



Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

mr.sc. Ljiljana Buhač

**MEĐUODNOS KOMUNIKACIJSKE
KOMPETENCIJE NASTAVNIKA I
AKTIVNOSTI UČENIKA U NASTAVI**

DOKTORSKI RAD

Zagreb, 2017.



Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

mr.sc. Ljiljana Buhač

**MEĐUODNOS KOMUNIKACIJSKE
KOMPETENCIJE NASTAVNIKA I
AKTIVNOSTI UČENIKA U NASTAVI**

DOKTORSKI RAD

Mentor: doc.dr.sc. Ante Kolak

Zagreb, 2017.



University of Zagreb

Faculty of Humanities and Social Sciences

mr.sc. Ljiljana Buhač

**INTERRELATION BETWEEN
COMMUNICATION COMPETENCE OF
TEACHERS AND STUDENT BEHAVIOR
IN THE CLASSROOM**

DOCTORAL THESIS

Supervisor: doc.dr.sc. Ante Kolak

Zagreb, 2017.

O mentoru

Doc. dr. sc. Ante Kolak docent je na katedri za didaktiku Odsjeka za pedagogiju Filozofskog Fakulteta Sveučilišta u Zagrebu i zamjenik pročelnice Odsjeka.

Na Učiteljskoj akademiji u Zagrebu 2004. stekao je zvanje nastavnika razredne nastave. Studij pedagogije na Filozofskom fakultetu u Zagrebu završio je 1998. Magistrirao je 2004. s radnjom "Stavovi roditelja prema suradnji sa školom". Doktorski rad 'Modeli upravljanja nastavnim procesom' obranio je 2008. pod vodstvom mentora prof. dr. sc. Vladimira Jurića. Radio kao nastavnik razredne nastave u osnovnoj školi te kao pedagog u srednjoj školi. Bio je stručni suradnik na Učiteljskoj akademiji u Zagrebu u području metodika nastave. Godine 2013., izabran je za suradničko zvanje i radno mjesto docenta na Katedri za didaktiku na Odsjeku za pedagogiju. Od 2002. godine član je znanstveno-istraživačkih projekata Odsjeka za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu (Metodologija i struktura nacionalnog kurikulum; Kurikulum socijalnih kompetencija i odnosa u školi, voditelj prof. dr. sc. Vlatko Previšić). Od 2004. godine bio je član uredništva za izdavanje udžbenika kao i autor priručnika za nastavnike i učenike. Trenutno na preddiplomskom i diplomskom studiju sudjeluje u realizaciji kolegija 'Teorije i metodike nastave', 'Didaktika', 'Školski podsustavi', 'Upravljanje i autonomija škole' i 'Obrazovanje darovitih'. Autor je znanstvenih i stručnih radova iz područja didaktike, školske pedagogije i obrazovanja darovitih te mentor studentima diplomskog i poslijediplomskog studija pedagogije. Za uredništvo udžbenika Priroda i društvo na svjetskom sajmu knjiga u Frankfurtu 2010. osvojio je srebrnu medalju za najbolji europski udžbenik u kategoriji udžbenika za niže razrede osnovne škole.

Zahvala

Ovu doktorsku disertaciju posvećujem svom mentoru doc. dr. sc. Anti Kolaku, osobi koja je bila uz mene, u svakom trenutku nalazila prave riječi, bezuvjetno me podržavala i davala mi snagu da napravim korak dalje u životu.

Posebno se zahvaljujem prof. dr.sc. Vlatku Previšiću mojem najvećem uzoru i podršci na putu osobnog i akademskog uspona. Koji je vjerovao u mene i koji mi je svojom energijom i optimizmom ulijevao snagu i hrabrost u trenucima kad je to bilo najpotrebnije

Veliku zahvalu dugujem i svojem prijatelju Damiru Sertići, prof.psih. koji je vjerovao u mene, koji je u svakom trenutku nalazio prave riječi i znam da je danas ponosan na mene.

SAŽETAK

Cilj istraživanja bio je utvrditi povezanost između komunikacijske kompetencije nastavnika i aktivnosti učenika na nastavi, odnosno utvrditi glavne metrijske karakteristike upitnika za mjerenje učeničke percepcije različitih aspekata komunikacijske kompetencije nastavnika, utvrditi učeničku percepciju komunikacijske kompetencije nastavnika, utvrditi samoprocijenjene komunikacijske kompetencije nastavnika, utvrditi razlike između učeničke percepcije komunikacijske kompetencije nastavnika te samoprocijenjene komunikacijske kompetencije samih nastavnika, utvrditi razlike u poželjnosti stupnja aktivnosti učenika na nastavi te utvrditi razlike u aktivnosti učenika na nastavi u odnosu na procijenjeni stupanj komunikacijske kompetencije nastavnika. U istraživanju je sudjelovalo 275 učenika četvrtih razreda i njihovih sedam nastavnika X. gimnazije iz Zagreba. Komunikacijska kompetencija nastavnika mjerena je primjenom Skale komunikacijske kompetencije (Communicative Competence Scale ili CCS), dok je aktivitet učenika mjeran primjenom Skale neverbalne neposrednosti – izvještaja promatrača (NIS-O). Skala CCS pokazala se razmjerno primjerenom hrvatskoj populaciji za sve aspekte komunikacijske kompetencije. Rezultati su također pokazali da učenička percepcija komunikacijske kompetencije nastavnika, kao i samoprocijenjena komunikacijska kompetencija nastavnika varira ovisno o razredima i nastavnicima. Učeničke procjene komunikacijskih kompetencija nastavnika i samoprocjene komunikacijskih kompetencija nastavnika se statistički značajno razlikuju u smjeru pozitivnije samoprocjene komunikacijskih kompetencija samog nastavnika. Utvrđena je statistički značajna povezanost između procijenjene komunikacijske kompetencije nastavnika i aktivnosti učenika na nastavi, pri čemu je veća komunikacijska kompetencija nastavnika povezana s negativnom aktivnosti učenika na nastavi. U kontekstu ovog istraživanja, vjerojatno je da aktivnosti učenika utječu na aktivnosti nastavnika i obratno, što se može pozitivno reflektirati u stvaranju i održavanju dobre razredne klime.

Ključne riječi: upravljanje razredom, komunikacija, međuodnos, komunikacijska kompetencija nastavnika, aktivnosti učenika

SUMMARY

The research of the classroom context in the last two decades suggests that the context, i.e. more concrete variables of classroom processes have an important role in improving the knowledge of what and how the students learn. A very important component of classroom context is the interaction between teacher and students. Observations of classroom developments and practices have revealed that the interpersonal behavior of teachers plays a pivotal part in directing the flow of teaching and learning in the classroom. It is essential, therefore, that teachers establish a rapport with students that will ensure smooth functioning of the teaching-learning process. This further underscores the fruitfulness of investigating the impact of interpersonal teacher behavior on student activities. More specifically, research into interpersonal teacher behavior is important not only for enhancing student outcomes, but also for improving teacher competency in classroom communication. It is widely reported that communication is reciprocal, so that the behaviors of the teacher and students influence each other mutually.

Research goals:

This study aims to determine the relationship between the communicative competence of teachers and student activities.

In accordance with that goal, it also aims to determine: the psychometric properties of the questionnaire that measures students' perception of different aspects of the communicative competences of teachers - Communicative Competence Scale (CCS), to determine students' perception of the teachers' communicative competences, to determine teachers' self-assessed communicative competences, to determine differences between the students' perception of the teachers' communicative competence and the teachers' self-assessed communicative competences, to determine differences in the activity degree in the classroom and to determine differences in the students' activity in the classroom in relation to the teachers' self-assessed communicative competences.

Methodology

Participants:

275 students from 4th grade and their seven teachers from the „X. gimnazija, Zagreb“ high school.

Instruments:

The teachers' communicative competence was measured with the Communicative Competence Scale, and the level of the student activity was measured with the Nonverbal Immediacy Scale - Observer Report (NIS-O).

Results:

The Communicative Competence Scale has been shown to be rather acceptable to the Croatian population for every aspect of the communicative competence. Results have also shown that students' perception of the teachers' communicative competences, as well as teachers' self-assessed communicative competence changes depending on the the class and the the teacher. Students' perception of the teachers' communicative competence and the teachers' self-assessed communicative competences differ significantly in the direction of the more positive self-perceptions of the teachers themselves. There is a significant connection between the perceived competence of the teacher and the students' level of activity, such that the higher the communicative competence of the teacher, the more negative will the students' activity be. In the context of this research, it is probable that activities of the student influence activities of the teachers, and vice versa, which can have a positive influence in creating and maintaining positive classroom climate.

Key words: classroom context, communication, interaction, communicative competence of teacher, student activity

SADRŽAJ

UVOD	1
I. KOMUNIKACIJA KAO NASTAVNO PODRUČJE	8
1.1. Komunikacija i interakcija	8
1.2. Teorije komunikacije	22
1.3. Vrste komunikacije	33
1.4. Interpersonalna komunikacija	40
II. KOMUNIKACIJA U NASTAVI	47
2.1. Komunikacija kao kompetencija i vještina	47
2.2. Komunikacijska kompetencija nastavnika	51
2.3. Analiza komunikacijskih kompetencija nastavnika	57
2.4. Percepcija komunikacijskih kompetencija nastavnika	68
III. INTERAKCIJA NASTAVNIKA - UČENIKA	70
3. Interakcija nastavnika - učenika	70
3.1. Pretpostavke kvalitetne komunikacije nastavnik- učenik u kontekstu aktivnosti učenika u nastavi	72
3.2. Međuodnos komunikacijske kompetencije nastavnika i aktivnosti učenika u nastavi	75
IV. EMPIRIJSKO ISTRAŽIVANJE	79
4.1. Cilj i zadaće istraživanja	79
4.2. Hipoteze istraživanja	80
4.3. Metode i postupci prikupljanja podataka	81
4.3.1. Sudionici	81
4.3.2. Postupak istraživanja	82
4.3.3. Instrumenti	83
4.3.4. Način obrade podataka	86

V. REZULTATI ISTRAŽIVANJA	88
5.1. Metrijske karakteristike sub –upitnika iz dva upitnika Nastavnikova komunikacijska kompetencija.....	88
5.2. Analiza razlika između učeničkih procjena nastavnikove komunikacijske kompetencije i nastavnikove samoprocjene vlastite komunikacijske kompetencije...	96
5.3. Procjene aktivnosti učenika na nastavnom satu kod različitih nastavnika u različitim razredima	124
5.4. Razlike u raspodjelama poželjnih (pozitivnih) i nepoželjnih (negativnih) aktivnosti učenika na nastavnim satima u razredima s određenim nastavnicima	131
5.5. Razlike u poželjnim (pozitivnim) i nepoželjnim (negativnim) aktivnostima učenika na nastavnim satima u razredima s određenim nastavnicima u odnosu na komunikacijsku kompetentnost nastavnika	136
VI. RASPRAVA	168
VII. ZAKLJUČAK.....	175
VIII. LITERATURA.....	180
IX. PRILOZI.....	193

UVOD

Suvremeni nastavnik i suvremena škola sve su manje davatelji informacija. Modernom nastavniku nije dovoljno samo znanje koje posjeduje, već su potrebne komunikacijske vještine koje će mu pomoći pri uspostavljanju i održavanju odnosa s učenicima. Brojne suvremene društvene promjene od nastavnika traže stalno stručno usavršavanje i prilagodbu ponašanja u odnosu s učenicima. Istraživanja u zadnja dva desetljeća sugeriraju da učinkovita komunikacija nastavnika pomaže u razvoju upravljanja razredom, utječe na uspostavljanje zdrave razredne kulture i prenošenje znanja te omogućava rješavanje sukoba. Pri tome je vrlo važna komponenta interakcija između nastavnika i učenika. Promatranja razvoja nastavne prakse pokazala su da međuodnosi između nastavnika i učenika imaju ključnu ulogu pri usmjeravanju tijeka nastave. Smatra se da u nastavnikovu procesu prenošenja znanja učenicima pedeset posto je naglasak na znanje, a pedeset posto na komunikacijske vještine. Nemoguće je biti nastavnikom i neprestano ne odašiljati poruke koje imaju odgojni potencijal. Upravo je zbog toga nužno da nastavnici razvijaju svoju komunikacijsku kompetenciju. Zbog toga je osobito važno da nastavnici uspostave komunikaciju s učenicima te izgrade odnos koji će osigurati nesmetano funkcioniranje nastavnog procesa i time znatno pridonijeti stvaranju pozitivne okoline za učenje, učeničke stavove, aktivnosti učenika na nastavi i motivaciju za učenje. Taj zaključak pridonosi važnosti istraživanja međuodnosa nastavnika i učenika. Kvaliteta i narav tog odnosa kreira našu individualnost i razlikuje svakog od nas od svakog drugog. Sustav obrazovanja temelji se upravo na odnosu. Pri tome treba uzeti u obzir kako se do nedavno ekskluzivan odnos nastavnik - učenik, danas sagledava u širem, višedimenzionalnom odnosu: nastavnik – učenik – okolina. Odnos nastavnik – učenik izazavao je pozornost znanstvenika i stala su da taj odnos znatno utječe na aktivnost učenika na nastavi. Šimić Šašić (2016) ističe da kvaliteta odnosa ovisi i o obilježjima učenika (npr. spol, dob, socioekonomski status, temperament), ali i nastavnika (spol, iskustvo), te da se ta obilježja mogu modificirati kao odnos nastavnik - učenik. Pozitivan odnos nastavnik-učenik pridonosi i učinkovitoj komunikaciji na nastavi. Buljubašić - Kuzmanović (2016) smatra da je socijalno – emocionalni razvoj učenika bitna varijabla unutar interakcijsko – komunikacijskog obrasca škole i empirijsko istraživanje koje je provela to i potvrđuju. Rezultati empirijskog istraživanja interpretirani su razvojno kao proces kroz koji se uči i grade dobri odnosi, koji potiče dvosmjernu komunikaciju i suradnju nastavnik – učenik. Zaključno ističe da organizacijska i komunikacijska kultura škole te emocionalna i socijalna klima u nastavi je središte

pedagogije odnosa, pedagogije koja potiče uvažavanje, otvorenost, susretljivost i partnerstvo na svim razinama. Možemo zaključiti, da postoji mnogo utjecaja na učinkovitu komunikaciju nastavnika – učenik. Komunikacija je recipročna (dvosmjerna) pa zbog toga komunikacijsko ponašanje nastavnika utječe na aktivnosti učenika u nastavi i obrnuto. U suvremenoj pedagoškoj literaturi sve se češće ističe važnost ravnopravne komunikacije, dogovaranja i međusobnog poštovanja nastavnika i učenika. (Kolak, 2006). Za upoznavanje prirode komunikacije važno je osvijestiti njezin odnos prema interakciji. Interakcija podrazumijeva „međusobno djelovanje ljudi koji jedan prema drugome zauzimaju stavove i koji se obostrano određuju ponašanje“. Kvaliteta uspostavljenog odnosa bitno utječe na uspješnost međusobne komunikacije, koja se određuje kao komunikacija koja se odvija između dviju ili više osoba, s mogućnošću neposredne povratne informacije. Svaka nastava oblik je komunikacije i interakcije. Nastavnik želi komunicirati određene sadržaje učenicima, no pri tome ne dolazi samo do pukog prijenosa (transmisije) činjenica. Interakcijskom komunikacijom u nastavi želi se postići intelektualna angažiranost učenika tijekom nastave (aktivno učenje). Interaktivna nastava može se definirati kao tip nastave koji promiče aktivno učenje kroz interakciju nastavnika i učenika i međusobnu interakciju učenika.

Komunikacija je osnova odgoja i obrazovanja, temelj uspješne nastave i svih međusobnih odnosa. Cjelokupna odgojno - obrazovna djelatnost počiva na komunikaciji. Osnovni alat odgoja i obrazovanja je razgovor između nastavnika i učenika, između nastavnika međusobno i između učenika međusobno. Na važnost interakcije, komunikacije i suradnje u odgojno-obrazovnom procesu ukazali su mnogi pedagozi (Previšić,1996, Bognar i Matijević, 2002) i drugi autori (Janković,1993, Čudina-Obradović i Težak,1995, Miljević - Riđički i sur.,1999). Studija R. Hakea na uzorku od 6500 američkih studenata i srednjoškolaca pokazala je da je u razvijanju učeničkoga konceptualnog razumijevanja prosječna učinkovitost interaktivne nastave otprilike dvostruko veća od prosječne učinkovitosti predavačke nastave. Prema Šašić (2012) istraživanja interakcije nastavnik - učenik jasno su pokazala da je kvaliteta ostvarene interakcije u razredu povezana s aktivnostima učenika. Interakcija je definirana kao uzajamna komunikacija u kojoj svaka osoba reagira na komunikaciju i komunicira s drugima (Hargreaves, 1975). Interakcijska komunikacija uključuje naizmjenično, recipročno preuzimanje uloga govornika i slušatelja, otvorenost za mišljenje, stavove i ideje svih sugovornika te uživljanje u položaj drugih. Primjenom interakcijske komunikacije u nastavi odnos nastavnika i učenika optimalno se približava odnosu cjelovitih osoba, a ne kruto određenih uloga.

Druga specifičnost odnosa nastavnik – učenik jest neravnopravnost u odnosu (u znanju, mentalnoj i fizičkoj zrelosti, iskustvu itd.), koja je veća što je niži uzrast učenika. Odnos nastavnik – učenik specifičan je i zbog otežanog ostvarivanja reciprociteta u odnosu, a postoji zato što učenici nisu osposobljeni da budu subjekti u odgojno-obrazovnom procesu. Bitna karakteristika reciprociteta u odnosu jest i mogućnost konfrontacije mišljenja koja vodi dijalogu. U provedenim istraživanjima (kako se navodi u: Bratanić, M., 1990) učenici ističu da je čest uzrok nesporazuma s nastavnikom upravo njegovo nastojanje da je uvijek u pravu, da sve zna i da je nepogrešiv. Studija Nielsona i Moosa (1978) pokazala je da „učenici izražavaju veće zadovoljstvo u učionicama koje karakterizira visoka uključenost učenika, osjećaj pripadnosti, inovativne metode poučavanja i jasnoća pravila o razrednim ponašanjima“.

Aktivnost učenika na nastavnom satu ovisi o ponašanju i komunikaciji nastavnika s učenicima. Komunikacijska kompetencija nastavnika jedna je od važnih vještina koja utječe na stvaranje poticajne okoline za učenje u učionici, koja znatno pridonosi stvaranju učenikovih stavova, poboljšanju aktivnosti i motivacije za učenje. Spitzberg i Cupacha (1984) komunikacijske kompetencije nastavnika objašnjavaju kao individualnu sposobnost primjerenog i učinkovitog ponašanja na temelju situacije u komunikacijskom procesu. Prema Fisheru i Adamsu (1994) komunikacijska kompetencija razvija empatična ponašanja koja omogućuje pojedincu da razumije i reagira na osjećaje druge osobe. Ta vrsta kompetencije omogućuje pojedincu postizanje komunikacijskih ciljeva bez nanošenja bilo kakve štete drugoj osobi koja je uključena u određeni komunikacijski proces. Komunikacijska kompetencija nastavnika jedan je od važnih (ako ne i najvažnijih) čimbenika koji utječu na aktivnost učenika.

Učinkovita pedagoška komunikacija uključuju primjenu svih oblika komunikacije (kao npr. personalne i apersonalne, verbalne i neverbalne, jednosmjerne i dvosmjerne), koji su od izuzetne pedagoške važnosti u nastavi. Korištenjem pedagoške komunikacije nastavnik potiče entuzijizam i interes učenika prema temi, potiče učenike da komuniciraju otvoreno, da jasno iznose svoje mišljenje i stavove i utječe na njihove aktivnosti tijekom i izvan nastave. U pedagoškom radu izrazito je zastupljena govorna djelatnost nastavnika. Prema istraživanjima (Spitzberga i Cupacha, 1984) dvije trećine nastavnog vremena zauzima govor nastavnika. Komunikacijskom dominacijom nastavnik narušava simetričnost nastavne komunikacije. Simetrična komunikacija može se definirati kao razredna komunikacija u kojoj su učenik i

nastavnik podjednako govorno aktivni tijekom nastave. Ritz - Fröhlich (1974) zastupaju stav da je simetrična komunikacija ona u koju su uključeni partneri slični po socijalnom statusu,, znanju i kompetenciji na sadržaj. Odnos karakterizira jednakost. Asimetrična komunikacija može se nazvati „prirodnom“ u procesu vođenja jer se od nastavnika očekuje da bude aktivan, inicijator, organizator i dobar komunikator. Tu vrstu komunikacije karakterizira dominantni položaj nastavnika i podređeni položaj učenika u komunikaciji. Simetričnost i asimetričnost komunikacije možemo promatrati s aspekta sudjelovanje učenika i nastavnika u njoj (Peko i sur. 2014). Kod asimetrične komunikacije ne smiju se zanemariti poruke koje ona može sadržavati, a potrebno je ukazati i na neravnomjeran odnos moći nastavnika i učenika. Preporučuje se da nastavnik svoju moć, koja proizlazi iz njegove uloge u nastavi, demonstrira tako da njome iskaže kompetentnost i povjerenje, a ne nadmoć nad učenicima. Uz nastavničku dominaciju vežu se pojmovi prisile, kontrole ponašanja, manipulacije i demagogije koji pedagogiji nisu prihvatljivi.

Komunikacija je mnogo više od izmjene riječi; cjelokupno ponašanje prenosi određenu poruku i utječe na osobu s kojom se stupa u odnos. Loša komunikacija često je uzrok brojnim problemima i nesporazumima između nastavnika i učenika. Nastavnik svojom komunikacijom, ponašanjem, stavom i porukama utječe na aktivnosti učenika. U odgojnom djelovanju dobar nastavnik planira i na učenike želi svjesno utjecati prenošenjem informacija i vlastitim ponašanjem. Odnos je dinamičan i uz poruke koje se žele prenijeti, prenosi se i nenamjerne poruke. Pri tome nastavnikov pristup i njegova osobnost dopiru do učenika i djeluju na njih. Nastavnici se često pitaju zašto ih učenici ne slušaju, no razlozi za to ne nalaze se u porukama, nego u načinu njihova iznošenja. Značenje poruke može se prenijeti na različite načine: verbalno, gestama, pogledom, pismeno, odjećom. Nastavnik šalje poruku učeniku s namjerom da će učenik primiti i razumjeti poruku. Primita i poslana poruka može, ali i ne mora odgovarati poslanoj poruci. Kako ne bi došlo do „šuma“ u komunikaciji nastavnik treba provjeriti primitu poruku od strane učenika pomoću traženja, davanja i primanja povratnih informacija od strane učenika. Ako su poruke ocjenjivačke, superiorne, hladno iznesene, optužujuće i bez emocija, učenici će ih teško slušati i aktivnost na nastavi bit će minimalna. Poruke koje su opisne, jasno izrečene, s emocijama i pozitivnim stavom učenici lakše slušaju i proaktivni su sudionici tijekom nastave. Savršena komunikacija bi postojala kada bi misao ili ideja bila prenesena tako, da svjesna slika koju je percipirao *primatelj*, bude istovjetna slici koju je zamislio *pošiljatelj* (Brajša, 1994). Možemo zaključiti da nije važno što nastavnik kaže, nego kako su ga učenici razumjeli, da nije važno što

nastavnik pokaže, nego što su učenici vidjeli i da nije važno što je nastavnik mislio, nego što su učenici razumjeli.

Primjenom različitih stilova komunikacije koje koristi nastavnik učenici mogu zaključiti što nastavnik misli o njima, sebi i njihovom odnosu, što sve može utjecati na aktivnosti učenika. Aktivnosti se mogu tumačiti kao način djelovanja i reakcije na osobu s kojom se stupa u odnos. Ista se definicija može primijeniti i na ponašanje nastavnika i učenika. Otvorena i jasna komunikacija te pozitivan stav nastavnika u odgojnoj su se praksi pokazali osobito učinkovitima. Nastavnik koji uspostavi odnos s učenicima kao osobama, koji primjenjuje otvorenu komunikaciju s učenicima, primjećuje osjećaje, uvažava učenikovo mišljenje i spreman je na sve to odgovoriti, koji je topao u pristupu i učenike potiče da takvi budu jedni prema drugima, ima dobre predispozicije da u svom odgojnom djelovanju pozitivno utječe na oblikovanje učeničkoga ponašanja i aktivnosti tijekom nastave. Zainteresiranost i aktivnosti učenika na satu ovise o komunikaciji nastavnika, prenošenju i pripremljenosti nastavnog sadržaja te aktivnom uključivanju učenika u nastavno-komunikacijski proces. Većina dosadašnjih istraživanja usredotočila se na nastavnika kao subjekta odgojno-obrazovnog procesa i većinom se bavila odgojno-obrazovnim procesom sa stajališta nastavnika, a manje učenika. Osobit interes u ovom radu je na aktivnostima učenika u nastavi i povezanosti tih aktivnosti s komunikacijskom kompetencijom nastavnika sa stajališta učenika. Kvalitetna školska komunikacija zahtjeva od nastavnika da posjeduje komunikacijske kompetencije. Škola budućnosti neće ovisiti toliko o tehnologiji koliko o načinu komuniciranja (Bratanić, 1988). Bratanić (1988) navodi da manjkavost našeg školskog sustava proizlazi iz nedostatka kvalitetne i učinkovite komunikacije između nastavnika i učenika. Komunikacija se odvija na najnižoj razini, a to je pitanje od strane nastavnika i odgovori od strane učenika. Kvaliteta komunikacije u našem odgojno – obrazovnom sustavu proizlazi iz značajki usvojenog kurikuluma i mogućnosti njegova ostvarenja.

Učenik je u našem sustavu uglavnom pasivni sudionik komunikacijskog procesa, komunikacija je jednosmjerna, površna, sadržajno prezasićena, bez povratnih informacija, životno irelevantna i usmjerena na ocjenjivanje. Prema Bratanić potrebno je potaknuti druge kvalitetnije oblike komunikacije i to empatičku komunikaciju, interakcijsku komunikaciju. Primjenom ovih stilova komuniciranja od strane nastavnika mogu pridonijeti povećanoj aktivnosti učenika na nastavi. Nastavnik treba ovladati vještinama jasne i kvalitetne komunikacije kao najsnažnijeg odgojnog alata. Treba prepoznati, odabrati i primijeniti

komunikacijski stil kako bi njegovo obraćanje učeniku bilo oslobođeno od ocjenjivačkog, nametanja mišljenja, zapovijedi, nadmoći i potejnjivačkog držanja i nepovjerenja, tek tada će se razviti dvosmjerna komunikacija i aktivnost učenika na nastavi će biti veća.

Nastavnici koji znadu prepoznati i odabrati primjeren komunikacijski stil u obraćanju učeniku vladaju brže i kvalitetnije ostvaruju odnos s učenicima i motiviraju ih na aktivnost. Bratanić međuljudski odnos definira kao složen dinamički proces u paru ili grupi koja određuje aktivnost osoba koje u njemu sudjeluju i čije su osnovne karakteristike interakcija, reciprocitet, cirkularno stimuliranje i djelovanje nesvjesnog.

R. N. Bush međuljudske odnose podijelio je u dvije kategorije, i to osobne i profesionalno – društvene. Navodi da odnos nastavnik – učenik, u najširem smislu riječi, jeste profesionalno-društveni odnos i da je ovaj odnos specifičan upravo stoga što je često prožet i elementima osobnog odnosa i što njegova uspješnost najčešće ovisi o tome kako je razriješeno to osobno u njemu. Bush ističe da odnos nastavnik – učenik specifičan je i zbog otežanog ostvarivanja reciprociteta, a kao razlog navodi zato što učenici na nižim stupnjevima školovanja nisu osposobljeni da budu aktivni subjekti u odgojno-obrazovnom procesu iako je tendencije suvremenog odgojnog – obrazovnog procesa sva nastojanja usmjerena u tom pravcu. U svojim istraživanjima R. N. Busha (1986) izradio je analizu elemenata uspješnosti odnosa nastavnik – učenik te navodi da osobna naklonost, poznavanje, interesi, stavovi i vrijednosti, inteligencija, socijalno porijeklo, metode rada utječu na uspješan odnos nastavnik – učenik i što utječe na veću interakciju učenika na nastavi. Bush je tijekom istraživanja došao do saznanja da svaki nastavnik ne može sa svakim učenikom postići podjednako uspješnu relaciju i komunikaciju i da određenom tipu nastavnika odgovara određeni tip učenika pa ih je svrstao u kategorije:

Tablica 1. Tipovi nastavnika – tipovi učenika (Bush, 1986)

Tipovi nastavnika	Tipovi učenika	Optimalan uzajamni odnos
akademski tip	intelektualni tip	1 - 1
savjetnički tip	emocionalni tip	2 - 2
kreativni tip	kreativni tip	3 - 3

Bush ističe da ukoliko su nastavnik i učenik sličniji u komunikacijskom stilu njihova komunikacija biti će uspješnija. Nadalje, autor zaključuje kako nastavnici ne mogu birati učenike po osobnim komunikacijskim naklonostima, s toga je potrebno da svoje učenike što bolje upoznaju i tako stvore uvjete za uspješniju komunikaciju. Pored navedenih elemenata uspješne komunikacije između nastavnika i učenika, potrebno je kontinuirano provoditi pedagoško-psihološku i didaktičko-metodičku izobrazbu nastavnika kako bi usvojili znanja i vještine, a sve s ciljem da budu uspješni u stvaranju odnosa s učenicima – empatiju, neverbalnu i verbalnu komunikaciju, socijalnu percepciju i emocionalne stavove.

I. KOMUNIKACIJA KAO NASTAVNO PODRUČJE

1. 1. Komunikacija i interakcija

Literatura nudi brojne definicije komunikacije koje se međusobno razlikuju. Ta različitost upućuje da se radi o složenom fenomenu kojeg je moguće definirati na različite načine. Komuniciranje je proces stvaranja značenja između dvije ili više osoba. Komunikacija je „*sredstvo* s pomoću kojeg dvije ili više osoba razmjenjuju informacije i međusobno utječu na svoja mišljenja i ponašanje“ (Šegota i sur., 2003). Međuljudske odnose predstavlja komunikacija. Svakodnevno komuniciramo na različite načine – verbalno, neverbalno i pisanom komunikacijom. Nemoguće je ne komunicirati. Svjesno ili nesvjesno šaljemo verbalne i neverbalne poruke.

U suvremenom društvu postaje sve važnije umijeće komuniciranja i međuljudskih odnosa što se podjednako odražava i na privatni i poslovni život svakog pojedinaca. Znanje i umijeće komunikacije pokazuje se nužnim za mnoge profesije, osobito u području odgoja i obrazovanja. Mnoge znanosti podučavaju komunikaciju, od pedagogije, psihologije i sociologije, semiotike i lingvistike, povijesti i retorike. Iako su različitih interesnih područja, sve se one preklapaju na području komunikacije što nam ukazuje o kompleksnosti i važnosti vještine i znanja komuniciranja (Vodopija, 2006). Dobre komunikacijske vještine su potrebne u svim područjima života i temelj su međuljudskih odnosa. Sustav odgoja i obrazovanja temelji se na komunikaciji i odnosu. Prema Peko (2014) nastava i komunikacija po svojoj su prirodi nerazdvojive. Kvalitena komunikacija između nastavnika i učenika potiče komunikacijske slobode, komunikacijsku sigurnost i neugroženost, toleranciju i socijalnu osjetljivost, samokontrolu, pismenost u komunikaciji, suradnju, empatiju i uvažavanje različitosti. Možemo zaključiti da komunikacijske kompetencije nastavnika pridonose kvaliteti komunikacije na nastavi koja pridonosi i većoj angažiranosti učenika da sudjeluju na nastavnom satu.

Unatoč svim istraživačkim aktivnostima na području komunikacije tijekom prve polovice 20. stoljeća sveučilišta nisu uvele kolegije za komunikaciju. U sveučilišnim krugovima proučavanje komunikacije se nije smatralo disciplinom. Schramm (1959) nazvao je istraživanje komunikacije „jednim od važnih raskrižja kojim mnogo prođu, ali malo njih ondje i ostanu“. Znanstvenici su se sporadično bavili tom temom. Sporadično bavljenje temom komunikacije Rogers i Chaffee (1983) smatraju da „to povremeno uskakanje i

iskakanje je uvjetovano odsutnošću institucionalizirane strukture za komunikacijska istraživanja“.

Postoji više različitih definicija komunikacije i još uvijek nema jedne koju bi prihvatila većina znanstvenika koji se bave ovim znanstvenim poljem. Definicija komunikacije dobro je razrađena u literaturi do 70-ih godina prošlog stoljeća. Američki politolog i komunikolog Lasswell, opisao je njene sastavnice, tzv. Lasswellovom formulom : “Tko, kaže što, kojim kanalom, kome i s kojim efektom?“, ali mnogi teoretičari komunikacije nisu se na tome zadržali. Tako, Miller daje pregled čak sedamnaest različitih definicija komunikacije kroz povijest: Weaver, npr. kaže da komunikacija „uključuje sve procedure kojima ljudi utječu jedni na druge“, a Hawes komunikaciju naziva ‘strukturiranim ponašanjem u prostoru-vremenu sa simboličkom odrednicom“. U svima njima komunikacija se promatra ili kao proces ili kao stvaranje značenja ili kao prijenos određene informacije ili poruke, a vrlo često i kao kombinacija dvaju pogleda, ili čak kao sve troje zajedno.

Drugačiji pristup definiciji komunikacije imaju Littlejohn i Fross (2005.) oni smatraju da problem definiranja komunikacije proizlazi u ukorijenosti te riječi u svakodnevnom govoru. Za razliku od njih, Nilson (1970) utvrđuje da pojam komunikacija je istovremeno jasan i nejasan. Pod jasnim smatra da u svakodnevnim situacijama imamo iskustvo i točno znamo što radimo i sve što se događa je komunikacija i što se sa sugovornicima razumijemo. Nejasno tumači da nismo u potpunosti sigurni dali se komunikacija dogodila, da li je bila uspješna i razumljiva. Upravo zbog toga, Nilsen među prvima, pedesetih godina prošlog stoljeća definira komunikaciju u dvije skupine na kriterij namjernosti komunikacije. U prvu skupinu Nilsen svrstava definicije koje komunikaciju opisuju kao proces koji se odvija u situacijama u kojima postoji poticaj i odgovor na taj poticaj i postoji namjera da se izazove odgovor na poticaj. Nilsen za tu skupinu navodi Hovlandov (1948) primjer definicije za komunikaciju: “Komunikacija je proces tijekom kojeg komunikator prenosi verbalne signale kako bi modificirao ponašanje primatelja poruke“. U drugu skupinu razvrstava definicije koje komunikaciju opisuju kao proces koji se odvija u situacijama u kojima postoji poticaj i odgovor na poticaj, ali nedostaje namjera da se dobije odgovor. Autor za tu skupinu navodi primjer definicije za komunikaciju: „Komunikacija je u psihološkom smislu, proces koji se javlja u svim situacijama u kojima se bavimo sadržajem“ dalje navodi da: “Komunikacija uključuje sve one procese u kojima ljudi utječu jedni na druge“.

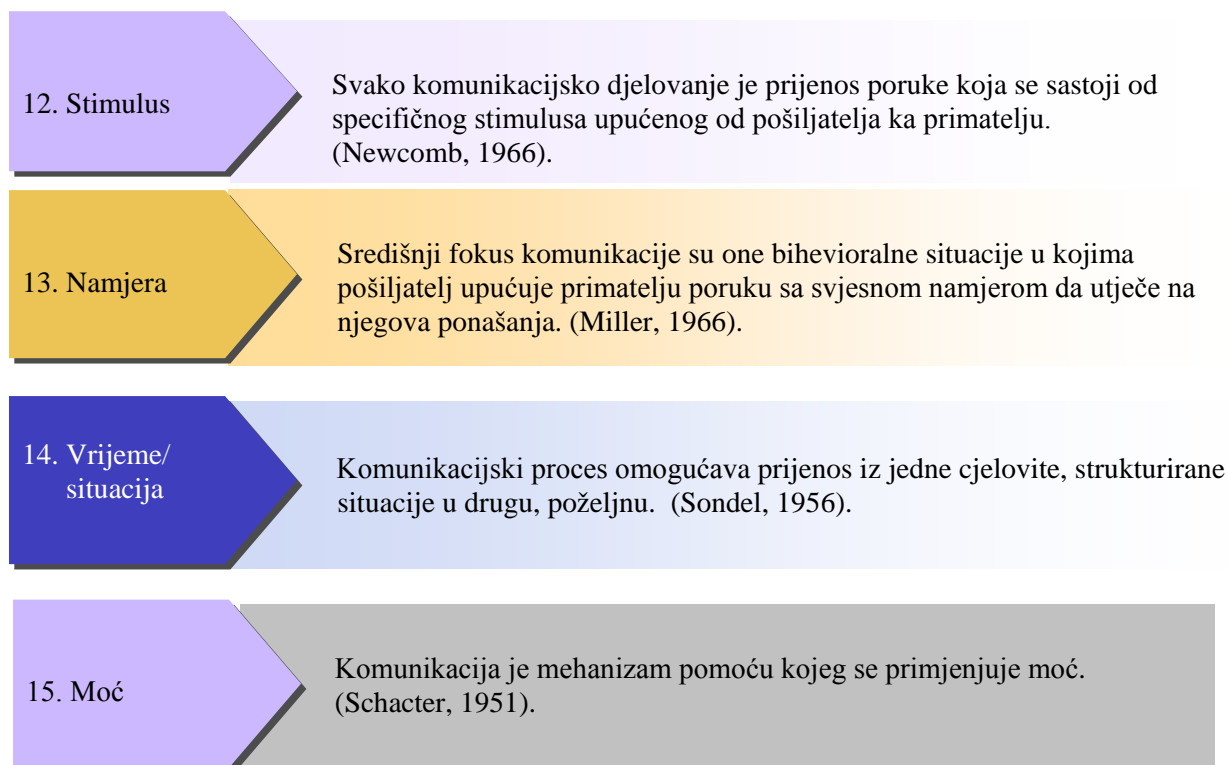
Dance (1970) je napravio jedan od ključnih koraka u definiranju komunikacije. Utvrdio je kako je nemoguće govoriti o komunikaciji kao jedinstvenom konceptu i procesu. Proučavajući različite definicije komunikacije naveo je petnaest koncepata koji su

međusobno povezani i čine jednu „obitelj“ i razvrstava ih u tri skupine koje omogućavaju razliku komunikacijskog procesa na konceptualnoj razini:

1. skupina: definicije različitih apstrakcija - od općenitih do specifičnih,
2. skupina: definicije u kojima je prisutna ili nije prisutna namjera pošiljatelja da utječe na primatelja poruke. Prema Millerovoj definiciji (1966) po kojoj je komunikacija usmjerena na „situacije u kojima pošiljatelj - nastavnik upućuje primatelju – učeniku informaciju sa svjesnom namjerom da utječe na njegova ponašanja“.
3. skupina: definicije oko postojanja ili nepostojanja procjene učinkovite ili kvalitetne komunikacije. Dobar primjer definicije u kojoj ne postoji procjena uspješnosti i/ili kvalitete komunikacije je Berelson i Steinerova (1964, prema Littlejohn i Fross, 2005) definicija komunikacije je „postupak ili proces prijenosa informacija, ideja, emocija, vještina, korištenjem simbola – riječi, slika, oblika, grafičkih prikaza...“

Koncept	Definicije
1. Simboli/govor	Komunikacija je verbalna razmjena misli i ideja. (Hoben, 1954).
2. Razumijevanje	Komunikacija je proces pomoću kojeg razumijemo druge i nastojimo da nas drugi razumiju. (Anderson, 1954).
3. Interakcija/ odnos/ socijalni procesi	Interakcija je vrsta komunikacije, čak i na biološkoj razini. Drugačija se komunikacija ne može dogoditi. (Mead, 1963).
4. Smanjenje neizvjesnosti	Komunikacija se temelji na potrebi smanjenja neizvjesnosti, učinkovitog djelovanja kako bi se osnažio vlastiti ego. (Barnlund, 1964).

5. Proces	Komunikacija je proces prijenosa informacija, ideja, emocija, vještina, korištenjem simbola – riječi, slika, oblika, grafičkog prikaza. (Berelson i Steiner, 1964).
6. Prijenos/ razmjena	Riječ komunikacija koristimo za ono što se želi prenijeti, ponekad za način na koji to prenosimo, a ponekad za cijeli proces. Uglavnom ono što se prenosi nastavlja se prenositi. U skladu a tim riječ komunikacija opisuje percepciju onih koji prenose poruku. (Ayer, (1955).
7. Povezivanje	Komunikacija je proces kojim se razdvojeni dijelovi života međusobno povezuju. (Ruesch, (1957).
8. Zajedništvo	Komunikacija je proces koji ono što je bilo monopol jednog ili nekolicine čini zajedničkim dvojici ili grupi. (Gode, 1964).
9. Kanal/nositelj sredstvo/put	To je sredstvo kojim se prenose vojne poruke, zapovijedi, dekreti, putem telefona, telegrafa, radija, kurira. (American College Dictionary)
10. Repliciranje/ prijenos znanja	Komunikacija je proces vođenja pažnje druge osobe radi repliciranja memorije. (Carrier i Harwood, 1953).
11. Specifičan odgovor	Komunikacija je specifičan odgovor organizma na poticaj. (Stevens, 1950).



Slika 1. Ključni koncepti sadržani u definicijama komunikacije, Dance, (1970).

Vidljivo je da među navedenim definicijama postoji preklapanje što onemogućava da se određena definicija svrsta u jednu od navedenih skupina. Klasifikacija definicije komunikacije dovelo je do zaključka da je nemoguće usvojiti jedinstvenu definiciju komunikacije. Udruženje za upravljanje komunikacijama (Association for Communication Administration) 1995. godine je održalo nacionalnu konferenciju na kojoj je dogovorena definicija komunikacije koja se danas koristi, a glasi: “U fokusu poučavanja polja komunikacije su načini na koje ljudi koriste poruke kako bi generirali njihovo značenje unutar i među različitim kulturama, kontekstima, kanalima i medijima“ (Korn, Morreale i Boileau, 2000). Sustavno praćenje je pokazalo da se navedena definicija najviše primjenjuje u pedagoške svrhe, na području komunikologije te u tijelima uprave (Korn, Morreale i Boileau, 2000). Možemo zaključiti da su autorske definicije komunikacije stvar prošlosti i da se suvremeni pristup temelji na definicijama prilagođenim svrsi analize ili primjene. (Žižak, 2012).

Govoreći o komunikaciji važno je naglasiti da pojam komunikacije dolazi od lat. *Communicare* što znači učiniti općim, informirati, izlagati, raspraviti. Merten (1977) već je pod kraj sedamdesetih godina pronašao 160 različitih definicija komunikacije. Merten je naglasio da se pojam komunikacija koristi u literaturi u zbunjujućoj raznolikosti definicija koje se preklapaju s terminima reakcija, interakcija i ponašanje. Zaključuje da glavni razlog mnogih definicija komunikacije jest u tome što za komunikaciju o komunikaciji, odnosno „metakomunikaciju“, nema posebnog sustava simbola. Znači, komunikacija je proces kojim se nešto čini zajedničkim, međusobno povezivanje u zajednicu i komuniciranje ljudi među sobom. Komunikacija se odnosi na razmjenu misli ideja s namjerom prenošenja informacija. Možemo je još definirati kao proces uzajamne razmjene značenja poruke koja uključuje zajedničko razumijevanje između konteksta u kojem se komunikacija odvija.

Komunikacija se može definirati i kao dijeljenje misli, informacija i inteligencije (Saunders i Mills,1999). Komunikacija se odvija kroz kanale. U nastavnom zvanju, dobre komunikacijske vještine nastavnika pridonose interakciju s učenicima i aktivnošću učenika na nastavi (Saunders i Mills,1999). McCarthy i Carter (2001) naglašavaju da su komunikacijske kompetencije važne u obrazovanju nastavnika. Stava su da prije početka rada nastavnika u školi potrebno je utvrditi odnos između teoretskog znanja i praktične primjene komunikacijskih vještina nastavnika.

Autori Weick i Browning (1986) komunikaciju definiraju kao proces prenošenja poruke od jedne do druge osobe. Naglašavaju da je u tom procesu važno da se informacija razumije. Smatraju da uspješna komunikacija podrazumijeva da je informacija točno primljena u pogledu sadržaja i značenja koje je odredio pošiljalatelj.

Prema autorima Reardon (1998), Brajša (1993) komunikacija ima tri suštinske funkcije:

1. ona je proces ostvarivanja veza među ljudima
2. komunikacija je aktivnost
3. komuniciranje se uči

Možemo zaključiti da je komunikacija stvaranje i razmjena poruka, informacija. Watzlawick, Janet H. Beavin i Don D. Jackson (1974) stava su da je razlika govoriti neki jezik i znati nešto o tom jeziku: “Mi kao da smo utkani u komunikaciju, a ipak smo ili možda upravo zbog toga gotovo nesposobni komunicirati o komunikaciji“. Smatraju da postoji potpuno jedinstvo ako je komunikacija „*conditio sine qua non* ljudskoga života i društvenog uređenja“. Parsons (1966), Luhman (1970) smatraju komunikaciju funkcionalno nužnim

preduvjetom za svaki društveni sustav i osnovnim društvenim procesom te temeljnim socijalnim procesom. Cherry (1967) tumači da pojmom komunikacije prelazi u pojam „organizacije“ jer bez komunikacije nije moguće organizirano djelovanje.

U literaturi možemo uočiti da neke definicije ograničavaju komunikaciju na *transfer informacija*. Za mnoge autore komunikacija je proces kojim se neka informacija prenosi od pošiljatelja do primatelja (Coenenberg, 1996). Za autore Larsen (1964) i Bentele i Beck (1994) komunikacija je korektan prijenos ili prijem određene poruke te je teško procijeniti kada je poruka prenijeta „bez pogreške“.

Njemački sociolog Schoeck tumači komunikaciju kao proces „u kojem se prenosi poruka, kao znak ili simbol, od jednog do drugog organizma i mijenja njegovo ponašanje“. S toga, postoji opasnost da tumačenje na ovaj način pojma komunikacije isključi fenomene koji nemaju učinak „promjene ponašanja“ kao što su bezazlen razgovor, filozofska rasprava, dosadan školski sat ili loše predavanje. Žitinski - Šoljić, (2001) navode da je „Komuniciranje i u širem i u užem smislu riječi označava razmjenu poruka“ dok Bratanić (1991) smatra da je to „proces stvaranja značenja između dvije ili više osoba“. Nešto detaljnije (Šegota i sur., 2003) definiraju da je komunikacija „dinamičan proces namjernog ili nenamjernog davanja, prenošenja i primanja poruka između dvije i više osoba na verbalan ili neverbalan način - uključujući i uporabu simbola“. Stava su da je komunikacija proizvod najmanje dviju osoba koje na verbalan ili neverbalan način stupaju u međusoban interakcijski odnos, iskazujući pri tome svoje misli i osjećaje. Komunicira se ne samo s namjerom, nego i bez nje, jer se izbjegavanjem komuniciranja s nekim, šalju, također, određene poruke.

Postoje pojmovna preklapanja između interakcije i komunikacije. Autori Hockett (1958) i Kluckhohn (1961) interakciju i komunikaciju terminološki primjenjuju kao sinonime. Autori Blau i Scott (1963) dokazuju kako se interakcija i komunikacija odnose na različite oblike istih društvenih procesa, pri čemu „interakcija“ označava formalna obilježja (učestalost, inicijativu, podređenost odnosno nadređenost, aktivnost, reciprocitet), a „komunikacija“ sadržajne aspekte značenja. Michael Schenk (1994.a) navodi: „I dok je komunikacija opća pretpostavka za socijalno djelovanje, za međusobni utjecaj i recipročnu orijentaciju ponašanja individua, interakcijom se demantiraju oblici i tijek komunikativnih radnji, odnosno komunikacija i interakcija međusobno se uvjetuju“.

Watzlawick, Beavin i Jackson (1974) pod „interakcijom“ podrazumijevaju međusobni tijek priopćavanja između dvije ili više osoba, pri čemu se pojedine poruke označavaju kao komunikacija. Graumann (1972) interakciju shvaća kao nadređen, a komunikaciju kao podređen pojam i smatra da je komunikacija osobit oblik socijalne interakcije.

Interakcija i komunikacija nastavnika i učenika ima ključnu ulogu na aktivnost učenika na nastavnom satu. U ovome se radu želi prikazati kako komunikacijske kompetencije nastavnika utječu komunikacija između nastavnika i učenika. Stoga je ovaj rad posvećen proučavanju međuodnosa komunikacijskih kompetencija nastavnika i aktivnosti učenika u nastavi i koje bismo iz teorije trebali znati primijeniti u praksi.

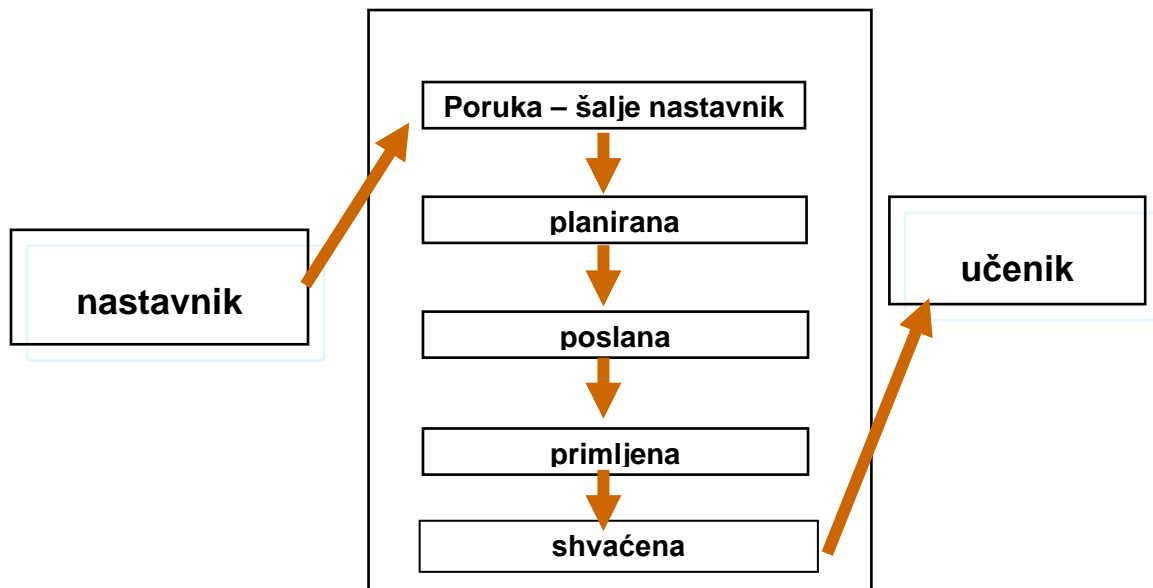
Nedostatak učinkovitih komunikacijskih vještina ima negativan utjecaj na osobni, kao i profesionalni život osobe. Komuniciranje je, za razliku od informiranja, dvosmjerni proces, u kojemu je povratna informacija njegov sastavni dio. U komunikaciji je, osim razmjene misli, ideja, osjećaja, doživljaja, iskustava, važno i međusobno utjecanje. Komunikacija je mnogo više nego izmjena riječi; cjelokupno naše ponašanje prenosi neku poruku i utječe na osobu s kojom smo u odnosu. Komunicirati ne znači samo razgovarati riječima. Komuniciramo i neverbalnim signalima s toga komunikaciju možemo definirati i kao „interakciju putem znakova“. Što se osobe bolje poznaju, kvalitetnije će komunicirati. Za upoznavanje prirode komunikacije važno je osvijestiti njen odnos prema interakciji. Pod pojmom interakcije podrazumijevamo „međusobno djelovanje ljudi koji jedan prema drugome zauzimaju stavove i koji sebi obostrano određuju ponašanje“. Međusobna komunikacija odvija se između dviju ili više osoba licem u lice s mogućnošću povratne informacije. Uključuje verbalno i neverbalno ponašanje, izravnu povratnu vezu te interna i eksterna pravila. Odvija se spontano, uvježbano i planirano. Nije statična, nego dinamična, traži obostranu aktivnost i međusobno utjecanje. Kvaliteta uspostavljenog odnosa bitno utječe na uspješnost međusobne komunikacije. Proces naizmjeničnog prijenosa poruka između partnera u komunikaciji možemo nazvati „komunikacijskim procesom“.

Kunczik i Zipfel (2006) navode da je komunikacija prije svega ponašanje kojim je, iz perspektive komunikatora, svrha prijenos poruka jednoj ili više osoba pomoću simbola.

Autori su definirali tri obilježja pojma komunikacije:

1. barem jedan pojedinac mora pokušati komunicirati s drugim pojedincem,
2. intrapersonalna komunikacija (razgovor sa samim sobom, meditacija) nije komunikacija jer nema socijalnog djelovanja,
3. za postojanje komunikacije nije odlučeno da jedan ili nekoliko recipijenata korektno prime poruku.

Brajša (1996) navodi da proces komunikacije sadrži pet temeljnih elemenata: Tko šalje poruku?, Što – sadržaj poruke?, Kako – (kome) kojim sredstvima?, S kakvim učinkom - utjecaj na primatelja? Povratna informacija primatelja poruke. Po njemu, komunikacijski proces počiva na odašiljanju i primanju poruka, a možemo ga predstaviti slijedećom shemom:



Slika 2. Shema komunikacijskog procesa (Brajša, 1996).

Komunikacijski proces se odvija putem *pošiljatelja* (nastavnika) koji oblikuje svoje misli i ideje u simbole, odnosno kodira poruku i odašilje putem komunikacijskog kanala – šalje *primatelju* (učeniku) pri tome se koristi raznim metodama (verbalnim, neverbalnim, pisanim); šalje ju primatelju koji prima, sluša, percipira, dekodira (nastoji razumjeti poruku, pridaje joj određeno značenje), nakon čega reagira na poruku i uzvraća – daje povratnu informaciju - verbalno i neverbalno po čemu možemo vidjeti razinu razumijevanja poruke.

Nadalje, autor ističe da je:

- komunikacija složen interaktivni postupak; postupak slanja poruke tako da primljena poruka bude što sličnija po značenju poslanoj poruci,
- komunikacijski kanal je određen senzornim primanjem poruke (vizualnim, auditivnim, taktilnim), *vrstama poruka* (verbalna, neverbalna) *te medijima za njihovo*

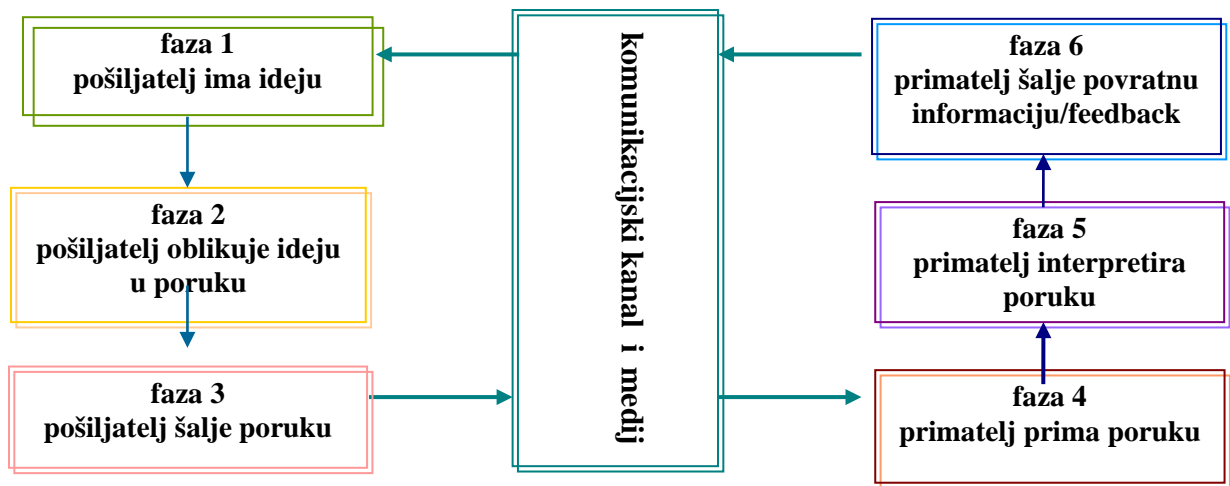
prenošenje prirodni (glas/izraz lica) i *tehničkim mogućnostima/oblicima* (tiskani, elektronski, računalni),

- povratna informacija ima za cilj da potvrdimo sugovorniku/nastavniku da su njegove/njezine ideje shvaćene (cijeli taj postupak davanja povratne informacije može se nazvati refleksijom) – daje ju primatelj poruke- učenik, ali i pošiljatelj poruke - nastavnik čime potvrđuje primatelju - učeniku da je dobro razumio ono što mu je prenio. Kroz ovaj komunikacijski proces se vidi razina razumijevanja značenja poruke, a to znači da svaka poruka svoje pravo značenje nalazi tek kod primatelja odnosno pošiljatelja, a značenje se stvara zajednički.

Samovar i Porter (2003) u svojim radovima navode da postoje pet nivoa komunikacije: intrapersonalni nivo, interpersonalni nivo, multipersonalni nivo, nivo otvorenog sistema i tehnološki nivo.

1. **Intrapersonalni nivo** komunikacije se odnosi na unutarnje ponašanje kao što je promatranje, slušanje, čitanje, govor ili pisanje. To je komunikacija koja se odvija unutar čovjeka odnosno razgovor sa samim sobom.
2. **Interpersonalni nivo** komunikacije se temelji na razmjeni mišljenja dvoje ili više osoba.
3. **Multipersonalni nivo** komunikacije, podrazumijeva komunikaciju u okviru grupe, između grupa i većih organizacionih dijelova, i on se odvija na mreži koja povezuje članove organizacija međusobno. Putem te mreže šalju se poruke članovima organizacija.
4. **Nivo otvorenog sistema** odnosi se na komunikaciju grupe, organizacije ili ustanove i njenog okruženja (komunikacija nastavnika s roditeljima, poslovni partneri, institucije).
5. **Tehnološki nivo** komunikacija odnosi se na tehnička pomagala koja se koriste u procesu komunikacije.

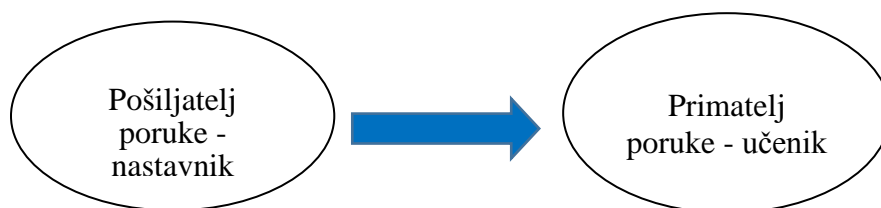
Autori Samovar i Porter (2003) pet nivoa komunikacije razradili su u komunikacijski proces sastoji koji se od šest faza koje povezuju pošiljatelja i primatelja: izvor, poruka, kanal, primatelj, tumačenje poruke, povratne informacije.



Slika 3. Šest faza komunikacijskog procesa koji povezuju pošiljatelja i primatelja (rad autora rada)

Orbe i Beuess (2007) razvili su tri najpoznatija modela razumijevanja komunikacijskog procesa, a to su: akcijski, interakcijski i transakcijski.

