



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet

Giovanna Kirinić

VRIJEDNOSNO ORIJENTIRANA KOMUNIKACIJA

DOKTORSKI RAD

Zagreb, 2018.



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet

Giovanna Kirinić

VRIJEDNOSNO ORIJENTIRANA KOMUNIKACIJA

DOKTORSKI RAD

Mentor:

Prof. dr. sc. Ljubica Bakić-Tomić

Zagreb, 2018.



Sveučilište u Zagrebu
Faculty of Humanities and Social Sciences

Giovanna Kirinić

VALUE ORIENTED COMMUNICATION

DOCTORAL THESIS

Supervisors:

Ljubica Bakić-Tomić, Ph.D, Full Professor

Zagreb, 2018

ZAHVALE

Zahvaljujem svojoj mentorici, prof. dr. sc. Ljubici Bakić-Tomić, na strpljenju i poticaju te stručnoj, radnoj, moralnoj, a prije svega ljudskoj podršci. Hvala Vam draga mentorice na vodstvu i savjetovanju tijekom svih faza pisanja doktorskog rada.

Osobito se zahvaljujem dr. sc. Ivani Ferić s Instituta Ivo Pilar u Zagrebu, kao i prof. dr.sc. Reinout E. de Vriesu sa Sveučilišta u Amsterdamu koji su mi ljubazno ustupili upitnike potrebne za istraživanje.

Zahvaljujem se mojim roditeljima koji su, kao tiha podrška, olakšavali i poticali pisanje rada. Posebno zahvaljujem svojoj sestri i bratu koji su zdravom kritikom, zdravim razumom i humorom sve vraćali u ravnotežu.

Velika hvala svim učiteljicama i učiteljima osnovnih škola koji su sudjelovali u istraživanju, a osobito se zahvaljujem mojoj ravnateljici na toleranciji i razumijevanju koje mi je pružila tijekom pisanja rada.

Posebno se zahvaljujem svim divnim ljudima s kojima sam zajednički prošla ovaj dio puta, a uvijek su bili tu.

Posvećujem ovaj rad Učitelju u svima nama zahvalna na Njegovom znanju, dobroti, ljubavi i mudrosti.

INFORMACIJA O MENTORICI

Prof. dr. sc. Ljubica Bakić-Tomić zaposlena je na Sveučilištu Sjever u Varaždinu, gdje trenutno obnaša dužnost pročelnice odjela za Komunikologiju i odnose s javnostima i vodi sveučilišni diplomski studij Odnosa s javnostima. Kao sveučilišni nastavnik radila je na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Sudjelovala je u izvođenju dva doktorska studija „Rani odgoj i obvezno obrazovanje“, na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu i dokorskog studija Informacijskih i komunikacijskih znanosti, Filozofskog fakulteta u Zagrebu. Izradila je u suautorstvu nastavnu skriptu *Odabrana poglavlja iz metodike nastave informatike*, za nastavnu literaturu kolegija metodike u informatici na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Bila je suorganizator više međunarodnih znanstvenih skupova. Objavila je 4 knjige (od toga dvije u inozemstvu), brojne zbornike u suautorstvu, te 63 znanstvena i stručna rada.

SAŽETAK

Naslov doktorske disertacije je Vrijednosno orijentirana komunikacija, budući je komunikacija sredstvo kojim se najviše koriste učitelji u odgoju i obrazovanju učenika, utječu i suoblikuju njihov svjetonazor, njihove vrijednosti kroz svakodnevnu interakciju s učenicima. Disertacija se temelji na istraživanjima univerzalnih humanih vrijednosti, odnosno predstavljenom teorijom ljudskih vrijednosti Milтона Rokeacha, teorijom univerzalnih sadržaja i strukture vrijednosti Shaloma H. Schwartza i Claire Gravesovom teorijom o spiralnim razinama čovjekova postojanja.

Cilj doktorskog istraživanja bio je utvrditi obilježja vrijednosno orijentirane komunikacije: vrijednosnog sustava učitelja i njihovog komunikološkog profila koji se sastoji iz ispitivanja dimenzija komunikacijskog stila te stupnja usvojenosti komunikacijskog bontona. Do sada se nije istraživao međusobni utjecaj navedenih dimenzija ili aspekata već samo komunikacijskih stilova ili samo osobnih vrijednosti. Istraživanjem se došlo do spoznaja o temeljnim komunikacijskim kompetencijama učitelja i njihovom komunikacijskom profilu. Korišteni upitnik vrijednosno orijentirane komunikacije sastoji se od tri dijela, odnosno tri upitnika. U prvome upitniku na svim skupinama ispitanika primijenjen je Schwartzov upitnik osobnih vrijednosti PVQ (Portrait Value Questionnaire; Schwartz i sur., 2001), s ciljem mjerenja vrijednosnih prioriteta ispitanika prije bilo kakve intervencije. Drugi upitnik odnosi se na ispitivanje temeljnih obilježja komunikacijskih stilova učitelja CSI (The Communication Styles Inventory; de Vries, 2013) i treći upitnik odnosi se na komunikacijski bonton (Bakić-Tomić, 2003). Istraživanje je provedeno na stratificiranom uzorku od 258 učiteljica i učitelja u 17 osnovnih škola na području Zagrebačke županije. U uzorku su zastupljeni učitelji predmetne nastave odgojno-obrazovnih područja: društvenog i jezičnog područja, prirodoslovnog područja i odgojnog područja, sukladno NOK-u. Podaci dobiveni anketnim ispitivanjem analizirani su metodama parametrijske i neparametrijske statistike, s ciljem identifikacije funkcionalnog odnosa varijabli.

Opća hipoteza istraživanja glasi: Vrijednosno orijentirana komunikacija osnovnoškolskih učitelja primarnog obrazovanja sukladna je očekivanim proklamiranim vrijednostima izrečenim u Ustavu Republike Hrvatske, Zakonu o odgoju i obrazovanju za osnovnu i srednju školu i Nacionalnom okvirnom kurikulumu, koja je većim dijelom prihvaćena.

Povezanosti univerzalnih humanih vrijednosti, dimenzija stilova komuniciranja i komunikacijskog bontona ključevi su za međusobno povezivanje pojedinih kategorija unutar

upitnika, a njihova uzajamna povezanost prikazana je teorijskim modelom vrijednosno orijentirane komunikacije. Ukoliko se univerzalne humane vrijednosti (nenasilje, mir, ljubav, ispravnost, dobrohotnost), koje se mogu naći u svim društvima bez obzira na kulturološke, socijalne, religijske i druge razlike izražavaju na empatičan, nenasilan, asertivan i kongruentan način, koristeći primjeren komunikaciji stil i sa znanjem i primjenom komunikacijskog bontona, odnosno pozitivno oblikovanim komunikacijskim profilom, tada je to vrijednosno orijentirana komunikacija prikazana teorijskim modelom koji se sastoji iz tri razine komuniciranja, koje u sebi sadrže odgovarajuće stilove komuniciranja, vrijednosti i elemente komunikacijskog bontona: Prva razina komuniciranja djeluje prema „ja“ paradigmi i predstavlja sebičnu komunikaciju. Osobi je važna vlastita sigurnost, osjećaji, interesi, uspjeh, često se služi verbalnom agresijom, manipuliranjem, ucjenama, predrasudama i blokiranjem komunikacije zbog kontrole nad sugovornikom. Druga razina komuniciranja djeluje prema „ti“ paradigmi i predstavlja proaktivnu komunikaciju, okrenutu drugima s poštovanjem, a vlastiti interesi su načela u cilju postizanja konstruktivnih rješenja za obje strane. Treća razina komuniciranja djeluje prema „mi“ paradigmi i predstavlja asertivnu komunikaciju te empatiju i razumijevanje prema drugima, precizno izražen zajednički cilj i spremnost na odricanje u ime zajednice. Istraživanje potvrdilo je da učitelji primarnog obrazovanja dominantno koriste treću razinu komuniciranja i djelomično drugu, a vrlo rijetko prvu razinu komuniciranja iz čega se zaključuje da učitelji najvećim dijelom koriste treću razinu vrijednosno orijentirane komunikacije.

Znanstveni doprinos doktorske disertacije jest definiranje teorijskog modela vrijednosno orijentirane komunikacije koji je i empirijski provjeren na uzorku učitelja primarnog obrazovanja Zagrebačke županije u Republici Hrvatskoj. Vrijednosno orijentirana komunikacija sastoji se od deset univerzalnih humanih vrijednosti, povezanih sa dimenzijama komunikacijskih stilova te komunikacijskim bantom (komunikacijske kompetencije), što predstavlja teorijski model vrijednosno orijentirane komunikacije učitelja.

Praktični doprinos disertacije jest izrada komunikacijskog profila učitelja primarnog obrazovanja Zagrebačke županije.

Ključne riječi: univerzalne humane vrijednosti, komunikacijski profil, komunikacijski banton, komunikacijski stilovi, komunikacijske kompetencije komunikatora, vrijednosno orijentirana komunikacija učitelja.

EXTENDED SUMMARY

The doctoral dissertation entitled 'Values oriented communication' by the author Giovanna Kirinic focuses on the value oriented communication of elementary school teachers, since communication is the most frequently used tool by teachers for education, who influence and assist in shaping the attitudes and worldview of pupils through everyday interaction.

The aim of the research has been to determine the attributes of value oriented communication: the value system of teachers and their communication profile, which consisted of determining the dimensions communication style as well as the level of communication etiquette. This offered us a clearer picture of the basic communication competences of teachers.

The main research question was aimed at determining whether a significant correlation exists between individual aspects of teacher's communication profile, which further consists of communication style and communication etiquette, as well as the human value system of teachers.

Research until now on the universality of human values has been done by Schwartz (1992; 1994; 2012), who corroborated their existence by his research, which included 80 countries all over the world. The results of his research have been used as a foundation for creating and enhancing his universal human values structure theory as well as confirming that despite linguistic, cultural, religious and other differences, all values could be classified into ten types of values which are universal to all humans and that the only differences could be found in their hierarchy, with the content remaining the same. De Vries studies communications styles and used a very delicate questionnaire in order to define three positive and three negative aspects of communication styles. Communication etiquette on the other hand refers to individuals' skills and habits. Communication etiquette, which stems from Watzlavick's communication laws and Wahlroos' rules for quality interpersonal communication, defines the very core of interpersonal relations. Communication styles and communication etiquette represent important elements of the communication profile of an individual, who of course also has his/her certain value system. Given that all the aforementioned elements are mutually interdependent and are parts of a whole, i.e. represent the uniqueness of each human being, the question which arises is how the human value oriented communication of an individual, i.e. teacher, looks like? Is it aligned with the values

determined by national laws as it is expected of teachers? Is the teachers' communication oriented toward human values and in which way?

If the universal human values (non-violence, peace, love, proper conduct, benevolence etc.), which can be found in all societies notwithstanding the cultural, social, religious and other differences, are expressed in an emphatic, assertive and congruent way, using an appropriate communication style, thereby being familiar with and applying communication etiquette, i.e. using a positively shaped communication profile, we can call this type of communication values oriented communication.

The dissertation comprises of ten chapters. Eight chapters are focusing on theory and two are focusing on the presentation of our research, discussion of the results and conclusions. The theoretical part of the dissertation focuses on the universal human values, their definition and formulation. An overview of research on universal human values follows, presenting the theory of human values by Milton Rokeach, the theory of universal content and values structure by Shalom H. Schwartz, Claire Graves' theory on spiral levels of human existence, the position which 'value' as a concept takes in the Croatian curriculum as well as explicit teaching of human values within the educational system and lastly, presentation of demands which are placed on the teachers in the sense of mediating their own value systems using communication and interaction with the pupils.

Communication process with its different levels and dimensions is explained, as well as theories of communication and relationship perspectives. Communication profile of an individual is also explained in detail, which consists of five aspects: non-verbal, verbal, relational, dialog and unconscious potential, as well as numerous communication styles classifications, communication etiquette and communication competences of communicators. Lastly, the dimensions of value oriented communication as defined, which are: assertive, non-violent, congruent, emphatic and educational level.

The cornerstone of this dissertation lies in the humane, communication system-dynamic theory, which proposes that all elements of the communication system need to be defined from the human point of view, which implies the necessity of beforehand planned inclusion of the human values communication into the educational process.

The research has been conducted on the sample of 258 teachers of both genders employed in 17 elementary schools throughout the County of Zagreb. The sample is fitting for the actual teacher population structure which the conclusion on the sample representability corroborated. The average age of teachers in the sample was 43, 24 years, with the average

years of service 16, 22. Teachers teaching grades four to eight of all educational fields have been included in the sample: humanistic, linguistic and natural sciences, as well as educational field, in accordance with the National Curriculum Framework. Data collected using polls has been analysed using parametric and non-parametric statistics methods, with the aim of determining a functional variable relationship.

The value oriented communication questionnaire battery consisted of three questionnaires. For the first questionnaire the Schwartz PVQ has been administered among all groups of subjects (*Portrait Value Questionnaire*; Schwartz et al, 2001), with the aim of measuring the subjects' values priorities before any intervention has occurred. The second questionnaire examined the basic attributes of the teachers' communication styles (*The Communication Styles Inventory*; de Vries, 2013) whereas the third questionnaire examined the communication etiquette of an individual (Bakić-Tomić, 2003).

The general research hypothesis was: the value oriented communication of elementary school teachers is in accordance with the expected proclaimed values written in the Constitution of the Republic of Croatia, Education Law for Elementary and Secondary Education and the National Curriculum Framework. The hypothesis has been partially corroborated. Auxiliary hypotheses were as follows: H1 – 'the teachers prefer an assertive communication style'. The hypothesis has been corroborated, although it has been expanded to the dimension of semi-open (hidden) communication style. H2 – 'the teachers have quality communication with the pupils (communication etiquette). High achievement on this questionnaire was expected (above 80%) however the teachers have achieved only 71,82% on the communication etiquette questionnaire, which implies that the hypothesis has not been corroborated. H3 – the ten universal human values of teachers are not statistically significantly correlated with the teachers' communication styles dimensions. The hypothesis has been partially corroborated. H4 – the ten universal human values of teachers are not statistically significantly correlated with the quality of their communication with the pupils, i.e. communication etiquette. The hypothesis has been only partially corroborated. H5 – there is no statistically significant correlation between the communication style dimensions and individual communication etiquette aspects (quality communication with the pupils attributes). The hypothesis has been only partially corroborated, because the communication etiquette is correlated in 10 out of 24 attributes of communication styles, which means that communication etiquette and communication styles are statistically significantly correlated with regard to 50% of attributes outlined in the questionnaire. H6 – the teachers who

specialise in different educational fields (humanistic, linguistic and natural sciences, educational field) do not significantly differ with regard to the application of certain communication styles dimensions. The hypothesis has been corroborated. H7 – the teachers who specialise in different educational fields (humanistic, linguistic and natural sciences, educational field) do not significantly differ with regard to the application of communication etiquette. The hypothesis has been only partially corroborated because the teachers who specialise in the educational field are statistically significantly more apt at communication etiquette than other educational groups in schools. With regard to the communication etiquette, statistically significant differences have been found only for prejudice and blockade, where teachers specialising in education fields achieved higher results than teachers specialising in natural sciences.

The correlation between universal human values, communication styles dimension and communication etiquette are keys to inter-correlation of individual categories within the scope of the questionnaire. Comparing universal human values with the communication style dimensions as well as with communication etiquette, three theoretical hypotheses about their mutual correlation have been proposed in order to examine their actual correlation on the sample used in our research. The aim was to test the theoretical model in practice: H1 – communication styles dimensions (emotionality and precision) are correlated with communication etiquette (quality message receiving) and with universal human values of higher degree (self-transcendence), which represents the assertive communication level. H2 – communication styles dimensions (inquisitiveness and expressiveness) are correlated with communication etiquette (quality message sending) and universal human values of higher degree (openness to change), which represents the level of proactive communication. H3 – communication style dimensions (verbal aggressiveness and manipulation) are correlated with communication etiquette (prejudice and blockade) and universal human values of higher degree (self-enhancement and conservation), which represents the level of selfish communication. All hypotheses have been partially corroborated, which means that due to insufficiently developed communication competences as well as a variety of different education situations in which the teachers find themselves on an everyday basis, the teachers employ different communication styles as well as inappropriate communication skills and habits which are acquired due to prejudice. This has a direct impact on co-shaping the value systems of their pupils. The mutual correlation of all the aforementioned elements and

interpersonal relations in school between the teachers and pupils has been presented by the theoretical model of values oriented communication.

The scientific contribution of the doctoral dissertation is creating a theoretical model of human values oriented communication, which has been empirically tested on elementary school teachers in the Zagreb County of the Republic of Croatia. The values oriented communication consists of ten universal human values, which are connected with three positive and three negative communication styles dimensions as well as communication etiquette (communication competence). The practical contribution of the dissertation is creation of the communication profile of teachers in the Zagreb County as well as creation of their values oriented communication model.

Keywords: universal human values, communication profile, communication etiquette, communication styles, communication competences of communicators, human values oriented communication of teachers.

SADRŽAJ

1	UVOD	1
1.1	Struktura disertacije.....	5
2	HUMANE VRIJEDNOSTI.....	8
2.1	Kriza vrijednosti	9
2.2	Određenje vrijednosti	10
2.2.1	Što su vrijednosti?	10
2.2.2	Formiranje vrijednosti	11
2.2.3	Definiranje i kriteriji vrijednosti.....	12
2.2.4	Rani teoretičari vrijednosti	14
2.2.5	Ljudske vrijednosti, vrline i metode poučavanja.....	16
3	ISTRAŽIVANJA VRIJEDNOSTI.....	20
3.1	Istraživanja vrijednosti u Hrvatskoj.....	21
3.2	Nestabilna priroda vrijednosti	22
3.3	Teorija ljudskih vrijednosti Milтона Rokeacha	23
3.4	Teorija univerzalnih sadržaja i strukture vrijednosti Shaloma H. Schwartza.....	25
3.5	Spiralna dinamika – teorija o cikličkim razinama postojanja.....	30
3.6	Vrijednosti kao temelj odgoja i obrazovanja.....	32
3.6.1	Mjesto vrijednosti u kurikulumu	34
3.6.2	Eksplicitno poučavanje vrijednosti.....	36
3.6.3	Učitelji kao posrednici modela vlastitih sustava vrijednosti	37
4	MEĐULJUDSKA KOMUNIKACIJA.....	40
4.1	Određenje komunikacije.....	40
4.2	Definicije komunikacije	42
4.3	Komunikacijski proces	43
4.3.1	Elementi komunikacijskog procesa.....	44
4.4	Razine komunikacije	48
5	PERSPEKTIVE I STRATEGIJE KOMUNIKACIJE.....	51
5.1	Teorije komunikacije i perspektive odnosa.....	51
5.1.1	Perspektiva potreba	51
5.1.2	Perspektiva percepcije	52
5.1.3	Perspektiva samootkrivanja.....	52
5.1.4	Perspektiva kongruencije.....	53
5.1.5	Perspektiva interpersonalne atrakcije	54
5.1.6	Perspektiva pristupa učenju pojačavanjem.....	54
5.1.7	Perspektiva kognitivnog pristupa	55
5.2	Atribucijske teorije	56
5.2.1	Teorija osobne prezentacije	57
5.2.2	Koncept atribucijske teorije.....	57
5.2.3	Komunikacijski simbolički sistemi	58
5.2.4	Teorija implicitne komunikacije.....	58
5.2.5	Teorija transmisije informacija.....	58

5.3	Stav, mišljenje i ponašanje u komunikaciji	59
6	KOMUNIKOLOŠKI PROFIL	62
6.1	Aspekti komunikološkog profila	62
6.1.1	Neverbalni potencijal.....	62
6.1.2	Verbalni potencijal	62
6.1.3	Odnosni potencijal.....	62
6.1.4	Nesvjesni potencijal.....	62
6.1.5	Dijaloški potencijal.....	63
6.2	Komunikacijski stilovi	64
6.3	Klasifikacije stilova komuniciranja.....	65
6.4	Komunikacijski bonton	73
6.5	Komunikološke kompetencije komunikatora.....	75
7	ODNOS KOMUNIKACIJE I VRIJEDNOSTI.....	78
8	DIMENZIJE VRIJEDNOSNO ORIJENTIRANE KOMUNIKACIJE	86
8.1	Asertivna komunikacija.....	86
8.2	Nenasilna komunikacija	88
8.3	Empatijsko slušanje.....	90
8.4	Kongruentna komunikacija	92
8.5	Obrazovna komunikologija	95
8.5.1	Pregled dosadašnjih istraživanja.....	95
8.5.2	Komunikacijske kompetencije učitelja.....	98
8.6	Spiralno-uzlazni razvoj (komunikacije) – Claire Graves i Frank Dance.....	101
8.7	Humana, komunikacijska sustavno-dinamička teorija	105
8.8	Plansko uključivanje vrijednosne komunikacije u edukacijski proces.....	107
9	METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA	110
9.1	Predmet i cilj istraživanja	110
9.2	Ispitanici i uzorak	111
9.3	Hipoteze istraživanja	111
9.3.1	Opća hipoteza istraživanja.....	111
9.3.2	Hipoteze istraživanja	111
9.4	Varijable istraživanja.....	115
9.5	Očekivani znanstveni doprinos.....	115
10	REZULTATI EMPIRIJSKOG ISTRAŽIVANJA.....	116
10.1	Struktura uzorka	116
10.2	Deskriptivna analiza tvrdnji Schwartzovog upitnika osobnih vrijednosti (PVQ, 2001)	117
10.3	Analiza upitnika komunikacijskih stilova (CSI) – de Vries, 2013.	121
10.4	Analiza upitnika komunikacijskog bontona prema Bakić-Tomić, 2003.	125
10.5	Usporedba međusobne povezanosti dimenzija komunikacijskih stilova učitelja.....	128
10.6	Usporedba međusobne povezanosti dimenzija komunikacijskih stilova učitelja i komunikacijskog bontona	129
10.7	Usporedba međusobne povezanosti osobnih vrijednosti i komunikacijskog bontona	134
10.8	Usporedba međusobne povezanosti dimenzija komunikacijskih stilova učitelja i univerzalnih humanih vrijednosti.....	135
11	Analiza hipoteza empirijskog istraživanja	137

11.1	Opća hipoteza istraživanja.....	137
12	Diskusija rezultata.....	145
13	ZAKLJUČAK	151
14	LITERATURA.....	155
15	PRILOZI	167
15.1	Popis slika.....	167
15.2	Popis tablica	167
15.3	Upitnik osobnih vrijednosti, (<i>Portrait Value Qestionnaire – PVQ</i>), Schwartz, 2001.....	169
15.4	Upitnik komunikacijskih stilova (<i>Communication Styles Inventory- CSI</i>) – de Vries, 2013 170	
15.5	<i>Upitnik komunikacijskog bontona</i> Bakić- Tomić, 2003.	173
16	ŽIVOTOPIS I POPIS JAVNO OBJAVLJENIH RADOVA AUTORICE	175

1 UVOD

Svijet je kao nikad prije suočen s konstantnom i progresivnom krizom vrijednosti i padom morala. Većina ljudi danas žali se na izostanak razumijevanja, uvažavanja, tolerancije i zaštite na dobrobit svih ljudi i prirode te se češće nego prije spominje važnost stjecanja i življenja vrijednosti u životu. Svatko bi želio živjeti u društvu temeljnom na vrijednostima što znači izuzimanje globalnih negativnosti koje danas u svijetu doživljavamo kao svakodnevicu kroz katastrofe, umorstva, neimaštinu, bolesti i nezadovoljstva te pomanjkanje životne radosti i smisla.

Prevaga materijalističke orijentacije u svim područjima života danas se osjeća i u području odgoja i obrazovanja gdje dolazi do očitog problema u međusobnom povezivanju prirodoznanstvenih i humanističkih znanja, njihove uloge i zajedničkog djelovanja u 21. stoljeću. Već je početkom 20. stoljeća ruski filozof Pavel Florenskij ukazao na prijeteći, prevladavajući karakter prirodoznanstvenog znanja, koji se očekuje u budućnosti, a nešto kasnije 1959., Charles Snow, engleski pisac, upozorio je na opasnost od buduće podjele dviju tradicionalnih kultura, prirodoslovne i humanitarne.

Sukladno tomu, i gledajući na ovakvu podjelu iz perspektive obrazovanja, školstvo ima sličan cilj, a to je upravo spajanje dvaju pojmova: odgoja i obrazovanja, odnosno sadržaje područja koja obuhvaćaju u okviru odgojno-obrazovnog plana i programa rada. Bez obzira na bolje opće uvjete školstva, naprednije metode i pristupe u radu, te bolju predškolsku i školsku dijagnostiku po pitanju razvojnih i ostalih teškoća učenika nego prije pola stoljeća, danas imamo veći broj djece s teškoćama u razvoju, manju motivaciju učenika za rad, odnosno učestaliju smanjenu spremnost djece pri upisu u osnovnu školu. Dijeljenjem odgoja i obrazovanja ili njihovim nedovoljnim i nepotpunim povezivanjem i prožimanjem radi se na fragmentaciji pojmova koje nije moguće odvojiti niti odvojeno poučavati. Svi kurikuli zastupaju razvoj cjelovite osobe što znači objedinjavanje njenog kognitivnog, afektivnog i psihomotoričkog razvoja. Naglasak nije samo u objedinjavanju već i ravnopravnosti odgojnog i obrazovnog područja rada. Imati obrazovane, sposobne i vješte mlade ljude koji imaju integrirane i osviještene univerzalne humane vrijednosti krajnji cilj je svake pedagogije, odnosno obrazovne politike jedne države.

U konstruktivizmu i kritičkoj pedagogiji, učitelji ne prenose učenicima vrijednosti izravno, jer je posao učenika konstruirati vlastita značenja i razvijati vlastite vrijednosti. S druge strane, učiteljeva je obveza poticati ili utjecati na razvijanje određenih vrijednosti. Život

izvan škole također ima veliki utjecaj na učenike i potencijalni sukob između vanjskog svijeta i koncepta obrazovanja, otežava poučavanje i internaliziranje vrijednosti. Osobito teška i za učenike zbunjujuća okolnost je što škole teško mogu provoditi inovativne nastavne planove koje nisu u skladu ili se protive društvenim normama.

Iz tog razloga su vrijednosti i njihovo poučavanje u školama vječno aktualna tema, zbog čega znanstvenici - filozofi, fiziolozi, psiholozi i pedagozi - ponovno razmatraju načine rješavanja problema u novom pristupu odgoju i obrazovanju. Predlažu se određeni načini približavanja prirodoznanstvene i humanističke znanosti, kroz načelo međusobne komplementarnosti. Iskustvo je pokazalo da u poučavanju humanističkih znanosti mehaničko povećavanje nije učinkovito. Rješavanje sociokulturnih problema zahtijeva humanizaciju obrazovanja općenito, a to se posebno odnosi na razvoj i njegovanje kreativnih, duhovnih i vrijednosnih aspekata razvoja osobnosti.

Naglaskom na vrijednosti pomiče se prizma gledanja na svijet i događanja u njemu. Vrijednosti su nezaobilazni dio čovjekove ličnosti i marginalizirane su u svijetu današnjice u kojoj se od svih i svega traži brzina, još brži napredak, prebacivanje normi, veći troškovi i oporezivanje, prekomjerno trošenje svega što smo stvorili kao i onog što smo zatekli (zemlja, voda, idr.). Takvo okruženje stalne i prebrze izmjene nije pogodno za razvijanje onih vrijednosti koje traže određeno vrijeme za razvoj, internalizaciju, primjenu i predstavljaju „stalnost“ na čovjekovu putu kroz život.

Marija Bratanić daje odgoju i njegovom utjecaju na osobni razvoj vrijednosti značajan naglasak kad kaže da: „Odgoj pomaže rođenju duhovnog čovjeka koji u svojoj biološkoj prirodi ima osnovu za razvoj svoje čovječnosti, ali koji treba probuditi, osvijestiti, oplemeniti, humanizirati. Prema biološkoj smo prirodi slični, po ostvarenjima duha postajemo različiti, jedinstveni i neponovljivi“ (Bratanić, 1996: 17). Vrijednosti se oblikuju samim početkom ljudskog života, najprije u obitelji, a zatim tijekom obrazovanja i po svojoj prirodi čine konstantu, odnosno čine same temelje osobnosti svakog čovjeka.

Odgoj ima svoj individualni i društveni aspekt. Individualni je okrenut zadovoljavanju osnovnih potreba i ostvarenju ličnosti, a društveni učenju vrijednosti koje se ogleda ne samo u poznavanju određenih vrijednosnih normi već i razvijanju stavova prema njima. Stoga je učenje vrijednosti složen i izazovan proces koji je međuigra različitih činilaca od obitelji, vršnjaka, socijalnog okruženja do pojedinih institucija kao što je škola, vjerske institucije, mediji (Bognar, 2007). U razdoblju primarnog odgoja i obrazovanja za oblikovanje vrijednosti pored roditelja od ključnog su značaja učitelji. Neporeciv je i ogroman utjecaj koji

učitelji imaju na suoblikovanje stavova, uvjerenja i sustava vrijednosti svojih učenika. To je posebice interesantno za sustav odgoja i obrazovanja, jer je čovjek jedinstveno, cjelovito biće koje u interakciji neizostavno komunicira vrijednosti. Nijedan obrazovni sustav ne isključuje vrijednosti, štoviše one se često nalaze u središtu obrazovnog procesa i kurikula, dok potencijalno isključivanje vrijednosti djeluje negativno na akademski uspjeh kao i na zadovoljstvo učenika.

Iako se vrijednosti nalaze u većini kurikula svih zemalja, ipak, ne postoji univerzalni odgovor na pitanje koje vrijednosti treba prenijeti učenicima. Ukoliko bi i postojao odgovor na to pitanje njegov odgovor bio bi - u društvu. Lokalne bi zajednice sudjelovanjem kao i nastojanjima da identificiraju i definiraju vrline i vrijednosti trebalo uključiti u proces donošenja odgojno-obrazovnih ciljeva. Razjedinjenim djelovanjem zajednice, učenika, učitelja, obitelji i roditelja, odnosno nepostizanjem konsenzusa o tome koje će osobine mladog čovjeka razviti škola, pojačava se jaz između čovjeka i modela svijeta u kojem bi želio živjeti. Učitelji žele razvijati vrijednosti u učenika tako što ih unose u pedagoški sadržaj, čime utječu na proces sadržajem, a posebno interakcijom, odnosno komunikacijom s učenicima. Tako učenici razvijaju vlastite vrijednosti i konstruiraju svoje značenje, a učitelji utječu na sam proces stvaranja značenja.

Odgoj i obrazovanje jest komunikacija koja podrazumijeva proces u koji su uključena najmanje dva čovjeka, učitelj kao komunikator i učenik kao komunikand, odnosno onaj koji uči komunicirati. Pri komuniciranju u kojem sudjeluju učitelj i učenik, odvija se proces učenja jer su postavljeni određeni ciljevi koji se ostvaruju kroz komunikacijsku namjeru. U učionici tijekom procesa učenja najčešće se odvija licem u lice komunikacija između učitelja i učenika ili interpersonalna komunikacija. Čak i kada se učitelj u komunikaciji obraća grupi učenika, za učenike je to uvijek osobni interpersonalni odnos s učiteljem.

Pučavanje je u potpunosti komunikacijski proces, jer svrha, sadržaj, materijali, oblici, metode i sredstva pučavanja koja se koriste u svrhu vrednovanja načina pučavanja jest komunikacijska djelatnost. U komunikacijskom procesu vrlo je važan komunikacijski profil učitelja, a to znači njegov komunikacijski stil, odnosno način na koji učitelj komunicira s učenicima kao i usvojenost komunikacijskog bontona učitelja. Može se reći da je važan raznovrstan način kompetentnog komuniciranja s učenicima što uključuje poznavanje, te svjesnu i vještu uporabu različitih komunikacijskih stilova primjerenih određenoj pedagoškoj i nastavnoj situaciji.

Nameće se zaključak kako je ključ dobre komunikacije u konstantnom prilagođavanju situacijama u okolini, a koja vodi do potrebe većeg broja vještina, stalnog učenja novih znanja s ciljem ispravnog djelovanja/komuniciranja u danim situacijama. Takvo što pretpostavlja da će manji broj ljudi biti zainteresirani za „dobru“ komunikaciju u smislu svoga usavršavanja i korigiranja, a posebice edukacije na tom polju.

Postavlja se pitanje postoje li univerzalni modeli komunikacije koji su uspješni u svim situacijama? Koji su čimbenici takve komunikacije? Univerzalnost u komunikaciji može se potražiti u univerzalnim vrijednostima kao što su istina, dobrota, ljubav, razumijevanje, ispravnost. To je univerzalna pozitivna podloga za razvoj prilagođene komunikacije. Pojedinaac komunikacijom prezentira sve ono što on jest, svjesno i nesvjesno. Komuniciranje pretpostavlja i neverbalnu komunikaciju koju čovjek kao implicitno biće nije u stanju kontrolirati kao što može riječi. Postojanjem vrijednosti u svakom čovjeku i njihovim izražavanjem u skladu s neverbalnom komunikacijom dolazi do izražaja komunikacijska kongruentnost. Na taj će način osviještene i razvijene vrijednosti naći put i u neverbalnoj komunikaciji, potvrđujući ono što je komunikant rekao riječima. Svjesnim vježbanjem i uporabom dimenzija asertivnosti, empatijskog slušanja i kongruentnosti razvijamo samosvjesnog, senzibiliziranog i motiviranog pojedinca čije će kvalitete progovarati kroz vrijednosno orijentiranu komunikaciju. Čovjek teži komunikaciji koja ga opušta, kroz koju uči o drugima, u kojoj se razvija njegovo razumijevanje, a s time i znanje o odnosima. U komunikaciji čije su dimenzije asertivnost, empatija, nenasilnost i kongruentnost, čovjek spremnije postaje svjestan i prihvaća svoje misli, osjeća i stavove, a dijeleći ih s drugima podiže smisao vlastitog postojanja.

Obrazovna politika Hrvatske govori o poučavanju vrijednostima, kao nužnosti razvijanja komunikacijskih kompetencija učitelja i učenika, kroz državne dokumente kao što je Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2010). To je također potvrda kako poučavanje, odnosno, razvoj vrijednosti u komunikacijskom procesu kroz školovanje ne može biti samo slučajna posljedica školovanja i procesa nastave, već svjesna, planirana i ograničena priprema učitelja kako bi u potpunosti prepoznali značaj tog područja rada i svoga utjecaja na svakog učenika.

Novom reformom kurikula u hrvatskom obrazovanju djeci i mladim osobama, roditeljima, odgojno-obrazovnim radnicima želi se jasno ukazati na odgojno-obrazovna očekivanja i ishode koji se postavljaju pred djecu i mlade osobe. Naglašava se prednost novog kurikula kao skupa razvojnih i otvorenih dokumenata koje je moguće promijeniti kao odgovor

na potrebe djece i mladih osoba, odgojno-obrazovnih radnika i ustanova, novih znanstvenih i tehnoloških spoznaja i onih proizašlih iz prakse. Nova reforma značila bi trajno unaprjeđivanje sustava odgoja i obrazovanja koji će svakome omogućiti: *sudjelovanje u izgradnji sustava vrijednosti primjerenog načelima demokracije; sposobnost aktivnog sudjelovanja u društvenim procesima i kulturnim zbivanjima; osposobljenost za komunikaciju u multikulturnoj i mnogojezičnoj zajednici; sposobnost djelovanja u suvremenom, tehnički razvijenom društvu; stjecanje važnih znanja i vještina; sposobnost kritičkog mišljenja; razvoj osobnih kreativnih potencijala* (MZO, 2015). U eksperimentalnoj fazi reforme kurikula uključene su 74 škole od školske godine 2018./2019. U okviru iste reforme prišlo se sustavnoj edukaciji učitelja otvorenjem Info centar kurikularne reforme „Škola za život”, a riječ je o najvećem programu edukacije nastavnika ikada provedenom u Hrvatskoj.

Do sada u Hrvatskoj i u svijetu nije bilo istraživanja odnosa vrijednosnih orijentacija i komunikacijskih stilova te će ovo biti prvo takvo istraživanje. Važno je reći da je istraživanja ovog područja bilo, ali su se istraživale samo vrijednosti i samo komunikacijski stilovi. S obzirom na krizu vrijednosti ovo znanstveno istraživanje usmjereno je na učitelje u primarnom obrazovanju i utvrđivanje osnovnih obilježja u vrijednosno orijentiranoj komunikaciji. Cilj doktorskog istraživanja uz znanstveni doprinos, jest i pokušaj utvrđivanja modela za mogućnost stvaranja praktične primjene u edukacijske svrhe.

Osim toga, istraženo je odgovaraju li učitelji potrebama i zahtjevima propisanim državnim dokumentima o razvijanju vrijednosti u školama. Stoga su istraženi i njihovi sustavi vrijednosti, a budući je komunikacija sredstvo transmisije, istražen je i komunikacijski profil učitelja.

Glavno istraživačko pitanje disertacije odnosi se na moguću značajnu povezanost pojedinih aspekata komunikacijskog profila (dimenzije komunikacijskog stila i komunikacijskog bontona učitelja), i vrijednosnog sustava učitelja.

1.1 Struktura disertacije

Disertacija je organizirana u 16 poglavlja.

U prvom poglavlju - uvodu disertacije navedena je osnovna tema doktorata i ukratko objašnjen pojam vrijednosno orijentirane komunikacije. Riječ je o prijenosu vrijednosti u komunikacijskom odnosu, odnosno transakcije u odgojno-obrazovnom procesu te kako

dimenzije komunikacijskog stila učitelja zajedno sa njegovim poznavanjem i primjenom komunikacijskog bontona utječe na oblikovanje učenikovih osobnih sustava vrijednosti.

U drugom poglavlju govori se o krizi vrijednosti kao jednoj od motivacija za pisanje ovog znanstvenog istraživanja. Objašnjen je pojam vrijednosti, što se podrazumijeva pod vrijednostima i što one čovjeku predstavljaju. Razmatraju se definicije i kriteriji vrijednosti, način na koji se vrijednosti prenose, oblikuju i tko utječe te sukladno tome, tko ima odgovornost za taj proces.

Treće poglavlje, istraživanja vrijednosti daje teorijski uvod u istraživačko područje sa sustavno su izloženim teoretičarima vrijednosti na čijim se teorijama temelji disertacija kao i rezultati njihovih opsežnih i dugogodišnjih istraživanja u Hrvatskoj i u svijetu. Opisan je utjecaj sustava odgoja i obrazovanja u transferu vrijednosti te je razmotren utjecaj učitelja kao nezamjenjivog facilitatora u posredovanju vrijednosti. Rezultati istraživanja donose zaključak o postojanju utjecaja načina poučavanja i akademskog uspjeha.

Fokus četvrtog poglavlja jest međuljudska komunikacija, njen utjecaj i značaj u odgojno-obrazovnom području. Izložene su definicije komunikacije različitih autora i znanstvenika te su objašnjene dimenzije komunikacijskog procesa i razine komunikacije.

U petom poglavlju, perspektive i strategije komunikacije, sustavno je izložen i sintetiziran niz teorija komunikacije kako bi se sagledao njen višestruki utjecaj i povezanost sa svim segmentima društva i područja znanosti. Kroz perspektive i strategije komunikacije dan je pregled razvoja komunikologije kao znanosti i komunikacije kao prakse.

Šesto poglavlje govori o komunikološkom profilu, odnosno objašnjava pojam komunikacijskog profila i komunikacijskih stilova u kontekstu zadaća disertacije. Dosadašnji rezultati istraživanja u tom području poslužili su kao teorijska osnova za znanstveno-istraživački dio disertacije u kojem su analizirani komunikacijski stilovi učitelja. Zatim je objašnjen pojam učiteljskih komunikacijskih kompetencija, te kvalitetna komunikacija koja obuhvaća primjerene komunikacijske stilove, komunikacijski bonton.

Sedmo poglavlje obrazlaže središnji pojam disertacije, odnos komunikacije i vrijednosti. Primjerima se razlaže i povezuju ova dva pojma i područja znanosti. Ukazuje se kako komunikacija dovodi do očovječenja pojedinca ukoliko su u komunikacijskom odnosu ponuđeni oni uzori koji mogu potaknuti razvoj humana čovjeka.

U osmom poglavlju detaljno su objašnjene dimenzije vrijednosne komunikacije: empatijsko slušanje, nenasilna, asertivna i kongruentna komunikacija. Ukazuje se na nužnost razvijanja dimenzija vrijednosno orijentirane komunikacije kao neizostavne u razvijanju

čovjekove cjelovite osobnosti. Razmatraju se rezultati istraživanja komunikacijskih kompetencija učitelja, a koji govore o neosviještenosti uzroka nedjelotvorne komunikacije kod učitelja. Poglavlje završava ukazivanjem na važnost i potrebu istraživanja odnosa vrijednosnih sustava učitelja i njihovih dimenzija komunikacijskih stilova, kao i primjene namjernog i planskog uključivanja komunikacijske edukacije u obrazovanje učitelja.

U devetom poglavlju metodologiji istraživanja, navedeni su predmet i cilj te uzorak istraživanja, hipoteze istraživanja, instrumenti i metode istraživanja.

Deseto poglavlje odnosi se na rezultate empirijskog istraživanja i sadrži analizu i interpretaciju rezultata znanstvenog istraživanja disertacije sukladno korištenim teorijama i instrumentima. Prezentirana su zaključna razmatranja, model vrijednosno orijentirane komunikacije kao rezultat teorijskog i empirijskog istraživanja i kao znanstveni doprinos ove disertacije informacijskim i komunikacijskim znanostima.

Jedanaesto poglavlje, analiza hipoteza empirijskog istraživanja donosi u zaključku sukses svih rezultata kao i uočene teškoće pri samoj realizaciji znanstvenog istraživanja.

Dvanaesto poglavlje, diskutira se o rezultatima temeljem teorijskih i praktičnih doprinosa postavljenih teza.. Interpretirani su dobiveni rezultati uz napomenu o nepronađenim istraživanjima koja povezuju komunikacijski profil i vrijednosti što ostavlja prostor za mnogobrojna dodatna istraživanja u ovom području. Istraživanje pokazuje da učitelji većim dijelom koriste treću razinu vrijednosno orijentirane komunikacije, ali je potrebna sustavna edukacija komunikacijskih kompetencija.

Trinaesto poglavlje zaključak donosi sukses svih rezultata kao i uočene teškoće pri samoj realizaciji znanstvenog istraživanja. U ovom poglavlju objedinjavaju se sve kvantitativne i kvalitativne rezultate istraživanja uz posebni osvrt na specifične rezultate vezane uz područja istraživanja. Zaključna razmatranja temeljena su na dobivenim rezultatima koja su prezentiranja u prethodnim poglavljima temeljeno na cilju i postavljenom istraživačkom pitanju.

Četrnaesto poglavlje literatura, sadrži 254 citirane jedinice literature, odnosno bibliografske podatke izvora korištenih u disertaciji.

Petnaesto sadrži priloge: tablice, slike i upitnike koje su korištene i koje predstavljaju sastavni dio disertacije, ukupno 9 slika i 30 tablica.

Šesnaesto poglavlje sadrži životopis i popis do sada objavljenih radova autorice disertacije.

2 HUMANE VRIJEDNOSTI

U razdiobi prirode na um i materiju napravljen je značajan zaokret još od Decartesa, dok je Newton je udario temelje mehanicističkoj kartezijanskoj paradigmi (Capra, 1998) čiji se utjecaj i snaga osjećaju i danas. Odvajanjem od prirode čovjek je i sam postao fragmentiran. Stoga, fragmentarnost, izoliranost, podvojenost, dominacija, neravnopravnost kontinuirano obilježavaju razvoj civilizacije do danas. Kao posljedica toga, produktivnost, kompetitivnost, konzumerizam, ekspanzija, dominacija i moć koncepti su društvenog djelovanja suvremenog čovjeka.

Ljudski život predstavlja interakciju čovjekove osobne prirode sa socijalnim okruženjem koje započinje intenzivnim razdobljem najranije čovjekove dobi, a to su djetinjstvo i mladost. To podrazumijeva učenje niza vještina i razvijanja sposobnosti za niz društvenih uloga. Iz tog socijalnog konteksta teško je izdvojiti vrijednosti, kao i iz socijalizacijskog procesa u cjelini. Društvene vrijednosti manifestiraju se simboličkim sustavom koji utječe na izbor mogućnosti i izbor ponašanja, te isto tako opravdavaju izbor ponašanja i usmjeravaju ga (Parsons, 1991). Te su vrijednosti odrednice djelovanja čovjeka, menadžera ili učitelja u školi. Učitelji tijekom odgojno-obrazovnog procesa djeluju u skladu s propisanim aktima, ali i temeljem normi koje nisu autoritarno propisane. Moralne norme nemaju prisilna obilježja već obvezuju učitelje na djelovanje prema svojoj savjesti u cilju postizanja zajedničkog društvenog dobra (Milardović, 2014).

Međutim, kako možemo znati što je neka vrijednost, a što ona to nije? Iako je sustav vrijednosti prema nekim autorima (Rogers, 1986; Schwartz, 1994; Rokeach, 1973) proces koji je podložan promjenama, stoga vrijednosti nisu nikad krute i nepromjenjive, čovjekovo iskustvo ipak točno prepoznaje simbole, vrednuje ih u cilju zadovoljstva pojedinca kao i njegova daljeg napredovanja. Tako ljudi instinktivno cijene neke stvari, a preziru ili odbacuju druge. Ipak, sukladno istraživanjima postoji određeni broj vrijednosti, odnosno univerzalnih sadržaja i struktura vrijednosti koje su zajednički svim ljudima, bez obzira na jezične, kulturološke, religijske i druge različitosti (Schwartz, 1994).

2.1 Kriza vrijednosti

Ono što nazivamo krizom vrijednosti događa se kada ustanovimo da je aktualno djelovanje u suprotnosti s općim ljudskim vrijednostima. Odnosno kada se teorija, ili zadane opće ljudske vrijednosti, ne primjenjuju u praksi i ostaju na deklarativnoj razini.

Bez vrijednosti nije moguće poboljšati kvalitetu života niti održati njegov smisao bez obzira na razinu npr. tehnološke sofisticiranosti, ali isto tako, bez integriteta, suosjećanja i dugoročne vizije, nije moguć napredak niti održivi razvoj.

Ljudi danas žele živjeti cjelovit život, prepoznajući i prihvaćajući svoje vrijednosti ne žele ostavljati svoju vjeru, tradiciju i identitet kod kuće, ništa manje nego što su voljni odbiti ili sublimirati svoju etničku pripadnost, rasu, spol ili seksualnu orijentaciju (Miller, 1988). Stoga je osobito važno vrijednosti razvijati u djece od najranije dobi kao i tijekom njihova školovanja.

Kriza vrijednosti globalni je fenomen našeg doba. Brzi znanstveni rast i tehnološki napredak koji je doveo do industrijalizacije prijete uvriježenim moralnim standardima. U doba društvenih kriza vrlo često dolazi do pojave naglašavanja vrijednosti. O povratku na stare (tradicionalne) vrijednosti (Helwig i sur., 1997) govorilo i puno prije aktualnih događaja gdje je jedan od pokazatelja bilo neprihvatljivo ponašanje mladih tumačeno kao znak nestajanja tradicionalnih vrijednosti. U Hrvatskoj, Radin i Ilišin, uspoređujući rezultate dvaju mjerenja 1986. i 1999., ustanovili su da unatoč snažnim društvenim promjenama mladi još uvijek zastupaju vrijednosti privatnosti i individualne afirmacije. Nakon toga u Hrvatskoj je zabilježen porast sljedećih vrijednosti: materijalnog položaja, samosvojnosti, profesionalnog uspjeha, a velik uspon pokazale su i vrijednosti vezane za tradiciju, posebno nacionalnost i vjeru te vrijednost vlasti, gdje se potonja može shvatiti kao jedna od mogućnosti za poboljšavanje materijalnog i društvenog položaja pojedinca (Ilišin i Radin, 2002; Bobinac, 2003).

Stanje u društvu svakako se ogleda i u području odgoja i obrazovanja. Mogli bismo reći da ponašanje djece i mladih jednog društva može ukazati na promjene u vrijednosnim sustavima, odnosno na krizu vrijednosti. Tako Etzioni (2002) povezuje nestajanje tradicionalnih vrijednosti sa sve češćim antisocijalnim ponašanjem mladih. Propisane vrijednosti u dokumentima o odgoju i obrazovanju (kurikul), individualno doživljavanje vrijednosti, odnosno različiti osobni hijerarhijski sklopovi vrijednosti (npr. učitelja) nužno donose različitost tumačenja i prezentacije te posredovanja vrijednosti (skriveni kurikul).

Križa vrijednosti, uvjerenja i načela nastaje kada konkretna i postojeća djelovanja počnu gubiti svoj smisao i svrhu u praksi.

Vrijednosti u organizaciji služe kao okvir za ponašanje svojih članova. Te se vrijednosti temelje na prirodi organizacije (njezina svrha); zašto je stvorena (njezini ciljevi); i njena projekcija u budućnost (njena vizija). Rakić i Vukušić (2008) smatraju da je nepotrebno postavljati pitanje je li vrijednostima mjesto u obrazovanju, jer se smatra da se odgoj i obrazovanje u cjelini temelji na vrijednostima, te da je odgovornost škole neupitna. Štoviše, odgoj i obrazovanje ne mogu biti vrijednosno neutralni, jer škola kao i druge institucije ima zadaću graditi zdravo društvo i angažiranog građanina. Vrijednosti definiraju ciljeve i upućuju na radnje potrebne za njihovo postizanje. I dok ciljevi mogu biti fleksibilni u određenom trenutku, principi su nepromjenjivi. Prema Rokeachu (1973) jednom internalizirane vrijednosti postaju standardi za usmjeravanje ponašanja što jasno upućuje na povezanost i utjecaj razvoja pojedinca i društva. Mladima treba omogućiti razvoj individualne izvrsnosti kroz vrijednosti što u konačnici pridonosi napretku cjelokupna društva, a odgoj i obrazovanje učinkovito sredstvo za postizanje tog cilja. Stoga bi vrijednosni cilj odgoja i obrazovanja u školama trebao biti razvoj učenika kao dobrih građana koji bi mogli preuzeti odgovornosti za razvoj zemlje.

2.2 Određenje vrijednosti

2.2.1 Što su vrijednosti?

Vrijednosti su načela koja omogućuju usmjeravanje ponašanja s ciljem ostvarivanja samoispunjenja ili sebeostvarenja kao pojedinca. To su temeljna uvjerenja koja pomažu prihvatiti i odabrati jednu stvar među mnogima ili određeno (poželjno) ponašanje u odnosu na druga. Vrijednosti su izvor zadovoljstva i ispunjenja.

Vrijednosti pružaju smjernice za formuliranje osobnih ili grupnih ciljeva i svrhe te odražavaju osobne interese, osjećaje i uvjerenja. One se odnose na ljudske potrebe i predstavljaju ideale, snove i težnje. Prema Prišl i Sablić (2004) vrijednosti možemo svrstati u primarne kategorije koji nije moguće definirati zbog toga što osoba pomoću njih definira druge pojmove. Može se reći da je njihova važnost neovisna o okolnostima, kako za svakog pojedinca, tako i za vrijednosti same po sebi. Na primjer, osoba može biti nepoštena, ali ispravnost je i dalje vrijednost. Isto je i sa ostalim vrijednostima. Vrijednosti imaju vrijednost same po sebi, jer su važne po onom što jesu, što znače i što predstavljaju, a ne po onome što drugi misle o njima. Znanost priznaje usku povezanost vrijednosti, stavova i ponašanja. Tako,

kada govorimo o ponašanju, govorimo o spremnost na djelovanje u bilo kojem trenutku, prema osobnim uvjerenjima, osjećajima i vrijednostima.

Vrijednosti se prevode u misli, koncepte ili ideje, ali vrijednosti pretočene u ponašanje su najdojmljivije. Pojedinci žive prema svojim vrijednostima, a njihove se vrijednosti odražavaju u načinu na koji izražavaju svoje vrijednosti u svakodnevnom životu. Vrijednosti također predstavljaju temelje suživota u zajednici i odnosima s drugima te reguliraju ponašanje u korist kolektivnog blagostanja. Vrijednosti se mogu usporediti s temeljem kuće bez kojeg bi se urušila. Unutar kuće možemo napraviti bilo kakve promjene, ali nikad ne pomičemo njene temelje.

Vrijednosti su razmjerno čest predmet istraživanja u društvenim znanostima, ponajprije filozofije, antropologije, psihologije, sociologije i komunikologije što podrazumijeva različite pristupe istraživanju i sukladno tomu brojne definicije. Osim toga, vrijednosti se često koriste kao interpretacijska kategorija u objašnjavanju mnogih društvenih pojava i procesa (Ilišin, 2011).

Osobni odabir određenih vrijednosti očituje se u želji povezivanja s drugima pomoću pravila i normi ponašanja koje se donose osobnim odlukama. To znači donošenje odluke za djelovanjem na određeni način, temeljem određene, odabrane vrijednosti koja je osobi važna, koju cijeni i u koju je odlučila vjerovati.

2.2.2 Formiranje vrijednosti

Vrijednosti se počinju stvarati u djetinjstvu, na način da pojedinac shvaća kako cijeni stvari koje ispunjavaju njene osnovne potrebe, a osobito cijeni one ljude koji joj to pružaju. Njihovo ponašanje prema njemu postaje glavna okosnica onoga što je vrijedno, što se odnosi na određenu vrijednost. Stoga su karakter i osobnost oblikovani kroz stavove i ponašanje ljudi koji pojedinca podižu i blisko okružuju, bilo da su oni njegovi roditelji ili rodbina. Njihovo ponašanje velikim dijelom određuje najvažnija uvjerenja i načela koja će kasnije usvojiti. U tom periodu uči cijiniti sadržaj i oblik svega što joj roditelji i bliske osobe kažu i čine, kao i ono što ne govore i ne čine. Pojedinac uči primjerom tako da svaka gesta ili komentar utječe na njegove izbore, a osobito vrlo brzo shvaća razliku između izgovorene vrijednosti i njene praktične primjene, što ima ogroman utjecaj na oblikovanje njegovih sustava vrijednosti.

Dakle, dosljednost i koherentnost ponašanja roditelja je ono što jača osobni razvoj. Ako roditelji prakticiraju ono što govore, tada će dječja osobnost biti jača nego ako to ne rade. Kasnije, kao učenici, osjećaju društvene pritiske i npr. nametanje vrijednosti drugih ljudi koje

se razlikuje od njihovih. Tada dolazi do svojevrsnog ispitivanja snage temeljnih vrijednosti koju su dobili kroz roditelje. No, vrijednosti se često zamjenjuju s navikama, tako se mnogi roditelji nadaju da će škola oblikovati vrijednosti (navike) koje nisu razvijene u obitelji. Međutim, to nije moguće jer škola ne ispunjava osnovne životne potrebe, već to je odgovornost obitelji kao djetetovog temeljnog vrijednosno formativnog okruženja.

Učitelji i ostali modeli vrijednosti u školi mogu samo osnažiti ono što je oblikovano kod kuće, ali ne to mogu i zamijeniti. Ako uvjerenja nastala kod kuće nisu čvrsta, bit će izložena intenzivnim društvenim sučeljavanjem s drugim uvjerenjima (Auton, 2009).

Danas smo svjedoci kako je teško oblikovati i održati vrijednosti u djece. Zašto je tako teško oblikovati vrijednosti? Za razliku od normi, vrijednosti su uvjerenja. One su ponašanja koje osoba rado odluči slijediti i koje joj čine zadovoljstvo. Slijediti se mogu norme protiv volje, ali vrijednosti imaju podršku volje osobe, jer je osoba naučila njihovu važnost zbog prednosti koje kroz njih ostvaruje na individualnom i kolektivnom planu. Osobe koje imaju vodeću ulogu u životima djece (roditelji, starija braće i sestre, djed i baka, rodbina, učitelji, vršnjaci, dr.) imaju ogromnu moć prenijeti svoje vrijednosti. Međutim, prijenos podrazumijeva posjedovanje istih. Vrijednosti se prenose samo kroz primjer svakodnevnih stavova i ponašanja. One se rijetko mogu oblikovati objašnjavanjem ili putem popisa onoga što se smatra ispravnim ili netočnim, pa tako puko memoriranje njihovog teorijskog značenja ne jamči njihovu provedbu.

2.2.3 Definiranje i kriteriji vrijednosti

Zbog boljeg uvida u različitost vrsta vrijednosti ovdje je navedeno nekoliko podjela vrijednosti nađenih u obilju literature tog područja.

Često se govori o univerzalnim vrijednostima, odnosno zajedničkim vrijednostima ljudi u većim i manjim zajednicama s ciljem reguliranja i razvijanja međusobnog ponašanja. U tom smislu, poštenje, odgovornost, istina, solidarnost, suradnja, tolerancija, poštovanje i mir, među ostalima, smatraju se univerzalnim vrijednostima. Određen broj autora smatra da vrijednosti, kognitivno, predstavljaju osnovne ljudske potrebe (Schwartz i Blisky, 1990; Rohan i Zana, 2001). Postoje i dugi kriteriji podjela vrijednosti pa tako možemo vrijednosti podijeliti s obzirom na:

- *osobne vrijednosti*, koje su obično spoj obiteljskih vrijednosti i društveno-kulturnih vrijednosti, zajedno s našim individualnim, prema našim iskustvima

- *obiteljske vrijednosti* koje proizlaze iz temeljnih uvjerenja roditelja potrebnih za odgoj djece. To su osnovna načela i smjernice našeg prvotnog ponašanja u društvu koje se prenose kroz naše ponašanje u obitelji, od najjednostavnijih do najsloženijih obrazaca ponašanja.
- *socijalno-kulturne vrijednosti* prevladavajuće su vrijednosti našeg društva, koje se s vremenom mijenjaju, a koje mogu biti sukladne ili ne s obiteljskim ili osobnim vrijednostima. One predstavljaju složeni sklop različitih vrijednosti koji je ponekad proturječan.
- *materijalne vrijednosti* predstavljaju složenu mrežu osobnih, obiteljskih i društveno-kulturnih vrijednosti. Prenaglašene materijalne vrijednosti mogu biti u suprotnosti s duhovnim vrijednostima.
- *duhovne vrijednosti* koje pokazuju važnost koju dajemo nematerijalnim aspektima u našim životima, dopuštaju nam da se osjećamo ispunjeni te daju smisao i temelj našem životu, kao i npr. vjerska uvjerenja,
- *moralne vrijednosti* koje tvore stavovi i ponašanja koja društvo smatra neophodnim za suživot, red i opće dobro (Jimenez, 2008).

Područje istraživanja vrijednosti vrlo je široko sa značajnim opsegom literature. S obzirom na svu širinu područja istraživanja vrijednosti evidentno je određeno nesuglasje u određenju pojma vrijednosti i različitih kriterija vrijednosti.

Tako Hutcheon (1972) navodi:

- a) *vrijednosti kao norme* – kao definiciju koja prevladava u društvenim znanostima do kraja 60-tih godina, a koja podrazumijeva vrijednosti normativnim društvenim pravilima ili skupnim normama, pri čemu se zanemaruju subjektivni aspekti vrijednosti,
- b) *vrijednosti kao kulturne ideje* gdje kulturni ideali nisu uvijek motivirajući čimbenici postojećeg ponašanja. Primjer je Rokeachevo pojašnjenje da se vrijednosti razlikuju od stavova na način da transcendiraju određenu situaciju i da su povezane s općim modelima ponašanja koje naziva instrumentalnim vrijednostima kao i s krajnjim stanjima ljudske egzistencije koja naziva terminalnim vrijednostima,
- c) *vrijednost kao procjena aktivnosti* gdje su vrijednosti predstavljene kao moralne prosudbe ponašanja, iako je koncept vrijednosti ipak širi,

- d) *vrijednosti kao vjera* - ovaj koncept uključuje ponašanje i pravila, koja opisuju željena/dobra, i trenutna/stvarna,
- e) *vrijednosti kao objekti* – Turner (1961) i drugi teoretičari gledaju na vrijednosti kao predmete koji sudjeluju u društvenim područjima. Kao npr. Perry (1954) i drugi zastupaju mišljenje da se vrijednosti odnose na interese usmjerene na različite teme te se ovom pristupu zamjera prevelika širina u definiranju vrijednosti,
- f) *vrijednosti kao usmjerena vrijednost* – predstavljaju orijentirane vrijednosti, odnosno duboko ukorijenjeni skup kulturnih obrazaca koji odgovaraju izazovima okoliša; ovdje se vrijednosti smatraju uronjenim u kulturni sustav,
- g) *vrijednosti kao mogućnost ponašanja* – vrijednosti su sastavnice osobnosti koja omogućava pojavu određenog ponašanja u određenim okolnostima; ovdje su vrijednosti definirane samo u smislu individualnog ponašanja i
- h) *vrijednosti kao generalizirani stav* – smatraju vrijednosti kao glavni preduvjet za djelovanje te da se razlikuju od stavova i nadilaze određene objekte i situacije.

Utemeljitelj teorije ljudskih vrijednosti, Milton Rokeach, smatra da vrijednosti predstavljaju individualne potrebe te društvene i institucionalne zahtjeve. Vrijednosti su trajna vjerovanja da su određeni načini ponašanja osobno ili društveno poželjniji od suprotnih načina ponašanja (Rokeach,1973). Inglehart vidi vrijednosti kao jednu od potki društva: „Kultura je sustav stavova, vrijednosti i znanja koja su široko rasprostranjena unutar društva i koja se prenose od generacije do generacije“ (Inglehart, 1997: 15). Inglehart je voditelj dugogodišnjeg projekta istraživanja vrijednosti širom svijeta – *World Values Survey* (WVS) i rezultati provedenih anketa pokazuju opsežne promjene u tome što ljudi žele u svom životu i u što vjeruju. Stoga ankete pružaju vrijedne informacije o ključnim komponentama društvenih promjena: vrijednostima, uvjerenjima i motivaciji građana.

2.2.4 Rani teoretičari vrijednosti

Izraz vrijednost ima dugu tradiciju u sociologiji, filozofiji i ekonomiji, a osobitu važnost imala je krajem 19. stoljeća, kada su rani sociolozi raspravljali o pitanju društvene integracije. Zbog sve diferenciranijih društava s manje jasnom strukturom, postavljeno je pitanje o tome što društvo drži zajedno. Odgovor je bio vidljiv u moralnim, društvenim i kulturnim vrijednostima, a ne u vjerskim uvjerenjima, kao što je bilo u predmodernom društvu (npr. Durkheim, 1973; Parsons, 1960). Parsons definira „...vrijednosti kao obveze

pojedina u nastavljanju smjernica i djelovanja za zajednicu/sustav te time posljedično i za osobne uloge u zajednici“ (Parsons, 1960, 172). Budući da pojedinac usvaja određene vrijednosti, one postaju njegov integrirani dio koji se neizostavno manifestira kroz različite aspekte djelovanja. Kao rani teoretičar vrijednosti Eysenck definira vrijednosti kao više razine stavova, u smislu hijerarhijske strukture, koje odražavaju opći pogled na život i svijet. Smatra da stavovi, čvrsto povezani u određene strukture, određuju čitav niz ponašanja pojedinca (Eysenck, 1954).

