

Povezanost nekih odrednica rada i kvalitete provedbe nastave tjelesne i zdravstvene kulture u primarnoj edukaciji

Petračić, Tin

Doctoral thesis / Disertacija

2023

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Kinesiology / Sveučilište u Zagrebu, Kineziološki fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:117:597535>

Rights / Prava: [Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International/Imenovanje-Nekomercijalno-Bez prerada 4.0 međunarodna](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-15**



Repository / Repozitorij:

[Repository of Faculty of Kinesiology, University of Zagreb - KIFoREP](#)





Sveučilište u Zagrebu

KINEZIOLOŠKI FAKULTET

Tin Petračić

**POVEZANOST NEKIH ODREDNICA RADA I
KVALITETE PROVEDBE NASTAVE
TJELESNE I ZDRAVSTVENE KULTURE U
PRIMARNOJ EDUKACIJI**

DOKTORSKI RAD

Zagreb, 2023.



University of Zagreb

FACULTY OF KINESIOLOGY

Tin Petračić

**RELATIONSHIP BETWEEN
DETERMINANTS OF WORK AND
PHYSICAL EDUCATION QUALITY IN
PRIMARY EDUCATION**

DOCTORAL THESIS

Zagreb, 2023



Sveučilište u Zagrebu

KINEZIOLOŠKI FAKULTET

TIN PETRAČIĆ

**POVEZANOST NEKIH ODREDNICA RADA I
KVALITETE PROVEDBE NASTAVE
TJELESNE I ZDRAVSTVENE KULTURE U
PRIMARNOJ EDUKACIJI**

DOKTORSKI RAD

Mentor 1: Izv. prof. dr. sc. Danijel Jurakić

Mentor 2: Prof. dr. sc. Renata Barić

Zagreb, 2023.



University of Zagreb

FACULTY OF KINESIOLOGY

Tin Petračić

**RELATIONSHIP BETWEEN
DETERMINANTS OF WORK AND
PHYSICAL EDUCATION QUALITY IN
PRIMARY EDUCATION**

DOCTORAL THESIS

Supervisor 1: Assoc Prof Danijel Jurakić, PhD

Supervisor 2: Prof Renata Barić, PhD

Zagreb, 2023

SAŽETAK

Uvod: U ranijim se istraživanjima kao najčešći problemi vezani za tjelesno i zdravstveno odgojno – obrazovno područje u razrednoj nastavi ističu preopširan kurikulum, negativni stavovi učitelja razredne nastave prema nastavi tjelesne i zdravstvene kulture (TZK), loši materijalni uvjeti rada, nedovoljna podrška rukovodstva škole te niska razina kompetentnosti učitelja razredne nastave za provedbu nastave TZK. Stoga je cilj ovog istraživanja bio utvrditi povezanost: (1) podržavajućih čimbenika, (2) percipirane kompetentnosti i (3) stavova učitelja razredne nastave prema nastavi TZK i kvalitete provedbe nastave TZK u primarnoj edukaciji.

Metode: Istraživanje je provedeno na prigodnom uzorku od 1598 zaposlenih učitelja razredne nastave na području središnje regije Republike Hrvatske u školskoj godini 2009./2010. Za potrebe istraživanja korišten je novokonstruirani kompleksni upitnik koji je sadržavao pet dijelova. Za sve varijable izračunati su deskriptivni statistički pokazatelji, dok je povezanost između odrednica rada i percipirane kvalitete provedbe nastave TZK utvrđena serijom regresijskih analiza.

Rezultati: Najveća povezanost s varijablama koje opisuju kvalitetu provedbe nastave TZK utvrđena je s percipiranom kompetentnošću učitelja, koja opisuje 33% ukupne kvalitete provedbe nastave TZK. Podržavajući čimbenici i stavovi učitelja prema nastavi TZK također su značajno i pozitivno povezani s ukupnom kvalitetom provedbe nastave TZK te je najčvršća povezanost utvrđena s varijablama *zadovoljstvo poslom* i *stavovi učitelja prema korisnosti nastave TZK* koje su značajno i pozitivno povezane sa svim varijablama koje opisuju kvalitetu provedbe nastave TZK.

Zaključak: Dobiveni rezultati ukazuju da bi za podizanje razine kvalitete provedbe nastave TZK u razrednoj nastavi najviše pažnje trebalo usmjeriti na podizanje razine kompetencija, zadovoljstva poslom i stavova prema korisnosti nastave TZK kod sadašnjih i budućih učitelja razredne nastave.

Ključne riječi: učitelji razredne nastave, stavovi prema nastavi TZK, podržavajući čimbenici, percipirana kompetentnost, tjelesno vježbanje

ABSTRACT

Background: In previous research, the most common issues related to physical education in the primary classroom education are too extensive curriculum, negative attitudes of primary school teachers towards teaching physical education (PE), poor material working conditions, insufficient support from school management and low-level competencies of primary school teachers for the implementation of PE teaching. Therefore, the aim of this study was to investigate the relationship between (1) perceived supportive factors, (2) perceived competence and (3) attitudes of classroom teachers towards teaching PE and the quality of PE in primary education.

Methods: The research was conducted on a convenience sample of 1598 employed classroom teachers in the central region of the Republic of Croatia during the 2009/2010 academic year. For the purposes of the research, a newly constructed comprehensive questionnaire, comprising five sections, was utilized for the research. Descriptive statistical indicators were calculated for all variables, and the relations between work determinants and the perceived quality of the PE lessons implementation was ascertained through a series of regression analyses.

Results: The highest correlation with the variables describing the quality of PE teaching was found with the perceived competence of classroom teachers, accounting for 33% of the total quality of PE teaching variance. Perceived supporting factors and teachers' attitudes towards PE teaching also showed significantly and positive correlation with the overall quality of PE teaching. The strongest relation was found with job satisfaction and teacher attitudes towards the usefulness of PE teaching, which were significantly and positively related to all variables describing the quality of PE implementation.

Conclusion: The findings suggest that in order to enhance the quality of PE teaching in primary education, emphasis should be placed on improving competency level, job satisfaction, and attitudes towards the usefulness of PE teaching among current and future classroom teachers.

Key words: classroom teachers, attitudes towards PE teaching, perceived supporting factors, perceived competencies, physical activity

SADRŽAJ

1.	UVOD U PROBLEM	1
1.1.	Podržavajući čimbenici kvalitetne provedbe nastave TZK	2
<i>1.1.1.</i>	<i>Kompetentnost učitelja</i>	<i>5</i>
<i>1.1.2.</i>	<i>Stavovi prema nastavi tjelesne i zdravstvene kulture</i>	<i>7</i>
1.2.	Dosadašnja istraživanja.....	10
<i>1.2.1.</i>	<i>Istraživanja o načinima utvrđivanja efikasnosti poučavanja.....</i>	<i>10</i>
<i>1.2.2.</i>	<i>Istraživanja odrednica efikasnosti poučavanja.....</i>	<i>17</i>
<i>1.2.2.1.</i>	<i>Dob, spol i fizički izgled kao odrednice percipirane kvalitete poučavanja</i>	<i>17</i>
<i>1.2.2.2.</i>	<i>Kompetencije i stavovi nastavnika kao odrednice kvalitete poučavanja.....</i>	<i>18</i>
<i>1.2.2.3.</i>	<i>Osobine ličnosti nastavnika kao odrednice kvalitete poučavanja</i>	<i>19</i>
<i>1.2.2.4.</i>	<i>Radno iskustvo kao odrednica kvalitete poučavanja.....</i>	<i>20</i>
<i>1.2.2.5.</i>	<i>Stupanj obrazovanja i stručno usavršavanje nastavnika kao odrednice kvalitete poučavanja</i>	<i>21</i>
<i>1.2.2.6.</i>	<i>Popularnost nastavnika kao odrednica kvalitete poučavanja</i>	<i>21</i>
<i>1.2.2.7.</i>	<i>Organizacija nastave i uvjeti rada kao odrednice kvalitete poučavanja</i>	<i>22</i>
<i>1.2.2.8.</i>	<i>Socijalna podrška kao odrednica kvalitete poučavanja</i>	<i>23</i>
<i>1.2.2.9.</i>	<i>Čimbenici koje nastavnici smatraju važnima za kvalitetu poučavanja</i>	<i>24</i>
<i>1.2.3.</i>	<i>Sistematski pregled istraživanja na temu odrednica kvalitete poučavanja u nastavi TZK u osnovnim školama.....</i>	<i>26</i>
<i>1.2.3.1.</i>	<i>Metode pretraživanja literature</i>	<i>26</i>
<i>1.2.3.2.</i>	<i>Kriteriji za uključivanje</i>	<i>27</i>
<i>1.2.3.3.</i>	<i>Ekstrakcija i sinteza podataka</i>	<i>27</i>
<i>1.2.3.4.</i>	<i>Rezultati pretraživanja literature</i>	<i>28</i>
<i>1.2.3.5.</i>	<i>Opis metoda istraživanja na temu odrednica kvalitete provedbe nastave TZK u osnovnim školama</i>	<i>37</i>
<i>1.2.3.6.</i>	<i>Kompetencije nastavnika kao odrednice kvalitete provedbe nastave TZK u osnovnim školama</i>	<i>38</i>

1.2.3.7.	<i>Radno iskustvo kao odrednica kvalitete provedbe nastave TZK u osnovnim školama</i>	38
1.2.3.8.	<i>Stupanj obrazovanja i stručno usavršavanje kao odrednice kvalitete provedbe nastave TZK u osnovnim školama</i>	38
1.2.3.9.	<i>Organizacija nastave i uvjeti rada kao odrednice kvalitete provedbe nastave TZK u osnovnim školama</i>	39
1.2.3.10.	<i>Percipirane barijere nastavnika TZK i učitelja razredne nastave za kvalitetnu provedbu nastave TZK u osnovnim školama</i>	40
1.2.3.11.	<i>Čimbenici koje nastavnici smatraju važnima za bolju kvalitetu provedbe nastave TZK u osnovnim školama</i>	41
1.2.3.12.	<i>Ograničenja dosadašnjih istraživanja odrednica kvalitete provedbe nastave TZK u osnovnim školama</i>	42
1.3.	Problemi istraživanja	43
2.	CILJEVI I HIPOTEZE	44
3.	METODE RADA	45
3.1.	Uzorak ispitanika	45
3.2.	Mjerni instrument	50
3.2.1.	<i>Čestice upitnika o podržavajućim čimbenicima</i>	51
3.2.2.	<i>Čestice upitnika o percipiranoj kompetentnosti učitelja</i>	53
3.2.3.	<i>Čestice upitnika o stavovima učitelja prema nastavi TZK</i>	55
3.2.4.	<i>Čestice upitnika o kvaliteti provedbe nastave TZK</i>	57
3.2.5.	<i>Pitanja upitnika o sociodemografskim obilježjima ispitanika</i>	59
3.3.	Postupak prikupljanja i unosa podataka	61
3.4.	Metode obrade podataka	62
4.	REZULTATI	63
4.1.	Analiza deskriptivnih pokazatelja	63
4.1.1.	<i>Podržavajući čimbenici</i>	63
4.1.1.1.	<i>Socijalna podrška</i>	63

4.1.1.2.	<i>Materijalni uvjeti rada.....</i>	64
4.1.1.3.	<i>Zadovoljstvo poslom.....</i>	65
4.1.1.4.	<i>Tjelesna i zdravstvena obilježja učitelja.....</i>	66
4.1.2.	<i>Percipirana kompetentnost učitelja</i>	67
4.1.2.1.	<i>Mogućnost utjecaja na učenike.....</i>	67
4.1.2.2.	<i>Osjećaj kompetentnosti.....</i>	68
4.1.3.	<i>Stavovi učitelja prema nastavi TZK.....</i>	69
4.1.3.1.	<i>Stav o važnosti nastave TZK</i>	69
4.1.3.2.	<i>Stav o korisnosti nastave TZK.....</i>	70
4.1.3.3.	<i>Stav prema poučavanju TZK.....</i>	71
4.1.4.	<i>Kvaliteta provedbe nastave TZK</i>	73
4.1.4.1.	<i>Učestalost provedbe nastave TZK.....</i>	73
4.1.4.2.	<i>Korištenje metoda rada i metodičkih organizacijskih oblika rada</i>	73
4.1.4.3.	<i>Korištenje prostora i nastavne opreme.....</i>	74
4.1.4.4.	<i>Praćenje, provjeravanje i ocjenjivanje učenika.....</i>	75
4.1.4.5.	<i>Programiranje i pripremanje nastave TZK</i>	76
4.2.	<i>Povezanost odrednica rada i kvalitete provedbe nastave TZK.....</i>	78
4.2.1.	<i>Povezanost odrednica rada s učestalošću provedbe nastave TZK.....</i>	78
4.2.2.	<i>Povezanost odrednica rada s korištenjem metoda rada i metodičkih organizacijskih oblika rada.....</i>	79
4.2.3.	<i>Povezanost odrednica rada s korištenjem prostora i nastavne opreme</i>	81
4.2.4.	<i>Povezanost odrednica rada s praćenjem, provjeravanjem i ocjenjivanjem učenika</i>	83
4.2.5.	<i>Povezanost odrednica rada s pripremanjem i programiranjem nastave TZK.....</i>	85
4.2.6.	<i>Povezanost odrednica rada s ukupnom kvalitetom provedbe nastave TZK.....</i>	87
5.	<i>RASPRAVA.....</i>	90
5.1.	<i>Kvaliteta provedbe nastave TZK od strane učitelja razredne nastave.....</i>	90

5.2.	Povezanost poddržavajúcich čimbenika i kvalitate provedbe nastave TZK	92
5.3.	Povezanost percipirane kompetentnosti učitelja razredne nastave i kvalitate provedbe nastave TZK.....	97
5.4.	Povezanost stavova učitelja razredne nastave o nastavi TZK i kvalitate provedbe nastave TZK.....	99
6.	OGRANIČENJA ISTRAŽIVANJA	102
7.	ZNANSTVENI I PRAKTIČNI DOPRINOS	103
8.	ZAKLJUČAK.....	104
9.	LITERATURA	107

1. UVOD U PROBLEM

Nastavu tjelesne i zdravstvene kulture (TZK) od 1. do 4. razreda osnovne škole u Republici Hrvatskoj provode magistri primarnog obrazovanja (učitelji razredne nastave^{*}). Poslove učitelja razredne nastave može obavljati osoba koja je završila integrirani preddiplomski i diplomski sveučilišni studij za učitelje ili diplomski sveučilišni studij za učitelje (Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, 2006). Profesija učitelja zahtjevana je, teška i stresna, pa ipak odveć dugo u društvu statusno i materijalno podcijenjena, što ne odgovara stvarnoj odgovornosti koju ima u odgoju i obrazovanju djece (Lučić, 2007). Za razliku od zemalja poput Škotske, Irske, Švedske, Finske i Islanda u kojima nastavnička profesija već tradicionalno ima dobar društveni status koji se i danas kao takav potvrđuje, ne baš dobrim procjenjuje se društveni status nastavnika u Francuskoj, Engleskoj, Njemačkoj, SAD-u, Novom Zelandu i Austriji (Verin, 2004). U Hrvatskoj je primjetno nezadovoljstvo učitelja svojim društvenim ugledom i statusom (Kadum, 2007; Maršić, 2007) dok Radeka (2007) smatra postojeći status nastavnčke profesije pogubnim za suvremenu školu i društvo u cjelini. Istražujući kako zaposleni učitelji procjenjuju svoje zadovoljstvo različitim vidovima učiteljskog posla, Maršić (2007) je utvrdio da je status učitelja, koji uključuje status u društvu, uvažavanje profesije i stav društva prema obrazovanju, ocijenjen najnižom ocjenom i izaziva najveće nezadovoljstvo kod ispitanika. Slični su rezultati istraživanja koje navodi Kadum (2007) prema kojem velika većina zaposlenih učitelja smatra status učiteljske profesije nezadovoljavajućim (86%), dok ga samo 14% smatra solidnim; od njih 290, gotovo polovina ispitanika nije sasvim sigurna bi li ponovno odabrala učiteljsku profesiju, a više od 12% ispitanika nikako ne bi odabrali svoje zanimanje. Lučić (2007) navodi kako studenti učiteljskog studija na vrijednosnoj ljestvici deset najcjenjenijih zanimanja ne uvrštavaju zanimanja učitelja. Pored osobina i ponašanja koji se očekuju od učitelja kao pripadnika određenog društvenog statusa, društvo pred njih postavlja višestruke zahtjeve, međutim nedostatan ulaže u njihov profesionalni razvoj i radne uvjete (Jukić i sur., 2008). U istraživanju Bosnar i sur. (1999) postavlja se pitanje: može li se od učitelja razredne nastave, i to baš svih, očekivati da će biti toliko talentirani i svestrani nastavnici da uz poučavanje materinjeg jezika, matematike, prirode i društva, na kvalitetan način uče djecu glazbi, likovnom izražavanju i tjelesnoj kulturi?

**odnosi se jednako na ženske i muške osobe*

U zadnjih 30 godina pojedini istraživači iz raznih dijelova svijeta, a time i iz različito organiziranih sustava školovanja (Morgan i Hansen, 2007, 2008a; Faucette i sur., 2001, 2002; Kulinna i sur., 1998, 1999; Conkell i sur., 1992; Aicinena, 1991) izrazili su zabrinutost vezanu za kvalitetu provedbe tjelesne i zdravstvene kulture u razrednoj nastavi. Kao najčešći problemi vezani za to područje ističu se: preopširan kurikulum, negativni stavovi učitelja razredne nastave prema TZK, loši materijalni uvjeti rada, nedovoljna podrška rukovodstva škole te niska razina kompetentnosti učitelja razredne nastave za provedbu nastave TZK (Morgan i Hansen, 2007, 2008a; Guan i sur., 2005; Faucette i sur., 2001, 2002). Treba istaknuti da trenutni koncept razredne nastave u kojem jedan učitelj predaje šest različitih odgojno obrazovnih područja ima uporište u psihologiji, odnosno konkretnije u djetetovoj potrebi za sigurnošću, kvalitetnijom komunikacijom te mogućnosti učitelja da prepozna i djeluje na individualne potrebe svakog pojedinog učenika (Morgan i Hansen, 2007, 2008c; Kulinna i sur., 1998, 1999). S obzirom da su učenici razredne nastave u razdoblju kada se na promjene motoričkih sposobnosti i znanja može uvelike utjecati kroz svakodnevnu kineziološku aktivnost primjerenog opterećenja, učiteljice i učitelji razredne nastave imaju veliku odgovornost u planiranju, programiranju, organizaciji i realizaciji nastave TZK. Kvalitetan program TZK u razrednoj nastavi trebao bi, između ostalog, osigurati da djeca usvoje pozitivan stav prema tjelesnom vježbanju koji će rezultirati redovitom tjelesnom aktivnošću i, ono što je najvažnije, dovesti do zdravog načina života (Morgan i Hansen, 2008b). Sve navedeno ukazuje da je iznimno važno što bolje istražiti čimbenike ograničenja i percipirane barijere za kvalitetnu provedbu nastave TZK, kompetentnost učitelja razredne nastave u području TZK te njihove stavove prema poučavanju TZK.