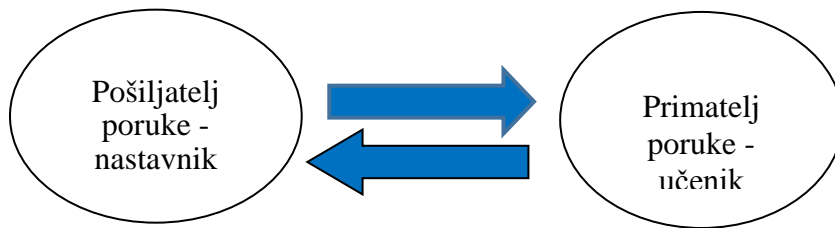
Komunikacija kao akcija naziva se i linearnim modelom jer se komunikacija opisuje kao jednosmjerni proces. Autori je tumače kao najjednostavniji komunikacijski model jer se odvija na principu jedna osoba kreira i šalje poruku drugoj osobi. To je jednosmjerni oblik komunikacije. Hartley (1999) taj model naziva strelica pristup. Autor komunikaciju uspoređuje sa strelicom ispaljenom prema cilju, odnosno strelica putuje od jedne osobe prema drugoj osobi šaljući poruku toj drugoj osobi. Iz tog pristupa proizlazi temeljna filozofska jednadžba po kojoj je: Ekspresija = Učinkovita komunikacija.



Slika 4. Prikaz akcijskog modela – jednosmjerna komunikacija (rad autora rada)

Jednosmjerna komunikacija nastavnika je monolog i nema interakcije s učenicima i razmjene misli i osjećaja; to je govor pokraj drugoga. Ovaj oblik komunikacije u nastavi trebalo bi izbjegavati jer učenik aktivno ne sudjeluje u razmjeni informacija.

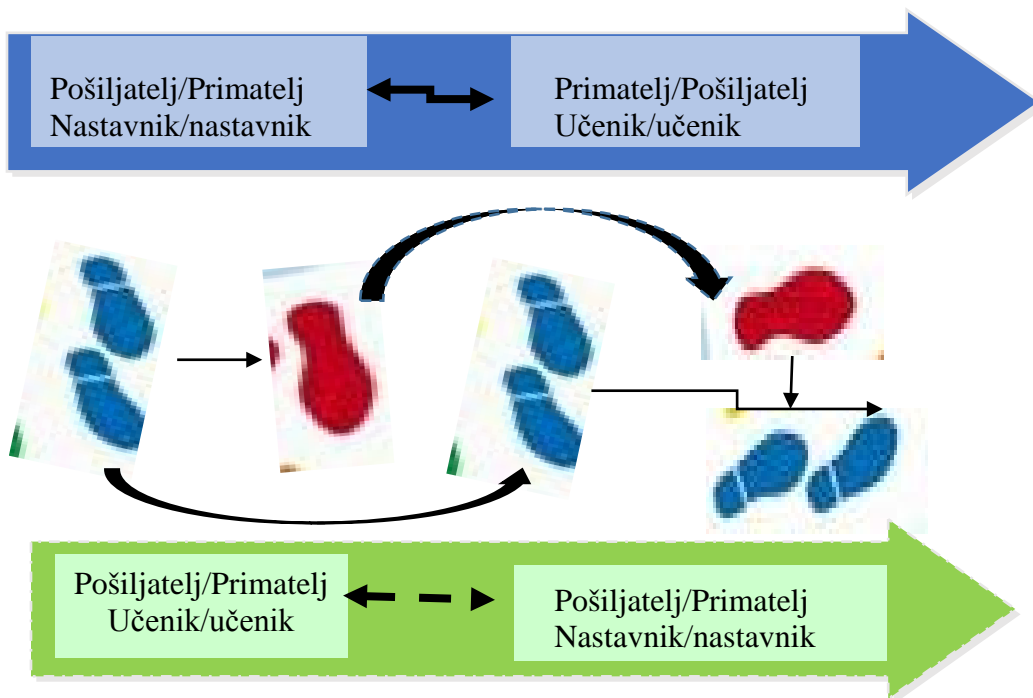
Komunikacija kao interakcija podrazumijeva primanje poruke i odgovaranje na poruku. Mnogi teoretičari komunikacije zauzimaju stav da se u komunikacijskom procesu događa mnogo više od samog slanja poruke, što potvrđuje da je komunikacija interakcija. Po njihovom interakcijskom modelu osoba kojoj je poruka upućena poruku prima i na nju odgovara i time stvara novu poruku. Smatraju da je svaka osoba i primatelj i pošiljalac poruke.



Slika 5. Prikaz interakcijskog modela – dvosmjerna komunikacija (rad autora rada)

Dvosmjerna komunikacija - dijalog uspostavljena je interakcija nastavnik – učenik. Oblik komunikacije koje je potrebno primjenjivati u nastavi.

Komunikacija kao transakcija podrazumijeva veću interaktivnost. To podrazumijeva da su pošiljalac i primatelj poruke uključeni u veći broj povezanih poruka što je ključno obilježje transakcijskog modela. Hartley (1999) taj model naziva plesni pristup. Komunikacijski proces uspoređuje s plesom u kojem se partneri trebaju uskladiti i prilagoditi jedan drugome. Autor ističe da u transakcijskom modelu postoje jasna pravila ali da su promjenjiva i fleksibilna. Hartley je postavio jednadžbu transakcijskog modela: Usuglašeno razumijevanje = Učinkovita komunikacija.



Slika 6. Prikaz transakcijskog modela komunikacije – plesni pristup prema Hartley (1999).

Brojne su predrasude i pogrešna mišljenja o komunikaciji. Novosel (1993) ih navodi kroz kontekst, da:

- ljudi misle da sve znaju o komunikaciji jer je to svakodnevna aktivnost. Upravo zbog ove predrasude dolazi do neučinkovite komunikacije. Smatra da je upravo zbog ovakve predrasude velika komunikacijska neprosvijećenost. Da komunikacija nije jednostavna aktivnost vidljivo je i na nastavi u komunikaciji nastavnik – učenik, koja nije uvijek uspješna. Upravo zbog toga nastavnici bi trebali pojačano raditi na svojim komunikacijskim kompetencijama,
- mislimo da poruku koju šaljemo treba biti primljena kako smo mi to zamislili. Poruku koju šaljemo sugovornik je dekodira onako kako ju je čuo. Važno je napomenuti, da nije ispravno što je nastavnik rekao, već što je učenik čuo. Učenik odgovara ono što je čuo i razumio, a ne ono što je nastavnik rekao. Stoga je potrebno od strane nastavnika provjeriti jesu li njegove poruke dobro shvaćene,
- komunikacija je svemoćna – komunikacija je nemoćna. Mnogi vjeruju da prikladnom komunikacijom mogu sve postići. Učinkovita komunikacija ovisi o uvjetima u kojima se odvija pa će njena uspješnost nekad biti velika, a u drugim situacijama manje uspješna. Ovom su vjerovanju skloni nastavnici. Učinkovitost komunikacije nastavnik – učenik ovisi o određenim situacijama i uvjetima pa će ovisno o ispunjenosti uvjeta

ili rješenju određenih situacija efikasnost komunikacije biti velika, a u drugim okolnostima gotovo nikada,

- izbjegavanje komunikacije i nenamjerna komunikacija. Mnogi su mišljenja da mogu izbjegavati komunikaciju šutnjom i povlačenjem. Šutnja je također komunikacija i to najlošiji vid komunikacije, šutnjom se daje prostora manipulaciji. Učenici izbjegavanjem komuniciranja ili šutnjom šalju jasnu poruku nastavniku o zainteresiranosti za suradnju,
- sredstva komuniciranja - komuniciramo verbalno i neverbalno. Učenici na satu s nastavnikom ne komuniciraju samo verbalno, već poruke šalju i neverbalno – držanjem i pokretom tijela,
- sadržaj komunikacije - komunikacija ne sadrži samo predmet već i odnos između sugovornika (nastavnika –učenika), koji komuniciraju. Odnosi nastavnika i učenika je ključni faktor za uspješnu komunikaciju,
- opseg komunikacije - u komunikaciji nije važna kvantiteta već kvaliteta. Mnogo komunikacije nastavnika i učenika ne znači uvijek učinkovito rješavanje problema i bolji odnos. Preopširna komunikacija nastavnika, ali i učenika može pogoršati nastalu situaciju,
- upravljanje vlastitom komunikacijom. Nastavnici su uvjereni da upravljaju svojom komunikacijom u odnosu na učenika, ali veći dio nije pod nadzorom.

Dok su se istraživači komunikacije koncentrirali na probleme mijenjanja stavova, Berlo (1960) se koncentrirao na ljudsko komuniciranje, koje je imalo veliki utjecaj na područje komunikacije. Berlo komunikaciju definira kao kontinuirani, neprekidni proces, u kojem nema pravoga početka i kraja. Kao ključni element komunikacijskog procesa autor je odredio pošiljatelja poruke, samu poruku, komunikacijski kanal i primatelja poruke. Berlov model pokazao se ograničenim, ali je ponudio prihvatljivu terminologiju i procesno gledanje na ljudsku komunikaciju te mnogim istraživačima je pomoglo da dadu odgovor na pitanje o naravi ljudske komunikacije.

Mnogi istraživači došli su do zaključka da je potrebno sustavno obrazovanje iz područja komunikologije stoga su sveučilišta počela nuditi programe doktorata iz komunikacijskog područja (sveučilišta u Illinoisu, Stanfordu, Minnesoti i Wisconsinu). Sveučilište Michigan State napravio je korak dalje i započeo s programom studija komunikacije pod vodstvom

Davidu Berloa. Upravo je taj program pridonio da se znanstvenici udruže za konstituiranje komunikacijske discipline što je pridonijelo da su se početkom sedamdesetih na sveučilištima započele osnivati katedre za komunikologiju.

1.2. Teorije komunikacije

Komunikacijske znanosti ili komunikologija tvori zajedno s informacijskim znanostima zasebno znanstveno polje unutar društvenih znanosti. Ona je interdisciplinarna znanost koja istražuje najraznovrsnije oblike komuniciranja između živih bića, obuhvaća proučavanje sadržaja, oblika i tehnika priopćavanja, istraživanje smisla poruka i načina njihova prihvaćanja, te učinka poruka što protječu između pošiljatelja i primatelja.

Postoje brojne teorije komunikacije koje se bave komunikacijskim procesom od jednostavnijih modela prijenosa poruke od pošiljatelja do primatelja kroz jedan kanal s ciljem prenošenja poruku od jednog pošiljatelja do drugog.

Drugi modeli komunikaciju promatraju kao interakciju s ciljem zajedničkog stvaranja poruke u kojem je pošiljatelj istodobno i primatelj i obratno, a koje se događa kroz međusobnu transakciju poruke i povratne veze. Spomenuti pristupi formirali su široko polje različitih teorija koje opisuju komunikaciju i njene fenomene. Craig (1999) je načinio „prebrojavanje“ koje je pokazalo da je krajem prošlog stoljeća postojalo oko 250 teorija o ljudskoj komunikaciji. Prve teorije o komunikaciji imaju multidisciplinarno porijeklo jer proizlaze iz različitih znanstvenih područja – filozofije, lingvistike i književnosti, sociologije, pedagogije, psihologije, antropologije, matematike i tehničkih znanosti. Craig (1999) navodi da postoje čak 24 discipline koje daju doprinos razumijevanju komunikacijskog procesa. Teorije komunikacije koje su nastale u tim znanstvenim područjima komunikaciju su opisivali iz percepcije područja kojim se primarno bave (Žižak, 2012). Autorica navodi da znanstvenici koji su formirali novo znanstveno polje – komunikologiju, komunikaciju izučavaju kao središnji fenomen unutar novih teoretskih modela. Littlejohn i Foss (2005) tvrde da komunikacijsko područje nikad neće biti „objedinjeno“ jednom teorijom. Stava su da bi „objedinjavanje“ komunikacijskog područja jednom teorijom značilo da je područje statično.

Predlažu da se veliki broj komunikacijskih teorija riješi kroz dva procesa:

1. usmjerenost ka zajedničkom razumijevanju razlika i sličnosti među teorijama,
2. da se tenzije zbor razlika rješavaju kroz dijalog.

Watzlawick svoju teoriju komunikacije ističe kao odnos između pojedinaca i svojstva tog odnosa. Zastupa stav, da svaka osoba sebe doživljava tek u odnosu s drugima, u svojem djelovanju na druge i u djelovanju drugih na njih same. Bratanić (1991) navodi da odnos s drugima je ono što nas određuje i karakterizira, određuje našu individualnost i razlikuje pojedinca od svakog drugog. Watzlawick je u svojoj teoriji postavio pet aksioma komunikacije:

1. nije moguće ne komunicirati,
2. svaka komunikacija sastoji se iz sadržajnog i odnosnog aspekta,
3. narav odnosa uvjetovana je interpretacijom ponašanja komunikatora,
4. komunikacija može biti verbalna i neverbalna,
5. komunikacija može biti simetrična ili komplementarna (prema Bašić, Hudina, Koller-Trbović, Žižak, 1994, Bratanić, 1991, Watzlawick, Beavin-Bavelas, Jackson, 1967).

Watzlawickovu teoriju komunikacije možemo staviti i u nastavni komunikacijski kontekst. Komunikacija podrazumijeva uzajamno razumijevanje, uživljavanje, promatranje s percepcije drugoga (Einsiedler i Härle, 1978). Peko (2014) navodi da cilj nastavne komunikacije nije samo prenos poruke, već da ta poruka proizvede učinak. Ističe da nastavnu komunikaciju određuje izmjena poruka, a kroz izmjenu poruka reflektiraju se i odnosi između nastavnika i učenika (interakcijsko obilježje). Ističe da se u nastavnom procesu kontinuirano izmjenjuju verbalne i neverbalne poruke između nastavnika i učenika te učenika i učenika, određuje im se značenje. Zaključuje da govorna komunikacija čini kulturu nastave dinamičnom, a samim time i potiče učenike na veću aktivnost na nastavnom satu. Prema Bašić, Hudina, Koller-Trbović, Žižak, (1994), Bratanić, (1991), Watzlawick, Beavin-Bavelas, Jackson, (1967) komunikacija može biti simetrična ili komplementarna što u nastavnoj komunikaciji znači da nastavnik i učenik teže ka odnosu jednakosti. Watzlawickova teorija međuljudskih odnosa počiva na dvije pretpostavke. Prva je da svaka poruka ima dvije razine – sadržajnu i odnosnu, a druga da međuljudski odnosi mogu biti simetrični ili komplementarni. Pažnju u istraživanjima je imala druga pretpostavka – međuljudski odnosi. Istražene su samo tri – kontrola, povjerenje i intimnost. Naglasak istraživanja je bio na

kontroli u interpersonalnim odnosima nastavnik – učenik (Tablica 4.). U praksi taj odnos nije prisutan. Autori Flanders (1970), Langer i sur. (1974) Ritz –Fröhlich (1974) prema Peko (2014) analizirali su i istraživali komunikaciju nastavnika i učenika s aspekta dominirajućeg i integrirajućeg ponašanja nastavnika. Fladders (1970) ukazuje na komunikacijsku dominaciju nastavnika tijekom nastave. Langer i sur. (1974) u istraživanju su došli do saznanja da kod prosječno trideset učenika u razredu i pet nastavnih sati dnevno učenik postavlja prosječno svaki treći dan jedno pitanje nastavniku, dok nastavnik u tijeku tri dana postavlja preko osamsto pitanja učenicima. Ritz –Fröhlich (1974) su na temelju svojih istraživanja zaključuju kako je komunikacija nastavnika velika u odnosu na uključivanje učenika u komunikaciju. Također naglašava da je prisutna komunikacijska dominacija nastavnika. Isti autori zaključuju da komunikacija sjedinjuje u sebi značenja: dozvoliti, dopustiti da netko sudjeluje, odnosno sporazumjeti se međusobno. Upravo je to cilj komunikacije nastavnika s učenikom.

Watzlawick također ističe šest karakteristika komunikacije kao odnosa:

1. pojedinca promatrati u odnosu s drugima,
2. međuljudski odnos proučavati kroz komunikacijski proces, jer komunikacijom djelujemo jedni na druge, određujemo jedni druge, doživljavamo sebe u odnosu prema drugima i prema samome sebi,
3. povratna informacija (*feedback*) bitna je za ponašanje i uvjetuje ga, naime ponašanje svakog pojedinca uvjetuje ponašanje drugog i njegovo je ponašanje uvjetovano ponašanjem svih drugih,
5. međusobni utjecaj osoba koje su u nekom odnosu uvjetovan je situacijom i na nju djeluje, dakle, kontekst situacije utječe na odnos, koji opet utječe na kontekst, postoje različiti stupnjevi svjesnosti o pravilima koja vladaju našim ponašanjem, što je neobično važno za pravilan i objektivan pristup ljudskom ponašanju,
6. komunikacija je čitavo ponašanje i utječe na ponašanje (Bratanić, 1991, Watzlawick, Beavin-Bavelas, Jackson, 1967).

Među autorima Watzlawicku (1976), Kingu (1979), i Reardonu (1998) postoji sličnost i različitost u stavovima o komunikaciji. Vidljiva je suglasnost autora da verbalna i neverbalna komunikacija (ponašanja, simboli) čine ključna obilježja komunikacije. Također su vidljive i različitosti u stavovima što čini ključna obilježja komunikacijskog procesa. Watzlawick je pri određivanju ključnih obilježja komunikacije usmjeren na odnosni aspekt

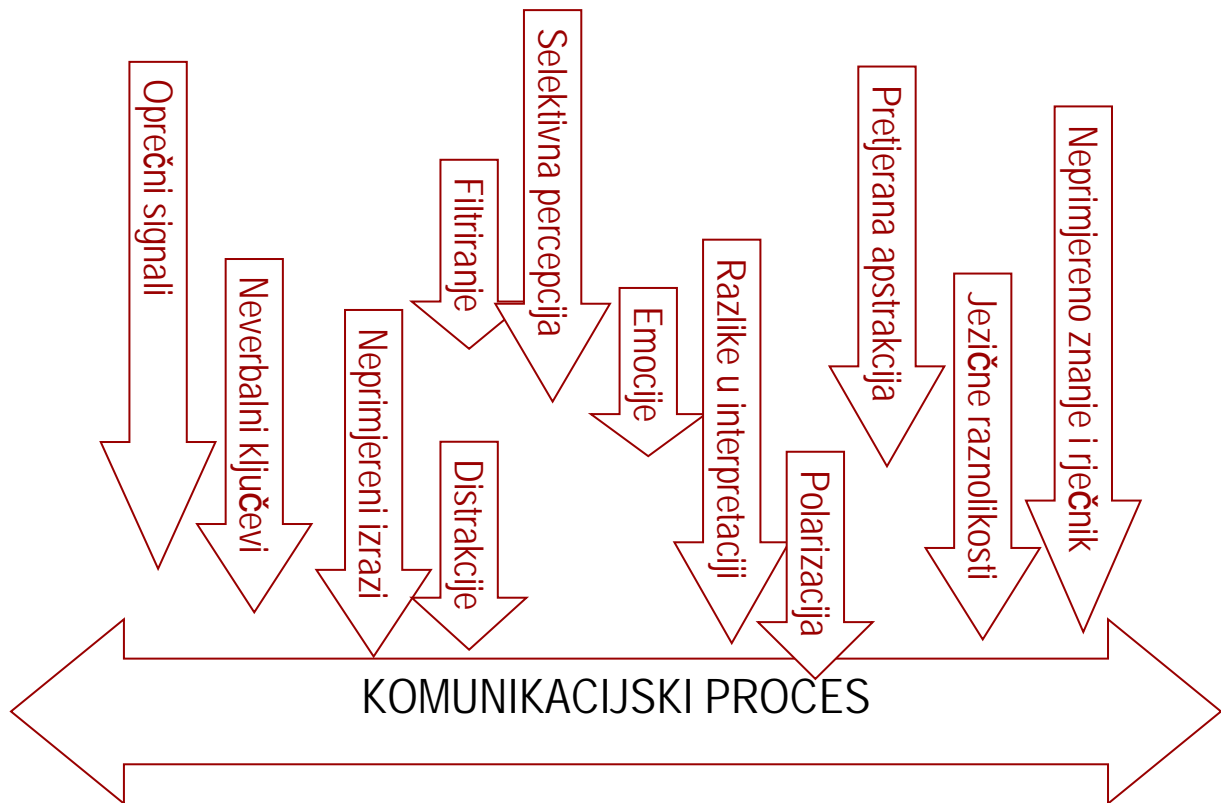
komunikacije, Reardon na motivacijsku dimenziju komunikacije a King na učinkovitost/ishod u komunikaciji.

Tablica 2. Prikaz triju pogleda na ključna obilježja komunikacije (Žižak, Vizek Vidović, Ajduković, 2012).

Zakoni komunikacije prema Watzlawicku (1976.)	Pet obilježja komunikacije prema Kingu (1979).	Osnovne značajke komunikacije prema Reardonu (1998.)
<p>Nemoguće je ne komunicirati</p> <p>Komunikacijski proces ima dva aspekta – sadržajni i odnosni</p> <p>Komunikacijska interpretacija Verbalna i neverbalna komunikacija</p> <p>Simetričan i komplementaran način odvijanja komunikacije</p>	<p>Verbalna i neverbalna komunikacija</p> <p>Namjerna i nenamjerna</p> <p>Djelotvorna i nedjelotvorna</p> <p>Učinkovita i neučinkovita</p> <p>Sporazum i nesporazum</p>	<p>Ljudi komuniciraju iz različitih razloga</p> <p>Rezultira namjeravanim i nenamjeravanim učincima Dvosmjerni proces</p> <p>Osobe jedna na drugu utječu u nejednakoj mjeri</p> <p>Komunikacija se dogodila i onda kad nije bila uspješna</p> <p>Komunikacija uključuje verbalnu i neverbalnu komunikaciju</p>

Shannon i Weaver (1949) u svojim radovima opisuju modele komunikacije i nazivaju ih „majkom svih modela“, koji se sastoji od jednostavnog sustava koji povezuje pošiljatelja informacije, kanal kroz koji se informacija šalje, primatelja poruke te buku koja utječe na informaciju tijekom procesa prijenosa poruke. U skladu kibernetičke tradicije, Shannon i Weaver komunikaciju promatraju kao dio sustava kojem je cilj dostaviti što točniju i nepromijenjenu informaciju, na koju utječu različite smetnje ili „šum u kanalu“. Što je šum manji, manja je i neizvjesnost oko same informacije i obrnuto – povećanje šuma u kanalu

povećava se vjerojatnost da će informacija biti prenesena samo djelomično ili da će biti krivo reinterpretirana, pa se time stvara neizvjesnost oko javne informacije.



Slika 7. Shematski prikaz prepreke učinkovitom komuniciranju (prilagođeno prema Claude Shannon i Warren Weaver , 1949).

Shannonova i Weaverova matematička teorija pridonijela je mnogim istraživačima komunikacije da promijene predodžbu o važnosti komunikacije i omogućilo razvitak zajedničkog jezika o komunikaciji. Njihov model imao je veliki utjecaj na teorije i istraživanja komunikacije. Komunikacijski znanstvenici su se dugo koristili terminologijom koju su razvili Shannon i Weaver. Veliki doprinos u proučavanju interpersonalne komunikacije dao je Thomas De Quincey (1877). De Quincey u svom eseju Konverzacija (1847), razlikuje govorenje nekome od govorenja s nekim. Prvi je način smatrao „nasilnim kršenjem prešutnog konverzacijskog sporazuma“ jer razara uzajamne simpatije sugovornika bez kojih se ne može izgraditi zajedništvo. Vjerovao je da konverzacija traži visoku

samokontrolu sudionika, jer se samo na taj način može uspješno odvijati. De Quincey je zastupao stav da u konverzaciji ne postoje pravila za ograničavanjem dugih izlaganja o sadržaju koji nisu interesantni drugim sudionicima komunikacije. De Quinceyjev interes za proučavanje interpersonalne komunikacije bilo je u skladu i funkciji svoga vremena.

Uočio je tendenciju sve izraženije upotrebe konverzacije u zapadnoj Europi, te je predvidio: „U običajima koji upravljaju komunikacijom/konverzacijom nastupit će znatne promjene. Kada netko bude želio spriječiti raspravu, ili je makar i na kraće vrijeme zaustaviti, bit će to smatrano povredom općih prava učenika. A jedno kresanje arogantnih preuzetnosti vodit će drugome. Nestat će mogućnosti da se nečiji egoizam suprotstavi otvorenoj raspravi, a konverzacija/komunikacija će postati ono što nikada dosad nije bila – moćnim saveznikom odgoja i stjecanje kulture“. De Quincey (1877) nije postavio vlastitu teoriju komunikacije, no predvidio je sve veću ulogu komunikacije u svakodnevnom životu, kao i to da će postati predmetom znanstvenih istraživanja. Herbert Spencer (1953) pridonio je razvoju teorije ljudske komunikacije. Proučavao je stilove komunikacije, jezik i pitanja značenja. Zastupao je stav: značenje poruke primateljeva je tvorevina do koje dolazi vlastitim kategorizacijama i interpretacijom simbola. Ovo tumačenje postalo je središnjom pretpostavkom suvremene teorije komunikacije. Shannon (1948) objavio je svoju matematičku teoriju komunikacije. Teorija se temelji na prijenosu signala i temelji je na otkriću da se prenesene informacije mogu promatrati statistički te da mogu odrediti vjerojatnosti njihova nastupanja. Shannonovu teoriju su počeli prvi primjenjivati inženjeri komunikacije a potom pedagozi, psiholozi, fizičari, lingvisti, sociolozi, statističari i novinari su je počeli primjenjivati u svojem radu.

Teorije komunikacije možemo svrstati u četiri grupe:

U **prvu grupu** teorije komunikacija spadaju one teorije koje pojam zajedništva smatraju centralnom kategorijom komunikacija. Sve više posvećuje se pažnja o odgojnoj ulozi škole te se ona ističe kao prosocijalna zajednica učenika, nastavnika i roditelja (Ledić, 1996, prema Buljubašić-Kuzmanović, 2012) ili kao zajednica koja „treba među učenicima poticati i razvijati suradnju umjesto nezdrave kompeticije, otvorenost umjesto izolacije, prijateljstva umjesto stigmatizacije, snošljivost umjesto netrpeljivosti“ (Previšić, 1996, prema Buljubašić-Kuzmanović, 2012). Autorica nadalje isriče da interpersonalna komunikacija, njezin odnosni, sadržajni i povratni vid, ključ je uspješna odgoja i obrazovanja.

U **drugu grupu** teorije komunikacija nalaze se sve teorije koje naglašavaju koncept namjere odnosno nagovaranja i uvjeravanja. Ove teorije razumiju komunikaciju kao ljudski proces. Isključuju utjecaj nesvjesnog na naše ponašanje, čak i na svjesne namjere.

U **treću grupu** teorija uključene su sve one koje komunikaciju razumiju kao proces prenošenja informacija.

U **četvrtu grupu** spadaju sistemske teorije koje komunikaciju tumače kao interakciju, složenu društvenu pojavu preko koje je moguće razumjeti strukturu i način funkcioniranja određenog društvenog sistema u cjelini.

Postoje različite usporedbe međusobno različitih teorija komunikacije. Autori Stamp, Vangelisti i Knapp,(1994), Littlejohn i Foss, (2005) obradili su teorije komunikacije: dijalektičku teoriju međuljudskih odnosa, teoriju međuljudskih odnosa, teoriju redukcije neizvjesnosti, atribucijsku teoriju, teoriju evaluacije neverbalnog ponašanja, teoriju socijalne razmjene i konstruktivističku teoriju. Littlejohn i Foss (2005) ističu da dijalektička teorija međuljudskih odnosa naglašava da su međuljudski odnosi glavni čimbenik koji objašnjava i uvjetuje pojedinačno ponašanje.

Tablica 3. Ključna obilježja Dijalektičke teorije međuljudskih odnosa (prema Žižak. 2012).

Značenje	Ključni faktori dijalektike odnosa su autonomija – povezanost; predvidivost – promjenjivost; otvorenost – zatvorenost i oni stvaraju uvjete za razumijevanje značenja koje proizlazi iz odnosa nasuprot značenju koje dolazi od pojedinca.
Odnos	Smatra se da se dijalektičke kontradikcije očituju kao ponašanja pojedinaca u međuljudskom odnosu. Rješenje se traži na odnosnoj razini, a ne na razini pojedinca.
Proces	Proces je vrlo bitan faktor ove teorije. Osobe u interakciji kroz komunikaciju rješavaju eventualne nesporazume, mijenjaju, zadržavaju ili prekidaju međusobni odnos.
Kontekst	Odnosni kontekst „proizvodi“ dijalektičke kontradikcije koje utječu na komunikaciju u tom odnosu.

Autori Batesonom i Watzlawicek postavili su tezu da teorija međuljudskih odnosa počiva na dvije postavke. Prva postavka je da svaka poruka ima dvije razine – sadržajnu i odnosnu, druga postavka je da međuljudski odnosi mogu biti simetrični. Velika pažnja u istraživanju se posvetila drugoj pretpostavki da međuljudski odnosi mogu biti simetrični ili

komplementarni. Postavljene su mnoge hipoteze o dimenzijama simetričnih odnosa, samo su tri temeljitije istražene – kontrola, povjerenje i intimnost. U istraživanjima se dao naglasak na istraživanje kontrole u interpersonalnim odnosima.

Tablica 4. Ključna obilježja Teorije međuljudskih odnosa (prema Žižak. 2012).

Značenje	Značenje se kreira kroz komunikaciju sudionika i poruku koju šalju jedan drugome.
Odnos	Odnos u ovoj teoriji je prioritet. Obilježja odnosa postaju važnija od obilježja pojedinaca u tom odnosu.
Proces	Proces je vezan za odnos. Proces je bitan jer svaka poruka može promijeniti tip interakcije i time promijeniti odnos između sugovornika.
Kontekst	Odnos je i kontekst. Postoji povezanost između odnosa i poruke na način da odnos utječe na tip poruke, a poruka može mijenjati kontekst mijenjajući odnos.

Teorija redukcije neizvjesnosti (Littlejohn i Fross, 2005) temelji se na dvije teze. Prva teza zastupa da je primarni cilj osoba u komunikaciji smanjivanje neizvjesnosti vezano uz vlastito ponašanje i ponašanje drugih osoba. Druga teza zastupa kako su sposobnosti pojedinca vezane uz smanjenje neizvjesnosti direktno utječu na načine njihove komunikacije.

Tablica 5. Ključna obilježja teorije redukcije neizvjesnosti (prema Žižak. 2012).

Značenje	Značenje se veže iz sadašnjih i prošlih individualnih interakcija. Komunikacija služi predviđanju i objašnjenju okruženja i smanjenju neizvjesnosti. Značenje se pridaje ponašanju sudionika u komunikaciji.
Odnos	Stvaranjem boljih odnosa smanjuje se neizvjesnost u komunikaciji.
Proces	Proces smanjivanja neizvjesnost je stalno prisutan jer sudionici u interakciji predviđaju kako će njihovo ponašanje utjecati na interakciju prije nego što do interakcije dođe.

Kontekst	Glavna uloga konteksta je da bude izvor informacija. Veća je neizvjesnost u nepoznatom kontekstu.
-----------------	---

Autori Littlejohn i Fros (2005) smatraju da je ključno polazište atribucijske teorije da ljudi nastoje osmisliti svoje socijalno okruženje i pri tome socijalna ponašanja tumače temeljem svoje percepcije njihovih uzroka i obilježja. Teorija polazi od uobičajeno prepisivanih uzoraka ponašanja kao što su situacijski uzroci, osobna obilježja, osobne kompetencije, motivacija, empatija, pripadanje, obveza i osjećaj odgovornosti. Atribucijsku teoriju su mnogi istraživači i autori modificirali i nadopunjavali.

Tablica 6. Ključna obilježja Atribucijske teorije (prema Žižak. 2012).

Značenje	Ponašanje dobiva značenje kada mu pojedinac pripiše interpretaciju temeljenu na tumačenju uzroka tog ponašanja.
Odnos	Odnos se definira i evaluira u terminima značenja pripisanog ponašanju druge osobe. Pripisivanje može biti ključno za donošenje odluke pojedinca da li da ostane u tom odnosu ili ne.
Proces	Proces se odvija da se sudionici interakcije prvo promatraju, tumače ponašanje, pripisuju mu značenje, a potom biraju vlastiti odgovor na to ponašanje.
Kontekst	Informacije o kontekstu uzimaju se u obzir pri pripisivanju značenja tuđem ponašanju.

Stamp, Vangelisti i Knapp (1994) ističu da se teorija o evaluaciji očekivanja od neverbalnog ponašanja temelji na tezi da je pojedinčeva sklonost da evaluira tuđa ponašanja i komunikaciju. Evaluacija se temelji na očekivanjima. U ovoj teoriji očekivanja su definirana kao mišljenje o anticipiranom komunikacijskom ponašanju iskazanom u okviru neke uloge, odnosa ili konteksta pa se na očekivanja gleda kao na predikciju (što će se dogoditi), a ne preskripciju (što bi se trebalo dogoditi). Ukoliko se očekivanja vezana za neverbalno ponašanje određene osobe ne ostvari, dolazi do evaluacije.

Tablica 7. Ključna obilježja Teorije o evaluaciji očekivanja od neverbalnog ponašanja (prema Žižak. 2012).

Značenje	Značenje je bitno ukoliko se očekivanja ne ostvare. Ukoliko se to dogodi sudionici u interakciji koriste svoja znanja o socijalnim normama kako bi protumačili to ponašanje. Značenje po ovoj teoriji kreira pojedinac.
Odnos	Kršenje očekivanja pomaže sudionicima u interakciji pri procjeni prirode odnosa.
Proces	Odstupanje od očekivanja može doći u bilo kojoj razini odnosa. Dužina odnosa u kojoj dolazi do odstupanja od očekivanja i utjecaja tog odstupanja na ponašanje vrlo bitan.
Kontekst	Kontekst je izvor informacija o tome što je prihvatljivo i očekivano u određenoj interakciji.

Autori teorije socijalne razmjene su Thibaut i Kelly, a prema Littlejohn i Fros (2005) koji ističu da polazna teza teorije je da se pojedinac u socijalnom okruženju ponaša tako da poveća svoje interpersonalne dobitke i smanjuje svoja intepersonalna ulaganja. Autori naglašavaju da se socijalna nagrada i ulaganja procjenjuju u skladu dvije vrste standarda: opća i alternativna komparacija. Standardi opće komparacije se stječu promatranjem interakcije pojedinaca oko sebe i na osnovu toga stvaraju sliku o prosječnom odnosu dobitka i ulaganja.

Tablica 8. Ključna obilježja Teorije socijalne razmjene (prema Žižak. 2012).

Značenje	U ovoj teoriji polazi se od saznanja da ljudi razumiju: ljubav, status, informacije, novac, dobra i usluge. Ponašanja unutar tih šest kategorija razlikuju se od osobe do osobe.
Odnos	Odnos se evaluira prema dobitku i ulaganju. Ako dobitak premašuje ulaganja, odnos se smatra zadovoljavajući. Ukoliko ulozi nadmašuju dobitke, odnos se smatra nezadovoljavajući.
Proces	Ljudi su kontinuirano motivirani maksimalizirati dobitak i minimalizirati ulaganja.
Kontekst	Teorija se nije temeljitije bavila utjecajem konteksta na percepciju dobitka –uloga.

Konstruktivistička teorija prema Littlejohn i Fros (2005) govori o vezi između razine kognitivne kompleksnosti i komunikacije. Osobe s višom kognitivnom kompleksnošću se više i češće upuštaju u izravnu komunikaciju s drugim ljudima.

Tablica 9. Ključna obilježja Konstruktivističke teorije (prema Žižak. 2012).

Značenje	Dva tipa kognitivnih alata pomažu pojedincu u interpretaciji značenja. Principi i organizacijske sheme. Principi pomažu uskladiti socijalna pravila s vlastitim zapažanjem tijekom interakcije a organizacijska shema pomaže stvoriti veze između specifičnih aktivnosti.
Odnos	Odnos je izvor informacija. Osobe s višom razinom kognitivne kompleksnosti lako prilagođavaju komunikaciju tipu odnosa u kojem se interakcija odvija.
Proces	Konstruiranje i interpretiranje poruke je stalni proces. U svaku komunikacijsku situaciju ulazi se s ranije formiranom shemom interpretacije značenja poruke.
Kontekst	Komunikacija kontekstualna. Kontekst se koristi za evaluaciju prikladnosti načina komunikacije.

U drugoj polovici 19. stoljeća došlo je do velikog razvitka teorije komunikacije i od tada teorije komunikacije uživaju veliku pozornost i doživljavaju ekspanziju napretka. To razdoblje se smatra u kojem je posijano sjeme komunikologije kakvu danas poznajemo. U Hrvatskoj je Pravilnikom o znanstvenim i umjetničkim područjima, poljima i granama (Narodne novine 111/2009) komunikologija postala znanstvena grana u okviru znanstvenog polja informacijske i komunikacijske znanosti, područje društvenih znanosti. Penman (1992) je rekao da „Praksa i teorija u području komunikacije dobre su ukoliko obogaćuju naše iskustvo i povećavaju izbore i mogućnosti za akciju“.

S obzirom na brojnost teorija o komunikaciji, javila se potreba da se one grupiraju i organiziraju sustavom znanja. U radovima autora McCroskey i Richmond, (1996), Craig (1999), Littlejohn i Foss (2005) i Patterson (2006) nailazimo na različite kriterije grupiranja teorija komunikacije kao što su:

- disciplina kojoj teorija izvorno pripada – psihološke, sociološke i retoričke
- organizacijska razina kojom se bavi – interpersonalne, organizacijske i medijske
- vrsta znakova i simbola – verbalno i neverbalno ponašanje
- kultura iz koje potiče – teorije istočne i zapadne civilizacije
- epistemologija na kojoj počiva – empirijske, interpretativne i kritičke

1.3. Vrste komunikacije

Postoje brojne klasifikacije komunikacije. Vrste komunikacije povezuju se s uključenošću pojedinca u komunikaciju. Autori Littejofn i Fross (2005) ističu da se razlikuju interpersonalna komunikacija, komunikacija u skupini, javna komunikacija, organizacijska i masovna komunikacija. Brajša (1993) navodi da se komunikologija kao znanstvena disciplina dijeli na opću i interpersonalnu komunikologiju. King (1979) u svojim istraživanjima dolazi do saznanja i definira da se ljudska komunikacija odvija na pet razina:

1. unutar jedne osobe – intrapersonalna razina – učenik sam sa sobom
2. između dvije osobe –interpersonalna razina – učenik – nastavnik
3. između pojedinca i grupe – učenik – učenici
4. između grupe i pojedinca – učenici – učenik
5. između dvije ili više grupa – učenici – učenici

Za razliku od Littejofona i Frossa, Brajše i Kinga modela klasifikacije komunikacije, Bar – Onov (1997) model daje snažniji naglasak na pedagogiju odnosa što uključuje:

- intrapersonalnu razinu koja se odnosi se na samopoštovanje, samosvijest, upornost, nezavisnost,
- interpersonalnu razinu koja uključuje empatiju, međusobne odnose
- prilagodljivost – učinkovito rješavanje problema, fleksibilnost
- učinkovito upravljanje stresom što uključuje toleranciju na stres
- raspoliženje – optimizam, zadovoljstvo, sreća

Powers (1995), Littlejohn i Foss (2005) otišli su korak dalje i proširili su kriterije razine komunikacije na obilježja poruke i komunikatora i cjelokupnu komunikaciju su podijelili u četiri reda:

Tablica 10. Komunikacijsko polje razine komunikacije, konteksta i obilježja poruke i komunikatora Powers (1995), Littlejohn i Foss, (2005).

Prvi red - poruke	Sadržaj i vrsta poruke
Drugi red – komunikatori kao	a) pojedinci b) sudionici u socijalnim odnosima c) članovi kulturne zajednice
Treći red – vrste komunikacije	a) javna komunikacija b) komunikacija u malim grupama c) interpersonalna komunikacija
Četvrti red - kontekst	Socijalni prostor u kojem se komunikacija odvija – obrazovanja, zdravstvo..

Watzlawick i sur. (1967) opisuju da interpersonalna komunikacija može biti verbalna i neverbalna, sadržajna i odnosna, te kongruentna i inkongruentna. Kongruentno komuniciranje se odnosi na ono što izgovaramo i ono što pri tome pokazujemo neverbalnim ponašanjem međusobno slaže odnosno kada su neverbalni signali usklađeni s izrečenim. Watzlawick, P. naglašava da osobe komuniciraju riječima i bez riječi. Prvi Watzlawickov „metakomunikativni aksiom” glasi: “Ne može se ne komunicirati“. Autori Watzlawick, (1976), Brajša, (1981), King, (1979) i Readon, (1998) suglasni su da je verbalna i neverbalna komunikacija ključno obilježje komunikacije, ali su istaknuli vidljive razlike. Watzlawick pri određivanju ključnih karakteristika komunikacije više je usmjeren na odnosni aspekt komunikacije, King na uspješnost komunikacije, a Reardon na motivacijsku dimenziju komunikacije. Iz navedenog možemo zaključiti da većina autora kod podjele komunikacijskog polja navodi interpersonalnu komunikaciju kao ključni element u odnosima.

Brajša (1981) ističe da jedan od glavnih preduvjeta povjerenja i odnosa između nastavnika i učenika jest iskrena komunikacija odnosno kongruentna interpersonalna

komunikacija. Kongruentna komunikacija ovisi o usklađenosti nastavnikove verbalne i neverbalne komunikacije. Nastavnik mora biti u stanju s učenicima izažavati svoje neverbalne poruke i ukloniti neusklađenost. Ukoliko to nastavnik zanemari može doći do inkongruentnog komuniciranja, što može paralizirati aktivnost učenika na nastavi i onemogućiti uspješnu komunikaciju nastavnik – učenik.

U komunikologijskoj i didaktičkoj literaturi nalazimo brojne vrste komuniciranja koje se razlikuju po kriterijima klasificiranja. Autori Argyle, M. (1994), Bubaš, G. (2008), Hargie, O. i Dickson, D. (2004), Knapp, M. L. i Daly, J. A. (2002) navode nekoliko vrsta komunikacije: verbalna komunikacija, neverbalna komunikacija, intrapersonalna komunikacija, interpersonalna komunikacija, grupna komunikacija, javna komunikacija, masovna komunikacija i međukulturalna komunikacija. Komunikacija može biti simetrična ili komplementarna. U *simetričnim* odnosima teži se za sličnošću, razvija se odnos ravnopravnosti i jednakosti, a izbjegava se različitost dok *komplementarni* odnos podrazumijeva različito, ali nadopunjavajuće ponašanje.

Autori Bašić, Hudina, Koller-Trbović, Žižak, (1994), Bratanić, (1991), Watzlawick, Beavin-Bavelas, Jackson, (1967) naglašavaju da simetričnost i komplementarnost međuljudskih odnosa u okviru naše komunikacije s drugima predstavljaju stvarnost i nužnost. U interpersonalnom odnosu to trebaju biti fleksibilne kategorije, te moraju odgovarati određenim sposobnostima i karakteristikama pojedinca u određenoj situaciji. Izmjena ova dva načina znak je zrele komunikacije. Bognar, Matijević (2002) ističu nekoliko vrsta komunikacije - verbalnu i neverbalnu, personalnu i apersonalnu, jednosmjernu i dvosmjernu, neposrednu i telekomunikacijsku, autoritarnu, demokratsku i *laissez faire*. U nastavku će više riječi biti o dvije temeljne vrste komunikacije, a to su verbalna i neverbalna na kojima počivaju i sve ostale vrste komunikacije i ključne u komunikaciji nastavnik – učenik.

Navedene klasifikacije komunikacije možemo staviti u pedagoški kontekst. Buljubašić-Kuzmanović (2016) naglašava da je škola mjesto gdje se stvaraju, razvijaju i prakticiraju međuljudski odnosi. Međuljudskim odnosima uspostavlja se interakcija, reciprocitet, cirkularno stimuliranje, djelovanje podsvjesnoga i nesvjesnoga i temelj su odgojno – obrazovnog procesa i čine složenu interakcijsko – komunikacijsku strukturu. Autorica zaključuje da organizacijska i komunikacijska kultura škole, emocionalna i socijalna klima na nastavi, središta su pedagogije odnosa koje teže uvažavanju, otvorenosti, susretljivosti i partnerstvu na svim razinama.

Verbalna komunikacija

Mnogo je različitih pristupa u razlikovanju komunikacije. Markić (2010) navodi da se najčešće razlikuju prema obliku te načinu komuniciranja, gdje oblik definira kao pojavnost nečega, različitost lika ili kao vrstu. Komunikacija uključuje verbalna i neverbalna ponašanja. Verbalna komunikacija utemeljena je na riječima, odnosno govornom jeziku. Watzlawick, Beavin i Jackson (1967) naglašavaju da komunikacija obuhvaća sadržajnu i relacijsku komponentu. Komponenta sadržaja sastoji se od onoga što je osoba rekla, dok relacijska komponenta obuhvaća način kako je to rečeno. Autori Bandler, Grinder (1984) ističu da izgovoreno ne odgovara uvijek onome što smo namjeravali izgovoriti što je uzrok mnogih problema i nesporazuma u neposrednom komuniciranju učenika i nastavnika. Smatraju da savršena komunikacija bi postojala kada bi misao ili ideja bila prenesena tako, da svjesna slika koju je percipirao primatelj, bude istovjetna slici koju je zamislio pošiljatelj.

Verbalna komunikacija je komunikacija riječju, a neverbalna predstavlja komuniciranje drugim sredstvima – tijelom, mimikom, gestama, očima. U nastavi je dominantna verbalna komunikacija, a ostvaruje se usmenim izlaganjem, razgovorom ili se prenosi medijima (radio, film, TV, kompjuter). Reardon (1998) ističe važnost da je za učinkovitu verbalnu komunikaciju potrebno znanje i to tri vrste znanja:

1. potrebno je poznavanje gramatike,
2. poznavanje osobe s kojom komuniciramo,
3. poznavanje situacije jer situacija određuje koja je poruka prikladna u određenom trenutku.

Verbalna komunikacija može biti formalna i neformalna. Formalna komunikacija je složenija jer zahtjeva gramatički ispravne izjave a kod neformalne komunikacije koristimo jednostavni jezik.

Argle (1986) verbalnu komunikaciju dijeli na:

- egocentrični govor – komunikacija sa samim sobom,
- naredbe i instrukcije – utjecaj na ponašanje druge osobe,
- postavljanje pitanja – komunikacija usmjerena da dobivanje informacija,
- informacije – dobivanje odgovora na pitanja, rješavanje nesporazuma,

- neformalni razgovor – komunikacija s ciljem uspostavljanja odnosa,
- emocionalne iskaze i iznošenje stavova – specifična vrsta informacija i uglavnom se prenosi neverbalnim putem,
- predstavničko izražavanje – iznošenje mišljenja,
- socijalne rutine – svakodnevne verbalne rutine,
- latentne poruke – nebitno se naglašava a sadržaj zanemaruje.

Autori Hargie (1997) i Wilson i Sabee (2003) komunikaciju tumače kao uvježbano, kompetentno ponašanje i naglašavaju da komunikacija nije isključivo verbalna.

Neverbalna komunikacija

Neverbalna komunikacija ima vrlo ključnu ulogu za proučavanje ljudske interakcije kao što je i verbalna. Interes za proučavanje neverbalne komunikacije nije bio u fokusu teoretičara i istraživača komunikacije. Naporima Ekmana i Wallacea i drugih istraživača, neverbalna je komunikacija stekla priznaje kao temeljni faktor većine komunikacije i interpersonalnih odnosa. Osnivanjem katedri za komunikologiju potaknulo je nekoliko antropologa da proučavaju neverbalnu komunikaciju. Antropolog Birdwhistell (1952, 1970) osmislio je izraz „kinezika“ za istraživanja jezika tijela. Postavio je teoriju kinezike koja pridonijela da se uspostavi mjesto neverbalnog ponašanja u istraživanjima komunikacijskih odnosa. Zastupao je stav da su pokreti sustavni i da ih je moguće i sustavno analizirati. Tvrdio je da su pokreti povezani za kulturom određene sredine i da bitno utječu na sugovornika u komunikaciji.

Antropolog Hall (1959) uveo je proksemiku u istraživanja komunikacijskih odnosa. Hall zastupa stav da je udaljenost na kojoj ljudi razgovaraju pod utjecajem spola, kulture i prirode odnosa. Istraživački rad Halla znatno je utjecao na istraživanja neverbalne komunikacije.

Veliki doprinos neverbalnoj komunikaciji pridonijeli su radovi Paula Ekmana i Wallacea Friesena (Ekman, 1969, Friesen i Ellsworth, 1972). Autori su neverbalna ponašanja podijelili u pet vrsta: emblemi, ilustratori, adaptori, regulatori i pokazivači osjećajnih stanja. Postavili su tročlanu shemu analize neverbalnoga ponašanja:

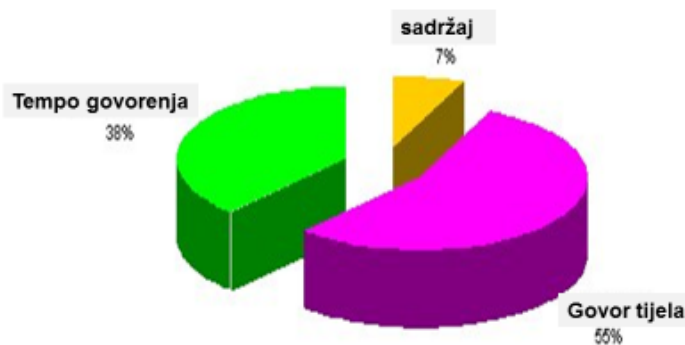
1. podrijetlo (izvor čina),

2. kodiranje (odnos čina i značenja),
3. primjena (način na koji komunikator primjenjuje neko ponašanje).

Njihova istraživanja i postavljene teorije pridonijele su razvoju neverbalne teorije u području proučavanja komunikacije i interpersonalnih odnosa. Interpersonalna komunikacija kontinuirano se odvija na dvije razine. Jedna je verbalna, a druga neverbalna. Watzlawick ističe da je nemoguće ta dva dijela komunikacijskog procesa dijeliti i odvajati, jer se uz verbalnu paralelno odvija i neverbalna komunikacija.

Neverbalna komunikacija dopunjuje i obogaćuje verbalnu komunikaciju. U svakodnevnoj komunikaciji, na osnovu izraza lica dolazimo do važnih informacija o sugovorniku. Važan znak u komuniciranju je pogled. Na osnovu gestovnog ponašanja možemo prepoznati određene potrebe i sklonosti sugovornika. Neverbalna komunikacija u znatnoj mjeri doprinosi uspješnosti verbalne komunikacije. Kod neverbalne komunikacije važnu ulogu imaju geste, mimika, pogled, ton, korišćenje pauze, visina i jačina glasa.

Znanstvenik Albert Mehrabian otkrio je da jedna čovjekova poruka sadrži 7% govornog utjecaja (samo riječi), 38% paraverbalnog (ton glasa, moduliranje) i 55% neizgovorenog – govor tijela (mimika lica, gestikulacija, držanje).



93% značenja prenosimo neverbalno a 7% verbalno

Slika 8. Sustavi komuniciranja prema Albertu Mehrabianu (A.Pease,1991.).

Široku osnovu za kategoriziranje ponašanja u smislu neverbalne komunikacije postavio je Knapp (1972) a radi se o:

- pokretima – „govoru tijela“ - uključuju pokrete ruku, nogu, izraz lica, pogled, položaj tijela,
- paralingvističkim znakovima – vezano za glasnoću govora, tempo, boju glasa,
- tjelesnom dodiru,
- blizini – definiranje osobnog prostora,
- fizičkim obilježjima – izgled tijela, boja kože, mirisi,
- artefaktima – odjeća, frizura,
- obilježjima okruženja – ponašanje u prostoru u kojem se odvija komunikacija.

Prema Patterson (1983), neverbalna komunikacija je sastavni dio socijalne razmjene i ima smisla isključivo za sudionike u komunikaciji. Autor razlikuje sedam funkcija neverbalne komunikacije.

Tablica 11. Funkcije neverbalne komunikacije prema Patterson (1983).

Funkcija	Ponašanja
Davanje informacije	Ponašanja koja sugovorniku šalju informaciju o značenju verbalne poruke.
Reguliranje interakcija	Automatska ponašanja koja se javljaju na početku, tijekom i na kraju komunikacije.
Iskazivanje bliskosti	Ponašanja koja šalju otvorenost i zainteresiranost prema sugovorniku.
Practiciranje socijalne kontrole	Ponašanja koja ukazuju na prepoznavanje razlika u socijalnom statusu sugovornika.
Prezentiranje	Ponašanja kojima se kreira imidž.
Upravljanje emocijama	Ponašanja koja su usmjerena na emocionalna stanja.
Ostvarivanje zadataka	Ponašanja koja su iskazana na neosoban način u sklopu određene profesionalne funkcije.

1.4. Interpersonalna komunikacija

Interpersonalna komunikologija suvremena je znanstvena disciplina koja se bavi problematikom interpersonalnog komuniciranja. Predmet njezina proučavanja je komunikacija licem u lice unutar manjih grupa odnosno direktna i neposredna komunikacija. Relativno mlada disciplina, koja ima svoju povijest u istraživanjima i radovima takozvane Palo Alto grupe u kojoj su bili Bateson, Watzlawick, Satir. Interpersonalna komunikologija bavi se interpersonalnom komunikacijom u obitelji, školi, organizacijama odnosno u svim životno važnim sustavima. Interpersonalna komunikologija postaje strateška znanost suvremenog odgoja i obrazovanja. Razlikuje se od masovne, medijske, javne, žurnalističke i političke komunikologije (Džinić, 1978, Plenković, 1983). Bochner (1985) istraživanjem interpersonalne komunikacije navodi da što se tiče vlastitih metoda istraživanja, interpersonalna komunikacija prolazi fazu koju naziva „krizom povjerenja“. Ta kriza povjerenja u istraživačke metode potaknula je mnoge istraživače komunikacije da pozitivnije prihvaćaju manje objektivne metode istraživanja.

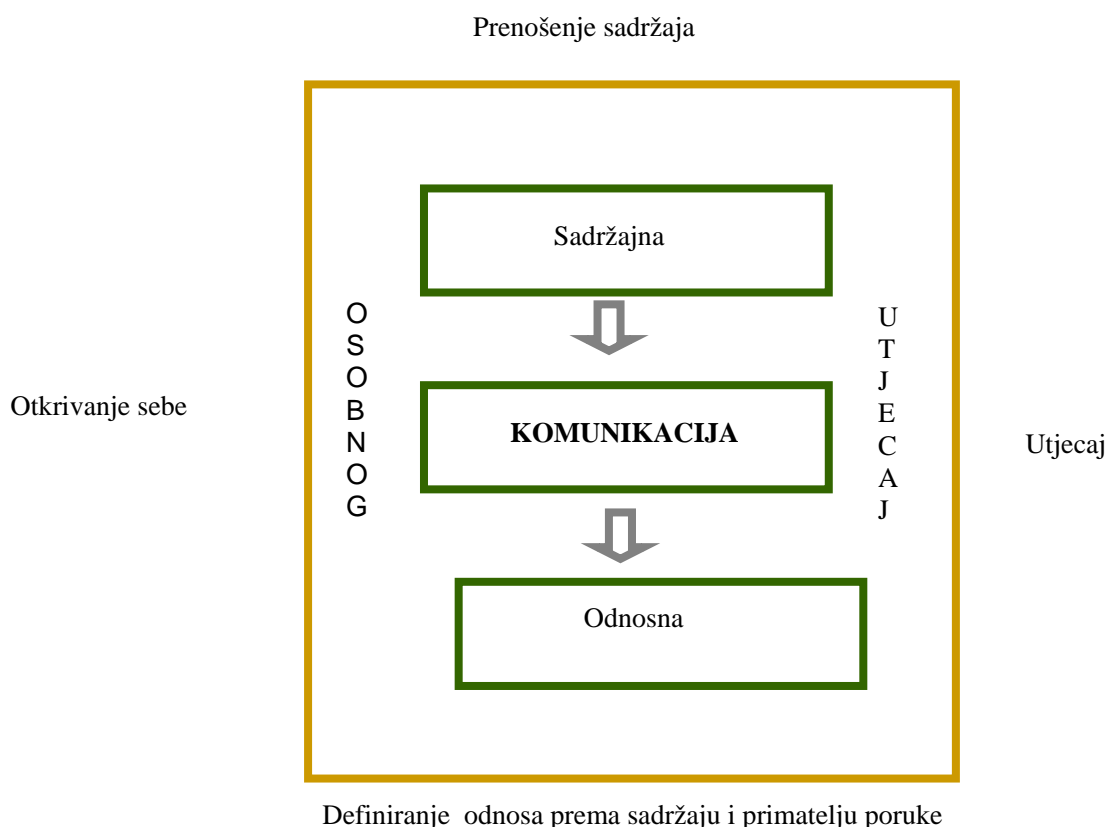
U razvijenijim zemljama interpersonalnoj komunikologiji pridaje se velika važnost i strateški je važna znanstvena disciplina poglavito u području suvremenog odgoja i obrazovanja. Brajša (1994) ističe da suvremena pedagogija nezamisliva je bez suvremene interpersonalne komunikologije i da se te dvije znanosti sve više susreću i spajaju. Smatra da stručni odgoj i obrazovanje nezamislivi su bez stručne primjene razgovora odnosno interpersonalne komunikacije i da je potrebno da se ta suvremena znanost i disciplina uvede u redovnu izobrazbu prosvjetnih djelatnika. Sposobnost interpersonalne komunikacije i asertivnog ponašanja idealna su kombinacija za oblikovanje poželjne komunikacije između nastavnika – učenika i učenika – učenika.

Mnogi autori na različite načine opisuju interpersonalnu komunikaciju, tako Holzer (1973) opisuje interpersonalnu komunikaciju: „Tko kaže što kojim sredstvom i s kakvim djelovanjem“ dok Day (1976) interpersonalnu komunikaciju opisuje kao organizaciju, a u prijenosu i primanju poruka vidi ključni faktor međuljudskih odnosa koji služi sakupljanju informacija i potencijalnom utjecaju na ostale sudionike odnosa. Rudenauer (1982) interpersonalnu komunikaciju tumači kao uspostavljanje kontakta, privlačenja pozornosti, davanja informacija i učvršćivanje poslanih poruka kod primaoca i definirao je pod skraćenicom KPIU.

Tablica 12. Tumačenje skraćenice interpersonalne komunikacije, Rudenauer (1982).

K – kontakt – uspostavljanje kontakta nastavnik - učenik
P – pozornost – nastavnik potiče pozornost učenika
I – informacija – nastavnik daje informacije
U – učvršćivanje – nastavnik učvršćuje poslone informacije kod učenika

Prema Schulzu von Thunu (1984) svaka komunikacija ima izražajnu komponentu-iznošenje onoga što postoji i utjecajnu komponentu a odnosi se na ono što još ne postoji. Ističe, da obje komponente su veoma bitne u nastavi jer nedostatak izražajne komponente razgovora ne možemo upoznati učenika, a bez utjecajne komponente ne možemo ga odgajati niti obrazovati. Nadalje, smatra da se interpersonalna komunikacija odvija kao dvosmjerni proces. U interpersonalnoj komunikaciji razlikuje prenošenje sadržaja, odnos prema primatelju poruke, osobnost i utjecaj na primatelja poruke. Sve navedeno poznato je kao „hamburški komunikacijski kvadrat“.



Slika 9. Prikaz „hamburškog komunikacijskog kvadrata“, Schulzu von Thunu (1984).

„Hamburški komunikacijski kvadrat“ govori o sadržajnoj, odnosnoj, osobnoj i utjecajnoj dimenziji komunikacije. U komunikaciji s učenicima nastavnik iznosi sadržaj, definira međusobne odnose prema sadržaju, nastavnik i učenik otkrivaju sebe i na određeni način utječu jedni na druge.

Interpersonalnoj komunikaciji posvećuje se velika pozornost i predmet je mnogih istraživanja. Tako je Esser (1975) u svojim istraživanjima o uzrocima poremećaja u komunikaciji došao je do saznanja da se sintaktički, semantički i pragmatički poremećaji u komunikaciji razlikuju. Stava je da komunikacija u školi mora imati odgovarajuću sintaksu, što se odnosi na poredak riječi, semantiku što znači da riječi trebaju biti prepoznatljivog značenja i pragmatiku što podrazumijeva ostvarivost poruke u stvarnosti. Ističe, da kada učenici čuju, razumiju poslanu poruku moći će na nju reagirati odnosno realizirati.

