

Pregledni rad

Primljen: 26. lipnja 2021.

Prihvaćen: 9. rujna 2021.

Katarina Vanek, mag. prim. educ.

katarina.vanek@yahoo.com

Andrej Maras, mag. prim. educ.

Osnovna škola „Lotrščak“,

Donje Svetice 127, Zagreb

andrejmaras24@gmail.com

Petra Karabin, mag. prim. educ.

Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet

Savska cesta 77, Zagreb

petra.karabin@ufzg.hr

TKO SU DOBRI UČITELJI?

Sažetak: *Biti učitelj u suvremenom društvu postaje sve izazovnije. Društvena očekivanja od učitelja konstantno rastu. Učitelji zato teže unaprjeđivanju vlastitih osobina i kompetencija. Pri tome je važno znati koje osobine ličnosti i kompetencije društvo očekuje od dobrog učitelja. Vođeni time, cilj ovog rada je cjelovito prikazati dobrog učitelja, uzimajući u obzir njegove poželjne osobine ličnosti, profesionalne kompetencije i percepciju dionika odgojno-obrazovnog procesa. Rezultati pregleda relevantne literature i dosadašnjih istraživanja ukazuju da je dobar učitelj spoj osobina ličnosti poput humanosti, mudrosti, razboritosti, upornosti i dr. te kompetencija poput ostvarivanja pozitivnih odnosa s učenicima, uspješnog upravljanja razredom, prepoznavanja važnosti motivacije i dr. Konačno, dobar je učitelj sinergija poželjnih osobina ličnosti i težnje permanentnog profesionalnog rasta. Stoga ovo istraživanje može doprinijeti praksi pri kreiranju stručnih usavršavanja i izobrazbi učitelja.*

Ključne riječi: *kompetencije učitelja, osobine učitelja, percepcija dionika odgojno-obrazovnog procesa*

„Ne predaje učitelj ono što želi, ne predaje učitelj ono što zna, učitelj predaje ono što jest.“
nepoznati autor

UVOD

Učitelj¹ – jedna je od rijetkih osoba koje pamtimo cijeloga života. To je osoba od koje često očekujemo da u određenim situacijama zamijeni roditelja, psihologa, sociologa, defektologa, glumca, pjevača, plesača, slikara, sportaša i još mnogo toga ako to situacija od njega traži. Učitelj predstavlja sinergiju mnoštva osoba koje imaju jedan zajednički cilj – odgoj i obrazovanje mladoga čovjeka. To je mukotrpno i kompleksno zanimanje praćeno usponima, padovima, pritiskom okoline, frustracijom, rezignacijom, ali i ono najmanje postignuće učenika, učitelju je nagrada. Sintagma „biti učitelj“ oduvijek je označavalo nešto više, plemenito, prosvjetiteljsko, više od zanimanja koje pojedinac obavlja u društvu. Nerijetko možemo čuti kako je zanimanje učitelja poziv koji je namijenjen onomu koji služi odgoju i obrazovanju. Učitelj predstavlja model ponašanja koji utječe na odabir budućih zanimanja svojih učenika. Stil komuniciranja učitelja, njegovo odijevanje, njegove reakcije, pogled na životne uspjehe i neuspjehe ostavlja neizbrisivi trag u životu svojih učenika.

Na poslijetku, postavlja se pitanje tko je uistinu učitelj? Zanimanje učitelja ukazuje na meritum ljudske osobnosti, na proces učenja koje je određeno Međunarodnom standardnom klasifikacijom učiteljskih zanimanja prema kojoj su učitelji svi oni koji održavaju nastavu na sva tri stupnja obrazovanja: osnovnom, srednjem i visokom, koji rade s predškolskom djecom te organiziraju različite oblike nastavnih aktivnosti (Cindrić, 1995).

Suvremeno društvo i globalne promjene pred odgojno-obrazovne djelatnike stavile su mnogo izazova. Danas, više nego ikada prije, zahtjevno je i izazovno biti učitelj. Od učitelja današnjice očekuje se poznavanje i primjena nastavnih strategija učenja i poučavanja, participacija u izgradnji kvalitetnih škola te odgoj i obrazovanje učenika za tržište rada. Nadalje, suvremenog učitelja trebala bi odlikovati fleksibilnost, inovativnost i otvorenost za nove paradigme poučavanja koje su usmjerene interdisciplinarnom planiranju nastavnih jedinica. U svome odgojno-obrazovnom djelovanju trebali bi težiti permanentnom učenju, biti vrsni moderatori, motivatori, organizatori, biti sposobni istraživati nastavnu praksu u okviru svoga nastavnog područja te biti kompetentni vrednovati svoj rad (Jensen, 2003).

Svatko ima neku teoriju kako bi se trebao ponašati dobar učitelj te koje bi osobine i profesionalne kompetencije trebao posjedovati da bi uspješno obavljao svoj posao. Kako je učitelj oduvijek bio zanimljiv istraživačima zbog presudnog utjecaja na kvalitetu odgoja i obrazovanja te se šezdesetih godina prošloga stoljeća počela razvijati pedeutologija koja bi trebala dati odgovore na pitanje „Što čini dobrog učitelja?“. Strugar (2014) navodi kako je pedeutologija znanstvena disciplina sistematske pedagogije koja je usmjerena na istraživanje i proučavanje osobnosti nastavnika sa psihološkog, sociološkog, pedagoškog i

¹ U ovome radu riječ učitelj odnosi se na učiteljice i učitelje.

karakternog aspekta. Autor u pedeutologiji vidi mnogo korisnoga za učitelje u vidu prepoznavanja svojih pedagoških i psiholoških spoznaja o vlastitoj osobnosti koje mogu iskoristiti za osobni rast i razvoj, ali i u odnosima s drugima.

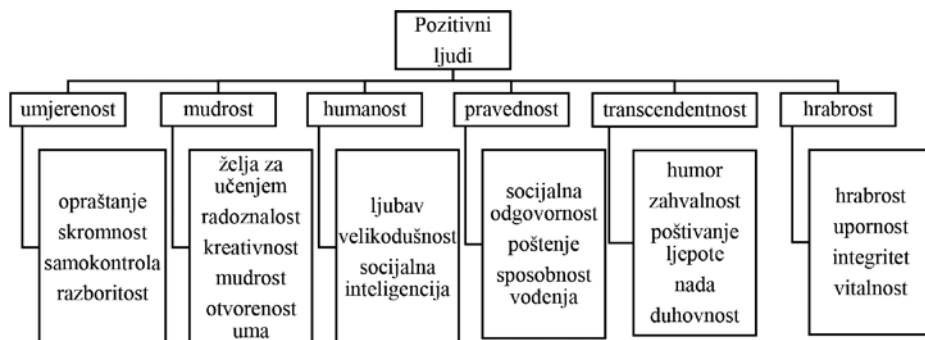
Kvalitetu učitelja nemoguće je jednoznačno terminološki odrediti. Fenomen kvaliteta učitelja upotrebljava se kako bi se definirali visokokvalificirani učitelji, učinkoviti učitelji te dobri učitelji (Liston i sur., 2008). Pojam koji označava *visokokvalificiran učitelj* najčešće možemo čuti od ministarstava i odbora koji su usmjereni na obrazovanje, odnosno tvoraca obrazovnih politika. Termin *učinkovit učitelj* označava učitelja koji je svojim pedagoškim kompetencijama usmjeren na razvoj učeničkih postignuća, a u današnje vrijeme više je orijentiran na odgojno-obrazovne ishode nego na kvalifikacije. Alsup (2005) naglašava kako su učinkoviti učitelji pozvani kolektivnoj težnji razvoja profesionalnog identiteta koji uključuje njihovu osobnu subjektivnost i kulturološka uvjerenja o tome što znači biti učitelj. *Dobar učitelj* predstavlja onog učitelja koji je svojim ponašanjem, stavovima, poželjnim osobinama ličnosti, profesionalnim kompetencijama i vrijednosnim sustavom usmjeren na sustavan razvoj procesa učenja svojih učenika (Hanushek, 2002). Termin *dobar učitelj* uvriježen je među članovima znanstvene zajednice obrazovnih znanosti kao i među praktičarima iz područja odgoja i obrazovanja. Biti dobar učitelj predstavlja profesionalnu težnju prema ostvarivanju harmonije učiteljeve ličnosti i kompetencija, stavova i uvjerenja koja uspješno odgovaraju na izazove okoline (Korthagen, 2004).