1.1. Podržavajući čimbenici kvalitetne provedbe nastave TZK

Važan čimbenik pri unapređenju kvalitete provedbe nastave TZK je *socijalna podrška*. Znamo da učitelj koji dolazi u školu koja daje potporu kvalitetnoj provedbi nastave TZK, u kojoj ravnatelj škole daje primjerenu podršku kvalitetnoj provedbi nastave TZK, ima puno veće šanse da i sam postane kvalitetan realizator i promicatelj tjelesnog vježbanja. Učitelji koji su primali bolju socijalnu podršku prijavili su višu razinu subjektivne dobrobiti, a viša razina subjektivne dobrobiti bila je povezana s boljom kvalitetom poučavanja (Chi i sur., 2014). Stoga je podrška ravnatelja, ostalih kolega učitelja, roditelja učenika i lokalne zajednice nezamjenjiv

čimbenik u stvaranju pozitivnog ozračja i jedan od važnijih preduvjeta za kvalitetnu nastavu TZK. Morgan i Hansen (2007) u svom istraživanju navode da su podrška od strane kineziologa i podrška ravnatelja i uprave škole često percipirane odrednice bolje kvalitete poučavanja. Tu zasigurno spada i podrška ustanova, agencija i strukovnih udruga koje se bave stručnom edukacijom, koja bi trebala biti kvalitetna, kontinuirana i snažna. Istraživanje Alvareza (2008) pokazalo je da, u prosjeku, značajno bolje rezultate postižu oni učenici čiji nastavnici redovito pohađaju stručna usavršavanja, primaju primjerenu razinu administrativne potpore od strane škole te bivaju prepoznati i nagrađeni za svoj rad. Tashjian (2007) navodi da su, iz perspektive ravnatelja škole, izvrsni učitelji obično oni koji se redovito uključuju u stručna usavršavanja.

Kao jedan od najčešćih razloga za neprovođenje ili za nedovoljno kvalitetno provođenje nastave TZK ističu se *materijalni uvjeti rada* (Silverman i sur., 1992; Barroso i sur., 2005; Hanushek i Rivkin, 2007; Kyriakides i Tsangaridou, 2008; Mupa i Chinooneka, 2015; Šumanović i sur., 2016). Pod time se najčešće misli na (ne)postojanje i (ne)kvalitetu dvorane i vanjskog prostora za tjelesno vježbanje, (ne)postojanje i (ne)kvalitetu sprava i pomagala te (ne)postojanje i (ne)kvalitetu učeničkih svlačionica i kabineta za učitelje (Silverman i sur., 1992; Hanushek i Rivkin, 2007; Kyriakides i Tsangaridou, 2008; Mupa i Chinooneka, 2015; Šumanović i sur., 2016). Za razliku od ostalih odgojno-obrazovnih predmetnih područja koji se provode u učionici s manjim brojem dostupnijih (jeftinijih) pomagala i rekvizita, TZK s pravom slovi kao najskuplji predmet. Osim toga, i učenici, za razliku od svih ostalih predmeta, na nastavi TZK moraju biti u prikladnoj odjeći i obući. Isto se očekuje i od učitelja, koji nerijetko iz vlastitih sredstava kupuju potrebnu, odnosno radnu odjeću i obuću za provedbu nastave TZK. Nerijetki primjeri iz prakse govore o slučajevima kada, zbog različitih razloga, dvoranu za tjelesno vježbanje u istom satu dijeli više razreda ili je učenici razredne nastave dijele s učenicima predmetne nastave. Postoje također primjeri nezadovoljavajuće suradnje između učitelja i predmetnog nastavnika (Karakaya i sur., 2014), a za pretpostaviti je da postoje i slučajevi kada učitelji razredne nastave imaju ograničen pristup spremištu u kojem se nalaze sprave i rekviziti potrebni za provedbu sata TZK. Sve navedeno utječe na kvalitetu provedbe nastave TZK.

Kao značajan podržavajući čimbenik provedbe nastave TZK ističe se i *zadovoljstvo poslom*. Postavlja se pitanje kako i koliko zadovoljstvo poslom i na poslu utječe na kvalitetu provedbe istog? Jesu li naši učitelji zadovoljni svojim poslom? U istraživanju Duckworth i sur. (2009) utvrđeno je da su viša razina zadovoljstva životom i optimističan način objašnjavanja nastavnih

sadržaja značajni prediktori dobrih ishoda učenja. Svjedoci smo neprestanog tehnološkog razvoja koji sa sobom donosi milijune novih informacija. Djeca su u sve ranijoj dobi informatički pismena i za dostupnost željenih informacija potrebno im je nekoliko klikova na računalu. Biti učitelj nikada nije bilo zahtjevnije i složenije. Dovodi li sve navedeno do preopterećenosti učitelja nastavnim obavezama? Na neke odgovore zasigurno utječe i motiviranost učenika za nastavu TZK (Yi-Hsiang, 2014). Iz iskustva znamo koliko je jednostavnije i učinkovitije raditi sa zainteresiranim, odnosno koliko je naporno, zahtjevno i ponekad frustrirajuće raditi s nezainteresiranim učenicima. Viša razina samoeфикаsnosti učitelja povezana je s višom motivacijom učenika za učenje, boljom atmosferom na nastavi i višim zadovoljstvom učenika u procesu učenja (Yi-Hsiang, 2014). Također, razina motoričkih i funkcionalnih sposobnosti te stupanj usvojenosti motoričkih znanja učenika, kao i njihov angažman i ponašanje (Kennedy, 2006) važan je faktor za kvalitetu nastave. Na učiteljima je da pozitivno utječu na ta obilježja i odabirom najbolje metode i primjerenog opterećenja vježbanja nastavu TZK učenicima učine zanimljivom i edukativnom te time osiguraju sreću, zadovoljstvo i pozitivno ozračje kod svih sudionika tjelesnog i zdravstvenog odgojno-obrazovnog procesa.

Razmatrajući problematiku kvalitete provedbe nastave TZK kao jedan od podržavajućih čimbenika nameću se *tjelesna i zdravstvena obilježja učitelja*. Postavlja se pitanje jesu li nastavni sadržaji ili barem oni važnije za učenike 1. – 4. razreda prezahtjevni za tjelesnu pripremljenost naših učitelja? Kakva je razina tjelesne aktivnosti naših učitelja? Kakve su im motoričke i funkcionalne sposobnosti? Posvećuju li učitelji dovoljno pažnje svojoj tjelesnoj pripremljenosti? Neka istraživanja (McKenzie i sur., 1993, 1997; Constantinides i sur., 2013) pokazala su značajno bolju kvalitetu podučavanja kod učitelja TZK (kineziologa) nego kod učitelja razredne nastave, dok u istraživanju Kyriakides i Tsangaridou (2008) nije utvrđena povezanost između toga vodi li nastavu TZK učitelj TZK ili učitelj razredne nastave i postignuća učenika. Važno je da učenici svoju učiteljicu ili učitelja gledaju kao uzor i da on/a ima radnu, ljudsku i moralnu obvezu i odgovornost predstaviti sebe kao model pozitivnih utjecaja tjelesnog vježbanja te na taj način i osobnim primjerom pokazivati i dokazivati vrijednosti redovite i primjerene tjelovježbe (Chaikin i sur., 1978; Ambady i Rosenthal, 1993; Theyson, 2015). Ako se složimo da učitelj treba biti onakav kakav želi da budu njegovi učenici, sve dosad navedeno dobiva još veći značaj.

1.1.1. Kompetentnost učitelja

Društvo znanja zahtjeva od učitelja da preuzme neke nove uloge među kojima središnje mjesto zauzima preusmjerenje poučavanja ka učenju, upotreba suvremene informacijske tehnologije, osposobljenost za rad s različitim učenicima, nužnost suradnje s drugim učiteljima i nastavnicima, suradnja sa stručnim suradnicima i roditeljima, osposobljenost za refleksiju, istraživanje i evaluaciju vlastitog rada (Razdevšek-Pučko, 2005). Na simpoziju Vijeća Europe Coolahan (1996) je predložio da se kompetencije definiraju kao opće sposobnosti djelovanja koje se temelje na znanju, iskustvima, vrijednostima i dispozicijama koje je pojedinac razvio kod uključivanja u obrazovnu praksu. Day (1999) definira kompetencije kao sposobnost za obavljanje zadaća i uloga koje su potrebne za postizanje očekivanih standarda, pri čemu upozorava da je vrlo važno tko postavlja standarde te da je postizanje standarda ovisno i od konteksta. Perrenoud (2002) iznosi svoju definiciju kompetentnosti kao sposobnosti učinkovitog djelovanja u brojnim situacijama, a koja se temelji na stečenom znanju, iako nije ograničeno tim znanjem. Koch (2008) ističe kako postoji opasnost da se pod utjecajem mjerljive empirije i kompetencijske paradigme zaboravi na važne karakteristike kompetentnosti kao što su iskustvo, refleksija (sposobnost prosudbe) i samostalnost. Eurydice European Unit (Key Competencies, 2002) opisuje ključne kompetencije kao set, odnosno skup znanja, vještina i vrijednosti koje su nužne za svakog pojedinca kako bi mogao djelovati kao uspješan član zajednice. Ekspertna skupina Europske komisije (*Improving the Education of Teachers and Trainers*) formirana je kako bi predložila smjernice za realizaciju jednog ili više konkretnih ciljeva na području sustava obrazovanja i osposobljavanja u okviru Lisabonske strategije članica EU. Na temelju rezultata iz pojedinih država sastavljena je lista kompetencija koje bi trebali imati učitelji i nastavnici kako bi se mogli nositi sa zahtjevima društva znanja. Te kompetencije podijeljene su u pet skupina:

1. Osposobljenost za nove načine rada u razredu

- Upotreba odgovarajućih pristupa s obzirom na socijalnu, kulturnu i etničku različitost učenika;
- Organiziranje optimalnog i motivirajućeg okruženja čiji je cilj olakšati i poticati proces učenja;

- Timski rad (poučavanje) s drugim učiteljima/nastavnicima i stručnim suradnicima koji sudjeluju u odgojno-obrazovnom procesu s istim učenicima.
2. Osposobljenost za nove radne zadatke izvan razreda: u školi i sa socijalnim partnerima
 - Razvijanje školskog kurikuluma, organizacija i evaluacija odgojno-obrazovnog rada;
 - Suradnja s roditeljima i drugim socijalnim partnerima.
 3. Osposobljenost za razvijanje novih kompetencija i novog znanja kod učenika
 - Razvijanje osposobljenosti učenika za cjeloživotno učenje u društvu znanja (učiti ih kako treba učiti).
 4. Razvijanje vlastite profesionalnosti
 - Istraživački pristup i usmjerenost ka rješavanju problema;
 - Odgovorno usmjeravanje vlastitog profesionalnog razvoja u procesu cjeloživotnog učenja.
 5. Upotreba informacijsko-komunikacijske tehnologije
 - Upotreba informacijsko-komunikacijske tehnologije u formalnim situacijama učenja.

Pastuović (2004) izdvaja dvije vrste osposobljenosti koje učitelji tijekom obrazovanja trebaju steći, a koje odgovaraju dvjema vrstama njihovog obrazovanja – opću i predmetnu. Opća kompetencija označava osposobljenost učitelja za uspješno prenošenje znanja, psihomotornih vještina, vrijednosti, stavova i navika te uspješnom izvršavanju drugih školskih uloga učitelja. Predmetna kompetencija se sastoji u dobrom poznavanju sadržaja poučavanja, odnosno korpusa znanja sadržaja supstratne znanosti. Nedostatna kompetentnost u jednoj sastavnici ne može se kompenzirati pojačanom kompetentnošću u drugoj. Struktura učiteljske profesije pretpostavlja kompetentnost učitelja u šest supstratnih znanosti i šest metodika nastavnih predmeta; hrvatski, matematika, priroda i društvo, likovni, glazbeni i TZK (Pastuović, 2004).

Kyriakides i Tsangaridou (2008) utvrdili su pozitivnu povezanost između nastavnikovog poznavanja nastavne materije i uspješnosti učenika u testu motoričkih sposobnosti, kao i pozitivnu povezanost nastavnikova osobnog sportskog iskustva i postignuća učenika.

Neljak (2013) navodi koja su to četiri značajnija profesionalna obilježja učitelja TZK:

- Stručnost;
- Motiviranost;
- Etičnost;
- Komunikativnost.

Također, Neljak (2013) ističe kako navedena obilježja učitelja TZK isključivo integrirano osiguravaju visoki stupanj njegove profesionalne učinkovitosti te da ista moraju biti na zavidnoj razini, jer niža razina bilo koje odlike značajno narušava ukupnu kvalitetu. Prema istraživanju Šumanović i sur. (2016) provedenom na uzorku učitelja razredne nastave Osječko – baranjske županije, jedan od percipiranih otežavajućih faktora u provedbi nastave TZK su skromne kompetencije učitelja. Miller i sur. (2017) u svom istraživanju utvrdili su značajan napredak u kvaliteti provedbe nastave TZK kod onih učitelja razredne nastave koji su prošli kroz petotjedno dodatno usavršavanje.

1.1.2. Stavovi prema nastavi tjelesne i zdravstvene kulture

Iako postoje mnoge definicije, Newcombova (1950) obuhvaća temeljno gledište: stav se može definirati kao naučena sklonost reagiranju na dosljedno povoljan ili nepovoljan način s obzirom na dani objekt (prema Pennington, 1996). Ta definicija uključuje četiri važna aspekta stavova prema strukturalnom pristupu (Pennington, 1996):

- Stavovi se uče kroz iskustvo;
- Stavovi čine ljude sklonima da se ponašaju (reagiraju) na određen način;
- Stavovi i ponašanje podčinjavaju se načelu dosljednosti;
- Nepovoljan ili povoljan način ponašanja odražava evaluativnu komponentu stavova.

Većina socijalnih psihologa stav definira kao vrednovanje ljudi, objekata ili ideja (Eagly i Chaiken, 1993, 1998; Olson i Zanna, 1993; Petty i Wegener, 1998; Petty, Wegener i Fabrigar, 1997). Stavovi se izjednačavaju s vrednovanjima zato što se sastoje od pozitivnih ili negativnih reakcija na nešto (Aronson i sur., 2002). Ljudi nisu neutralni promatrači svijeta nego stalni procjenjivači onoga što vide (Bargh i sur., 1996; Fazio, 2000; Hermans i sur., 1994). Stavovi se sastoje od tri dijela (Breckler, 1984; Crites i sur., 1994; Eagly i sur., 1994; Haddock i sur., 1993; McGuire, 1985; Rosselli i sur., 1995; Tesser i Martin, 1996):

- Emocionalne sastavnice, koju čine emocionalne reakcije prema objektu stava;
- Spoznajne sastavnice, koju čine misli i vjerovanja o objektu stava;
- Ponašajne sastavnice, koju čine postupci ili vidljivo ponašanje prema objektu stava.

Stavovi se ne razlikuju samo po emocionalnoj, spoznajnoj ili ponašajnoj osnovi, nego i po snazi (Fazio, 2000; Fazio i sur., 2000; Petty i Krosnick, 1995; Pomerantz i sur., 1995). Snaga stava utvrđuje se kroz pobudljivost stava koja je definirana kao snaga asocijacije između nekog objekta i vrednovanja tog objekta, a mjeri se brzinom izjašnjavanja o pitanju ili objektu stava (Fazio, 1989). Prema nekim istraživačima snaga stava određena je genetskom predispozicijom, dok je prema drugima ključno to koliko smo informirani o objektu stava ili pak koliko je stav važan (Krosnick i Abelson, 1991; Wood, 1982; Wood i sur., 1995; Tesser, 1993). Konsenzus postoji oko toga da je pobudljivost stava dobra mjera snage stava, a što je stav snažniji, teže ga je promijeniti (Aronson i sur., 2002).

Stavovi omogućuju predviđanje ponašanja, ali samo u točno određenim uvjetima (DeBono i Snyder, 1995; Zanna i Fazio, 1982). Jedan ključni faktor je razlikovanje je li ponašanje koje želimo predvidjeti spontano ili namjerno i planirano (Fazio, 1990). Najpoznatija teorija o tome kako stavovi omogućuju predviđanje namjernih ponašanja je *Teorija planiranog ponašanja* (Ajzen, 1985, 1996; Ajzen i Fishbein, 1980; Ajzen i Sexton, 1999; Fishbein i Ajzen, 1975). Prema toj teoriji, kada ljudi imaju vremena za razmišljanje kako se ponašati, najbolji prediktor njihova ponašanja je namjera ponašanja, koju određuju tri elementa (Aronson i sur., 2002):

- Stavovi prema specifičnom ponašanju;
- Subjektivne norme;
- Percipirani stupanj kontrole nad ponašanjem.

Predviđanje ponašanja iz stavova nije jednostavno, a točnije predviđanje zahtijeva poznavanje specifičnosti stava i ponašanja, društvenih normi i navika te razlika u ličnostima (Pennington, 1996).

Za pretpostaviti je da će učitelji s pozitivnijim stavovima prema poučavanju i provedbi nastave TZK te važnosti i korisnosti nastave TZK, kvalitetnije provoditi nastavne sadržaje iz kurikuluma TZK. Pardimin i Huda (2018) svojim su istraživanjem utvrdili da na efikasnost poučavanja značajno utječu znanja, vještine, stavovi i uvjerenja učitelja. Vezano za kvalitetu provedbe nastave TZK Dyson (2014) ističe holistički pristup nastavi TZK s ciljem povećanja tjelesne aktivnosti, poboljšanja sposobnosti i znanja te usvajanja pozitivnih stavova o aktivnom i zdravom načinu života. Šumanović i sur. (2016), kao jedan od percipiranih otežavajućih čimbenika u provedbi nastave TZK navode stav učitelja o korisnosti TZK za učenike.