Reardon (1998) interpersonalnu komunikaciju navodi u različitom kontekstu: malim grupama, kulturama i organizacijama. Berger (1996) navodi da interpersonalnu komunikaciju možemo podijeliti u dvije skupine i to definiranjem interpersonalne komunikacije preko broja ljudi koji komuniciraju licem u lice, što uključuje dvije osobe i psihološku razinu informacija u kojoj sudionici svoju komunikaciju i svoj odnos prilagođavaju drugoj osobi. Berger je ovim pristupom načinio odmak od broja sudionika u komunikaciji te naglasio da interpersonalnu komunikaciju čini i komunikacija u manjim grupama, ujedno je napravio i odmak od krutog tumačenja psihološke razine informacije prema minimalnom utjecaju na ponašanje druge osobe. Ovaj pristup omogućio je uključivanje i neosobnih odnosa i komunikacije koja se odvija kao što je komunikacija nastavnik – učenik. Autori Dainton i Zelle (2005) istog su stava i navode da se interpersonalna komunikacija može definirati na temelju:

- specifičnosti situacije i broj sudionika uključenih u komunikaciju,
- stupnja osobnosti i kvalitete- komunikacija koja se odvija između osoba koje su više od poznanika,
- ciljeva koje se želi postići komunikacijom.

Hartley (1999) interpersonalnu komunikaciju definira kao:

- komunikaciju između dvije osobe,
- komunikaciju licem u lice,
- komunikaciju koja svojim sadržajem odražava osobna obilježja osobe te njihove socijalne uloge, pozicije i odnose.

Autor iz navedene definicije generira obilježja interpersonalne komunikacije koja:

- uključuje susret dvije osobe licem u lice,
- uključuje dvije osobe koje imaju različite uloge i odnos jedne prema drugoj,
- to je stvaranje i razmjena značenja, a ne samo izmjena informacija,
- to je djelomičan ili u cijelosti namjeren proces,
- to je trajni proces, a ne određeni događaj,
- to je dvosmjerni proces,
- to je kumulativni proces a vezano je za prethodno iskustvo koje može utjecati na sadašnju i buduću komunikaciju.

Orbe i Bruess (2007) tumače da se interpersonalna komunikacija odvija između dvije osobe, ali ne uvijek i ne obavezno. Interpersonalnu komunikaciju definiraju kao „proces stvaranja i dijeljenja značenja među ljudima koji su međusobno ovisni jedni o drugima, koji su u određenom odnosu ili imaju određena saznanja jedni o drugima“. Iz navedene definicije proizlazi da su međusobno povezane karakteristike interpersonalne komunikacije:

- međusobno utjecanje dvaju ili više osoba,
- međusobno davanje i razmjena značenja,
- postojanje različitih razina interpersonalne komunikacije.

Autori su naglasak stavili na količinu i vrstu znanja koja sudionici komunikacije imaju jedni o drugima. Dominatno značenje u interpersonalnoj komunikaciji pridaju informaciji o razini interpersonalnosti i može s prepoznati komunikacijski kontinuum.

Tablica 13. Komunikacijski kontinuum, Orbe i Bruess (2007).

Najniža razina interpersonalnosti		Najviša razina interpersonalnosti
Socijalna znanja	Kulturna znanja	Osobna znanja
Poznavanje društva	Poznavanje kulture	Poznavanje osobe

Orbe i Bruess (2007) interpersonalnu komunikaciju temelje na pet osnovnih principa:

- složenost interpersonalne komunikacije,
- interpersonalna komunikacija je ireverzibilna i neizbježna,
- interpersonalna komunikacija utemeljena je na pravilima,
- interpersonalna komunikacija je izložena utjecaju kulture i moći,
- interpersonalna komunikacija mijenja se s razvojem tehnologije.

Gayle i Preiss (2002) interpersonalnu komunikaciju temelje na tri perspektive: individualna, dijadička i interakcijska kroz različite procese. Autori naglašavaju, ako se interpersonalna komunikacija gleda iz perspektive osobnih obilježja pojedinca tada su uključeni procesi: percepcija, samopoštovanje, samopouzdanje, potreba za pripadanjem te komunikacijske vještine. Ukoliko se interpersonalna komunikacija gleda iz perspektive međusobnog utjecaja tada su uključeni procesi: razvoj identiteta, privlačnosti i međusobnog utjecaja. Gayle i Preiss (2002) shematski su prikazali proces proučavanja interpersonalne komunikacije:

Tablica 14. Shema za proučavanje interpersonalne komunikacije, Gayle i Preiss (2002).

Individualni procesi - proučavana obilježja pojedinca, bitna za interpersonalnu komunikaciju	Dijadički proces - proučavane teme međusobnog utjecanja sugovornika u dijadičkoj komunikaciji	Interakcijski procesi Procesi između dvije osobe su:
Percepcija Način na koji se interpretiraju informacije dobivene različitim osjetilima	Identitet Centralna tema dijadičke komunikacije Privlačnost Istraživanja govore o tri vrste privlačnosti: socijalnoj, tjelesnoj i radnoj.	Podrška Istraživanja su pokazala da partneri tijekom interakcije traže i daju, verbalno i neverbalno, podršku jedan drugome.
Samopoštovanje Način na koji osoba vrednuje sebe.	Odnosna neizvjesnost U dijadičkoj komunikaciji zbog međusobne privlačnosti partnera smanjuje se neizvjesnost	Konverzacijski procesi uključuju percepciju partnerove slike o sebi, odgovaranje na potrebe partnera, interpretacija tijeka interakcije i odnosa.

Pripadanje Potreba za prihvaćanjem	Samootkrivanje Proces u kojem osoba otkriva informacije o sebi primjenjujući verbalna ponašanja.	
Komunikacijske vještine Naučeno ponašanje koje utječe na komunikacijski stil pojedinca.	Socijalna razmjena Slanje i primanje poruka kao glavni čimbenik za zadovoljstvo u interakciji i odnosu.	Uzajamna kontrola Interakcijski procesi uključuje eksplicitne ili implicitne načine rješavanje sukoba, dominacije i kontrole
	Međusobno utjecanje U dijadičkoj komunikaciji može biti aktivno i pasivno.	

Reardon (1998) definira sedam ključnih značajki po kojima se može prepoznati interpersonalna komunikacija:

1. Interpersonalna komunikacija uključuje verbalni i neverbalno ponašanje.
2. Interpersonalna komunikacija uključuje spontano, uvježbano i planirano ponašanje.
3. Interpersonalna komunikacija nije statična, nego razvojna.
4. Interpersonalna komunikacija uključuje izravnu povratnu vezu, interakciju i suvislost ili koherentnost.
5. Interpersonalna se komunikacija odvija u skladu s nekim unutarnjim i vanjskim pravilima.
6. Interpersonalna je komunikacija aktivnost.
7. Interpersonalna komunikacija može uključivati uvjeravanje ili persuaziju.

Teorija interpersonalne komunikacije prema Spitzberg and Cupach (1984) objašnjava sposobnost pojedinca da se ponaša u skladu s situacijom komunikacijskog procesa. Ta vrsta sposobnosti omogućava pojedincu da ostvari komunikacijske ciljeve bez da pritom naštetiti drugim osobama koji sudjeluju u samom komunikacijskom procesu. Spitzberg i Cupach (1984) u svojoj teoriji ističu tri važne sastavnice komunikacije koje uključuju znanje, vještine i motivaciju (slika 10.). Model prikazuje kako te sastavnice djeluju s ciljem uspješne

komunikacije i sposobnosti prilagodbe različitim situacijama da ostvarile komunikacijsko zadovoljstvo. Znanje se odnosi na sposobnost prepoznavanja prihvatljivog ponašanja za vrijeme komunikacijskog procesa u određenim situacijama. Vještine se odnose na korištenje prihvatljivog ponašanja prilikom komuniciranja s drugom osobom. Motivacija je osobna želja da se postigne učinkovito komuniciranje. Autori ističu da te tri komponente djeluju zajedno s ciljem uspostavljanja interpersonalne komunikacije među sugovornicima.



Slika 10. Tri sastavnice trodijelnog modela interpersonalnih komunikacijskih sposobnosti (Spitzberg i Cupach, 1984).

Možemo zaključiti da se interpersonalnoj komunikaciji može pristupiti na različite načine. Reardon, (1998) nadalje uočava da se današnje gledanje na interpersonalnu komunikaciju znatno razlikuje od modela s početka 20. stoljeća, kada se komunikacija definirala sa stajališta rezultata, ostvarenog u prijenosu poruke od pošiljatelja pasivnom primatelju. Nadalje, ističe da suvremeni pristup interpersonalnu komunikaciju definira kao aktivnost uspostavljanja odnosa, kao relacijsko zbivanje, kao aktivnost koje ishod zajednički određuju svi sudionici. Upravo, relacijsko gledanje utječe kako danas govorimo o interpersonalnoj komunikaciji i teoretičari i istraživači relacijske komunikacije fokusirali su se na komunikacijske obrasce, koji nastaju u tijeku interpersonalne komunikacije.

II. KOMUNIKACIJA U NASTAVI

2.1. Komunikacija kao kompetencija i vještina

Komunikacijske vještine ključne su u svim zanimanjima poglavito u nastavi. Nastavnik koji posjeduje komunikacijske vještine uspješniji je u interakciji s učenicima i time je aktivnost učenika na nastavi produktivnija. Treba naglasiti da se termin vještine koristi na različite načine i s različitim značenjem. Autori Argyle (1986), Reardon (1998) i Sanders (2003.) navode da se termin vještine najčešće upotrebljava kako bi se opisale motoričke, kognitivne i socijalne vještine. Autori su potaknuli među znanstvenicima raspravu o tome u kakvom su odnosu te vještine, naročito socijalne i kognitivne, prema komunikacijskim vještinama. Do danas se znanstvenici nisu usuglasili pa se u literaturi pojmovi socijalne vještine, komunikacijske vještine i interpersonalne vještine koriste ovisno o značenju (Segrin i Givertz, 2003). Tako, Wison i Sabee (2003) ističu kako postoji prešutan dogovor o tome da:

- a) sve što je izrečeno ili učinjeno u određenoj situaciji nisu napravljene jednako kompetentno,
- b) osobni i profesionalni odnosi u velikoj mjeri ovise o stilu komunikacije,
- c) je veliki broj ljudi nekompetentna u određenim situacijama, a vrlo mali broj ljudi se procjenjuje nekompetentnim u većini životnih situacija.

Kada su u pitanju komunikacijske kompetencije, interes teoretičara, istraživača i praktičara usmjeren je na definiranje što je to kompetencija i na mjerenje tog konteksta. Pojam komunikacijske kompetencije uveo je Dell Hymes 60-ih godina prošlog stoljeća kako bi istaknuo da vladanje gramatičkim pravilima nije dovoljno za poznavanje jezika i učinkovitu i kvalitetnu komunikaciju (Rickheit, Strohner i Vorweg, 2008). Komunikacijska kompetencija pojam je kojim se označava složeni konstrukt, najčešće evaluacijske prirode. Greene (2003) navodi da kao konstrukt, kompetencija se sastoji od nekoliko dimenzija, a najčešće istraživani kriteriji za procjenu komunikacijske kompetentnosti su uspješnost i prikladnost. Smatra da je osnovni razlog tome da su upravo te dimenzije ističu pri definiranju kompetencija. Argyle (1986) navodi da je „komunikacijska (socijalna) kompetencija posjedovanje vještina potrebnih da se ostvari željeni utjecaj na druge ljude u socijalnim situacijama“. Reardon (1998) navodi definiciju vezano za komunikacijske kompetencije po kojoj je „razina interpersonalne komunikacijske kompetencije stupanj u kojem su nečija

ponašanja primjerena situaciji i tako omogućuju osobi da ostvari svoje individualne i relacijske ciljeve“. Spitzberg (2003) je razradio kriterije po kojima je moguće procjenjivati komunikacijsku kompetentnost.

Tablica 15. Kriteriji za procjenu komunikacijske kompetentnosti (Spitzberg, 2003).

Dijaloški kriterij	ovaj kriterij procjene kompetentnosti utvrđuje koliko je komunikacija recipročna i etična. Komunikacija nastavnika i učenika kao metoda suradnje i dijaloga najbolje reflektira etičnost.
Jasnoća komunikacije	laički kriterij procjenjivanja komunikacijske kompetentnosti, povezan s doživljajem da jezik koji se koristi u komunikaciji odražava zbilju na koju se odnosi. Jasna komunikacija nastavnika omogućava kvalitetnu i uspješnu komunikaciju s učenicima. Komunikacija nastavnika treba biti kratka, prepoznatljiva, konkretna, pregledna i povezana, postupna i logična, s malo riječi pružiti mnogo informacija te zanimljiva s mnogo primjera.
Razumijevanje	mentalna kategorija a odnosi se na razumijevanje poruke bez obzira na koji način je formulirana i upućena sugovorniku. Samo razumljiva poruka nastavnika učeniku potaknuti će učenika na slušanje i aktivnost na nastavi.
Djelotvornost	kriterij se odnosi na postizanje cilj a tijekom komunikacije Veće komunikacijske kompetencije manji angažman u ostvarivanju ciljeva. Nastavnik koji posjeduje komunikacijsku kompetenciju lakše će i brže uspostaviti odnos s učenicima i zainteresirati ih na suradnju.
Zadovoljstvo	postizanjem cilja kroz interakciju javlja se osobno zadovoljstvo i zadovoljstvo komunikacijom. Nastavnik koji na zanimljiv način prenosi znanja kod učenika će potaknuti pozitivne emocije i zadovoljstvo sobom i interakcijom s nastavnikom.

Uspješnost	ovaj kriterij supsumira sve prethodne odnose i postignute ciljeve u komunikaciji.. Uspješnost u interkaciji nastanik i učenik očituje se kada je komunikacija međusobno fleksibilno dopunjujuća i fleksibilno komplementarna.
Prikladnost	stupanj do kojeg ponašanje zadovoljava formalne standarde i standarde usklađenosti za određenu situaciju/kontekst. Prikladnost se postiže kada nastavnik i učenik, daju, primaju i traže informacije. Samo unutar takve komunikacije može se riješiti i uskladiti nesporazumi.

Postoji višeznačnost definiranja komunikacijskih vještina. Hargie (1997) i Spitzberg (2003) komunikacijske vještine definiraju kroz nekoliko ključnih mehanizama, a to su: sposobnost, cilj i ponašanje. Autori se kod definicija nisu fokusirali samo na jedan od mehanizama već ih povezuju i kombiniraju.

Tablica 16. Ključni elementi pri definiranju vještine (prema Žižak, 2012).

Definicija vještine kao sposobnost prema Cartledge i Milburn, (1995)	„Sposobnost biti u interakciji s drugim osobama u okruženju na način koji je socijalno prihvatljiv i vrednovan te istovremeno osobno koristan, uzajamno koristan ili prvenstveno koristan za druge“.
Definicija vještine kao cilja Spitzberg, (2003)	„Ponašanja iskazana s namjerom da se postigne određeni cilj. To su namjerna, ponovljiva, cilju usmjerena ponašanja ili dijelovi ponašanja“.
Definicija vještine kao ponašanja Prema Hargie, (1997).	„Sekvence pojedinčevog ponašanja koje su na neki način povezane s ponašanjem drugog ili drugih osoba i koje su na određeni način usporedive s ranije postavljenim kriterijima“.

Hargie (1997) pri izračunavanju komunikacijskih kompetencija započeo je od određenja vještina kao „procesa tijekom kojeg osoba primjenjuje skupinu cilju usmjerenih, međusobno povezanih i situacijski prikladnih socijalnih ponašanja koja su naučena i pod njenom kontrolom“. Tom objedinjenom definicijom Hargie određuje šest ključnih elemenata komunikacijskih kompetencija:

- **Proces** – nastava je proces integriranja različitih kognitivnih, afektivnih, motivacijskih, perceptivnih elemenata.
- **Usmjerenost ka cilj (cilj nastave)** – odnosi se na izabrana ponašanja s ciljem ostvarenja odgojne komponente nastave.
- **Međusobno povezana ponašanja** – dijelovi ponašanja su međusobno povezani, te vremenski i smisleno usklađeni. Vještina je usvojena kad su dijelovi ponašanja potpuno integrirani u jednu cjelinu i to je u skladu s jedinstvom odgojnih utjecaja.
- **Situacijska prikladnost** (ozračje u razrednom odjelu) – vještina predstavlja način korištenja ponašanja u skladu sa zahtjevima okruženja ili određene situacije.
- **Učenje** – odnosi se na ponašanja koja se mogu naučiti. Za usvajanje vještine potrebno je vježbanje i podrška tijekom vježbanja koja ima važnu ulogu u razvoju vještina.
- **Kognitivna kontrola** – ponašanje se smatra usvojenim ne samo ako se primjeni na odgovarajući način već kada se primjenjuje u pravom trenutku. „Socijalno vješto“ ponašanje zahtjeva kontrolu cjelokupnog procesa integriranog ponašanja s drugim osobama u određenoj situaciji.

Slično Hargiejevom stavu o važnosti komunikacijskih kompetencija ima i Green (2003). Green (2003) razvijenost komunikacijskih kompetencija procjenjuje prema dva osnovna indikatora: ponašajnom i kognitivnom. Ponašajni indikator uključuju: brzinu, točnost, fleksibilnost i izvedbi zadatak istovremeno. Kognitivni indikator uključuju: mentalni napor i fenomenološko iskustvo ponašanja. Koncept komunikacijskih vještina intenzivno se razvijao 70-ih i 80-ih godina prošlog stoljeća i to na području mentalnog zdravlja a potom se počeo prenositi i na druga stručna i znanstvena područja. Hargie (1997) navodi kako su se komunikacijske vještine počele izučavati u području dječjeg razvoja, liječenja, obrazovnim institucijama te specijaliziranim profesionalnim područjima. Spitzberg (2003) tvrdi da se najintenzivniji razvoj proučavanja komunikacijskih vještina događa u područjima pomagačkih djelatnosti, učenja i poučavanja. Zeldin (2005) rekao je: „Ljudi će postati jednaki tek kada nauče razgovarati“. Prema Palekčiću (2005) kompetencije nastavnika su

sadržajno-predmetne kompetencije, dijagnostičke kompetencije, didaktičke kompetencije, kompetencije u vođenju razreda i empirijsko istraživanje učinkovitosti. Prema Weinertu (2001) kompetencije su “kognitivne sposobnosti i vještine kojima pojedinci raspolažu ili ih mogu naučiti kao bi riješili određene probleme kao i s tim povezane motivacijske, volitivne i društvene spremnosti i sposobnosti, kako bi se rješenja problema mogla uspješno i odgovorno koristiti u varijabilnim situacijama”. Previšić (2013) kompetenciju i kompetentnost definira kao svojstvo onoga koji ih posjeduje i raspolaže njima kao sposobnostima. Određene sposobnosti kao pojedinačna posjedovanja znanja, vještina i naučenosti zasebnih komunikacija čine natvnike stručnjacima.

2.2. Komunikacijska kompetencija nastavnika

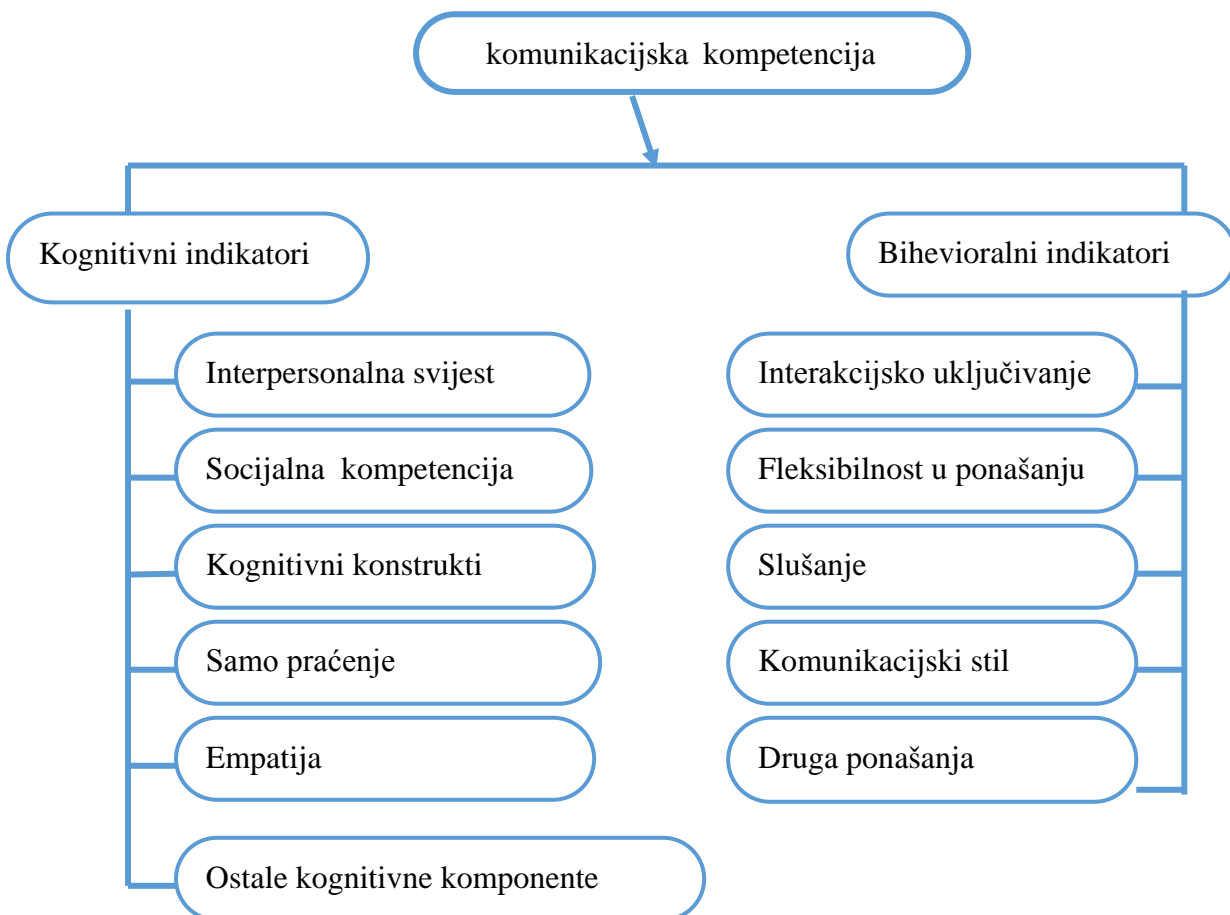
Suvremeno obrazovanje temelji se na kompetencijama nastavnika, poglavito na komunikacijskim kompetencijama i uzima se kao referentni okvir za razvoj i procjenjivanje individualnih kompetencija u profesionalnom radu i svakodnevnom životu. Povećanje efikasnosti odgojno-obrazovnog rada sa učenicima zahtjeva da se ciljevi obrazovanja, usavršavanja i osposobljavanja nastavnika iskazuju očekivanim kompetencijama, jer od kompetencija nastavnika ovisi da li će i u kojoj mjeri učenici razvijati neophodne kompetencije za život u suvremenom društvu. Zato se može reći da je kompetencija za doživotno obrazovanje jedna od ključnih kompetencija u suvremenom obrazovanju. Znanstvenici koji su se bavili i koji se bave područjem komuniciranja već se stoljećima trude pojasniti što je to kompetencija u javnom nastupanju. Kompetencija u komunikaciji odnosno interpersonalnoj komunikaciji privukla je pažnju tijekom posljednjih desetljeća. Razlog zašto je znanost tek u početnoj fazi u postavljanju prave definicije komunikacijske kompetencije leži u nedostatku zajedničkog stava istraživača i teoretičara. Nekoliko teoretičara je definiralo komunikacijsku kompetenciju: razina komunikacijske kompetencije stupanj je u kojemu su nečija ponašanja primjerena situaciji i tako omogućuju osobi da stvori svoje individualne i relacijske ciljeve (Reardon,1998). Definicija opisuje komunikacijsku kompetenciju kao relativnu veličinu. Reardon navodi da ova definicija komunikacijske kompetencije uključuje razine komunikacijskih kompetencija:

1. Kompetencija: stav stupnja – to znači da kompetencija nije nešto što je ili prisutno ili odsutno u apsolutnome smislu, već da je to varijabla, koju svatko posjeduje u određenom stupnju.
2. Kompetencija: individualni i relacijski pojam – komunikacijska kompetencija upućuje na uspješnost kojom će netko ostvariti individualne i relacijske ciljeve u određenoj interakciji.
3. Kompetencija: primjerenost i uspješnost ponašanja – Spitzberg i Cupach (1984) zastupaju stav da se komunikacijska kompetencija odnosi na kvalitetu komunikacije i da upravo zbog toga uključuje primjerenost i uspješnost. Tvrde da bi se komunikator ponašao kompetentno treba govoriti ili činiti ono što je primjereno situaciji i biti uspješan s obzirom na individualne i relacijske ciljeve. Pod primjerenošću smatraju mjeru u kojoj je sugovornikovo ponašanje u skladu s društvenim pravilima koja su relevantna za tu interakciju. Uspješnost se tiče namjere u kojoj sugovornikovo ponašanje pomaže u ostvarivanju individualnih i relacijskih ciljeva.
4. Kompetencija: situacijske razlike – podrazumijeva da nema vještina i sposobnosti koje bi bile primjenjive u svim situacijama. Različite situacije zahtijevaju i različita ponašanja koja dovode do uspjeha u komunikaciji.
5. Kompetencija: spontana, uvježbana i planirana ponašanja – značajka spontanih ponašanja je odsutnost svjesnog planiranja i vođenja. Uvježbana i planirana ponašanja temelje se na promišljanju i vođenju.
6. Kompetencija društvene i kognitivne vještine pomažu osobi da otkrije načine uspješna ostvarenja osobnih i relacijskih ciljeva.
7. Kompetencija: empatija kognitivna vještina koja je važna za uspješno komuniciranje jer se tiče osjetljivosti za mišljenje i osjećaje drugih osoba. Katz (1963) opisuje empatiju kao „koristan rizik“, koji traži sposobnost maštovita eksperimentiranja s različitim ulogama, ali i sposobnost održanja distance radi objektivne prosudbe.
8. Kompetencija: osjetljivost na standarde odnosa – Roloff i Kellerman (1984) ustvrdili su da komunikacijska kompetencija ovisi o tipu odnosa. U odnosu ljudi stvaraju očekivanja o tome što je svakome od njih važno, što činiti i reći, a što nije.
9. Kompetencija: slušanje ključ uspješne komunikacije. Slušanje povećava komunikacijsku kompetenciju.
10. Kompetencija: poznavanje situacije – Cody i McLaughlin (1985) smatraju da se ljudi koriste svojim dojmovima o tipu situacije da bi na osnovu toga bolje razumjeli ponašanja drugih i da bi i sami prilagodili svoje ponašanje. Smatraju da poznavanje

situacije je bitna komunikacijska kompetencija jer se upotrebljava za određivanje primjerenih pravila, prema kojima se u određenoj situaciji trebaju vladati sudionici.

11. Kompetencija: samopraćenje vrlo važna komunikacijska kompetencija. Sypher i Sypher (1983) utvrdili su pozitivnu korelaciju između samopraćenja i komunikacijske uspješnosti. Roloff (1980) ustvrdio je da ljudi koji prate vlastitu komunikaciju mogu svoje komunikacijske strategije prilagođavati reakcijama drugih sudionika.
12. Kompetencija: uključenost u interakciju odnosi se na komunikacijsku kompetenciju do koje mjere se osoba uključuje u razgovor. Cegala i suradnici (1982) zaključili su da se uključivanje u interakciju sastoji od tri čimbenika: respozivnosti, percipivnosti i pozornosti i da su bitni za razumijevanje sugovornika.
13. Kompetencija upravljanje interakcijom odnosi se na sposobnost komunikatora da podjednako bude uključen u interakciju i da znade kako njome upravljati radi ostvarivanja vlastitih ciljeva.

Reardon, (1998.) izradio je strukturu komunikacijskih kompetencija:



Slika 11. Struktura komunikacijskih kompetencija (prema Reardon, 1998).

Wiemann (1977) postavio je definiciju komunikacijskih kompetencija u kojoj naglašava individualne komunikacijske ciljeve ali uključuje obzire prema odnosu sa sugovornikom. Kompetentnog komunikatora opisuje kao „osobu koja postiže što želi, a da pritom održava prihvatljive odnose“. Wiemannova definicija podjednako obuhvaća pojedinca i odnose. Autori (Baranić, 2000, 2002, 2004, Atkinson i Claxton, 2000; Burke i Sadler-Smith, 2006) zastupaju stajalište da se komunikacijska kompetencija nastavnika sastoji od znanja, ponašanja, vještina, motivacije i stavova. Komunikacijske sposobnosti možemo definirati kao sposobnost da se prilagodi poruku interakciji i kontekstu, povratne informacije koristi kao informacije o (ne) uspješnoj prilagodbi.

Ugledni lingvisti Canale i Swain 1980. godine objavljuju utjecajan članak u kojem tvrde da su za uspješnu komunikaciju potrebne četiri različite pod – kompetencije:

- gramatička kompetencija – sposobnost stvaranja gramatički točnih poruka,
- sociolingvistička kompetencija – sposobnost za prenošenje sociolingvističkih odgovarajućih poruka,
- kompetencija diskursa – sposobnost za prenošenje koherentne i kohezivnih poruka
- strateška kompetencija – sposobnost za rješavanje komunikacijskih situacije koje su nastale.

U Nacionalnom okvirnom kurikulumu (2010) nalaze se temeljne kompetencije za cjeloživotno obrazovanje učenika, a odnose se na sporazumijevanje na materinskom jeziku, sporazumijevanje na stranim jezicima, matematička kompetencija i osnovne kompetencije u znanosti i tehnologiji, digitalna kompetencija, učiti kako učiti, socijalna i građanska kompetencija, inicijativnost i poduzetnost te kulturna svijest i izražavanje.

Definicija gramatičke kompetencije utemeljena je na Chomskyjevoj formulaciji lingvističke kompetencije. Teoretičari (Savignon, 1983) su u svom empirijskom radu započeli s modelom Canalea i Swainove te gramatičku kompetenciju nazivaju lingvističkom kompetencijom. Canale i Swain (1980, 1981) i Canale (1983, 1984) naglašavaju da se gramatička kompetencija odnosi na vladanje verbalnim ili neverbalnim lingvističkim kodom. Posjedovanje gramatičke kompetencije omogućuje korištenje znanja i vještina potrebnih za razumijevanje značenja izrečenog.

Sociolingvističku kompetenciju Canal i Swainove temelje na Hymesovim istraživanjima o prikladnosti jezične uporabe u raznim društvenim situacijama. Sociolingvističku kompetencija definiraju kao poznavanje društvenih pravila primjene jezika u raznim sociolingvističkim i sociokulturološkim kontekstima.

Diskursnu kompetenciju Canale (1983,1984) tumači kao sposobnost povezivanja, tumačenja i značenja oblika radi postizanja smislene cjelovitosti govornih ili pisanih tekstova različitih žanrova. Cjelovitost teksta omogućuje kohezija u obliku koja se postiže uporabom kohezivnih sredstava pomoću kojih se rečenice povezuju u strukturiranu cjelinu.

Strategijska kompetencija sastoji se od poznavanja verbalnih i neverbalnih komunikacijskih strategija koje se primjenjuju kako bi se nadomjestili prekidi u komunikaciji do kojih je došlo bilo zbog ograničenja u stvarnom komunikacijskom događaju, bilo zbog nedostatne kompetencije u jednoj ili više komponenata komunikacijske kompetencije. Canale (1983) ističe kako se strategijska kompetencija može primijeniti radi poboljšanja učinkovitosti komunikacije. Strategijska kompetencija uključuje nekognitivne aspekte i omogućujući učenicima da se u komunikacijskoj interakciji uspješno nose sa svim nedostacima u nekom od preostala tri područja kompetencija.

Tablica u nastavku pokazuje kako je svaki komunikativni prostor pridonosi razvoju komunikacijskih kompetencija nastavnika.

Tablica 17. Teoretske osnove komunikacijskog pristupa učenju i ispitivanju drugog jezika Canale, M. i Swain, M., (1980).

<p>Gramatička kompetencija</p> <ul style="list-style-type: none"> • znanje morfoloških i sintaktičkih pravila • znanje vokabulara • znanje semantičkih pravila • znanje fonoloških i ortografskih pravila 	<p>Strategijska kompetencija</p> <ul style="list-style-type: none"> • uključuju parafrazu, ponavljanje, procjenjivanje • planiranje, postavljanje cilja • promjene registra i stila, • modifikacije poruke
<p>Komunikacijske kompetencije nastavnika Sposobnost razumijevanja i korištenja jezika te učinkovita komunikacija u školskom okruženju.</p>	
<p>Sociolingvistička kompetencija</p> <ul style="list-style-type: none"> • osjetljivost za razlike u dijalektu i jezičnim varijantama, • osjetljivost za prirodnost, • tumačenje neverbalnih signala • sposobnost tumačenja kulturoloških referenci i figura u govoru. 	<p>Diskursna kompetencija</p> <ul style="list-style-type: none"> • povezivanje i tumačenje oblika i značenja radi postizanja smislene cjelovitosti govornih ili pisanih tekstova • kohezija u obliku koja se postiže uporabom kohezivnih sredstava

Aktivnost učenika na nastavi ovisi o komunikacijskim kompetencijama nastavnika i bitna je za odnose i situaciju. Komunikacijska kompetencija zahtjeva pronalaženje konstruktivnih rješenja za istodobnu primjerenost i uspješnost. Peck Richmond i sur. (2009) navode da učenici od nastavnika očekuju:

1. da nastavnik koristi razumljive pojmove pri objašnjavanju,
2. da predavanje bude organizirano, sadržajno strukturirano i jasno,
3. da nastavnik privuče i zadrži pažnju zanimljivim sadržajem i pristupom prenošenja tog sadržaja,
4. da materijali iz kojih se predaje budu primjereni učenicima i dostupni,

5. da nastavnik posjeduje kompetencije i entuzijizam,

6. da se kroz predavanje pokaže smisao za humor.

2.3. Analiza komunikacijskih kompetencija nastavnika

Bez komunikacije ne možemo zamisliti odgoj ni nastavu. Jedan od bitnih preduvjeta odgoja i izobrazbe je iskrena, otvorena i kongruentna komunikacija između nastavnika i učenika. Potrebno je u obrazovanju i stručnom usavršavanju naglasak staviti na razvoj komunikacijskih sposobnosti, s posebnim naglaskom na empatijsko komuniciranje i razvijanje dijaloga. Mnogi autori smatraju da se tek na razini empatijskog komuniciranja ostvaruje odnosno djelovanje. Bratanić, (1991) naglašava da „osobe koje su u odnosu empatijski međusobno komuniciraju, tada se može ostvariti najviši stupanj interakcijske povezanosti u komunikaciji. Na tom stupnju komuniciranja ostvaruje se zapravo ideal ljudske komunikacije, a to je dijalog“. Bratanić ističe da je za uspješnu komunikaciju nije dovoljno ostvariti komunikaciju samo na sadržajnoj razini, već da je potrebno ostvariti uspješnu komunikaciju i na odnosnoj razini među onima koji uzajamno komuniciraju. Možemo zaključiti da je komunikacija jedan od ključnih faktora za uspostavljanje dobrih odnosa nastavnika i učenika te da uspješnost interpersonalnog komuniciranja u nastavi ovisi od stupnja interakcije između nastavnika i učenika i pravilnog tumačenja sadržajnog i odnosnog aspekta poruke. Upravo o tome ovisi aktivnost učenika na nastavi.

Tablica 18. Stupnjevi interakcijske povezanosti u komunikaciji (Bratanić, 1991).

Stupnjevi interakcijske povezanosti	Komunikacijska aktivnost
Fizička prisutnost	<ul style="list-style-type: none">• neverbalna komunikacija• različiti stupnjevi unutarnje povezanosti
Akcijsko/ reakcijska komunikacija	<ul style="list-style-type: none">• pitanje-odgovor• bez unutarnje povezanosti• proces informiranja – bez utjecaja

Empatijsko komuniciranje	<ul style="list-style-type: none"> • uživljanje u drugoga • prilagođavanje komunikacije onima s kojima komuniciramo • informiranje i utjecanje
Dijalog	<ul style="list-style-type: none"> • obostrano empatijsko komuniciranje • međusobno utjecanje – ideal ljudske komunikacije

Na kvalitetnu komunikaciju u nastavi mogu utjecati subjektivni i objektivni uvjeti komuniciranja. Objektivne uvijete komunikacije čine: učionica, izgled učionice, zvučnost, osvjetljenost, šumovi, buka, i broj osoba koje komuniciraju dok na subjektivne uvjete komuniciranja utječu emocionalna klima – koja treba biti prožeta povjerenjem, da učenik može reći slobodno svoj stav, mišljenje i osjećaje, okruženje koje potiče suradničke odnose i motivira na uzajamnu komunikaciju. Suština odgojno-obrazovnog procesa je učinkovita komunikacija. Odgojno-obrazovni proces je složen komunikacijski proces.

Prema Schulzu von Thunu (1984), komunikacija u nastavi ima svoju izražajnu komponentu, a odnosi se na priopćavanje onoga što već postoji i utjecajnu komponentu koja se odnosi na ostvarivanje još nepostojećeg. Za nastavni proces i komunikaciju nastavnik i učenik, izražajna i utjecajna komponenta izrazito su važne. U slučaju nedostatka izražajne komponente u komunikaciji ne možemo upoznati učenika, a u slučaju nedostatka utjecajne komponente ne možemo ga odgajati niti obrazovati. U nastavi susrećemo situacije kada nastavnik komunicira s jednim učenikom, kada nastavnik komunicira s više učenika, jedan učenik s nekim neživim izvorom znanja te komuniciranje posredstvom medija.

Sternberg i Williams (1996) uočili su da je način na koji nastavnik komunicira u nastavi jedan od ključnih elemenata u poticanju kreativnosti, te usklađivanju osobitosti kurikuluma s interesima i sposobnostima svakog učenika. Autori smatraju da je poštovanje temelj učinkovite komunikacije u razredu. Pokazalo se da način na koji učenici postavljaju pitanja i kako se odnose prema novim problemima značajno ovisi o nastavnikovom pristupu (Sternberg, 1994.). Primjerice ako nastavnik često ignorira učenikovo pitanje i pri tome daje poruku da je postavljeno pitanje neprimjereno, smanjuje učenikovu znatiželju za rješavanjem i traženjem novih problema. Teško je zamisliti komunikaciju nastavnika i učenika bez postavljanja pitanja i davanja odgovora. Hargie i Dickson (2004) navode da se pitanja postavljaju kao način ohrabriranja razgovora i upoznavanje sugovornika. Autori su naveli

osnovne funkcije pitanja koje se mogu primjeniti u komunikaciji nastavnik – učenik. Osnovne funkcije postavljanja pitanja od strane nastavnika – učenika su: dobivanje informacija, poticanje interesa i znatiželja učenika za određenu temu, procjenjivanje poteškoća u dekodiranju poruke koju je poslao nastavnik ili učenik, pokazivanje interesa za sugovornika (nastavnika- učenik), spoznavanje stavova i empatije sugovornika, ohrabrivanje učenika na komunikaciju i suradnju s nastavnikom, procjena znanja učenika, poticanje učeničkog kritičkog mišljenja i održavanje kontrole nad interakcijom. Autori zastupaju stav da tko postavlja pitanja upravlja razgovorom te ističu: „Pitanje je onoliko dobro koliko je odgovor koji je potaklo“.

Gotovo jednako nekoristan je i oblik komunikacije u kojem nastavnik donekle pokazuje interes za učenikov problem, ali zbog nepoznavanja točnog odgovora, daje besmisleni i nedorečenu poruku. Sternberg i Williams (1996) ističu da učinkovita komunikacija uključuje slušanje i govor, kao i čitanje i pisanje. Autori su stava da nastavnici trebaju biti vrlo vješti u svim tim područjima jer im te vještine omogućavaju nesmetano prenošenje znanja, vještina i vrijednosti. Ističu da upravo te vještine pomažu nastavniku da motivira učenike da uče i da budu aktivni na nastavi. Naglašavaju da loša komunikacija nastavnika s učenicima, česta primjena neprimjerenih stilova komuniciranja može biti uzrok trajnom poremećaju odnosa nastavnika i učenika, dovesti do povučenosti i neaktivnosti učenika na nastavi. Ističu da vještine u odnosima s ljudima predstavljaju kombinaciju dobrih interpersonalnih vještina (sposobnost upravljanja vlastitim stavovima i emocijama). Vještine u odnosima s ljudima danas su ključan element uspjeha u raznim profesionalnim područjima, a naročito su važne nastavnicima. Primjerena odgojno-obrazovna komunikacija bitno pridonosi kvaliteti i uspjehu nastavnog procesa a time i veću angažiranost učenika na nastavi. Njena uspješnost ovisi o usklađenosti verbalnog i neverbalnog iskaza. Brajša (1996) ističe da zainteresiranost i aktivnost učenika isključivo ovisi o komunikacijskom stilu nastavniku i načinu na koji prenosi sadržaj poruke, odnosno da li je razumljiv ili nerazumljiv.

Tablica 19. Opis razumljive i nerazumljive poruke, Brajša (1996).

Razumljiva poruka	Nerazumljiva poruka
Jednostavna – kratka, prepoznatljiva, konkretna	Komplicirana – duga, neprepoznatljiva, apstraktna
Pregledna – sadržaj je strukturiran, povezana, raščlanjena, logična i postupna, naglašava bitno	Nepregledna – nestrukturirana, nepovezana, sporedna, nelogična
Kratka – sa malo riječi prenijeti puno informacija	Opširna - puno riječi, malo informacija
Zanimljiva – izravna, osobna, korištenje primjera, s analogijama, vizualizirana	Neinteresantna – posredna, neosobna, bez primjera, bez vizualizacije

Nastavnik koji preferira dominantni stil komunikacije trebao bi razmisliti o svom dominantnom stilu komuniciranja te se neprestano preispitivati i tražiti poboljšanja radi ostvarivanja učinkovitije komunikacije s učenicima. Dominantni stil komuniciranja nastavnika s učenicima dovodi do jednosmjerne komunikacije između nastavnika i učenika i time se smanjuje aktivnost i angažiranost učenika na nastavi. Pritom je vrlo bitna i socijalno-emotivna dimenzija komunikacije, koja se odnosi na ponašanje nastavnika (srdačnost, iskrenost, neposrednost, povjerenje) i socijalna reverzibilnost kao pokazatelj demokratičnosti odnosa među subjektima odgojno-obrazovnog procesa.

Postoje četiri komunikacijska stila unutar kojih se odvija komunikacija između nastavnika i učenika:

1. kooperativno komuniciranje (*ja vrijedim - ti vrijediš*) – nastavnik se prema učeniku odnosi s punim uvažavanjem, razumijevanjem, strpljivošću, te nastoji suradnjom i dogovorom rješavati nastale situacije,
2. inferiorno komuniciranje (*ja ne vrijedim - ti vrijediš*) – nastavnik se prema učeniku ponaša nesigurno, neuvjerljivo i s nevjericom u sebe i svoje kompetencije,

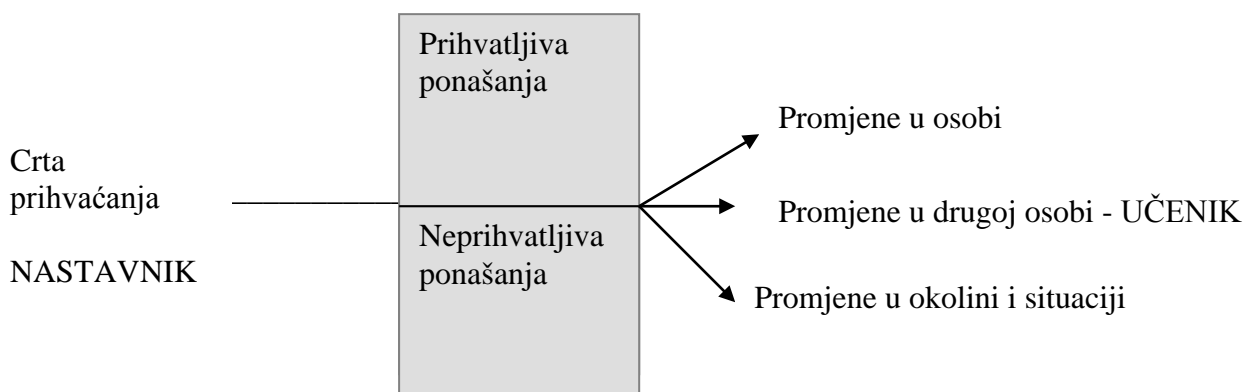
3. superiorno komuniciranje (*ja vrijedim - ti ne vrijediš*) – nastavnik se prema učeniku ponaša dominantno, "s visine", omalovažava i podcjenjuje
4. osporavajuća komunikacija (*ja ne vrijedim - ti ne vrijediš*) – ovaj oblik komunikacije u nastavničkom pozivu je sasvim disfunkcionalno, nastavnik primjenjuje tzv. negacijsko, nihilističko komuniciranje, koje spada u „najnepoželjniji“ stil komuniciranja. (Brajša, 1996, Kolak 2016). Stančić (2006) ističe da u stvaranju dobrog odnosa nastavnika i učenika i aktivnosti učenika na nastavi ovisi i o stilu vođenja i komuniciranja.

Jedna od tipičnih klasifikacija razlikuje stilove vođenja prema korištenju autoriteta: autokratski stil, demokratski stil i *laissez-faire* stil. Autori (Brajša 1996, Bratanić 1990, Stančić, 2006) navode da nastavnici koji primjenjuju autoritarnu komunikaciju ne uzimaju u obzir učenikovo mišljenje, ne potiču učenika na dijalog već nameću svoja pravila. Ovaj oblik komunikacije ne pridonosi ostvarivanju dobrih odnosa nastavnika i učenika. Pretjerana strogost, zahtijevanje bezuvjetne pokornosti i poslušnost uz primjenu nepedagoških mjera poput zastrašivanja, prekoravanja i raznovrsnog kažnjavanja, ne pridonosi optimalnom razvoju učenikove osobnosti niti aktivnom sudjelovanju na nastavi. Primjena *Laissez-faire* stil vođenja i komunikacije daje učeniku visok stupanj slobode i samostalnosti, ali izostaje vođenje kakvo se očekuje od suvremenog nastavnika, što isključuje i otvorenu i planiranu komunikaciju. Nastavnici koji primjenjuju demokratski stil komunikacije potiču povjerenje i iskrenost, otvaraju prostor za uspješnu komunikaciju, humanizaciju odnosa, stvarajući time ozračje koje djeluje pozitivno i motivirajuće na učenika da budu aktivniji u nastavnom procesu. Demokratska komunikacija dopušta učeniku da ima vlastito mišljenje i da oblikuje stavove. Takav stil komuniciranja se veže uz pojam „socijalna reverzibilnost“ (Bratanić, 1990). Socijalna reverzibilnost razumijeva mogućnost da se učenik obrati istim riječima i načinom kako to čini nastavnik prema učeniku, pazeći da se ne krše osnovna pravila pristojnost, taktičnosti i pristupanja. Nastavnik je uzor učeniku, svojim primjerom nastavnik pomaže učeniku da usvaja pozitivne modele socijalnog ophođenja. Svakog nastavnika karakterizira određeni stil komuniciranja. Komunikacijski stil je višeznačan, što znači da nastavnik ne mora nužno imati jedan stil, već kombinaciju mnogih ovisno o situaciji na nastavi. Peck Richmond i sur. (2009) navode devet osnovnih vrsta komunikacijskih stilova, a to su: dominantan stil, dramatičan stil, svadljivi stil, animirajući stil, stil ostavljanja dojma, opušteni stil, pažljivi stil, otvoreni stil, prijateljski stil, precizan stil.

Autori Bratanić (1990), Brajša (1996), Stančić (2006) smatraju da primjena govorne dominacije nastavnika da je to jednosmjerni oblik komunikacije i da je pasivnost i neaktivnost učenika veća tijekom nastave. Korištenje simetrične komunikacije, smatraju da ovaj oblik komunikacije pridonosi visokom stupnju aktivnosti učenika tijekom nastave i dobrim odnosima na relaciji nastavnik - učenik. Učenicima je prihvatljiva asimetrična komunikacija jer od nastavnika očekuju potpunu aktivnost, a ne pasivnost. Autori zaključuju da asimetrična komunikacija nije nužno loša. Stava su da je prihvatljivo da nastavnik iskaže autoritet, a ne dominaciju nad učenicima.

Kolak (2016) ističe da implicitne pedagogije odgojno – obrazovnih djelatnika – nastavnika moguće je analizirati putem pozicioniranja subjekta (nastavnika – učenika) u pojedinom odnosu. Izdvojio je dimenziju perfekcionizma u odnosu nastavnik – učenik. Smatra da komunikacija s učenikom u toj dimenziji usmjerena je na otklanjanje pogrešaka i ispravljanje učenika i ukoliko nastavnik u perfekcionizmu bude u negativnoj krajnosti, može doći do nesporazuma i sukoba s pravom učenika na pogrešku. Nastavnik je dominantan i želi biti uvijek u pravu. Druga dimenzija u odnosu nastavnik – učenik, autor ističe miroljubivost. Nastavnik u toj dimenziji usmjeren je u komunikaciji s učenicima na poticanje miroljubivosti i toleranciji kod učenika.

Gordonov (1975) model jasne komunikacije i uspješnih odnosa naglašava da komunikacijskim jasnim porukama nastavnik neprihvatljivo ponašanje učenika “prevodi” u prihvatljivo. Jezik neprihvatanja Gordon definira kao slanje nejasne poruke usmjerene na osobnost učenika i to naziva autoritarnom/represivnom komunikacijom nastavnika, što uključuje neuvažavanje učenika, demonstracija moći nastavnika. Gordon pod jezikom prihvaćanja podrazumijeva slanje poruke usmjerene na učenikov problem i to naziva participativnom komunikacijom nastavnika što uključuje uvažavanje osobnosti učenika. (Gordon,1983).



Slika 12. Shematski prikaz Gordonovog komunikacijskog

Gordonov model jasne komunikacije

Komunikacijskim **jasnim porukama** nastavnik neprihvatljivo ponašanje učenika “prevodi” u prihvatljivo.

Jezik prihvaćanja - jasne poruke usmjerene na učenikov problem (participativna komunikacija nastavnika, uvažavanje osobnosti učenika)

Jezik neprihvaćanja – nejasne poruke usmjerene na osobnost učenika (autoritarna/represivna komunikacija nastavnika, neuvažavanje učenika, demonstracija moći nastavnika).

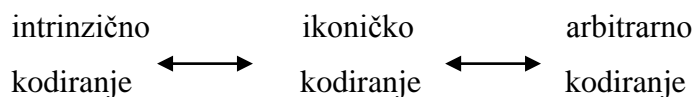
Tablica 20. Model djelotvorne komunikacije (Gordon, 2010).

Nedjelotvorna komunikacija („jezik ne prihvaćanja“)	Djelotvorna komunikacija („jezik prihvaćanja“)
<ul style="list-style-type: none">• naređivanje, zapovjedi,• upozorenje, prijetnja,• propovijedanje, moraliziranje,• savjetovanje, davanje rješenja,• raspravljanje, pametovanje,• osuđivanje, kritiziranje,• hvaljenje, nekritičko slaganje,• pogrde, etiketiranje,• interpretiranje, analiziranje,• umirivanje i umanjivanje,• postavljanje niza „istraživačkih“ pitanja,• odvrćanje pažnje, korištenje humora u situacijama koje nisu drugome smiješne.	<ul style="list-style-type: none">• aktivno slušanje,• iznošenje stavova., očekivanja, odgovornosti,• traženje alternativa, planiranje akcije,

U razradi modela, Gordon postavlja tezu o prostoru odnosa. Temeljni cilj kvalitetnih odnosa je proširiti što je moguće više prostora bez problema. Da bi se takva komunikacija ostvarila potrebno je uspostaviti temelj postojećih, pozitivnih i iskrenih odnosa između nastavnika i učenika, te sposobnost prepoznavanja i zadovoljavanja učenikovih potreba. Nastavnik ima obvezu osvijestiti vlastitu komunikaciju i razvijati je istovremeno pomažući učenicima da sami uspješnije komuniciraju. Razvoj komunikacijske kompetencije jest cjeloživotni posao kako za nastavnika tako i za učenika.

Neverbalna komunikacija u nastavi

Neverbalna komunikacija jednako je važna kao i verbalna. Sean (1991) ističe da najmanje dva faktora upućuju na važnost neverbalnih znakova. Prvi je vezan uz složenost razredne situacije, posebno glede nastavnika, koji je u interakciji s 25 do 30 učenika. Nastavnik ne koristi samo svoj glas u komunikaciji s učenicima već šalje poruke i neverbalnim znakovima. Drugi pokazatelj važnosti neverbalnog govora jest njegova dvosmislenost, mogućnost različitih tumačenja. Autori Knapp, Hall (2002) naglašavaju da odvajanje verbalnog i neverbalnog ponašanja u dvije zasebne i distinktno kategorije nije moguće. Verbalni i neverbalni signali mogu se kodirati na različite načine. Ekmen i Friesen (1969) upućuju na to da je potrebno razraditi slijedeće kontinuum:



Teorije i istraživanja povezana s neverbalnom komunikacijom fokusirane su na tri primarne jedinice:

- okolinske strukture i uvjete u kojima se komunikacija odvija,
- fizičke karakteristike pojedinaca koji komuniciraju,
- različita ponašanja koja ti pojedinci manifestiraju.

Argyle (1988) ističe da su glavne funkcije neverbalnog ponašanja u ljudskoj komunikaciji i to:

- izražavanje emocija,
- izražavanje odnosa prema drugima,
- predstavljanje sebe drugima,
- pratnja govora radi reguliranja slijeda govorenja.

Knapp i Hall naglašavaju da neverbalni i verbalni signali mogu međusobno odstupiti na više načina. Katkada dva neverbalna signala mogu pokazati neslaganje (glasovni i vizualni), ali se verbalni i neverbalni signali mogu kombinirati: pozitivan ton i negativne riječi, negativan ton i pozitivne riječi. Woolfolk (1978) je napravio pokus s nastavnicima koji su se koristili mješovitim porukama dok su učenicima šestog razreda držali nastavu. Kada su kombinirali pozitivne riječi s negativnim neverbalnim držanjem, učenici su naučili više nego pri ijednoj drugoj komunikaciji. Postavili su pretpostavku da se kombinacija pozitivnog verbalnog i negativnog neverbalnog ponašanja u razredu, percipira kao pokazatelj ozbiljnosti zanimanja i stoga ostavlja bolji dojam. Rosenthal i Jacobson (1968) otkrili su u svojim istraživanjima da suptilni neverbalni utjecaj u učionici može katkad imati neželjeni ishod. Autori su u svom eksperimentu učenicima na početku godine dali test inteligencije. Neke učenike su okarakterizirali kao one s visokim rezultatima na „testu intelektualnog rasta“, što je upućivalo na to da će pokazati veliki intelektualni napredak i aktivnost tijekom školske godine. Tu su informaciju dobili i nastavnici. Učenici su zaista pokazali veliki skok na testovima inteligencije, što autori pokusa pripisuju očekivanjima nastavnika i načina na koji se tim učenicima postupalo.

Babad (1992) tvrdi da nastavnici trebaju sebi priznati vlastite pristranosti i shvatiti da će ih drugi vjerojatno percipirati. Kad to postignu tada se mogu razvijati realističniji ciljevi vezani s komunikacijom između učenika i nastavnika. Baringer i McCroskey (2000) ističu da utjecaj neverbalnog ponašanja u razredu dvosmjernan proces. Nastavnici koje učenici percipiraju kao one koji žele uspostaviti fizičku i psihološku blizinu putem neverbalnog ponašanja imaju pozitivne rezultate u podučavanju i učenici aktivno sudjeluju u nastavnom programu. Nadalje, učenici za čije neverbalno ponašanje nastavnici percipiraju da stvara ovu vrstu neposrednosti češće kod svojih nastavnika izazivaju pozitivne ekspresije. Birkenbihl, (1990), Morris, (1978) smatraju da je neverbalna komunikacija, (govor tijela), kinezička, analogna komunikacija vrlo važan i neizostavni dio cjelokupnoga komuniciranja s drugima.

Autori navode da neverbalnu komunikaciju čine držanje tijela pri sjedenju, stajanju, hodanju, mimika lica, očni kontakt, govorno ponašanje, gestikulacija, dodirivanje odijevanje, prostorno ponašanje, vremensko ponašanje i vanjski kontekst.

Tablica 21. Neverbalna komunikacija (Birkenbihl, 1990, Morris, 1978).

Neverbalna komunikacija
<p>Izmjenjivanje poruka :</p> <ul style="list-style-type: none"> • govorom tijela • izrazima lica i očima • glasovnim ekspresijama • dodirom • općim izgledom • korištenjem prostora i vremena

Tablica 22. Elementi neverbalne komunikacije (Birkenbihl, 1990, Morris, 1978).

Elementi neverbalne komunikacije
<p>Držanje tijela: uspravno, pognuto, napeto ili opušteno</p> <p>Mimika: čelo, brada, obrve, usta</p> <p>Očni kontakt: usmjerenost, širina zjenica, pokreti</p> <p>Govorno ponašanje: brzina, jačina, ritam, boja glasa</p> <p>Gestikulacija: pokreti ruku, prsti, dlanovi, geste</p> <p>Dodirivanje: način, mjesto, pokreti dodirivanja</p> <p>Odijevanje i opći izgled: moda, boje, stil, urednost</p> <p>Prostor i udaljenosti: raspored, osobni i javni prostor</p> <p>Vremensko ponašanje: kašnjenje, raspored vremena</p>

Neverbalnim ponašanjem nastavnik šalje jasnu poruku i učenici dobro zapažaju i osjetljivi su na neverbalne poruke nastavnika. O nastavnikovom govoru tijela ovisi aktivnost učenika na nastavi. Neizgovoreno bitno utječe na izgovoreno.

Sposobnost interpersonale komunikacije je važan medij za osiguravanje pozitivnog psihološkog razvoja među učenicima.

Komunikacijske vještine indirektno utječu na asertivno ponašanje. Rathus (1973) objašnjava da asertivno ponašanje obuhvaća tri elementa komunikacije: ponašanje prilikom davanja prijedloga, interakcija i odnosi i neverbalni jezik. Aspekti neverbalne komunikacije su od velikog značaja za interakciju nastavnik-učenik. Kao prvo, neverbalne poruke viđene su kao prikazi stvarnih osjećaja i misli. Novi pristupi proučavaju komunikaciju u cjelini, prema čemu se ona smatra procesom koji zauzima mjesto unutar okvira ljudskih odnosa i nije ograničena samo na analizu izvora, sadržaja i primanja poruke. Neverbalna komunikacija uključuje geste, kontakt očima, izraze lica i ton glasa, dodir i tišinu, sve integralne dijelove čovjeka kao osobe. Izrazi lica i kontakt očima smatraju se najvažnijim oblicima neverbalne komunikacije (Nelson-Jones, 1993). Učinak interakcije je emocionalan, fizički, kognitivni ili kombinacija tih faktora. Nastavnici, u nekoj mjeri, ne primjećuju složene detalje interakcija koje se prikazuju pred njima. Namjerno ili nenamjerno nastavnici mogu poslati poruku koja stvara neku udaljenost. Na primjer nastavnik se može fizički udaljiti od učenika koji želi raspravljati o osobnim problemima ili nastavnik može biti fizički blizu ali bez psihološke dostupnosti.