Spranger, jedan od prvih teoretičara vrijednosti, rane je 1922. sukladno prevladavajućim vrijednosnim orijentacijama pojedinca predstavio šest tipova ljudi: teorijski, ekonomski, estetski, socijalni, politički i religijski tip (Spranger, 1922, prema Eysenck, 1954). Allport (1960) smatra da su vrijednosti vjerovanja sukladna čovjekovu djelovanju te im pridaje osobito značenje svojevrsnih duhovnih motivatora ljudskog ponašanja. Zastupa mišljenje da svaka zrela ličnost ima izgrađen sustav vrijednosti koji daje smisao životu. Sukladno filozofsko-antropološkim razmatranjima Sprangera (Spranger 1922, prema Rot, 1982) Allport (1960) razlikuje šest temeljnih vrijednosti i naziva ih *orijentacijskim vrijednostima*: teorijska, ekonomska, estetska, socijalna, politička i religiozna te je moguće svakom čovjeku odrediti neku od navedenih vrijednosti.

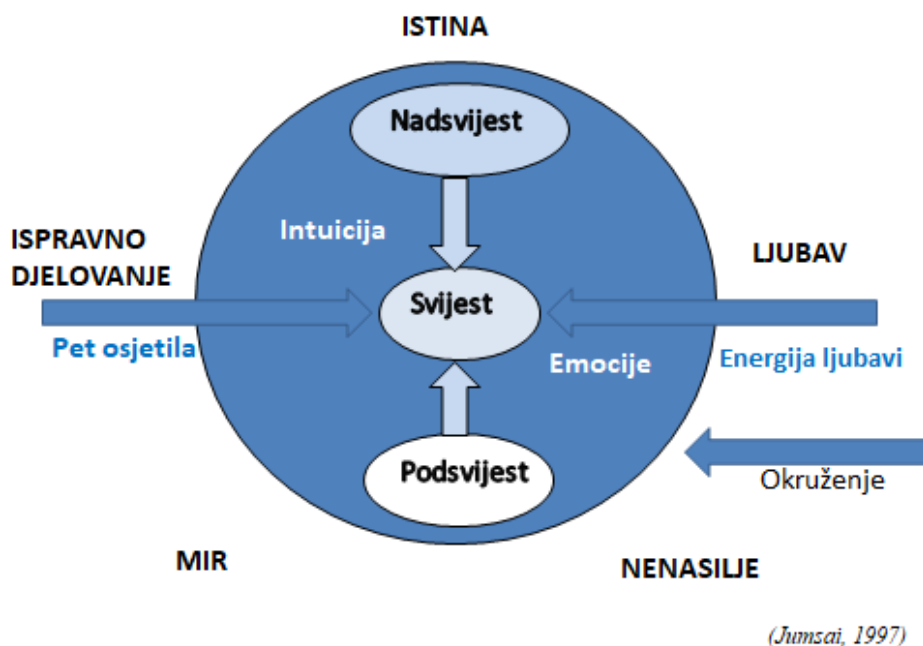
Kluckhohn navodi tri elementa vrijednosti: afektivni – vrijednosti kao poželjnost, kognitivni – vrijednosti kao koncepcija i konativni – vrijednosti kao kriterij selekcije. Vrijednosti definira „kao eksplicitno i implicitno shvaćanje poželjnog od strane pojedinca i grupe, što utječe na odabir prikladnih načina, sredstava i ciljeva“ (Kluckhohn, 1962: 163). To znači da pojedinac razumijeva i doživljava vrijednost (poželjnost) nečega, potpuno individualno, odnosno da ih može, ali i ne mora biti svjestan. Implicitno shvaćanje postojanja vrijednosti kao mjerila za vrednovanje mišljenja, verbalnog i neverbalnog izražavanja odnosa prema sebi i okolini, izbora optimalne alternative, ponašanja uopće, pokazuje dubinu i opseg njene integriranosti u cjelokupni čovjekov mentalni sklop, ponašanje i međusobne odnose te svakako utječe na odgoj i definira ga. Na isti način možemo shvatiti Rokeachevu dihotomiju vrijednosti na terminalne i instrumentalne, odnosno eksplicitne i implicitne (Rokeach, 1973). Njegova dihotomna podjela podrazumijeva složenost pojma vrijednosti kao i njihovo mnogostruko djelovanje na izgrađivanje osobnosti pojedinca.

2.2.5 Ljudske vrijednosti, vrline i metode poučavanja

Vrijednosti možemo razumjeti kroz jednostavan primjer: Vrijednost soli je u njenoj slanoći, vrijednost šećera u slatkoći. Vrijednost vatre leži u njezinoj sposobnosti gorenja. Vrijednost čovjeka je u njegovu karakteru, a vrijednost ljudskosti u jedinstvu misli, riječi i djela (Jumsai, 1997).

Ljudske vrijednosti su sve ono što životu pruža dostojanstvo ili poštovanje. To su temeljne i univerzalne osobine. One su urođene ljudima, ali ih je potrebno aktivirati, izvući iz nutrine gdje su latentne.

Što su vrline? Mladim ljudima, posebice učenicima, vrlo je teško objašnjavati, odnosno razumjeti, temeljne ljudske vrijednosti koje su ujedno i složene filozofske teme (Istina, Mir, Ljubav, Ispravnost, Nenasilje), te ih je lakše, razumljivije i za njih primjerenije poučavati u svakodnevnim situacijama kroz vrline kao što su: dobrota, strpljenje, pristojnost, poštovanje, odgovornost, strpljivost, dosljednost, upornost, snošljivost, odanost, pouzdanost itd.



Slika 1. Dimenzije ljudskog bića (Jumsai, 1997)

Ovaj pristup odgoja i obrazovanja za humane vrijednosti (Jumsai, 1997) predstavlja ljudsko biće s tri razine uma (veliki krug): svijest, podsvijest i nadsvijest. Svjesni um prima i procesira informacije iz okoline kroz pet osjetila (vid, sluh, miris, okus, opip) kako bi stvorio svijest i razumijevanje. Podsvijest pohranjuje sjećanja na sve što smo doživjeli i usmjerava ih

u svjesni um kako bi kontrolirao čovjekove misli i djela te obojio naše doživljavanje svijeta. Nadsvjesni um je izvor naše mudrosti, znanja, savjesti i više svijesti. Kod uravnotežene osobe, ove tri razine svijesti međusobno surađuju kako bi doprinijele fizičkoj, mentalnoj, emocionalnoj i duhovnoj dobrobiti čovjeka (Jumsai, 1997).

Svaka ljudska vrijednost (*Istina, Ispravnost, Mir, Ljubav i Nenasilje*) sadrži podvrijednosti ili vrline koje su ujedno i ishodi poučavanja. Tako Dhall i Dhall (1997) definiraju:

Vrijednost *Ljubav* odnosi se na nesebičnu ljubav, a vodi suosjećanju za sva bića i nalazi se u podlozi svih vrijednosti. Djeca „vježbaju” vrijednost ljubavi kroz bogatstvo raznolikosti, vrijednost suradnje, pomoći i uzajamnog dijeljenja te na taj način razvijaju pažnju i brigu za druge, toleranciju, razumijevanje i opraštanje, otvorenost i povjerenje.

Vrijednost *Ispravnosti* udruživanjem s drugim vrijednostima razvija ispravno ponašanje, poštovanje drugih, uslužnost, sposobnost njegovanja dobrih odnosa te svojstva hrabrosti, ekološke osviještenosti, odlučnosti, inicijativnosti i osjećaj dužnosti.

Vrijednost *Mira* podrazumijeva sposobnost kontrole osjetila i emocija: bijesa, zavisti, mržnje, straha i tjeskobe, te življenje u miru sa sobom i drugima. Vrijednost *Mira* omogućava razvoj suptilnijih i intuitivnih razina, budi intuiciju te otvara mogućnost njenog izražavanja.

Istina razvija vrijednosti poštenja i iskrenosti, samoanalize i čistoće, točnosti i ljepote, neustrašivosti i cjelovitosti te buđenja savjesti koja tada upravlja postupcima što nadalje dovodi do mudrosti znanja i razumijevanja života.

Nenasilje je moguće samo kada su vrijednosti mira, ljubavi, ispravnog djelovanja i istine razvijene. Nenasilje promiče moralnost, jednakost, poštivanje prava svih ljudskih bića, poštivanje svih kultura i religija kao i razvoj ekološke svijesti. Nenasilje je izraz univerzalne ljubavi koji ističe jedinstvo među ljudima te svijest da je čovjek dio cjeline (Jumsai, 1997).

Već od rane polovice prošlog stoljeća postojala je potreba za jasnom i cjelovitom teorijom u području vrijednosti. Jedan od najznačajnijih teoretičara u području vrijednosti Shalom Schwartz (1994) utemeljio je cjelovitu teoriju ljudskih vrijednosti i sintetizirao različita shvaćanja vrijednosti, odnosno hijerarhijskih sustava vrijednosti. U tom smislu Ferić i Kamenov (2007) navode da se vrijednosti smatraju hijerarhijski nadređenim stavovima i ponašanju, te potvrđuju Schwartzovu tvrdnju, da trajne i stabilne vrijednosti određuju i usmjeravaju i stavove i ponašanje pojedinca, što olakšava bolje razumijevanje, objašnjavanje te predviđanje ljudskog ponašanja.

Kada se vrijednosti internaliziraju postaju integrirani dio pojedinca koji te vrijednosti svjesno ili nesvjesno izražava kroz komunikaciju s okolinom, razgovorom, druženjem, radom, odnosno ponašanjem. Stoga ne čudi što veliki broj istraživača vrijednosti dovodi u izravnu vezu s ponašanjem. Stoga neki autori (Eysenck, 1954; Rokeach, 1973; Schwartz, 1992; Holland i Verplanken, 2002) potvrđuju prethodnu tvrdnju i smatraju vrijednosti kognitivnim strukturama koje su nadređene stavovima i ponašanju, te tako trajne i stabilne određuju i usmjeravaju stavove i ponašanje pojedinca.

Nešto drugačiji pristup definiranja vrijednosti daju Čulig Fanuko i Jerbić (1982) prema kojima su vrijednosti sastavnice individualne, grupne i/ili društvene svijesti društveno – povijesno uvjetovane, relativno stabilne tvorevine koje nastaju iz iskustva i/ili se preuzimaju iz kulture temeljem potrebe za reguliranjem i prevladavanjem odnosa prema svijetu i prema sebi samima. Schwartz i Bilsky (1987; 1990) definiraju vrijednosti kao ideje ili vjerovanja o poželjnim ciljevima ili ponašanjima koje ne vezuju uz određene situacije, usmjeravaju odabir i procjenu ponašanja te su hijerarhijski organizirana u sustave vrijednosti s obzirom na njihovu relativnu važnost za pojedinca. S druge strane, mišljenje Šverko i suradnika (1980) jest da su vrijednosti općenitiji i relativno trajniji ciljevi koji se žele postići kako bi se zadovoljile potrebe.

No, postoje i oprečna mišljenja drugih autora kao što je Luhmann (1999) koji tvrdi da vrijednosti ne mogu usmjeravati djelovanje. Luhmann analizira vrijednosti kao oblik komunikacije, a ne kao teorijsku ideju za objašnjavanje određenog djelovanja/ponašanja, jer smatra da su vrijednosti previše apstraktne da bi usmjeravale proces odlučivanja u određenim situacijama. On objašnjava da svaka vrijednost ima svoju suprotnu vrijednost, npr. antagonizam slobode i pravde. Svaka vrijednost samo isključuje antitezu, stoga, nema rješenja u vezi suprotnosti između pojedinih vrijednosti i smatra da vrijednosti ne mogu regulirati odluke (Luhmann, 1999).

Vrijednosti nisu izolirane i nezavisne jedne od drugih već operiraju unutar više-manje konzistentne organizacije brojnih vrijednosti koje se međusobno podržavaju. Ipak, opće stajalište jest da postoji konačan broj „univerzalnih vrijednosti“, odnosno većina ljudi posjeduju iste vrijednosti, ali se razlike pojavljuju u njihovoj hijerarhiji, odnosno relativnoj važnosti koju im pojedinci pridaju (Ferić, 2002).

Iz navedenih definicija mogu se izdvojiti bitne sastavnice vrijednosti: *poželjnost* koja proizlazi iz ljudske potrebe kao i socijalnog okruženja, zatim *stabilnost* vrijednosti kao zalog razvoja pojedinca i društva iz čega proizlazi podržavanje stabilnosti ponašanja u raznim

situacijama, te razne *društvene i socijalne promjene* koje utječu na proces oblikovanja i promjena vrijednosti. Taj proces je individualan što znači da svaki pojedinac izgrađuje osobnu hijerarhijsku strukturu sustava vrijednosti.

U nastavku se nalazi kratak pregled definicija teorija vrijednosti i njihovih autora.

Tablica 1. Kratak pregled značajnijih definicija vrijednosti (preuzeto i prilagođeno prema Ferić, 2009)

Autori	Definicije vrijednosti
K. Lewin, 1952.	Vrijednosti usmjeravaju ponašanja, određuju koji oblici ponašanja za osobu s obzirom na kontekst imaju pozitivan ili negativan utjecaj.
G. Allport, 1960.	Vrijednosti izvire iz osobnih potreba i daju smisao i cilju ljudskom životu.
C. Kluckhohn, 1962.	Vrijednosti eksplicitno ili implicitno shvaćanje svojstveno pojedincu i grupi, nečeg poželjnog, koje utječe na selekciju prikladnih načina, sredstava i ciljeva akcije. Na taj način definirane vrijednosti utječu na ponašanje i međuljudske odnose i odgoj.
M. Rokeach, 1973.	Vrijednosti predstavljaju individualne potrebe te društvene i institucionalne zahtjeve. Vrijednosti su trajna vjerovanja da su određeni načini ponašanja osobno ili društveno poželjniji od suprotnih načina ponašanja.
D. E. Super, 1973.	Kao i interesi vrijednosti proizlaze iz potreba, Vrijednosti su ciljevi koje pojedinac ostvaruje kako bi zadovoljio svoje potrebe.
S. Schwartz, 1992.	Definira vrijednosti kao poželjne ciljeve, različite važnosti, koji nadilaze određene situacije, koje služe kao usmjeravajući principi u čovjekovu životu.

3 ISTRAŽIVANJA VRIJEDNOSTI

Od samih početaka mjerenja vrijednosti istraživači i teoretičari nastojali su razviti što preciznije načine mjerenja i objašnjenja načina djelovanja vrijednosnih sustava kao cjelina. Stoga su se njihovim nastojanjima razvijale nove teorije kao i novi i pouzdaniji instrumenti za njihovo mjerenje. Važno je reći da je osnovna pretpostavka u istraživanjima bila da osoba ima samo jedan, relativno trajan i stabilan sustav vrijednosti, koji djeluje kao opće usmjeravajuće načelo u njegovu životu (Ferić, 2006). Međutim, različiti ljudi imaju različite središnje vrijednosti koje ih snažno i trajno pokreću na određene aktivnosti. Tako je, da bi se otkrile koje vrijednosti pokreću i usmjeravaju pojedinca na određene aktivnosti, Allport udružen s Lindzijem i Vernonom konstruirao skalu za mjerenje vrijednosti (Allport-Vernon-Lindzijeve skale, 1960).

Rokeach (1973) je primijetio zbrku terminologije u području vrijednosti, odnosno korištenje vrijednosti u drugim disciplinama pod različitim pojmovima što je rezultiralo dilemama u praksi. Konceptualiziranjem vrijednosti kao apstraktnih temeljnih koordinatora ponašanja i razlikovanja vrijednosti od ostalih socio-psiholoških konstrukta, Rokeach je utemeljio teorijsku vezu između vrijednosti i ponašanja. Jednako tako, operacionalizirao je svoju konceptualnu definiciju vrijednosti i oblikovao hijerarhijsku organizaciju vrijednosti provođenjem svoga upitnika vrijednosti *Value Survey* (Rokeach, 1973). Osim toga, 80-ih i 90-ih godina prošloga stoljeća, prisutan je bio trend interkulturalnih studija usmjerenih na vrijednosti kao jedan od najvažnijih elemenata kulture, gdje posebno treba spomenuti autore kao što su: Hofstede (1980; 1991; 1993), Schwartz (1992; 1994; 1997), Schwartz i Bilsky (1987). Iako su mnogi znanstvenici doprinijeli razvoju teorija vrijednosti u istraživanjima vrijednosti uobičajena je upotreba Rokeacheve skale vrijednosti (1973) i Schwartzove skale vrijednosti (1992; 2001).

Svoju teoriju univerzalnih sadržaja i strukture vrijednosti Schwartz je potkrijepio istraživanjima u preko 80 zemalja. Rezultati istraživanja potvrdili su da unatoč jezičnim, kulturološkim, religijskim i drugim razlikama, sve se navedene vrijednosti mogu svrstati u 10 tipova vrijednosti koji se ponavljaju kod svih tipova ljudi. Stoga je zaključio da razlike mogu postojati samo u hijerarhiji pojedinih vrijednosti koje im pojedinci pridaju, dok sadržajno određenje vrijednosnih tipova ostaje uvijek isto (Schwartz, 1992; 1994; 2012).

Dosadašnja istraživanja također upućuju da implicitno prihvaćanje određenih vrijednosti karakterizira dobre učitelje (Boon, 2011). Druga istraživanja pokazuju da učitelj

ima daleko snažniji učinak na ishode učenika (npr. vještine pismenosti, opća akademska postignuća, stavovi, ponašanja) od utjecaja njihovih popratnih osobina (Fisher, 2005). Iz čega se zaključuje kako kvaliteta učenja i samo iskustvo učenja daleko najjače utječe na kognitivne, afektivne i ponašajne ishode učenika.

Svakako treba spomenuti i međunarodne projekte istraživanja vrijednosti čiji je značaj prvenstveno u dugogodišnjem sustavnom sakupljanju podataka i to na velikom broju nacionalno reprezentativnih uzoraka od koji je najmanji imao 1000 ispitanika. Ovim istraživanjima dobiven je ogroman broj podataka o dominantnim vrijednosnim orijentacijama zemalja Europe i svijeta. Među takvim projektima najznačajniji je *European Values Study* (EVS) koji je započeo 1981. te je do danas provedeno više od desetak kompletnih istraživanja svih zemalja Europe. *World Values Survey* (WSS) nastao je kao produžetak EVS, jer se istraživanje proširilo na zemlje izvan Europe, a istraživanja su se ponavljala desetak puta od početka prvog istraživanja 1981. godine. Upitnici su u pravilu istraživali temeljne vrijednosne preferencije pojedinaca, političke preferencije, uključenost pojedinaca u građanske aktivnosti, mišljenja o pojedinim društvenim pojavama i dr.

3.1 Istraživanja vrijednosti u Hrvatskoj

Istraživanja vrijednosti u Hrvatskoj započela su 70-tih godina 20. stoljeća. Prema Ferić, koja je grupirala istraživanja vrijednosti, dominiraju tri skupine. Prvu čine sociološka istraživanja vrijednosti i vrijednosnih sustava u odnosu na razvoj i napredak društva gdje je pozornost istraživanja više bila usmjerena na društvene, nego na individualne vrijednosne sustave (Čaldarević, 1978; Ćimić, 1978; Perko-Šeparović, 1993; Labus, 2000; Rimac i Šulhofer, 2004). Drugu skupinu sačinjavaju istraživanja iz područja psihologije: vrijednosti i vrijednosna orijentacije mladih, te treću skupinu u području organizacijske psihologije i psihologije rada, istraživanje radnih vrijednosti (Ferić, 2009).

U istraživanjima vrijednosti i vrijednosnih orijentacija mladih u Hrvatskoj, rezultati istraživanja do sada pokazali su kako vrijednosti imaju određenu prediktivnost prema raznovrsnim ponašanjima, stavovima (Čulig, 1992; Ilišin, 1999), rizičnim ponašanjima mladih (Ajduković, 1989) kao i političkim preferencijama (Ferić, 2008), a provedeno je i istraživanje o vrijednosnim stavovima učitelja u hrvatskim školama (Sablić i Blažević, 2015). Dević i suradnici proveli su istraživanje Schwartzovim upitnikom osobnih vrijednosti (PVQ, 2001), o usmjerenosti građana Hrvatske prema materijalizmu koje je pokazalo kako građanima Hrvatske uglavnom nije važno posjedovanje i stjecanje materijalnog u smislu glavne životne

preokupacije, te ne procjenjuju da posjedovanje i stjecanje dobara stvara doživljaj sreće. Nadalje, rezultati su pokazali kako se najveća važnost pridaje tradiciji, univerzalizmu i dobrohotnosti, dok se najmanja važnost pridaje poticaju i moći (Dević i sur., 2015).

U svome istraživanju Rot i Havelka (1973) razlikuju sedam tipova vrijednosnih orijentacija: estetsku, hedonističku, utilitarističku, djelatnu, spoznajnu, altruističku, orijentaciju usmjerenu na moć i ugled, dok Tomanović (1977) razlikuje: orijentaciju na obitelj i miran život, orijentaciju na stjecanje materijalnih vrijednosti, orijentaciju na vanjska priznanja, društveno priznanje, stvaralačku orijentaciju i orijentaciju neobveznoga života. Jednako tako, Miliša i suradnici (1988) istražujući vrijednosne orijentacije studenata prema radu, razlikuju samoaktualizirajuću, socijalnu i utilitarističku dominantnu orijentaciju. Franc i suradnici (2008) korištenjem osamnaest pojedinačnih vrijednosti i njihovim grupiranjem oblikovali su tri vrijednosne orijentacije: samoaktualizacijsku ili samoostvarujuću, konvencionalnu ili tradicionalnu te utilitarno-hedonističku orijentaciju. Istraživači su došli do zaključka kako se vrijednosne orijentacije mogu smatrati socijalno determinirajućim čimbenicima u odnosu na ponašanja mladih.

Rezultati istraživanja o vrijednostima navedenim u Nacionalnom okvirnom kurikulumu (NOK, 2010): znanje, solidarnost, odgovornost i identitet, kojeg su provele s učiteljima Sablić i Blažević (2015), pokazali su da učitelji visoko vrednuju sve spomenute vrijednosti koje promiče NOK. Ipak, najviše rangirana vrijednost bila je odgovornost, zatim identitet i solidarnost. Ono što najviše iznenađuje jest da je vrijednost znanje, iako visoko rangirana, bila ipak zadnja u nizu vrijednost prema procjenama učitelja. Tim više iznenađuje jer je Republika Hrvatska usmjerila svoju obrazovnu politiku prema društvu temeljenom na znanju. Stoga autorice zaključuju „da učitelji smatraju da je pored znanja važnije razvijati odgovorne i solidarne osobe s jasnim identitetom“ (Sablić i Blažević, 2015: 262), odnosno kako učitelji općenito gledano, ispred obrazovne zadaće škole i usvajanja znanja i vještina, usmjeravaju nastavu na temeljne humane vrijednosti.

3.2 Nestabilna priroda vrijednosti

Brojna su ponovljena istraživanja vrijednosti (Rokeach, 1973; Feather 1986; Rokeach i Ball-Rokeach, 1989; Schwartz 1994; 1999; 2001) dokazala visoku pouzdanost odmjerenog poretka vrijednosti kod pojedinaca potvrđujući njihovu stabilnost i relativnu stabilnost (Inglehart, 1990) individualnih sustava vrijednosti te nešto slabiji pokušaji mjerenja mijenjanja i utjecaja na vrijednosne prioritete (Ferić, 2009). S druge strane, znanost isto tako

bilježi veliki broj definicija te izvjesni broj upitnika čija mjerljivost nije bila pouzdana kada su u fokusu istraživanja vrijednosti. To je posljedica složene prirode vrijednosti koje nije moguće uokviriti u jedinstveni koncept, kao opće prihvaćen model vrijednosti. Tomu u prilog idu i rezultati pojedinih istraživanja koja upozoravaju da vrijednosni sustav pojedinca nije posve stabilan, već ovisi o određenom kontekstu, odnosno situaciji (Blackwood 1991; Biel, 2003; Ferić, 2006). U skladu s tim Rokeach kao utemeljitelj teorije vrijednosti nije bio zainteresiran samo za organizaciju strukture vrijednosti već i za način na koji se one mijenjaju. Objašnjava da bi potpuno stabilne ili nepromjenjive vrijednosti kočile razvoj pojedinca i društva, što je potpuno neprihvatljivo, jer su promjene nužne, neizbježne i prirodno se događaju. No, potpuno nestabilne vrijednosti onemogućavale bi kontinuitet ljudske osobnosti i društva (Rokeach, 1973: 345), npr. stabilnost koja je nužna za vrijednost samopoštovanja. Lüdecke-Plümer (2007) tvrdi da su internalizirane vrijednosti relativno stabilno stečena razmatranja koja, kao unutarnje kontrolne veličine određuju i reguliraju ponašanje, dovode do selektivne percepcije i utjecaja na procese odlučivanja te smatra da su ciljevi, motivi i vrijednosti također podložni promjenama tijekom vremena.

Nakon pregleda važnijih teoretičara vrijednosti поближе će biti objašnjene teorije Miliona Rokeacha i Shaloma H. Schwartza. Rokeachova teorija ljudskih vrijednosti bila je vodeća i održala se gotovo 20 godina u području znanosti.

3.3 Teorija ljudskih vrijednosti Miliona Rokeacha

Milton Rokeach začetnik je znanstvenoga proučavanja koncepta ljudskih vrijednosti. Dok su se prvi teoretičari vrijednosti orijentirali na osobnost pojedinca, Rokeach je svoja istraživanja usmjerio na proučavanje društvenih stavova, odnosno uložio napor kako bi precizno definirao pojam stava i vrijednosti koji su se do tada izjednačavali u znanosti. Smatrao je kako vrijednosti imaju mnogo veću ulogu od stavova u spoznajno-afektivnom aspektu pojedinca. Zamijetio je da se vrijednosti često pojavljuju u drugim disciplinama pod različitim pojmovima uzrokujući tako dileme u teoriji i praksi. Definirajući vrijednosti kao apstraktne temeljne koordinate ponašanja i razlikujući ih od ostalih socio-psiholoških konstrukata, on je utvrdio teoretsku povezanost između vrijednosti i ponašanja, koju je i operacionalizirao instrumentom za ispitivanje vrijednosti (Rokeach, 1973). Rokeachova postignuća bila su dvadesetak godina najrazrađenija teorija ljudskih vrijednosti kao i pripadajući mjerni instrument – *Value Survey* (Rokeach, 1973).

Rokeach je razvio prvu sveobuhvatnu teoriju vrijednosti prema kojoj one predstavljaju individualne potrebe te društvene i institucionalne zahtjeve. Smatrao je kako pojedinac posjeduje relativno mali broj vrijednosti te da svi ljudi do određenog stupnja posjeduju iste vrijednosti, ali se razlikuju u važnosti koje im pridaju. Razlog tomu vidi u dvama izvorištima čijim međudjelovanjem nastaju različitosti u hijerarhijskim prioritetima vrijednosti: *ličnost pojedinca* te *kultura društva i njegove društvene institucije* (Rokeach, 1973). On je hijerarhije vrijednosnih prioriteta nazvao *vrijednosnim sustavima* i definirao kao trajne i stabilne organizacije vrijednosti duž kontinuuma relativne važnosti. Za Rokeacha vrijednost je “trajno vjerovanje da je specifičan način ponašanja ili egzistencije osobno ili društveno poželjniji od suprotnog ili obratnog načina ponašanja ili egzistencije” (Rokeach, 1973: 5). Isto tako, smatrao je da nas vrijednosni koncept opskrbljuje učinkovitim i analitičkim alatom potrebnim za opisivanje i objašnjavanje sličnosti i razlika između osoba, grupa, naroda i kultura (Rokeach, 1968).

Rokeach (1973) ljudske vrijednosti podijelio je prema ciljevima i načinu njihova postignuća na dva osnovna pravca:

- 1) *krajnje (terminalne) vrijednosti* u osobnom životu stvari su koje osoba radi, misli ili osjeća kao najvažnije – one su poželjna stanja postojanja, odnosno poželjni oblici postojanja. Terminalne vrijednosti uključuju stvari poput sreće, samopoštovanja, obiteljske sigurnosti, priznanja, slobode, unutarnjeg sklada, udobnog života, profesionalne izvrsnosti itd. One u životu pojedinca označavaju *životne ciljeve* - konačne stvari koje osoba želi postići svojim ponašanjem (odredište koje želi postići u životu), i
- 2) *instrumentalne vrijednosti* koje su temeljne vrijednosti, trajne prirode, a sadrže osobne značajke i osobine. Instrumentalne vrijednosti ukazuju na metode koje pojedinac želi usvojiti za postizanje cilja svoga života (put koji bi želio stići do svog odredišta). One se odnose na preferirane načine ponašanja i uključuju vrijednosti poput iskrenosti, ambicije, neovisnosti, poslušnosti, maštovitosti, hrabrosti, konkurentnosti, ali i nekih negativnih osobina. Organizacije također imaju instrumentalne vrijednosti (koje se mogu utvrditi iz organizacijske kulture). Instrumentalne vrijednosti teško se mijenjaju.

Uz teoriju Rokeach je izradio i upitnik (*Value Survey*, 1973) koji je u prvoj inačici sadržavao prema gorenavedenih 18 vrijednosti za instrumentalne i 18 za krajnje vrijednosti uz

to je bio, a i danas je, iznimno popularan i jedan od najčešće korištenih upitnika za mjerenje općih ljudskih vrijednosti (Ferić, 2009). Spoznaja o individualnom shvaćanju navedenih pojmova vrijednosti pokazala se ključnom, jer su ih ispitanici tumačili na svoj način, čime je upitnik izgubio na vjerodostojnosti (Rokeach, 1973). Iz tog razloga Rokeach proveo niz testiranja zbog provjere mjernih karakteristika i unio izmjene koje su poboljšale njegovu osjetljivost i pokazale uspješna mjerenja različitih društvenih aspekata kao što su demografske i kulturne varijable, diferencijacije ispitanika različitih religijskih i političkih uvjerenja, socioekonomskog statusa, stupnja obrazovanja i zanimanja te predviđanja različitih oblika ponašanja, i dr. Rokeachu se najviše zamjeralo nepostojanje teorijskog objašnjenja strukture vrijednosnog sustava, odnosno međupovezanosti vrijednosti. U skladu s tim, provedena mjerenja raznih ispitivača potvrdila su male podudarnosti i velike različitosti u interpretacijama, što je potaklo niz istraživača na mjerenje i istraživanje u području vrijednosti te unaprjeđivanje mjernih instrumenata.

Širu i sveobuhvatniju teoriju vrijednosti razvio je Schwartz, uz zadovoljavajuće metrijske karakteristike upitnika koje su utvrđene brojnim provjerama kroz istraživanja u zemljama diljem svijeta.

Zbog boljeg razumijevanja kao i primjene Schwartzove teorije humanih vrijednosti i pripadajućeg upitnika osobnih vrijednosti (PVQ) u ovoj disertaciji, sljedeći tekst donosi pojašnjenje Schwartzove teorije vrijednosti.

3.4 Teorija univerzalnih sadržaja i strukture vrijednosti Shaloma H. Schwartza

Prvi element koji je istraživao u ovoj disertaciji vrijednosni su sustavi osnovnoškolskih učitelja i to pomoću Schwartzovog upitnika osobnih vrijednosti (PVQ-21, *Portrait Value Questionnaire*; Schwartz i sur., 2001) koji se temelji na njegovoj teoriji univerzalnih sadržaja i strukture vrijednosti. Schwartz je razvio teoriju o univerzalnim sadržajima i strukturi individualnoga sustava vrijednosti koji se nalazi u svim kulturama te definira vrijednosti kao poželjne ciljeve, različite važnosti, koji nadilaze određene situacije, a služe kao usmjeravajuća načela u čovjekovu životu za koje smatra da predstavljaju: a) koncepte ili vjerovanja, b) odnose se na poželjna krajnja stanja ili ponašanja, c) nadilaze specifične situacije, d) usmjeravaju odabir i procjenu ponašanja i događaja e) te su hijerarhijski organizirane s obzirom na njihovu relativnu važnost za pojedinca (Schwartz, 1994: 20).

Ovaj teoretičar impresivnih rezultata istraživanja dobivenih u brojnim zemljama širom svijeta smatra da su vrijednosti ono što je ljudima vrijedno, odnosno značajno u njihovim životima. Pri pokušaju objašnjavanja ljudskog ponašanja, fokus je često na stavovima, vjerovanjima, osobinama i normama. Ključna razlika između svakog pojedinog navedenog pojma i vrijednosti jest u tome što se svaki pojam drugačije vrednuje. Stoga svatko posjeduje određeni broj vrijednosti koji varira po stupnju važnosti od čovjeka do čovjeka. Schwartz (2012) definira:

- 1) *stavove* kao objektivne procjene ljudi, događaja ili objekata koji variraju na skali od poželjnih do nepoželjnih te da vrijednosti podcrtavaju stavove, a one su temeljne u procesu vrednovanja. Ukoliko su u skladu i podržavaju ciljeve osobe tada su prihvaćene, a ukoliko su njihova moguća prijetnja tada su odbačene, odnosno osoba zauzima negativan stav prema njima.
- 2) *vjerovanja* su subjektivne vjerojatnosti. Na primjer, opća vjerovanja o tome kako ljudi misle da ovaj svijet funkcionira, odnosno socijalni aksiomi. Suprotno od vrijednosti, vjerovanja se ne odnose na važnost cilja kao vodećeg principa u životu, već na subjektivnu vjerojatnost.
- 3) *norme* su pravila ponašanja koja variraju na skali slaganja ili neslaganja o tome trebaju li se ljudi ponašati na određen, propisan, način. Stoga im se priklanjaju, ovisno o tome jesu li u skladu s njihovim vjerovanjima. Norme propisuju ponašanje s određenim posljedicama te su ljudi skloni njihovom procjenjivanju i eventualnom prihvaćanju ukoliko su sukladni njihovim vrijednosnim ciljevima. Općenito možemo reći da su norme društvena očekivanja koja usmjeravaju pojedinca prema konformizmu ili osobnim samousmjeravajućim vrijednostima.
- 4) *svojstva ili osobine* opisuju ono što ljudi vole, prije nego ono što smatraju važnim. One pokazuju dosljedne obrasce mišljenja, osjećaja i aktivnosti kroz vrijeme i situacije. Zanimljivo je da se isti pojam može odnositi na vrijednosti i osobine (npr. mudrost, poslušnost). Svojstva ili osobine variraju u frekvenciji i intenzitetu ovisno o tome kako ih izražavaju. Tako ljudi mogu vjerovati u poželjnost vrijednosti, ali svojstva mogu smatrati pozitivnim ili negativnim.

Vrijednosti zauzimaju važan, središnji dio našeg sebstva i ličnosti, različite od stavova, vjerovanja, normi i osobina. Vrijednosti su kritički motivatori ponašanja i stavova.

Schwartz je napravio veliki doprinos strukturirajući temeljne vrijednosti koje su općeprihvaćene i mogu se naći u svim društvima bez obzira na kulturološke, socijalne, religijske i druge razlike što je potvrđeno nizom istraživanja. Osim toga, njegova teorija i upitnik omogućili su novi pristup izučavanju vrijednosti i to ne samo pojedinačnih vrijednosti, što je do tada bio slučaj, već proučavanje vrijednosnih sustava kao cjelina.

Autor ove teorije vrijednosti razlikuje prvenstveno prema tipu motivacijskog cilja kojem su usmjerene. On polazi od pretpostavke da su vrijednosti osviješteni ciljevi koji odražavaju tri univerzalna zahtjeva ljudskog postojanja:

1. biološke potrebe,
2. potrebe za koordiniranom društvenom interakcijom,
3. potrebe za opstankom i funkcioniranjem u grupi (Schwartz, 1992).

Iz navedena tri zahtjeva izveo je deset različitih motivacijskih tipova i to: *moć*, *postignuće*, *hedonizam*, *poticaj*, *nezavisnost*, *univerzalizam*, *dobrohotnost*, *tradicija*, *konformizam* i *sigurnost* te razvio tipologiju različitih sadržaja vrijednosti (Schwartz, 1992).

U tablici 2 prikazani su tipovi vrijednosti i motivacijski ciljevi u odnosu na specifične vrijednosti.

Tablica 2. Sadržaj motivacijskih tipova vrijednosti u terminima motivacijskih ciljeva i njihovih specifičnih vrijednosti (Schwartz, 1992).

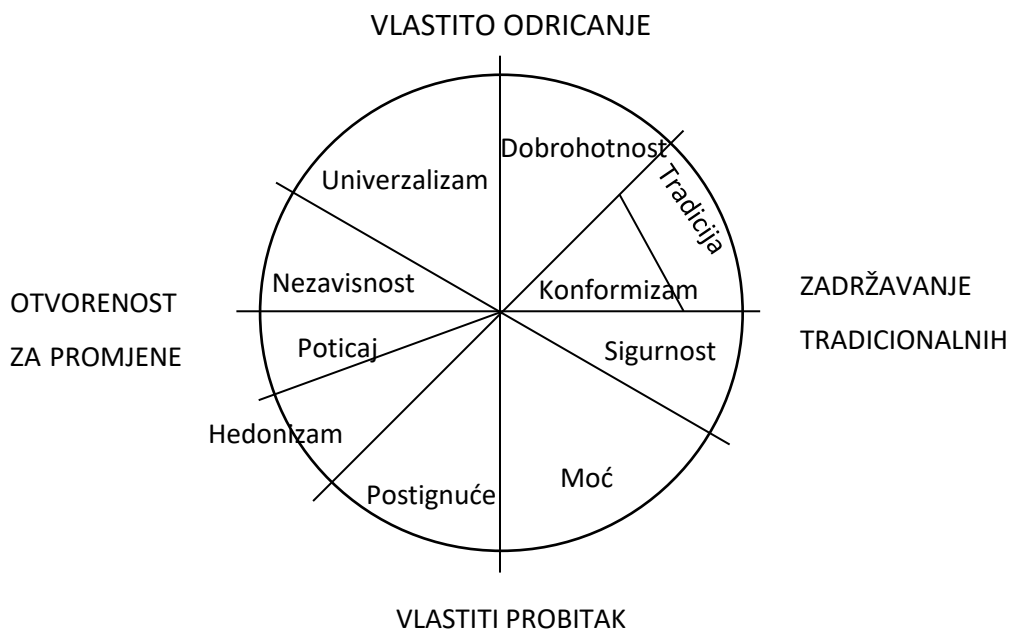
Tip vrijednosti i motivacijski cilj	Specifične vrijednosti
MOC: Društveni status i prestiž, kontrola i dominacija nad pojedincima i materijalnim dobrima	društvena moć, bogatstvo, društveni ugled, autoritet, očuvanje slike o sebi i društvu
POSTIGNUĆE: Ostvarivanje osobnog uspjeha iskazivanjem kompetencije u skladu s društvenim standardima	samopoštovanje, ambicioznost, utjecajnost, sposobnost, inteligencija, uspješnost
HEDONIZAM: Ugoda ili zadovoljenje vlastitih tjelesnih želja	zadovoljstvo, uživanje u životu
POTICAJ: Uzbuđenje, novost, izazov u životu	uzbudljiv život, raznovrstan život, odvažnost
NEZAVISNOST: Sloboda misli i djela, kreativnost, istraživanje novog	sloboda, kreativnost, privatni život, samostalnost, odabir vlastitih ciljeva, znatiželja
UNIVERZALIZAM: Razumijevanje, poštivanje, prihvaćanje i zaštita dobiti svih ljudi i prirode	jednakost, unutarjni sklad, mir u svijetu, jedinstvo s prirodom, mudrost, svijet lijepoga, društvena pravda, tolerancija, očuvanje okoliša
DOBROHOTNOST: Očuvanje i unapređivanje dobiti ljudi s kojima je pojedinac u čestom osobnom kontaktu	duhovni život, smisao u životu, zrela ljubav, iskreno prijateljstvo, odanost, iskrenost, uslužnost, odgovornost, spremnost na opraštanje

TRADICIJA: Poštivanje, prihvaćanje i održavanje običaja i ideja tradicionalne kulture ili religije kojoj pojedinac pripada	poštivanje tradicije, umjerenost, poniznost, prihvaćanje vlastita života, pobožnost
KONFORMIZAM: Suzdržavanje od akcija, namjera i sklonosti koje bi mogle uznemiriti ili povrijediti druge osobe i narušiti društvena očekivanja i norme	pristojnost, samodisciplina, poštivanje roditelja i starijih, poslušnost
SIGURNOST: Sklad, stabilnost i sigurnost unutar društva, međuljudskih odnosa ili samog pojedinca	osjećaj pripadnosti, društveni poredak, nacionalna sigurnost, uzvratanje usluga, obiteljska sigurnost, zdravlje, čistoća

Schwartz (1992) definira specifične vrijednosti kao one koje predstavljaju određeni tip vrijednosti onda kada ponašanje koje se kreće prema njihovom ispunjavanju podupire motivacijski cilj tog tipa. Kao polazišni model za deset motivacijskih tipova vrijednosti poslužile su Rokeacheve humane vrijednosti. Tako je motivacijski tip *moć* predstavljen s pet specifičnih vrijednosti, *postignuće* je predstavljeno sa šest motivacijskih vrijednosti, *hedonizam* s dvije, *poticaj* s tri, *nezavisnost* sa šest vrijednosti, *univerzalizam* s devet, *dobrohotnost* s devet, *tradicija* s pet, *konformizam* s četiri i *sigurnost* sa sedam specifičnih vrijednosti.

Schwartz je deset motivacijskih vrijednosti domišljato prikazao rasporedene u krug (slika 2), gdje se kompatibilni tipovi vrijednosti nalaze jedan do drugoga, a sukobljeni ili konfliktni, jedan nasuprot drugome. Što su vrijednosti bliže u oba smjera oko kruga, to je pozitivnija njihova međusobna povezanost i sličniji njihov motivacijski rezultat. Struktura vrijednosnog sustava stvara se pomoću cjelokupnog odnosa konflikata i kompatibilnosti među vrijednosnim prioritetima. Motivacijski ciljevi vrijednosnih tipova koji su u suprotnom položaju u krugu ne teže istom cilju. Na primjer, ako se postigne vrijednost *postignuća* ona je u konfliktu s motivacijskim tipom *dobrohotnosti* (Schwartz, 1994). Prema istraživanjima Zanna i Rohana visoko vrednovana vrijednost *konformizma* povlači i visoko vrednovanje vrijednosti *tradicija* i *sigurnost*, ali je nemoguće u isto vrijeme imati visoko vrednovane vrijednosti *poticaj* i *nezavisnost* (Zanna i Rohan, 1996).

Struktura vrijednosnog sustava koja je prikazana na slici 2 potkrijepljena je rezultatima međukulturalnog istraživanja te se očigledno pokazala kulturološki univerzalnom (Schwartz, 1992; 1994; Schwartz i Sagiv, 1995).



Slika 2. Struktura i odnosi 10 motivacijskih tipova vrijednosti (preuzeto i prilagođeno prema Schwartz, 1992)

Prema Schwartzu (1992; 1994) 10 navedenih motivacijskih tipova vrijednosti mogu se organizirati u 4 tipa vrijednosti viših razina.

Tablica 3. Organizacija 4 tipa vrijednosti viših razina (prilagođeno prema Schwartz, 1994)

4 tipa vrijednosti više razine	Vrijednosni tipovi	Opis
<i>vlastito odricanje</i>	Univerzalizam, dobrohotnost	prihvatanje drugih kao jednakih te brigu za njihovu dobrobit,
<i>vlastiti probitak</i>	Postignuće, moć	postizanje osobnog uspjeha i dominacije nad drugima
<i>otvorenost za promjene</i>	Nezavisnost, poticaj, hedonizam	slobodu misli i djelovanja te sklonost prema promjenama
<i>zadržavanje tradicionalnih odnosa</i>	Sigurnost, konformizam, tradicija	poslušnost i ograničavanje vlastitih akcija s ciljem održavanja postojećeg stanja

Schwartz smatra da su četiri tipa vrijednosti viših razina (tablica 3) zapravo suprotni polovi dviju dimenzija. Ovako podijeljeni tipovi vrijednosti, konflikti nasuprot

kompatibilnosti, omogućuje proučavanje strukture sustava vrijednosti kao cjeline. Osim toga, na ovaj način moguće je preciznije objasniti odnos između vrijednosti i ponašanja pojedinca.

Svoju teoriju *univerzalnih sadržaja i strukture vrijednosti* Schwartz je istraživao u preko 80 zemalja, a rezultati su potvrdili da, iako se ljudi međusobno razlikuju, jezično, kulturološki, religijski itd., *univezalnost 10 tipova vrijednosti ponavljaju se kod svih tipova ljudi* (Schwartz, 1992; 1994; 2005; 2012). Sukladno rezultatima provedenih istraživanja Schwartz zaključuje da razlike u vrijednosnim sustavima mogu postojati samo prema relativnoj važnosti koju pojedinci ili grupe pridaju pojedinim vrijednostima s obzirom na hijerarhiju vrijednosnih tipova, ali sadržajno određenje vrijednosnih tipova, kao i njihov strukturalni odnos konflikta i kompatibilnosti, uvijek ostaju isti (Schwartz, 1992; 1994).

3.5 Spiralna dinamika – teorija o cikličkim razinama postojanja

Još jedna značajna teorija objašnjava pojam i prijenos vrijednosti kroz spiralni razvoj ljudske svijesti, uključujući pri tome sve faze ljudskog razvoja zajedno s cjelokupnim razvojem ljudskog bića. Iako je nastala 60-tih godina prošlog stoljeća, još se uvijek smatra najobuhvatnijom teorijom razvoja čovjeka. Tvorac je socijalni psiholog Clare W. Graves koji je razradio ovu izuzetno složenu i sveobuhvatnu razvojnu teoriju kao model biopsihosocijalnog sustava razvoja ili „pojave cikličkih razina postojanja“. Poznat po nesklonosti izlaganja svoje teorije široj javnosti tu su zadaću obavili njegovi učenici, Don Edward Beck i Christopher Cowan pod nazivom – *Spiralna Dinamika*. Beck je o teoriji rekao sljedeće: „*Samo Spiralna Dinamika pokazuje kako različiti sustavi, razine, kôdovi protječu kao odgovor na životne uvjete, sve se gradi na prethodnom i priprema za sljedeće - kao jedna priča koja se stalno odvija.*“



Slika 3. Gravesov prikaz spiranog razvoja (svijesti) ljudskog bića. Izvor: www.cruxcatalyst.com/wp-content/uploads/spiral.jpg

Clare Graves smatra kako se ispod površinskih vrijednosti: geopolitika, vjerovanja, obrazovanje, kriminal, pravda, religija, norme, rasizam, posao...itd. nalaze duboke podstruje,

ili svjetonazori koji služe kao operativni okviri vodiči za donošenje odluka i formiranje uvjerenja. Taj sustav vrijednosti načini su razmišljanja koji određuju ljudsko ponašanje (vidi tablicu 4). Ljudi se kreću (razvijaju) kroz različite razine bio-psiho-socijalno-duhovne složenosti, odnosno iz jedne razine u drugu pri čemu prolaze kroz veliku *promjenu paradigme*, odnosno, drugačije promatraju svijet (Rosado, 2004). To uzrokuje transformaciju njihovih osnovnih sustava vjerovanja i vrijednosti, te često i nerazumijevanja između ljudi različitih razina. Univerzum podržava, a time i utemeljuje vrijednosti koje nisu samo univerzalne, kozmopolitske već u prije svega ljudske. Te prirodene kvalitete čovjeka možemo izraziti u istini, ispravnosti, ljubavi, nenasilju i miru, vrijednostima koje često ostaju neizražene, latentne. Potrebno je, dakle, utemeljiti ljudsku ličnost na vrijednostima kao solidnoj podlozi kojoj znanje i vještine daju puni smisao i podršku za razvoj zdravog ljudskog bića i njegovih potencijala.

Tablica 4. Prikaz razine razvoja ljudskog bića (Rosado, 2004).

vMEMi	Tema	Razmišljanje	Sustav vrijednosti	Životni stil
Razina 8	Cjelokupan pogled	Holističko	Sklad, holizam, duhovnost	Živi za mudrost
Razina 7	Fleksibilan protok	Integrativno	Prirodni procesi, zajednički odnosi	Živi za uzajamnost
Razina 6	Ljudska povezanost	Sociocentrično	Jednakost svake osobe, briga za druge, autentičnost, stvaranje zajednice	Živi za sklad
Razina 5	Pokretanje nastojanjem	Strateško	Uspjeh, materijalizam, imidž, status, konzumerizam, uspjeh	Živi za dobit
Razina 4	Istinska snaga	Apsolutističko	Autoritet, svrha, značenje, moralnost, pravila, „jedan-pravi-put“	Živi za kasnije
Razina 3	Snaga bogova	Egocentrično	Moć, slava, rasipništvo, zadovoljenje, iskorištavanje, nema granica	Živi za sada
Razina 2	Srodni duhovi	Plemensko	Tradicije, obradi, rituali, tabui, plemena, „naši ljudi“	Živi za grupu
Razina 1	Smisao za preživljavanje	Instinktivno	Preživjeti, fiziološke potrebe, sigurnost, zaštita	Živi za opstanak

Bez obzira na jezičnu, radnu, kulturnu ili religijsku različitost, osobnost čovjeka neizostavno je sazdana od vrijednosti. Potrebno je stoga podići svijest o utjecaju društva i

institucija na prezentiranje i suoblikovanje sustava vrijednosti kod najmlađe populacije. Ovo je osobito odnosi na odgojno-obrazovne institucije, odnosno učitelje.

Budući da pojedinci sazrijevaju i postaju odrasli djelatnici, komunikacijska kompetencija samo nastavlja biti esencijalna, jer su komunikacijske vještine potrebne u većini zanimanja. Iz temeljnih komunikacijskih vještina, kao što su osnovne usmene komunikacije i vještine pisanja te sposobnost komuniciranja u radnim skupinama, izrastaju i vještine komuniciranja s osobama različitog porijekla, kao i vještine rješavanja problema i upravljanja sukobima (Morealle, 2000). Bez komunikacije ne bi bilo povijesti niti napretka.

3.6 Vrijednosti kao temelj odgoja i obrazovanja

Vrijednostima je mjesto u obrazovanju, jer se obrazovanje temelji na vrijednostima, a ono u konačnici donosi istinsku društvenu i individualnu dobrobit (Aspen, 2007). Isto tako, Liem i suradnici (2012) smatraju da se vrijednosti prikupljaju i internaliziraju kroz socijalizaciju tijekom djetinjstva. Holland i Verplanken (2002) potvrđuju i proširuju tvrdnju Liema i suradnika da vrijednosti mogu biti internalizirane i nakon djetinjstva iako se roditelji često vide kao glavni čimbenici prenošenja vrijednosti. Vrijednosti se ne prenose samo u školi već društvo kao cjelina prenosi vrijednosti i na taj način djeluje/odgaja pojedinca. U tom smislu Rokeach (1973) definira vrijednosti kao vjerovanja koja, kada se prihvate, postaju određeni kriterij ponašanja. Nadalje, smatra da su vrijednosti bolji alat za opisivanje i objašnjavanje sličnosti i razlika među ljudima, grupama, narodima i kulturama od npr. vjerovanja i stavova (Rokeach, 1968). Također, izvor internih vrijednosti mogu biti vršnjačke grupe, učitelji i javne institucije. Hoge i suradnici (1982) u svojim istraživanjima pokazuju kako adolescenti mogu steći vrijednosti i izvan obiteljskog kulturnog okruženja, odnosno, isto onoliko koliko od roditelja toliko i od drugih društvenih institucija. Međutim, ne možemo od mladih osoba tražiti ono što im nismo dali, za što ih nismo obrazovali, odgojili i osposobili, a to podrazumijeva da roditelji, odrasli i osobito učitelji trebaju biti taj uzorni primjer.

Možemo zaključiti kako svi društveni segmenti, institucije s osobitim naglaskom na školu, potiču usvajanje postojećih općeprihvaćenih društvenih vrijednosti koji postaju jedan od temeljnih ciljeva odgojno-obrazovnog sustava.

Mnogi autori priznaju važnost nekognitivnih sastavnica odgoja i obrazovanja kao što su vrijednosti i samopoimanje (Toomela, 2008). Isto tako postoje pokazatelji da su vrijednosti izravni prediktori akademskih postignuća (Liem i sur., 2012), a koje imaju zadaću što bolje pripreme mladog čovjeka za život i suživot, odnosno, ne samo dostojanstvenog opstanka već i

napretka u sve složenijem svijetu današnjice. Društvo znanja pretpostavlja bolji i sigurniji svijet, svijet vrlina koji počiva na vrijednostima koje su temelj čovječnosti i po kojima se ta čovječnost razvija.

Kao jedan od istinski priznatih pedagoga koji se zalagao za odgoj u širem okviru života i kulture akademik je Pavao Vuk Pavlović. U svom djelu *Ličnost i odgoj* (1922) duboko razmatra smisao odgoja i njegovu svrhu, nalazeći ih jedino u slobodi i istinskoj duhovnoj povezanosti odgojitelja i odgajnika. Ovaj istinski pedagog smatrao je da odgoj ne služi samo golom opstanku već „poradi ozbiljenja vrijednosnog nekog svijeta“, te *buđenja* i *prizivanja* vrijednosti koja se nalaze u samoj srži ljudskog bića. Škola je specifično okruženje čija sveukupnost rada i življenja tvori cjelinu vrijednosti i obrazaca ponašanja, oblikovane svim njenim sudionicima, te njihovim međusobnim odnosima, utjecajima, uvažavanju i razumijevanju kroz komunikaciju kao glavno sredstvo pomoću koje se odvijaju svi procesi, rješavaju temeljna pitanja i koncipiraju aktivnosti za razvoj svih njenih sudionika.

Promjene u društvu vidljive su i kroz promjene vrijednosti koje ne dovode samo do generacijskih sukoba, već mogu također rezultirati društveno neprihvaćenim ponašanjem te općom nesigurnošću životne orijentacije. S obzirom na činjenicu da je susret s vrijednostima neizbježan kroz različite društvene situacije (npr. onečišćenje okoliša, utaje poreza, ponašanje javnih osoba, sukobi, ratovi i sl.) nužno ih je i prirodno izravno poučavati u obrazovanju (Lüdecke-Plümer, 2007). Pokušaj obrazovanja kroz vrijednosti ili vrijednosnog obrazovanja jest stalna tema svih povijesnih razdoblja. Još 60-tih godina Raths i suradnici (1966) nisu bili toliko zaokupljeni sadržajem ljudskih vrijednosti, već procesnim pristupom vrijednostima. Odnosno, procesom vrednovanja, a ne prirodom samih vrijednosti. Taj se pristup ne usredotočuje na prijenos određenih sklopova vrijednosti, jer ne postoji jedan ispravan sklop vrijednosti.

Međutim, škola je specifično okruženje koju čini održivom kvaliteta sudionika škole, njihova marljivost, dobronamjernost, pouzdanost, upornost, uljudnost, odgovornost, pravednost, strpljivost, samokritičnost i sl. (Markić, 2015). Škola je društvena ustanova i kao takvu je određuju društveni uvjeti, a temelji se na vrijednostima i normama. U takvom okruženju vrijednosti usmjeravaju prema cilju, a normama se određuje ponašanje u organizaciji sa svrhom postizanja ciljeva. To sve čini školu izravnim promicateljem društvenih vrijednosti, odnosno ciljeva koje za dobrobit šire društvene zajednice treba ostvariti.

Vrijednosti se često koriste kao sinonimi za moral i etiku. Etika kao filozofska disciplina za svoj predmet istraživanja uzima moral, moralne vrijednosti, moralne pojave i kriterije moralnosti, a koje svojim određenim dijelom postaju opće društvene vrijednosti. Na taj način se određuje što je dobro, što je ispravno, prihvatljivo i kako treba postupati. Ovakvi zahtjevi društva prema pojedincu oblikuju se u norme, pravila ponašanja i postupanja. Tako su moral i etika obično ukorijenjene u kulturnom aspektu povijesti. Iako su etika i moral različiti pojmovi u kojem je etika u stvari, teorija morala, u današnje vrijeme pojam „etički“ sve više zamjenjuje pojam „moralan“. Moral predstavlja vrijednosni kriterij kojeg primjenjujemo u praksi, dio naše vrijednosne stvarnosti.

Vrijednosti nisu nužno vezane za kulturu, mjesto ili vrijeme. Međutim, naglasak na humanim vrijednostima je važniji nego ikada jer one predstavljaju „stalnost“ na čovjekovom putovanju kroz život. Takve vrijednosti Vukasović (2010) naziva materijalne i duhovne pri čemu naglasak stavlja na duhovne koje određuju smisao i značenje života kao što su istina, dobrota, ljepota, ljubav. Bratanić (1996) smatra da je ljudima zajedničko biološko određenje i ono ih čini sličnima, ali prema istom tom određenju pojedinac ima prirodne sposobnosti za razvoj čovječnosti, i upravo ta ostvarenja u području duha čine pojedinca ispunjujućim i posebnim.

3.6.1 Mjesto vrijednosti u kurikulu

Mnogi pedagozi koji su odgoju i obrazovanju aktivno i svjesno priključivali dimenziju vrijednosti mijenjali su pristupe i na taj način pridonosili razvijanju vizije u prijenosu vrijednosti na neposredan način, drugačiji od standardnih načina poučavanja u državnim školama orijentiranim na obrazovanje često bez istinskih vrijednosti u području odgoja.

Smatrajući da „konfekcijska“ škola u vrijeme u kojem je živjela ne odgovara potrebama tadašnjeg djeteta, Maria Montessori razvila je originalan pedagoški koncept (Matijević, 1994), metodu koja stavlja dijete u središte pedagoškog zbivanja, vjerujući u njegove unutarnje snage, radeći na njegovoj samostalnosti i kreativnosti, pripremajući ga tako za život. Djeca su ovom metodom učila ljudske vrijednosti tako da su uređivala svoj radni prostor, brinula se o životinjama, radila u vrtu, isl. (Matijević, 2008).

U kurikulumima različitih zemalja koji su temeljeni na vrijednostima navedene su vrijednosti koje se mogu nazvati univerzalnim vrijednostima, te je razrađen i način na koji se vrijednosti mogu obrađivati kroz sam nastavni proces. No, za svjesno, formalno uvođenje vrijednosti u odgoj i obrazovanje postoje prepreka u obliku neslaganja kao i manjka jasnih

stajališta o načinima poučavanja samih vrijednosti (Rakić i Vukušić, 2008) te načina i uloge učitelja u poučavanju istih.

Izbor nastavnih strategija danas u razvijenim zemljama Europe (Njemačka, Finska, Nizozemska) govori o tome da se i danas koriste pedagoške ideje Marije Montessori, Célestina Freineta i Rudolfa Steinera što je vidljivo u primjeni npr. istraživačke nastave (Matijević, 2008), gdje se neformalnim izgledom učionice stvara dojam kućne atmosfere koja je prikladnija za usvajanje znanja, vještina i vrijednosti u povezivanju sa stvarnim životom.

Odgojno-obrazovnim ciljevima Nacionalnog okvirnog kurikulumu za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (NOK) donesenom u srpnju 2010. godine u Hrvatskoj potiče se i unaprjeđuje intelektualni, tjelesni, estetski, društveni, moralni i duhovni razvoj učenika prema njihovim sposobnostima i sklonostima, te ih se poučava temeljnim vrijednostima dostojnih čovjeka kao što su: dostojanstvo ljudske slobode, pravednost, domoljublje, društvena jednakost, solidarnost, dijalog i tolerancija, rad, poštenje, mir, zdravlje, očuvanje prirode i okoliša. Iste se vrijednosti preklapaju i nadopunjuju u Zakonu o odgoju i obrazovanju za osnovnu i srednju školu kao i u Ustavu Republike Hrvatske. Vrijednosti na kojima se temelji odgojno-obrazovni sustav i kojima NOK daje osobitu pozornost treba shvaćati kao nove mogućnosti razvoja unutar složenih globalizacijskih procesa, a to su: znanje, solidarnost, identitet i odgovornost (Nacionalni okvirni kurikulum, 2010: 22-23). Hrvatska se time opredijelila za društvo znanja, kao i većina zemalja u svijetu, čime je nedvojbeno dala prednost znanju koje se predstavlja kao temeljna proizvodna snaga u društvu i glavni uvjet uspješnosti. Znanje kao vrijednosti, obrazovanje kao djelatnost i učenje kao proces postali su temeljni pokretač razvoja hrvatskog društva.

Zbog procesa globalizacije dolazi do narušavanja monokulturnih modela društava i aktiviranja niza popratnih procesa poput interkulturalizma, odnosno, međutjecaja različitih kultura, religija, svjetonazora, odnosno, načina života, što uvjetuje nastanak ili odgoj novih generacija za građanine svijeta. Odgoj i obrazovanje svakako ima velik i odgovoran zadatak u izgradnji osobnog i kulturnog identiteta što znači, u prvom redu, zadržavanje vlastitih korijena, kulturne, društvene, moralne i duhovne baštine u navedenim uvjetima. Istodobno to opet znači razvijanje prihvaćanja i samopoštovanja što za krajnji cilj opet ima razvoj svakog pojedinca u fizičkom, emocionalnom, estetskom, duhovnom, intelektualnom, moralnom i socijalnom kontekstu.

Međutim, razvoj vrijednosti kroz odgojno-obrazovni proces ne može biti samo slučajna posljedica školovanja i procesa nastave, već namjerni i nužni napor u razvijanju

vrijednosti, prepoznavanju njihovog značaja za svako ljudsko biće i njegov doprinos čovječanstvu. Iako se u kurikulu navode vrijednosti njihovo poučavanje i istraživanje pomalo je marginalizirano. Neki autori smatraju da je to zbog preširoke definicije odgojnih, odnosno, nekognitivnih ciljeva odgoja i obrazovanja (Sablić i Blažević, 2015; Rakić i Vukušić, 2008; Toomela, 2008).

To možemo pojasniti na način da kada bismo sastavili popis vrijednosti u nekoj organizaciji ili npr. školi. Često bi to bile teorijske definicije ili ideje i u tom području lakše dolazimo do konsenzusa nego kada se radi o praktičnim izrazima ponašanja ili primjene tih ideja koje su implicitne svakoj već definiranoj ideji/vrijednosti. Uloga učitelja u zadaći ispunjavanja nekognitivnih ciljeva odgoja i obrazovanja nemjerljivo je važna i ozbiljna, a to se u prvom redu odnosi na učitelja kao modela ponašanja. Stoga, vrijednosti ne mogu biti nametnute, već trebaju biti prihvaćene, dobrodošle i internalizirane kroz odgojno-obrazovni proces (Kozmus i Kirinić, 2010). U tom smislu se postavlja pitanje: na koji način poučavati vrijednosti, eksplicitno ili implicitno?