1.2. Dosadašnja istraživanja

U ovom poglavlju opisana su najvažnija, autoru dostupna istraživanja, koja su za predmet svog istraživanja imala različite načine utvrđivanja i definicije efikasnosti poučavanja i kvalitete rada učitelja, s posebnim naglaskom na nastavu TZK te nalazi radova o odrednicama efikasnosti poučavanja. Na kraju poglavlja prikazane su metode i rezultati sistematskog pregleda dosadašnjih istraživanja na temu odrednica efikasnosti poučavanja u nastavi TZK.

1.2.1. Istraživanja o načinima utvrđivanja efikasnosti poučavanja

U jednom od temeljnih radova u ovom području, Scates i sur. (1952) dali su generalne smjernice za istraživanja kvalitete poučavanja. Autori navode da istraživanja u ovom području trebaju pokriti široki spektar različitih aspekata kvalitete poučavanja te da se kvalitetu poučavanja treba sagledati u kontekstu učinaka koje nastavnik ostvaruje na učenike, na rad škole te na odnose između škole i šire zajednice. U svom radu, Metzler (1986) je predstavio teorijske osnove i generalni model za sistematsku analizu vještina poučavanja u kontekstu poduke budućih nastavnika TZK, a koje su primjenjive i na postojeće nastavnike kroz proces cjeloživotnog obrazovanja, odnosno profesionalnog usavršavanja. Metzler (1986) navodi da u istraživanju sposobnosti i kvaliteta nastavnika koje su važne za kvalitetu provedbe nastave TZK te u njihovom redovitom praćenju leži ogroman potencijal za unapređenje ishoda učenja ovog predmeta. U svojem konceptualnom modelu Metzler (1986) navodi četiri faze ovog procesa, i to: 1) učenje što i kako analizirati, 2) aktivni razvoj vještina poučavanja kroz njihovu analizu, 3) transfer saznanja o vještinama poučavanja u praksu i 4) kontinuirano praćenje i analizu vještina poučavanja nastavnika. Gotovo trideset godina kasnije, isti autor navodi kako je još mnogo pitanja u ovom području ostalo otvoreno, unatoč inicijalnom transferu ogromne količine znanstvenih dokaza vezanih uz poučavanje ostalih predmeta u kontekstu poučavanja TZK te mnogobrojnim istraživanjima koja su naknadno provedena specifično o TZK (Metzler, 2014). Ovakav zaključak može se dodatno potkrijepiti i činjenicom da društvene promjene i promjene u obrazovnom sustavu vezane za nastavu TZK, koje rezultiraju i u temporalnim promjenama uvjerenja nastavnika ovog predmeta (Bibik, 1997), neminovno periodično otvaraju nova znanstvena pitanja (Locke i Graber, 2008). Stoga je važnost daljnjih istraživanja u ovom području, uključivši i osvježavanje odnosno preispitivanje pojedinih povijesnih postulata i empirijskih dokaza neupitna.

O važnosti utvrđivanja kvalitete poučavanja raspravljali su u svojem izvješčaju Lipscomb i sur. (2015). Na uzorku od preko šest tisuća nastavnika u SAD-u utvrdili su da ih 85% ostvaruje vrlo dobre ocjene kvalitete nastave, a oko 12.5% odlične ocjene. U međunarodnom istraživanju provedenom na učiteljima iz Bugarske, Češke i Poljske utvrđeno je da između 20% i 30% nastavnika osnovnih škola ostvaruje nisku kvalitetu poučavanja, a samo između 4% i 13% visoku kvalitetu (Pituła i Sacher, 2014). Kvaliteta poučavanja velike većine nastavnika u ovim državama ocijenjena je srednje visokim ocjenama (Pituła i Sacher, 2014). Iz navedenih rezultata, očito je da postoji varijabilitet u kvaliteti poučavanja među nastavnicima i da postoji mnogo prostora za njeno poboljšanje. Lipscomb i sur. (2015) predstavili su i teorijski model koji u vezu dovodi procjenu kvalitete nastave (uključivši ocjenu planiranja i programiranja, atmosfere u razredu, metoda poučavanja i profesionalne odgovornosti) s poboljšanjem u ishodima učenja. Pri tome kao moguće mehanizme u pozadini ove povezanosti autori navode više povratnih informacija nastavnicima o njihovom radu, bolju mogućnost ciljanog odabira načina za profesionalno usavršavanje i generalno preciznije odluke koje proizlaze iz ocjena kvalitete rada. Važnost istraživanja u ovom području očituje se i u činjenici da znanstveni dokazi o različitim aspektima kvalitete poučavanja uvelike oblikuju programe edukacije budućih nastavnika (Imig i Imig, 2006).

Efikasnost poučavanja i kvaliteta nastavnika može se procijeniti na više načina. Jedan od načina je procjena od strane drugih sudionika u procesu poučavanja. Takve procjene najčešće vrše sami učenici u okviru anketa za ocjenu rada nastavnika. Ovakav način procjene može biti iskrivljen jer na percepciju kvalitete nastavnika od strane učenika može utjecati čitav niz faktora koji nisu vezani za kvalitetu poučavanja, kao što je primjerice fizički izgled nastavnika (Ambady i Rosenthal, 1993; Goebel i Cashen, 1979; Theyson, 2015). Procjenu kvalitete nastavnika mogu vršiti i kolege nastavnici ili njihovi nadređeni (npr. ravnatelj škole) koji su izravno upućeni u rad nastavnika. S obzirom da se i ovdje radi o subjektivnoj procjeni, ovakav način ocjene kvalitete nastavnika također može biti kontaminiran faktorima koji nisu direktno vezani za učinkovitost poučavanja, kao što su primjerice problemi u međuljudskim, tj. suradničkim, odnosima. Osim toga, efikasnost poučavanja može se izvršiti i samoprocjenom od strane nastavnika. Ovo je očigledno najsubjektivniji način procjene jer će neki nastavnici vrlo vjerojatno davati socijalno poželjne odgovore u nastojanju da svoj rad predstave u najboljem moguće svjetlu (van de Mortel, 2008). Međutim, i takav način procjene može biti donekle objektiviziran putem psihometrijskih tehnika za detekciju neistinitih, socijalno

poželjnih odgovora. Jedan od načina procjene učinkovitosti rada nastavnika je i analiza krajnjih ishoda procesa učenja odnosno postignuća učenika (npr. putem rezultata učenika određenog nastavnika na državnoj maturi) (Alvarez, 2008). U ove svrhe se, primjerice, u SAD-u često koristi metoda nazvana „Value-added modelling“ (VAM) koja u obzir uzima mjere promjena u postignućima svakog pojedinog učenika iz godine u godinu te rezultati svih učenika u određenoj školi (Hushman i Hushman, 2015). VAM metoda se primjenjuje u procjeni ishoda učenja, kako za TZK, tako i za ostale predmete. Ishodi procesa učenja nisu zavisni samo o kvaliteti poučavanja, već i o čitavom nizu drugih faktora, od kojih su posebno važni oni vezani za same učenike. Navedeno u određenoj mjeri zasigurno umanjuje faktorsku valjanost ovakvog načina procjene učinkovitosti poučavanja. S druge strane, sam nastavnik je od svih stranki uključenih u nastavni proces najbolje upućen u to što radi u svrhu poučavanja učenika. Zato se na ovaj način mogu prikupiti detaljniji podaci o različitim aspektima kvalitete poučavanja u usporedbi s ostalim načinima. Često korišten način ocjene kvalitete poučavanja u svrhu istraživanja u području edukacije je i vrednovanje rada nastavnika u odnosu na određeni set prethodno definiranih općih kriterija, standarda, ili normi. S tim ciljem razvijen je niz kriterija za procjenu kvalitete poučavanja. Neki od kriterija izdvojeni su i opisani u nastavku teksta. Važno je naglasiti da takvi setovi kriterija ne moraju nužno biti sveobuhvatni i da je njihova primjenjivost često ograničena na kontekst obrazovnog sustava države u kojoj su osmišljeni. Valjanost ovog načina procjene zavisit će u određenoj mjeri i o onome tko vrši procjenu, tj. o upućenosti procjenjivača/istraživača u rad samog nastavnika. Iz prethodnog pregleda moguće je zaključiti da svaki način procjene učinkovitosti poučavanja ima svoje nedostatke i specifičnosti. Neki autori upućuju da bi se, ukoliko je moguće, trebalo pribjegavati procjeni kvalitete poučavanja na temelju objektivnih pokazatelja (Bahadir, 2013). Nalazi drugih autora pak upućuju da samoprocjena nastavnika o vlastitoj kvaliteti poučavanja može biti vrlo slična procjeni izvršenoj od strane učenika i njihovih roditelja (Badicu i Kovacs, 2017). S obzirom da ne postoji univerzalno rješenje za ocjenu kvalitete rada nastavnika, u određenim slučajevima korisno je kombinirati različite načine procjene, sve zavisno o tome koji se aspekti učinkovitosti poučavanja žele ispitati. U kontekstu TZK proveden je veći broj istraživanja u svrhu razvoja i validacije metoda za praćenje kvalitete nastavnika i ishoda učenja, no još uvijek ne postoje općeprihvaćeni standardi (Locke i Graber, 2008).

Tri često korištena teorijska modela za procjenu kvalitete poučavanja su: 1) Danielsonov teorijski model za poučavanje, 2) „Program za unapređenje nastavnika“ („Teacher

Advancement Program – TAP“) i 3) Marzanovljev model za evaluaciju nastavnika. Danielsonov teorijski model osmišljen je u svrhu poboljšanja nastave u školama i dotiče se planiranja i pripreme, razredne okoline, provedbe poučavanja i profesionalne odgovornosti nastavnika (Danielson, 2007). TAP je osmišljen s ciljem da školama olakša restrukturiranje sustava za evaluaciju nastavnika te omogući regrutiranje i zadržavanje talentiranih nastavnika i obuhvaća elemente vezane za različite načine razvoja karijere nastavnika, kontinuirano usavršavanje nastavnika, profesionalnu odgovornost nastavnika vezanu uz proces poučavanja, te davanje financijske potpore nastavnicima sukladno kvaliteti njihova rada (Little, 2009). Marzanovljev model sadrži elemente vezane uz strategije izvedbe nastave i ponašanje nastavnika u razredu, pripremu i planiranje, samorefleksiju na vlastito poučavanje te kolegijalnost i profesionalnost (Marzano, 2003).

Nadalje, Nacionalno udruženje za sport i TZK u SAD-u osmislilo je instrument „NASPE evaluation tool“, i to specifično za procjenu kvalitete nastavnika TZK (National Association for Sport and Physical Education - NASPE, 2007). Ovaj instrument osmislila je radna skupina stručnjaka za područje TZK i radi se o jednom od najsveobuhvatnijih specijaliziranih alata za procjenu kvalitete nastave TZK. S obzirom na to, u narednom je tekstu detaljno prikazana struktura instrumenta iz koje se vidi koja su to obilježja kvalitete rada nastavnika TZK koje vodeći američki stručnjaci za ovo područje smatraju najrelevantnijima. Instrument se sastoji od pitanja u pet domena: 1) poučavanje, 2) dokazi o ishodima učenja, 3) menadžment i organizacija, 4) stvaranje pozitivne klime za učenje i 5) profesionalnost nastavnika. Prva domena NASPE instrumenta ocjenjuje kvalitetu rada nastavnika TZK kroz sljedeće čestice: „Poučavanje je u skladu s lokalnim i nacionalnim standardima“, „Nastavni proces podržava ciljeve za unapređenje škole“, „Nastavni proces podržava ciljeve obrazovnog programa“, „Nastavnik daje adekvatan uvod u temu sata“, „Ciljevi sata su jasno predstavljeni učenicima“, „Sadržaj poučavanja je točan i aktualan“, „Nastavne teme i zadaci su prilagođeni razvojnom stupnju učenika i adekvatno su vremenski raspoređeni“, „Nastavne teme i zadaci su predstavljen učenicima jezgrovito i na jasan način, pri čemu su naglašeni najvažniji elementi“, „Nastavnik motivira sve učenike na sudjelovanje na način da nudi različite modalitete rada prilagođene razvijenosti vještina i sposobnosti učenika“, „Nastavnik prepoznaje i iskorištava slučajne prilike za poučavanje o pojedinim temama do kojih dolazi za vrijeme sata“, „Nastavnik prilagođava poučavanje pojedinim učenicima“, „Povratne informacije koje nastavnik daje učenicima su specifične, svrsishodne i pravovremene“, „Nastavni sadržaji su

povezani i potiču transfer znanja između različitih predmeta“, „Ishodi učenja se kontinuirano prate i ocjenjuju, te oblikuju nastavni proces“, „Način predstavljanja gradiva se mijenja sukladno opaženim ishodima učenja i informacijama prikupljenim formativnim vrednovanjem“, „Potiče se samostalno učenje i to putem dnevnih zadaća“, „Poučavanje je unaprijeđeno korištenjem tehnologije“, „Tempo u kojem se predstavljaju nastavne cjeline je adekvatan“ i „Sat se završava na prikladan način“. Druga domena NASPE instrumenta sadrži čestice: „Provjeravanje se temelji na očekivanjima koja su u skladu s lokalnim i nacionalnim standardima“, „Ocjenjivanje se temelji na provjeri ishoda učenja“, „Nastavnik provodi kontinuirano formalno i neformalno provjeravanje“, „Kriteriji za provjeravanje su predstavljeni učenicima“, „Ishodi učenja se provjeravaju korištenjem različitih strategija i instrumenata (uključivši formativno i sumativno vrednovanje)“, „Učenici mogu vršiti samoprovjeru i svjesni su vlastitog napretka prema ciljevima učenja“, „Učenicima mogu artikulirati relevantnost i transfer znanja“, „Učenici pokazuju vještine kreativnog i kritičnog razmišljanja“, „Dokazi o samostalnom učenju izvan škole dio su procesa provjeravanja“, „Napredak učenika je dokumentiran i pohranjen na način da se do informacija može naknadno doći“ i „Napredak i dostignuća učenika se redovito predstavljaju relevantnim dionicima nastavnog procesa“. Pitanja u trećoj domeni NASPE instrumenta su sljedeća: „Nastavni plan i kurikulum su usklađeni s lokalnim i nacionalnim standardima“, „Prostor za provođenje nastave je siguran, uredan i omogućava provođenje nastavnih aktivnosti“, „Dostupna je i koristi se prikladna i razvojno prilagođena oprema“, „Koriste se nastavni materijali kako bi se unaprijedilo poučavanje“, „Učenici razumiju i pridržavaju se pravila ponašanja“, „Nastavne postupci maksimiziraju iskoristivost vremena“, „Plan za upravljanje ponašanjem učenika je pošten, strog i pravedan“, „Prikladno ponašanje se redovito ohrabruje“, „Koriste se učinkovite upravljačke strategije“, „Učenici se aktivno prate i mentoriraju“, „Učenici su prikladno grupirani“, „Očigledne su učinkovite i glatke promjene“, „Raspoloživo vrijeme se koristi učinkovito, što dozvoljava učenicima da ostanu usredotočeni na nastavu i zadatke“, „Učenici su uključeni u relevantnu i svrsishodnu tjelesnu aktivnost najmanje 50-60% sata“, „Dokumentira se napredak prema ciljevima za unapređenje škole“ i „Vode se točne zabilješke“. Četvrta domena NASPE instrumenta sadrži pitanja o sljedećim aspektima nastave TZK: „Promovira se cjeloživotna tjelesna aktivnost i vješto izvođenje pokreta“, „Sigurna nastavna okolina potiče ostvarivanje uspjeha, odgovorno preuzimanje rizika, pozitivno samoostvarenje i uživanje u aktivnostima“, „Očigledna su visoka očekivanja u pogledu ishoda učenja i ponašanja učenika“, „Uspostavljena je klima u kojoj vlada pristojnost i poštovanje“, „Učenici

pokazuju međusobno poštovanje i razumijevanje individualnih različitosti“, „Učenici prihvaćaju odgovornost za svoje učenje i postupke“, „Učenici se međusobno podržavaju u procesu učenja“, „Trud i pozitivni doprinosi učenika se prepoznaju i pohvale“ i „Sve interakcije su pozitivne“. Zadnja domena NASPE instrumenta sadržava sljedeće čestice: „Nastavnik sudjeluje u cjeloživotnom profesionalnom obrazovanju“, „Nastavnik se zalaže za svoju profesiju“, „Nastavnik se pridržava profesionalnih i etičkih standarda“, „Nastavnik prihvaća povratne informacije o svojem radu i traži prilike za osobnim razvojem“, „Nastavnik je uključen u profesionalne organizacije“, „Nastavnik si svake godine postavlja profesionalne ciljeve“, „Nastavnik promišlja o novim učenjima i inkorporira ih u svoj rad“, „Nastavnik dijeli informacije, resurse i ekspertizu s kolegama“, „Nastavnik je kolegijalan i prikladno komunicira s ostalim zaposlenicima, roditeljima i volonterima u školi“, „Nastavnik doprinosi školskoj zajednici kao njen nerazdvojni član“, „Nastavnik surađuje sa zajednicom, kolegama, administrativnim djelatnicima i ostalim zaposlenicima škole“ i „Nastavnik prikladno izgleda i uzorno se ponaša“. Iako se NASPE smatra sveobuhvatnim instrumentom za procjenu kvalitete nastavnika TZK, pojedini autori ističu da valjanost procjene neće zavisiti samo o kvaliteti instrumenta već uvelike i o upućenosti evaluatora u principe nastave TZK i rad nastavnika (Lindsay, 2014).