Geste nastavnika podupiru verbalnu komunikaciju, npr. osiguravanje daljnjih informacija o tome što je rečeno, opisivanje, osiguravanje povratnih informacija i pažnje. Opušten stav tijela pridonosi poruci koju pojedinac prima. Ako je nastavnik napet, učenici bi mogli svjesno ili intuitivno „pročitati“ govor tijela nastavnika i protumačiti da im on/ona nije dostupan što može stvarati napetosti u razredu. Opuštenost označava mogućnost korištenja svojeg tijela kao sredstva kontakta i izraza, što upućuje da će opušteni nastavnik lakše privući pozornost učenika. Prihvaćanje se može također pokazati kroz neverbalno ponašanje. To je koncept koji se odnosi na cijelu osobu u interpersonalnom odnosu. Prihvaćanje je ključni dio pojedinačne percepcije kao neovisne osobe. Učenik koji ima poteškoća može se lako osjećati različitim od svojih kolega, stoga ima veću potrebu za prihvaćanjem od strane odraslih/nastavnika i drugih učenika. Stoga je posebno važno za nastavnika da posjeduje vještinu slušanja i da razumije značenje učenikovih postupaka što omogućava način komuniciranja koji bi pomogao učeniku da se osjeća prihvaćenim i cijenjenim.

Za razliku od slušanja, razumijevanje slušanjem obuhvaća različiti set potrebnih vještina. Predispozicije za efikasno slušanje je aktivna povratna informacija, koja se sastoji i od verbalne i neverbalne informacije i kao takva se temelji na sposobnosti pokazivanja empatičnog ponašanja. Kada su empatija i bezuvjetno pozitivan pristup korišteni u poučavanju osigurana je učinkovita interakcija. Premalo se pažnje pridaje empatičnim interpersonalnim odnosima, a kritični elementi za razumijevanje osobne dinamike i učinkovite promjene su osobnosti i ponašanja. To zahtjeva od pojedinca da primi i razumije komunikaciju drugog, da dekodira riječi i znakove u stvarno značenje na temelju iskustva koji se podudaraju s onim dijelovima prihvatanja druge osobe koje su njoj u tom trenutku najvažnije.

Neverbalna komunikacija je suptilna interpersonalna interakcija i dinamičan kompleks odnosa nastavnik-učenik te se može prikazati kroz nastavnikovo empatično ponašanje i neverbalnih poruka. Svaki nastavnik nije sposoban postići stvarno empatičko razumijevanje s učenikom i to mu onemogućava stvaranje interakcije s učenicima. (Brajša, 1996, Neil, 1991, Nelson – Jons, 1993, Boileau, 1981). Thompson i Rudolph (1992) vjeruju da učenici više osjetljiviji na tuđe osjećaje i mišljenja nego nastavnici. S toga ističu da je neverbalna komunikacija u razredu veoma važna jer šalje jasne poruke kako se učenik osjeća i što misli. Neill (1991) naglašava da je neverbalna komunikacija nastavnika sastavni dio komunikacije na relaciji učenik – nastavnik. Što nastavnik koristi pozitivan i otvoren govor tijela, geste koje potiču povjerenje, primjeren govor i intonacija pridonose dobroj razrednoj klimi, većoj aktivnosti učenika na nastavi i stvaranje dobrih odnosa između nastavnika i učenika te učenika – učenika.

2.4. Percepcija komunikacijskih kompetencija nastavnika

Autori Hirst (1990), Koetsier, Wubbles i Korthagen (1997). utvrdili su da postoji snažna veza između nastavnikovih komunikacijskih kompetencija i uspješnog učenja. Powell (1992), Hollingsworth (1989) u svojim studijama navode da znanje i sposobnost komuniciranja čine temelje dobrog učenja. Wade i Moor (1992) naglašavaju da nastavnici trebaju imati znanje iz pedagogije i razvijati sebe kao nastavnike koji su uvjereni u svoje sposobnosti i koji svojim znanjem, komunikacijskim kompetencijama mogu pridonijeti

razvoj učenika i njihovoj većoj aktivnosti na nastavi. Nastavnici imaju direktan i indirektan utjecaj na učenike a kao rezultat toga vidljiv je doprinos učenju i uključivanje u aktivnosti tijekom nastave. Bennet, (1976), Brophy i Good (1986), Fraser i sur. (1991) istraživali su ponašanje nastavnika, njihov stil poučavanja – prenošenja znanja, komunikaciju s učenicima, učenikovu percepciju prenošenja znanja te su utvrdili da su usko povezani s učenikovim učenjem.

Prema Moosu (1979) odnos između učenika i nastavnika važna je dimenzija za ozračje u razredu. Moos navodi tri dimenzije koje pridonose ugodnom ozračju u razredu: odnosi unutar razreda, osobni razvoj i usmjerenost ka cilju te održavanje i promjene unutar sustava. Gledano iz perspektive interpersonalnih odnosa nas zanima prva dimenzija – osobni odnosi unutar razreda, odnosi i komunikacija učenik –učenik, komunikacija nastavnik - učenik. Ova dimenzija prikazuje prirodu osobnih odnosa u razredu, posebice potpora koju nastavnik pruža učenicima. Uključivanje i pripadnost se također svrstavaju pod ovu dimenziju. Na temelju tih tri dimenzije, Maslowski (2003) opisuje razrednu klimu kao „kolektivne percepcije učenika s obzirom na međusobne komunikacijske odnose u razredu , organizaciju nastave, i zadaci koje usvajaju učenici". Maslowski (2003) napominje da je odnos između nastavnika i učenika usko povezan s komunikacijom u razredu. Unutar sustava teoretske perspektive komunikacije, pretpostavlja se da ponašanja sudionika međusobno utječu jedna na drugu. Ponašanje i stil komunikacije nastavnika utječe na učenika, dok u isto vrijeme ponašanje i komunikacija učenika utječe na nastavnika. U razredu, učinci tog kružnog procesa komunikacije mogu se vidjeti na primjeru stvaranja i održavanja dobre klime i ponašanje koji određuju kvalitetu odnosa i osjećaja. Veza između ponašanja i komuniciranja nastavnika i ponašanja i komuniciranja učenika (Wubbels i Levy, 1993) ukazuje na to da nastavnici mogu imati neposrednu korist jer imaju saznanja kako njihovo međusobno ponašanje i komunikacija utječu na ponašanje i aktivnost učenika tijekom nastave. Nastavnici pozitivnije doživljavaju razrednu klimu u odnosu na učenike (Brekelmans, 1989).

Vezano uz to Brekelmans (1989) navodi razliku između stvarne i idealizirane percepcije. Autor navodi da nastavnici otvoreno opisuju kako doživljavaju stvarne odgojne situacije a kao dodatno objašnjenje navodi činjenice da nastavnici imaju pozitivniju percepciju klime u razredu nego učenici. Brekelmans (1989) smatra da razlozi tome mogu biti uzrokovani različitim odnosima i činjenicom da su učenici prisutni na nastavi protiv svoje volje i to smatra važnim faktorom. Možemo zaključiti da stil komuniciranja nastavnika

utječe na percepciju učenika o komunikacijskim kompetencijama nastavnika, da su učenici motivirani na suradnju s nastavnikom te da su proaktivni tijekom nastave.

III. INTERAKCIJA NASTAVNIKA I UČENIKA

3. Interakcija nastavnika i učenika

Interakcija je definirana kao recipročna komunikacija u kojoj svaka osoba reagira na komunikaciju s drugom osobom (Hargreaves, 1975). S Meadovog (1934) sociološkog stajališta, svjestan um, samosvijest i samo kontrola su ključne u interakciju i on vidi ljudsku misao, iskustvo i ponašanje kao socijalne osnove. Kada subjekti sudjeluju u interakciji, cijelo vrijeme interpretiraju svoje postupke i postupke drugih te odgovaraju na njih. Simbolički interakcionisti (Mead, 1934, Blumer, 1969) raspravljaju o tome kako pojedinac doživljava sebe kroz tuđe oči i kroz taj proces postupno doživljava svijet svaki put kada ulazi u novu socijalnu situaciju, te se nauči ponašati određenoj situaciji tako da promatra, ispituje i sluša. Zaključuju da ponašanje nije samo odgovor na stimulaciju drugih osoba, već je interakcija oblikovana kroz zajedničke simbole u recipročnoj interakciji, u kojoj koristimo osjetila i misli. Kroz interakciju pojedinci dobivaju osnovu za kooperativne socijalnu aktivnost. I nastavnici i učenici brinu se o sebi i kao što Pollard i Tann (1993) govore, svaki pojedinac ima poseban doživljaj sebe i stupanj slobodne volje u ponašanju i razvoju razumijevanja s drugima. Nastavnikov doživljaj sebe posebno je važan zbog načina na koji utječe na njihovo doživljavanje, strategije i postupke prema učenicima (Hargreaves, 1975, Nias, 1989). Bruner (1977) navodi da je nastavnik model, da je osobni simbol odgojno - obrazovnog procesa i osoba s kojom se učenici mogu identificirati i usporediti.

Kroz jezik, nastavnici i učenici se izražavaju iako jezik omogućuje osnovni skup simbola (Hewitt, 1997), ne uzimaju svi simboli oblik pisane ili izgovorene riječi. Hall i Hall (1988) ukazuju da utjecaj neverbalne komunikacije je potencijalno mnogo veći nego verbalne komunikacije, ti se suptilni znakovi mogu prenositi kroz mnogo različitih kanala i mogućnost njihovog razumijevanja ključna je za interpersonalne odnose. Mnoga istraživanja osigurala su informacije o odnosu nastavnik- učenik u razredu. Cooper i McIntyre (1996)

utvrdili su da čimbenici povezani s učenikovim raspoloženjem, stavovima i interesom su najvažniji faktori na koje nastavnik obraća pozornost. Nastavnici u istraživanjima primjećuju da je poželjno imati otvoreni stav prema učenikovom utjecaju te takve ukomponiraju u svoje poučavanje. Neki od ishoda pokazuju da je potrebno stvoriti atmosferu u razredu koja obuhvaća učenikove osjećaje i orijentaciju.

Ti faktori motiviraju učenike da se aktivno uključe u proces nastave i surađuju s drugim učenicima i nastavnicima. Ta otkrića podudaraju se s Bruner's (1987) modelom učenja kao transakcijskog procesa davanjem prigodnog, zajedničkog socijalnog konteksta, učenici su sposobniji, inteligentniji nego kao pojedinci (Bruner,1987).

Međutim druga istraživanja o razrednim interakcijama pokazuju druge rezultate. Alexander's (1992) otkriva da nastavnici nisu svjesni načina na koji interakcije utječu na aktivnost učenika na nastavi i sam proces učenja. U njegovoj studiji, provedenoj u Velikoj Britaniji, nastavnici koriste većinu vremena u razredu u interakciji s učenicima ali od toga dvije trećine tih interakcija su rutinske prirode i jednoobrazne. Interakcija nastavnika i učenika jedan na jedan bila je kratka (tri minute) a za većinu učenika nije se uopće dogodila ili se dogodila vrlo rijetko. Alexander'sova otkrića pokazuju stvarnu sliku interakcije nastavnik – učenik. Nastavnici su zauzeti prenošenjem gradiva učenicima i naglašavaju potrebu za pristupom više pojedinačno učeniku tijekom nastave. U britanskoj studiji ORACLE (Observational Research and Classroom Learning Evaluation) nastavnici su bili u interakciji s učenicima skoro 80% promatranog vremena, 70% tih interakcija bile su individualne s učenicima, 20% s cijelim razredom i manje od 10% s grupama. Stoga istraživanje pokazuje visoku stopu interakcije nastavnik – učenik tijekom nastave, većinom na individualnoj osnovi. Studija je pokazala da su nastavnici nastojali biti na raspolaganju za svakog učenika i da je to rezultiralo većom angažiranošću učenika tijekom nastave, boljom komunikacijom nastavnik –učenik i učenik – učenik.

Možemo zaključiti da je neverbalna komunikacija u razredu izuzetno važna jer nastavnik i učenici imaju više povjerenja u neverbalnu nego u verbalnu poruku. Nastavnici trebaju biti osposobljeni da znaju točno prepoznati neverbalne poruke učenika jer neverbalni znakovi mogu biti dvosmisleni i višeznačni.

3.1. Pretpostavke kvalitetne komunikacije nastavnik – učenik u kontekstu aktivnosti učenika na nastavi

Komunikacija u razredu podložna je stalnim promjenama koje zahtijevaju kvalitetu odnosa između nastavnika i učenika. Nastavnik više nema dominantu ulogu u nastavi, on je partner učenicima, pomaže učenicima i osjetljiv je na potrebe učenika. Kroz interaktivni pristup, suradnički odnos uspješnog komuniciranja i aktivnog slušanja dolazi do razvoja samostalne inicijative i povećane aktivnosti učenika na nastavi. Nastavnikova sposobnost komuniciranja, kontrola ponašanja i emocija, njegova empatičnost, tolerancija i suradnja potaknut će učenike da budu aktivni u nastavi (Sekulić, 1997). Nastavnik koji potiče komunikacijsku slobodu da učenici jasno iskažu svoje mišljenje i stavove bez straha i srama, da pokazuju uvažavanje pomažu učenicima u osamostaljivanju, potiču samostalnost i kompetentnost učenika (Deci, 1985). Turner, (2002) ističe da nastavnici čija je pozornost usmjerena na pozitivno i pohvale, koji ne kritiziraju i ne koriste represivne reakcije stvaraju ozračje komunikacijske neugroženosti i time učeniku otvaraju put razvoju komunikacijskih sposobnosti i socijalnih odnosa. Učenicima treba motivacijska i afektivna podrška tijekom interakcije s nastavnicima i vršnjacima. Ovim pristupom učenici se bez straha uključuju u aktivnosti tijekom nastave.

Da je potrebno unaprijeđivati komunikaciju nastavnika smatra i Ritz – Fröhlich (1974). Autor smatra da bi nastavnici trebali:

- bitno smanjiti govorni udio u komunikaciji s učenicima
- da komunikacija treba biti reverzibilitetna, odnosno izmjenična između učenika i nastavnika
- postavljati kreativna pitanja kao bi potaknuli interakciju između učenika i ujedno ostavljaju dovoljno vremena za osobno mišljenje
- davati pozornost svim izjavama učenika, pa i onima koje nisu sadržajno ili jezično korektne.
- omogućiti učenicima da korigiraju i vrednuju izjave
- smanjiti svoj angažman u vođenju razgovora

Kvalitetna komunikacija nastavnik – učenik ovisi o sposobnosti samokontrole nastavnika. Nastavnici koji posjeduju sposobnost samokontrole potiču vještine prepoznavanja i upravljanja emocijama učenika i vještine empatije. (Davis i Bryer, 2003). Autori ističu da na

odnos učenika i nastavnika ne utječe samo nastavnikova sposobnost da izražava svoje stavove, već i sposobnost da prihvati i uvažava tuđe. Ključ uspješne komunikacije između učenika i nastavnika je aktivno slušanje i izrazito je bitno u pedagoškome odnosu. Stanton (2004) je kazao: “Sve dok netko ne čuje poruku i razumije ju, nema komunikacije. Samo je buka.“ Nastavnik bi svakako u nastavi trebao primjenjivati aktivno slušanje jer osim površinskog sadržaja poruke čuje i učeničke potrebe i osjećaje. Aktivnim slušanjem nastavnik potiče i učenike da budu aktivni slušači. Brajša (1994) ističe da nastavnici aktivnim slušanjem pokazuju zainteresiranost za ono što učenik govori, te ga potiče i motivira na nastavak komunikacije i time na aktivnost na nastavi.

Da bi se to postiglo potrebno je poštivati načela aktivnog slušanja:

- ohrabriti učenika,
- pojašnjavati, postavljati pitanja kako bi se potvrdilo što je učenik rekao,
- parafrazirati vlastitim riječima ono što se čulo,
- reflektirati, svojim riječima reći mišljenje o tome što učenik misli i osjeća,
- sumirati, ponoviti glavne ideje, teme i osjećaje koje je učenik izrekao.

Novosel (1991) ističe da je aktivno slušanje ključni čimbenik za uspješnu komunikaciju. Tako autor navodi da postoji sedam vrsta neslušanja:

- pseudoslušanje – slušatelj pokazuje reakcije kao da je usredotočen na govor, ali ne sluša,
- jednoslojno slušanje – primanje samo jednog dijela poruke, dok se druge zanemaruje,
- selektivno slušanje – slušanje samo onoga što osobu posebno zanima, zanemarivanje ostalog sadržaja,
- selektivno odbacivanje – usredotočenost samo na one teme koje se ne žele čuti,
- otimanje riječi – slušatelj sluša tek toliko da ugrabi priliku za vlastiti „nastup“,
- obrambeno ili defenzivno slušanje – najnedužnije izjave doživljavaju se kao napad na koji se reagira obranom,
- slušanje u zasjedi – slušanje radi napada sugovornika.

Autor navodi da svaka od ovih vrsta ne slušanja može dovesti do smetnji i šuma u komunikaciji. Aktivno slušanje je izvrstan način da se nastavnik kao pošiljatelj poruke

poveže s učenicom kao primateljem poruke, oba su aktivna u komunikaciji. Brajša (2000) smatra da ukoliko svaki od aktera komunikacije (nastavnik – učenik) bude podjednako aktivno slušao, razmišljao i iznosio svoje mišljenje i stavove o određenoj temi utoliko će funkcionirati „zajednički mozak“ koji je neophodan za uspješno provođenje nastave.

Vodopija (2007) navodi da su s aktivnim slušanjem povezani: otvorenost za nove ideje, inovativnost, bolji poslovni odnosi, bolji osobni odnosi, smanjena razina stresa, prevencija konflikata i konsenzus u odlučivanju. Nastavnik koji posjeduje vještinu aktivnog slušanja služi kao primjer učenicima pa oni mogu po modelu naučiti aktivno slušati. Rinaldi (2006) ovakav oblik komunikacije naziva i pedagogijom slušanja i ističe je kao osnovu odgojno-obrazovnog procesa u čijem je središtu učenik kao subjekt. Nadalje, autor navodi da razvijena vještina aktivnog slušanja nastavnika je polazna točka za osluškivanje učenikovih potreba, osjećaja i iskustava i čini temelj za sukonstrukciju kurikuluma. Aktivno slušanje na nastavi ponekad izostaje i od strane nastavnika i od učenika, komunikacija postaje jednosmjerna. U suvremenoj literaturi koristi se koncept tzv. djelotvornog slušanja (Staton, 2004, Sharland, 2010):

- diskriminatorno slušanje .To je osnovni tip slušanja. Nastavnik ukoliko čuje glasniju komunikaciju između učenika moći će diskriminirati radi li se o konfliktu između učenika ili igri i sukladno tome će prilagoditi komunikaciju,
- slušanje s razumjevanjem ili slušanje usmjereno na sadržaj a odnosi se na slušanje informacija kako bi usvojili znanje. Taj tip slušanja primjenjuje se na nastavi,
- evaluativno slušanje značajno je kada nastavnik želi uvjeriti učenike ili učenici nastavnike u svoje stavove,
- empatičko slušanje nastavnik ili učenik kokristi kada imaju potrebu da ih se razumije,
- dijaloško slušanje je dvosmjerni proces. Podjednako su uključeni nastavnik i učenik. Usmjereno je na poštivanje različitosti i razvoju odnosa koji se zasniva na ravnopravnosti.

Možemo zaključiti da je aktivno slušanje vještina koja ima pozitivan utjecaj na učeničke vještine, ali i međusobne odnose u razredu i aktivnost učenika na nastavi.

3.2. Međuodnos komunikacijske kompetencije nastavnika i aktivnost učenika u nastavi

Ako pretpostavimo transakcijski model komunikacije (Wilmot, 1987), komunikacija nije jednosmjerna. Ne samo da nastavnici utječu na učenike i na ishod (učenja) aktivnosti tijekom nastave, nego učenici utječu na nastavnike. Stoga, ako želimo razumjeti kako komunikacija funkcionira u razredu i kako utječe na aktivnost učenika tijekom nastave, moramo shvatiti što to znači biti učinkovit prilikom prenošenja znanja i upravljanja okruženjem za učenje (Nist i Simpson, 2000). Znanstvenici (Kiewra, 2002, Nist-Simpson, 2000). u svojoj studiji naglašavaju važnost strategije učenja (npr. podcrtavanje, sažimanje teksta, pitanja), organiziranja sadržaja, te metakognitivne obrade sadržaja. Autori ističu da ono što nedostaje iz svih ovih konstrukta "učinkovitog učenika" je njihova sposobnost učinkovitog komuniciranja s nastavnikom. Znanstvenici su usvojili vjerovanje da bi netko bio uspješan nastavnik mora biti učinkovit komunikator i u potpunosti vladati komunikacijskim vještinama. Međutim, slična vjerovanja nisu primijenjena na učenike. Da li neko treba biti učinkovit komunikator da bi bio učinkovit učenik? Ako pretpostavimo da je komunikacija analogna komunikacijskoj učinkovitosti kao što navodi Spitzberg (1991), onda istraživanje neodoljivo pokazuje da uspješni učenici moraju biti učinkoviti komunikatori (McCroskey i McCroskey, 2002).

Komunikacijska sposobnost i uspješnost definirane su na više načina (Spitzberg, 1987, Wiemann, 1977). Međutim većina istraživanja bavila su se proučavanju kompetentnosti i uspješnosti u interpersonalnom odnosu. Pristup uspješnosti koji je proučavan u nastavi u instrukcijskom kontekstu je socio-komunikacijski stil. Socio komunikacijski stil sastoji od osobine asertivnosti i mogućnost brzog reagiranja i odgovaranja. Asertivnost i empatija definirane su kao dvije važne dimenzije socijalnog stila koja se odnosi na pojedinčevu tendenciju odgovaranja/reagiranja, povezivanja i prilagodbe komunikacijskim situacijama (Borgatta, 1960, Buchholz, Lashbrook i Wenburg, 1976, Lashbrook, 1974, Mehrabian, 1971, Merrill i Reid, 1981, Richmond i McCroskey, 1990, Snavely, 1981, Wheelless i Reichel, 1990). Asertivnost je definirana kao kapacitet zahtijevanja, sučeljavanja, aktivno iznošenje neslaganja a da se pritom ne povrijede osjećaji i prava sugovornika, izražavanja pozitivnih i negativnih ljudskih prava, uključiti se ili se isključiti iz razgovora i zauzeti se za sebe bez vrijeđanja drugoga (McCroskey i Richmond, 1996, A. B. Frymier 1994). Suosjećajnost je definirao kao sposobnost osobe da bude osjetljiva na komunikaciju drugih, da je dobar slušatelj, učini da se sugovornik osjeća ugodno u komunikaciji te da prepozna potrebe i želje

drugih (McCroskey i Richmond, 1996). Biti odgovarajuće asertivan smatra se važnom komponentom efektivne komunikacije (McCroskey i Richmond, 1996).

Socio-komunikacijski stil sastoji se od percepcije pojedinca prema asertivnosti i empatije druge osobe. Vezano uz ovaj pojam je socio-komunikativna orijentacija, što označava osobinu percepciju svoje vlastite asertivnosti i suosjećajnosti. Iako se socio-komunikacijski stil primarno bazira na promatranom ponašanju, orijentacija se primarno bazira na osobnosti i orijentaciji prema odnosima (Wooten i McCroskey, 1996).

Stoga se socio-komunikacijska orijentacija opisuje kao pristup jednoga prema drugom i kako se percipira osobu a manje se odnosi na samo ponašanje osobe za razliku od komunikacijskog stila.

Dosadašnja istraživanja stalno pronalaze nastavnikovu suosjećajnost, empatiju, i u manjem značaju asertivnost, kao pozitivnu poveznicu s uspješnim učenjem i aktivnosti učenika kao neposrednost (Thomas, Richmond i McCroskey, 1994, Wanzer i Frymier, 1999) i korištenje humora (Wanzer i Frymier, 1999). Iako učenikova asertivnost i suosjećajnost nisu detaljno istraživani vjerojatno je da bi te osobine dobro poslužile unutar razreda. Određena razina asertivnosti kod učenika potrebna je za postavljanje pitanja, traženja pojašnjenja i sudjelovanja u raspravama. S jedne strane previše asertivnosti od strane učenika može se protumačiti kao izazivanje nastavnika i pridonijeti negativnoj percepciji. Nastavnici će vjerojatno doživljavati učenike koji su aktivniji na nastavi pozitivnije i to je ono što je Mottet (2000) zabilježio u svojem istraživanju. Mottet (2000) navodi da kad nastavnici znaju kako će učenici neverbalno reagirati, imaju pozitivniji stav prema učenicima. Mottet, Beebe, Raffeld, i Paulsel (2004) kroz provedeni eksperiment uočili su da se nastavnicima više sviđaju učenici koji su više neverbalno reagirali na poruke tijekom nastave i da su bili spremni više udovoljiti zahtjevima tih učenika, nego učenicima koji su bili manje neverbalno aktivni. Baringer i McCroskey (2000) na isti način su proveli istraživanje na fakultetima i uočili su da studenti s boljim neposrednim ponašanjem imaju bolje rezultate u učenju. Pokazalo se da su nastavnici bili motiviraniji za poučavanje takvih studenata koji onda postižu bolje rezultate. Ovi rezultati pokazuju da je uspješan student onaj koji ima suosjećanja. Manje je dokaza koji bi pokazali da je upornost učenika preduvjet da bude uspješniji. Stoga, autori istraživanja ističu da je važnija komponenta uspješnog učenika biti suosjećajan nego uporan. Može se zaključiti da su uspješniji oni učenici koji su uspješni komunikatori te imaju pozitivne ishode u razredu.

Drugi pristup uspješnom učeniku je proučavanje uključenosti u interakcije. Razina uključenosti pojedinca u razgovor i povezivanje misli, osjećaja i iskustava s interakcijama opisuje se kao uključenost u interakcije (Cegala, Savage, Brunner i Conrad, 1982). Učenici koji su jako uključeni u interakcije su više komunikacijski sposobni i uključuju se u komunikaciju pritom koriste više kontakt očima, gestikulaciju a manje koriste neverbalnu komunikaciju (Cegala i sur. 1982). Ovaj koncept smatra se opisom osobnih osnovnih ponašanja u interakcijama. Osobe koje su više uključene u interakcije pokazuju veće samopouzdanje tijekom razgovora i pregovaranja (Cegala, 1984).

Uključenost u interakcije sastoji se od tri dimenzije. Prva je suosjećajnost. Kao što se prethodno raspravljalo ona se također određuje kao dimenzija socio-komunikativne orijentacije (McCroskey i Richmond, 1996, Richmond i McCroskey, 1990). Međutim ona se drugačije opisuje u drugim teorijama. Cegala i sur. (1982) opisuju suosjećajnost kao „tendencija mentalnog reagiranja na okolnosti u kojima se drugi nalaze i prilagoditi se tako da se zna što i kada reći“ Cegala i sur. (1982) više povezuju suosjećajnost na stvari koje opisuju kako odgovoriti drugima dok McCroskey i Richmond (1996) suosjećajnost opisuju kao termin koji obuhvaća osjećajnost, biti dobar slušatelj, učiniti drugima ugodu u komunikaciji učiniti ugodnom i koristiti pozitivne i afirmativni riječi. Druga sastavnica uključenosti u interakciju je percepcija, što se odnosi na sposobnost procjenjivanja znanja pojedinca kojeg znači pripisati određenom ponašanju. Treća sastavnica odnosi se na podložnost osobe kognitivnim stimulansima koji se nalaze u neposrednom okružju. Te tri dimenzije su povezane i posebno su promatrane kao mjere uključenosti u interakcije (Rubin i Graham, 1988, Spitzberg, 1991). Uključenost u interakcije istraživana je primarno kao element interpersonalne komunikacije a ne kao obrazovni kontekst. Međutim Myers i Bryant (2002) proučavali su uključenost učenika u interakcije tijekom nastave i kako je to viđeno iz njihove perspektive uključujući osjećaje. Myers and Bryant pronašli su da je uključenost u interakcije bila povezana s povećanim utjecajem prema nastavniku, povećanoj motivaciji za učenje i prisutnosti na nastavi i zadovoljstvo komunikacijom u razredu između učenika i nastavnika i učenika što je potaknulo aktivnost učenika na nastavi. Međutim, u istraživanju nisu uočene velike različitosti između uključenosti u komunikacije kao ni osjećaja i potrebe za razumijevanjem. Ovo istraživanje kao i prethodna podupire koncept da učenici koji uspješnije komuniciraju s svojim nastavnicima aktivniji su na nastavi. Interakcija između nastavnika i učenika primarno se odvija unutar razreda, ali ona se također odvija izvan razreda. Nadler i Nadler (2001) definiraju izvan razrednu komunikaciju kao interakcije izvan

formalnog razreda koje mogu biti pokrenute od strane učenika ili nastavnika. Uključuje razgovor nastavnika i učenika o njihovim potrebama, traže nastavnike s ciljem postavljanja pitanja o nastavnom sadržaju, rasprave učenika i nastavnika o temama koje nisu povezane s nastavnim gradivom već su povezani s osobnim iskustvom.

Nadalje, navode da bi bio uspješan učenik treba više komunicirati s nastavnikom izvan razreda. Učenici koji traže pojašnjenje materijala i gradiva, rasprave o sadržaju, traže savjete i samo žele „upoznati“ nastavnika. Takvi učenici su socijabilniji, jer su bolje povezani s učenicima i/ili nastavnikom i aktivniji su. Iako se uključenost u interakcije i socio-komunikacijska orijentacija odnosi na to kakav pristup učenici imaju prema razredu i nastavniku, izvan razreda komunikacija pokazuje kako se učenici ponašaju prema nastavniku. Učenici koji ne prakticiraju izvan razrednu komunikaciju s nastavnikom ili ostalim učenicima često imaju problema s izvršavanjem zadataka jer u potpunosti ne razumiju što trebaju raditi, ili se pripreme za ispit bez da u potpunosti razumiju sadržaj gradiva. Stoga se uključivanje u izvan razrednu komunikaciju smatra dobrom iako nisu svi oblici u potpunosti pozitivni. Ponekad se uključuju s ciljem poticanja negativnu raspravu s nastavnikom, da bi se žalili ili tražili izlike. To nije uspješno i plodonosno učenikovo ponašanje. Interakcije izvan razreda u kojima se traži objašnjenje, savjet ili uključivanje u razgovor da bi se upoznao nastavnik podudaraju se s prethodno raspravljanim dobrim kvalitetama koje čine učenika uspješnim u izvršavanju zadanih zadataka.

IV. EMPIRIJSKO ISTRAŽIVANJE

4.1. Cilj i zadaci istraživanja

Dosadašnja istraživanja u zadnja dva desetljeća sugeriraju da učinkovita komunikacija nastavnika pomaže u razvoju upravljanja razredom, utječe na uspostavljanje zdrave razredne kulture i prenošenje znanja te omogućava rješavanje sukoba. Pri tome je vrlo važna komponenta interakcija između nastavnika i učenika. Kako smo ustanovili odvijala se u različitim smjerovima, ovisno o tome koja su polazišta u objašnjavanju važnosti komunikacijskih kopetencija zastupali pojedeni autori. Dio istraživanja je bio usmjeren na otkrivanje osobina i komunikacijskih kompetencijama nastavnika. Druga su istraživanja pokazala kako različiti stilovi komuniciranja nastavnika s učenicima utječu aktivnost učenika u nastavi, na ozračje u školi, na međuljudske odnose i pedagošku uspješnost nastavnika. Istraživanja su usmjerena na analiziranje važnosti da nastavnici uspostave komunikacijski odnos s učenicima - odnos koji će osigurati nesmetano funkcioniranje nastavnog procesa i time znatno pridonijeti stvaranju pozitivne okoline za učenje, učeničke stavove, aktivnosti učenika na nastavi i motivaciju za učenje. Sva istraživanja naglašavaju značenje komunikacijskih kompetencija nastavnika i njihov utjecaj na aktivnost učenika, međuljudske odnose i kvalitetu školskog ozračja.

U sustavu teoretske perspektive komunikacija pretpostavlja se da ponašanja sudionika međusobno utječu jedna na drugo. Ponašanje nastavnika utječe na aktivnosti učenika, dok u isto vrijeme aktivnosti učenika utječu na ponašanja nastavnika. U razrednom okružju učinci toga kružnog procesa komunikacije mogu se promatrati u stvaranju i održavanju dobre razredne klime i ponašanja koja određuju kvalitetu odnosa i osjećaja. Veza između nastavnikova ponašanja i aktivnosti učenika (Wubbels i Levy, 1993) upućuje na to da nastavnici mogu imati izravnu korist od spoznaje da njihova interpersonalna ponašanja utječu na aktivnosti učenika.

Predmet ovog istraživanja ulazi u područje teorije komunikacije, organizacijskog ponašanja, psihologije i ekonomije ali je najvećim dijelom obuhvatio područje opće i školske pedagogije i metodike pedagoškog rada nastavnika, što uključuje i način i stil komuniciranja s učenicima. Istraživanje ima interdisciplinarni pristup ali naglasak je stavljen na međuodnos komunikacijske kompetencije nastavnika i aktivnosti učenika u nastavi, te se želi ispitati povezanost između komunikacijske kompetencije nastavnika i aktivnosti učenika u nastavi.

Glavni cilj istraživanja jest utvrditi povezanost između komunikacijske kompetencije nastavnika i aktivnosti učenika na nastavi.

Zadaci istraživanja koji proizlaze iz glavnog cilja istraživanja su sljedeći:

1. utvrditi glavne metrijske karakteristike (pouzdanost i konstruktnu valjanost) upitnika za mjerenje učeničke percepcije različitih aspekata komunikacijske kompetencije nastavnika,
2. utvrditi učeničku percepciju komunikacijske kompetencije nastavnika, utvrditi samoprocijenjene komunikacijske kompetencije nastavnika, te utvrditi razlike između učeničke percepcije komunikacijske kompetencije nastavnika i samoprocijenjene komunikacijske kompetencije samih nastavnika,
3. utvrditi razlike u poželjnosti stupnja aktivnosti učenika na nastavi,
4. utvrditi razlike u aktivnosti učenika na nastavi u odnosu na procijenjeni stupanj komunikacijske kompetencije nastavnika.

4.2. Hipoteze istraživanja

S obzirom da samo prvi, četvrti, peti i šesti cilj pripadaju području inferencijalne statistike, definirane su pripadne hipoteze:

Hipoteza 1: Očekuje se postojanje latentnih dimenzija koje metrijski zadovoljavajuće reprezentiraju učeničke percepcije različitih aspekata komunikacijske kompetencije nastavnika.

Hipoteza 2: Očekuje se pozitivna procjena komunikacijskih kopetencija nastavnika

- 2.1. Očekujemo pozitivnu procjenu komunikacijskih kompetencija nastavnika od strane učenika.
- 2.2. Očekujemo izuzetno pozitivnu samoprocjenu komunikacijskih kompetencija nastavnika.
- 2.3. Očekujemo statistički značajnu razliku na predhodno dvije pod Hipoteze.

Hipoteza 3: Očekuje se postojanje razlika u poželjnosti stupnja aktivnosti učenika na nastavi, u smjeru prevladavanja pozitivnog (poželjnog) aktiviteta, u odnosu na negativni.

Hipoteza 4: Očekuje se postojanje razlika u aktivnosti učenika na nastavi, u odnosu na stupanj komunikacijske kompetencije nastavnika, u smjeru pozitivne povezanosti između poželjne komunikacijske kompetencije nastavnika i veće poželjne aktivnosti učenika na nastavi.

4.3. Metode i postupci prikupljanja podataka

4.3. 1. Sudionici

Istraživanje za potrebe ovoga doktorskoga rada provedeno je na populaciji srednjoškolskih učenika. Glavno istraživanje obuhvatilo je namjerni uzorak od 275 učenika četvrtih razreda X. gimnazije „Ivan Supek“, Klaićeva 7, Zagreb.

Svi sudionici dobrovoljno su sudjelovali u istraživanju, a istraživanje je provedeno u siječnju 2015. godine. Konačni broj sudionika po razredima prikazan je u tablici 23.

Tablica 23. Raspored broja učenika po razredima i s pripadnim nastavnicima

Razredni odjel - nastavnik	N	%	Kumulativni %
4k N 1	29	10,4	10,4
4g N 2	23	8,2	18,6
4e N 3	25	9,0	27,6
4a N 4	25	9,0	36,6
4j N 5	17	6,1	42,7
4d N 6	23	8,2	50,9
4b N 4	25	9,0	59,9
4f N 4	25	9,0	68,8
4c N 7	22	7,9	76,7
4i N 5	19	6,8	83,5
4l N 1	20	7,2	90,7
4h N 2	26	9,3	100,0
Ukupno	279	100,0	

Inicijalno je bio predviđen veći broj sudionika, ali je ukupni broj ispitanih sudionika bio nešto manji od predviđenoga, jer je u vrijeme provođenja istraživanja jedan dio učenika bio nedostupan zbog izostanka s nastave.

U trinaest razreda radilo je ukupno sedam različitih nastavnika, od kojih jedan predaje u tri razreda (N 4), po dva u dva razreda (N 2, N 5), a preostali u po jednom razredu (tablica 23).

4.3.2. Postupak istraživanja

Prije istraživanja, pribavljena je potvrda Filozofskoga fakulteta u Zagrebu u kojoj je naznačena znanstvena svrha istraživanja te data preporuka za dopuštenje istraživanja u ciljanoj sredini sudionika. Potvrda je trebala poslužiti za nesmetano provođenje terenskoga istraživanja u X. gimnaziji „Ivan Supek“ u Zagrebu. Pribavljene su dozvole i suglasnosti ravnatelja, pedagoga, nastavnika i razrednikâ u ciljanoj obrazovnoj ustanovi, te je u suradnji s njima sastavljen plan provođenja istraživanja. Odabrana je znanstvena i stručna literatura relevantna za realizaciju ovoga rada.

Procjena komunikacijske kompetencije nastavnika iz matematike ispitna je ispunjavanjem upitnika Teacher Communication Competence (Wiemann,1977). Za procjenu učenikova zadovoljstva vezanog uz komunikacijsku kompetenciju nastavnika koristila se Immediacy Behavior Scale (Gorham,1988, Richmond,Gorham,&McCroskey,1987). Opažanje se provelo sukcesivno u razdoblju od tri tjedna. Procjenu komunikacijske kompetencije nastavnika koji predaju matematiku provesli su nastavnici samoprocjenom na kraju održanog nastavnog sata. Uvježbani kompetentni vanjski stručni suradnici (psiholozi i pedagozi) i učenici su na jednom satu razrednika ispunili upitnike za procjenu komunikacijske kompetencije nastavnika i procjenu učenikova zadovoljstva vezano za komunikacijske kompetencije nastavnika. Kroz razgovor stručnih suradnika s učenicima i pojašnjenje čestica upitnika, dobile su se njihove procjena nastavnikove komunikacijske kompetencije na navedenim upitnicima. Za mjerenje aktivnosti učenika koristila se Lista za praćenje aktivnosti učenika tijekom nastave koju je kreiralo deset stručnjaka iz područja obrazovanja (dva psihologa, četiri pedagoga, dva nastavnika, dva školska inspektora), Lista za praćenje aktivnosti

učenika tijekom nastave omogućuje procjenu u kojoj mjeri su zastupljene, u promatranom razdoblju, aktivnosti kao što su uključenost učenika, motiviranost, pridržavanje pravila, komunikacija nastavnika i učenika. Listu za praćenje aktivnosti učenika su ispunjavali vanjski stručni suradnici (pedagozi i psiholozi) tijekom školskog sata za predmet matematiku. Kroz tri jednosatne radionice vanjski stručni suradnici su bili uvježbani i pripremljeni za opažanje i bilježenje aktivnosti učenika tijekom nastave, kao i komunikacijskih kompetencija nastavnika.

Sudionicima istraživanja naglašeno je da je sudjelovanje u istraživanju dobrovoljno i zajamčena je povjerljivost prikupljenih podataka. Upoznati su sa znanstvenom svrhom istraživanja i istaknut je značaj davanja iskrenih i potpunih odgovora. Osim pismenih, dane su i usmene upute o ispunjavanju upitnika. Premda vrijeme ispunjavanja upitnika nije bilo ograničeno, prosječno vrijeme ispunjavanja iznosilo je oko 20 minuta. Svim sudionicima ponuđena je mogućnost stjecanja uvida u rezultate istraživanja.

4.3.3. Instrumenti

Podatci za ovo istraživanje prikupljeni su pomoću eklektički sastavljenog upitnika koji se sastojao od sljedećih upitnika:

Skala komunikacijske kompetencije (*Communicative Competence Scale* ili *CCS*)

Wiemann (1977) je konstruirao *Skalu komunikacijske kompetencije (CCS)* za mjerenje komunikacijske kompetencije, definirajući je kao sposobnost za odabir među dostupnim komunikacijskim ponašanjima kako bi ostvarili svoje vlastite međuljudske ciljeve tijekom susreta s drugim ljudima, uz zadržavanje pravca komunikacije u interakciji s kolegama, uzimajući u obzir ograničenja dane situacije. Izvorno, 57 čestica Likertova tipa bilo je formulirano za procjenu pet dimenzija interpersonalne kompetencije (interakcijski menadžment, empatija, pripadnost/podrška, socijalna opuštenost, ponašajna prilagodljivost). U istraživanju provedenom na 239 studenata, koristila se skala za ocjenu upravljanja interakcijama, na temelju ponašanja snimljenih video-kamerom, s četiri uloge koje su simulirale uspješnost interakcija (visoka, srednja, niska, loša). 36 čestica je najbolje diskriminiralo ova ponašanja, te su te čestice uključene u završni instrument. Faktorska

analiza rezultirala je s dva glavna faktora (opći i opuštanje), što je pokazalo da ispitanici nisu razlikovali dimenzije kompetencija, što je model prvotno predviđao. Sudionici su koristili CCS za procjenu komunikacijske kompetencije drugih ljudi odgovarajući na 36 čestica, primjenom Likertove ljestvice, s procjenama koje se kreću u rasponu od “potpuno se slažem” (5) do “uopće se ne slažem” (1). Ispunjavanje cjelokupne CCS ljestvice traje manje od 5 minuta. Neki istraživači su prilagodili format CCS za samoprocjene komunikacijske kompetencije i procjene komunikacijske kompetencije drugih ljudi.

CCS se pokazao zadovoljavajuće pouzdanim, prema koeficijentima interne konzistencije. Wiemann (1977) izvijestio je o Cronbachovom alfa koeficijentu pouzdanosti 0,96 za 36-čestičnu verziju revidiranog instrumenta. McLaughlin i Cody (1982) koristili su 30-čestičnu verziju za student, kako bi ocijenili svoje partnere nakon 30 minuta razgovora, uz Cronbachov alfa koeficijent 0,91. Jones i Brunner (1984) su kod studenata dobili alfa koeficijente u rasponu 0,94 - 0,95, dok su subskele CSS imale u rezultate Cronbachove alfe u rasponu od 0,68 do 0,82. U istraživanju koje su proveli Street, Mulac i Wiemann (1988), studenti su međusobno procjenjivali svoje komunikacijske kompetencije primjenom 36-čestične verzije CCS, uz Cronbachov alfa koeficijent 0,84. Cupach i Spitzberg (1983) dobili su Cronbachov alfa koeficijent 0,90, a Hazleton i Cupach (1986) Cronbachov alfa koeficijent 0,91. Cegala, Savage, Brunner i Conrad (1982) dobili su Cronbachov alfa koeficijent 0,85, dok su Query, Parry i Flint (1992) dobili Cronbachov alfa koeficijent 0,86.

Dvije studije su pronašle dokaze o valjanosti konstrukta komunikacijske kompetencije. U prvoj, McLaughlin i Cody (1982) utvrdili su da sudionici interakcije u dugotrajnijim razgovorima ocjenjuju jedni druge manje komunikacijski kompetentnim. U drugoj, Street i suradnici (1988) su utvrdili da su sudionici razgovora procjenjivali komunikacijske kompetencije na temelju: trajanja govora različitih sudionika konverzacije, odgovora na njihove poruke, opće trajanje razgovora te stope prekidanja. Također su otkrili da su sudionici razgovora ocijenili svoje partnere znatno povoljnije nego što su to učinili promatrači.

Razne studije su dale dokaze o konkurentnoj valjanosti. Cupach i Spitzberg (1983) koristili su dispozicijski format samoiskaza, utvrdivši da je CCS je snažno povezana s druge dvije sklonosti: komunikacijom prilagodljivošću i crtom samoprocijenjene kompetencije. CCS je također umjereno povezana sa situacijskim, za razgovore specifičnim mjerama

dobrog osjećanja i samoprocijenjenom kompetencijom. Hazleton i Cupach (1986) su utvrdili umjerenu povezanost između komunikacijske kompetencije i općeg znanja o međuljudskoj komunikaciji i strahu od međuljudske komunikacije. Backlund (1978) je utvrdio da su komunikacijske kompetencije povezane sa sposobnošću uvida u socijalnu situaciju uvida i otvorenosti. Douglas (1991) je ukazao na inverzni odnos između komunikacijskih kompetencija i nesigurnosti i straha tijekom inicijalnih sastanaka. Querry i sur. (1992) su utvrdili da netradicionalni učenici, koji imaju visoke rezultate u komunikacijskoj kompetenciji, dobivaju više socijalne potpore i zadovoljniji su s tom potporom. Također, Cegala et al. (1982) su usporedili 326 studenata po svojim rezultatima u CCS i Skali interakcijske uključenosti (SIU). Sve tri dimenzije SIU su pozitivno korelirala s CCS, ali je samo dimenzija senzibilnosti značajno korelirala s svih pet dimenzija CCS, i za studente i za studentice.

Premda CCS postoji dulje vremena, zapravo je malo istraživačkih studija koristilo CCS, što se može protumačiti problemima faktorske strukture CCS te korištenjem Likertove skale procjene (Perotti i De Wine, 1987). Ovi autori smatraju da bi prikladnije bilo koristiti cjelokupnu jednofaktorsku mjeru komunikacijske kompetencije, radije nego pojedinačne subskale. Spitzberg (1988, 1989) smatra da je CCS prikladan za korištenje samo kod "normalnih" adolescentskih populacija, kao i populacija odraslih, dok Backlund (1978) vjeruje da CCS može biti korištena jedino na populacijama studenata. Naime, autor je pronašao vrlo nisku korelaciju između percipirane komunikacijske kompetencije kad je procjenjuju vršnjaci studenata i percipirane komunikacijske kompetencije koju procjenjuju stručnjaci.

Skala neverbalne neposrednosti – izvještaj promatrača (NIS-O)

NIS-O (Richmond, McCroskey i Johnson, 2013) je jedna od najnovijih mjera neverbalne neposrednosti, koju procjenjuje netko drugi (promatrač). Ranije su mjere imale problematičnu pouzdanost tipa interne konzistencije. Ovaj instrument (NIS-O) može koristiti bilo koja ciljanu skupinu osoba (najčešće su ranije mjere bile utemeljene samo na zapažanjima nastavnika). NIS-O je pokazao Cronbachov alfa koeficijent pouzdanosti oko 0,90. Također, NIS-O ima bolju simptomatsku valjanost jer sadrži velik broj raznolikih čestica, a ima i odličnu prediktivnu valjanost.

Kad se koristi ovaj instrument, važno je znati da spolne razlike u ovoj Skali neverbalne neposrednosti – izvještaj promatrača, zapravo nisu statistički značajne. Dakle, nepotrebno je bilježiti biološki spol osobe u analizama podataka koje uključuju taj instrument, pa se preporučuju koristiti kombinirane norme za oba spola. Međutim, utvrđivanje spolnih razlika kod ciljanih skupina osoba kod kojih je instrument NIS-O primijenjen mogu imati smisla. Međutim, ova mogućnost nije istražena u istraživanjima do danas. NIS-O koristi sljedeću 5-čestičnu skalu Likertova tipa: 1 = nikada; 2 = rijetko; 3 = povremeno; 4 = često; 5 = vrlo često.

4.3.4. Način obrade podataka

Statistička analiza podataka

Svi podaci prikupljeni i u glavnome istraživanju uneseni su u bazu statističkog programskog paketa SPSS 24.0, u kojem su zatim i analizirani odgovarajućim statističkim postupcima deskriptivne i inferencijalne statistike.

Za statističku analizu podataka prikupljenih u glavnom istraživanju, za *Skalu komunikacijske kompetencije*, primijenjena je faktorska analiza (zapravo analiza glavnih komponenti, tj. Principal Component Analysis ili PCA), kako bi se utvrdila konstruktna valjanost mjernog instrumenta. Pomoću Kolmogorov-Smirnovljeve (KMO) mjere adekvatnosti uzorka i Bartlettova testa sfericiteta provjerena je pogodnost matrice za faktorizaciju. Kao metoda ekstrakcije faktora odabrana je PCA. Za pojedine skale ekstrahirano je jednofaktorsko rješenje, kako bi se kasnije rezultati mogli lakše usporediti s rezultatima drugih istraživanja. Pouzdanost tipa unutarne konzistencije provjeravala se primjenom Cronbachovog alfa koeficijenta.

Za utvrđivanje razlika između učeničke percepcije komunikacijske kompetencije nastavnika te samoprocijenjene komunikacijske kompetencije samih nastavnika, koristio se t-test za nezavisne uzorke, tj. t-test za utvrđivanje razlika između aritmetičke sredine skupa podataka (učeničke percepcije komunikacijske kompetencije) i unaprijed određene vrijednosti (samoprocijenjene komunikacijske kompetencije nastavnika).

Za utvrđivanja razlika u raspodjelama broja procijenjenih poželjnih (pozitivnih) odnosno nepoželjnih (negativnih) ponašanja učenika za pojedine aspekte aktiviteta učenika na nastavnom satu, koristio se Hi-kvadrat test.

Također, za utvrđivanja razlika u aktivnosti učenika na nastavi u odnosu na procijenjeni stupanj komunikacijske kompetencije nastavnika, za pojedine aspekte aktiviteta (poželjnog i nepoželjnog) učenika na nastavnom satu, koristio se Hi-kvadrat test. Kategorije komunikacijske kompetencije nastavnika osnovane su na zajedničkim medijanima (za sve razrede i sve nastavnike) dimenzija (aspekata) komunikacijske kompetencije nastavnika, osnovanim na procjenama učenika. Aspekte aktiviteta učenika na nastavnom satu definirani su brojem pojedinih vrsta aktivnosti, definiranim česticama ček-liste.

Sve razlike komentirane su na razini vjerojatnosti pogreške $p < 0,05$.

V. REZULTATI ISTRAŽIVANJA

5.1. Metrijske karakteristike sub-upitnika iz dva upitnika *Nastavnikova komunikacijska kompetencija*

Deskriptivne karakteristike pojedinih čestica prikazane su u sklopu analize razlika između učeničkih procjena komunikacijskih kompetencija njihovih nastavnika i samoprocjena nastavnikovih vlastitih komunikacijskih kompetencija.

Stoga smo analizu rezultata započeli prikazom rezultata metrijskih karakteristika svih sub-upitnika iz upitnika *Nastavnikova komunikacijska kompetencija*.

Tablica 24. Analiza glavnih komponenti (PCA) i pouzdanost tipa interne konzistencije (Cronbachov alfa) za varijable sub-upitnika *Interakcijski menadžment* iz upitnika *Nastavnikova komunikacijska kompetencija*

Čestice (procjene: od 1= rijetko ili nikada do 5= vrlo često ili stalno)	Bazično korištenje računala (saturacija)	Komunalitet
Nastavnik je učinkovit sugovornik.	,860	,739
Nastavnik se dobro slaže s učenicima.	,853	,727
S nastavnikom je lako razgovarati.	,834	,696
Nastavnika zanima ono što učenici imaju za reći.	,825	,681
Razgovor s nastavnikom je pozitivan, ugodan.	,807	,651
Nastavnik obraća pažnju na razgovor.	,791	,626
Nastavnik se može uspješno nositi s učenicima.	,788	,620
Nastavnik ne prati razgovor baš dobro. (R)	,772	,315
Nastavnik obično kaže pravu stvar u pravo vrijeme.	,754	,568
Razgovor s nastavnikom ne ide „glatko“. (R)	,585	,343
Nastavnik previše prekida druge. (R)	,562	,315
Nastavnik obično ne postavlja neobične zahtjeve učenicima.	,513	,263
Postotak objašnjene varijance (%)	56,897	
Karakteristični korijen	6,828	
Pouzdanost (Cronbachov alfa koeficijent)	0,928	

Legenda: *R* – rekodirane čestice; **Bold** – najviše i najniže vrijednosti saturacija (komunaliteta)

Rezultati Kaiser-Meyer-Olkinove mjere adekvatnosti uzorka (0,949), kao i Bartlettova testa sfericiteta ($\chi^2= 1821.859$; $df=66$; $p<0,001$) pokazuju da je matrica korelacija u sub-upitniku *Interakcijski menadžment* pogodna za faktorizaciju. Iz tablice 24 vidljivo je da su za česticu (*Nastavnik je učinkovit sugovornik*) najveći i komunalitet i korelacija s glavnom komponentom. S druge strane, i komunalitet i korelacije s glavnom komponentom najniže vrijednosti imaju za česticu (*Nastavnik obično ne postavlja neobične zahtjeve učenicima*). Postotak objašnjene varijance ovog sub-upitnika ukupno iznosi približno 57%. Pouzdanost jedine dimenzije (glavne komponente) je vrlo visoka i stoga vrlo zadovoljavajuća. U dobivenoj faktorskoj soluciji zadržane su sve čestice inicijalne verzije upitnika, odnosno, sve čestice sub-upitnika *Interakcijski menadžment* zadovoljavajuće saturiraju jedinstvenu glavnu komponentu.

Tablica 25. Analiza glavnih komponenti (PCA) i pouzdanost tipa interne konzistencije (Cronbachov alfa) za varijable sub-upitnika *Empatija* iz upitnika *Nastavnikova komunikacijska kompetencija*

Čestice (procjene: od 1= rijetko ili nikada do 5= vrlo često ili stalno)	Bazično korištenje računala (saturacija)	Komunalitet
Nastavnik učenicima daje do znanja da ih razumije.	,862	,742
Nastavnik razumije učenike.	,861	,741
Nastavnik se lako može poistovjetiti sa situacijom učenika.	,837	,700
Nastavnik ignorira osjećaje drugih ljudi/učenika. (R)	,758	,574
Nastavnik obično zna kako se drugi ljudi osjećaju.	,732	,536
Nastavnik se neće prepirati s učenicima samo da bi dokazao da je u pravu.	,478	,228
Postotak objašnjene varijance (%)	58,710	
Karakteristični korijen	3,523	
Pouzdanost (Cronbachov alfa koeficijent)	0,848	

Legenda: *R* – rekodirane čestice; *Bold* – najviše i najniže vrijednosti saturacija (komunaliteta)

Rezultati Kaiser-Meyer-Olkinove mjere adekvatnosti uzorka (0,862), kao i Bartlettova testa sfericiteta ($\chi^2= 722.617$; $df=15$; $p<0,001$) pokazuju da je matrica korelacija u sub-upitniku *Empatija* pogodna za faktorizaciju. Iz tablice 25 vidljivo je da najveći komunalitet i korelaciju s glavnom komponentom ima čestica (*Nastavnik učenicima daje do znanja da ih razumije*). S druge strane, i komunalitet i korelacije s glavnom komponentom najniže vrijednosti imaju za česticu (*Nastavnik se neće prepirati s učenicima samo da bi dokazao da je u pravu*). Postotak objašnjene varijance ovog sub-upitnika ukupno iznosi približno 59%. Pouzdanost jedine dimenzije (glavne komponente) je visoka i stoga vrlo zadovoljavajuća. U dobivenoj faktorskoj soluciji zadržane su sve čestice inicijalne verzije upitnika, odnosno, sve čestice sub-upitnika *Empatija* zadovoljavajuće saturiraju jedinstvenu glavnu komponentu.

Tablica 26. Analiza glavnih komponenti (PCA) i pouzdanost tipa interne konzistencije (Cronbachov alfa) za varijable sub-upitnika *Pripadanje/podrška* iz upitnika *Nastavnikova komunikacijska kompetencija*

Čestice (procjene: od 1= rijetko ili nikada do 5= vrlo često ili stalno)	Bazično korištenje računala (saturacija)	Komunalitet
Nastavnik je podrška sugovornicima.	,856	,733
Nastavnik je simpatična osoba.	,799	,639
Nastavnik sluša što mu učenici govore.	,798	,637
Nastavnik je dobar slušač.	,777	,603
Nastavniku se učenici mogu obratiti sa svojim problemima.	,776	,602
Nastavnik je u međuljudskim odnosima hladan i distanciran. (R)	,711	,505
Postotak objašnjene varijance (%)	61,980	
Karakteristični korijen	3,719	
Pouzdanost (Cronbachov alfa koeficijent)	0,875	

Legenda: *R* – rekodirane čestice; **Bold** – najviše i najniže vrijednosti saturacija (komunaliteta)

Rezultati Kaiser-Meyer-Olkinove mjere adekvatnosti uzorka (0,874), kao i Bartlettova testa sfericiteta ($\chi^2= 733.683$; $df=15$; $p<0,001$) pokazuju da je matrica korelacija u sub-upitniku *Pripadanje/podrška* pogodna za faktorizaciju. Iz tablice 26 može se vidjeti je da su za česticu (*Nastavnik je podrška sugovornicima*) najveći i komunalitet i korelacija s glavnom

komponentom. S druge strane, najniže vrijednosti komunaliteta i korelacije s glavnom komponentom ima čestica (*Nastavnik je u međuljudskim odnosima hladan i distanciran*). Postotak objašnjene varijance ovog sub-upitnika ukupno iznosi približno 62%. Pouzdanost jedine dimenzije (glavne komponente) je visoka i stoga vrlo zadovoljavajuća. U dobivenoj faktorskoj soluciji zadržane su sve čestice inicijalne verzije upitnika, odnosno, sve čestice sub-upitnika *Pripadanje/podrška* zadovoljavajuće saturiraju jedinstvenu glavnu komponentu.

Tablica 27. Analiza glavnih komponenti (PCA) i pouzdanost tipa interne konzistencije (Cronbachov alfa) za varijable sub-upitnika *Socijalno opuštanje* iz upitnika *Nastavnikova komunikacijska kompetencija*

Čestice (procjene: od 1= rijetko ili nikada do 5= vrlo često ili stalno)	Bazično korištenje računala (saturacija)	Komunalitet
Nastavnik voli biti blizak s učenicima.	,831	,690
Nastavnik izražajno koristi svoj glas i pokrete.	,805	,648
Nastavnik je opušten i neopterećen dok govori.	,768	,590
Postotak objašnjene varijance (%)	64,270	
Karakteristični korijen	1,928	
Pouzdanost (Cronbachov alfa koeficijent)	0,717	

Legenda: *R* – rekodirane čestice; **Bold** – najviše i najniže vrijednosti saturacija (komunaliteta)

Rezultati Kaiser-Meyer-Olkinove mjere adekvatnosti uzorka (0,671), kao i Bartlettova testa sfericiteta ($\chi^2 = 162.135$; $df=3$; $p<0,001$) pokazuju da je matrica korelacija u sub-upitniku *Socijalno opuštanje* pogodna za faktorizaciju. Iz tablice 27 vidljivo je da komunalitet i korelacija s glavnom komponentom najviše vrijednosti imaju za česticu (*Nastavnik voli biti blizak s učenicima.*), a najniže vrijednosti za česticu (*Nastavnik je opušten i neopterećen dok govori*). Postotak objašnjene varijance ovog sub-upitnika ukupno iznosi približno 64%. Pouzdanost jedine dimenzije (glavne komponente) je zadovoljavajuća. U dobivenoj faktorskoj soluciji zadržane su sve čestice inicijalne verzije upitnika, odnosno, sve čestice sub-upitnika *Socijalno opuštanje* zadovoljavajuće saturiraju jedinstvenu glavnu komponentu.