Kako bismo prikazali dobrog učitelja kao jednu koherentnu cjelinu, u ovom radu osobine se neće promatrati izolirano jer se nadograđuju jedna na drugu i međusobno isprepliću. Osnovni cilj ovog rada je cjelovito prikazati dobrog učitelja osnovnoškolskog obrazovanja, uzimajući u obzir njegove poželjne osobine ličnosti i profesionalne kompetencije te percepciju dionika odgojno-obrazovnog procesa.

DOBAR ČOVJEK – DOBAR UČITELJ

Prilikom promišljanja o tome koje osobine treba imati dobar učitelj važno je uzeti u obzir koje su to ljudske osobine koje se u društvu percipiraju kao vrline. U daljnji pregled literature može se krenuti s pretpostavkom da dobar učitelj prije svega treba imati osobine koje društvo smatra potrebnima da bi pojedinca okarakterizirali kao dobrog čovjeka. Rijavec i Miljković (2006, str. 7) donose pregled vrlina temeljem ranijih istraživanja koja ističu šest najcjjenjenijih vrlina u svijetu bez obzira na kulturnu, religijsku ili društvenu pripadnost: „mudrost, odvažnost, humanost, pravednost, umjerenost i transcendentnost“. Mudrost i znanje su vrline u kojima je sadržana radoznalost, želja za učenjem, otvorenost uma, kreativnost i mudrost. Osobina odvažnosti sastoji se od hrabrosti, upornosti, integriteta i vitalnosti (Rijavec i Miljković, 2006). Razvidno je da Peterson i Seligman (2004, prema Rijavec i Miljković, 2006) hrabrost

svrstavaju u okviru odvažnosti. Nadalje, unutar osobine humanosti svrstavaju se velikodušnost, spremnost na davanje i primanje ljubavi te posjedovanje socijalne i emocionalne inteligencije. Takvoj su osobi jednako važni drugi ljudi kao i ona sama sebi. Pravedna je osoba ona koja je socijalno odgovorna, poštena te posjeduje sposobnost vođenja. Umjerena osoba posjeduje samokontrolu, razborita je, skromna, ponizna te zna opraštati i pružiti milosrđe. Transcendentna je ona osoba koja posjeduje zahvalnost, nadu, optimizam, smisao za humor i razigranost, poštuje ljepotu, izvrsnost, duhovnost i religioznost. Navedena podjela Petersona i Seligmana (2004, prema Miljković i sur., 2019) grafički je prikazana kao šest snaga karaktera uz koje se u shematskom prikazu navode vrline koje ih čine (Grafikon 1). Istaknuto je da navedene snage karaktera, odnosno vrline posjeduju pozitivni ljudi.



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

Istaknute cijenjene ljudske osobine, koje se mogu nazvati vrlinama, diljem svijeta poželjno je da ima što više ljudi. Škola bi kao mjesto poticanja razvoja osobnosti učenika trebala i poticati razvoj tih društveno cijenjenih vrlina. Ako počemo od pretpostavke da dobar učitelj može svoje učenike potaknuti na razvoj poželjnih vrlina, onda je moguće pretpostaviti i da taj dobar učitelj trebao posjedovati barem neke od njih. Različiti autori različito vide pojam dobrog učitelja te ističu različite osobine koje bi dobar učitelj trebao imati. Tako Miller (2012) izražava poželjne osobine dobrog učitelja iz vlastite perspektive. Prvi je navedeni entuzijazam učitelja za poučavanje što podrazumijeva da voli svoj posao. Važno je i da je učitelj kreativan pri čemu ističe osmišljavanje različitih igara, pjesama i sl. Također, učitelj bi trebao unositi radni tempo i humor u učionicu kako bi učenici bili zaokupljeni radnim zadacima, ali u ugodnom razrednom ozračju koje potiče učiteljev smisao za humor. Pri tome je važno istaknuti da se humor u nastavi ne bi trebao temeljiti na ismijavanju učenika zbog njihovih pogriješaka. Još je važno i da učitelj personalizirano pristupa svakom učeniku, poštujući njegove specifične potrebe. Uz to, učitelj bi svoje emocionalne probleme trebao ostaviti izvan učionice. Osim toga, važna je i učiteljeva dostupnost da nakon nastavnog sata omogućiti učenicima razgovor o

nejasnoćama i pitanjima koje imaju (Miller, 2012). Vidljivo je da su istaknute poželjne osobine učitelja kako slijedi: „entuzijazam, ohrabrivanje, humor, zainteresiranost za učenike, dostupnost te mentalno zdravlje“ (Miller, 2012, str. 38). Također, Azer (2005) navodi dvanaest kvaliteta za koje smatra da bi trebao imati dobar učitelj. Prvo bi dobar učitelj trebao biti predan poslu, odnosno fokusiran na rad i entuzijastičan. Uz to, trebao bi uvažavati i podržavati različitosti među svojim učenicima. U svojoj komunikaciji i interakciji s učenicima bi se trebao odnositi s poštovanjem. Nadalje, trebao bi biti i dobar motivator u razredu koji potiče kritičko promišljanje, grupni rad, kreativnost, otvoreno i povjerljivo okruženje za učenje te daljnje napredovanje u učenju uz davanje konstruktivnih i pozitivno usmjerenih povratnih informacija o njihovom radu i procesu učenja. Osim toga, dobar učitelj treba posjedovati širok spektar nedefiniranih sposobnosti koje mu omogućuju uspješno poučavanje, no treba težiti i k stalnom unaprjeđenju svojih učiteljskih sposobnosti. Konačno, dobar učitelj treba biti dobar vođa u svome poučavanju. Slično navedenim stavovima različitih autora, poželjne karakteristike osobnosti kvalitetnog učitelja mogu se smatrati indikatorima njegove kvalitete: „brižnost, pravednost i poštovanje, interakcija s učenicima, entuzijazam, motivacija, posvećenost poučavanju te refleksivna praksa“ (Stronge i Hindman, 2006, str. 18). Prema navedenim autorima (Azer, 2005; Miller, 2012; Stronge i Hindman, 2006), razvidno je da se njihova poimanja poželjnih osobina dobrog učitelja uvelike slažu s prethodno istaknutim poželjnim vrlinama dobrog čovjeka u cijelome svijetu (Miljković i sur., 2019; Rijavec i Miljković, 2006). Slijedom toga, uočljivo je da se od dobrog učitelja očekuje posjedovanje vrline karakterističnih za poimanje dobrog čovjeka diljem svijeta.

POŽELJNE KOMPETENCIJE UČITELJA

Koster i Dengerink (2008) navode da kompetentna osoba mora biti efikasna i profesionalna u određenoj situaciji i pri tome s oprezom koristi znanje, vještine, stav, osobne karakteristike i vrijednosti. Papenkort (2014) ističe da kompetencije služe kako bi pripomogle u ostvarivanju postignuća kada se ispunjava određeni zahtjev. Vidljivo je da je pojmu kompetencije i kakva je to kompetentna osoba zajedničko to što kompetentna osoba mora imati određeno znanje i sposobnosti kako bi prikladno reagirala na određenu situaciju. Prema europskoj preporuci o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje (European Commission, 2019), kompetencije se s obzirom na vrijeme i okolnosti u kojima živimo mijenjaju te one nisu jednake za sve generacije.