U radu Noriss i sur. (2017) izvršena je usporedba NASPE instrumenta s prethodno opisanim Danielsonovim teorijskim modelom, TAP-om i Marzanovljevim teorijskim modelom. Utvrđeno je da se NASPE instrument uvelike sadržajno preklapa sa sva tri teorijska modela. Međutim, u pojedinim aspektima procjene kvalitete poučavanja utvrđena su također i značajna odstupanja NASPE instrumenta od spomenutih teorijskih modela. Navedeno upućuje na važnost korištenja specijaliziranih instrumenata za procjenu nastavnika TZK, s obzirom na niz specifičnosti tog predmeta u odnosu na druge predmete. Nadalje, u svojem preglednom radu, Stirling i Belk (2002) identificirali su niz definicija učinkovitog poučavanja i kvalitetne nastave TZK iz prethodnih istraživanja te dali njihov presjek. Pri izvođenju zaključaka i davanju preporuka, navedeni autori posebno su se usmjerili na novozelandski obrazovni kontekst. Zaključili su da je esencija kvalitetne nastave TZK u integraciji učinkovitih tehnika poučavanja, kvalitetnog sadržaja i prikladnog okruženja u kojem se provodi nastava. Navode također i da bi osviješteni i motivirani profesori TZK trebali kontinuirano preispitivati i usavršavati svoj način provedbe nastave. Sličan set karakteristika često se koristi i u evaluaciji kvalitete nastavnika TZK u Sloveniji (Štemberger, 2004). U izvještaju iz UNESCO-ve

globalne ankete o provedbi nastave TZK u školama predstavljen je set principa koji definiraju kvalitetnu nastavu TZK (Hardman, 2014). Navedeni principi uključuju: 1) kurikulum TZK je formativno i razvojno baziran i progresivno sekvencioniran s jasno određenim ciljevima i ishodima učenja, 2) količina obavezne nastave TZK je dovoljna za kvalitetnu provedbu nastave ovog predmeta, 3) kurikulum TZK poštuje pristup inkluzivnosti kako bi se uvažile različitosti potreba učenika, 4) kurikulum TZK pruža mogućnosti za usvajanje znanja i raznolikih motoričkih vještina te uključuje tradicionalne sportove i tjelesne aktivnosti kako bi se potakla integracija tradicije, kulture i izvornih vrijednosti, 5) razvija se „tjelesna pismenost“, 6) doprinosi se „zdravstvenoj pismenosti“, 7) postoji ravnopravnost za sve učenike, nevezano kojeg su spola i etničke pripadnosti te imaju li imaju invaliditet ili ne, 8) potiče se razvoj cjelokupne osobe i kultivacija znanja i sposobnosti za samorazvoj kroz tjelesnu aktivnost, 8) po potrebi se provode dopunske intervencije, kako bi nastavnici mogli zadovoljiti individualne potrebe učenika, 9) potiče se suradnja i kompetitivnost među učenicima kroz aktivnosti unutar škole i između škola, 10) kurikulum TZK povezuje tjelesni odgoj i tjelesnu aktivnost s okolinom i zajednicom te potiče učenje izvan nastave, 11) putem kros-kurikularnih veza ostvaruje se integracija TZK s ostalim predmetima, 12) kurikulum TZK prepoznaje i uvažava promjene u potrebama učenika do kojih dolazi tijekom njihova tjelesnog, kognitivnog i emocionalnog razvoja, 13) odnos broja učenika i nastavnika je prikladan, 14) redovito se vrši evaluacija rada nastavnika i postignuća učenika, 15) periodično se revidira program TZK te se vodi relevantna i prikladna dokumentacija i 16) učenicima je omogućeno sudjelovanje u nastavi TZK u sigurnoj i kvalitetno upravljanoj okolini u kojoj nema straha od zlostavljanja.

U skladu s prethodno navedenim definicijama, u svojem komentaru o kvaliteti nastave TZK, Dyson (2014) ističe važnost poznavanja materije koju nastavnik poučava i holistički pristup nastavi TZK s ciljem povećanja tjelesne aktivnosti, poboljšanja sposobnosti i znanja, te usvajanja pozitivnih stavova o aktivnom i zdravom načinu života. Vezano za proces poučavanja TZK, Trendowski i Woods (2015) naglašavaju i važnost uvažavanja: 1) prethodnih znanja i vještina učenika, 2) organizacije znanja, 3) motivacije učenika, 4) tijeka razvoja i perfekcije vještina, 5) principa ciljno-usmjerene nastave, 6) učenika kao društvenih, emocionalnih i intelektualnih osoba, te 7) učenika kao samoupravljanih individua u procesu učenja. Vidljivo je da su generalne definicije kvalitetne nastave TZK slične u različitim državama, što upućuje na svojevrsan konsenzus stručnjaka iz različitih dijelova svijeta o ovoj temi.

Međutim, potrebno je naglasiti da u evaluaciji i praćenju kvalitete rada nastavnika TZK postoji čitav niz otežavajućih okolnosti koje na različite načine mogu kompromitirati sam proces. Problemi vezani uz visoku složenost utvrđivanja kompetencija i efikasnosti nastavnika istaknuti su već u vrlo ranim fazama istraživanja u ovom području (Wasserman i Eggert, 1978), a slične poteškoće postoje i danas, nakon mnogo godina istraživanja. Kao glavne limitirajuće faktore u ovom procesu Lindsay (2014) navodi očekivanja od ravnatelja škola, ekstenzitet nacionalnih i regionalnih standarda, razinu sposobnosti učenika, često vrlo ograničena količina vremena koje je namijenjeno za provedbu ocjene kvalitete te nestašicu učinkovitih instrumenata za procjenu kvalitete. Iz slovenske perspektive, Pišot i sur. (2014) napominju da proces evaluacije i praćenja kvalitete nastavnika TZK dodatno otežava česta marginalizacija ovog predmeta. Problem marginalizacije TZK spominju autori i iz drugih država (Rink, 2013), što upućuje da se vrlo vjerojatno radi o široko rasprostranjenom fenomenu. Iako ovi problemi neosporno povećavaju složenost i zahtjevnost provedbe istraživanja, s obzirom na broj objavljenih radova na temu kvalitete poučavanja, čini se da navedeno nije obeshrabrilo znanstvenike u području edukacije. Zbog mnogobrojnosti dostupnih radova, u nastavku teksta izdvojeni su rezultati samo najznačajnijih istraživanja čije su teme bile usko vezane uz ciljeve ovog doktorskog rada.

1.2.2. Istraživanja odrednica efikasnosti poučavanja

Nastava je prožeta komunikacijom i interakcijama učitelja, učenika i ostalih dionika procesa. Radi se o iznimno kompleksnom procesu čiji su ishodi determinirani varijabilnim faktorima vezanim uz učitelja, učenike, roditelje/skrbnike učenika, ravnatelja i upravu škole, pedagoga, nastavnički tim i ostale zaposlenike škole, kao i nizom okolinskih čimbenika. Stoga su prijašnja istraživanja bila usmjerena na čitav niz varijabli za koje se smatralo da bi mogle biti povezane s učinkovitošću i ishodima poučavanja. U nastavku teksta dan je presjek najvažnijih nalaza iz ovog područja istraživanja.

1.2.2.1. Dob, spol i fizički izgled kao odrednice percipirane kvalitete poučavanja

Niz ranih istraživanja u ovom području bilo je usmjereno na dob, spol i fizički izgled nastavnika. Tako je primjerice jednim od istraživanja utvrđeno da učenici osnovnih škola

generalno učinkovitijima u nastavi smatraju nastavnike mlađe dobi i „atraktivnijeg“ izgleda (Goebel i Cashen, 1979). Da je povezivanje dobi i izgleda nastavnika s kvalitetom poučavanja široko prisutni fenomen pokazuju i rezultati istraživanja na starijim dobnim skupinama učenika i studentima (Ambady i Rosenthal, 1993; Chaikin i sur., 1978; Theyson, 2015). No, valja naglasiti da nalazi vezani za povezanost izgleda nastavnika i percipiranu efikasnost njihova poučavanja nisu u potpunosti konzistentni. Primjerice, u istraživanju Buck i Tiene (1989) nije pronađena značajna povezanost ovih varijabli. Valja naglasiti da su prethodno navedena istraživanja kao zavisnu varijablu koristila percipiranu kvalitetu poučavanja, koja ne mora nužno odražavati stvarnu kvalitetu poučavanja. Međutim, moguće je da kroz svojevrsni mehanizam povratne sprege percipirana kvaliteta poučavanja uistinu utječe na stvarnu kvalitetu poučavanja. Nadalje, rezultati vezani za odnos spola nastavnika i percipirane efikasnosti njihova poučavanja variraju po dobnim skupinama učenika i u različitim istraživanjima (Belay, 2012; Buck i Tiene, 1989; Goebel i Cashen, 1979). Vezano uz ovo, zanimljivi su i rezultati istraživanja Karakaya i sur. (2014) u kojem je utvrđeno da u Turskoj nastavnice TZK primaju više podrške od kolega nego nastavnici TZK. Iz navedenog je moguće pretpostaviti da se određeni dio potencijalne povezanosti između spola nastavnika i kvalitete poučavanja ostvaruje posredno, putem podrške od strane kolega. Za pretpostaviti je da je intenzivni razvoj društvene svijesti po pitanju ravnopravnosti spolova i njihove socijalne uključenosti u posljednjih nekoliko desetljeća umanjio povezanost između spola nastavnika i njihove kompetentnosti i učinkovitosti percipirane od strane učenika.

1.2.2.2. Kompetencije i stavovi nastavnika kao odrednice kvalitete poučavanja

Utvrđeno je da na efikasnost poučavanja značajno utječu znanja, vještine, stavovi i uvjerenja nastavnika (Pardimin i Huda, 2018). Istraživanjem je također utvrđeno da su razina empatije nastavnika, kompetentnost nastavnika, uzbudljivost nastupa nastavnika i uronjenost nastavnika u predstavljanje nastavnih sadržaja pozitivno povezani s učinkovitošću poučavanja (Anderson i sur., 1977). Interesantni su i nalazi istraživanja Phillips i Carlisle (1983) o odrednicama učinkovitosti nastave TZK u kojem je utvrđena korelacija od 0.35 između nastavnikova poznavanja nastavne materije i postignuća učenika. Nadalje, Patrick i sur. (2000) utvrdili su da je entuzijizam nastavnika u pozitivnoj korelaciji sa stupnjem intrinzične motivacije učenika za učenjem. Stoga bi se moglo pretpostaviti da entuzijizam nastavnika indirektno pozitivno utječe

i na ishode učenja, no nalazi istraživanja o povezanosti ovih varijabli su nekonzistentni. Primjerice, McKinney i sur. (1984) utvrdili su da je entuzijazam nastavnika povezan s kvalitetom poučavanja procijenjenom od strane učenika, ali ne i s ishodima. U svojim istraživanjima, Bettencourt i sur. (1983) i Behets (1991) također nisu potvrdili postojanje povezanosti između entuzijazma nastavnika i ishoda učenja. Vezano uz proučavanje ovog odnosa bitno je istaknuti kako postoje dvije nezavisne dimenzije entuzijazma nastavnika, i to entuzijazam za poučavanje i entuzijazam za sam predmet (Kunter i sur., 2011). S obzirom na nekonzistentnost nalaza prijašnjih istraživanja, buduća istraživanja trebala bi detaljnije istražiti povezanost različitih dimenzija entuzijazma nastavnika s različitim aspektima kvalitete poučavanja, po mogućnosti procijenjenima putem objektivnih parametara.

1.2.2.3. Osobine ličnosti nastavnika kao odrednice kvalitete poučavanja

Dio istraživanja bilo je usmjereno direktno na osobine ličnosti nastavnika. Tako su u nedavnom istraživanju Pourghaz i sur. (2016) na 201 učitelju u osnovnim školama ustanovili da je neuroticizam negativno povezan, a ekstraverzija i smisao za humor pozitivno povezani s efikasnošću poučavanja. Jedna od dokazanih odrednica kvalitete poučavanja je i kreativnost nastavnika. Naime, na 27 učitelja u osnovnim školama u Izraelu utvrđeno je da su viša razina kreativnog razmišljanja i kreativne aktivnosti u visokoj korelaciji s učinkovitošću poučavanja (Milgram i Feldman, 1979). S obzirom da se radi o istraživanju na relativno malom uzorku ispitanika, navedene dokaze potrebno je uzeti s dozom rezerve. Zanimljivi su i rezultati longitudinalnog istraživanja (Duckworth i sur., 2009) u kojem je utvrđeno da su naglašena karakternost, viša razina zadovoljstva životom i optimističan način objašnjavanja gradiva značajni prediktori dobrih ishoda učenja. Kao važna odrednica kvalitete poučavanja u istraživanjima se često spominje i samoeфикаsnost nastavnika (Callea i sur., 2008; Cocca i sur., 2018). Zanimljivo je da većina učitelja u osnovnim školama prijavljuje nisku do srednju razinu samoeфикаsnosti za poučavanje pojedinih sadržaja nastave TZK te da je razina samoeфикаsnosti za poučavanje određenih sadržaja TZK generalno viša kod učitelja nego kod učiteljica (Callea i sur., 2008). Osim direktne veze, čini se da je samoeфикаsnost i medijator povezanosti nekih interpersonalnih faktora, kao što su popularnosti nastavnika i razina individualizirane podrške ravnatelja, s kvalitetom poučavanja. Navedeni medijatorski odnos je detaljnije objašnjen naknadno u tekstu. Moguće je, također, da se dio povezanosti između samoeфикаsnosti i

kvalitete poučavanja ostvaruje posredno. Naime, viša razina samoefikasnosti nastavnika povezana je s višom motivacijom učenika za učenje, boljom atmosferom na nastavi i višim zadovoljstvom učenika u procesu učenja (Yi-Hsiang, 2014), faktorima koji su direktno povezani s ishodima učenja.

1.2.2.4. Radno iskustvo kao odrednica kvalitete poučavanja

Iskustvo nastavnika važna je odrednica kvalitete poučavanja. Niz istraživanja pokazalo je da kvaliteta poučavanja do određene razine raste s iskustvom u radu. Istraživanje provedeno na 24 učitelja osnovnih škola u Meksiku pokazalo je da srednje i visoko iskusni nastavnici u provođenju nastave imaju značajno višu razinu samoefikasnosti od njihovih kolega s nižim iskustvom, što potencijalno objašnjava nižu razinu kvalitete poučavanja kod manje iskusnih nastavnika (Cocca i sur., 2018). Pozitivna povezanost iskustva u radu i učinkovitosti poučavanja utvrđena je i u radovima Chingos i Peterson (2011) te Belay (2012). Pri interpretaciji ovih nalaza važno je uzeti u obzir da je iskustvo nastavnika često usko povezano s godinama rada u struci. U svojem konceptualnom modelu Woods i Lynn (2001) objašnjavaju kako nastavnici mogu proći i često prolaze kroz sljedećih osam faza u razvoju karijere: 1) faza pripreme kroz stručnu praksu, 2) faza uvođenja u posao, 3) faza razvoja kompetencija, 4) faza entuzijastičnosti i napretka, 5) faza frustriranosti poslom, 6) faza stagnacije i stabilnosti, 7) faza zaključivanja karijere i 8) faza umirovljenja. Svaka od navedenih faza nosi specifična obilježja i izazove vezane uz radno okruženje i poučavanje. Utvrđeno je, primjerice, da se stavovi nastavnika TZK prema poučavanju mijenjaju u pojedinim fazama njihove karijere (Stylianou i sur., 2013). Vezano uz ovo, zanimljivi su i rezultati istraživanja Karakaya i sur. (2014) u kojem je utvrđena pozitivna povezanost između godina radnog iskustva nastavnika TZK i razine administrativne potpore koju primaju. Iz navedenog je moguće pretpostaviti da se određeni dio povezanosti između radnog iskustva nastavnika i kvalitete poučavanja ostvaruje posredno, pod utjecajem administrativne podrške. Čini se da je radno iskustvo nastavnika u određenoj mjeri povezano i s percepcijom važnosti pojedinih odrednica kvalitete poučavanja. Tako su u svojem istraživanju Maksimović i Osmanović (2018) utvrdile da su godine radnog staža pozitivno povezane s razinom važnosti koju nastavnici pridaju planiranju i programiranju, organizaciji nastave i samovrjednovanju.

1.2.2.5. Stupanj obrazovanja i stručno usavršavanje nastavnika kao odrednice kvalitete poučavanja

Nadalje, u velikom istraživanju provedenom u 23 osnovne škole u SAD-u na preko 7600 učenika i 350 nastavnika utvrđeno je da su viša razina formalnog obrazovanja nastavnika i specijaliziranost za dotični predmet povezani s boljim ishodima učenja (Alvarez, 2008). U istom istraživanju pokazano je također da u prosjeku značajno bolje rezultate u testovima postižu oni učenici čiji nastavnici redovito pohađaju stručna usavršavanja, primaju adekvatnu razinu administrativne potpore od strane škole, bivaju prepoznati i nagrađeni za svoj rad, te se uključuju u kolaborativne aktivnosti (Alvarez, 2008). Rezultati ovog istraživanja iznimno su bitni, kako zbog snage dokaza koja proizlazi iz veličine uzorka, tako i zbog činjenice da je efikasnost poučavanja procijenjena putem krajnjih učinaka na znanje učenika. U skladu s time, Tashjian (2007) navodi da su, iz perspektive ravnatelja škole temeljene na dugogodišnjem iskustvu, izvrsni nastavnici obično oni koji se redovito uključuju u profesionalno usavršavanje. Međutim, čini se da ne postoje značajne razlike u ishodima učenja između učenika diplomiranih nastavnika i učenika čiji nastavnici imaju doktorat (Chingos i Peterson, 2011). Ovaj nalaz je logičan s obzirom da je primarni cilj doktorskog studija podučiti polaznike za samostalni rad u znanosti, a ne unaprijediti njihov rad u praksi. Navedeno ne osporava činjenicu da bi se nastavnici trebali redovito usavršavati u svojem poslu. Naime, dokazano je da usavršavanje nastavnika u vidu usvajanja novih metoda poučavanja poboljšava kvalitetu nekih aspekata nastave TZK (Lander i sur., 2017).

1.2.2.6. Popularnost nastavnika kao odrednica kvalitete poučavanja

S aspekta kvalitete poučavanja važno je istaknuti da se niz obilježja nastavnika može odraziti na popularnost nastavnika među učenicima, uključivši i obilježja kao što su ton glasa, intonacija, humor, izrazi lica i geste, te odjeća nastavnika (Jung i Choi, 2016). Važnost ovog potvrđuju rezultati nedavnog istraživanja na preko tisuću učenika i 54 nastavnika osnovnih škola u kojem je utvrđeno da je razina popularnosti nastavnika pozitivno povezana s kvalitetom poučavanja (Fauth i sur., 2018). Logično je za pretpostaviti da je kvaliteta poučavanja prediktor popularnosti nastavnika. Međutim, s obzirom da se radilo o transverzalnom istraživanju nije

moгуće zaključiti li je možda popularnost nastavnika u određenoj mjeri determinirala kvalitetu poučavanja. Naime, s obzirom da je u istom istraživanju utvrđena i povezanost popularnosti nastavnika i samoeфикаsnosti, moguće je da popularnost među učenicima posljedično povećava samopouzdanje nastavnika, što onda posljedično povećava kvalitetu provedbe nastave. Naime, kako je već prethodno navedeno, čini se da je samoeфикаsnost nastavnika važna odrednica kvalitete poučavanja (Callea i sur., 2008; Cocca i sur., 2018). Navedenu vezu između popularnosti nastavnika i učinkovitosti poučavanja te mogući medijatorski učinak samoeфикаsnosti u budućnosti će biti potrebno potvrditi longitudinalnim istraživanjima.