3.6.2 Eksplicitno poučavanje vrijednosti

Eksplicitno poučavanje vrijednosti nalazi se već u kurikulumima mnogih zemalja; Engleske, Novog Zelanda, Švedske Estonije, (Toomela, 2008:19), Australije (Values in Education; Classroom Curriculum Package, 1995) i dr. te se njihova primjena sustavno prati i ispituje. Način na koji se obrazovanje vrijednosti provodi ima važne implikacije za ishode učenja. Kada se vrijednosti poučavaju eksplicitno i imaju ravnopravan status s drugim područjima nastavnog plana i programa, vrijednosti postaju sastavni dio osnovne djelatnosti škole, te na njih utječe cijeli niz školskih aspekata. Rezultati istraživanja provedbe eksplicitnog poučavanja vrijednosti u Australiji (Values in Education: Classroom Curriculum Package, 1995) pokazali su da poučavanje vrijednosti ima utjecaj na učeničku učinkovitost kao i na školsku klimu. Prije svega, ovakav kurikulum jasno definira kako se učitelji i ostalo osoblje treba međusobno odnositi, te je isto tako jasno koncipirano školsko okruženje, a time i kultura škole. Potvrđene su i očekivane različnosti u poučavanju vrijednosti s obzirom na različitosti u osobnim sustavima vrijednosti te stoga i interpretacije sadržaja. No istraživači su zaključili da je najbolji način potvrđivanja važnosti pristupa izravnog poučavanja vrijednosti ravnateljevo odobrenje za uključivanjem vrijednosti u školsku obrazovnu politiku, a prema rezultatima istog istraživanja čini se da i sudjelovanje roditelja olakšava i unapređuje ishode obrazovanja za vrijednosti.

Naime, kada se vrijednosti u obrazovanju tretiraju kao „implicitni“ dio zadaće škole, ne postoji uvijek isti, unificirani i dosljedan pristup kao u npr. odnosima između učenika i svih ostalih zaposlenika. Eksplicitno poučavanje otkriva "skriveni kurikulum" u odnosu na očekivana ponašanja učenika. Autori ovog istraživanja smatraju da rezultati govore u prilog tomu da poučavanje vrijednosti pozitivno mijenja odnos učitelja i učenika tako da učitelji imaju veću mogućnost potpore i poticanja učenika prema višim idealima. Umjesto da se usredotoče na "ispravljanje onoga što je pogrešno", učitelji pružaju modele i vizije onog "što može biti". Osim toga, izravno poučavanje vrijednosti u nastavi, čini učenicima ishode opipljivim i dostižnim (Lovat i sur., 2009). Dok, Wentzel i Looney (2007) smatraju da se vrijednosti mogu prenijeti različitim načinima kao komuniciranjem očekivanja za sudjelovanjem i rješavanjem problema, modeliranjem stavova, upravljanja razredom, strukturiranjem okruženja za učenje i poticanjem kroz nagrade.

Vrijednosti usmjeravaju naše akcije i određuju što je za nas dobro ili loše. Kada smo vođeni vrijednostima djelujemo bez očekivanja, osim osobnog zadovoljstva i ispunjenja što nas motivira u pridržavanju osobnih načela i uvjerenja u svim situacijama. To nam opet omogućuje autentično izražavanje osobnosti, bez obzira na raspoloženje i mjesto. Sve današnje psihologije pozivaju se na razvoj integrirane osobnosti. Moderna znanost to naziva holističkim pristupom u obrazovanju, azijska i kineska filozofija nazivaju je duhovnom inteligencijom, prema Maslowljevoj teoriji to je konačno ispunjavanje svih potreba, a prema kršćanstvu ispunjenje svih sakramenata (Kozmus i Kirinić, 2010).

Izvješće UNESCO-ove komisije za obrazovanje u 21. stoljeću (1995) ocrtava četiri stupa odgoja i obrazovanja koja sadrže vrijednosne odrednice:

- Učiti biti: pravo na samoidentifikaciju, samoodređenje, samopoštovanje, itd.
- Učiti znati: pravo na samospoznaju, učiti kako učiti, itd.
- Učiti činiti: pravo na samorazvoj, zapošljavanje, itd.
- Naučiti živjeti zajedno: pravo na samoopredjeljenje, na rad u grupama i timovima, rješavanje sukoba, itd.

Dakle, važnost njegovanja vrijednosti u odgoju i obrazovanju ne može biti snažnije naglašena. No, komu je dodijeljena uloga poučavanja vrijednosti?

3.6.3 Učitelji kao posrednici modela vlastitih sustava vrijednosti

Većina kurikula u svijetu ističe učitelja kao ključne ili nezamjenjive čimbenike procesa promicanja vrijednosti, jer pored stručne osposobljenosti učitelja (znanja i umijeća),

još su važnije njihove osobine ličnosti kao i vrijednosti koje zastupaju. Izazov za učitelje jest prenijeti vrijednosti kroz vrlo specifična ponašanja i aktivnosti u svakodnevnom životu kada učenici počinju razumijevati njihovo značenje i provoditi ih svojevolumno i samostalno, odnosno prihvaćajući ih i ugrađujući u svoj sustav vrijednosti.

Od kraja 1980-ih rasla je svijest o humanoj potrebi koja bi mogla pomaknuti ograničenu perspektivu odijeljenosti posla i osobnog života i potvrditi njihov implicitni, nedjeljiv međusobni utjecaj. To potvrđuje i misao da ljudi nisu samo fizička, emocionalna, mentalna već i duhovna bića, puna vrlina (Wilber, 1998; Emmons, 1999; Cottingham; 2005). To znači da čovjek sudjeluje svim svojim bićem na radnom mjestu, obitelji, u društvu, uključujući i svoje vrijednosti (Sheep, 2006) pa tako i u školi. Pojedince očovječuje njegovo sebeostvarenje u različitim područjima života, njegovo življenje punog, autentičnog i smislenog života. Radio u razredu ili izvan njega učitelj se ne može odijeliti od svojih stavova, osjećaja, mišljenja, sklopa vrijednosti. On će ih uvijek manifestirati svjesno ili nesvjesno kroz svoje djelovanje u razredu, ponajviše kroz komunikaciju kao primarno sredstvo poučavanja. Stoga je osvještavanje osobnih vrijednosti u cilju ostvarivanja krajnje svrhe i smisla postojanja jedan od zadataka učitelja/škole. Možemo reći da ne postoji ni jedan dio čovjekova života koji nema za cilj ispunjavanje više svrhe ili višeg cilja njegova postojanja. Škola kao organizacija treba svjesnije poduzimati korake u osvještavanju osobnih vrijednosti kako učitelja tako i učenika. Uzimajući u obzir svakodnevno djelovanje učitelja, osobnim sustavom vrijednosti, motivima i stavovima, od današnjih učitelja očekuje promišljanje o vrijednostima i djelovanje u skladu sa usuglašenima društveno-kulturnim vrijednostima.

U nekim organizacijama vrijednosti se postavljaju kao parole koji služe tek u „kozmetičke“ svrhe. Drucker (1989), kao i mnogi praktičari, vidi aktivnosti usmjerene na vrijednosti samo kao "etički šik", odnosno obmanu. Istraživanja su pokazala da zaposlenici opisuju kako teško vide bilo kakve promjene u svakodnevnom poslovanju uvođenjem ili naglašavanjem određenih vrijednosti, te naprotiv, uvođenje vrijednosnih aktivnosti povećava skepticizam i razočaranje zaposlenika (von Groddeck, 2010). Razlog tomu treba jednim dijelom tražiti u individualiziranim sustavima vrijednosti svakog pojedinca koji često nisu u skladu s ciljevima, načelima i vrijednostima organizacije.

Transfer vrijednosti kroz socijalizaciju započinje već u ranoj mladosti a ključno razdoblje njihova strukturiranja u vrijednosni sustav je vrijeme adolescencije (Inglehart, 1990). Konačno formiranje individualnog sustava vrijednosti završava krajem razdoblja

adolescencije te se vjeruje da kao takav ostaje relativno trajan i stabilan tijekom cijeloga života (Ferić, 2009). Vrijednosti koje nisu slobodno odabrane su bezvrijedne, jedine vrijednosti prihvatljive za pojedinca su one koje je slobodno usvojio. Učitelj ne bi trebao nametnuti svoje vrijednosti, već predstaviti načela u koja vjeruje kao i razloge toga vjerovanja, i zatim vidjeti hoće li učenik odabrati i prihvatiti ponuđene vrijednosti ili ne. Postoje vrijednosti koje su bezvremenske ili sjevremenske, koje se ne mijenjaju s obzirom na društveni, ekonomski ili kulturni razvoj, krize ili promjene npr. mir, ljubav, tolerancija, nenasilje, ispravno postupanje. Giacalone i sur. (2005) smatraju da je osobni sklop vrijednosti taj koji promovira iskustvo transcencije tijekom posla, podupire povezanost s drugima razvijajući osjećaj cjelovitosti i radosti.

Profesionalna zadaća učitelja je ne samo obrazovno djelovati već biti istinski model u odgojnom djelovanju u svakoj prilici (Previšić, 2003). Stoga, Hrvatić i Piršl (2007) s pravom tvrde kako krajnji cilj odgojno-obrazovnog djelovanja učitelja u svakom slučaju ne bi smjelo biti učenje, već razvoj sposobnosti boljeg shvaćanja samog sebe i drugih u svakodnevnom životu u cilju razvoja boljih i humanijih uvjeta života.

Od posebnog je značaja za ovu disertaciju činjenica da je transfer (društvenih) vrijednosti intenzivan i ima formativnu ulogu od najranije mladosti, preko roditelja, vršnjaka, institucija te da najznačajnija uloga u tome prijenosu pripada upravo učiteljima.

4 MEĐULJUDSKA KOMUNIKACIJA

*"Kad god se sretne dvoje ljudi u stvari je prisutno šest ljudi:
kako svatko od njih poima sebe; kako svakoga od njih poimaju drugi i kakvi su uistinu."*

William James

4.1 Određenje komunikacije

Svijet i ljude u njemu možemo promatrati iz različitih perspektiva, a jedan takav sustav jest i komunikacijski, kojim se na znanstvenim temeljima bavi komunikologija kao jedna od strateški najvažnijih područja istraživanja i razvoja danas u svijetu.

Komunikacija je temelj svih ljudskih interakcija, a dobra komunikacija uspješnih međuljudskih odnosa. Može se reći da ona čini temelj čovjekova opstanka, jer je čovjek društveno biće u stalnom kontaktu s drugim ljudima. Upravo kroz komunikaciju, pojedinci u odnosima međudjeluju kako bi razmijenili informacije i prenosili značenja. Ona se odvija svugdje i sa svakim u različitim kontekstima te je presudna za razvoj, odgoj, samopotvrđivanje i samopoimanje pojedinca. Uostalom, život je sam po sebi interakcija i međudjelovanje, odnosno komunikacija svih „elemenata“ u prostoru i vremenu. To potvrđuje Covey kada kaže da se „Organizacijski obrazac prirode temelji na međuovisnosti, cikličkom protoku informacija, kooperaciji i partnerstvu. To je uzlazna spirala rasta koja vodi sve višim oblicima odgovorne neovisnosti i djelotvorne međuovisnosti“ (Covey, 1995: 89).

Komunikaciju se može definirati kao međusobnu interakciju i razumijevanje, izgrađivanje povjerenja i koordiniranje aktivnosti za postizanje cilja u organizaciji (Johnson i Johnson, 1994). Određeno socijalno okruženje kao obitelj, škola, organizacija, važan je kontekst za proučavanje interpersonalne komunikacije.

Danas se primjerice, organizacija većinom definira kao sustav vlastite kulture, mreže informacija i organizacijskih odnosa. Promatramo li školu u kontekstu teorija organizacije uočljive su nebrojene sličnosti između škole i organizacije. One se ogledaju u procesima, strukturama i ciljevima njenog djelovanja. Budući da društvene zadaće određuju organizacijsku strukturu škole, ona se kroz povijest transformirala od jednostavne hijerarhijski definirane institucije društvenih odnosa u suvremenu umreženu instituciju različitih odnosa i razvojnih potencijala. Školski „profit“ mjeri se učincima školskog kurikulumu i brojem uspješno osposobljenih učenika, koji je danas temelj za stvaranje svakog drugog profita, lokalnog, nacionalnog i globalnog. Pitanja učinkovitog obrazovanja postala su bitna pitanja svakog društvenog i gospodarskog rasta i razvoja. S tim u vezi postavlja se pitanje njegovog

učinkovitog organiziranja koje je ključno za postizanje temeljenih postignuća. U tom smislu škola u svojim teorijskim postavkama podliježe organizacijskoj komunikaciji kao i svaka druga organizacija.

Komunikacija se u organizaciji javlja u tri različita oblika: kao organizacijska, menadžerska i interpersonalna te u širem smislu označava njene formalne sustave, modele i mreže komunikacijskog funkcioniranja. Menadžerska komunikacija odnosi se na ravnatelja/menadžera kao osobu i njegove modele, procese i sustave koje koristi u svom radu. Interpersonalna komunikacija je stvar kulture, znanja, sposobnosti i vještina njenih djelatnika za kongruentnom i učinkovitom komunikacijom (Bakić-Tomić, 2003).

Sukladno sukonstruktivističkom shvaćanju odgojno-obrazovna ustanova, kao organizacija, apostrofira potrebu istraživanja, dubljeg razumijevanja odgojne prakse, uvažava potrebu dvosmjerne komunikacije i recipročnih odnosa djece, odraslih i okruženja za učenje te ističe važnost zajedničkog življenja i učenja svih sudionika. Rezultati mnogih istraživanja pokazali su kako se koncept komunikacije obogaćuje i stalno mijenja. Sve se više šire modusi komuniciranja u komunikacijskom procesu kao fizičkom i psihomentalnom entitetu s određenim i jasnim ciljevima (Richmond i McCroskey 1997).

U komunikacijskom smislu ljude razlikujemo prema vještini odnosno kompetentnosti komuniciranja, odnosno razine komunikacijske kompetencije koje definiramo kao stupanj u kojemu su nečija ponašanja primjerena situaciji i tako omogućuju osobi ostvarivanje individualnih i relacijskih ciljeva. Vještine u odnosima s ljudima predstavljaju kombinaciju dobrih interpersonalnih vještina koje podrazumijevaju sposobnost suradnje s drugima i intrapersonalnih vještina odnosno, sposobnost upravljanja vlastitim stavovima i emocijama. Danas su vještine u odnosima s ljudima ključan element uspjeha u raznim profesionalnim područjima, te su osobito važne u području obrazovanja. Čovjek od svoga rođenja uči komunicirati s ciljem razvijanja različitih komunikacijskih sposobnosti koje bi mu pomogle u ostvarivanju životnih ciljeva, što nazivamo komunikacijskom kompetencijom.

U procesu komunikacije prenose se emocije, želje, stanja, stečena iskustva i znanja, kulturne sadržaje, vjerovanja, vrijednosti, norme i pogled na svijet, što ljudima daje osjećaj povezanosti i omogućava interakciju s ostalim članovima njihove ali i "drugih" kultura. Stoga se može zaključiti da je komunikacija naučeno ponašanje koje se regulira zajedničkim vrijednostima i normama među različitim pojedincima.

Tijekom posljednjeg desetljeća brojna istraživanja pokazuju višestruke uloge koje učitelj mora primijeniti kao što je: trener, komunikator, razvojni programer i oblikovatelj

ličnosti učenika, savjetnik i pružatelj sigurnog okruženja za učenje itd., ali niz takvih uloga mora biti poduprt osobinama ličnosti. Poznato je da je škola institucija u kojoj djeca stječu vještine, sposobnosti i znanja iz različitih područja te razvijaju i oblikuju svoju osobnost kroz aktivnost učenja. Imajući na umu da je međuljudsko djelovanje utemeljeno na komunikaciji, osobit značaj ima jedinstveni komunikacijski stil učitelja i njegov utjecaj na učenika u procesu učenja, odnosno transakciji, ne samo znanja već i osobnih vrijednosti.

4.2 Definicije komunikacije

Temelj komunikacije međuljudski je odnos koji kao složen dinamički proces određuje ponašanje među osobama u odnosu/komunikaciji i uvjetuje međuzavisnost njihova ponašanja. Prema Bratanić (1993), opće karakteristike međuljudskog odnosa su:

1. Interakcija – gdje svaki odnos pretpostavlja minimalnu interakciju, a o njegovoj kvaliteti ovisi uspješnost samog međuljudskog odnosa.
2. Reciprocitet – kada ponašanje jedne osobe uvjetuje ponašanje druge osobe.
3. Cirkularno stimuliranje – npr. odgajatelj djeluje na odgajanika, ali i povratno.
4. Djelovanje podsvjesnog – odgojni proces odvija se u polju međuljudskog odnosa u dijelu kojeg zovemo i nesvjesno, ali i interpersonalno jer se odvija u odnosu, odnosno, interpersonalno nesvjesno.

Kada osoba komunicira, to se smatra njenim pokušajem prezentiranja doslovnog značenja onog o čemu ona želi nešto reći (Norton, 1983). Johnson i Johnson (1994) smatraju da međusobno djelovanje osoba ima kontinuirani učinak na međusobnu percepciju i očekivanja od drugoga te međusobnu komunikaciju općenito definiraju kao bilo koje verbalno ili neverbalno ponašanje koje percipira druga osoba. Javed (2009), govori da je komunikacija sposobnost preobrazbe ideja u riječi i aktivnosti, zatim vjerodostojnost među kolegama, vršnjacima i podređenima, slušanje i postavljanje pitanja, vještine prezentacije i govornih oblika te vještine prezentacije pisanih i grafičkih formata. Umijeće komuniciranja posebno je važno za ljude kojima su povjerene organizacije i za one koji vode druge ljude. Hovland, sumirajući dotadašnje definicije komunikacije, govori o procesu kod kojega individua/komunikator prenosi podražaje (najčešće verbalne znakove) kako bi promijenio ponašanje druge osobe (Hovland, 1953). Komunikacija je dinamički i složeni proces primanja i slanja verbalnih i neverbalnih poruka u svrhu međusobnoga razumijevanja (Hargie i sur., 1981). Komunikacija je i ponašanje u svrhu prijenosa poruka jednoj ili više osoba pomoću

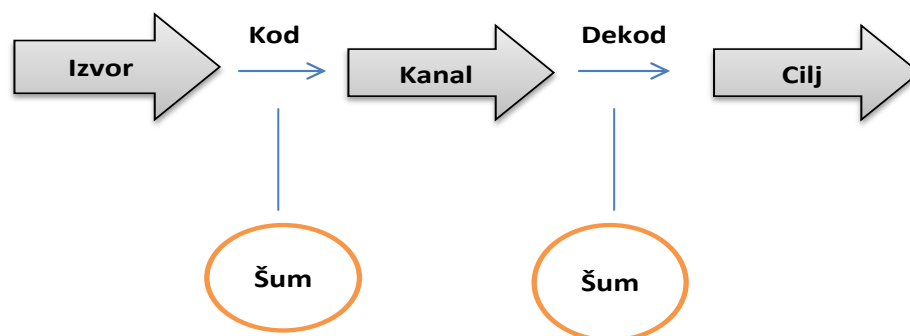
simbola (Kunczik i Zipfel, 2006) i kao takvo temelj je suradnje među ljudima. Ona je i sredstvo pomoću kojega dvije ili više osoba razmjenjuju informacije i međusobno utječu na svoja mišljenja i ponašanja (Reardon, 1998). Kadushin i Kadushin (1997) komunikaciju definiraju kao dijeljenje misli, stajališta i ideja kroz razmjenu verbalnih i neverbalnih simbola. Hargie i Dickson (2004) navode da je komunikacija proces u kojemu se informacije, značenja i osjećaji dijele među osobama izmjenom verbalnih i neverbalnih poruka. Zatim, drugi autori definiraju komunikaciju i kao proces izravne ili posredne razmjene značenja, odnosno uzajamnog prenošenja i primanja poruka posredstvom različitih znakova (Spajić Vrkaš i sur., 2001). Ta se definicija može proširiti na *proces* kroz koji uključene osobe zajednički izgrađuju značenje poruka koje razmjenjuju te pritom utječu jedni na druge na određeni način i u nekom opsegu (Žižak i sur., 2012).

Kako bi se komunikacija dogodila potreban je jedan od sljedeća tri uvjeta:

1. Barem jedna pojedinac mora pokušati komunicirati s drugom osobom,
2. Intrapersonalna komunikacija - koja nije komunikacija u pravom smislu jer nema socijalnoga djelovanja budući da komunikator priča sam sa sobom i
3. Da bi se komunikacija odvila, nije presudno da primatelji poruke prime odaslanu poruku (Kunczik i Zipfel, 2006).

Iz navedenih definicija nameće se zaključak da je komunikacijski proces prijenos značenja između partnera u komunikaciji.

4.3 Komunikacijski proces



Slika 4. Elementi komunikacijskog procesa (preuzeto i prilagođeno prema Shannon i Weaver, 1949., u Čerepinko, 2012.)

4.3.1 Elementi komunikacijskog procesa

Tri osnovna elementa svake komunikacije su: poruka, njezin pošiljalac i primalac. Proces komunikacije naglašava reciprocitet interakcije i uključuje najmanje dva sudionika te osim sadržaja poruke obuhvaća i njezin podtekst. Poruka je sredstvo kojim se pošiljalac predstavlja, uspostavlja odnos sa sugovornikom i apelira na primjerenu reakciju.

Proces komunikacije počinje izvorom koji stvara poruku šifriranjem misli. Uspješna komunikacija uključuje vještinu govora, pisanja, čitanja, slušanja i rezoniranja. Komunikacijska aktivnosti ograničena je opsegom i količinom znanja sudionika o pojedinoj temi. Stoga, ako znanje nije dostatno, komunikacija se ne može dobro odvijati, a zbog preopširnog znanja primatelj neće shvatiti poruku. U oba slučaja poruka koja se želi prenijeti može izazvati smetnje. Poruku možemo prenijeti na više načina: govorom, pisanjem ili gestikulacijom izrazima lica, a na nj utječe šifra ili grupa simbola koje koristimo u njenom prijenosu. Komunikacija kreće od izvora (pošiljatelja) prema cilju (primatelju). Poruka se kodira (pretvorena u simbolički oblik) i prenosi primatelju pomoću različitih medija (kanala) koji dekodira (prevodi) poruku koju je pošiljatelj inicirao. To rezultira prijenosom značenja od jedne na drugu osobu.

Pošiljatelj poruke odgovoran je za prijenos i transformaciju poruke ne samo zbog sigurnog primitka poruka već i njenog ispravnog razumijevanja. Komunikacija može biti učinkovita samo kada je ispravno kodirana, uspješno prenesena, ispravno dekodirana te kada primatelj poruke ispravno interpretira i razumije poruku.

Komunikacijski proces počinje slanjem poruke, bilo verbalno ili neverbalno, svjesno ili nesvjesno, a primanje poruke započinje podražajima u senzornim kanalima; vidnom, slušnom, okusnom itd. Nastavlja se u razumijevanje i generaliziranje poruke te reakcije primatelja na poruku, što je istodobno povratna informacija – feedback.

Komunikacijski proces omogućuje uvid u kompleksnost razumijevanja samoga sebe u organizacijskom kontekstu. Prema Bakić Tomić (2003) postoji sedam elemenata procesa komuniciranja, slijedi pojašnjenje svake pojedinačne faze tog procesa.

Pošiljatelj

Izvor poruke može biti bilo tko unutar ili izvan organizacije. To znači da netko pokušava komunicirati kao pošiljatelj poruke bez obzira čini li to formalno ili neformalno. Ako pošiljatelj ima veliku količinu znanja, tada obraća dodatnu pažnju na komuniciranje, ili je čelnik neke organizacije, pa se i u tom slučaju poruci pridaje velika trenutačna pažnja. Kada je

pošiljalac učitelj, svoju temeljnu funkciju poučavanja koristi u cilju prijenosa sadržaja poučavanja, ali i svojih stavova, mišljenja kao i odluke koje se prenose kao poruke koje se odašilja.

Kodiranje

Kada je poruka pretvorena u nečitku i nerazumljivu formu, tada se kaže da je enkodirana. Poruka može biti verbalna i neverbalna. Poželjno je napraviti izbor simbola koje svi razumiju. Mnogi čimbenici utječu na proces kodiranja, a jedna od važnijih varijabli je osobnost pošiljalca ili npr. učitelja koji kodira poruku. U različitim organizacijama, sredinama, svaki pojedinac ima vlastitu percepciju poruke koju treba primiti i kako je kodirati, razumjeti. Rječnik i stručnost pošiljalca igraju veliku ulogu u kodiranju podataka, ideja ili interpretaciji informacija.

Poruka

Određena informacija čini poruku koja simbolima upućuje na problem ili izražava mišljenje o određenoj stvari. U pošiljalčevom je najvećem interesu da namjera poruke dođe razgovjetna i jasna, jer jedna riječ može imati vrlo različito značenje različitim ljudima, grupama, kulturama. Stoga je važno riječi pažljivo odabrati i jasno definirati i kodirati univerzalnim simbolima u cilju učinkovitog komuniciranja.

Svaki pojedinac osobito učitelj koji priprema poruku mora predvidjeti i odgovore na sljedeća pitanja:

1. Što poručujem ovom porukom?
2. Imam li dovoljno informacija koje podupiru poruku?
3. Može li ikoja riječ ili fraza utjecati na nešto čemu nije namijenjena?
4. Može li poruka biti pogrešno shvaćena?
5. Kakva će biti reakcija na poruku?
6. Hoće li poruka polučiti očekivane rezultate, hoće li biti točno shvaćena?

Dobra komunikacija podrazumijeva jasno izražavanje namjera u poruci. Znati izražavati/napisati svoje misli jedna je od najvažnijih značajki koje razlikuju uspješnog od neuspješnog učitelja.

U poruci jasno možemo prepoznati razine na koje se ona odnosi: *sadržajna* razina poruke koja se odnosi na ono o čemu nas netko želi informirati, *samoopraviljuća* razina

poruke je ono što nam pošiljatelj poruke priopćava o sebi, svojim željama, strahovima, raspoloženju, *odnosna* razina poruke govori kakav je odnos pošiljatelja prema primatelju i prema poruci, te *utjecajna* razina poruke koja govori s kojom namjerom, ciljem ili svrhom se poruka šalje (Brajša, 1994).

Međutim, postoje i različiti oblici poruka koji mogu privući ili odbiti slušatelja – primatelja poruke. Oblici koji potiču na slušanje i primanje su: empatične poruke, ravnopravne, otvorene, spontane ili orijentirane na problem, za razliku od poruka koje odbijaju slušatelja – primatelja: ocjenjivačke poruke, zatvorene, superiorne, strateške ili neutralne (Gamble i Gamble, 1996).

Kanal

Komunikacijski kanal može biti mjesto izravnog susreta dviju osoba koje razmjenjuju simbole poslano verbalnim i neverbalnim putem, kao i različitim multimedijским sredstvima u komunikacijskom procesu pa tako kanal podrazumijeva široko područje sredstava za prijenos poruke.

Primatelj

Primatelj je osoba kojoj je poruka upućena. Prije primanja poruke, simboli se moraju dekodirati kako bi bila razumljiva. Na percepciju primatelja (slično kao kod pošiljatelja) mnogi činitelji mogu utjecati na izobličenje poruke i time je pogrešno interpretirati. Motivi, emocije i način kako primatelj shvaća poruku utjecat će na smanjenje učinkovitosti komunikacije. Tako selektivna percepcija na mnogim razinama kod primatelja izobličuje poruku i utječe na jasnoću primanja poruke. Osim toga, percepcija primljene informacije je modificirana osobnošću, prijašnjim iskustvom i određenim vrstama stimulusa. To znači da će različiti ljudi različito reagirati na istu poruku. Za dobru komunikaciju važan je proces slušanja koje pobuđuje i samo govorenje. U svakodnevnicima susrećemo šest tipova nedjelotvornog slušanja: lažni slušač, negativno slušanje, zatvoreno slušanje, strateško slušanje, fragmentarno slušanje ili neslušanje (Gamble i Gamble, 1996).

Istraživanje koje su proveli Gamble i Gamble (1996) o količini uložene energije u slušanje, odnosno, primanje poruka pokazalo je kako kvaliteta slušanja ovisi o količini uložene energije u sam proces slušanja. Došli su do zaključka da najmanje energije trošimo na razumijevanje i shvaćanje, a najviše na empatijsko slušanje kao najučinkovitije slušanje.

Činjenica jest da niti jedna skupina ljudi ne može opstati bez komunikacije kao i da bez nje ni jedna organizacija ne može djelovati. Komunikacija je specifičan proces u kojem osobe izmjenjuju informacije kroz filter, odnosno percepciju vlastitog uma i na taj način interpretiraju, odnosno poruci daju joj određeno značenje.

Dekodiranje

Po primitku poruke, ona se dekodira. Interpretira se na određen način, ali značenje joj daje primatelj. Krivo dekodirana poruka neće biti shvaćena. Dekodiranjem poruke primatelj pretpostavlja što je pošiljatelj htio reći:

1. Što je zapravo rekao?
2. Što je primatelj stvarno čuo?
3. Što primatelj smatra da je čuo?
4. Što je primatelj rekao?
5. Što pošiljatelj smatra da je primatelj rekao? (Bakić Tomić, 2003).

Svaki od ovih čimbenika služi modificiranju procesa dekodiranja, a točnost interpretacije ovisit će o primateljevoj mogućnosti odgovaranja na svako od postavljenih pitanja.

Primjerice, u procesu nastave učitelj, koji je u nadređenom položaju zbog svog znanja, iskustva i uloge, mora naći moduse prihvatljivog prenošenja informacija učenicima. Pri tome treba osvijestiti i važnost te utjecaj vlastite osobnost, svojih stavova, mišljenja i uvjerenja koja bi trebala što manje utjecati na prenošenje informacija učenicima. Na taj se način učenici ohrabruju i osamostaljuju za vlastita promišljanja i zaključke temeljem iznesenih sadržaja od strane učitelja. To im omogućava oblikovanje vlastitih stavova, uvjerenja i sustava vrijednosti.

Feedback (povratna informacija)

Komunikacija nije dvosmjerna dok nije potvrđena ili dok primatelj ne odgovori pošiljatelju. Posljednja karika u komunikacijskom procesu je povratna informacija. Povratna informacija ili feedback provjera je koliko smo uspješno prenijeli našu poruku u odnosu na ono što smo izvorno namjeravali. Ona pokazuje da li je postignuto razumijevanje ili ne.

Feedback može biti jednostavan kao kimanje glavom ili može zahtijevati pripremanje detaljnog izvješća. On može biti deskriptivan i neocjenjujući čime se djeluje na jasnoću povratne informaciju (Gamble i Gamble, 1996).

4.4 Razine komunikacije

Mnogo je definicija razina razgovora, a ovdje su navedene tri najčešće citirane: Lay (1981.) – informativna, personalna, apelativna i kontaktna razina: von Thun (1984) – prenošenje određenog sadržaja, definiranje odnosa prema sadržaju i prema primatelju poruke, otkrivanje vlastite osobnosti i utjecanje na primatelja poruke, te Watzlawickova (1967.) – verbalna, neverbalna, sadržajna i odnosna. Bakić Tomić (2003) smatra da navedenim razinama razgovora nedostaje vremenska dimenzija, odnosno longitudinalno promatranje razgovora u vremenskom tijeku, gdje dolaze do izražaja namjere, želje, ciljevi, smjer razgovora, ali i korištene taktike i tehnike (igre, pregovaranje, dogovaranje, uvjeravanje, argumentiranje, dokazivanje, lobiranje itd.) što predstavlja *dijalošku* dimenziju razgovora.

Bez obzira na različit terminološki pristup pod pojmom razine komunikacije podrazumijevamo kvantitet komunikacijskog procesa, odnosno, vrijeme i način potreban za povratnu informaciju (*feedback*), a objašnjene su kroz četiri razine komunikacije:

- Intrapersonalna komunikacija
- Interpersonalna komunikacija
- Skupna komunikacija
- Masovna komunikacija

Intrapersonalna komunikacija je komunikacija osobe sa samom sobom. Osoba intrapersonalno komunicira kada o nečemu razmišlja, rješava (unutar) određenu situaciju, planira aktivnosti i sl. U ovoj razini komunikacije osoba/subjekt istovremeno je i pošiljalac i primatelj poruke. *Intrapersonalna komunikacija* najčešće prethodi *interpersonalnoj*, skupnoj ili masovnoj komunikaciji, ali i ne nužno (Bakić Tomić, 2003).

Interpersonalna komunikacija je interakcija ili međusobno djelovanje dviju ili više osoba licem u lice, uz mogućnost trenutnog (za razliku od odgođenog) dobivanja povratnih informacija. Reardon (1998) govori o *sedam ključnih značajki* interpersonalne komunikacije te navodi da se ona uvijek sastoji od verbalne i neverbalne komunikacije, uključuje spontano, uvježbano i planirano ponašanje ili njihovu kombinaciju. Zatim, ističe njenu dinamičnost, povratnu vezu, interakciju i suvislost, odvija se u skladu s određenim vanjskim ili unutarnjim

pravilima, predstavlja aktivnost i može uključivati uvjeravanje ili persuaziju. Ovakva definicija interpersonalne komunikacije odvaja je od komuniciranja putem medija, primjerice, televizije, radija, e-pošte, pisama, novina i sl. Karakteristike koje odvajaju ovakve oblike komunikacije od interpersonalne jesu, primjerice: nedostatak trenutne povratne informacije, interakcije, dinamičnosti i sl. Reardon (1998: 20).

Može se zaključiti kako je interpersonalna komunikacija verbalna i neverbalna. Neverbalna komunikacija predstavlja primarni i dominantni komunikacijski model, što potvrđuje i istraživanje Mehrabiana (1972) koji je utvrdio da se poruka sastoji od verbalnog (govornog) i neverbalnog dijela (pokreti tijela). Sukladno tomu on govori o tri razine poruke:

1. *vizualnoj* koja govori o adekvatnosti vizualnog (odjevenosti) za određenu situaciju,
2. *glasovnoj* (glasnoća, jasnoća glasa) i
3. *verbalnoj* razini koja se odnosi na sadržaj poruke.

Mehrabian (1981) je utvrdio međusobni kvantitativni odnos nevedenih oblika komunikacije i njihov utjecaj na poruku pa je vrijednost vizualna aspekta poruke (govora tijela) 55%, glasovnog (kako kažemo) 38% i verbalnog (što kažemo) 7%. Prema tom često citiranom istraživanju, dominira neverbalna komunikacija.

Verbalna komunikacija je govorna komunikacija s ciljem prenošenja ili dobivanja informacija. Tri su oblika verbalne komunikacije: govor, razgovor i dogovor, a temelje se na vještinama slušanja i govorenja (Ajduković i Hudina, 1996). Verbalnom komunikacijom nije moguće prenijeti unutarnja stanja koja čine većinu opsega komunikacijskog čina. Iako smo u komunikacijskom procesu uvelike usmjereni na govorni aspekt koji nam iznosi komunikant, on ima i svoje nedostatke, jer je izgovoreno često manji dio onoga što dvije strane žele priopćiti jedna drugoj.

Stoga sve ono što ne možemo verbalizirati u komunikaciji, nadopunjuje *neverbalna komunikacija*. Njome se prenose poruke koje nisu izrečene, a koje nam daju sliku o osjećajima i stajalištima komunikanata, a može biti namjerna i nenamjerna. Prema Hargie i Dickson (2004), neverbalna komunikacija ima funkcije zamjenjivanja riječi, nadopune, modificiranja ili suprotstavljanja izrečenom, reguliranja razgovora, izražavanja osjećaja i interpersonalnih stajališta, iznošenja osobnog identiteta. Osim toga, neverbalnu komunikaciju, prema Ajduković i Hudina (1996) čine: izraz lica, pogled, položaj tijela, pokreti, prostorna bliskost, paralingvistički znakovi itd. Unutar učeničke populacije neverbalna komunikacija

ima bitnu ulogu u socijalnoj prilagodbi pojedinca te u socijalnim interakcijama unutar vršnjačke populacije (Markić, 2015).

Skupna komunikacija – odvija se u okviru jedne, dvije ili više skupina ovisno o tipu skupina koje opet možemo podijeliti na *običajne, institucionalne i društvene*. Osnovna odlika običajnih skupina je u tome što su one ukorijenjene u strukturi društva, pošto se njima pripada samim rođenjem, a ne uključivanjem. Takve skupine su obitelj, pleme, kasta, etnička skupina i dr. Ako ove skupine razlikujemo po broju sudionika u komunikaciji evidentno je da one mogu biti veće ili manje. Kod manjih skupina razlikuje se komunikacija od one u većim skupinama. Naime, manje skupine još uvijek mogu komunicirati interaktivno „*licem u lice*“, dok je kod većih skupina ta vrsta komunikacije otežana (Bakić Tomić, 2003). Budući je škola institucija, djeca se u civiliziranim zemljama školuju i uključena su u skupnu institucionalnu komunikaciju. S druge strane, u nerazvijenim zemljama, gdje školovanje nije obvezno, djeca su u skupnoj komunikaciji u plemenu ili naselju.

Masovna komunikacija – Maletzke je autor naziva i definicije «masovne komunikacije» pod kojim on razumijeva «onaj oblik komunikacije koji se posreduje disperzivnoj publici putem javnih izjava, gdje primatelji nisu ograničeni brojem niti su personalno definirani, tehničkim sredstvima (mediji), indirektno gdje među komunikacijskim partnerima postoji prostorna, vremenska ili prostorno-vremenska distanca i jednostrano, bez zamjene uloga između onoga tko odašilje i onoga tko prima poruku» (Maletzke, 1963: 32). Ekspanzija masovnih medija omogućila je i razvoj masovne komunikacije. Primjer ovakve vrste komunikacije izbori su za predsjednika države, ali i obična televizijska reklama. Pod pojmom masovne komunikacije razumiju se izjave koje se javno, putem tehničkih distribucijskih sredstava, izravno i jednostrano prenose širokoj publici, a one uključuju masovne medije. Masovne medije Trowler (prema Haralambos i Holborn, 2002: 936), definira kao "metode i organizacije pomoću kojih specijalističke društvene skupine prenose poruke širokoj, socijalno mješovitoj i raspršenoj publici." Ovom definicijom Trowler razlikuje *masovne medije* (komunikacija iz jedne točke u pravcu više točaka) od *interpersonalnih medija* (komunikacija iz jedne točke u pravcu druge točke) i *umreženih medija* čija fleksibilnost omogućava permutiranje komunikacije između jedne točke i malog ili velikog broja točaka, u svim pravcima.

Publika masovne komunikacije je *široka, heterogena* i sa stajališta izvjestitelja, *anonimna*. To znači da struktura i sadržaj komunicirane poruke moraju biti prilagođeni širokom i heterogenom krugu primatelja.

5 PERSPEKTIVE I STRATEGIJE KOMUNIKACIJE

5.1 Teorije komunikacije i perspektive odnosa

U području međuljudskih odnosa dominantno mjesto zauzima teorija koju su stvorili Watzlawick, Beavin i Jackson (prema Gamble i Gamble, 1996), definirajući 5 aksioma pomoću kojih se bolje razumije procesna priroda komuniciranja:

1. ne može se ne komunicirati,
2. svaka interakcija ima sadržajnu i odnosnu dimenziju,
3. svaka interakcija je definirana naglašavanjem,
4. poruke sadrže verbalne simbole (digitalne elemente) i neverbalne ključeve (analogne elemente) što uključuje čitavog čovjeka u proces komuniciranja,
5. zadnji aksiom kaže da su interakcije ili simetrične (heterarhijska, ravnopravna komunikacija) ili komplementarne (hijerarhijska, neravnopravna komunikacija).
6. Naknadno je Watzlawick definirao i šesti aksiom: Komunikacija je cjelokupno ponašanje i utječe na ponašanje naše okoline.

Watzlawickovi (1967) aksiomi otkrivaju komunikacijsko odvijanje na razini *odnosa* i na razini *sadržaja*. Na odnosnoj razini uspješnost u komuniciranju ostvaruje se pod pretpostavkom da postoji povjerenje i suradnja. Na sadržajnoj razini za uspješnost je potrebno imati zalihu znakova i usklađenost u poznavanju njihovih denotativnih i konotativnih značenja.

Komunicirati znači *su-djelovati* u nečemu, a na inicijativu pojedinca koji traži diskriminativne i organizirane ključeve za samoorijentaciju u svojoj okolini i zadovoljavanje svojih potreba.

5.1.1 Perspektiva potreba

Kada je riječ o smjeru definiranja interpersonalnih potreba poznata je Schutzova (1966) teorija - FIRO (Fundamental Interpersonal Relations Orientation) koji je postavio tri postulata temeljem kojih se mogu objasniti interpersonalni odnosi i komunikacija:

1. potreba za uključivanjem – doživimo satisfakciju, prihvaćanje i zadovoljstvo,
2. potreba za kontrolom – kada kao posljedicu osjetimo nezadovoljstvo, frustraciju, neprihvatanje.
3. potreba za htijenjem – kada imamo bliske ili distancirane odnose sa sugovornikom.

5.1.2 Perspektiva percepcije

Kao zagovaratelj teorije interpersonalne percepcije Laing (1977) pošao je korak dalje u tumačenju komunikacijskih aksioma i odvojio termine *ponašanje* i *iskustvo*. Prema Laingu *ponašanje* je javna stvar, odnosno način na koji promatramo svoje aktivnosti i aktivnosti drugih. Suprotno ponašanju kao javnoj stvari, Laing smatra da je *iskustvo* stvar osobnosti, odnosno *privatnosti*. Smatra da je iskustvo rezultat praćenja ponašanja ili percepcija drugih vlastitim ponašanjem. Smatra da iskustvo može biti trenutačno u komunikacijskom procesu, a to obuhvaća mišljenje, osjećaje, ideje itd. Stoga navodi *iskustva tri koncepta*:

1. Komunikacija razumijevanja, kada je međusobno razumijevanje ili shvaćanje u komunikaciji *rezultat komunikacijskog procesa*,
2. Komunikacijski biti shvaćen je posljedica stupnja *međusobnog povjerenja i vjerovanja*,
3. Komunikacijski osjećaj shvaćanja kao rezultat ili posljedica činjenja ili poduzetih *aktivnosti tijekom komuniciranja* (Laing, 1977).

Laing (1989) smatra da se osobna percepcija svijeta događa u *društvenom polju međusobnog djelovanja i utjecaja*. Prema njegovom mišljenju sve što čovjek osjeća, vidi i čuje o drugome isključivo je vlastito doživljavanje. U odnosu između dviju ili više osoba, ponašanje svake od njih uzrokovano je vlastitom percepcijom one druge, a percepciji svake od njih posreduju njihova ponašanja. Osoba koja doživljava ne postoji bez doživljaja međutim, čovjek različite stvari percipira na različite načine u različito vrijeme, čak u istom trenutku.

5.1.3 Perspektiva samootkrivanja

Joharijev prozor je model komunikacije koji dobio po svojim tvorcima: Josephu Luftu i Harryu Inghamu (1955). Ovaj model kasnije su doradivali mnogi autori (npr. Rogers, Jourard i Bern). Komunikaciju može vidjeti ili prezentirati kao zamišljeni projekt harmonije, disharmonije, antagonizma, konfuzije, interakcije itd.

Joharijev prozor model je samootvaranja koji nam pomaže shvatiti koji dio informacija o sebi je poznat nama samima i drugim ljudima. Sve informacije o osobi mogu se podijeliti u četiri područja. U bliskom odnosu kakav se događa između učitelja i učenika najveće područje trebalo bi biti otvoreno područje. Što više učenik dopusti učitelju da ga upozna to će manje biti skrivenog područja. Ako učitelj učeniku iskreno kaže što misli o

njemu i nekim njegovim postupcima to će smanjiti njegovu slijepu pjegu, odnosno one stvari kojih kod sebe nije svjestan. Kroz razgovor učenika i učitelja, učenik može doći do nekih uvida koje smanjuju nepoznato područje.

Jourard (1971) uspoređuje komunikaciju i igru s novčićem i smatra da postoje samo dvije mogućnosti u komunikaciji:

1. voljnost da otkrivamo druge komunicirajući ili
2. dopuštamo drugima da nas otkrivaju komunicirajući s nama.

Samootkrivanje se definira kao vrstu interakcije koja sadrži elemente dobrovoljnosti, namjernosti i privatnosti. Ono podrazumijeva rizik da druga osoba iskoristi ili kritizira osobne i intimne informacije. Zbog toga unutar procesa samootkrivanja postoji širok raspon granica u okvirima kojih su osobe voljne drugoj osobi otkriti informacije o sebi. Te su granice uvjetovane raznim varijablama poput svrhe zbog koje je osoba prenosi informacije (npr. uspostavljanja poslovnog odnosa), postojeće razine poznavanja (članovi obitelji, suradnici, prijatelji) ili čak poremećaja osobnosti pojedinca koji se izlaže. Poznate su *četiri osnovne funkcije* koje utječu na odluke osobe da se otkrije drugima:

1. ekspresivna funkcija - kojom se otkrivaju vlastiti osjećaji,
2. funkcija samoobjašnjenja - kojom se otkrivanjem drugima pokušavaju objasniti vlastite misli i ideje,
3. funkcija socijalne validacije - kojom se od sugovornika nastoji dobiti povratna informacija o valjanosti vlastitih mišljenja i
4. funkcija razvoja bliskog odnosa.

Samootkrivanje utječe na razvoj odnosa tako što se od trenutka upoznavanja povećava razina informacija među osobama u interakciji, ali se s većim brojem informacija isto tako povećava i emocionalna povezanost među njima.

5.1.4 Perspektiva kongruencije

Rogers je tvorac psihoterapijske škole koja u prvi plan stavlja drugu osobu u komunikacijskom procesu. Smatra da je ključ kongruencije svijest o sebi, a identificirati i upoznati sebe ključ komunikacijskog procesa. Rogers (1975) kongruentnu ili inkongruentnu komunikaciju povezuje s osjećajima i stavovima s kojima ulazimo u komunikacijski odnos.

Ako su osjećaji i stavovi usklađeni, imamo kongruentnu komunikaciju i obrnuto inkongruentnu ako su stavovi i osjećaji neusklađeni.

U perspektivi kongruencije pozitivno prihvaćanje sebe i drugoga dovodi do samopoštovanja, odnosno sebe cijenimo ako zadovoljavamo standarde okoline. Prema Rogersu čovjek je jedan od svjesnih i nesvjesnih elemenata i iskustava, jer sve informacije doživljavamo svojim osjetilima, te isto tako sukladno svojim potrebama, iskustvima, vještinama i očekivanjima. Prema Rogersu čovjek treba živjeti sada i ovdje, prihvaćajući svijet koji ga ograničava, ali ujedno i potiče na izražavanje vlastite kreativnosti.

5.1.5 Perspektiva interpersonalne atrakcije

Mehrabian (1981) – tvorac je teorije koja polazi od pretpostavke da je u komunikaciji važno kako ljudi doživljavaju jedni druge, a što je posljedica interpersonalnih stavova. Mehrabian analizira atrakciju u okviru komunikacijskog ponašanja stavljajući je u mnogo širi kontekst međuljudske interakcije. Daje komunikacijskom ponašanju trodimenzionalni oblik:

1. naklonost (izravnost),
2. dominaciju (moć) i
3. pristupačnost (prijemčivost).

Prema Mehrabianu (1972) ljudi uvijek ulaze u komunikacijski proces s drugima iz pozicije *statusa* ili *dominacije*. Ovaj aspekt korelira s neverbalnom komunikacijom čiji su elementi stojeći stav, opušteni stav, snažna gestikulacija. Pristupačnost ili prijemčivost kao komunikacijska dimenzija u korelaciji je s emocionalnim aspektom osobe i najčešće se manifestira brzinom i snagom glasa u verbalnoj komunikaciji.

Teorija atrakcije doživjela je dvije značajne transformacije. Prva se odnosi na njezin razvoj u okviru teorije subjektivnog pristupa ili kognitivnog pristupa Newcomb (1971) i teoriju pojačavanja (Byrneova teorija učenja).

5.1.6 Perspektiva pristupa učenju pojačavanjem

Byrne (1962) primjenjuje temeljne zakone učenja na atrakciju. Istraživao je načine kako se privlačnost može povećavati i razvijati. Obično težimo privlačnosti prema osobi ako naše iskustvo uključuje više nagrada nego kazni. Suprotno se događa u slučaju nesviđanja. Odnos pojedinca prema okolini i događanjima u njoj takav je da osoba svaki stimul iz okoline vrednuje kao dobar ili loš za nju sa stajališta zadovoljstva ili nezadovoljstva. Svi stimuli koji

utječu na zadovoljstvo jedne osobe pamte se i osoba u novim situacijama reagira asocijativno, tako da pozitivni stimuli iz iskustva nove pozitivne stimule još više pojačavaju. Isto se događa i s negativnima. Ovo se naziva *pristup učenju u socijalnom okruženju pojačavanjem*.

Mehrabian (1972) je opisao ponašanje naklonjenosti (usmjerenosti) ili, kako ljudi komuniciraju pod utjecajem međusobne privlačnosti, a Newcomb je pokazao kako je atrakcija dio šireg kognitivnog sustava, dok je Byrne pak opisao izvore interpersonalne atrakcije, odnosno način kako i zašto se ona događa među ljudima.

5.1.7 Perspektiva kognitivnog pristupa

Ključni pojam kojeg Newcomb (1971) uvodi jest orijentacija – koju definira kao odnos između dvije osobe uključujući i okolinu. Orijetacija uključuje tri elementa: usmjerenost na nešto (smjer), pažnju usmjerenu prema nečemu, na selektirani (određeni) način. Kvalitete orijentacije su znak, značenje (pozitivno ili negativno) i intenzitet (slabiji ili jači). Newcomb uvodi i pojam *metapercepcije*, koja se odnosi na sve ljude, dok je percepcija stvar pojedinca.

Kognitivni pristup predstavlja dva sustava orijentacije ljudi: jedan je individualni, osobni, a drugi je kolektivni, društveni. Individualni sustav je pogled iznutra, dok je kolektivni pogled izvana. Na taj način sustav je u stanju dinamičke tenzije uslijed koje će nove informacije biti shvaćene kao netočne ili će izazvati promjene. Time Newcomb želi dokazati da interpersonalna komunikacija kao individualni sustav postaje dijelom društvenog sustava komuniciranja kao njegov značajni dio.

Heiderovi kritičari utvrdili su da ljudi itekako mogu živjeti sa svojim nekonzistentnostima. Festinger je (1957) postavio teoriju *kognitivne disonancije*, koja je proizašla iz Heiderove teorije konzistencije. Prema Festingeru, dva su objekta nekonzistentna ili disonantna (neusklađena) kada jedan uključuje nešto što drugi isključuje. Sama riječ disonanca znači nesklad, neslaganje, nesuglasje. Festinger smatra da disonanca može biti uzrokom promjene, odnosno motivacije jednako kao što to čini npr. glad. Kognitivna disonancija uzrokovat će aktivnost usmjerenu na njezino smanjenje ili uklanjanje. Ova teorija objašnjava kako ljudi mogu riješiti disonancije «jednostavnim bijegom u racionalizaciju» kao jednim od obrambenih mehanizama. Jedna od bitnih razlika između teorije ravnoteže i teorije kognitivne disonancije sastoji se u tome da ova potonja ljude vidi kao one koji odlučuju. Objema teorijama zajednička je pretpostavka da je nekonzistentnost ljudima nepodnošljiva.

Kritike upućene ovoj teoriji odnose se na to da se ljudi smatraju pasivnim primateljima informacija i da se ideje samo kategoriziraju s obzirom na pojase prihvaćanja i dalje se ne razmatraju.

Autori teorije sustava (Ball-Rokeach i sur., 1984) predložili su model u kojem osoba dobiva središnje mjesto prosuđivanja. Ova teorija polazi od činjenice da ljudi u svakodnevnim životnim situacijama postavljaju pitanje je li ono što su rekli ili učinili u skladu s predodžbom o sebi, odnosno afirmira li ih.

Ljudi se prema tom modelu oslanjanju na tri kriterija (Berger prema Knapp i Miller, 1985):

1. *adekvatnost ili prikladnost* (pokazuje kako će drugi vrednovati neko ponašanje),
2. *konzistencija ili dosljednost* (pokazuje koliko se ponašanje « uklapa » u vlastiti sustav vrednota i u predodžbu o sebi),
3. *efektivnost ili uspješnost* (pokazuje koja je vjerojatnost da će neko ponašanje dovesti do željenih rezultata, odnosno do željenog ishoda).

Pri čemu je *adekvatnost ili prikladnost* kriterij koji govori o utjecaju drugih na osobne izbore ponašanja. Definicija adekvatnosti govori o tome što se od nas očekuje. Uzmimo za primjer ljude iste kulturne sredine koji imaju zajednička pravila adekvatnosti, što je potpuno prihvatljivo jer bez općih pravila, život u društvu ne bi bio moguć, međutim, postoje i razlike sukladno tradiciji pojedinog naroda. Uz navedene kulturološke razlike treba spomenuti i društvene razlike kao što su obiteljske, religijske, socio-ekonomske itd.

Konzistencija ili dosljednost je drugi kriterij koji ljudima služi za procjenu vlastitog ponašanja. Kao što je već ranije navedeno, ljudi se ne osjećaju ugodno kada u sebi nose nekonzistentne misli i osjećaje ili kada se nedosljedno ponašaju. Ovaj kriterij ovisan je o stupnju u kojem se neka misao, osjećaj ili ponašanje uklapaju u naš sustav vrednota ili u našu predodžbu o sebi. Osoba će zanemariti svoja osobna pravila, uvjerenja, kako bi ostvarila cilj ili ugodila drugima što se relativno često događa u raznim životnim situacijama.

Treći kriterij za procjenu ponašanja je *efektivnost ili uspješnost*. Možemo reći kako svaka osoba teži uspjehu, ostvarivanju svojih ciljeva. No, bez obzira radi li se o dugoročnim ili kratkoročnim ciljevima, ljudi nastoje pronaći sredstva za njihovo uspješno ostvarivanje.

5.2 Atribucijske teorije

Atribucijske teorije promatraju pojedinca kao aktivnog promatrača zbivanja u okruženju koji je motiviran da zbivanja i okruženje objašnjava s ciljem boljeg razumijevanja i

lakšeg snalaženja u složenoj zbilji. Na taj način pojedinac dolazi do zaključaka koji utječu na njegova očekivanja, emocije i ponašanja.

5.2.1 Teorija osobne prezentacije

Koncept atribucijske teorije predstavio je Heider (1958), a njen najvažniji aspekt je interpersonalna komunikacija. Interpersonalni odnos vidi je kao dijadični odnos, odnos dviju osoba, što uključuje misli, osjećaje, percepcije, očekivanja i reakcije. Ljudi u komunikaciji, u stvari, prikupljaju obavijesti o drugima i pripisujući ili atribuirajući uzroke njihovim ponašanjima, a takvo tumačenje dobilo je naziv teorija atribucije. U tu teoriju ugradio je klasičnu *socijalnu teoriju balansa*, koja se u komunikaciji odnosi na *moći* odnosno *htjeti* (aktivnost, pasivnost) ili na vrijedno/ bezvrijedno (pozitivno, negativno). Kelly (1967) je ovu teoriju dalje razvijao pa je danas poznatija kao Kellyjeva teorija atribucije, koja govori o kovarijantnim principima: suštini, vremenu i osobi u komunikaciji, a komunikacija je obično orijentirana na jedan princip koji je naglašen u određenoj komunikaciji, npr. naglašavanje okolnosti, slučaja ili situacije.

5.2.2 Koncept atribucijske teorije

Ključni pojam atribucijske teorije, čiji je začetnik Goffman (1974), jest *definiranje situacije* u kojoj smo se zatekli što utječe na naš komunikacijski odgovor ili uključivanje i interakciju. Međutim, kako često prvotno situaciju vidimo nedovoljno točno ili nejasno, komuniciranje nam služi kako bismo mogli preispitati i redefinirati situaciju u kojoj se nalazimo. Schachter i Singer (1962) eksperimentalno su pokazali da se isto unutrašnje stanje pobuđenosti može protumačiti kao ljutnja ili sreća, ovisno o okolinskoj situaciji odnosno da je komuniciranje posljedica definiranja situacije. Okosnica ili okvir kroz koji promatramo međuljudsku komunikaciju su socijalni odnosi. Ovdje se Goffman približava teoriji organizacije i kaže kako ljudi u komunikacijskom procesu s drugima koriste tijekom komuniciranja principe slične organizacijskom kao što su: igranje uloga, igre, drama, eksperiment, manipulacija, prijevara, taktike i tehnike.

Osoba u komunikacijskoj interakciji služi se dvjema vrstama informacija:

1. informacije koje joj trebaju o drugim ljudima i
2. informacije koje treba dati o sebi samoj.

Time se Goffman približava teoriji simboličkog interakcionizma i teoriji znakova i značenja te kako osoba tumači znakove koje šalje ili prima tijekom komunikacijskog procesa.

5.2.3 Komunikacijski simbolički sistemi

Komuniciranje je temeljna društvena aktivnost. Sposobnost društvenog komuniciranja mnogi povezuju sa socijalizacijom, dok Wilke tumači komuniciranje kao sposobnost društva da stvara simboličke sisteme strukturiranja očekivanja (prema Heintzman, 1993). Spomenuti simbolički sistemi imaju korijen u običajima i konvencijama, preko uloga i normi do vrijednosti i ideologija.

5.2.4 Teorija implicitne komunikacije

Mehrabian (1981) je začetnik implicitne komunikacije koji je sagledao prenošenje poruka komunikacijom na dva načina: eksplicitnim i implicitnim. Tako eksplicitne poruke imaju tendenciju prenositi sadržaj, a implicitna komunikacija prenosi emocije i osjećaje (Butland i Beebe, 1992). Mehrabian definira implicitnu komunikaciju kao "... aspekte govora koji nisu diktirani pravilnom gramatikom, već su izrazi osjećaja i stavova iznad i izvan sadržaja koji se prenose govorom" (Mehrabian, 1981: 2). Stoga su eksplicitne poruke inherentno verbalne, dok se implicitno odnosi na neverbalnu komunikaciju. Mehrabian je uočio i definirao *neposrednost* kao komunikacijsko ponašanje koje "povećava blizinu i neverbalnu interakciju s drugima" (Mehrabian, 1969: 203). Smatrao je da je neposrednost povezana s motivacijskim obilježjem pristupa *izbjegavanja* i objasnio time što "ljudi pristupaju onome što im se sviđa i izbjegavaju ono što im se ne sviđa" (Mehrabian, 1981: 22).

5.2.5 Teorija transmisije informacija

Dawkinsov *kulturni gen* (mem) ima uporište u komunikologiji sukladno izjavi Browna 1975. da «Kulturna evolucija djeluje ne putem gena nego transmisijom informacija» (prema Rot 1982: 24). Komunikacije nema bez interakcije, a tijekom komuniciranja ljudi međusobno stvaraju ili razmjenjuju informacije. Informacije su značenja određenih znakova koji se koriste. Znakovi mogu biti različiti i zato se dijele na simbole i signale. Simboli su znakovi koje koristi verbalna komunikacija, oni su određeniji i imaju konvencionalno dogovorena značenja. Najrazvijeniji simbolički sustav je jezik (ljudski govor), a riječi su njegovi najčešći znaci. Simboli su znakovi koji se koriste za označavanje stvari, odnosa, ideja, doživljaja i svih sadržaja kojih je čovjek svjestan i želi ih zadržati. Govorna komunikacija širi je pojam od jezične jer uz lingvističke sadrži i paralingvističke znakove dok neverbalna komunikacija sadrži pretežito signale. Verbalna komunikacija je digitalna, određena i jednoznačna, a neverbalna je komunikacija analogna, neodređenija i višeznačna, koristi se signalima.

Riječ «mem» kreirao je britanski antropolog Richard Dawkins (1976) koji ga definira kao jedinicu prenošenja kulture odnosno jedinicu oponašanja, a izvedena od grčkog korijena *mimeme* što znači oponašanje. Polazivši od toga pojma ova teorija tumači meme kao spoznajne obrasce koje zadržavamo u mozgu i možemo ih prenijeti drugoj osobi. Stoga, melodija, slogan ili moda, primjeri su jednostavnih mema koji se u ljudskoj populaciji mogu vrlo brzo prenositi odnosno proširiti, kao i otkriće vatre, tiskanje knjiga ili digitalna tehnologija te isto tako i negativne pojave fašizam, genocid i ratovi.

Ovaj model ne prikazuje samo razvoj individualnih osoba, već i različitih institucija, pojava, obrazaca, naroda i ljudske vrste Schwartz, 1996. Ljudi mogu ostati na jednoj razini razvoja tijekom cijelog svog postojanja, a ponekad se uspiju i samoaktualizirati na tom stupnju. Pojedinaac koji je postigao samoaktualizaciju ostvario je i iskoristio sve svoje kapacitete i talente, postao je sve ono što je mogao postati. Graves je takve razine nazvao «dubinska razina sustava vrijednosti», a njegovi učenici i nasljednici, Beck i Cowan (1995) tom su terminu dali naziv «vMEM» - «value-Memes - memi vrijednosti». Beck i Cowan (1995: 87) definiraju vMem kao: „... organizirani princip, gravitacijski centar, geometrijski fraktal, samoreplicirajući oblik i magnetsko polje koje privlači sadržajno bogate male meme.“ Memi su dakle, kulturni replikatori koji se okupljaju oko specifičnog vMema ili *sustava vrijednosti*. Različiti sustavi vrijednosti okupljaju oko sebe različite memetičke načine života i uvjerenja.

5.3 Stav, mišljenje i ponašanje u komunikaciji

Prirodne osobine čovjeka samo su temelj na kojem se modelira pojmovna struktura jednog društva ili određene socijalne grupe (Zvonarević, 1976). Način mišljenja izrazito je društveni proces koji pogoduje stvaranju određenih misaonih obrazaca koje se realiziraju posredstvom govora, komunikacije. Komunikacija nam omogućava prezentiranje svoga mišljenja, stava, uvjerenja, osjećaja, pisanja i govorenja istine ili laži. Čovjek ima prirodnu potrebu za ugodom u svim područjima svoga života, te je u tom smislu Cannon još 1932. godine opisao niz fizioloških mehanizama našeg tijela s glavnom funkcijom održavanja stanovite ravnoteže organizma koju je nazvao *homeostaza* (Cannon 1932, prema Zvonarević, 1973). Međutim, osim biološke, čovjek kao društveno biće ima potrebu održavanja socijalne ravnoteže koja, kada je narušena, može imati ozbiljne posljedice.

Čovjeku je prirođeno stjecanje kompetencija iz različitih područja djelovanja pa pojam *kompetencija* općenito možemo definirati kao „sposobnosti pojedinca za aktivacijom,

upotrebom i povezivanjem usvojenog znanja u složenim, raznovrsnim i nepredvidljivim situacijama“ (Marentič-Požarnik, 2006: 49). Čovjek u kompetenciju osim znanja, uključuje stavove, uvjerenja i vrijednosti, koje dolaze do izražaja u spretnostima, umijećima, ponašanju i djelovanju u kontekstu međuljudskog odnosa. Bezinović smatra da je o kompetenciji moguće promišljati i kao o temeljnoj dimenziji samopoštovanja te navodi kako je kompetencija «globalna ili specifična subjektivna percepcija (osjećaji, očekivanja, uvjerenja) pojedinca sposobnog realizirati neke oblike ponašanja i postizati rezultate (efekte, ciljeve) kojima teži ili koji se od njega očekuju» (Bezinović, 1993: 8).