U dokumentu u kojem su sadržane ključne kompetencije za cjeloživotno učenje (European Commission, 2019, str. 5), definirano je osam ključnih kompetencija koje su potrebne svakom pojedincu koji želi ostvariti osobni razvoj,

socijalnu uključenost, koji želi biti zaposlen i biti aktivni građanin. One su simbioza znanja, vještina i stavova te su imenovane na sljedeći način:

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

Na sličan način su specificirane i kompetencije koje bi trebao imati učitelj. Prema Jurčiću (2014), kompetencija učitelja podrazumijeva vezu između znanja, sposobnosti, vrijednosti i motivacije koje moraju biti na funkcionalnoj razini. Jurčić (2014) poželjne kompetencije nastavnika dijeli na pedagoške i didaktičke. Pedagoške kompetencije obuhvaćaju osobnu, komunikacijsku, analitičku, socijalnu, emocionalnu, interkulturalnu i razvojnu kompetenciju učitelja te vještine u rješavanju problema. S druge strane, didaktičke kompetencije obuhvaćaju sposobnost oblikovanja razredno-nastavnog ozračja, utvrđivanja učenikova postignuća u školi, razvijanje odgojnog partnerstva škole i roditelja. Jukić (2010) ističe da nastavnik mora biti dobro upoznat s nastavnim procesom, procesom učenja, nastavnim strategijama te metodama i postupcima koje koristi u svojem radu. Upravo visoka razina znanja iz područja didaktike, opće pedagogije, metodike, poznavanje kurikula i nastavnog predmeta pozitivno pridonose razvitku kompetentnosti (Jurčić, 2014). Jukić (2010) još navodi da se kompetencije razlikuju od osobe do osobe jer ovise o osobnosti i iskustvima pojedinca.

Zrilić i Marin (2019, str. 391–392) su iz različitih izvora sumirali pet područja kompetentnosti učitelja u suvremenoj školi:

1. kompetencije učitelja u području metodologije izgradnje kurikula
2. kompetencije učitelja u području organizacije i vođenja odgojno-obrazovnog procesa
3. kompetencije učitelja u području utvrđivanju učenikova postignuća u školi
4. kompetencije učitelja u području oblikovanja razrednog ozračja
5. kompetencije učitelja u području odgojnog partnerstva s roditeljima.

Yue i Ji (2020, str. 9) proveli su analizu sadržaja slijedom koje su zaključili da bi učitelj 21. stoljeća trebao:

- surađivati s drugima (interaktivno raditi i surađivati s kolegama i učenicima)

- aktivno učiti (učiti o novim metodama i postupcima u odgojno-obrazovnom procesu i primjenjivati ih u istom)
- primjenjivati model održivosti učenja u praksi (primjenjivati teorije i koncepte u razredu te naučiti kako poučiti učenike o vještinama 21. stoljeća)
- uzajamno učiti s kolegama (izmjenjivati znanja s kolegama iz područja različitih vještina)
- davati povratnu informaciju i vrednovati (osiguravati kvalitetu i efikasnost učiteljevog profesionalnog razvoja).

Dobar učitelj pretpostavljeno posjeduje određena znanja i vještine. Carre (1995, prema Vizek Vidović i sur., 2003) ističe dvije vrste znanja koje treba posjedovati dobar učitelj. Prva vrsta znanja odnosi se na poznavanje sadržaja i metoda istraživanja unutar područja pojedinog nastavnog područja. Druga se vrsta znanja odnosi na poznavanje kognitivnih i motivacijskih procesa te kognitivnog razvoja učenika. Nadalje, autorice ističu vještine koje treba posjedovati dobar učitelj: „vještine planiranja i izvedbe poučavanja, vještine utvrđivanja ishoda te vještine upravljanja razredom kao socijalnom zajednicom“ (Vizek Vidović i sur., 2003, str. 332). Također, Stronge i Hindman (2006) navode znanja i vještine učitelja koje smatraju indikatorima njihove kvalitete: verbalne sposobnosti, poznavanje nastavnog sadržaja, znanja o učenju i poučavanju, organizacija, upravljanje razredom, discipliniranje učenika, vremenska organizacija, odgovor na potrebe i mogućnosti učenika i dr. Nadalje, Miller (2012) ističe važnost da je prilikom poučavanja poželjna sposobnost učitelja da postavi pred učenike dovoljno izazovna očekivanja, a koja nisu izvan granica učenikovih mogućnosti. Osim toga, važna je i učiteljeva sposobnost objašnjavanja nastavnog sadržaja poučavanog predmeta. Sposobnosti smatrane poželjnima kod dobrog učitelja su još i „kreativnost i izazovnost“ (Miller, 2012, str. 38).

Pedagoške osobine učitelja značajan su prediktor kvalitete nastavnog procesa. Prema Strugaru (2014), pedagoške osobine možemo podijeliti u tri skupine:

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

Strugar (2014) dalje navodi kako bi kvalitetan učitelj trebao predstavljati sintezu svih triju skupina pedagoških (nastavnih) osobina koje se međusobno prožimaju u svakodnevnom učiteljskom djelovanju.

Znanja i vještine učitelja ogledaju se u djelotvornosti poučavanja. Organizacijske vještine učitelja odražavaju se na uspjeh učenika u školi pri čemu učiteljeva bolja organizacija vremena provedenog u školi doprinosi boljem školskom uspjehu učenika. Također, vještina učiteljeva planiranja težine nastavnog sadržaja iznimno je važna da bi očekivanja učitelja bila postavljena dovoljno visoko da učenicima predstavljaju izazov, odnosno kako ne bi bila izvan njihovih

moгуćnosti. Da bi učitelj to ostvario, važno je da prilikom planiranja uzme u obzir predznanja i sposobnosti učenika. Učitelj koji posjeduje ovu vještinu bolje doprinosi razvoju samopouzdanja učenika i njihovih pozitivnih stavova o nastavi i učenju. Osim toga, djelotvornosti poučavanja doprinosi i sposobnost učitelja za kreiranje konkretnih i ostvarivih nastavnih ishoda i ciljeva (Vizek Vidović i sur., 2003). Također, Austin (2015) ističe da se dobri učitelji ogledaju u njihovoj sposobnosti izgradnje povjerljivog i poticajnog odnosa s učenicima, pedagoškim kompetencijama te poznavanju sadržaja nastavnog predmeta koji predaje. McKnight i sur. (2011) proveli su anketu sa svrhom spoznavanja kvaliteta koje dionici odgojno-obrazovnog sustava u Engleskoj očekuju od svojih učitelja. Sudionici istraživanja bili su učenici 15 – 19 godina, roditelji učenika osnovne i srednje škole, učitelji i administratori u osnovnim i srednjim školama, istraživači područja obrazovanja i kreatori politike. Anketa, koja prikazuje hijerarhiju cijjenjenih kvaliteta dobrog učitelja pri čemu je vidljivo da su temelji za izgradnju kompetencija osobine ličnosti, ukazuje da su znanja i vještine učitelja došla na sam vrh piramide (Grafikon 2). Ipak, niti kompetencije, kao ni osobine ličnosti učitelja nisu jedino što određuje dobrog učitelja, već je za to potrebno i poticajno te podržavajuće društveno okruženje (Korthagen, 2004). Naposljetku, kompetentan učitelj treba uživati u svome poslu, imati autoritet, biti prihvaćen od strane učenika i kolektiva te imati pedagoški takt kojim će kod učenika pobuditi zadovoljstvo nastavom (Jurčić, 2014). Prema očekivanim poželjnim znanjima i vještinama koje su autori (Austin, 2015; Jurčić, 2014; McKnight i sur. 2011; Vizek Vidović i sur., 2003) istaknuli, uočljivo je da se one velikim dijelom mogu smjestiti unutar europske preporuke o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje (European Commission, 2019).



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

UTJECAJ UČITELJEVIH OSOBINA I KOMPETENCIJA NA POSTIGNUĆA UČENIKA

U analizi (Corwin, 2019) koja je provedena u istraživanju dugom više od 25 godina, prema rezultatima više od 95 tisuća istraživanja, koja su obuhvatila oko 300 milijuna učenika diljem svijeta, utvrđena su područja koja utječu na postignuća učenika. Jedno od područja utjecaja na postignuća učenika je učitelj koje obuhvaća karakteristike učitelja, interakciju između učitelja i učenika te edukaciju učitelja (Tablica 1). Istraživanje je pokazalo da određene karakteristike i edukacija učitelja te njihova interakcija s učenicima u različitoj mjeri utječu na postignuća učenika: potencijalno znatno ubrzanje postignuća učenika, potencijalno ubrzanje postignuća učenika, vjerojatno pozitivan utjecaj na postignuća učenika te vjerojatno mali pozitivan utjecaj na postignuća učenika. Potencijalno znatno ubrzanje učenikovih postignuća ima učiteljeva procjena postignuća, učiteljeva vjerodostojnost, učiteljeva jasnoća te provedba mikro nastave, tj. video pregled lekcija. Potencijal za ubrzanje postignuća učenika imaju učiteljeva očekivanja, učitelji koji ne „etiketiraju“ učenike, odnos učitelja i učenika te učenička procjena kvalitete poučavanja. Vjerojatan pozitivan utjecaj na postignuća učenika imaju učiteljeve verbalne sposobnosti, osobnost, programi stručnog usavršavanja, poznavanje sadržaja koji poučava te učinci prosječnog učitelja. Vjerojatno mali pozitivan utjecaj na postignuća učenika imaju programi inicijalnog obrazovanja učitelja i učiteljeva plaća (Corwin, 2019).

Nadalje, rezultati brojnih drugih istraživanja pokazuju slične čimbenike koji utječu na postignuća učenika: kompetencije učitelja, učiteljeva samoeфикаsnost, učiteljevo poznavanje nastavnog sadržaja, godine iskustva rada u školi, odnosi između učenika i učitelja, uporaba edukativnih računalnih programa i uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije u nastavnom procesu, i dr. (Bakar, 2018; Hughes i Kwok, 2007; Kosgei i sur., 2013; Mojavezi i Tamiz, 2012; Odadžić i sur., 2017; Rowan i sur., 1997; Solakovic i sur., 2017). Važnost ovih čimbenika ogleda se u težnji ustanova koje obrazuju buduće učitelje da se programi inicijalnog obrazovanja učitelja usmjere na poticanje i razvoj kompetencija učitelja (Vizek Vidović i Domović, 2013). Slijedom navedenih utjecaja koje osobine i kompetencije učitelja imaju na postignuća učenika, vidljiva je njihova iznimna važnost u odgojno-obrazovnom procesu.

Tablica 1. Utjecaj učitelja na učenička postignuća (Corwin, 2019, str. 2)

Karakteristike učitelja	Interakcija između učitelja i učenika	Obrazovanje učitelja
učinci prosječnog učitelja	učenička procjena kvalitete poučavanja	programi inicijalnog obrazovanja učitelja
učiteljeva jasnoća	učiteljevo ne „etiketiranje“ učenika	mikro nastava, tj. video pregled lekcija
učiteljeva vjerodostojnost	odnos učitelja i učenika	programi stručnog usavršavanja
učiteljeva procjena postignuća		učiteljevo poznavanje sadržaja
učiteljeva očekivanja		
učiteljeve osobine		
učiteljeva plaća		
učiteljeve verbalne sposobnosti		

ŠTO I KAKO RADE NAJBOLJI UČITELJI?

Učitelji se značajno razlikuju po kvaliteti obavljanja svojega posla. Osobine ličnosti, vještine, stavovi, stupanj obrazovanja, odnos prema radu samo su neki od prediktora koji utječu na kvalitetu odgojno-obrazovnog rada učitelja. Whitaker (2004; 2012) obilaskom mnoštva škola imao je za cilj utvrditi što izdvaja najbolje učitelje od ostalih. Ustanovio je da je sklop različitih osobina ličnosti učitelja, njegova želja za profesionalnim rastom i usmjerenost prema postignućima svojih učenika, ono što ga razlikuje od ostalih učitelja.

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

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

- pokazuju brigu prema svojim učenicima
- imaju jasno razrađenu strategiju kako se suočiti i odgovoriti na neprihvatljive oblike ponašanja
- prema svima nastoje biti pravedni.

Nadalje, želi se istaknuti važnost upravljanja razredom kada je riječ o dobrom učitelju. Stronge i Hindman (2006) kreirali su popis indikatora kvalitete učitelja, a jedna od šest kategorija je upravo upravljanje razredom. Vidljivo je da je ono izdvojeno kao jedna od kategorija u kojoj se ogledaju poželjne osobine i kompetencije dobrog učitelja. Upravljanje razredom treba osigurati „ustopu i održavanje sigurnog, urednog i produktivnog okruženja za učenje“ (Stronge i Hindman, 2006, str. 13). Miller (2012) također smatra upravljanje razredom izuzetno važnim u okviru kojega ističe da je važno da učitelj uspostavi brzinu rada na nastavi te da posjeduje osobinu pravednosti. Upravljanje razredom može se odvijati u tri različita stila: autoritarni, demokratski ili autoritativni i stihijski. Autoritarni učitelj postavlja pravila u razredu koja smatra važnima, no pri tome ne ostavlja mogućnost učenicima za njihovo propitivanje niti pregovore oko tih pravila. Prema Barnas (2000), autoritarni učitelji uglavnom ne razgovaraju s učenicima, ne vode diskusije te je karakteristična jednosmjerna komunikacija. To su učitelji koji ne ohrabruju učenike niti im pružaju bilo kakav vid podrške. Autoritarni učitelji imaju visoka očekivanja od svojih učenika, visoka postignuća nagrađuju visokim ocjenama, a svaki neuspjeh i slabost kažnjavaju niskim ocjenama. Za razliku od autoritarnog, autoritativni učitelj postavlja razredna pravila u suradnji sa svojim učenicima koji imaju mogućnost pregovora i utjecaj na eventualnu izmjenu postavljenih pravila (Vizek Vidović i sur., 2003). Istraživanja pokazuju kako učitelji koji njeguju autoritativni stil upravljanja razredom potiču kritičko mišljenje, učenje i osobni razvoj učenika (Bernstein, 2013). Potpuno suprotno ovim dvama stilovima, stihijski učitelj ne postavlja nikakva pravila (Vizek Vidović i sur., 2003). Svaki od navedenih stilova upravljanja razredom moguće je povezati s određenim osobinama nastavnika koji ih upotrebljava u razredu kojim upravlja. Autoritarni učitelj tako potencijalno ima izraženiju upornost zbog koje ustraju na postavljanim pravilima, no slabije je izražena otvorenost uma. Učitelji koji prakticiraju autoritativni stil potencijalno imaju izraženiju socijalnu i emocionalnu inteligenciju i socijalnu odgovornost, a do izražaja slabije dolazi upornost jer ne inzistiraju beskompromisno na pravilima baš onakvima kakvima su ih oni osmislili. Konačno, učitelji koji stihijski upravljaju razredom imaju slabije izraženu upornost, integritet, socijalnu odgovornost i sposobnost vođenja. Provedena istraživanja ukazuju na to da se u razredu koji učitelj vodi autoritativnim stilom općenito postižu bolji rezultati zbog čega ono potencijalno može biti karakteristično za dobre učitelje. Uspješno upravljanje razredom, između ostaloga, trebalo bi pozitivno utjecati na razvoj samokontrole te društvene odgovornosti kod učenika (Rijavec i Miljković, 2006; Vizek Vidović i sur., 2003).

Upravljanje razredom uključuje još i školsku disciplinu te suradnju s roditeljima. Učiteljeve osobine i vještine dolaze do izražaja prilikom ostvarivanja discipline, odnosno rješavanja razrednih problema. Jedan od primjera ostvarivanja školske discipline je načelo najmanje intervencije koje će se u nastavku detaljnije objasniti. Vodeći se tim načelom, moguće je rješavati svakodnevne probleme u razrednom okruženju. Tablica 2 prikazuje primjer primjene postupka najmanje intervencije u razredu (Wolfgang, 1995, prema Vizek Vidović i sur., 2003). Na primjer, razvidno je da je u postupku prevencije vrlo važna odvažnost učitelja koja uključuje njegov entuzijazam (Rijavec i Miljković, 2006; Vizek Vidović i sur., 2003). Daljnjim promatranjem postupaka u Tablici 2 moguće ih je povezati s rezultatima istraživanja koje su proveli McKnight i sur. (2011), a koji su istaknuli osobine dobrog učitelja koje mogu biti svojevrsna pretpostavka za provedbu postupaka načela najmanje intervencije: povjerljivi odnos s učenicima, ljubaznost, razumijevanje, smirenost i strpljenje. Upravo te osobine dobrog učitelja potrebne su za uspostavljanje interakcijskih odnosa s učenicima (Strugar, 2014).

Tablica 2. Načelo najmanje intervencije s primjerom njegove primjene u razredu. (Vizek Vidović i sur., 2003, str. 295)

Korak	Postupak	Primjena
0.	prevencija	entuzijazam učitelja, dinamičnost nastave, poticanje i održavanje interesa
1.	neverbalni znakovi	Bojan kasni sa zadatkom; učitelj se naginje prema njemu
2.	hvaljenje ispravnog ponašanja	<i>Bojane, čuo sam da si rad u gipsu predao među prvima.</i>
3.	hvaljenje drugih učenika	<i>Vidim da je većina pri kraju rada; odlično!</i>
4.	izravni zahtjev	<i>Bojane, molim te požuri!</i>
5.	ponavljanje zahtjeva	<i>Bojane, važno je da dovršiš na vrijeme.</i>
6.	posljedice	nakon nastave Bojan ostaje 15 minuta i započinje novi zadatak kako bi sutra dobio na vremenu

SURADNJA RODITELJA I ŠKOLE

Nadalje, suradnja roditelja i škole iznimno je važna za uspjeh učenika. Suradnja učitelja s roditeljima može se značajno razlikovati među učiteljima. Važan temelj za uspješnu komunikaciju učitelja s roditeljima učenika su pogodne osobine ličnosti te kompetencije učitelja. Unatoč tome što učitelji i roditelji pojedinog učenika streme k istome cilju, često se ne slažu te eskaliraju sukobi u međusobnoj komunikaciji. Izvori njihovih sukoba mogu biti različiti, a kako bi ih se izbjeglo važno je educirati učitelje za rad s roditeljima. Takva se edukacija može podijeliti na metodičke sadržaje koji obuhvaćaju stjecanje vještina o organizaciji i provedbi suradnje te edukacijske sadržaje koji su „vezani uz neposredno, praktično, unaprijeđivanje roditeljske funkcije i pedagoške kulture općenito (Vizek Vidović i sur., 2003, str. 312). Prema navedenoj podjeli jasno je da učitelj mora posjedovati brojna znanja i vještine kako bi uspješno komunicirao s roditeljima kao što su na primjer poznavanje različitih oblika suradnje s roditeljima, organizacije roditeljskih sastanaka, kulture komuniciranja, primjereno ponašanje u konfliktnim situacijama i sl. (Vizek Vidović i sur., 2003). Rezultati istraživanja iz 2009. godine (Pahić i sur., 2010), koje je okupilo 1122 roditelja iz cijele Republike Hrvatske (RH), pokazali su da odnos između škola i roditelja u RH u većini slučajeva pripada tradicionalnoj orijentaciji partnerstva. Kosić (2009) partnerstvo opisuje kao dobrovoljni odnos između roditelja i nastavnika kojemu je interes zajedničkom suradnjom unaprijediti odgojno-obrazovno okružje djeteta kako bi se dijete adekvatno razvijalo. Odnos škole i obitelji dijeli se na već spomenutu tradicionalnu orijentaciju i partnersku orijentaciju (Pahić i sur., 2010). U tradicionalnoj orijentaciji partnerstva (Pahić i sur., 2010) roditelji nisu izravno uključeni u djelovanje škole. Uz to, isključuju se iz odgovornosti za obrazovanje djece te isto prepuštaju sustavu, odnosno školi. U ovom obliku partnerstva komunikacija između škole i roditelja je rijetka, često inicirana od strane škole i temelji se na individualnim problemima koji se eventualno pojavljuju. Nasuprot tome, partnerska je orijentacija (Škutor, 2014) u kojoj i škola i roditelji jednako doprinose obrazovanju djece, održavanju pozitivne klime i međusobnom uvažavanju svih dionika odgojno-obrazovnog sustava. Ovaj oblik partnerstva podrazumijeva čestu komunikaciju, poštivanje kulturnih razlika i prihvaćanje uloga svih članova sustava.

Iako u RH prevladava tradicionalni oblik partnerstva, prema rezultatima Kolakova istraživanja (2006), stav roditelja ($N = 237$) učenika nižih razreda osnovnih škola prema suradnji s učiteljima i školom uglavnom su pozitivna. Rezultati su također pokazali da je odnos između roditelja i škole uvjetovan trima faktorima i to faktorom suradnje, faktorom akcije i pomoći te faktorom evaluacije. No, rezultati su pokazali i da se stavovi roditelja razlikuju ovisno o njihovom angažmanu u školi. Kolak (2006) ističe kako ne postoji razmjer između odnosa roditelja prema suradnji sa školom te njihovom uključenosti pri

provedbi očekivane suradnje. Razlog tomu može biti upravo tradicionalni oblik partnerstva između roditelja i škole prema kojem roditelji rijetko komuniciraju s djelatnicima škole, a od iste očekuju mnogo. U istraživanju koje su provele Miljević-Ridički i sur. (2011) sudjelovalo je 1052 roditelja iz 30 osnovnih škola (N škola iz urbanih područja = 16, N škola iz ruralnih područja = 14). Rezultati ovoga istraživanja (Miljević-Ridički i sur., 2011, str. 181) su također pokazali da roditelji zastupaju tradicionalni oblik partnerstva sa školom. Roditelji smatraju da je odgovornost škole osigurati kvalitetu nastave i sigurnost djece, no odgovornost za odgoj djeteta i djetetovo zadovoljstvo školom smatraju da treba biti partnerska između njih i škole. Autorice dalje navode kako se roditelji osjećaju poštovano od strane škole, te su zadovoljni količinom i sadržajem informacija koje dobivaju te različitim načinima na kojima se mogu uključiti u odgojno-obrazovni proces djeteta. Rezultati istraživanja pokazali su da su roditelji, čija djeca pohađaju školu iz ruralnog područja, povezaniji s dionicima odgojno-obrazovnog procesa te su zadovoljniji komunikacijom i utjecajem na školu. Konačno, u uspješnom upravljanju razredom ogleđaju se kompetencije učitelja: socijalna, kompetencija kulturne svijesti i izražavanja, organizacije i vođenja odgojno-obrazovnog procesa, odgojnog partnerstva s roditeljima, oblikovanja razrednog ozračja te suradnje s učenicima (European Commission, 2019; Yue i Ji, 2020; Zrilić i Marin, 2019). Kompetentnost učitelja, kontinuirano usavršavanje i stjecanje novih vještina dovest će do kvalitetnog partnerstva između učitelja i roditelja (Kosić, 2009). Takvo partnerstvo može roditelje približiti školi, odnosno učiniti ga sukonstruktorom odgojno-obrazovnog procesa.

IZ PERSPEKTIVE UČITELJA

Rezultati istraživanja kojeg su proveli McKnight i sur. (2011) pokazali su da učitelji kao najvažniju kompetenciju dobrog učitelja smatraju sposobnost uspostavljanja produktivnog i povjerljivog odnosa s učenicima. Sudionici su kao preduvjete za uspostavljanje dobrog odnosa s učenicima naveli da učitelj treba biti ljubazan, ohrabrivati učenike, pomagati učenicima u rješavanju problema, imati razumijevanja, strpljenja, biti brižan i dr. Na drugom mjestu po važnosti bila je navedena učiteljeva profesionalnost koju omogućuje učiteljeva smirenost, dobro ponašanje, poštovanje, odgovornost i dr. Na trećem su mjestu učitelji naveli strpljenje i brižnost koje čine učiteljeva sposobnost tolerancije, strpljenje, ljubaznost, humor, empatičnost, razumijevanje i dr.

Nadalje, istraživanje od Arthur i sur. (2015) ukazalo je na pet snaga karaktera koje više od 40 % ispitanih učitelja smatra da ih treba imati „idealni“ učitelj: poštenje, ljubav prema poučavanju, kreativnost, humorističnost i ustrajnost. Zanimljivo je za istaknuti da su muški sudionici, u odnosu na ženske, značajnije istaknuli humorističnost učitelja. Također, istraživanje koje su proveli Plavšić i Diković (2016) prema stavovima učitelja istaknuli su pet najvažnijih

karakteristika dobrog učitelja: poštenje, strpljenje, kontrola discipline, sposobnost poučavanja te kreativnost i senzitivnost prema učenicima. Vidljivo je da su neke od istaknutih osobina dobrog učitelja osobine ličnosti te znanja i kompetencije učitelja.

IZ PERSPEKTIVE RODITELJA

Roditelji percipiraju učitelje na različite načine. Lowery (1969) je koristeći test udruživanja riječi istraživao tadašnju percepciju roditelja o učiteljima. U istraživanju je sudjelovalo 216 roditelja srednjeg ekonomskog statusa. Za spol učitelja najčešća riječ koju su sudionici naveli je bila „žena“ ($N = 109$). Najčešće riječi koje izražavaju negativne kvalitete učitelja bile su: „discipliniran“ ($N = 52$), „strog“ ($N = 51$) i „nepravedan“ ($N = 40$). Za oba primjera je stimulirana riječ za udruživanje riječi bila riječ „učitelj“. Gotovo pola stoljeća kasnije roditeljima učenika su najprije važne osobne kvalitete učitelja i organizacija nastavnog procesa, a potom učiteljeve obrazovne kompetencije. U istraživanju Dozza i Cavrini (2012) sudjelovali su roditelji ($N = 3669$) djece ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, osnovnoškolskog obrazovanja i srednjoškolskog općeg obrazovanja iz tri različite nacionalne skupine (Talijani, Nijemci i Ladinjani) iz područja provincije Bozen-Bolzano, Južni Tirol, Italija. Roditelji su na skali Likertova tipa od 10 odgovora označavali važnost kompetencija koje učitelj treba posjedovati. Rezultati su pokazali sljedeće: kompetencija učitelja u području oblikovanja razrednog ozračja ($M = 8,37$; $SD = 1,24$), kompetencija učitelja u području poučavanja ($M = 8,29$; $SD = 1,17$), kompetencija učitelja u području organizacije i vođenja odgojno-obrazovnog procesa ($M = 8,05$; $SD = 1,23$), kompetencije učitelja u području odgojnog partnerstva s učenicima ($M = 8,30$; $SD = 1,14$), kompetencije učitelja u području odgojnog partnerstva s roditeljima ($M = 7,96$, $SD = 1,37$) i osobne karakteristike ($M = 8,40$; $SD = 1,40$). Rezultati upitnika su također pokazali da je roditeljima važno znanje učitelja, entuzijastično poučavanje, motiviranje učenika, uključivanje obitelji u odgojno-obrazovni proces, poštivanje različitosti i efektivno upravljanje razredom. Važno je napomenuti da se percepcija roditelja razlikovala s obzirom na nacionalnu pripadnost. Autori smatraju da su razlozi tomu različita osobna uvjerenja roditelja i njihova očekivanja od učitelja. Istraživanja koje su proveli Tatar i Horenczyk (2000) se djelomično poklapaju s prethodno navedenim rezultatima. Naime, Tatar i Horenczyk (2000) su u svome istraživanju uključili roditelje ($N = 765$) učenika osnovnoškolskog i srednjoškolskog obrazovanja s područja središnjeg Izraela. Rezultati upitnika pokazali su da je roditeljima najvažnije da učitelj pomaže njihovom djetetu. Nakon toga im je važno učiteljevo znanje, a najmanju važnost su iskazali u aspektu pravednosti. Autori su također ustanovili da majke imaju veća očekivanja od učitelja nego očevi. Uz to, autori

navode da su roditeljima očekivanja od učitelja viša za aspekte pomoći i znanja kada su u pitanju djevojčice.

IZ PERSPEKTIVE UČENIKA I STUDENATA

Odnosi između učenika i učitelja vrlo su dinamični i kompleksni, a posebno u osnovnoj školi kada su učenici u najintenzivnijoj fazi kognitivnog, psihičkog, socijalnog i emocionalnog razvoja (O'Connor i sur., 2011). Prema Glasseru (1994), učenici najviše cijene one učitelje kojima je stalo do učenika i nastavnog predmeta kojeg poučavaju, učitelje koji vode dvosmjernu komunikaciju na njihovoj razini, učitelje koji slušaju učenike te se trude biti zabavni. Nadalje, ističe kako učenici smatraju da je bitna odlika dobrog učitelja ljubaznost, pažljivost i tolerantnost.

Beishuizen i sur. (2001) željeli su ustanoviti kako učenici (N = 198) različitog uzrasta percipiraju dobrog učitelja. Prema dobivenim rezultatima zaključili su kako učenici osnovne škole smatraju da je najbolji onaj učitelj koji je uspješan u poučavanju znanja i vještina dok učenici srednje škole naglašavaju kako je dobar učitelj onaj koji se trudi uspostaviti ugodan i prijateljski odnos s učenicima. Zanimljivo je istaknuti to kako se djevojčice i dječaci razlikuju u procjenjivanju poželjnih osobina i kompetencija učitelja (Basow i sur., 2006). Djevojčice najviše cijene one učitelje koji jako dobro poznaju nastavno područje koje poučavaju dok je dječacima bitan način, odnosno metode koje učitelji primjenjuju u procesu poučavanja (Basow, 2000).

Thompson i sur. (2004) proveli su istraživanje čiji je cilj bio ispitati mišljenje studenata o tome koje osobine i kompetencije treba imati dobar učitelj. Rezultati istraživanja pokazali su kako dobar učitelj mora biti pravedan, imati pozitivan stav, biti pripremljen za nastavu, imati smisla za humor, biti kreativan, znati priznati pogrešku, poštovati studente, imati visoka očekivanja za postignuća, pokazivati razumijevanje za potrebe te razvijati osjećaj pripadnosti. Drvodelić i Rajić (2011) su u svome istraživanju, koje je uključivalo studente prve godine (N = 90) i pete godine studiranja (N = 90) Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, željele utvrditi mišljenja budućih osnovnoškolskih učitelja o poželjnim kvalitetama dobrog učitelja. U istraživanju su dobile slične rezultate kao prethodno navedeni autori. Naime, sudionici kod učitelja visoko pozicioniraju pravednost, stručnost te poštovanje. Odgovore studenata o poželjnim kvalitetama dobrog učitelja autorice su podijelile u dvije kategorije: osobne i profesionalne (Tablica 3).

Tablica 3. Popis poželjnih kvaliteta učitelja (Drvodelić i Rajić, 2011)

Osobne kvalitete	Profesionalne kvalitete
strpljiv	pravedan
kreativan	profesionalan
tolerantan	pouzdan
otvoren	objektivan
komunikativan	predan poslu
pozitivan	autoritativan
dobar govornik	motivator
snalažljiv	otvoren za nove ideje
topao	organizator
razuman	ustrajan
zanimljiv	odlučan
iskren	stručnjak za vlastito područje
altruist	ima široko opće znanja
empatičan	
pošten	

Novije istraživanje autora Labak i sur. (2017) imalo je za cilj ispitati neke od karakteristika (način učenja, komunikacija, osobnost) omiljenih učitelja učenika (N = 1035) u osnovnoj i srednjoj školi. Rezultati istraživanja upućuju na to kako je omiljeni učitelj onaj koji se trudi objasniti nove pojmove na osnovu postojećeg znanja, onaj s kojim učenici mogu ostvariti suradničke odnose, onaj koji ima razvijene organizacijske sposobnosti te koji kontinuirano prati napredak učenika. U istraživanju je istaknuto kako je učenikova percepcija omiljenoga učitelja pod utjecajem spola i dobi učenika. Učenici mlađeg uzrasta ocijenili su visokim ocjenama gotovo sve ispitane varijable dok su stariji učenici ocjenjivali znatno nižim ocjenama.

Na osnovu recentnih empirijskih istraživanja može se uočiti da je učenici-ma, ali i studentima bitan vedar, topao i prijateljski nastup učitelja koji gradi pozitivno i inkluzivno razredno ozračje. Također, ističu kako je bitno da je učitelj stručnjak u vlastitom području, koji je pravedan i dosljedan, objektivan te empatičan.

ZAKLJUČAK

Tko su dobri učitelji? Uvijek aktualna tema o kojoj bi svatko mogao iznijeti svoje mišljenje, svoj stav, svoju projekciju. Učitelj kao javna osoba na društvenom zadatku izložen je stalnoj procjeni, ali i samoprocjeni: kakav je te koje osobne i profesionalne karakteristike treba unaprijediti (Antić, 2000). Danas, više nego ikada prije, nemoguće je jednoznačno odgovoriti što sve određuje dobrog učitelja. Pregledom relevantne literature i empirijskih istraživanja pokušali smo odgovoriti na ovo pitanje i prikazati što sve čini dobrog učitelja, polazeći od njegovih poželjnih profesionalnih kompetencija i osobina ličnosti. Kako bismo došli do što relevantnijih i preciznijih nalaza zanimala nas je i percepcija ostalih dionika odgojno-obrazovnog sustava o tome, odnosno njihovo mišljenje o tome što sve određuje dobrog učitelja.

Učitelj kao koherentan spoj osobnih i profesionalnih karakteristika ima značajnu ulogu u procesu odgoja i obrazovanja, izgradnji vrijednosnog sustava i pripremi učenika na primjeren odgovor koje postavlja suvremeno doba. Previšić (1999) učitelja naziva „Prometejem novoga doba“ koji je preuzeo ulogu interkulturalnog medijatora s ciljem osobnog napretka mlade osobe u socio-kulturnom okruženju. Pregled recentne literature i dosadašnjih istraživanja govori nam kako je dobar učitelj razvijenih govornih vještina, poznavatelj široke lepeze nastavnih strategija i metoda poučavanja, siguran u vlastitom području kojeg poučava te je usmjeren sustavnom razvijanju pozitivnih odnosa s učenicima. Nadalje, dobrog učitelja izdvaja i vješto upravljanje razredom, prepoznavanje značaja motivacije i emocija u procesu učenja, jasno iznošenje svojih zamisli i ideja, briga o osobnom tempu učenja svakog učenika te je s kolegama u partnerskim odnosima vođen ciljem razvoja pozitivnog školskog okruženja (Looney, 2011, str. 441–442). Strugar (2014) ističe kako se ličnost učitelja očituje u njegovoj empatiji i razumijevanju za probleme učenika te u njegovom međuljudskom odnosu s učenicima, roditeljima i ostalim dionicima odgojno-obrazovnog procesa.

Nabrojana i poželjna profesionalna znanja i vještine nije moguće dostići i razviti bez permanentnog stručnog usavršavanja u područjima općeg znanja i kulture, didaktičko-pedagoških kompetencija, stilova komuniciranja te načina djelovanja i osobne kvalitete (Previšić, 2003). Društvene promjene, zahtjevi suvremenog društva i globalizacije promijenili su prirodu učiteljskog posla, ali ne i njegov utjecaj i odgovornost za kvalitetu obrazovnog sustava. Domović (2011) naglašava kako ovim kompleksnim zahtjevima može uspješno i primjerenom odgovoriti samo osoba izražene profesionalne etike, koja svoje zanimanje ne promatra isključivo kroz prizmu znanja iz područja kojeg poučava nego kroz autonomiju u odnosu na izvršavanje prirode posla, postavljanja kriterija i donošenje odluka.

Rezultati ovoga istraživanja mogu doprinijeti praksi i to prvenstveno u pogledu stručnih usavršavanja učitelja i izobrazbe učitelja na fakultetima. Sukladno literaturi, u ovom su radu istaknute osobine i kompetencije koje se

u društvenoj zajednici očekuju od dobrog učitelja. K tom idealističnom društvenom očekivanju trebaju težiti učitelji prilikom planiranja vlastitih stručnih usavršavanja te kreatori kurikula na fakultetima kako bi pri izobrazbi budućih učitelja poticali razvoj ili unaprjeđenje upravo onih osobina i kompetencija koje suvremeno društvo od njih očekuje.

Na kraju valja ponuditi i odgovor na pitanje tko je dobar učitelj. Dobar učitelj je osoba koja posjeduje vrline kao što su entuzijazam, posvećenost učenici-ma i poučavanju, brižnost i humor. Dobar učitelj je osoba, koja uz osam kompetencija koje je predložila Europska komisija (2019), je naročito kompetentna u područjima iz didaktike, opće pedagogije, metodike, poznavanja kurikula i nastavnog predmeta. Dobar učitelj je osoba koja je spremna pomoći, otvorena je i komunikativna, ima široko opće znanje, pravedna, strpljiva i susretljiva u komunikaciji sa svim dionicima odgojno-obrazovnog procesa. Zaključno, dobar učitelj je svatko tko uz izvrsne profesionalne kompetencije i pozitivne osobne karakteristike iscrpno pridonosi procesu odgoja i obrazovanja.

LITERATURA

- Antić, S. (2000). *Rječnik suvremenog obrazovanja*. Hrvatski pedagoški književni zbor.
- Arthur, J., Kristjánsson, K., Cooke, S., Brown, E. i Carr, D. (2015). *The good teacher: Understanding virtues in practice*. University of Birmingham Jubilee Centre for Character and Virtues. http://epapers.bham.ac.uk/1970/1/The_Good_Teacher_Understanding_Virtues_in_Practice.pdf
- Austin, V. L. (2015). Elements of Good Teaching and Good Teachers: A Theoretical Framework and Effective Strategies for Special Educators. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 7, 7–20. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1134246>
- Azer, S. A. (2005). The qualities of a good teacher: how can they be acquired and sustained?. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 98(2), 67–69. https://www.researchgate.net/publication/8048719_The_qualities_of_a_good_teacher_How_can_they_be_acquired_and_sustained
- Bakar, R. (2018). The influence of professional teachers on Padang vocational school students' achievement. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 39(1), 67–72. <https://doi.org/10.1016/j.kjss.2017.12.017>
- Barnas, M. (2000). "Parenting" students: Applying developmental psychology to the college classroom. *Teaching of Psychology*, 27(4), 276–277.
- Basow, S. A. (2000). Best and worst professors: Gender patterns in students' choices. *Sex roles*, 43(5), 407–417.
- Basow, S. A., Phelan, J. E. i Capotosto, L. (2006). Gender patterns in college students' choices of their best and worst professors. *Psychology of Women Quarterly*, 30(1), 25–35.

- Beishuizen, J. J., Hof, E., Van Putten, C. M., Bouwmeester, S. i Asscher, J. J. (2001). Students' and teachers' cognitions about good teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 71(2), 185–201.
- Bernstein, D. A. (2013). Parenting and teaching: What's the connection in the classroom? *Psychology teacher Network*, 23(2), 1–6.
- Cindrić, M. (1995). *Profesija učitelj u svijetu i u Hrvatskoj*. Persona.
- Corwin. (2019). *Visible Learning 250+ Influences on Student Achievement*. https://us.corwin.com/sites/default/files/250_influences_chart_june_2019.pdf
- Domović, V. (2011). Učiteljska profesija i profesionalni identitet učitelja. U V. Vizek Vidović (ur.), *Učitelji i njihovi mentori* (str.11–37). Institut za društvena istraživanja.
- Dozza, L. i Cavrini, G. (2012). Perceptions of Competence: How Parents View Teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 46, 4050–4055. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.195>
- Drvodelić, M. i Rajić, V. (2011). Prospective primary school teacher views on personal and professional qualities. *Practice and Theory in Systems of Education*, 6(1), 47–56.
- European Commission. (2019). *Key competences for lifelong learning*. Publications Office of the European Union. <http://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en>
- Glasser, W. (1994). *Kvalitetna škola: škola bez prisile*. Educa.
- Hanushek, E. (2002). Teacher quality. U L. Izumi, i W. Evers (ur.), *Teacher Quality* (str.1–12). Hoover Institution.
- Hughes, J., & Kwok, O. M. (2007). Influence of student-teacher and parent-teacher relationships on lower achieving readers' engagement and achievement in the primary grades. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 39–51. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.39>
- Jensen, E. (2003). *Super-nastava: nastavne strategije za kvalitetnu školu i uspješno učenje*. Educa.
- Jukić, R. (2010). Metodčki stil i takt nastavnika kao poticaj kreativnosti učenika. *Pedagogijska istraživanja*, 7(2), 291–305. <https://hrcak.srce.hr/118093>
- Jurčić, M. (2014). Kompetentnost nastavnika – pedagoške i didaktičke dimenzije. *Pedagogijska istraživanja*, 11(1), 77–93. <https://hrcak.srce.hr/139572>
- Kolak, A. (2006). Suradnja roditelja i škole. *Pedagogijska istraživanja*, 3(2), 123–138. <https://hrcak.srce.hr/139245>
- Korthagen, F. A. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and teacher education*, 20(1), 77–97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>
- Kosgei, A., Mise, J. K., Odera, O., & Ayugi, M. E. (2013). Influence of teacher characteristics on students' academic achievement among secondary schools. *Journal of Education and practice*, 4(3), 76–82.

- Kosić, A. (2009). Roditelji i nastavnici – partneri u unapređivanju odgojno-obrazovnog procesa u osnovnoj školi. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 55(22), 227–334. <https://hrcak.srce.hr/47705>
- Koster, B. i Dengerink, J. (2008). Professional standards for teacher educators: how to deal with complexity ownership and function. Experiences from the Netherlands. *European Journal of Teacher Education*, 31(2), 135–149. <https://doi.org/10.1080/02619760802000115>
- Labak, I., Babić Čikeš, A. i Pale, P. (2017). Students perception: how does a favorite teacher behave. *Život i škola*, 63(2), 35–48. <https://hrcak.srce.hr/195149>
- Liston, D., Borko, H. i Whitcomb, J. (2008). The teacher educator's role in enhancing teacher quality. *Journal of Teacher Education*, 59(2), 111–116. <https://doi.org/10.1177/002248710831558>
- Looney, J. (2011). Developing High-Quality Teachers: teacher evaluation for improvement. *European Journal of Education*, 46(4), 440–455. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2011.01492.x>
- Lowery, L. F. (1969). A Study of the Attitudes of Parents toward Teachers. *The Journal of Educational Research*, 62(5), 227–230. <http://www.jstor.org/stable/27532195>
- McKnight, K., Graybeal, L., Yarbrow, J. i Graybeal, J. (2011). *England: What makes an effective teacher*. https://www.pearson.com/content/dam/corporate/global/pearson-dot-com/files/innovation/global-survey/reports/RINVN9283_UK_July_090516.pdf
- Miller, P. (2012). Ten Characteristics of a Good Teacher. *English Teaching Forum*, 50(1), 36–38. <https://eric.ed.gov/?id=EJ971241>
- Miljević-Ridički, R., Pahić, T. i Vizek Vidović, V. (2011). Suradnja roditelja i škole u Hrvatskoj: sličnosti i razlike urbanih i ruralnih sredina. *Sociologija i prostor: časopis za istraživanje prostornoga i sociokulturnog razvoja*, 49(2 (190)), 165–184. <https://doi.org/10.5673/sip.49.2.3>
- Miljković, D., Đuranović, M. i Vidić, T. (2019). *Odgoj i obrazovanje - iz teorije u praksu*. D. Miljković (Ur.). IEP-D2 i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Mojavezi, A., & Tamiz, M. P. (2012). The Impact of Teacher Self-efficacy on the Students' Motivation and Achievement. *Theory & Practice in Language Studies*, 2(3), 483–491.
- O'Connor, E. E., Dearing, E. i Collins, B. A. (2011). Teacher-child relationship and behavior problem trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal*, 48(1), 120–162.
- Odadžić, V., Miljanović, T., Mandić, D., Pribićević, T. i Županec, V. (2017). Effectiveness of the Use of Educational Software in Teaching Biology. *Croatian Journal of Education*, 19(1), 11–43. <https://doi.org/10.15516/cje.v19i1.2313>
- Pahić, T., Miljević-Ridički, R. i Vizek Vidović, V. (2010). Uključenost roditelja u život škole: percepcija roditelja opće populacije i predstavnika roditelja u školskim tijelima. *Odgojne znanosti*, 12(2), 329–346. <https://hrcak.srce.hr/68276>

- Papenkort, U. (2014). Kompetencija. Koncepcijsko razjašnjenje novog vodećeg pojma. *Pedagogijska istraživanja*, 11(1), 27–43. <https://hrcak.srce.hr/139587>
- Plavšić, M. i Diković, M. (2016). Do Teachers, Students and Parents Agree about the Top Five Good Teacher's Characteristics?. *Bulgarian Comparative Education Society*. 14(1), 120–126. <https://eric.ed.gov/?id=ED568113>
- Previšić, V. (1999). Učitelj – interkulturalni medijator. U V. Rosić (ur.), *Nastavnik – čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju* (str.78–84). Filozofski fakultet u Rijeci.
- Previšić, V. (2003). Suvremeni učitelj: odgojitelj-medijator-socijalni integrator. U L. Prskalo i S. Vučak (ur.), *Učitelj-učenik-škola*. (str.8–15). VUŠ, HPKZ.
- Rijavec, M. i Miljković, D. (2006). *Psihologija pozitivne osobe Tko su dobri ljudi?* IEP – D2.
- Rowan, B., Chiang, F.-S., & Miller, R. J. (1997). Using Research on Employees' Performance to Study the Effects of Teachers on Students' Achievement. *Sociology of Education*, 70(4), 256–284. <https://doi.org/10.2307/2673267>
- Solakovic, I., Pećanac, R. i Janković, A. (2017). Influence of the Electronic Classroom as an Interactive Model of Organizing Teaching on the Achievements of Students in Classroom Teaching. *Croatian Journal of Education*, 19(1), 209–236. <https://doi.org/10.15516/cje.v19i1.2046>
- Stronge, J. H. i Hindman, J. L. (2006). *The teacher quality index: A protocol for teacher selection*. ASCD.
- Strugar, V. (2014). *Učitelj između stvarnosti i nade*. Alfa.
- Škutor, M. (2014). Partnerstvo škole i obitelji – temelj dječjeg uspjeha. *Napredak* (155), 209–222. <https://hrcak.srce.hr/138844>
- Tatar, M. i Horenczyk, G. (2000). Parental expectations of their adolescents' teachers. *Journal of Adolescence*, 23, 487–495. <https://doi.org/10.1006/jado.2000.0333>
- Thompson, S., Greer, J. G. i Greer, B. B. (2004). Highly qualified for successful teaching: Characteristics every teacher should possess. *Essays in Education*, 10(1), 5. 1–8.
- Vizek Vidović, V. i Domović, V. (2013). Teachers in Europe - Main Trends, Issues and Challenges. *Croatian Journal of Education*, 15(Sp.Ed.3), 219–250.
- Vizek Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V. i Miljković, D. (2003). *Psihologija obrazovanja*. IEP-VERN.
- Whitaker, T. (2004). *What great teachers do differently: 14 things that matter most*. Eye on Education.
- Whitaker, T. (2012). *What great teachers do differently: 17 things that matter most*. Routledge.
- Yue, X. i Ji, R. (2020). Teacher Professional Competencies in Education for Sustainable Development. *Sustainable Organizations - Models, Applications, and New Perspectives*. 1–14 <https://doi.org/10.5772/intechopen.94991>
- Zrilić, S. i Marin, K. (2019). Kompetencije u suvremenoj školi – potrebe prakse iz perspektive učitelja. *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 68(2), 389–400. <https://hrcak.srce.hr/234953>