1.2.2.7. Organizacija nastave i uvjeti rada kao odrednice kvalitete poučavanja

Neke odrednice ефикаsnosti poučavanja proizlaze također iz elemenata organizacije nastavnog procesa i čimbenika vezanih za uvjete rada. Tako je primjerice utvrđeno da manji broj učenika u razredu, dostupnost novih tehnologija i korištenje širokog dijapazona tiskanih materijala povećava percipiranu učinkovitost nastavnog procesa (Arikan, 2011). U preglednom radu, Atwood i Leitner (1985) iznijeli su niz dokaza o utjecaju organizacije vremena i uređenja nastavnog prostora na učinkovitost nastavnog procesa. Metodom direktne opservacije, Faucette i Patterson (2001) utvrdili su da su pojedini nastavnici TZK više od 65% promatranog vremena na niskoj razini produktivnosti i kvalitete podučavanja, pri čemu je manje od 25% učenika uključeno u nastavne aktivnosti. U istraživanju o odrednicama učinkovitosti nastave TZK, Phillips i Carlisle (1983) utvrdili su korelaciju od čak 0.80 između količine vremena koje studenti provedu angažirani nastavnim sadržajima i postignuća učenika. U međunarodnom istraživanju provedenom u Belgiji, Cipru, Grčkoj, Irskoj, Njemačkoj i Sloveniji utvrđeno je da je količina vremena na nastavi koja je iskorištena za poučavanje pozitivno povezana s ефикасноšću poučavanja (Panayiotou i sur., 2014). Međutim, istim istraživanjem utvrđeno je i da nastavnici koji uspješno maksimiziraju iskorištenost vremena na satu ne iskorištavaju nužno vrijeme poučavanja na kvalitetan način. Autori su na temelju toga zaključili da su kvantiteta poučavanja i kvaliteta poučavanja nezavisne odrednice ishoda učenja. U istraživanju Silverman i sur. (1988) utvrđena je pozitivna povezanost između količine vremena koje učenici provedu aktivno uključeni u nastavne sadržaje TZK i njihovih postignuća. Nadalje, davanje povratnih informacija studentima, budućim nastavnicima, vezanih za kvalitetu njihovog podučavanja značajno je povećalo njihovu samoeфикаsnost i učinkovitost podučavanja (Akkuzu, 2014). Za

pretpostaviti je da slična veza postoji i kod nastavnika. Stoga, ovi nalazi indirektno upućuju i na važnost davanja povratnih informacija nastavnicima o kvaliteti njihova poučavanja, kako bi se potencijalno dodatno povećala njihova samoeфикаsnost i učinkovitost poučavanja. U skladu s time, utvrđeno je da je davanje različitih tipova povratnih informacija učenicima na nastavi TZK povezano s boljim postignućima učenika srednje škole i učenika viših razreda osnovne škole (Silverman i sur., 1992). Nadalje, istraživanjem Berry i sur. (2008) utvrđeno je da su nastavnici u ruralnim sredinama zadovoljniji uvjetima rada nego nastavnici u urbanim sredinama. Hanushek i Rivkin (2007) u svom preglednom radu to potvrđuju, navodeći da su nastavnici u urbanim sredinama generalno manje zadovoljni uvjetima rada, posebno zato jer primaju slabiju administrativnu potporu i podršku od strane roditelja. U istom radu autori navode da postoje i značajna variranja u visini plaća među nastavnicima u pojedini školama. Niz je čimbenika i u hrvatskom obrazovnom sustavu koji utječu na razlikovanje plaće nastavnika sustavu, a očite su razlike i u uvjetima rada u pojedinim školama. Nameće se pitanje utječu li i kako uvjeti rada i visina plaće na kvalitetu podučavanja i ishode učenja. Hanushek i Rivkin (2007) navode da je kvaliteta dokaza o utjecaju ovih čimbenika na kvalitetu podučavanja i ishode učenja niska, poglavito zbog problema u metodologiji istraživanja u ovom području. Međutim, upotrebom robusnih metoda analize podataka Loeb i Page (2000) utvrdili su da povećanje plaće nastavnika za 10% utječe na smanjenje broja učenika koji odustaju od školovanja za 3-6%, što se može pripisati povećanju kvalitete podučavanja. Nadalje, u svojem osvrtu na provedbu razredne nastave Kennedy (2006) je navela tri čimbenika koja smatra najznačajnijima u narušavanju kvalitete poučavanja, i to: pretjerana zavisnost nastavnika o nastavnim materijalima, nepotrebni prekidi koji se često događaju za vrijeme nastave i neadekvatno ponašanje i angažman učenika. Potrebno je naglasiti da se ovdje ne radi o empirijskim dokazima, već o osobnom promišljanju autora rada na temelju dugogodišnjeg iskustva u ovom području. Stoga je ove navode potrebno uzeti s rezervom. Nadalje, kvalitativno istraživanje upućuje da na efikasnost poučavanja negativno može utjecati i nedostatak ili nedostupnost nastavnih materijala učenicima (Mupa i Chinooneka, 2015).

1.2.2.8. Socijalna podrška kao odrednica kvalitete poučavanja

Zbog prirode svojeg posla, nastavnici nisu i ne mogu biti izolirane jedinice u radnom okruženju. Neke odrednice kvalitete poučavanja stoga proizlaze i iz interakcije nastavnika sa svojim

nadređenima, kolegama nastavnicima i roditeljima učenika. Chi i sur. (2014) utvrdili su da su razina društvene podrške i voditeljska uloga ravnatelja škole pozitivno povezane s kvalitetom poučavanja. Pri tome se čini da je subjektivna dobrobit medijator dijela povezanosti između društvene podrške i kvalitete poučavanja. Naime, nastavnici koji su primali bolju socijalnu podršku prijavili su višu razinu subjektivne dobrobiti, a viša razina subjektivne dobrobiti bila je povezana s boljom kvalitetom poučavanja (Chi i sur., 2014). Utvrđeno je također i da nastavnici koji su aktivno uključeni u mentoriranje svojih kolega prijavljuju višu razinu samoprocjenjene efikasnosti poučavanja (Koch, 2014). Povezano s time, rezultati doktorskog rada Elliott (2000) pokazali su da razina individualizirane podrške ravnatelja škole nastavniku objašnjava otprilike 11% varijabiliteta u kvaliteti poučavanja. Pri tome autorica rada izdvaja reflektivnu praksu, njegovanje povjerenja i uzajamnog poštovanja, sposobnost rješavanja problema i vještine slušanja kao ključne karakteristike ravnatelja u pružanju individualizirane podrške nastavnicima. Iz rezultata ovog istraživanja čini se da podrška ravnatelja pozitivno utječe na samoeфикаsnost nastavnika što onda posljedično povećava kvalitetu poučavanja.

1.2.2.9. Čimbenici koje nastavnici smatraju važnima za kvalitetu poučavanja

Neka istraživanja vršena su na način da su sami nastavnici upitani što oni smatraju najvažnijim odrednicama učinkovitosti poučavanja. Tako su, primjerice, Collier i Hebert (2004) na uzorku od preko 350 ispitanika utvrdili da profesori TZK u SAD-u najvažnijim vještinama za učinkovito provođenje nastave iz ovog predmeta vještine upravljanja razredom i vještine upravljanja ponašanjem učenika. Zanimljivo je da u radu Colliera i Herberta (2004) vještine planiranja i programiranja kao važne za učinkovitost poučavanja nije istaknulo mnogo profesora TZK. Navedeno je potvrdilo i nešto manje naknadno istraživanje provedeno na 20 profesora TZK (da Silva, 2015). U istraživanju Grieve (2010) utvrđeno je da nastavnici smatraju kako nastavnik da bi ostvario izvrsnost u radu mora posjedovati velik broj osobnih i socijalnih vještina. U kvalitativnom istraživanju Easterly (1983) nastavnici su upitani koje osobne karakteristike smatraju važnim za kvalitetu poučavanja. Kao najvažnije karakteristike nastavnici su naveli brižnost, inovativnost, organiziranost, samopoštovanje, ljubav prema učenicima, poznavanje nastavne materije, efikasno komuniciranje, smisao za humor, kontinuirano usavršavanje, toplinu u odnosu prema učenicima, poštenu pristup, strpljivost, entuzijastičnost, otvorenost, učinkovito upravljanje razredom, ustrajnost, konzistentnost,

visoka očekivanja od učenika, orijentiranost prema ljudima, pozitivan pristup i održavanje dobrih odnosa s učenicima i suradnicima. U sličnom kvalitativnom istraživanju provedenom u Australiji nastavnici su istaknuli sljedeće odrednice kvalitete poučavanja: dobro poznavanje nastavnog gradiva, visoko očekivanje od učenika, strast prema podučavanju, entuzijizam, pedagoška znanja i vještine, reflektivnu praksu, pozitivan odnos s učenicima i raspoloživost nastavnika učenicima i izvan formalnog vremena nastave (Whittle i sur., 2018). Slično tome, na reprezentativnom uzorku od preko 550 nastavnika s Cipra utvrđeno je jasno grupiranje 42 percipirana obilježja nastavnika važna za izvrsnost u sedam podjednako važnih faktora, uključivši: osobine ličnosti, odnos nastavnika prema učenicima, profesionalizam, kolektivnu odgovornost, ciljeve i namjere, individualizaciju pristupa i spremnost na promjene (Kyriakides i sur., 2002). Važnost toga što sami nastavnici smatraju odrednicama efikasnog poučavanja potvrđena je u istraživanju Muñoz i sur. (2013). Naime, u ovome je radu utvrđena najviša kvaliteta poučavanja upravo kod onih nastavnika koji su najvažnijim odrednicama efikasnosti poučavanja smatrali organizaciju rada i upravljanje razredom. U istraživanju Brightwell i Dugas (1987) nastavnici TZK koji predaju u višim razredima osnovne škole i u srednjim školama u Louisiani u SAD-u ocijenili su važnost deset faktora koji umanjuju kvalitetu poučavanja. Prema prosječnim ocjenama faktori su rangirani od najvažnijeg do najmanje važnog prema sljedećem redu: 1) veličina razreda, 2) zainteresiranost učenika, 3) unutarnji prostori, 4) kvantiteta opreme, 5) kvaliteta opreme, 6) vanjski prostori, 7) količina nastavnih obaveza, 8) osobna priprema za sat, 9) odnosi s kolegama nastavnicima TZK i 10) odnosi s upravom škole. Zanimljivi su rezultati istraživanja Alatzoglou i sur. (2014) koji pokazuju da percepcija važnosti pojedinih kompetencija značajno varira s dobi nastavnika. Navedeno je u skladu s nalazima o promjenama uvjerenja nastavnika o vlastitoj ulozi u nastavnom procesu za koje je dokazano da se događaju tijekom karijere (Bibik, 1997). Nadalje, Meng i Muñoz (2016) su utvrdili značajne razlike između nastavnika u Kini i SAD-u u percipiranim odrednicama kvalitete poučavanja. Moguće je da su ove razlike posljedica specifičnosti edukacije budućih nastavnika i ostalih specifičnosti obrazovnog sustava u pojedinim državama. Navedeni rezultati u svakom slučaju mogu poslužiti kao motivacija za buduća istraživanja odrednica kvalitete poučavanja u onim državama za koje takvi podaci još uvijek ne postoje, jer je vrlo lako moguće da nalaze o odrednicama kvalitete poučavanja u jednoj državi nije moguće generalizirati na sve ostale države.

1.2.3. Sistematski pregled istraživanja na temu odrednica kvalitete poučavanja u nastavi TZK u osnovnim školama

1.2.3.1. Metode pretraživanja literature

U svrhu sinteze nalaza dosadašnjih istraživanja na temu odrednica kvalitete nastave TZK izvršen je sistematski pregled literature. Da bi se osigurala sveobuhvatnost pretrage literature, korišteno je ukupno 14 bibliografskih baza. Pretražene su publikacije indeksirane u sljedećim bibliografskim bazama: 1) Academic Search Premier, 2) CINAHL, 3) Education Research Complete, 4) ERIC, 5) MasterFILE Premier, 6) Networked Digital Library of Theses and Dissertations (NDLTD), 7) Open Access Theses and Dissertations (OATD), 8) Open Dissertations, 9) PsycINFO, 10) PubMed/MEDLINE, 11) Scopus, 12) SPORTDiscus, 13) Teacher Reference Center i 14) Web of Science (uključivši podbaze Arts and Humanities Citation Index, Conference Proceedings Citation Index –Science, Conference Proceedings Citation Index – Social Science & Humanities, Emerging Sources Citation Index, Science Citation Index Expanded, and Social Sciences Citation Index). Pretraživanje baza NDLTD, OATD, PubMed/MEDLINE, Scopus i Web of Science izvršeno je pomoću njihovih vlastitih pretraživača, dok je pretraživanje baza Academic Search Premier, CINAHL, Education Research Complete, ERIC, MasterFILE Premier, Open Dissertations, PsycINFO, SPORTDiscus i Teacher Reference Center izvršeno putem EBSCOhost pretraživača. Pretraženi su naslovi, sažeci i ključne riječi publikacija indeksiranih u prethodno navedenim bazama, i to korištenjem sljedeće sintakse: ("teach* performance" OR "effective teaching" OR "effectiveness of teaching" OR "teaching effectiveness" OR "efficient teaching" OR "efficiency of teaching" OR "teaching efficiency" OR "quality teaching" OR "quality of teaching" OR "teaching quality") AND (determinant* OR barrier* OR correlate* OR "work satisfaction" OR "satisfaction with work" OR "social support" OR "peer support" OR "work* conditions" OR competen* OR "teaching skill*" OR attitude*) AND ("classroom teach*" OR "primary school*" OR "elementary school*" OR "PE teach*" OR "physical education"). Prvi dio sintakse osmišljen je kako bi se pretraživanje usmjerilo na istraživanja o učinkovitosti i kvaliteti poučavanja. Drugi dio sintakse određuje da tema rada mora biti vezana za korelate ili odrednice kvalitete poučavanja, kao što su, primjerice, percipirane barijere za provedbu nastave, osobni stavovi, vlastite kompetencije i vještine poučavanja, zadovoljstvo poslom, društvena podrška, podrška od kolega i uvjeti rada. Treći dio sintakse ograničava pretraživanje na nastavu u osnovnoj školi generalno ili specifično na nastavu TZK. Nadalje, u svrhu

sekundarnog pretraživanja literature, naknadno je izvršen i pregled referenci svih radova koji su zadovoljili kriterije za uključivanje. S obzirom da se radilo o pregledu literature isključivo u svrhu doktorske disertacije, nisu izvršena dva paralelna pretraživanja bibliografskih baza i selekcija radova, već je cjelokupni proces izvršio autor rada.

1.2.3.2. Kriteriji za uključivanje

Da bi bila uključena u pregled literature, publikacija je morala biti: 1) izvorni znanstveni rad, doktorska disertacija ili sažetak izvornog znanstvenog rada objavljen na konferenciji, 2) objavljena na hrvatskom ili engleskom jeziku, 3) na temu jedne ili više odrednica kvalitete nastave TZK u osnovnoj školi. S obzirom da se sustavi nastave TZK i organizacija nastavnog procesa u osnovnim školama uvelike razlikuju u različitim zemljama, publikacije uključene u ovaj pregled literature nisu nužno trebale biti vezane za razrednu nastavu, već su uključene sve publikacije vezane za nastavu u osnovnim školama. U pregled nisu uključeni radovi koji su analizirali utjecaj karakteristika učenika kao odrednica ishoda učenja. Osim toga, u pregled nisu uključeni istraživanja koja su provedena na mješovitim uzorcima sačinjenima od nastavnika osnovnih i srednjih škola, kao primjerice Brightwell i Dugas (1987), Maksimović i Osmanović (2018) i Woods i Rhoades (2013), osim ako rezultate nisu prijavili zasebno za kvalitetu poučavanja u osnovnim školama.