Dakle, u svim životni situacijama čovjek teži pokazati kako je sposoban i spreman naučiti i naučeno prikazati kroz različite aspekte svoga bića društveno prihvatljivim sredstvima koja će mu donijeti društveno priznanje, odnosno prihvaćanje. Tako već dvadesetih godina prošlog stoljeća, znanstvenici iz različitih područja pokušavaju definirati stavove proučavanjem stavova ljudi u nekom društvu i socijalnih situacija koje te stavove stvaraju i koji se pod njihovim utjecajem mijenjaju.

Stavovi su relativno lako mjerljivi i govore o motivaciji neke osobe, a prema Zvonareviću (1973) sukobi i sumnje, ratovi i revolucije među ljudima nisu izazvane zbog razlika u inteligenciji ili pamćenju već upravo zbog razlika u stavovima. Stav je prema Morganu (1957) nastojanje pozitivnog ili negativnog reagiranja prema osobama, objektima ili situacijama. Zauzimanje stava sa sobom donosi i određeno ponašanje. Međutim, Miller (1988) smatra da se dvojba stav-ponašanje ne može riješiti odbacivanjem pojma stava, nego promjenom načina kako se taj pojam definira. Ljudi često imaju stavove o stvarima koje im nisu osobno važne, tako da spremnost djelovanja temeljem stavova ovisi o njihovom intenzitetu. Zato puko poznavanje smjera nečijeg stava nije dostatno za predviđanje ponašanja te osobe. No napredno poznavanje intenziteta stava trebalo bi pomoći u točnijem predviđanju nečijeg ponašanja. Tako O'Keefe i Delia (1981) smatraju da se ljudi razlikuju upravo po svojoj sposobnosti suočavanja s neusklađenošću između stavova i ponašanja. Zaključuju da kognitivno kompleksne osobe bolje pomiruju ono što drugima izgleda kao neslaganje stavova i ponašanja.

S druge strane, ako govorimo o mišljenju kao sociološkom, a ne psihološkom pojmu, ono je u stvari, izjava osobe o njenom stavu i uglavnom se odnosi na objašnjavanje i opravdavanje vlastitih stavova. Mišljenje je verbalni izraz stava, ali drugo je pitanje koliko je on stvaran. Mišljenja i osjećaji prema nekoj osobi, predmetu ili događaju dijelovi su stava.

Socijalni psiholozi, u pokušaju što boljeg analiziranja kao i zauzimanja znanstvenog pristupa te ujedno i odmicanja od klasičnog tumačenja pojma stava, na dva različita načina odgovaraju na pitanje što su stavovi. Jedan je pristup usmjeren na *strukturu* stava, a drugi na različite *funkcije* koje stav ima za neku osobu. To održava tradicionalnu komponentnu analizu afektivne, kognitivne i konativne komponente stavova (Katz,1960). Također, sociolozi nisu mogli izbjeći ni činjenicu da navike, društvene norme, grupni pritisak itd., znatno utječu na ponašanje, što znači da se usprkos poznatosti uvjerenja, vrijednosti, stavova i namjera ipak neće uvijek doći do očekivanog ponašanja, jer ljudi ne rade uvijek ono što kažu da će učiniti.

Funkcionalni pristup (Katz, 1960; Smith, i sur., 1956) sugerira kako stavovi unaprjeđuju dobrobit pojedinca kroz četiri funkcije: funkciju prilagodbe, spoznajnu funkciju, funkciju samoizražavanja i obrane ega.

Može se zaključiti da se stav može mijenjati s aspekta informacije kako bi se kod osobe mijenjala ona njegova razina na koju se djeluje informacijom ili znanjem, odnosno, činjenicama.

6 KOMUNIKOLOŠKI PROFIL

6.1 Aspekti komunikološkog profila

Prema Bakić-Tomić termin komunikacijski profil podrazumijeva promatranje komuniciranja pojedinca iz različitih perspektiva, s različitih stajališta, pozicija i koncepata te induktivno i deduktivno zaključivati, analizirajući i sistematizirajući sve raspoložive podatke komunikološke prakseologije (Bakić Tomić, 2003). Radi boljeg razumijevanja komunikološkog profila slijedi kratko obrazloženje pojedinih aspekta profila koji su sukladni aspektima promatranja komunikacijskog procesa.

6.1.1 Neverbalni potencijal

Odnosi se na razumijevanje i tumačenje "govora tijela" (mimika, geste i pokreti) kao nadopune verbalnoj komunikaciji, načinu iskazivanja stajališta i čuvstava pojedinaca te njihove iskrenosti u komunikacijskom procesu.

6.1.2 Verbalni potencijal

Odnosi se na *govorni bonton*, tj. na takvo slanje poruka da bi ih sugovornici što bolje razumjeli, kako bi bile što cjelovitije, jasnije, jednoznačne, nedvosmislene i nevrijedajuće te negeneralizirajuće (nikad, uvijek...).

6.1.3 Odnosni potencijal

Odnosi se na voljnu komponentu spram odnosa, tolerantnosti i uvažavanje sugovornika, sa svim njegovim manama i vrlinama, bez obzira na njegovo trenutačno raspoloženje i reakciju, dobronamjernost. Ovdje je izraženo i komunikacijsko slušanje, tj. *empatijska sposobnost* (sposobnost razumijevanja drugoga), ali i šutnja.

6.1.4 Nesvjesni potencijal

Odnosi se na razumijevanje sebe i drugoga u interakcijskom odnosu. Treba biti svjestan činjenice da čovjek ulazi u komunikaciju s drugima sa svojom osobnošću, iskustvom, uvjerenjima, vrijednostima, normama, ali i obranama, predrasudama, strahovima i frustracijama. To znači i *biti ravnopravan* u komunikaciji s drugima, a ne ni superioran ni inferioran u odnosu na drugu osobu.

6.1.5 Dijaloški potencijal

Odnosi se na sposobnost pojedinca da surađuje s drugima (koorijentira) i da vodi iskren i otvoren razgovor bez manipulativnih tehnika i igara. To znači otkrivati i razumjeti očekivanja, potrebe i namjere drugoga kao i informirati drugoga o svojim očekivanjima, potrebama i namjerama (primjena metoda uspješne komunikacije *feedback i metacommunication*).

Brajša pojašnjava pojedine aspekte komunikacijskog profila na sljedeći način:

- *neverbalni potencijal* podrazumijeva razumijevanje i interpretaciju ‘govora tijela’ i iskrenost u procesu komunikacije,
- *verbalni potencijal* odnosi se na govorni bonton, jasne poruke i empatijsku sposobnost,
- *nesvjesni potencijal* odnosi se na ravnopravnost u komunikaciji s drugima, odnosno razumijevanje samoga sebe i drugih i
- *dijaloški potencijal* koji se odnosi na sposobnost suradnje te iskrene i otvorene komunikacije (Brajša, 1994).

Kada se govori o komunikacijskom profilu učitelja tada u stvari govorimo o njegovoj komunikacijskoj kompetenciji koja se treba temeljiti na: sposobnosti jasnoga, razumljivog i logički povezanog izlaganja, pozornog i aktivnog slušanja, prepoznavanja neverbalnih poruka, sposobnosti pregovaranja, preuzimanja odgovornosti, poticanja, motiviranja, davanja podrške učeniku, te prepoznavanja i rješavanja problema iz područja odnosa učenik-učitelj (Zrilić, 2010). Vrlo je važno na koji način učitelj prenosi sadržaje, koji stil poučavanja, odnosno, komuniciranja primijenjuje. Stoga stil komuniciranja uglavnom proizlazi iz učiteljevog stila vođenja pa tako tipična klasifikacija razlikuje stilove vođenja prema korištenju autoriteta: autokratski, popustljivi i demokratski stil.

Kao što je već rečeno, **komunikološki profil** može se promatrati s različitih aspekata, stajališta ili koncepata u ovom istraživanju bit će korištena njegova dva najčešće istraživana aspekta:

1. dimenzije stilova komuniciranja (prema de Vries, 2013) i
2. komunikacijski bonton koji govori o kvaliteti komuniciranja, odnosno o kompetentnosti komunikatora (Bakić-Tomić, 2003).

Za ovo istraživanje važnije su dimenzije stilova nego sami stilovi komuniciranja. Dimenzije predstavljaju sofisticiraniju analiza stila koja olakšava povezivanje komunikacije i vrijednosti.

6.2 Komunikacijski stilovi

Jedan od prvih pokušaja klasificiranja komunikacijskih stilova dao je Donald L. MacRae još 1941. godine u knjizi *Situacijska komunikacija: relacijski stilovi*. Stilove je podijelio na otvoreni, poluotvoreni, zatvoreni i poluzatvoreni. Danas je ova podjela još uvijek vrlo aktualna jedino što su brojni autori mijenjali nazive stilova pa se otvoreni najčešće naziva asertivnim, poluotvoreni prikrivenim ili pasivnim, zatvoreni pak agresivnim, a poluzatvoreni se naziva poluagresivnim ili indirektno agresivnim. Nakon MacRae, znanstvenici su ovu podjelu širili te bi došli i do petnaestak različitih komunikacijskih stilova. Slijedi pregled autora koji su se bavili komunikacijskim stilovima na različite načine.

Komunikacijskim stilovima bavili su se mnogi znanstvenici polazeći od različitih kriterija podjele prema: elementima komunikacijskog procesa (Satir, 1972), oblicima razgovora (Wahlroos, 1974; von Thun, 2002), povezanosti komunikacijskih stilova i ponašanja (de Vries, 2013) ili elementima komunikacijskih kompetencija učitelja, odnosno njihovih vještina i znanja u komunikaciji (Bakić-Tomić, 2003; Bakić-Tomić i sur., 2015).

Za komunikacijski stil Norton (1983), smatra da se odnosi na način na koji je osoba u verbalnoj, neverbalnoj i paraverbalnoj interakciji sa znakovima kako ih u doslovnom smislu treba tumačiti, filtrirati i razumjeti. On identificira glavne komunikacijske stilove koji postoje u zapadnjačkim kulturama koje mogu biti reprezentativne za komunikaciju: sporni, dramatičan, dominantan, animiran, opušten, pažljiv, otvoren, prijateljski i dojmljiv. Norton je razvio i upitnik komunikacijskih stilova (Communicator Style Measurement, CSM; Norton, 1983) koji je kreiran za mjerenje verbalne i neverbalne interakcije s drugima. Reardon (1998) navodi da je stil način komunikacije i da je uvijek proizvod određenog načina ponašanja pojedinca koji se definira kao razmjerno trajni obrazac koji pojedinac primjenjuje u interakciji.

Istraživanja u odgojno-obrazovnom okruženju pokazuju kako svaki učitelj može prikazivati primarni stil komunikacije tijekom nastave u učionici (Richmond i McCroskey 1997) i isto tako koristiti druge stilove komunikacije prema potrebi, što se može tumačiti prilagođavanjem publici i situacijama s kojima se mora suočiti. Peko i suradnici (2014) navode da su nastava i komunikacija po svojoj prirodi nerazdvojne te da će čimbenici i način nastavne komunikacije razviti određenu kulturnu klimu čime će odrediti položaj učenika što implicira da je nastavni proces u stvari, komunikacijski proces.

Međutim, stil je individualan i subjektivan način izražavanja karakterističan za određenu osobu. Stil prikazuje individualnost koja se očituje u ukusu i djelima neke osobe.

Rezultati dosadašnjih istraživanja (Malley i sur., 2003; Vidić, 2010, Spajić-Vrkaš, 2014) ukazuju na višeznačnost i složenost fenomena u kojima se uočavaju razlike u precepciji učitelja i učenika, što je i prirodno zbog složenosti odnosa u nastavnom procesu. Kako se učitelj nalazi u komunikacijsko - interakcijskoj sprezi između nastavnih sadržaja propisanih Nastavnim planom i programom, učenika i aktivnosti, sama je kvaliteta uspostavljenog odnosa i komunikacije uvjetovana njegovim temeljenim kompetencijama, stavovima, organizacijom, vođenjem nastavnog procesa, odnosno komunikacijskim stilom.

6.3 Klasifikacije stilova komuniciranja

Određena otkrića u međuljudskim odnosima govore o postojanju više komunikacijskih stilova. Komunikacijski stil definira se kao preferirani način interakcije koji prezentira samog komunikatora. Prepoznavanje komunikacijskih stilova osobe omogućuje nam razumijevanje pojedinaca, načina razmišljanja i percepcije društvene stvarnosti, odnosno prikaza specifične kulture unutar koje pojedinac živi i pripisuje vrijednostima i normama. Prema Gudykunst i sur. (1997), svatko posjeduje način ili stil komuniciranja, a svaki se stil temelji na normama, pravilima i vrijednostima.

Prema Eisenbergu (2006), ljudi u organizacijama suočavaju se s brojnim zahtjevnim situacijama koje pretpostavljaju nužnost razvijanja višestrukih i njima često suprotnih ciljeva, a koje trebaju ostvariti raznim komunikacijskim strategijama. Kao tipični problem s kojim se suočava član neke organizacije jest stvaranje ravnoteže između nastojanja da ne povrijeđuje druge i održava pozitivnu sliku o sebi. Za rješavanje međusobno suprotstavljenih ciljeva koriste se različite strategije kao što su potpuno izbjegavanje interakcije, prekidanje ili mijenjanje teme. Stoga se komunikacijski stilovi također mogu promatrati kao meta-poruka koja kontekstualizira kako se verbalne poruke trebaju prepoznati i tumačiti (Gudykunst i Ting-Toomey, 1988) što objašnjava da način na koji osoba komunicira reflektira samoidentitet i utječe na druge percepcije kod pojedinca.

Proučavanjem komunikacijskih stilova možemo steći znanje kako predvidjeti način reakcije učenika u pojedinim socijalnim situacijama te prema tome kreirati naše komunikacijsko djelovanje ovisno o cilju koji želimo postići. Također se može odrediti i socijalna struktura pojedine grupe temeljena na komunikacijsko - hijerarhijskim pozicijama između komunikanata. Takvo određenje može biti i svojevrsna analiza socijalnog stanja pojedinca ili grupe te služiti kao osnova za preciznije određivanje cilja i zadataka osobnog i socijalnog kurikula učenika.

Satir (1972) na sljedeći način definira odnose u organizaciji:

1. *Zataškavanje* – problemi se prikrivaju i kamufliraju da ih drugi djelatnici ne prepoznaju kao probleme, te očekuju kako će vrijeme samo «izliječiti» nezdravu situaciju.
2. *Optuživanje* – obično se optužuje niže po rangu i pronalazi samo krunske krivce, dok se sve ostalo opet zataškava; ovdje se koristi taktika preventivnog zastrašivanja.
3. *Racionalizacija* – koriste se različite taktike pravdanja pogrešaka i propusta da bi se zamaglili stvarni problemi u poduzeću.
4. *Odvraćanje* – skretanje sa stvarnih na lažne ili nevažne probleme; diže se velika prašina oko nekih nevažnih detalja da se ne bi uočili stvarni problemi.
5. *Kongruentni stil* - njegovanje tzv. zdrave komunikacije u organizaciji, što znači da svatko ima pravo na primjedbe i prijedloge bez straha od posljedica, komunicira se međusobno na iskren, otvoren, ravnopravan i odgovoran način. To je jedini put otkrivanja i rješavanja stvarnih problema kako bi djelatnici mogli živjeti i raditi dostojanstveno i zadovoljno.

Sukladno navedenim odnosima u organizaciji Satir (1972) je za kriterij podjele komunikacijskih stilova uzela činjenicu da u komunikacijskom procesu sudjeluju pošiljatelj poruke, primatelj poruke i sama poruka, kao osnovni i neizostavni dijelovi interpersonalne komunikacije pa je prema slobodi naglašavanja pojedinog aspekta, a zanemarivanja ostalih, varirala stilove komuniciranja kao što se navodi:

1. *Optužujući stil* - stalo nam je samo do nas samih, a nije ni do drugih, ni do poruka.
2. *Pomirujući stil*, ili stil ulagivanja – stalo nam je samo do drugih, a ne do nas ili do poruka.
3. *Racionalizirajući stil* – stalo nam je samo do poruka, a nismo važni ni mi, ni drugi, važna je realna i objektivna situacija.
4. *Indiferentni stil* – nije nam stalo ni do čega pa nastojimo odvući pozornost od realne komunikacijske situacije skretanjem na nešto drugo ili nešto nevažno.
5. *Kongruentni stil* – stalo nam je i do realne komunikacijske situacije, do nas samih, do sugovornika i do poruka, te nastojimo sve to uskladiti i dovesti u vezu.

Brajša (1990) kao rezultat istraživanja interpersonalne komunikacije u obitelji navodi podjelu stilova komunikacije na:

1. slobodni ili prisilni razgovor,
2. neugrožavajući ili ugrožavajući razgovor,
3. prihvaćajući ili izbjegavajući razgovor i
4. iskreni ili neiskreni razgovor.

Brajša (1990) navodi kako su uvjeti kvalitetne komunikacije doživljaj slobode, neugroženost, prihvaćenost i iskrenost tijekom komunikacije. Pod slobodom komuniciranja podrazumijeva slobodu izbora sugovornika, mjesta, vremena, načina i opsega komunikacijskog sadržaja. Uvažavamo li vrijednosti vlastite ličnosti kao i sugovornikove tada smo sigurni u autonomnost i autohtonost te uživamo otvoreno i slobodno komuniciranje. Uz to je važan doživljaj obostrane prihvaćenosti sugovornika u komunikaciji te iskrenost i usklađenost sa sugovornikom.

U komunikološkoj literaturi navode se i razne druge podjele stilova komuniciranja, kao npr. Millera, Uryja, von Thuna i Wahlroosa.

Prema Milleru i suradnicima (Miller 1988) postoji šest stilova ili oblika komuniciranja – razgovora:

1. *Konvencionalni* – pretpostavlja opušteni, vedri, prijateljski i suradnički raspoloženi.
2. *Blaže kontrolirajući* – ako tijekom razgovora polazimo s pozicije autoriteta pa uvjeravamo, upozoravamo, usmjeravamo i savjetujemo; ovakva komunikacija izaziva promjene ili ih koči, sprječava ili pokreće promjene, ohrabruje pozitivno i kritizira negativno.
3. *Oštrije kontrolirajući, aktivni* – ako sugovornika tijekom razgovora okrivljujemo, zahtijevamo, prijetimo, etiketiramo, vrijeđamo ili ismijavamo; govorimo grubo, strogo, prijetećim i zapovijednim tonom.
4. *Oštrije kontrolirajući, pasivni* – optužujemo sebe, plačemo, obezvrjeđujemo se, branimo, izigravamo mučenika, a sugovornika pri tom ušutkujemo, negiramo i okrivljujemo; govor je blag, plačljiv, uzdišemo ili šutimo.
5. *Istražujući* – objašnjavamo, argumentiramo, analiziramo, razmišljamo, predlažemo, oklijevamo, provjeravamo; cilj je istražiti stvarnost, objasniti situaciju i doći do novih informacija i alternativa.

6. *Otvoreni* – govor je pozitivan, iskren, suradnički, jasan, izravan, odgovoran i obazriv, uz aktivno slušanje i angažirano djelovanje, uz razumijevanje i poštovanje.

Prema Uryju (1994) postoje tri stila komuniciranja koja se često navode i kao osnovni načini pregovaranja:

1. *Popustljivi stil komuniciranja* (pregovaranja):

Početna pretpostavka od koje se polazi jest da su sugovornici prijatelji i da je cilj postići međusobni dogovor. Osoba s ovim stilom će tijekom dijaloga činiti ustupke drugome, kako bi zadržali dobre prijateljske odnose, vjeruje drugima, lako mijenja svoja stajališta, čini ponude, postavlja minimalne uvjete da bi na kraju prihvatila i osobne gubitke samo da bi se došlo do bilo kakvog dogovora. Ovaj stil najčešće na kraju dijaloga (pregovora) pokušava izbjeći sukob i ne podliježe pritisku druge strane.

2. *Kruti stil komuniciranja* (pregovaranja):

Polazi od pretpostavke da su sugovornici protivnici i suparnici pa sukladno tome sebi za cilj u dijalogu postavlja postići, boriti se za pobjedu. Da bi ostvarila pobjedu, osoba ovoga stila zahtijeva ustupke kod druge strane, ne vjeruje drugima, u komunikaciji prijeti, dovodi sugovornika u zabludu oko minimalnih zahtijeva, zahtijeva ustupke od druge strane, inzistira na svom stavu ili mišljenju, primjenjuje pritisak samo da pobijedi.

3. *Asertivni stil komuniciranja* (pregovaranja):

Polazi od pretpostavke da su pregovaratelji razrješitelji problema.

Cilj pregovora «komuniciranja» je razuman dogovor, prihvatljiv za obje strane. Osoba koja primjenjuje ovaj stil komuniciranja odvaja ljude od problema, ljude nastoji shvatiti i razumjeti, a probleme rješavati razgovorom i dogovorom. Orijentira se na interese iznoseći svoje i istražujući interese druge strane, nudi ili traži prijedloge za rješenje problema, alternative, inzistira na činjenicama, logici i objektivnosti, pokušava pronaći rješenje koje bi zadovoljilo obje strane primjenjujući moć zdravog razuma, prihvaća razloge i prijedloge, a ne podliježe eventualnim pritiscima.

Oni ujedno odgovaraju i Bernovoj (1972) podjeli čovjekove ličnosti na:

- *aspekt djeteta* (naša čuvstva, osjećaji),

- *aspekt roditelja* (naučeni oblici ponašanja, stavovi, norme i pravila- etičnost i moralnost) i
- *aspekt odraslog* (logično i argumentirano analiziranje i zaključivanje u sadašnjem vremenu i prostoru bez uplitanja prošlih iskustava, želja i očekivanja za budućnost).

Ova podjela čovjekove ličnosti temelj je Bernove transakcijske analize, čiji je tvorac, a koja je uvelike utjecala na komunikološku i organizacijsku znanost.

Prema Schultzu von Thunu (1989) postoji osam oblika komuniciranja:

1. pomoć tražeći stil komuniciranja,
2. sebe obezvređujući stil komuniciranja,
3. sebe potvrđujući stil komuniciranja,
4. sebe distancirajući stil komuniciranja,
5. pomažući stil komuniciranja,
6. druge obezvređujući stil komuniciranja,
7. druge kontrolirajući stil komuniciranja i
8. druge razveseljavajući stil komuniciranja.

Nadalje, prema Wahlroosu (1974) postoje tri tipa komunikacije:

1. Nepoštena komunikacija – ironiziramo, unaprijed «znamo» što sugovornik misli, neopravdano mijenjamo temu razgovora, optužujemo sugovornika, zlorabimo statistiku i logiku, manipuliramo, prekidamo, zastrašujemo sugovornika, ponižavamo ga, zahtijevamo od njega promjenu, izazivamo u njemu osjećaj krivnje, izrugujemo se ili ignoriramo.
2. Izluđujuća komunikacija – kada verbalno negiramo jasno pokazane osjećaje ili izražene želje, ako obezvrjeđujemo ispunjenu zamolbu, negiramo dogovore, odbijamo suodgovornost za ranije dogovoreno, u sugovorniku budimo, a zatim gušimo nadu, cjepidlačimo, optužujemo ga za svjesnu zlonamjeru, okrivljujemo ga za vlastito negativno ponašanje, ne obaziremo se na njegove želje, stalno ponavljamo isto, tražimo skrivena značenja.
3. Kvalitetna komunikacija – kada poštujemo ličnost sugovornika, zajedno s njim provjeravamo svoje dojmove, prihvaćamo različitosti, pozitivno tumačimo njegovo ponašanje i njegove izjave, iskazujemo povjerenje, poštujemo sugovornikove želje, razgovaramo otvoreno, izravno, priznajemo vlastite greške, prihvaćamo

suodgovornost, priznajemo vlastite želje, osjećaje, misli, odluke, ispunjene molbe i ranije dogovore.

Kao što možemo vidjeti različite su podjele i klasifikacije komunikacijskih stilova koje se uglavnom naslanjaju ili imaju uporište u određenom psihologijskom pravcu ili teoriji.

Slijedi prikaz različitog nazivlja komunikacijskih stilova kao i njihovih kratkih opisa nadenih pregledom bogate literature tog područja.

Tablica 5. Stilovi komuniciranja i njihovi autori

Autor	Stil komuniciranja	Opis komunikacijskih stilova
Satir, (1972)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Optužujući 2. Pomirujući 3. Racionalizirajući 4. Indiferentni 5. Kongruentni 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Stalo nam je samo do nas 2. stil ulagivanja – stalo nam je samo do drugih, 3. stalo nam je samo do poruka 4. nije nam stalo ni do odvlači se pozornost od situacije skretanjem na nešto drugo ili nešto nevažno. 5. stalo nam je do realne komunikacijske situacije, do nas samih, do sugovornika i do poruka, te nastojimo sve to uskladiti i dovesti u vezu.
Norton, (1983)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dominantni stil 2. Dramatični 3. Prijeporni 4. Animirani 5. Dojmljiv 6. Relaksirani 7. Pažljivi 8. Otvoreni 9. Prijateljski 10. Precizni 	<ol style="list-style-type: none"> 1. preuzimanje kontrole u socijalnoj situaciji 2. živ razgovor i živopisan govor 3. agumentiran, brz i izazovan za druge 4. neverbalno aktivan 5. prikazivanje komunikacijskih podražja koji se lako pamte 6. miran stil, osoba nesvjesna ikakve nervoze 7. empatičnost i pažljivo slušanje 8. bezrezervan, iskren i otvoren 9. potvrđivanje, poticanje i pozitivan odnos prema drugima 10. precizan i točan sadržaj komunikacije i konverzacije
Miller, (1988)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Konvencionalni 2. Blaže kontrolirajući 3. Oštrije kontrolirajući, aktivni 4. Oštrije kontrolirajući, pasivni 5. Istražujući 6. Otvoreni 	<ol style="list-style-type: none"> 1. suradnički i vedro raspoloženo 2. polazi s pozicije autoriteta, (upozoravanje, uvjeravanje) 3. okrivljavanje, vrijeđanje, kritiziranje, prijetnje 4. plačemo, branimo se, obezvrjeđujemo se, blag govor, uzdišemo i šutimo 5. istražuje, predlaže, provjerava, oklijeva, cilj je objasniti i doći do novih alternativa 6. govor otvoren, iskren, aktivno slušanje i razumijevanje, poštovanje
von Thun, (1989)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pomoć tražeći stil komuniciranja, 2. Sebe obezvrjeđujući stil komuniciranja, 	

	<ol style="list-style-type: none"> 3. Sebe potvrđujući stil komuniciranja, 4. Sebe distancirajući stil komuniciranja, 5. Pomažuci stil komuniciranja, 6. Druge obezvređujući stil komuniciranja, 7. Druge kontrolirajući stil komuniciranja i 8. Druge razveseljavajući stil komuniciranja 	
Brajša, (1990)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Slobodni ili prisilni razgovor 2. Neugrožavajući ili ugrožavajući razgovor, 3. Prihvaćajući ili izbjegavajući razgovor 4. Iskreni ili neiskreni razgovor 	
McCallister, 1992	<ol style="list-style-type: none"> 1. plemeniti stil 2. reflektirajući stil 3. sokratski stil 	<ol style="list-style-type: none"> 1. koncipiran kao direktivan i jednostavan 2. nedirektivan 3. naglašena analiza pojedinosti i rasprave
Ury, (1994)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Popustljivi stil komuniciranja (pregovaranja) 2. Kruti stil komuniciranja (pregovaranja) 3. Asertivni stil komuniciranja (pregovaranja) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ustupci i pregovaranje 2. Sugovornici su protivnici i suparnici, borba za pobjedu 3. Odvajanje problema od ljudi, rješavanje problema na obostrano zadovoljstvo
Comstock i Higgins, (1997)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Suradni 2. Oštouman, dovitljiv 3. Društveni 4. Natjecateljski 	<ol style="list-style-type: none"> 1. stil koji je spoj društvenog i stila orijentacije na zadatak 2. koji je relativno prijateljski, ali tjeskoban i podložan 3. izražajan, dominantan i dramatičan, ali nije argumentiran ili precizan 4. precizan, izražajan, nije otvoren po osobnim pitanjima i vjerojatno će biti argumentiran i dominantan
Heffner, (1997)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pasivni stil 2. Asertivni stil 3. Agresivni stil 	<ol style="list-style-type: none"> 1. osoba nastoji vrednovati prava drugih kao važnija od vlastitog 2. u kojemu se preferira ostvarivanje osobnog prava uz istovremeno izražavanje poštovanja prema drugima 3. pojedinac se bori za vlastita prava, osjećati se nadređenim, kršiti prava drugih i zanemaruje njihove osjećaje.
Markić, (2010)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Neprijateljsko-dominirajući 2. Neprijateljsko-podložni ili submisivni 	<ol style="list-style-type: none"> 1. rigidan, agresivan, arogantan, kritičan, izaziva poštovanje, natjecateljski 2. pasivno je agresivan, prikazuje se kao žrtva okruženja 3. socijalno je prikladan, prilagodljiv, asertivan,

	<ol style="list-style-type: none"> 3. Prijateljsko-dominirajući 4. Prijateljsko-podložan 	<p>simpatičan, odlučan, samopouzdan, osobe toga stila komuniciranja rješavaju sukobe kompromisom</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. nesebičan je, socijalno anksiozan, traži pomoć i savjet od okruženja, konflikte rješava izbjegavanjem ili popuštanjem, a najbolje se slaže s osobama prijateljsko-dominirajućeg stila
Newton, (2011)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Asertivan 2. Agresivan 3. Pasivno-agresivan 4. Submisivan 5. Manipulativan 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Visoko samopoštovanje, štiti svoja i poštuje prava drugih, socijalno i emotivno izražajan, odgovoran za svoje odluke. 2. Važna je pobjeda, osobne potrebe najvažnije, reakcija na način kojim je poruka prenesena, nego sam njen sadržaj. 3. Naizgled pasivni, ali djeluju iz Ljutnja, bespomoćan, samosabotažan. 4. Podređivanje drugima i izbjegavanje konflikta, stavljanje sebe u drugi plan. 5. Kontroliranje i utjecanje na druge zbog ostvarenja vlastitih ciljeva
De Vries, (2013)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Izražajni 2. Precizni 3. Emotivni 4. Ljubopitljivi 5. Verbalno agresivni 6. Manipulativni 	<ol style="list-style-type: none"> 1. komunikacijska dominacija, pričljivost, humor, neformalnost 2. strukturiranost, pažljivost, konciznost, nezavisnost 3. ljutnja, autoritarnost, ponižavanje, nepodržavanje 4. nekonvencionalnost, radoznalost, filozofičnost, argumentacija 5. sentimentalnost, zabrinutost, napetost, obrambenost 6. dodvorljivost, šarm, nedostižnost, prikrivenost
Sherman, (2015)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pasivni 2. Asertivni 3. Agresivni 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Osoba pušta da je gaze. 2. Osoba je profesionalno asertivna kada može ostati otvorena u komunikaciji, bez ljutnje i s prihvaćanjem različitosti, iako ima teškog sugovornika. 3. Osobu mogu izbjegavati zbog grubog stila komunikacije.
Endress, (2016)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Analitički 2. Izazovni 3. Savjetnički 4. Aktivni 5. Utjecajan 6. Istraživački 7. Motivacijski 8. Perfekcionistički 9. Persuazivni 10. Promocijski 11. Spasilački 12. Pdržavateljski 	<ol style="list-style-type: none"> 1. U komunikaciji su najvažnije činjenice i podaci. 2. Važno je da sve ide u dobrom smjeru. 3. Uspostavljanje i održavanje odnosa uz smanjivanje greški i problema. 4. Posao se mora napraviti. 5. Izgradnja i uspostavljanje odnosa. 6. Važno je nalaženje odgovora. 7. Rad s ljudima kako bi završio posao. 8. U razgovoru je važna ispravnost stvari koje se trebaju obaviti. 9. Važno je da ljudi usvoje njihove ideje. 10. Osnovni interes je zabava. 11. Važno je da su planovi napravljeni, a rješenja primjenjena. 12. Važni su odnosi i izbjegavanje konflikata.

Komunikacijski stilovi osobito važnu ulogu igraju u situacijama kada je potrebno objašnjavanje, istraživanje, druženje, podrška, utjecaj i pregovaranje (Hargie i Dickson, 2004). Kao što se može zaključiti sve podjele komunikacijskih stilova imaju zajedničku potku prema kojoj općenito možemo podijeliti komunikacijske stilove za potrebe ovog znanstvenog istraživanja na: *asertivni (otvoreni)*, *prikriveni (poluotvoreni)*, *agresivni (zatvoreni)* i *poluagresivni (poluzatvoreni)*.

U niže navedenom prikazu (tablica 6) vidljiva je povezanost dimenzija komunikacijskog stila prema de Vriesu s najčešćom četverodjelnom podjelom komunikacijskih stilova. Jasno se vidi da je jedino asertivni stil povezan s potpuno pozitivnim dimenzijama izražajnosti i preciznosti, dok je prikriveni stil povezan s jednom pozitivnom (preciznost) i jednom negativnom (ljubopitljivost) dimenzijom. Agresivni stil povezan je s dimenzijom verbalna agresivnost, a poluagresivni je povezan s dimenzijom manipulacije.

Tablica 6. Povezanost dimenzija komunikacijskog stila prema de Vriesu sa četverodjelnom podjelom komunikacijskih stilova

Komunikacijski stil	De Vries dimenzije komunikacijskih stilova
Asertivni (otvoreni)	izražajnost (+) preciznost (+)
Prikriveni (poluotvoreni) pasivni	emotivnost (+) ljubopitljivost (-)
Agresivni (zatvoreni)	verbalna agresivnost (-)
Poluagresivni (poluzatvoreni) Indirektno agresivni	manipulacija (-)

6.4 Komunikacijski bonton

Obično se smatra da svi ljudi znaju komunicirati, jer veći dio njih relativno obrazovan. Vrlo često ne smatraju da griješe u komunikaciji i da su sami uzrok nedjelotvorne komunikacije ili nesporazuma, svađa i općenito neuspješne komunikacije, te često koriste neuspješne strategije uvjereni kako su ispravne. Isto tako, istraživanja su potvrdila kako veliki broj ljudi ljudi smatra (Bakić-Tomić, 2003) da se ne treba dodatno educirati niti razvijati svoje komunikacijske vještine, odnosno učiti i naučiti kako komunicirati. O tome govori komunikacijski bonton kojeg čine preporuke za kvalitetno i učinkovito komuniciranje, ili pravila uspješne interpersonalne komunikacije, odnosno inventari komunikacijskih vještina.

Tako je Wahlroose (1974) Watzlawickove aksiome reorganizirao u 20 pravila uspješne interpersonalne komunikacije, a Brajša (1996) u 10 karakteristika međuljudskog odnosa.

Bonton sadrži preporuke za kvalitetno komuniciranje kojima autori daju određene posebnosti kao na primjer Wahlroosovih (1974) dvadeset osnovnih pravila kvalitetne interpersonalne komunikacije:

1. Neverbalna komunikacija snažnija je od verbalne.
2. Odvojite važno od nevažnog, važno ističete, a preko nevažnog prelazite.
3. Komunikacija neka vam bude pozitivna, ali ne i nerealna.
4. Izražavajte se jasno i određeno.
5. Vaše izjave trebaju biti realne i razumne.
6. Preispitujte sva svoja mišljenja pitanjima.
7. Shvatite da se svaki događaj može promatrati s različitih strana.
8. Ne podcjenjujte sugovornika, on može biti stručniji od vas.
9. Naučite se na različita mišljenja, a da se pri tom ne svađate.
10. Ne budite previše oprezni glede svojih osjećaja.
11. Ne dopustite sebi prost način borbe (ne služite se nepoštenim tehnikama)
12. Ravnajte se prema djelovanju, a ne prema namjeri svoje komunikaciju.
13. Ne prihvaćajte svako ponašanje, ali ga usprkos tome pokušajte shvatiti.
14. Budite taktični, obazrivi i kulturni, pokažite poštivanje sugovornika i njegovih osjećaja.
15. Ne držite predavanja, umjesto toga više slušajte!
16. Ne služite se izgovorima i ne nasjedajte na njih.
17. Ne prigovarajte, ne galamite i ne zafrkavajte (ne bockajte) sugovornika!
18. Naučite kada možete biti duhoviti i kada morate ostati ozbiljni.
19. Naučite slušati!
20. Ne igrajte se destruktivnih igara!

Brajša (1996) opisuje 10 osnovnih karakteristika međuljudskog odnosa u polju komunikacije:

1. prihvaćanje različitosti kao uvjeta i početka razgovora jer istima razgovor nije potreban, a različiti uopće neće htjeti komunicirati
2. reciprocitet komuniciranja, što se ostvaruje u dijalogu koji pretpostavlja obostranu naizmjeničnu aktivnost i fleksibilnost, obostrano agiranje i reagiranje, slušanje i

- kazivanje, zapitkivanje i odgovaranje, davanje i primanje prijedloga, kritičnost, ali ne i kritiziranje, obostrano kontroliranje radi svođenja konfrontacije na minimum
3. omogućavanje individualizacije jer je smisao komuniciranja razvoj pojedinca kroz razmjenu iskustva
 4. davanje i prihvaćanje povratnih informacija, što je osnova za uspješno reguliranje razgovora, kao sredstvo usuglašavanja stavova i mišljenja
 5. dopuštanje sukoba, diskusije i polemike jer je to pretpostavka za inovaciju, stvaralaštvo, rješavanje problema i razvoj
 6. priznavanje simetričnosti i komplementarnosti u odnosima komuniciranih u smislu stalnog nadopunjavanja, proširivanja, upotpunjavanja; simetričnost ukazuje na ravnopravnost, istinsko komuniciranje, a ne samo formalno komuniciranje kontrolom, nagradama, kaznama, naredbama i izvršenjima
 7. razlikovanje sadržajnog od odnosnog aspekta komuniciranja, odvojiti ljude od problema, jer se komunikacija ne iscrpljuje informacijama to jest sadržajem. Komunikacijski proces sadrži i odnosni aspekt, stavova, želja, potreba, očekivanja što se svakako treba uzeti u obzir
 8. prevladavanje «*double bind*» situacije kada verbalna i neverbalna komunikacija nisu usklađene pa istovremeno dobijamo dvije različite informacije (verbalnim i neverbalnim putem). To je moguće nadići metakomunikacijom, komunikacijom o komunikaciji i feedbackom, traženju ili davanju povratnih informacija o tome kako smo poslanu poruku shvatili i razumjeli
 9. manipulacija, zloraba drugoga u komuniciranju i različiti trikovi, taktike i igre što sve zajedno predstavlja ne stvarnu, nego lažnu komunikaciju koja može donijeti željeni učinak ali samo na kratke staze jer kada se razotkrije, nastupa nepovjerenje, što komunicante udaljava iz komunikacijskog procesa, a gdje nema komunikacije, nema niti interakcije, niti razvoja
 10. odsutnost mistificiranja u komunikaciji uvjet je da se u komunikaciji trajnije ostane jer skrivanje, glumatanje otežava i narušava međuljudski odnos.

6.5 Komunikološke kompetencije komunikatora

Komunikološke kompetencije neki autori promatraju *holistički* (Bratanić, M. 2002, Bakić-Tomić, 2003, Plenković, J., Bakić-Tomić i sur, 2009) ili kao *integralnu metodu* (Bašić i sur., 1994) ili kao *novu paradigmu odgoja* (Bratanić 1999; 2002; Špoljar, 2001; Splical, 2005)

ili je proučavana kao *komunikološki profil* (Bakić-Tomić, 2003; Lewis i sur. 2005) ili kao *komunikacijski stil edukatora* (Jones i Brunner, 1981; Fortunati, 2000; Bakić-Tomić, 2003). No, većina autora smatra da komunikacijske kompetencije učitelja čine znanje, ponašanje, vještine, motivacija i stavovi.

Ljudi se rađaju sa sposobnošću vokalizacije, ali ne i sa znanjem, stavovima i vještinama koje definiraju komunikacijsku kompetenciju. Sposobnost za učenje učinkovite i ispravne komunikacije postoji, stoga se ona može i treba naučiti (Morealle i sur., 2000). Kompetencija se dakle, može mjeriti pomoću opće prihvaćenih standarda te poboljšati školovanjem i razvojem. Glavne sastavnice komunikacijske kompetencije uključuju: sposobnosti, stavove, ponašanje, znanje, osobnost i vještine (Brust Nemet, 2013). Komunikacijske kompetencije su pojam nadređen interpersonalnoj komunikaciji. Obuhvaćaju sve načine prijenosa poruka između komunikatora, primjerice, pisanu komunikaciju, komunikaciju posredstvom masovnih medija, ali i kompetenciju interpersonalne komunikacije.

Upravo interpersonalna komunikacija predstavlja najveći dio ljudske komunikacije u koju je čovjek izravno uključen tijekom života. Isprepletenost termina socijalne i interpersonalne kompetencije najbolje definira Hargie (2006), koji navodi kako su socijalne kompetencije one kompetencije koje koristimo kad komuniciramo na interpersonalnoj razini s drugim ljudima.

Za svaku kompetenciju potrebna je određena vježba, praksa i svijest o napredovanju. Iako neki ljudi imaju urođene predispozicije za socijalne i komunikacijske sposobnosti ipak im je potrebna povratna informacija o kvaliteti izvođenja određene aktivnosti kako bi je unaprjeđivali i razvijali. Budući da je komunikacija nužnost svakodnevnog života, tu sposobnost i vještinu treba trajno unaprjeđivati i poboljšavati.

U tome procesu unutar školskog okruženja značajnu ulogu ima učitelj kao svojevrsni regulator procesa kvalitete komunikacijskog odnosa gdje, prilagođavajući svoj način i stil komuniciranja učenikovu, stvara kvalitetno polazište za nadgradnju komunikacijskog djelovanja učenika (Markić, 2010). Stoga bi učitelji trebali poklanjati više pozornosti kvaliteti svoga rada, uz naglašeniji interakcijsko - komunikacijski pristup odgoju. Isto tako, učitelj mora zamijeniti stil komuniciranja, koji je npr. polazio od npr. autoritarnog vođenja do suradničkog autoriteta, odnosno socijalno i pedagoški integrativne osobe (Previšić, 2003).

Delors (1998) navodi kako UNESCO, u dokumentu *Obrazovanje za 21. stoljeće*, usmjerava sustav odgoja i obrazovanja u četiri ključne dimenzije u budućnosti: učiti znati,

učiti činiti, učiti biti, učiti živjeti zajedno. Učiti znati i učiti činiti dimenzije su na kojima se inzistiralo u proteklom razdoblju, a posljednje dvije dimenzije su ono što čini razliku i u kojem se smjeru očekuju promjene u odgojno-obrazovnom djelovanju. Živjeti s drugima ili živjeti zajedno odnosi se na razvoj međuljudskog razumijevanja i osvještavanja međuovisnosti za ostvarivanje zajedničkih projekata i upravljanje sukobima, ali u duhu prihvaćanja i poštivanja vrijednosti pluralizma i mira. Dimenzija 'učiti biti' uključuje razvoj osobnosti i sposobnosti pojedinca za samostalno djelovanje s obzirom na prosuđivanje i preuzimanje odgovornosti. Obrazovanje zbog toga ne smije zanemariti ni jedan potencijalni aspekt osobnosti pojedinca. Od učitelja sve češće očekuje preuzimanje odgovornosti za odgojni aspekt, tim više što suočeni s novim informacijskim dobom, djeca prije dolaska u školu stječu informacije – znanja i od učitelja se očekuje njihovo osmišljavanje i pridavanje vrijednosti.

Svaka od navedene četiri dimenzije odgoja i obrazovanja za budućnost temelji se na razvojno - humanističkoj paradigmi koja učeniku kao središnjoj osobi odgojno-obrazovnog sustava omogućuje kurikulum dostojan i prikladan njegovim potrebama. Kurikulum kao razvojni dokument treba integrirati, pomirivati i ujednačeno razvijati sve aspekte djetetova razvoja. Njegovo spoznajno, emocionalno, tjelesno, socijalno, duhovno biće i bit moraju kroz institucionalizirani odgojno-obrazovni proces biti dovedeni do ostvarenja kompetentnosti. U središtu ostvarenja navedenoga cilja stoji kvalitetna i ispravno usmjerena, vrijednosno orijentirana komunikacija.

Kvalitetna komunikacija zalog je ostvarenja ciljeva odgoja i obrazovanja, te uspješnih odnosa unutar škole i nastavnog procesa koji počiva na (kvalitetnoj) komunikaciji, a ona obuhvaća: asertivnu, nenasilnu i kongruentnu komunikaciju te njihov sastavni dio - empatijsko slušanje.

7 ODNOS KOMUNIKACIJE I VRIJEDNOSTI

“Ne vidimo stvari kakve jesu, vidimo stvari kakvi jesmo”

Anais Nin

Poznavanje obilježja komunikacije od osobite je važnosti za sve koji se bave ljudskim ponašanjem, a posebice za one koji s bave odgojem. Watzlawic (1967) smatra da tek u odnosu prema drugima čovjek postaje biće smisla. Ta interakcija s drugima, njena kvaliteta i narav određuju individualnost pojedinca te ga time i razlikuje od drugoga.

Ljudsko ponašanje u potpunosti dolazi do izražaja u komunikaciji, bilo verbalnoj ili neverbalnoj, a kada takvo ponašanje želimo objasniti tada se često pozivamo na stavove, vjerovanja, vrijednosti i norme. To je ono po čemu komunikacija postaje osobna, na taj način želimo se izraziti, biti prihvaćeni ili utjecati na druge kako bi prihvatili ono što im nudimo u komunikaciji. Za to postoje određene strategije, načini, stilovi komuniciranja.

Vrijednosno orijentirana komunikacija središnji je pojam disertacije te obuhvaća primjerene komunikacijske stilove i komunikacijski bonton. Međutim, preduvjet primjene vrijednosno orijentirane komunikacije jest razvijeno empatijsko slušanje, nenasilnost, asertivnost i kongruentnost kao pristupi u komunikaciji. Stoga možemo reći da su empatija, asertivnost, nenasilje i kongruentnost vrijednosne dimenzije ovakve komunikacije. Ove vrijednosne dimenzije pročišćavaju komunikaciju kako bi se univerzalne vrijednosti izrazile na najbolji način. Uzmimo jednu vrijednosnu dimenziju npr. kongruentnost koja se odnosi na ravnotežu verbalne i neverbalne komunikacije, odnosno našeg svjesnog i nesvjesnog djelovanja u komunikaciji. Pretpostavimo da npr. vrijednost pomaganja nije usvojena, tada ni naše nesvjesno neće biti spremno u komunikaciji pokazati tu vrijednost iako će je svjesni dio (na deklarativnoj razini) prihvaćati. Kao rezultat toga komunikacija neće biti kongruentna.

Komunikacija podrazumijeva i iznošenje negativnih stavova, vjerovanja i normi. Međutim, ona nisu u fokusu ove disertacije, već centralno mjesto zauzima učitelj, koji i sam ima usvojene (pozitivne stavove, vjerovanja) vrijednosti i živi ih, a koje mogu poslužiti kao uzor ili primjer oblikovanju sličnih kod učenika. Učitelj bi trebao imati kompetencije kako učenicima neosobno prezentirati, objasniti, obrazložiti i kritički propitati stavove, vjerovanja i vrijednosti.

To najbolje ilustrira još jedan prikaz vrijednosti i podvrijednosti iz kojeg je vidljivo da ukoliko se bilo koja podvrijednost usvaja i vježba u svakodnevnim situacijama s učenicima ujedno se razvija i osnovna, univerzalna humana vrijednost. Npr. razvijanjem podvrijednost

(vrline) *dobrohotnosti* u vrijednosti *Nenasilja* (tablica 7) razvija se nenasilje kao opća vrijednost, što u konačnici pretpostavlja kvalitetnu komunikaciju.

Isto tako, *dobrohotnost*, koja se primjerice nalazi i u 10 univerzalnih Schwartzovim vrijednosti, podrazumijeva određeni stupanj razvijenosti vrijednosnih dimenzija kao što su empatija i nenasilje. Ovim uzajamnim djelovanjem dolazi do uvjeta za razvijanje svih vrijednosnih dimenzija: empatije, asertivnosti, nenasilja i kongruentnosti kao preduvjeta vrijednosne komunikacije.

Tablica 7. Povezanost ljudskih vrijednosti i vrlina (Dhall i Dhall, 1999)

Ispravno djelovanje	Mir	Istina	Ljubav	Nenasilje
Skromnost	Smirenost	Preciznost	Osjećajnost	Dobrohotnost
Oslanjanje na sebe	Pozornost	Radoznalost	Zabrinutost	Samilost
Dobro ponašanje	Zadovoljstvo	Uvid	Samilost	Jedinstvo u
Hrabrost	Dostojanstvo	Pravednost	Posvećenost	Raznolikosti
Ustrajnost	Discipliniranost	Neustrašivost	Obzirnost	Suradnja
Točnost	Jednakost	Poštenje	Odanost	Suzdržljivost
Pouzdanost	Vjernost	Integritet	Empatija	Opraštanje
Jednostavnost	Zahvalnost	Intuicija	Opraštanje	Uzorno vladanje
Jedinstvo misli, riječi i djela	Sreća	Optimizam	Ljubaznost	Vjernost
Zahvalnost	Unutarnja tišina	Čistoća	Velikodušnost	Snošljivost
Ispravna uporaba vremena	Sklad	Samo-analiza	Strpljenje	Građanski duh
Učinkovitost	Promišljanje	Povjerenje	Štovanje	Nepovrjeđivanje
Čistoća	Samokontrola	Sinteza	Domoljublje	Bratstvo
Ljubaznost	Samodisciplina	Odlučnost	Služenje	Socijalna pravednost
	Predanost	Jedinstvo misli, riječi i djela	Nesebičnost	Briga za druge
	Razumijevanje		Dijeljenje	Skrb za čovječanstvo
	Bratstvo		Misaonost	Poštivanje drugih
	Strpljenje		Snošljivost	kultura i tradicija
				Kultura svijeta

Ukoliko se, npr. Schwartzove univerzalne vrijednosti (moć, postignuće, hedonizam, poticaj, nezavisnost, univerzalizam, dobrohotnost, tradicija, konformizam i sigurnost), koje se mogu naći u svim društvima bez obzira na kulturološke, socijalne, religijske i druge razlike (Schwartz, 1994), izražavaju na empatičan, nenasilan, asertivan i kongruentan način, koristeći primjeren komunikaciji stil i sa znanjem i primjenom komunikacijskog bontona, odnosno pozitivno oblikovanim komunikacijskim profilom, tada je to vrijednosno orijentirana komunikacija.

Unatoč naprednoj tehnologiji u svim segmentima društva i područja rada, očita je prevaga usmenog poučavanja kojim učitelji u komunikacijskom odnosu posreduju informacije, znanja, vještine, vrijednosti svojim učenicima. Izvan škole, usmena komunikacijska kompetencija može pridonijeti društvenoj prilagodbi i sudjelovanju pojedinaca u zadovoljavanju međuljudskih odnosa i zdravog psihološkog razvoja. Pojedinaac ili učenik u razvoju, stvara svoj vlastit koncept kulture, sustava vrijednosti, navika, sliku svijeta kroz interakciju s drugima. Kao krajnji cilj razvoja osobe nameće se samoaktualizacija (Maslov, 1943), ostvarenje, odnosno ispunjenje osobnih talenata i potencijala, a koja se kao glavni pokretač ili potreba nalazi u svakom čovjeku. To uključuje komunikacijske aktivnosti kao što su sudjelovanje i doprinos grupnoj interakciji, djelovanje na druge i manifestiranje društveno prihvatljivog ponašanja.

Proučavajući spiralni razvoj ljudskog bića, Rosado (2004) kao i drugi autori (De Vries i sur., 2013; 2016, Schwartz 1992; 1994, Dance, 1967) zaključuju da ne postoji jedini ispravan način učenja kao ni najbolji stil poučavanja. Rosado smatra da je razredno okruženje to koje čini razliku i na kojem treba raditi kako bi se poboljšali uvjeti za omogućavanje raznovrsnih stilova učenja i različitih pristupa poučavanju (vidi tablicu 8).

Tablica 8. Prikaz odnosa obrazovanja i vMEMa (prilagođeno prema Rosado, 2004).

vMEMi	Razmišljanje	Stilovi učenja	Stilovi poučavanja
Razina 8	Holističko	Eksperimentalno (sudjelovanje s osjećajem)	Holističko, otvorena vrata, vođenje do postizanja veće složenosti
Razina 7	Integrativno	Informativno, sloboda postojanja i istraživanja	Integrativno, pristup znanju, traženje poveznica, različitost
Razina 6	Sociocentrično	Opservacijski, gledanje, osjećanje i učenje	Afilijativno, olakšavanje prihvaćanja, poticanje pripadnosti
Razina 5	Strateško	Očekivanja, postizanje ciljeva	Eksperimentalno, razvoj autonomije, natjecateljstvo, korištenje pokušaja i pogrešaka
Razina 4	Apsolutističko	Izbjegavanje, toliko da se izbjegne kazna	Autoritativno, nametanje pravila i discipline, pravedno kažnjavanje pogrešaka
Razina 3	Egocentrično	Uvjetovano, suradnja kroz pojačanje	Pojačanje, osnaživanje pojedinaca kroz ljubav i nagrađivanje
Razina 2	Plemensko	Klasično, oponašanje	Potvrđivanje, ponavljanje, Osiguravanje, sigurnosti, poštivanje običaja i mitova

Ovakav način pruža mogućnost usklađivanja i uravnoteženja cijelog sustava zbog niza povezanih problema kao što je različitosti u kulturi, odgoju, klasama, vrijednostima i viziji. Spiralni način pruža mogućnost suočavanja s dubljim sustavima vrijednosti (vrijednosni memi – vMemi) koji stvaraju i podržavaju proturječne identitete, umjetne granice i razvojni jaz u kurikulumu. Ovaj pristup jednostavno nadilazi prethodnu i donosi sljedeću razinu donošenja promjena.

Interpersonalna komunikacija učitelja i učenika pretpostavlja dovoljno prostora za diferenciranje, eksperimentiranje, slobodno približavanje i individualizaciju (Brajša, 1994). Smisao ovog odnosa je u približavanju i zainteresiranosti učenika za odnos s učiteljem i sadržajem razgovora te se u takvom razgovoru prihvaća i priznaje individualnost i mišljenje učenika. Učitelj ima složenu i odgovornu ulogu jer se nalazi u komunikacijsko-interakcijskom odnosu prema nastavnim sadržajima, učenicima i aktivnostima, stoga je od iznimne važnosti komunikacijska kompetencija učitelja. U tom smislu Peko i suradnici (2014) potvrđuju da su nastava i komunikacija po svojoj prirodi nerazdvojne, a nastavni proces komunikacijski proces. Komunikacijska kompetencija razvija se tijekom neposrednog rada s učenicima i izravno vezana za razvoj slušanja, izražavanja, poštovanja, empatije i kongruentnosti koje navode mnogi autori (Bratanić 1999; 1997; Brajša, 1994; Delors, 1996; Bochner i Kelly, 1974; Spitzberg i Cupach, 1984), a to su upravo elementi koji su sastavni dio vrijednosno orijentirane komunikacije.

Stoga se komunikativna kompetencija očituje u recipročnoj i međuzavisnoj prirodi ljudske interakcije i može se sagledati u kontekstu odnosa (Spitzberg i Cupach, 1984). Tako Bochner i Kelly (1974) prema Spitzberg i Cupachu (1984) u istraživanjima kao kriterije komunikacijske kompetencije navode: uspješno ostvarivanje zadataka, prilagođavanje različitim situacijama i sposobnost surađivanja. Istraživanja (Fitts, 1970 prema Spitzberg i Cupach, 1984) usmjerena na otkrivanje čimbenika uspješnog surađivanja i uzajamnog zadovoljstva rezultirala su sljedećim: odgovornost, otvorenost, briga, uključivanje, prihvaćanje, sloboda, empatija. Isto tako, Ruben (1976) prema Spitzberg i Cupach (1984), otkriva čimbenike uspješnog surađivanja i uzajamnog zadovoljstva: pokazivanje poštovanja, stav uzajamnog djelovanja, orijentacija na znanje, upravljanje interakcijom, tolerancija za dvosmislenost, empatija. Nadalje, Wiemann i Backlund (1980) prema Spitzberg i Cupach (1984), navode čimbenike uspješnog surađivanja i uzajamnog zadovoljstva: fleksibilno ponašanje, upravljanje interakcijom, empatija.

Empatija je u ovim istraživanjima zajednički čimbenik koja povezuje uspješnost uspostavljanja i održavanja međuljudskih odnosa, odnosno učinkovite interpersonalne komunikacije. Osim empatije možemo izdvojiti i čimbenike uspješnog surađivanja i uzajamnog zadovoljstva kao i izražavanje uzajamnog poštovanja, prihvaćanje, uključivanje, brigu i toleranciju, koji su ujedno i čimbenici vrijednosno orijentirane komunikacije. Uspješna komunikacija učitelj-učenik u razredu stvara pozitivnu klimu koja utječe na ostvarivanje odgojnog i obrazovnog uspjeha. Učitelj između ostalog, posebnu pažnju treba posvetiti hijerarhijskoj razlici u odnosu s učenicima, gdje je od presudnog značaja važan način kojim učitelj gradi klimu u razredu, odnosno načinom vođenja komunikacije ili komunikacijskim stilom. Istraživači ovog područja ne fokusiraju se na najbolji komunikacijski stil već sposobnosti ispravne procjene učitelja kada trebaju primijeniti određenu dimenziju komunikacijskog stila.

Rezultati istraživanja Malley i suradnika (2003) pokazali su da većina učenika u Hrvatskoj pozitivno percipira svoju školu, ali je uočen sustavan pad zadovoljstva školom kako učenici pohađaju više razrede. Radi li se potrebi mijenjanja načina, odnosno pristupa u nastavnom procesu? Jesu li naši učitelji dovoljno osvijestili važnost primjene različitih komunikacijskih stilova, komunikacijskog bontona ili rada na sebi kao kontinuiranog procesa osobnog rasta i razvoja? Kao potvrda potrebne promjene u pristupu nastavi i učenicima, u jednom novijem istraživanju, Peko i suradnici (2014) dolaze do zaključka da učenici s vremenom doživljavaju sve manje ugone u nastavi, što se negativno odražava na njihov razvoj interesa i sposobnosti tijekom nastave.

Razvojem društava dolazi do promjena u svim područjima i te su se promjene vidjele u načinima poučavanja. Stoga se sredinom 20. stoljeća postojeći način poučavanja zamijenio modelom koji je temeljen na kompetencijama učitelja. Uz to se mijenja i sam pristup obrazovanja za učitelje kojim se pažnja naglašeno usmjeravala na osobnost učitelja (Korthagen, 2004). Međutim, u raspravama su zagovaratelji ishoda poučavanja imali jači glas naspram onih koji su važnijim smatrali osobnost, jedinstvenost i dostojanstvo kao temeljne i važne osobine učitelja. Osobnost se oblikuje prvenstveno prihvaćenim vrijednostima temeljem kojih je pojedinac razvio uvjerenja i stavove. Vrijednosti su pokretači koji imaju važnost pri usporedbi vrednovanja vlastitog ponašanja i ponašanja drugih te su motivacija za akciju i angažiranost.

Blum (1971., prema Lunenberg i sur., 2007) zaključuje kako učitelji poučavaju na način na koji su bili poučavani, a ne na način za koji su prošli određenu naobrazbu. Time se

važnost učitelja kao uzora neporecivo potvrđuje te ponovo naglašava važnost njegovog komunikacijskog profila, odabranih vrijednosti te prihvaćenih stavova. No, uzoru se u poučavanju rijetko pridaje namjerna i dostatna pažnja, jer je u fokusu sadržaj predmeta, a učitelj nema vremena niti je osposobljen kako bi povezivao svoje ponašanje, odnosno, komunikacijski stil i sadržaj poučavanja. To je osobito vidljivo u današnjem odgojno-obrazovnom sustavu koji usprkos otvorenosti kurikula ne uspijeva održati motivaciju učenika na sadržaj i učenje općenito. U odgojno-obrazovnom procesu prema novim istraživanjima (Sablić i Blažević, 2015), važnije je poučavati vrijednosti kao što su odgovornost, identitet, solidarnost koje su učitelji stavili ispred znanja. Učitelj bi pravilnom izmjenom načina svoga rada, a prethodnim usvojenim znanjem, vještinama iz područja komunikacijskog odnosa, mogao primjenjivati one načine i stilove komuniciranja te sadržaje koji bi učenika poticali na participaciju i time izgrađivali pozitivan stav prema obrazovanju, radu i razvoju osobnih potencijala.

Temeljne ljudske vrijednosti, navedene su u Ustavu RH (NN 2014, čl.4) i Zakonu o odgoju i obrazovanju (NN 2014, čl. 3 st. 3.) te definirane u Nacionalnom okvirnom kurikulumu što znači da uz osnovne obrazovne zadatke treba u prostor učionice svjesno unijeti zapostavljene odgojne zadatke vrijednosti. Međutim, ne kao sporedni dio nastavnog sadržaja ili kao različite „vrste“ odgoja već u okviru nastavnih predmeta integrirano, svjesno i organizirano poučavanje onih ljudskih i životnih vrijednosti koji daju smisao postojanju. Poučavanje na način da ih učenici mogu prepoznati, iznjedruti, povezati sa sobom i svijetom oko sebe. Iako nacionalni kurikulum propisuje poučavanje vrijednosti i vrlina unutar nastavnih predmeta u obliku međupredmetnih tema, to još uvijek nije dovoljno kako bi se vrijednosti svjesno ukorijenile i postale okosnica ponašanja i djelovanja. Postavlja se pitanje jesu li obrazovne institucije spremne na drugačiji način komunikacije, spremne napraviti značajan zaokret prema ispravnoj, zreloj i vrijednosno orijentiranoj komunikaciji.

Postizanje odgovarajućeg okruženja u odgojno-obrazovnim institucijama ovisi o kompetencijama učitelja kao i o fizičkim uvjetima, učinkovitom programu i obilježjima svakog djeteta. Jedna od najvažnijih nastavničkih kompetencija u radu sa školskom djecom, jest imati razvijene komunikacijske vještine. Stoga je uz sadržajni, odnosni aspekt komuniciranja krucijalan, jer govori o stavu prema sadržaju komuniciranja i prema sugovorniku sa stajališta prihvaćanja ili odbijanja, odnosno pozitivnog, negativnog ili neutralnog stava. Odnosni aspekt govori i o prihvaćanju ili odbijanju neravnopravnog položaja u komunikaciji (nadređeni, podređeni) ili hijerarhiji u komunikaciji, odnosno

ravnopravnog, heterarhijskog komuniciranja. Unošenjem stavova u komunikaciji javljaju se stereotipi i predrasude, što čine vrlo složenim, ionako složen komunikacijski proces.

Većina kurikuluma (Blažević i Sablić, 2015) ističe činjenicu da je učitelj nezamjenjiv u promicanju vrijednosti te pored stručne osposobljenosti, u smislu znanja i umijeća, važniju ulogu imaju učiteljeve osobne vrijednosti. Komuniciranje pretpostavlja promjene koje se mogu dogoditi u stavovima, vrijednostima i ponašanju, a koje su međusobno povezane. Istraživanje Carleton i suradnika (2005) potvrđuje da se neuspjeh u odnosima učenik – učitelj događa upravo zbog nedovoljnih komunikacijskih vještina i da je u uskoj vezi s osobnim vrijednostima učitelja. Praksa pokazuje kako učitelji dobro vide što je prioritetno u poučavanju, a to su temeljne humane vrijednosti koje dodaju vrijednost bilo kojem znanju, vještini ili talentu. Vrijednosti su implicitne svakom čovjeku, a vrijednosno orijentirana komunikacija sustavno započinje u školi.

Budući da kompetencije predstavljaju svojevrsne odlike učitelja, možemo ih primjerice vrednovati u kontekstu kvalitete odnosa uspostavljene suradnje i uzajamnog zadovoljstva s učenicima. Učitelj treba stalno djelovati na razini vrijednosti o čemu bilo poučavao. Tada će ih učenici uspjeti prepoznati u svakom aspektu svoga života, odnosno djelovanja. Tako učiteljevo učinkovito komuniciranje i razvijanje dobrih odnosa s učenicima i među njima, jedna je od ključnih kompetencija mnogih autora i znanstvenika koji se bave istraživanjima na području obrazovanja (Brajša, 1994; Delors, 1996; Marentič-Požarnik, 2006).

Iz potrebe unaprjeđivanja znanja, sposobnosti i u području odgoja i obrazovanja redefinira se pojam obrazovanja (obrazovanje = educiranje) u edukaciju = obrazovanje, a što znači izvući iznutra, osvijestiti već postojeću vrijednost, uspostaviti sklad misli, riječi i djela, stvoriti čovjeka koji uz veliko znanje ima i dobro razvijene humane vrijednosti. To znači da ne treba otkrivati neke nove vrijednosti, već njegovati i ponovo otkrivati postojeće koje su temelj društva i kulture u kojoj svaki čovjek živi.

Hart (1993) tvrdi da je komunikacija disciplina kojoj je krajnji cilj stvaranje čovjeka. Oni koji poučavaju (učitelji) svjesni su da se pravilnom komunikacijom može pomaknuti javna vizija ukoliko se ljudi nauče dobro razmišljati i komunicirati. Hart smatra da postati elokventan znači pokrenuti nečiju čovječnost, primijeniti maštu i praktično rješavati probleme ljudskog života. Na taj način učitelj koji razvija komunikaciju pomaže bezglasnima pronaći svoj glas. Učitelji su oni koju mogu napraviti promjenu.

Može se zaključiti da je odnos vrijednosti i komunikacije nedjeljiv i predstavlja cjelinu u kojoj je važan rad na njezinim čimbenicima. Stoga se vrijednosno orijentirana komunikacija javlja kao potreba za razvojem i unaprjeđivanjem međuljudskih odnosa – komunikacije.

8 DIMENZIJE VRIJEDNOSNO ORIJENTIRANE KOMUNIKACIJE

- asertivnost, nenasilje, empatijsko slušanje i kongruentnost

8.1 Asertivna komunikacija

Asertivnost je prva dimenzija vrijednosno orijentirane komunikacije. Asertivnost je jedan od načina na koji osoba može braniti svoj osobni prostor i utjecati na druge ljude na konstruktivan način. Asertivno obraćanje drugima je zauzimanje za svoja prava, te istovremeno poštivanje prava drugih. Goleman smatra da takva komunikacija „naglašava izravno izražavanje osjećaja, ali na način da se spiralno ne razvija u agresiju“ (Goleman, 1996: 266).

Uz asertivno ponašanje razlikujemo i sljedeću podjelu oblika komunikacije važnu za ovo znanstveno istraživanje, koji bi se mogli razlučiti u velikom broju stilova komunikacije: asertivni (otvoreni), prikriiveni (poluotvoreni), agresivni (zatvoreni) i poluagresivni (poluzatvoreni).

1. *Asertivnost* (otvorenost) unosi ravnotežu u komunikaciju jer osoba s ovakvom komunikacijom pokazuje razvijene komunikacijske vještine komunikacije kroz odlučnost i pristojnost, jasnim iskazivanjem svojih osobnih potreba. Brani svoja prava, smiren i jasno pokazuje osjećaje vezane uz situaciju te ono najvažnije koristi JA govor.
2. *Prikriiveni (poluotvoreni)* komunikacijski oblik vrlo čest u našem društvu. Prema nekim statistikama više od 80% ljudi neće poduzeti ništa kako bi se izborili za svoja prava ili ostvarili svoje potrebe. Osobe koje koriste prikriivene oblik komunikacije teže izražavaju svoje potrebe, to čine uz mnogo ispričavanja.
3. U *agresivnom* (zatvorenom) obliku komunikacije osoba zahtjeva i naređuje bez pitanja, optužuje i krivi druge, ne priznaje svoje greške i usmjerena je na osobe, a ne na ponašanje. Ne sluša sugovornika i stalno ga prekida, govori glasno, služi se agresivnom gestikulacijom te optužuje druge za svoje frustracije. Kao suprotnost povučenoj osobi, agresivna osoba izražava svoje osjećaje, potrebe i ideje na štetu druge osobe, uvredljiva je gruba i sarkastična. Inzistira na tome da njena riječ uvijek bude zadnja i teži nadvladati druge osobe.
4. *Poluagresivan* (poluzatvoreni) oblik komunikacije je sarkastičan, ironičnih primjedbi, osoba se često predstavlja žrtvom i ne pokazuje prave osjećaje.

Iako i prikriveno i agresivno ponašanje imaju i svojih prednosti i nedostataka, asertivna komunikacija pokazala se najuspješnijom. Većina ljudi preferira jedan od ovih interpersonalnih stilova ponašanja pred drugima. Neki ljudi će biti prikriveni u nekim situacijama i s nekim osobama, dok će s drugima izabrati jedan od ostala dva stila ponašanja (kod kuće agresivan, na poslu prikriven). Kod nekih ljudi određeni stil dominira njihovim cjelokupnim interpersonalnim ponašanjem, bez obzira na situaciju.

Asertivnost je izražavanje mišljenja, korištenje svojih prava, izražavanje osjećaja, traženje onog što želimo, iznošenje svojih gledišta uz prihvaćanje odgovornosti tako da branimo svoj integritet, budemo iskreni i izravni, ali uz to poštujemo razlike i uvažavamo druge. Vrlo je važno usvojiti i primijeniti ja-poruke kojima razvijamo zdrave međuljudske odnose u kojima jedna osoba ne ometa fizički, emocionalni i vrijednosni prostor druge osobe.

Smith (1975) navodi tehnike asertivne komunikacije kao što su:

1. Pokvarena ploča – kada jednostavno ponavljamo svoj zahtjev ili odbijamo zahtjev druge osobe svaki put kada se susretnemo s otporom.
2. Zamagljivanje - sastoji se od pronalaženja neke ograničene istine kako bi se složili s onim što antagonist govori. Dakle, možemo se dijelom suglasiti ili načelno dogovoriti.
3. Negativni upit- sastoji se od traženja daljnjih, specifičnijih kritika.
4. Negativna tvrdnja – kada se slažemo s kritikama, ali ne odustajemo od zahtjeva.
5. Ja – poruke se osobito treba koristiti u rješavanju problemskih situacija. Tada ponašanje, odnosno komunikacija zahtijeva da:
 - a) osoba kaže kako vidi određenu situaciju, iz svoje (Ja) perspektive, ne koristi Ti – poruke.
 - b) osoba kaže kako se zbog toga osjeća. Govoriti svoje osjećaje znači biti autentičan i iskren, otvoriti se drugoj osobi, preuzeti odgovornost za vlastite osjećaje i stanja.
 - c) Reći što želi, a da pri tome ne vrijeđa drugu osobu i njene osjećaje.

Ovo je primjer asertivnog ponašanja koje mnogi smatraju vještinom, a koje u svakoj situaciji omogućava ponašanje koje je u skladu s našim željama, uz izbjegavanje svađe. Ovakva komunikacija omogućava dobar osjećaj zbog uspjeha u odbijanju nerealnih zahtjeva drugih, pri čemu se lako mogu izbjeći rasprave i svađe.

8.2 Nenasilna komunikacija

Vrijednosno orijentirana komunikacija osim što na prvo mjesto stavlja asertivnost, podrazumijeva i nenasilni oblik komunikacije kao svoju sljedeću dimenziju. Dobar i educirani komunikator u svojim kompetencijama svakako treba razviti vještine nenasilne komunikacije koja je u stvari, jedan od aspekata asertivne komunikacije, odnosno pojašnjavanje njenog nenasilnog aspekta.

Većina ljudi odgajana je tako da se od najranijih godina svoga života natječe, prosuđuje, traže i utvrđuje - razmišljaju i komuniciraju u smislu onoga što ljudi čine "ispravno" ili "pogrešno" te izražavanje svojih osjećaja u smislu onoga što je druga osoba "njima učinila". No temeljene postavke nenasilne komunikacije mogle bi se opisati na način da je to razumijevanje onog što želimo ili trebamo u određenom trenutku te kako na učinkovit način tražiti i ostvariti ono što želimo bez korištenja nepoštenih zahtjeva, kao što su prijetnja ili prisila.

Kao osnivač pristupa nenasilne komunikacije (Non-violent Communication - NVC), Rosenberg (1983) je sažeo smisao nenasilne komunikacije u riječima da ono što drugi čine može biti poticaj za naše osjećaje, ali ne uzrok.

Rosenberg nenasilnu komunikaciju naziva - *jezikom života*. Od početka razvijanja procesa nenasilnog komuniciranja (NVC) u 1960-ima Rosenbergova vizija bila je poučavati ljude bilo koje dobi, spola, etničke pripadnosti ili podrijetla mnogo učinkovitijoj komunikacijskoj alternativi. Za Rosenberga (1983) pojam "nasilna" uz riječ komunikacija znači djelovati na načine koji imaju za posljedicu štetu, te se u tom slučaju velik dio načina na koji komuniciramo - s moralnim prosudbama, procjenama, kritikama, zahtjevima, prisilom može označiti pogrešnim. Osobe koje na ovakav način komuniciraju nisu svjesne utjecaja prosuđivanja, etiketiranja, kritiziranja, zapovijedanja, zahtijevanja, prijetnji, optuživanja i ismijavanja. Govor i razmišljanje na takav način često dovodi do unutarnjih rana, koje se pak često razvijaju u depresiju, bijes ili fizičko nasilje. Nažalost, mnoge svjetske kulture poučavaju takve "nasilne" metode komunikacije kao normalne i korisne, što je očita prepreka komuniciranju koje postaje neučinkovito, nedjelotvorno i mučno, uznemiravajuće i bolno.

Osobito je zanimljivo i poučno njegovo razmišljanje o tome kako ostvariti mir kao temelj nenasilne komunikacije. Rosenberg smatra da se mir treba stvoriti na tri razine od kojih se prva odnosi na mir unutar nas samih. To znači naučiti kako možemo biti u miru sa samim sobom kada baš i nismo savršeni. Tako možemo naučiti nešto iz naših ograničenja bez krivnje i kažnjavanja sebe, s ciljem prihvaćanja sebe. Smatra da, ako to ne možemo učiniti nećemo

moći stvoriti mir u sebi, odnosno nećemo moći uspješno komunicirati ni sa svijetom izvan sebe. Druga razina se odnosi na mir među ljudima koji se stvara dopuštanjem razvijanja suosjećajnog komuniciranja s drugim ljudima pri čemu se stvaraju veze koje se prirodno održavaju takvom komunikacijom. Treća razina stvaranja mira odnosi se na opažanje podržavaju li ostvarene društvene (vladine i duge) strukture mirne odnose među ljudima. Ukoliko ne podržavaju tada ih treba mijenjati.

Što je "nenasilno komuniciranje"? Koncepti i alati nenasilnog komuniciranja osmišljeni su kako bi pomogli razmišljati, slušati i govoriti na načine koji bude suosjećanje i velikodušnost u sebi i drugima. Rosenberg (1983) smatra da nam nenasilna komunikacija pomaže u interakciji na načine da se svatko od nas osjeća cjelovito i povezano. To čini da naši motivi za pomaganjem sebe i drugih ne proizlaze iz straha, obveze ili krivnje, već zbog toga što pomaganje postaje aktivnost koja ispunjava, često više nego što možemo zamisliti.

Iako je u nenasilnoj komunikaciji naglasak na interpersonalnim vještinama (odnosi i rješavanje sukoba), osobe koje primijenjuju nenasilnu komunikaciju brzo otkrivaju njen transformacijski utjecaj na svakom području ljudskog iskustva - uključujući transformaciju učionica i organizacija, poboljšanje produktivnosti na radnom mjestu, pretvaranje ljutnje i emocionalne boli u produktivni dijalog koji oplemenjuje, povećanje našeg duhovnog razvoja i stvaranje učinkovitih, osnažujućih organizacijskih struktura.

Rosenberg (1983) naglašava kako trebamo čuti istinu u komunikaciji i jer ćemo tada dulje i sretnije živjeti. Za primjer uzima situaciju kada nas druga osoba vrijeđa, i tada je istina koju trebamo čuti (prepoznati i razumjeti) da ta osoba koja vrijeđa ima potrebe koje nije ostvarila, a nije ih svjesna. Ono što trebamo čuti u tom trenutku jest da ta osoba pati, a ne slušati njeno vrijeđanje nas samih.

Nenasilna komunikacija snažna je metoda komuniciranja koja zadovoljava potrebe obje strane u komunikacijskom procesu. Ovakva komunikacija daje mogućnost razvijanja ljubavi, suosjećanja, nenasilnog načina razumijevanja i funkcioniranja s drugima. Ona je moćan alat za postizanje mira, pomaže u oslobađanju od brojnih oblika nasilja, pretvarajući potencijalne sukobe u mirne dijaloge, kako pažljivo slušati, komunicirati naše autentične osjećaje i potrebe te povezuje dušu s dušom iscijeljujući ih.

Alati nenasilne komunikacije podrazumijevaju npr. opažanje koje se razlikuje od procjene na način da sagledavamo ljude i njihove potrebe i ponašanja bez prosuđivanja, kritike i analize. Kada govorimo o izražavanju svojih osećaja na asertivan način to znači bez agresije, osude ili kritike, s pozitivnim zauzimanjem za sebe, a to znači znati reći "ne"

nerazumnim zahtjevima, te prekidanje odnosa ako daljnjim ostankom u odnosu povrijeđujemo drugog i sebe. Neizostavni aspekt nenasilne komunikacije jest *empatija* – ili slušanje srcem. Suosjećati s drugim i iskazivati poštovanje prema onome što drugi osjeća nužne su pretpostavke nenasilne komunikacije, jer samo intelektualno razumijevanje i racionaliziranje blokira empatiju, baš kao i davanje savjeta.

8.3 Empatijsko slušanje

Empatijsko slušanje nužno je za asertivnost i nenasilnu komunikaciju. Kako se ljudske emocije rjeđe izražavaju riječima i neusporedivo češće drugim sredstvima, za uspješnu komunikaciju nužno je razviti empatiju, odnosno empatijsko slušanje. Empatija je ključna za intuitivno spoznavanje osjećaja neke druge osobe kao sposobnost prepoznavanja neverbalnih poruka: tona riječi, geste, izraza lica. Rezultat toga su, prema ispitivanjima (Brajša, 1994; Bratanić, 1993; 2000; Bratanić-Vukelić, 1980; Covey, 1998; Boffo, 2007) sposobnosti razumijevanja osjećaja iz neverbalnih znakova, i bolja emocionalna usklađenost, veća popularnost, veća otvorenost i veća senzibilnost.

Cilj ovakve komunikacije uspostava je odnosa utemeljenih na iskrenosti i suosjećanju. Ona je izvan koncepta dobitnik/gubitnik. Bez suosjećanja, ovakva komunikacija nije moguća i uglavnom je fokusirana na vlastite ciljeve, uspoređivanje s drugima, kritiziranje i jadanju drugima.

O slušanju s empatijom govori Covey (1998) te smatra da za ispravnu, djelotvornu komunikaciju nije dovoljna samo tehnika (aktivno slušanje) već je potrebno uključiti *empatijsko slušanje*. U takvoj komunikaciji osnovni je slušateljev zadatak razumjeti sugovornika slijedom čega će moći utjecati na sugovornika te i sam biti shvaćen, što se pokazuje ključnim za komunikacijske kompetencije učitelja u školi.

Boffo (2007) definira empatiju kao iskreno zanimanje za sugovornika, osjetljivost i razumijevanje za druge, sposobnost slušanja i prakse slušanja drugog. Smatra da je odgojni odnos stvara uvjete za razvoj intimne, prirodno uspješne komunikacije, koja uključuje pozitivan rast subjekata upravo kroz slušanje i empatiju. Slušati drugog znači prepoznati ga, dati mu dostojanstvo postojanja, prihvatiti ga te, prihvaćajući ga, neminovno komunicirati.

Kada osobe koje su u odnosu empatijski međusobno komuniciraju, tada se može ostvariti najviši stupanj interakcijske povezanosti u komunikaciji. To znači da izmjenično i recipročno preuzimaju uloge i međusobno se uživljavaju u položaj osobe s kojom komuniciraju. Bratanić smatra da se upravo na tom stupnju komuniciranja ostvaruje ideal

ljudske komunikacije, a to je dijalog (Bratanić, 1993). Empatija je istraživanje duboke spoznaje samog sebe u odnosu s drugim i sa samim sobom. Tijek empatijskog slušanja događa se u širokoj emocionalnoj, duhovnoj i kognitivnoj kompleksnosti koja prati radnju, obraćanju jedan drugom poradi razumijevanja onog što proizlazi iz procesa odgoja i obrazovanja (Zrilić, 2010).

Kod većine ljudi empatija se razvija nesvjesno, iz sposobnosti i prakse *slušanja drugog*. Ona je nužna u svim vrstama interpersonalne komunikacije jer pomaže u procesu komunikacije informacijama o drugima, koje se zatim mogu upotrijebiti u izboru riječi, stila prezentacije i strategija.

Empatija je složena i višeslojna ljudska sposobnost, koja povezuje uspješnost uspostavljanja i održavanja međuljudskih odnosa i učinkovite interpersonalne komunikacije. Učitelj je uspješniji ukoliko se koristi empatijom u svom radu (Bratanić, 1993). Ona djeluje i na socijalnu percepciju, kao i na stavove, a empatijsko komuniciranje je put do dijaloga, te čimbenik uspješnog surađivanja i uzajamnog zadovoljstva. Stoga joj pripada posebno mjesto u razvijanju kompetencija u procesu osposobljavanja i usavršavanja učitelja.

Pojavom niza definicija empatije kao kognitivne vještine, možemo doći do zaključka da se ona temelji na razlikovanju između sebe i drugih i da je to zapravo sposobnost zamišljanja osjećaja druge osobe, a da pri tome onaj koji to čini ne napušta perspektivu vlastite situacije. Možemo reći da je empatija pojava kada razumijemo tuđe emocije i osjećaje, tj. stavljamo sebe u položaj drugog ili jednostavnije, ulazimo u stanje drugog.

Tako orijentirana teorija empatije zasniva se na sljedećim pretpostavkama:

- Svaka osoba primarno ima uvid u vlastito unutarnje stanje, te polazeći od toga, sekundarno može spoznati unutrašnja stanja drugih osoba.
- Da bi došlo do zaključivanja, mora postojati podudarnost u izražavanju unutrašnjih stanja kod različitih osoba. Što je ta podudarnost veća, tada će i sposobnost zaključivanja, tj. prepoznavanja biti veća.
- Bez vlastitih iskustava ne možemo razumjeti stanja drugih osoba, ne možemo razumjeti osjećaje koje sami nismo osjetili, ni misli koje sami nismo nikada imali.

Prema sociološki usmjerenoj teoriji, temeljeći se na promatranju vlastitog ponašanja i razumijevanja vlastitog ponašanja, razvijamo „ja“ koje omogućuje komunikaciju i interakciju s drugim osobama i u preuzimanju različitih uloga u određenim socijalnim situacijama. Ta teorija zasniva se na nizovima očekivanja koje imamo o svom ponašanju u određenim

situacijama i u komunikaciji s određenim osobama. S druge strane, prema psihološki usmjerenoj teoriji za razvijanje empatije potrebno je najprije razviti vlastito „ja“ kako bismo mogli bolje razumjeti druge osobe i s njima empatijski komunicirati, jer nam upravo spoznaja o vlastitom ponašanju omogućuje razumijevanje tuđeg ponašanja. Sociološki usmjerena teorija pak, o empatiji polazi od toga da se vlastito „ja“ razvija u komunikaciji s drugima.

Možemo reći da razvijanjem emocija, njihovim razumijevanjem, razvijanjem empatije i suosjećanja, pomažemo onima koji nas okružuju, ali i osobno napredujemo u poslu i u procesu samoaktualizacije. Ovakav razvoj i napredovanje nužno je u profesijama u kojima se radi s ljudima, osobito s mladim ljudima u procesu razvoja kada osobnim primjerom pokazujemo stanja, ponašanja koja je teško opisati i objasniti, osobito ako je njihov učinak na pojedinca nužan za očovječenje svih aspekata njihove ličnosti.

8.4 Kongruentna komunikacija

Iskrenost se isplati, samo je treba znati reći na ispravan način. Na ovaj način pojedinac može sačuvati svoju autentičnost, biti vjeran svojim vrijednostima, stavovima i uvjerenjima i govoriti istinu u svim situacijama, osobito u odgojnim situacijama. Ukoliko postoji želja za usklađenom, iskrenom, stručnom, planiranom i svjesnom komunikacijom, neophodno je strateški i racionalno pristupiti verbalnoj, neverbalnoj, sadržajnoj i odnosnoj komunikaciji, koje možemo nazvati sastavnicama ispravne i djelotvorne komunikacije. Kada se sve navedene sastavnice usklade, tada je komunikacija iskrena i u tom slučaju partneri se prihvaćaju kao stručni, iskreni i odgovorni sugovornici. Tada se može govoriti o kongruentnoj komunikaciji. Takva komunikacija predstavlja optimalnu kombinaciju verbalne i neverbalne komunikacije. U kongruentnoj komunikaciji ravnoteža kritičkog razmišljanja-inteligencija i vještina komunikacije-emocije, daje mogućnost istodobnog uspostavljanja veze mozak i srce, odnosno uravnoteženja „objektivnog“ i „subjektivnog“ aspekta.

Verbalnom komunikacijom prenosimo apstraktne ideje, a neverbalnom prenosimo emocije koje je mnogo lakše neverbalno izraziti, oblikujemo veze između ljudi, predstavljamo se drugima i manipuliramo međuljudskom interakcijom. Međutim, znamo i da neverbalno ponašanje ne razumiju svi. Čak i oni koji ga razumiju, pod utjecajem svojih emocija i stanja u kojem se ponekad nalaze, te ne mogu „pročitati“ situaciju u kojoj se nalaze. Stoga je važna učiteljeva kompetencija kada se radi o nastavnom procesu, ne samo verbalne komunikacije već i one koja se odnosi na poznavanje vlastitih emocija, stavova i sustava vrijednosti, a koje su često implicitni dio komunikacijskog procesa u nastavi.

Ginottova teorija kongruentne komunikacije bila je popularna 70-ih godina s vrlo pozitivnim učincima u mnogim školama tako da i dan danas ima snažan utjecaj. Ginott (1972) je vjerovao da učinkovito upravljanje učionicom ovisi o načinu na koji učitelj komunicira s učenicima. Ginottove teorije sastojale su se od postavljanja granica i korištenja suosjećanja s kongruentnom komunikacijom kao ključnim alatom. Učitelju dodjeljuje veliku i odgovornu ulogu i utjecaj oblikovanja učenika koji u konačnici ovisi o ponašanju, odnosno, komunikaciji samog učitelja. Ginott promiče uporabu kongruentnih poruka i poštovanja prema učenicima primjenjivanjem ja-poruka. Jedan takav jednostavan primjer bi bio: Umjesto „Ne skači po učionici“, ispravnije bi bilo „Učionica ne služi za skakanje“. Kako bi učitelj ostvario dobar utjecaj Ginott navodi tri preporuke:

1. učitelj treba biti komunikacijski model koji je kongruentan s emocijama učenika i okruženjem;
2. učitelj treba uključiti suradničko učenje;
3. važno je da učitelj koristi discipliniranje umjesto kažnjavanja.

Korištenjem ovih preporuka učitelj/facilitator stvara okruženje koje je komunikacijski kongruentno te na uspješan način upravlja razredom.

Kritike Ginottove teorije o komunikaciji i važnosti pozitivnih odnosa, unatoč dobrim rezultatima, odnosile su se na to da su principi kongruentne komunikacije bili primjenjiviji među učenicima starijeg uzrasta, nego osnovnih škola. Kritičari, osobito praktičari, navodili su kao razloge komunikacijsku nezrelost učenika mlađe dobi, osobito zbog Ginottove pretpostavke da učenici znaju kako komunicirati svoje ideje i mišljenja, što nije slučaj posebice s učenicima u osnovnoj školi. Do nerazumijevanja, neprihvatanja ili zlouporabe ovakve komunikacije dolazi zbog različitih jezičnih barijera kod djece koja nisu naučila npr. zrelu komunikaciju, ili koja su zbog nedostatka povjerenja u obitelji usvojila manipulativnu komunikaciju, a drugi su pak odgajani tako da ne pričaju kada odrasli govore. S druge strane, ima onih koji će reći svoje mišljenje otvoreno, hrabro i glasno ne mareći za to što drugi misle, osjećaju i govore. Zbog toga, njegovi kritičari smatraju da kongruentni način komuniciranja u razredu može biti djelotvoran samo u situacijama u kojima učitelj i učenici imaju slične stilove komunikacije i mogu se međusobno razumjeti.

Rogers (1975) je kreator psihoterapijske škole koja u središte komunikacije stavlja drugu osobu u komunikaciji. Smatra da je ključ kongruencije u samoosviještenosti, odnosno poznavanju sebe, te da je to srž komunikacijskog procesa. Rogers kongruentnu i

nekongruentnu komunikaciju povezuje s osjećajima i stavovima s kojima ulazimo u komunikacijski odnos. Sve informacije koje se mogu tumačiti kroz osjetila čovjek razvrstava prema svojim potrebama, iskustvima, vještinama i očekivanjima koja ima te one mogu biti prepreka kongruentnoj komunikaciji. Međutim, ako su osjećaji i stavovi konzistentni, tada govorimo o kongruentnoj komunikaciji i obrnuto, dok u nekongruentnoj komunikaciji osjećaji i stavovi nisu koordinirani. Iz perspektive kongruencije prihvaćanje sebe i drugih dovodi do samopoštovanja, odnosno poštujemo sebe ako smo u skladu sa standardima okruženja.

Kongruentna komunikacija nužna je za sve vrste odnosa, ali osobito u odnosima učitelj-učenik gdje je prenositelj sadržaja (učitelj) ujedno i model kojeg učenici oponašaju, upijajući njegovo ponašanje, procjenjujući koordiniranost izgovorenog s ponašanjem i pod utjecajem svega toga dolazi do suoblikovanja (stavova, uvjerenja, vrijednosti) osobina ličnosti učenika od strane učitelja.

Satir (1972) također govori o paradoksalnoj ili nekongruentnoj komunikaciji. Paradoks je posebna vrsta kontradikcije gdje nespojive poruke postoje na različitim "logičkim razinama", tako da je jedna od poruka dio konteksta druge poruke. Takvu poruku je znatno teže dekodirati i komentirati osobi kojoj je takva poruka upućena te se takve poruke osobito ne bi trebale koristiti ili biti upućene učeniku od strane učitelja. Dvije logičke razine u ljudskoj komunikaciji su obično verbalno i neverbalno ponašanje, gdje neverbalno ponašanje služi kao kontekst verbalnog. Primjer paradoksalne komunikacije je kada osoba kaže drugoj da je mrzi i uz to se osmjehne. Za drugu osobu je to zbunjujuće i ne zna kako bi shvatila riječ „mrzim“ u kontekstu osmjeha. Ovakva komunikacijska situacija je zbunjujuća zbog jednostavne proturječnosti kao i zbog toga što je teže pratiti dvije komunikacijske razine istodobno.

Stoga je ključ sveukupne komunikacije - *metakomunikacija*, osobito one koja nije kongruentna, odnosno u kojoj dolazi do nekonzistentnosti osjećaja i stavova. Metakomunikacija je pozicija svjedoka, treće osobe (prijatelj, terapeut) koja će potaknuti razgovor o onome o čemu se priča, odnosno, obratiti pozornost na paradoks situacije, sukoba osjećaja i stavova i razjasniti je.

Vrijednosno orijentirana komunikacija novi je teorijski pogled na komunikaciju koja obuhvaća primjerene komunikacijske stilove, komunikacijski bonton, empatijsko slušanje i nenasilnu, asertivnu i kongruentnu komunikaciju.

8.5 Obrazovna komunikologija

8.5.1 Pregled dosadašnjih istraživanja

Život i rad u suvremenom društvu brzih promjena i oštre konkurencije zahtijevaju nova znanja, vještine, vrijednosti i stavove, odnosno nove kompetencije pojedinca koje stavljaju naglasak na razvoj inovativnosti, kreativnosti, rješavanja problema, razvoj kritičkog mišljenja, poduzetnosti, informatičke pismenosti, socijalnih i drugih kompetencija. Veliki broj autora u definicijima učiteljskih kompetencija neizostavno navode, između ostalih kompetencija, komunikacijsku kompetenciju (Bratanić, 1993; 1997; 2001; Morealle, 2000; Brajša, 1993; Von Thun, 1994; Walsh, 2002; Wubbels i Brekelmans, 2005; de Vries i sur., 2013; Jurić, 2007; Bakić Tomić i sur., 2009; Jurčić, 2012; Markić, 2010).

Više od tri desetljeća mnogi znanstvenici bave se istraživanjem odnosa učitelja i učenika u razredu (Levy i sur., 1997; Mainhard i sur., 2011; Opdenakker i Van Damme 2006; Wubbels i sur. 1992; Wubbels i Brekelmans 2005), te su značajni naponi učinjeni kako bi se nabrojile i potvrdile brojne osobine dobrog učitelja, odnosno osobe koja može i zna prenijeti znanje i privući pažnju učenika. Rezultati dosadašnjih istraživanja ukazuju kako su međuljudski odnosi, spremnost na pomaganje i suradnju, prijateljska druženja i vršnjačka prihvaćenost jedni od indikatora kvalitete odgojno-obrazovnog procesa (Buljubašić-Kuzmanović, 2009).

Dok su neke studije utvđivale vještine potrebne za poučavanje (Fawcett i sur., 2005, Krishnaveni i Anitha, 2008), druge su se bavile povezivanjem nastavnih stilova učitelja i stilova učenja učenika (Filbeck i Smith 1996, Henson i Borthwick 1984, Ladd i Ruby 1999, Thompson 1997). Danas se od učitelja traži mnogo više od pukog prenošenja jasnih informacija učeniku. Pa tako, bez obzira na dugu istraživačku tradiciju i unatoč tomu što učitelji svakodnevno razgovaraju s učenicima, rijetko su u istraživanjima nazivani komunikatorima. Njihove zadaće pomaganja, poučavanja, utjecanja i razmjene informacija stvaraju interakcije koje su sami temelj komunikacije, stoga s puni pravom i značenjem zavrjeđuju taj naziv.

U istraživanjima je dosta pažnje posvećeno učiteljima kao učinkovitim komunikatorima (Majid i sur., 2010), zatim učenicima kao ključnom dijelu komunikacijskog procesa (Levy i sur., 1997; Fisher i sur. 2005; Mainhard i sur., 2011), te se istraživao utjecaj učiteljevog spola, obrazovanja, stila poučavanja itd., na zadovoljstvo studenata i na njihove ishode poučavanja (Opdenakker i Van Damme 2006, Schwerdt i Wuppermann 2011). Neka druga istraživanja usredotočila su se na motivaciju, a rezultati su pokazali kako stil

poučavanja, u određenoj mjeri, objašnjava učenički uspjeh i zadovoljstvo (Levy i sur. 1997; van Tartwijk i sur. 1998; Wubbels i Brekelmans 2005).

Međutim, malo je studija usmjereno na istraživanje na koji način učenici *primaju informacije*, odnosno kojim komunikacijskim stilom njihovih učitelja. Još je manje istraživano u kakvom je odnosu ***vrijednosni sustav učitelja i dimenzije njegovog komunikacijskog stila***.

Na to pitanje djelomično može odgovoriti istraživanje (Brassier-Rodrigues, 2011) koje je imalo za cilj odrediti koje vrste komunikacijskih stilova učenici različitog kulturnog podrijetla (Kinezi, Amerikanci i Francuzi) očekuju od svojih učitelja. Učenici su koristili ponuđenih 7 dimenzija kvaliteta čime se definirala komunikacija učitelja: vjerodostojnost, prijenos informacija, ljudske kvalitete, interakcija, sadržaj i oblik materijala, kontrola razreda, dostupnost i otvorenost. Uočena je integracija *verbalnog i neverbalnog* ponašanja kojeg su učenici akcentirali kada su razgovarali o komunikaciji. Zanimljivo je da su učenici promatrali komunikaciju svojih učitelja kao cjelinu sastavljenu od *osnovnih vještina, interakcije s učenicima i osobina ličnosti*, a upravo te tri kategorije vještina tradicionalno se koriste za definiranje učinkovitosti učitelja. Stoga, ova tri aspekta međuljudskih komunikacijskih vještina moraju biti integrirana u programe edukacije učitelja na isti način kao i ostale sociokulturne vještine. Međutim, najvažniji rezultat ove studije jest što su učenici bez obzira na svoju kulturološku različitost, povezali komunikaciju s učinkovitosti učitelja. Tako autori prema rezultatima istraživanja zaključuju da učitelja koji nije dobar komunikator učenici neće doživjeti ni kao dobrog učitelja i da je definicija dobrog učitelja kulturno uvjetovana.

Istraživanje kompetencijskog profila učitelja Sablić i Blažević (2015) uključivao je različite dimenzije: pedagoške, psihološke, metodičke, komunikacijske, socijalne, informacijsko-komunikacijske, interkulturalne, organizacijske i kompetencije za rad s djecom s posebnim potrebama, te isto tako i razine razvijenosti pojedinih navedenih kompetencija. Rezultati su pokazali da su učitelji svjesni brojnosti kao i različitosti kompetencija koje su potrebne današnjem učitelju i na prvo mjesto istakli komunikacijske kompetencije kao ključne i najvažnije čime ukazuju upravo na važnosti komunikacije u odgojno-obrazovnom procesu odnosno interakcijskog odnosa u nastavi, koji je ključ uspješnosti suvremenog kurikula. Navedene su i osobine koje trebaju imati današnji učitelji kao: empatija, objektivnost, odgovornost, ljubav, fleksibilnost, tolerancija i strpljivost, te isto tako naveli tri kompetencije za koje smatraju da su im najrazvijenije: komunikacijske 62%, područje kreativnosti 59% i emocionalne 27%.

Istraživanja Anđić i suradnika (2010) o stavovima studenata i učitelja u Hrvatskoj pokazalo je razlike u tome da je studentima važnije poticanje aktivnosti i dvosmjerna komunikacija, a učiteljima značajni jasnoća i strukturiranost ciljeva nastave, poticanje aktivnosti i vrednovanje učenika. To potvrđuju i prijašnja istraživanja po kojima je dvosmjerna komunikacija vrlo značajna u odgojno-obrazovnom procesu (Bognar, Matijević, 1993; Bošnjak, 1997; Valjan-Vukić, 2009), a poticanje aktivnosti učenika značajan je aspekt učiteljske kompetencije u poučavanju učenika.

Na komunikacijske kompetencije utječe razvijenost komunikacijskog profila, odnosno kompetencije kojima učitelj ostvaruje komunikaciju s učenicima. Istraživanje provedeno u osnovnim školama u Zagrebu pokazalo je da su učitelji razredne nastave kompetentniji komunikatori od učitelja predmetne nastave u smislu: jasne i razumljive komunikacije, traženja povratne informacije od učenika, prilagodljivost, pokazivanje interesa za učenike, uključivanje učenika u razgovor, poštivanje učenika i njihova mišljenja te zanimljiv i dinamičan način poučavanja (Bakić-Tomić i sur., 2011), što je u skladu s rezultatima nekih istraživanja u stranim zemljama.

U Hrvatskoj su istraživani i elementi komunikacijskih kompetencija učitelja, odnosno njihovih vještina i znanja u komunikaciji (Bakić Tomić i sur., 2015). Rezultati su pokazali da učitelji ne povezuju izgaranje na poslu s komunikacijom u razredu, odnosno nisu svjesni nedostatka komunikacijskih znanja i odgovarajućih komunikacijskih vještina, te nemaju dovoljno razvijene vještine za upravljanje sukobima i sposobnosti pregovaranja.

Komunikacija učitelja može utjecati na sudjelovanje učenika u interakciji. Na primjer, Myers i suradnici, (2007) utvrdili su da učitelji čiji ih učenici doživljavaju verbalno agresivnim manje motiviraju učenike na komunikaciju u razredu ili na sudjelovanje u interakciji. Autori smatraju da učitelji koji koriste verbalno agresivne komunikacijske strategije mogu ugušiti učenikovu aktivnost i sudjelovanje. Jedno drugo istraživanje (Rocca, 2009) pokazalo je da je vjerojatnije da će učenici sudjelovati u nastavi ako je njihov voditelj neverbalno neposredan te da je manje vjerojatno da će sudjelovati ako je njihov učitelj verbalno agresivan. Isti autori zaključili su da učitelj koji uključuje u komunikaciju, prepoznaje i priznaje vrijednosti učenika kao pojedinaca, potiče učenike na veće sudjelovanje.

No, ne možemo zanemariti sve intenzivniju pojavu interkulturalizma, odnosno međusobno miješanje i utjecanje različitih kultura pri čemu komunikacija kao primarno transmissijsko sredstvo ima temeljnu zadaću. Tako se sukladno pojedinoj kulturi očituje i dominantni komunikacijski stil komunikatora.

Gudykunst (2001) je u svom istraživanju usporedila komunikacijske stilove učenika podrijetlom azijskih Amerikanaca s europskim Amerikancima. Rezultati su pokazali da azijski Amerikanci koriste neizravniji komunikacijski stil koji je uključivao naglasak na održavanju interpersonalnog sklada, dok su europski Amerikanci koristili izravniji stil komunikacije koji karakterizira dramatičnost, otvorenost i preciznost.

Hawley (2002) smatra da oni koji vode druge (menadžeri, učitelji) trebaju biti etički i moralni u svojim odnosima i pridržavati se osnovnih ljudskih vrijednosti: istine, nenasilja, ljubavi, mira i ispravnosti (moralnosti). Sve to može biti ostvareno komunikacijom kojoj je cilj ljubav prema ljudima. Ističe da je učitelj djelotvoran onda kada bolje poznaje svoje učenike od njegovih roditelja.

Praksa je pokazala da čovjek nabolje uči ono što vidi. U tom smislu Bandura (1986) govori o *primjeru* kao najsnažnijem sredstvu za prenošenje vrijednosti, stavova i uzoraka mišljenja i ponašanja. Njegova socijalna teorija učenja polazi od pretpostavke da postoji odnos između ponašanja, kognitivnih struktura i okoline u kojem svaki od navedenih dijelova utječe na ostale i u zavisnosti je od ostalih. Sukladno Bandurinoj teoriji dolazi do uzajamne sprege ljudi i okruženja u kojem se ljudi definiraju kao proizvod vlastite okoline, ali sami utječu i na samu okolinu i na pojedince oko sebe. Modeliranje je jedan od kognitivističkih pristupa učenju temeljenom na teorijskim shvaćanjima o opažanjima podražaja iz okoline. Modeliranje je mehanizam promjene u ponašanju pojedinca koja nastaje kao rezultat promatranja drugih i najčešće se događa nesvjesno. Stoga povezujući ovu teoriju s utjecajem koji učitelji imaju na učenike možemo istaknuti učiteljevu osviještenost vlastitog ponašanja te biranje onih koji će poslužiti kao pozitivan uzor ili poželjan primjer.

8.5.2 Komunikacijske kompetencije učitelja

Suvremeno društveno okruženje nametnulo je nove ciljeve i izazove te slijedom toga i nove pristupe odgoju i obrazovanju. U Hrvatskoj se pristupilo novom kurikulumu u čijem je središtu učenik, odnosno prelazak od dosadašnjeg pristupa usmjerenog na sadržaj, na kompetencijski sustav i učenička postignuća. Jasan je naglasak na orijentiranost škole na proces i postizanje uspjeha za sve učenike (Jurić, 2007). To je vidljivo iz *Nacionalnog okvirnog kurikulumu* Republike Hrvatske gdje se navode: ciljevi odgoja i obrazovanja, načela i ciljevi odgojno-obrazovnih područja, vrednovanje i samovrednovanje učenika i kurikula, odgojno-obrazovane vrijednosti (znanje, solidarnost, identitet i odgovornost), međupredmetne teme (Osobni i socijalni razvoj, Zdravlje, Sigurnost i zaštita, Učiti kako učiti, Poduzetništvo,

Uporaba informacijske i komunikacijske tehnologije, Građanski odgoj i obrazovanje) i osam temeljnih kompetencija preuzetih od Europske unije (komunikacija na materinjem jeziku, komunikacija na stranim jezicima, matematička kompetencija i osnovne kompetencije u prirodoslovlju i tehnologiji, digitalna kompetencija, učiti kako učiti, socijalna i građanska kompetencija, inicijativnost i poduzetnost, kulturna svijest i izražavanje) (*Nacionalni okvirni kurikulum*, 2010).

Iako je poučavanje oblik komunikacije (Wubbels i Brekelmans, 2005), sposobnost jednostavnog i jasnog prenošenja informacija više nije dovoljna kako bi obilježila kompetentnog učitelja 21. stoljeća. Učitelj šifrira poruku (npr., svoje ideje, osjećaje itd.), koja se prenosi učenicima putem kanala (npr. glasa, slike itd.). Kada učenici dobiju poruku, dekodiraju je i tumače njen sadržaj, a zatim šalju verbalno povratnu poruku (tj. izgovarajući riječi) i / ili ne-verbalno (smijanjem ili klimanjem glave) učitelju, taj se proces odvija unutar konteksta:

- fizičke dimenzije (npr. učionice, tablice),
- vremenske dimenzije (npr. vrijeme i duljina nastave),
- socio-psihološka dimenzija (npr. različiti statusi učitelja i učenika) i
- kulturne dimenzije (za učitelje i učenike) (Mc Croskey, 2007; De Vito, 2008).

Ova je definicija u skladu i s transakcijskim pogledom na komunikaciju, koja predlaže povezanost i međusobnu ovisnost komunikatora. Zapravo, u kontekstu učenja postoji snažan konsenzus da percepcija učenika o njihovoj interakciji s učiteljima utječe na njihovu motivaciju, ishode i postignuća (Noels i sur., 1999; Opendakker i Van Damme, 2006). Bratanić smatra da je cjelokupna odgojna djelatnost, odnosno, nastava u školi od izuzetne važnosti jer postavlja temelje opće kulture i obrazovanosti, a počiva na komunikaciji (Bratanić-Vukelić, 1980). Osim toga, institucije socijalizacije imaju određene norme i vrijednosti te usmjeruju i upravljaju procesima pojedinca u učenju određenih društvenih uloga i zauzimanja stajališta. Na isti način to potvrđuje Schwartz koji definira komunikaciju kao razmjenu informacija kako bi se prenijelo značenje, ali također smatra da je "komunikacijski proces ugrađen u sve ostale skupne procese" (Schwartz, 1994: 13). Bratanić, zatim, naglašava višestrukost i složenost učiteljske uloge koja se ne odnosi samo na prenošenje informacija, kada kaže da je dobar odgajatelj onaj koji je ovladao umijećem odgajanja, ali „u kojem je znanje samo jedan segment“ (Bratanić, 2000:7). S tim u vezi Capra (1998) podsjeća na relativnost i ograničenost konceptualnog znanja kada kaže da je naša percepcija stvarnosti

razumljivija od same stvarnosti, aludirajući time da često ono što shvaćamo jest naše tumačenje simbola (naše) stvarnosti, te da je potrebno probuditi novu dimenziju, odnosno duh, na razmišljanje i djelovanje. Celli (2006) to potvrđuje kada kaže da znanje jest polazište, ali nije samodostatno. Iz navedenog proizlazi kako je komunikacija vrlo složen proces u kojem osim informacija, znanja, prenosimo cijelu svoju osobnost drugoj osobi, otkrivamo se svjesno i nesvjesno drugoj osobi i bez obzira na vještine i znanja, pod utjecajem svega što smo u komunikaciji s njom razmijenjujemo.

Ranije istraživanja provedena u Hrvatskoj pokazuju da je interaktivno komunikativni stil učitelja prije svega povezan s njegovom strukom, te da podjednako dolazi do izražaja na satu predmetne nastave kao i na satu razrednika. To znači da oni učitelji koji su u okviru svoje struke imaju razvijenije komunikativne vještine (npr. hrvatski jezik) uspješnije ih koriste u radu s učenicima. (Bratanić, 1997).

Međutim, komunikacijska kompetentnost učitelja ne ogleda se samo u umijeću komuniciranja nego i u razvijenoj percepciji učinka komunikacije kao i njenog prilagođavanja u različitim situacijama. Rezultati istraživanja Arbunić i Ljubetić (2006) na uzorku učenika, o najčešće korištenim navikama u odnosima učenik – roditelj - učitelj, pokazali su osvještenost odraslih o neprihvatljivim oblicima ponašanja u odnosima ali nije postignuto slaganje o tome čime zamijeniti ubojite navike što svjedoči nedostatku kao i potrebi za znanjem i komunikacijskim kompetencijama.

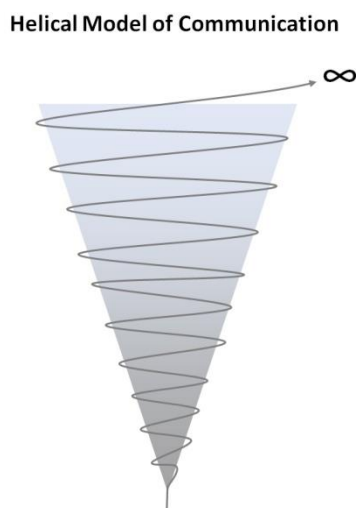
Odgojno-obrazovna komunikacija uključuje procese stvaranja i razmjene informacija između učitelja i učenika s ciljem razvoja učenika i povratne informacije učitelju o napredovanju učenika. Cjelokupna odgojna djelatnost počiva na komunikaciji: „Nema zamjene za odnos učitelj-učenik, u čijoj pozadini stoji autoritet, a razvija se kroz dijalog.“ (Delors i sur., 1998: 22).

Prema Bratanić (1993), ukoliko je prijenos poruke jednosmjernan, tada ga nazivamo *informiranjem*, a kada poruka teče u oba smjera, onda ga nazivamo *komuniciranjem*. Pri tome je poželjna ona komunikacija u kojoj učenici sudjeluju, gdje se mogu slobodno izražavati, što potiče samostalnost učenika, odgovornost za vlastite rezultate rada kao i njihovo samovrednovanje. O kompleksnosti procesa i utjecaja u komunikaciji Vreg ide dalje i kaže sljedeće: «Komuniciranje nije jednosmjerni ili dvosmjerni čin, nego je to mnogoznačni proces koji može napredovati, zaustaviti se ili se potpuno prekinuti» (Vreg, 1998:66). Kujundžić, to formulira na način da suvremena škola teži kompleksnijem komunikacijskom modalitetu prema kojem učenik kao dekodeer ostvaruje veću informacijsku razinu od primljenog *inputa*

(Kujundžić, 1986). Markić (2010) dekonstrukciju postojećeg stanja vidi u kvalitetno promišljenom kurikulumu nastave od strane učitelja, usmjerujući ga na spiralno uzlazni razvoj komunikacijskih kompetencija učenika, uz uvažavanje posebnosti i sadržaja predmetnog kurikula.

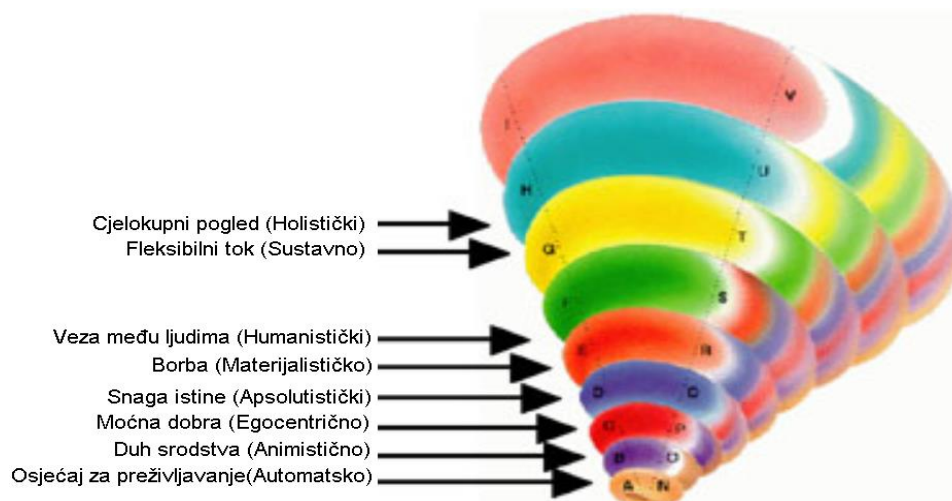
8.6 Spiralno-uzlazni razvoj (komunikacije) – Frank Dance i Claire Graves

O uzlaznom razvoju komunikacije govori Frank Dance predstavljajući komunikaciju kao dinamični nelinearni proces. On ga predstavlja kao spiralni razvoj od rođenja pojedinca pa sve do sadašnjeg trenutka (slika 5), a znak beskonačnosti ostavlja mogućnost razvoja svih sposobnosti i svih aspekata ličnosti čovjeka, kao i svih živih bića uopće.



Slika 5. Spiralni model komunikacije, Dance (1967)

Tim modelom Dance ističe činjenicu da je svako sadašnje ponašanje osobe pod utjecajem njegova prošlog iskustva te to isto važi i za sadašnje ponašanje koje će imati utjecaj na buduće djelovanje. Danceova teorija u svojim temeljnim postavkama u potpunom je skladu s Gravesovim (1970) modelom biopsihosocijalnog sustava razvoja ili „pojave cikličnih razina postojanja“ i njegove uspješne praktične primjene koju su popularizirali njegovi učenici Beck i Cowan pod nazivom *Spiralna dinamika* (SD). Gravesova teorija ima korijene u općoj teoriji sustava i sugerira kako se svaka pojedinačna ili kolektivna svijest smješta negdje u/između različitih razina bića koja ne predstavljaju tipove ljudi, nego načine razmišljanja. Gravesova teorija podupire spiralni razvoj čiji je svaki sljedeći spiralni zavoj na uzlaznoj liniji uvjetovan prethodnim zavojem (Slika 6).



Slika 6. Uzlazna spirala razvoja ljudskog bića (Dawkins, 2007)

Graves kao i Dance smatra da je razvojni tijek beskonačan za sva živa bića. Graves je kategorizirane discipline različitih područja stavio u okvir integriranog sustava koji je uključio u svoje istraživanje koje je rezultiralo izvanrednim rezultatima potvrđujući njegovu teoriju. Zaključio je kako vanjski životni uvjeti (egzistencijalni problemi) pokreću psihosocijalno sukladnu unutarnju neurobiološku opremu (umne sposobnosti) kako bi stvorili „razinu psihološkog postojanja“ ili svjetonazor, odnosno, vrijednosne sustave. Graves objašnjava da se ljudsko ponašanje može razložiti u više obrazaca ili razina postojanja s odgovarajućim upravljačkim, obrazovnim, društvenim i razvojnim pristupima.

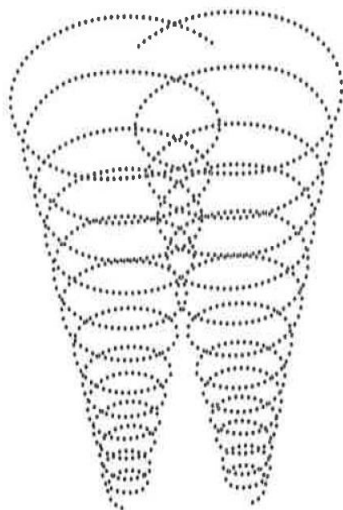
U novije vrijeme ovaj pogled na sveukupni razvoj pojedinca i društva, povezuje se s radom Kena Wilbera i Integralnom filozofijom s ciljem dodatnog razumijevanja svih procesa kroz koje čovječanstvo prolazi. SD se usredotočuje na setove hijerarhijskih vrijednosti i potreba koje moraju biti ispunjene prije napredovanja na sljedeću razinu. Iako je došlo do kontroverzi u svezi hijerarhijske prirode definicija vrijednosti, SD daje pregled različitih vrijednosti, fokusa i identiteta ljudi na različitim razinama njihova životna razvoja. Nadopunjujući Gravesovu teoriju spiralne dinamike, odnosno razvoja ljudskog bića, Dance (1967), za područje odnosa i međusobnog djelovanja, navodi važna obilježja spiralnog modela komunikacije:

1. Komunikacija je kontinuirana, neponovljiva, akumulirajuća, fleksibilna i dinamična.
2. Sva iskustva pridonose oblikovanju sadašnjeg trenutka. Ne postoji prekid u djelovanju, nema čvrstog početka, nema suvišnosti, niti kraja.
3. Sve akumulirajuće iskustvo produkt je naučenog, a ne ponavljajućih događaja koji su definirani time što se organizam razvija u skladu sa sobom i društvom.

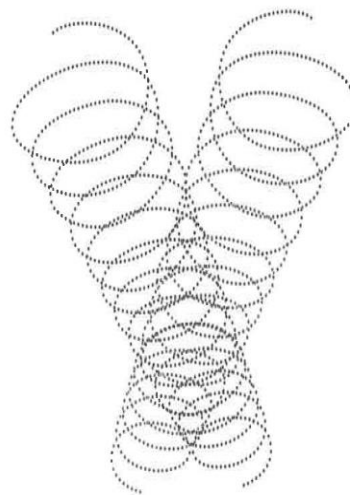
Prema toj teoriji komunikacijski proces proizvod je onoga što smo naučili.

Dance (1967) je uključio pojam vremena u svoju teoriju te kao i Graves smatra da nešto što se događa na sljedećem uvijek će se temeljiti na prethodnom. Tako Dance smatra da spirala daje geometrijsku potvrdu konceptu da se komunikacija, dok se kreće prema naprijed, u isto vrijeme kreće i nazad i pod utjecajem je prošlog ponašanja, a ima utjecaj na budući razvoj (naredni spiralni zavoj). Što je potpuno identično objašnjenju Gravesove teorije o spiralnom uzlaznom razvoju čovjeka, gdje svaka sljedeća razina nosi i uključuje prethodnu.

Iz Danceovih grafičkih prikaza može se zaključiti da komunikacija nema jasnog i primjetnog početka niti kraja. Zanimljivo je što se njegove komunikacijske spirale mogu preklapati na nebrojeno mnogo načina kao na slici 7 i 8, gdje je točka ili točke u kojoj se spirale dodiruju točka kontakta. Svaki put kada se dogodi kontakt, dolazi do razmjene poruka među komunikantima, odnosno primanja i slanja poruka. Neke se spirale dotaknu samo jednom tijekom cijelog života, dok druge imaju mnoštvo interakcija koje upućuju na dugotrajnije odnose. Slika 8 prikazuje spirale u interakciji, ali koje se ponekad razvijaju na sličan način (npr. zajedničke teme, pogledi na svijet, kompatibilni stilovi, isl.), dok se u određenom trenutku odvajaju i dalje se razvijaju u različitim pravcima.



Slika 7. Preklapanje spirala, (Dance, 1967., prema Gamble i Gamble, 1998)



Slika 8. Model komunikacije u odnosima, djelomično sraštene spirale, (Dance, 1967., prema Gamble i Gamble, 1998)

Spiralni model komunikacije stavlja komunikaciju u širi kontekst i podrazumijeva skoro sve aktivnosti (djelovanje) pojedinca od rođenja do sadašnjeg trenutka, čime podupire Gravesovu teoriju o spiralnom razvoju pojedinca u svim aspektima života, od početka

čovječanstva pa do danas s otvorenom spiralom koja govori beskrajnim mogućnostima razvoja pojedinca/čovječanstva. Akumulirane aktivnosti pojedinca tijekom njegova života utječu na razvoj komunikacije, a ona opet ovisi, odnosno produkt je prošlog djelovanja. To akumulirano znanje vidljivo je iz izgleda Danceove spirale koja postaje sve veća i veća u procesu spiralnog kretanja prema gore, odnosno rasta (slika 5).

Spiralni način objašnjavanja razvoja vrlo je primjenjiv i možemo ga analizirati u načinu na koji dijete komunicira sa svojim roditeljima. Dok dijete odrasta, ono plače svaki put kad je gladno ili očekuje nešto od svojih roditelja, a ponekad i jednostavno zbog privlačenja njihove pozornosti. Na taj način dijete prenosi poruku cijelom svijetu. Kad isto dijete odrasta i počne pohađati školu, ubrzo će surađivati s roditeljima, učiteljima, prijateljima koristeći riječi. Sada dijete plakanje zapravo zamjenjuje riječima ili govorom, ali ono što je zajedničko jest proces (namjera) komunikacije koji je postojao od samog rođenja djeteta.

Tako dijete počinje komunicirati od prvog dana svog života pa sve do danas. To objašnjava jedan dio spiralnog modela komunikacije. Prema tom modelu proces komunikacije se razvija od samog rođenja pojedinca i nastavlja se do postojećeg trenutka. To vrijedi za sva bića te ona počinju komunicirati od prvog dana svog nastanka. Primjerice, kada se sjemenka posadi, prenosi poruku vrtlaru da joj je potrebno svakodnevno zalijevanje i hrana, odnosno gnojenje. Kada biljka proklija počinje komunicirati potrebu za vodom, sunčevom svjetlošću, gnojivom, čime podupire spiralni model komunikacije. Isto vrijedi i za životinje, ptice, ribe i sva živa bića.

Dijete uči izgovarati određenu riječ ili reagira na određenu situaciju. Uočeno je da iako dijete odrasta, on nastavlja izgovoriti tu određenu riječ na isti način kao i za vrijeme odrastanja ili, ako se istu situaciju ponovno pojavi, u svim okolnostima će reagirati na isti način kao i u prošlosti.

Navedeni primjeri čine spiralni model komunikacije jasnim. Prema Spiralnom modelu proces komunikacije kreće naprijed, ali se također vraća i pod velikim je utjecajem ponašanja pojedinca u prošlosti, odnosno obrascima iz prošlosti. Kako dijete odrasta, u svojim prošlim pokretima tijela ili prošlim izgovorima ili izrazima lica dolazi do malih promjena. Dijete radi određene promjene, modifikacije u svojoj komunikaciji i pokušava riješiti komunikacijske pogreške. Tako će osoba zasigurno biti manje nervozna u svojim tinejdžerskim danima u usporedbi s njegovim danima djetinjstva, što govori u prilog spiralnom razvoju ponašanja bez obzira koliko promjena može mala biti (Gamble i Gamble, 1998).

Teoriju spiralnog razvoja podupire i Covey (1995) koji govori o čovjeku, prirodi i svijetu te njihovu međusobnu utjecaju kao uzlaznoj spirali rasta koja vodi sve višim oblicima odgovorne neovisnosti i djelotvorne međuovisnosti.

Moguće je zaključiti kako je komunikacija jedan od temeljnih aspekata ljudske egzistencije koji se nalazi na evolucijskom pravcu i u konstantnom je razvoju, zajedno s ostalim aspektima biopsihosocijalnog razvoja pojedinca. Iz opisa primjera spiralnog razvoja možemo zaključiti kako komunikacijska kompetencija uključuje dvije vrste vještina: kognitivne, koje pomažu da otkrijemo načine uspješnog ostvarivanja osobnih i relacijskih ciljeva, i bihevioralne, koje pomažu da se postavljeni ciljevi doista i ostvare (Itković, 1999: 114). Ako se sa toga stajališta promatraju kompetencije učitelja tada stručnost dolazi do izražaja na sadržajnom planu komunikacije, dok na odnosnom veću ulogu igra njegova pedagoško psihološka i komunikativna osposobljenost.

8.7 Humana, komunikacijska sustavno - dinamička teorija

Još jedna novija teorija komunikacije s naglašenim humanim aspektom, zavrjeđuje pozornost te je ovdje ukratko predstavljen dinamički teorijski pristup komunikacijskih sustava usmjerenih na ljudske potencijale.

S obzirom na sve bržu i veću dehumanizaciju društva, svijeta, a time i odnosa, ova teorija značajna je stoga jer joj je središnja točka komunikacije čovjek te stoga i naziv: Humana, komunikacijska sustavno-dinamička teorija, (*Dynamic Human - Centered Communication System Theory - DHCCST*). Autorica ove teorije, Ann Lang, smatra da su u tehnološki naprednoj i suvremenoj klimi ljudi razvili odnos s informacijskom tehnologijom i taj složeni dinamički sustav sastoji se od čovjeka, poruke, medija i lokacije (Lang, 2014). Stoga se ova teorija temelji na sustavu koji se sastoji od barem jednog čovjeka unutar određenog mjesta, koji tijekom vremena reagira s drugim ljudima na lokaciji ili medijem. Teorija polazi od tvrdnje da svi elementi sustava trebaju biti definirani s ljudske točke gledišta, te svi glavni pojmovi i teorijske postavke moraju početi sa stvarima koje su konstantne za ljude. Autorica osobito akcentira čovjekovu prisutnost, bilo posredovanu, interpersonalnu, grupnu ili masovnu, kao jedinu konstantu u proučavanju ljudske komunikacije. Smatra da su ljudi pokretači sustava jer, unatoč razlikama, oni "dijele temeljnu biološku, motivacijsku, kognitivnu, neurološku, neurokemijsku, fiziološku" potku koja se nije promijenila od početka ljudske civilizacije (Lang, 2014: 60). Ostatak sustava: lokacija, medij i sadržaj poruke promijenili su se i mijenjaju se i nastavit će se mijenjati tijekom vremena.

Smatra da opće teorijsko objašnjenje o ljudskoj komunikaciji mora biti u stanju predvidjeti budućnost i objasniti prošlost.

Drugim riječima, autorica smatra da treba kreirati jednu opću teoriju koja obuhvaća sve vrste komunikacije, a koja će uključivati i primjenjivati u interpersonalnoj, masovnoj komunikaciji, interakciju s ljudskim računalom, interakciju s ljudskim medijima, društvenim medijima, obradi poruka, digitalnim igrama, virtualnoj stvarnosti i svim vrstama ljudske komunikacije koja nije navedena ili još nije izmišljena. Riječ je dakle, o potrebi kreiranja teorije koja generalizira lokaciju, medij i sadržaj, koja je primjenjiva na sve kulture, sve lokacije i sva društva (stvarna i virtualna) uključujući i ona koja još nisu u upotrebi. Ova teorija nastoji postići onu razinu općenitosti i usmjerena je na objašnjenje kako komunikacija utječe na kognitivne, perceptivne i motivacijske sustave evoluiranih ljudi koji su dio sustava. Zanimljivo je što autorica kreće u prepravljavanje svih dijelova dinamičkog sustava i rekonceptualiziranjem značenja pojma – ljudsko, te slijedom toga s ljudskog središta ponovno koncipira sve glavne oblike komunikacije. Isto tako rekonceptualizira komunikacijska istraživanja u okviru teorije dinamičkih sustava i pruža primjere kako bi se postojeća područja istraživanja mogla ponovno konceptualizirati unutar ovakve teorijske perspektive.

Nova teorija (DHCCST) donosi niz važnih pretpostavki o tome da biti čovjek podrazumijeva određenu dinamičnost, što implicira da se ljudsko postojanje događa tijekom vremena. Zatim razmatra i zaključuje da je interakcija svojstvo ljudi, a ne medija, jer prije svega ljudi su u neprekidnoj svjesnoj i nesvjesnoj interakciji s vlastitim mislima i svijetom oko sebe te su dio tog svijeta. Autorica smatra da je sam čovjek sastavljen od nekoliko ugniježdenih dinamičkih sustava i to prema Kelso (1995), *fiziološki, motivacijski, perceptivni, kognitivni i iskustveni sustavi*. Svi ugniježdeni ljudski sustavi nesvjesno su i automatski u kontinuiranoj interakciji sa svijetom. Ovaj teorijski pristup skreće pozornost ne samo na aktivaciju i deaktiviranje jednog sustava, već i na način na koji pojedini sustavi olakšavaju ili inhibiraju jedni druge.

Međutim, stvaranje poruke i njena isporuka kroz medije neizostavno se događa u vremenu ili prostoru. Kao i kod interpersonalne komunikacije, nedostatak međusobnog povezivanja kreatora poruka i primatelja poruke zahtijeva neku vrstu medija koji nosi poruku. Naime, zrak u kombinaciji s ušima omogućava slušanje, svjetlost u kombinaciji s očima pruža vid, koža daje dodir, jezik okus, a nos u kombinaciji sa zrakom daje miris. Suvremeni ljudi, za razliku od njihovih životinjskih predaka, prvenstveno koriste zrak, svjetlo i kožu u funkciji mozga i za komunikaciju mozgom.

Stoga se može zaključiti da je ovoj teoriji čovjek središnja točka procesa komunikacije, njegov cilj i svrha, te je potrebno usavršavati svoje komunikacijske sposobnosti razvijajući time i sve druge elemente komunikacijskog procesa, odnosno - komunicirajući evoluirati. Teorija predlaže odmak od statičke linearne analize i prihvaćanje složenosti dinamičkog komunikacijskog sustava. Ova teorija je pokazala kako se svi aspekti sustava mogu konceptualizirati s ljudskog središta što je od primarne važnosti zbog toga što je to jedini dio sustava koji ne mijenja svoje operativne parametre.

8.8 Plansko uključivanje vrijednosne komunikacije u edukacijski proces

Imaju li svu učitelji (relativno) dobre komunikacijske kompetencije i što se po tom pitanju može napraviti? Studija koju su provele Morelle i Pearson (2008), a slična studija objavljena je i 2000. godine, daje obrazloženje za tvrdnju da je komunikacijsko odrazovanje ključno za budući osobni i profesionalni uspjeh učenika. Autorice su analizom 93 časopisa i novinskih članaka, izvješća i anketa dale dokaze o središnjem mjestu komunikacije u razvoju cjelokupne osobe, unaprjeđenju obrazovanja, odgovornom društvenom i kulturnom sudjelovanju u svijetu, uspjehu u karijeri i poslovanju, unaprjeđivanju organizacijskih procesa i organizacijskog života te rješavanju problema 21. stoljeća, uključujući zdravstvenu komunikaciju, kriznu komunikaciju, kriminal i policiju.

Značaj primjenjivanja ispravne komunikacije u odgoju i obrazovanju samo dodatno naglašava nužnost postojanja stručnih kompetencija učitelja koje priznaju učenici i roditelji, a temeljene su na znanju, sposobnostima i vrijednostima (Jurčić, 2012). Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja su osobna, predmetna, komunikacijska, didaktičko-metodička, refleksivna, socijalna, emocionalna, interkulturalna i građanska kompetencija te ih je nužno promatrati umrežene u temeljnim područjima učiteljeva rada (Jurčić, 2012).

Međutim, najveći problem je nedostatak kvalitetnih edukativnih programa u programima edukacije učitelja. I to iz primarnog razloga niske komunikološke kulture, jer dvije trećine ljudi smatra da su komunikacijske sposobnosti urođene, te da ih se ne može i ne treba učiti i razvijati (Bakić-Tomić, 2003).

Uz navedene kompetencije u prijašnjim poglavljima navedene su potrebe za asertivnom, empatičnom, nenasilnom i kongruentnom komunikacijom koju bi svaki učitelj trebao razviti. Kao što vidimo, pred učitelja se stavlja niz zahtjeva koji pretpostavljaju konstantan rad na sebi, internalizaciju naučenog kao i njegovu primjenu. Učitelj više nije onaj koji samo prenosi, već onaj koji informacijama (znanjem) transformira (usustavljeno znanje)

učenike što mu jedino može dopustiti otvoreni kurikulum usmjeren na učenika. Stoga je nužna potreba i primjena namjernog i planskog uključivanja komunikacijske edukacije kao i svih njenih sastavnica koje podrazumijevaju takve kompetencije. Na koji način?

O potrebi i realizaciji uvođenja komunikologije kao znanosti u obrazovanje, u sam kurikulum, te kreiranje programa temeljenog na komunikaciji i ljudskim vrijednostima govori pokušaj u Engleskoj. Na ekonomskom fakultetu Sveučilišta u Cambridgeu Dryden i Vos (2001) kreirali su četverogodišnji kurikulum: kurikulum osobnog rasta i razvoja, kurikulum životnih sposobnosti, kurikulum učenja kako učiti i učenja kako misliti i sadržajni kurikulum. Iznenađujuće je što je na prvo mjesto stavljen je nastavni plan i program osobnog rasta i razvoja koji uključuje samopouzdanje, motivaciju, sposobnost komuniciranja i sposobnost stvaranja te zadržavanja odnosa, dok je sadržajni kurikulum stavljen na posljednje mjesto, što je suprotno tradicionalnoj školskoj praksi. Ovaj program bi svojim ciljem i svrhom te očekivanim ishodom i kompetencijama namijenjen budućim učiteljima imao za cilj omogućiti potpuni razvoj njihovih komunikacijskih vještina, kao i sprječavanja njihova kretanja prema pukoj retorici.

Inicijativa pokušaju unaprjeđivanja komunikacijskih kompetencija budućih učitelja priđe s jasnim ciljem i strategijom, ostvarena u Hrvatskoj je ostvarena na Učiteljskom fakultetu akademske godine 2007.-2009. Proveden je program komunikologije s etičkim temeljima u obliku univerzalnih ljudskih vrijednosti koje su temelj za odgovorno roditeljstvo, namijenjene studentima nastavnčkog fakulteta s ciljem omogućavanja potpunog razvijanja njihovih komunikacijskih vještina (Bakić i sur., 2009).

Istraživanje provedeno u Sloveniji (Kozmus i Kirinić, 2010) u jedanaest škola s ciljem otkrivanja ključnih čimbenika koji pridonose ili otežavaju stvaranje kulturnih odnosa u školi, pokazalo je da su međuljudski odnosi i komunikacija presudni čimbenici. Ključni su *odnos i komunikacija između uprave i učitelja*: kada je proaktivna i sinergetska, to će se reflektirati i na odnos i komunikaciju učitelj – učenik, učitelj – učitelj, i učitelj – roditelj. Kvaliteta odnosa između uprave i učitelja utječe na pozitivnu sliku učitelja o svojoj profesiji, na primjenu konstruktivnih i kooperativnih metoda u radu gdje su nađene visoke korelacije, dok će formalni i kontrolirajući odnosi i neravnopravna komunikacija uprave prema učiteljima reflektirati nekvalitetnu komunikaciju i odnose u sva tri smjera kolega – učenik - roditelj. Klima kulture i kvalitetnih odnosa i komunikacije prevladava u dvije trećine škola obuhvaćenih istraživanjem.

Iz navedenog se može zaključiti da se organiziranim oblicima obrazovanja komunikacijskih kompetencija učitelja treba prići iz nužnosti i osviještenosti koja izvire iz potrebe za potpunijom komunikacijskom kompetencijom zbog izravnog i velikog utjecaja učitelja na buduća pokoljenja učenika. No, isto tako provođenju i ostvarivanju plana edukacije učitelja-komunikatora treba prići s namjerom, planski i sustavno kako bi stručnjaci određenih nastavnih područja, odnosno učitelji, s jasnim ciljem i namjerom kroz neupitnu kompetenciju pridonijeli kvaliteti razvoja svakog učenika.

9 METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

9.1 Predmet i cilj istraživanja

Predmet ovog empirijskog istraživanja je vrijednosno orijentirana komunikacija. Škole su institucije organiziranog provođenja odgoja i obrazovanja mladog naraštaja jedne zemlje. Sukladno proklamiranim vrijednostima sadržanim u temeljnim dokumentima države u kojoj se organizirani odgojno obrazovni proces provodi u školama, predmet ovog istraživanja su učitelji kao predstavnici društva i države, koji imaju zadaću i obvezu razvijati proklamirane vrijednosti kroz odgojno-obrazovni sustav. Istraživanje je usmjereno na obilježja vrijednosno orijentirane komunikacije te njene usklađenosti s proklamiranim ciljevima i znanstvenim spoznajama u području komunikologije i edukacijskih znanosti.

Cilj istraživanja jest utvrditi obilježja vrijednosno orijentirane komunikacije istraživanjem: 1. vrijednosnog sustava učitelja i 2. njihovog komunikološkog profila koji se sastoji iz ispitivanja a) dimenzija komunikacijskog stila te b) stupnja usvojenosti komunikacijskog bontona (vidi sliku 9). Time će se doći do spoznaja o temeljnim komunikacijskim kompetencijama učitelja.



Slika 9. Elementi vrijednosno orijentirane komunikacije, uradak autorice disertacije

9.2 Ispitanici i uzorak

Osnovni skup ispitanika, učitelja primarnog obrazovanja u Republici Hrvatskoj čini cca 31500 učitelja. Dok u Republici Hrvatskoj je trenutačno aktivna 851 osnovna škola (u trenutku određivanja uzorka jer ovi brojevi s vremenom variraju, odnosno smanjuju se zbog demografskog pada u Republici Hrvatskoj). Zbog velikog broja škola i učitelja odlučeno je da će uzorak biti stratificiran i obuhvaćati 1% populacije učitelja u Hrvatskoj (cca 300 učitelja), koji rade na području zagrebačke županije (11,63% škola u RH). Odlučeno je da će to biti 17 namjerno odabranih osnovnih škola, kako bi zadovoljili više kriterija i time postigli što veću reprezentativnost uzorka. Kriteriji odabira škola bili su: lokacija škole centar-periferija, veličina škole (male, srednje i velike), zemljopisna orijentacija istok, zapad, sjever i jug. U uzorku su zastupljeni učitelji predmetne nastave svih odgojno-obrazovnih područja: društvenog i jezičnog područja, prirodoslovnog područja i odgojnog područja sukladno NOK-u.

9.3 Hipoteze istraživanja

9.3.1 Opća hipoteza istraživanja

Vrijednosno orijentirana komunikacija osnovnoškolskih učitelja sukladna je očekivanim proklamiranim vrijednostima izrečenim u Ustavu Republike Hrvatske, Zakonu o odgoju i obrazovanju za osnovnu i srednju školu i Nacionalnom okvirnom kurikulumu.

9.3.2 Hipoteze istraživanja

H1 – Učitelji preferiraju asertivni komunikacijski stil. Očekuje se statistički značajna razlika asertivnog stila u odnosu na ostale stilove komuniciranja.

H2 – Učitelji ostvaruju kvalitetnu komunikaciju s učenicima (komunikacijski bonton). Očekuju se visoka postignuća na upitniku komunikacijskog bontona, preko 80%.

H3 – Deset univerzalnih humanih vrijednosti učitelja nisu statistički značajno povezane s dimenzijama stilova komuniciranja učitelja.

H4 – Deset univerzalnih humanih vrijednosti učitelja, nisu statistički značajno povezane s kvalitetom njihove komunikacije s učenicima, odnosno komunikacijskim bontonom.

H5 – Ne postoji statistički značajna povezanost između dimenzija stilova komuniciranja i pojedinih aspekata komunikacijskog bontona (obilježja kvalitetne komunikacije s učenicima).

H6 – Učitelji koji pripadaju različitim odgojno-obrazovnim područjima (društveno i jezično područje, prirodoslovno područje i odgojno područje) međusobno se značajno ne razlikuju u primjeni pojedinih dimenzija stilova komuniciranja.

H7 - Učitelji koji pripadaju različitim odgojno-obrazovnim područjima (društveno i jezično područje, prirodoslovno područje i odgojno područje) međusobno se značajno ne razlikuju u primjeni komunikacijskog bontona.

Istraživački instrumenti

Glavni kriteriji za odabir istraživačke strategije bili su istraživački problem, iskustvo autorice i ciljani auditorij kojemu će istraživanje biti predstavljeno. U traženju odgovora na istraživačko pitanje ove disertacije, a imajući u vidu cilj disertacije, primarno su se koristile metode indukcije, dedukcije, analize i sinteze kao i kvantitativne istraživačke metode. Potvrda važnosti vrijednosno orijentirane komunikacije počivat će na komparaciji postojećih empirijskih istraživanja i baze znanstvenih i stručnih radova relevantnih za istraživački problem. U ispitivanju vrijednosne orijentacije, dimenzije komunikacijskih stilova i komunikacijskog bontona koristili su se podaci prikupljeni primarnim istraživanjem – anketom provedenom na prigodnom uzorku učitelja 17 zagrebačkih osnovnih škola (cca 300 učitelja predmetne nastave). Podaci dobiveni anketiranjem analizirani su metodama parametrijske i neparametrijske statistike s ciljem identifikacije funkcionalnog odnosa varijabli.

Prikupljanje podataka provedeno je od svibnja do srpnja 2017. uporabom složenog upitnika Vrijednosno orijentirane komunikacije.

Upitnik vrijednosne orijentacije sastoji se od tri dijela, odnosno upitnika. U prvome dijelu upitnika kod svih skupina ispitanika primijenjen je Schwartzov upitnik vrijednost (PVQ, Schwartz i sur. 1994, prema Ferić 2001), s ciljem mjerenja vrijednosnih prioriteta ispitanika prije bilo kakve intervencije. Drugi dio upitnika odnosi se na ispitivanje dimenzija komunikacijskih stilova učitelja (CSI, de Vries, 2013) i treći dio odnosi se na upitnik komunikacijskog bontona (Bakić-Tomić, 2003).

Prvi segment koji je istraživani u ovoj disertaciji vrijednosni su sustavi osnovnoškolskih učitelja pri čemu je korišten Schwartzov upitnik osobnih vrijednosti (PVQ-21, *Portrait Value Questionnaire*; Schwartz, 2001) s 21 tvrdnjom, a koji se temelji na njegovoj teoriji univerzalnih sadržaja i strukture vrijednosti. Tvrdnje su mjerene skalom Likertova tipa odgovora u rasponu od 1 (uopće mi nije slična) do 6 (vrlo mi je slična).

Temeljem dobivenih procjena važnosti 21 opisa računaju se procjene važnosti 10 motivacijskih tipova vrijednosti: *moć, postignuće, hedonizam, poticaj, nezavisnost, univerzalizam, dobrohotnost, tradicija, konformizam i sigurnost* (Schwartz, 1992). Tih 10 navedenih motivacijskih tipova vrijednosti mogu se organizirati u 4 tipa vrijednosti viših razina i to su: *vlastito odricanje, vlastiti probitak, otvorenost za promjene i zadržavanje tradicionalnih odnosa*. Procjena važnosti pojedinog tipa vrijednosti izražava se kao prosječna procjena (M) važnosti specifičnih vrijednosti koje prema teoriji predstavljaju taj tip. Schwartzov upitnik osobnih vrijednosti jedan je od pouzdanijih upitnika za mjerenje osobnih vrijednosti te se u Hrvatskoj u području znanstvenih istraživanja koristi od 2001. Tijekom više od 25 godina primjene Schwartzovog upitnika osobnih vrijednosti u više od 80 zemalja potvrđena je kvaliteta PVQ upitnika kao i njegova univerzalna primjenjivost bez obzira na jezične, kulturološke, religijske i druge razlike. Osobito svojom pouzdanošću i iznimno jakim dokazima o kružnoj strukturi odnosa vrijednosti (npr., Davidov, Schmidt, i Schwartz, 2008). Na taj način studije stotina istraživača stvorile su veliku bazu podataka o univerzalnim humanim vrijednostima, dostupnih za sekundarnu analizu.

Drugi element koji je istraživani su dimenzije komunikacijskih stilova učitelja, odnosno dominantnih dimenzija komunikacijskih stilova, gdje je primijenjen šest-dimenzionalni model upitnika komunikacijskih stilova CSI (*The Communication Styles Inventory*, De Vries, 2013). Ovaj upitnik razlikuje šest obilježja komunikacijskog ponašanja: *izražajnost, preciznost, verbalna agresivnost, ispitivanje, emotivnost i manipulacija*, od kojih se svaka sastoji od četiri-aspektne skale, a svaka od njih po četiri tvrdnje te se cijeli upitnik sastoji od ukupno 96 tvrdnji, mjerene skalom Likertova tipa odgovora u rasponu od 1 (uopće se ne slažem) do 5 (potpuno se slažem). Ovih šest dimenzija komunikacijskih stilova (vidi tablicu 9) okvir su za utvrđivanje dominantnih dimenzija u komunikacijskim stilovima. Temeljem analiza čimbenika i elemenata, CSI se pokazao primjerenim instrumentom, osobito pouzdanošću na razini domena/dimenzija komunikacijskih stilova, te dosljednošću u području ponašanja gdje su CSI ljestvice pokazale srednje do visoke razine konvergentne i diskriminantne valjanosti.

Tablica 9. Dimenzije komunikacijskih stilova i njihove četiri-aspektne skale (prilagođeno prema de Vries, 2013).

Dimenzije komunikacijskih stilova	Aspekti komunikacijskih stilova
Izražajnost	komunikacijska dominacija, pričljivost, humor, neformalnost
Preciznost	strukturiranost, pažljivost, konciznost, nezavisnost
Verbalna agresivnost	ljutnja, autoritarnost, ponižavanje, nepodržavanje
Ljubopitljivost	nekonvencionalnost, radoznalost, filozofičnost, argumentacija
Emotivnost	sentimentalnost, zabrinutost, napetost, obrambenost
Manipulacija	dodvorljivost, šarm, nedostižnost, prikrivenost

Treći element koji je istraživani je stupanj usvojenosti komunikacijskog bontona (Bakić-Tomić, 2003). Za tu svrhu korišten je upitnik bontona s 30 tvrdnji od kojih je 17 napisano u ispravnom obliku, a 13 je netočnih. Budući da sadrži navike i vještine komuniciranja kao granica ispravnog rješavanja upitnika postavljeno je 80% ispravno riješenih tvrdnji. U dosadašnjoj primjeni u području srednjeg menadžmenta pokazalo se da menadžeri ne dostižu željenu razinu od 80% pozitivnih odgovora, već se rezultati kreću na razini od 50% točnih odgovora. Upitnik se a odlikuje se iznimnom pouzdanošću na razini kategorija.

Primarno istraživanje strukturirano je kao kvantitativno istraživanje koje se oslanja na teoriju vjerojatnosti i statistiku, s obzirom da je nacrt istraživanja polazio od jasno definiranih hipoteza koje su testirane statističkim procedurama.

Prilikom obrade podataka istraživanja, korišten je statistički paket SPSS, pomoću kojeg je provedena statistička procedura za analizu podataka. Podaci su analizirani metodama parametrijske i neparametrijske statistike, s ciljem identifikacije funkcionalnog odnosa varijabli. U analizi je korištena deskriptivna statistika koja opisuje, upoznaje, uspoređuje i analizira pojave temeljem prikaza i brojčane obrade poznatih podataka prema različitim statističkim obilježjima. Osim deskriptivne, univarijantne statističke obrade podataka po potrebi je korištena i bivarijantna analiza te multivarijantna statistička obrada podataka. Za testiranje značajnosti razlika između aritmetičkih sredina iz više uzoraka korištena je jednosmjerna (one-way) analiza varijance (ANOVA) za nezavisne i zavisne uzorke, kao i složena analiza varijance (MANOVA) za ispitivanje utjecaja i interakcije većeg broja nezavisnih varijabli na veći broj zavisnih varijabli.

9.4 Varijable istraživanja

Definirane nezavisne varijable su:

- 10 univerzalnih humanih vrijednosti prema Schwartzu,
- godine staža učitelja u struci,
- dob učitelja,
- pripadnost učitelja određenom odgojno-obrazovnom području: društvenom i jezičnom području, prirodoslovnom području i odgojnom području.

Definirane zavisne varijable su:

- dimenzije stilova komuniciranja koje učitelji primjenjuju u komunikaciji s učenicima,
- komunikacijski bonton kojeg učitelji primjenjuju u komunikaciji s učenicima
- komunikacijske kompetencije učitelja
- komunikološki profil učitelja.

9.5 Očekivani znanstveni doprinos

Znanstveni doprinos doktorske disertacije je definiranje teorijskog modela vrijednosno orijentirane komunikacije i njezinih obilježja, s aspekta dimenzija komunikacijskih stilova i sastavnica komunikacijskog bontona.

Model je potvrđen na uzorku učitelja empirijskog istraživanja. Vrijednosno orijentirana komunikacija sastoji se od 10 univerzalnih humanih vrijednosti, povezanih s dimenzija komunikacijskih stilova te komunikacijskim bantomom.

Informacijsko-komunikacijske znanosti obogaćene su novim pogledom na komunikacijske kompetencije kroz vrijednosno orijentiranu komunikaciju.

Praktični doprinos disertacije jest izrada komunikološkog profila učitelja Zagrebačke županije te izrada modela njihove vrijednosno orijentirane komunikacije.

10 REZULTATI EMPIRIJSKOG ISTRAŽIVANJA

Upitnik vrijednosne orijentacije sastoji se od tri dijela, odnosno od 3 upitnika. U prvome upitniku na svim skupinama ispitanika primijenjen je Schwartzov upitnik vrijednosti (PVQ; Schwartz i sur., 2001), s ciljem mjerenja vrijednosnih prioriteta ispitanika prije bilo kakve intervencije. Drugi upitnik odnosi se na ispitivanje temeljnih obilježja komunikacijskih stilova učitelja (CSI; de Vries, 2013) i treći upitnik odnosi se na komunikacijski bonton (Bakić-Tomić, 2003).

10.1 Struktura uzorka

U ispitivanju je sudjelovalo preko 300 učitelja, ali zbog nevaljanog ispunjavanja upitnika, na kraju je izdvojeno 258 valjanih upitnika koje su ispunili učitelji predmetne nastave osnovnih škola Zagrebačke županije. Struktura uzorka sastojala od 51 učitelja muškog roda (19,80 %) i 207 učitelja ženskog roda (80,20%). Od toga 108 učitelja pripada društveno-jezičnom području (42%), prirodoslovnoj grupi predmeta pripada 88 učitelja (34,20 %) dok odgojnom području pripada 61 učitelj (23,70%). Struktura uzorka pokazuje da u potpunosti zadovoljava strukturu učiteljskog kadra u osnovnoj školi, stoga se može zaključiti da je uzorak reprezentativan (vidi tablicu 9). Ako pogledamo strukturu uzorka prema dobi i stažu, također se zaključuje da u većoj mjeri odgovara stvarnoj strukturi populacije učitelja što također potkrepljuje zaključak o reprezentativnosti uzorka. Prosječna dob učitelja u osnovnoj školi, u uzorku istraživanja, jest 43,24 godine, a radni staž u prosjeku iznosi 16,22 godina (vidi tablicu 10).

Tablica 10. Struktura uzorka prema rodu i području djelovanja

Varijabla	Skupina	N	%
Rod	M	51	19,80%
	Ž	207	80,20%
	Total	258	100,00%
Područje djelovanja	Dru-jez	108	42,00%
	PMI	88	34,20%
	Odgojno	61	23,70%
	Total	257	100,00%

Tablica 11. Struktura uzorka prema dobi učitelja i njihovom radnom stažu

Varijabla	N	min	max	M	SD
Dob	258	24,0	65,0	43,24	10,807
Stož	258	1,0	43,0	16,22	10,821

Slijede rezultati empirijskog istraživanja kroz pregled prema upitnicima koji su primijenjeni na uzorku.

10.2 Deskriptivna analiza tvrdnji Schwartzovog upitnika osobnih vrijednosti (PVQ, 2001)

Tablica 12. Rezultati na upitniku osobnih vrijednosti učitelja, (Portrait Value Questionnaire – PVQ), (Schwartz, 2001).

	TVRDNJE	M	SD	1	2	3	4	5	6
1.	Osobi je važno smišljati nove ideje i biti kreativna. Voli stvari raditi na svoj, originalan način.	4,66	1,15	1,20 %	2,30 %	14,00 %	21,30 %	34,50 %	26,70 %
2.	Osobi je važno biti bogata. Želi imati mnogo novaca i posjedovati skupe stvari.	2,34	1,29	26,00 %	43,40 %	14,00 %	8,50 %	3,90 %	4,30 %
3.	Osoba smatra važnim da se prema svim ljudima na svijetu postupa na jednak način. Vjeruje da svi ljudi trebaju imati jednake mogućnosti u životu.	5,12	1,10	0,80 %	3,50 %	5,80 %	9,30 %	33,70 %	46,90 %
4.	Osobi je vrlo važno iskazivati vlastite sposobnosti. Želi da se ljudi dive onome što ona radi.	3,09	1,29	9,30 %	27,50 %	27,50 %	21,30 %	9,70 %	4,70 %
5.	Osobi je važno živjeti u sigurnom okruženju. Izbjegava sve što bi moglo ugroziti osobnu sigurnost.	4,45	1,24	0,80 %	5,40 %	19,40 %	20,50 %	30,20 %	23,60 %
6.	Osoba voli iznenađenja i stalno je u potrazi za nekim novim aktivnostima. Smatra da je u životu važno isprobati puno različitih stvari.	3,86	1,34	1,90 %	16,70 %	23,30 %	22,10 %	23,60 %	12,40 %
7.	Osoba vjeruje da bi ljudi trebali činiti ono što im se nalaže. Smatra da bi se ljudi uvijek trebali držati pravila, čak i kada ih nitko ne gleda.	3,82	1,30	4,30 %	11,20 %	27,90 %	19,80 %	28,30 %	8,50 %
8.	Osobi je važno saslušati ljude koji su drugačiji. Čak i kada se ne slaže s njihovim mišljenjima,	4,77	1,00	0,80 %	0,80 %	10,10 %	21,80 %	42,40 %	24,10 %

	ipak ih nastoji razumjeti.								
9.	Osobi je važna poniznost i skromnost. Nastoji ne privlačiti pozornost na sebe.	3,97	1,30	1,90 %	14,30 %	20,50 %	22,90 %	29,10 %	11,20 %
10	Osobi je važno uživanje u blagodatima života. Nastoji sebi ugađati.	3,43	1,32	5,40 %	19,00 %	34,50 %	17,40 %	15,50 %	8,10 %
11	Osobi je važno da sama donosi odluke o onome što radi. Voli biti samostalna i ne oslanjati se na druge.	4,69	0,99	0,00 %	1,60 %	11,60 %	24,80 %	40,30 %	21,70 %
12	Osobi je vrlo važno pomagati ljudima iz okruženja. Želi skrbiti o njihovoj dobrobiti.	4,56	1,01	0,40 %	1,20 %	15,10 %	26,70 %	38,80 %	17,80 %
13	Osobi je važno biti vrlo uspješna. Želi da drugi vrednuju njezine uspjehe i postignuća.	3,84	1,21	1,60 %	14,00 %	23,30 %	29,10 %	24,40 %	7,80 %
14	Osobi je važno da državni ustroj jamči njezinu sigurnost od svih prijetnji. Smatra da država treba biti snažna kako bi mogla obraniti svoje građane.	4,50	1,34	2,30 %	7,40 %	14,30 %	17,10 %	31,80 %	27,10 %
15	Osoba je stalno u potrazi za avanturama i voli se izlagati riziku. Želi imati uzbudljiv život.	2,88	1,39	16,30 %	31,40 %	19,40 %	17,80 %	11,20 %	3,90 %
16	Osobi je važno uvijek se ponašati pristojno. Nastoji izbjeći ljudima neprihvatljivo ponašanje.	4,86	1,08	0,00 %	1,90 %	13,20 %	14,70 %	37,20 %	32,90 %
17	Osobi je važan osjećaj da je poštovana. Želi da ljudi čine ono što im ona kaže.	3,74	1,29	2,70 %	17,10 %	24,00 %	25,20 %	22,10 %	8,90 %
18	Osobi je važna odanost prijateljima. Želi se posvetiti bliskim ljudima.	5,11	0,96	0,00 %	0,40 %	9,30 %	10,50 %	38,40 %	41,50 %
19	Osoba čvrsto vjeruje da bi ljudi trebali skrbiti za prirodu. Briga za okoliš joj je važna.	4,92	1,01	0,40 %	1,90 %	10,10 %	18,60 %	30,60 %	38,40 %
20	Osobi je važna tradicija. Nastoji održavati običaje koje propisuje i poštuje vjera i obitelj.	4,20	1,39	3,90 %	8,10 %	20,50 %	18,60 %	29,10 %	19,80 %
21	Osoba traži u svakoj prigodi zabavu. Važno joj je raditi ono što ju zadovoljava.	3,56	1,37	6,60 %	16,70 %	26,00 %	24,40 %	17,40 %	8,90 %

Skala na kojoj su učitelji ocjenjivali tvrdnje kretala se od 1-6, sa značenjem 1= uopće mi nije slična do 6= vrlo mi je slična. Zbrajane su vrijednosti (postotci) 5. i 6. stupnja skale Likertova tipa (slična mi je i vrlo mi je slična). Tvrdnje za koje se preko 60% učitelja opredijelilo, a najbolje ih oslikavaju u sljedećim tvrdnjama: T3 (*Osoba smatra važnim da se prema svim ljudima na svijetu postupa na jednak način. Vjeruje da svi ljudi trebaju imati jednake mogućnosti u životu 80,60%*); T16 (*Osobi je važno uvijek se ponašati pristojno. Nastoji izbjeći ljudima neprihvatljivo ponašanje 70,10%*); T18 (*Osobi je važna odanost prijateljima. Želi se posvetiti bliskim ljudima 79,90%*); T19 (*Osoba čvrsto vjeruje da bi ljudi*

trebali skrbiti za prirodu. Briga za okoliš joj je važna 69,00%), kao i za tvrdnje T8 (*Osobi je važno saslušati ljude koji su drugačiji. Čak i kada se ne slaže s njihovim mišljenjima, ipak ih nastoji razumjeti* 66,50%); T11 (*Osobi je važno da sama donosi odluke o onome što radi. Voli biti samostalna i ne oslanjati se na druge* 62,00%).

Iz navedenih rezultata može se zaključiti da između deset Schwartzovih univerzalnih humanih vrijednosti, one koje učitelje najviše oslikavaju su **univerzalizam, dobrohotnost nezavisnost, sigurnost, i konformizam**. Posebno se ističe viša vrijednosti *vlastitog odricanja* s vrijednostima *dobrohotnost i univerzalizam*, koja govori da učitelji ciljeve društva, odnosno ciljeve drugih stavljaju ispred svojih (jednakost, unutarnji sklad, mir u svijetu, jedinstvo s prirodom, mudrost, svijet lijepoga, društvena pravda, tolerancija, očuvanje okoliša, duhovni život, smisao u životu, iskreno prijateljstvo, odanost, iskrenost, uslužnost, odgovornost, spremnost na opraštanje). Zatim je nešto niža viša vrijednost *zadržavanje tradicionalnih odnosa* u kojoj su se istakle vrijednosti *konformizma i sigurnosti* (pristojnost, samodisciplina, poštivanje roditelja i starijih, poslušnost, sklad, osjećaj pripadnosti, društveni poredak, nacionalna sigurnost, uzvratanje usluga, obiteljska sigurnost, zdravlje, čistoća), a koje su učitelji često navodili. Najniži rezultat, u vrijednostima koje ih najviše opisuju jest *nezavisnost* u višoj vrijednost *otvorenost za promjene* (a koja je preciznije opisana kao sloboda, kreativnost, privatni život, samostalnost, odabir vlastitih ciljeva, znatiželja).

Kod osobina koje najslabije opisuju učitelje zbrajane su vrijednosti (postotci) 1. i 2. stupnja Likertove skale (uopće mi nije slična i nije mi slična) u sljedećim tvrdnjama: T2 (*Osobi je važno biti bogata. Želi imati mnogo novaca i posjedovati skupe stvari* 69,40%); T4 (*Osobi je vrlo važno iskazivati vlastite sposobnosti. Želi da se ljudi dive onome što ona radi* 36,80); T15 (*Osoba je stalno u potrazi za avanturama i voli se izlagati riziku. Želi imati uzbudljiv život* 47,70%). Vrijednosti koje najmanje oslikavaju ispitane učitelje osnovnih škola Zagrebačke županije su *poticaj, postignuće i moć*, a koje ulaze u vrijednosti viših razina *vlastiti probitak i otvorenost za promjene*.

Može se zaključiti kako ispitani učitelji ne polažu važnost vrijednostima više razine *vlastiti probitak* koja sadrži vrijednosti *postignuća*, odnosno ostvarivanja osobnog uspjeha iskazivanjem kompetencije u skladu s društvenim standardima i *moći* koja označava društveni status i prestiž, kontrolu i dominaciju nad pojedincima i materijalnim dobrima te nisu *otvoreni za promjene*, odnosno rezultat pokazuje kako nemaju dovoljan poticaj za uzbuđenja, novosti i izazove u životu.

Tablica 13. Rezultati upitnika osobnih vrijednosti – (PVQ) prema Schwarzu o dominantnim vrijednostima učitelja

Varijabla	M	SD	Skew	Kurt	KS-z	p
Univerzalizam	14,83	2,34	-0,88	0,72	0,14	0,00
Dobrohotnost	9,67	1,71	-0,72	0,07	0,19	0,00
Nezavisnost	9,35	1,69	-0,43	-0,37	0,17	0,00
Sigurnost	8,95	2,10	-0,40	-0,66	0,13	0,00
Konformizam	8,68	1,90	-0,20	-0,60	0,12	0,00
Tradicija	8,17	2,10	-0,30	-0,41	0,13	0,00
Postignuće	6,93	2,20	0,04	-0,65	0,10	0,00
Hedonizam	6,99	2,26	0,30	-0,53	0,13	0,00
Poticaj	6,74	2,41	0,20	-0,87	0,13	0,00
Moć	6,07	2,10	0,58	0,26	0,11	0,00

Prema vrijednostima koje zagovaraju službeni dokumenti Republike Hrvatske vezano za odgoj i obrazovanje ili prema teorijskom modelu poželjnih vrijednosti učitelja osnovnih škola, može se zaključiti da prema rezultatima dobivenim u uzorku učitelji po svojim grupnim vrijednostima ne prate zvonoliku krivulju distribucije o čemu govori Kurtosis ili koeficijent spljoštenosti distribucije (vidi tablicu 13).

Ukoliko se predoči tablica Skewness ili koeficijent asimetrije moglo bi se pretpostaviti kako koeficijenti simetrije nisu visoki što znači da bi krivulja bila lagano nagnuta udesno, prema višim rezultatima za većinu vrijednosti. Za zaključiti je da sve vrijednosti kao varijable nisu normalno distribuirane, ali koeficijenti asimetrije i spljoštenosti nisu visoki pa se mogu koristiti parametrijske analize.

Analiza rezultata pokazuje da nema izrazito srednje vrijednosti ni za jednu grupnu vrijednost, jedino se ističe *moć* s najnižom srednjom vrijednosti $M=6,07$ te *univerzalizam* s najvišom srednjom vrijednosti $M=14,83$ (tablica 13).

Rezultati upitnika osobnih vrijednosti prema Schwartzu pokazuju tri dominantne vrijednosti kod učitelja *univerzalizam* ($M=14,83$) i *dobrohotnost* ($M=9,67$) i *nezavisnost* ($M=9,35$) (tablica 13). Prve dvije ulaze u domenu više vrijednosti *vlastito odricanje*, dok se treća odnosi na višu vrijednosti *otvorenost za promjene* i ne obuhvaća i drugu vrijednost (*poticaj*) unutar više vrijednosti *otvorenost za promjene*. Može se zaključiti da su navedene vrijednosti visoko moralne odrednice života i rada koje bi svaki učitelj trebao imati, te se na neki način podrazumijevaju u osobnim vrijednosnim sustavima učitelja.

Tablica 14. Četiri tipa viših vrijednosti i njihove pripadajuće vrijednosti, u odnosu na rezultate upitnika osobnih vrijednosti – (PVQ, Schwartz, 1994) o dominantnim vrijednostima učitelja.

Viša vrijednosti	Vrijednosti	Dominantna vrijednost M	Najniža vrijednost
vlastito odricanje	Dobrohotnost	9,67	
	Univerzalizam	14,83	
vlastiti probitak	Postignuće		-6,90
	Moć		-6,07
otvorenost za promjene	Nezavisnost	9,35	
	Poticaaj		
zadržavanje tradicionalnih odnosa	Konformizam	8,68	
	Tradicija		
	Sigurnost	8,95	

Četiri tipa vrijednosti više razine zapravo su suprotni polovi dviju dimenzija. Jedna dimenzija zahvaća vrijednosti *vlastitog odricanja* nasuprot vrijednostima *vlastitog probitka* i odražava konflikt koji se javlja između prihvaćanja drugih kao jednakih i brige za njihovu dobrobit s jedne strane, te težnje za ostvarivanjem vlastitog uspjeha i dominacije nad drugima s druge strane. Druga dimenzija zahvaća *otvorenost za promjene* nasuprot *zadržavanju tradicionalnih odnosa* i odražava konflikt koji se javlja između naglašavanja slobode vlastitih misli i djela i želje za promjenama s jedne strane, te zadržavanja tradicije i očuvanja stabilnosti s druge strane (Ferić, 2009).

Hedonizam je jedini tip vrijednosti koji nije svrstan niti u jednu od četiri kategorije vrijednosti više razine i to stoga što je, prema Schwartzu, istovremeno povezan i s *otvorenosću za promjene* i s *vlastitim probitkom*.

10.3 Analiza upitnika komunikacijskih stilova (CSI) – de Vries, 2013.

Za potrebe istraživačkog dijela disertacije primijenjen je šest-dimenzionalni model upitnika komunikacijskih stilova CSI sa 96 tvrdnji (*The Communication Styles Inventory*, De Vries, 2013). CSI razlikuje šest dimenzija komunikacijskog ponašanja, odnosno stilova: *izražajnost*, *preciznost*, *verbalna agresivnost*, *ljubopitljivost*, *emotivnost* i *manipulacija*, od kojih se svaka sastoji od četiri obilježja. Prethodnik ovog upitnika je HEXACO inventar osobnosti, a prema rezultatima revidiranog (HEXACO-PI-R) i revidiranog NEO Inventara

osobnosti (NEO-PI-R), utvrđena je srednje do jaka povezanost osobnosti s komunikacijskim stilovima. CSI upitnik (de Vries, 2013) ima svoje korijene u leksičkom istraživanju o komunikacijskim stilovima (De Vries i sur. 2009) te u istraživanju upravljanja obmanama i dojmovima (Burgoon, Buller, Floyd i Grandpre, 1996; Goffman, 1959).

Kao polazište za navedeni upitnik komunikacijskih stilova korištena je De Vries, Bakker-Pieper, et al. (2009) definicija komunikacijskog stila kao karakterističan način na koji osoba šalje verbalne, paraverbalne i neverbalne signale društvene interakcije, koji pretpostavlja tri aspekta osobe:

1. njen identitet,
2. njenu interakciju s drugima i
3. učinak njene poruke (de Vries, 2016).

Tablica 15. Analiza upitnika komunikacijskih stilova učitelja po česticama samo tvrdnje statistički značajnog rezultata – (CSI; de Vries, 2013)

Br.	TVRDNJE	M	SD	1	2	3	4	5
2.	Kada prepričavam, različite dijelove priče uvijek jasno povezujem.	3,86	0,70	0,80%	2,30%	20,90%	61,60%	14,30%
15.	Nikad ne zbijam šale na način koji bi mogao povrijediti osjećaje drugih.	3,95	0,99	1,90%	6,60%	20,50%	36,80%	34,10%
16.	Tijekom razgovora uvijek pokušavam sagledati kontekst nečijeg mišljenja.	3,99	0,72	0,40%	1,90%	18,60%	56,60%	22,50%
21.	Znam dobro slušati.	4,14	0,78	0,80%	2,70%	11,60%	51,90%	32,90%
45.	Uvijek pokazujem puno razumijevanja za probleme drugih ljudi.	3,91	,808	0,40%	4,70%	21,30%	51,20%	22,50%
67.	Obraćam se drugima na uobičajen način.	3,76	,718	0,40%	5,00%	22,90%	61,20%	10,50%
69.	Uvijek odvojim dovoljno vremena ako netko želi razgovarati.	3,87	0,78	0,00%	4,70%	24,00%	51,20%	20,20%
93.	Uvijek se obraćam ljudima s punim poštovanjem.	4,06	0,76	0,00%	2,70%	18,20%	49,20%	29,80%

Skala Likertova tipa na kojoj su učitelji ocjenjivali tvrdnje kretala se od 1 do 5, sa značenjem 1= Uopće se ne slažem do 5= potpuno se slažem. Zbrajanjem postotka o opredijeljenosti učitelja za stupanj slaganja 4 i 5 Likertove skale (slažem se i potpuno se slažem) izdvojene su tvrdnje za koje se opredijelilo više od 70% (najviše) učitelja: T21 (*Znam dobro slušati* 84, 80%); T16 (*Tijekom razgovora uvijek pokušavam sagledati kontekst nečijeg mišljenja* 79,10%); T93 (*Uvijek se obraćam ljudima s punim poštovanjem* 79,00%); T2 (*Kada prepričavam, različite dijelove priče, uvijek jasno povezujem* 75,90%); T45 (*Uvijek pokazujem puno razumijevanja za probleme drugih ljudi* 73,70%); T69 (*Uvijek odvojim dovoljno vremena ako netko želi razgovarati* 71,40%); T67 (*Obraćam se drugima na uobičajen način* 71,10%) i T15 (*Nikad ne zbijam šale na način koji bi mogao povrijediti osjećaje drugih* 70,90%). Većina tvrdnji odgovaraju domenijama emotivnosti i zražajnosti.

Najniže vrijednosti učitelji su dodijelili tvrdnjama: T63 (*Poznat/a sam po tome jer se mogu smijati ljudima u lice* 6,20%); T87 (*Ponižavala /o sam nekog ispred većeg broja ljudi* 7,00%); što znači da opisanog oblika ponašanja nema ili se vrlo rijetko manifestira među učiteljima. Izdvojene su i tvrdnje koje su dobile vrlo nizak stupanj slaganja (do 20%); T30 (*Zbog boljeg dojma ponekad izražavam mišljenje koje ne podržavam* 10,80%); T84 (*Koristim se vrlo zavodljivim glasom da bih se domogla željenog* 10,90%); (*Govorim stvari koje bi sugovornik želio čuti, da bih mu se svidio* 12,10%); T6 (*Kada se želim nekome svidjeti hvalim ga nadugačko i naširoko* 12,00%); T37 (*Teško mi je biti duhovit u društvu* 12,50%); T81 (*Kada želim da drugi nešto učine za mene zatražim to zapovjednim tonom* 12,80%); T62 (*Često pričam o nevažnim stvarima* 14,40%); T51 (*Grizem kada sam iziritiran/a* 15,50%); T90 (*Ljudi lako primijete moje loše mišljenje o njima* 15,50%); T24 (*Ponekad skrivam informacije kako bih dobio na važnosti* 15,60%); T22 (*Namjerno oponiram sugovorniku zbog poticanja diskusije* 16,30%); T94 (*Kontroverznim izjavama često navodim ljude na izražavanje jasnog mišljenja* 16,30%); T56 (*Moje izjave i mišljenja nisu uvijek dobro promišljena* 16,70%); T46 (*Volim provocirati odvažnim izjavama* 17,10%) i T39 (*Događalo mi se da ismijavam ljude* 17,50%). Većina ovih tvrdnji pripada ponašanju koje se mogu obilježiti manipulirajućim.

Tablica 16a. Rezultati analize upitnika komunikacijskih stilova prema utvrđenim varijablama (CSI; de Vries, 2013)

Varijabla	min	max	M	SD	Skew	Kurt	KS-z	p
Obrambenost	6,00	20,00	12,45	2,21	0,06	0,57	0,12	0,00
Sentimentalnost	7,00	20,00	13,40	2,51	0,06	-0,32	0,09	0,00
Napetost	5,00	19,00	12,21	2,28	-0,06	0,36	0,10	0,00
Zabrinutost	4,00	20,00	13,30	2,51	-0,08	0,21	0,08	0,00
Komunikacijska dominacija	5,00	20,00	11,77	2,24	0,05	0,81	0,11	0,00
Humor	4,00	20,00	12,89	2,51	0,10	0,47	0,10	0,00
Neformalnost	7,00	20,00	12,99	2,19	0,17	0,52	0,12	0,00
Pričljivost	4,00	20,00	13,02	2,71	0,11	0,11	0,10	0,00
Šarm	4,00	17,00	10,38	2,75	-0,04	-0,29	0,09	0,00
Prikrivenost	4,00	17,00	10,39	2,38	-0,05	0,09	0,09	0,00
Dodvorljivost	4,00	19,00	10,08	2,87	0,26	0,03	0,10	0,00
Nedostižnost	6,00	18,00	12,97	2,02	-0,37	1,16	0,14	0,00
Konciznost	8,00	19,00	13,73	2,00	-0,10	0,03	0,11	0,00
Strukturiranost	8,00	20,00	14,62	2,14	-0,10	-0,04	0,10	0,00
Nezavisnost	6,00	19,00	12,88	2,16	-0,17	0,51	0,11	0,00
Pažljivost	7,00	20,00	13,49	2,21	-0,12	-0,03	0,09	0,00
Argumentacija	4,00	19,00	11,21	2,57	0,22	0,17	0,10	0,00
Radoznalost	4,00	17,00	12,43	1,56	-0,72	3,16	0,18	0,00
Filozofičnost	4,00	20,00	12,61	2,90	0,23	0,31	0,11	0,00
Nekonvencionalnost	4,00	20,00	11,88	2,74	-0,11	0,42	0,10	0,00
Ljutitost	4,00	18,00	11,42	2,50	-0,17	0,21	0,10	0,00
Autoritarnost	4,00	17,00	11,17	2,44	-0,19	0,08	0,10	0,00
Ponižavanje	4,00	18,00	8,00	3,00	0,61	-0,15	0,12	0,00
Nepodržavanje	4,00	16,00	8,03	2,26	0,27	0,26	0,13	0,00

Tablica 16b. Rezultati analize upitnika dimenzija komunikacijskih stilova učitelja prema utvrđenim varijablama (CSI; de Vries, 2013)

Varijabla	min	max	M	SD	Skew	Kurt	KS-z	p
Preciznost	38,00	72,00	54,72	5,71	0,01	-0,04	0,05	0,06
Emotivnost	32,00	73,00	51,36	7,09	0,10	-0,12	0,05	0,06
Izražajnost	30,00	77,00	50,66	6,60	-0,08	1,26	0,08	0,00
Ljubopitljivost	27,00	70,00	48,12	6,63	0,12	0,53	0,07	0,00
Manipulacija	21,00	61,00	43,83	7,19	-0,13	0,12	0,06	0,01
Verbalna agresivnost	20,00	68,00	38,62	7,56	0,17	0,27	0,04	0,20

Tablica 16b pokazuje da sukladno CSI upitniku (de Vries, 2013) koji se sastoji od šest komunikacijskih stilova, odnosno šest dimenzija i njihovih obilježja, možemo zaključiti da

najizraženiji komunikacijski stil/ponašanje, odnosno dimenzija jest *preciznost* (M=54,72), zatim *emotivnost* (M=51,36), na trećem mjestu je *izražajnost* (M=50,66), zatim *ljubopitljivost* (M=48,12), *manipulacija* (M=43,83) i zadnja *verbalna agresivnost* (M=38,62). U svim ostalim obilježjima SD, Skew, Kurt i Ks-z ravnomjerno su ujednačene.

10.4 Analiza upitnika komunikacijskog bontona prema Bakić-Tomić, 2003.

Slijedi pregled rezultata na upitniku komunikacijskog bontona za učitelje.

Tablica 17. Analiza upitnika komunikacijskog bontona (Bakić-Tomić, 2003) prema aspektima komunikacijskog procesa

Primanje poruka		Slanje poruka		Blokade i predrasude	
1	+	2	-	5	-
7	-	3	-	4	-
8	+	6	+	15	-
10	-	9	+	16	-
12	-	11	+	17	-
20	+	13	-	18	+
22	+	14	-	19	-
25	-	23	+	21	-
26	+	27	+	24	-
30	+	29	+	28	-

Komunikacijski bonton sadrži 30 tvrdnji od kojih je 13 točnih i 17 netočnih. Sve tvrdnje mogu se grupirati u tri kategorije: *primanje poruka*, *slanje poruka* i *blokade i predrasude*.

Tablica 18. Analiza upitnika komunikacijskog bontona prema tvrdnjama (Bakić-Tomić, 2003)

	Tvrdnje	Točno	Netočno
		%	%
1.	Gestama i pokretima tijela čovjek iskazuje daleko više nego riječima.	90,30%	
2.	Sugovornika je dobro zbuniti jer tako provjeravamo istinitost njegovih tvrdnji.		52,30%
3.	U razgovoru sa sugovornicima inzistiram na sitnicama jer ne želim nesporazume.		46,50%
4.	Više govorim u razgovoru, nego što slušam druge.		80,20%

5.	Duhovitost je znak neozbiljnosti i bijega od odgovornosti.		93,40%
6.	Obraćam pažnju na to hoću li i koliko gledati sugovornika dok s njim razgovaram.	76,00%	
7.	Ako me sugovornik napada ili kritizira i ja ću njega.		66,70%
8.	Vodim računa o tome kako sjedim ili stojim dok razgovaram sa sugovornikom.	67,10%	
9.	U razgovoru često koristim analogije, usporedbe ili primjere.	81,40%	
10.	Ne mogu prihvatiti mišljenje sugovornika s kojim nisam u dobrim odnosima.		81,40%
11.	Duhovitost pridonosi većoj uspješnosti u komuniciranju.	95,00%	
12.	Ne mogu ostati u dobrim odnosima sa sugovornikom s kojim se ne slažem oko bitnih stvari.		74,80%
13.	U govoru se često služim generalizirajućim riječima kao što su: u pravilu, uvijek, nikad, nitko, svi...		78,70%
14.	Poruke sugovorniku dajem tako da ih sugovornik mora ispravno protumačiti.		19,80%
15.	Nastojim odmah raščistiti negativnosti koje zapažam u razgovoru.		18,60%
16.	U razgovoru često upotrebljavam unaprijed pripremljenu strategiju.		73,60%
17.	Ne vjerovati drugima dobro je polazište u komunikaciji.		82,60%
18.	Kritika narušava međuljudske odnose.	31,40%	
19.	Agresivnost je nemoguće kontrolirati.		79,50%
20.	U komunikaciji smo uspješni ako smo fleksibilni i spontani.	91,90%	
21.	Šef treba svoje djelatnike više kудiti nego hvaliti ako želi uspjeh u poslu.		86,40%
22.	Sugovornik ne reagira na našu poruku, nego na svoju interpretaciju te poruke.	73,30%	
23.	Naše poruke uvijek odražavaju naše namjere.	53,50%	
24.	Neprirođeno je provjeravati je li nas sugovornik ispravno shvatio.		81,00%
25.	Kad slušamo sugovornika treba posvetiti pozornost samo na izgovorenu poruku, a ne i na njegovo ponašanje.		82,90%
26.	U poslovnom razgovoru korisno je držati se objektivnih mjerila kako bismo ravnopravno komunicirali.	88,00%	
27.	Nesvjesno možemo govoriti upravo suprotno od onoga što želimo.	72,50%	
28.	Sugovornik koji svoje mišljenje iznosi govoreći u množini "Mi mislimo.." time uglavnom pokazuje svoju skromnost i nenametljivost.		65,10%
29.	Ponekad nismo svjesni poruke koju smo poslali, a sugovornik ju ipak shvati.	88,40%	
30.	U poslovnom razgovoru korisno je odvajati ljude od problema kako bi kvalitetnije komunicirali.	82,40%	

Upitnikom koji testira komunikacijski bonton uglavnom se provjeravaju komunikacijske vještine i navike, a prema dokimologiji, grani znanosti (psihologije) koja se bavi ocjenjivanjem i vrednovanjem, da bismo nešto još uvijek držali razvijenom vještinom najniža dopuštena vrijednost jest 80%. Kako se ovdje uglavnom radi o vještinama i navikama uzeta je granica od 80% točno riješenog upitnika kako bi se moglo zaključiti da učitelji uistinu imaju znanje komunikacijskom bontonu i koriste ga u svakodnevnoj komunikaciji. Uzimajući navedeni kriterij kao donju granicu ističu se sljedeća obilježja komunikacijskog bontona učitelja. Najveći broj učitelja ispravno je odgovorio na sljedeće točne tvrdnje: T11 (*Duhovitost pridonosi većoj uspješnosti u komuniciranju 95,00%*); T20 (*U komunikaciji smo uspješni ako smo fleksibilni i spontani 91,90%*); T1 (*Gestama i pokretima tijela čovjek iskazuje daleko više nego riječima 90,30%*); T29 (*Ponekad nismo svjesni poruke koju smo poslali, a sugovornik ju ipak shvati 88,40%*) i T26 (*U poslovnom razgovoru korisno je držati se objektivnih mjerila kako bismo ravnopravno komunicirali 88,00%*); i T9 (*U razgovoru često koristim analogije, usporedbe ili primjere 81,40%*).

Zatim su učitelji ispravno prepoznali netočne tvrdnje: T5 (*Duhovitost je znak neozbiljnosti i bijega od odgovornosti 93,40%*); T21 (*Šef treba svoje djelatnike više kудiti nego hvaliti ako želi uspjeh u poslu 86,40%*); T25 (*Kad slušamo sugovornika treba posvetiti pozornost samo na izgovorenu poruku, a ne i na njegovo ponašanje 82,90%*); T17 (*Ne vjerovati drugima dobro je polazište u komunikaciji 82,60%*); T10 (*Ne mogu prihvatiti mišljenje sugovornika s kojim nisam u dobrim odnosima 81,40%*) i T4 (*Više govorim u razgovoru, nego što slušam druge 80,20%*).

Za tvrdnje: T14 (*Poruke sugovorniku dajem tako da ih sugovornik mora ispravno protumačiti 19,80%*) i T15 (*Nastojim odmah raščistiti negativnosti koje zapažam u razgovoru 18,60%*), kao što se vidi iz navedenog, samo je mali postotak učitelja ispravno odgovorio. Zanimljiva je također tvrdnja T18 (*Kritika narušava međuljudske odnose 31,40%*), na koju je relativno mali broj učitelja ispravno odgovorio. U ovih nekoliko tvrdnji uočljivo je nepoznavanje komunikacijskog procesa i komunikacijske predrasude. U procesu komunikacije zbog internih šumova kod sugovornika (subjektivni šumovi: predrasude, stereotipi, strahovi, očekivanja, planovi, želje, interesi), ili pak (zdravstveno stanje, umor, bolesti - koji mogu biti objektivni) često dolazi do nerazumijevanja, krivog prenošenja i shvaćanja poruke ili informacije.

Uzmimo za primjer tvrdnju bonton upitnika T3 (*U razgovoru sa sugovornicima inzistiram na sitnicama*), gdje se radi o nepoštenoj tehnici komuniciranja, koju su učitelji

obilježili kao ispravnu i to njih čak 53,50%. Nasuprot tome u T18 također u upitniku komunikacijskog bontona čak 68,60 % učitelja kritiku u komunikaciji smatra dobrom tehnikom, što je netočno (to su negativne poruke). U tvrdnji T23 učitelji ne znaju da poruke uvijek odražavaju naše namjere pa su im mišljenja bila podjednako podijeljena. Isto se dogodilo u tvrdnji T2 (*Sugovornika je dobro zbuniti*), koja pripada manipulirajućim i izluđujućim tehnikama komuniciranja, a za koju su se učitelji opredijelili podjednako kao točnu i netočnu.

Negativne navike kod učitelja su se uvriježile i proglašene su ispravnim ponašanjem što bi se moglo objasniti krilaticom „svi tako rade“.

U tvrdnji T15 (*Nastojim odmah raščistiti negativnosti koje zapažam u razgovoru*) za koju se opredijelilo 81,40% učitelja kao točnu, pokazuje da učitelji nedovoljno pažljivo slušaju i ne koriste komunikacijske alate za međusobno razumijevanje (npr. nisu empatični), iako su se u upitniku komunikacijskih stilova (De Vries) opredijelili upravo za suprotno, odnosno da koriste elemente kvalitetne komunikacije.

Može se zaključiti da učitelji nedovoljno znaju o obilježjima kvalitetne komunikacije kao i o alatima koje u tu svrhu treba koristiti. Učitelji imaju određenu razinu znanja, ali to ne znači i kompetencije te određene tvrdnje ostaju samo na deklarativnoj razini. Npr. kažu da su empatični, da znaju slušati druge, ali to ne primjenjuju, ili misle da rade dobro, ali u stvari ne znaju točno kako to činiti. Učitelji stoga ne primjenjuju metakomunikaciju, povratnu informaciju, asertivnu i kongruentnu komunikaciju u potpunosti, već djelomično.

10.5 Usporedba međusobne povezanosti dimenzija komunikacijskih stilova učitelja

Provedena je analiza varijance s ponovljenim mjerenjima na velikim dimenzijama ANOVA s L-S-D post hoc testovima. Ukupan rezultat analize varijance je statistički značajan ($F=202,449$; $df=5/1285$; $p<0,001$). Iz tablice 18 vidljivo je da je statistički značajna povezanost pojavila jedino između dimenzije emotivnost sa svojim obilježjima (sentimentalnost, zabrinutost, napetost i obrambenost), i izražajnost (pričljivost, komunikacijska dominacija, humor i neformalnost).

Tablica 19. Preferencije dimenzija stilova komuniciranja učitelja na velikim dimenzijama upitnika

Br.	Dimenzija	M	SD	1	2	3	4	5	6
1	Preciznost	54,72	5,72		0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
2	Emotivnost	51,36	7,09	0,00		0,25	0,00	0,00	0,00
3	Izražajnost	50,66	6,60	0,00	0,25		0,00	0,00	0,00
4	Ljubopitljivost	48,12	6,63	0,00	0,00	0,00		0,00	0,00
5	Manipulacija	43,83	7,19	0,00	0,00	0,00	0,00		0,00
6	Verbalna agresivnost	38,62	7,56	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	

Samo između druge i treće velike dimenzije nema razlika što znači da, ako je osoba u svom komunikacijskom stilu *emocionalna* i *izražajna* tada neće biti *precizna*, *agresivna*, *manipulativna* (tablica 19). To opet znači da su sve dimenzije: *preciznost*, *ljubopitljivost*, *manipulacija* i *verbalna agresivnost* međusobno povezane i ako osoba ima izraženu dimenziju *preciznosti* vrlo vjerojatno će u isto vrijeme imati izražene i dimenzije *ljubopitljivost*, *manipulacija* i *verbalnu agresivnost*, ili ako ima izraženu *ljubopitljivost* bit će u isto vrijeme izražene dimenzije *manipulacija*, *preciznost* i *verbalna agresivnost*.

Može se zaključiti da su važna obilježja komunikacijskog stila učitelja na ispitivanom uzorku (zagrebačka županija) *emotivnost* (*sentimentalnost*, *zabrinutost*, *napetost*, *obrambenost*) i *izražajnost* sa svojim obilježjima (*komunikacijska dominacija*, *pričljivost*, *humor*, *neformalnost*). To znači da su učitelji u komunikaciji sentimentalni i brižni, ali pri tome napeti i zauzimaju obrambeni stav. Također su u komunikaciji s drugima pričljivi, duhoviti i neformalni i vole dominirati komunikacijskim procesom.

10.6 Usporedba međusobne povezanosti dimenzija komunikacijskih stilova učitelja i komunikacijskog bontona

Tablica 20. Prikaz postojanja povezanosti dimenzija stilova komuniciranja i komunikacijskog bontona

Br.	Varijabla	1-primanje poruka	2-slanje poruka	3- predrasude i blokade
1	Bonton - Primanje poruka	-		
2	Bonton - Slanje poruka	0,28**	-	
3	Bonton - predrasude i blokade	0,23**	0,10	-

4	Obrambenost	-0,18**	- 0,02	0,04
5	Sentimentalnost	0,00	0,12*	0,05
6	Napetost	-0 ,13*	0,05	0,00
7	Zabrinutost	- 0,13*	- 0,00	- 0,17**
8	Komunikacijska dominacija	-0 ,06	- 0,01	- 0,17**
9	Humor	-0 ,01	0,00	-0 ,11
10	Neformalnost	0,21**	0,14*	0,20**
11	Pričljivost	-0,01	- 0,07	0,00
12	Šarm	-0 ,10	- 0,05	- 0,21**
13	Prikrivenost	- 0,01	- 0,09	- 0,15*
14	Dodvorljivost	-0 ,14*	- 0,04	- 0,24**
15	Nedostižnost	0,06	0,01	- 0,08
16	Konciznost	0,01	0,03	- 0,06
17	Strukturiranost	0,12*	0,09	0,02
18	Nezavisnost	-0,04	0,06	- 0,20**
19	Pažljivost	0,23**	0,04	- 0,14*
20	Argumentacija	-0,16**	- 0,16*	- 0,29**
21	Radoznalost	- 0,01	-0,01	- 0,05
22	Filozofičnost	- 0,00	- 0,00	0,02
23	Nekonvencionalnost	-0 ,06	- 0,00	- 0,14*
24	Ljutnja	-0,23**	- 0,12*	-0,12*
25	Autoritarnost	- 0,18**	- 0,07	- 0,25**
26	Ponižavanje	- 0,31**	- 0,24**	- 0,20**
27	Nepodržavanje	- 0,27**	- 0,24**	-0,04

Gledajući pojedinačno dimenzije komunikacijskih stilova u korelaciji s komunikacijskim bontonom (tablica 20), može se zaključiti slijedeća statistička povezanost:

Primanje poruka kao komunikacijska vještina pozitivno je povezana s *neformalnosti* $r=0,21$ za $p<0,01$, *strukturiranosti* $r=0,12$ za $p<0,05$ i *pažljivosti* $r=0,23$ za $p<0,01$, a negativno je povezano s *obrambenosti* $r=-0,18$ za $p<0,01$, *napetosti* $r=-0,13$ za $p<0,05$, *ponižavanjem* $r=-0,31$ za $p<0,05$, *ljutnjom* $r=-0,23$ za $p<0,01$, *autoritarnosti* $r=-0,18$ za $p<0,01$,

dodvorljivosti $r = -0,13$ za $p < 0,05$, *nepodržavanjem* $r = -0,27$ za $p < 0,01$, *zabrinutosti* $r = -0,13$ za $p < 0,05$ i *argumentacijom* $r = -0,16$ za $p < 0,01$.

Negativna korelacija znači obrnutu proporcionalnu povezanost između *primanja poruka* te dimenzija komunikacijskih stilova, kao što su *dodvorljivost* $r = -0,14$ $p < 0,05$, *ljutnja* $r = -0,23^{**}$ $p < 0,01$, *autoritarnost* $r = -0,18^{**}$ $p < 0,01$, *zabrinutost* $r = -0,13^*$ $p < 0,05$.

Slanje poruka je pozitivno povezano sa *sentimentalnosti* $r = 0,12^*$ $p < 0,05$ i *neformalnosti* $r = 0,21^{**}$ $p < 0,01$, a negativno s *argumentacijom* $r = -0,16^{**}$ $p < 0,01$, *ljutnjom* $r = -0,23^{**}$ $p < 0,01$, *ponižavanjem* $r = -0,31^{**}$ $p < 0,01$ i *nepodržavanjem* $r = -0,27^{**}$ $p < 0,01$.

Negativna korelacija između *slanja poruka* i dimenzija stila znači da učitelji lošije šalju poruke ako se pri tome izražavaju dimenzije komunikacijskog stila *ljutnja*, *nepodržavanje* i *ponižavanje*.

Predrasude i blokade pozitivno su povezane samo s *neformalnosti* $r = 0,20^{**}$ $p < 0,01$, dok su negativno povezane sa *zabrinutosti* $r = -0,17^{**}$ $p < 0,01$, *razgovornom dominacijom* $r = -0,17^{**}$ $p < 0,01$, *šarmom* $r = -0,21^{**}$ $p < 0,01$, *prikrivenosti* $r = -0,15^*$ $p < 0,05$, *dodvorljivosti* $r = -0,24^{**}$ $p < 0,01$, *nezavisnosti* $r = -0,20^{**}$ $p < 0,01$, *pažljivosti* $r = -0,14^*$ $p < 0,05$ i *argumentacijom* $r = -0,29^{**}$ $p < 0,01$, *nekonvencionalnosti* $r = -0,14^*$ $p < 0,05$, *ljutnjom* $r = -0,12^*$ $p < 0,05$, *autoritativnosti* $r = -0,25^{**}$ $p < 0,01$ i *ponižavanjem* $r = -0,20^{**}$ $p < 0,01$.

Slanje poruka statistički je značajno povezano s *primanjem poruka* $r = 0,28$, što znači da učitelji koji kvalitetno primaju poruke, kvalitetno ih i šalju i obrnuto, učitelji koji loše primaju poruke, loše slušaju, loše i šalju poruke. Između *slanja poruka* i *blokada* i *predrasuda* nema statistički značajne povezanosti. Međutim, između *primanja poruka* i *blokada* i *predrasuda* ima statistički značajne povezanosti $r = 0,23$, što znači da kada slušaju, odnosno primaju poruke učitelji odmah stvaraju ili blokade ili predrasude.

Može se zaključiti da su dimenzije komunikacijskih stilova povezane s komunikacijskim bontonom na način da kada su učitelji u komunikaciji neformalni i sentimentalni (emocionalni) tada vrlo kvalitetno šalju poruke slušatelju, a vrlo kvalitetno primaju poruke kada njihova komunikacija ima obilježja neformalnosti, strukturiranosti i

pažljivosti. Kada su učitelji pažljivi slušači tada nemaju blokada i predrasuda u komunikaciji s drugima. To znači da se blokade i predrasude učitelja u komunikaciji s drugima pojavljuju samo kada nedovoljno slušaju sugovornika.

Tablica 21. Povezanost dimenzija stilova komuniciranja i komunikacijskog bontona

Stil komunikacije	Bonton
Izražajnost	
Pričljivost	-0,03
Komunikacijska dominacija	-0,11
Humor	-0,06
Neformalnost	0,27**
Preciznost	
Strukturiranost	0,11
Pažljivost	0,08
Nezavisnost	-0,08
Konciznost	-0,00
Verbalna agresivnost	
Ljutnja	-0,24**
Autoritarnost	-0,25**
Ponižavanje	-0,37**
Nepodržavanje	-0,28**
Ljubopitljivost	
Argumentacija	-0,29**
Radoznalost	-0,03
Filozofičnost	0,00
Nekonvencionalnost	-0,10
Manipulacija	
Šarm	-0,18**
Prikrivenost	-0,12
Nedostižnost	0,00
Dodvorljivost	-0,20**
Emotivnost	
Sentimentalnost	-0,08
Zabrinutost	0,08
Napetost	-0,04
Obrambenost	-0,15*

Emotivnost	-0,06
Manipulacija	-0,19**
Preciznost	0,04
Ljubopitljivost	-0,16**
Verbalna agresivnost	-0,39**
Izražajnost	0,01

Tablica 22. Usporedba aspekata komunikacijskog bontona s dimenzijama komunikacijskih stilova – na velikim skalama

Br.	Varijabla komunikacijskog stila	1- primanje poruka	2- slanje poruka	3-predrasude i blokade
1	Bonton - Primanje poruka	-		
2	Bonton - Slanje poruka	0,28**	-	
3	Bonton - predrasude i blokade	0,23**	0,10	-
4	Emotivnost	-0,145	0,05	- 0,02
5	Manipulacija	-0,08	- 0,06	-0,25**
6	Preciznost	0,12*	0,08	-0,14*
7	Ljubopitljivost	-0,09	- 0,07	-0,17**
8	Verbalna agresivnost	- 0,34**	-0,23**	- 0,22**
9	Izražajnost	0,04	0,01	- 0,03

Što su učitelji *emotivniji* i *verbalno agresivniji*, lošije prepoznaju samu poruku tijekom *primanja poruka*, a što su *precizniji* prepoznaju ih bolje (povezanosti su statistički značajne, vidi tablicu 22). Jedino dimenzija *preciznost* učitelja potiče kvalitetno *primanje poruka* i slušanje sugovornika, dok kvalitetno primanje poruka otežavaju *emotivnost* i *verbalna agresivnost* učitelja.

Za slanje poruka prediktivna je samo *verbalna agresivnost*, to znači da što su učitelji *agresivniji* lošije poruke šalju i obrnuto (vidi tablicu 22).

Za aspekt *predrasude i blokade* u komunikaciji vezane su sve domene komunikacijskih stilova na negativan način (povezanost je statistički značajna, vidi tablicu 22). Zaključak je vrlo zanimljiv jer rezultati istraživanja pokazuju da dimenzije komunikacijskih stilova kao što su *manipulacija, preciznost, ljubopitljivost i verbalna agresivnost* obrnuto su proporcionalne *blokadama u i predrasudama* u komunikaciji.

10.7 Usporedba međusobne povezanosti osobnih vrijednosti i komunikacijskog bontona

Tablica 23. Povezanost univerzalnih humanih vrijednosti i komunikacijskog bontona

Br.	Varijabla	1-primanje poruka	2- slanje poruka	3- Predrasude i blokade
1	Bonton - Primanje poruka	-		
2	Bonton - Slanje poruka	0,28**	-	
3	Bonton - predrasude i blokade	0,23**	0,10	-
4	Nezavisnost	0,04	0,08	0,01
5	Poticaaj	-0,03	- 0,01	-0,20**
6	Hedonizam	-0,09	-0,17**	-0,18**
7	Postignuće	-0,11	-0,09	-0,17**
8	Moć	-0,18**	-0,19**	-0,15*
9	Sigurnost	-0,04	-0,07	-0,08
10	Konformizam	0,05	0,04	-0,01
11	Tradicija	0,11	0,10	-0,03
12	Dobrohotnost	0,07	0,25**	0,06
13	Univerzalizam	0,23**	0,22**	0,05

Schwartzove univerzalne humane vrijednosti kod učitelja povezane su s aspektima komunikacijskog bontona na sljedeći način:

- *Primanje poruka* negativno je povezano s *moći*, a pozitivno s *univerzalizmom*.
- *Slanje poruka* negativno je povezano s *hedonizmom* i *moći*, a pozitivno s *dobrohotnosti* i *univerzalizmom*.
- *Predrasude i blokade* povezane su i to isključivo negativno s *poticajem*, *hedonizmom*, *moći* i *postignućem*.

10.8 Usporedba međusobne povezanosti dimenzija komunikacijskih stilova učitelja i univerzalnih humanih vrijednosti

Tablica 24. Statistički značajne povezanosti obilježja i obilježja stilova komuniciranja s univerzalnim vrijednostima

	Nezavisnost	Potica j	Hedonizam	Postignuće	Moć	Sigurnost	Konformizam	Tradici ja	Dobrohotnost	Univerz alizam
Izražajnost										
Pričljivost		0,17**	0,16**	0,12*	0,14*				0,17**	
Komunikacijska dominacija	0,22**	0,26**	0,19**	0,25**	0,26**					
Humor	0,14*	0,27**	0,13*						0,19**	
Neformalnost	0,12*			-0,12*	-0,16**	-0,16**			0,32**	0,15*
Preciznost										
Strukturiranost	0,26**						0,17**		0,24**	0,21**
Pažljivost						0,22**		0,20**	0,14*	0,13*
Nezavisnost	0,17**	0,16*		0,18**		0,19**	0,22**	0,14*	0,22**	0,13*
Konciznost	0,19**						0,25**			
Verbalna agresivnost										
Ljtnja		0,23**	0,30**	0,28**	0,25**				-0,13*	-0,14*
Autoritarnost	0,12*	0,26**	0,31**	0,39**	0,42**	0,12*				-0,12*
Ponižavanje	-0,15*	0,15*	0,23**	0,22**	0,30**		-0,16**	-0,19**	-0,35**	-0,37**
Nepodržavanje	-0,23**				0,15*		-0,29**	-0,20**	-0,49**	-0,49**
Ljubopitljivost										
Argumentacija	0,22**	0,39**	0,22**	0,20**	0,24**					
Radoznalost		0,21**		0,12*					0,14*	
Filozofičnost										
Nekonvencionalnost		0,39**	0,26**	0,20**	0,23**					
Manipulacija										
Šarm				0,13*					0,32**	0,27**
Prikrivenost				0,25**		0,26**		0,13*		0,13*
Nedostižnost										
Dodvorljivost				0,19**		0,21**				0,13*
Emotivnost										
Sentimentalnost	0,13*	0,36**	0,31**	0,27**	0,29**					-0,13*
Zabrinutost	-0,17**								-0,30**	-0,32**
Napetost		0,18**	0,17**	0,27**	0,24**				-0,16*	-0,14*
Obrambenost							0,15*	0,17**		

Tablica 25. Statistički značajne povezanosti dimenzija i obilježja stilova komuniciranja sa univerzalnim vrijednostima

Schwartz De Vries	Nezavisnost	Poticaj	Hedonizam	Postignuća	Moć	Sigurnost	Konformizam	Tradicija	Dobrohotnost	Univerzalizam
Emotivnost				0,22**		0,22**		0,12*	0,14*	0,20**
Manipulacija		0,22**	0,19**	0,22**	0,23**				-0,19**	-0,18**
Preciznost	0,25**					0,20**	0,27**	0,19**	0,27**	0,24**
Ljubopitljivost	0,18**	0,43**	0,19**	0,23**	0,20**					
Verbalna agresivnost		0,18**	0,31**	0,31**	0,39**			-0,13*	-0,36**	-0,38**
Izražajnost	0,19**	0,26**	0,16**	0,13*	0,12*		0,12*		0,29**	0,12*

Budući da se upitnik univerzalnih humanih vrijednosti (Schwartz) može jako dobro uspoređivati s upitnikom komunikacijskih stilova (de Vriesa), što znači da se određena obilježja stilova vrlo jasno, statistički značajno, povezuju s točno određenim vrijednostima Schwartzovog upitnika kao što je vidljivo iz tablice 24. Tako npr. manipulacija kao obilježje komunikacijskog stila statistički je značajno povezana s vrijednostima poticaja, postignuća i moći dok su ljubopitljivost i izražajnost kao obilježja komunikacijskog stila statistički značajno povezani s vrijednostima nezavisnosti, poticaja, postignuća i moći. Isto tako, manipulacija i verbalna agresivnost, kao obilježja komunikacijskog stila, negativno su, statistički značajno povezani s dobrohotnosti i univerzalizmom kao humanim vrijednostima (tablica 25). S visokom sigurnošću možemo tvrditi da ako je dominantno obilježja komunikacijskog stila učitelja verbalna agresivnost i manipulacija, takav učitelj sigurno neće kod učenika poticati humane vrijednosti dobrohotnosti i univerzalizma, ali da će emotivnost, preciznost i izražajnost kao obilježja komunikacijskog stila učitelja, može se tvrditi, s visokom dozom sigurnosti da će takav učitelj razvijati humane vrijednosti dobrohotnosti i univerzalizma.

11 Analiza hipoteza empirijskog istraživanja

11.1 Opća hipoteza istraživanja

Vrijednosno orijentirana komunikacija osnovnoškolskih učitelja sukladna je očekivanim proklamiranim vrijednostima izrečenim u Ustavu Republike Hrvatske, Zakonu o odgoju i obrazovanju za osnovnu i srednju školu i Nacionalnom okvirnom kurikulumu. Detaljnija analiza proklamiranih vrijednosti vidljiva je iz analize pojedinih upitnika i njihove međusobne povezanosti o čemu najviše govori teorijski model vrijednosno orijentirane komunikacije (vidi tablicu 30).

H1 - Učitelji preferiraju asertivni komunikacijski stil. Očekuje se statistički značajna razlika asertivnog stila u odnosu na ostale stilove komuniciranja.

Prema shematskom prikazu povezanosti dimenzija komunikacijskih stilova (de Vriesa) i najčešće četverodijelne podjela stilova brojnih autora, uz asertivni stil nalaze se pozitivne dimenzije izražajnost i preciznost. Iz shematskog prikaza povezanosti dimenzija komunikacijskih stilova i univerzalnih humanih vrijednosti može se zaključiti da je preciznost povezana sa svim pozitivnim vrijednostima kao nezavisnost, sigurnost, konformizam, tradicija, dobrohotnost i univerzalizam. Dok je izražajnost povezana i s vrijednostima koje za učitelje nisu pozitivne, a to su moć, postignuće i hedonizam.

Može se zaključiti da su krucijalna obilježja komunikacijskog stila učitelja na ispitivanom uzorku (Zagrebačka županija) *emotivnost (sentimentalnost, zabrinutost, napetost, obrambenost)* i *izražajnost* sa svojim obilježjima (*komunikacijska dominacija, pričljivost, humor, neformalnost*). To znači da u komunikaciji izražavaju sentimentalnost i zabrinutost, ali i napetost i zauzimaju obrambeni stav. Također su u komunikaciji s drugim pričljivi, duhoviti i neformalni i vole dominirati komunikacijskim procesom.

Samo između druge i treće velike dimenzije nema razlika što znači da, ako je osoba emocionalna i izražajna neće biti *precizna, agresivna, manipulativna....*, to znači da su sve dimenzije: *preciznost, ljubopitljivost, manipulacija* i *verbalna agresivnost* međusobno povezane što praktično znači da, ako osoba ima izraženu dimenziju *preciznosti* vrlo vjerojatno će u isto vrijeme imati izražene i *ljubopitljivost, manipulacija* i *verbalnu agresivnost*, ili ako ima izraženu *ljubopitljivost* bit će u isto vrijeme izražena *manipulacija, preciznost* i *verbalna agresivnost*.

Asertivni stil najviše je povezan s dobrohotnošću i univerzalizmom, ali je također djelomično potvrđen i poluotvoreni (prikriveni) stil kroz dimenziju emotivnost, dok ljubopitljivost kao druga dimenzija poluotvorenog stila nije potvrđena (vidi tablicu 26).

Hipoteza je potvrđena, ali je s obzirom na dimenzije, proširena na dimenziju iz poluotvorenog stila (vidi tablicu 26).

H2 – Učitelji ostvaruju kvalitetnu komunikaciju s učenicima (komunikacijski bonton). Očekuju se visoka postignuća na upitniku komunikacijskog bontona, preko 80%.

Upitnikom koji testira komunikacijski bonton uglavnom se provjeravaju komunikacijske vještine i navike što prema vrednovanju treba iznositi vrijednost od 80%. Kako se ovdje uglavnom radi o vještinama i navikama uzeta je granica od 80% točno riješenog upitnika kako bi se moglo zaključiti da učitelji uistinu poštuju i koriste komunikacijski bonton u svojoj svakodnevnoj komunikaciji. Uzimajući navedeni kriterij kao donju granicu može se zaključiti da su učitelji u prosjeku riješili 71,82% upitnika komunikacijskog bontona. Iako je postotak riješenosti prilično visok, ipak nije postignuta granica koja bi označavala kvalitetnu komunikaciju učitelja s učenicima. Hipoteza H2 nije potvrđena.

H3 - Deset univerzalnih humanih vrijednosti učitelja nisu statistički značajno povezane s dimenzijama stilova komuniciranja učitelja.

Uočljivo je kod povezanosti rezultata Schwartzova upitnika osobnih vrijednosti i dimenzija komunikacijskih stilova (de Vries) da je *dobrohotnost* kao vrijednost obrnuto proporcionalno povezana s *manipulacijom* kao dimenzijom komunikacijskog stila ($r = -0,19$ za $p < 0,01$), isto kao i vrijednost *univerzalizma* koja je obrnuto proporcionalno povezana s *manipulacijom* kao dimenzijom komunikacijskog stila ($r = -0,18$ za $p < 0,01$), što znači da što je *manipulacija* niža, postiže se veća *dobrohotnost* i *univerzalizam*. Ista, obrnuta proporcionalnost događa se i kod dimenzije *verbalne agresije* koja je također u visokoj korelaciji s vrijednostima *tradicijom*, *dobrohotnošću* i *univerzalizmom* i to na način da što je manja *agresivnost*, postiže se veća *vrijednost tradicije*, *dobrohotnosti* i *univerzalizma*. Sve ostale dimenzije (*emotivnost*, *preciznost*, *ljubopitljivost* i *izražajnost*) u visokoj su korelaciji s pojedinom univerzalnom humanom vrijednošću (*moć*, *postignuće*, *hedonizam*, *poticaj*, *nezavisnost*, *univerzalizam*, *dobrohotnost*, *tradicija*, *konformizam* i *sigurnost*) i nalaze se u pozitivnoj korelaciji, što znači da učitelji koji su visoko vrednovali određenu vrijednost imaju

i visok rezultat u odgovarajućoj dimenziji, odnosno komunikacijskom stilu s kojim su u statistički značajnoj povezanosti od 95% pouzdanost ili čak 99% pouzdanost.

Može se zaključiti da ispitani učitelji iz uzorka ne polažu pažnju na vrijednost više razine *vlastiti probitak* koja sadrži vrijednosti *postignuća*, odnosno ostvarivanja osobnog uspjeha iskazivanjem kompetencije u skladu s društvenim standardima i *moći* koja označava društveni status i prestiž, kontrolu i dominaciju nad pojedincima i materijalnim dobrima te nisu *otvoreni za promjene*, odnosno rezultat pokazuje kako nemaju dovoljan poticaj za uzbuđenja, novosti i izazove u životu.

Vrijednosti: *sigurnost, konformizam i tradicija* nisu statistički značajno povezane niti sa stilovima komuniciranja (vidi tablicu 24), niti s komunikacijskim bontonom. One su nezavisne vrijednosti kod učitelja i ne utječu na učiteljevu komunikaciju.

Izvodi se zaključak kako su navedene specifične vrijednosti visoko moralne odrednice života i rada koje bi svaki učitelj trebao imati, te se na neki način podrazumijevaju u osobnim vrijednosnim sustavima učitelja.

Hipoteza H3 samo je djelomično potvrđena.

H4 - Deset univerzalnih humanih vrijednosti učitelja, nisu statistički značajno povezane s kvalitetom njihove komunikacije s učenicima, odnosno komunikacijskim bontonom.

Između univerzalnih humanih vrijednosti i komunikacijskog bontona postoji negativna korelacija s vrijednostima *poticaja, hedonizma, postignuća i moći*. Što znači da ukoliko su ove vrijednosti za pojedinog učitelja prioritetne i izraženije, time će manje poštivati sugovornika i koristiti u komunikaciji komunikacijski bonton (povezanost je statistički značajna, negativna, obrnuto proporcionalna, vidi tablicu 24). Zatim, ukoliko su izraženije u prioritetnim vrijednostima kod učitelja *dobrohotnost* i *univerzalizam*, utoliko će veću pozornost obraćati komunikacijskom bontonu i svome sugovorniku. Znači, poželjne vrijednosti za učitelje su svakako *dobrohotnost* i *univerzalizam* jer su statistički značajno povezane (vidi tablicu 26).

U tablici 23 prikazana je statistički značajna povezanost između univerzalnih humanih vrijednosti i postignuća učitelja u komunikacijskom bontonu. Može se zaključiti da vrijednost više razine *zadržavanje tradicionalnih odnosa* (a koja je predstavljena s vrijednostima sigurnost, konformizam, tradicija) uopće nije povezana s elementima komunikacijskog bontona (vidi tablicu 30).

Tablica 26. Prikaz međusobne povezanosti komunikacijskog bontona, dimenzija stilova komuniciranja i ljudskih vrijednosti kod učitelja

Kom stil	De Vries -dimenzije komunikacijskog stila	KOM bonton	PVQ - Schwartz	Kom Bonton i Sshwartz	PVQ – Schwartz - dobrohotnost	PVQ – Schwartz - univerzalizam
Asertivni (otvoreni)	izražajnost (+) preciznost (+)	Nema statist. značajne povezanosti	dobrohotnost univerzalizam	0,18** 0,25**	+	0
Prikriveni (poluotvoreni)	emotivnost (+)	Nema statist. značajne povezanosti	_____	_____	+/0	+/0
	ljubopitljivost (-)	0-,16**	poticaj	-0,12**	0	0
Agresivni (zatvoreni)	verbalna agres. (-)	0-,39**	hedonizam	-0,21**	-	-
Poluagresivni	manipulacija (-)	-0,19**	postignuće	-0,18**	-	-
			moć	-0,25**	-	-

S postignućima u komunikacijskom bontonu nema statistički značajne povezanosti. Također, postignuća na upitniku komunikacijskog bontona djelomično su povezana s višom vrijednosti *otvorenost za promjene*, odnosno njenom vrijednosti *nezavisnosti*, dok postoji statistički značajna povezanost između komunikacijskog bontona i viših vrijednosti *vlastito odricanje* i *vlastiti probitak* (vidi tablicu 26).

Može se zaključiti da hipoteza H4 koja glasi: deset univerzalnih humanih vrijednosti učitelja, nisu statistički značajno povezane s kvalitetom njihove komunikacije s učenicima, odnosno komunikacijskim bantom nije u potpunosti potvrđena jer nije nađena statistički značajna povezanost svih univerzalnih vrijednosti i komunikacijskog bontona, ali je potvrđeno da postoji statistički značajna povezanost između komunikacijskog bontona i univerzalne vrijednosti *dobrohotnosti* ($r = 0,18$ za $p < 0,01$), te statistički značajna povezanost između univerzalne vrijednosti *univerzalizma* i komunikacijskog bontona ($r = 0,25$ za $p < 0,01$). Dok univerzalne humane vrijednosti *poticaj* ($r = -0,123$ za $p < 0,05$), *hedonizam* ($r = -0,21$ za $p < 0,01$), *postignuće* ($r = -0,18$ za $p < 0,01$) i *moć* ($r = -0,25$ za $p < 0,01$) obrnuto proporcionalno povezane s komunikacijskim bantom.

Hipoteza H4 je djelomično potvrđena.

H5 – Ne postoji statistički značajna povezanost između dimenzija stilova komuniciranja i pojedinih aspekata komunikacijskog bontona (obilježja kvalitetne komunikacije s učenicima).

Prema tablici 26 vidljivo je da je komunikacijski bonton samo djelomično povezan sa komunikacijskim stilovima, odnosno s de Vriesovim dimenzijama komunikacijskog stila. Između asertivnog ili otvorenog stila, čije su dimenzije izražajnost i preciznost, nema statistički značajne povezanosti s komunikacijskim bantom, kao niti kod dimenzije emotivnosti koja pripada poluotvorenom stilu.

Dok druga dimenzija ljubopitljivost, koja pripada poluotvorenom (prikrivenom) komunikacijskom stilu, statistički je značajno, ali obrnuto proporcionalno povezana s komunikacijskim bantom ($r = -0,16$ za $p < 0,01$). Zatvoreni (agresivni) stil komuniciranja i njegova pripadajuća dimenzija verbalna agresivnost su statistički značajno, ali obrnuto proporcionalno povezani s komunikacijskim bantom ($r = -0,39$ za $p < 0,01$). I poluagresivni (poluzatvoreni) stil komuniciranja i njegova pripadajuća dimenzija manipulacija su statistički značajno, ali obrnuto proporcionalno povezani s komunikacijskim bantom ($r = -0,19$ za $p < 0,01$).

Možemo zaključiti da hipoteza H5 koja glasi: ne postoji statistički značajna povezanost između dimenzija stilova komuniciranja i pojedinih aspekata komunikacijskog bontona (obilježja kvalitetne komunikacije s učenicima), samo je djelomično potvrđena, jer je komunikacijski bonton povezan u 10 od 24 obilježja komunikacijskih stilova što znači da su komunikacijski bonton i dimenzije komunikacijskih stilova statistički značajno povezani u nešto manje od 50% obilježja izraženih u upitniku.

H6 - Učitelji koji pripadaju različitim odgojno-obrazovnim područjima (društveno i jezično područje, prirodoslovno područje i odgojno područje) međusobno se značajno ne razlikuju u primjeni pojedinih dimenzija stilova komuniciranja.

Ovdje je provedena složena analiza varijance MANOVA s CSI – upitnikom komunikacijskih stilova kao zavisnom varijablom i područjem kao nezavisnom. Post-hoc test je Scheffee-ov test. Rezultati provedene složene analize varijance pokazuju kako na razini pod-domena nema statistički značajne razlike po području ($F=0,94$; $df=48/46$; $p=0,58$). Niti na velikim dimenzijama nije dobivena statistički značajna razlika po području ($F=0,89$; $df=12/50$; $p=0,50$). U nastavku su prikazani univarijatni testovi.

Tablica 27. Analiza dimenzija stilova komuniciranja prema grupama odgojno-obrazovnih područja učitelja

Varijabla	Područje	N	M	SD	F	p
Emotivnost	Dru-jez	108	51,36	7,74	0,00	0,99
	Prirodosl	88	51,48	6,32		
	Odgojno	61	51,44	6,84		
Manipulacija	Dru-jez	108	43,37	6,57	1,90	0,15
	Prirodosl	88	45,01	7,47		
	Odgojno	61	42,92	7,74		
Preciznost	Dru-jez	108	55,56	5,78	2,03	0,13
	Prirodosl	88	54,08	5,70		
	Odgojno	61	54,13	5,56		
Ljubopitljivost	Dru-jez	108	48,31	7,00	1,28	0,28
	Prirodosl	88	48,73	6,17		
	Odgojno	61	47,00	6,57		
Verbalna agresivnost	Dru-jez	108	37,82	8,40	1,09	0,33
	Prirodosl	88	39,38	6,96		
	Odgojno	61	38,95	6,86		
Izražajnost	Dru-jez	108	50,88	6,47	0,11	0,89
	Prirodosl	88	50,61	6,71		
	Odgojno	61	50,38	6,82		

Možemo zaključiti da podjela uzorka ispitanika (učitelja) po odgojno-obrazovnim područjima (društveno-jezično područje, prirodoslovno područje i odgojno područje) nije se pokazala značajnom u smislu izražavanja razlika u primjeni pojedinih dimenzija stilova komuniciranja.

Stoga postavljena hipoteza H6, da učitelji koji pripadaju različitim odgojno-obrazovnim područjima (društveno-jezično područje, prirodoslovno područje i odgojno područje) međusobno se značajno ne razlikuju u primjeni pojedinog stila komuniciranja je točna i prihvaća se.

H7 - Učitelji koji pripadaju različitim odgojno-obrazovnim područjima (društveno i jezično područje, prirodoslovno područje i odgojno područje) međusobno se značajno ne razlikuju u primjeni komunikacijskog bontona.

Provodi se jednostavna analiza varijance (One-way ANOVA) s područjem kao nezavisnom i bantom kao zavisnom varijablom. Kao post-hoc test korišten je Scheffe-ov test, a u ćelijama za Scheffeov test prikazane su p-vrijednosti.

Tablica 28. Analiza razlika odgojno-obrazovnim područja u primjeni komunikacijskog bontona

Varijabla	Br.	Grupa	N	M	SD	F (p)	Scheffe	
							2	3
Područje	1	Dru-jez	108	21,53	2,84	4,29 (0,01)	0,40	0,19
	2	PMI	88	20,92	3,46		-	0,01
	3	Odgojno	61	22,44	3,07		0,01	-

Što znači da nema statistički značajne razlike u primjeni komunikacijskog bontona između skupina učitelja odgojne grupe predmeta i društveno-jezične grupe predmeta. Isto tako nema razlike niti između učitelja prirodoslovne i društveno-jezične grupe predmeta. Jedina statistički značajna razlika nađena je između učitelja odgojne grupe predmeta i prirodoslovne grupe predmeta i to u korist učitelja odgojne grupe predmeta. To znači da su učitelji odgojne grupe predmeta statistički značajno bolji u komunikacijskom bontonu od ostalih odgojno-obrazovnih grupa ($F=4,29$; $p=0,01$).

Tablica 29. Analize razlika po područjima prema rezultatima upitnika komunikacijskog bontona

Varijabla	Br.	Grupa	N	M	SD	F (p)	Scheffe	
							2	3
Bonton – Primanje poruka	1	Dru-jez	108	8,06	1,51	1,33 (0,26)		
	2	PMI	88	7,75	1,89			
	3	Odgojno	61	8,16	1,62			
Bonton – Slanje poruka	1	Dru-jez	108	7,16	1,34	2,27 (0,10)		
	2	PMI	88	7,11	1,63			
	3	Odgojno	61	7,59	1,36			
Bonton – predrasude i blokade	1	Dru-jez	108	6,31	1,50	3,48 (0,03)	0,48	0,25
	2	PMI	88	6,06	1,45		-	0,03
	3	Odgojno	61	6,69	1,28		0,03	-

Podjela učitelja po grupama na društveno-jezičnu grupu, prirodoslovnu i odgojnu grupu, pokazuje da u odnosu prema komunikacijskom bontonu nema statistički značajne razlike među grupama učitelja po područjima, to jest da se grupe u pogledu komunikacijskog bontona ne razlikuju međusobno osim u grupi odgojnog područja koja se izdiže po kvaliteti komuniciranja iznad ostalih dviju grupa, ali samo u pogledu predrasuda i blokada, koje grupa odgojnog područja čini u daleko manjoj mjeri od ostalih dviju grupa učitelja. Značajne razlike dobivene su samo za *predrasude i blokade* (tablica 29).

Aspekti komunikacijskog bontona i to *predrasude i blokade* najjače su povezane s *verbalnom agresijom i manipulacijom*, što potvrđuje hipotezu o povezanosti, ali predrasude i blokade djelomično su povezane i sa stilovima komuniciranja *postavljanje pitanja i preciznosti*.

Hipoteza H7 je djelomično prihvaćena jer učitelji odgojne grupe predmeta statistički značajno bolji u komunikacijskom bontonu od ostalih odgojno-obrazovnih grupa u školama (vidi tablicu 29), a što se tiče komunikacijskog bontona značajne razlike dobivene su samo za predrasude i blokade pri čemu učitelji odgojnog područja postižu više rezultate u odnosu na učitelje iz prirodoslovnog područja.

12 Diskusija rezultata

Testiranje teorijskog modela vrijednosno orijentirane komunikacije zbog kojeg su sve univerzalne humane vrijednosti, dimenzije komunikacijskih stilova i aspekti komunikacijskog bontona grupirani u tri kategorije, zbog lakše komparacije:

a) Schwartzove univerzalne humane vrijednosti podijeljene su 4 vrijednosti više razine:

1. vlastito odricanje (univerzalizam, dobrohotnost)
2. vlastiti probitak (postignuća, moći i hedonizam)
4. otvorenost za promjene (nezavisnost, poticaj i hedonizam)
5. zadržavanje tradicionalnih odnosa (sigurnost, konformizam i tradicija)

Prema de Vriesu postoji 6 dimenzija ponašanja odnosno komunikacijskih stilova koje su za potrebe disertacije grupirane po sličnosti i povezanosti u tri kategorije:

b) Dimenzije stilova komuniciranja prema De Vriesu, za potrebe izrade teorijskog modela vrijednosne komunikacije, mogu se grupirati u tri kategorija:

1. emotivnost i preciznost
2. ljubopitljivost i izražajnost
3. verbalna agresivnost i dojam manipulacije

c) Aspekti komunikacijskog bontona prema Bakić-Tomić također su grupirani u tri kategorije:

1. slanje poruka
2. primanje poruka
3. komunikacijske blokade i predrasude

Sva tri upitnika (komunikacijski bonton - ispravno ponašanje tijekom komunikacijskog procesa), CSI (2013) upitnik komunikacijskih stilova, te PVQ (2001) Schwartzov upitnik osobnih vrijednosti imala su svrhu utvrditi ponašanje ispitanika tijekom komunikacijskog procesa sa tri različita stajališta: *vrijednosnog, ponašajnog* (odnosno stilova komuniciranja) i *aspekta kvalitete komuniciranja* (komunikacijskih vještina i navika) s ciljem definiranja vrijednosno orijentirane komunikacije – njenih temeljnih obilježja. U tu svrhu izrađen je teorijski model povezanosti različitih obilježja prema navedenim upitnicima (autorima) u ovisnosti koji aspekt ljudskog ponašanja mjere.

Slijedi shematski prikaz teorijskog modela idealne vrijednosno orijentirane komunikacije u tablici 30. Shematski prikaz povezanosti univerzalnih humanih vrijednosti,

dimenzija stilova komuniciranja i komunikacijskog bontona su ključevi za međusobno povezivanje pojedinih kategorija unutar upitnika Stilova komuniciranja (De Vries), univerzalnih humanih vrijednosti (Schwartz) i komunikacijskog bontona (Bakić-Tomić).

Tablica 30. Tablica teorijskog modela vrijednosno orijentirane komunikacije

TEORIJSKI MODEL VRIJEDNOSNO ORIJENTIRANE KOMUNIKACIJE			
Razine komuniciranja	Dimenzije stilova komuniciranja	Komunikacijski bonton	Univerzalne humane vrijednosti
1. <i>SEBIČNA</i> <i>KOMUNIKACIJA - JA</i> paradigma komuniciranja (osvajanje)	verbalna agresivnost i manipulacija	blokade i predrasude	vlastiti probitak i zadržavanje tradicionalnih odnosa
2. <i>PROAKTIVNA</i> <i>KOMUNIKACIJA - TI</i> paradigma komuniciranja (širenje)	ljubopitljivost i izražajnost	slanje poruka	otvorenost za promjene
3. <i>ASERTIVNA</i> <i>KOMUNIKACIJA – MI</i> paradigma komuniciranja (razmjena-spirala)	emotivnost preciznost	primanje poruka	vlastito odricanje

Prva razina komuniciranja djeluje prema JA paradigmi (Covey, 2011) i predstavlja sebičnu komunikaciju. U fokusu osobe na ovoj razini komuniciranja jest vlastita sigurnost, uspjeh, probitak, zadržavanje tradicije. Osoba propituje vlastite vrijednosti, osjeća i interese; pri tome se često služi verbalnom agresijom, manipuliranjem, ucjenama, predrasudama i blokiranjem komunikacije kako bi zadržala kontrolu nad komunikacijskom situacijom i prioritet nad sugovornikom.

Druga razina komuniciranja djeluje prema TI paradigmi (Covey, 2011) i predstavlja proaktivnu komunikaciju. Osoba u ovoj paradigmi komuniciranja spremna je okrenuti prema drugima i vidjeti ih s poštovanjem. U ovoj paradigmi, interesi nisu međusobna prepreka, već načela koja moraju biti razumljiva objema stranama uključenim u komunikaciju kako bi se

postigla zadovoljavajuća rješenja za obje strane. U komunikaciji osoba pokazuje zainteresiranost za drugu osobu, jasno komunicira, propituje interese, vrijednosti i osjećaje, otvorena je za konstruktivna rješenja.

Treća razina komuniciranja djeluje prema MI paradigmi (Covey, 2011) i predstavlja asertivnu komunikaciju. Osoba u ovoj paradigmi komuniciranja empatična je prema drugima, pokušava ih razumjeti i shvatiti, precizno izražava zajednički cilj kojem trebaju svi težiti, spremna je za empatijsko slušanje, spremna je na vlastito odricanje u ime zajednice, kolektiva, škole. Ovo je holistički pristup široj skupini sudionika komunikacijskog procesa kako bi se postiglo sinergetsko djelovanje. Bitan je zajednički cilj, zajedničke aktivnosti i zajednički rezultat kako bi se događala razmjena, međudjelovanje i zajednički napredak.

Uspoređujući univerzalne humane vrijednosti s dimenzijama stilova komuniciranja te komunikacijskim bontonom mogu se postaviti tri teorijske hipoteze o njihovoj međusobnoj povezanosti kako bi se provjerila njihova stvarna povezanost kod učitelja na uzorku istraživanja i realno dobivenim rezultatima istraživanja. Cilj je testiranje teorijskom modela u praksi.

TH1. Dimenzije stilova komuniciranja (*emotivnost i preciznost*), povezane su s komunikacijskim bontonom (*kvalitetno primanje poruka*) te univerzalnim humanim vrijednostima više razine (*vlastito odricanje*), što predstavlja razinu asertivne komunikacije.

TH2. Dimenzije stilova komuniciranja (*postavljanje pitanja i izražajnost*), povezane su s komunikacijskim bontonom (*kvalitetno slanje poruka*) te univerzalnim humanim vrijednostima više razine (*otvorenost za promjene*), što predstavlja razinu proaktivne komunikacije.

TH3. Dimenzije stilova komuniciranja (*verbalna agresivnost i manipulacija*), povezane su s komunikacijskim bontonom (*blokade i predrasude*) te univerzalnim humanim vrijednostima više razine (*vlastitog probitka i zadržavanje tradicionalnih odnosa*), što predstavlja razinu sebične komunikacije.

Slijedi analiza razina komuniciranja prema teorijskom modelu vrijednosno orijentirane komunikacije kako bi se utvrdilo u kojoj mjeri učitelji u komunikaciji sa svojim učenicima provode vrijednosno orijentiranu komunikaciju. Analiza će biti provedena kvalitativnom

provjerom teorijskih hipoteza prema komunikacijskim razinama i stvarno dobivenim rezultatima istraživanja na uzorku učitelja.

TH1 - Dimenzije stilova komuniciranja (*emotivnost i preciznost*), povezane su s komunikacijskim bontonom (*kvalitetno primanje poruka*) te univerzalnim humanim vrijednostima više razine (*vlastito odricanje*).

Povezanost između dimenzije *emotivnost* (*sentimentalnost, zabrinutost, napetost, obrambeni stav*) u upitniku dimenzija komunikacijskih stilova s višom vrijednosti *zadržavanje tradicionalnih odnosa* (*tradicija, sigurnost*), zatim s višom vrijednosti *vlastitog odricanja* (*dobrohotnost i univerzalizam*) te višom vrijednosti *vlastitog probitka* (*postignuće*), prema upitniku osobnih vrijednosti (Schwartz).

Stoga možemo potvrditi da je teorijska hipoteza 1. o povezanosti *emotivnosti* s višom vrijednosti *vlastitog odricanja* djelomično potvrđena, jer je podjednako čvrsto povezana i s višom vrijednosti *zadržavanja tradicionalnih odnosa*. Jedina viša vrijednost s kojom *emotivnost* uopće nije povezana jest *otvorenost za promjene*. Aspekt *primanje poruka* komunikacijskog bontona povezan je s dimenzijama komunikacijskih stilova *emotivnosti i preciznosti*, što potvrđuje postavljenu hipotezu djelomično, jer je *primanje poruka* isto tako dobro povezano i s *verbalnom agresijom i manipulacijom*.

Aspekt *primanja poruka* komunikacijskog bontona s druge strane je povezan s vrijednosti više razine *vlastito odricanje*, što odgovara postavljenoj teorijskoj hipotezi 1. samo djelomično jer je primanje poruka povezano i s višom vrijednosti *vlastitog probitka* i *zadržavanja tradicionalnih odnosa*.

Aspekt *primanja poruka* povezan je s višim vrijednostima *vlastitog odricanja* (*univerzalizam*) što djelomično potvrđuje hipotezu 1. ali je djelomično povezano i s višom vrijednosti *vlastitog probitka* (*moć*).

Može se zaključiti da je TH1 djelomično potvrđena, ali da odstupanja u povezivanju pojedinih dimenzija nisu išla u negativnom smjeru.

TH2 - Dimenzije stilova komuniciranja (*postavljanje pitanja i izražajnost*), povezane su s komunikacijskim bontonom (*kvalitetno slanje poruka*) te univerzalnim humanim vrijednostima više razine (*otvorenost za promjene*), što predstavlja razinu Proaktivne komunikacije.

Dimenzija *ljubopitljivost* kao dimenzija komunikacijskog stila (*nekonvencionalnost, filozofičnost, radoznalost, argumentacija*) jest najjače povezana s višom vrijednosti *otvorenost za promjene* (*nezavisnost, poticaj i hedonizam*) te s višom vrijednosti *vlastiti*

probitak (postignuće i moć), dok uopće nije povezana s višim vrijednostima *vlastito odricanje i zadržavanja tradicionalnih odnosa*. Možemo zaključiti da je hipoteza djelomično potvrđena, jer se dimenzija *ljubopitljivost* podjednako povezuje s višim vrijednostima *otvorenosti za promjene i vlastiti probitak*.

Dimenzija *izražajnost* kao dimenzija komunikacijskog stila (*pričljivost, komunikacijska dominacija, humor i neformalnost*) jest povezana sa svim višim vrijednostima, osim s višom vrijednosti *zadržavanje tradicionalnih odnosa* (i to samo s pojedinačnom vrijednosti *sigurnost*). Tako možemo zaključiti da hipoteza nije potvrđena, jer je bila pretpostavka da je *izražajnost* kao dimenzija komunikacijskog stila, odnosno ponašanja, najjače povezana s višom vrijednosti *otvorenost za promjene*, ali se testiranjem statistički značajnih povezanosti utvrdilo da je jednako statistički povezana i sa svim ostalim višim vrijednostima.

Aspekt komunikacijskog bontona, *slanje poruka* povezan je samo s *verbalnom agresivnošću* kao dimenzijom stilova komuniciranja i to obrnuto proporcionalno, što ne potvrđuje postavljenu hipotezu TH2. Što se tiče povezanosti *slanja poruka* kao aspekta komunikacijskog bontona s višim vrijednostima, postoji značajna povezanost s *moći i tradicijom* što potvrđuje pretpostavku TH2, ali samo djelomično jer je *slanje poruka* povezano i s višom vrijednosti *vlastitog odricanja* što nije pretpostavljeno, pa je **hipoteza TH2 je djelomično potvrđena**.

TH3 - Dimenzije stilova komuniciranja (*verbalna agresivnost i manipulacija*), povezane su s komunikacijskim bontonom (*blokada i predrasude*) te univerzalnim humanim vrijednostima više razine (*vlastitog probitka i zadržavanje tradicionalnih odnosa*), što predstavlja razinu Sebične komunikacije.

Dimenzije komunikacijskih stilova nazvane prema de Vriesu - *verbalna agresivnost i manipulacija*, povezane su s *blokadama i predrasudama* (aspekt komunikacijskog bonton) te Schvartzovim vrijednostima više razine- *vlastitog probitka i zadržavanja tradicionalnih odnosa*.

Dimenzija *verbalna agresivnost* kao i dimenzije komunikacijskih stilova (*ljutnja, autoritarnost, ponižavanje i nepodržavanje*) jesu najjače povezane s višom vrijednosti *vlastitim probitkom (postignuće, moć i hedonizam)*, a djelomično i s višom vrijednosti *otvorenost za promjene (poticaj)*, dok je obrnuto proporcionalna povezanost s višom vrijednosti *vlastitog odricanja (dobrohotnost i univerzalizam)* i također obrnuto proporcionalna povezanost s višom vrijednosti *zadržavanje tradicionalnih odnosa (tradicija)*.

Dimenzija *manipulacija* kao dimenzija komunikacijskih stilova (*dodvorljivost, šarm, nedostižnost/nerazumljivost, prikrivenost*) jest najjače povezana s višom vrijednosti *vlastitog probitka* (*postignuće, moć i hedonizam*), djelomično je povezana s višom vrijednosti *otvorenost za promjene* (*poticaj*), dok je obrnuto proporcionalno povezana s višom vrijednosti *vlastitog odricanja* (*univerzalizam, dobrohotnost*). Može se zaključiti da dimenzija *manipulacija* uopće nije povezana s višom vrijednosti *zadržavanje tradicionalnih odnosa*. Dakle, može se zaključiti da je hipoteza o povezanosti dimenzije *manipulacija* najjače izražena u odnosu na višu vrijednost *vlastiti probitak*.

Hipoteza TH 3 u potpunosti je prihvaćena jer su dimenzije komunikacijskih stilova *verbalna agresivnost i manipulacija* najjače povezane s višom vrijednosti *vlastitog probitka*.

13 ZAKLJUČAK

Temeljem reprezentativnog stratificiranog uzorka istraživanja provedenog u 17 škola Zagrebačke županije polovicom 2017. godine može se zaključiti da osnovnoškolski učitelji, većim dijelom provode vrijednosno orijentiranu komunikaciju prema proklamiranim vrijednostima izrečenim u Ustavu Republike Hrvatske, Zakonu o odgoju i obrazovanju za osnovnu i srednju školu i Nacionalnom okvirnom kurikulumu.

Ipak, testiranjem vrijednosne orijentacije učitelja zagrebačke županije na teorijskom modelu vrijednosno orijentirane komunikacije, može se zaključiti da je kod učitelja najviše izražena osobina prihvaćanja drugih kao sebi jednakih i pokazivanje brige za njihovu dobrobit – što ukazuje na MI (treću) paradigmu komunikacije. Vidljivo iz njihovih orijentacija vrijednosnih sustava, učitelji ne misle na vlastiti probitak već, mogli bismo reći doslovce, shvaćaju svoju profesionalnu zadaću kao istinski poziv. Misle na druge, društvo i učenike, dobrohotni su što društvene norme i nalažu, ali pri tome ne polažu pozornost ili zaboravljaju sebe i vlastiti probitak koji predstavlja postizanje osobnog uspjeha i osobne dominacije. Treća vrijednost jest nezavisnost koja upućuje na to da učitelji cijene slobodu misli i djela, kreativnost i istraživanje novog - što ukazuje na TI (drugu) paradigmu komunikacije.

Međutim, kod ispitanih učitelja ističe se moć s najnižom srednjom vrijednosti, što potvrđuje zaključak o položaju učitelja koji nisu osobito zainteresirani niti se bore za društveni status, ugled i prestiž, kontrolu i dominaciju nad osobama i materijalnim dobrima u društvu, ili očuvanje slike o sebi kao učitelja. Ne smatraju da im to može koristiti, ili ne smatraju da se to slaže s uvriježenim stavovima o učiteljima u društvu, a koja podupiru upravo obilježja vrijednosti koje su učitelji izabrali (univerzalizma i dobrohotnosti). Osim toga, rezultati govore u prilog tome da ne vjeruju u vlastitu utjecajnost, iako rezultati istraživanja i praksa kod nas i u svijetu govore sasvim suprotno, o nezamjenjivosti učitelja u procesu odgoja i obrazovanja djece (Bratanić, 1993; 1996; Hart, 1993; Brajša, 1994; Delors, 1998; Toomela, 2008).

Iz rezultata istraživanja može se zaključiti da učitelji nisu ambiciozni, a u prilog tomu idu i društvena uvjerenja da odabiranjem učiteljskog poziva nema mjesta ozbiljnijoj ambiciji u životu takvog pojedinca. Iako je, prema izboru učitelja, najslabija bila viša vrijednost vlastitog probitka koja se odnosi na postizanje vlastitog uspjeha i dominaciju nad drugima, učitelji su je donekle kompenzirali vrijednošću nezavisnosti. Naime, vrijednost nezavisnosti koja je u rezultatima spominje kao jedina vrijednost značajnog rezultata u okviru više vrijednosti otvorenosti za promjene, odnosi se na slobodu misli i djela, kreativnost i

istraživanje novog. To pokazuje da učitelji cijene slobodu, kreativnost, privatni život i samostalnost, te da su skloni odabiru vlastitih ciljeva i žele istraživati. Stoga je vidljivo je da učitelji prepoznaju neupitan značaj visoko moralnih vrijednosti, njihovo mjesto u svojim životima i u društvu.

Ostavljajući mogućnost otvorenosti za promjene koje se, najzad, u društvu neizbježno događaju simultano i na više razina te je pojedinac (i društvo) jednim dijelom prisiljen na promjene, doima se da učitelji većim dijelom žive „poziv, bez ambicije“.

Kada je riječ o komunikacijskom bontonu ili komunikacijskim navikama u okviru ovog istraživanja, rezultati pokazuju da od potrebnih 80% točno riješenih tvrdnji iz komunikacijskog bontona učitelji su postigli prosječnu rješivost od 71,82%, što jest nešto niži postotak od željenog (80%), ali daleko veći od dosadašnjih istraživanja u Republici Hrvatskoj na srednjem menadžmentu u upravi i policiji, gdje je rješivost komunikacijskog bontona bila ispod 50% (Bakić-Tomić, 2003). Kako su u upitniku komunikacijskog bontona sadržane vještine i navike, iz rezultata se može zaključiti da učitelji često znaju kako treba komunicirati na deklarativnoj razini, ali uvriježene loše navike „ometaju“ ih u uspješnijem komuniciranju zbog nedovoljno razvijenih komunikacijskih kompetencija.

Učitelj s takvom vrijednosnom orijentacijom (univerzalizam, dobrohotnost) koristi dominantno sljedeće komunikacijske stilove: asertivni stil komuniciranja s obilježjima preciznosti, emotivnosti i izražajnosti (prema de Vriesu), te poluotvoreni stil komuniciranja koji sadrži jedno pozitivno obilježje, a to je emotivnost kao obilježje stila i ljubopitljivost kao negativno obilježje istoga stila. Dakle, emotivnost ulazi u asertivni stil, a ljubopitljivost pripada agresivno prikrivenom stilu.

Kada je pak riječ o univerzalnim humanim vrijednostima osnovnoškolskih učitelja zagrebačke županije tada je na prvom mjestu dobrohotnost, koja kao visoko moralna vrijednost govori o nesebičnosti i služenju (MI (treća) paradigma komuniciranja). To možemo povezati sa spiralnim razvojem čovjeka (Rosado, 2004; Beck i Cowan, 1995; Graves 1970; Dance, 1967) i Rosadovom šestom dimenzijom koja opisuje učitelje kao sociocentrične, povezane s drugima, one koji se zalažu za brigu i jednakost svake osobe, stvaraju zajednicu i žive za sklad. Na drugom mjestu je univerzalizam, koji možemo povezati sa sedmom Rosadovom (2004) dimenzijom što znači da učitelji teže integrativnosti i žive za uzajamnost, što ukazuje na TI (drugu) paradigmu komunikacije.

Dobrohotnost i univerzalizam povezani su s asertivnim stilom komuniciranja, odnosno obilježjima izražajnost i preciznost. Ova obilježja komunikacijskog stila nisu statistički

značajno povezana s komunikacijskim bontonom, to jest ne utječu na njega, ali zato vrijednosti dobrohotnosti i univerzalizma statistički su značajno pozitivno povezane s komunikacijskim bontonom. Ističući ove dvije vrijednosti osobnog izbora, one se pozitivno odražavaju na poštivanje komunikacijskog bontona.

Temeljem ova tri upitnika koji su mjerili *vrijednosti, dimenzije komunikacijskih stilova i komunikacijski bonton* nastao je *model vrijednosno orijentirane komunikacije*. Dakle, vrijednosti dobrohotnosti i univerzalizma najjače su izražene i utječu pozitivno i na asertivni stil komuniciranja, dok vrijednosti moć, hedonizam, poticaj i postignuće utječu negativno na komunikacijski bonton i potiču agresivni i poluagresivni stil komuniciranja. Vrijednosti tradicije, konformizma, sigurnosti i nezavisnosti nemaju utjecaja na komunikacijski bonton niti na stilove komuniciranja.

Bez obzira na određene negativne rezultate i nedovoljnu komunikacijsku kompetenciju, učitelji imaju istinski poticaj i odgovornost prema drugima te visoko moralne kvalitete kao vodilje u svom pozivu i osobnom životu što je izvanredan rezultat. Međutim, potrebno je usavršavanje interakcijsko - komunikacijskog pristupa, odnosno komunikacijskih kompetencija učitelja. Iz svega navedenoga može se zaključiti da učitelji (uzorak) imaju u većoj mjeri razvijene komunikacijske kompetencije jer u 71,12% poštuju komunikacijski bonton od poželjnih 80%, te u većoj mjeri koriste asertivni i prikriveni stil komuniciranja. Od univerzalnih humanih vrijednosti u komunikaciji su im značajne dobrohotnost i univerzalizam koji su uglavnom u pozitivnoj korelaciji s komunikacijskim bontonom i stilovima komuniciranja (obilježja izražajnosti, emotivnosti i preciznosti). Zaključuje se da je komunikacija učitelja (uzorak) vrijednosno orijentirana, ali se koriste i nepoželjnim stilovima (poluagresivni i agresivni) i komunikacijskim navikama koje blokiraju komunikaciju. Osobit napor treba uložiti na uklanjanje predrasuda i blokada u komunikaciji, te sustavnoj edukaciji komunikacijskih alata, kao što je razvijanje kvalitetnog slušanja koje bi osiguralo kvalitetnije primanje i kvalitetnije slanje poruka. Učitelji znaju kako treba komunicirati na deklarativnoj razini, ali nemaju dovoljno razvijene komunikacijske kompetencije, osobito nemaju dovoljno razvijene vještine upravljanja sukobima i sposobnosti pregovaranja.

Ne umanjujući postojeće kompetencije učitelja, nužno je osvještavanje njihova utjecaja ne samo u prostoru učionice nego i izvan nje, odnosno, ne samo na učenika već i na društvo. Primjena različitih komunikacijskih stilova, od agresivnog do asertivnog, ovisno o nastavnim situacijama, trebale bi biti rezultat učiteljeve osviještenosti i kompetentnosti, a to je cilj vrijednosno orijentirane komunikacije.

Ukoliko se, npr. Schwartzove univerzalne vrijednosti (moć, postignuće, hedonizam, poticaj, nezavisnost, univerzalizam, dobrohotnost, tradicija, konformizam i sigurnost), a koje se mogu naći u svim društvima bez obzira na kulturološke, socijalne, religijske i druge razlike, izražavaju na empatičan, nenasilan, asertivan i kongruentan način, koristeći primjeren komunikaciji stil i sa znanjem i primjenom komunikacijskog bontona, odnosno pozitivno oblikovanim komunikacijskim profilom, tada je to vrijednosno orijentirana komunikacija.

Znanstveni doprinos doktorske disertacije je izrada teorijskog modela vrijednosno orijentirane komunikacije. Vrijednosno orijentirana komunikacija sastoji se od univerzalnih humanih vrijednosti, povezanih s dimenzijama komunikacijskih stilova i komunikacijskim bontonom.

Informacijsko-komunikacijske znanosti obogaćene su novim pogledom na komunikacijske kompetencije kroz vrijednosno orijentiranu komunikaciju.

Praktični doprinos disertacije jest model vrijednosno orijentirane komunikacije koji je potvrđen na uzorku učitelja empirijskog istraživanja i izrada komunikološkog profila učitelja.

14 LITERATURA

1. Ajduković, M. (1989). Vrijednosne orijentacije maloljetnih delikvenata, Zagreb: Narodne novine.
2. Ajduković, M., Hudina, B. (1996). Značaj učinkovite komunikacije u radu pomagača. U: Pregrad, J. (ur.), Stres, trauma, oporavak. Zagreb: Društvo za psihološku pomoć, str. 7–26.
3. Allport, G. W., Vernon, P. E. i Lindzey, G. (1960). *A Study of Values*. Boston: Houghton Mifflin.
4. Anđić, D.; Pejić Papak, P., Vidulin-Orbanić, S. (2010). Stavovi studenata i učitelja o razrednom ozračju kao prediktoru kvalitete nastave u osnovnoj školi, *Pedagogijska istraživanja* 7 67-83 - 2010.
5. Arbunić, A., Ljubetić, M. (2006). Skrbne i ubojite navike u ponašanju u odnosima sa „značajnim drugima“. *Napredak*, vol.2, 149-441.
6. Aspin, D. N. (2007). The Ontology of Values and Values Education U: D. N. Aspin i J. D. Chapman (ur.), *Values Education and Lifelong Learning*, Chapter 1 (str. 27-47). Dordrecht: Springer.
7. Auton, J. (2009). Priručnik za odgoj i obrazovanje u duhu univerzalnih, moralnih i duhovnih vrijednosti. Sathya Sai središnje vijeće Hrvatske, Zagreb.
8. Bakić-Tomić, Lj. (2003). Komunikološko-menadžerski profil rukovoditelja u hrvatskoj policiji, Sveučilišta u Zagrebu, Filozofski fakultet, doktorska disertacija.
9. Bakić Tomić, Lj., Božić, J., Kirinić, G. (2009). *Educators Communication Competence for Work with Parents*. Međunarodna konferencija o napredovanju i sustavnom istraživanju ECNSI - 8. simpozij o posebnom fokusu na ICESKS-u: Informacijske, komunikacijske i ekonomske znanosti u društvu znanja, Zadar, Hrvatska.
10. Bakić-Tomić, L., Dvorski, J., i Kirinić, A. (2015). Elements of teacher communication competence: An examination of skills and knowledge to communicate. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 1(2), 157-166.
11. Ball-Rokeach, S., J.; Rokeach, M., Grube, J. W. (1984). The Great American Value Test: Influencing Behavior and Belief Through Television. *Psychology Today* 1984 November; 18(11): 34-36, 38-41
12. Bašić, J., Hudina, B., Koller Trbović, N., Žižak, A. (1994). Integralna metoda u radu s predškolskom djecom i njihovim roditeljima – priručnik, Alinea
13. Beck, D. E., Cowan., C.C. (1995). *Spiral Dynamics, mastering values, leadership an change: Exploring the New Scinece of Memetics*. Blakwell Publishing.
14. Berger. M. «Social and communication» str.486., u M.L.Knapp i G.R. Miller» hand book of Communication, sage Publications, Inc.1985.
15. Bern, E. (1972). *What do you Say after You Say Hello*. Bantam Books, New York
16. Bezinović, P. (1993). Samopoštovanje i percepcija osobne kompetentnosti. Godišnjak zavoda za psihologiju (prosinao). Rijeka.
17. Biel, A. (2003). Environmental behaviour: Changing habit sin a social context. U: A. Biel, B. Hansson i M. Martensson (ur.) *Individual and structural determinants of environmental practice*. Aldershot: Ashgate.
18. Blackwood, P. (1991). Influencing value importance ba ib+ncreasing value accessability. Unpublished master's thesisi. Department of Psychology, University of Western Ontario, Canada.
19. Bobinac, M, A. (2003). Mladi uoči trećeg milenija. *Revija za socijalnu politiku*.1, 13.

20. Boffo, V. (2006). *Famiglia e comunicazione formativa*. U: Cambi, F., Toschi (ur.), *La comunicazione formativa*. Milano: Apogeo, str. 111–130. Boffo, V. (2007), *Comunicare a scuola*. Milano: Apogeo.
21. Bogнар, L. (2007). *Mladi i vrijednosti u procesu društvenih promjena*, <http://ladislav-bognar.net/drupal/files/Vrijednosti.pdf> (13.08.2013.)
22. Bogнар, L., Matijeвиć, M. (1993). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
23. Boon, H. J. (2011). Raising the bar: Ethics education for quality teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(7), 76-93. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2011v36n7.2>
24. Bošnjak, B. (1997). *Drugo lice škole (Istraživanje razredno nastavnog ozračja)*. Zagreb: Alinea.
25. Brajša, P. (1994). *Pedagoška komunikologija*. Zagreb: Školske novine.
26. Brajša, P. (2000). «Umijeće razgovora», C.A.S.H., Pula.
27. Brassier-Rodrigues, C. (2011). How do American, Chinese and French Students Characterize their Teachers' Communication? *Journal of Intercultural Communication*, ISSN 1404-1634, issue 38, July 2015.
28. Bratanić-Vukelić, M. (1980). *Osposobljavanje nastavnika za intenzivniju interakciju u odgojnom djelovanju*. Doktorska disertacija, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb.
29. Bratanić, M. (1993). *Mikropedagogija-interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja*. Treće izdanje. Zagreb: Školska knjiga.
30. Bratanić, M. (1996). *Paradoks odgoja, studije i eseji*, Hrvatska sveučilišna naklada, Zagreb.
31. Bratanić, M. (1997). *Susreti u nastavi. Mikropedagoški pristup*. Zagreb: Školska knjiga.
32. Bratanić, M. (1999). Education as an Interactive-Communicative Process, International Symposium "Education and Educator". In Third Part: *Education as an educational relation of persons*, 283 – 291. University of Patras.
33. Bratanić, M. (2000). *Paradoks odgoja. Studije i eseji*. Treće izdanje. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
34. Bratanić, M. (2002). "Holistički pristup komunikaciji". *Zbornik povodom 155. obljetnice predškolskog odgoja u Rijeci*.
35. Brim, O.G. (1966). *Socialization through the life-cycle*. U: Brim i S. Wheeler (ur.). *Socialization after childhood*. New York: Wiley.
36. Brown, R. (2016). *Communication in a Diverse Classroom: An Annotated Bibliographic Review*, ETC 693 Master Project, Graduate School of Education, City University of Seattle, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED570878.pdf>
37. Brust Nemet, M. (2013). Pedagoške kompetencije učitelja u sukonstrukciji nastave, *Život i škola*, br. 30 (2/2013.), god. 59., str. 79.-95.
38. Bryan S. K. Kim i Yong S. Park (2014). Communication Styles, Cultural Values, and Counseling Effectiveness With Asian Americans, *Journal of Counseling & Development*, July 2015, Volume 93.
39. Buljubašić-Kuzmanović, V. (2007). *Kurikularne kompetencije nastavnika*. U: Babić. N. (ur.),
40. Butland, M. J., Beebe, S. A. (1992). Teacher immediacy and power in the classroom: The application of implicit communication theory. Paper presented at the Annual Meeting of the International Communication Association, Miami, FL.
41. Byrne, D. i Wong, T.J. (1962). Racial prejudice, interpersonal attraction and assumed similarity of attitudes. *Journal of Abnormal and Social Psychology* 65, 246-53.
42. Capra, F. (1998). *Mreža Života*, Liberata, Zagreb.
43. Chant, S., Jenkinson, T., Randle, J., & Russell, G. (2002). Communication skills: Some problems in nursing education and practice. *Journal of Clinical Nursing*, 11 (1), 12–21.

42. Capra, F. (1998). Mreža života, novo znanstveno razumijevanje živih sustava, Liberata, Zagreb.
43. Celli, L. S. (2006). *Learning Style Perspective: Impact in the Classroom*. Atwood Pub; 2nd Edition edition, ASIN: B00HTK5KJA.
44. Chant, S., Jenkinson, T., Randle, J., & Russell, G. (2002). Communication skills: Some problems in nursing education and practice. *Journal of Clinical Nursing*, 11 (1), 12–21.
45. Comstock, J., Higgins, G. (1997). Appropriate relational messages in direct selling interaction: Should salespeople adapt to buyers' communicator style. *The Journal of Business Communication*, 34 (4) p.401
46. Cottingham, J. (2005). *The spiritual dimension*. Cambridge: Cambridge University Press.
47. Covey, S.R. (1995). *Sedam navika uspješnih ljudi, Mozaik knjiga*, Zagreb
48. Covey, S.R. (2011). *The 3rd Alternative*. New York: Free Press.
49. Čaldarević, M. (1978). Odnos vrednota i pojedinih oblika društvene svijesti. *Revija za sociologiju*, 1-2 (26-27), 16-28.
50. Čerepinko, D. (2012). *Komunikologija. Kratki pregled najvažnijih teorija, pojmova i principa*, Veleučilište u Varaždinu
51. Čulig, B., Fanuko, N., Jerbić, V. (1982). *Vrijednosti i vrijednosne orijentacije mladih*, CDD, Zagreb.
52. Ćimić, E. (1978). Između tradicije i tredicionalizma. *Revija za sociologiju*, 1-2 (26-27), 29-36.
53. Dhall, P. i Dhall, T. (1999), *Workshops on Dynamic Parenting*, Camerra, Institute of Sathya Education.
54. Dance, F.E.X. (1967). *Holt Rinehart and Winstorn Human Communication, Original Essays*, Harper &Row
55. Dawkins, R. (2007). *Sebični gen*, Izvori, Zagreb
56. De Beni, Michele "The Courage of being an educator today" in *Pedagogy of Communion and the Agazzi Method*, ed. De Beni, M, Šimović, V., Gasparini, A. L. Zagreb: EDU, Teachers Faculty of University of Zagreb, and Zraka Sunca.
57. de Vries R.E. (2016). *Communication styls*, *The International Encyclopedia of Interpersonal Communication*, First Edition
58. de Vries, R.E, Schouten, B., Bakker-Pieper, A. (2013). *The Communication Styles Inventory (CSI): A Six-Dimensional Behavioral Model of Communication Styles and Its Relation*
59. de Vito, J.A. (2008). *Interpersonal Messages: Communication and Relationship Skills*. Boston: Pearson International Edition.
60. Delors, J. (1998). *Učenje: blago u nama*. Zagreb: Educa.
61. Dević, I., Majetić, F., Krnić, R. (2015). *Vrijednosne preferencije hrvatskih građana kao odrednice materijalizma*, Institut društvenih znanosti Ivo Pilar, Zagreb.
62. Domazet, M. (2011). "Poučimo ih da odlučuju: važnost građanskog odgoja u sklopu razvoja prirodnoznanstvene kompetentnosti hrvatskih učenika", in *Društvene pretpostavke društva znanja*, ed. Afrić, V., Bakić-Tomić, LJ., Polšek, D., Žažar, K.. Zagreb: FF Press.
63. Dryden, Gordon, and Jeannette Vos. (2001). *Learning Revolution*. Zagreb: Alinea.
64. Durkheim, E. (1973). *On morality and society: Selected writings*. Chicago: University of Chicago.
65. Eisenberg, E.M. (2006). *Ambiguity as strategy in organizational communication*. In *Organizational Communication* (Edited by Putnam, L.L. & Krone, K.J.) Vol.5, 219-236. London: Sage Publications
66. Emmons, R. A. (1999). *The psychology of ultimate concerns: Motivation & spirituality in personality*. New York: The Guilford Press.

67. Endress, P. (2016). *The Magic of Communication Styles: Understanding Yourself And Those Around You*,
68. Erikson, E.H. (1966). *Identität und Lebenszyklus*, Suhrkamp, Frankfurt/M.
69. Etzioni, A. (2002). *A Communitarian Position on Character Education*, <http://www.gwu.edu/~cc-ps/etzioni/A291>
70. *European Values Study (EVS)* <https://europeanvaluesstudy.eu/>
71. Eysenck, H. J. (1954). *The Psychology of Politics*. London: Routledge-Kegan.
72. Feather, Norman T. (1984). "Masculinity, Femininity, Psychological Androgyny", *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 604-620.
73. Ferić, I. (2002). *Provjera postavki Schwartzove teorije univerzalnih sadržaja i strukture vrijednosti*. (Magistarski rad, Sveučilište u Zagrebu). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
74. Ferić, I. (2006). *Provjera stabilnosti vrijednosnih sustava, ispitivanje utjecaja konteksta na hijerarhiju i strukturu vrijednosti* (Doktorska disertacija, Sveučilište u Zagrebu). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagreb.
75. Ferić, I., Kamenov, Ž. (2007). Vrijednosti kao prediktori stavova i ponašanja: postoji li utjecaj redosljedna mjerenja? *Društvena istraživanja*, 16(1-2), 51-71.
76. Ferić, I. (2008). *Sustav vrijednosti kao odrednica dominantnih političkih preferencija*, Institut društvenih znanosti Ivo Pilar, Zagreb
77. Ferić, I. (2009). *Vrijednosti i vrijednosni sustavi: psihologijski pristup*, Alineja, 2009
78. Festinger, L. A. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Evanston, IL: Stanford University Press.
79. Filbeck, G., Smith, L.L. (1997). *Team Building and Conflict Management: Strategies for Family Businesses* . <https://doi.org/10.1111/j.1741-6248.1997.00339.x>
80. Fisher, D, Waldrip, B., & den Brok, P. (2005). Students' perceptions of primary teachers' interpersonal behaviour and of cultural dimensions in the classroom environment. *International Journal of Educational Research*, 43, 25-38
81. Fisher, R., Ury, W. (1990). *Put do sporazuma*, Predrag i Nenad, Beograd.
82. Frazier, P. J. (1997). *Sign-sentence theory: A method of encoding and decoding nonverbal communication* (Order No. 9712662). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304367599). Retrieved from: <http://search.proquest.com/docview/304367599?accountid=1230>
83. Franc, R., Sučić, I., Šakić, V. (2008). Vrijednosti kao rizični i zaštitni čimbenici socijalizacije mladih. Institut za društvena istraživanja Ivo Pilar, *Diacovensia* 16, 1.-2., str 135-148.
84. Giacalone, R.A.; Jurkiewicz, C.J.; and Fry, L.W. (2005). From advocacy to science: The next steps in workplace spirituality research. In *Handbook of the Psychology of Religion and Spirituality*. Park, P editor The Guildford Press, New York.
85. Ginott, H.G. (1975). *Teacher and child: A book for parents and teachers*, New York, NY: Macmillan.
86. Goffman, E. (1974). *Frame analysis: An Essay on the Organization of Experience*, Northeastern University Press,.
87. Goleman, D. *Emocionalna inteligencija*, Geopoetika, 1997
88. Graves, W.C. (1970). "Levels of Existence: An Open System Theory of Values." *Journal of Humanistic Psychology*. Fall, 1970. Vol. 10 No.2., pp. 131-155
89. Gregurić, M., Bakić-Tomić, Lj., Globočnik Žunac, A. (2009). "Primary School Teachers' Competence in Solving Interpersonal Conflicts" Pre-Conference Proceedings of the Special

- Focus Symposium on the 8th ICESKS: *Information, Communication and Economic Sciences in the Knowledge Society*. Zagreb: Faculty of Teacher Education of the University of Zagreb.
90. Gudykunst, W. B. (2001). *Asian American ethnicity and communication*. Thousand Oaks, CA: Sage.
 91. Gudykunst, W.B. and Ting-Toomey, S. (1988). *Culture and interpersonal communication*. Newsbury Park, CA: Sage
 92. Gudykunst, W.B., Matsumoto, Y., Ting-Toomey, S., Nishida, T., Kim, K.S., & Heyman, S. (1997). The influence of cultural individualism-collectivism, self-construal, and individual values on communication styles across cultures. *Human Communication Research*, 22(4): 510-543.
 93. Haralambos, M i Holborn, M. (2002). Sociologija: Teme i prespektive?, *Golden Marketing*, Zagreb, str. 1041.-1046.
 94. Hargie, O. (2006). Skill in theory: Communication as skilled performance. U: Hargie, O. (ur.), *The Handbook of Communication skills*. London: Routledge, str. 7–36.
 95. Hargie, O., Dickson, D. (2004). *Skilled Interpersonal Communication: Research, Theory and Practice*. London: Routledge.
 96. Hargie, O., Saunders, C., Dickson, D. (1981). *Social Skills in Interpersonal Communication*. London: Croom Helm
 97. Hart, R. P. (1993). Why communication? Why education? Toward a politics of teaching. *Communication Education*, 42, 97-105.
 98. Hawley, J. (2002). *Darmic Management*. Zagreb: SSSVH.
 99. Heffner, C.L. (1997). Communication styles. Retrieved October 8, 2006 from Southern Illinois University Carbondale Mental Health Web: <http://www.siu.edu/offices/counsel/talk.htm#chart>.
 100. Heider, F., (1958). *The Psychology of Interpersonal Telations*. New York: John Wiley and Sons.
 101. Heintzman, M.Leathers, D.G., Parrot, R.L., Cairns, A.B. (1993). Nonverbal Rapport-Building Behaviors' Effects on Perceptions of a Supervisor. *Management Communication Quaterly*, 7(2), 181-208.
 102. Helwig, C. T. E., Turiel, E. & Nucci, L. (1997). *Character Education after the Bandwagon has Gone*. Paper presented in: 791 L. Nucci (Chair), Developmental perspectives and approaches to character education. Symposium conducted at the meeting of the American Educational Research Association, Chicago, March 1997.
 103. Henson, K.T., Borthwick, P. (1984). Matching styles: a historical look. *Theory into Practice*, 23,1,3-9.
 104. Hofstede, G. (1980). *Culture's Consequences: International Differences in Work Related Values* . Beverly Hills, CA: Sage.
 105. Hofstede, G. (1991). *Cultures and Organizations: Software of the Mind* . London: McGraw-Hill.
 106. Hofstede, G. (1993). "Cultural Constraints in Management Theory", *Academy of Management Executive* , Vol.7 No.1, 81-94.
 107. Hoge, D. R., Petrillo, G. H., & Smith, E. I. (1982). Transmission of religious and social values from parents to teenage children. *Journal of Marriage and Family*, 44(3), 569-580. <http://dx.doi.org/10.2307/351580>
 108. Holland, R. W., & Verplanken, B. (2002). Motivated decision making: Effects of activation and self-centrality of values on choices and behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(3), 434-447. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.82.3.434>

109. Hovland, C.L., Janis, I.L. i Kelly, H.H. (1953). *Communication and Persuasion*. New Heaven Conn: Yale University Press.
110. Hrvatić, N., Piršl, E. (2007). Kurikulum pedagoške izobrazbe učitelja, u V. Previšić, (ur.), *Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaj, struktura*, Zagreb: Školska knjiga, str. 385 – 412.
111. Hutcheon, P. D. (1972). "*Value theory: Towards conceptual clarification.*" *The British Journal of Sociology*, 23(2), 172-187.
112. Ilišin, V. i Radin, F. (2002). *Mladi uoči trećeg milenija*. Institut za društvena istraživanja: Zagreb.
113. Ilišin, V. (2011). *Vrijednosti mladih u Hrvatskoj. Politička misao*, god. 48, br. 3, 2011, str. 82-122.
114. Inglehart, R. (1997). *Modernization and postmodernization. Cultural, economic and political change in 43 societies*. Princeton: Princeton University Press.
115. Inglehart, R. (1977). *The Silent Revolution*. Princeton: University Press,.
116. Itković, Z., Nazor, M., Čale Mratović, M. (1999). *Obiteljska i društvena socijalizacija: prilog nacionalnoj strategiji sprečavanja zloupotrebe droge*. Zadar: UNDCP
117. Itković, Z., Nazor, M., Čale Žižak, A. , Vizek Vidović, V. i Ajduković, M. (2012). *Interpersonalna komunikacija u profesionalnom kontekstu*. Udžbenici Sveučilišta u Zagrebu
118. Javed, R. (2009). *Managerial Skills*. Retrieved April 28, 2009, from (<http://ezinearticles.com/?Managerial-Skills&id=1844375>)
119. Jimenez, J.C. (2008). *The Significance of Values in an Organization* has been published by Cograf Comunicaciones. ISBN 978-980-12-3779-2.
120. Johnson, D.W., Johnson, A. (1994). *Joining Together: Group Theory and Group Skills* (5th
121. Jourard, S. (1971). *Self disclosure: An Experimental Analysis of Transparent Self*. New York. John Wiley & Sons, vol.2.
122. Jumsai, A. (1997). *The five human values and Human excellence*, Bangkok: Sathya Sai Foundation of Thailand.
123. Jurčić, M. (2006). Učeničko opterećenje nastavom i razredno-nastavno ozračje. *Odgojne znanosti*, 8, 2 (12), str. 329–346.
124. Jurčić, M. (2012). *Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja*. Zagreb: Recedo.
125. Jurić, V. (2007). Kurikulum suvremene škole. U: Previšić, V. (ur.), *Kurikulum: teorije –*
126. Kadushin, A., Kadushin, G. (1997). *The social work interview*. New York: Columbia University Press.
127. Katz, D. (1960). The functional approach to the measurement of attitudes. *Public Opinion Quarterly* 24, 163-204.
128. Kelly, H.H. (1967). Attribution theory in social psychology. In *Nebraska Symposium on Motivation* (Lincoln: University of Nebraska Press).
129. Klopf, D.W., Mc Croskey, J.C. (2007). *Intercultural communication encounters*. Boston: Pearson Edition.
130. Kluckhohn, C. *Culture and Behavior*, Free Press of Glencoe, New York, 1962.
131. Korthagen, F., Lunenberg, M. (2004.) *Links between self-study and teacher education reform*. U: J.Loughran, M.L.Hamilton, V.Laboskey, T.Russell (Ur.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practice*. Dordrecht/Boston/London, Kluwer Academic Publisher.
132. Kozmus, A., Kirinić, G. (2010). "Influence of the Teacher's Identification and the Contentment with the Profession on the Democratization of the School Field". Pre-Conference Proceedings of the Special Focus Symposium on the 4th ICESKS: Information,

- Communication and Economic Sciences in the Knowledge Society. Zagreb: Faculty of Teacher Education of the University of Zagreb.
133. Kozmus, A., Kirinić, G. (2011). From Classic Transmission of the Tradition to Strengthening Student's Capacity of Moral Judgment as Constant Communication with Human Values, 5th International Conference on Advanced and Systematic Research ECNSI-2011, Zagreb, Croatia.
 134. Krishnaveni, R., Anitha, J. (2008). Towards standardizing education: specific dispositions for educators and their impact on teacher efficacy. *Vikalpa*, 33, 1, 85-92.
 135. Kujundžić, N. (1986). Komunikacija kao temeljna metapedagoška kategorija (zbornik radova). Zagreb: Institut za pedagoška istraživanja Filozofskog fakulteta.
 136. Kunczik, M., Zipfel, A. (2006). Uvod u znanost o medijima i komunikologiju, Zaklada Friedrich Ebert, zagreb
 137. Ladd, P.D., Ruby, R. (1999). Learning styles and adjustment issues of international students. *Journal of Education for Business*. 4, 363-367.
 138. Laing, R.D. Podijeljeno ja, politika doživljaja, Nolit, Beograd 1977.
 139. Laing, R.D. Jastvo i drugi, Bratstvo jedinstvo, Novi Sad 1989.
 140. Lang, A. (2014). Dynamic Human Centered Communication Systems Theory. The Information Society, Internationak Journal, Volume 30.
https://www.researchgate.net/publication/263262059_Dynamic_Human-Centered_Communication_Systems_Theory
 141. Laurie Brady, (2011). *Teacher Values and Relationship: Factors in Values Education University of Technology*, Sydney: Australian Journal of Teacher Education, Vol 36.
 142. Lay, R. (1981). Krisen und Konflikte, Heyne. Munchen
 143. Lemke J. L. (1990). Talking Science: Language, Learning, and Values. Ablex Publishing.
 144. Liem, A. D., Martin, A. J., Porter, A. L., & Colmar, S. (2012). Sociocultural antecedents of academic motivation and achievement: Role of values and achievement motives in achievement goals and academic performance. *Asian Journal of Social Psychology*, 15(1), 1-13. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-839X.2011.01351.x>
 145. Longo, I. (2004). O čemu razgovarati u obitelji-mali priručnik za obitelj, Mirta, Split.
 146. Lovat, T., Toomey, R., Dally, K., Clement, N. (2009). *Project to Test and Measure the Impact of Values Education on Student Effects and School Ambience*, The University of Newcastle Australia.
 147. Lüdecke-Plümer, S. (2007). The necessity of education in values and moral education, *European journal of vocational training* – No 41 – 2007/2 – ISSN 1977-0219
 148. Luft, J., Ingham, H. (1955). "The Johari window, a graphic model of interpersonal awareness". *Proceedings of the western training laboratory in group development*. Los Angeles: University of California, Los Angeles
 149. Luhmann, N. (1990). *Essays on Self-Reference*, New York: Columbia University Press.
 150. MacRae, D.L. (1993). *Situational Communication: relating styles*, Auora, Ontario Canada
 151. Mainhard, M.T., Brekelmans, M. & Wubbels, T. (2011). Coercive and supportive teacher behavior: within- and across-lesson associations with the classroom social climate. *Learning and Instruction*, 21, 345-354.
 152. Majid, N.A., Jelas, Z.M., Azman, N. & Rahman, S. (2010). Communication skills and work motivation amongst expert teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 7C, 565-567.
 153. Malagoli, M., Togliatti, M., Ardone, R. (1993). *Adolescenti e genitori. Una relazione affettiva fra potenzialità e rischi*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
 154. Maletzke, G. (1963). *Psychologie der Massenkommunikation*. Hamburg.

155. Malley, J., Bašić, J., Beck, M., Kranželić Tavra V., Ferić, M. i Conway, J. (2003). Student perceptions of Their Schools: An International Perspective, *International Journal of Reality Therapy* , 23 (1), 4-11.
156. Marentič-Požarnik, B. (2006). Kompetence učiteljev in prenova pedagoških študijskih programov. Gradivo za razpravo na 7. seji Komisije za preučitev možnih konceptualnih in organizacijskih sprememb v osnovni šoli, 15. 6. 2006. /u rukopisu/.
157. Markić, I. (2010). Socijalna komunikacija među učenicima, *Pedagogijska istraživanja*, 7 (2), 307 – 317
158. Rosenberg, M.B. (1983). *A Model for Nonviolent Communication* . (Philadelphia: New Society Publishers.
159. Martin, M. M., Myers, S. A., Mottet, T. P. (1999). Students' motives for communicating with their instructors. *Communication Education*, 48(2), 155-164.
160. Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation, Originally Published in *Psychological Review*, 50, 370-396.
161. Matijević, M. (1994). Alternativne škole. Didaktičke i pedagoške koncepcije, UNA-MTV, Institut za pedagojska istraživanja, Zagreb.
162. Matijević, M. (2008). Školski i pedagoški pluralizam u zemljama u tranziciji bib.irb.hr/datoteka/379617.Matijevic_alternativa2.pdf (13.11.2013.)
163. McCallister, L. (1992). *I wish I'd said that: How to talk your way out of trouble and into success*. NY: John Wiley and Sons.
164. Mc Croskey, J.C. (2007). Raising the Question Assessment: Is it Just Measurement? *Communication education*. 56, 509-514.
165. Mehrabian, A. (1969). Some referents and measures of nonverbal behavior. *Behavioral Research Methods and Instrumentation*, 1, 213-217.
166. Mehrabian, A. (1972). *Nonverbal communication*. Chicago: Aldine Atherton.
167. Mehrabian, A. (1981). *Silent messages: Implicit communication or emotions and attitudes*. (2nd ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
168. Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M. L., Urdan, T., Anderman, L.H., et al. (1998). The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 113-131.
169. Milardović, A. (2014.) *Uvod u politologiju*, Sveučilište Sjever, Koprivnica.
170. Miliša, Z., Rako, A., Takšić, V. (1988). Vrijednosne orijentacije studenata prema radu, *RZRKSSOH*, Zagreb, str. 113.
171. Miller, D.W. (2007). *God at work: The history and promise of the faith at work movement*. New York: Oxford University Press.
172. Morealle, P.S. , Osborn, M.M. , & Pearson, J.C. (2000). Why Communication is Important: A Rationale for the Centrality of the Study of Communication. *Journal of the Association for Communication Administration* 29, 1-25.
173. Morgan, C.T. (1958). *Introduction to psychology*, New York.
174. Morreale, S.P. i Pearson, J.C. (2008). Why Communication Education is Important: The Centrality of the Discipline in the 21st Century, *Communication Education* Vol. 57, No. 2, April 2008, pp. 224-240.
175. Mratović, M. (1999). *Obiteljska i društvena socijalizacija: prilog nacionalnoj strategiji sprečavanja zloupotrebe droge*. Zadar: UNDCP
176. Myers, S. A., Edwards, C., Wahl, S. T., Martin, M. M. (2007). The relationship between perceived instructor aggressive communication and college student involvement. *Communication Education*, 56(4), 495-508.

177. Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2010). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (<http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=2685>)
178. Newcomb, T.M. (1971). Dyadic balance as a source of clues about interpersonal attraction. In B.I. Murstein (ed.) *Theories of Attraction and Love* (New York: Springer)
179. Newton, C. *Secrets To Success In The Corporate World*. Mind Power Publication at Smashwords, 2011.
180. Nove boje znanja, Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, 2015.
181. Noels, K.A., Clement, R., Pelletier, L.G. (1999). Perceptions of teachers' communicative style and students' intrinsic and extrinsic motivation. *The Modern Language Journal*, 83, 1, 23-34.
182. Norton, R. W. (1983). *Communicator style: Theory, applications, and measures*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
183. O Keef, D. J., Delia, J. G. (1981). Construct differentiation and the relationship of attitudes and behavioral intentions, *Communication Monographs*, 48, 146-157. DOI: 10.1080/03637758109376054
184. Opdenakker, M.C., Van Damme, J. (2006). Teacher characteristics and teaching styles as effectiveness enhancing factors of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1-21.
185. Parsons, Talcott (1960). *Structures and process in modern societies*. Glencoe: Free Press.
186. Peko, A., Varga, R., Mlinarević, V., Lukaš, M. i Munjiza, E. (2014). Kulturom nastave (p)o učeniku. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Štrosmajera u Osijeku, Fakultet za odgojna i obrazovne znanosti.
187. Perko-Šeparović, I. (1993). Postmodernističke vrijednosne orijentacije. *Politička misao*, 4, 118-129.
188. Perry, R. B. (1954). *Realms of Value*, Cambridge: Harvard University Press.
189. Piršl, E., Vican, D. (2004). Europske demokratske vrijednosti i religiozizam. Zagreb. *Pedagogijska istraživanja*, 1(1): 89 – 104.
190. Previšić, V. (1999), Škola budućnosti: humana, stvaralačka i socijalna zajednica. *Napredak*, 1 (140), 7–16. Previšić, V. (2007). Pedagogija i metodologija kurikuluma. U: Previšić, V. (ur.), *Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaj, struktura*. Zagreb: Zavod za pedagogiju i Školska knjiga, str. 15–33.
191. Previšić, V. (2005). Kurikulum suvremenog odgoja i škole: metodologija i struktura. *Pedagogijska istraživanja*, 2 (2), 165–174.
192. Previšić, V., (2003). Suvremeni učitelj: odgojitelj – medijator – socijalni integrator, u B. Ličina (ur.), *Učitelj – učenik – škola*, Zbornik radova Znanstveno-stručnog skupa povodom 140 godina učiteljskog učilišta u Petrinji: Zagreb: VUŠ Petrinja i HPKZ.
193. Radin, F. (2002). Vrijednosne hijerarhije i strukture. U: V. Ilišin, F. Radin (urednici), *Mladi uoči trećeg milenija* (str. 47-78), Zagreb: Institut za društvena istraživanja, Državni ured za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.
194. Rakić, V. Vukušić, S. (2008). *Odgoj i obrazovanje za vrijednosti*, Društvena istraživanja Zagreb, God. 19 (2010), br. 4-5 (108-109), str. 771-795)
195. Rath, Louis, M. Harmin, and S.B. Simon (1966). *Values and Teaching* (Columbus, OH: Charles E. Merrill).
196. Reardon, K. K. (1998). «Interpersonalna komunikacija», Alineja, Zagreb, 1998.
197. Richmond, V.P., McCroskey, J.C., (1997). Communication and decision-making styles, power base usage, and satisfaction in marital dyads. *Communication Quarterly*, 45,410-426.

198. Rimac, I. i Šulhofer, A. (2004). Sociokulturne vrijednosti, gospodarska razvijenost i politička stabilnost kao čimbenici povjerenja u Europsku uniju. U: K. Ott (ur.). *Pridruživanje Hrvatske Europskoj uniji: Izazovi institucionalne prolagodbe*. Zagreb: Institut za javne financije.
199. Rocca, K. A. (2009). Participation in the College Classroom: The Impact of Instructor Immediacy and Verbal Aggression. *Journal of Classroom Interaction*, 43(2), 22-33.
200. Rogers, C. (1975). Empathic: An unappreciated way of being. *The counseling psychologist*, 5(2), 2-10.
201. Rogers, C. (1986). Carl Rogers on the Development of the Person-Centered Approach. *Person-Centered Review*, 1(3), 257-259.
202. Rohan, M. P., Zanna, M. P. (1996). Value transmission in Families. The psychology of values. *The Ontario symposium*, Vol. 8. pp. 253 -276.
203. Rokeach, M. (1968). *A Theory of Organization and Change Within Value-Attitude Systems*, Journal of Social Issues, Volume XXIV, Number 1.
204. Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.
205. Rokeach, M. and Ball-Rokeach, S. J. (1989), "Stability and Change in American Value Priorities, 1968- 1981", *American Psychologist* , 44, 775-784.
206. Rosado, C. (2004). "Building Your Leadership Team: Values Systems, Memetics and Education", *The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper&Row.
207. Rot, N. (1982). Znakovi i značenja, Nolit, Beograd
208. Rot, N. i Havelka, N. (1973). Nacionalna vezanost i vrednosti kod srednjoškolske omladine, Institut za psihologiju, Beograd, 1973., str. 16.
209. Ruhela, S. P. (1990). Human values and education, Sterling Publishers Limited, New Delhi.
210. Satir, V. (1972). *Selbtwert und Kommunikation*, Pfeiffer, Munchen.
211. Schachter, S., Singer, J. (1962). "Cognitive, Social, and Physiological Determinants of Emotional State" (PDF). *Psychological Review*. 69: 379–399. doi:10.1037/h0046234.
212. Schulz Von Thun, Friedemann (2006.); *Kako međusobno razgovaramo 1 (Smetnje i razjašnjenja)*, Erudita, Zagreb
213. Schutz, W. (1966). *The Interpersonal Underworld*, Science and Behavior Books, Palo Alto, Calif., First published as *FIRO: A Three Dimensional theory of Interpersonal Behavior*, Holt, Rinehart and Winston, New York.
214. Schwartz, S. H. i Bilsky, W. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 550-562.
215. Schwartz, S. H. i Bilsky, W. (1990). *Toward a theory of the universal content and structure of values: Extensions and cross-cultural replications*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 878-891.
216. Schwartz, S.H. (1992). "Universals in content of values". Theoretical advances and empirical tests in 20 countries", in *Advances in Experimental Social Psychology*, Zanna, A., ed. Vol. 25., Orlando: Academic Press, 1-65.
217. Schwartz, S.H. (1994). "Are There Universal Aspects in the Structure and Contents of Human Values?", *Journal of Social Issues* , 50, 4, 19-45.
218. Schwartz, S.H., Sagiv, L. (1995). Identifying culture-specifics in the content and structure of values. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 26, 92-116.
219. Schwartz, S. H. (1997). "Values and Culture", in *Motivations and Cultures*, Munro, D., Schumaker, J.F. and Carr, S.C., eds. London: Routledge, pp. 69-84.
220. Schwartz, S. H., Rubel, T. (2005). Seks differences in value priorities: Cross-cultural and multimethod studies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89(6), 1010-1028.

221. Schwartz, S. H. (2012). An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1). <http://dx.doi.org/10.9707/2307-0919.1116>
222. Schwerdt, G. i Wupperman, A.C. (2011). Is traditional teaching really all that bad? A within-student between-subject approach. *Economics of Education Review*, 30, 365-379.
223. Sheep, M. L. (2006). Nurturing the whole person: The ethics of workplace spirituality in a society of organizations. *Journal of Business Ethics*, 66(4), 357-375.
224. Sherman, R. (2015). Understanding Your Communication Style http://www.onlinewbc.gov/docs/manage/comm_style.html
225. Simon, Sidney B. (1976). "Values Clarification vs. Indoctrination," *Moral Education*, ed. D. Purpel and K. Ryan (Berkeley, CA: McCutchan).
226. Smith, M. B., Bruner, J. S., and White, R. W. (1956). *Opinions and personality*. New York: Wiley .
227. Smith, M.J. (1975). *When I say no, I feel guilty*, Bantam Book, Dial Press
228. Spajić Vrkaš, V., (2014). Eksperimentalna provedba Građanskog odgoja i obrazovanja (istraživački izvještaj). Zagreb: Mreža mladih Hrvatske.
229. Spajić Vrkaš, V., Kukoč, M., Bašić, S. (2001). *Obrazovanje za ljudska prava i demokraciju: Interdisciplinarni rječnik*. Zagreb: Hrvatsko povjerenstvo.
230. Spitzberg, Brian H., and William Richard Cupach. (1984). *Interpersonal communication competence*. Beverly Hills, CA: Sage.
231. Sri Sathya Sai odgoj i obrazovanje, Globalni pregled (2008). Sathya Sai Središnje vijeće Hrvatske.
232. Tomanović, V. (1977). *Omladina i socijalizam*, Mladost, Beograd, str. 134.
233. Tonga, D. (2016). *Transforming Values into Behaviors: A Study on the Application of Values Education to Families in Turkey*, *Journal of Education and Learning*, v5 n2 p24-37 2016 <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1097399.pdf>
234. Toomela, A. (2008). Noncognitive correlates of education. *Learning and Individual Differences*, 18: 19-28.
235. Turner, R. H., (1961). "Value Conflict in Social Disorganization", in Seymour M. Lipset and Neil J. Smelser (eds.), *Sociology: The Progress of a Decade*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 522-27.
236. Ury, W. (1994): *Kako izbjeći "ne"*, pregovaranje s nepopustljivima, Durieux, Zagreb. Ustav Republike Hrvatske, https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2001_05_41_705.html
237. Values Change the World (2012). *World Values Survey*. Retrieved May 23, 2015, from <http://www.iffs.se/wp-content/uploads/2012/12/WVS-brochure-web.pdf>
238. *Values in Education; Classroom Curriculum Package* (1995). Perth: National Professional Development Values Review Project. www.curriculum.wa.edu.au
239. Valjan Vukić, V. (2009). *Obitelj i škola – temeljni čimbenici socijalizacije*. *Magistra Iadertina* 4 (4), 171-178.
240. Van Tartwijk, J., Brekelmans, M., Wubbels, T., Fisher, D.L. & Fraser, B.J. (1998). Students' perceptions of teacher interpersonal style: the front of the classroom as the teachers' stage. *Teacher and Teaching Education*, 14, 6, 607-617.
241. Vidić, T. (2010). Učiteljske percepcije učeničkih ponašanja (ne) poštivanja, socijalizacija i pozornost na satu. *Život i škola*, 56(1), 77-90.
242. Von Groddeck, V.(2010). *The Case of Value Based Communication—Epistemological and Methodological Reflections from a System Theoretical Perspective*, *FQS* 11(3), Art. 17.
243. Vreg, F., (1988). *Humana komunikologija*, Etiološki vidici komuniciranja, ponašanja, djelovanja i opstanka živih bića, Zagreb.

244. Vukasović, A., (2010). Odgojna preobrazba u teleologijskom i aksiologijskom ozračju, *Odgojne znanosti* Vol. 12, br. 1, str. 97-117.
245. Wahlroos, S.(1974). *Familiengluck kamm jeder lernen*, Fischer Frankfurt/M
246. Walsch, B. (2002). *Kurikulum za 1. razred osnovne škole*, Zagreb, Udruga „Korak po korak“.
247. Watzlawick, P. (1967). *Menschliche Kommunikation*. Bern: Hans Huber.
248. Wilber, K. (1998). *The essential Ken Wilbur: An introductory reader*. Boston: Shambhala.
249. Wong Yu Fai (1996). Relationship between Teacher Competence and Teachers' Inferences of Students' Multidimensional Self-concept. Master of Philosophy in Education Thesis. <http://www.fed.cuhk.edu.hk/en/cumphil/96ywong/abstract.htm>
250. Wubbels, T., Brekelmans, M. & Hooymayers, P.H. (1992). Do teachers ideals distort the self-reports of their interpersonal behaviour? *Teaching and Teacher Education*, 8, 1, 47-58.
251. Wubbels, T., Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher-student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43, 6-24.
252. Zakon o odgoju i obrazovanju za osnovnu i srednju školu, https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2001_05_41_705.html
253. Zrilić, S. (2010). Kvaliteta komunikacije i socijalni odnosi u razredu, *Pedagogijska istraživanja*, 7 (2), 231 – 242 (2010)
254. Zvonarević, M. (1973). *Socijalna psihologija*, Školska knjiga, Zagreb

15 PRILOZI

15.1 Popis slika

Slika 1. Dimenzije ljudskog bića (Jumsai, 1997)	16
Slika 2. Struktura i odnosi 10 motivacijskih tipova vrijednosti (preuzeto i prilagođeno prema Schwartz, 1992).....	29
Slika 3. Gravesov prikaz spiranog razvoja (svijesti) ljudskog bića. Izvor: www.cruxcatalyst.com/wp-content/uploads/spiral.jpg)	30
Slika 4. Elementi komunikacijskog procesa (preuzeto i prilagođeno prema Shannon i Weaver, 1949., u Čerepinko, 2012.).....	43
Slika 5. Spiralni model komunikacije, Dance (1967).....	101
Slika 6. Uzlazna spirala razvoja ljudskog bića (Dawkins, 2007)	102
Slika 7. Preklapanje spirala, (Dance, 1967., prema Gamble i Gamble, 1998)	103
Slika 8. Model komunikacije u odnosima, djelomično sraštene spirale, (Dance, 1967., prema Gamble i Gamble, 1998).....	103
Slika 9. Elementi vrijednosno orijentirane komunikacije, uradak autorice disertacije	110

15.2 Popis tablica

Tablica 1. Kratak pregled značajnijih definicija vrijednosti (preuzeto i prilagođeno prema Ferić, 2009)	19
Tablica 2. Sadržaj motivacijskih tipova vrijednosti u terminima motivacijskih ciljeva i njihovih specifičnih vrijednosti (Schwartz, 1992).....	27
Tablica 3. Organizacija 4 tipa vrijednosti viših razina (prilagođeno, Schwartz, 1994).....	29
Tablica 4. Prikaz razine razvoja ljudskog bića (Rosado, 2004).	31
Tablica 5. Stilovi komuniciranja i njihovi autori.....	70
Tablica 6. Povezanost komunikacijskog stila prema de Vriesu sa četverodjelnom podjelom komunikacijskih stilova.....	73
Tablica 7. Povezanost ljudskih vrijednosti i vrlina (Dall i Dall, 1999)	79
Tablica 8. Prikaz odnosa obrazovanja i vMema (prilagođeno prema Rosado, 2004).	80
Tablica 9. Dimenzije komunikacijskih stilova i njihove četiri-aspektne skale (prilagođeno prema de Vries, 2013).	114
Tablica 10. Struktura uzorka prema rodu i području djelovanja	116
Tablica 11. Struktura uzorka prema dobi učitelja i njihovom radnom stažu.....	117

Tablica 12. Rezultati na upitniku osobnih vrijednosti učitelja, (Portrait Value Qestionnaire – PVQ), (Schwartz, 2001).	117
Tablica 13. Rezultati upitnika osobnih vrijednosti – (PVQ) prema Schwarzu o dominantnim vrijednostima učitelja	120
Tablica 14. Četiri tipa viših vrijednosti i njihove pripadajuće vrijednosti, u odnosu na rezultate upitnika osobnih vrijednosti – (PVQ, Schwartz, 1994) o dominantnim vrijednostima učitelja.	121
Tablica 15. Analiza upitnika komunikacijskih stilova učitelja po česticama samo tvrdnje statistički značajnog rezultata – (CSI; de Vries, 2013).....	122
Tablica 16a. Rezultati analize upitnika komunikacijskih stilova prema utvrđenim varijablama (CSI; de Vries, 2013).....	124
Tablica 16b. Rezultati analize upitnika komunikacijskih stilova dominantne vrijednosti komunikacijskih stilova učitelja prema utvrđenim varijablama (CSI; de Vries, 2013)	
Tablica 17. Analiza upitnika komunikacijskog bontona (Bakić-Tomić, 2003) prema aspektima komunikacijskog procesa	125
Tablica 18. Analiza upitnika komunikacijskog bontona prema tvrdnjama (Bakić-Tomić, 2003)	125
Tablica 19. Preferencije stilova komuniciranja učitelja na velikim dimenzijama upitnika.....	129
Tablica 20. Prikaz postojanja povezanosti među dimenzijama stilova komuniciranja i komunikacijskog bontona.....	129
Tablica 21. Povezanost dimenzija stilova komuniciranja i komunikacijskog bontona.....	132
Tablica 22. Usporedba aspekata komunikacijskog bontona s dimenzijama komunikacijskih stilova – na velikim skalama.....	133
Tablica 23. Povezanost univerzalnih humanih vrijednosti i komunikacijskog bontona	134
Tablica 24. Statistički značajne povezanosti obilježja i obilježja stilova komuniciranja s univerzalnim vrijednostima.....	135
Tablica 25. Statistički značajne povezanosti dimenzija i obilježja stilova komuniciranja sa univerzalnim vrijednostima	136
Tablica 26. Prikaz međusobne povezanosti komunikacijskog bontona, stilova komuniciranja i ljudskih vrijednosti kod učitelja	140
Tablica 27. Analiza stilova komuniciranja prema grupama odgojno-obrazovnih područja učitelja...	142
Tablica 28. Analiza razlika po odgojno-obrazovnim područja u primjeni komunikacijskog bontona	143
Tablica 29. Analize razlika po područjima prema rezultatima upitnika komunikacijskog bontona ...	143
Tablica 30. Tablica teorijskog modela vrijednosno orijentirane komunikacije	146

15.3 Upitnik osobnih vrijednosti, (Portrait Value Questionnaire – PVQ), Schwartz, 2001.

Upitnik 1.

Poštovane kolegice i kolege učitelji,

pred Vama su tri upitnika koja oslikavaju vrijednosno orijentiranu komunikaciju. Molimo Vas pažljivo pročitajte i na tvrdnje odgovorite što je moguće iskrenije! Vaši odgovori posužit će istraživanju u okviru doktorske disertacije na temu Vrijednosno orijentirane komunikacije.

Unaprijed zahvaljujemo na suradnji
Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Opći podatci o ispitaniku

Rod: M / Ž Dob: _____ Godine staža u školi/struci: _____

Pripadate sljedećem odgojno-obrazovnom području: a) društvenom i jezičnom,
b) prirodno-matematičko informatičkom ili
c) odgojnom području.

Kratko su opisane neke osobe. Molim Vas, pročitajte opis svake osobe i označite koliko je svaka od njih slična Vama.

	KOLIKO JE OVA OSOBA VAMA SLIČNA?	Uopće mi nije slična	Nije mi slična	Pomal o mi je slična	Donekle mi je slična	Slična mi je	Vrlo mi je slična
1.	Osobi je važno smišljati nove ideje i biti kreativna. Voli stvari raditi na svoj, originalan način.	1	2	3	4	5	6
2.	Osobi je važno biti bogata. Želi imati mnogo novaca i posjedovati skupe stvari.	1	2	3	4	5	6
3.	Osoba smatra važnim da se prema svim ljudima na svijetu postupa na jednak način. Vjeruje da svi ljudi trebaju imati jednake mogućnosti u životu.	1	2	3	4	5	6
4.	Osobi je vrlo važno iskazivati vlastite sposobnosti. Želi da se ljudi dive onome što ona radi.	1	2	3	4	5	6
5.	Osobi je važno živjeti u sigurnom okruženju. Izbjegava sve što bi moglo ugroziti osobnu sigurnost.	1	2	3	4	5	6
6.	Osoba voli iznenađenja i stalno je u potrazi za nekim novim aktivnostima. Smatra da je u životu važno isprobati puno različitih stvari.	1	2	3	4	5	6
7.	Osoba vjeruje da bi ljudi trebali činiti ono što im se nalaže. Smatra da bi se ljudi uvijek trebali držati pravila,	1	2	3	4	5	6

	čak i kada ih nitko ne gleda.						
8.	Osobi je važno saslušati ljude koji su drugačiji. Čak i kada se ne slaže s njihovim mišljenjima, ipak ih nastoji razumjeti.	1	2	3	4	5	6
9.	Osobi je važna poniznost i skromnost. Nastoji ne privlačiti pozornost na sebe.	1	2	3	4	5	6
10.	Osobi je važno uživanje u blagodatima života. Nastoji sebi ugađati.	1	2	3	4	5	6
11.	Osobi je važno da sama donosi odluke o onome što radi. Voli biti samostalna i ne oslanjati se na druge.	1	2	3	4	5	6
12.	Osobi je vrlo važno pomagati ljudima iz okruženja. Želi skrbiti o njihovoj dobrobiti.	1	2	3	4	5	6
13.	Osobi je važno biti vrlo uspješna. Želi da drugi vrednuju njezine uspjehe i postignuća.	1	2	3	4	5	6
14.	Osobi je važno da državni ustroj jamči njezinu sigurnost od svih prijetnji. Smatra da država treba biti snažna kako bi mogla obraniti svoje građane.	1	2	3	4	5	6
15.	Osoba je stalno u potrazi za avanturama i voli se izlagati riziku. Želi imati uzbudljiv život.	1	2	3	4	5	6
16.	Osobi je važno uvijek se ponašati pristojno. Nastoji izbjeći ljudima neprihvatljivo ponašanje.	1	2	3	4	5	6
17.	Osobi je važan osjećaj da je poštovana. Želi da ljudi čine ono što im ona kaže.	1	2	3	4	5	6
18.	Osobi je važna odanost prijateljima. Želi se posvetiti bliski ljudima.	1	2	3	4	5	6
19.	Osoba čvrsto vjeruje da bi ljudi trebali skrbiti za prirodu. Briga za okoliš joj je važna.	1	2	3	4	5	6
20.	Osobi je važna tradicija. Nastoji održavati običaje koje propisuje i poštuje vjera i obitelj.	1	2	3	4	5	6
21.	Osoba traži u svakoj prigodi zabavu. Važno joj je raditi ono što ju zadovoljava.	1	2	3	4	5	6

15.4 Upitnik komunikacijskih stilova (*Communication Styles Inventory- CSI*) – de Vries, 2013.

Upitnik 2.

	Tvrdnje	Uopće se ne slažem	Ne slažem se	Ni da ni ne	Slažem se	Potpuno se slažem
		1	2	3	4	5
1.	Uvijek imam puno za izreći.	1	2	3	4	5
2.	Kada prepričavam, različite dijelove priče uvijek jasno povezujem.	1	2	3	4	5

3.	Ponekad ljutito reagiram, ako mi se nešto ne sviđa.	1	2	3	4	5
4.	Ponekad ubacujem neočekivane ideje u grupni razgovor.	1	2	3	4	5
5.	Kada drugi plaču, teško obuzdam vlastite suze.	1	2	3	4	5
6.	Kada se želim nekome svidjeti hvalim ga nadugačko i naširoko.	1	2	3	4	5
7.	Često preuzimam vođenje razgovora.	1	2	3	4	5
8.	Pažljivo promislim prije nego kažem.	1	2	3	4	5
9.	Nisam osoba koja govori drugima što trebju raditi.	1	2	3	4	5
10.	Nikad ne ulazim u rasprave o budućnosti ljudskog roda.	1	2	3	4	5
11.	Kada sam zabrinut/a zbog nečeg, teško mogu govoriti o bilo čemu drugome.	1	2	3	4	5
12.	Ponekad se koristim osobnim šarmom kako bi posao bio obavljen.	1	2	3	4	5
13.	Zahvaljujući vlastitom humoru, često privlačim pozornost u grupi.	1	2	3	4	5
14.	Često odabirem važne teme za razgovore koje vodim.	1	2	3	4	5
15.	Nikad ne zbijam šale na način koji bi mogao povrijediti osjećaje drugih.	1	2	3	4	5
16.	Tijekom razgovora uvijek pokušavam sagledati kontekst nečijeg mišljenja.	1	2	3	4	5
17.	Ponekad me stres sprječava u prikladnom izražavanju.	1	2	3	4	5
18.	Sigurno mogu prikriti svoje mišljenje o ljudima kada ih ne cijenim.	1	2	3	4	5
19.	Distancirano razgovaram s drugim ljudima.	1	2	3	4	5
20.	Ne trebam mnogo riječi kako bi drugi shvatili moju poruku.	1	2	3	4	5
21.	Znam dobro slušati.	1	2	3	4	5
22.	Namjerno oponiram sugovorniku zbog poticanja diskusije.	1	2	3	4	5
23.	Komentari drugih ljudi vidljivo djeluju na mene.	1	2	3	4	5
24.	Ponekad skrivam informacije kako bih dobio/la na važnosti.	1	2	3	4	5
25.	Teško mi je šutjeti kada sam među ljudima.	1	2	3	4	5
26.	Ponekad mi je teško prepričavati sažeto i razumljivo.	1	2	3	4	5
27.	Unatoč ljutnji neću se iskaliti na drugoj osobi.	1	2	3	4	5
28.	Često kažem nešto neočekivano.	1	2	3	4	5
29.	Ne podliježem lako emocijama tijekom razgovora.	1	2	3	4	5
30.	Zbog boljeg dojma, ponekad izražavam mišljenje koje ne podržavam.	1	2	3	4	5
31.	Uglavnom dopuštam drugima odabir teme i tijeka rasprave.	1	2	3	4	5
32.	Pažljivo odvagujem svoje odgovore.	1	2	3	4	5
33.	Ponekad ustrajem na tome da drugi naprave ono što sam rekao/la.	1	2	3	4	5
34.	Volim razgovarati s drugima o dubljim razinama našeg postojanja.	1	2	3	4	5
35.	Imam sklonost razgovarati o onome što me zaokuplja.	1	2	3	4	5
36.	Za pridobivanje drugih ponekad koketiram s njima.	1	2	3	4	5
37.	Teško mi je biti duhovit/a u društvu.	1	2	3	4	5
38.	Nisam osoba koja brblja o plitkim i površnim stvarima.	1	2	3	4	5
39.	Događalo mi se da ismijavam ljude.	1	2	3	4	5
40.	Zanimaju me osjećaji drugih i zato postavljam puno pitanja.	1	2	3	4	5
41.	Ako sam napet/a to je vidljivo tijekom razgovora.	1	2	3	4	5
42.	Rijetko izričem mišljenja, ako su ta mišljenja drugima neprihvatljiva.	1	2	3	4	5
43.	Suzdržani/ja sam pri susretu s drugima.	1	2	3	4	5
44.	Uglavnom objašnjavam kratko i jasno.	1	2	3	4	5

45.	Uvijek pokazujem puno razumijevanja za probleme drugih ljudi.	1	2	3	4	5
46.	Volim provocirati odvažnim izjavama.	1	2	3	4	5
47.	Neugodne primjedbe me ne pogađaju previše.	1	2	3	4	5
48.	Ponekad „zaboravim“ nešto reći, ako mi to više odgovara.	1	2	3	4	5
49.	Nisam osoba koja prekida šutnju započinjanjem razgovora.	1	2	3	4	5
50.	Uvijek se izražavam jasnim tijekom misli kada nešto želim dokazati.	1	2	3	4	5
51.	"Grizem" druge kada sam iziritiran/a.	1	2	3	4	5
52.	Tijekom rasprave često iznosim neobične poglede i mišljenja.	1	2	3	4	5
53.	Ponekad sjećanja iznosim vidljivo emotivno.	1	2	3	4	5
54.	Da bih nekog oraspoložio/la ponekad se koristim laskanjem.	1	2	3	4	5
55.	Često ja određujem temu razgovora.	1	2	3	4	5
56.	Moje izjave i mišljenja nisu uvijek dobro promišljena.	1	2	3	4	5
57.	Očekujem poslušnost od ljudi kada želim da nešto učine.	1	2	3	4	5
58.	Nikad se ne upuštam u takozvane filozofske razgovore.	1	2	3	4	5
59.	Ljudi primjećuju kada se osjećam tjeskobno.	1	2	3	4	5
60.	Ne koristim se položajem kako bih privolio/la ljude da učine nešto za mene.	1	2	3	4	5
61.	Moje šale uvijek privlače puno pozornosti.	1	2	3	4	5
62.	Često pričam o nevažnim stvarima.	1	2	3	4	5
63.	Poznat/a sam po tome jer se mogu smijati ljudima u lice.	1	2	3	4	5
64.	Tuđe motive otkrivam postavljajući im puno pitanja.	1	2	3	4	5
65.	Mogu se obratiti velikoj grupi ljudi vrlo smireno.	1	2	3	4	5
66.	Mogu dobro sakriti negativne osjećaje prema drugim ljudima.	1	2	3	4	5
67.	Obraćam se drugima na uobičajen način.	1	2	3	4	5
68.	Volim opširno objašnjavati.	1	2	3	4	5
69.	Uvijek odvojim dovoljno vremena ako netko želi razgovarati.	1	2	3	4	5
70.	Pokušavam doznati mišljenja drugih povodjenjem rasprave o toj temi.	1	2	3	4	5
71.	Pokazujem povrijeđenost kada me drugi kritiziraju.	1	2	3	4	5
72.	Potpuno sam iskren/a prema ljudima iako to možda nije dobro za mene.	1	2	3	4	5
73.	Volim puno pričati.	1	2	3	4	5
74.	Uvijek izlažem logičnim slijedom.	1	2	3	4	5
75.	Ponekad moje ponašanje iritira ljude.	1	2	3	4	5
76.	Često razgovor začinjem vrlo izazovnim idejama.	1	2	3	4	5
77.	Ljudi primjećuju kada me emocionalno dotaknu neke teme razgovora.	1	2	3	4	5
78.	Da bih se svidio sugovorniku, govorim stvari koje bi želio/la čuti.	1	2	3	4	5
79.	Često određujem smjer razgovora.	1	2	3	4	5
80.	Pažljivo biram riječi.	1	2	3	4	5
81.	Kada želim da drugi nešto učine za mene, zatražim to zapovjednim tonom glasa.	1	2	3	4	5
82.	Redovito raspravljam s ljudima o smislu života.	1	2	3	4	5
83.	Svi primjećuju moju zabrinutost.	1	2	3	4	5
84.	Koristim se vrlo zavodljivim glasom da bih se domogao/la željenog.	1	2	3	4	5
85.	Često navedem druge da pucaju od smijeha.	1	2	3	4	5
86.	Rijetko, vrlo rijetko brbljam.	1	2	3	4	5

87.	Ponižavao/la sam nekog ispred većeg broja ljudi.	1	2	3	4	5
88.	Uvijek se pitam kako ljudi zaključuju.	1	2	3	4	5
89.	Teško mi je opušteno razgovarati o meni vrlo važnim temama.	1	2	3	4	5
90.	Ljudi lako primijete moje loše mišljenje o njima.	1	2	3	4	5
91.	Ponekad sam pomalo napet/a u radu i odnosu s ljudima.	1	2	3	4	5
92.	Obično u nekoliko riječi mogu svima objasniti svoje mišljenje.	1	2	3	4	5
93.	Uvijek se obraćam ljudima s punim poštovanjem.	1	2	3	4	5
94.	Kontroverznim izjavama često navodim ljude na izražavanje jasnog mišljenja.	1	2	3	4	5
95.	Nisam uvijek u stanju nositi se s kritičkim primjedbama.	1	2	3	4	5
96.	Iako bih se okoristio/la zadržavanjem informacija, teško da bih to učinio/la.	1	2	3	4	5

15.5 Upitnik komunikacijskog bontona Bakić- Tomić, 2003.

Upitnik 3.

Što mislite o različitim aspektima komuniciranja u kojima se nalazite tijekom dana? Na crtu ispred tvrdnje upišite slovo T ako smatrate tvrdnju točnom, a slovo N ako smatrate tvrdnju netočnom.

- ___ 1. Gestama i pokretima tijela čovjek iskazuje daleko više nego riječima.
- ___ 2. Sugovornika je dobro zbuniti jer tako provjeravamo istinitost njegovih tvrdnji.
- ___ 3. U razgovoru sa sugovornicima inzistiram na sitnicama jer ne želim nesporazume.
- ___ 4. Više govorim u razgovoru, nego što slušam druge.
- ___ 5. Duhovitost je znak neozbiljnosti i bijega od odgovornosti.
- ___ 6. obraćam pažnju na to hoću li i koliko gledati sugovornika dok s njim razgovaram.
- ___ 7. Ako me sugovornik napada ili kritizira i ja ću njega.
- ___ 8. Vodim računa o tome kako sjedim ili stojim dok razgovaram sa sugovornikom.
- ___ 9. U razgovoru često koristim analogije, usporedbe ili primjere.
- ___ 10. Ne mogu prihvatiti mišljenje sugovornika s kojim nisam u dobrim odnosima.
- ___ 11. Duhovitost pridonosi većoj uspješnosti u komuniciranju.
- ___ 12. Ne mogu ostati u dobrim odnosima sa sugovornikom s kojim se ne slažem oko bitnih stvari.
- ___ 13. U govoru se često služim generalizirajućim riječima kao što su: *u pravilu, uvijek, nikad, nitko, svi...*
- ___ 14. Poruke sugovorniku dajem tako da ih sugovornik mora ispravno protumačiti.
- ___ 15. Nastojim odmah raščistiti negativnosti koje zapažam u razgovoru.
- ___ 16. U razgovoru često upotrebljavam unaprijed pripremljenu strategiju.
- ___ 17. Ne vjerovati drugima dobro je polazište u komunikaciji.
- ___ 18. Kritika narušava međuljudske odnose.
- ___ 19. Agresivnost je nemoguće kontrolirati.
- ___ 20. U komunikaciji smo uspješni ako smo fleksibilni i spontani.

- ___ 21. Šef treba svoje djelatnike više kудiti nego hvaliti ako želi uspjeh u poslu.
- ___ 22. Sugovornik ne reagira na našu poruku, nego na svoju interpretaciju te poruke.
- ___ 23. Naše poruke uvijek odražavaju naše namjere.
- ___ 24. Nepristojno je provjeravati je li nas sugovornik ispravno shvatio.
- ___ 25. Kad slušamo sugovornika treba posvetiti pozornost samo na izgovorenu poruku, a ne i na njegovo ponašanje.
- ___ 26. U poslovnom razgovoru korisno je držati se objektivnih mjerila kako bismo ravnopravno komunicirali.
- ___ 27. Nesvjesno možemo govoriti upravo suprotno od onoga što želimo.
- ___ 28. Sugovornik koji svoje mišljenje iznosi govoreći u množini “*Mi mislimo..*” time uglavnom pokazuje svoju skromnost i nenametljivost.
- ___ 29. Ponekad nismo svjesni poruke koju smo poslali, a sugovornik ju ipak shvati.
- ___ 30. U poslovnom razgovoru korisno je odvajati ljude od problema kako bi kvalitetnije komunicirali.

16 ŽIVOTOPIS I POPIS JAVNO OBJAVLJENIH RADOVA AUTORICE

Autorica rada, Giovanna Kirinić, rođena je 20. listopada 1962. godine u Šibeniku, gdje pohađa i završava svoje osnovnoškolsko i srednjoškolsko obrazovanje. Po završetku srednje škole, visokoškolsko obrazovanje nastavlja na Pedagoškom fakultetu Sveučilišta u Rijeci i apsolvira u roku. Zatim se u radoblju od 1985.-1992. godine profesionalno bavi glazbom. Nakon toga radi na diplomskoj temi kroz istraživanje u suradnji sa zakladom *Averroes* iz Amsterdama, Kraljevina Nizozemska, te je 1994. diplomirala je temom *Komparativnost pedagojskih modela Hrvatske i Nizozemske*. Od 1997. godine radi kao školski pedagog u Osnovnoj školi Gvoz u Gvozdu, a zatim je od 1999. zaposlena na Sveučilištu u Zagrebu kao stručna suradnica za suradnju sa stranim studentima i poslovima međunarodne studentske razmjene. U razdoblju od 2001. do 2004. pohađa i završava stručnu edukaciju iz područja psihoterapije: Kibernetika psihoterapije, u okviru Hrvatskog psihijatrijskog društva. Od 2002. voditeljica je Programa *Odgoj za ljubav i nenasilje*-prevencija i tretman neprihvatljivog ponašanja u djece, Suncokret – Centar za humanitarni rad. Od 2004. godine zaposlena je na poslovima pedagoga u Osnovnoj školi Ive Andrića u Zagrebu te provodi programe nenasilne komunikacije i Odgoja u duhu ljudskih vrijednosti putem radionica i predavanja za učenike, roditelje i nastavnike u osnovnim školama, te Učiteljskom fakultetu u Zagrebu.

Godine 2009. upisala je poslijediplomski doktorski studij *Rani odgoj i obvezno obrazovanje* na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Od 2009. do 2016. godine vanjska je suradnica Učiteljskog fakulteta u Zagrebu te uz prof. doc. dr. Dariju Tot, nositeljicu kolegija Pedagogija i Didaktika, vodi seminarski dio nastave studentima nastavničkog smjera PMF-a (Prirodoslovno - matematičkog fakulteta) Sveučilišta u Zagrebu. Zbog interesa usmjerenog prema području komunikologije 2015. godine upisala je poslijediplomski doktorski studij iz područja *Informacijskih i komunikacijskih znanosti* na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu.

Kao kandidat poslijediplomskog studija 2016. sudjeluje u provedbi intenzivnog tečaja *New trends in Leadership and Management* na pozvanom predavanju koje je Ekonomsko Sveučilište u Pragu uputilo prof. dr. sc. Ljubici Bakić-Tomić. Aktivno sudjeluje na brojnim konferencijama s radovima pretežito iz područja komunikacije.

Popis objavljenih radova

- Kirinić, Giovanna, Bilić, Vesna.
What higher grades pupils of primary school are doing on the Internet? // Conference proceeding of the Special Focus Symposium on 13th ICESKS: Information Communication, and Economic Sciences in the Knowledge Society, 2012. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet 139-150.
- Kirinić, Giovanna, Bakić-Tomić Ljubica
How defining and applying spirituality in organization? // *The 11th Silk Road International Conference Innovation in Business, Education, and Sciences*, Tbilisi, Gruzija, 2016.
- Bakić-Tomić, Ljubica; Božić, Jasmina; Kirinić Giovanna.
Educators Communication Competence for Work with Parents // Pre-Conference Proceedings of the Special Focus Symposium on the 8th ICESKS: Information, Communication and Economic Sciences in the Knowledge Society / Šimović Vladimir ; Bakić-Tomić, Ljubica i Hubinkova, Zuzana (ur.). Zagreb: Faculty of Teacher Education of the University of Zagreb, 2009. 21-32, ISBN 978-953-7210-22-9
- Rogulja, Nataša; Markovac, Vesna; Kirinić, Giovanna.
The Communication between the Child and the Computer // Pre-Conference Proceedings of the Special Focus Symposium on the 8th ICESKS: Information, Communication and Economic Sciences in the Knowledge Society / Šimović Vladimir ; Bakić-Tomić, Ljubica ; Hubinkova, Zuzana (ur.). Zagreb : The Faculty of Teacher Education of the University of Zagreb, 2009. 86-94 ISBN 978-953-7210-22-9
- Bilić, Vesna; Gjučić, Damjan; Kirinić, Giovanna.
Mogući učinci igranja računalnih igrice i videoigara na djecu i adolescente // *Napredak : časopis*, 151 (2), 195-213 (2010).
- Bakić-Tomić, Ljubica; Kirinić, Giovanna; Rogulja, Nataša.
Dharmic Management - Education for 21st Century // Jak dal po krizi, Vybor pro uzemni rozvoj, verejnu spravu a životni prostredi Senatu PČR Fakulta podnikohospodarska Vysoke školy

ekonomske v Praze. Prague : Vysoka škola ekonomska v Praze Nakladatelství Oeconomica, 2010. 531-536.

- Kozmus, Andreja; Kirinić, Giovanna
Influence of the Teacher's Identification and the Contentment with the Profession on the Democratization of the School Field // *Pre-Conference Proceedings of the Special Focus Symposium on 9th ICESKS: Information, Communication and Economic Sciences in the Knowledge Society, on The 4th International Conference on Advances and Systems Research*, 2010. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet 109-117. ISBN 987-953-7210-31-1
- Kozmus, Andreja; Kirinić, Giovanna
From The Classic Transmission of Tradition to The Strengthening of the Students's Capacity of Moral Judgment as a Constant Communication with Human Values Zagreb, Hrvatska, 2016. KNOWLEDGE SOCIETY AND ACTIVE CITIZENSHIP / Vjekoslav Afrić Ljubica Bakić-Tomić Marin Milković Darko Polšek Krešimir Žažar (ur.). Varaždin : University North, 2016. 31-45, ISBN 978-953-7809-41-6
- Emilie Franková, Ljubica Bakić-Tomić, Giovanna Kirinic
New Management Paradigm and Spirituality in the Workplace, *EMEE 2012 – Education in the Modern European Environment Conference*, Opatija, 2012., Hrvatska.
- Koščak, Klaudija; Dvorski, Jasmina; Kirinić Giovanna.
Creativity in Business Communication // *Society and Technology 2015* - Dr. Juraj Plenković /Prof. dr. sc. Mario Plenković (ur.). Hrvatsko komunikološko društvo / Croatian Communication Association Alma Mater Europaea – ECM – the University for Leadership Međunarodna federacija komunikoloških društava / International Federation of Communication Associations (IFCA), 2015. 386-392.
- Vincek, Anja; Kirinić, Giovanna
Humor in communication // *Society And Technology 2015 – Dr. Juraj Plenković, XXII. International Scientific Conference, Communication Management*, Opatija, Hrvatska, 2015. ISBN 978-953-7210-55-7