Tablica 28. Analiza glavnih komponenti (PCA) i pouzdanost tipa interne konzistencije (Cronbachov alfa) za varijable sub-upitnika *Ponašajna prilagodljivost* iz upitnika *Nastavnikova komunikacijska kompetencija*

Čestice (procjene: od 1= rijetko ili nikada do 5= vrlo često ili stalno)	Bazično korištenje računala (saturacija)	Komunalitet
Nastavnik se može prilagoditi promjeni situacije.	,818	,669
Nastavnik je fleksibilna osoba.	,784	,614
Nastavnik uglavnom zna kakva je vrsta ponašanja primjerena u bilo kakvoj situaciji.	,700	,490
Nastavnik je osjetljiv na potrebe učenika.	,632	,399
Nastavnik tretira učenike kao pojedince, individue.	,459	,211
Postotak objašnjene varijance (%)	47,669	
Karakteristični korijen	2,383	
Pouzdanost (Cronbachov alfa koeficijent)	0,715	

Legenda: *R* – rekodirane čestice; **Bold** – najviše i najniže vrijednosti saturacija (komunaliteta)

Rezultati Kaiser-Meyer-Olkinove mjere adekvatnosti uzorka (0,757), kao i Bartlettova testa sfericiteta ($\chi^2= 263.811$; $df=10$; $p<0,001$) pokazuju da je matrica korelacija u sub-upitniku *Ponašajna prilagodljivost* pogodna za faktorizaciju. Iz tablice 28 vidljivo je da su vrijednosti i komunaliteta i korelacije s glavnom komponentom najviše za česticu (*Nastavnik se može prilagoditi promjeni situacije*). S druge strane, najniže vrijednosti komunalitet i korelacija s glavnom komponentom imaju za česticu (*Nastavnik tretira učenike kao pojedince, individu*). Postotak objašnjene varijance ovog sub-upitnika ukupno iznosi približno 48%. Pouzdanost jedine dimenzije (glavne komponente) je zadovoljavajuća. U dobivenoj faktorskoj soluciji zadržane su sve čestice inicijalne verzije upitnika, odnosno, sve čestice sub-upitnika *Ponašajna prilagodljivost* zadovoljavajuće saturiraju jedinstvenu glavnu komponentu.

Metrijske karakteristike sub-upitnika iz upitnika *Neposrednost nastavnikovog ponašanja*

Potom su prikazani rezultati metrijskih karakteristika svih sub-upitnika iz upitnika *Neposrednost nastavnikovog ponašanja*.

Tablica 29. Analiza glavnih komponenti (PCA) i pouzdanost tipa interne konzistencije (Cronbachov alfa) za varijable sub-upitnika *Neverbalno ponašanje* iz upitnika *Neposrednost nastavnikovog ponašanja*

Čestice	Bazično korištenje računala (saturacija)	Komunalitet
Sjedi iza stola dok predaje. (R)	,721	,520
Ima monoton/dosadan ton glasa dok razgovara s učenicima. (R)	,700	,490
Sjedi na stolu ili stolici dok predaje. (R)	,609	,371
Ima vrlo opušten stav tijela dok govori učenicima.	,601	,361
Kreće se po učionici dok govori.	,599	,359
Smiješi se svima u razredu, ne samo pojedinim učenicima.	,551	,304
Gleda učenike dok im govori.	,499	,249
Gleda prema ploči ili u svoje zabilješke dok se obraća razredu. (R)	,487	,237
Ima napeti stav tijela dok govori učenicima. (R)	,479	,229
Stoji kraj stola dok predaje. (R)	,431	,186
Gestikulira dok govori učenicima.	,399	,159
Postotak objašnjene varijance (%)	31,515	
Karakteristični korijen	3,467	
Pouzdanost (Cronbachov alfa koeficijent)	0,777	

Legenda: *R* – rekodirane čestice; **Bold** – najviše i najniže vrijednosti saturacija (komunaliteta)

Rezultati Kaiser-Meyer-Olkinove mjere adekvatnosti uzorka (0,776), kao i Bartlettova testa sfericiteta ($\chi^2= 696.337$; $df=55$; $p<0,001$) pokazuju da je matrica korelacija u sub-upitniku *Neverbalno ponašanje* pogodna za faktorizaciju. Iz tablice 29 vidljivo je da su vrijednosti i komunaliteta i korelacije s glavnom komponentom najviše za česticu (*Sjedi iza stola dok predaje*). S druge strane, najniže vrijednosti komunalitet i korelacija s glavnom komponentom imaju za česticu (*Gestikulira dok govori učenicima*). Postotak objašnjene varijance ovog sub-upitnika ukupno iznosi približno 27%. Pouzdanost jedine dimenzije (glavne komponente) je zadovoljavajuća. U dobivenoj faktorskoj soluciji zadržano je jedanaest od ukupno trinaest čestica inicijalne verzije sub-upitnika *Neverbalno ponašanje*. Čestice (*Smiješi se pojedinim učenicima*) i (*Koristi različite glasovne izričaje dok govori učenicima*) nisu zadržane u dobivenoj faktorskoj soluciji zbog niske, odnosno, nezadovoljavajuće saturacije jedinstvene glavne komponente.

Tablica 30. Analiza glavnih komponenti (PCA) i pouzdanost tipa interne konzistencije (Cronbachov alfa) za varijable sub-upitnika *Verbalno ponašanje* iz upitnika *Neposrednost nastavnikovog ponašanja*

Čestice (procjene: od 1= nikada do 5= vrlo često)	Bazično korištenje računala (saturacija)	Komunalitet
Koristi humor tijekom nastave.	,705	,498
Pohvali učenike za uspješno riješen zadatak, postupak ili komentar.	,687	,471
Daje povratnu informaciju o mom radu komentirajući rad, kroz razgovor, pismeno i sl.	,680	,463
Raspravlja o temama koje nisu povezane s razredom pojedinačno s učenicima ili s cijelim razredom.	,670	,448
Pita učenike što misle o zadacima, rokovima, temama rasprave.	,666	,443
Uključuje se u raspravu na temu koju su učenici potaknuli iako to nije dio školskog sata.	,653	,426
Govori o vlastitim primjerima ili iskustvima koje je imao izvan razreda.	,634	,402
Ponavlja pitanja ili potiče učenike da se uključe u raspravu.	,627	,393
Postavlja pitanja koja zahtijevaju iznošenje stavova ili mišljenja.	,604	,365
Poziva učenike da ga kontaktiraju telefonski ili da se sastanu	,565	,319

s njim izvan razreda ukoliko žele s njim razgovarati.		
Razgovara s učenicima prije ili poslije nastave.	,552	,305
Inicirao je razgovor sa mnom prije ili poslije nastave van učionice.	,544	,296
Poziva učenike da odgovaraju na pitanja i ako nisu pokazali interes za razgovor.	,508	,258
Odnosi se prema razredu kao „naš“ razred ili što „Mi“ radimo.	,478	,228
Obraća se učenicima imenom.	,419	,176
Obraća se meni imenom	,380	,144
Postavlja pitanja koja traže specifične, precizne odgovore.	,375	,141
Odnosi se prema razredu kao „moj razred“ ili što „Ja“ radim.	,358	,128
Postotak objašnjene varijance (%)	32,796	
Karakteristični korijen	5,903	
Pouzdanost (Cronbachov alfa koeficijent)	,871	

Legenda: *R* – rekodirane čestice; **Bold** – najviše i najniže vrijednosti saturacija (komunaliteta)

Rezultati Kaiser-Meyer-Olkinove mjere adekvatnosti uzorka (0,843), kao i Bartlettova testa sfericiteta ($\chi^2 = 1464.359$; $df = 153$; $p < 0,001$) pokazuju da je matrica korelacija u sub-upitniku *Verbalno ponašanje* pogodna za faktorizaciju. Iz tablice 30 vidljivo je da komunalitet i korelacija s glavnom komponentom najviše vrijednosti imaju za česticu (*Koristi humor tijekom nastave*), a najniže vrijednosti za česticu (*Odnosi se prema razredu kao „moj razred“ ili što „Ja“ radim*). Postotak objašnjene varijance ovog sub-upitnika ukupno iznosi približno 30%. Pouzdanost jedne dimenzije (glavne komponente) je visoka i stoga vrlo zadovoljavajuća. U dobivenoj faktorskoj soluciji zadržano je osamnaest od ukupno dvadeset čestica inicijalne verzije sub-upitnika *Verbalno ponašanje*. Čestice (*Učenici mu se obraćaju imenom*) i (*Kritizira i naglašava greške u radu učenika, postupcima ili komentaru*) nisu zadržane u dobivenoj faktorskoj soluciji zbog niske, odnosno, nezadovoljavajuće saturacije jedinstvene glavne komponente.

5.2. Analiza komunikacijskih kompetencija nastavnika od strane učenika, samoprocjene nastavnika te te utvrđivanje razlika između njih

Razlike između učeničkih procjena nastavnikove komunikacijske kompetencije i samoprocjena nastavnika vlastite komunikacijske kompetencije dane su posebno za svakog nastavnika i za svaki od razreda, zbog stjecanja jasnijeg uvida u potencijalno nesuglasje između učeničkih procjena i samoprocjena nastavnikove komunikacijske kompetencije.

Tablica 31. Komunikacijske kompetencije nastavnika - procjene koje su dali učenici i samoprocjene nastavnika (razredni odjel 4k – nastavnik N 1)

Razredni odjel 4k (N 1) N=29	Samoprocjena nastavnika	Procjena učenika				Utvrđivanje razlike
		Min	Max	Aritm. sred.	Std. rasprš.	t-test (df=28)
Nastavnik se dobro slaže s učenicima.	4	1	5	2,379	0,903	-9,666**
Nastavnik se može prilagoditi promjeni situacije.	5	1	5	3,143	1,008	-9,750**
Nastavnik tretira učenike kao pojedince, individue.	4	1	5	3,276	1,251	-3,118**
Nastavnik previše prekida druge.	2	1	5	2,464	1,036	2,372*
Razgovor s nastavnikom je pozitivan, ugodan.	4	1	5	2,552	1,021	-7,641**
Nastavnik se može uspješno nositi s učenicima.	4	1	5	3,207	1,207	-3,540**
Nastavnik je dobar slušač.	4	1	5	3,069	1,033	-4,855**
Nastavnik je u međuljudskim odnosima hladan i distanciran.	2	1	5	3,143	1,239	4,882**
S nastavnikom je lako razgovarati.	4	1	5	3,214	0,957	-4,346**
Nastavnik se neće prepirati s učenicima samo da bi dokazao da je u pravu.	3	1	5	1,893	1,066	-5,496**
Razgovor s nastavnikom ne ide "glatko".	3	1	5	2,966	0,981	-0,189
Nastavnik ignorira osjećaje drugih ljudi/učenika.	2	1	5	3,571	1,069	7,778**
Nastavnik obično zna kako se drugi ljudi osjećaju.	4	1	5	2,586	1,018	-7,477**
Nastavnik učenicima daje do znanja da ih razumije.	5	1	4	3,000	0,981	-10,875**
Nastavnik razumije učenike.	4	1	4	2,897	0,939	-5,392**
Nastavnik je opušten i neopterećen dok govori.	4	1	5	3,448	1,183	-6,328**
Nastavnik sluša što mu učenici govore.	4	1	5	3,241	1,023	-2,512*

Nastavnik voli biti blizak s učenicima.	5	1	4	2,655	0,814	-15,513**
Nastavnik uglavnom zna kakva je vrsta ponašanja primjerena u bilo kakvoj situaciji.	4	1	5	3,138	0,953	-4,870**
Nastavnik obično ne postavlja neobične zahtjeve učenicima.	4	1	5	3,483	0,949	-2,934**
Nastavnik je učinkovit sugovornik.	4	2	4	3,069	0,799	-6,277**
Nastavnik je podrška sugovornicima.	4	1	4	2,345	0,897	-9,932**
Nastavnik se lako može poistovjetiti sa situacijom učenika.	3	1	4	2,552	0,736	-3,279**
Nastavnik obraća pažnju na razgovor.	4	1	5	3,482	0,802	-3,358**
Nastavnik zanima ono što učenici imaju za reći.	4	1	4	3,103	1,113	-4,338**
Nastavnik ne prati razgovor baš dobro.	2	1	4	2,448	0,686	3,520**
Nastavnik je simpatična osoba.	3	1	4	2,276	0,996	-3,914**
Nastavnik je fleksibilna osoba.	4	1	5	3,000	0,964	-5,588**
Nastavnik se učenici mogu obratiti sa svojim problemima.	5	1	4	2,759	0,951	-12,695**
Nastavnik obično kaže pravu stvar u pravo vrijeme.	4	1	4	2,690	0,806	-8,751**
Nastavnik izražajno koristi svoj glas i pokrete.	5	2	5	3,828	0,848	-7,445**
Nastavnik je osjetljiv na potrebe učenika.	4	1	5	2,276	0,960	-9,674**

Legenda: **razlika statistički značajna uz $p < 0,01$; *razlika statistički značajna uz $p < 0,05$;
Bold – najviše vrijednosti aritmetičkih sredina / samoprocjena

Najviše vrijednosti samoprocjena vlastite komunikacijske kompetencije **nastavnik** za razredni odjel 4k – nastavnik N1 (tablica 31) je dao za tvrdnje: *Nastavnik se može prilagoditi promjeni situacije, Nastavnik učenicima daje do znanja da ih razumije, Nastavnik voli biti blizak s učenicima, Nastavniku se učenici mogu obratiti sa svojim problemima, Nastavnik izražajno koristi svoj glas i pokrete.*

Najniže vrijednosti samoprocjena vlastite komunikacijske kompetencije **nastavnik** je dao za tvrdnje: *Nastavnik ne prati razgovor baš dobro, Nastavnik ignorira osjećaje drugih ljudi/učenika, Nastavnik previše prekida druge te Nastavnik je u međuljudskim odnosima hladan i distanciran.*

Najviše vrijednosti procjena komunikacijske kompetencije **učenici** su dali nastavniku za tvrdnje: *Nastavnik ignorira osjećaje drugih ljudi/učenika, Nastavnik obično ne postavlja*

neobične zahtjeve učenicima, Nastavnik je opušten i neopterećen dok govori te Nastavnik obraća pažnju na razgovor.

Najniže vrijednosti procjena komunikacijske kompetencije **učenici** su dali nastavniku za tvrdnje: *Nastavnik se neće pripraviti s učenicima samo da bi dokazao da je u pravu* te *Nastavnik je podrška sugovornicima*.

Čak 31 od ukupno 32 razlike između samoprocjene nastavnika i učeničke procjene komunikacijske kompetencije nastavnika su statistički značajne, sve u smjeru povoljnije samoprocjene komunikacijskih kompetencija samog nastavnika, u odnosu na učeničke procjene komunikacijskih kompetencija nastavnika. Razlika nije statistički značajna jedino za tvrdnju: *Razgovor s nastavnikom ne ide "glatko"* (tablica 31).

Tablica 32. Komunikacijske kompetencije nastavnika - procjene koje su dali učenici i samoprocjene nastavnika (razred 4I – nastavnik N1)

Razredni odjel 4I (N 1) N=20	Samoprocjena nastavnika	Procjena učenika				Utvrđivanje razlike
		Min	Max	Aritm. sred.	Std. rasprš.	t-test (df=19)
Nastavnik se dobro slaže s učenicima.	4	1	5	3,250	0,851	-3,943**
Nastavnik se može prilagoditi promjeni situacije.	5	1	5	3,368	1,165	-6,106**
Nastavnik tretira učenike kao pojedince, individue.	4	2	5	3,700	0,801	-1,674
Nastavnik previše prekida druge.	2	1	5	2,400	0,995	1,798
Razgovor s nastavnikom je pozitivan, ugodan.	4	1	5	2,850	1,137	-4,524**
Nastavnik se može uspješno nositi s učenicima.	4	1	5	3,500	1,147	-1,949
Nastavnik je dobar slušač.	4	1	5	2,850	1,089	-4,721**
Nastavnik je u međuljudskim odnosima hladan i distanciran.	2	1	5	2,250	0,966	2,313*
S nastavnikom je lako razgovarati.	4	1	5	2,950	1,276	-3,679**
Nastavnik se neće pripraviti s učenicima samo da bi dokazao da je u pravu.	3	1	5	2,000	1,338	-5,496**
Razgovor s nastavnikom ne ide "glatko".	3	1	5	2,750	1,251	-0,189
Nastavnik ignorira osjećaje drugih ljudi/učenika.	2	1	5	2,950	1,146	3,707**

Nastavnik obično zna kako se drugi ljudi osjećaju.	4	1	4	2,450	0,826	-8,396**
Nastavnik učenicima daje do znanja da ih razumije.	5	1	5	3,200	1,240	-6,493**
Nastavnik razumije učenike.	4	1	5	2,950	1,191	-3,943**
Nastavnik je opušten i neopterećen dok govori.	4	1	5	3,400	1,353	-1,983
Nastavnik sluša što mu učenici govore.	4	1	5	3,900	1,071	-0,418
Nastavnik voli biti blizak s učenicima.	5	1	4	2,750	0,716	-14,047**
Nastavnik uglavnom zna kakva je vrsta ponašanja primjerena u bilo kakvoj situaciji.	4	1	5	3,400	1,188	-2,259*
Nastavnik obično ne postavlja neobične zahtjeve učenicima.	4	1	5	3,500	1,147	-1,949
Nastavnik je učinkovit sugovornik.	4	1	5	3,300	1,031	-3,036**
Nastavnik je podrška sugovornicima.	4	1	5	2,900	1,021	-4,819**
Nastavnik se lako može poistovjetiti sa situacijom učenika.	3	1	5	2,900	1,165	-3,279**
Nastavnik obraća pažnju na razgovor.	4	1	5	3,450	0,945	-2,604*
Nastavnika zanima ono što učenici imaju za reći.	4	1	5	3,050	1,276	-3,329**
Nastavnik ne prati razgovor baš dobro.	2	1	5	2,350	1,040	1,505
Nastavnik je simpatična osoba.	3	1	5	3,050	1,191	-3,914**
Nastavnik je fleksibilna osoba.	4	1	5	3,050	1,050	-4,046**
Nastavniku se učenici mogu obratiti sa svojim problemima.	5	1	5	2,950	1,050	-8,731**
Nastavnik obično kaže pravu stvar u pravo vrijeme.	4	1	5	2,800	0,951	-5,640**
Nastavnik izražajno koristi svoj glas i pokrete.	5	1	5	3,750	0,966	-5,784**
Nastavnik je osjetljiv na potrebe učenika.	4	1	5	2,600	1,231	-5,085**

Legenda: **razlika statistički značajna uz $p < 0,01$; *razlika statistički značajna uz $p < 0,05$;
Bold – najviše vrijednosti aritmetičkih sredina / samoprocjena

Najviše vrijednosti samoprocjena vlastite komunikacijske kompetencije **nastavnik** za razredni odjel 4I – nastavnik N1 (tablica 32) je dao za tvrdnje: *Nastavnik se može prilagoditi promjeni situacije, Nastavnik učenicima daje do znanja da ih razumije, Nastavnik voli biti blizak s učenicima, Nastavnik se učenici mogu obratiti sa svojim problemima, Nastavnik izražajno koristi svoj glas i pokrete.*

Najniže vrijednosti samoprocjena vlastite komunikacijske kompetencije **nastavnik** je dao za tvrdnje: *Nastavnik ne prati razgovor baš dobro, Nastavnik ignorira osjećaje drugih ljudi/učenika, Nastavnik previše prekida druge te Nastavnik je u međuljudskim odnosima hladan i distanciran.*

Najviše vrijednosti procjena komunikacijske kompetencije **učenici** su dali nastavniku za tvrdnje: *Nastavnik sluša što mu učenici govore, Nastavnik izražajno koristi svoj glas i pokrete, Nastavnik tretira učenike kao pojedince, individue, Nastavnik se može uspješno nositi s učenicima te Nastavnik obično ne postavlja neobične zahtjeve učenicima.*

Najniže vrijednosti procjena komunikacijske kompetencije **učenici** su dali nastavniku za tvrdnje: *Nastavnik se neće prepirati s učenicima samo da bi dokazao da je u pravu te Nastavnik je u međuljudskim odnosima hladan i distanciran.*

Čak 23 od ukupno 32 razlike između samoprocjene nastavnika i učeničke procjene komunikacijske kompetencije nastavnika su statistički značajne, sve u smjeru povoljnije samoprocjene komunikacijskih kompetencija samog nastavnika, u odnosu na učeničke procjene komunikacijskih kompetencija nastavnika. Razlika nije statistički značajna za sljedeće tvrdnje: *Nastavnik tretira učenike kao pojedince, individue, Nastavnik previše prekida druge, Nastavnik se može uspješno nositi s učenicima, Nastavnik je u međuljudskim odnosima hladan i distanciran, Razgovor s nastavnikom ne ide "glatko", Nastavnik je opušten i neopterećen dok govori, Nastavnik sluša što mu učenici govore, Nastavnik obično ne postavlja neobične zahtjeve učenicima te Nastavnik ne prati razgovor baš dobro* (tablica 32).

Tablica 33. Komunikacijske kompetencije nastavnika - procjene koje su dali učenici i samoprocjene nastavnika (razredni odjel 4g – nastavnik N2)

Razredni odjel 4g (N 2) N=23	Samoprocjena nastavnika	Procjena učenika				Utvrđivanje razlike
		Min	Max	Aritm. sred.	Std. rasprš.	t-test (df=22)
Nastavnik se dobro slaže s učenicima.	4	1	5	3,000	0,953	-5,030**
Nastavnik se može prilagoditi promjeni situacije.	5	1	5	2,826	1,072	-9,721**
Nastavnik tretira učenike kao pojedince, individue.	4	1	5	3,478	1,275	-1,963
Nastavnik previše prekida druge.	2	1	5	2,739	1,096	3,234**
Razgovor s nastavnikom je pozitivan, ugodan.	3	1	4	2,909	,971	-0,439
Nastavnik se može uspješno nositi s učenicima.	4	1	5	3,522	1,082	-2,121*
Nastavnik je dobar slušač.	5	1	4	2,826	0,937	-11,130**
Nastavnik je u međuljudskim odnosima hladan i distanciran.	2	1	5	2,522	1,082	2,313*
S nastavnikom je lako razgovarati.	4	1	5	2,955	1,045	-4,690**
Nastavnik se neće prepirati s učenicima samo da bi dokazao da je u pravu.	4	1	4	2,136	0,990	-8,828**
Razgovor s nastavnikom ne ide "glatko".	2	1	4	2,636	1,093	2,731*
Nastavnik ignorira osjećaje drugih ljudi/učenika.	1	1	5	3,217	1,204	8,829**
Nastavnik obično zna kako se drugi ljudi osjećaju.	5	1	4	2,565	1,037	-11,262**
Nastavnik učenicima daje do znanja da ih razumije.	4	1	4	2,652	1,027	-6,292**
Nastavnik razumije učenike.	4	1	4	2,739	0,864	-6,996**
Nastavnik je opušten i neopterećen dok govori.	3	1	5	3,783	0,951	3,945*
Nastavnik sluša što mu učenici govore.	4	1	5	3,174	1,154	-3,433**
Nastavnik voli biti blizak s učenicima.	3	1	5	2,826	1,154	-0,723
Nastavnik uglavnom zna kakva je vrsta ponašanja primjerena u bilo kakvoj situaciji.	4	1	5	3,409	1,007	-2,751*
Nastavnik obično ne postavlja neobične zahtjeve učenicima.	4	1	5	3,136	1,283	-3,156**
Nastavnik je učinkovit sugovornik.	4	1	5	3,044	0,976	-4,700**
Nastavnik je podrška sugovornicima.	4	1	5	2,696	1,105	-5,660**
Nastavnik se lako može poistovjetiti sa situacijom učenika.	4	1	4	2,087	0,848	-10,817**
Nastavnik obraća pažnju na razgovor.	4	1	5	3,435	1,161	-2,335*

Nastavnika zanima ono što učenici imaju za reći.	4	1	5	2,955	1,214	-4,039**
Nastavnik ne prati razgovor baš dobro.	2	1	5	2,217	0,998	-0,125
Nastavnik je simpatična osoba.	3	1	5	3,273	1,077	1,188
Nastavnik je fleksibilna osoba.	4	1	5	3,000	1,128	-4,251**
Nastavnik se učenici mogu obratiti sa svojim problemima.	5	1	5	2,783	1,242	-8,565**
Nastavnik obično kaže pravu stvar u pravo vrijeme.	4	1	4	2,826	0,778	-7,240**
Nastavnik izražajno koristi svoj glas i pokrete.	4	1	5	3,435	0,992	-2,732*
Nastavnik je osjetljiv na potrebe učenika.	5	1	5	2,435	0,896	13,734**

Legenda: **razlika statistički značajna uz $p < 0,01$; *razlika statistički značajna uz $p < 0,05$;
Bold – najviše vrijednosti aritmetičkih sredina / samoprocjena

Najviše vrijednosti samoprocjena vlastite komunikacijske kompetencije **nastavnika** za razredni odjel 4g – nastavnika N2 (tablica 33) je dao za tvrdnje: *Nastavnik se može prilagoditi promjeni situacije, Nastavnik je dobar slušač, Nastavnik obično zna kako se drugi ljudi osjećaju, Nastavnik se učenici mogu obratiti sa svojim problemima te Nastavnik je osjetljiv na potrebe učenika.*

Najniže vrijednosti samoprocjena vlastite komunikacijske kompetencije **nastavnik** je dao za tvrdnje: *Nastavnik ignorira osjećaje drugih ljudi/učenika, Nastavnik previše prekida druge, Nastavnik je u međuljudskim odnosima hladan i distanciran, Razgovor s nastavnikom ne ide "glatko" te Nastavnik ne prati razgovor baš dobro.*

Najviše vrijednosti procjena komunikacijske kompetencije **učenici** su dali nastavniku za tvrdnje: *Nastavnik je opušten i neopterećen dok govori, Nastavnik se može uspješno nositi s učenicima, Nastavnik tretira učenike kao pojedince, individue, Nastavnik obraća pažnju na razgovor te Nastavnik izražajno koristi svoj glas i pokrete.*

Najniže vrijednosti procjena komunikacijske kompetencije **učenici** su dali nastavniku za tvrdnje: *Nastavnik se lako može poistovjetiti sa situacijom učenika, Nastavnik se neće prepirati s učenicima samo da bi dokazao da je u pravu te Nastavnik ne prati razgovor baš dobro.*

Čak 27 od ukupno 32 razlike između samoprocjene nastavnika i učeničke procjene komunikacijske kompetencije nastavnika su statistički značajne, sve u smjeru povoljnije samoprocjene komunikacijskih kompetencija samog nastavnika, u odnosu na učeničke procjene komunikacijskih kompetencija nastavnika. Razlika nije statistički značajna jedino za tvrdnje: *Nastavnik tretira učenike kao pojedince, individue, Razgovor s nastavnikom je pozitivan, ugodan, Nastavnik voli biti blizak s učenicima, Nastavnik ne prati razgovor baš dobro, Nastavnik je simpatična osoba* (tablica 33).

Tablica 34. Komunikacijske kompetencije nastavnika - procjene koje su dali učenici i samoprocjene nastavnika (razredni odjel 4h – nastavnik N2)

Razredni odjel 4h (N 2) N=26	Samoprocjena nastavnika	Procjena učenika				Utvrđivanje razlike
		Min	Max	Aritm. sred.	Std. rasprš.	t-test (df=25)
Nastavnik se dobro slaže s učenicima.	4	3	5	4,077	0,560	0,700
Nastavnik se može prilagoditi promjeni situacije.	5	3	5	4,192	0,849	-4,848**
Nastavnik tretira učenike kao pojedince, individue.	4	3	5	4,461	0,706	3,333**
Nastavnik previše prekida druge.	2	1	5	2,308	1,087	1,443
Nastavnik s nastavnikom je pozitivan, ugodan.	3	3	5	4,115	0,516	11,024**
Nastavnik se može uspješno nositi s učenicima.	4	3	5	4,154	0,613	1,280
Nastavnik je dobar slušač.	5	3	5	4,077	0,392	-12,000**
Nastavnik je u međuljudskim odnosima hladan i distanciran.	2	1	5	2,038	1,399	0,140
S nastavnikom je lako razgovarati.	4	2	5	3,808	0,634	-1,547
Nastavnik se neće prepirati s učenicima samo da bi dokazao da je u pravu.	4	3	5	3,615	0,697	-2,813**
Razgovor s nastavnikom ne ide "glatko".	2	1	5	2,308	1,010	1,552
Nastavnik ignorira osjećaje drugih ljudi/učenika.	1	1	4	2,308	0,928	7,184**
Nastavnik obično zna kako se drugi ljudi osjećaju.	5	3	5	3,538	0,647	-11,520**
Nastavnik učenicima daje do znanja da ih razumije.	4	3	5	3,654	0,745	-2,368*
Nastavnik razumije učenike.	4	2	5	3,423	0,643	-4,573**
Nastavnik je opušten i neopterećen dok govori.	3	3	5	3,885	0,431	10,455**

Nastavnik sluša što mu učenici govore.	4	3	5	4,000	0,408	0,000
Nastavnik voli biti blizak s učenicima.	3	3	5	3,500	0,648	3,934**
Nastavnik uglavnom zna kakva je vrsta ponašanja primjerena u bilo kakvoj situaciji.	4	3	5	3,846	0,543	-1,443
Nastavnik obično ne postavlja neobične zahtjeve učenicima.	4	3	5	3,769	0,652	-1,806
Nastavnik je učinkovit sugovornik.	4	3	5	4,000	0,566	0,000
Nastavnik je podrška sugovornicima.	4	2	5	3,846	0,784	-1,000
Nastavnik se lako može poistovjetiti sa situacijom učenika.	4	2	5	3,320	0,627	-5,421**
Nastavnik obraća pažnju na razgovor.	4	1	5	4,077	0,796	0,493
Nastavnik zanima ono što učenici imaju za reći.	4	3	5	4,000	0,780	0,000
Nastavnik ne prati razgovor baš dobro.	2	1	5	2,231	1,243	0,947
Nastavnik je simpatična osoba.	3	3	5	3,731	0,604	6,171**
Nastavnik je fleksibilna osoba.	4	2	5	4,000	0,632	0,000
Nastavniku se učenici mogu obratiti sa svojim problemima.	5	3	5	3,692	0,736	-9,061**
Nastavnik obično kaže pravu stvar u pravo vrijeme.	4	2	5	3,538	0,647	-3,638**
Nastavnik izražajno koristi svoj glas i pokrete.	4	3	4	3,731	0,452	-3,035**
Nastavnik je osjetljiv na potrebe učenika.	5	3	4	3,346	0,485	-17,382**

Legenda: **razlika statistički značajna uz $p < 0,01$; *razlika statistički značajna uz $p < 0,05$;
Bold – najviše vrijednosti aritmetičkih sredina / samoprocjena

Najviše vrijednosti samoprocjena vlastite komunikacijske kompetencije za razredni odjel 4h – nastavnik N2 (tablica 34) **nastavnik** je dao za tvrdnje: *Nastavnik se može prilagoditi promjeni situacije, Nastavnik je dobar slušač, Nastavnik obično zna kako se drugi ljudi osjećaju, Nastavniku se učenici mogu obratiti sa svojim problemima.*

Najniže vrijednosti samoprocjena vlastite komunikacijske kompetencije **nastavnik** je dao za tvrdnje: *Nastavnik ignorira osjećaje drugih ljudi/učenika, Nastavnik previše prekida druge, Nastavnik je u međuljudskim odnosima hladan i distanciran, Razgovor s nastavnikom ne ide "glatko" te Nastavnik ne prati razgovor baš dobro.*

Najviše vrijednosti procjena komunikacijske kompetencije **učenici** su dali nastavniku za tvrdnje: *Nastavnik tretira učenike kao pojedince, individue, Nastavnik se može prilagoditi promjeni situacije, Nastavnik se može uspješno nositi s učenicima te Razgovor s nastavnikom je pozitivan, ugodan.*

Najniže vrijednosti procjena komunikacijske kompetencije **učenici** su dali nastavniku za tvrdnje: *Nastavnik je u međuljudskim odnosima hladan i distanciran, Razgovor s nastavnikom ne ide "glatko", Nastavnik ignorira osjećaje drugih ljudi/učenika te Nastavnik previše prekida druge.*

Čak 17 od ukupno 32 razlike između samoprocjene nastavnika i učeničke procjene komunikacijskih kompetencija nastavnika je statistički značajnih, sve u smjeru povoljnije samoprocjene komunikacijskih kompetencija samog nastavnika, u odnosu na učeničke procjene komunikacijskih kompetencija nastavnika. Razlika nije statistički značajna jedino za tvrdnje: *Nastavnik se dobro slaže s učenicima, Nastavnik previše prekida druge, Nastavnik se može uspješno nositi s učenicima, Nastavnik je u međuljudskim odnosima hladan i distanciran, S nastavnikom je lako razgovarati, Razgovor s nastavnikom ne ide "glatko", Nastavnik uglavnom zna kakva je vrsta ponašanja primjerena u bilo kakvoj situaciji, Nastavnik sluša što mu učenici govore. Nastavnik obično ne postavlja neobične zahtjeve učenicima, Nastavnik je učinkovit sugovornik, Nastavnik je podrška sugovornicima, Nastavnik obraća pažnju na razgovor, Nastavnika zanima ono što učenici imaju za reći, Nastavnik ne prati razgovor baš dobro te Nastavnik je fleksibilna osoba* (tablica 34).

Tablica 35. Komunikacijske kompetencije nastavnika - procjene koje su dali učenici i samoprocjene nastavnika (razredni odjel 4e – nastavnik N3)

Razredni odjel 4e (N 3) N=23	Samoprocjena nastavnika	Procjena učenika				Utvrđivanje razlike
		Min	Max	Aritm. sred.	Std. rasprš.	t-test (df=22)
Nastavnik se dobro slaže s učenicima.	5	4	5	4,652	0,487	-3,425**
Nastavnik se može prilagoditi promjeni situacije.	5	2	5	4,000	0,738	-6,494**
Nastavnik tretira učenike kao pojedince, individue.	5	1	5	3,000	1,195	-7,849**
Nastavnik previše prekida druge.	1	1	4	1,522	0,947	2,642*
Razgovor s nastavnikom je pozitivan, ugodan.	5	2	5	4,261	0,864	-4,101**

Nastavnik se može uspješno nositi s učenicima.	4	2	5	4,130	0,815	0,768
Nastavnik je dobar slušač.	5	2	5	4,087	0,996	-4,396**
Nastavnik je u međuljudskim odnosima hladan i distanciran.	2	1	4	1,636	1,049	-1,627
S nastavnikom je lako razgovarati.	5	3	5	4,273	0,767	-4,446**
Nastavnik se neće prepirati s učenicima samo da bi dokazao da je u pravu.	3	1	5	3,522	1,310	1,910
Razgovor s nastavnikom ne ide "glatko".	3	1	5	1,826	0,937	-6,010**
Nastavnik ignorira osjećaje drugih ljudi/učenika.	2	1	5	1,826	1,029	-0,810
Nastavnik obično zna kako se drugi ljudi osjećaju.	4	1	5	2,727	1,120	-5,328**
Nastavnik učenicima daje do znanja da ih razumije.	4	2	5	3,608	0,839	-2,237*
Nastavnik razumije učenike.	4	1	5	3,826	1,114	-0,749
Nastavnik je opušten i neopterećen dok govori.	4	1	5	3,870	1,100	-0,569
Nastavnik sluša što mu učenici govore.	4	3	5	4,304	0,765	1,908
Nastavnik voli biti blizak s učenicima.	4	1	5	3,217	1,085	-3,458**
Nastavnik uglavnom zna kakva je vrsta ponašanja primjerena u bilo kakvoj situaciji.	4	2	5	3,870	0,815	-0,768
Nastavnik obično ne postavlja neobične zahtjeve učenicima.	5	1	5	4,087	1,041	-4,208**
Nastavnik je učinkovit sugovornik.	4	2	5	4,261	0,810	1,545
Nastavnik je podrška sugovornicima.	4	2	5	4,182	0,907	0,940
Nastavnik se lako može poistovjetiti sa situacijom učenika.	4	2	5	3,545	1,011	-2,109*
Nastavnik obraća pažnju na razgovor.	5	2	5	4,182	0,664	-5,775**
Nastavnik zanima ono što učenici imaju za reći.	5	2	5	4,273	0,883	-3,864**
Nastavnik ne prati razgovor baš dobro.	2	1	3	1,636	0,581	-2,935**
Nastavnik je simpatična osoba.	4	2	5	4,409	0,908	2,113*
Nastavnik je fleksibilna osoba.	5	2	5	4,000	0,976	-4,806**
Nastavniku se učenici mogu obratiti sa svojim problemima.	5	1	5	3,545	1,224	-5,575**
Nastavnik obično kaže pravu stvar u pravo vrijeme.	2	2	5	3,381	0,973	6,501**
Nastavnik izražajno koristi svoj glas i pokrete.	4	1	5	3,591	1,297	-1,480
Nastavnik je osjetljiv na potrebe učenika.	5	1	5	3,000	1,195	-7,849**

Legenda: **razlika statistički značajna uz $p < 0,01$; *razlika statistički značajna uz $p < 0,05$;
Bold – najviše vrijednosti aritmetičkih sredina / samoprocjena

Najviše vrijednosti samoprocjena vlastite komunikacijske kompetencije za razredni odjel 4e – nastavnik N3 (tablica 35) **nastavnik** je dao za tvrdnje: *Nastavnik se dobro slaže s učenicima, Nastavnik se može prilagoditi promjeni situacije, Nastavnik tretira učenike kao pojedince, individue, Razgovor s nastavnikom je pozitivan, ugodan, Nastavnik je dobar slušač, S nastavnikom je lako razgovarati, Nastavnik obično ne postavlja neobične zahtjeve učenicima, Nastavnik obraća pažnju na razgovor, Nastavnika zanima ono što učenici imaju za reći, Nastavniku se učenici mogu obratiti sa svojim problemima te Nastavnik je osjetljiv na potrebe učenika.*

Najnižu vrijednost samoprocjena vlastite komunikacijske kompetencije **nastavnik** je dao za tvrdnju *Nastavnik previše prekida druge.*

Najviše vrijednosti procjena komunikacijske kompetencije **učenici** su dali nastavniku za tvrdnje: *Nastavnik se dobro slaže s učenicima, Nastavnik je simpatična osoba, Nastavnik sluša što mu učenici govore, S nastavnikom je lako razgovarati, Nastavnika zanima ono što učenici imaju za reći te Nastavnik je učinkovit sugovornik.*

Najniže vrijednosti procjena komunikacijske kompetencije **učenici** su dali nastavniku za tvrdnje: *Nastavnik previše prekida druge, Nastavnik ne prati razgovor baš dobro, Nastavnik je u međuljudskim odnosima hladan i distanciran, Razgovor s nastavnikom ne ide "glatko" te Nastavnik ignorira osjećaje drugih ljudi/učenika.*

Čak 20 od ukupno 32 razlike između samoprocjene nastavnika i učeničke procjene komunikacijskih kompetencija nastavnika je statistički značajnih, sve u smjeru povoljnije samoprocjene komunikacijskih kompetencija samog nastavnika, u odnosu na učeničke procjene komunikacijskih kompetencija nastavnika. Razlika nije statistički značajna jedino za tvrdnje: *Nastavnik se dobro slaže s učenicima, Nastavnik previše prekida druge, Nastavnik se može uspješno nositi s učenicima, Nastavnik je u međuljudskim odnosima hladan i distanciran, S nastavnikom je lako razgovarati, Razgovor s nastavnikom ne ide "glatko", Nastavnik uglavnom zna kakva je vrsta ponašanja primjerena u bilo kakvoj situaciji, Nastavnik sluša što mu učenici govore. Nastavnik obično ne postavlja neobične zahtjeve učenicima, Nastavnik je učinkovit sugovornik, Nastavnik je podrška sugovornicima, Nastavnik obraća pažnju na razgovor, Nastavnika zanima ono što učenici imaju za reći, Nastavnik ne prati razgovor baš dobro te Nastavnik je fleksibilna osoba* (tablica 35).

Tablica 36. Komunikacijske kompetencije nastavnika - procjene koje su dali učenici i samoprocjene nastavnika (razredni odjel 4a – nastavnik N4)

Razredni odjel 4a (N 4) N=25	Samoprocjena nastavnika	Procjena učenika				Utvrđivanje razlike
		Min	Max	Aritm. sred.	Std. rasprš.	t-test (df=24)
Nastavnik se dobro slaže s učenicima.	4	1	5	1,960	1,136	-8,981**
Nastavnik se može prilagoditi promjeni situacije.	4	1	5	2,200	1,080	-8,332**
Nastavnik tretira učenike kao pojedince, individue.	4	1	5	2,800	1,225	-4,899**
Nastavnik previše prekida druge.	2	1	5	2,560	1,083	2,585*
Razgovor s nastavnikom je pozitivan, ugodan.	3	1	5	2,400	1,291	-2,324*
Nastavnik se može uspješno nositi s učenicima.	4	1	5	2,120	1,092	-8,605**
Nastavnik je dobar slušač.	5	1	5	2,720	1,137	-10,024**
Nastavnik je u međuljudskim odnosima hladan i distanciran.	2	1	5	3,840	1,463	6,289**
S nastavnikom je lako razgovarati.	4	1	5	2,480	1,262	-6,021**
Nastavnik se neće prepirati s učenicima samo da bi dokazao da je u pravu.	4	1	5	2,920	1,115	-4,843**
Razgovor s nastavnikom ne ide "glatko".	2	1	5	3,200	1,258	4,768**
Nastavnik ignorira osjećaje drugih ljudi/učenika.	1	1	5	3,280	1,173	9,716**
Nastavnik obično zna kako se drugi ljudi osjećaju.	3	1	5	1,960	0,841	-6,186**
Nastavnik učenicima daje do znanja da ih razumije.	4	1	5	2,320	1,180	-7,116**
Nastavnik razumije učenike.	4	1	5	2,360	1,221	-6,718**
Nastavnik je opušten i neopterećen dok govori.	3	1	5	2,880	1,481	-0,405
Nastavnik sluša što mu učenici govore.	5	1	5	2,480	1,447	-8,709**
Nastavnik voli biti blizak s učenicima.	3	1	4	1,480	0,872	-8,718**
Nastavnik uglavnom zna kakva je vrsta ponašanja primjerena u bilo kakvoj situaciji.	4	1	5	2,960	1,207	-4,308**
Nastavnik obično ne postavlja neobične zahtjeve učenicima.	5	1	5	3,400	1,118	-7,155**
Nastavnik je učinkovit sugovornik.	4	1	5	2,280	1,173	-7,330**
Nastavnik je podrška sugovornicima.	4	1	5	2,320	1,376	-6,105**
Nastavnik se lako može poistovjetiti sa situacijom učenika.	4	1	5	2,120	1,013	-9,277**
Nastavnik obraća pažnju na razgovor.	5	1	5	2,760	1,165	-9,616**
Nastavnik zanima ono što učenici imaju za reći.	4	1	5	2,417	1,316	-5,894**

Nastavnik ne prati razgovor baš dobro.	2	1	5	2,720	1,208	2,979**
Nastavnik je simpatična osoba.	3	1	5	2,167	1,239	-3,294**
Nastavnik je fleksibilna osoba.	4	1	5	2,120	1,333	-7,052**
Nastavniku se učenici mogu obratiti sa svojim problemima.	4	1	5	2,000	1,380	-6,797**
Nastavnik obično kaže pravu stvar u pravo vrijeme.	3	1	4	2,160	0,987	-4,257**
Nastavnik izražajno koristi svoj glas i pokrete.	4	1	4	1,560	0,870	-14,025**
Nastavnik je osjetljiv na potrebe učenika.	4	1	4	2,080	1,038	-9,252**

Legenda: **razlika statistički značajna uz $p < 0,01$; *razlika statistički značajna uz $p < 0,05$;
Bold – najviše vrijednosti aritmetičkih sredina / samoprocjena

Najviše vrijednosti samoprocjene vlastite komunikacijske kompetencije za razredni odjel 4a – nastavnik N4 (tablica 36.) **nastavnik** je dao za tvrdnje: *Nastavnik je dobar slušač, Nastavnik sluša što mu učenici govore, Nastavnik obično ne postavlja neobične zahtjeve učenicima te Nastavnik obraća pažnju na razgovor.*

Najnižu vrijednost samoprocjene vlastite komunikacijske kompetencije **nastavnik** je dao za tvrdnju *Nastavnik ignorira osjećaje drugih ljudi/učenika.*

Najviše vrijednosti procjena komunikacijske kompetencije **učenici** su dali nastavniku za tvrdnje: *Nastavnik je u međuljudskim odnosima hladan i distanciran te Nastavnik obično ne postavlja neobične zahtjeve učenicima.*

Najniže vrijednosti procjena komunikacijske kompetencije **učenici** su dali nastavniku za tvrdnje: *Nastavnik voli biti blizak s učenicima, Nastavnik izražajno koristi svoj glas i pokrete, Nastavnik se dobro slaže s učenicima te Nastavnik obično zna kako se drugi ljudi osjećaju.*

Čak 31 od ukupno 32 razlike između samoprocjene nastavnika i učeničke procjene komunikacijskih kompetencija nastavnika su statistički značajne, sve u smjeru povoljnije samoprocjene komunikacijskih kompetencija samog nastavnika, u odnosu na učeničke procjene komunikacijskih kompetencija nastavnika. Razlika nije statistički značajna jedino za tvrdnju *Nastavnik je opušten i neopterećen dok govori* (tablica 36).

Tablica 37. Komunikacijske kompetencije nastavnika - procjene koje su dali učenici i samoprocjene nastavnika (razredni odjel 4b – nastavnik N4)

Razredni odjel 4b (N 4) N=25	Samoprocjena nastavnika	Procjena učenika				Utvrđivanje razlike
		Min	Max	Aritm. sred.	Std. rasprš.	t-test (df=24)
Nastavnik se dobro slaže s učenicima.	4	1	5	2,400	1,080	-7,407**
Nastavnik se može prilagoditi promjeni situacije.	4	1	5	2,440	1,121	-6,958**
Nastavnik tretira učenike kao pojedince, individue.	4	1	5	3,750	1,152	-1,064
Nastavnik previše prekida druge.	2	1	4	2,409	0,959	2,001*
Razgovor s nastavnikom je pozitivan, ugodan.	3	1	4	2,391	0,722	-4,041**
Nastavnik se može uspješno nositi s učenicima.	4	1	4	2,435	0,945	-7,942**
Nastavnik je dobar slušač.	5	1	4	2,250	0,989	-13,621**
Nastavnik je u međuljudskim odnosima hladan i distanciran.	2	2	5	3,956	0,976	9,614**
S nastavnikom je lako razgovarati.	4	2	4	2,833	0,816	-7,000**
Nastavnik se neće prepirati s učenicima samo da bi dokazao da je u pravu.	4	1	4	2,833	1,007	-5,675**
Razgovor s nastavnikom ne ide "glatko".	2	1	4	3,083	0,929	5,715**
Nastavnik ignorira osjećaje drugih ljudi/učenika.	1	1	5	3,667	1,204	10,852**
Nastavnik obično zna kako se drugi ljudi osjećaju.	3	1	4	1,917	0,881	-6,027**
Nastavnik učenicima daje do znanja da ih razumije.	4	1	4	2,000	0,885	-11,075**
Nastavnik razumije učenike.	4	1	4	2,208	0,721	-12,173**
Nastavnik je opušten i neopterećen dok govori.	3	1	4	2,792	0,932	-1,096
Nastavnik sluša što mu učenici govore.	5	1	4	2,708	0,999	-11,237**
Nastavnik voli biti blizak s učenicima.	3	1	4	1,792	0,779	-7,599**
Nastavnik uglavnom zna kakva je vrsta ponašanja primjerena u bilo kakvoj situaciji.	4	1	5	2,958	1,160	-4,399**
Nastavnik obično ne postavlja neobične zahtjeve učenicima.	5	1	5	3,458	1,141	-6,618**
Nastavnik je učinkovit sugovornik.	4	1	4	2,333	0,761	-10,724**
Nastavnik je podrška sugovornicima.	4	1	4	2,167	0,963	-9,326**
Nastavnik se lako može poistovjetiti sa situacijom učenika.	4	1	4	1,917	0,830	-12,301**
Nastavnik obraća pažnju na razgovor.	5	1	4	2,708	1,083	-10,370**

Nastavnika zanima ono što učenici imaju za reći.	4	1	5	2,458	1,215	-6,216**
Nastavnik ne prati razgovor baš dobro.	2	2	4	3,167	0,816	7,000**
Nastavnik je simpatična osoba.	3	1	3	2,000	0,834	-5,874**
Nastavnik je fleksibilna osoba.	4	1	4	2,417	0,974	-7,961**
Nastavniku se učenici mogu obratiti sa svojim problemima.	4	1	5	2,375	1,245	-6,397**
Nastavnik obično kaže pravu stvar u pravo vrijeme.	3	1	4	2,083	0,881	-5,100**
Nastavnik izražajno koristi svoj glas i pokrete.	4	1	5	2,042	1,268	-7,568**
Nastavnik je osjetljiv na potrebe učenika.	4	1	4	2,250	0,989	-8,668**

Legenda: **razlika statistički značajna uz $p < 0,01$; *razlika statistički značajna uz $p < 0,05$;
Bold – najviše vrijednosti aritmetičkih sredina / samoprocjena

Najviše vrijednosti samoprocjene vlastite komunikacijske kompetencije za razredni odjel 4b – nastavnik N4 (tablica 37) **nastavnik** je dao za tvrdnje: *Nastavnik je dobar slušač, Nastavnik sluša što mu učenici govore, Nastavnik obično ne postavlja neobične zahtjeve učenicima te Nastavnik obraća pažnju na razgovor.*

Najnižu vrijednost samoprocjene vlastite komunikacijske kompetencije **nastavnik** je dao za tvrdnju *Nastavnik ignorira osjećaje drugih ljudi/učenika.*

Najviše vrijednosti procjena komunikacijske kompetencije **učenici** su dali nastavniku za tvrdnje: *Nastavnik ignorira osjećaje drugih ljudi/učenika te Nastavnik obično ne postavlja neobične zahtjeve učenicima.*

Najniže vrijednosti procjena **učenici** su dali nastavniku za tvrdnje: *Nastavnik voli biti blizak s učenicima, Nastavnik se lako može poistovjetiti sa situacijom učenika te Nastavnik obično zna kako se drugi ljudi osjećaju.*

Čak 30 od ukupno 32 razlike između samoprocjene nastavnika i učeničke procjene komunikacijskih kompetencija nastavnika su statistički značajne, sve u smjeru povoljnije samoprocjene komunikacijskih kompetencija samog nastavnika, u odnosu na učeničke procjene komunikacijskih kompetencija nastavnika. Razlika nije statistički značajna jedino za tvrdnju *Nastavnik tretira učenike kao pojedince, individue, te Nastavnik je opušten i neopterećen dok govori* (tablica 37).

Tablica 38. Komunikacijske kompetencije nastavnika - procjene koje su dali učenici i samoprocjene nastavnika (razredni odjel 4f – nastavnik N4)

Razredni odjel 4f (N 4) N=25	Samoprocjena nastavnik	Procjena učenika				Utvrđivanje razlike
		Min	Max	Aritm. sred.	Std. rasprš.	t-test (df=24)
Nastavnik se dobro slaže s učenicima.	4	1	4	2,040	0,888	-11,026**
Nastavnik se može prilagoditi promjeni situacije.	4	1	5	2,760	0,926	-6,699**
Nastavnik tretira učenike kao pojedince, individue.	4	1	4	3,000	0,816	-6,124**
Nastavnik previše prekida druge.	2	1	4	2,167	0,761	1,072
Razgovor s nastavnikom je pozitivan, ugodan.	3	1	4	2,280	0,936	-3,845**
Nastavnik se može uspješno nositi s učenicima.	4	1	3	1,840	0,746	-14,475**
Nastavnik je dobar slušač.	5	1	5	2,880	0,881	-12,028**
Nastavnik je u međuljudskim odnosima hladan i distanciran.	2	2	5	3,640	0,860	9,532**
S nastavnikom je lako razgovarati.	4	1	5	2,760	0,879	-7,050**
Nastavnik se neće prepirati s učenicima samo da bi dokazao da je u pravu.	4	1	4	2,960	0,841	-6,186**
Razgovor s nastavnikom ne ide "glatko".	2	1	5	3,280	0,936	6,835**
Nastavnik ignorira osjećaje drugih ljudi/učenika.	1	2	5	3,458	0,833	14,458**
Nastavnik obično zna kako se drugi ljudi osjećaju.	3	1	4	2,120	0,781	-5,634**
Nastavnik učenicima daje do znanja da ih razumije.	4	1	4	2,208	0,833	-10,537**
Nastavnik razumije učenike.	4	1	3	2,200	0,816	-11,023**
Nastavnik je opušten i neopterećen dok govori.	3	1	4	2,560	0,916	-2,400*
Nastavnik sluša što mu učenici govore.	5	2	5	3,167	0,761	-11,796**
Nastavnik voli biti blizak s učenicima.	3	1	5	2,125	1,076	-3,984**
Nastavnik uglavnom zna kakva je vrsta ponašanja primjerena u bilo kakvoj situaciji.	4	2	5	3,440	0,712	-3,934**
Nastavnik obično ne postavlja neobične zahtjeve učenicima.	5	1	5	3,333	1,203	-6,782**
Nastavnik je učinkovit sugovornik.	4	1	5	2,480	0,823	-9,239**
Nastavnik je podrška sugovornicima.	4	1	4	2,250	1,032	-8,307**
Nastavnik se lako može poistovjetiti sa situacijom učenika.	4	1	4	2,160	0,898	-10,243**
Nastavnik obraća pažnju na razgovor.	5	1	4	3,080	0,997	-9,632**
Nastavnika zanima ono što učenici imaju za reći.	4	1	4	2,440	1,003	-7,774**

Nastavnik ne prati razgovor baš dobro.	2	1	5	2,520	0,872	2,982**
Nastavnik je simpatična osoba.	3	1	4	2,360	0,995	-3,216**
Nastavnik je fleksibilna osoba.	4	1	4	2,417	1,060	-7,319**
Nastavnik se učenici mogu obratiti sa svojim problemima.	4	1	5	2,680	1,314	-5,023**
Nastavnik obično kaže pravu stvar u pravo vrijeme.	3	1	4	2,760	0,926	-1,297
Nastavnik izražajno koristi svoj glas i pokrete.	4	1	5	2,560	1,261	-5,710**
Nastavnik je osjetljiv na potrebe učenika.	4	1	4	2,480	0,963	-7,895**

Legenda: **razlika statistički značajna uz $p < 0,01$; *razlika statistički značajna uz $p < 0,05$;
Bold – najviše vrijednosti aritmetičkih sredina / samoprocjena

Najviše vrijednosti samoprocjene vlastite komunikacijske kompetencije za razredni odjel 4f – nastavnik N4 (tablica 38) **nastavnik** je dao za tvrdnje: *Nastavnik je dobar slušač, Nastavnik sluša što mu učenici govore, Nastavnik obično ne postavlja neobične zahtjeve učenicima te Nastavnik obraća pažnju na razgovor.*

Najnižu vrijednost samoprocjene vlastite komunikacijske kompetencije **nastavnik** je dao za tvrdnju *Nastavnik ignorira osjećaje drugih ljudi/učenika.*

Najviše vrijednosti procjena komunikacijske kompetencije **učenici** su dali nastavniku za tvrdnje: *Nastavnik je u međuljudskim odnosima hladan i distanciran, Nastavnik ignorira osjećaje drugih ljudi/učenika te Nastavnik uglavnom zna kakva je vrsta ponašanja primjerena u bilo kakvoj situaciji.*

Najniže vrijednosti procjena **učenici** su dali nastavniku za tvrdnje: *Nastavnik se može uspješno nositi s učenicima te Nastavnik se dobro slaže s učenicima.*

Čak 30 od ukupno 32 razlike između samoprocjene nastavnika i učeničke procjene komunikacijskih kompetencija nastavnika su statistički značajne, sve u smjeru povoljnije samoprocjene komunikacijskih kompetencija samog nastavnika, u odnosu na učeničke procjene komunikacijskih kompetencija nastavnika. Razlika nije statistički značajna jedino za tvrdnju *Nastavnik previše prekida druge, te Nastavnik obično kaže pravu stvar u pravo vrijeme* (tablica 38).

Tablica 39. Komunikacijske kompetencije nastavnika - procjene koje su dali učenici i samoprocjene nastavnika (razredni odjel 4j – nastavnik N5)

Razredni odjel 4j (N 5) N=17	Samoprocjena nastavnik	Procjena učenika				Utvrđivanje razlike
		Min	Max	Aritm. sred.	Std. rasprš.	t-test (df=16)
Nastavnik se dobro slaže s učenicima.	4	2	4	2,647	0,702	-7,948**
Nastavnik se može prilagoditi promjeni situacije.	3	1	4	2,353	0,786	-3,395**
Nastavnik tretira učenike kao pojedince, individue.	4	1	5	3,059	1,029	-3,771**
Nastavnik previše prekida druge.	3	1	5	2,823	1,185	-0,614
Razgovor s nastavnikom je pozitivan, ugodan.	4	2	4	2,941	0,748	-4,093**
Nastavnik se može uspješno nositi s učenicima.	4	1	5	1,706	,985	-5,840**
Nastavnik je dobar slušač.	4	1	4	2,176	1,131	-9,601**
Nastavnik je u međuljudskim odnosima hladan i distanciran.	2	1	5	2,235	0,970	1,000
S nastavnikom je lako razgovarati.	4	1	5	3,000	1,118	-3,688**
Nastavnik se neće prepirati s učenicima samo da bi dokazao da je u pravu.	4	1	5	2,529	1,179	-5,143**
Razgovor s nastavnikom ne ide "glatko".	2	2	5	3,353	0,862	6,473**
Nastavnik ignorira osjećaje drugih ljudi/učenika.	2	1	5	2,647	1,222	2,184*
Nastavnik obično zna kako se drugi ljudi osjećaju.	4	1	4	2,588	0,870	-6,689**
Nastavnik učenicima daje do znanja da ih razumije.	4	1	4	2,647	0,931	-5,989**
Nastavnik razumije učenike.	4	1	4	2,529	0,874	-6,934**
Nastavnik je opušten i neopterećen dok govori.	4	1	5	2,875	1,147	-3,922**
Nastavnik sluša što mu učenici govore.	4	1	4	2,647	0,996	-5,599**
Nastavnik voli biti blizak s učenicima.	3	1	4	2,176	0,883	-3,846**
Nastavnik uglavnom zna kakva je vrsta ponašanja primjerena u bilo kakvoj situaciji.	4	1	5	2,706	1,105	-4,830**
Nastavnik obično ne postavlja neobične zahtjeve učenicima.	4	1	5	3,000	1,173	-3,516**
Nastavnik je učinkovit sugovornik.	4	1	3	2,412	0,712	-9,194**
Nastavnik je podrška sugovornicima.	4	1	4	2,588	0,939	-6,197**
Nastavnik se lako može poistovjetiti sa situacijom učenika.	4	1	4	2,118	0,857	-9,051**
Nastavnik obraća pažnju na razgovor.	3	1	4	2,706	1,047	-1,159
Nastavnika zanima ono što učenici imaju za reći.	4	1	4	2,529	1,068	-5,680**

Nastavnik ne prati razgovor baš dobro.	3	1	5	2,812	0,834	-0,899
Nastavnik je simpatična osoba.	3	2	5	3,625	0,806	3,101**
Nastavnik je fleksibilna osoba.	3	1	4	2,529	1,068	-1,817
Nastavniku se učenici mogu obratiti sa svojim problemima.	4	1	4	2,588	1,064	-5,470**
Nastavnik obično kaže pravu stvar u pravo vrijeme.	3	1	3	2,353	0,702	-3,801**
Nastavnik izražajno koristi svoj glas i pokrete.	4	1	5	2,647	1,169	-4,770**
Nastavnik je osjetljiv na potrebe učenika.	4	1	4	2,294	0,920	-7,649**

Legenda: **razlika statistički značajna uz $p < 0,01$; *razlika statistički značajna uz $p < 0,05$;
Bold – najviše vrijednosti aritmetičkih sredina / samoprocjena

Najviše vrijednosti samoprocjene vlastite komunikacijske kompetencije za razredni odjel 4j – nastavnik N5 (tablica 39) **nastavnik** je dao za tvrdnje: *Nastavnik se dobro slaže s učenicima, Nastavnik tretira učenike kao pojedince, individue, Razgovor s nastavnikom je pozitivan, ugodan, Nastavnik se može uspješno nositi s učenicima, Nastavnik je dobar slušač, S nastavnikom je lako razgovarati, Nastavnik se neće prepirati s učenicima samo da bi dokazao da je u pravu, Nastavnik obično zna kako se drugi ljudi osjećaju, Nastavnik učenicima daje do znanja da ih razumije, Nastavnik razumije učenike, Nastavnik je opušten i neopterećen dok govori, Nastavnik sluša što mu učenici govore, Nastavnik uglavnom zna kakva je vrsta ponašanja primjerena u bilo kakvoj situaciji, Nastavnik obično ne postavlja neobične zahtjeve učenicima, Nastavnik je učinkovit sugovornik, Nastavnik je podrška sugovornicima, Nastavnika zanima ono što učenici imaju za reći, Nastavnik se lako može poistovjetiti sa situacijom učenika, Nastavnika zanima ono što učenici imaju za reći, Nastavniku se učenici mogu obratiti sa svojim problemima, Nastavnik izražajno koristi svoj glas i pokrete te Nastavnik je osjetljiv na potrebe učenika.*

Najniže vrijednosti samoprocjene vlastite komunikacijske kompetencije **nastavnik** je dao za tvrdnje: *Nastavnik je u međuljudskim odnosima hladan i distanciran, Razgovor s nastavnikom ne ide "glatko" te Nastavnik ignorira osjećaje drugih ljudi/učenika.*

Najviše vrijednosti procjena komunikacijske kompetencije **učenici** su dali nastavniku za tvrdnje: *Nastavnik je simpatična osoba te Razgovor s nastavnikom ne ide "glatko".*

Najniže vrijednosti procjena komunikacijske kompetencije **učenici** su dali nastavniku za tvrdnje: *Nastavnik se može uspješno nositi s učenicima, Nastavnik je dobar slušač te Nastavnik voli biti blizak s učenicima.*

Čak 27 od ukupno 32 razlike između samoprocjene nastavnika i učeničke procjene komunikacijskih kompetencija nastavnika su statistički značajne, sve u smjeru povoljnije samoprocjene komunikacijskih kompetencija samog nastavnika, u odnosu na učeničke procjene komunikacijskih kompetencija nastavnika. Razlika nije statistički značajna za tvrdnje: *Nastavnik previše prekida druge, Nastavnik je u međuljudskim odnosima hladan i distanciran, Nastavnik obraća pažnju na razgovor, Nastavnik ne prati razgovor baš dobro te Nastavnik je fleksibilna osoba* (tablica 39).

Tablica 40. Komunikacijske kompetencije nastavnika - procjene koje su dali učenici i samoprocjene nastavnika (razredni odjel 4i – nastavnik N5)

Razredni odjel 4i (N 5) N=17	Samoprocjena nastavnika	Procjena učenika				Utvrđivanje razlike
		Min	Max	Aritm. sred.	Std. rasprš.	t-test (df=16)
Nastavnik se dobro slaže s učenicima.	4	2	5	3,632	0,895	-1,794
Nastavnik se može prilagoditi promjeni situacije.	3	1	5	2,895	1,150	-0,399
Nastavnik tretira učenike kao pojedince, individue.	4	1	5	3,105	1,100	-3,545**
Nastavnik previše prekida druge.	3	1	5	2,053	1,268	-3,256**
Razgovor s nastavnikom je pozitivan, ugodan.	4	2	5	3,778	1,003	-0,940
Nastavnik se može uspješno nositi s učenicima.	4	1	5	2,842	1,167	-4,324**
Nastavnik je dobar slušač.	4	1	5	3,368	1,116	-2,467**
Nastavnik je u međuljudskim odnosima hladan i distanciran.	2	1	5	2,368	1,461	1,099
S nastavnikom je lako razgovarati.	4	1	5	3,632	1,165	-1,379
Nastavnik se neće prepirati s učenicima samo da bi dokazao da je u pravu.	4	1	5	3,474	1,124	-2,041
Razgovor s nastavnikom ne ide "glatko".	2	1	5	2,562	1,365	1,649
Nastavnik ignorira osjećaje drugih ljudi/učenika.	2	1	5	2,316	1,108	1,242
Nastavnik obično zna kako se drugi ljudi osjećaju.	4	2	5	3,263	0,933	-3,441**
Nastavnik učenicima daje do znanja da ih razumije.	4	2	5	3,474	0,841	-2,727**
Nastavnik razumije učenike.	4	2	5	3,526	0,905	-2,282*
Nastavnik je opušten i neopterećen dok govori.	4	2	5	3,632	1,065	-1,508
Nastavnik sluša što mu učenici govore.	4	1	5	3,368	1,116	-2,467*

Nastavnik voli biti blizak s učenicima.	3	2	5	3,210	0,855	6,172**
Nastavnik uglavnom zna kakva je vrsta ponašanja primjerena u bilo kakvoj situaciji.	4	2	5	3,632	0,895	-1,794
Nastavnik obično ne postavlja neobične zahtjeve učenicima.	4	1	5	3,632	1,256	-1,278
Nastavnik je učinkovit sugovornik.	4	1	5	3,474	1,073	-2,137*
Nastavnik je podrška sugovornicima.	4	2	5	3,737	0,872	-1,316
Nastavnik se lako može poistovjetiti sa situacijom učenika.	4	1	5	3,263	1,147	-2,800**
Nastavnik obraća pažnju na razgovor.	3	2	5	3,667	1,029	2,749*
Nastavnik zanima ono što učenici imaju za reći.	4	2	5	3,789	0,787	-1,166
Nastavnik ne prati razgovor baš dobro.	3	1	5	2,579	1,216	-1,509
Nastavnik je simpatična osoba.	3	2	5	4,000	0,943	4,623**
Nastavnik je fleksibilna osoba.	3	2	5	3,684	0,820	3,637**
Nastavniku se učenici mogu obratiti sa svojim problemima.	4	2	5	3,579	0,961	-1,909
Nastavnik obično kaže pravu stvar u pravo vrijeme.	3	2	5	3,474	1,020	2,024
Nastavnik izražajno koristi svoj glas i pokrete.	4	2	5	4,000	0,882	0,000
Nastavnik je osjetljiv na potrebe učenika.	4	2	5	3,579	0,901	-2,036

Legenda: **razlika statistički značajna uz $p < 0,01$; *razlika statistički značajna uz $p < 0,05$;
Bold – najviše vrijednosti aritmetičkih sredina / samoprocjena

Najviše vrijednosti samoprocjene vlastite komunikacijske kompetencije za razredni odjel 4j – nastavnik N5 (tablica 40) **nastavnik** je dao za tvrdnje: *Nastavnik se dobro slaže s učenicima, Nastavnik tretira učenike kao pojedince, individue, Razgovor s nastavnikom je pozitivan, ugodan, Nastavnik se može uspješno nositi s učenicima, Nastavnik je dobar slušač, S nastavnikom je lako razgovarati, Nastavnik se neće prepirati s učenicima samo da bi dokazao da je u pravu, Nastavnik obično zna kako se drugi ljudi osjećaju, Nastavnik učenicima daje do znanja da ih razumije, Nastavnik razumije učenike, Nastavnik je opušten i neopterećen dok govori, Nastavnik sluša što mu učenici govore, Nastavnik uglavnom zna kakva je vrsta ponašanja primjerena u bilo kakvoj situaciji, Nastavnik obično ne postavlja neobične zahtjeve učenicima, Nastavnik je učinkovit sugovornik, Nastavnik je podrška sugovornicima, Nastavnika zanima ono što učenici imaju za reći, Nastavnik se lako može poistovjetiti sa situacijom učenika, Nastavnika zanima ono što učenici imaju za reći,*

Nastavniku se učenici mogu obratiti sa svojim problemima, Nastavnik izražajno koristi svoj glas i pokrete te Nastavnik je osjetljiv na potrebe učenika.

Najniže vrijednosti samoprocjene vlastite komunikacijske kompetencije **nastavnik** je dao za tvrdnje: *Nastavnik je u međuljudskim odnosima hladan i distanciran, Razgovor s nastavnikom ne ide "glatko" te Nastavnik ignorira osjećaje drugih ljudi/učenika.*

Najviše vrijednosti procjena komunikacijske kompetencije **učenici** su dali nastavniku za tvrdnje: *Razgovor s nastavnikom je pozitivan, ugodan, Nastavnik je podrška sugovornicima, Nastavnik je fleksibilna osoba te Nastavnik obraća pažnju na razgovor.*

Najniže vrijednosti procjena komunikacijske kompetencije **učenici** su dali nastavniku za tvrdnje: *Nastavnik previše prekida druge, Nastavnik ignorira osjećaje drugih ljudi/učenika, Nastavnik je u međuljudskim odnosima hladan i distanciran te Razgovor s nastavnikom ne ide "glatko".*

Samo 12 od ukupno 32 razlike između samoprocjene nastavnika i učeničke procjene komunikacijskih kompetencija nastavnika su statistički značajne, sve u smjeru povoljnije samoprocjene komunikacijskih kompetencija samog nastavnika, u odnosu na učeničke procjene komunikacijskih kompetencija nastavnika. Razlika nije statistički značajna za tvrdnje: *Nastavnik se dobro slaže s učenicima, Nastavnik se može prilagoditi promjeni situacije, Razgovor s nastavnikom je pozitivan, ugodan, Nastavnik je u međuljudskim odnosima hladan i distanciran, S nastavnikom je lako razgovarati, Nastavnik se neće prepirati s učenicima samo da bi dokazao da je u pravu, Razgovor s nastavnikom ne ide "glatko", Nastavnik ignorira osjećaje drugih ljudi/učenika, Nastavnik je opušten i neopterećen dok govori, Nastavniku se učenici mogu obratiti sa svojim problemima, Nastavnika zanima ono što učenici imaju za reći, Nastavnik uglavnom zna kakva je vrsta ponašanja primjerena u bilo kakvoj situaciji, Nastavnik je podrška sugovornicima, Nastavnik obično ne postavlja neobične zahtjeve učenicima, Nastavnik ne prati razgovor baš dobro, Nastavnik obično kaže pravu stvar u pravo vrijeme, Nastavnik izražajno koristi svoj glas i pokrete te Nastavnik je osjetljiv na potrebe učenika.* (tablica 40). U ovom slučaju, broj statistički značajnih razlika između samoprocjene nastavnika i učeničke procjene kompetencija nastavnika je najmanji.

Tablica 41. Komunikacijske kompetencije nastavnika - procjene koje su dali učenici i samoprocjene nastavnika (razredni odjel 4d – nastavnik N6)

Razredni odjel 4d (N 6) N=23	Samoprocjena nastavnika	Procjena učenika				Utvrđivanje razlike
		Min	Max	Aritm. sred.	Std. rasprš.	t-test (df=22)
Nastavnik se dobro slaže s učenicima.	3	1	3	2,000	0,674	-7,113**
Nastavnik se može prilagoditi promjeni situacije.	4	1	4	2,000	1,000	-9,592**
Nastavnik tretira učenike kao pojedince, individue.	5	1	5	3,044	1,022	-9,186**
Nastavnik previše prekida druge.	3	1	5	3,826	1,193	3,321**
Razgovor s nastavnikom je pozitivan, ugodan.	4	1	4	2,261	0,915	-9,111**
Nastavnik se može uspješno nositi s učenicima.	4	1	3	2,000	0,739	-12,987**
Nastavnik je dobar slušač.	5	1	3	1,609	0,656	-24,779**
Nastavnik je u međuljudskim odnosima hladan i distanciran.	1	1	5	3,174	1,154	9,033**
S nastavnikom je lako razgovarati.	4	1	4	2,261	0,864	-9,650**
Nastavnik se neće prepirati s učenicima samo da bi dokazao da je u pravu.	4	1	4	1,783	0,902	-11,785**
Razgovor s nastavnikom ne ide "glatko".	1	1	5	3,913	0,996	14,026**
Nastavnik ignorira osjećaje drugih ljudi/učenika.	1	2	5	3,652	1,027	12,381**
Nastavnik obično zna kako se drugi ljudi osjećaju.	4	1	5	2,348	0,982	-8,068**
Nastavnik učenicima daje do znanja da ih razumije.	4	1	5	2,609	1,158	-5,764**
Nastavnik razumije učenike.	3	1	4	2,087	0,900	-4,865**
Nastavnik je opušten i neopterećen dok govori.	3	1	4	2,174	0,984	-4,026**
Nastavnik sluša što mu učenici govore.	4	1	4	2,087	0,949	-9,665**
Nastavnik voli biti blizak s učenicima.	5	1	4	2,826	1,114	-9,358**
Nastavnik uglavnom zna kakva je vrsta ponašanja primjerena u bilo kakvoj situaciji.	3	1	4	2,087	0,900	-4,865**
Nastavnik obično ne postavlja neobične zahtjeve učenicima.	4	1	4	2,522	1,123	-6,314**
Nastavnik je učinkovit sugovornik.	4	1	3	2,130	0,757	-11,844**
Nastavnik je podrška sugovornicima.	5	1	5	2,609	1,196	-9,587**
Nastavnik se lako može poistovjetiti sa situacijom učenika.	5	1	5	2,217	1,126	-11,847**
Nastavnik obraća pažnju na razgovor.	4	1	4	2,652	0,982	-6,582**
Nastavnika zanima ono što učenici imaju za reći.	4	1	4	1,826	0,834	-12,500**

Nastavnik ne prati razgovor baš dobro.	2	1	3	3,273	1,032	-7,929**
Nastavnik je simpatična osoba.	3	1	4	2,565	0,945	-2,206*
Nastavnik je fleksibilna osoba.	4	1	4	2,304	1,020	-7,976**
Nastavniku se učenici mogu obratiti sa svojim problemima.	5	1	4	2,522	1,238	-9,597**
Nastavnik obično kaže pravu stvar u pravo vrijeme.	3	1	3	1,773	0,752	-7,659**
Nastavnik izražajno koristi svoj glas i pokrete.	5	1	5	3,182	1,006	-8,473**
Nastavnik je osjetljiv na potrebe učenika.	4	1	5	2,500	0,964	-7,301**

Legenda: **razlika statistički značajna uz $p < 0,01$; *razlika statistički značajna uz $p < 0,05$;
Bold – najviše vrijednosti aritmetičkih sredina / samoprocjena

Najviše vrijednosti samoprocjene vlastite komunikacijske kompetencije za razredni odjel 4d – nastavnik N 6 (tablica 41) **nastavnik** je dao za tvrdnje: *Nastavnik tretira učenike kao pojedince, individue, Nastavnik je dobar slušač, Nastavnik voli biti blizak s učenicima, Nastavnik je podrška sugovornicima, Nastavnik se lako može poistovjetiti sa situacijom učenika, Nastavniku se učenici mogu obratiti sa svojim problemima te Nastavnik izražajno koristi svoj glas i pokrete.*

Najniže vrijednosti samoprocjena vlastite komunikacijske kompetencije **nastavnik** je dao za tvrdnje: *Nastavnik je u međuljudskim odnosima hladan i distanciran, Razgovor s nastavnikom ne ide "glatko" te Nastavnik ignorira osjećaje drugih ljudi/učenika.*

Najviše vrijednosti procjena komunikacijskih kompetencija **učenici** su dali nastavniku za tvrdnje: *Razgovor s nastavnikom ne ide "glatko", Nastavnik previše prekida druge te Nastavnik ignorira osjećaje drugih ljudi/učenika.*

Najniže vrijednosti procjena komunikacijskih kompetencija **učenici** su dali nastavniku za tvrdnje: *Nastavnik je dobar slušač, Nastavnik obično kaže pravu stvar u pravo vrijeme, Nastavnik se neće prepirati s učenicima samo da bi dokazao da je u pravu te Nastavnika zanima ono što učenici imaju za reći.*

Sve 32 razlike između samoprocjene nastavnika i učeničke procjene komunikacijskih kompetencija nastavnika su statistički značajne, sve u smjeru povoljnije samoprocjene

komunikacijskih kompetencija samog nastavnika, u odnosu na učeničke procjene komunikacijskih kompetencija nastavnika (tablica 41).

Tablica 42. Komunikacijske kompetencije nastavnika - procjene koje su dali učenici i samoprocjene nastavnika (razredni odjel 4c– nastavnik N 7)

Razredni odjel 4c (N 7) N=22	Samoprocjena nastavnika	Procjena učenika				Utvrđivanje razlike
		Min	Max	Aritm. sred.	Std. rasprš.	t-test (df=21)
Nastavnik se dobro slaže s učenicima.	4	4	5	4,455	0,510	4,183**
Nastavnik se može prilagoditi promjeni situacije.	4	3	5	4,273	0,631	2,027
Nastavnik tretira učenike kao pojedince, individue.	4	1	5	3,227	1,232	-2,942**
Nastavnik previše prekida druge.	3	1	4	1,667	0,856	-7,135**
Razgovor s nastavnikom je pozitivan, ugodan.	4	3	5	4,318	0,716	2,084
Nastavnik se može uspješno nositi s učenicima.	4	4	5	4,727	0,456	7,483**
Nastavnik je dobar slušač.	5	1	5	4,182	0,958	-4,006**
Nastavnik je u međuljudskim odnosima hladan i distanciran.	2	1	5	2,045	1,133	0,188
S nastavnikom je lako razgovarati.	4	3	5	4,318	0,646	2,309*
Nastavnik se neće prepirati s učenicima samo da bi dokazao da je u pravu.	2	2	5	3,714	1,007	7,800**
Razgovor s nastavnikom ne ide "glatko".	2	1	3	1,455	0,671	-3,813**
Nastavnik ignorira osjećaje drugih ljudi/učenika.	2	1	4	1,773	0,973	-1,096
Nastavnik obično zna kako se drugi ljudi osjećaju.	3	2	5	3,409	0,854	2,247*
Nastavnik učenicima daje do znanja da ih razumije.	4	3	5	3,909	0,750	-0,568
Nastavnik razumije učenike.	4	3	5	4,136	0,774	0,826
Nastavnik je opušten i neopterećen dok govori.	4	3	5	4,318	0,568	2,628*
Nastavnik sluša što mu učenici govore.	4	3	5	4,455	0,596	3,578**
Nastavnik voli biti blizak s učenicima.	4	2	4	2,909	0,526	-9,721**
Nastavnik uglavnom zna kakva je vrsta ponašanja primjerena u bilo kakvoj situaciji.	4	3	5	4,091	0,750	0,568
Nastavnik obično ne postavlja neobične zahtjeve učenicima.	4	2	5	4,091	0,868	0,491
Nastavnik je učinkovit sugovornik.	3	3	5	4,227	0,612	9,407**

Nastavnik je podrška sugovornicima.	4	3	5	4,136	0,640	1,000
Nastavnik se lako može poistovjetiti sa situacijom učenika.	3	3	5	3,864	0,889	4,557**
Nastavnik obraća pažnju na razgovor.	4	3	5	4,318	0,568	2,628*
Nastavnika zanima ono što učenici imaju za reći.	4	1	5	4,182	0,958	0,890
Nastavnik ne prati razgovor baš dobro.	2	1	4	1,591	0,796	-2,409*
Nastavnik je simpatična osoba.	3	1	5	4,273	0,985	6,062**
Nastavnik je fleksibilna osoba.	4	3	5	4,091	0,811	0,526
Nastavniku se učenici mogu obratiti sa svojim problemima.	4	1	5	3,857	1,062	-0,616
Nastavnik obično kaže pravu stvar u pravo vrijeme.	3	2	5	3,955	0,844	5,306**
Nastavnik izražajno koristi svoj glas i pokrete.	3	2	5	3,619	1,117	2,540*
Nastavnik je osjetljiv na potrebe učenika.	2	1	5	3,227	0,973	5,919**

Legenda: **razlika statistički značajna uz $p < 0,01$; *razlika statistički značajna uz $p < 0,05$; **Bold** – najviše vrijednosti aritmetičkih sredina / samoprocjena

Najvišu vrijednost samoprocjene vlastite komunikacijske kompetencije za razredni odjel 4c – nastavnik N7 (tablica 42) **nastavnik** je dao za tvrdnju *Nastavnik je dobar slušač.*

Najniže vrijednosti samoprocjena vlastite komunikacijske kompetencije **nastavnik** je dao za tvrdnje: *Nastavnik je u međuljudskim odnosima hladan i distanciran, Nastavnik ne prati razgovor baš dobro, Nastavnik se neće prepirati s učenicima samo da bi dokazao da je u pravu, Razgovor s nastavnikom ne ide "glatko", Nastavnik ignorira osjećaje drugih ljudi/učenika te Nastavnik je osjetljiv na potrebe učenika.*

Najviše vrijednosti procjena komunikacijskih kompetencija **učenici** su dali nastavniku za tvrdnje: *Nastavnik se može uspješno nositi s učenicima, Nastavnik se dobro slaže s učenicima, Nastavnik sluša što mu učenici govore, Razgovor s nastavnikom je pozitivan, ugodan, Nastavnik je opušten i neopterećen dok govori te Nastavnik obraća pažnju na razgovor.*

Najniže vrijednosti procjena komunikacijskih kompetencija **učenici** su dali nastavniku za tvrdnje: *Razgovor s nastavnikom ne ide "glatko", Nastavnik ne prati razgovor baš dobro, Nastavnik previše prekida druge te Nastavnik ignorira osjećaje drugih ljudi/učenika.*

Čak 21 od ukupno 32 razlike između samoprocjene nastavnika i učeničke procjene komunikacijskih kompetencija nastavnika su statistički značajne, sve u smjeru povoljnije samoprocjene komunikacijskih kompetencija samog nastavnika, u odnosu na učeničke procjene komunikacijskih kompetencija nastavnika. Razlika nije statistički značajna za tvrdnje: *Nastavnik se može prilagoditi promjeni situacije, Razgovor s nastavnikom je pozitivan, ugodan, Nastavnik je u međuljudskim odnosima hladan i distanciran, Nastavnik ignorira osjećaje drugih ljudi/učenika, Nastavnik učenicima daje do znanja da ih razumije, Nastavnik razumije učenike, Nastavnik uglavnom zna kakva je vrsta ponašanja primjerena u bilo kakvoj situaciji, Nastavnik obično ne postavlja neobične zahtjeve učenicima, Nastavnik je podrška sugovornicima, Nastavnika zanima ono što učenici imaju za reći, Nastavnik je fleksibilna osoba te Nastavniku se učenici mogu obratiti sa svojim problemima* (tablica 42).

Sveukupno, učeničke procjene komunikacijskih kompetencija nastavnika i samoprocjene komunikacijskih kompetencija nastavnika se u većoj ili manjoj mjeri statistički značajno razlikuju, sve u smjeru povoljnije (poželjnije, pozitivnije) samoprocjene komunikacijskih kompetencija samog nastavnika, u odnosu na učeničke procjene komunikacijskih kompetencija nastavnika. Statistički značajne razlike uglavnom se pronalaze kod sličnih tvrdnji, pogotovo kad je riječ o istom nastavniku u različitim razredima. Međutim, razlike između učeničkih procjena komunikacijskih kompetencija nastavnika i samoprocjene komunikacijskih kompetencija nastavnika u velikoj mjeri variraju od razreda do razreda, kao i od nastavnika do nastavnika. Primjerice, u jednom od razreda samo 12 od ukupno 32 razlike između samoprocjene nastavnika i učeničke procjene komunikacijskih kompetencija nastavnika su statistički značajne, dok su u nekim slučajevima sve 32 razlike statistički značajne.

5.3. Procjene aktivnosti učenika na nastavnom satu kod različitih nastavnika u različitim razrednim odjelima

Procjene aktivnosti učenika na nastavnom satu dane su procjenama četiri različita procjenjivača. Na kraju, prikazana je i prosječna procjena za sva četiri različita procjenjivača zajedno.

Tablica 43. Prva procjena aktivnosti učenika (pozitivni i negativni aktivitet) – pojavnost određenih oblika aktivnosti

Prvo praćenje											
razred/ nastavnik	4k N 1	4l N 1	4g N 2	4e N 3	4a N 4	4b N 4	4f N 4	4j N 5	4i N 5	4d N 6	4c N 7
au1	0	0	0	2	1	0	0	4	0	0	0
au2	5	6	4	14	17	7	6	18	6	7	13
au3	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0
au4	4	8	22	7	3	6	2	8	6	7	8
au5	3	6	8	8	2	5	1	12	13	3	11
au6	2	6	1	6	1	4	4	1	0	4	1
au7	1	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0
au8	0	2	1	1	7	0	1	5	0	2	1
au9	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0
au10	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
au11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
au12	0	0	1	0	2	0	0	3	2	0	0
au13	1	1	0	1	0	1	1	2	4	1	4
au14	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0
au15	0	0	0	0	2	1	0	0	0	0	0
au16	1	6	1	0	0	0	0	0	5	0	1
au17	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0
au18	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
au19	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
au20	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ukupno pozitivni aktivitet	11	26	32	21	6	15	8	21	25	16	23
Ukupno negativni aktivitet	7	9	7	18	29	9	8	40	12	10	18

Legenda: (au1) Svojim ponašanjem ometaju nastavu. (au2) Tijekom nastave razgovaraju s drugim učenicima. (au3) Upadaju u riječ nastavniku s upadicama koje nisu vezane za nastavu. (au4) Aktivno i pažljivo prate

nastavu. (au5) Aktivno odgovaraju na pitanja nastavnika. (au6) Postavljaju potpitanja za dodatne informacije. (au7) Jasno izražavaju negodovanje prema nastavniku i prema onome što govori. (au8) Tijekom nastave koriste mobitele. (au9) Napuštaju nastavni sat prije završetka sata. (au10) Aktivno potiču jedan drugog za sudjelovanje u nastavi. (au11) Ismijavaju učenike koji su aktivni na nastavi. (au12) Glasno komentiraju i govore bez da su dobili riječ. (au13) Za vrijeme nastave su misaono odsutni ili spavaju tijekom nastave. (au14) Tijekom nastave imaju slušalice i prate druge sadržaje (glazba). (au15) Tijekom nastave se fizički obračunavaju međusobno. (au16) Proaktivni su tijekom nastave s prijedlozima nastavniku za obradu nastavne teme. (au17) Jasno iznose svoje mišljenje i stavove na nastavnu temu. (au18) Agresivno komuniciraju s nastavnikom. (au19) Koriste pozitivnu komunikaciju prema nastavniku i ostalim učenicima. (au20) Izražavaju neslaganje s drugima poštujući drugačije mišljenje.

Na temelju prve procjene aktivnosti učenika (pozitivni i negativni aktivitet), pokazalo se da pojavnost određenih oblika aktivnosti prilično varira, ovisno o pojedinom nastavniku, ali i pojedinom razredu. Štoviše, pojavnost određenih oblika aktivnosti varira i u slučajevima kad je jedan nastavnik držao nastavu u više različitih razreda. Najveći pozitivni aktivitet učenika na nastavnom satu pronađen je u razrednom odjelu 4g, nastavnik N2, najveći negativni aktivitet učenika na nastavnom satu pronađen je u razrednom odjelu 4j, nastavnik N5 (tablica 43).

Tablica 44. Druga procjena aktivnosti učenika (pozitivni i negativni aktivitet) – pojavnost određenih oblika aktivnosti

Drugo praćenje											
razred/ nastavnik	4k N 1	4l N 1	4g N 2	4e N 3	4a N 4	4b N 4	4f N 4	4j N 5	4i N 5	4d N 6	4c N 7
au1	0	0	0	0	0	0	1	9	0	0	0
au2	3	3	4	4	11	9	6	28	4	4	2
au3	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0
au4	16	15	10	15	4	5	9	1	13	11	21
au5	10	11	10	9	1	4	0	13	12	12	13
au6	6	7	1	7	0	4	2	1	0	4	3
au7	0	0	0	0	0	0	0	4	0	1	0
au8	1	0	3	2	4	0	3	4	17	0	0
au9	0	0	1	0	0	0	0	2	0	0	0
au10	4	3	0	0	0	0	2	0	2	0	0
au11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
au12	3	6	0	0	2	0	0	9	2	1	0
au13	1	1	1	1	2	0	1	1	3	1	1
au14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

au15	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0
au16	6	0	0	0	0	2	0	1	0	0	0
au17	5	6	3	3	0	0	0	2	4	1	0
au18	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0
au19	5	5	3	10	0	1	3	0	4	8	6
au20	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ukupno pozitivni aktivitet	53	47	27	44	5	16	16	18	35	36	43
Ukupno negativni aktivitet	8	10	11	7	21	9	11	59	27	7	3

Legenda: (au1) Svojim ponašanjem ometaju nastavu. (au2) Tijekom nastave razgovaraju s drugim učenicima. (au3) Upadaju u riječ nastavniku s upadicama koje nisu vezane za nastavu. (au4) Aktivno i pažljivo prate nastavu. (au5) Aktivno odgovaraju na pitanja nastavnika. (au6) Postavljaju potpitanja za dodatne informacije. (au7) Jasno izražavaju negodovanje prema nastavniku i prema onome što govori. (au8) Tijekom nastave koriste mobitele. (au9) Napuštaju nastavni sat prije završetka sata. (au10) Aktivno potiču jedan drugog za sudjelovanje u nastavi. (au11) Ismijavaju učenike koji su aktivni na nastavi. (au12) Glasno komentiraju i govore bez da su dobili riječ. (au13) Za vrijeme nastave su misaono odsutni ili spavaju tijekom nastave. (au14) Tijekom nastave imaju slušalice i prate druge sadržaje (glazba). (au15) Tijekom nastave se fizički obračunavaju međusobno. (au16) Proaktivni su tijekom nastave s prijedlozima nastavniku za obradu nastavne teme. (au17) Jasno iznose svoje mišljenje i stavove na nastavnu temu. (au18) Agresivno komuniciraju s nastavnikom. (au19) Koriste pozitivnu komunikaciju prema nastavniku i ostalim učenicima. (au20) Izražavaju neslaganje s drugima poštujući drugačije mišljenje.

I na temelju druge procjene aktivnosti učenika (pozitivni i negativni aktivitet), pokazalo se da pojavnost određenih oblika aktivnosti prilično varira, ovisno o pojedinom nastavniku, ali i pojedinom razrednom odjelu. Štoviše, pojavnost određenih oblika aktivnosti varira i u slučajevima kad je jedan nastavnik držao nastavu u više različitih razrednih odjela. Najveći pozitivni aktivitet učenika na nastavnom satu pronađen je u razrednom odjelu 4k, nastavnik N1, najveći negativni aktivitet učenika na nastavnom satu pronađen je u razrednom odjelu 4j, nastavnik N5 (tablica 44).

Tablica 45. Treća procjena aktivnosti učenika (pozitivni i negativni aktivitet) – pojavnost određenih oblika aktivnosti

Treće praćenje											
razred/ nastavnik	4k N 1	4l N 1	4g N 2	4e N 3	4a N 4	4b N 4	4f N 4	4j N 5	4i N 5	4d N 6	4c N 7
au1	0	1	0	0	2	0	2	0	1	0	0
au2	7	9	7	11	7	6	8	7	11	6	6
au3	0	0	0	0	0	0	0	3	1	0	1
au4	7	9	4	12	8	5	0	6	9	6	5

au5	8	6	6	10	2	3	1	5	12	16	6
au6	2	4	1	9	0	2	4	0	2	3	4
au7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
au8	1	1	5	1	4	1	2	3	0	1	0
au9	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
au10	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
au11	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
au12	2	1	1	0	0	0	0	0	1	0	1
au13	0	1	0	1	2	1	1	7	2	0	0
au14	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
au15	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
au16	0	1	0	3	0	0	0	0	0	6	1
au17	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
au18	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
au19	0	1	0	0	0	2	0	0	0	0	0
au20	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ukupno pozitivni aktivitet	18	21	11	35	10	12	5	11	24	31	17
Ukupno negativni aktivitet	10	13	13	13	17	9	14	20	16	7	8

Legenda: (au1) Svojim ponašanjem ometaju nastavu. (au2) Tijekom nastave razgovaraju s drugim učenicima. (au3) Upadaju u riječ nastavniku s upadicama koje nisu vezane za nastavu. (au4) Aktivno i pažljivo prate nastavu. (au5) Aktivno odgovaraju na pitanja nastavnika. (au6) Postavljaju potpitanja za dodatne informacije. (au7) Jasno izražavaju negodovanje prema nastavniku i prema onome što govori. (au8) Tijekom nastave koriste mobitele. (au9) Napuštaju nastavni sat prije završetka sata. (au10) Aktivno potiču jedan drugog za sudjelovanje u nastavi. (au11) Ismijavaju učenike koji su aktivni na nastavi. (au12) Glasno komentiraju i govore bez da su dobili riječ. (au13) Za vrijeme nastave su misaono odsutni ili spavaju tijekom nastave. (au14) Tijekom nastave imaju slušalice i prate druge sadržaje (glazba). (au15) Tijekom nastave se fizički obračunavaju međusobno. (au16) Proaktivni su tijekom nastave s prijedlozima nastavniku za obradu nastavne teme. (au17) Jasno iznose svoje mišljenje i stavove na nastavnu temu. (au18) Agresivno komuniciraju s nastavnikom. (au19) Koriste pozitivnu komunikaciju prema nastavniku i ostalim učenicima. (au20) Izražavaju neslaganje s drugima poštujući drugačije mišljenje.

I na temelju treće procjene aktivnosti učenika (pozitivni i negativni aktivitet), pokazalo se da pojavnost određenih oblika aktivnosti prilično varira, ovisno o pojedinom nastavniku, ali i pojedinom razredu. Štoviše, pojavnost određenih oblika aktivnosti varira i u slučajevima kad je jedan nastavnik držao nastavu u više različitih razrednih odjela. Najveći pozitivni aktivitet učenika na nastavnom satu pronađen je u razrednom odjelu 4e, nastavnik N3, najveći

negativni aktivitet učenika na nastavnom satu pronađen je u razredu 4j, nastavnik N5 (tablica 45).

Tablica 46. Četvrta procjena aktivnosti učenika (pozitivni i negativni aktivitet) – pojavnost određenih oblika aktivnosti

Četvrto praćenje											
razred/ nastavnik	4k N 1	4l N 1	4g N 2	4e N 3	4a N 4	4b N 4	4f N 4	4j N 5	4i N 5	4d N 6	4c N 7
au1	0	/	/	1	2	1	3	9	1	0	3
au2	5	/	/	10	8	4	12	15	11	9	14
au3	0	/	/	0	0	0	0	3	1	0	0
au4	5	/	/	6	0	8	0	1	3	11	4
au5	7	/	/	4	0	5	0	3	8	12	8
au6	4	/	/	8	2	3	1	0	3	4	2
au7	0	/	/	0	0	0	0	1	1	2	0
au8	0	/	/	1	2	1	1	9	2	1	1
au9	0	/	/	0	0	0	0	2	0	0	0
au10	0	/	/	0	0	0	1	4	0	0	0
au11	0	/	/	0	0	0	0	0	1	0	1
au12	0	/	/	0	2	2	2	3	1	2	6
au13	0	/	/	2	3	2	2	8	5	0	1
au14	0	/	/	4	3	0	1	7	3	0	0
au15	0	/	/	0	0	0	1	0	0	0	0
au16	6	/	/	0	0	0	1	2	0	0	0
au17	2	/	/	0	0	0	0	0	0	0	0
au18	0	/	/	0	0	0	0	3	1	0	0
au19	1	/	/	2	0	2	0	0	0	0	0
au20	1	/	/	0	0	0	0	0	0	0	0
Ukupno pozitivni aktivitet	26	/	/	20	2	18	3	10	14	27	14
Ukupno negativni aktivitet	5	/	/	18	20	10	22	60	27	14	26

Legenda: (au1) Svojim ponašanjem ometaju nastavu. (au2) Tijekom nastave razgovaraju s drugim učenicima. (au3) Upadaju u riječ nastavniku s upadicama koje nisu vezane za nastavu. (au4) Aktivno i pažljivo prate nastavu. (au5) Aktivno odgovaraju na pitanja nastavnika. (au6) Postavljaju potpitanja za dodatne informacije. (au7) Jasno izražavaju negodovanje prema nastavniku i prema onome što govori. (au8) Tijekom nastave koriste mobitele. (au9) Napuštaju nastavni sat prije završetka sata. (au10) Aktivno potiču jedan drugog za sudjelovanje u nastavi. (au11) Ismijavaju učenike koji su aktivni na nastavi. (au12) Glasno komentiraju i govore bez da su dobili riječ. (au13) Za vrijeme nastave su misaono odsutni ili spavaju tijekom nastave. (au14) Tijekom nastave imaju slušalice i prate druge sadržaje (glazba). (au15) Tijekom nastave se fizički obračunavaju međusobno. (au16) Proaktivni su tijekom nastave s prijedlozima nastavniku za obradu nastavne teme. (au17) Jasno iznose svoje mišljenje i stavove na nastavnu temu. (au18) Agresivno komuniciraju s nastavnikom. (au19) Koriste

pozitivnu komunikaciju prema nastavniku i ostalim učenicima. (au20) Izražavaju neslaganje s drugima poštujući drugačije mišljenje.

I na temelju četvrte procjene aktivnosti učenika (pozitivni i negativni aktivitet), pokazalo se da pojavnost određenih oblika aktivnosti prilično varira, ovisno o pojedinom nastavniku, ali i pojedinom razredu. Štoviše, pojavnost određenih oblika aktivnosti varira i u slučajevima kad je jedan nastavnik držao nastavu u više različitih razrednih odjela. Najveći pozitivni aktivitet učenika na nastavnom satu pronađen je u razrednom odjelu 4d, nastavnik N6, najveći negativni aktivitet učenika na nastavnom satu pronađen je u razrednom odjelu 4j, nastavnik N5 (tablica 46).

Tablica 47. Prosječni rezultati u četiri procjene aktivnosti učenika (pozitivni i negativni aktivitet) – pojavnost određenih oblika aktivnosti

razred/ nastavnik	4k N 1	4l N 1	4g N 2	4e N 3	4a N 4	4b N 4	4f N 4	4j N 5	4i N 5	4d N 6	4c N 7
au1	0	0,33	0	0,75	1,25	0,25	1,50	5,50	0,50	0	0,75
au2	5	6	5	9,75	10,75	6,50	8	17	8	6,5	8,75
au3	0	0	0,33	0	0	0	0	2,50	0,75	0	0,25
au4	8	10,67	12	10	3,75	6	2,75	4	7,75	8,75	9,50
au5	7	7,67	8	7,75	1,25	4,25	0,50	8,25	11,25	10,75	9,50
au6	3,50	5,67	1	7,50	0,75	3,25	2,75	0,50	1,25	3,75	2,50
au7	0,25	0	0	0	0	0	0	1,75	0,25	0,75	0
au8	0,50	1	3	1,25	4,25	0,50	1,75	5,25	4,75	1	0,50
au9	0	0	0,67	0	0,25	0	0	1,25	0	0	0
au10	1	1	0	0,25	0	0	1	1	0,50	0	0,50
au11	0	0	0	0	0,25	0	0	0	0,25	0	0,25
au12	1,25	2,33	0,67	0	1,50	0,50	0,50	3,75	1,50	0,75	1,75
au13	0,5	1	0,33	1,25	1,75	1	1,25	4,50	3,50	0,50	1,50
au14	0	0	0	1	0,75	0,25	0,25	2,25	0,75	0	0
au15	0	0	0	0	1	0,25	0,50	0	0	0	0
au16	3,25	2,33	0,33	0,75	0	0,50	0,25	0,75	1,25	1,50	0,50
au17	2	2	1	0,75	0	0	0	0,50	1,50	0,50	0
au18	0	0	0,33	0	0	0	0	1	0,25	0	0

au19	1,75	2	1	3	0	1,25	0,75	0	1	2,25	1,75
au20	0,5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ukupno pozitivni aktivitet	27	31,34	23,33	30	5,75	15,25	8	15	24,50	27,50	24,25
Ukupno negativni aktivitet	7,5	10,66	10,33	14	21,75	9,25	13,75	44,75	20,50	9,50	13,75

Legenda: (au1) Svojim ponašanjem ometaju nastavu. (au2) Tijekom nastave razgovaraju s drugim učenicima. (au3) Upadaju u riječ nastavniku s upadicama koje nisu vezane za nastavu. (au4) Aktivno i pažljivo prate nastavu. (au5) Aktivno odgovaraju na pitanja nastavnika. (au6) Postavljaju potpitanja za dodatne informacije. (au7) Jasno izražavaju negodovanje prema nastavniku i prema onome što govori. (au8) Tijekom nastave koriste mobitele. (au9) Napuštaju nastavni sat prije završetka sata. (au10) Aktivno potiču jedan drugog za sudjelovanje u nastavi. (au11) Ismijavaju učenike koji su aktivni na nastavi. (au12) Glasno komentiraju i govore bez da su dobili riječ. (au13) Za vrijeme nastave su misaono odsutni ili spavaju tijekom nastave. (au14) Tijekom nastave imaju slušalice i prate druge sadržaje (glazba). (au15) Tijekom nastave se fizički obračunavaju međusobno. (au16) Proaktivni su tijekom nastave s prijedlozima nastavniku za obradu nastavne teme. (au17) Jasno iznose svoje mišljenje i stavove na nastavnu temu. (au18) Agresivno komuniciraju s nastavnikom. (au19) Koriste pozitivnu komunikaciju prema nastavniku i ostalim učenicima. (au20) Izražavaju neslaganje s drugima poštujući drugačije mišljenje.

I za prosječne procjene aktivnosti učenika, na temelju sve četiri procjene (pozitivni i negativni aktivitet), pokazalo se da pojavnost određenih oblika aktivnosti prilično varira, ovisno o pojedinom nastavniku, ali i pojedinom razredu. Štoviše, pojavnost određenih oblika aktivnosti varira i u slučajevima kad je jedan nastavnik držao nastavu u više različitih razrednih odjela. Najveći pozitivni aktivitet učenika na nastavnom satu pronađen je u razrednom odjelu 4l, nastavnik N1, najveći negativni aktivitet učenika na nastavnom satu pronađen je u razrednom odjelu 4j, nastavnik N5. Prosječne procjene negativnog afektiviteta variraju u rasponu od 7,5 do 44,75, dok procjene pozitivnog afektiviteta variraju u rasponu od 5,75 do 31,34 (tablica 47).

5.4. Razlike u raspodjelama poželjnih (pozitivnih) i nepoželjnih (negativnih) aktivnosti učenika na nastavnim satima u razrednim odjelima s određenim nastavnicima

Razlike u raspodjeli broja procijenjenih pozitivnih (poželjnih) odnosno negativnih (nepoželjnih) aktivnosti (aktiviteta) učenika na nastavnom satu, analizirane su na razini pojedinih razreda, u kojima su radili različiti nastavnici.

Tablica 48. Razlike u broju procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika u razrednom odjelu 4k (nastavnik N 1)

Poželjno (+) Nepoželjno (-)	Aktivitet (broj pozitivnih/ negativnih aktivnosti)	χ^2 -test (df=1)
+	27	10,647***
-	8	
Ukupno	35	

Legenda: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Razlika u raspodjeli broja procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika u razrednom odjelu 4k (nastavnik N1) je statistički značajna uz $p < 0,001$. Broj aktivnosti koja opisuju pozitivni aktivitet učenika statistički značajno je veći od negativnog aktiviteta učenika (tablica 48).

Tablica 49. Razlike u broju procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika u razrednom odjelu 4l (nastavnik N1)

Poželjno (+) Nepoželjno (-)	Aktivitet (broj pozitivnih/ negativnih aktivnosti)	χ^2 -test (df=1)
+	23	4,235*
-	11	
Ukupno	34	

Legenda: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Razlika u raspodjeli broja procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika u razrednom odjelu 4l (nastavnik N 1) je statistički značajna uz $p < 0,05$. Broj aktivnosti koja opisuju pozitivni aktivitet učenika statistički značajno je veći od negativnog aktivitetu učenika (tablica 49).

Tablica 50. Razlike u broju procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika u razrednom odjelu 4g (nastavnik N 2)

Poželjno (+) Nepoželjno (-)	Aktivitet (broj pozitivnih/ negativnih aktivnosti)	χ^2 -test (df=1)
+	30	6,905**
-	13	
Ukupno	43	

Legenda: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Razlika u raspodjeli broja procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika u razrednom odjelu 4g (nastavnik N 2) je statistički značajna uz $p < 0,001$, u smjeru većeg broja aktivnosti koja opisuju pozitivni aktivitet učenika (tablica 50).

Tablica 51. Razlike u broju procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika u razrednom odjelu 4h (nastavnik N 2)

Poželjno (+) Nepoželjno (-)	Aktivitet (broj pozitivnih/ negativnih aktivnosti)	χ^2 -test (df=1)
+	6	9,143**
-	22	
Ukupno	28	

Legenda: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Razlika u raspodjeli broja procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika u razrednom odjelu 4h (nastavnik N 2) je statistički značajna uz $p < 0,01$, u smjeru većeg broja aktivnosti koja opisuju negativni aktivitet učenika (tablica 51).

Tablica 52. Razlike u broju procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika u razrednom odjelu 4e (nastavnik N 3)

Poželjno (+) Nepoželjno (-)	Aktivitet (broj pozitivnih/ negativnih aktivnosti)	χ^2 -test (df=1)
+	15	15,000***
-	45	
Ukupno	60	

Legenda: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Razlika u raspodjeli broja procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika u razrednom odjelu 4e (nastavnik N 3) je statistički značajna uz $p < 0,001$. Broj aktivnosti koja opisuju negativni aktivitet učenika je statistički značajno veći od broja aktivnosti koja opisuju pozitivni aktivitet učenika (tablica 52).

Tablica 53. Razlike u broju procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika u razrednom odjelu 4f (nastavnik N4)

Poželjno (+) Nepoželjno (-)	Aktivitet (broj pozitivnih/ negativnih aktivnosti)	χ^2 -test (df=1)
+	28	11,111***
-	8	
Ukupno	36	

Legenda: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Razlika u broju procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika u razrednom odjelu 4f (nastavnik N4) je statistički značajna uz $p < 0,001$. Broj aktivnosti koja opisuju pozitivni aktivitet učenika statistički značajno je veći od broja aktivnosti koja opisuju negativni aktivitet učenika (tablica 53).

Tablica 54. Razlike u broju procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika u razrednom odjelu 4j (nastavnik N5)

Poželjno (+) Nepoželjno (-)	Aktivitet (broj pozitivnih/ negativnih aktivnosti)	χ^2 -test (df=1)
+	15	1,500
-	9	
Ukupno	24	

Legenda: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Razlika u raspodjeli broja procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika u razrednom odjelu 4j (nastavnik N5) nije statistički značajna (tablica 54).

Tablica 55. Razlike u broju procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika u razrednom odjelu 4i (nastavnik N5)

Poželjno (+) Nepoželjno (-)	Aktivitet (broj pozitivnih/ negativnih aktivnosti)	χ^2 -test (df=1)
+	8	1,636
-	14	
Ukupno	22	

Legenda: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Razlika u raspodjeli broja procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika u razrednom odjelu 4i (nastavnik N5) nije statistički značajna (tablica 55).

Tablica 56. Razlike u broju procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika u razrednom odjelu 4d (nastavnik N6)

Poželjno (+) Nepoželjno (-)	Aktivitet (broj pozitivnih/ negativnih aktivnosti)	χ^2 -test (df=1)
+	24	2,632
-	14	
Ukupno	38	

Legenda: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Razlika u raspodjeli broja procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika u razrednom odjelu 4d (nastavnik N6) nije statistički značajna (tablica 56).

Na temelju analize svih dobivenih rezultata, razlike u raspodjeli broja procijenjenih pozitivnih (poželjnih) odnosno negativnih (nepoželjnih) aktivnosti (aktiviteta) učenika na nastavnom satu, u šest od devet slučajeva razlike su statistički značajne. U pet od šest slučajeva gdje su pronađene statistički značajne razlike, broj pozitivnih (poželjnih) aktivnosti statistički je značajno veći u odnosu na broj negativnih (nepoželjnih) aktivnosti (aktiviteta) učenika na nastavnom satu. Jedino prevladavanje negativnih aktivnosti učenika pronađeno je u razredu 4i (nastavnik N5).

5.5. Razlike u poželjnim (pozitivnim) i nepoželjnim (negativnim) aktivnostima učenika na nastavnim satima u razrednim odjelima s određenim nastavnicima u odnosu na komunikacijsku kompetentnost nastavnika

Razlike u broju procijenjenih pozitivnih (poželjnih) odnosno negativnih (nepoželjnih) aktivnosti učenika u pojedinim razredima kod pojedinih nastavnika, procijenjene su u odnosu na kategorije osnovane na medijanima dimenzija (aspekata) komunikacijske kompetencije nastavnika, osnovanim na procjenama učenika.

Tablica 57. Razlike u broju procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika na nastavnom satu u razrednom odjelu 4k (nastavnik N1) u odnosu na dimenzije komunikacijske kompetencije nastavnika, osnovane na procjenama učenika (*interakcijski menadžment*)

Interakcijski menadžment – razredni odjel 4k N 1				χ^2 -test (df=1)
Poželjno (+) Nepoželjno (-)	Aktivitet (broj pozitivnih/ negativnih aktivnosti)	Aspekt kompetencije (iznad/ ispod prosjeaka)	Ukupno	
+	27	17	44	0,524
-	8	9	17	
Ukupno	35	26	61	

Legenda: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Razlike u broju procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika na nastavnom satu u razrednom odjelu 4k (nastavnik N1) u odnosu na dimenziju komunikacijske kompetencije nastavnika *interakcijski menadžment* (osnovanu na procjenama učenika) nisu statistički značajne. Međutim, uočava se tendencija da se iznad prosječna komunikacijska kompetencija nastavnika u interakcijskom menadžmentu podudara s brojem pozitivnih aktivnosti, tj. pozitivnog aktiviteta učenika na nastavnom satu, i obratno (ispod prosječna komunikacijska kompetencija nastavnika podudara se s brojem negativnih aktivnosti učenika) (tablica 57).

Tablica 58. Razlike u broju procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika na nastavnom satu u razrednom odjelu 4k (nastavnik N1) u odnosu na dimenzije komunikacijske kompetencije nastavnika, osnovane na procjenama učenika (*empatija*)

Empatija– razredni odjel 4k N1				χ^2 -test (df=1)
Poželjno (+) Nepoželjno (-)	Aktivitet (broj pozitivnih/ negativnih aktivnosti)	Aspekt kompetencije (iznad/ ispod prosjeaka)	Ukupno	
+	27	11	38	6,295**
-	8	15	23	
Ukupno	35	26	61	

Legenda: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Razlike u broju procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika na nastavnom satu u razrednom odjelu 4k (nastavnik N1) u odnosu na dimenziju komunikacijske kompetencije nastavnika *empatija* (osnovanu na procjenama učenika) su statistički značajne (uz $p < 0,01$). Drugim riječima, ispodprosječna komunikacijska kompetencija nastavnika u empatiji podudara se s brojem pozitivnih aktivnosti, tj. pozitivnog aktiviteta učenika na nastavnom satu (dok se iznad prosječna komunikacijska kompetencija nastavnika podudara se s brojem negativnih aktivnosti učenika) (tablica 58).

Tablica 59. Razlike u broju procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika na nastavnom satu u razrednom odjelu 4k (nastavnik N1) u odnosu na dimenzije komunikacijske kompetencije nastavnika, osnovane na procjenama učenika (*pripadnost/podrška*)

Pripadnost/podrška– razredni odjel 4k N1				χ^2 -test (df=1)
Poželjno (+) Nepoželjno (-)	Aktivitet (broj pozitivnih/ negativnih aktivnosti)	Aspekt kompetencije (iznad/ ispod prosjeaka)	Ukupno	
+	27	9	38	11,891**
-	8	20	28	
Ukupno	35	29	66	

Legenda: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Razlike u broju procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika na nastavnom satu u razrednom odjelu 4k (nastavnik N1) u odnosu na dimenziju komunikacijske kompetencije nastavnika *pripadnost/podrška* (osnovanu na procjenama učenika) su statistički značajne (uz $p < 0,01$). Drugim riječima, ispod prosječna komunikacijska kompetencija nastavnika u pripadnosti/podršci podudara se s brojem pozitivnih aktivnosti, tj. pozitivnog aktiviteta učenika na nastavnom satu (dok se iznad prosječna komunikacijska kompetencija nastavnika podudara se s brojem negativnih aktivnosti učenika) (tablica 59).

Tablica 60. Razlike u broju procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika na nastavnom satu u razrednom odjelu 4k (nastavnik N1) u odnosu na dimenzije komunikacijske kompetencije nastavnika, osnovane na procjenama učenika (*socijalna opuštenost*)

Socijalna opuštenost – razredni odjel 4k N1				χ^2 -test (df=1)
Poželjno (+) Nepoželjno (-)	Aktivitet (broj pozitivnih/ negativnih aktivnosti)	Aspekt kompetencije (iznad/ ispod prosjeaka)	Ukupno	
+	27	17	44	1,744
-	8	12	20	
Ukupno	35	29	64	

Legenda: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$ NS $p > 0,05$

Razlike u broju procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika na nastavnom satu u razrednom odjelu 4k (nastavnik N1) u odnosu na dimenziju komunikacijske kompetencije nastavnika *socijalna opuštenost* (osnovanu na procjenama učenika) nisu statistički značajne. Međutim, uočava se tendencija da se iznad prosječna komunikacijska kompetencija nastavnika u socijalnoj opuštenosti podudara s brojem pozitivnih aktivnosti, tj. pozitivnog aktiviteta učenika na nastavnom satu, i obratno (ispod prosječna komunikacijska kompetencija nastavnika podudara se s brojem negativnih aktivnosti učenika) (tablica 60).

Tablica 61. Razlike u broju procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika na nastavnom satu u razrednom odjelu 4k (nastavnik N1) u odnosu na dimenzije komunikacijske kompetencije nastavnika, osnovane na procjenama učenika (*ponašajna prilagodljivost*)

Ponašajna prilagodljivost – razredni odjel 4k N1				χ^2 -test (df=1)
Poželjno (+) Nepoželjno (-)	Aktivitet (broj pozitivnih/ negativnih aktivnosti)	Aspekt kompetencije (iznad/ ispod prosjeaka)	Ukupno	
+	27	12	44	7,085**
-	8	17	20	
Ukupno	35	29	64	

Legenda: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Razlike u broju procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika na nastavnom satu u razrednom odjelu 4k (nastavnik N1) u odnosu na dimenziju komunikacijske kompetencije nastavnika *ponašajna prilagodljivost* (osnovanu na procjenama učenika) su statistički značajne (uz $p < 0,01$). Drugim riječima, ispod prosječna komunikacijska kompetencija nastavnika u ponašajnoj prilagodljivosti podudara se s brojem pozitivnih aktivnosti, tj. pozitivnog aktiviteta učenika na nastavnom satu (dok se iznad prosječna komunikacijska kompetencija nastavnika podudara se s brojem negativnih aktivnosti učenika) (tablica 61).

Tablica 62. Razlike u broju procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika na nastavnom satu u razrednom odjelu 4l (nastavnik N1) u odnosu na dimenzije komunikacijske kompetencije nastavnika, osnovane na procjenama učenika (*interakcijski menadžment*)

Interakcijski menadžment – razredni odjel 4l N1				χ^2 -test (df=1)
Poželjno (+) Nepoželjno (-)	Aktivitet (broj pozitivnih/ negativnih aktivnosti)	Aspekt kompetencije (iznad/ ispod prosjeaka)	Ukupno	
+	23	13	36	0,010
-	11	7	18	
Ukupno	34	20	54	

Legenda: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$ NS $p > 0,05$

Razlike u broju procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika na nastavnom satu u razrednom odjelu 4I (nastavnik N1) u odnosu na dimenziju komunikacijske kompetencije nastavnika *interakcijski menadžment* (osnovanu na procjenama učenika) nisu statistički značajne. Međutim, uočava se tendencija da se iznad prosječna komunikacijska kompetencija nastavnika u interakcijskom menadžmentu podudara s brojem pozitivnih aktivnosti, tj. pozitivnog aktiviteta učenika na nastavnom satu, i obratno (ispod prosječna komunikacijska kompetencija nastavnika podudara se s brojem negativnih aktivnosti učenika) (tablica 62).

Tablica 63. Razlike u broju procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika na nastavnom satu u razrednom odjelu 4I (nastavnik N1) u odnosu na dimenzije komunikacijske kompetencije nastavnika, osnovane na procjenama učenika (*empatija*)

Empatija – razredni odjel 4I N1				χ^2-test (df=1)
Poželjno (+) Nepoželjno (-)	Aktivitet (broj pozitivnih/ negativnih aktivnosti)	Aspekt kompetencije (iznad/ ispod prosjeaka)	Ukupno	
+	23	11	34	1,819
-	11	9	20	
Ukupno	34	20	54	

Legenda: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$ NS $p > 0,05$

Razlike u broju procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika na nastavnom satu u razrednom odjelu 4I (nastavnik N1) u odnosu na dimenziju komunikacijske kompetencije nastavnika *empatija* (osnovanu na procjenama učenika) nisu statistički značajne. Međutim, uočava se tendencija da se iznad prosječna komunikacijska kompetencija nastavnika u empatiji podudara s brojem pozitivnih aktivnosti, tj. pozitivnog aktiviteta učenika na nastavnom satu, i obratno (ispod prosječna komunikacijska kompetencija nastavnika podudara se s brojem negativnih aktivnosti učenika) (tablica 63).

Tablica 64. Razlike u broju procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika na nastavnom satu u razrednom odjelu 4I (nastavnik N1) u odnosu na dimenzije komunikacijske kompetencije nastavnika, osnovane na procjenama učenika (*pripadnost/podrška*)

Pripadnost/podrška – razredni odjel 4I N1				χ^2 -test (df=1)
Poželjno (+) Nepoželjno (-)	Aktivitet (broj pozitivnih/ negativnih aktivnosti)	Aspekt kompetencije (iznad/ ispod prosjeaka)	Ukupno	
+	23	11	34	1,819
-	11	9	20	
Ukupno	34	20	54	

Legenda: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$ NS $p > 0,05$

Razlike u broju procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika na nastavnom satu u razrednom odjelu 4I (nastavnik N1) u odnosu na dimenziju komunikacijske kompetencije nastavnika *pripadnost/podrška* (osnovanu na procjenama učenika) nisu statistički značajne. Međutim, uočava se tendencija da se iznad prosječna komunikacijska kompetencija nastavnika u pripadnosti/ podršci podudara s brojem pozitivnih aktivnosti, tj. pozitivnog aktiviteta učenika na nastavnom satu, i obratno (ispod prosječna komunikacijska kompetencija nastavnika podudara se s brojem negativnih aktivnosti učenika) (tablica 64).

Tablica 65. Razlike u broju procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika na nastavnom satu u razrednom odjelu 4I (nastavnik N1) u odnosu na dimenzije komunikacijske kompetencije nastavnika, osnovane na procjenama učenika (*socijalna opuštenost*)

Socijalna opuštenost – razredni odjel 4I N1				χ^2 -test (df=1)
Poželjno (+) Nepoželjno (-)	Aktivitet (broj pozitivnih/ negativnih aktivnosti)	Aspekt kompetencije (iznad/ ispod prosjeaka)	Ukupno	
+	23	11	34	2,887
-	11	9	20	
Ukupno	34	20	54	

Legenda: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$ NS $p > 0,05$

Razlike u broju procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika na nastavnom satu u razrednom odjelu 4I (nastavnik N1) u odnosu na dimenziju komunikacijske kompetencije nastavnika *socijalna opuštenost* (osnovanu na procjenama učenika) nisu statistički značajne. Međutim, uočava se tendencija da se iznad prosječna komunikacijska kompetencija nastavnika u socijalnoj opuštenosti podudara s brojem pozitivnih aktivnosti, tj. pozitivnog aktiviteta učenika na nastavnom satu, i obratno (ispod prosječna komunikacijska kompetencija nastavnika podudara se s brojem negativnih aktivnosti učenika) (tablica 65).

Tablica 66. Razlike u broju procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika na nastavnom satu u razrednom odjelu 4I (nastavnik N1) u odnosu na dimenzije komunikacijske kompetencije nastavnika, osnovane na procjenama učenika (*ponašajna prilagodljivost*)

Ponašajna prilagodljivost – razredni odjel 4I N1				χ^2-test (df=1)
Poželjno (+) Nepoželjno (-)	Aktivitet (broj pozitivnih/ negativnih aktivnosti)	Aspekt kompetencije (iznad/ ispod prosjeaka)	Ukupno	
+	23	10	33	0,991
-	11	10	21	
Ukupno	34	20	54	

Legenda: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$ NS $p > 0,05$

Razlike u broju procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika na nastavnom satu u razrednom odjelu 4I (nastavnik N1) u odnosu na dimenziju komunikacijske kompetencije nastavnika *ponašajna prilagodljivost* (osnovanu na procjenama učenika) nisu statistički značajne (tablica 66).

Tablica 67. Razlike u broju procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika na nastavnom satu u razrednom odjelu 4g (nastavnik N2) u odnosu na dimenzije komunikacijske kompetencije nastavnika, osnovane na procjenama učenika (*interakcijski menadžment*)

Interakcijski menadžment – razredni odjel 4g N2				χ^2 -test (df=1)
Poželjno (+) Nepoželjno (-)	Aktivitet (broj pozitivnih/ negativnih aktivnosti)	Aspekt kompetencije (iznad/ ispod prosjeaka)	Ukupno	
+	30	12	42	0,048
-	13	7	20	
Ukupno	43	19	62	

Legenda: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$ NS $p > 0,05$

Razlike u broju procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika na nastavnom satu u razrednom odjelu 4g (nastavnik N2) u odnosu na dimenziju komunikacijske kompetencije nastavnika *interakcijski menadžment* (osnovanu na procjenama učenika) nisu statistički značajne. Međutim, uočava se tendencija da se iznad prosječna komunikacijska kompetencija nastavnika u interakcijskom menadžmentu podudara s brojem pozitivnih aktivnosti, tj. pozitivnog aktiviteta učenika na nastavnom satu, i obratno (ispod prosječna komunikacijska kompetencija nastavnika podudara se s brojem negativnih aktivnosti učenika) (tablica 67).

Tablica 68. Razlike u broju procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika na nastavnom satu u razrednom odjelu 4g (nastavnik N2) u odnosu na dimenzije komunikacijske kompetencije nastavnika, osnovane na procjenama učenika (*empatija*)

Empatija– razredni odjel 4g N2				χ^2 -test (df=1)
Poželjno (+) Nepoželjno (-)	Aktivitet (broj pozitivnih/ negativnih aktivnosti)	Aspekt kompetencije (iznad/ ispod prosjeaka)	Ukupno	
+	30	9	39	3,919*
-	13	13	26	
Ukupno	43	22	65	

Legenda: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Razlike u broju procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika na nastavnom satu u razrednom odjelu 4g (nastavnik N2) u odnosu na dimenziju komunikacijske kompetencije nastavnika *empatija* (osnovanu na procjenama učenika) su statistički značajne (uz $p < 0,05$). Drugim riječima, ispod prosječna komunikacijska kompetencija nastavnika u empatiji podudara se s brojem pozitivnih aktivnosti, tj. pozitivnog aktiviteta učenika na nastavnom satu i obratno (iznad prosječna komunikacijska kompetencija nastavnika podudara se s brojem negativnih aktivnosti učenika) (tablica 68).

Tablica 69. Razlike u broju procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika na nastavnom satu u razrednom odjelu 4g (nastavnik N2) u odnosu na dimenzije komunikacijske kompetencije nastavnika, osnovane na procjenama učenika (*pripadnost/podrška*)

Pripadnost/podrška – razredni odjel 4g N2				χ^2 -test (df=1)
Poželjno (+) Nepoželjno (-)	Aktivitet (broj pozitivnih/ negativnih aktivnosti)	Aspekt kompetencije (iznad/ ispod prosjeaka)	Ukupno	
+	30	13	43	3,306
-	13	10	23	
Ukupno	43	23	66	

Legenda: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Razlike u broju procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika na nastavnom satu u razrednom odjelu 4g (nastavnik N2) u odnosu na dimenziju komunikacijske kompetencije nastavnika *pripadnost/podrška* (osnovanu na procjenama učenika) nisu statistički značajne. Međutim, uočava se tendencija da se iznad prosječna komunikacijska kompetencija nastavnika u pripadnosti/podršci podudara s brojem pozitivnih aktivnosti, tj. pozitivnog aktiviteta učenika na nastavnom satu, i obratno (ispod prosječnakomunikacijska kompetencija nastavnika podudara se s brojem negativnih aktivnosti učenika) (tablica 69).

Tablica 70. Razlike u broju procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika u razrednom odjelu 4g (nastavnik N2) u odnosu na dimenzije komunikacijske kompetencije nastavnika, osnovane na procjenama učenika (*socijalna opuštenost*)

Socijalna opuštenost – razredni odjel 4g N2				χ^2 -test (df=1)
Poželjno (+) Nepoželjno (-)	Aktivitet (broj pozitivnih/ negativnih aktivnosti)	Aspekt kompetencije (iznad/ ispod prosjeaka)	Ukupno	
+	30	14	44	4,620*
-	13	9	22	
Ukupno	43	23	66	

Legenda: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$ NS $p > 0,05$

Razlike u broju procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika na nastavnom satu u razrednom odjelu 4h (nastavnik N2) u odnosu na dimenziju komunikacijske kompetencije nastavnika *socijalna opuštenost* (osnovanu na procjenama učenika) su statistički značajne (uz $p < 0,05$). Drugim riječima, iznad prosječna komunikacijska kompetencija nastavnika u socijalnoj opuštenosti podudara se s brojem pozitivnih aktivnosti, tj. pozitivnog aktiviteta učenika na nastavnom satu (dok se ispod prosječna komunikacijska kompetencija nastavnika podudara se s brojem negativnih aktivnosti učenika) (tablica 70).

Tablica 71. Razlike u broju procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika na nastavnom satu u razrednom odjelu 4g (nastavnik N2) u odnosu na dimenzije komunikacijske kompetencije nastavnika, osnovane na procjenama učenika (*ponašajna prilagodljivost*)

Ponašajna prilagodljivost – razredni odjel 4g N2				χ^2 -test (df=1)
Poželjno (+) Nepoželjno (-)	Aktivitet (broj pozitivnih/ negativnih aktivnosti)	Aspekt kompetencije (iznad/ ispod prosjeaka)	Ukupno	
+	30	10	40	3,306
-	13	13	26	
Ukupno	43	23	66	

Legenda: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Razlike u broju procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika na nastavnom satu u razrednom odjelu 4g (nastavnik N2) u odnosu na dimenziju komunikacijske kompetencije nastavnika *ponašajna prilagodljivost* (osnovanu na procjenama učenika) nisu

statistički značajne. Međutim, uočava se tendencija da se ispod prosječna komunikacijska kompetencija nastavnika u ponašajnoj prilagodljivosti podudara s brojem pozitivnih aktivnosti, tj. pozitivnog aktiviteta učenika na nastavnom satu, i obratno (iznad prosječna komunikacijska kompetencija nastavnika podudara se s brojem negativnih aktivnosti učenika) (tablica 71).

Tablica 72. Razlike u broju procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika na nastavnom satu u razrednom odjelu 4h (nastavnik N2) u odnosu na dimenzije komunikacijske kompetencije nastavnika, osnovane na procjenama učenika (*interakcijski menadžment*)

Interakcijski menadžment – razredni odjel 4h N2				χ^2 -test (df=1)
Poželjno (+) Nepoželjno (-)	Aktivitet (broj pozitivnih/ negativnih aktivnosti)	Aspekt kompetencije (iznad/ ispod prosjeaka)	Ukupno	
+	6	24	30	32,686***
-	22	0	22	
Ukupno	28	24	52	

Legenda: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$ NS $p > 0,05$

Razlike u broju procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika na nastavnom satu u razrednom odjelu 4h (nastavnik N2) u odnosu na dimenziju komunikacijske kompetencije nastavnika *interakcijski menadžment* (osnovanu na procjenama učenika) su statistički značajne (uz $p < 0,001$). Drugim riječima, iznad prosječna komunikacijska kompetencija nastavnika u interakcijskom menadžmentu podudara se s brojem negativnih aktivnosti, tj. negativnog aktiviteta učenika na nastavnom satu i obrnuto (ispod prosječna komunikacijska kompetencija nastavnika podudara se s brojem pozitivnih aktivnosti učenika) (tablica 72).

Tablica 73. Razlike u broju procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika na nastavnom satu u razrednom odjelu 4h (nastavnik N2) u odnosu na dimenzije komunikacijske kompetencije nastavnika, osnovane na procjenama učenika (*empatija*)

Empatija– razredni odjel 4h N2				χ^2 -test (df=1)
Poželjno (+) Nepoželjno (-)	Aktivitet (broj pozitivnih/ negativnih aktivnosti)	Aspekt kompetencije (iznad/ ispod prosjeaka)	Ukupno	
+	6	24	30	26,941***
-	22	1	23	
Ukupno	28	25	53	

Legenda: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Razlike u broju procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika na nastavnom satu u razrednom odjelu 4h (nastavnik N2) u odnosu na dimenziju komunikacijske kompetencije nastavnika *empatija* (osnovanu na procjenama učenika) su statistički značajne (uz $p < 0,001$). Drugim riječima, iznad prosječna komunikacijska kompetencija nastavnika u empatiji podudara se s brojem negativnih aktivnosti, tj. negativnog aktiviteta učenika na nastavnom satu i obrnuto (ispod prosječna komunikacijska kompetencija nastavnika podudara se s brojem pozitivnih aktivnosti učenika) (tablica 73).

Tablica 74. Razlike u broju procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika na nastavnom satu u razrednom odjelu 4h (nastavnik N2) u odnosu na dimenzije komunikacijske kompetencije nastavnika, osnovane na procjenama učenika (*pripadnost/podrška*)

Pripadnost/podrška – razred 4h Stojanov				χ^2 -test (df=1)
Poželjno (+) Nepoželjno (-)	Aktivitet (broj pozitivnih/ negativnih aktivnosti)	Aspekt kompetencije (iznad/ ispod prosjeaka)	Ukupno	
+	6	26	32	31,296***
-	22	0	22	
Ukupno	28	26	54	

Legenda: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Razlike u broju procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika na nastavnom satu u razrednom odjelu 4h (nastavnik N2) u odnosu na dimenziju komunikacijske kompetencije nastavnika *pripadnost/podrška* (osnovanu na procjenama učenika) su statistički značajne (uz $p < 0,001$). Drugim riječima, iznad prosječna komunikacijska kompetencija nastavnika u pripadnosti/podršci podudara se s brojem negativnih aktivnosti, tj. negativnog aktivitetu učenika na nastavnom satu i obrnuto (ispod prosječna komunikacijska kompetencija nastavnika podudara se s brojem pozitivnih aktivnosti učenika) (tablica 74).

Tablica 75. Razlike u broju procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika na nastavnom satu u razrednom odjelu 4h (nastavnik N2) u odnosu na dimenzije komunikacijske kompetencije nastavnika, osnovane na procjenama učenika (*socijalna opuštenost*)

Socijalna opuštenost – razredni odjel 4h N2				χ^2 -test (df=1)
Poželjno (+) Nepoželjno (-)	Aktivitet (broj pozitivnih/ negativnih aktivnosti)	Aspekt kompetencije (iznad/ ispod prosjeaka)	Ukupno	
+	6	25	31	27,807***
-	22	1	23	
Ukupno	28	26	54	

Legenda: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$ NS $p > 0,05$

Razlike u broju procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika na nastavnom satu u razrednom odjelu 4h (nastavnik N2) u odnosu na dimenziju komunikacijske kompetencije nastavnika *socijalna opuštenost* (osnovanu na procjenama učenika) su statistički značajne (uz $p < 0,001$). Drugim riječima, iznad prosječna komunikacijska kompetencija nastavnika u socijalnoj opuštenosti podudara se s brojem negativnih aktivnosti, tj. negativnog aktivitetu učenika na nastavnom satu i obrnuto (ispod prosječna komunikacijska kompetencija nastavnika podudara se s brojem pozitivnih aktivnosti učenika) (tablica 75).

Tablica 76. Razlike u broju procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika na nastavnom satu u razrednom odjelu 4h (nastavnik N2) u odnosu na dimenzije

komunikacijske kompetencije nastavnika, osnovane na procjenama učenika (*ponašajna prilagodljivost*)

Ponašajna prilagodljivost – razredni odjel 4h N2				χ^2 -test (df=1)
Poželjno (+) Nepoželjno (-)	Aktivitet (broj pozitivnih/ negativnih aktivnosti)	Aspekt kompetencije (iznad/ ispod prosjeaka)	Ukupno	
+	6	26	32	31,296***
-	22	0	22	
Ukupno	28	26	54	

Legenda: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Razlike u broju procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika na nastavnom satu u razrednom odjelu 4h (nastavnik N2) u odnosu na dimenziju komunikacijske kompetencije nastavnika *ponašajna prilagodljivost* (osnovanu na procjenama učenika) su statistički značajne (uz $p < 0,001$). Drugim riječima, iznad prosječna komunikacijska kompetencija nastavnika u ponašajnoj prilagodljivosti podudara se s brojem negativnih aktivnosti, tj. negativnog aktivneta učenika na nastavnom satu i obrnuto (ispod prosječna komunikacijska kompetencija nastavnika podudara se s brojem pozitivnih aktivnosti učenika) (tablica 76).

Tablica 77. Razlike u broju procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika na nastavnom satu u razrednom odjelu 4e (nastavnik N3) u odnosu na dimenzije komunikacijske kompetencije nastavnika, osnovane na procjenama učenika (*interakcijski menadžment*)

Interakcijski menadžment – razredni odjel 4e N3				χ^2 -test (df=1)
Poželjno (+) Nepoželjno (-)	Aktivitet (broj pozitivnih/ negativnih aktivnosti)	Aspekt kompetencije (iznad/ ispod prosjeaka)	Ukupno	
+	15	19	34	27,280***
-	45	1	46	
Ukupno	60	20	80	

Legenda: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$ NS $p > 0,05$

Razlike u broju procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika na nastavnom satu u razrednom odjelu 4e (nastavnik N3) u odnosu na dimenziju komunikacijske kompetencije nastavnika *interakcijski menadžment* (osnovanu na procjenama učenika) su statistički značajne (uz $p < 0,001$). Drugim riječima, ispod prosječna komunikacijska kompetencija nastavnika u interakcijskom menadžmentu podudara se s brojem pozitivnih aktivnosti, tj. pozitivnog aktiviteta učenika na nastavnom satu (dok se iznad prosječna komunikacijska kompetencija podudara se s brojem negativnih aktivnosti učenika) (tablica 77).

Tablica 78. Razlike u broju procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika na nastavnom satu u razrednom odjelu 4e (nastavnik N3) u odnosu na dimenzije komunikacijske kompetencije nastavnika, osnovane na procjenama učenika (*empatija*)

Empatija– razredni odjel 4e N3				χ^2 -test (df=1)
Poželjno (+) Nepoželjno (-)	Aktivitet (broj pozitivnih/ negativnih aktivnosti)	Aspekt kompetencije (iznad/ ispod prosjeaka)	Ukupno	
+	15	18	33	21,303***
-	45	3	48	
Ukupno	60	21	81	

Legenda: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Razlike u broju procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika na nastavnom satu u razrednom odjelu 4e (nastavnik N3) u odnosu na dimenziju komunikacijske kompetencije nastavnika *empatija* (osnovanu na procjenama učenika) su statistički značajne (uz $p < 0,001$). Drugim riječima, ispod prosječna komunikacijska kompetencija nastavnika u empatiji podudara se s brojem pozitivnih aktivnosti, tj. pozitivnog aktiviteta učenika na nastavnom satu (dok se iznad prosječna komunikacijska kompetencija nastavnika podudara se s brojem negativnih aktivnosti učenika) (tablica 78).

Tablica 79. Razlike u broju procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika na nastavnom satu u razrednom odjelu 4e (nastavnik N3) u odnosu na dimenzije komunikacijske kompetencije nastavnika, osnovane na procjenama učenika (*pripadnost/podrška*)

Pripadnost/podrška – razredni odjel 4e N3				χ^2 -test (df=1)
Poželjno (+) Nepoželjno (-)	Aktivitet (broj pozitivnih/ negativnih aktivnosti)	Aspekt kompetencije (iznad/ ispod prosjeaka)	Ukupno	
+	15	21	36	27,122***
-	45	2	47	
Ukupno	60	23	83	

Legenda: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Razlike u broju procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika na nastavnom satu u razrednom odjelu 4e (nastavnik N3) u odnosu na dimenziju komunikacijske kompetencije nastavnika *pripadnost/podrška* (osnovanu na procjenama učenika) su statistički značajne (uz $p < 0,001$). Drugim riječima, ispod prosječna komunikacijska kompetencija nastavnika u pripadnosti/ podršci podudara se s brojem pozitivnih aktivnosti, tj. pozitivnog aktiviteta učenika na nastavnom satu (dok se iznad prosječna komunikacijska kompetencija nastavnika podudara se s brojem negativnih aktivnosti učenika) (tablica 79).

Tablica 80. Razlike u broju procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika na nastavnom satu u razrednom odjelu 4e (nastavnik N3) u odnosu na dimenzije komunikacijske kompetencije nastavnika, osnovane na procjenama učenika (*socijalna opuštenost*)

Socijalna opuštenost – razredni odjel 4e N3				χ^2 -test (df=1)
Poželjno (+) Nepoželjno (-)	Aktivitet (broj pozitivnih/ negativnih aktivnosti)	Aspekt kompetencije (iznad/ ispod prosjeaka)	Ukupno	
+	15	16	31	12,272***
-	45	7	52	
Ukupno	60	23	83	

Legenda: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$ NS $p > 0,05$

Razlike u broju procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika na nastavnom satu u razrednom odjelu 4e (nastavnik N3) u odnosu na dimenziju komunikacijske kompetencije nastavnika *socijalna opuštenost* (osnovanu na procjenama učenika) su statistički značajne (uz $p < 0,001$). Drugim riječima, ispod prosječna komunikacijska kompetencija nastavnika u socijalnoj opuštenosti podudara se s brojem pozitivnih aktivnosti, tj. pozitivnog aktiviteta učenika na nastavnom satu (dok se iznad prosječna komunikacijska kompetencija nastavnika podudara se s brojem negativnih aktivnosti učenika) (tablica 80).

Tablica 81. Razlike u broju procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika na nastavnom satu u razrednom odjelu 4e (nastavnik N3) u odnosu na dimenzije komunikacijske kompetencije nastavnika, osnovane na procjenama učenika (*ponašajna prilagodljivost*)

Ponašajna prilagodljivost – razredni odjel 4e N3				χ^2 -test (df=1)
Poželjno (+) Nepoželjno (-)	Aktivitet (broj pozitivnih/ negativnih aktivnosti)	Aspekt kompetencije (iznad/ ispod prosjeaka)	Ukupno	
+	15	17	32	14,790***
-	45	6	51	
Ukupno	60	23	83	

Legenda: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Razlike u broju procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika na nastavnom satu u razrednom odjelu 4e (nastavnik N3) u odnosu na dimenziju komunikacijske kompetencije nastavnika *ponašajna prilagodljivost* (osnovanu na procjenama učenika) su statistički značajne (uz $p < 0,001$). Drugim riječima, ispod prosječna komunikacijska kompetencija nastavnika u ponašajnoj prilagodljivosti podudara se s brojem pozitivnih aktivnosti, tj. pozitivnog aktiviteta učenika na nastavnom satu (dok se iznad prosječna komunikacijska kompetencija nastavnika podudara se s brojem negativnih aktivnosti učenika) (tablica 81).

Tablica 82. Razlike u broju procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika na nastavnom satu u razrednom odjelu 4f (nastavnik N4) u odnosu na dimenzije komunikacijske kompetencije nastavnika, osnovane na procjenama učenika (*interakcijski menadžment*)

Interakcijski menadžment – razredni odjel 4f N4				χ^2 -test (df=1)
Poželjno (+) Nepoželjno (-)	Aktivitet (broj pozitivnih/ negativnih aktivnosti)	Aspekt kompetencije (iznad/ ispod prosjeaka)	Ukupno	
+	28	6	34	14,256***
-	8	18	26	
Ukupno	36	24	60	

Legenda: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$ NS $p > 0,05$

Razlike u broju procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika na nastavnom satu u razrednom odjelu 4f (nastavnik N4) u odnosu na dimenziju komunikacijske kompetencije nastavnika *interakcijski menadžment* (osnovanu na procjenama učenika) su statistički značajne (uz $p < 0,001$). Drugim riječima, ispod prosječna komunikacijska kompetencija nastavnika u interakcijskom menadžmentu podudara se s brojem pozitivnih aktivnosti, tj. pozitivnog aktiviteta učenika na nastavnom satu (dok se iznad prosječna komunikacijska kompetencija nastavnika podudara se s brojem negativnih aktivnosti učenika) (tablica 82).

Tablica 83. Razlike u broju procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika na nastavnom satu u razrednom odjelu 4f (nastavnik N4) u odnosu na dimenzije komunikacijske kompetencije nastavnika, osnovane na procjenama učenika (*empatija*)

Empatija– razredni odjel 4f N4				χ^2 -test (df=1)
Poželjno (+) Nepoželjno (-)	Aktivitet (broj pozitivnih/ negativnih aktivnosti)	Aspekt kompetencije (iznad/ ispod prosjeaka)	Ukupno	
+	28	6	34	14,256***
-	8	18	26	
Ukupno	36	24	60	

Legenda: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Razlike u broju procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika na nastavnom satu u razrednom odjelu 4f (nastavnik N4) u odnosu na dimenziju komunikacijske kompetencije nastavnika *empatija* (osnovanu na procjenama učenika) su statistički značajne (uz $p < 0,001$). Drugim riječima, ispod prosječna komunikacijska kompetencija nastavnika u empatiji podudara se s brojem pozitivnih aktivnosti, tj. pozitivnog aktiviteta učenika na nastavnom satu (dok se iznad prosječna komunikacijska kompetencija nastavnika podudara se s brojem negativnih aktivnosti učenika) (tablica 83).

Tablica 84. Razlike u broju procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika na nastavnom satu u razrednom odjelu 4f (nastavnik N4) u odnosu na dimenzije komunikacijske kompetencije nastavnika, osnovane na procjenama učenika (*pripadnost/podrška*)

Pripadnost/podrška – razredni odjel 4f N4				χ^2 -test (df=1)
Poželjno (+) Nepoželjno (-)	Aktivitet (broj pozitivnih/ negativnih aktivnosti)	Aspekt kompetencije (iznad/ ispod prosjeaka)	Ukupno	
+	28	3	31	22,978***
-	8	22	30	
Ukupno	36	25	61	

Legenda: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Razlike u broju procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika na nastavnom satu u razrednom odjelu 4f (nastavnik N4) u odnosu na dimenziju komunikacijske kompetencije nastavnika *pripadnost/podrška* (osnovanu na procjenama učenika) su statistički značajne (uz $p < 0,001$). Drugim riječima, ispod prosječna komunikacijska kompetencija nastavnika u pripadnosti/podršci podudara se s brojem pozitivnih aktivnosti, tj. pozitivnog aktiviteta učenika na nastavnom satu (dok se iznad prosječna komunikacijska kompetencija nastavnika podudara se s brojem negativnih aktivnosti učenika na nastavnom satu) (tablica 84).

Tablica 85. Razlike u broju procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika na nastavnom satu u razrednom odjelu 4f (nastavnik N4) u odnosu na dimenzije komunikacijske kompetencije nastavnika, osnovane na procjenama učenika (*socijalna opuštenost*)

Socijalna opuštenost – razredni odjel 4f N4				χ^2 -test (df=1)
Poželjno (+) Nepoželjno (-)	Aktivitet (broj pozitivnih/ negativnih aktivnosti)	Aspekt kompetencije (iznad/ ispod prosjeaka)	Ukupno	
+	28	5	33	17,576***
-	8	20	28	
Ukupno	36	25	61	

Legenda: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$ NS $p > 0,05$

Razlike u broju procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika na nastavnom satu u razrednom odjelu 4f (nastavnik N4) u odnosu na dimenziju komunikacijske kompetencije nastavnika *socijalna opuštenost* (osnovanu na procjenama učenika) su statistički značajne (uz $p < 0,001$). Drugim riječima, ispod prosječna komunikacijska kompetencija nastavnika u socijalnoj opuštenosti podudara se s brojem pozitivnih aktivnosti, tj. pozitivnog aktiviteta učenika na nastavnom satu (dok se iznad prosječna komunikacijska kompetencija nastavnika podudara se s brojem negativnih aktivnosti učenika na nastavnom satu) (tablica 85).

Tablica 86. Razlike u broju procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika na nastavnom satu u razrednom odjelu 4f (nastavnik N4) u odnosu na dimenzije komunikacijske kompetencije nastavnika, osnovane na procjenama učenika (*ponašajna prilagodljivost*)

Ponašajna prilagodljivost – razredni odjel 4f N4				χ^2 -test (df=1)
Poželjno (+) Nepoželjno (-)	Aktivitet (broj pozitivnih/ negativnih aktivnosti)	Aspekt kompetencije (iznad/ ispod prosjeaka)	Ukupno	
+	28	5	33	17,576**

-	8	20	28	
Ukupno	36	25	61	

Legenda: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Razlike u broju procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika na nastavnom satu u razrednom odjelu 4f (nastavnik N4) u odnosu na dimenziju komunikacijske kompetencije nastavnika *ponašajna prilagodljivost* (osnovanu na procjenama učenika) su statistički značajne (uz $p < 0,01$). Drugim riječima, ispod prosječna komunikacijska kompetencija nastavnika u ponašajnoj prilagodljivosti podudara se s brojem pozitivnih aktivnosti, tj. pozitivnog aktiviteta učenika na nastavnom satu (dok se iznad prosječna komunikacijska kompetencija nastavnika podudara se s brojem negativnih aktivnosti učenika na nastavnom satu) (tablica 86).

Tablica 87. Razlike u broju procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika na nastavnom satu u razrednom odjelu 4j (nastavnik N 5) u odnosu na dimenzije komunikacijske kompetencije nastavnika, osnovane na procjenama učenika (*interakcijski menadžment*)

Interakcijski menadžment – razredni odjel 4j N5				χ^2 -test (df=1)
Poželjno (+) Nepoželjno (-)	Aktivitet (broj pozitivnih/ negativnih aktivnosti)	Aspekt kompetencije (iznad/ ispod prosjeaka)	Ukupno	
+	15	5	20	2,604
-	9	11	20	
Ukupno	24	16	40	

Legenda: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$ NS $p > 0,05$

Razlike u broju procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika na nastavnom satu u razrednom odjelu 4j (nastavnik N5) u odnosu na dimenziju komunikacijske kompetencije nastavnika *interakcijski menadžment* (osnovanu na procjenama učenika) nisu statistički značajne. Međutim, uočljiva je tendencija da se ispod prosječna komunikacijska kompetencija nastavnika u interakcijskom menadžmentu podudara s brojem pozitivnih aktivnosti, tj. pozitivnog aktiviteta učenika na nastavnom satu, i obratno (iznad prosječna

komunikacijska kompetencija nastavnika podudara se s brojem negativnih aktivnosti učenika na nastvom satu) (tablica 87).

Tablica 88. Razlike u broju procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika na nastvom satu u razrednom odjelu 4j (nastavnik N5) u odnosu na dimenzije komunikacijske kompetencije nastavnika, osnovane na procjenama učenika (*empatija*)

Empatija– razredni odjel 4j N5				χ^2 -test (df=1)
Poželjno (+) Nepoželjno (-)	Aktivitet (broj pozitivnih/ negativnih aktivnosti)	Aspekt kompetencije (iznad/ ispod prosjeaka)	Ukupno	
+	15	6	21	1,960
-	9	11	20	
Ukupno	24	17	41	

Legenda: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Razlike u broju procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika na nastvom satu u razrednom odjelu 4d (nastavnik N5) u odnosu na dimenziju komunikacijske kompetencije nastavnika *empatija* (osnovanu na procjenama učenika) nisu statistički značajne. Međutim, uočljiva je tendencija da se iznad prosječna komunikacijska kompetencija nastavnika u empatiji podudara s brojem pozitivnih aktivnosti, tj. pozitivnog aktiviteta učenika na nastvom satu, i obratno (ispod prosječna komunikacijska kompetencija nastavnika podudara se s brojem negativnih aktivnosti učenika na nastvom satu) (tablica 88).

Tablica 89. Razlike u broju procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika na nastvom satu u razrednom odjelu 4j (nastavnik N5) u odnosu na dimenzije komunikacijske kompetencije nastavnika, osnovane na procjenama učenika (*pripadnost/podrška*)

Pripadnost/podrška – razredni odjel 4j N5				χ^2 -test (df=1)
Poželjno (+) Nepoželjno (-)	Aktivitet (broj pozitivnih/ negativnih aktivnosti)	Aspekt kompetencije (iznad/ ispod prosjeaka)	Ukupno	
+	15	7	22	1,063

-	9	10	19	
Ukupno	24	17	41	

Legenda: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Razlike u broju procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika na nastavnom satu u razrednom odjelu 4d (nastavnik N5) u odnosu na dimenziju komunikacijske kompetencije nastavnika *pripadnost/podrška* (osnovanu na procjenama učenika) nisu statistički značajne. Međutim, uočljiva je tendencija da se ispod prosječna komunikacijska kompetencija nastavnika u pripadnosti/podršci podudara s brojem pozitivnih aktivnosti, tj. pozitivnog aktiviteta učenika na nastavnom satu, i obratno (iznad prosječna komunikacijska kompetencija nastavnika podudara se s brojem negativnih aktivnosti učenika na nastavnom satu) (tablica 89).

Tablica 90. Razlike u broju procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika na nastavnom satu u razrednom odjelu 4j (nastavnik N5) u odnosu na dimenzije komunikacijske kompetencije nastavnika, osnovane na procjenama učenika (*socijalna opuštenost*)

Socijalna opuštenost – razredni odjel 4j N5				χ^2 -test (df=1)
Poželjno (+) Nepoželjno (-)	Aktivitet (broj pozitivnih/ negativnih aktivnosti)	Aspekt kompetencije (iznad/ ispod prosjeaka)	Ukupno	
+	15	3	18	6,410**
-	9	14	15	
Ukupno	24	17	33	

Legenda: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$ NS $p > 0,05$

Razlike u broju procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika na nastavnom satu u razrednom odjelu 4j (nastavnik N5) u odnosu na dimenziju komunikacijske kompetencije nastavnika *socijalna opuštenost* (osnovanu na procjenama učenika) su statistički značajne (uz $p < 0,01$). Drugim riječima, iznad prosječna komunikacijska kompetencija nastavnika u socijalnoj opuštenosti podudara se s brojem negativnih aktivnosti, tj. negativnog aktiviteta učenika na nastavnom satu (dok se ispod prosječna komunikacijska

kompetencija nastavnika podudara se s brojem pozitivnih aktivnosti učenika na nastavnom satu) (tablica 90).

Tablica 91. Razlike u broju procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika na nastavnom satu u razrednom odjelu 4j (nastavnik N5) u odnosu na dimenzije komunikacijske kompetencije nastavnika, osnovane na procjenama učenika (*ponašajna prilagodljivost*)

Ponašajna prilagodljivost – razredni odjel 4j N5				χ^2-test (df=1)
Poželjno (+) Nepoželjno (-)	Aktivitet (broj pozitivnih/ negativnih aktivnosti)	Aspekt kompetencije (iznad/ ispod prosjeaka)	Ukupno	
+	15	1	16	11,132***
-	9	16	25	
Ukupno	24	17	41	

Legenda: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Razlike u broju procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika na nastavnom satu u razrednom odjelu 4j (nastavnik N5) u odnosu na dimenziju komunikacijske kompetencije nastavnika *ponašajna prilagodljivost* (osnovanu na procjenama učenika) su statistički značajne (uz $p < 0,001$). Drugim riječima, iznad prosječna komunikacijska kompetencija nastavnika u ponašajnoj prilagodljivosti podudara se s brojem negativnih aktivnosti, tj. negativnog aktivneta učenika na nastavnom satu (dok se ispod prosječna komunikacijska kompetencija nastavnika podudara se s brojem pozitivnih aktivnosti učenika na nastavnom satu) (tablica 91).

Tablica 92. Razlike u broju procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika na nastavnom satu u razrednom odjelu 4i (nastavnik N5) u odnosu na dimenzije komunikacijske kompetencije nastavnika, osnovane na procjenama učenika (*interakcijski menadžment*)

Interakcijski menadžment – razredni odjel 4i N5				χ^2 -test (df=1)
Poželjno (+) Nepoželjno (-)	Aktivitet (broj pozitivnih/ negativnih aktivnosti)	Aspekt kompetencije (iznad/ ispod prosjeaka)	Ukupno	
+	8	11	19	4,539*
-	14	3	17	
Ukupno	22	14	41	

Legenda: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$ NS $p > 0,05$

Razlike u broju procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika na nastavnom satu u razrednom odjelu 4i (nastavnik N5) u odnosu na dimenziju komunikacijske kompetencije nastavnika *interakcijski menadžment* (osnovanu na procjenama učenika) su statistički značajne (uz $p < 0,05$). Drugim riječima, iznad prosječna komunikacijska kompetencija nastavnika u interakcijskom menadžmentu podudara se s brojem negativnih aktivnosti, tj. negativnog aktiviteta učenika na nastavnoma satu (dok se ispod prosječna komunikacijska kompetencija podudara se s brojem pozitivnih aktivnosti učenika na nastavnom satu) (tablica 92).

Tablica 93. Razlike u broju procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika na nastavnom satu u razrednom odjelu 4i (nastavnik N5) u odnosu na dimenzije komunikacijske kompetencije nastavnika, osnovane na procjenama učenika (*empatija*)

Empatija– razredni odjel 4i N5				χ^2 -test (df=1)
Poželjno (+) Nepoželjno (-)	Aktivitet (broj pozitivnih/ negativnih aktivnosti)	Aspekt kompetencije (iznad/ ispod prosjeaka)	Ukupno	
+	8	15	23	5,877**

-	14	4	18	
Ukupno	22	19	41	

Legenda: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Razlike u broju procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika na nastavnom satu u razrednom odjelu 4i (nastavnik N5) u odnosu na dimenziju komunikacijske kompetencije nastavnika empatija (osnovanu na procjenama učenika) su statistički značajne (uz $p < 0,01$). Drugim riječima, iznad prosječna komunikacijska kompetencija nastavnika u empatiji podudara se s brojem negativnih aktivnosti, tj. negativnog aktiviteta učenika na nastavnom satu (dok se ispod prosječna komunikacijska kompetencija nastavnika podudara se s brojem pozitivnih aktivnosti učenika) (tablica 93).

Tablica 94. Razlike u broju procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika na nastavnom satu u razrednom odjelu 4i (nastavnik N5) u odnosu na dimenzije komunikacijske kompetencije nastavnika, osnovane na procjenama učenika (*pripadnost/podrška*)

Pripadnost/podrška – razredni odjel 4i N5				χ^2 -test (df=1)
Poželjno (+) Nepoželjno (-)	Aktivitet (broj pozitivnih/ negativnih aktivnosti)	Aspekt kompetencije (iznad/ ispod prosjeaka)	Ukupno	
+	8	13	21	3,008
-	14	6	20	
Ukupno	22	19	41	

Legenda: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Razlike u broju procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika na nastavnom satu u razrednom odjelu 4i (nastavnik N5) u odnosu na dimenziju komunikacijske kompetencije nastavnika *pripadnost/podrška* (osnovanu na procjenama učenika) nisu statistički značajne. Međutim, uočljiva je tendencija da se ispod prosječna komunikacijska kompetencija nastavnika u pripadnosti/ podršci podudara se s brojem pozitivnih aktivnosti, tj. pozitivnog aktiviteta učenika na nastavnom satu, i obratno (iznad prosječna komunikacijska kompetencija nastavnika podudara se s brojem negativnih aktivnosti učenika na nastavnom satu) (tablica 94).

Tablica 95. Razlike u broju procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika na nastavnom satu u razrednom odjelu 4i (nastavnik N5) u odnosu na dimenzije komunikacijske kompetencije nastavnika, osnovane na procjenama učenika (*socijalna opuštenost*)

Socijalna opuštenost – razredni odjel 4i N5				χ^2 -test (df=1)
Poželjno (+) Nepoželjno (-)	Aktivitet (broj pozitivnih/ negativnih aktivnosti)	Aspekt kompetencije (iznad/ ispod prosjeaka)	Ukupno	
+	8	13	21	3,008**
-	14	6	20	
Ukupno	22	19	41	

Legenda: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$ NS $p > 0,05$

Razlike u broju procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika na nastavnom satu u razrednom odjelu 4i (nastavnik N5) u odnosu na dimenziju komunikacijske kompetencije nastavnika *socijalna opuštenost* (osnovanu na procjenama učenika) su statistički značajne (uz $p < 0,01$). Drugim riječima, iznad prosječna komunikacijska kompetencija nastavnika u socijalnoj opuštenosti podudara se s brojem negativnih aktivnosti, tj. negativnog aktiviteta učenika na nastavnom satu (dok se ispod prosječna komunikacijska kompetencija nastavnika podudara se s brojem pozitivnih aktivnosti učenika na nastavnom satu) (tablica 95).

Tablica 96. Razlike u broju procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika na nastavnom satu u razrednom odjelu 4i (nastavnik N5) u odnosu na dimenzije komunikacijske kompetencije nastavnika, osnovane na procjenama učenika (*ponašajna prilagodljivost*)

Ponašajna prilagodljivost – razredni odjel 4i N5				χ^2 -test (df=1)
Poželjno (+) Nepoželjno (-)	Aktivitet (broj pozitivnih/ negativnih aktivnosti)	Aspekt kompetencije (iznad/ ispod prosjeaka)	Ukupno	
+	8	11	19	1,133
-	14	8	22	
Ukupno	22	19	41	

Legenda: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Razlike u broju procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika na nastavnom satu u razrednom odjelu 4i (nastavnik N5) u odnosu na dimenziju komunikacijske kompetencije nastavnika *ponašajna prilagodljivost* (osnovanu na procjenama učenika) nisu statistički značajne. Međutim, uočljiva je tendencija da se ispod prosječna komunikacijska kompetencija nastavnika u ponašajnoj prilagodljivosti podudara se s brojem pozitivnih aktivnosti, tj. pozitivnog aktiviteta učenika na nastavnom satu, i obratno (iznad prosječna komunikacijska kompetencija nastavnika podudara se s brojem negativnih aktivnosti učenika na nastavnom satu) (tablica 96).

Tablica 97. Razlike u broju procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika na nastavnom satu u razrednom odjelu 4d (nastavnik N6) u odnosu na dimenzije komunikacijske kompetencije nastavnika, osnovane na procjenama učenika (interakcijski menadžment)

Interakcijski menadžment – razredni odjel 4d N6				χ^2-test (df=1)
Poželjno (+) Nepoželjno (-)	Aktivitet (broj pozitivnih/ negativnih aktivnosti)	Aspekt kompetencije (iznad/ ispod prosjeaka)	Ukupno	
+	24	0	24	19,817***
-	14	21	35	
Ukupno	38	21	59	

Legenda: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$ NS $p > 0,05$

Razlike u broju procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika na nastavnom satu u razrednom odjelu 4d (nastavnik N6) u odnosu na dimenziju komunikacijske kompetencije nastavnika interakcijski menadžment (osnovanu na procjenama učenika) su statistički značajne (uz $p < 0,001$). Drugim riječima, iznad prosječna komunikacijska kompetencija nastavnika u interakcijskom menadžmentu podudara se s brojem negativnih aktivnosti, tj. negativnog aktiviteta učenika na nastavnom satu (dok se ispod prosječna komunikacijska kompetencija nastavnika podudara se s brojem pozitivnih aktivnosti učenika) (tablica 97).

Tablica 98. Razlike u broju procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika na nastavnom satu u razrednom odjelu 4d (nastavnik N6) u odnosu na dimenzije komunikacijske kompetencije nastavnika, osnovane na procjenama učenika (empatija)

Empatija– razred 4d N6				χ^2 -test (df=1)
Poželjno (+) Nepoželjno (-)	Aktivitet (broj pozitivnih/ negativnih aktivnosti)	Aspekt kompetencije (iznad/ ispod prosjeaka)	Ukupno	
+	24	5	29	8,265**
-	14	18	32	
Ukupno	38	23	61	

Legenda: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Razlike u broju procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika na nastavnom satu u razrednom odjelu 4d (nastavnik N6) u odnosu na dimenziju komunikacijske kompetencije nastavnika empatija (osnovanu na procjenama učenika) su statistički značajne (uz $p < 0,01$). Drugim riječima, ispod prosječna komunikacijska kompetencija nastavnika u empatiji podudara se s brojem pozitivnih aktivnosti, tj. pozitivnog aktiviteta učenika na nastavnom satu (dok se iznad prosječna komunikacijska kompetencija nastavnika podudara se s brojem negativnih aktivnosti učenika) (tablica 98).

Tablica 99. Razlike u broju procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika na nastavnom satu u razrednom odjelu 4d (nastavnik N6) u odnosu na dimenzije komunikacijske kompetencije nastavnika, osnovane na procjenama učenika (pripadnost/podrška)

Pripadnost/podrška – razredni odjel 4d N6				χ^2 -test (df=1)
Poželjno (+) Nepoželjno (-)	Aktivitet (broj pozitivnih/ negativnih aktivnosti)	Aspekt kompetencije (iznad/ ispod prosjeaka)	Ukupno	
+	24	4	28	10,313***
-	14	19	33	
Ukupno	38	23	61	

Legenda: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Razlike u broju procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika na nastavnom satu u razrednom odjelu 4d (nastavnik N6) u odnosu na dimenziju komunikacijske kompetencije nastavnika pripadnost/podrška (osnovanu na procjenama učenika) su statistički značajne (uz $p < 0,001$). Drugim riječima, iznad prosječna komunikacijska kompetencija nastavnika u pripadnosti/podršci podudara se s brojem negativnih aktivnosti, tj. negativnog aktivneta učenika na nastavnom satu (dok se ispod prosječna komunikacijska kompetencija podudara nastavnika se s brojem pozitivnih aktivnosti učenika na nastavnom satu) (tablica 99).

Tablica 100. Razlike u broju procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika na nastavnom satu u razrednom odjelu 4d (nastavnik N6) u odnosu na dimenzije komunikacijske kompetencije nastavnika, osnovane na procjenama učenika (socijalna opuštenost)

Socijalna opuštenost – razredni odjel 4d N6				χ^2 -test (df=1)
Poželjno (+) Nepoželjno (-)	Aktivitet (broj pozitivnih/ negativnih aktivnosti)	Aspekt kompetencije (iznad/ ispod prosjeaka)	Ukupno	
+	24	7	31	4,899*
-	14	16	30	
Ukupno	38	23	61	

Legenda: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$ NS $p > 0,05$

Razlike u broju procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika na nastavnom satu u razrednom odjelu 4d (nastavnik N6) u odnosu na dimenziju komunikacijske kompetencije nastavnika socijalna opuštenost (osnovanu na procjenama učenika) su statistički značajne (uz $p < 0,05$). Drugim riječima, iznad prosječna komunikacijska kompetencija nastavnika u socijalnoj opuštenosti podudara se s brojem negativnih aktivnosti, tj. negativnog aktivneta učenika na nastavnom satu (dok se ispod prosječna komunikacijska kompetencija nastavnika podudara se s brojem pozitivnih aktivnosti učenika na nastavnom satu) (tablica 100).

Tablica 101. Razlike u broju procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika na nastvnom satu u razrednom odjelu 4d (nastavnik N6) u odnosu na dimenzije komunikacijske kompetencije nastavnika, osnovane na procjenama učenika (ponašajna prilagodljivost)

Ponašajna prilagodljivost – razredni odjel 4d N6				χ^2 -test (df=1)
Poželjno (+) Nepoželjno (-)	Aktivitet (broj pozitivnih/ negativnih aktivnosti)	Aspekt kompetencije (iznad/ ispod prosjeaka)	Ukupno	
+	24	4	28	10,313***
-	14	19	33	
Ukupno	38	23	61	

Legenda: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Razlike u broju procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika na nastvnom satu u razrednom odjelu 4d (nastavnik N6) u odnosu na dimenziju komunikacijske kompetencije nastavnika ponašajna prilagodljivost (osnovanu na procjenama učenika) su statistički značajne (uz $p < 0,001$). Drugim riječima, iznad prosječna komunikacijskih kompetencija nastavnika u ponašajnoj prilagodljivosti podudara se s brojem negativnih aktivnosti, tj. negativnog aktiviteta učenika na nastvnom satu (dok se ispod prosječna komunikacijskih kompetencija nastavnika podudara se s brojem pozitivnih aktivnosti učenika na nastvnom satu) (tablica 101).

Sveukupno, za razredni odjel **4k** (nastavnik N1) pronađene su statistički značajne razlike u broju procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika u odnosu na dimenziju komunikacijske kompetencije nastavnika *empatija, pripadnost/podrška* te *ponašajna prilagodljivost*, sve u smjeru obrnutom od očekivanja (viša kompetencija – više negativnih oblika aktivnosti).

Za razredni odjel **4l** (nastavnik N1) nisu pronađene su razlike u broju procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika, niti za jednu dimenziju komunikacijske kompetencije nastavnika.

Za razredni odjel **4g** (nastavnik N2) pronađena je jedna statistički značajna razlika u broju procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika u odnosu na dimenziju

komunikacijske kompetencije nastavnika *empatija*, u smjeru obrnutom od očekivanja (viša kompetencija – više negativnih oblika aktivnosti).

Za razredni odjel **4h (nastavnik N2)** pronađene su statistički značajne razlike u broju procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika u odnosu na sve dimenzije komunikacijske kompetencije nastavnika, sve u smjeru obrnutom od očekivanja (viša kompetencija – više negativnih oblika aktivnosti).

Za razredni odjel **4e (nastavnik N3)** pronađene su statistički značajne razlike u broju procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika u odnosu na sve dimenzije komunikacijske kompetencije nastavnika, sve u smjeru obrnutom od očekivanja (viša kompetencija – više negativnih oblika aktivnosti).

Za razredni odjel **4f (nastavnik N4)** pronađene su statistički značajne razlike u broju procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika u odnosu na sve dimenzije komunikacijske kompetencije nastavnika, sve u smjeru obrnutom od očekivanja (viša kompetencija – više negativnih oblika aktivnosti).

Za razredni odjel **4j (nastavnik N5)** pronađene su statistički značajne razlike u broju procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika u odnosu na dimenziju komunikacijske kompetencije nastavnika *socijalna opuštenost* te *ponašajna prilagodljivost*, sve u smjeru obrnutom od očekivanja (viša kompetencija – više negativnih oblika aktivnosti).

Za razredni odjel **4i (nastavnik N5)** pronađene su statistički značajne razlike u broju procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika u odnosu na dimenziju komunikacijske kompetencije nastavnika *interakcijski menadžment*, *empatija* te *socijalna opuštenost*, sve u smjeru obrnutom od očekivanja (viša kompetencija – više negativnih oblika aktivnosti).

VI. RASPRAVA

Značenje glavnih rezultata istraživanja

Svi mjerni instrumenti za mjerenje učeničke percepcije različitih aspekata komunikacijske kompetencije nastavnika pokazali su zadovoljavajuće glavne metrijske karakteristike (pouzdanost i konstruktnu valjanost). Dakle, potvrđena je hipoteza po kojoj se očekivalo postojanje latentnih dimenzija koje metrijski zadovoljavajuće reprezentiraju učeničke percepcije različitih aspekata komunikacijske kompetencije nastavnika. Drugim riječima, skala CCS pokazala se razmjerno primjerenom hrvatskoj populaciji za sve aspekte komunikacijske kompetencije, a pokazala se i zadovoljavajuće pouzdana. Izgleda da se u ovom istraživanju izbjeglo poteškoće proizašle iz problema faktorske strukture CCS, kao i korištenja Likertove skale procjene (Perotti i De Wine, 1987). Umjesto da se koristilo jednofaktorsku mjeru komunikacijske kompetencije, radije nego pojedinačne subskale, što su sugerirali (Perotti i De Wine, 1987), može se smatrati da je uspio "eksperiment" s jednokomponentnim definiranjem svake subskale komunikacijske kompetencije, pomoću čestica koje definiraju pojedinu subskalu u izvornoj verziji upitnika. Također, premda Spitzberg (1988, 1989) smatra da je CCS prikladan za korištenje samo kod "normalnih" adolescentskih populacija, kao i populacija odraslih, a Backlund (1978) vjeruje da CCS može biti korištena jedino na populacijama studenata, u ovom istraživanju uspješno se koristila CCS i kod nešto mlađih učenika.

Učenička percepcija komunikacijske kompetencije nastavnika je u prosjeku prosječna ili u većoj ili manjoj mjeri iznadprosječna, ukoliko se uzmu u obzir teorijski rasponi Likertove skale procjene (s prosjekom 3). Međutim, sigurno je da su razlike među pojedinim aspektima procijenjene komunikacijske kompetencije nastavnika, sa stanovišta učenika, opisanim česticama skale CCS (tj. njenih poželjnih aspekata), i statistički značajne. Učenička percepcija komunikacijske kompetencije nastavnika značajno varira ovisno o razredima i nastavnicima. Drugim riječima, slični stilovi komuniciranja nastavnika mogu bitno drugačije utjecati na aktivnost učenika na nastavi, dok nastavnici mogu biti izrazito komunikacijski kompetentni u određenim situacijama, dok u drugim slične komunikacijske vještine ne trebaju polučiti željeni uspjeh.

Samoprocijenjena komunikacijska kompetencija nastavnika je u prosjeku prosječna ili u većoj ili manjoj mjeri iznadprosječna, ukoliko se uzmu u obzir teorijski rasponi Likertove skale procjene (s prosjekom 3). Međutim, sigurno je da su razlike među pojedinim aspektima samoprocijenjene komunikacijske kompetencije nastavnika, opisanim česticama skale CCS (tj. njenih poželjnih aspekata), i statistički značajne. Samoprocijenjena komunikacijska kompetencija nastavnika varira je ovisno o razredima i nastavnicima, a već je i naoko viša od učeničke percepcije komunikacijske kompetencije nastavnika. Do sličnog rezultata često se dolazi u istraživanjima kad su ispitanici nastavnici i učenici, treneri i sportaši, menadžeri i zaposlenici. Naime, u svrhu očuvanja vlastitog samopoštovanja i motivacije za rad, nastavnici, treneri i menadžeri su skloni percipirati vlastitu radnu uspješnost znatno povoljnije nego što to rade njihovi učenici, sportaši, zaposlenici.

Sveukupno, učeničke procjene komunikacijskih kompetencija nastavnika i samoprocjene komunikacijskih kompetencija nastavnika se u većoj ili manjoj mjeri statistički značajno razlikuju, sve u smjeru povoljnije (poželjnije, pozitivnije) samoprocjene komunikacijskih kompetencija samog nastavnika, u odnosu na učeničke procjene kompetencija nastavnika. Statistički značajne razlike uglavnom se pronalaze kod sličnih tvrdnji, pogotovo kad je riječ o istom nastavniku u različitim razredima. Međutim, razlike između učeničkih procjena komunikacijskih kompetencija nastavnika i samoprocjene komunikacijskih kompetencija nastavnika u velikoj mjeri variraju od razreda do razreda, kao i od nastavnika do nastavnika. Primjerice, u jednom od razreda samo 12 od ukupno 32 razlike između samoprocjene nastavnika i učeničke procjene kompetencija nastavnika su statistički značajne, dok su u nekim slučajevima sve 32 razlike statistički značajne.

Što se tiče razlike između učeničke percepcije komunikacijske kompetencije nastavnika te samoprocijenjene komunikacijske kompetencije samih nastavnika, pokazalo se da se sveukupno učeničke procjene komunikacijskih kompetencija nastavnika i samoprocjene komunikacijskih kompetencija nastavnika u većoj ili manjoj mjeri statistički značajno razlikuju, sve u smjeru povoljnije (poželjnije, pozitivnije) samoprocjene komunikacijskih kompetencija samog nastavnika, u odnosu na učeničke procjene kompetencija nastavnika. Statistički značajne razlike uglavnom se pronalaze kod sličnih tvrdnji, pogotovo kad je riječ o istom nastavniku u različitim razredima. Međutim, razlike između učeničkih procjena komunikacijskih kompetencija nastavnika i samoprocjene komunikacijskih kompetencija

nastavnika u velikoj mjeri variraju od razreda do razreda, kao i od nastavnika do nastavnika. Primjerice, u jednom od razreda samo 12 od ukupno 32 razlike između samoprocjene nastavnika i učeničke procjene kompetencija nastavnika su statistički značajne, dok su u nekim slučajevima sve 32 razlike statistički značajne. Drugim riječima, skala CCS, većinom je podržana hipoteza o nesuglasju učeničke percepcije komunikacijske kompetencije nastavnika i samoprocjene komunikacijske kompetencije nastavnika, u smjeru viših vrijednosti samoprocjene komunikacijske kompetencije koje daju sami nastavnici.

Na temelju analize svih dobivenih rezultata, razlike u raspodjeli broja procijenjenih pozitivnih (poželjnih) odnosno negativnih (nepoželjnih) aktivnosti (aktiviteta) učenika na nastavnom satu, u šest od devet slučajeva razlike su statistički značajne. U pet od šest slučajeva gdje su pronađene statistički značajne razlike, broj pozitivnih (poželjnih) aktivnosti statistički je značajno veći u odnosu na broj negativnih (nepoželjnih) aktivnosti (aktiviteta) učenika na nastavnom satu. Jedino prevladavanje negativnih aktivnosti učenika pronađeno je u razredu 4i (nastavnik N5). Tumačenje ovakvih rezultata može se dati sa stanovišta pozitivno akumuliranog iskustva svih nastavnika koji su sudjelovali u istraživanju. Dakle, svi nastavnici, u većoj ili manjoj mjeri, mogu motivirati učenike da budu u određenoj mjeri pozitivno (poželjno) aktivni na nastavnom satu. S druge strane, vjerojatno je da i kod samih učenika prevladava pozitivna radna motivacija.

Sveukupno, za razredni odjel 4k (nastavnik N1) pronađene su tri statistički značajne razlike u broju procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti (aktiviteta) učenika u odnosu na dimenziju komunikacijske kompetencije nastavnika *empatija, pripadnost/podrška* te *ponašajna prilagodljivost*, kao i za razredni odjel 4i (nastavnik N5) (za dimenzije *interakcijski menadžment, empatija* te *socijalna opuštenost*). Sve razlike idu u smjeru obrnutom od očekivanja (viša kompetencija – više negativnih oblika aktivnosti (aktiviteta) na nastavi). Za razredni odjel 4h (nastavnik N2), 4e (nastavnik N3) te 4f (nastavnik N4) pronađene su statistički značajne razlike u broju procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika odnosno neaktivnosti na satu u odnosu na sve dimenzije komunikacijske kompetencije nastavnika, sve u smjeru obrnutom od očekivanja (viša kompetencija – više negativnih oblika aktivnosti/neaktivnosti na nastavi).

Za razredni odjel 4l (nastavnik N1) nisu pronađene su razlike u broju procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika, niti za jednu dimenziju komunikacijske kompetencije nastavnika. Za razredni odjel 4g (nastavnik N2) pronađena je jedna statistički značajna razlika u broju procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika (dimenzija *empatija*), za razredni odjel 4j (nastavnik N5) pronađene su dvije statistički značajne razlike (*socijalna opuštenost* te *ponašajna prilagodljivost*). I ove razlike idu u smjeru obrnutom od očekivanja (viša kompetencija – više negativnih oblika aktivnosti/neaktivnosti na nastavi).

Zbog čega razlike idu u pravcu obrnutom od očekivanja, pokušat ćemo interpretirati u tri smjera. Najvjerojatnije tumačenje rezultata može ići u pravcu prevladavajuće dominacije tzv. tradicionalnog pristupa nastavi. Naime, premda komunikacijska kompetencija nastavnika, koju se procijenili njihovi učenici može biti realna, u uvjetima prevladavajućeg tradicionalnog stila nastavi veća komunikacijska kompetencija nastavnika može biti čak i kontraproduktivna. Primjerice, strogi (ne nužno i autoritarni) nastavnik, koji jasno stimulira poželjne oblike aktivnosti učenika na nastavi, može dovesti do češćeg javljanja pozitivnih oblika aktivnosti učenika na nastavi, a istovremeno uz minimalizaciju negativnih oblika aktivnosti. Drugo tumačenje rezultata može proizaći iz činjenice da su podaci za poželjne i nepoželjne oblike aktivnosti učenika na nastavi prikupljane zbirno, pa može doći do situacije da se samo neki učenici izrazito poželjno, odnosno nepoželjno aktivni na nastavnom satu. Treće najvjerojatnije tumačenje možda proizlazi iz činjenice da su svi nastavnici zapravo procijenjeni kao iznadprosječno kompetentni. Stoga, moguće je da postoji određeni minimum razvijenosti komunikacijskih kompetencija koji je dovoljan da poluča pozitivne efekte, tj. prevladavanje poželjnog nad nepoželjnim aktivitetom učenika na nastavnom satu. Nadalje, ukupni broj (ili pak omjer) pozitivnih ili negativnih aktivnosti učenika na nastavi može utjecati i na percepciju komunikacijske kompetencije nastavnika, ne nužno u pravcu koji odražava realitet (npr. za tradicionalne uvjete neočekivana iznadprosječna poželjna aktivnost na nastavi može biti doživljena kao odraz nastavnikove nekompetencije).

Također, specifična organizacijska klima može utjecati i na veću ili manju incidenciju poželjnih ili nepoželjnih aktivnosti učenika odnosno aktivnosti ili ne aktivnosti na nastavi, ali i na percepciju komunikacijske kompetencije. Usprkos zadovoljavajućoj konstruktivnoj valjanosti, razlog dobivenih rezultata može biti i upitna primjerenost konstrukta komunikacijske kompetencije (te njihovih dimenzija) hrvatskoj populaciji. Naime, postoji

vjerojatnost da na prirodu nekih psiholoških karakteristika kultura u kojoj ispitanik (u ovom slučaju nastavnik) živi ima velik utjecaj. Iz alternativnih pokušaja psihološke interpretacije dimenzija dobivenih u ovom istraživanju proizlaze i brojne mogućnosti za buduća: pokušati redefinirati teorijske koncepte u odnosu na hrvatsku populaciju (provjeravajući interpretabilnost različitih faktorskih solucija za psihologijske mjerne instrumente). Specifičnost konkretne škole, rodnog sastava razreda (ili pak sastava razreda u odnosu na broj učenika s posebnim potrebama, različitog socioekonomskog statusa i slično), ili pak nastavnog predmeta, također je mogla bitno utjecati na dobivene rezultate. Kao jedan od razloga dobivenih rezultata izdvaja se mogućnost da metoda samoprocjene (i/ili procjene), kao indikator komunikacijskih kompetencija nastavnika, možda nije primjerena u usporedbi nastavnika po ovim karakteristikama. Naime, moguće je da su nastavnici u toj mjeri izjednačeni po tim karakteristikama, da se metodom (samo)procjene kompetencija u upitnicima ne može reflektirati onaj dio varijance karakteristika komunikacijskih kompetencija nastavnika koji je doista relevantan za objašnjenje razlika u aktivitetu učenika na nastavnom satu.

Znanstveni i praktični značaj istraživanja

Glavne *prednosti ovog istraživanja* sastoje se u prilagođavanju novog instrumentarija (neprimjenjivanog kod nas) hrvatskoj populaciji učenika četvrtih razreda srednje škole - gimnazije, uz postizanje dobrih metrijskih karakteristika. Također, stečena su nova saznanja koja mogu dovesti do novih uvida povezanih s kompleksnošću povezanosti komunikacijske kompetencije nastavnika (procijenjene od učenika ili samoprocijenjene od samih nastavnika) i postizanja poželjnih oblika aktiviteta učenika na nastavnom satu.

Upravo što instrument nije primjenjivan kod nas na hrvatskoj populaciji učenika četvrtih razreda srednje škole – gimnazije, metodološki se pristupilo ne slučajnom odabiru uzorka ispitanika (učenika), obuhvaćen je relativno mali broj nastavnika i nejednak u različitim razredima koji su procjenjivani.

Stoga bi se u *budućim istraživanjima* mogao ispitati veći i slučajno odabrani uzorak učenika (razreda) (relativno ujednačen po rodu i socio-ekonomskom statusu učenika) i veći i reprezentativniji uzorak nastavnika, podjednako raspoređenih po razredima. Procjene aktivnosti učenika na nastavi (poželjni i nepoželjni aktivitet) mogao bi dati veći broj procjenjivača, i to svakog pojedinog učenika, što bi omogućilo i primjenu preciznijih parametrijskih metoda statističke analize podataka, kao i direktno dovođenje u vezu aktivnosti na nastavi konkretnih učenika i njihovih procjena komunikacijske kompetencije njihovih nastavnika. Nadalje, korisno bi bilo primijeniti korišteni instrumentarij i u različitim dobnim grupama učenika, u osnovnom, srednjem i visokom školstvu. Također, trebalo bi detaljnije istražiti razloge dobivenih rezultata, koji su bili suprotni od očekivanih. Jedan način za pokušaj reflektiranja razlika među nastavnicima u ispitivanim aspektima komunikacijske kompetencije, mogle bi biti drugačije vrste procjena (mjerenja) tih karakteristika. Primjerice, moglo bi se koristiti kvalitativnu metodologiju umjesto kvantitativne, što bi moglo utjecati i na drugačije relacije percipirane komunikacijske kompetencije s aktivnošću učenika na nastavi. Pojam „komunikacijski kompetentnog nastavnika“ u odnosu na specifičnosti aspekata komunikacijske kompetencije vjerojatno značajno situacijski varira, kao i od države do države, sredine do sredine. A zajedno s razlikama u pojmu „komunikacijski kompetentnog nastavnika“, vjerojatno varira i povezanost njegove kompetencije s karakteristikama aktivnosti i aktivnosti učenika na nastavi. Jedno od rješenja za buduća istraživanja je i višestruka replikacija istovrsnog istraživanja u većem broju razreda različitih škola, s različitim nastavnicima, gdje bi se te male razlike u pojmu „komunikacijski kompetentnog nastavnika“ možda mogle reflektirati. Jedno od rješenja je i konstrukcija novog instrumenta za mjerenje aspekata komunikacijske kompetencije nastavnika. Ukoliko korišteni mjerni instrumenti nisu biti dovoljno osjetljivi da bi reflektirali razlike među nastavnicima u tim karakteristikama, dobro bi bilo iznaći nove. Jedan od načina je pokušati prilagoditi sadržaj čestica te čitave konstrukte pojedinih aspekata komunikacijske kompetencije specifičnim populacijama (npr. nastavnicima) odnosno situacijama (npr. nastave na nastavnom satu). Dakle, trebalo bi pokušati prilagoditi sadržaj čestica svih mjernih instrumenata specifično nastavnim situacijama.

Međutim, pored znanstvene vrijednosti, ovo istraživanje je i od iznimnog *praktičnog značaja*. S obzirom da je u ovom istraživanju utvrđeno da statistički značajna povezanost između od učenika procijenjene komunikacijske kompetencije nastavnika i pozitivnog aktiviteta učenika suprotnog smjera od očekivane, može značiti da je procjena

komunikacijske kompetencije nastavnika kompleksna. Moguće je da učenici komunikacijsku kompetenciju procjenjuju prema vlastitim mjerilima, pa percepcija pojedinog aspekta komunikacijske kompetencije može biti bitno nesukladna s realnošću.

VII. ZAKLJUČAK

Sukladno inicijalnim pretpostavkama, pokazalo se da aktivnosti sudionika komunikacije međusobno utječu jedna na drugo. U kontekstu ovog istraživanja, vjerojatno je da ponašanje nastavnika utječe na aktivnosti učenika, dok i aktivnosti učenika utječu na aktivnosti nastavnika. U razrednom okružju učinci interaktivnog procesa komunikacije između učenika i nastavnika, mogu se reflektirati u stvaranju i održavanju dobre razredne klime i aktivnosti koja određuju kvalitetu odnosa i osjećaja.

Stekli smo uvid u dimenzije različitih aspekata komunikacijske kompetencije kod nastavnika razredne nastave sa stanovišta nastavnika samih, ali i sa stanovišta percepcije njihovih učenika. Premda to u ovom istraživanju nismo mogli direktno provjeriti, vjerojatno je da komunikacijska kompetencija nastavnika utječe na kvalitetu uspostavljene suradnje s učenicima, odražava se i na uspješnost nastavnika u radu, ali i njihovih učenika.

Kao odgovor na glavni cilj istraživanja, na temelju rezultata ovog istraživanja utvrđena je u principu statistički značajna povezanost između procijenjene komunikacijske kompetencije nastavnika i aktivnosti učenika na nastavi. Međutim, smjer te povezanosti uglavnom je suprotan očekivanom: većina pronađenih statistički značajnih povezanosti su negativnog smjera, tj. veća komunikacijska kompetencija nastavnika povezana je s negativnom aktivnosti učenika na nastavi, i obratno, manja komunikacijska kompetencija nastavnika povezana je s pozitivnom aktivnosti učenika na nastavi

Prema podciljevima koji su proizašli iz ovog glavnoga cilja istraživanja moglo se doći do sljedećih zaključaka.

1. Svi mjerni instrumenti za mjerenje učeničke percepcije različitih aspekata komunikacijske kompetencije nastavnika pokazali su zadovoljavajuće glavne metrijske karakteristike (pouzdanost i konstruktnu valjanost). Dakle, potvrđena je hipoteza po kojoj se očekivalo postojanje latentnih dimenzija koje metrijski zadovoljavajuće reprezentiraju učeničke percepcije različitih aspekata komunikacijske kompetencije nastavnika. Drugim riječima, skala CCS pokazala se razmjerno

primjerenom hrvatskoj populaciji za sve aspekte komunikacijske kompetencije, a pokazala se i zadovoljavajuće pouzdana.

2. Utvrđena je učenička percepcija komunikacijske kompetencije nastavnika, koja je u prosjeku prosječna ili u većoj ili manjoj mjeri iznadprosječna, ukoliko se uzmu u obzir teorijski rasponi Likertove skale procjene. Međutim, sigurno je da su razlike među pojedinim aspektima procijenjene komunikacijske kompetencije nastavnika, opisanim česticama skale CCS (tj. njenih poželjnih aspekata), i statistički značajne. Učenička percepcija komunikacijske kompetencije nastavnika varira ovisno o razredima i nastavnicima.
3. Utvrđena je samoprocijenjena komunikacijska kompetencija nastavnika, koja je u prosjeku prosječna ili u većoj ili manjoj mjeri iznadprosječna, ukoliko se uzmu u obzir teorijski rasponi Likertove skale procjene (s prosjekom 3). Međutim, sigurno je da su razlike među pojedinim aspektima samoprocijenjene komunikacijske kompetencije nastavnika, opisanim česticama skale CCS (tj. njenih poželjnih aspekata), i statistički značajne. Samoprocijenjena komunikacijska kompetencija nastavnika varirala je ovisno o razredima i nastavnicima, a već je naoko bila viša od učeničke percepcije komunikacijske kompetencije nastavnika, što smo provjerili u okviru sljedećeg cilja istraživanja.
4. Što se tiče razlike između učeničke percepcije komunikacijske kompetencije nastavnika te samoprocijenjene komunikacijske kompetencije samih nastavnika, pokazalo se da se sveukupno učeničke procjene komunikacijskih kompetencija nastavnika i samoprocjene komunikacijskih kompetencija nastavnika u većoj ili manjoj mjeri statistički značajno razlikuju, sve u smjeru povoljnije (poželjnije, pozitivnije) samoprocjene komunikacijskih kompetencija samog nastavnika, u odnosu na učeničke procjene kompetencija nastavnika. Statistički značajne razlike uglavnom se pronalaze kod sličnih tvrdnji, pogotovo kad je riječ o istom nastavniku u različitim razredima. Međutim, razlike između učeničkih procjena komunikacijskih kompetencija nastavnika i samoprocjene komunikacijskih kompetencija nastavnika u velikoj mjeri variraju od razreda do razreda, kao i od nastavnika do nastavnika. Primjerice, u jednom od razreda samo 12 od ukupno 32 razlike između samoprocjene nastavnika i učeničke procjene kompetencija nastavnika su statistički značajne, dok su

u nekim slučajevima sve 32 razlike statistički značajne. Drugim riječima, skala CCS, većinom je podržana hipoteza o nesuglasju učeničke percepcije komunikacijske kompetencije nastavnika i samoprocjene komunikacijske kompetencije nastavnika, u smjeru viših vrijednosti samoprocjene komunikacijske kompetencije koje daju sami nastavnici.

5. Na temelju pripadne hipoteze, očekivalo se postojanje razlika u poželjnosti stupnja aktivnosti učenika na nastavi, u smjeru prevladavanja pozitivnog (poželjnog) aktiviteta, u odnosu na negativni. Na temelju analize svih dobivenih rezultata, razlike u raspodjeli broja procijenjenih pozitivnih (poželjnih) odnosno negativnih (nepoželjnih) aktivnosti (aktiviteta) učenika na nastavnom satu, u šest od devet slučajeva razlike su statistički značajne. U pet od šest slučajeva gdje su pronađene statistički značajne razlike, broj pozitivnih (poželjnih) aktivnosti statistički je značajno veći u odnosu na broj negativnih (nepoželjnih) aktivnosti (aktiviteta) učenika na nastavnom satu. Drugim riječima, hipoteza je većim dijelom potvrđena, što se može protumačiti iskustvom nastavnika, koji u prosjeku znaju uspješno poticati učenike na pozitivnu (poželjnu) aktivnost na nastavi.
6. Na temelju pripadne hipoteze, očekivalo se postojanje razlika u aktivnosti učenika na nastavi, u odnosu na stupanj komunikacijske kompetencije nastavnika, u smjeru pozitivne povezanosti između veće komunikacijske kompetencije nastavnika i veće poželjne aktivnosti učenika na nastavi. Međutim, rezultati istraživanja su pokazali da praktički sve statistički značajne razlike u aktivnosti učenika na nastavi u odnosu na procijenjeni stupanj komunikacijske kompetencije nastavnika idu u suprotnom smjeru, tj. pronađena je negativna povezanost između komunikacijske kompetencije nastavnika i poželjne aktivnosti učenika na nastavi. Naime, za razrede *4h (nastavnik N2)*, *4e (nastavnik N3)* te *4f (nastavnik N4)*, pronađene su statistički značajne razlike u broju procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika u odnosu na sve dimenzije komunikacijske kompetencije nastavnika, sve u smjeru obrnutom od očekivanja (viša kompetencija – više negativnih oblika aktivnosti). Za razred *4l (nastavnik N1)* uopće nisu pronađene statistički značajne razlike u broju procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika, u odnosu na komunikacijske kompetencije nastavnika. Za razred *4g (nastavnik N2)* pronađena je jedna statistički značajna razlika (empatija) u broju procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih

aktivnosti učenika u odnosu na dimenziju komunikacijske kompetencije nastavnika empatija, a u razredu 4j (*nastavnik N5*) pronađene su dvije statistički značajne razlike u broju procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika, prema dimenzijama komunikacijske kompetencije nastavnika socijalna opuštenost te ponašajna prilagodljivost, sve u smjeru obrnutom od očekivanja (viša kompetencija – više negativnih oblika aktivnosti). Konačno, za razred 4k (*nastavnik N1*) pronađene su tri statistički značajne razlike u broju procijenjenih pozitivnih odnosno negativnih aktivnosti učenika u odnosu na dimenziju komunikacijske kompetencije nastavnika (empatija, pripadnost/podrška te ponašajna prilagodljivost), kao i za razred 4i (*nastavnik N5*) (interakcijski menadžment, empatija te socijalna opuštenost). Sve statistički značajne idu u smjeru obrnutom od očekivanja (viša kompetencija – više negativnih oblika aktivnosti na nastavnom satu). Najvjerojatnije tumačenje rezultata može ići u pravcu prevladavajuće dominacije tzv. tradicionalnog pristupa nastavi. Naime, premda komunikacijska kompetencija nastavnika, koju se procijenili njihovi učenici može biti realna, u uvjetima prevladavajućeg tradicionalnog pristupa nastavi veća komunikacijska kompetencija nastavnika može biti čak i kontraproduktivna. Primjerice, strogi (ne nužno i autoritarni) nastavnik, koji jasno stimulira poželjne oblike aktivnosti učenika na nastavi, može dovesti do češćeg javljanja pozitivnih oblika aktivnosti učenika na nastavi, a istovremeno uz minimalizaciju negativnih oblika aktivnosti. Drugo tumačenje rezultata može proizaći iz činjenice da su podaci za poželjne i nepoželjne oblike aktivnosti učenika na nastavi prikupljane zbirno, pa može doći do situacije da se samo neki učenici izrazito poželjno, odnosno nepoželjno aktivni na nastavnom satu. Treće najvjerojatnije tumačenje možda proizlazi iz činjenice da su svi nastavnici zapravo procijenjeni kao iznadprosječno kompetentni. Stoga, moguće je da postoji određeni minimum razvijenosti komunikacijskih kompetencija koji je dovoljan da polučiti pozitivne efekte, tj. prevladavanje poželjnog nad nepoželjnim aktivitetom učenika na nastavnom satu.

Stoga bi se u *budućim istraživanjima* mogao ispitati veći i slučajno odabrani uzorak učenika (razrednih odjela) i veći i reprezentativniji uzorak nastavnika, podjednako raspoređenih po razrednim odjelima. Procjene aktivnosti učenika (poželjni i nepoželjni aktivitet) mogao bi dati veći broj procjenjivača, i to svakog pojedinog učenika, što bi

omogućilo i primjenu preciznijih parametrijskih metoda statističke analize podataka, kao i direktno dovođenje u vezu aktivnosti konkretnih učenika i njihovih procjena komunikacijske kompetencije njihovih nastavnika. Nadalje, korisno bi bilo primijeniti korišteni instrumentarij i u različitim dobnim grupama učenika, u osnovnom, srednjem i visokom školstvu. Također, trebalo bi detaljnije istražiti razloge dobivenih rezultata, koji su bili suprotni od očekivanih.

Glavne *prednosti ovog istraživanja* sastoje se u prilagođavanju novog instrumentarija (neprijemljivanog kod nas) hrvatskoj populaciji učenika četvrtih razrednih odjela, uz postizanje dobrih metrijskih karakteristika. Također, stečena su nova saznanja koja mogu dovesti do novih uvida povezanih s kompleksnošću povezanosti komunikacijske kompetencije nastavnika (procijenjene od učenika ili samoprocijenjene od samih nastavnika) i postizanja poželjnih oblika aktiviteta učenika na nastavnom satu.

Na temelju spoznaja ovog istraživanja možemo okvirno dati smjernice za poboljšanje i nadopunu postojećih programa obrazovanja nastavnika, kako redovitih, tako i programa cjeloživotnog učenja. Inozemni instrumentarij, primijenjen u ovom istraživanju, dobro je prilagođen komunikacijskim karakteristikama osobitim za hrvatsku populaciju, ali i za hrvatski sustav obrazovanja.

Navedeno može predstavljati osnovu za buduća istraživanja glede učinkovitosti komunikacijskih kompetencija nastavnika na aktivnost učenika na nastavi, koja zasigurno mogu pridonijeti dugoročnom i sustavnom poboljšanju toga segmenta.

LITERATURA

1. Ajduković, M. i Kolesarić, V. (ur.) (2003). *Etički kodeks istraživanja s djecom*. Vijeće za djecu Vlade Republike Hrvatske. Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.
2. Alexander, R. (1992). *Policy and Practice in Primary Education*. London: Routledge.
3. Argyle, M. (1994). *The psychology of interpersonal behaviour*. London: Penguin Books.
4. Argyle, M. (1988). *Bodily communication*. London: Methuen.
5. Atkinson, T. i Claxton, G. L. (ur.) (2000). *The Intuitive Practitioner: On the value of not always knowing what one is doing*. Berkshire, UK: Open University Press.
6. Babad, E. (1992). Teacher expectancies and nonverbal behavior. U Feldman, R. S. (ur.) *Applications of nonverbal behavioral theories and research*. Hillsdale, Nj: Erlbaum.
7. Bandler, R. i Grinder, J. (1984). *Metasprache und Psychotherapie*. Paderbon.
8. Baranovic, B. (ur.) (2006.) Nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj-razlicite perspektive.
9. Barclay, A. (2012). *Measuring teacher immediacy and communication competence on student achievement in calculus: A sequential explanatory mixed method design*. Colorado State University, Fort Collins, Colorado.
10. Baringer, D. K. i McCroskey, J.C. (2000). *Immediacy in the classroom: Student immediacy, Communication Education*.
11. Bar-On, R. (1997), The Bar – On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A Test of Emotional Intelligence, Toronto, Canada: Multi – Health Systems
12. Bašić, J., Hudina, B., Koller-Trbović, N. i Žižak, A. (1994). *Integralna metoda u radu s predškolskom djecom i njihovim roditeljima: priručnik za odgajatelje i stručne suradnike u predškolskim ustanovama*. Zagreb: Alinea, 9.-78.
13. Bennet, S. N. (1976). *Teaching styles and pupil progress*. London: Open Books.
14. Berlo, D. (1960), *The Process of Communication*, New York: Holt, Rinehart and Winston, 1960
15. Birdwhistell, R. L. (1952). *Introduction to kinesics*. Louisville, KY: University of Louisville Press.

16. Birdwhistell, R. L. (1970). *Kinesics and context*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
17. Birkenbihl, M. (1990). *Train the Trainer*. Landsberg: Verlag Moderne Industrie.
18. Bochner, A. P. (1985). *Perspectives on inquiry: Representation, conversation, and reflection*, Beverly Hills: Sage.
19. Bentle, G. i Beck, K. (1994). *Information kommunikation – Massenkommunikation: Grundergriffe und Modelle der Publizistik- und kommunikationswissenschaft*.
20. Berger, C. R. (1996). *Interpersonal communication*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
21. Blau, P. i Scott, M. (1963). *Formal Organizations*. London.
22. Blumer, H. (1986). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. University of California Press.
23. Boekaerts, M., Musso, M., i Cascallar, E. (2012). Self-regulated Learning and the understanding of Complex Outcomes. *Educational Psychology International*. (2012). 1-81.
24. Bognar, L. i Matijević, M. (2002). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
25. Boileau, D. M., (1981). Nonverbal communication: classroom influence and topic. *Communication Education*.
26. Borgatta, E. F. (1960). Rankings and self-assessments: Some behavioral characteristics replication studies. *Journal of Social Psychology*, 51.
27. Brajša, P. (1994). *Pedagoška komunikologija: razgovori, problemi i konflikti u školi*. Zagreb: Školske novine.
28. Brajša, P. (1996). *Umijeće razgovora*. Pula: C.A.S.H.
29. Brajša, P. (1981). *Opća psihodinamika samoupravnog ponašanja*. Zagreb: Informator.
30. Bratanić, M. (1988). Nastavnik u novim oblicima komunikacije. U Bognar, L. (ur.) *Odgoj kao samorealizacija*, Osijek: Zavod za PPs.
31. Bratanić, M. (1990). *Mikropedagogija: Interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja (Priručnik za studente i nastavnike)*. Zagreb: Školska knjiga.
32. Bratanić, M. (1997). *Susreti u nastavi: mikropedagoški pristup*. Zagreb: Školska knjiga.
33. Brekelmans, J. M. G. (1989). *Interpersoonlijk gedrag van docenten in de klas. (Interpersonal teacher behaviour in the classroom)*. Doctoral dissertation, Utrecht: WCC.

34. Bruner, J. S. (1977). *The Process of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
35. Brophy, J. E., i Good, T. L. (1986). Teacher behaviour and student achievement. U Wittrock, M. C. (ur.) *Handbook of research on teaching* (3rd ed., 328– 275). New York: MacMillan.
36. Bruner, J. (1987). The transactional self, U Bruner, J. i Haste, H. (ur.) *Making sense: the Child's Construction of the world*. London: Methuen.
37. Buchholz, S., Lashbrook, W. B., i Wenburg, J. R. (1976). Toward the measurement and processing of social style. Paper presented at the International Communication Association convention, Portland, OR.
38. Buljubašić-Kuzmanović, V. (2012): Škola kao zajednica odrastanja. *Pedagogijska istraživanja*. 9(1-2). 43-57.
39. Buljubašić –Kuzmanović, V. (2016). Socijalno -emocionalni razvoj učenika i pedagogija odnosa, Odnosi u školi – prilozi za pedagogiju odnosa, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
40. Bush, R. (1986). *The teacher-pupil relationship*. New York.
41. Burke, L. A. i Sadler-Smith, E. (2006). Instructor intuition in the educational context. *Academy of Management Learning and Education* 5/2.
42. Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. U Richards, J. C. i Schmidt, R. W. (ur.), *Language and Communication*. London: Longman.
43. Canale, M. (1984). A communicative approach to language proficiency assessment in a minority setting. U Rivera, C. (ur.) *Communicative competence approaches to language proficiency assessment: Research and application*. Clevedon: Multilingual Matters.
44. Canale, M. i Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*.
45. Canale, M. i Swain, M. (1981). A Theoretical Framework for Communicative Competence. U Palmer, A., Groot, P. i Tropper, G. (ur.), *The construct validation of test of communicative competence*.
46. Cegala, D. J., Savage, G. T., Brunner, C. C. i Conrad, A. B. (1982). An elaboration of the meaning of interaction involvement: Toward the development of a theoretical concept. *Communication Monographs*.
47. Cherry, C. (1967). *Kommunikationsforschung- eine neue Wissenschaft*. Frankfurt a.M.

48. Coenenberg, A. G. (1996). *Die Kommunikation in der Unternehmung*. Wiesbaden.
49. Cooper, P. i McIntyre, D. (1996). The importance of power-sharing in classroom learning. U Hughes, M. (ur.) *Teaching and Learning in Changing Times*. Oxford: Blackwell.
50. Commission of the European communities (2008). *Improving competences for the 21st Century: An Agenda for European Cooperation on Schools*.
51. Craig, R. T. (1999), Communication theory as a field. *Communication Theory*, 9,2.
52. Čudina-Obradović, M. i Težak, D. (1995). *Mirotvorni razred*. Zagreb: Znamen.
53. Dance, F. E. X. (1970). The concept of communication. *Journal of Communication*.
54. Day, P. R. (1972). *Kommunikation in der Sozialarbeit*. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
55. De Quincey, T. (1877). *Beauties: selected from the writings of Thomas De Quincey*, New York: Hurd and Houghton.
56. Dainton, M. i Zelle, E. D. (2005). *Applying communication theory for professional life: A practical introduction*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
57. Deci, E. L. (1985). *Intrinsic motivation and self – determination in human behavior*. New York: Plenum.
58. Džinić, E. (1978). *Nauka o komuniciranju*. Beograd: Suvremena administracija.
59. Einsiedler, W. i Härle, H. (1978). *Schülerorientierter Unterricht*. Donauwörth: Auer Verlag
60. Esser, W. M. (1975). *Individualles Konfliktverhalten in Organisationen*. Stuttgart: Kohlhammer.
61. Ekman, P. i Friesen, W. V. (1969). *Noverbal leakage and clues to desception*.
62. Flanders, N. A.(1970), *Analyzing teacher behavior*. Reading, Mass: Addison – Wesley.
63. Fraser, B. J. i Walberg, H. J. (ur.) (1991). *Educational environments: Evaluation, antecedents and consequences*. Oxford, England: Pergamon Press.
64. Frymier, A. B. (1994). A model of immediacy in the classroom. *Communication Quarterly*.
65. Fisher, A. i Adams, K. L. (1994). *Interpersonal Communication: Pragmatics of Human Relationships*. McGraw-Hill; 2 ed.
66. Gayle, B. M. i Preiss, R. W. (2002). *An overview of individual processes in interpersonal communication*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

67. Gliner, J., Morgan, G. i Leech, N. (2009). *Research Methods in Applied Settings, an integrated approach to design and analysis* New York: Routledge. (2nd ed.)
68. Gordon, T. (1974). *Kako biti uspješan nastavnik*. Solana Beach, CA.
69. Gordon, T. (1983). *Parent Effectiveness Training*. New York: New American Library.
70. Gordon, T. (2010). *F.E.T. Young Adult Resource Book*.
71. Gorham, J. (1988). The relationship between verbal teacher immediacy behaviors and student learning. *Communication education* 37(2), 41-53.
72. Gorham, J. S. i McCroskey, J. C. (1987). The relationship between selected immediacy behaviors and cognitive learning.
73. Gorham, J. i Zakahi, W. R. (1990). A comparison of teacher and student perceptions of immediacy and learning: Monitoring process and product. *Communication education* 39(1). 354-368.
74. Graumann, C. F. (1972). *Interaktion und Kommunikation*. Göttingen.
75. Greene, J. O. (2003). Models of adult communication skills acquisition: Practice and the course of performance improvement. U Greene, J. O. & Burleson, B. R. (ur.) *Handbook of Communication and Social Interaction Skills* (pp. 51-91). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
76. Hall, E. i Hall, C. (1988). *Human Relations in Education*. London: Routledge.
77. Hall, E. T. (1959). *The silent language*, Greenwich, CT: Fawcett.
78. Hargreaves, D. H. (1975). *Interpersonal Relationship and Education*, 2nd ed. London. Routledge & Keegan Paul.
79. Hargie, O. i Dickson, D. (2004). *Skilled Interpersonal Communication: Research, theory and practice*. New York: Routledge.
80. Hargie, O. D. W. (1997). Communication as skilled performance. U Hargie, O. D. W. (ur.) *The handbook of communication skills*. 2nd ed. London, New York.
81. Hargreaves, D. H. (1975). *Interpersonal Relationship and Education*. 2nd ed. London: Routledge & Keegan Paul.
82. Hardie, O., Dickson, D. (2004). Skilled interpersonal communication. Research, theory and practice. London, New York: Routledge.
83. Hartley, P. (1999). *Interpersonal communication*. Second edition. London, New York: Routledge.
84. Hewitt, J. P. (1997). *Self and Society. A symbolic interactionist social psychology*. 7th ed. Boston, MA: Allyn & Bacon.

85. Hirst, P. (1990). The theory practice relationship in teacher training. U Booth, M., Furlong, J. i Wilkin, M. (ur.) *Partnership in initial teacher training* (pp. 74-86): London: Cassell.
86. Hockett, C. F. (1958). *A Course in Modern Linguistics*, New York.
87. Hollingsworth, S. (1989). Prior beliefs and cognitive change in learning to teach. *American Educational Research Journal*, 26(2).
88. Holzer, H. (1973). *Kommunikationssoziologie*. Reinbek: Rowohlt.
89. Huitt, W. (2003). A transactional model of the teaching/learning process. Valdosta, GA, Valdosta State University. Preuzeto s <http://www.edpsycinteractive.org/materials/tchlrnmd.html>
90. Janković, J. (1993). *Sukob ili suradnja*. Zagreb: Alinea.
91. Jurić, V. (2007). Kurikulum suvremene škole. U Previšić, V. *Kurikulum: Teorije, metodologija, sadržaj, struktura*. 253-303. Zagreb: Školska knjiga. Zavod za pedagogiju.
92. Katz, R. L. (1963). *Empathy: Its nature and uses*, London: Free Press of Glencoe.
93. Kiewra, K. A. (2002). How classroom teachers can help students learn and teach them how to learn.
94. King, R.G. (1979). *Fundamentals of human communication*, New York: Macmillan Publishing Co., Inc.
95. Kluckhohn, C. (1961). Notes on Some Anthropological Aspects of Communication. *American Anthropologist* 63.
96. Koetsier, C. Wubbles, T. i Korthagen, F. (1997). Learning from practice : the case of a Dutch postgraduate teacher education programme. U Fuller, M. i Roise, A. (ur.) *Teacher education and school partnerships* (pp.113-132). Lewiston, NY: Edwin Mellen.
97. Kolak, A. (2006), Suradnja roditelja i škole. *Pedagogijska istraživanja*, 3(2), str. 123-140.
98. Kolak (2016). Implicitne pedagogije odgojno –obrazovnih djelatnika i odnosi u školi, Odnosi u školi – prilozi za pedagogiju odnosa, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
99. Korn, C. J., Morreale, S. P. i Boileau, D. M. (2000). Defining the field: Revisiting the ACA 1995. definition of communication studies. *Journal of the Association for Communication Administration*.

100. Knapp, M. L. i Daly, J. A. (2002). *Handbook of Interpersonal Communication*. Thousand Oaks, CA: Sage.
101. Kunczik, M. i Zipfel, A. (2006). *Einfuehrung in die Publizistik – und Kommunikationswissenschaft*.
102. Langer, I., Schulz von Thun, F. i Tausch, R. (1974), *Verständlichkeit in Schule, Verwaltung, Politik und Wissenschaft*. Reinhardt: München
103. Lashbrook, W. B. (1974). *Toward the measurement and processing of the social style profile*. Eden Prairie, MN: Wilson Learning Corporation.
104. Lasswell, H. (1948). *The Structure and Function of Communication in Society*. U Bryson, L. (ur.), *The Communication of Ideas*. Harper and Row.
105. Larsen, O. N. (1964). *Social Effects of Mass Communication*. U Faris, R. E. L. (ur.) *Handbook of Modern Sociology*. Chicago.
106. Littlejohn, S. i Foss, K. A. (2005). *Theories of human communication*, 8th ed. Wadsworth: Thomson.
107. Lončarić, D. i Pejić Papak, P. (2009). Profiliranje nastavniskih kompetencija. *Odgovne znanosti* 11(2). 479–497.
108. Luhmann, N. (1972). *Funktionen und Folgen formaler Organisation* (2. izd.) Berlin M. L. McLaughlin (ur.) *Communication yearbook 10* (574-590). Beverly Hills, CA: Sage.
109. Markić, I. (2010). Socijalna komuniacija među učenicima. *Pedagogijska istraživanja*, 7(2), 307 -317.
110. Maslowski, R. (2003). *Klimaat in de klas. [Classroom climate]*. HSO. B4200-1/28.
111. Matijević, M. i Radovanović, D. (2011). *Nastava usmjerena na učenika*. Zagreb: Školske novine.
112. McCarthy, M. R. i Carter, R. (2001). *Ten Criteria for a Spoken Grammar*. U Hinkel, E. i Fotos, S. (ur.). *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
113. McCroskey, J. C. i Richmond, V. P. (1996). *Fundamentals of human communication: An interpersonal perspective*. Prospect Heights, IL: Waveland Press.
114. Mead, G. H. (1934). *Mind Self and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist* (edited by Charles W. Morris). Chicago: University of Chicago.
115. Mehrabian, A. (1967). *Decoding of Inconsistent Communications*. *Journal of Personality and Social Psychology* 6.
116. Mehrabian, A. (1967). *Silent messages*, Belmont, CA: Wadsworth.

117. Merrill, D. W. i Reid, R. (1981). *Personal styles and effective performance: Make your style work for you*. Radnor, PA: Chilton Book.
118. Miller, K. (2004). *Communication Theories: Perspectives, Processes, and Contexts*.
119. Miljević-Ridički, R., Maleš, D. i Rijavec, M. (1999). *Odgoj za razvoj*. Zagreb: Alinea
120. Moos, R. H. (1978). *Evaluating educational environments*. San Francisco: Jossey-Bass.
121. Morris, D. (1977). *Otkrivanje čovjeka kroz gestove i ponašanja*. Beograd: Izdavački zavod.
122. Mottet, T. P. (2000). Interactive television instructors' perceptions of students' nonverbal responsiveness and their influence on distance teaching. *Communication Education*.
123. Mottet, T. P., Beebe, S. A., Raffeld, P. C. i Paulsel, M. L. (2004). The effects of student verbal and nonverbal responsiveness on teachers' liking of students and teachers' willingness to comply with student requests. *Communication Quarterly*.
124. Myers, S. A. i Bryant, L. E. (2002). Perceived understanding, interaction involvement, and college student outcomes. *Communication Research Reports*.
125. Nadler, M. K., i Nadler, L. B. (2001). The roles of sex, empathy, and credibility in out-of-class communication between faculty and students. *Women's Studies in Communication*.
126. Nelson-Jones, R. (1993). *Practical Counselling and Helping Skills: How to Use the Lifeskills Helping Model (Applied Social Science)*. 3rd ed. London, New York: Continuum International Publishing.
127. Nias, J. (1989). *Primary teachers talking: A study of teaching as work*. London: Routledge.
128. Merten, K. (1977). *Komunikation. Eine Begriffs – und Prozeßanalyse*. Opladen.
129. Nielson, H. i Moos, R. (1978). Exploration and adjustment in high school classrooms: A study of person environment fit. *Journal of Educational Research* 72. 52-57.
130. Nilsen, T. R. (1970). On defining communication. U Sereno, K. K. i Mortensen, C. D. (ur.) *Foundations of communication theory*. New York: Harper and Row, 15 -24.
131. Nist, S. L. i Simpson, M. L. (2000). College studying. U Kamil, M. L., Mosenthal, P. B., Pearson, P. D. i Barr, R. (ur.) *Handbook of reading research* (3/645-666). Mahwah, NJ: Erlbaum.
132. Novosel, P. (1993). *Komuniciranje i konflikti*. Zagreb: Znamen.

133. Novosel, P. (1991). Komuniciranje. U Kolesarić, V., Krizmanić, M. i Petz, B. (ur.) *Uvod u psihologiju*, Zagreb: Grafički zavod Hrvatske.
134. Orbe, M. P. i Bruess, C. J. (2007). *Contemporary issues in interpersonal communication*. New York: Oxford University Press.
135. Palekčić, M. (2005.) Utjecaj kvalitete nastave na postignuca učenika. *Pedagogijska istraživanja*, 2
136. Parsons, T. (1966). *The Social System* (3. izd.). New York, London.
137. Patterson, M. L. (1983). *Nonverbal behavior: A functional perspective*. New York, Springer.
138. Patterson, M. L. (2006), The evolution of theories of interactive behavior. U: Manusov, V., Patterson, M. L.(ur.). *The Sage handbook of nonverbal communication*. Thousand Oaks: Sage Publications
139. Pease, A. (1991). *Govor tijela*. Zagreb, Ljubljana: Mladinska knjiga.
140. Peck Richmond, V., Gorhand, J., Wrench, J.S. (2009). *Communication, Affect, & Learning in the Classroom*. San Francisco, California: Creative Commons.
141. Peko,A.,Varga,R.,Mlinarević,V.,Lakuš,M. i Munjiza,E.(2014). *Kultirom nastave (P) O učeniku*, Grafika d.o.o., Osijek
142. Penman, R. (1992). *Good theory and good practice: An argument in progress. Communication Theory*.
143. Plenković, M. (1983). *Teorija i praksa javnog komuniciranja*, Zagreb.
144. Pollard, A. i Tann, S. (1993). *Reflective teaching in the primary school: A handbook for the classroom* (2nd ed.). London: Cassells, Continuum International Publishing.
145. Powell, R. (1992). The influence of prior experience on Pedagogical constructs of traditional and non traditional preservice teachers. *Teaching and Teacher education*, 8(3).
146. Previšić, V. (1996). *Suvremena škola: odgojno-socijalna zajednica*. U Vrgoč, H. (ur.) *Pedagogija i hrvatsko školstvo*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor. 303-306.
147. Previšić, V. (ur.) (2007). *Kurikulum: Teorije, metodologija, sadržaj, struktura*. Zagreb: Školska knjiga, Zavod za pedagogiju.
148. Previšić, V. (2013.) *Pedagoške kompetencije u suvremenom kurikulumu*. Strucnoznanstveni skup Pedagoške kompetencije u suvremenom kurikulumu, 10. susretpedagoga Hrvatske, Zadar
149. Rathus, S. A. (1973). A 30-item schedule for assessing assertive behavior. *Behavior Therapy* 4.398-4.

150. Reardon, K. K. (1998). *Interpersonalna komunikacija: gdje se misli susreću*, Zagreb: Alineja.
151. Richmond, V. P. i McCroskey, J. C. (1990). Reliability and separation of factors on the assertiveness /responsiveness measure. *Psychological Reports*.
152. Rickheit, G., Strohner, H. i Vorweg, C. (2008). *The concept of communicative competence*. Berlin: Division of Walter de Gruyter GmbH & Co. KG.
153. Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia: listening, researching, and learning*. London: Routledge.
154. Ritz-Fröhlich, G. (1974). *Verbale Interaktionsstrategien im Unterricht*. Ravensburg: Otto Maier Verlag.
155. Rogers, E. i Chaffee, S. (1983). Communication as an academic discipline. *Journal of Communication*.
156. Roloff, M. E. i Kellerman, K. (1984). Judgments of interpersonal competence: How you know, what you know and who you know. U Bostrom, R. N. *Competence in communication*, Beverly Hills: Sage.
157. Roloff, K. K. (1980). Self – awareness and the persuasion process. *Persuasion: New directions in theory and research*, Beverly Hills: Sage.
158. Rosenthal, R. i Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*, New York: Holt, Rinehart & Winston.
159. Rubin, R. B. (1990). Communication Competence. U Phillips, G. M. i Wood, J. T. (ur.) *Speech Communication - Essays to Commemorate the 75th Anniversary of the Speech communication Association*.
160. Rubin, R. B. i Graham, E. E. (1988). Communication correlates of college success: An exploratory investigation. *Communication Education*.
161. Rudenauer, M. (1982). *Durchsetzungsvermögen in Besprechungen und Konferenztechnik, taktik, Psychologije*. Kissing: Weka.
162. Samovar, A. L. i Porter, E. R. (2003). *Intercultural Communication*. Belmont: Thomson Learning.
163. Saunders, S. i Mill, M. A. (1999). The knowledge of communication skills of secondary graduate student teachers and their understanding of the relationship between communication skills and teaching.
164. Schenk, M. (1994). Kommunikationstheorien. U Noelle-Neumann, E., Schulz, W. i Wilke, J. (ur.) *Das Fischer Lexikon Publizistik Massenkommunikation*. Frankfurt a.M.
165. Schoeck, H. (1986). *Kleines soziologisches Wörterbuch*, Freiburg.

166. Schulz von Thun, F. (1984). *Miteinander reden I Rowohlt*, Reinbek.
167. Schramm, W. (1959). Comments on the state of communication research. *Public Opinion Quarterly*.
168. Sean, N. (1991). *Classroom Nonverbal Communication*. London, New York: Routledge.
169. Segrin, C. i Givertz, M. (2003). Methods of social skills training and development. U Greene, J. O. i Burleson, B. R. (ur.) *Handbook of communication and social interaction skills*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 135-176.
170. Sekulić – Majurec, A. (1997). Poticanje stvaralačkog mišljenja u školi. U Pavlinović – Pivac, M. (ur.) *Stvaralaštvo u školi*. Zagreb: OŠ Matija Gubec.
171. Shannon, C. E. (1948). A mathematical theory of communication, *Bell Systems Technical Journal*.
172. Shannon, C. E. i Weaver, W. (1949). *A Mathematical Model of Communication*. Urbana, IL: University of Illinois Press.
173. Sharland, A. (2010). Communication and conflict in helping profession
174. Snavely, W. B. (1981). The impact of social style upon person perception in primary relationships. *Communication Quarterly*.
175. Spencer, H. (1953). *The philosophy of style*. New York: Pageant Press.
176. Spitzberg, B. H. i Cupach, W. R. (1984). *Interpersonal Communication Competence*. SAGE Publications.
177. Spitzberg, B. H. (1991). An examination of trait measures of interpersonal competence. *Communication Reports*.
178. Stanton, N. (2004). *Mastering communication*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire/New York: Palgrave Macmillan.
179. Sypher, B. D. i Sypher, H. E. (1983). Perceptions of communication ability: Self – monitoring in an organizational setting. *Personality and Social Psychology Bulletin*.
180. Shallar, K. A. (1993). The development of a communication-based model of teacher efficacy. Available from ProQuest Dissertations and Theses data base (publication number AAT 9322983).
181. Stančić, S. (2006). *Menadžment u obrazovanju*. Rijeka: Vlastita naklada.
182. Stanton, N. (2004). *Mastering communication*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire/New York: Palgrave Macmillan.
183. Sternberg, S. (1994). *Group Theory and Physics*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

184. Sternberg, R. J. i Williams, W. M. (1996). *How to develop student creativity*. Alexandria, US: Association for Supervision and Curriculum Development.
185. Šašić, S. (2011). Interakcija nastavnik-učenik: teorije i mjerenje. *Psihologijske teme* 20(2). 233-260.
186. Šašić, S. (2016). Odnosi u školi – prilozi za pedagogiju odnosa: Odnos nastavnik – učenik: sličnosti i razlike s obzirom na dob učenika te efekti na učenje, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
187. Šegota, I. i sur. (2003). *Kako komunicirati (s Gluhima)?* Rijeka: Medicinski fakultet sveučilišta u Rijeci, Katedra za društvene znanosti.
188. Thompson, C. L. i Rudolph, L.B. (1992). *Counseling children*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
189. Thomas, C. E., Richmond, V. P. i McCroskey, J. C. (1994). The association between immediacy and socio-communicative style. *Communication Research Reports*.
190. Turner, J. C. (2002). The Classroom environment and student's reports of avoidance strategies, A multimethod study. *Journal of Education*.
191. UNICEF (1990). *Djeca prije svega*.
192. Vodopija, Š. (2006). *Opća i poslovna komunikacija*. Rijeka: Žagar naklada.
193. Vodopija, Š. (2007). *Umijeće slušanja*. Zadar: Naklada d.o.o.
194. Wade, B. i Moor, M. (1992). *Patterns of education integration. International perspectives on mainstreaming children with special educational needs*. Triangle Book Ltd. United Kingdom.
195. Wang, M. C., Haertel, G. D. i Walberg, H. J. (1993). Toward a Knowledge Base for School Learning. *Review of Educational Research* 63, 3.
196. Wanzer, M. B. i Frymier, A. B. (1999). The relationship between student perceptions of instructor humor and students' reports of learning. *Communication Education*.
197. Watzlawick, P., Beavin, J. H. i Jackson, D. D. (1974). *Menschliche Kommunikation*. Bern.
198. Watzlawick, P. (1976). *Wie wirklich ist die Wirklichkeit? Wahn – Täuschung – Verstehen*. München.
199. Watzlawick, P., Beavin, J. i Jackson, D. (1967). *Pragmatics of human communication: A study of interactional patterns, pathologies, and paradoxes*, New York: Norton.
200. Weick, K. E. i Browning, L. D. (1986). Argument and narration in organizational communication, *Journal of Management Studies*, 243-259.

201. Weimann, J. M. (1977). Explication and test of a model of communicative competence. *Human communication research* 1(3). 195-213.
202. Weinert, F. E. (2001). Competencies and Key Competencies: Educational Perspective. U: Smelser, Neil J.; Baltes, Paul B. (ur.). *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*. Amsterdam: Elsevier, 4
203. Wheelless, V. E. i Reichel, L. S. (1990). A reinforcement model of the relationships of supervisors' general communication styles and conflict management styles to task attraction. *Communication Quarterly*.
204. Wilmot, W. W. (1987). *Dyadic communication* (3rd ed.). New York: Random House.
205. Wilson, S. R. i Sabee, C. M. (2003). Explicating communicative competence as a theoretical term. U Greene, J. O. i Burleson, B. R. (ur.) *Handbook of communication and social interaction skills*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
206. Woolfolk, A. (1978). Student learning and performance under varying conditions of teacher verbal and nonverbal evaluative communication. *Journal of Educational Psychology*.
207. Wooten, A. G. i McCroskey, J. C. (1996). Student trust of teacher as a function of sociocommunicative style of teacher and socio-communicative orientation of student. *Communication Research Reports*.
208. Wubbels, T. i Levy, J. (ur.) (1993). *Do you know what you look like? Interpersonal relationships in education*. London, England: Falmer Press.
209. Zeldin, T. (2005). *Intimna povijest čovječanstva*, Zagreb: V.B.Z.
210. Žitinski-Šoljić, M. (2001). *Teorija komuniciranja i govorništvo*. Dubrovnik: Veleučilište u Dubrovniku.

X. PRILOZI

Prilog 1.

LISTA ZA PRAĆENJE AKTIVNOSTI UČENIKA TIJEKOM NASTAVE

Promatrač: _____

Razred: _____

Nastavnik: _____

Redni broj procjene: _____

Red. br.	Aktivnost učenika	DA	NE	Broj
1.	Svojim ponašanjem ometaju nastavu.			
2.	Tijekom nastave razgovaraju s drugim učenicima.			
3.	Upadaju u riječ nastavniku s upadicama koje nisu vezane za nastavu.			
4.	Aktivno i pažljivo prate nastavu.			
5.	Aktivno odgovaraju na pitanja nastavnika.			
6.	Postavljaju pod pitanja za dodatne informacije.			
7.	Jasno izražavaju negodovanje prema nastavniku i prema onome što govori.			
8.	Tijekom nastave koriste mobitele.			
9.	Napuštaju nastavni sat prije završetka sata.			
10.	Aktivno potiču jedan drugog za sudjelovanje u nastavi.			
11.	Ismijavaju učenike koji su aktivni na nastavi.			
12.	Glasno komentiraju i govore bez da su dobili riječ.			
13.	Za vrijeme nastave su misaono odsutni ili spavaju tijekom nastave.			
14.	Tijekom nastave imaju slušalice i prate druge sadržaje (glazba).			
15.	Tijekom nastave se fizički obračunavaju međusobno.			
16.	Proaktivni su tijekom nastave s prijedlozima nastavniku za obradu nastavne teme.			
17.	Jasno iznose svoje mišljenje i stavove na nastavnu temu.			

18.	Agresivno komuniciraju s nastavnikom.			
19.	Koriste pozitivnu komunikaciju prema nastavniku i ostalim učenicima.			
20.	Izražavaju neslaganje s drugima poštujući drugačije mišljenje.			

DODATNE OPASKE

Datum: _____

Potpis opažača: _____

Prilog 2.**UČENIČKA PROCJENA KOMUNIKACIJSKIH KOMPETENCIJA NASTAVNIKA****Razred:** _____**Nastavnik:** _____**Datum:** _____

UN = uopće se ne slažem	N = ne slažem se	? neutralno	S = slažem se	PS = potpuno se slažem
1.	Nastavnik se dobro slaže s učenicima.			UN N ? S PS
2.	Nastavnik se može prilagoditi promjeni situacije.			UN N ? S PS
3.	Nastavnik tretira učenike kao pojedince, individue.			UN N ? S PS
4.	Nastavnik previše prekida druge.			UN N ? S PS
5.	Razgovor sa nastavnikom je pozitivan, ugodan.			UN N ? S PS
6.	Nastavnik se može uspješno nositi s učenicima.			UN N ? S PS
7.	Nastavnik je dobar slušač.			UN N ? S PS
8.	Nastavnik je u međuljudskim odnosima hladan i distanciran.			UN N ? S PS
9.	Sa nastavnikom je lako razgovarati.			UN N ? S PS
10.	Nastavnik se neće prepirati s učenicima samo da bi dokazao da je u pravu.			UN N ? S PS
11.	Razgovor s nastavnikom ne ide „glatko“.			UN N ? S PS
12.	Nastavnik ignorira osjećaje drugih ljudi/učenika.			UN N ? S PS
13.	Nastavnik obično zna kako se drugi osjećaju.			UN N ? S PS
14.	Nastavnik učenicima daje do znanja da ih razumije.			UN N ? S PS
15.	Nastavnik razumije učenike.			UN N ? S PS
16.	Nastavnik je opušten i neopterećen dok govori.			UN N ? S PS
17.	Nastavnik sluša što mu učenici govore.			UN N ? S PS
18.	Nastavnik voli biti blizak s učenicima.			UN N ? S PS
19.	Nastavnik uglavnom zna kakva je vrsta ponašanje prikladna u bilo kojoj situaciji.			UN N ? S PS
20.	Nastavnik obično ne postavlja neobične zahtjeve učenicima.			UN N ? S PS
21.	Nastavnik je učinkovit sugovornik.			UN N ? S PS
22.	Nastavnik je podrška učenicima.			UN N ? S PS
23.	Nastavnik se lako može poistovjetiti sa situacijom učenika.			UN N ? S PS
24.	Nastavnik obraća pažnju na razgovor.			UN N ? S PS
25.	Nastavnika zanima ono što učenici imaju za reći.			UN N ? S PS
26.	Nastavnik ne prati razgovor baš dobro.			UN N ? S PS
27.	Nastavnik je simpatična osoba.			UN N ? S PS
28.	Nastavnik je fleksibilna osoba.			UN N ? S PS
29.	Nastavniku se učenici mogu obratiti sa svojim problemima.			UN N ? S PS
30.	Nastavnik obično kaže pravu stvar u pravo vrijeme.			UN N ? S PS
31.	Nastavnik izražajno koristi svoj glas i pokrete.			UN N ? S PS
32.	Nastavnik je osjetljiv na potrebe učenika.			UN N ? S PS

Prilog 3.**SAMOPROCJENA KOMUNIKACIJSKIH KOMPETENCIJA NASTAVNIKA****Razred:** _____**Nastavnik:** _____**Datum:** _____

UN = uopće se ne slažem	N = ne slažem se	? neutralno	S = slažem se	PS = potpuno se slažem
1. Lako se slažem s drugim ljudima.				UN N ? S PS
2. Mogu se prilagoditi promjeni situacije.				UN N ? S PS
3. Tretiram ljude kao pojedince.				UN N ? S PS
4. Previše prekidam druge.				UN N ? S PS
5. Razgovor sa mnom je pozitivan.				UN N ? S PS
6. Mogu se uspješno nositi s drugima.				UN N ? S PS
7. Dobro slušam.				UN N ? S PS
8. U međuljudskim odnosima sam hladan i distanciran.				UN N ? S PS
9. Sa mnom je lako razgovarati.				UN N ? S PS
10. Neću se prepirati s nekim samo da bih dokazao da sam u pravu.				UN N ? S PS
11. Moje ponašanje u razgovoru ne ide „glatko“.				UN N ? S PS
12. Ignoriram osjećaje drugih ljudi.				UN N ? S PS
13. Obično znam kako se drugi osjećaju.				UN N ? S PS
14. Drugima dajem do znanja da ih razumijem.				UN N ? S PS
15. Razumijem druge ljude.				UN N ? S PS
16. Opušten sam i neopterećen dok govorim.				UN N ? S PS
17. Slušam što mi ljudi govore.				UN N ? S PS
18. Volim biti blizak s ljudima.				UN N ? S PS
19. Uglavnom znam kakva je vrsta ponašanje prikladna u bilo kojoj situaciji.				UN N ? S PS
20. Obično ne postavljam neobične zahtjeve učenicima.				UN N ? S PS
21. Ja sam učinkovit sugovornik.				UN N ? S PS
22. Ja sam učenicima podrška.				UN N ? S PS
23. Lako se mogu poistovjetiti sa učenikovom situacijom.				UN N ? S PS
24. Ja obraćam pažnju na razgovor.				UN N ? S PS
25. Zanima me ono što učenici imaju za reći.				UN N ? S PS
26. Ne pratim razgovor baš dobro.				UN N ? S PS
27. Simpatična sam osoba.				UN N ? S PS
28. Ja sam fleksibilna osoba.				UN N ? S PS
29. Učenici mi se mogu obratiti sa svojim problemima.				UN N ? S PS
30. Obično kažem pravu stvar u pravo vrijeme.				UN N ? S PS
31. Izražajno koristim svoj glas i pokrete.				UN N ? S PS
32. Osjetljiv sam na potrebe učenika.				UN N ? S PS

Pilog 4.

POPIS TABLICA

Tablica 1. Tipovi nastavnika – tipovi učenika (Bush, 1986.).....	6
Tablica 2. Prikaz triju pogleda na ključna obilježja komunikacije (Žižak, Vizek Vidović, Ajduković, 2012.)	21
Tablica 3. Ključna obilježja Dijalektičke teorije međuljudskih odnosa (prema Žižak, 2012.).....	24
Tablica 4. Ključna obilježja Teorije međuljudskih odnosa (prema Žižak, 2012.)	25
Tablica 5. Ključna obilježja teorije redukcije neizvjesnosti (prema Žižak, 2012.).....	25
Tablica 6. Ključna obilježja Atribucijske teorije (prema Žižak, 2012.).....	26
Tablica 7. Ključna obilježja Teorije o evaluaciji očekivanja od neverbalnog ponašanja (prema Žižak, 2012.)	27
Tablica 8. Ključna obilježja Teorije socijalne razmjene (prema Žižak, 2012.)	27
Tablica 9. Ključna obilježja Konstruktivističke teorije (prema Žižak, 2012.).....	28
Tablica 10. Komunikacijsko polje (Powers, 1995., Littlejohn i Foss,2005.).....	29
Tablica 11. Funkcije neverbalne komunikacije (Patterson, 1983.).....	34
Tablica 12. Tumačenje skraćenice interpersonalne komunikacije (Rudenauer, 1982.).....	35
Tablica 13. Komunikacijski kontinuum (Orbe i Bruess,2007.)	38
Tablica 14. Shema za proučavanje interpersonalne komunikacije (Gayle i Preiss, 2002.).....	39
Tablica 15. Kriteriji za procjenu komunikacijske kompetentnosti (Spitzberg, 2003.).....	43
Tablica 16. Ključni elementi pri definiranju vještine (prema Žižak, 2012.)	44
Tablica 17. Canale, M. i Swain, M., (1980.) Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing	50
Tablica 18. Stupnjevi interakcijske povezanosti u komunikaciji (Bratanić, 1991.).....	51
Tablica 19. Opis razumljive i nerazumljive poruke, (Brajša, 1996.)	53
Tablica 20. Model djelotvorne komunikacije (Gordon, 2010.).....	59
Tablica 21. Neverbalna komunikacija (Birkenbihl, 1990., Morris, 1978.).....	59
Tablica 22. Elementi neverbalne komunikacije (Birkenbihl, 1990., Morris, 1978.).....	73
Tablica 23. – 101. Rezultati istraživanja	79

Prilog 5.

POPIS SLIKA

Slika 1. Ključni koncepti sadržani u definicijama komunikacije (Dance, 1970.)	10
Slika 2. Shema komunikacijskog procesa (Brajša, 1996.).....	14
Slika 3. Šest faza komunikacijskog procesa	15
Slika 4. Prikaz akcijskog modela.....	16
Slika 5. Prikaz interakcijskog modela.....	16
Slika 6. Prikaz transakcijskog modela	17
Slika 7. Shematski prikaz prepreke učinkovitom komuniciranju (prilagođeno prema Claude Shannon i Warren Weaver, 1949.).....	22
Slika 8. Sustavi komuniciranja prema Albertu Mehrabianu (A.Pease, 1991.)	33
Slika 9. Prikaz „hamburškog komunikacijskog kvadrata“ (Schulzu von Thunu, 1984.)	36
Slika 10. Tri sastavnice trodijelnog modela interpersonalnih komunikacijskih sposobnosti (Spitzberg i Cupach, 1984.).....	40
Slika 11. Struktura komunikacijskih kompetencija (Reardon, 1998.).....	48
Slika 12. Shematski prikaz Gordonovog komunikacijskog modela (Gordon, 1975.).....	55

ŽIVOTOPIS - CURRICULUM VITAE

Magistrirala na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu iz područja vodstva i upravljanja u školama i stekla titulu magistre znanosti. Završila trenersku školu u inozemstvu iz područja komunikologije i specijalizirala područje neverbalne komunikacije. Voditeljica obrazovnih seminara i radionica u nevladinim udrugama, javnim ustanovama, fakultetima, otvorenim učilištima, poslovnim školama, predškolskim ustanovama, medicinskim ustanovama i poduzetničkim centrima. Sudjelovala kao trenerica u mnogim EU projektima. Tijekom profesionalne karijere kao dugogodišnja ravnateljica obrazovnih ustanova i učilišta te kao stručno pedagoška voditeljica učilišta stekla je iskustvo u rukovođenju ljudskim potencijalima. Voditeljica stručnih seminara iz područja upravljanja ljudskim potencijalima, poslovne komunikacije, upravljanja i vodstva, prezentacijskih vještina. Profesionalno se opredijelila u području obrazovanja odraslih.

Autorica mnogih stručno - pedagoških obrazovnih programa iz područja odgojno – obrazovnih programa za predškolske ustanive, komunikacije, menadžmenta i upravljanja ljudskim potencijalima verificiranih od strane Ministarstva obrazovanja i športa i po kojima se radi u mnogim obrazovnim ustanovama i učilištima. (Program zbrinjavanja djece od šeset mjeseci u redoviti predškolski sustav, Sportski program za predškolsku djecu, Stručni program poslovne komunikacije, Program ranog učenja stranog jezika, Menadžer za međunarodne ljudske resurse, Menadžer prodaje i marketinga, Menadžer za odnosa s javnošću, Asistent za ljudske resurse, Stručnjak za lokalnu samoupravu i javnu upravu, Poslovni tajnik, Kreatorica programa “Od ideje do posla” – program namijenjen mladim ženama za samozapošljavanje.

Autorica brojnih članaka iz područja odgoja i obrazovanja, upravljanja ljudskim potencijalima, komunikacije i menadžmenta. Stalna stručna suradnica većeg broja časopisa koji se bave odgojom i obrazovanjem djece i mladih, ljudskim potencijalima, obrazovanjem odraslih te razvojem zaposlenika.

Predavačica je na poslovnim učilištima – ustanovama za obrazovanje, usavršavanje i osposobljavanje odraslih. Održala velik broj stručnih seminara s područja osobnog razvoja odgojnih djelatnika, komunikacijskih, prezentacijskih, razvoja organizacijskog ponašanja, organizacijskog razvoja, upravljanja i vodstva.

Članstvo u profesionalnim tijelima:

Članica Centra za demokratski i održiv razvoj, Predsjednica upravnog vijeća Poslovnog učilišta Supera, obnašala dužnost predsjednice Upravnog vijeća Poslovnog učilišta Sizif, članica upravnog vijeća Poslovnog učilišta Talentum, v.d. ravnateljica Poslovno učilište Dominus Libro, ustanove za obrazovanje odraslih, članica upravnog odbora Zaklada za školovanje slijepih Marko Brkić, 2010 -2012 članica školskog odbora Osnovna škola Brezovica, 2000 -2005 članica Udruge Rosa i realizatorica na projektu samozapošljavanja žena, članica i trenerica u Poduzetničkom centru Rosa.

Sudjelovanje u znanstveno – istraživačkom projektu : Kako motivacija utječe na kvalitetu rada zaposlenih u sustavu obrazovanja, 1999. g.- voditeljica programa prof. dr. Dubravka Maleš.; Vodstvene kompetencije ravnatelja – osnovne škole Grada Zagreba