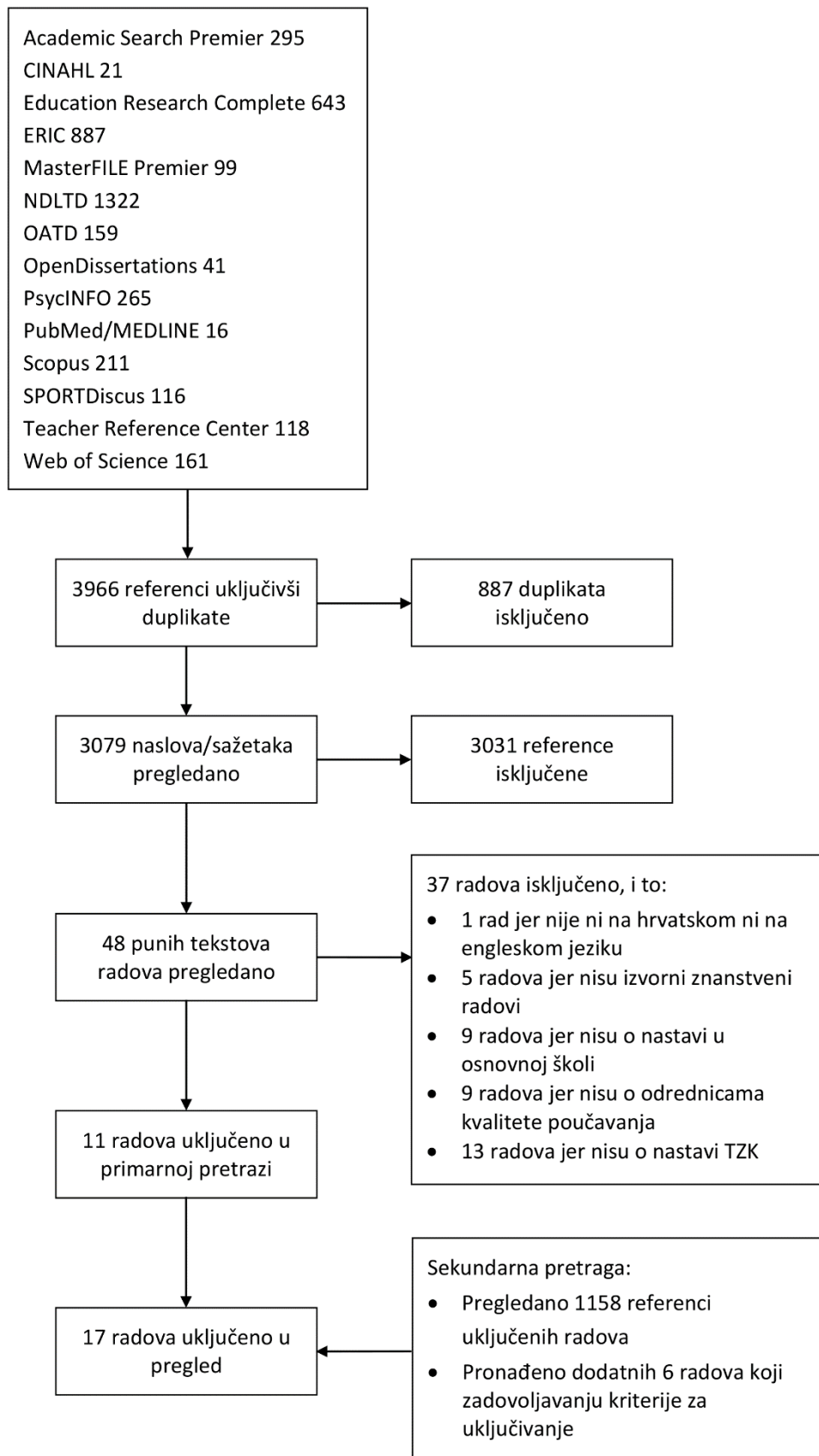
1.2.3.3. Ekstrakcija i sinteza podataka

Ekstrakcija podataka iz radova koji su zadovoljili kriterije za uključivanje izvršena je koristeći prethodno definirani formular. Pri tome su iz radova izdvojeni sljedeći podaci: 1) imena autora i godina publikacije, 2) lokacija istraživanja, 3) tip istraživanja, 4) opis uzorka ispitanika, 5) način prikupljanja podataka, 6) istražene odrednice kvalitete/učinkovitosti poučavanja, 7) način procjene kvalitete/učinkovitosti poučavanja, 8) način utvrđivanja odnosa između nezavisnih i zavisne varijable. S obzirom da su pregledom obuhvaćene publikacije koje su nastale korištenjem različitih metoda istraživanja, nije bilo moguće izvršiti formalnu sintezu rezultata putem meta analize. Umjesto toga, rezultati su grupirani prema temi istraživanja, te je za svaku temu u nastavku teksta dan narativni presjek glavnih nalaza istraživanja.

1.2.3.4. Rezultati pretraživanja literature

U pregledanim bibliografskim bazama pronađeno je ukupno 3966 indeksiranih publikacija čiji naslovi, sažeci i/ili ključne riječi sadrže ključne riječi po kojima je rađeno pretraživanje. Nakon izdvajanja 887 duplikata referenci, preostalo je 3079 jedinstvenih nalaza. Od toga je 2853 publikacija isključena na temelju naslova, a 178 publikacija na temelju pregleda sažetaka. Pregledom punih tekstova 48 preostalih publikacija utvrđeno je da njih 37 ne zadovoljavaju kriterije za uključivanje, i to: jedan rad jer nije publiciran ni na hrvatskom ni na engleskom jeziku, pet radova jer nisu izvorni znanstveni radovi, devet radova jer nisu o nastavi u osnovnoj školi, devet radova jer nisu o odrednicama kvalitete poučavanja i 13 radova jer nisu o nastavi TZK. Pregledom popisa referenci radova koji su zadovoljili kriterije za uključivanje (ukupno 1158 referenci) pronađeno je dodatnih 6 radova koji zadovoljavaju kriterije za uključivanje. Tako je u pregled konačno uvršteno ukupno 17 publikacija, uključivši 15 izvornih znanstvenih članaka i 2 doktorske disertacije. Detaljni rezultati pretrage prikazani su u „Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses – PRISMA” dijagramu (Prikaz 1; Moher, Liberati, Tetzlaff i sur., 2009). Izdvojeni podaci o radovima uključenima u pregled prikazani su u Tablici 1.

Prikaz 1. PRISMA dijagram tijekom i rezultata pretraživanja literature



Tablica 1. Sumarni podaci o istraživanjima odrednica kvalitete provedbe nastave TZK u osnovnim školama

Istraživanje	Lokacija	Tip istraživanja	Uzorak ispitanika	Način prikupljanja podataka	Istražene odrednice kvalitete/učinkovitosti poučavanja	Način procjene kvalitete/učinkovitosti poučavanja	Način utvrđivanja odnosa između nezavisnih i zavisne varijable
Barroso i sur., 2005	Teksas, SAD	Serijski od četiri transverzalna istraživanja	Nastavnici TZK u osnovnim školama; Broj ispitanika po godinama: n=157 (2000), n=143 (2001), n=157 (2002), n=139 (2003)	Upitnik "Physical Education Specialists and the Childhood Obesity Prevention Initiative Sustainability of School Physical Education Programs Teacher Questionnaire"	Percipirane barijere: 1) neadekvatnost unutarnjih i/ili vanjskih prostora, 2) nedovoljan broj nastavnika, specijalista za TZK, 3) niska razina podrške od strane ravnatelja škole, 4) nizak prioritet TZK u odnosu na druge predmete, 5) nedovoljna financijska sredstva, 6) velik broj učenika u razredu, 7) nedovoljna količina raspoloživog vremena, 8) neadekvatna oprema i nastavni materijali	/	Nastavnici su se izjasnili o važnosti pojedinih barijera za kvalitetno poučavanje
Constantinides i sur., 2013	New York, SAD	Transverzalno istraživanje	Nastavnici TZK (n=10) u osnovnim školama i učitelji razredne nastave (n=10)	Analiza video zapisa	Specijaliziranost/nepcijaliziranost nastavnika za TZK	Indikatori kvalitete poučavanja, i to: način poučavanja (uključivši objašnjavanje, demonstraciju, kombinaciju objašnjavanja i demonstracije te nadziranje učenika), neinteraktivna ponašanja (uključivši postavljanje i pospremanje opreme) i organizacijski elementi (vrijeme čekanja, načini grupiranja učenika, odabir timova, raspodjela opreme, tranzicije i rutina pospremanja opreme)	Analiza razlika između nastavnika TZK i učitelja razredne nastave u indikatorima kvalitete poučavanja

Istraživanje	Lokacija	Tip istraživanja	Uzorak ispitanika	Način prikupljanja podataka	Istražene odrednice kvalitete/učinkovitosti poučavanja	Način procjene kvalitete/učinkovitosti poučavanja	Način utvrđivanja odnosa između nezavisnih i zavisne varijable
Decorby i sur., 2005	Manitoba, Kanada	Kvalitativno istraživanje	Učitelji razredne nastave (n=3), učenici (n=11), roditelji (n=3) i jedan ravnatelj	Intervjui	Percipirane barijere za kvalitetnu provedbu nastave TZK	/	Samoprijavljene barijere za kvalitetno poučavanje TZK
Faucette i Patterson, 1989	Južna Kalifornija, SAD	Kvalitativno istraživanje	5 učitelja razredne nastave	Intervjui s učiteljima i direktna opservacija satova TZK	Percipirane barijere za kvalitetnu provedbu nastave TZK	Kvaliteta poučavanja procijenjena putem "Teacher Observation Schedule" i "Planned Activity Check"	Samoprijavljene barijere za kvalitetno poučavanje TZK
Jung, 2011	SAD	Kvalitativno istraživanje	3 izvrsna nastavnika TZK u osnovnim školama	Intervjui s nastavnicima, direktna opservacija, pisane refleksije, uzorci radova učenika, zabilješke o ponašanju učenika, pisma roditeljima, bilješke o nastavnim zadaćama i zabilješke istraživača s terena	Organizacija rada, podrška ravnatelja, radno iskustvo, korištenje refleksivne prakse	/	Samoprijavljeni utjecaj refleksivne prakse na kvalitetu poučavanja

Istraživanje	Lokacija	Tip istraživanja	Uzorak ispitanika	Način prikupljanja podataka	Istražene odrednice kvalitete/učinkovitosti poučavanja	Način procjene kvalitete/učinkovitosti poučavanja	Način utvrđivanja odnosa između nezavisnih i zavisne varijable
Kyriakides i Tsangaridou, 2008	Cipar	Transverzalno istraživanje	1142 učenika četvrtih razreda iz 23 osnovne škole	Upitnik osmišljen prema Cramerovom modelu	Karakteristika nastavnika (npr., spol, stupanj obrazovanja, sportsko iskustvo, stručno usavršavanje i radno iskustvo nastavnika), karakteristike vezane uz organizaciju nastave TZK (npr., nastavnikovo poznavanje materije, uključivanje učenika u motoričke aktivnosti, uključivanje učenika u ostale aktivnosti, vrijeme čekanja) i karakteristike vezane uz školu (dostupnost opreme i sportskih terena)	Postignuće učenika na testiranju aktivnosti u pokretu (npr. trčanje), aktivnosti u mjestu (npr. održavanje ravnoteže) i vještina upravljanja objektima (npr. vođenje lopte)	Regresijska analiza s odrednicama kvalitete poučavanja kao nezavisnim varijablama i rezultatima učenika u testu motoričkih sposobnosti kao zavisnom varijablom
McKenzie i sur., 1993	SAD	Kontrolirani eksperiment	28 razreda u osnovnim školama, od čega 10 razreda u kojima je nastavu provodilo 8 učitelja razredne nastave (kontrolna skupina), 10 razreda u kojima je nastavu provodilo 10 učitelja razredne nastave koji su prošli dodatnu obuku i 8 razreda u kojima je nastavu provodilo 8 nastavnika TZK	Direktna opservacija satova TZK uključivši ukupno 112 satova u periodu od osam mjeseci korištenje sistema "System for Observing Fitness Instruction Time"	Specijaliziranost/nepcijaliziranost nastavnika za TZK i stručno usavršavanje	Indikatori kvalitete poučavanja, i to: uključenost učenika na satu, nastavni sadržaji i metode poučavanja	Analiza razlika između nastavnika TZK, učitelja razredne nastave i dodatno osposobljenih učitelja razredne nastave u indikatorima kvalitete poučavanja

Istraživanje	Lokacija	Tip istraživanja	Uzorak ispitanika	Način prikupljanja podataka	Istražene odrednice kvalitete/učinkovitosti poučavanja	Način procjene kvalitete/učinkovitosti poučavanja	Način utvrđivanja odnosa između nezavisnih i zavisne varijable
McKenzie i sur., 1997	SAD	Kontrolirani eksperiment	33 učitelja razredne nastave (kontrolna skupina), 38 učitelja razredne nastave koji su prošli dodatno osposobljavanje za provedbu nastave TZK i 32 nastavnika TZK	Direktna opservacija satova TZK korištenjem sistema "System for Observing Fitness Instruction Time"	Specijaliziranost/nescijaliziranost nastavnika za TZK i stručno usavršavanje	Indikatori kvalitete poučavanja, i to: uključenost učenika na satu, nastavni sadržaji i metode poučavanja	Analiza razlika između nastavnika TZK, učitelja razredne nastave i dodatno osposobljenih učitelja razredne nastave u indikatorima kvalitete poučavanja
Miller i sur., 2017	Novi Južni Wales, Australija	Kontrolirani eksperiment	4 učitelja razredne nastave uključena u petotjedni program stručnog usavršavanja za provedbu TZK i 3 učitelja razredne nastave koji nisu bili uključeni u navedeni program	Direktna opservacija dva sata TZK po učitelju korištenjem skale "Quality Teaching Lesson Observation Scales"	Stručno usavršavanje	Indikatori kvalitete poučavanja vezani uz intelektualne kvalitete nastavnika, kvalitetu okoline za učenje i značaj nastavnih sadržaja	Analiza razlika učitelja razredne nastave i dodatno osposobljenih učitelja razredne nastave u indikatorima kvalitete poučavanja
Morgan i Hansen, 2007	Novi Južni Wales, Australija	Kvalitativno istraživanje	31 učitelj razredne nastave iz 38 škola ispitano upitnikom od kojih je 31 učitelj dodatno intervjuiran	Semistrukturirani intervjui s učiteljima i upitnik	Postojanje koordinatora za implementaciju programa TZK, podrška od strane specijalista za TZK, podrška od ravnatelja i uprave škole, vremenska ograničenja i nizak prioritet TZK u odnosu na druge predmete	/	Nastavnici su se izjasnili o važnosti pojedinih odrednica kvalitetnog poučavanja

Istraživanje	Lokacija	Tip istraživanja	Uzorak ispitanika	Način prikupljanja podataka	Istražene odrednice kvalitete/učinkovitosti poučavanja	Način procjene kvalitete/učinkovitosti poučavanja	Način utvrđivanja odnosa između nezavisnih i zavisne varijable
Morgan i Hansen, 2008	Novi Južni Wales, Australija	Transverzalno istraživanje	189 učitelja razredne nastave iz 38 škola	Upitnik o percipiranim barijerama za provođenje kvalitetne nastave TZK	Barijere za kvalitetno pučavanje TZK, i to: 1) nedostatak vremena / pretrpan kurikulum, 2) nedostatak potpore od strane škole / stručnog usavršavanja, 3) nedostatak financijskih sredstava, 4) neadekvatni prostori i oprema, 5) prevelik broj učenika u razredu, 6) niska razina kompetencija / obrazovanja učitelja, 7) niska razina samopouzdanja učitelja za poučavanje TZK, 8) niska razina iskustva učitelja u provedbi nastave TZK i 9) niska razina osobnog interesa / entuzijazma učitelja za provedbu nastave TZK	/	Nastavnici su se izjasnili o važnosti pojedinih barijera za kvalitetno poučavanje
Rhoades, 2010	Južna Karolina, SAD	Istraživanje mješovitim metodama (tj. kombinacijom kvalitativnih i kvantitativnih metoda)	6 nastavnika TZK	Upitnici "Qualitative Measures Teaching Performance Scale", "Academic Learn Time-Physical Education" i "Teacher Efficacy Scale", intervjui otvorenog tipa, analiza dokumenata i direktna opservacija	Samoeфикаsnost, stručno usavršavanje / certifikacija za provedbu nastave TZK kod nadležnog tijela	Kvaliteta poučavanja procijenjena putem niza pitanja i direktnih indikatora	Zaključci o odrednicama kvalitete poučavanja doneseni su od strane autora kombiniranjem kvalitativnih i kvantitativnih nalaza

Istraživanje	Lokacija	Tip istraživanja	Uzorak ispitanika	Način prikupljanja podataka	Istražene odrednice kvalitete/učinkovitosti poučavanja	Način procjene kvalitete/učinkovitosti poučavanja	Način utvrđivanja odnosa između nezavisnih i zavisne varijable
Sidentop i Eldar, 1989	SAD	Kvalitativno istraživanje	7 dokazano učinkovitih nastavnika TZK	Intervjui s nastavnicima	Razina stručnosti za provođenje nastave TZK	/	Zaključci o važnosti razine stručnosti za provođenje nastave TZK za kvalitetu poučavanja ovog predmeta doneseni su od strane autora promišljanjem o kvalitativnim nalazima istraživanja
Šumanović i sur., 2016	Osječko-baranjska županija, Hrvatska	Transverzalno istraživanje	201 učitelj razredne nastave	Upitnik o otežavajućim čimbenicima za provedbu nastave TZK vezanim za uvjete rada te kompetencije i stavove učitelja	Otežavajuće okolnosti za provedbu nastave TZK: 1) loši materijalni uvjeti za poučavanje, 2) nezadovoljavajuć status predmeta TZK u školi i društvu, 3) motiviranost učitelja, 4) sposobnosti i prethodno znanje učenika, 5) suradnja s nastavnicima TZK, 6) prekomjerni zahtjevi u programu predmeta TZK, 7) skromne kompetencije učitelja, 8) bojazan učitelja da se učenici ne ozlijede, 9) stav učitelja o korisnosti TZK za učenike, 10) psiho-fizički trud potreban za poučavanje, 11) poteškoće u radu s učenicima sa zdravstvenim poteškoćama i 12) nedovoljan broj sati raspoloživ za satove TZK u sportskoj dvorani	/	Nastavnici su ocijenili važnosti pojedinih otežavajućih čimbenika za kvalitetno poučavanje

Istraživanje	Lokacija	Tip istraživanja	Uzorak ispitanika	Način prikupljanja podataka	Istražene odrednice kvalitete/učinkovitosti poučavanja	Način procjene kvalitete/učinkovitosti poučavanja	Način utvrđivanja odnosa između nezavisnih i zavisne varijable
Tsui, 2004	Hong Kong	Kvalitativno istraživanje	9 nastavnika TZK u osnovnim školama	Direktna opservacija provedbe nastave TZK, analiza video snimki satova TZK, upitnik, intervju i radionice s nastavnicima	Refleksivno razmišljanje nastavnika	/	Zaključci o važnosti refleksivnog razmišljanja za kvalitetu poučavanja o TZK doneseni su od strane autora promišljanjem o kvalitativnim nalazima istraživanja
van der Mars i sur., 1991	SAD	Transverzalno istraživanje	18 nastavnika TZK u osnovnim školama, i to: 7 "nastavnika početnika" s 1-2 godine radnog staža, 5 "kompetentnih nastavnika" s 3-4 godine radnog staža i 6 "nastavnika eksperata" koji su zadovoljili najmanje tri kriterija izvrsnosti	Analiza video zapisa jednog sata TZK	Razina stručnosti za provođenje nastave TZK	Indikatori kvalitete poučavanja, i to: vrijeme učenika provedeno u izvedbi motoričkih zadataka, vrijeme utrošeno u tranzicije, negativne povratne informacije, ponašanje izvan nastavnih zadataka	Analiza razlika između tri grupe nastavnika prema razini stručnosti
Ward i sur., 2015	Sjeverna Karolina, SAD	Kvazi eksperiment	4 nastavnika TZK u "middle-school" (ekvivalent 6.-8. razreda osnovne škole u hrvatskom sustavu obrazovanja)	Direktna opservacija	Stručno usavršavanje u obliku radionice u trajanju od četiri sata i pružanja povratnih informacija nastavnicima o njihovom poučavanju	Indikatori efikasnosti provedbe sata TZK s temom vezanom za sadržaj radionice	Analiza razlika u kvaliteti poučavanja prije i poslije stručnog usavršavanja

1.2.3.5. Opis metoda istraživanja na temu odrednica kvalitete provedbe nastave TZK u osnovnim školama

Od 17 istraživanja na temu odrednica kvalitete provedbe nastave TZK u osnovnim školama uključenih u ovaj sistematski pregled literature, 10 (58.8%) je provedeno na području SAD-a, tri (17.6%) u Australiji, te po jedno na Cipru (5.9%), u Hong Kongu (5.9%), u Hrvatskoj (5.9%) i u Kanadi (5.9%, Tablica 1). Ukupno šest (35.3%) uključenih istraživanja bila su kvalitativnog tipa, a jedno (5.9%) je koristilo i kvantitativne i kvalitativne metode. Od preostalih 10 (58.8%) kvantitativnih istraživanja, šest (35.3%) ih je bilo transverzalnih, tri (17.6%) su bila kontrolirani eksperimenti, a jedno (5.9%) je bilo kvazi eksperiment (bez kontrolne skupine). U kvalitativnim istraživanjima uzorci su bili veličine između 3 i 31 ispitanika (medijan = 7). U eksperimentima uzorci su bili veličine između 4 i 103 ispitanika (medijan = 17). U transverzalnim istraživanjima uzorci su bili veličine između 18 i 1142 ispitanika (medijan = 195). Najčešće korištena metoda za prikupljanje podataka bila je direktna opservacija i ona je korištena u ukupno osam (47.1%) istraživanja. Upitnici i intervjui korišteni su u sedam (41.2%) istraživanja. Analiza video zapisa korištena je u tri (17.6%) istraživanja, a analiza dokumenata u jednom (5.9%) istraživanja. Potrebno je naglasiti da su neka istraživanja koristila više različitih metoda za prikupljanje podataka. Najveći broj istraživanja, i to 8 (47.1%), bilo je primarno usmjereno na proučavanje stručnosti nastavnika i stručnog usavršavanja kao odrednica kvalitete nastave. Ukupno šest (35.3%) istraživanja bilo je primarno usmjereno na proučavanje percipiranih barijera za provedbu kvalitetne nastave TZK. Na odrednice kvalitete provedbe nastave vezane uz materijalne uvjete te organizaciju rada i nastavnog procesa bilo je primarno usmjereno ukupno pet (29.4%) istraživanja. Ukupno tri (17.6%) istraživanja bilo je primarno usmjereno na karakteristike nastavnika, dok su dva (11.8%) istraživanja bila primarno usmjerena na podršku nastavniku od strane kolega ili ravnatelja škole kao odrednice kvalitetne provedbe nastave. Nadalje, ukupno devet (52.9%) istraživanja koristila su direktne indikatore kvalitete podučavanja ispitane putem, primjerice, direktne opservacije ili video analize sata, dok je jedno istraživanje (5.9%) kao indikator kvalitete koristilo postignuće učenika u motoričkim testovima. U preostalih sedam (41.2%) istraživanja nije utvrđivana kvaliteta provedbe nastave TZK, već su se nastavnici izjasnili o samopercipiranom utjecaju pojedinih čimbenika na kvalitetu nastave.

1.2.3.6. Kompetencije nastavnika kao odrednice kvalitete provedbe nastave TZK u osnovnim školama

Kyriakides i Tsangaridou (2008) utvrdili su pozitivnu povezanost između nastavnikovo poznavanja nastavne materije i uspješnosti učenika u testu motoričkih sposobnosti. U istom radu utvrđena je i pozitivna povezanost nastavnikova osobnog sportskog iskustva i postignuća učenika. Sistematskim pregledom literature nisu pronađena druga istraživanja na ovu temu.

1.2.3.7. Radno iskustvo kao odrednica kvalitete provedbe nastave TZK u osnovnim školama

U radu Kyriakides i Tsangaridou (2008) utvrđena je pozitivna povezanost između nastavnikovo radno iskustvo i uspješnosti učenika u testovima motoričkih sposobnosti. U istraživanju provedenom na tri grupe nastavnika prema razini stručnosti, uključivši „nastavnike početnike“, „kompetentne nastavnike“ i „nastavnike eksperte“, van der Mars i sur. (1991) nisu pronašli statistički značajne razlike između grupa. Potrebno je naglasiti da je istraživanje provedeno na samo 18 ispitanika, što je prilično mali uzorak za kvantitativna istraživanja ovog tipa. Stoga nepostojanje statistički značajne razlike između grupa prema razini stručnosti treba interpretirati s dozom opreza. Zanimljivi su i zaključci vezano za ekspertizu za provođenje nastave TZK do kojih su došli Siedentop i Eldar (1989) na temelju intervjua provedenih sa sedam dokazano učinkovitih nastavnika TZK. Naime, autori smatraju da nije moguće biti ekspert za cjelokupni kurikulum TZK nego samo za pojedine nastavne sadržaje. Također zaključuju da je radno iskustvo neophodno, ali ne i dovoljno za dostizanje ekspertize za provođenje pojedinih nastavnih sadržaja TZK te da je za efikasno provođenje nastave TZK dovoljna čak i srednja razina kompetencije nastavnika.

1.2.3.8. Stupanj obrazovanja i stručno usavršavanje kao odrednice kvalitete provedbe nastave TZK u osnovnim školama

U prvom radu na ovu temu, McKenzie i sur. (1993) su kroz direktnu opservaciju i detaljnu analizu provedbe nastave utvrdili značajno bolju kvalitetu podučavanja kod nastavnika TZK nego kod učitelja razredne nastave. U istom radu također je utvrđeno da dodatno usavršavanje učitelja razredne nastave za provedbu nastave TZK može podići kvalitetu podučavanja ovog

predmeta, ali ne na razinu kvalitete podučavanja koju ostvaruju nastavnici TZK. Navedene razlike u kvaliteti podučavanja potvrđene su i u radu od iste grupe autora i nakon 18 mjeseci nakon same intervencije (McKenzie i sur., 1997). U istraživanju na sličnu temu, Constantinides i sur. (2013) analizom video snimki satova TZK utvrdili su da je izvedba nastavnika (specijalista) TZK značajno bolja nego izvedba učitelja razredne nastave u nizu indikatora kvalitete podučavanja. Vrijeme čekanja tj. neaktivnosti učenika tijekom sata bila je indikator kvalitete podučavanja koji je najviše doprinio razlici između analiziranih grupa nastavnika. U istraživanju Kyriakides i Tsangaridou (2008) nije utvrđena povezanost između toga vodi li nastavu TZK nastavnik TZK ili učitelj razredne nastave i postignuća učenika. Nadalje, u istraživanju provedenom u sedam osnovnih škola u Australiji utvrđen je značajan napredak u kvaliteti provedbe nastave TZK kod onih učitelja razredne nastave koji su prošli kroz petotjedno dodatno usavršavanje (Miller i sur., 2017). Značajan napredak u kvaliteti provedbe nastave TZK utvrđen je i pod utjecajem stručnog usavršavanja nastavnika TZK u vidu sudjelovanja u četverosatnoj radionici (Ward i sur., 2015). Pri tome je potrebno naglasiti da je tema satova TZK na kojima je provjeravan učinak stručnog usavršavanja bila ista kao i tema radionice, pa je upitna mogućnost generalizacije ovih nalaza. U istraživanju Kyriakides i Tsangaridou (2008) nije utvrđena povezanost između toga vodi li nastavu TZK nastavnik TZK ili učitelj razredne nastave i rezultata učenika na motoričkim testovima. U istom istraživanju također nije utvrđena povezanost postdiplomskog obrazovanja i stručnog usavršavanja nastavnika TZK s postignućem učenika.

1.2.3.9. Organizacija nastave i uvjeti rada kao odrednice kvalitete provedbe nastave TZK u osnovnim školama

Vezano za uvjete rada, Kyriakides i Tsangaridou (2008) utvrdili su pozitivnu povezanost dostupnosti sportskih terena i opreme s uspješnošću učenika u testovima motoričkih sposobnosti. Vezano uz organizaciju nastave, u istom istraživanju utvrđena je negativna povezanost između vremena provedenog u čekanju i rezultata učenika u nizu motoričkih testova.

1.2.3.10. Percipirane barijere nastavnika TZK i učitelja razredne nastave za kvalitetnu provedbu nastave TZK u osnovnim školama

U istraživanju Barroso i sur. (2005) utvrđeno je da utjecaj pojedinih barijera na kvalitetu poučavanja percipiran od strane nastavnika TZK u osnovnim školama varira po godinama. U završnoj godini ovog istraživanja nastavnici su poredali percipirane barijere za kvalitetno poučavanje po važnosti na sljedeći način: 1) velik broj učenika u razredu, 2) nizak prioritet TZK u odnosu na druge predmete, 3) nedovoljna financijska sredstva, 4) neprimjerena oprema i nastavni materijali, 5) neprimjerenost unutarnjih i/ili vanjskih prostora, 6) nedovoljan broj nastavnika, specijalista za TZK, 7) nedovoljna količina raspoloživog vremena i 8) niska razina podrške od strane ravnatelja škole. Čini se da su barijere za kvalitetnu provedbu nastave TZK percipirane od strane učitelja razredne nastave nešto drugačije. Naime, u istraživanju Decorby i sur. (2005) kao glavne barijere za kvalitetnu provedbu nastave TZK učitelji razredne nastave u Kanadi izdvojili su nedostatak vlastite obuke i znanja te nedostatak planiranja i informiranog vodstva od strane uprave škole što izaziva probleme vezane uz kvalitetu prostora, kvalitetu programskih sadržaja, organizaciju upotrebe opreme, nabavku opreme i koordinaciju izvannastavnih programa. Slične percipirane barijere utvrđene su i kod učitelja razredne nastave u SAD-u. Naime, u kvalitativnom istraživanju provedenom u SAD-u, učitelji razredne nastave su kao glavne barijere za kvalitetnu provedbu nastave TZK izdvojili nedostatak raspoloživog vremena, vlastito pridavanje veće važnosti drugim predmetima i nedostatak vlastite obučenosti za provedbu nastave TZK (Faucette i Patterson, 1989). U istraživanju Morgan i Hansen (2007) učitelji razredne nastave u Australiji naveli su vremenska ograničenja i nizak prioritet TZK u odnosu na druge predmete kao glavna ograničenja u provedbi kvalitetne nastave TZK. U naknadnom radu istih autora na temelju istraživanja provedenog na 189 učitelja razredne nastave barijere za kvalitetnu provedbu TZK poredane su po važnosti na sljedeći način: 1) nedostatak vremena / pretrpan kurikulum, 2) nedostatak potpore od strane škole / profesionalnog usavršavanja, 3) nedostatak financijskih sredstava, 4) neprimjereni prostori i oprema, 5) prevelik broj učenika u razredu, 6) niska razina kompetencija / obrazovanja učitelja, 7) niska razina samopouzdanja učitelja za poučavanje TZK, 8) niska razina iskustva učitelja u provedbi nastave TZK i 9) niska razina osobnog interesa / entuzijazma učitelja za provedbu nastave TZK (Morgan i Hansen, 2008a). U velikom istraživanju na ovu temu provedenom u Osječko-baranjskoj županiji na uzorku od 201 učitelja razredne nastave utvrđen je sljedeći poredak otežavajućih faktora za provedbu nastave TZK prema njihovoj

percipiranoj važnosti (isti redni broj označava da su dva ili više čimbenika imali jednaku prosječnu ocjenu važnosti): 1) loši materijalni uvjeti za podučavanje, 2) nedovoljan broj sati raspoloživ za satove TZK u sportskoj dvorani, 3) bojazan učitelja da se učenici ne ozlijede, 3) poteškoće u radu s učenicima sa zdravstvenim poteškoćama, 5) nezadovoljavajući status predmeta TZK u školi i društvu, 5) motiviranost učitelja, 5) sposobnosti i prethodno znanje učenika, 8) skromne kompetencije učitelja, 8) psiho-fizički trud potreban za podučavanje, 10) prekomjerni zahtjevi u programu predmeta TZK, 10) stav učitelja o korisnosti TZK za učenike i 12) suradnja s nastavnicima TZK (Šumanović i sur., 2016).

1.2.3.11. Čimbenici koje nastavnici smatraju važnima za bolju kvalitetu provedbe nastave TZK u osnovnim školama

Zanimljivi su i rezultati kvalitativnog istraživanja Jung (2012) u kojem je provedena detaljna analiza rada i stajališta tri nastavnika TZK prethodno prepoznate izvrsnosti. Nastavnici su kao važne čimbenike kvalitete podučavanja istaknuli organizaciju rada, podršku ravnatelja i reflektivnu praksu. Osim toga, naveli su da je radno iskustvo neophodno, ali ne i dovoljno za kvalitetnu provedbu nastave. Dotaknuli su se i teme prevelikog broja učenika u razredu kao potencijalnog ograničavajućeg čimbenika kvalitete poučavanja, ali su naveli da se to može riješiti upotrebom različitih strategija informiranih kroz reflektivnu praksu. O važnosti reflektivnog razmišljanja kao odrednice kvalitete poučavanja TZK zaključila je i Tsui (2004) u svojem doktorskom istraživanju provedenom na devet nastavnika TZK u Hong Kongu upotrebom kvalitativnih metoda. Nadalje, u svojem istraživanju Rhoades (2010) je upotrebom mješovitih metoda (kombinacije kvalitativnih i kvantitativnih metoda) utvrdio da na kvalitetu poučavanja TZK pozitivno utječe povećanje samoefikasnosti nastavnika i profesionalno usavršavanje odnosno certifikacija kod nadležnog tijela. U istraživanju provedenom na 31 učitelju razredne nastave u Australiji utvrđeno je da su često percipirane odrednice bolje kvalitete podučavanja postojanje koordinatora za implementaciju programa TZK, podrška od strane specijalista za TZK te podrška od ravnatelja i uprave škole (Morgan i Hansen, 2007). Alcantara-Porcuna i sur. (2022) u svojem istraživanju provedenom u Španjolskoj zaključuju da su ključni koraci za promicanje tjelesne aktivnosti među školskom djecom podizanje svijesti o važnosti tjelesne aktivnosti, povećanje broja sati TZK, redovito usavršavanje učitelja te provođenje besplatnih ili jeftinih izvannastavnih aktivnosti.

1.2.3.12. Ograničenja dosadašnjih istraživanja odrednica kvalitete provedbe nastave TZK u osnovnim školama

Istraživanja odrednica kvalitete provedbe nastave TZK provedena su većinom u SAD-u ili Australiji, što, zbog specifičnosti obrazovnih sustava, umanjuje mogućnost generalizacije nalaza u ovom području na ostale države. Velik broj istraživanja je bio kvalitativnog tipa te je proveden na malim uzorcima ispitanika, što umanjuje mogućnost generalizacije sa aspekta statističkog zaključivanja. Većina kvantitativnih istraživanja bila su transverzalna što onemogućava zaključivanje o uzročno-posljedičnim vezama između analiziranih varijabli. Osim toga, gotovo sva transverzalna istraživanja provedena su na relativno malim uzorcima za taj tip istraživanja, što narušava preciznost statističkog zaključivanja. Velik broj istraživanja bazirano je na samopercipiranom utjecaju pojedinih čimbenika na kvalitetu nastave od strane nastavnika, što dodatno umanjuje kvalitetu dokaza u ovome području. Konačno, većina istraživanja bila je usmjerena na percipirane barijere, specijaliziranost i stručno usavršavanje nastavnika kao odrednice kvalitete provedbe nastave TZK, dok su ostali čimbenici ili nedovoljno istraženi ili nisu uopće obuhvaćeni dosadašnjim istraživanjima. S obzirom na važnost utvrđivanja odrednica kvalitete nastave TZK i prethodno navedena ograničenja dosadašnjih istraživanja, očito je da postoji prostor i potreba za buduća istraživanja u ovom području. Pri interpretaciji nalaza ovog sistematskog pregleda literature treba uzeti u obzir da je, unatoč sveobuhvatnom pregledu čak 14 bibliografskih baza, moguće da neki radovi na ovu temu nisu pronađeni. To je ponajprije moguće za radove koji nisu objavljeni u znanstvenim časopisima, nego, primjerice, u zbornicima radova s konferencija koji nisu indeksirani u pregledanim bibliografskim bazama. Pri tome treba naglasiti da su pregledane najveće bibliografske baze za ovo područje istraživanja, te je stoga moguće pretpostaviti da su uključeni svi ili gotovo svi najvažniji radovi na temu odrednica kvalitete provedbe nastave TZK u osnovnim školama.

1.3. Problemi istraživanja

Iz prethodno opisanog pregleda dosadašnjih istraživanja, vidljivo je da je broj istraživanja na temu odrednica kvalitete provedbe nastave TZK od strane učitelja razredne nastave vrlo ograničen. Neke od potencijalnih odrednica kvalitete provedbe nastave TZK uopće nisu istražene, dok je za neke dostupan tek manji broj istraživanja, često provedenih na malim uzorcima ispitanika. Iz navedenog je očito da su potrebna daljnja istraživanja na ovu temu. Nadalje, s obzirom da je jedino hrvatsko istraživanje, koje je pronađeno u prethodno opisanom sistematskom pregledu literature, provedeno na uzorku učitelja razredne nastave iz Osječko-baranjske županije (Šumanović i sur., 2016), jasno je da nedostaju adekvatni podaci za ostale dijelove Hrvatske. Osim toga, u navedenom hrvatskom istraživanju ispitani su samo čimbenici za koje učitelji smatraju da otežavaju provedbu nastave TZK, a nije statistički analiziran odnos između tih čimbenika i kvalitete provedbe nastave TZK. Moguće je da pojedini otežavajući čimbenici koje učitelji smatraju važnima uopće nisu povezani s kvalitetom provedbe nastave. Navedeno je potrebno ispitati direktnom analizom tog odnosa i to na uzorku koji je dovoljno velik da omogućí statističko zaključivanje uz malu vjerojatnost pogreške tipa II.

Na temelju svega prethodno navedenog, u nastavku su pobrojani problemi koji se ovim radom žele još bolje i kvalitetnije istražiti:

- Postoji li i kakva je povezanost između podržavajućih čimbenika i kvalitete provedbe nastave tjelesne i zdravstvene kulture kod učitelja razredne nastave?
- Postoji li i kakva je povezanost između percipirane kompetentnosti učitelja razredne nastave i kvalitete provedbe nastave tjelesne i zdravstvene kulture?
- Postoji li i kakva je povezanost između stavova prema nastavi tjelesne i zdravstvene kulture i kvalitete provedbe nastave tjelesne i zdravstvene kulture kod učitelja razredne nastave?

2. CILJEVI I HIPOTEZE

U skladu s navedenim problemima istraživanja postavljena su tri temeljna cilja s pripadajućim hipotezama:

1. Utvrditi povezanost između podržavajućih čimbenika i kvalitete provedbe nastave tjelesne i zdravstvene kulture kod učitelja razredne nastave

H1: Podržavajući čimbenici statistički su značajno povezani s kvalitetom provedbe nastave TZK. Svi podržavajući čimbenici značajno su pozitivno povezani s kvalitetom provedbe nastave TZK.

2. Utvrditi povezanost između percipirane kompetentnosti učitelja razredne nastave i kvalitete provedbe nastave tjelesne i zdravstvene kulture

H2: Percipirana kompetentnost učitelja razredne nastave statistički je značajno povezana s kvalitetom provedbe nastave TZK. Sve mjere percipirane kompetentnosti značajno su pozitivno povezane s kvalitetom provedbe nastave TZK.

3. Utvrditi povezanost između stavova prema nastavi tjelesne i zdravstvene kulture i kvalitete provedbe nastave tjelesne i zdravstvene kulture kod učitelja razredne nastave

H3: Stavovi učitelja razredne nastave prema nastavi tjelesne i zdravstvene kulture statistički su značajno povezani s kvalitetom provedbe nastave TZK. Svi stavovi učitelja razredne nastave značajno su pozitivno povezani s kvalitetom provedbe nastave TZK.

3. METODE RADA

3.1. Uzorak ispitanika

Pri osmišljavanju projekta istraživanja provedena je statistička procjena potrebne veličine uzorka kako bi se osiguralo da mogućnost pogreške tipa II nije veća od 1%. Procjena je napravljena za izvođenje statističkih zaključaka za multiplu korelaciju s pogreškom tipa I od $p < 0,01$. Procijenjena potrebna veličina uzorka dovoljna da se u regresijskoj analizi utvrdi statistički značajna multipla korelacija u slučaju da u populaciji učitelja postoji makar niska povezanost (veličina učinka $f^2 = 0.02$) između analiziranih varijabli iznosila je 1597 ispitanika.

Istraživanje je provedeno na prigodnom uzorku od 1598 zaposlenih učitelja razredne nastave na području središnje regije Republike Hrvatske u školskoj godini 2009./2010. Svi ispitanici u istraživanju su sudjelovali dobrovoljno. U Tablici 2 prikazani su osnovni deskriptivni pokazatelji učitelja u uzorku ispitanika po dobi i duljini radnog staža.

Tablica 2. Deskriptivni pokazatelji varijabli „dob“ i „radni staž“

	\bar{x}	Minimum	Maksimum	s
Dob	41,07	20,00	65,00	9,23
Radni staž	17,33	0,00	40,00	10,07

Legenda: \bar{x} – aritmetička sredina, Minimum – najmanja vrijednost, Maksimum – najveća vrijednost, s – standardna devijacija

Prosječna dob učitelja bila je nešto veća od 41 godine sa standardnom devijacijom od 9,2 što nam govori kako je većina učitelja bila starosne dobi između 32 i 50 godina. Najmlađi učitelj koji je sudjelovao u istraživanju imao je 20 godina, dok je najstariji učitelj imao 65 godina.

Prosječna dužina radnog staža u zvanju učitelja je nešto veća od 17 godina sa standardnom devijacijom od 10, što nam pokazuje kako većina učitelja ima između 7 i 27 godina radnog staža. Rezultati pokazuju kako su u istraživanju sudjelovali učitelji s manje od godine dana radnog staža, ali i oni koji završavaju svoj radni vijek u zvanju učitelja, odnosno imaju 40 godina radnog staža. U Tablici 3 prikazane su apsolutne i relativne frekvencije učitelja po spolu.

Tablica 3. Udjeli učitelja po spolu

Spol	<i>f</i>	<i>rf (%)</i>
Žensko	1535	96,06
Muško	63	3,94

Legenda: *f* – apsolutna frekvencija kategorije, *rf (%)* – relativna frekvencija kategorije izražena postotkom

Većina učitelja razredne nastave u ovom istraživanju bilo je ženskog spola. Tek je 4% učitelja muškog spola. Gledajući apsolutne vrijednosti, u istraživanju je sudjelovalo 1535 učiteljica i 63 učitelja. Uspoređujući podatke s upisanim studentima prve godine učiteljskog studija Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu u akademskoj godini 2009./2010. kod kojih je 7,9% studenata muškog spola, može se zaključiti kako je raspodjela po spolu u uzorku ovog istraživanja vjerojatno vrlo slična raspodjeli učitelja i učiteljica u odgovarajućoj populaciji. U Tablici 4 prikazane su apsolutne i relativne frekvencije učitelja po stečenoj stručnoj spremi.

Tablica 4. Udjeli učitelja po stručnoj spremi

Stručna sprema	<i>f</i>	<i>rf (%)</i>
SSS	6	0,38
VŠS	884	55,32
VSS	698	43,68
Magisterij/doktorat	10	0,63

Legenda: *f* – apsolutna frekvencija kategorije, *rf (%)* – relativna frekvencija kategorije izražena postotkom, SSS – srednja stručna sprema, VŠS – viša stručna sprema, VSS – visoka stručna sprema

Nešto više od polovice svih ispitanih učitelja imalo je višu stručnu spremu, što je u skladu s obzirom na njihovu dobnu strukturu. Preko 40% učitelja imalo je završenu visoku stručnu spremu i stečeno pravo za daljnjom akademskom edukacijom. S najvišom akademskom titulom magistra ili doktora znanosti bilo je nešto manje od 1% ili u apsolutnim vrijednostima 10 učitelja, dok je u razrednoj nastavi sa srednjoškolskim obrazovanjem bilo manje od 0,4% ili ukupno 6 učitelja. U Tablici 5 prikazane su apsolutne i relativne frekvencije učitelja po razredu kojem predaju.

Tablica 5. Udjeli učitelja po razredu kojem predaju

Razred	<i>f</i>	<i>rf (%)</i>
1. razred	377	23,68
2. razred	407	25,57
3. razred	374	23,49
4. razred	314	19,72
kombinirano odjeljenje	120	7,54

Legenda: *f* – apsolutna frekvencija kategorije, *rf (%)* – relativna frekvencija kategorije izražena postotkom

Raspodjela učitelja po razredu kojem predaju je bila podjednaka za sve razrede i iznosila je između 20% i 26%, s tim da je uz to još i nešto manje od 8% učitelja predavalo u kombiniranim odjeljenjima. Navedena raspodjela također upućuje na dobru reprezentativnost uzorka, s obzirom da je logično pretpostaviti da je udio učitelja koje predaju pojedinim razredima podjednaka te da je najmanje učitelja koji predaju kombiniranim odjeljenjima. U Tablici 6 prikazane su apsolutne i relativne frekvencije učitelja po broju stanovnika mjesta u kojem stanuju.

Tablica 6. Udjeli učitelja po broju stanovnika mjesta u kojem stanuju

Broj stanovnika	<i>f</i>	<i>rf (%)</i>
2 000 i manje	423	26,57
2 001 - 10 000	258	16,21
10 001 - 100 000	331	20,79
100 001 i više	580	36,43

Legenda: *f* – apsolutna frekvencija kategorije, *rf (%)* – relativna frekvencija kategorije izražena postotkom

Najviše učitelja, odnosno njih nešto više od 36% stanovalo je u mjestu koje broji 100 001 i više stanovnika, tj. u gradu Zagrebu. Najmanje učitelja, odnosno njih nešto više od 16% stanovalo

je u naseljima koja broje između 2 001 i 10 000 stanovnika. U Tablici 7 prikazane su apsolutne i relativne frekvencije učitelja po broju stanovnika mjesta u kojem rade.

Tablica 7. Udjeli učitelja po broju stanovnika mjesta u rade

Broj stanovnika	<i>f</i>	<i>rf (%)</i>
2 000 i manje	384	24,15
2 001 - 10 000	409	25,72
10 001 - 100 000	562	35,35
100 001 i više	235	14,78

Legenda: *f* – apsolutna frekvencija kategorije, *rf (%)* – relativna frekvencija kategorije izražena postotkom

Više od 35% učitelja radi u naseljima koje broje između 10 001 i 100 000 stanovnika, odnosno 15% više učitelja radi u takvim mjestima nego što ih tamo i živi. Najmanje učitelja radi u mjestu koje broji 100 001 i više stanovnika, što govori kako preko 20% učitelja koji žive u gradu Zagrebu, rade izvan njega u manjim mjestima. U Tablici 8 prikazane su apsolutne i relativne frekvencije učitelja po županijama u kojima rade.

Tablica 8. Udjeli učitelja po županijama u kojima rade

Županija	<i>f</i>	<i>rf (%)</i>
Grad Zagreb	792	49.62
Zagrebačka županija	284	17.79
Karlovačka županija	154	9.65
Krapinsko-zagorska županija	259	16.23
Sisačko-moslavačka županija	107	6.70

Legenda: *f* – apsolutna frekvencija kategorije, *rf (%)* – relativna frekvencija kategorije izražena postotkom

Gotovo 70% učitelja radilo je na širem području Zagreba, odnosno u Zagrebačkoj županiji i u gradu Zagrebu. Najmanje učitelja, oko 7% radilo je u Sisačko-moslavačkoj županiji. Prema popisu stanovništva u Hrvatskoj provedenom u 2011. godini izračunati su udjeli djece dobi od 6-11 godina (približni raspon dobi učenika u prvih četiri razreda osnovne škole) u pet županija obuhvaćenih ovim istraživanjem. Time je procijenjeno da je postotak učenika u gradu Zagrebu (u odnosu na pet županija obuhvaćenih ovim istraživanjem) iznosio 49.11%, u Zagrebačkoj županiji 23.02%, u Karlovačkoj županiji 7.71%, u Krapinsko-zagorskoj županiji 8.99% te u Sisačko-moslavačkoj županiji 11.17%. Iz navedenog se vidi da je raspodjela učiteljica razredne nastave po navedenim županijama slična, ali ne i potpuno ista raspodjeli djece dobi koja odgovara dobi učenika u prvih četiri razreda osnovne škole. Potrebno je uzeti u obzir da broj djece ove dobi zasigurno nije u potpunoj korelaciji s brojem učiteljica niti s brojem razreda po županijama. S obzirom na to moguće je pretpostaviti da je raspodjela učiteljica po županijama vrlo vjerojatno bila reprezentativna. Nadalje, u Tablici 9 prikazane su apsolutne i relativne frekvencije učitelja po školama u kojima rade.

Tablica 9. Udjeli učitelja po vrsti škole u kojoj radi

Tip škole	<i>f</i>	<i>rf (%)</i>
Matična škola	1295	81,19
Područna škola	300	18,81

Legenda: *f* – apsolutna frekvencija kategorije, *rf (%)* – relativna frekvencija kategorije izražena postotkom

Većina učitelja, njih preko 80% radila je u matičnim školama, dok je preostalih 20% učitelja radila u područnim školama. Sveukupno gledano, moguće je pretpostaviti da je uzorak učitelja korišten u svrhu ovog istraživanja reprezentativan za populaciju učitelja razredne nastave u središnjoj regiji Republike Hrvatske, odnosno u pet hrvatskih županija: Grad Zagreb, Zagrebačku županiju, Karlovačku županiju, Krapinsko-zagorsku županiju i Sisačko-moslavačku županiju.

3.2. Mjerni instrument

Za potrebe ovog istraživanja korišten je novokonstruirani kompleksni upitnik koji je sadržavao pet dijelova. U konstrukciji upitnika sudjelovali su stručnjaci iz područja kineziologije i psihologije. Doprinos razvoju instrumenta, svojim znanjem i iskustvom, dali su i učitelji razredne nastave. Naime, u predistraživanju koje je uključilo 60 učitelja razredne nastave testirana je početna verzija upitnika te su učitelji upitani o jasnoći pitanja i ponuđenih odgovora te potpunosti pojedinih dijelova upitnika. Na temelju njihovih odgovora izrađena je završna verzija upitnika. Test-retest pouzdanost završne verzije upitnika utvrđena je na uzorku od 33 učitelja razredne nastave. Pri tome su podaci prikupljeni u dva mjerenja u razmaku od sedam dana. Test-retest pouzdanost sumarnih skala upitnika prikazana je u Tablici 10. Interna konzistencija čestica nije utvrđena s obzirom da svaka čestica ima zasebni predmet mjerenja te se stoga ne radi o kompozitnom mjernom instrumentu. Iz istog razloga nije utvrđena niti faktorska valjanost upitnika. Kriterijska valjanost upitnika nije mogla biti utvrđena, jer nije pronađen sličan validirani instrument čiji bi predmet mjerenja bio direktno usporediv s predmetom mjerenja upitnika korištenog u ovom istraživanju. Umjesto toga, apriorna valjanost upitnika utvrđena je detaljnim pregledom čestica upitnika od strane tri eksperta s ekspertizom u području razredne nastave tjelesne i zdravstvene kulture, statistike i teorije mjerenja, te konstrukcije i validacije upitnika.

Tablica 10. Test-retest pouzdanost upitnika

Varijabla	Spearman ρ
Socijalna podrška	0.79
Materijalni uvjeti rada	0.80
Zadovoljstvo poslom	0.61
Tjelesna i zdravstvena obilježja	0.81
Mogućnost utjecaja	0.69
Osjećaj kompetentnosti	0.65
Važnost nastave TZK	0.59
Korisnost nastave TZK	0.81
Stav prema poučavanju TZK	0.82
Učestalost provedbe	0.81
Korištenje metoda rada i metodičkih organizacijskih oblika rada	0.84
Korištenje prostora i nastavne opreme	0.76
Praćenje, provjeravanje i ocjenjivanje	0.64
Pripremanje i programiranje	0.84
Ukupna kvaliteta provedbe nastave TZK	0.72

Legenda: TZK – Tjelesna i zdravstvena kultura, Spearman ρ – Spearmanov koeficijent rang korelacije između rezultata u testu i retestu

3.2.1. Čestice upitnika o podržavajućim čimbenicima

Prvi dio završne verzije upitnika sastoji se od 21 tvrdnje koje opisuju *podržavajuće čimbenike* u provedbi nastave tjelesne i zdravstvene kulture, a podijeljene su u četiri kategorije, i to: 1) socijalna podrška, 2) materijalni uvjeti rada, 3) zadovoljstvo poslom i 4) tjelesna i zdravstvena obilježja. Stupanj slaganja sa svakom od tvrdnji vezanih za podržavajuće čimbenike ispitanici su mogli izraziti zaokruživanjem odgovora na Likertovoj ljestvici od pet stupnjeva, uključivši odgovore: 1) „Potpuno se ne slažem“, 2) „Uglavnom se ne slažem“, 3) „Nisam siguran/a“, 4) „Uglavnom se slažem“ i 5) „Potpuno se slažem“. Pri tome je kod normalno skaliranih čestica odgovor „Potpuno se ne slažem“ nosio jedan bod, odgovor „Uglavnom se ne slažem“ dva boda, odgovor „Nisam siguran/a“ tri boda, odgovor „Uglavnom se slažem“ četiri boda te odgovor

„Potpuno se slažem“ pet bodova. Čestice „Preopterećen/a sam nastavnim obavezama“, „Sadržaji iz programa TZK prezahtjevni su za moju tjelesnu pripremljenost“, i „Moja tjelesna ograničenja sprječavaju me u provedbi nastave TZK“ obrnuto su skalirane varijable te je odgovor „Potpuno se ne slažem“ nosio pet bodova, odgovor „Uglavnom se ne slažem“ četiri boda, odgovor „Nisam siguran/a“ tri boda, odgovor „Uglavnom se slažem“ dva boda i odgovor „Potpuno se slažem“ jedan bod. Ukupni rezultat u svakoj kategoriji percipiranih podržavajućih čimbenika izražen je putem aritmetičke sredine pripadajućih čestica. Viši ukupni rezultat u svakoj kategoriji označava višu razinu podržavajućih čimbenika.

Kategorija podržavajućih čimbenika nazvana „socijalna podrška“ sadrži šest čestica, i to:

- U školi je prisutna dobra suradnja među učiteljima/učiteljicama
- Ravnatelj škole podržava opremanje prostora za provedbu TZK
- Ostali učitelji/učiteljice u mojoj školi kvalitetno provode nastavu TZK
- Roditelji mojih učenika zainteresirani su za kvalitetnu provedbu nastave TZK
- Agencija za odgoj i obrazovanje pruža mi podršku za kvalitetnu provedbu nastave TZK
- U školi je prisutna pozitivna atmosfera među učiteljima/učiteljicama

Kategorija podržavajućih čimbenika nazvana „materijalni uvjeti rada“ sadrži osam čestica, i to:

- Za provedbu nastave TZK imam na raspolaganju potrebne sprave
- Zadovoljan/a sam higijenskim uvjetima u dvorani za tjelesno vježbanje
- Prostor za pripremu učitelja/učiteljica za nastavu TZK je primjeren
- Zadovoljan/a sam kvalitetom rekvizita za potrebe nastave TZK
- Zadovoljan/a sam kvalitetom dvorane za provedbu TZK

- Za provedbu nastave TZK imam na raspolaganju potrebne rekvizite
- Zadovoljan/a sam kvalitetom vanjskih prostora za provedbu TZK
- Dvorana za tjelesno vježbanje mi je dostupna kad imam nastavu TZK

Kategorija podržavajućih čimbenika nazvana „zadovoljstvo poslom“ sadrži tri čestice, i to:

- Preopterećen/a sam nastavnim obavezama
- Moji učenici su na nastavi TZK zainteresirani za rad
- Sa zadovoljstvom provodim nastavu TZK

Kategorija podržavajućih čimbenika nazvana „tjelesna i zdravstvena obilježja“ sadrži četiri čestice, i to:

- Sadržaji iz programa TZK prezahtjevni su za moju tjelesnu pripremljenost
- Razina mojih motoričkih sposobnosti primjerena je za provedbu nastave TZK
- