciju ka učenju, nivo aspiracija, akademski pojam o sebi i slično (Urhahne et al., 2015). I druga istraživanja o entuzijazmu nastavnika ukazuju na snažnu povezanost ove dimenzije sa uspehom učenika (Bettencourt et al., 1983; Cabello & Terrell, 1994). Kada nastavnici pokazuju entuzijazam i kada postoji interakcija u učionici, proces učenja predstavlja zadovoljstvo, a učenici su više motivisani, čime se povećavaju njihova postignuća (Gurney, 2007). Takođe, efikasni nastavnici stvarno veruju da je svaki učenik u stanju da postigne uspeh i rade sve što mogu da pronađu načine u podsticanju svakog učenika na uspeh (Rubio, 2009). Iako je već odavno poznat i dokazan efekat nastavničkih verovanja na uspeh učenika, naše istraživanje daje svoj doprinos nalazom da bi jednaka očekivanja i verovanja nastavnika u uspeh učenika, kao i pravičan odnos prema svim učenicima trebalo da budu obavezna ponašanja svakog nastavnika, budući da su deo jedne od profesionalnih uloga nastavnika – afektivne uloge nastavnika.

Pored velike sličnosti naših rezultata sa nalazima Harveja i saradnika (Harvey et al., 2012), važno je istaći i dve ključne razlike. Prva razlika odnosi se na činjenicu da su u našoj klasifikaciji sadržana još neka očekivana ponašanja nastavnika u vezi sa njegovom ulogom u afektivnom domenu, kao što su: *motivisanost nastavnika za rad sa decom i mladima, poznavanje karakteristika emocionalnog razvoja učenika na određenom uzrastu i spremnost nastavnika da sarađuje sa kolegama povodom učenika*, koja se ne pominju u konceptualizaciji pomenutih autora. U našem istraživanju ove karakteristike nastavnika su se pokazale kao važan deo afektivne uloge nastavnika. Moguće je da se ove kompetencije podrazumevaju i sadržane su u okviru pojedinih identifikovanih klastera i u modelu Harveja i saradnika (Harvey et al., 2012) ili su ih autori prevideli budući da nisu direktno povezane sa kompetencijama nastavnika koje su važne za kreiranje pozitivne emocionalne odeljenske klime.

Druga razlika sastoji se u različitom broju širih faktora u okviru kojih se raspoređuju različite kompetencije i ponašanja nastavnika koji su relevantni za afektivnu interakciju sa učenicama. Prema našim rezultatima postoje samo tri dimenzije, tj. poduloge nastavnika u afektivnom domenu, za razliku od nalaza pomenutih autora koji ukazuju na 5, tj. 10 klastera koji dobro pokrivaju veštine nastavnika potrebne za uspostavljanje emocionalno tople sredine za učenje. I naša polazna pretpostavka je bila da se svi faceti afektivne uloge nastavnika grupišu duž pet konceptualno različitih dimenzija. Međutim, empirijska provera pretpostavljenog modela pokazala je da se mnogi aspekti koji se teorijski mogu razlikovati u empiriji međusobno ne razlikuju. Korišćenjem *multitrait – multimethod* pristupa u prikupljanju i obradi podataka, ali i eksplorativnom faktorskom analizom nad podacima dobijenih od strane različitih procenjivača: učenika, nastavnika i posmatrača dokazali smo da se sve kompetencije i ponašanja nastavnika mogu podvesti pod sledeće tri dimenzije ove nastavničke uloge: *Svest i upravljanje emocijama, Emocionalna povezanost nastavnika i učenika i Pedagoška strast i posvećenost nastavnika*. Na kraju, važno je istaći da je predmet naše studije i predmet studije Harveja i saradnika (Harvey et al., 2012) samo delimično sličan, da su istraživanja rukovođena potpuno različitom metodologijom, usled čega je i poređenje rezultata diskutabilno i učinjeno sa ciljem ukazivanja na veliko preklapanje u identifikovanim kompetencijama i ponašanjima nastavnika relevantnih za njegovu umešnost u afektivnom domenu.

U radu Piante i saradnika (Pianta et al., 2008a) autori izdvajaju emotivnu podršku kao jednu od tri komponente efikasnosti nastavnika, koja obuhvata: pozitivnu klimu, negativnu klimu, senzitivnost nastavnika i uzimanje u obzir perspektive učenika. Sve kompetencije i ponašanja nastavnika u domenu emotivne podrške sadržane su u facetima i dimenzijama u okviru naše konceptualizacije afektivne uloge nastavnika. Međutim, mišljenja smo da je naša konceptualizacija, kao i konceptualizacija Harveja i saradnika (Harvey et al., 2012) iscrpnija. Pritom, za razliku od konceptualizacije Harveja i saradnika (Harvey et al., 2012), naša konceptualizacija ima manji broj širih dimenzija, za koje je empirijski dokazano da su međusobno isključive, što je jedan od kriterijuma dobre klasifikacije.



## *Ograničenja izvedenog istraživanja*

Jedna od osnovnih osobina naučnih istraživanja jeste kritičnost, a kako upravo ona predstavlja važan izvor snage i napretka u nauci, neizostavno je istaći potencijalne slabosti naše studije, teškoće i otvorena pitanja koja su bila deo ili su proistekla iz istraživanja.

Jedno od ograničenja našeg istraživanja mogle bi biti karakteristike uzorka. Uzorak ispitanika nije reprezentativan, već prigodan, iako smo se trudili da struktura uzorka odražava približno strukturu ukupne populacije nastavnika (po polu, starosti, stepenu i vrsti stručne spreme, po mestu u kome se nalazi škola). Sprovođenje ovakvog istraživanja na reprezentativnom uzorku premašuje mogućnosti istraživača koji samostalno realizuje ovakvo istraživanje. Na izbor škola, kao i nastavnika koji su ušli u uzorak, uticala je činjenica da nam je za sprovođenje istraživanja bila neophodna saglasnost direktora škola i dobrovoljno prihvatanje učešća u istraživanju od samih nastavnika. Pored činjenice da je i izbor škola bio prigodan, nespremnost pojedinih nastavnika da učestvuju u istraživanju je još jedna slabost ispitivanog uzorka. Naime, u skoro svim ispitanim kolektivima bilo je nastavnika koji su odbili učešće u istraživanju. Uglavnom je to bio jedan nastavnik u kolektivu, ali su najčešće učešće u istraživanju odbijali nastavnici koji nemaju adekvatne odnose sa učenicima, usled čega i ne dozvoljavaju prisustvo posmatrača na času. S obzirom na osetljivu prirodu problema kojim smo se bavili, na ovaj način smanjena reprezentativnost uzorka mogla bi da utiče na rezultate, budući da su učešće u istraživanju odbili nastavnici koji bi verovatno bili manje kompetentni u afektivnoj ulozi. Na kraju, još jedno ograničenje odnosi se na činjenicu da je istraživanje sprovedeno samo sa predmetnim nastavnicima koji predaju u sedmom razredu osnovne škole. Iako je uzorak ovako planiran radi kontrole uzrasta učenika, ipak je potreban izvestan stepen uzdržanosti u pokušaju generalizacije nalaza ovog istraživanja i na druge obrazovne nivoe, bilo niže ili više.

Ograničenja istraživanja može poticati i od primenjene metodologije. U literaturi koja se bavi pristupima u proceni efikasnosti nastavnika naglašava se da je za sveobuhvatno sagledavanje fenomena neophodno uzeti u obzir ocenu većeg broja procenjivača (Goe et al., 2008). Polazeći od te ideje konstruisali smo tri instrumenta: intervju za nastavnike, upitnik za učenike i protokol za posmatrača. Pri proceni

efikasnosti nastavnika, pa i efikasnosti u domenu pojedinih nastavničkih uloga, potrebno je, pre svega, uključiti same nastavnike u evaluaciju i uzeti u obzir njihovu samoprocenu, jer su oni jedini koji mogu dati sve potrebne informacije i uvid koji spoljašnji posmatrač možda ne bi mogao da ima. Na primer, u našem istraživanju nastavnici su bili najpouzdaniji izvor informacija o tome koliko se često konsultuju sa drugim članovima kolektiva oko pojedinih učenika, ili o tome kakva očekivanja imaju od različitih učenika. Ove karakteristike ponašanja nastavnika znatno je teže proceniti metodom posmatranja. Zapravo, različite mogućnosti da se različitim metodama podjednako dobro proceni svaki pretpostavljeni aspekt afektivne uloge nastavnika je upravo i jedna od najvećih ograničenja korišćenih instrumenata u proceni afektivne uloge nastavnika metodom *multitrait - multimethod* pristupa. Kada je reč konkretno o tehnikama samoprocene, njihov osnovni nedostatak je sklonost ispitanika ka davanju socijalno poželjnih odgovora. Imajući u vidu ovu manu svih tehnika samoprocene, kao i neophodnost da imamo što autentičnije i što potpunije odgovore nastavnika, kao metoda za procenu afektivne uloge nastavnika izabran je intervju. Pritom, sa željom da što više umanjimo mogućnost davanja poželjnih odgovora, pitanja u intervjuu su bila pažljivo formulisana, tako da nude, između ostalog, i različite projekcije i racionalizacije kojima su nastavnici skloni, a koje su nam poznate na temelju dvadesetogodišnjeg iskustva u radu sa nastavnicima.

Pored podataka dobijenih od samih nastavnika, mišljenje učenika je takođe vrlo važna stavka u svakom sistemu vrednovanja nastavnika, jer učenici imaju najviše kontakta sa nastavnicima, oni su „direktni korisnici usluga jednog nastavnika” (Goe et al., 2008, p. 39) i, samim tim, imaju šire i dublje iskustvo sa nastavnicima u odnosu na druge potencijalne procenjivače, uključujući i direktora, roditelje, istraživača, itd. Oslanjajući se na ove nalaze, u našem istraživanju su nastavnikovu kompetentnost u afektivnom domenu procenjivali i učenici putem upitnika. Međutim, iako važni, učenici često nisu dovoljno validni procenjivači (Goe et al., 2008). Na primer, istraživanja su pokazala da na procene učenika utiče njihov uzrast, stepen obrazovanja, stvarne ili očekivane ocene i drugi faktori (npr. Worrell & Kuterbach, 2001). Ukratko, učenici mogu dati nevalidne procene zbog mogućih pristrasnosti, zbog nedostatka znanja o punom kontekstu nastave, kao i zbog halo efekta pri proceni nastavnika. Istraživači upozoravaju da učenička procena ne bi trebalo da bude jedina mera vrednovanja nastavnika, jer učenici obično nisu kvalifikovani da ocene nastavnika u brojnim sferama kao što su: nastavni

plan i program, upravljanje odeljenjem, sadržaj znanja, kolegijalnost, itd (Follman, 1992; Worrell & Kuterbach, 2001). Sve u svemu, procena učenika je neophodan deo procesa evaluacije nastavnika, ali ne bi trebala biti primarni kriterijum ili jedini način evaluacije (Goe et al., 2008). Naše iskustvo sa primenom upitnika za učenike, takođe ukazuje na to da su učenici prilično grubo, bez finesa i tipski procenjivali nastavnika duž različitih faceta afektivne uloge nastavnika (ako je dobar on je dosledno na svemu tako ocenjivan i obrnuto). Zbog toga smo odbacili veliki broj učeničkih upitnika u slučajevima kada je nastavnik identično procenjen na svim facetima, uglavnom ekstremno dobro ili ekstremno loše.

Na kraju, s obzirom na novinu konstrukta i važnu prednost metode posmatranja da se njenom primenom dobijaju bogate informacije o ponašanju i aktivnostima nastavnika u interakciji sa učenicima na samom času, istraživanje je uključivalo i trećeg procenjivača – posmatrača, kao i treći instrument za procenu afektivne uloge nastavnika – protokol za posmatranje. Svaki instrument ima svoje dobre strane, ali i ograničenja. Prva mana protokola odnosi se na verodostojnost procene ocenjivača, to jest, postoji mogućnost da bi različiti procenjivači dali različite procene istog nastavnika u zavisnosti od njihovih stavova o karakteristikama ispitivanog fenomena (Goe et al., 2008). Ipak, smatra se da je pravilna obuka i priprema od suštinskog značaja, što je u našoj studiji obezbeđeno. I pored toga, primena protokola imala je izvesna ograničenja. Neke od faceta u određenim situacijama nije bilo lako, nekada čak ni moguće, pouzdano proceniti metodom posmatranja na jednom školskom času, kao na primer poznavanje učenika ili stepen učeničkog poverenja u nastavnika. U ovakvim situacijama posmatrač je birao odgovor koji se činio najbliži demonstriranom ponašanju nastavnika. Dalje, s obzirom na veliku varijabilnost u ponašanju nastavnika ponekad je bilo teško doneti odluku o tome kako proceniti nastavnika na pojedinim facetima. Na kraju, ova metoda takođe nije oslobođena tendencije ka davanju socijalno poželjnih odgovora, budući da su se nastavnici trudili da ostave što bolji utisak na posmatrača, što se i vidi po rezultatu da je nastavnik u pogledu vlastite samokontrole emocija najbolje procenjen na temelju metode posmatranja, zatim po učeničkoj proceni, a najslabije kvalitativnom analizom vlastitih odgovora na intervjuu. U budućim istraživanjima, trebalo bi proveriti valjanost protokola, na primer, utvrđivanjem stepena slaganja u procenama nastavnikove kompetentnosti u

afektivnom domenu većeg broja različitih procenjivača, kao i stabilnost procene jednog procenjivača na nekoliko različitih časova istog nastavnika.

Svaka od korišćenih kategorija instrumenata ima svoje prednosti i nedostatke. Odabirom *multitrait - multimethod* pristupa pokušali smo da nedostatke svake od metoda kompenzujemo tako što smo podatke o stepenu kvaliteta realizacije afektivne uloge nastavnika prikupljali iz više različitih izvora. Takođe, pouzdanost i valjanost metoda zavisi u određenoj meri i od toga kako je instrument razvijan, korišćen i koliko detaljno nastoji da meri fenomen (Goe et al., 2008), za šta smo mi u ovom istraživanju preduzeli sve raspoložive mere sa ciljem da dobijemo što pouzdanije i valjanije podatke.

# ZAKLJUČAK



Interesovanje istraživača za ulogu emocija u nastavi je novijeg datuma, a ne postoji istraživanje koje se bavi razradom i konceptualizacijom jedne od profesionalnih nastavničkih uloga – afektivnom ulogom nastavnika (AfUN). Sa razradom AFUN konstrukta otvara se ozbiljno istraživačko polje sa koga bi se crple važne praktične implikacije za obrazovnu praksu. Neke ideje za dalja istraživanja proističu iz rezultata našeg istraživanja. Pre svega, dobijene rezultate trebalo bi proveriti ponavljanjem istraživanja na većem i reprezentativnom uzorku nastavnika (mada smo svesni da je to toliko složen zahvat da dovodi u pitanje njegovu realizaciju). Pored toga, naše istraživanje je sprovedeno samo na uzorku predmetnih nastavnika koji predaju u sedmom razredu, te je potrebno dalja istraživanja afektivne uloge nastavnika obaviti i na nastavnicima koji predaju u nižim razredima osnovne škole i u srednjim školama različitog tipa (gimnazije/umetničke/srednje stručne škole). Iako je logično očekivati da su tri identifikovane poduloge nastavnika u afektivnom domenu univerzalne i opšte, ostaje da se ovo očekivanje proveri. Zapravo, s obzirom na specifične uzrasne karakteristike dece tokom školovanja, specifičnosti tipa škole, kao i odnosa koji deca različitog uzrasta i u različitim školama uspostavljaju sa učiteljem ili nastavnicima, možda bi se proverom konstrukta na uzorku mlađe dece kod učitelja ili nastavnika u srednjim stručnim školama dobili drugačiji rezultati. Ovakvo istraživanje bi doprinelo proveriti definicije konstrukta, ili bi, sa druge strane, ukazalo na specifičnosti pod-uloga učitelja i nastavnika zavisno od uzrasta učenika i tipa škole u pogledu njihove afektivne interakcije sa učenicima, što bi bio značajan istraživački doprinos u ovom polju.

Obimna literatura ukazuje na povezanost dobrih odnosa nastavnika i učenika (kao jedne od karakteristika efikasnih nastavnika) sa različitim merilima postignuća učenika. Očito je da se otvara široko polje za istraživanja povezanosti afektivne uloge nastavnika sa brojnim drugim varijablama. Posebno bi bilo značajno proveriti povezanost

nastavničke kompetentnosti u afektivnoj ulozi s jedne strane i objektivnih merila uspešnosti i nastavnika i učenika, sa druge strane. Takođe, otvara se i široko polje istraživanja brojnih faktora (ličnih, sredinskih itd.) sa kojima je povezano profesionalno i kompetentno ponašanje nastavnika u afektivnom domenu.

Imajući u vidu u pilot studiji utvrđene veze između nastavničke kompetentnosti u afektivnom domenu i nekih dimenzija ličnosti nastavnika, dalja istraživanja bi se mogla usmeriti i u pravcu ispitivanja mogućnosti za podsticanje razvoja onih osobina ili makar obrazaca ponašanja nastavnika koji su povezani sa nastavničkom kompetentnošću u uspostavljanju kvalitetnih odnosa sa učenicima. Drugim rečima, trebalo bi što više težiti proveravanju transferne vrednosti različitih edukativnih programa u odnosu na razvoj pojedinih osobina i ponašanja nastavnika (npr. samosvesti, upravljanja emocijama, jednakih verovanja i očekivanja od učenika, itd).

S obzirom na to da je ovo istraživanje nedvosmislene pokazalo da je afektivna uloga nastavnika njegova specifična profesionalna uloga sa velikim brojem očekivanih i obaveznih ponašanja, za obrazovnu praksu bila bi dragocena akciona istraživanja koja bi se sprovodila tokom dužih vremenskih intervala, a čiji bi glavni cilj bio osmišljavanje promena prakse sa ciljem veće kompetentnosti nastavnika u afektivnoj interakciji sa učenicima i praćenje i vrednovanje efekata takvih promena.

Pored nesumnjivog teorijskog značaja, rezultati dobijeni u ovoj studiji imaju višestruke potencijalne praktične implikacije. Predstavljeni rezultati ukazuju na neophodnost da se u obrazovnoj praksi ostvare neke promene koje bi preko veće kompetentnosti nastavnika u afektivnom domenu doprinosile boljem kvalitetu obrazovanja i sveukupnog razvoja učenika. Rezultati pilot istraživanja nude korisne informacije koje bi se mogle ugraditi u proces profesionalne orijentacije, a možda i u proceduru selekcije budućih nastavnika. Sprovedeno pilot istraživanje ukazalo je na značajne razlike u crtama ličnosti *omiljenih i neomiljenih* nastavnika, kao i na činjenicu da struktura ličnosti nastavnika određuje nastavnikovu kompetentnost u afektivnoj ulozi. Ovaj rezultat bi se mogao iskoristiti u procesu profesionalne orijentacije učenika, naročito tokom srednjoškolskog obrazovanja, tako što bi trebalo imati u vidu ova lična obeležja kao kriterijum za usmeravanje učenika ka nastavničkoj profesiji. Ovaj nalaz otvara pitanje da li je prilikom procesa selekcije budućih studenata na nastavničkim fakultetima ili prilikom zapošljavanja nastavnika potrebno u selekciju uključiti i procenu ličnosti.

Uzimajući u obzir da je najvažnije merilo ispravnosti izbora dobrobit učenika, ovakva preporuka može biti opravdana. Međutim, ovakva praktična implikacija bi bila suviše radikalna i svakako je etički diskutabilna, budući da otvara pitanja na koja je teško dati jednostavan i jednoznačan odgovor. Rešenje se sastoji u tome da je nastavnicima neophodno što ranije probuditi svest o obavezama i zadacima koji proističu iz jedne od njegovih profesionalnih uloga - afektivne uloge nastavnika i sistematski i planski raditi na izgradnji ovih kompetencija još u toku inicijalnog obrazovanja, a ovu komponentu uključiti i u evaluaciju rad nastavnika. Postojeći način evaluiranja nastavnika ne uvažava ovaj aspekt njegove kompetencije spram njegove važnosti.

Da bi budući nastavnici bili kompetentni u afektivnoj interakciji sa učenicima neophodno je da im studijski programi obezbede upoznavanje i razumevanje koncepta afektivne uloge nastavnika. Pored promena koje su potrebne u studijskim programima svih nastavničkih fakulteta, važnu ulogu u profesionalnom razvoju nastavnika imaju i programi stručnog usavršavanja. Iako su neki od postojećih programa usmereni na razvoj kompetencija nastavnika koje su relevantne za afektivni domen, ipak, ovim programima nisu obuhvaćene važne i neophodne kompetencije i obrasci ponašanja relevantni za afektivnu ulogu nastavnika utvrđeni u ovom istraživanju, niti su oni dovedeni u vezu sa ovim konstruktom, što sve postojeće programe čini fragmentarnim i nedovoljno usmerenim ka jedinstvenom cilju poboljšanja nastavničke kompetentnosti na svim dimenzijama afektivne uloge u nastavi.

Sveukupno gledano, glavna praktična implikacija našeg istraživanja odnosi se na obrazovanje i podsticanje profesionalnog razvoja nastavnika. Konceptualizacija afektivne uloge nastavnika trebalo bi da omogući bolju pripremu nastavnika za profesiju time što bi se u inicijalnu obuku nastavnika uveli sadržaji koji planski i sistematski osposobljavaju buduće ili postojeće nastavnike za razumevanje ovog aspekta njihove profesije. Drugo, identifikovani aspekti afektivne uloge nastavnika mogu se koristiti kao odrednice za procenu, kao i za dalje unapređivanje rada nastavnika. Posebno uzimajući u obzir nalaz pilot istraživanja o tome da mnogi nastavnici uopšte nemaju svest o afektivnoj ulozi, procena uspešnosti nastavnika duž različitih uloga nastavnika u domenu afektivne interakcije sa učenicima bi mogla da omogući usmeravanje i unapređivanje profesionalnog razvoja i individualnog stručnog usavršavanja nastavnika i da služi kao vodič u ličnoj refleksivnoj praksi nastavnika.

Rezultati ranijih istraživanja daju veliku podršku praktičnoj primenljivosti naših nalaza. Rezultati istraživanja sugerišu da je svaka promena koja se odvija u školama u direktnoj vezi sa veštinama i sposobnostima samih nastavnika (Darling-Hammond, 1996; Fitzgerald & Bass, 1997) i da je nastavnik jedini faktor koji utiče na postignuća učenika, a na koji se može značajnije uticati (Marzano et al., 2003). Ono što je za nas posebno relevantno odnosi se na ključni nalaz da veštine emocionalne inteligencije nisu nepromenljivo lično svojstvo već su u podložne razvoju i vežbanju (Bryer & Grimbeek, 2005).

\* \* \*

Generalni zaključak koji se nameće kroz rekapitulaciju svih nalaza ove studije morao bi da bude usmeren na važnost obraćanja pažnje na emocije u nastavi i povećavanje svesti i razumevanja afektivne uloge nastavnika a u vaspitno-obrazovnom procesu.

U istraživanju je predložena i empirijski proverena konceptualizacija i klasifikacija konstrukta afektivna uloga nastavnika. Testiranjem većeg broja strukturalnih modela utemeljenih na predloženoj konceptualizaciji afektivne uloge nastavnika, a oslanjajući se na *multitrait-multimethod* pristup u prikupljanju podataka, istraživanjem je utvrđeno da afektivna uloga nastavnika ima tri dimenzije sa sedamnaest užih faceta, tj. aspekata afektivne uloge nastavnika. Prva dimenzija afektivne uloge nastavnika odnosi se na *Emocionalnu svest i upravljanje emocijama*, kako vlastitih, tako i emocijama učenika, kao i na modelovanje pozitivne emocionalne odeljenske klime, što podrazumeva svest o važnosti emocija u nastavi i bavljenje najrazličitijim emocijama na času. Druga identifikovana dimenzija afektivne uloge nastavnika je označena kao *Emocionalna povezanost nastavnika i učenika*, a podrazumeva zainteresovanost nastavnika za učenike, njegovu dostupnost, poverljivost i sveukupno uspostavljanje emotivno bliskih i otvorenih odnosa sa učenicima. Na kraju, u skladu sa nalazima u literaturi koja govori o tome da nastavnička verovanja i očekivanja imaju stvaran uticaj na postignuća učenika i da samo nastavnici strastveni u svojoj struci imaju visoka očekivanja od svih učenika, treću dimenziju koja obuhvata verovanja i očekivanja nastavnika i njegovu pravičnost označili



smo kao *Pedagošku strast i posvećenost nastavnika*.

Razrađen koncept jedne od profesionalnih uloga nastavnika nesumnjiv je teorijski doprinos psihologiji obrazovanja, koje otvara široko polje novih istraživanja u ovoj oblasti. Ne manje važan doprinos istraživanja se odnosi i na konstrukciju tri različita instrumenta namenjenih proceni konstrukta. Pored toga, rezultati istraživanja mogu imati i praktične implikacije za našu obrazovnu praksu. Ponuđena konceptualizacija konstrukta, uzimajući u obzir i više puta potvrđene nalaze o vaspitljivosti emocionalnih kompetenci u velikoj meri otvara vrata unapređenju rada i profesionalnog razvoja nastavnika. Takođe, uzimajući u obzir nalaze iz literature, možemo očekivati da bi veća umešnost nastavnika u afektivnoj ulozi mogla imati nesumnjive pozitivne konsekvence na ostvarivanje velikog broja ciljeva vaspitno-obrazovnog procesa, kao što su: podizanje kvaliteta znanja i umjenja učenika, podizanje motivacije učenika za učenje, a svakako i unapređenje emocionalnog i socijalnog razvoja učenika.

Na kraju, možemo zaključiti da je istraživanje otvorilo i razradilo novu i važnu temu u domenu uloga nastavnika, a pun doprinos našeg istraživanja biće evidentan ukoliko uspemo da kod drugih istraživača probudimo svest o potrebi za bavljenjem ovom temom. Svako buduće istraživanje usmereno na proveru, kritiku ili dopunu našeg rada je svakako dobrodošlo.

# LITERATURA

- Abbott, J. & Ryan, T. (2001). *The unfinished revolution: Learning, human behavior, community and political paradox*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ackerman, P. L. & Heggestad, E .D. (1997). Intelligence, personality, and interests: Evidence for overlapping traits. *Psychological Bulletin*, 121(2): 219–245.
- Adams, R. S. (1972). Observational Studies of Teacher Role. *International Review of Education*, 18(4): 440-459.
- Adelman, H. S. & Taylor, L. (2000). Moving prevention from the fringes into the fabric of school improvement. *Journal of Education and Psychological Consultation*, 11(1): 7-36.
- Ahn, H. J. (2005). Teachers' discussion of emotion in child care centers. *Early Childhood Education Journal*, 32(4): 237–242.
- Ainley, J. (1995). Students' views of their schools. *Unicorn*, 21(1): 5-16.
- Ainsworth, M. D., Blehar, M. C., Waters, E. & Wall, D. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Alvarez, H. K. (2007). The impact of teacher preparation in responses to student aggression in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 23(7): 1113–1126.
- Al-Yagon, M. & Mikulincer, M. (2004). Socioemotional and academic adjustment among children with learning disorders: The mediational role of attachment-based factors. *Journal of Special Education*, 38(2): 111-123.
- Anaby, D., Jarus, T., Backman, C.L., Zumbo, B.D. (2010). The role of occupational characteristics and occupational imbalance in explaining well-being, *Applied Research Quality Life*, 5(2): 81–104.
- Andersen, J. F. (1979). Teacher immediacy as a predictor of teacher effectiveness. In D. Nimmo (Ed.), *Communication yearbook 3* (pp. 543-559). New Brunswick, NJ: Transaction Books.
- Andrzejewski, C. E. & Davis, H. A. (2008). Human contact in the classroom: exploring how teachers talk about and negotiate touching pupils. *Teaching and Teacher Education*, 24(3): 779-794.

- Arbeau, K. A., Coplan, R. J. & Weeks, M. (2010). Shyness, teacher-child relationships, and socio-emotional adjustment in grade 1. *International Journal of Behavioral Development*, 34(3): 259–269.
- Argyle, M. (1999). The development of social coping skills. In E. Frydenberg (Ed.), *Learning to cope: Developing as a person in complex societies* (pp. 81-106). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Aronson, J. (2002). *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education*. New York: Academic Press.
- Avramović, Z. i Vujačić, M. (2010). *Nastavnik između teorije i prakse*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Babad, E. (1993). Teachers' differential behavior. *Educational Psychology Review*, 5(4): 347–376.
- Babad, E. (2009). *The social psychology of the classroom*. New York: Taylor & Francis.
- Baker, J. A. (1999). Teacher-student interaction in urban at-risk classrooms: Differential behavior, relationship quality, and student satisfaction with school. *Elementary School Journal*, 100(1): 57–70.
- Baldwin, M. W. (1992). Relational schemas and the processing of social information. *Psychological Bulletin*, 112(3): 461–484.
- Battistich, V., Watson, M., Solomon, D., Schaps, E., & Solomon, J. (1991). The Child Development Project: A comprehensive program for the development of prosocial character. In W. M. Kurtines, & J. L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development* (Vol. 3). New York: Erlbaum.
- Battistich, V., Solomon, D., Kim, D., Watson, M., & Schaps, E. (1995). Schools as communities, poverty levels of student populations, and students' attitudes, motives, and performance. *American Educational Research Journal*, 32: 627-658
- Battistich, V., Solomon, D., Watson, M. & Schaps, E. (1997). Caring school communities. *Educational Psychologist*, 32(3): 137–151.
- Battistich, V. & Horn, A. (1997). The relationship between students' sense of their school as a community and their involvement in problem behaviors. *American Journal of Public Health*, 87(12): 1997-2001.
- Baucal, A. (2003). Konstrukcija i ko-konstrukcija u zoni narednog razvoja: da li i Pijaže i Vigotski mogu biti u pravu? *Psihologija*, 36(4): 517-542.
- Beane, J. A. (1990). *Affect in the curriculum: Toward democracy, dignity, and diversity*. New York, NY: Teachers College Press.
- Bear, G. G. (2005). *Developing self-discipline and preventing and correcting misbehavior*. Boston: Allyn and Bacon.

- Bear, G. G. & Watkins, J. M. (2006). Developing self-discipline. In G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 29–44). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Becker, E-S., Goetz, T., Morger, V., Ranellucci, J. (2014). The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotions: An experience sampling analysis. *Teaching and Teacher Education* 43(1): 15-26.
- Berkowitz, M., Sherblom, S., Bier, M. & Battistich V. (2005). Educating for Positive Youth Development. In M. Killen & J. Smetana (Eds.) *Handbook of Moral Development* (pp. 683-701). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bettencourt, E., Gillett, M., Gall, M. & Hull, R. (1983). Effects of teacher enthusiasm training on student on-task behavior and achievement. *American Educational Research Journal*, 20(3): 435-450.
- Beyazkurk, D., Kesner, J.E. (2005). Teacher-child relationships in Turkish and United States schools: A cross-cultural study. *International Education Journal*, Vol. 6(5): 547-554.
- Birch, S. H. & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1): 61-79.
- Birmingham, C. (2004). Phronesis: a model for pedagogical reflection. *Journal of Teacher Education*, 55(4): 313–324.
- Bjekić, D. (1999). *Profesionalni razvoj nastavnika*. Užice: Učiteljski fakultet.
- Bjekić, D. (2000). Uspešnost u nastavi i empatija nastavnika. *Psihologija*, 33(3-4): 499-520.
- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of child functioning at school entry. *American Psychologist*, 57(2): 111–127.
- Blankstein, B., Toner, B. B. & Flett, G. L. (1989). Test anxiety and the contents of consciousness: Thought listening and endorsement measures. *Journal of Research in Personality*, 23(3): 269–286.
- Blase, J. J. (1986). A qualitative analysis of sources of teacher stress: Consequences for performance. *American Educational Research Journal*, 23(1): 13-40.
- Blishen, E. (1969). *The school that I'd like*. London: Penguin.
- Blum, B.S. (1981). Taksonomija ili klasifikacija obrazovnih i odgojnih ciljeva. Beograd: Republički zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja.
- Boekaerts, M. (1993). Being concerned with well-being and with learning. *Educational Psychologist*, 28(2): 149-167.

- Borich, G.D. (2000). *Observation skills for effective learning, 4th edit.* Prentice Hall, UK.
- Bower, G.H., Gilligan, S.G. & Monteiro, K.P. (1981). Selectivity of Learning Caused by Affective States. *Journal of Experimental Psychology: General*, 110(4): 451- 473.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss : Vol . 7. Attachment.* New York, NY: Basic Books.
- Brackett, M. A., Patti, J., Stern, R., Rivers, S. E., Elbertson, N., Chisholm, C., & Salovey, P. (2009). A sustainable, skill-based model to building emotionally literate schools. In R. Thompson, M. Hughes, & J. B. Terrell (Eds.), *Handbook of developing emotional and social intelligence: Best practices, case studies, and tools* (pp. 329–358). New York, NY: Wiley.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Alienation and the four worlds of childhood. *Phi Delta Kappan*, 67(6): 430-436.
- Brophy, J. E. (1982). How teachers influence what is taught and learned in classrooms. *Elementary School Journal*, 83(1): 1–13.
- Brophy, J. E. (1983). Research on self-fulfilling prophecy and teacher expectations. *Journal of Educational Psychology*, 75(5): 631-661.
- Brophy, J. E. (1988). Research linking teacher behavior to student achievement: Potential implications for instruction of Chapter 1 students. *Educational Psychologist*, 23(3): 235–286.
- Brophy, J. (1989). Utjecaj nastavnika na postignuća učenika. U: Kovačević, M., Šoljan, N. (Ured.). *Psihologijska znanost i edukacija* (87-108). Zagreb: Školske novine.
- Brown, J. L., Jones, S. M., Aber, J. L., Torrente, C. & Berg, J. (2010). *The Longitudinal Impact of a Universal School-Based Social-Emotional and Literacy Intervention on Classroom Climate and Teacher Processes and Practices.* Presentation at the annual meeting of the Society for Prevention Research, Denver, CO.
- Brown, N., Morehead, P. & Smith, J. B. (2008). But I love children: Changing elementary teacher candidates' conceptions of the qualities of effective teachers. *Teacher Education Quarterly*, 35(1): 169-183.
- Bryer, F. & Grimbeek, P. (2005). Deconstructing Emotional Intelligence Competencies in An International Graduate Teacher Cohort: Reflections On People Skills In Effective Teaching Practice. In M. Cooper (Ed.), *Teacher education: local and global: proceedings of the 33rd Annual Australian Teacher Education Association Conference* (pp. 100-109). Brisbane: Centre for Professional Development, Griffith University
- Buck, R. (1985). An integrated view of motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(3): 389–413.

- Bullogh, R. V. (2009). Seeking eudaimonia: The emotions in learning to teach and to mentor. In P. A. Schutz & M. Zembylas (Eds.), *Introduction to advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives* (pp. 33–53). New York: Springer.
- Bulotsky-Shearer, R. & Fantuzzo, J. (2004). Adjustment scales for preschool intervention: Extending validity and relevance across multiple perspectives. *Psychology in the Schools*, 41(7): 725–736.
- Buyse, E., Verschueren, K. & Doumen, S. (2011). Preschoolers' attachment to mother and risk for adjustment problems in kindergarten: can teachers make a difference? *Social Development*, 20(1): 33–50.
- Buzzelli, C. A. & Johnston, B. (2002). *The moral dimensions of teaching*. New York: Routledge Falmer.
- Byron, C. M. (2001). The effects of emotional knowledge education in the training of novice teachers. *Digital Dissertation*, 62 (05), 1797A.
- Cabello, B. & Terrell, R. (1994). Making students feel like family: How teachers create warm and caring classroom climates. *Journal of Classroom Interaction*, 29(1): 17- 23.
- Cain, C.K. & LeDoux, J.E. (2008). Emotional Processing and Motivation: In Search of Brain Mechanisms. In A.J. Elliot, ed. *Handbook of Approach and Avoidance Motivation* (pp. 17-34). New York, NY: Taylor and Francis Group.
- Calderhead, J. (1992). The role of reflection in learning to teach. In L. Valli (Ed.), *Reflective teacher education* (pp. 139–146). Albany: State University of New York Press, cases and critiques.
- Caprara, G.V., Barbanelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A. & Zimbardo, P.G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*, 11(4): 302-306.
- Carlson, D. L. (2007). From Dodge City to Emerald City: The importance of Joseph E. Zins' work in teacher education programs: A commentary on "The scientific base linking social and emotional learning to school success." *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 77(2/3): 219-223.
- Carlton, M. P. & Winsler, A. (1999). School readiness: The need for a paradigm shift. *School Psychology Review*, 28(3): 338–352.
- Carlton, M. P. (2000). Motivation and school readiness in kindergarten children. *Dissertation Abstracts International Section A Human and Social Sciences*, 60(11–A): 3899.
- Carson, R. L., Templin, T. J. & Weiss, H. M. (2006). *Exploring the episodic nature of teachers' emotions and its relationship to teacher burnout*. Paper presented at the American Education Research Association Annual Convention, San Francisco.

- Carson, R. L. & Templin, T. J. (2007). *Emotion regulation and teacher burnout: Who says that the management of emotional expression doesn't matter?* Paper presented at the American Education Research Association Annual Convention, Chicago.
- Castejón, L-J., Gilar, R. & Pérez, N. (2003). Personal and Socio-Emotional Competences in Trainee Teachers. In M. Valenčič Zuljan & J. Vogrinc (Eds.), *Professional Inductions of Teachers in Europe and Elsewhere* (pp. 73-92). Ljubljana: Faculty of Education, University of Ljubljana.
- Catalano, R. F., Hawkins, J. D., Berglund, L., Pollard, J. A. & Arthur, M. W. (2002). Prevention science and positive youth development: Competitive or cooperative frameworks? *Journal of Adolescent Health, 31*(6): 230–239.
- Catalano, R.F., Haggerty, K.P., Oesterle, S., Fleming, C.B. & Hawkins, J.D. (2004). The importance of bonding to school for healthy development: Findings from the Social development Research Group. *Journal of School Health, 74*(7): 252-261.
- Charney, R. S. (2000). *Teaching children to care: Management in the responsive classroom*. Greenfield, MA: Northeast Foundation for Children.
- Christianson, S. (2014). *The Handbook of Emotion and Memory: Research and Theory*. New York: Psychology press.
- Christophel, D. M. (1990). The relationship among teacher immediacy behaviors, pupil motivation, and learning. *Communication Education, 39*(4): 323-340.
- Clark, C. (1995). *Thoughtful teaching*. London: Cassell.
- Cochran-Smith, M. (2003). Sometimes it's not about the money: teaching and heart. *Journal of Teacher Education, 54*(5): 371–375.
- Cole, M. (1985). The zone of proximal development: Where culture and cognition create each other. In J. V. Wertsch (Ur.) *Culture, Communication, and Cognition*. Cambridge (MA): Cambridge University Press.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2003). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence based social and emotional learning (SEL) programs*. Chicago, IL: CASEL.
- Colling, C. (1994). *Staff Development for Teaching and Learning*. UCoSDA Briefing paper 12
- Connell, J. P. & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. *The Minnesota Symposia on Child Development: Self processes and development, 23*(1): 43–77.
- Constanti, P. & Gibbs, P. (2004). Higher education teachers and emotional labour. *International Journal of Education Management, 18*(4/5): 243–249.

- Cooper, B. (2003). Care - Making the Affective Leap: More Than a Concerned Interest in a Learner's Cognitive Abilities. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 13(1): 3-9.
- Copeland, J. M., Denham, S. A. & DeMulder, E. K. (1997). Q-Sort assessment of child-teacher attachment relationships and social competence in preschool. *Early Education and Development*, 8(1): 27-39.
- Corcoran, R. & Tormey, R. (2010). Teacher education, emotional competencies and development education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2): 2448-2457.
- Cornelius-White, J. (2007): Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis, *Review of Educational Research*, 77(1):113-145.
- Costa, P.T. & McCrae, R.R. (2010). *NEO Personality inventory – revised. Manual*. preuzeto  
www.unifr.ch/ztd/HTS/inftest/WEBInformationssystem/en/4en/001/d5900668ef5a34f17908121d3edf2d1dc/hb.htm.
- Craik, F. I. M. Govoni, R., Naveh-Benjamin, M., Anderson, N.D. (1996). The effects of divided attention on encoding and retrieval processes in human memory. *Journal of Experimental Psychology: General*, 125(2): 159-180.
- Creemers, B. P. M. & Kyriakides, L. (2006). Critical analysis of the current approaches to modeling educational effectiveness: the importance of establishing a dynamic model. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(3): 347-366.
- Croninger, R. G. & Lee, V. E. (2001). Social capital and dropping out of high school: Benefits to at-risk students of teachers' support and guidance. *Teacher College Record*, 103(4): 548-581.
- Crosnoe, R., Johnson, M. K. & Elder, G. H. (2004). Intergenerational bonding in school: the behavioral and contextual correlates of student-teacher relationships. *Sociology of Education*, 77(1): 60-81.
- Cruickshank, D. R. & Haefele, D. (2001). Good teachers, plural, *Educational Leadership*, 58(1): 26-30.
- Cruickshank, D. R., Jenkins, D. B. & Metcalf, K. K. (2003). *The act of teaching*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Dalgleish, T. (2004). The Emotional Brain. *Nature Reviews Neuroscience*, 5(7): 583-589.
- Damasio, A.R. (1994). *Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain*. New York, NY: Grosset/Putnam.
- Damasio, H., Grabowski, T., Frank, R., Galaburda, A.M. & Damasio, A.R. (1994). The Return of Phineas Gage: Clues about the Brain from the Skull of a Famous Patient. *Science*, 264(5162): 1102-1105.



- Darling-Hammond, L. (1996). The quiet revolution: Rethinking teacher development. *Educational Leadership*, 53(1): 4-10.
- Davidson, R.J. (2003). Seven Sins in the Study of Emotion: Correctives from Affective Neuroscience." *Brain and Cognition*, 52(1): 129-132.
- Davis, H. A. (2001). The quality and impact of relationships between elementary school children and teachers. *Journal of Contemporary Educational Psychology*, 26(4): 431–453.
- Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the Role and Influence of Student–Teacher Relationships on Children’s Social and Cognitive Development. *Educational psychologist*, 38(4): 207–234.
- Davis, H. A. & Lease, A. M. (2007). Perceived organizational structure for teacher liking: the role of peers’ perceptions of teacher liking in teacher–student relationship quality, motivation, and achievement. *Social Psychology of Education*, 10(4): 403–427.
- Davis, M. (1983). Measuring individual differences in empathy: evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1): 113-126.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London: Palmer Press.
- Day, C. & Leitch, R. (2001). Teachers' and teacher educators' lives: the role of emotion. *Teaching and Teacher Education* 17(4): 403-415.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3-4): 325–346.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4): 227-268.
- Decker, D. M., Dona, D. P. & Christenson, S. L. (2007). Behaviorally at-risk African American students: the importance of student–teacher relationships for student outcomes. *Journal of School Psychology*, 45(1): 83–109.
- Den Brok, P., Levy, J., Brekelmans, M. & Wubbels, T. (2005). The effect of teacher interpersonal behaviour on students' subject-specific motivation. *Journal of Classroom Interaction*, 40(1): 20-33.
- Denham, S. A. (2005). The emotional basis of learning and development in early childhood education. In B. Spodek (Ed.), *Handbook of research in early childhood education*, (pp. 85-103). New York: Lawrence Erlbaum.
- Denham, S. A., Lydick, S., Mitchell-Copeland, J. & Sawyer, K. (1996). Social-emotional assessment for atypical infants and preschoolers. In M. Lewis & M. E. Sullivan

- (Eds.), *Emotional development in atypical children* (pp. 227–271). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2005). *The Sage handbook of qualitative research. Third edition*. Thousand Oaks/ London/New Delhi: Sage Publications.
- Dillabough, J. A. (1999). Gender politics and conceptions of the modern teacher: Women, identity and professionalism. *British Journal of Sociology*, 20(3): 373–394.
- Donaldson, M., (1996). Humanly Possible: Education and the Scope of Mind, In D.R. Olson, & N. Torrance (Eds.), *The Handbook of Education and Human Development: New Models of Learning, Teaching and Schooling* (324-344). Cambridge MA: Blackwell.
- Duckworth, A. S. & Seligman, M. E. P. (2005). Selfdiscipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological Science*, 16(12): 939–944.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1): 405–432.
- Đigić, G. (2013). *Ličnost nastavnika i stilovi upravljanja razredom. Doktorska disertacija*. Niš: Filozofski fakultet.
- Đurić, V. (2009). *Motivacija u školskom kontekstu*. Uvodno predavanje na skupu Empirijska istraživanja u psihologiji. Beograd: Filozofski fakultet.
- Đurić-Jočić, D., Džamonja-Ignjatović, T., Knežević, G. (2004). *NEO PI-R primena i interpretacija*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju Društva psihologa Srbije.
- Efklides, A. (2006). Metacognitive experiences: The missing link in the self-regulated learning process. *Educational Psychology Review*, 18(3): 287–291.
- Eisenberg, J. N. (2003). Prosocial behavior, empathy, and sympathy. In M. H. Bornstein, L. Davidson, C. L. M. Keyes & K. A. Moore (Eds.), *Well-being: Positive development across the life course* (pp. 253-267). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Eisner, E. (1986). The primary experience and the politics of method. *Educational Researcher*, 17(5): 15-20.
- Eisner, E. W. (2002). The kind of schools we need. *Phi Delta Kappan*, 83(8): 576-583.
- Elbaz, F. (1992). Attentiveness, and caring for difference: The moral voice in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 8(5-6): 421-432.
- Elbertson, N., Brackett, M. A. & Weissberg, R. (2010). School-based social and emotional learning (SEL) Programming: Current perspectives. In A. Hargreaves,

- M. Fullan, D. Hopkins, & A. Lieberman (Eds.). *The second international handbook of educational change* (pp. 1017-1032). New York: Springer.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., et al. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Elias, M. J., Bruene-Butler, L., Blum, L., & Schuyler, T. (2000). Voices from the field: Identifying and overcoming roadblocks to carrying out programs in social and emotional learning/emotional intelligence. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 11*(2): 253–272.
- Elias, M. J. (2001). Preparing children for the tests of life, not a life of tests. *Education Week, 21*(4):40.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Graczyk, P. A. & Weissberg, R. P. (2003). Implementation, sustainability, and scaling up of social-emotional and academic innovations in public schools. *School Psychology Review, 32*(3): 303-320.
- Elias, M. J. (2006). The connection between academic and social-emotional learning. In M. J. Elias and H. Arnold (Eds.). *The educator's guide to emotional intelligence and academic achievement: Social-emotional learning in the classroom*. (pp. 4–14). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Elias, M. J. & Arnold, H. (2006). *The educator's guide to emotional intelligence and academic achievement: Social emotional learning in the classroom*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Eraut, M. (1994). *Developing professional and competence*. London: Palmer Press.
- Ergur, D.O. (2009). How can education professionals become emotionally intelligent? *Procedia Social and Behavioral Sciences 1*(1):1023–1028
- Eshach, H., Dor-Ziderman, Y., Yefroimsky, Y. (2014). Question Asking in the Science Classroom: Teacher Attitudes and Practices. *J Sci Educ Technol., 23*(1): 67–81.
- Evropa 2020. Preuzeto 2011. godine sa  
[http://eunec.vlor.be/detail\\_bestanden/doc014%20Europe%202020.pdf](http://eunec.vlor.be/detail_bestanden/doc014%20Europe%202020.pdf)
- Eysenck, M. W., Derakshan, N., Santos, R., & Calvo, M. G. (2007). Anxiety and cognitive performance: Attentional control theory. *Emotion, 7*(2): 336–353.
- Farr, S. (2010). Leadership, not magic. *Educational Leadership, 68*(4): 28-33.
- Feldlaufer, H., Midgley, C., & Eccles, J. S. (1988). Student, teacher, and observer perceptions of the classroom environment before and after the transition to junior high school. *Journal of Early Adolescence, 8*(2): 133–156.
- Fer, S. (2004). Qualitative Evaluation of Emotional Intelligence In-Service Program for Secondary School Teachers. *The Qualitative Report, 9*(4): 562-588.

- Fernandez-Berrocal, P., Ruiz, D. (2008). Emotional intelligence in education. *Electronic Journal of research in educational psychology*, 6(2): 421-436.
- Fineman, S. (1993). Organizations as emotional arenas. In S. Fineman, *Emotions in organizations* (pp. 9-35). London: Sage Publishing.
- Fisher, D. & Rickards, T. (1998). Associations between teacher-student interpersonal behaviour and student attitude to mathematics. *Mathematics Education Research Journal*, 10(1): 3-15.
- Fitzgerald, J. & Bass, J. (1997). The frontline of reform: Teachers as implementors of school to work. *Educational Forum*, 61(4): 336-342.
- Fleming, J.E. & Bay, M. (2004). Social and emotional learning in teacher preparation standards. In J.E. Zins, R.P. Weissberg, M.C. Wang & H.J. Walberg (Eds). *Building academic success on social emotional learning* (pp. 94-110). New York: Teachers Collage Press.
- Follman, J. (1992). Secondary school students' ratings of teacher effectiveness. *The High School Journal*, 75(3): 168-178.
- Ford, M. E. (1992). *Motivating humans: Goals, emotions, and personal agency beliefs*. London: Sage.
- Forrester, G. (2005). All in a day's work: Primary teachers 'performing' and 'caring'. *Gender and Education*, 17(3): 271-287.
- Fredrickson, B. L., Branigan C. (2005). Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. *Cognition and Emotion*, 19(3): 313-332.
- Fredrickson, B. L. (2013). *Love 2.0: Finding happiness and health in moments of connection*. New York: Penguin.
- Freiberg, H.J. & Stein, T.A. (1999). Measuring, improving, and sustaining healthy learning environments. In H.J. Freiberg (Ed.) *School climate: measuring, improving, and sustaining learning environments* (pp. 11-29), Philadelphia: Falmer Press.
- Freid (1995). *The passionate teacher*. Boston: Bacon Press.
- Frenzel, A. C., Goetz, T., Stephens, E. J. & Jacob, B. (2009a). Antecedents and effects of teachers' emotional experiences: an integrative perspective and empirical test. In P. A. Schutz, & M. Zembylas (Eds.), *Advances in teacher emotions research: The impact on teachers lives* (pp. 129-148). New York: Springer.
- Frenzel, A. C., Goetz, T., Lüdtke, O., Pekrun, R., & Sutton, R. E. (2009b). Emotional transmission in the classroom: exploring the relationship between teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, 101(3): 705-716.

- Frenzel, A. C. & Stephens, E. J. (2013). Emotions. In N. C. Hall, & T. Goetz (Eds.), *Emotion, motivation, and self-regulation: A handbook for teachers* (pp. 1-56). Bingley, UK: Emerald.
- Fricke, K., Van Ackeren, I., Kauertz, A. & Fisher, H. E. (2012). Students' perceptions of their teachers' classroom management in elementary and secondary science lessons and the impact on student achievement. In T. Wubbels, P. Den Brok, J. Van Tartwijk, & J. Levy (Eds.), *Interpersonal relationships in education: An overview of contemporary research* (pp. 167-185). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publications
- Friedman, Y. & Korngold, N. (1993). *Reciprocal relations between teachers and students: The students' point of view*. Jerusalem: Henrietta Szold Institute.
- Frymier, A. B. (1994). A model of immediacy in the classroom. *Communication Quarterly*, 42(2): 133-143.
- Fullan, M. (1997). Emotion and hope: Constructive concepts for complex times. In A. Hargreaves, *Rethinking educational change with heart and mind, The 1997 ASCD yearbook* (pp. 216-223). Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Furrer, C. & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1): 148-162.
- Fyson, S. J. (1999). Developing and applying concepts about community: Reflections from the field. *Journal of Community Psychology*, 27(3): 347-365.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. London: Fontana.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Garner, P.W. (2010). Emotional Competence and its Influences on Teaching and Learning. *Educ Psychol Rev* 22(3): 297-321.
- Gauvian, M. & Rogoff, B. (1989). Collaborative problem solving and children's planning skills. *Developmental Psychology*, 25(1): 139-151.
- Georgiou, M. & Kyriakides, L. (2012). The impact of teacher and principal interpersonal behavior on student learning outcomes: a large scale study in secondary schools of Cyprus. In T. Wubbels, P. Den Brok, J. Van Tartwijk, & J. Levy (Eds.), *Interpersonal relationships in education: An overview of contemporary research* (pp. 119-135). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publications.
- Gest, S. D., Welsh, J. A. & Domitrovich, C. E. (2005). Behavioral predictors of changes in social relatedness and liking school in elementary school. *Journal of School Psychology*, 43(4): 281-301.

- Glover, S., Burns, J., Butler, H. & Patten, G. (1998). Social environments and the emotional wellbeing of young people. *Family Matters*, 49(1): 1-16.
- Goe, L., Bell, C. & Little, O. (2008). *Approaches to Evaluating Teacher Effectiveness: A Research Synthesis*. Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- Goldhaber, D. (2002). Mystery of good teaching: The evidence shows that good teachers make a clear difference in student achievement. the problem is that we don't really know what makes a good teacher.(feature). *Education Next (Feature)*, 1(1): 50-55.
- Goldhaber, D. & Anthony, E. (2007). Can teacher quality be effectively assessed? National board certification as a signal of effective teaching. *The Review of Economics and Statistics*, 89(1): 134-150.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Gomez, M. L., Allen, A.-R., & Clinton, K. (2004). Cultural models of care in teaching: a case study of one pre-service secondary teacher. *Teaching and Teacher Education*, 20(5): 473–488.
- Gonzales, M. M. (1996). Tasks and Activities: A Parent-Child Interaction Analysis. *Learning and Instruction*, 6(4): 287-306.
- Good, T. L. & Brophy, J.E. (1977). Teachers' expectations as self-fulfilling prophecies. In: Clarizio, H.F., Craig, R.C., Mehrens, W.A. (Eds.). *Contemporary issues in educational psychology* (282-288). Boston, London, Sidney, Toronto: Allyn and Bacon, Inc.
- Good, T. L. (1987). Teacher expectations. In D. C. Berliner & B. V. Rosenshine (Eds.), *Talks to teachers* (pp. 159–200). New York: Random House.
- Goodwin, B. (2010). Good teachers may not fit the mold. *Educational Leadership*, 68(4): 79-80
- Gordon, D. T. (2002). *Teaching as a profession*. Harvard Education Letter Focus Series. Boston: Harvard University.
- Gorham, J. (1988). The relationship between verbal teacher immediacy behaviors and pupil learning. *Communication Education*, 37(1): 40-53.
- Graczyk, P. A., Weissberg, R. P., Payton, J. W., Elias, M. J., Greenberg, M. T. & Zins, J. E. (2000). Criteria for evaluating the quality of school-based social and emotional learning programs. In R. Bar-On & J. D. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: The theory and practice of development, evaluation, education, and application—at home, school, and in the workplace* (pp. 391-410). San Francisco: Jossey-Bass.

- Granic, I. & Hollenstein, T. (2003). Dynamic systems methods for models of developmental psychopathology. *Development and Psychopathology*, 15(3): 641-669.
- Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P. & Calkins, S. D. (2007). *The role of emotion regulation in children's early academic success*. *Journal of School Psychology*, 45(1): 3-19.
- Greenberg, M. T. & Snell, J. L. (1997). Brain Development and Emotional Development: The Role of Teaching in Organizing the Frontal Lobe. In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence* (pp. 93–119). New York: Basic Books.
- Greenberg, M. T., Kusche, C. A. & Mihalic, S. F. (1998). *Promoting alternative thinking strategies (PATHS)*. Boulder, CO: Center for the Study and Prevention of Violence, University of Colorado.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H. & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58(6/7): 466–474.
- Greenberg, M. T. (2006). Promoting resilience in children and youth: Preventive interventions and their interface with neuroscience. *Annals of the New York Academy of Science*, 1094(1): 139–150.
- Gregory, A. & Ripski, M. (2008). Adolescent trust in teachers: Implications for behavior in the high school classroom. *School Psychology Review*, 37(3): 337-353.
- Grindal, T., Hinton, C. & Shonkoff, J. (2011). The Science of Early Childhood Development: Lessons for Teachers and Caregivers. In B. Falk, (Ed.), *Defense of Childhood*. New York, NY: Teachers College Press.
- Gurney, P. (2007). Five factors for effective teaching. *Journal of Teachers' Work*, 4(2): 89-98.
- Gutman, L. M., Sameroff, A. & Eccles, J. S. (2002). The academic achievement of African American students during early adolescence: An examination of multiple risk, promotive, and protective factors. *American Journal of Community Psychology*, 30(3):367-399.
- Hallam, S. (2009). An evaluation of the social and emotional aspects of learning (SEAL) programme: promoting positive behaviour, effective learning and wellbeing in primary school children. *Oxford Review of Education*, 35(3): 313-330.
- Hallinan, M.T. (2008). Teacher Influences on Students' Attachment to School. *Sociology of Education*, 81(3): 271-283.
- Hamachek, D. (1971). Characteristics of Good Teachers and Implications for Teacher Education. *Phi Delta Kappan*, 50(6): 341-344.

- Hamlet, C. C., Axelrod, S. & Kuerschner, S. (1984). Eye contact as an antecedent to compliant behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 17(4): 553-557.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2): 625-638.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2007). Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms. In R. C. Pianta, M. J. Cox, & K. L. Snow (Eds.), *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability* (pp. 49–83). Baltimore, MD: Brookes.
- Hancock, B. (1998). *Trent Focus for research and development in primary health care: An introduction to qualitative research*. Trent Focus.
- Handly G.D. (1973). *Personality, learning and teaching*. London and Boston: Routledge & Kegan Paul
- Hansen, J.M. & Childs, J. (1998). Creating a school where people like to be. *Educational Leadership* 56(1):14-17.
- Harden, R.M. & Crosby, J.R. (2000). The good teacher is more than a lecturer – the twelve roles of the teacher. *Medical Teacher*, 22(4): 334-347.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.
- Hargreaves, A., & Goodson, I. F. (1996). Teachers' professional lives: Aspirations and actualities. In A. Hargreaves, & I. F. Goodson (Eds.), *Teachers' professional lives* (pp. 1–27). London: Falmer Press
- Hargreaves, A., Earl, L. & Ryan, J. (1996). *Schooling for change: Reinventing education for early adolescents*. Washington, DC: Falmer Press.
- Hargreaves, A. (1997). Rethinking educational change: Going deeper and wider in the quest for success. In A. Hargreaves, *ASCD year book: Rethinking educational change with heart and mind* (pp. 1-26). Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8): 835-854.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8): 811-826.
- Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record*, 103(6): 1056–1080.
- Harris, M. J., & Rosenthal, R. (1985). Mediation of interpersonal expectancy effects: 31 meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 97: 363-386.



- Harter, S., Waters, P. L. & Whitesell, N. R. (1998). Relational self-worth: Differences in perceived worth as a person across interpersonal contexts among adolescents. *Child Development*, 69(3): 756–766.
- Harvey, S. & Evans, I. M. (2003). Understanding the emotional environment of the classroom. In D. Fraser, & R. Openshaw (Eds.), *Informing our practice* (pp. 182-195). Palmerston North, NZ: Kanuka Grove Press.
- Harvey, S T., Bimler, D., Evans, I. M., Kirkland, J. & Pechtel, P. (2012). Mapping the classroom emotional environment. *Teaching and Teacher Education* 28(4): 628-640.
- Haspeslagh, J. A. & Wittenauer, M. A. (1989). The educational taxonomies. In I. L. Sonnier (Ed.), *Affective education: Methods and techniques* (pp. 7-12). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Hatfield, E., Cacioppo, J. & Rapson, R. (1994). *Emotional contagion*. New York: Cambridge University Press.
- Havelka, N. (2000). *Učenik i nastavnik u obrazovnom procesu*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Hawkins, J. D. (1997). Academic performance and school success: Sources and consequences. In R. P. Weissberg, T. P. Gullotta, R. L. Hampton, B. A. Ryan, & G. R. Adams (Eds.), *Healthy children 2010: Enhancing children's wellness* (pp. 278–305). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hawkins, J. D., Smith, B. H. & Catalano, R. F. (2004). Social development and social and emotional learning. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, & H. J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 135–150). New York: Teachers College Press.
- Henderson, D. G. & Fisher, D. L. (2008). Interpersonal behaviour and student outcomes in vocational education classes. *Learning Environments Research*, 11(1): 19-29
- Hinton, C., Fischer, K. W. & Glennon, C. (2012). “*Mind, Brain and Education*.” In Jobs for the Future (JFF) (Ed.) *Students at the Center: Teaching and Learning in the Era of the Common Core*. Boston, MA: JFF
- Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart: The commercialization of human feeling*. Berkeley: University of California Press.
- Hoffman, D.M. (2009). Reflecting on Social Emotional Learning: A Critical Perspective on Trends in the United States. *Review of Educational Research*, 79(2): 533-556.
- Hoffman, M. (1975). Developmental synthesis of affect and cognition and its implications for altruistic motivation. *Developmental Psychology*, 5(11): 607-622.

- Holper, L., Goldin, A. P., Shalom, D. E., Battro, A. M., Wolf, M. & Sigman, M. (2013). The teaching and the learning brain: A cortical hemodynamic marker of teacher–student interactions in the Socratic dialog. *International Journal of Educational Research*, 59(1): 1–10.
- Hopson, B. & Scally, M. (1981). *Lifskills teaching*. London: McGraw-Hill.
- Houchell, P., Nan, L., Burgess, H.O., Deer, G.H., Wise, H. J., Bright, H., Collier, C.B., Lawson, W.A. & Shearer, A.E. (1939). My Best Teacher: *Peabody Journal of Education*, 16(4): 253-266.
- Howes, C. (1988). Relations between early child care and schooling. *Developmental Psychology*, 24(1): 53–57.
- Howes, C., Hamilton, C. E. & Matheson, C. C. (1994). Children relationships with peers: Differential associations with aspects of the teacher-child relationship. *Child Development*, 65(3): 253-263.
- Hu, L., Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1): 1–55.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A. & Jackson, T. (1999). Influence of the teacher-student relationship in childhood conduct problems: a prospective study. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28(2): 173–184.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A. & Willson, V. (2001). Further support for the developmental significance of the quality of the teacher-student relationship. *Journal of School Psychology*, 39(4): 289–301.
- Hyson, M. (2002). Emotional development and school readiness. *Professional development. Young Children*, 57(6): 76–78.
- Imig, D. G. (2007). *Emotional learning in teacher education programs*. Preuzeto 2011 sa [www.edutopia.org/david-g-imig-emotional-learning-teacher-education-programs](http://www.edutopia.org/david-g-imig-emotional-learning-teacher-education-programs)
- Immordino-Yang, M.H. & Damasio, A. (2011). We Feel, Therefore We Learn: The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education. *Mind, Brain, and Education: Implications for Educators*, 5(1): 115-133.
- Irwin, J. L. (1996). Developmental tasks of early adolescents: How adult awareness can reduce at-risk behavior. *Clearing House*, 128: 222-225.
- Ivić, I., Pešikan, A., Antić, S. (2003). *Aktivno učenje 2*. Beograd: Institut za psihologiju.
- Izard, C. E. & Bear, G. (2001). *Head Start/ECAP emotions curriculum*. Newark: University of Delaware Instructional Resources Center

- Izard, C. E. (2002). Translating emotion theory and research into preventative interventions. *Psychological Bulletin*, 128(5): 796–824.
- Izard, C. E. (2009). Emotion theory and research: Highlights, unanswered questions, and emerging issues. *Annual Review of Psychology*, 60(1): 1–25.
- Jackson, A. & Davis, P. G. (2000). *Turning points 2000: Educating adolescents in the 21st century*. New York: Teachers College Press
- Jankov, R. (2012). Analiza stanja u oblasti upravljanja ljudskim resursima u obrazovanju u Srbiji. U A. Pešikan (Ur.) *Osnovni resursi u preduniverzitetskom obrazovanju u Srbiji* (str. 113-127). Beograd: Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu
- Jeffrey, B. (2002). Performativity and primary teacher relations. *Journal of Education Policy*, 17(5): 531–546.
- Jennings, P. A. & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1): 491–525.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2004). The three cs of promoting social and emotional learning. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, & H. J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning* (pp.40-58). New York: Teachers.
- Jovanović, G. (2008). Socijalna epistemologija kvalitativnih istraživanja. U: Stojnov, D. (prir.) *Metateorijske osnove kvalitativnih istraživanja* (str. 77-118). Beograd: Zepter Book World.
- Jussim, L. (1989). Teacher expectations: Self-fulfilling prophecies, perceptual biases and accuracy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(3): 469–480.
- Katz, Y. J., Kontoyianni, A., Lang, P., Menezes, S. N., Romi, S., Vasileiou, L., et al. (2003). North and south contrasted: Cultural similarities and differences in affective education. In A. C. Torres & A. Anti-karmen (Eds.), *The International Handbook on the Sociology of Education* (pp. 360-380). Lanham, MD: Rowman and Littlefield.
- Kaufman, A. S. & Kaufman, J. (2001). Emotional intelligence as an aspect of general intelligence: What would David Wechsler say? *Emotion*, 1(3): 258-264.
- Kavanaugh, D. J. & Bower, G. H. (1985). Mood and self-efficacy: Impact of joy and sadness on perceived capacities. *Cognitive Therapy and Research*, 9(5): 507-525.
- Kelly, B., Longbottom, J., Potts, F. & Williamson, J. (2004). Applying emotional intelligence: exploring the promoting alternative thinking strategies curriculum. *Educational Psychology in Practice*, 20(3): 221-241.
- Klem, A. M. & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74(7): 262-273.

- Knežević, G., Džamonja-Ignjatović, T., Đurić-Jočić, D. (2004). *Petofaktorski model ličnosti*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju Društva psihologa Srbije.
- Kohn, A. (1996). *Beyond discipline: From compliance to community*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Kokko, K. & Pulkkinen, L. (2000). Aggression in childhood and long-term unemployment in adulthood: a cycle of maladaptation and some protective factors. *Developmental Psychology*, 36(4): 463–472.
- Kolbe, L. J., Collins, J. & Cortese, P. (1997). Building the capacity for schools to improve the health of the nation: A call for assistance from psychologists. *American Psychologist*, 52(3): 256–265.
- Korthagen, F.A.J., Attema-Noordewier, S., Zwart, R.C. (2014). Teacher-student contact: Exploring a basic but complicated concept. *Teaching and Teacher Education* 40(1): 22-32.
- Krathwohl, D. R., Bloom, B.S. & Masia, B.B. (1964). *Taxonomy of educational objectives: Handbook II, the affective domain*. New York: David McKay.
- Kyriacou, C. (1998). *Essential teaching skills*, 2nd edit. Cheltenham: Stanley Thornes
- La Bar, K.S. & Cabeza, R. (2006). Cognitive neuroscience of emotional memory. *Nature Reviews Neuroscience* 7(1): 54-64.
- La Paro, K. M. & Pianta, R. C. (2003). *CLASS: Classroom Assessment Scoring System*. Charlottesville: University of Virginia Press.
- Ladd, G. W., Birch, S. H. & Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development*, 70(6): 1373-1400.
- Lang, P.J. & Davis, M. (2006). Emotion, Motivation and the Brain: Reflex Foundations in Animal and Human Research. *Progress in Brain Research*, 156(1): 3-29.
- Lang, P.J. (2010). Emotion and Motivation: Toward Consensus Definitions and a Common Research Purpose. *Emotion Review*, 2(3): 229–233.
- LaParo, K., Thomason, A., Maynard, C. & Scott-Little, C. (2012). Developing teachers' classroom interactions: A description of a video review process for early childhood education students. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 33(3): 224-238.
- Lapsley, D. K. & Narvaez, D. (2006). Character education. In A. Renninger & I. Siegel (Eds.), *Handbook of Child Psychology* (W. Damon & R. Lerner, Series Eds.) (pp. 248-296). New York: Wiley.
- Lazarus, R. (1991). Cognition and motivation in emotion. *American Psychologist*, 46(4): 352–367.

- Lee, J. (2012). The effects of the teacher–student relationship and academic press on student engagement and academic performance. *International Journal of Educational Research*, 53: 330–340.
- Leitao, N. & Waugh, R.F. (2007). *Student views' of teacher-students relationships in the primary school*. Paper presented at the Australian Association for Research in Education Conference (AARE 2007), Western Australia.
- Lemerise, E. A. & Arsenio, W. F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development*, 71(1): 107–118.
- Lepper, M. R., Corpus, J. H. & Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of Education & Psychology*, 97(2): 184–196.
- Levpuscek, M. P., Zupancic, M. & Socan, G. (2012). Predicting achievement in mathematics in adolescent students: the role of individual and social factors. *Journal of Early Adolescence*, 33(4): 523-551.
- Levykh, M. G. (2008). The affective establishment and maintenance of Vygotsky's zone of proximal development. *Educational theory*, 58(1): 83-101
- Lewis, R. (2001). Classroom discipline and student responsibility: The students' view. *Teaching and Teacher Education*, 17(3): 307–319.
- Lewkowicz, A. B. (2007). *Teaching emotional intelligence: Strategies and activities for helping students make effective choices (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Lightfoot, S.L. (1983). *The good high school*. New York: Basic books.
- Lindgren H.C. (1976). *Educational psychology in the classroom*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Lynch, M. & Cicchetti, D. (1997). Children's relationships with adults and peers: An examination of elementary and junior high school students. *Journal of School Psychology*, 35(1): 81–99.
- MacLean, P.D. (1949). Psychosomatic Disease and the 'Visceral Brain': Recent Developments Bearing on the Papez Theory of Emotion. *Psychosomatic Medicine*, 11(6): 338-353.
- Marachi, R., Friedel, J. & Midgley, C. (2001). "I sometimes annoy my teacher during math.": *Relations between student perceptions of the teacher and disruptive behavior in the classroom*. Paper presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association, Seattle, WA.
- Martin, A. J., Marsh, H. W., McInerney, D. M., Green, J. & Dowson, M. (2007). Getting along with teachers and parents: The yields of good relationships for students'

achievement motivation and self-esteem. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 17(2):109-125.

- Martin, B. L. & Reigeluth, C. M. (1999). Affective education and the affective domain: Implications for instructional-design theories and models. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-design theories and models, Volume II: A new paradigm of instructional theory* (pp. 485-510). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Marzano, R.J. & Marzano, J.S. (2003). The key to classroom management, *Educational leadership*, 61(1): 6-13.
- Marzano, R.J., Marzano, J.C., Pickering, D.J. (2003). *Classroom management that works – research-based strategies for every teacher*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development
- Maulana, R., Opdenakker, M.C., Den Brok, P. & Bosker, R. (2011). Teachers student interpersonal relationships in Indonesia: profiles and importance to student motivation. *Asia Pacific Journal of Education*, 31(1): 33-49.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–34). New York: Basic Books.
- McCarthy, M., Pretty, G. & Catano, V. (1990). Psychological sense of community and burnout. *Journal of College Student Development*, 31(3): 211-216.
- McCaughy, N. & Rovegno, I. (2003). Development of pedagogical content knowledge: Moving from blaming students to predicting skillfulness, recognizing motor development, and understanding emotion. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(4): 355–368.
- McCombs, B. L (2004). The learner-centered psychological principles: A framework for balancing academic achievement and social-emotional learning outcomes. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, & H. J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning* (pp. 23-39). New York: Teachers College Press.
- McGrath, K.F. & Van Bergen, P. (2015). Who, when, why and to what end? Students at risk of negative student–teacher relationships and their outcomes. *Educational Research Review*, 14(1): 1–17
- Meehan, B. T., Hughes, J. N. & Cavell, T. A. (2003). Teacher–student relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child Development*, 74(4): 1145–1157.
- Melek Koç, E. (2013). Affective Characteristics and Teaching Skills of English Language Teachers: Comparing Perceptions of Elementary, Secondary and High School Students. *Creative Education*, 4(2): 117-123.

- Metlife. (2002). *The Metlife survey of the American teacher 2002 - Student life: School home, and community*. New York: Author.
- Meyer, D.K. & Turner, J.C. (2002). Discovering Emotion in Classroom Motivation Research. *Educational psychologist*, 37(2): 107–114.
- Miller, J. P. (1976). *Humanizing the classroom*. New York, NY: Praeger Publishers.
- Miller, P. (1987). Ten characteristics of a good teacher. *English Teaching Forum*, 25(1): 40-41.
- Mills, C. J. (2003). Characteristics of effective teachers of gifted students: Teacher background and personality styles of students. *Gifted Child Quarterly*, 47(4): 272–281.
- Mills, M. & Satterthwait, D. (2000). The disciplining of pre-service teachers: reflections on the teaching of reflective teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 28(1): 29–38
- Mireles-Rios, R. & Romo, L. F. (2010). Maternal and teacher interaction and student engagement in math and reading among Mexican American girls from a rural community. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 32(3): 456-469.
- Moje, E. B. (1996). “I teach students, not subjects”: Teacher-student relationships as contexts for secondary literacy. *Reading Research Quarterly*, 31(2): 172–195.
- Moll, L.C. (1990). *Vygotsky and Education: Instructional implications and applications of socio-historical psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moore, A. (2000). *Teaching and Learning: Pedagogy, Curriculum and Culture*. London: Routledge and Palmer.
- Moos, R. H. (2002). The mystery of human context and coping: An unraveling of clues. *American Journal of Community Psychology*, 30(1): 67-88.
- Morgan, S. R. (1977). Personality variables as predictors of empathy. *Behavioral Disorders*, 2(2): 89-94.
- Morgane, P. J., Galler, J.R. & Mokler, D.J. (2005). A Review of Systems and Networks of the Limbic Forebrain/Limbic Midbrain. *Progress in Neurobiology*. 75(2): 143–160.
- Morrison, G. R., Ross, S. & Kemp, J. E. (2007). *Designing effective instruction* (5th ed.). Hoboken, NJ: Wiley.
- Mortiboys, A. (2005). *Teaching with Emotional Intelligence*. Routledge Taylor & Francis Group. London & New York.
- Muijs, D. & Reynolds, D. (2001). *Effective teaching: Evidence and practice*. London: Paul Chapman Publishing.

- Murray, C., & Greenberg, M. T. (2000). Children's relationships with teachers and bonds with school: An investigation of patterns and correlates in middle childhood. *Journal of School Psychology, 38*(5): 423–445.
- Murray, C., & Greenberg, M. T. (2001). Relationships with teachers and bonds with school: social emotional adjustment correlates for children with and without disabilities. *Psychology in the Schools, 38*(1): 25–41.
- Murray, C. & Malmgren, K. (2005). Implementing a teacher-student relationship program in a high-poverty urban school: Effects on social, emotional and academic adjustment and lessons learned. *Journal of School Psychology, 43*(2): 137-152.
- Murray, C., Murray, K. M. & Waas, G. A. (2008). Child and teacher reports of teacher–student relationships: concordance of perspectives and associations with school adjustment in urban kindergarten classrooms. *Journal of Applied Developmental Psychology, 29*(1): 49–61.
- Nagulić, M. (1980). Kakvog nastavnika žele učenici. *Psihologija* 13(1-2): 73-82.
- National Center for Education Statistics (2002). *Dropout rates in the United States 2000*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Offices of Educational Research and Improvement.
- National Institute of Child Health and Human Development & National Association for the Accreditation of Teacher Education. (2007). Child and adolescent development research and teacher education: Evidence-based pedagogy, policy, and practice. Preuzeto 2010 sa [www.ncate.org/documents/research/ChildAdolDeveTeacherEd.p](http://www.ncate.org/documents/research/ChildAdolDeveTeacherEd.p)
- Nelson, B., Martin, R. P., Hodge, S., Havill, V. & Kamphaus, R. (1999). Modeling the prediction of elementary school adjustment from preschool temperament. *Personality and Individual Differences, 26*(4): 687–700.
- Nias, J. (1986). *Teacher socialisation: The individual in the system*. Victoria: Deakin University Press.
- Nias, J. (1989). *Primary teachers talking: A study of teaching as work*. London & New York: Routledge.
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling: The emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education, 26*(3): 293–306.
- Noblit, G. W. & Rogers, D. L. (1995). In the meantime. *Phi Delta Kappan, 76*(9): 680–685.
- Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley: University of California Press.



- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education*. New York: Teachers College Press.
- Norlander-Case, K. A., Reagan, T. G. & Case, C. W. (1999). *The professional teacher: The preparation and nurturance of the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publisher.
- Norris, J. A. (2003). Looking at classroom management through a social and emotional learning lens. *Theory into Practice*, 42(4): 313-318.
- NSW Institute of Teachers (2005). *Framework of professional teaching standards*. Preuzeto 2005. godine sa  
[/http://swteachers.nsw.edu.au/library/Endorsed/18pp%20PTSF%20book%20v6.pdf](http://swteachers.nsw.edu.au/library/Endorsed/18pp%20PTSF%20book%20v6.pdf).
- O'Connor, E. & McCartney, K. (2007). Examining teacher– child relationships and achievement as part of an ecological model of development. *American Educational Research Journal*, 44(2): 340–369.
- O'Connor, K.E. (2008). „You choose to care“: Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education* 24(1): 117–126.
- Oatley, K. & Nundy, S. (1996). Rethinking the role of emotions in education. In D. R. Olson & N. Torrance (Eds.), *The handbook of education and human development: New models of learning, teaching and schooling* (pp. 257-274). Cambridge, MA: Blackwell.
- Odom, C.L. (1943). An Objective Determination of the Qualities of a Good College Teacher *Peabody Journal of Education*, 21(2):109-116.
- OECD (2015). *Education at a Glance 2015: OECD Indicators*, OECD Publishing.
- Oldfather, P. & McLaughlin, H. J. (1993). Gaining and losing voice: A longitudinal study of students' continuing impulse to learn across elementary middle level contexts. *Research in Middle Level Education*, 17(1): 1–25.
- Oldfather, P. & Thomas, S. (1998). What does it mean when high school teachers participate in collaborative research with students on literacy motivations? *Teachers College Record*, 99(4): 617–691.
- Oliveira, A. W. (2010). Improving teacher questioning in science inquiry discussions through professional development. *J Res Sci Teach* 47(4):422–453.
- Op 't Eynde, P. (2004). A socio-constructivist perspective on the study of affect in mathematics education. In M. J. Hoines & A. B. Fuglestad (Eds.), *28th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (Vol. 1, pp. 118-122). Bergen, Norway: Bergen University College.

- Op't Eynde, P., De Corte, E. & Verschaffel, L. (2001). "'What to learn from what we feel?': The role of students' emotions in the mathematics classroom', In S. Volet & S. Jarvela (eds.), *Motivation in Learning Contexts: Theoretical and Methodological Implications* (pp. 149-167). Amsterdam: Pergamon.
- Osher, D., Dwyer, K. & Jackson, S. (2002). *Safe, supportive, and successful schools, step by step*. Rockville, MD: U.S. Department of Health and Human Services, Substance Abuse and Mental Health Services Administration, Center for Mental Health Services.
- Palmer, P. J. (1998). *The courage to teach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Patrick, H., Anderman, L. H., Ryan, A. M., Edelin, K. C. & Midgley, C. (2001). Teachers communication of goal orientations in four fifth-grade classrooms. *Elementary School Journal*, 102(1): 35–58.
- Patterson, C. H. (1977). *Foundations for a theory and instruction and educational psychology*. New York: Harper and Row
- Patti, J. (2006). Addressing social emotional education in teacher education. In M. J. Elias & H. Arnold (Eds.), *The educator's guide to emotional intelligence and academic achievement: Social emotional learning in the classroom* (pp. 67-75). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. & Perry, R. (2002). Academic emotions in students' self regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(1): 67–68.
- Pennings, H.J.M., van Tartwijk, J., Wubbels, T., Claessens, L.C.A., van der Want, A.C., Brekelmans, M. (2014). Real-time teacherstudent interactions: A Dynamic Systems approach. *Teaching and Teacher Education* 37: 183-193.
- Pennington, M. (1996). The "cognitive-affective filter" in teacher development: Transmission-based and interpretation-based schemas for change. *System*, 24(3): 337-350.
- Pere-Klermon, A. N. (2004). *Socijalna interakcija i intelektualni razvoj*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
- Petrović-Bjekić, D. (1995). Životni stilovi nastavnika. *Psihologija*, 28(1-2): 133-149.
- Phelps, E.A. (2006). Emotion and cognition: Insights from Studies of the Human Amygdala. *Annu. Rev. Psychol*, 57:27–53.
- Pianta, R. C. & Nimetz, S. L. (1991). Relationship between teachers and children: Associations with behavior at home and in the classroom. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 12: 263–280.

- Pianta, R. C. & Steinberg, M. (1992). Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. In R. C. Pianta (Ed.), *Beyond the parent: The role of other adults in children's lives* (pp. 61–80). San Francisco: Jossey-Bass.
- Pianta, R. C. (1997). Adult-child relationship processes and early schooling. *Early Education and Development*, 8(1): 11–26.
- Pianta, R. C., Nimetz, S. L. & Bennett, E. (1997). Mother-child relationships, teacher-child relationships, and school outcomes in preschool and kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 72(3): 263-280.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pianta, R. C. (2001). *Student-Teacher Relationship Scale. Professional manual*. Lutz, FL: Psychological Assessment Resources
- Pianta, R. C. & La Paro, K. (2003). Improving early school success. *Educational Leadership*, 60(7): 24-29.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M. & Hamre, B. K. (2007). *Classroom assessment scoring system* (Observation Protocol Manual). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Pianta, R. C., Hamre, B., Hayes, N., Mintz, S., & LaParo, K. M. (2008a). *Classroom Assessment Scoring System – Secondary (CLASS-S)*. University of Virginia, Charlottesville, VA
- Pianta, R. C., La Paro, K. M. & Hamre, B. K. (2008b). *Classroom assessment scoring system*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Company.
- Pianta, R. C., Mashburn, A. J., Downer, J. T., Hamre, B. K. & Justice, L. (2008c). Effects of web-mediated professional development resources on teacher-child interactions in pre- kindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(4): 431-451.
- Poplin, M. & Weeres, J. (1994). *Voices from the inside: A report on schooling from inside the classroom*. Claremont, CA: Institute for Education in Transformation at the Claremont Graduate School
- Potkonjak, N., Šilmeša, P. (1989). *Pedagoška enciklopedija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Pratto, F. & John, O. P. (1991). Automatic vigilance: The attention grabbing power of negative social information. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(3): 380 –391.
- Prawat, R. S. (1985). Affective versus Cognitive Goal Orientations in Elementary Teachers. *American Educational Research Journal*, 22(4):587-604.

- Prozesky, R.D. (2000). Communication and effective teaching. *Journal of Community Eye Health*, 13(35): 44–45.
- Public Agenda. (2002). *A lot easier said than done: Parents talk about raising children in today 's America*. New York: Author.
- Raider-Roth, M. (2005). *Trusting what you know: The high stakes of classroom relationships*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Raven, J. (1977). *Education, values and society*. London: Lewis.
- Reeve, J. (1998). Autonomy support as an interpersonal motivating style: Is it teachable? *Contemporary Educational Psychology*, 23: 312–330.
- Reeve, J., Bolt, E., & Cai, Y. (1999). Autonomy supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 91(3): 537–548.
- Reissman, R. (2006). Raising your new teacher’s emotional intelligence. In M.J. Elias & H.Arnold (Eds), *The educator’s guide to emotional intelligence and academic achievement* (pp. 76-82). California: Corwin Press.
- Resnick, M. D., Bearman, P. S., Blum, R. W., Bauman, K. E., Harris, K. E., Jones, J., et al. (1997). Protecting adolescents from harm: Findings from the national longitudinal study on adolescent health. *Journal of the American Medical Association*, 278(10): 823–832.
- Revelle, W. & Loftus, D.A. (1992). The implications of arousal effects for the study of affect and memory. In S. Christianson (Ed.), *The handbook of emotion and memory* (pp. 113-150). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rey, R. B., Smith, A. L., Yoon, J., Somers, C. & Barnett, D. (2007). Relationships between teachers and urban African American children: The role of informant. *School Psychology International* , 28(3): 346-364.
- Reyes, M.R., Brackett, M.A., Rivers, S.E., White, M., Salovey, P. (2012). Classroom Emotional Climate, Student Engagement, and Academic Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104(3): 700–712.
- Richardson, B. G. & Shupe, M. J. (2003). The importance of self-awareness in working with students with emotional and behavioural disorders. *Teaching Exceptional Children*, 36(2): 8–13.
- Richmond, V. P., Gorham, J. & McCroskey, J. C. (1987). The relationship between selected immediacy behaviors and cognitive learning. In M. McLaughlin (Ed.), *Communication yearbook 10* (pp. 574-590). Beverly Hills, CA: Sage
- Robbins, T.W. & Everitt, B.J. (1996). Neurobehavioural Mechanisms of Reward and Motivation.” *Current Opinion in Neurobiology*, 6(2): 228–236.

- Rodgers, C. R. & Raider-Roth, M. B. (2006). Presence in teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(3): 265-287.
- Roeser, R. W., Eccles, J. S. & Samoroff, A. J. (2000). School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: A summary of research findings. *The Elementary School Journal*, 100(5): 443-471.
- Rogers, C. (1983). *Freedom to Learn*. Ohio: Merrill.
- Rogers, D. & Webb, J. (1991). The ethic of caring in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 42(3): 173-181.
- Rogoff, B., Turkianis, C. G. & Bartlett, L. (2001). *Learning together: Children and adults in a school community*. Oxford: Oxford University Press.
- Rolla, A., Hinton, C. & Shonkoff, J. (2011). *The Science of Early Childhood Development. Hacia un Modelo Interdisciplinario: Biología, Interacción Social y Desarrollo Infantil Temprano*. Buenos Aires, Argentina: Jorge Baudino Ediciones
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L. & Oort, F. J. (2011). The Influence of Affective Teacher-Student Relationships on Students' School Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Approach. *Review of Educational Research*, 81(4): 493-529.
- Rose, L. C. & Gallup, A. M. (2000). *The 32nd annual Phi Delta Kappa/Gallup poll of the public's attitudes toward the public schools*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa International.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Rosenthal, R. (1973). On the mediation of Pygmalion effects: a four factor "theory". *Papua New Guinea Journal of Education*, 9(1): 1-12.
- Rosiek, J. (2003). Emotional scaffolding: An exploration of the teacher knowledge at the intersection of student emotion and the subject matter. *Journal of Teacher Education*, 54(5): 399-412.
- Rosiek, J. & Beghetto, R. A. (2009). Emotional scaffolding: The emotional and imaginative dimensions of teaching and learning. In P. A. Schutz & M. Zembylas (Eds.), *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives* (pp. 175-194). New York: Springer.
- Ross Epp, J. & Watkinson, A.M. (1996). *Systemic Violence: How Schools Hurt Children*. London: Falmer Press.
- Rot, N. (1994). *Osnovi socijalne psihologije*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

- Rubie-Davies, C., Hattie, J. & Hamilton, R. (2006). Expecting the best for students: Teacher expectations and academic outcomes. *British Journal of Educational Psychology*, 76(3): 429–444.
- Rubio, M. C. (2009). “Effective teachers –Professional and personal skills”, en *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, N° 24. Preuzeto 2014. godine sa <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3282843.pdf>
- Rudasill, K. M., Reio, T. G., Stipanovic, N. & Taylor, J. E. (2010). A longitudinal study of student–teacher relationship quality, difficult temperament, and risky behavior from childhood to early adolescence. *Journal of School Psychology*, 48: 389–412.
- Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32(3): 583–625.
- Ryan, A., Gheen, M. H. & Midgley, C. (1998). Why do some students avoid asking for help? An examination of the interplay among students’ academic efficacy, teachers’ social-emotional role, and the classroom goal structure. *Journal of Educational Psychology*, 90(3): 528–535.
- Ryan, R. M., & Grolnick, W. S. (1986). Origins and pawns in the classroom. Self-report and projective assessments of individual differences in children’s perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(3):550–558.
- Ryan, R. M., Connell, J. P. & Deci, E. L. (1985). A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education*, 2 (pp. 13–51). New York: Academic.
- Ryans, D.G. (1970). *Characteristics of teachers*. Washington D.C.: American Council on Education
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3): 185-211.
- Sarason, S. B. (1993). American psychology and the needs for transcendence and community. *American Journal of Community Psychology*, 21(2): 185-202.
- Saver, J.L. & Damasio, A.R. (1991). Preserved Access and Processing of Social Knowledge in a Patient with Acquired Sociopathy Due to Ventromedial Frontal Damage. *Neuropsychologia*. 29(12): 1241-1249.
- Schaps, E., Battistich, V. & Solomon, D. (2004). Community in school as key to student growth: findings from the Child Development Project. In J.E. Zins, R.P. Weissberg, M.C. Wang, and H.J. Wahlberg (Eds.) *Building Academic Success on Social and Emotional Learning* (pp. 189-205), New York: Teachers College Press.
- Schaufeli, W., Salanova, M., Gonzalez-Roma, V. & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: a two sample confirmatory factor analytic approach. *The Journal of Happiness Studies*, 3(1): 71-92.

- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23–74
- Schiro, M. (1978). *Curriculum for better schools*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Schonert-Reichl, K.A. & Hymel, S. (2007). Educating the hearts as well as the mind. Social and Emotional Learning for School and Life Success. *Education Canada* 47(2): 20-25.
- Schonert-Reichl, K. A., Smith, V., Zaidman-Zait, A. & Hertzman, C. (2012). Promoting children’s prosocial behaviors in school: Impact of the “Roots of Empathy” program on the social and emotional competence of school-aged children. *School Mental Health*, 4:1-21.
- Schwarz, G. E. (1998). Teaching as vocation: Enabling ethical practice. *Educational Forum*, 63(1): 23–29.
- Schwartz, E., & Davis, A. S. (2006). Reactive attachment disorder: Implications for school readiness and school functioning. *Psychology in the Schools*, 43(4): 471–479.
- Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language Learning*, 28(1): 129-14.
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27(1): 4-13.
- Shapiro, S. B. (1986). Survey of basic instructional value in humanistic education. *Journal of Humanistic Education and Development*, 24(4): 144-158.
- Shields, A., Dickstein, S., Seifer, R., Giusti, L., Magee, K. D. & Spritz, B. (2001). Emotional competence and early school adjustment: A study of preschoolers at risk. *Early Education & Development*, 12(1), 73–96.
- Shoffner, M. (2008). Informal reflection in pre-service teacher reflection. *Reflective Practice*, 9(2), 123–134.
- Shoffner, M. (2009). The place of the personal: Exploring the affective domain through reflection in teacher preparation. *Teaching and Teacher Education* 25(6): 783–789.
- Silberman, C. (1970). *Crisis in the classroom*. New York: Random House.
- Silver, R. B., Measelle, J. R., Armstrong, J. M. & Essex, M. J. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher–child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology*, 43(1): 39–60.

- Sizer, T. R. (1999). No two are quite alike. *Educational Leadership*, 57(1): 6–11.
- Skinner, E. A., Wellborn, J. G., & Connell, J. P. (1990). What it takes to do well in school and whether I've got it: A process model of perceived control and children's engagement and achievement in school. *Journal of Educational Psychology*, 82(1): 22-32.
- Skinner, E. A. & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4): 571-581.
- Smyth, J. (1995). *Critical Discourses on Teacher Development*, London: Cassell.
- Snow, R. E., Corno, L. & Jackson, D. (1996). Individual differences in affective and conative functions. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 243–310). New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Solomon, D., Battistich, V., Watson, M., Schaps, E., & Lewis, C. (2000). A six-district study of educational change: Direct and mediated effects of the Child Development Project. *Social Psychology of Education*, 4(1): 3-51.
- Solomon, D., Watson, M.S. & Battistich, V.A., (2002). Teaching and school effects on moral/prosocial development. In V. Richardson (Ed.), *Handbook for research on teaching* (pp. 231-260). Washington, D.C.: American Educational Research Association.
- Solomon, R. C. (2000). The Philosophy of Emotions. In Lewis, M and J.M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of Emotions, Second Edition* (pp. 3-15). London: The Guilford Press.
- Sonnier, I. L. (1989). *Affective education: methods and techniques*. New Jersey: Educational Technology Publications.
- Spalding, E. & Wilson, A. (2002). Demystifying reflection: a study of pedagogical strategies that encourage reflective journal writing. *Teachers College Record*, 104(7): 1393–1421.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y. & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: the importance of teacher-student relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4): 457-477.
- Spilt, J.L., Koomen, H.M.Y., Thijs, J.T., Van der Leij, A. (2012). Supporting teachers' relationships with disruptive children: The potential of relationship-focused reflection. *Attachment and Human Development* 14(3): 305-318.
- Steinberg, C. (2008). Assessment as an “emotional practice”. *English Teaching: Practice and Critique*, 7(3); 42-64.



- Stemler, S.E., Elliott, J.G., Grigorenko, E.G., & Sternberg, R.J. (2006). There's more to teaching than instruction: Seven strategies for dealing with the practical side of teaching. *Educational Studies*, 32(1): 85-102.
- Stigler, J. W., Gonzales, P., Kawanaka, T., Knoll, S., & Serrano, A. (1999). *The TIMSS videotape classroom study: Methods and findings from an exploratory research project on eighth-grade mathematics instruction in Germany, Japan, and the United States* (No. NCES 99-074). Washington, DC: U.S. Department of Education National Center for Educational Statistics.
- Stojiljković, S. (2012). *Psihološke karakteristike nastavnika*. Niš: Filozofski fakultet.
- Stojiljković, S., Djigić, G., Zlatković, B. (2012). Empathy and teachers' roles. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69: 960-966.
- Strategija razvoja vaspitanja i obrazovanja u RS do 2020 (2012)- nacrt teksta.
- Stronge, J.H. (2002). *Qualities of effective teachers*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development
- Stronge, J.H., Tucker, P.D. & Hindman, J.L. (2004). *Handbook for qualities of effective teachers*. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA, USA
- Stuhlman, M. W. & Pianta, R. C. (2002). Teachers' narratives about their relationships with children: Associations with behavior in classrooms. *School Psychology Review*, 31(2):148–163.
- Stumbo, C. & McWalters, P. (2010). Measuring effectiveness: What will it take? *Educational Leadership*, 68(4): 10-15.
- Sutton, R. E. & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4): 327–358.
- Sutton, R. E. (2004). Emotional regulation goals and strategies of teachers. *Social Psychology of Education*, 7(4): 379–398.
- Sutton, R. E. (2007). Teachers' anger, frustration, and self-regulation. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotions in education* (pp. 259-274). San Diego: Elsevier.
- Taylor, P. (1962). Children's evaluations of the characteristics of a good teacher. *British Journal of Educational Psychology*, 32(3):258- 266.
- Taylor R. D. & Dymnicki A.B. (2007). Empirical Evidence of Social and Emotional Learning's Influence on School Success: A Commentary on “*Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What Does the Research Say?*,” a book edited by Joseph E. Zins, Roger P. Weissberg, Margaret C. Wang, and Herbert J. Walberg. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2-3): 225-231.

- Teach for America. (2003). *Teach for America*. Preuzeto 2010. godine sa <http://www.teachforamerica.org>
- Thijs, J. T. & Koomen, H. M. Y. (2008). Task-related interactions between kindergarten children and their teachers: the role of emotional security. *Infant and Child Development*, 17(2):181-197.
- Thomas, D. R., Becker, W. C. & Armstrong, M. (1968). Production and elimination of disruptive classroom behavior by systematically varying teacher's behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1(1): 35-45.
- Thomas, J. A. & Montgomery, P. (1998). On becoming a good teacher: Reflective practice with regard to children's voices. *Journal of Teacher Education*, 49(5):372-380.
- Thompson, S., Greer, J.G., Greer, B.B. (2004). Highly Qualified for Successful Teaching: Characteristics Every Teacher Should Possess. *Essays in Education (online journal)*, 10: 1-9. Preuzeto 2014 sa <http://www.usca.edu/essays/vol102004/thompson.pdf>
- Trentacosta, C. J., Izard, C. E., Mostow, A. J. & Fine, S. E. (2006). Children's emotional competence and attentional competence in early elementary school. *School Psychology Quarterly*, 21(2): 148-170.
- Tudge, J. R. H. & Winterhoff, P. (1993). Vygotsky, Piaget and Bandura: Perspectives on the relations between the social world and cognitive development. *Human Development*, 36(1): 61-81.
- Tung, E. (2001). Teacher Development and Affective Education. *Educational Research Journal*, 16(1):51-67.
- Turner, J. C., Thorpe, P. K., & Meyer, D. K. (1998). Students' reports of motivation and negative affect: A theoretical and empirical analysis. *Journal of Educational Psychology*, 90(4): 758-771.
- Turner, J. C., Midgley, C., Meyer, D. K., Gheen, M., Anderman, E., Kang, Y. & Patrik, H. (2002). The classroom environment and students' reports of avoidance strategies in mathematics: A multi-method study. *Journal of Educational Psychology*, 94(1): 88-106.
- Turner, J.H. & Stets J.E (2005). *The Sociology of Emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- U.S. Department of Health and Human Services. (1999). *Mental health: A report of the Surgeon General*. Rockville, MD: U.S. Department of Health and Human Services, Substance Abuse and Mental Health Services Administration, Center for Mental Health Services, National Institutes of Health, National Institute of Mental Health.

- UNICEF. (2001). *Primary education in the Federal Republic of Yugoslavia – analysis and recommendations*. Belgrade: UNICEF, Belgrade Office.
- Urhahne, D. (2015). Teacher behavior as a mediator of the relationship between teacher judgment and students' motivation and emotion. *Teaching and Teacher Education* 45(1): 73-82.
- Valiente, C., Lemery-Chalfant, K., Swanson, J. & Reiser, M. (2008). Prediction of children's academic competence from their effortful control, relationships, and classroom participation. *Journal of Educational Psychology*, 100(1): 67-77.
- Van Manen, M. (1995). *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*. London, Ontario: Althouse Press.
- Vigotski, L. S. (1977). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.
- Vincent, K., Hazell, T., Allen, J & Griffiths, T (2005). New Times, New Teachers: Valuing Social And Emotional Wellbeing In Teacher Education. In M. Cooper (Ed.), *Teacher education: local and global: proceedings of the 33rd Annual Australian Teacher Education Association Conference* (pp. 447-453). Brisbane: Centre for Professional Development, Griffith University.
- Voerman, L., Meijer, P. C., Korthagen, F. A. J. & Simons, R. J. (2012). Types and frequencies of feedback interventions in classroom interaction in secondary education. *Teaching and Teacher Education*, 28(8): 1107-1115
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1997). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63(3): 249-294.
- Wei, M., Den Brok, P. & Zhou, Y. (2009). Teacher interpersonal behaviour and student achievement in English as a Foreign Language classrooms in China. *Learning Environments Research*, 12(3): 157-174.
- Weinstein, R. S. (2002). *Reaching higher: The power of expectations in schooling*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weissberg, R.P. & Durlak, J. (2005). Social and Emotional Learning for School and Life Success. Invited address for the Society for Community Research and Action (APA Division 27) Distinguished Contribution to Theory and Research Award at the Annual Meeting of the American Psychological Association, Washington, DC.
- Welsh, M., Parke, R. D. & Widaman, K. (2001). Linkages between children's social and academic competence: A longitudinal analysis. *Journal of School Psychology*, 39(6): 463- 482.

- Wentzel, K. R. (1993). Does Being Good Make the Grade? Social Behaviour and Academic Competence in Middle School, *Journal of Educational Psychology* 85: 357-364.
- Wentzel, K. R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, 89(3): 411–419.
- Wentzel, K. R. & Wigfield, A. (1998). Academic and social motivational influences on pupils' academic performance. *Educational Psychological Review*, 10(2): 155-175.
- Wentzel, K. R. (1999). Social-motivational processes and interpersonal relationships: Implications for understanding motivation at school. *Journal of Educational Psychology*, 91(1): 76-97.
- Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development*, 73(1): 287–301.
- Wertsch, J. V., McNamee, G. D., McLane, J. B., & Budwig, N. A. (1980). The adult-child dyad as a problem-solving system. *Child Development*, 51(4): 1215- 1221.
- Wicks, R. J., Parsons, R. D., & Capps, D. (Eds.). (1993). *Clinical handbook of pastoral counselling, Volume 1*. (expanded ed.). Mahwah, NJ: Paulist Press.
- Williams, J. M., Mathews, A., MacLeod, C. (1996). The Emotional Stroop Task and Psychopathology. *Psychological Bulletin* 120(1): 3-24.
- Willig, C. (2001). *Introducing qualitative analysis to psychology: Adventures in theory and method*. Buckingham: Open University
- Wilson, J. (1991). The Teacher: Theory and Practice in Teacher Education, *Oxford Review of Education*, Vol. 17(1): 115–122.
- Wilson, S. M., Floden, R. E. & Ferrini-Mundy, J. (2001). *Teacher preparation research: Current knowledge, gaps, and recommendations* (No. R-01-3). Seattle, WA: University of Washington, Center for the Study of Teaching Policy.
- Wilson, S. M., & Floden, R. E. (2003). *Creating effective teachers: Concise answers for hard questions*. An addendum to the report "Teacher preparation research: Current knowledge, gaps, and recommendations." Seattle, WA: University of Washington, Center for the Study of Teaching Policy.
- Wolk, S. (2001). The benefits of exploratory time. *Educational Leadership*, 59(2): 56-59.
- Worrell, F. C. & Kuterbach, L. D. (2001). The use of student ratings of teacher behaviors with academically talented high school students. *Journal of Secondary Gifted Education*, 14(4): 236–247.

- Wu, J.-Y., Hughes, J. N. & Kwok, O.-M. (2010). Teacher-student relationship quality type in elementary grades: effects on trajectories for achievement and engagement. *Journal of School Psychology, 48*(5): 357–387.
- Wubbels, T., Brekelmans, M., Den Brok, P. & Van Tartwijk, J. (2006). An interpersonal perspective on classroom management in secondary classrooms in the Netherlands. In C. Evertson, & C. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 1161-1191). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Young, I. S. (1989). *Moral education: A comparative study of Confucian, Platonic and Kohlbergian approaches*. Doctoral dissertation. Massachusetts: University of Massachusetts.
- Zembylas, M. (2002a). “Structures of feeling” in curriculum and teaching: theorizing the emotional rules. *Educational Theory, 52*(2): 187-208.
- Zembylas, M. (2002b). Constructing genealogies of teachers’ emotions in science teaching. *Journal of Research in Science Teaching, 39*(1): 79-103.
- Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 9*(3): 213–238.
- Zembylas, M. (2004a). The emotional characteristics of teaching: an ethnographic study of one teacher. *Teaching and Teacher Educations, 20*(2): 185-201.
- Zembylas, M. (2004b). Emotion metaphors and emotional labor in science teaching. *Science Education, 88*(3): 301-324.
- Zembylas, M. (2007). Emotional ecology: the intersection of emotional knowledge and pedagogical content knowledge in teaching. *Teaching and Teacher Education, 23*(4): 355–367
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.). (2004a). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press.
- Zins, J. E., Walberg, H. J. & Weissberg, R. P. (2004b). Getting to the heart of school reform: Social and emotional learning for school success. *NASP Communiqué, 33*(3): 33-35.
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P. & Walberg, H. J. (2004c). The scientific base linking social and emotional learning to school success. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, & H. J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning* (pp. 23-39). New York: Teachers College Press
- Zins, J.E. & Elias, M. J. (2006a). Social and Emotional Learning: Promoting the Development of All Students. *Journal of educational and psychological consultation, 17*(2&3): 233–255.

Zins, J. E., & Elias, M. J. (2006b). Social and emotional learning. In G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 1–13). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

# ***PRILOZI***



1. Inventar ličnosti - NEO PI-R
2. Upitnik za procenu afektivne uloge nastavnika (pilot verzija) – AfUN-Up
3. Intervju za procenu afektivne uloge nastavnika (pilot verzija) – AfUN-Np
4. Operacionalizacija indikatora revidirane konceptualizacije afektivne uloge nastavnika
5. Upitnik za procenu afektivne uloge nastavnika – AfUN-U
6. Intervju za procenu afektivne uloge nastavnika – AfUN-N
7. Protokol za procenu afektivne uloge nastavnika – AfUN-P
8. Estimates – Trofaktorski model afektivne uloge nastavnika (grafik 2)

*Priloga 1.*

## **NEO PI- I**

### **UPUTSTVO ZA RAD**

Molimo Vas, pažljivo pročitajte instrukcije pre nego što počnete sa radom.

Ovaj upitnik sadrži 240 tvrdnji. Molimo Vas, pažljivo pročitajte svaku tvrdnju i zaokružite jedan odgovor u meri u kojoj se tvrdnja na Vas odnosi ili ne odnosi.

Ovde nema tačnih i pogrešnih odgovora, pa zato ne treba da budete nikakav stručnjak da biste popunili ovaj upitnik. Opišite sebe što iskrenije i iznesite svoje mišljenje što je moguće tačnije. Odgovorite na svaku stavku.

Ukoliko ste napravili grešku, ili ste se predomislili, NIŠTA NEMOJTE BRISATI! Samo precrtajte jednim „x“ pogrešan odgovor, a zatim zaokružite ispravan odgovor.

**MOLIMO VAS DA U RADU NE PROPUSTITE DA ODGOVORITE NI NA JEDNU TVRDNJU!**

Ne treba previše dugo da mislite o značenju svake tvrdnje. Najbolje ćete učiniti ako izaberete onaj odgovor koji Vam, pošto ste razumeli šta tvrdnja znači, prvo padne na pamet.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>POTPUNO NETAČNO</b>	<b>UGLAVNOM NETAČNO</b>	<b>NICAM SIGURAN</b>	<b>UGLAVNOM TAČNO</b>	<b>POTPUNO TAČNO</b>

1.	Često sam zbog nečeg zabrinut	1	2	3	4	5
2.	Većina ljudi koje srećem mi je draga	1	2	3	4	5
3.	Imam vrlo živu maštu	1	2	3	4	5
4.	Sumnjam u dobre namere drugih ljudi	1	2	3	4	5
5.	Poznat sam po svojoj radoznalosti i zdravom razumu	1	2	3	4	5
6.	Često me razbesni način na koji ljudi postupaju sa mnom	1	2	3	4	5
7.	Izbegavam velike grupe ljudi	1	2	3	4	5
8.	Lepota i umetnost mi znače mnogo	1	2	3	4	5
9.	Kada zatreba u stanju sam da budem lukav i prepreden	1	2	3	4	5
10.	Više volim da životu pristupam otvoreno, nego da sve unapred isplaniram	1	2	3	4	5



1	2	3	4	5
POTPUNO NETAČNO	UGLAVNOM NETAČNO	NICAM SIGURAN	UGLAVNOM TAČNO	POTPUNO TAČNO

11.	Retko se osećam usamljen i tužan	1	2	3	4	5
12.	Ja sam nadmoćan, snažan i prodoran	1	2	3	4	5
13.	Bez jakih osećanja, život bi mi bio nezanimljiv	1	2	3	4	5
14.	Neki ljudi smatraju da sam sebičan i egoista	1	2	3	4	5
15.	Trudim se da savesno obavljam sve zadatke koji su mi povereni	1	2	3	4	5
16.	Kada sam u društvu drugih ljudi, uvek se bojim da ću ispasti trapav	1	2	3	4	5
17.	Opušten sam kako u radu, tako i kad se odmaram	1	2	3	4	5
18.	Prilično čvrsto se držim svojih navika	1	2	3	4	5
19.	Više volim da saradujem sa drugim ljudima nego da se takmičim sa njima	1	2	3	4	5
20.	Ja sam bezbrižna i pomalo lakomislena osoba	1	2	3	4	5
21.	Retko preterujem u bilo čemu	1	2	3	4	5
22.	Često osećam jaku potrebu za uzbuđenjem	1	2	3	4	5
23.	Volim da se bavim teorijama i apstraktnim idejama	1	2	3	4	5
24.	Prija mi da se pohvalim svojim talentima i uspesima	1	2	3	4	5
25.	Prilično mi dobro uspeva da se organizujem, tako da posao obavim na vreme	1	2	3	4	5
26.	Često se osećam bespomoćno i želim da neko drugi reši moje probleme	1	2	3	4	5
27.	Dešavalo mi se da bukvalno skačem od radosti	1	2	3	4	5
28.	Verujem da studente može samo da zbuni i zavede ako čuju protivrečne govornike	1	2	3	4	5
29.	Političke vođe bi trebalo da budu svesnije ljudske strane svoje politike	1	2	3	4	5
30.	U životu sam napravio mnogo gluposti	1	2	3	4	5
31.	Lako se uplašim	1	2	3	4	5
32.	Prija mi da neobavezno ćaskam sa ljudima	1	2	3	4	5
33.	Pokušavam realistički da razmišljam i da se ne prepuštam mašti	1	2	3	4	5
34.	Verujem da je većina ljudi u suštini dobronamerna	1	2	3	4	5
35.	Građanske dužnosti, kao što je glasanje, shvatam veoma ozbiljno	1	2	3	4	5
36.	Imam mirnu narav	1	2	3	4	5
37.	Prija mi kada je oko mene puno ljudi	1	2	3	4	5
38.	Ponekad se sav prepustim muzici koju slušam	1	2	3	4	5
39.	Ako treba, spreman sam da manipulišem ljudima da bih dobio ono što hoću	1	2	3	4	5
40.	Svoje stvari držim čisto i uredno	1	2	3	4	5
41.	Ponekad se osećam sasvim bezvrednim	1	2	3	4	5
42.	Ja sam prodorna osoba	1	2	3	4	5
43.	Retko me obuzmu snažna osećanja	1	2	3	4	5

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>POTPUNO NETAČNO</b>	<b>UGLAVNOM NETAČNO</b>	<b>NICAM SIGURAN</b>	<b>UGLAVNOM TAČNO</b>	<b>POTPUNO TAČNO</b>

44.	Pokušavam da budem ljubazan sa svakim koga sretnem	1	2	3	4	5
45.	Ja sam pouzdana osoba	1	2	3	4	5
46.	Retko se osećam sputano kad sam među ljudima	1	2	3	4	5
47.	Kada nešto radim, onda to činim energično	1	2	3	4	5
48.	Mislim da je zanimljivo uočiti nove stvari i pronalaziti nove zanimacije	1	2	3	4	5
49.	Kada treba, mogu da budem oštar i zajedljiv	1	2	3	4	5
50.	Imam vrlo jasne ciljeve i sistematično ih ostvarujem	1	2	3	4	5
51.	Teško se odupirem svojim željama i porivima	1	2	3	4	5
52.	Voleo bih da godišnji odmor provedem u mestu punom noćnih klubova, barova i kockarnica	1	2	3	4	5
53.	Filozofske rasprave su mi dosadne	1	2	3	4	5
54.	Volim da govorim o sebi i svojim uspesima	1	2	3	4	5
55.	Straćim puno vremena pre nego što se konačno prihvatim nekog posla	1	2	3	4	5
56.	Osećam da mogu da izađem na kraj sa većinom mojih problema	1	2	3	4	5
57.	Dešavalo mi se da me ponekad obuzmu jaka radost i oduševljenje	1	2	3	4	5
58.	Mislim da zakone i socijalnu politiku treba menjati u skladu sa potrebama sveta koji se menja	1	2	3	4	5
59.	Čvrst sam i odlučan u svojim stavovima	1	2	3	4	5
60.	Dobro promislim pre nego što donesem neku odluku	1	2	3	4	5
61.	Retko osećam strah ili teskobu	1	2	3	4	5
62.	Poznat sam kao topla i prijateljska osoba	1	2	3	4	5
63.	Imam bujnu maštu	1	2	3	4	5
64.	Verujem da će te većina ljudi iskoristiti ako im pružiš priliku	1	2	3	4	5
65.	Obično sam dobro informisan, pa donosim pametne odluke	1	2	3	4	5
66.	Poznat sam kao naprasit i razdražljiv čovek	1	2	3	4	5
67.	Obično više volim da radim sam	1	2	3	4	5
68.	Moderne igre i balet su mi dosadni	1	2	3	4	5
69.	U stanju sam da, kada je potrebno, i prevarim nekog	1	2	3	4	5
70.	Ja sam vrlo sistematična osoba	1	2	3	4	5
71.	Retko sam tužan i potišten	1	2	3	4	5
72.	Često sam bio vođa grupa kojima sam pripadao	1	2	3	4	5
73.	Moja osećanja su mi važna stvar	1	2	3	4	5
74.	Neki ljudi me smatraju hladnim i proračunljivim	1	2	3	4	5
75.	Dugove vraćam u celosti i na vreme	1	2	3	4	5
76.	Ponekad sam osećao takav stid da sam želeo da se sakrijem od svih	1	2	3	4	5
77.	Obično radim sporo ali istrajno	1	2	3	4	5

78.	Kada jednom otkrijem najbolji način da se nešto uradi, onda ga ne menjam	1	2	3	4	5
		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
		<b>POTPUNO NETAČNO</b>	<b>UGLAVNOM NETAČNO</b>	<b>NICAM SIGURAN</b>	<b>UGLAVNOM TAČNO</b>	<b>POTPUNO TAČNO</b>
79.	Nerado pokazujem bes, čak i kada je on opravdan	1	2	3	4	5
80.	Kada odlučim da se popravim u nečemu, obično popustim u toj odluci kroz nekoliko dana	1	2	3	4	5
81.	Dobro odolevam iskušenjima	1	2	3	4	5
82.	Ponekad sam nešto radio samo radi zabave i uzbuđenja	1	2	3	4	5
83.	Volim da rešavam probleme i zagonetke	1	2	3	4	5
84.	Znam da sam bolji od većine drugih ljudi	1	2	3	4	5
85.	Ja sam produktivna osoba koja uvek završi započeti posao	1	2	3	4	5
86.	Kada se nalazim pod velikim pritiskom, ponekad osećam kao da ću da se raspadnem	1	2	3	4	5
87.	Ja sam veliki optimista	1	2	3	4	5
88.	Verujem da bi trebalo da se obraćamo našim crkvenim poglavarima radi donošenja odluka o moralnim problemima	1	2	3	4	5
89.	Nikad ne možemo da učinimo previše dobrog za siromašne i stare	1	2	3	4	5
90.	Povremeno mi se dešava da prvo nešto uradim, a tek kasnije promislim o tome	1	2	3	4	5
91.	Često sam napet i uznemiren	1	2	3	4	5
92.	Mnogi me smatraju pomalo hladnim i uzdržanim	1	2	3	4	5
93.	Ne volim da traćim vreme u sanjarenju	1	2	3	4	5
94.	Mislim da je većina ljudi sa kojima dolazim u dodir poštena	1	2	3	4	5
95.	Često dospevam u situacije za koje nisam sasvim pripremljen	1	2	3	4	5
96.	Poznat sam kao osetljiva i ćudljiva osoba	1	2	3	4	5
97.	Osećam potrebu za drugim ljudima ako sam dugo bio sam	1	2	3	4	5
98.	Privlače me oblici koje nalazim u prirodi i umetnosti	1	2	3	4	5
99.	Potpuna iskrenost nije dobar način da se obavljaju poslovi	1	2	3	4	5
100.	Volim da sve stvari držim na svom mestu, da znam gde su	1	2	3	4	5
101.	Ponekad sam imao jaka osećanja krivice i grešnosti	1	2	3	4	5
102.	Kad sam u društvu, obično puštam druge da govore	1	2	3	4	5
103.	Retko obraćam pažnju na svoja osećanja	1	2	3	4	5
104.	Uglavnom pokušavam da budem pažljiv i obazriv	1	2	3	4	5
105.	Ponekad varam u igri	1	2	3	4	5
106.	Veoma mi smeta kada me ljudi zadirkuju ili mi se podsmevaju	1	2	3	4	5
107.	Često osećam kao da pucam od snage	1	2	3	4	5
108.	Često probam neku novu ili inostranu hranu	1	2	3	4	5
109.	Ako mi se neko ne sviđa, to mu i pokažem	1	2	3	4	5
110.	Radim naporno da bih ostvario svoje ciljeve	1	2	3	4	5
111.	Kada me posluže omiljenim jelom, dešava mi se da se prejedem	1	2	3	4	5

112.	Izbegavam šokantne ili zastrašujuće filmove	1	2	3	4	5
113.	Ponekad me gnjavi kada ljudi govore o apstraktnim, teorijskim stvarima	1	2	3	4	5
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	
	<b>POTPUNO NETAČNO</b>	<b>UGLAVNOM NETAČNO</b>	<b>NICAM SIGURAN</b>	<b>UGLAVNOM TAČNO</b>	<b>POTPUNO TAČNO</b>	

114.	Pokušavam da budem skroman	1	2	3	4	5
115.	Teško mi je da se primoram da radim ono što moram	1	2	3	4	5
116.	U kritičnim situacijama ostajem priseban	1	2	3	4	5
117.	Ponekad sam prosto pijan od sreće	1	2	3	4	5
118.	Verujem da je normalno da ljudi u različitim društvima imaju različita mišljenja o mnogim stvarima	1	2	3	4	5
119.	Ne volim prosjake	1	2	3	4	5
120.	Uvek razmišljam o posledicama pre nego što nešto počnem da radim	1	2	3	4	5
121.	Retko se brinem o budućnosti	1	2	3	4	5
122.	Uživam da razgovaram sa ljudima	1	2	3	4	5
123.	Volim da se prepustim mašti i sanjarenjima, uživajući u njima i dopuštajući im da se do kraja razviju	1	2	3	4	5
124.	Sumnjičav sam kad mi neko učini nešto dobro	1	2	3	4	5
125.	Ponosim se svojim zdravim razumom	1	2	3	4	5
126.	Često mi je muka od ljudi sa kojima moram da imam posla	1	2	3	4	5
127.	Više mi se sviđaju poslovi koje mogu da obavim sam, bez uplitanja drugih ljudi	1	2	3	4	5
128.	Poezija ima malo ili nimalo uticaja na mene	1	2	3	4	5
129.	Bilo bi mi mrsko da me ljudi smatraju dvoličnim i licemernim	1	2	3	4	5
130.	Uvek imam problema da se organizujem	1	2	3	4	5
131.	Obično okrivljujem sebe ako nešto ne ide kako treba	1	2	3	4	5
132.	Ljudi mi se često obraćaju kada treba doneti neku odluku	1	2	3	4	5
133.	Moja osećanja su vrlo bogata i raznovrsna	1	2	3	4	5
134.	Poznat sam kao velikodušan čovek	1	2	3	4	5
135.	Kada preuzmem neku obavezu, ljudi uvek mogu da računaju da ću tu obavezu ispuniti	1	2	3	4	5
136.	Često se osećam manje vrednim od ostalih	1	2	3	4	5
137.	Ja sam brza i živahna osoba	1	2	3	4	5
138.	Najviše volim da svoje vreme provodim u poznatoj sredini	1	2	3	4	5
139.	Kada me neko uvredi pokušavam da zaboravim i oprostim	1	2	3	4	5
140.	Osećam jak poriv da nešto postignem u životu	1	2	3	4	5
141.	Retko se prepuštam svojim trenutnim nagonima	1	2	3	4	5
142.	Volim da budem tamo gde se nešto dešava	1	2	3	4	5
143.	Volim da se bavim „glavolomnim“ zagonetkama	1	2	3	4	5
144.	Imam vrlo visoko mišljenje o sebi	1	2	3	4	5
145.	Kada jedanput započnem nešto, gotovo uvek to dovršim	1	2	3	4	5
146.	Često mi je teško da donesem neku odluku	1	2	3	4	5
147.	Smatram se vrlo bezbrižnom osobom	1	2	3	4	5

148.	Mislim da je vernost sopstvenim principima i idealima važnija nego otvorenost prema novim idejama	1	2	3	4	5
149.	Ljudska bića i njihove potrebe bi trebalo da budu važniji nego novac i zarada	1	2	3	4	5
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	
	<b>POTPUNO NETAČNO</b>	<b>UGLAVNOM NETAČNO</b>	<b>NICAM SIGURAN</b>	<b>UGLAVNOM TAČNO</b>	<b>POTPUNO TAČNO</b>	

150.	Često učinim nešto vođen trenutnim raspoloženjem	1	2	3	4	5
151.	Često se brinem o stvarima koje bi mogle da krenu loše	1	2	3	4	5
152.	Lako mi je da budem nasmejan i srdačan sa nepoznatim ljudima	1	2	3	4	5
153.	Čim osetim da počinjem da sanjarim, uzmem nešto da radim i nastojim da se koncentrišem na tu aktivnost	1	2	3	4	5
154.	Moja prva reakcija je da verujem ljudima	1	2	3	4	5
155.	Izgleda da ni u čemu nisam sasvim uspešan	1	2	3	4	5
156.	Treba mi mnogo da bih se razljutio	1	2	3	4	5
157.	Radije bih proveo odmor na plaži sa mnogo sveta nego u nekoj usamljenoj kućici u šumi	1	2	3	4	5
158.	Neke vrste muzike me oduševljavaju	1	2	3	4	5
159.	Ponekad navedem ljude da učine ono što ja hoću	1	2	3	4	5
160.	Ponekad sam sitničav i zahtevan	1	2	3	4	5
161.	Imam loše mišljenje o sebi	1	2	3	4	5
162.	Više volim da budem sam svoj gazda, nego da budem vođa drugim ljudima	1	2	3	4	5
163.	Retko sam u stanju da osetim atmosferu i štimung različitih mesta	1	2	3	4	5
164.	Većina ljudi koje znam me voli	1	2	3	4	5
165.	Često se pridržavam svojih moralnih principa	1	2	3	4	5
166.	Osećam se opušteno u prisustvu svojih šefova i autoriteta	1	2	3	4	5
167.	Obično izgleda kao da sam u žurbi	1	2	3	4	5
168.	Često pravim neke promene u svom stanu, samo da bih probao nešto različito	1	2	3	4	5
169.	Ako neko započne sukob, spreman sam da uzvratim	1	2	3	4	5
170.	Pokušavam da postignem sve što mogu	1	2	3	4	5
171.	Ponekad se prežderem dok mi ne pozli	1	2	3	4	5
172.	Volim uzbuđenje koje pruža ringišpil i druge vašarske mašine za letenje i tumbanje i brzu vožnju	1	2	3	4	5
173.	Slabo me zanimaju razmatranja o prirodi kosmosa ili stanju čovečanstva	1	2	3	4	5
174.	Osećam da nisam bolji od drugih ljudi, ma ko oni bili	1	2	3	4	5
175.	Kada mi neki posao postane pretežak, započnem novi	1	2	3	4	5
176.	U kritičnim situacijama mogu da prilično dobro vladam sobom	1	2	3	4	5
177.	Ja sam vesela, dobro raspoložena osoba	1	2	3	4	5
178.	Mislim da sam čovek otvorenog duha i tolerantan prema načinu života drugih ljudi	1	2	3	4	5

179.	Verujem da su sva ljudska bića vredna poštovanja	1	2	3	4	5
180.	Retko donosim odluke na brzinu	1	2	3	4	5
181.	Imam manje strahova no većina ljudi	1	2	3	4	5
182.	Jako sam emotivno vezan za svoje roditelje	1	2	3	4	5
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	
	<b>POTPUNO NETAČNO</b>	<b>UGLAVNOM NETAČNO</b>	<b>NICAM SIGURAN</b>	<b>UGLAVNOM TAČNO</b>	<b>POTPUNO TAČNO</b>	

183.	Kao dete sam retko uživao u igrama gde je trebalo da se nešto zamišlja	1	2	3	4	5
184.	Sklon sam da unapred mislim najbolje o ljudima	1	2	3	4	5
185.	Ja sam vrlo sposobna osoba	1	2	3	4	5
186.	Povremeno se osećam ogorčenim i ozlojeđenim	1	2	3	4	5
187.	Društvena okupljanja su mi obično dosadna	1	2	3	4	5
188.	Ponekad, kada čitam poeziju ili gledam neko umetničko delo, osetim zanos ili talas uzbuđenja	1	2	3	4	5
189.	Ponekad ljudima pretim ili im laskam da bih ih naveo da učine ono što želim	1	2	3	4	5
190.	Opsednut sam čišćenjem	1	2	3	4	5
191.	Ponekad mi se sve čini sumornim i beznadežnim	1	2	3	4	5
192.	U razgovoru sa drugim ljudima obično sam ja taj koji najviše priča	1	2	3	4	5
193.	Lako se uživljam u osećanja drugih ljudi	1	2	3	4	5
194.	Mislim da sam samlasna osoba	1	2	3	4	5
195.	Nastojim da svoje poslove obavljam temeljno, da ne bih morao da ih ponovo radim	1	2	3	4	5
196.	Ako sam nekome učinio ili rekao nešto loše, teško mi je da ga ponovo pogledan u oči	1	2	3	4	5
197.	Živim brzim životom	1	2	3	4	5
198.	Kada idem na odmor volim da se vratim na mesta koja poznajem	1	2	3	4	5
199.	Tvrdo glav sam i uporan	1	2	3	4	5
200.	Težim savršenstvu u svemu što radim	1	2	3	4	5
201.	Ponekad uradim nešto bez razmišljanja pa se posle kajem	1	2	3	4	5
202.	Privlače me jake boje i blještavilo	1	2	3	4	5
203.	Intelektualno sam vrlo radoznao	1	2	3	4	5
204.	Više volim da hvalim druge, nego da drugi mene hvale	1	2	3	4	5
205.	Toliko je sitnica koje treba da se urade, da ih, ponekad, jednostavno, sve zanemarim	1	2	3	4	5
206.	Sposoban sam da donosim dobre odluke, čak i kad sve ide loše	1	2	3	4	5
207.	Retko koristim reči „sjajno“ ili „super“ da bih opisao ono što osećam	1	2	3	4	5
208.	Ako ljudi do svoje dvadeset pete ne znaju u šta da veruju, mislim da nešto nije u redu s njima	1	2	3	4	5
209.	Saosećam sa onima koji su manje srećni od mene	1	2	3	4	5
210.	Kada idem na put, brižljivo sve unapred isplaniram	1	2	3	4	5

211.	Ponekad mi dolaze užasavajuće misli	1	2	3	4	5
212.	Za ljude sa kojima radim, pokazujem naročito zanimanje	1	2	3	4	5
213.	Teško bih mogao da pustim da mi misli odlutaju bez kontrole i cilja	1	2	3	4	5
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	
	<b>POTPUNO NETAČNO</b>	<b>UGLAVNOM NETAČNO</b>	<b>NICAM SIGURAN</b>	<b>UGLAVNOM TAČNO</b>	<b>POTPUNO TAČNO</b>	

214.	Prilično verujem u ljudsku prirodu	1	2	3	4	5
215.	Efikasan sam i delotvoran u poslu	1	2	3	4	5
216.	Čak i manje neprilike mogu da me iznerviraju	1	2	3	4	5
217.	Uživam u žurkama gde ima puno ljudi	1	2	3	4	5
218.	Uživam da čitam poeziju koja više naglašava osećanja i maštu nego opis radnje i događaja	1	2	3	4	5
219.	Ponosim se oštroumnosću s kojom postupam s ljudima	1	2	3	4	5
220.	Trošim mnogo vremena tragajući za stvarima koje sam zaturio	1	2	3	4	5
221.	Prečesto se, kada stvari krenu loše, obeshrabrim i dođe mi da se predam	1	2	3	4	5
222.	Lako mi je da uzmem stvari u svoje ruke	1	2	3	4	5
223.	Neobične stvari – kao što su neki mirisi ili imena dalekih mesta, mogu u meni da probude jaka osećanja	1	2	3	4	5
224.	Trudim se da pomognem ostalima ako mogu	1	2	3	4	5
225.	Ne idem na posao samo kada se zaista razbolim	1	2	3	4	5
226.	Kada meni poznati ljudi čine gluposti, osećam se neugodno zbog njih	1	2	3	4	5
227.	Ja sam vrlo aktivna osoba	1	2	3	4	5
228.	Kada idem negde, uvek idem istim putem	1	2	3	4	5
229.	Često se raspravljam sa članovima svoje porodice i sa kolegama sa posla	1	2	3	4	5
230.	Ono što je za alkoholičara piće, to je za mene rad	1	2	3	4	5
231.	U stanju sam da uvek vladam svojim osećanjima	1	2	3	4	5
232.	Volim da budem u masi sportskih događaja	1	2	3	4	5
233.	Imam vrlo širok krug interesovanja	1	2	3	4	5
234.	Ja sam nadmoćna i superiorna osoba	1	2	3	4	5
235.	Vrlo sam disciplinovan	1	2	3	4	5
236.	Prilično sam emocionalno stabilan	1	2	3	4	5
237.	Lako se prepustim smehu	1	2	3	4	5
238.	Verujem da popustljivost u pitanjima morala znači zapravo nemoral	1	2	3	4	5
239.	Više bih voleo da me znaju kao „milosrdnog“ nego kao „pravednog“	1	2	3	4	5
240.	Dvapat razmislim pre nego što odgovorim na neko pitanje	1	2	3	4	5
241.	Pokušavao sam da odgovorim pošteno i korektno na sva postavljena pitanja	1	2	3	4	5
242.	Odgovorio sam na svako pitanje	1	2	3	4	5
243.	Odgovore sam upisao na prava mesta	1	2	3	4	5

*Prililog 2.*

## **UPITNIK AfUN- Up**

Upitnik za procenu afektivne uloge nastavnika (pilot verzija)

	Uopšte se ne slažem	Uglavnom se ne slažem	Nisam siguran	Uglavnom se slažem	U potpunosti se slažem
Ja i moj nastavnik/ca imamo blizak i prijateljski odnos	1	2	3	4	5
Nastavnika/cu volim, pre svega, jer je dobar čovek	1	2	3	4	5
Osećam da me nastavnik/ca prihvata i voli	1	2	3	4	5
Nastavnik/ca se trudi da svakog od nas što bolje upozna, prihvata i razume	1	2	3	4	5
Nastavnik/ca pokazuje brigu za nas, naše potrebe, želje i interesovanje za naš život i razvoj	1	2	3	4	5
Nastavnik/ca je zainteresovan za to kako se osećam i šta radim	1	2	3	4	5
Mogu se uvek obratiti nastavniku/ci i od njega/nje dobiti pomoć kada sam uznemiren/a	1	2	3	4	5
Nastavnik/ca je uvek tu za mene kada mi je potreban/na	1	2	3	4	5
Kad god mi je nešto bilo potrebno imao/la sam slobodu da pitam nastavnika/cu	1	2	3	4	5
Nastavnik/ca nam je uvek na raspolaganju kada nam treba i uvek je spreman/na da odvoji vreme za nas	1	2	3	4	5
Nastavnik/ca sa nama uvek komunicira prijateljski i otvoreno	1	2	3	4	5
Ovaj nastavnik/ca ume da prilagodi svoj stav i ponašanje svakom učeniku	1	2	3	4	5
Nastavnik/ca ume da me sasluša kada mu/joj se obratim	1	2	3	4	5
Nastavnik/ca nam dozvoljava da izrazimo svoje ideje i stavove bez kritike i uvažava naša interesovanja na času	1	2	3	4	5
Nastavnik/ca nas uvažava kao osobe i poštuje svakog od nas	1	2	3	4	5
Nastavnik/ca je pravedan/na i pravičan/na u svakoj situaciji	1	2	3	4	5
Nastavnik/ca je prema svima isti i svima pruža podjednaku šansu da učesvuju u raznim aktivnostima	1	2	3	4	5



Nastavnik/ca je ljubazan/na, kulturnan/na, korektan/na u odnosima i uglavnom nasmejen/na	1	2	3	4	5
Nastavnik/ca tokom časa, a i ovako, podstiče nas na saradnju i druženje i čini mnogo toga kako bi celo odeljenje bilo kao tim	1	2	3	4	5
Nastavnik/ca ima dobre metode da održi red i disciplinu na času	1	2	3	4	5
Nastavnik/ca je puno puta pokazao/la zainteresovanost za mene i moj život (za moju porodicu, moja interesovanja i uspehe van škole i slično)	1	2	3	4	5
Da ovaj nastavnik/ca i ja imamo nalog na Fejsbuku, sigurno bismo tamo bili prijatelji	1	2	3	4	5
Često se dešava da sa ovim nastavnikom/com pričamo i van časova ( na ulici, dvorištu, igralištu i slično)	1	2	3	4	5
Nastavnik/ca se trudi da organizuje razne vannastavne aktivnosti, priredbe i obilaske zanimljivih mesta van škole i slično	1	2	3	4	5
Nastavnik/ca se trudi da nam čas bude prijatan, često se šali sa nama i ume da organizuje čas tako da se radi, ali i da se mi osećamo prijatno	1	2	3	4	5
Nastavnik/ca nekada prihvata naše predloge o tome kako ćemo, šta i kada raditi na času	1	2	3	4	5
Često se dešava da nastavnik/ca apsolutno ne kontroliše svoje emocije i ponašanje i reaguje burno i neprimereno za jednog nastavnika/cu	1	2	3	4	5

Da li Vam je ovaj nastavnik jedan od omiljenijih ili neomiljenih i zašto?

---



---



---



---

HVALA!

*Prilog 3.*

## ***INTERVJU AfUN-Np***

### **Intervju za procenu afektivne uloge nastavnika (pilot verzija)**

1. Kako ste odabrali svoju profesiju?
2. Da li ste zadovoljni svojim poslom?
3. Kada biste bili u situaciji da ponovo birate, da li biste odabrali istu profesiju? (Zašto?)
4. Da li volite svoj posao?
5. Šta smatrate najboljim aspektom svog posla?
6. Koliko su po Vašem mišljenju nastavnici, danas u Srbiji, motivisani za svoj rad?
7. Koliko ste Vi motivisani?
8. Šta Vas najviše motiviše?
9. Koliko sami učenici utiču na Vašu motivaciju za rad?
10. Šta mislite koliko socijalni odnosi u razredu kao grupi, odnosi među učenicima i odnosi nastavnik učenici utiču na kvalitet učenja/nastave?
11. Kakvi smatrate da bi trebalo da budu odnosi između nastavnika i dece?
12. Koliko danas đaci vole školu i koliko im je prijatno na časovima?
13. Šta mislite koliko atmosfera na času zavisi od nastavnika?
14. Da li mislite da je deci prijatno na Vašim časovima? (Zašto tako mislite? Šta Vam je glavni kriterijum da se dobro osećaju na Vašim časovima?)
15. Da li nešto činite kako biste omogućili da se deca osećaju dobro i prijatno na Vašim časovima? Šta?
16. Šta mislite koliko raspoloženja i emocije nastavnika i dece utiču na proces nastave/učenja i na koje načine utiču?

17. Koliko je moguće u poslu nastavnika ostaviti svoja raspoloženja, brige po strani kada uđete u učionicu?
18. Kakva je Vaša procena koliko nastavnika uspeva da zaista ostavi lične brige i poslove po strani kada radi s decom?
19. Šta mislite od čega to zavisi?
20. Kada bi procenjivali sebe, koliko Vama uspeva da emocije iz privatnog života ne unesete u nastavu?
21. Koliko često Vam uspeva, a koliko ne, da držite pod kontrolom svoje emocije i koje su to situacije kada niste u stanju da ih kontrolišete?
22. Koliko Vaše emocije, i pozitivne i negativne, utiču na Vašu liču nastavu?
23. Šta radite da bi sebe izvukli iz npr. lošeg raspoloženja, prethodnog nerviranja, loših stanja kada ulazite u razred, kojim se strategijama i tehnikama služite?
24. Dešava li se da Vas nekada neko od učenika toliko iznervira da izgubite kontrolu?
25. Kako izlazite iz te situacije?
26. Kako se kontrolišete u radu sa decom sa kojom imate problematičan odnos, kako reagujete tada, šta radite?
27. Kako reagujete kada učenici urade nešto dobro?
28. Kako reagujete kada morate „po 100 puta“ da ponovite deci neke stvari?
29. Kako reagujete kada neko dete nastupi agresivno, „lepljivo“ ili neadekvatno iz raznih razloga?
30. Da li postoji određen tip dece sa kojom Vam je teže da radite ili Vas iz nekog razloga više uznemiravaju, nerviraju? Koja su to deca i zašto?
31. Koji tip dece najviše volite i zašto?
32. U razredu se nalazi veliki broj dece koja se međusobno veoma razlikuju po mnogim karakteristikama. Koliko je po Vašem mišljenju potrebno voditi računa u nastavi o toj različitosti, da li je to nešto što utiče na ukupan kvalitet rada?
33. Koliko je moguće da nastavnik uvaži te njihove različitosti na času?
34. Kako se Vi lično nosite sa tim problemom u Vašoj nastavi?
35. Da li mislite da je moguće da emotivno razumete svako dete u svakom momentu?

36. Kako to postižete?
37. Koje sve situacije od Vas zahtevaju da se stavite u položaj deteta da bi ga razumeli (navedite neke)?
38. Šta mislite koliko nastavnik treba da se uopšte bavi različitim raspoloženjima učenika na času?
39. Da li mislite da je važno razumeti emocije, raspoloženja i ponašanja učenika i zašto?
40. Kako reagujete ako primetite da je neko od učenika uplašen ili tužan?
41. Šta mislite koliko je empatičnost potrebna i važna osobina za nastavnika? U kojim situacijama u nastavi?
42. Da li je moguće dobro poznavati sve učenike (ne samo školske informacije, već i podatke o porodici, uslovima u kojima živi, zdravstvenom stanju i slično)?
43. Koliko je uopšte bitno da poznajete dobro svako dete, njegove uslove života, porodične prilike i slično?
44. Da li mislite da dovoljno znate o deci kojoj predajete?
45. Na koji način saznajete pojedine stvari o svojim učenicima?
46. Da li ste u stanju da prepoznate kada neko od dece ima problem, bilo trenutni, bilo trajni? Po čemu?
47. Kako reagujete u tim situacijama, šta radite, kome se obraćate za pomoć, kako se osećate i šta razmišljate?
48. Koliko se konsultujete sa drugim osobama (kolegama nastavnicima, roditeljima, psihologom, pedagogom, direktorom i dr) oko pojedinih učenika?
49. U kojim situacijama to činite? Koliko često?
50. Koliko se u proseku naši nastavnici angažuju u vannastavnim aktivnostima sa decom? Kojim?
51. Ima li uslova u školi za to?
52. Da li Vi imate neki vid vannastavnih aktivnosti u kojima učestvujete zajedno sa decom? Koji su to vidovi?
53. Da li van učionice nekada imate kontakt i komunikaciju sa decom? Na koji način? Koliko često? Kada?

54. Koliko je teško održati dobre odnose sa decom ?
55. Šta radite nakon sukoba sa učenicom/cima? Kako se ponašate, kako izgleda vaš dalji odnos?
56. Šta radite u situacijama kada se sukobe učenici?
57. Da li mislite da Vi možete uticati na dobre odnose među učenicima? Na koji način?
58. Da li ste u toku školovanja za posao nastavnika imali neki vid obuke za to kako se radi sa grupom, kako se rešavaju konflikti, kako se efikasno organizuje grupa?
59. Kako procenjujete koliko se Vi snalazite sa tim pitanjima, koliko ste vešti u menadžmentu razredom?
60. Da li biste voleli da se u Vašoj školi uvede neka edukacija u toku koje biste stalno imali prilike da čujete razne stvari koje su važne za rad sa decom?
61. Da li samoinicijativno čitate nešto od šire literature koja može biti korisna za vaš posao nastavnika? Šta? Koje Vas teme najviše zanimaju?
62. Kada pogledate na posao nastavnika u celini, koje vrste programa usavršavanja mislite da su vam najpotrebnije?

*Prilog 4.*

## Operacionalizacija indikatora revidirane konceptualizacije afektivne uloge nastavnika

Tabela 46.

*Lista indikatora i njima odgovarajućih pitanja namenjenih učenicima i nastavnicima koja su sastavni deo konačnih verzija instrumenata*

	<b>Upitnik AfUN-U Pitanja za učenike po indikatorima AFUN</b>	<b>Intervju AfUN-N Pitanja za nastavnike po indikatorima AFUN</b>
1.1.Motivisanost nastavnika za rad sa decom i mladima	Nastavnik voli da radi sa decom.	Kako ste odabrali svoju profesiju?  Šta smatrate najboljim aspektom svog posla?  Kada pogledate na posao nastavnika u celini, koje vrste programa usavršavanja mislite da su vam najpotrebnije?
1.2.Poznavanje karakteristika emocionalnog razvoja učenika na određenom uzrastu	Nastavnik nam nekada oprosti neke propuste u radu ili što smo nemirni jer smo u pubertetu.	Šta biste izdvojili kao najvažnije odlike njihovog emocionalnog razvoja u adolescenciji?  Koje karakteristike adolescentnog perioda mislite da nastavnik treba da uzme u obzir kada radi sa ovim uzrastom?  Da li po vašem mišljenju nastavnikovo poznavanje karakteristika adolescentnog uzrasta

		utiče na kvalitet nastave i učenja? Objasnite svoj stav.
1.3.Poznavanje svojih učenika	<p>Nastavnik se trudi da svakog od nas što bolje upozna i da zna što više o nama.</p> <p>Nastavnik je puno puta pokazao zainteresovanost za mene i moj život van škole (za moju porodicu, uslove u kojima živim i slično)</p>	<p>Da li imate dovoljno informacija o uslovima iz kojih dolazi svako dete (podatke o porodici, uslovima u kojima živi?)</p> <p>Koliko dobro predmetni nastavnik može poznavati sve učenike kojima predaje (u smislu njihovih osobina, interesovanja, njegovih odnosa sa drugom decom i nastavnicima, uslova iz kojih dolazi učenik i sl.)?</p> <p>Koliko je uopšte bitno za predmetnog nastavnika da poznaje dobro uslove života, porodične prilike, poteškoća koje ima svaki pojedinačni učenik?</p> <p>Kako po Vašem mišljenju utiče na nastavu dobro poznavanje svakog učenika, da li je olakšava ili ometa, remeti?</p> <p>Po vašem mišljenju, koliko škola i nastavnici mogu da utiču na školsko postignuće onih učenika koji imaju zdravstvenih,</p>

		porodičnih i socijalnih problema?
1.4.Spremost nastavnika da saraduje sa kolegama povodom svojih učenika	Nastavnik razgovara o učenicima sa drugim nastavnicima i sa razrednim starešinom samo kada je poklanjanje ocene u pitanju ili oko problema koje smo napravili.	Kada niste razredni starešina već samo predajete učenicima određeni predmet, da li se konsultujete sa drugim članovima kolektiva (nastavnicima, roditeljima, psihologom, pedagogom, direktorom i dr) oko pojedinih učenika?  U kojim situacijama, je razmena informacija o učenicima sa ostalim kolegama u školi najpotrebnija?
2.1. Osetljivo registrovanje učeničkih reakcija (verbalnih, neverbalnih, vokalnih)	Nastavnik nas uvek dobro shvati kada mu se obratimo, a ume dobro da prepozna šta mislimo, osećamo ili želimo i samo na osnovu našeg ponašanja.  Nastavnik zna šta mislimo o njemu.	Koliko danas đaci vole školu i koliko im je prijatno na časovima?  Kako znate kada vaši učenici imaju poteškoća sa gradivom koje im predajete? Na osnovu čega?  Koliko su danas učenici pažljivi na času?  Kako znate da je sadržaj koji predajete zanimljiv učenicima?  Da li ste strog nastavnik? Da li vas se plaše vaši učenici? Šta mislite kako vas vide? Na osnovu čega mislite da vas tako vide? Da li primećujete promene u odnosu



		<p>učenika prema vama u toku rada na predmetu? U čemu se sastoji promena?</p>
<p>2.2. Empatija i tačno dijagnostifikovanje afektivnih stanja učenika</p>	<p>Nastavnik uvek može da prepozna kako se osećam i uvek me razume i saoseća sa mnom.</p>	<p>Da li mislite da je važno razumeti emocije, raspoloženja i ponašanja učenika i zašto?</p> <p>Da li ste u stanju da prepoznate kada neko od učenika ima problem, bilo trenutni, bilo trajni? Po čemu?</p> <p>Šta mislite koliko nastavnik treba da se uopšte bavi različitim raspoloženjima učenika na času?</p> <p>Da li mislite da je moguće da razumete svako dete u svakom momentu?</p> <p>Kako to postižete?</p> <p>Koje situacije od Vas zahtevaju da se stavite u položaj učenika da bi ga razumeli (navedite neke)?</p>
<p>2.3. Adekvatno reagovanje na afektivna stanja i reakcije učenika</p>	<p>Nastavnik prati i razume naša ponašanja i emocije i uvek učini pravu stvar u datoj situaciji</p>	<p>Šta radite kada učenici ne prate nastavu?</p> <p>Opišite šta radite kada vaši učenici imaju poteškoća sa sadržajem koji im predajete?</p>

		<p>Šta mislite čiji je zadatak od nastavnog osoblja da se bavi problemima pojedinih učenika i da ih rešava?</p> <p>Kako Vi reagujete u situacijama kada učenik ima neki problem?</p>
2.4. Otvorenost prema učenicima, njihovim inicijativama, sugestijama, potrebama i zahtevima	<p>Nastavnik nam dozvoljava da izrazimo svoje ideje i stavove bez kritike.</p> <p>Nastavnik uvažava naša interesovanja i nekada prihvata naše predloge o tome kako ćemo, šta i kada raditi na času</p>	<p>S obzirom na dati plan i program koliko je moguće uvažiti inicijativu i sugestije, predloge koji dolaze od učenika?</p> <p>Na vašim časovima, koju vrstu učeničke inicijative ili predloga prihvatate?</p>
2.5. Prihvatanje različitosti učenika i pravican odnos prema svim ucenicima	<p>Nastavnik prema svima ima isti odnos, ume da prilagodi svoj stav i ponašanje svakom učeniku i pravedan je.</p>	<p>Da li postoji određena kategorija dece sa kojom Vam je teže da radite ? Koja su to deca i zašto je sanjima teže raditi?</p> <p>U razredu se nalazi veliki broj dece koja se međusobno veoma razlikuju po mnogo čemu.</p> <p>Koliko se u nastavi, po Vašem mišljenju, može voditi računa o toj različitosti? U kojoj meri??</p> <p>Koliko je moguće da se uvažavaju njihove različitosti u nastavi?</p> <p>Kako se Vi lično nosite sa tim problemom u Vašoj nastavi?</p>

		<p>Koliko se u nastavi može voditi računa o različitosti dece koja sede u razredu, koliko se njihove specifičnosti mogu uvažavati u nastavi</p> <p>Šta radite kada neki učenik ili neki učlenici štrče, odskaču po nečemu (po ponašanju, izgledu, reakcijama, načinu rada..)</p>
3.1. Verovanje i očekivanje da svaki učenik može da napreduje	<p>Nastavnik veruje da svako od nas može da bude sve bolji, u tome nas ohrabruje i hvali kada u tome uspemo.</p>	<p>Koliki procenat učenika u generaciji, u proseku, mislite da „nije za školu“, tj. ne može se s njima mnogo uraditi na nastavi?</p> <p>Da li se slažete sa stavom da treba skratiti obavezno osnovno obrazovanje na 6 godina, jer mnogi učenici nisu u stanju da završe svih 8 razreda (bez prevođenja i propuštanja)?</p> <p>Da li verujete da se i slabiji ili nedisciplinovani đaci mogu kasnije popraviti u srednjoj školi i biti uspešni?</p>
3.2. Dostupnost i pristupačnost i nastavnika	<p>Mogu se uvek obratiti nastavniku i od njega/nje dobiti pomoć kada mi je potrebno.</p> <p>Nastavnik sa nama uvek komunicira prijateljski i otvoreno</p>	<p>Koliko često vam se učenici obraćaju za pomoć, pitaju, traže savet oko učenja predmeta, kada im je nešto teško i nerazumljivo?</p>

		<p>Da li Vam se učenici obraćaju van časova za bilo kakvu vrstu pomoći ili razgovora?</p> <p>U kojim situacijama Vam se učenici najčešće obraćaju?</p> <p>Da li Vam se učenici više obraćaju na odmoru ili između časova da nešto pitaju ili na samom času?</p> <p>Da li smatrate da učenici danas imaju preveliku slobodu u komunikaciji sa nastavnikom? U kojim se sve to situacijama vidi u nastavi?</p>
<p>3.3. Poštovanje nastavnika prema učenicima</p>	<p>Nastavnik nas uvažava kao osobe i poštuje svakog od nas</p>	<p>Koliko danas učenici poštuju nastavnika?</p> <p>U čemu se najviše ogleda to učeničko poštovanje?</p> <p>Da li nastavnik treba da poštuje učenike i da li svi učenici zaslužuju Vaše poštovanje?</p> <p>U čemu se najviše ogleda poštovanje nastavnika prema učenicima?</p> <p>Da li se šalite na račun svojih učenika u razredu? Šta je najčešće povod za šale?</p>

		<p>Da li dajete nadimke vašim učenicima? Da li ih tako zovete na času? Ljute li se oni na nadimke?</p> <p>Kako najčešće izražavate ljutnju na učenike? Ako je grdnja, kako to izgleda, kako ih grdite?</p>
3.4. Učeničko poverenje u nastavnika	Imam poverenja u nastavnika i kada imam neki problem mogu da mu se poverim.	<p>Kome se najpre obraćaju vaši učenici kada imaju nekih poteškoća ili problema?</p> <p>Da li vam se nekada učenici obraćaju za savet ili pomoć koji se ne odnose na predmet koji predajete?</p> <p>U vezi sa čim?</p> <p>Da li biste voleli da Vam se učenici više poveravaju kada imaju neki problem ili je takvo uključivanje loše po nastavni proces i Vašu objektivnost u odnosu sa učenicima?</p>
4.1. Svest o vlastitom emocionalnom reagovanju i načinu njegovog manifestovanja u nastavi, kao i uticaju na učenike i na atmosferu u razredu	Često se dešava da nastavnik apsolutno ne kontroliše svoje emocije i ponašanje i reaguje burno i neprimereno za jednog nastavnika.	<p>Šta Vam najviše smeta u učeničkom odnosu prema Vašem predmetu i prema Vama kao nastavniku? Kako reagujete? Šta radite?</p> <p>Da li se dešava da Vas neki učenici toliko iznerviraju da kod Vas izazovu možda burnu</p>

		<p>emocionalnu reakciju? Šta radite tada?</p> <p>Šta mislite koliko raspoloženje i emocije nastavnika i učenika utiču na proces nastave/učenja) Na koje načine utiču? Da li više utiču Vaše ili emocije učenika?</p> <p>Da li nekada pomislite da biste bili bolji u svom poslu da nemate mnogo privatnih problema, briga i uopšte da živimo u sređenijoj i izvesnijoj zemlji?</p>
<p>4.2. Rad na unapređivanju vlastitih emocionalnih kompetencija radi podizanja kvaliteta odnosa sa učenicima, samim tim kvaliteta nastave</p>	<p>Nastavnik se trudi da bude što bolji nastavnik i da ima što bolje i korektnije odnose sa nama.</p>	<p>Prema vašem mišljenju, utiče li kvalitet odnosa nastavnika i učenika na efekte nastave, na kvalitet učeničkog znanja? Objasnite svoj stav.</p> <p>Da li nastavnik može nešto svesno učiniti na popravljanju kvaliteta odnosa sa učenicima? Šta konkretno?</p> <p>Da li neke vrste obuka, usavršavanja mogu uticati na kvalitet tih odnosa? Koje na primer?</p> <p>Posao nastavnika je da se stalno usavršava. Šta se pod tim misli? Da li Vi radite na tome? Šta na primer?</p>

<p>5.1. Korišćenje humora i drugih sredstava za kreiranje prijatne atmosfere u razredu</p>	<p>Nastavnik se trudi da nam čas bude prijatan, često se šali sa nama i ume da organizuje čas tako da se mi osećamo prijatno.</p>	<p>Kako biste opisali tipičnu atmosferu na vašim časovima?</p> <p>Od čega najviše zavisi kakva će biti atmosfera na času? Šta najviše utiče na atmosferu na času?</p> <p>Koliko atmosfera na času zavisi od nastavnika, a koliko od učenika? Od koga više?</p> <p>Na koji način Vi stvarate prijatnu atmosferu na Vašim časovima? Čime se koristite?</p>
--	---	--

Prilog 5.

## UPITNIK AfUN-U

### Upitnik za procenu afektivne uloge nastavnika

	Uopšte nije tačno	Uglavnom nije tačno	Nisam siguran	Uglavnom je tačno	U potpunosti tačno
Nastavnik voli da radi sa decom.	1	2	3	4	5
Nastavnik nam nekada oprostí neke propuste u radu ili što smo nemirni, jer smo u pubertetu.	1	2	3	4	5
Nastavnik se trudi da svakog od nas što bolje upozna i da zna što više o nama.	1	2	3	4	5
Nastavnik razgovara o učenicima sa drugim nastavnicima i sa razrednim starešinom samo kada je poklanjanje ocene u pitanju ili oko problema koje smo napravili.	1	2	3	4	5
Nastavnik ume da nas dobro shvati kada mu se obratimo i zna da dobro prepozna šta mislimo, osećamo ili želimo i samo na osnovu našeg ponašanja.	1	2	3	4	5
Nastavnik zna šta mislimo o njemu.	1	2	3	4	5
Nastavnik prepoznaje kako se osećam, razume me i saoseća sa mnom.	1	2	3	4	5
Nastavnik nam dozvoljava da izrazimo svoje ideje i stavove.	1	2	3	4	5
Nastavnik se trudi da bude što bolji i da ima što bolje i korektnije odnose sa nama.	1	2	3	4	5
Nastavnik je pravedan, prema svima ima isti odnos.	1	2	3	4	5
Nastavnik se trudi da nam čas bude prijatan, često se šali sa nama.	1	2	3	4	5
Mogu se obratiti nastavniku i od njega dobiti pomoć kada mi je potrebno.	1	2	3	4	5
Nastavnik sa nama komunicira prijateljski i otvoreno.	1	2	3	4	5
Nastavnik nas uvažava kao osobe i poštuje svakog od nas.	1	2	3	4	5
Nastavnik razume naša ponašanja i emocije i uvek učini pravu stvar u datoj situaciji.	1	2	3	4	5
Nastavnik ume da prilagodi svoj stav i ponašanje svakom učeniku.	1	2	3	4	5
Imam poverenja u nastavnika i kada imam neki problem mogu da mu se poverim.	1	2	3	4	5



Dešava se da nastavnik na času ne kontroliše svoje emocije i ponašanje i reaguje neprijatno i neprimereno.	1	2	3	4	5
Nastavnik nam naglašava i objašnjava koliko je važan pozitivan odnos prema učenju i školi	1	2	3	4	5
Nastavnik neguje dobre odnose sa nama i podstiče dobre odnose među učenicima.	1	2	3	4	5
Nastavnik mi je uzor kako se reaguje u različitim situacijama.	1	2	3	4	5
Na časovima ovog nastavnika osećamo se prijatno.	1	2	3	4	5
Nastavnik je puno puta pokazao zainteresovanost za mene i moj život van škole (za moju porodicu, uslove u kojima živim i slično).	1	2	3	4	5
Nastavnik uvažava naša interesovanja i nekada prihvata naše predloge o tome kako ćemo, šta i kada raditi na času	1	2	3	4	5
Nastavnik veruje da svako od nas može da bude bolji nego što jeste, ohrabruje nas i podržava da u tome uspemo.	1	2	3	4	5

*Prilog 6.*

## ***INTERVJU AFUN- N***

### **Intervju za procenu afektivne uloge nastavnika**

1. Kako ste odabrali svoju profesiju?
2. Šta smatrate najboljim aspektom svog posla?
3. Da li nekada pomislite da biste bili bolji u svom poslu da nemate mnogo privatnih problema, briga i uopšte da živimo u uređenijoj zemlji u kojoj su stvari izvesnije?
4. Koliko danas đaci vole školu i koliko im je prijatno na časovima?
5. Da li mislite da Vi možete uticati na odnos učenika prema nastavi i školi? Na koji način?
6. Koliko su danas učenici pažljivi na času?
7. Kako znate da je sadržaj koji predajete zanimljiv učenicima?
8. Kako znate kada vaši učenici imaju poteškoća sa gradivom koje im predajete? Na osnovu čega?
9. Da li ste strog nastavnik? Da li vas se plaše vaši učenici? Šta mislite kako vas vide? Na osnovu čega mislite da vas tako vide?
10. Da li primećujete promene u odnosu učenika prema Vama u toku rada na predmetu? U čemu se sastoji promena?
11. Koliko danas učenici poštuju nastavnika?
12. U čemu se najviše ogleda to učeničko poštovanje?
13. Da li nastavnik treba da poštuje učenike i da li svi učenici zaslužuju Vaše poštovanje?
14. U čemu se najviše ogleda poštovanje nastavnika prema učenicima?
15. Kako biste opisali tipičnu atmosferu na vašim časovima?
16. Od čega najviše zavisi kakva će biti atmosfera na času? Šta najviše utiče na atmosferu na času?

17. Koliko atmosfera na času zavisi od nastavnika, a koliko od učenika? Od koga više?
18. Da li se trudite da stvorite prijatnu atmosferu na času? Šta radite, na koji način stvarate prijatnu atmosferu na Vašim časovima?
19. Da li se šalite na račun svojih učenika u razredu? Šta je najčešće povod za šale?
20. Da li dajete nadimke vašim učenicima? Da li ih tako zovete na času? Ljute li se oni na nadimke?
21. Šta mislite koliko socijalni odnosi u razredu kao grupi, odnosi među učenicima i odnosi nastavnik - učenici utiču na kvalitet učenja/nastave? Objasnite svoj stav.
22. Po Vašem mišljenju kakvi bi trebalo da budu odnosi između nastavnika i učenika?
23. Da li nastavnik može nešto svesno učiniti na popravljaju kvaliteta odnosa sa učenicima? Šta konkretno?
24. Da li neke vrste obuka, usavršavanja mogu uticati na kvalitet tih odnosa? Koje na primer?
25. Da li Vi radite na tome? Šta na primer?
26. Da li mislite da Vi možete uticati na dobre odnose među učenicima? Na koji način?
27. Da li se dešava da Vas neki učenici toliko iznerviraju da kod Vas izazovu burnu emocionalnu reakciju? Šta radite tada?
28. Šta Vam najviše smeta u učeničkom odnosu prema Vašem predmetu i prema Vama kao nastavniku?
29. Kako reagujete? Šta radite?
30. Kako najčešće izražavate ljutnju na učenike? Ako je grdnja, kako to izgleda, kako ih grdite?
31. Šta radite kada učenici ne prate nastavu?
32. Opišite šta radite kada vaši učenici imaju poteškoća sa sadržajem koji im predajete?
33. Šta mislite čiji je zadatak od nastavnog osoblja da se bavi problemima emocionalnih reakcija učenika koji imaju teškoća u nastavi, sa učenjem, ocenom i sl.?
34. Kako Vi reagujete u situacijama kada učenik ima neki problem sa gradivom, ocenom ili u odnosu sa Vama?

35. Kada niste razredni starešina već samo predajete učenicima određeni predmet, da li se konsultujete sa drugim članovima kolektiva (nastavnicima, psihologom, pedagogom, direktorom i dr) i roditeljima oko pojedinih učenika?
36. U kojim situacijama je najpotrebnija razmena informacija o učenicima sa ostalim kolegama u školi?
37. U razredu se nalazi veliki broj učenika koja se međusobno veoma razlikuju po mnogo čemu. Koliko se u nastavi, po Vašem mišljenju, može voditi računa o toj različitosti?
38. S obzirom na dati plan i program koliko je moguće uvažiti inicijativu i sugestije, predloge koji dolaze od učenika?
39. Na vašim časovima, koju vrstu učeničke inicijative ili predloga prihvatate?
40. Da li postoji određena kategorija učenika sa kojom Vam je teže da radite? Koja su to deca i zašto je sa njima teže raditi?
41. Kako se Vi lično nosite sa tim problemom u Vašoj nastavi?
42. Da li ima učenika koji po nečemu štrče, odskaču po nečemu (po ponašanju, reakcijama, načinu rada...), u kom smislu? Šta radite u tim situacijama?
43. Da li imate dovoljno informacija o uslovima iz kojih dolazi svako dete (podatke o porodici, uslovima u kojima živi?)
44. Koliko dobro predmetni nastavnik može poznavati sve učenike kojima predaje (u smislu njihovih osobina, interesovanja, njegovih odnosa sa drugom decom i nastavnicima, uslova iz kojih dolazi učenik i sl.)?
45. Koliko je uopšte bitno za predmetnog nastavnika da poznaje dobro uslove života, porodične prilike, poteškoća koje ima svaki pojedinačni učenik?
46. Kako po Vašem mišljenju utiče na nastavu dobro poznavanje svakog učenika, da li je olakšava ili ometa, remeti?
47. Po vašem mišljenju, koliko realno škola i nastavnici mogu da utiču na školsko postignuće onih učenika koji imaju zdravstvenih, porodičnih i socijalnih problema?
48. Da li se slažete sa stavom da treba skratiti obavezno osnovno obrazovanje na 6 godina, jer mnogi učenici nisu u stanju da završe svih 8 razreda (bez prevođenja i propuštanja)?
49. Koliki procenat učenika u generaciji, u proseku, mislite da „nije za školu“, tj. ne može se sa njima mnogo uraditi na nastavi?
50. Da li verujete da se i slabiji ili nedisciplinovani đaci mogu kasnije popraviti u srednjoj školi i biti uspešni?

51. Koje karakteristike adolescentnog perioda mislite da nastavnik treba da uzme u obzir kada radi sa ovim uzrastom?
52. Da li po vašem mišljenju nastavnikovo poznavanje karakteristika adolescentnog uzrasta utiče na kvalitet nastave i učenja? Objasnite svoj stav.
53. Šta biste izdvojili kao najvažnije odlike njihovog emocionalnog razvoja u adolescenciji?
54. Da li mislite da je važno razumeti emocije, raspoloženja i ponašanja učenika i zašto?
55. Da li ste u stanju da prepoznate kada neko od učenika ima problem, bilo trenutni, bilo trajni? Po čemu?
56. Šta mislite koliko nastavnik treba da se uopšte bavi različitim raspoloženjima učenika na času?
57. Da li mislite da je moguće da razumete svako dete?
58. Kako to postižete?
59. Koje situacije od Vas zahtevaju da se stavite u položaj učenika da bi ga razumeli (navedite neke)?
60. Koliko često vam se učenici obraćaju za pomoć, pitaju, traže savet oko učenja predmeta, kada im je nešto teško i nerazumljivo?
61. Da li Vam se učenici obraćaju van časova za bilo kakvu vrstu pomoći ili razgovora?
62. U kojim situacijama Vam se učenici najčešće obraćaju?
63. Da li Vam se učenici više obraćaju na odmoru ili između časova da nešto pitaju ili u okviru časa?
64. Da li smatrate da učenici danas imaju preveliku slobodu u komunikaciji sa nastavnikom?
65. U kojim se sve to situacijama vidi u nastavi?
66. Da li vam se nekada učenici obraćaju za savet ili pomoć koji se ne odnose na predmet koji predajete?
67. U vezi sa čim?
68. Da li biste voleli da Vam se učenici više poveravaju kada imaju neki problem ili je takvo uključivanje loše po nastavni proces i Vašu objektivnost u odnosu sa učenicima?

69. Šta mislite koliko raspoloženje i emocije nastavnika i učenika utiču na proces nastave/učenja) Na koje načine utiču? Da li više utiču emocije nastavnika ili učenika?

70. Da li smatrate da bi Vam neke dodatne edukacije, seminari koristili u Vašem radu kao nastavniku?

71. Kada biste bili potpuno slobodni da sami tražite za sebe specifičan vid usavršavanja za posao nastavnika, kakva bi to obuka bila, koja biste to znanja ili umjenja voleli da steknete ili usavršite?

Prilog 7.

## PROTOKOL AfUN – P

### Protokol za procenu afektivne uloge nastavnika

Br.	Indikatori	Zaokružiti onaj opis koji najbolje opisuje ponašanje nastavnika
<b>Dimenzija- Poznavanje učenika i zainteresovanost za njih</b>		
1.1	Nastavnik <i>sa entuzijazmom radi i uživa u poslu</i> nastavnika (saradnji sa učenicima).	5
	Nastavnik je <i>donekle ravnodušan prema svom poslu</i> (saradnji sa učenicima).	3
	Nastavnik deluje kao osoba koja <i>uopšte ne voli svoj posao</i> (saradnju sa učenicima), obavlja ga zato što mora, bezvoljno i rutinski.	1
1.2	Nastavnik svojim odnosom i ponašanjem pokazuje da <i>dobro poznaje karakteristike uzrasta dece kojoj predaje</i> (npr. pokazuje razumevanje za neke dečije “bubice” karakteristične za pubertetski period).	5
	Nastavnik svojim odnosom i ponašanjem pokazuje da <i>delimično poznaje neke karakteristike uzrasta dece kojoj predaje, ali ne u potpunosti</i> (npr. ne ljuti se deci, ali nema ni mnogo razumevanja za neka ponašanja koja su karakteristična za decu u pubertetu).	3
	Nastavnik svojim ponašanjem i odnosom prema deci pokazuje <i>bazično nepoznavanje karakteristika uzrasta dece kojima predaje</i> (npr. ne razume da su neka ponašanja tipična za pubertet, već se ljuti deci, vređa ih i slično).	1
1.3	Nastavnik svojim ponašanjem i izjavama odaje utisak da <i>dobro poznaje učenike</i> kojima predaje: njihove osobine, interesovanja, međusobne odnose, uslove iz kojih dolaze...	5
	Nastavnik svojim ponašanjem i izjavama odaje utisak da <i>pomalo poznaje svoje učenike</i> i o njima zna nešto više od osnovnih školskih informacija, <i>ali ne u velikoj meri</i> .	3
	Nastavnik svojim ponašanjem i izjavama <i>ne ukazuje na to da zna o svojim učenicima ništa više od osnovnih školskih informacija</i> .	1
1.4	Nastavnik <i>izjavljuje da će se konsultovati sa drugim nastavnicima u vezi nekih tekućih stvari vezanih za potrebe učenika/odeljenja</i> (npr. usaglasiti termine pismenih zadataka, tražiti smanjenje obaveza za sportiste ili učenike koji idu na takmičenje, rešiti neki problem pojedinih učenika)	5
	Nastavnik navodi da će se <i>konsultovati sa drugim nastavnicima, ali samo u situacijama kada učenici to traže od njega ili su određena ponašanja vrlo alarmantna</i> (npr. učenik plače na času, neuspeh nekog učenika, promena ponašanja pojedinog učenika).	3
	Nastavnik <i>ne izjavljuje da će se konsultovati sa drugim nastavnicima</i> u vezi sa učenicima/odeljenjem čak i kada su neka ponašanja vrlo alarmantna <i>ili učenici to od njega traže, štaviše saradnju sa drugim nastavnicima pominje samo u smislu tužakanja, kada time pretil učenicima</i> .	1

<b>Dimenzija: Osetljivost nastavnika za reakcije učenika</b>		
<b>2.1</b>	Nastavnik <i>tačno i pravovremeno registruje sve reakcije učenika</i> (kada neko nešto pita, kada je učenicima dosadno, kada nerazumeju ono što predaje, kada ne prate nastavu, kada je neko psihički odsutan i sl.).	5
	Nastavnik <i>registruje samo upadljive reakcije učenika ili primećuje reakcije samo kod pojedinih učenika.</i>	3
	Nastavnik <i>je neosetljiv za bilo kakve reakcije učenika, ne pokazuje da ih je registrovao.</i>	1
<b>2.2</b>	Nastavnik <i>tačno prepoznaje i dobro razume emotivna stanja učenika i saoseća sa njima.</i>	5
	Nastavnik <i>samo povremeno i selektivno prepoznaje emotivna stanja učenika ili nedosledno pokazuje razumevanje i saosećanje.</i>	3
	Nastavnik <i>ne prepoznaje niti pokazuje razumevanje za emotivna stanja učenika (ignoriše ih, ili se ljuti jer „emocijama nije mesto na času“).</i>	1
<b>2.3.</b>	Nastavnik <i>pravovremeno i adekvatno reaguje na afektivna stanja i reakcije učenika</i> (pokazuje razumevanje, nudi pomoć, savetuje itd.)	5
	Nastavnik <i>reaguje samo na očigledna (alarmantna) afektivna stanja i ponašanja učenika</i> na koja nije moguće ostati ravnodušan.	3
	Nastavnik <i>uopšte ne reaguje na reakcije i afektivna stanja učenika ili reaguje neprimereno</i> (ljuti se, ismeva i itd.)	1
<b>2.4</b>	Učenici <i>su vrlo slobodni da daju svoje sugestije i ideje i iznesu svoje mišljenje na času, i nastavnik ih u tome podstiče i podržava.</i>	5
	Učenici <i>imaju slobodu da iznesu svoje sugestije i ideje na času, ali ukoliko nemaju inicijativu, nastavnik ih u tome posebno ne podstiče.</i>	3
	Učenici <i>nemaju slobodu da iznesu svoje ideje i predloge na času, a kada to čine, nastavnik ignoriše mišljenje učenika.</i>	1
<b>2.5</b>	Nastavnik <i>ima jednak odnos prema svim učenicima</i> (npr. ima isti način ophođenja prema dobrim i lošim đacima, nemirnim i nemirnim učenicima, nema “ ljubimaca“ i crnih ovaca“ u razredu).	5
	Nastavnik <i>ima uglavnom jednak odnos prema većini učenika, ali postoji po neki od učenika sa kojima ima poseban odnos</i> (problematičan odnos “crne ovce” ili privilegovan odnos „ljubimci“).	3
	Nastavnik <i>nema jednak odnos ili čak diskriminiše ili daje posebne privilegije određenoj kategoriji učenika.</i>	1
<b>Dimenzija: Uspostavljanje kvalitetnih odnosa sa učenicima</b>		
<b>3.1</b>	Nastavnik <i>veruje da svi učenici mogu da napreduju i pokazuje takva očekivanja</i> (svima daje pitanja koja odgovaraju njihovoj ZNR, podjednako je strpljiv u čekanju na odgovor, daje povratnu informaciju, pohvaljuje tačan odgovor ili način razmišljanja svakog učenika, hvali uspeh ma koliko mali on bio, pokazuje razumevanje za neuspeh, ohrabruje, podstiče i pruža pomoć neuspešnim učenicima).	5
	Nastavnik <i>pojedininim ponašanjima pokazuje da nema ista očekivanja u mogućnosti napredovanja svih učenika</i> (npr. pohvaljuje napredak i uspešnih i neuspešnih učenika, ali nije jednako strpljiv u čekanju na odgovor kod uspešnih i neuspešnih učenika i sl.).	3



	<i>Nastavnik ne veruje u mogućnost svih učenika da napreduju (uspešne učenike čeka duže dok daju odgovor, ohrabruje, pomaže i pohvaljuje, dok neuspešnim učenicima daje drugačija pitanja koja ne zahtevaju razmišljanje, manje je strpljiv u čekanju na odgovor, ne pohvaljuje njihov uspeh, nema razumevanje za neuspeh, ne ohrabruje ih itd).</i>	1
3.2	<i>Učenici su slobodni da se obrate nastavniku (bilo za pomoć u učenju, bilo za drugu vrstu pomoći i saveta), a nastavnik ih ohrabruje, potkrepljuje i podržava takva ponašanja.</i>	5
	<i>Učenici su slobodni da se obrate nastavniku samo u vezi određenih vrsta pomoći (npr. u vezi gradiva), dok nastavnik nije dostupan učenicima za veliki broj drugih situacija u kojima učenici od njega traže pomoć ili savet ili je pristupačan samo određenim učenicima</i>	3
	<i>Učenici se skoro uopšte ne obraćaju nastavniku za bilo kakvu pomoć ili savet, a nastavnik deluje kao osoba koja nije pristupačna i nema otvoren odnos sa svojim učenicima.</i>	1
3.3.	<i>Nastavnik svojim izjavama i ponašanjem, na različite načine, pokazuje da poštuje učenike kojima predaje (razume njihove potrebe, ne vređa, ne omalovažava ih, naglašava zajedničke dogovore i pravila u slučaju kršenja pravila itd.).</i>	5
	<i>Nastavnik generalno poštuje svoje učenike, ali mu se dešava da povremeno ili prema pojedinim učenicima nema poštovanja (vređa ih, omalovažava ih, ne poštuje njihovo mišljenje ili potrebe itd.).</i>	3
	<i>Nastavnik ispoljava bazično nepoštovane prema učenicima kojima predaje (vređa ih, omalovažava, ne poštuje njihovo mišljenje i potrebe, sam donosi sva pravila).</i>	1
3.4	<i>Učenici imaju poverenja u nastavnika i slobodni su da sa njim pričaju o stvarima koja nisu vezana za predmet (npr. komentarišu dešavanja u školi, žale mu se na drugog nastavnika ili čak diskutuju sa njim o nekim privatnim stvarima).</i>	5
	<i>Učenici imaju slobodu da sa nastavnikom prokomentarišu neka dešavanja nevezana za predmet (npr. neku anegdotu sa drugog časa), ali mu se ne poveravaju preterano.</i>	3
	<i>Učenici se nastavniku uopšte ne poveravaju i nemaju slobodu ni potrebu da sa njim pričaju o temama koje nemaju veze sa samim časom.</i>	1
<b>Dimenzija: Nastavničko poznavanje vlastitih emocionalnih reakcija i njihovog uticaja na učenike, na proces nastave i odeljensku klimu</b>		
4.1.	<i>Nastavnik je svestan važnosti vlastite samokontrole na času i potpuno vlada svojim emocijama, svoje probleme ostavlja ispred učionice i u odnosu sa učenicima u svakoj situaciji primereno reaguje.</i>	5
	<i>Nastavnik je svestan važnosti vlastite samokontrole na času, i tokom većeg dela časa vlada svojim emocijama i ponašanjem, ali u pojedinim situacijama neprimereno reaguje.</i>	3
	<i>Nastavnik ne vlada svojim emocijama i ponašanjem na času i ne interesuje ga da li će njegovo neprofesionalno ponašanje imati uticaja na učenike, nastavu i atmosferu u odeljenju. (npr. bez obrazloženja se dere učenicima, vređa ih, različito se odnosi prema različitim učenicima itd.).</i>	1
4.2.	<i>U situacijama kada nastavnik neadekvatno reaguje ili mu učenici ukažu na neki propust u radu, nastavnik prihvata svoju grešku i prilagođava svoje ponašanje učeničkim predlozima sa ciljem ponovnog uspostavljanja prijatne atmosfere na času.</i>	5

	U situacijama kada nastavnik neadekvatno reaguje ili mu učenici ukažu na neki propust u radu, <i>nastavnik izlaz iz situacije nalazi tako što stvari okrene u drugom pravcu</i> (npr. vraća se prethodnim aktivnostima), kao da se ništa nije dogodilo.	3
	<i>Nastavnik se ne trudi da vlastitom samokontrolom poboljša svoje ponašanje na času i odnos sa učenicima, već se ponaša kako hoće</i>	1
<b>Dimenzija: Modelovanje pozitivne i konstruktivne socio-emocionalne odeljenske klime</b>		
<b>5.1.</b>	Tokom časa <i>nastavnik koristi različita sredstva da stvori prijatnu atmosferu na času</i> i atmosfera na času ovog nastavnika je vrlo prijatna i opuštena (npr. šali sa učenicima, priča neformalno sa njima).	5
	Tokom časa <i>nastavnik se trudi da stvori prijatnu atmosferu na času, ali u tome ne uspeva</i> u potpunosti.	3
	<i>Nastavnik ne čini ništa da kreira prijatnu atmosferu na času</i> , kao da to izlazi iz okvira njegovog posla	1
<b>5.2.</b>	<i>Nastavnik uvek prepoznaje, elaborira i po potrebi interveniše, dalje usmerava emocionalne reakcije učenika na nastavu ili učesnike u njoj</i> (npr. učenici izjavljaju da ne vole školu, svađaju se međusobno, nepristojni su prema nastavniku)	5
	<i>Nastavnik prepoznaje emocionalne reakcije učenika na nastavu ili učesnike u njoj, delimično ih ili periodično elaborira, ali dalje ne usmerava emocionalne reakcije učenika</i> (šta da radi sa tim emocijama ili kako da se nosi sa određenim situacijama).	3
	<i>Nastavnika ne zanimaju učeničke emocionalne reakcije na nastavu i učesnike u njoj i njima se uopšte ne bavi</i> na času.	1

**Prilog 8.**

**Estimates – Trofaktorski (konačni) model afektivne uloge nastavnika (grafik 2)**

Tabela 48.

*Standardizovane vrednosti regresionih koeficijenata varijabli iz modela prikazanog kroz grafik 2 – Trofaktorski model afektivne uloge nastavnika*

Varijabla		Faktor	Estimate
AfUN-U1	<---	Faktor 1	,801
AfUN-N1	<---	Faktor 1	,676
AfUN-P1	<---	Faktor 1	,922
AfUN-U2	<---	Faktor 2	,801
AfUN-N2	<---	Faktor 2	,601
AfUN-P2	<---	Faktor 2	,893
AfUN-U3	<---	Faktor 3	,801
AfUN-N3	<---	Faktor 3	,307
AfUN-P3	<---	Faktor 3	,597

Tabela 49.

*Korelacije varijabli iz modela prikazanog kroz grafik 2 – Trofaktorski model afektivne uloge nastavnika*

			Estimate
Faktor 1	<--->	Faktor3	,969
Faktor 2	<--->	Faktor3	,930
Faktor 1	<--->	Faktor2	,966
e1	<--->	e4	,953
e1	<--->	e7	,975
e4	<--->	e7	,920
e2	<--->	e5	,427
e2	<--->	e8	,353
e5	<--->	e8	,253
e3	<--->	e6	-,258
e3	<--->	e9	,037
e6	<--->	e9	-,241

Tabela 49.

*Korelacije varijabli iz modela prikazanog kroz grafik 2 – Trofaktorski model afektivne uloge nastavnika*

		Estimate
--	--	----------

Tabela 50.

*Kovarijanse varijabli iz modela prikazanog kroz grafik 2 – Trofaktorski model afektivne uloge nastavnika*

			Estimate	S.E.	C.R.	p	Label
Faktor 1	<-->	Faktor 3	.311	.070	4.444	***	
Faktor 2	<-->	Faktor 3	.256	.058	4.386	***	
Faktor 1	<-->	Faktor 2	.281	.063	4.453	***	
e1	<-->	e4	.155	.032	4.779	***	
e1	<-->	e7	.174	.037	4.750	***	
e4	<-->	e7	.141	.030	4.647	***	
e2	<-->	e5	.183	.053	3.476	***	
e2	<-->	e8	.232	.073	3.159	.002	
e5	<-->	e8	.165	.070	2.354	.019	
e3	<-->	e6	-.035	.054	-.655	.512	
e3	<-->	e9	.010	.061	.164	.870	
e6	<-->	e9	-.061	.048	-	.200	

# BIOGRAFIJA



Milica Tošić Radev je rođena 13.08.1984. godine u Nišu. Osnovne studije psihologije upisala je 2003. godine na Filozofskom fakultetu u Nišu, a diplomirala 2009. godine sa prosečnom ocenom 9.96. Školske 2009./2010. godine, upisuje doktorske studije psihologije na Filozofskom fakultetu u Beogradu. Tema disertacije je iz oblasti razvojno-pedagoške psihologije, pod mentorstvom prof. dr Ane Pešikan.

Decembra 2015. godine izabrana je u zvanje asistenta na Filozofskom fakultetu u Nišu na predmetima *Teorije kognitivnog razvoja i Osnovi pedagoške psihologije*. Milica učestvuje u planiranju, organizovanju i realizaciji praktične nastave (vežbi) na većem broju predmeta iz oblasti razvojno-pedagoške psihologije: *Teorije kognitivnog razvoja, Teorije emocionalnog razvoja, Istraživanja u razvojnoj psihologiji, Osnovi pedagoške psihologije, Pedagoška psihologija i Psihologija nastave*.

Završila je niz dodatnih edukacija (završen prvi nivo edukacije, za zadavanje tehnika: „*Adult attachment Projective Picture System*“ i „*Reflective functioning training course*“), član je udruženja za proučavanje, primenjivanje i procenjivanje afektivne vezanosti *Sigurna baza* od njenog osnivanja, 2015. godine.

Milica Tošić Radev ima radove u sledećim kategorijama: 1 rad u međunarodnom časopisu (M23); 2 rada u časopisu međunarodnog značaja verifikovanog posebnim odlukama (M24); 2 poglavlja u istaknutoj monografiji nacionalnog značaja (M44); 3 rada u tematskom zborniku (M 45); 1 rad u vodećem časopisu nacionalnog značaja (M51); 1 rad u zborniku radova sa naučnog skupa (M63) i 2 rada u naučnom časopisu (M53).

U periodu od 2010.- 2014. godine, bila je stipendista Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja i član tima na dva projekta koje finansira pomenuto Ministarstvo na Departmanu za psihologiju Filozofskog fakulteta u Nišu. Od 2010. - 2011. godine Milica je bila angažovana na projektu pod nazivom „Usklađivanje uloga na poslu i porodici, br. 149062D.“, i od 2011. – 2014. godine na projektu: „Indikatori i modeli usklađivanja porodičnih i poslovnih uloga, br. 179002

## Izjava o autorstvu

Potpisani \_\_\_\_\_  
broj upisa \_\_\_\_\_

### Izjavljujem

da je doktorska disertacija pod naslovom

#### **Afektivna uloga nastavnika: konceptualizacija i empirijska provera konstrukta**

- rezultat sopstvenog istraživačkog rada,
- da predložena disertacija u celini ni u delovima nije bila predložena za dobijanje bilo koje diplome prema studijskim programima drugih visokoškolskih ustanova,
- da su rezultati korektno navedeni i
- da nisam kršio/la autorska prava i koristio intelektualnu svojinu drugih lica.

### Potpis doktoranda

U Beogradu, \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## Izjava o istovetnosti štampane i elektronske verzije doktorskog rada

Ime i prezime autora \_\_\_\_\_

Broj upisa \_\_\_\_\_

Studijski program \_\_\_\_\_

Naslov rada **Afektivna uloga nastavnika: konceptualizacija i empirijska provera konstrukta**

Mentor \_\_\_\_\_

Potpisani \_\_\_\_\_

izjavljujem da je štampana verzija mog doktorskog rada istovetna elektronskoj verziji koju sam predao/la za objavljivanje na portalu **Digitalnog repozitorijuma Univerziteta u Beogradu**.

Dozvoljavam da se objave moji lični podaci vezani za dobijanje akademskog zvanja doktora nauka, kao što su ime i prezime, godina i mesto rođenja i datum odbrane rada.

Ovi lični podaci mogu se objaviti na mrežnim stranicama digitalne biblioteke, u elektronskom katalogu i u publikacijama Univerziteta u Beogradu.

**Potpis doktoranda**

U Beogradu, \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## Izjava o korišćenju

Ovlašćujem Univerzitetsku biblioteku „Svetozar Marković“ da u Digitalni repozitorijum Univerziteta u Beogradu unese moju doktorsku disertaciju pod naslovom: **Afektivna uloga nastavnika: konceptualizacija i empirijska provera konstrukta** koja je moje autorsko delo.

Disertaciju sa svim priložima predao/la sam u elektronskom formatu pogodnom za trajno arhiviranje.

Moju doktorsku disertaciju pohranjenu u Digitalni repozitorijum Univerziteta u Beogradu mogu da koriste svi koji poštuju odredbe sadržane u odabranom tipu licence Kreativne zajednice (Creative Commons) za koju sam se odlučio/la.

1. Autorstvo
2. Autorstvo - nekomercijalno
3. Autorstvo – nekomercijalno – bez prerade
4. Autorstvo – nekomercijalno – deliti pod istim uslovima
5. Autorstvo – bez prerade
6. Autorstvo – deliti pod istim uslovima

(Molimo da zaokružite samo jednu od šest ponuđenih licenci, kratak opis licenci dat je na poledini lista).

**Potpis doktoranda**

U Beogradu, \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



1. Autorstvo - Dozvoljavate umnožavanje, distribuciju i javno saopštavanje dela, i prerade, ako se navede ime autora na način određen od strane autora ili davaoca licence, čak i u komercijalne svrhe. Ovo je najslobodnija od svih licenci.
2. Autorstvo – nekomercijalno. Dozvoljavate umnožavanje, distribuciju i javno saopštavanje dela, i prerade, ako se navede ime autora na način određen od strane autora ili davaoca licence. Ova licenca ne dozvoljava komercijalnu upotrebu dela.
3. Autorstvo - nekomercijalno – bez prerade. Dozvoljavate umnožavanje, distribuciju i javno saopštavanje dela, bez promena, preoblikovanja ili upotrebe dela u svom delu, ako se navede ime autora na način određen od strane autora ili davaoca licence. Ova licenca ne dozvoljava komercijalnu upotrebu dela. U odnosu na sve ostale licence, ovom licencom se ograničava najveći obim prava korišćenja dela.
4. Autorstvo - nekomercijalno – deliti pod istim uslovima. Dozvoljavate umnožavanje, distribuciju i javno saopštavanje dela, i prerade, ako se navede ime autora na način određen od strane autora ili davaoca licence i ako se prerada distribuira pod istom ili sličnom licencom. Ova licenca ne dozvoljava komercijalnu upotrebu dela i prerada.
5. Autorstvo – bez prerade. Dozvoljavate umnožavanje, distribuciju i javno saopštavanje dela, bez promena, preoblikovanja ili upotrebe dela u svom delu, ako se navede ime autora na način određen od strane autora ili davaoca licence. Ova licenca dozvoljava komercijalnu upotrebu dela.
  
6. Autorstvo - deliti pod istim uslovima. Dozvoljavate umnožavanje, distribuciju i javno saopštavanje dela, i prerade, ako se navede ime autora na način određen od strane autora ili davaoca licence i ako se prerada distribuira pod istom ili sličnom licencom. Ova licenca dozvoljava komercijalnu upotrebu dela i prerada. Slična je softverskim licencama, odnosno licencama otvorenog koda.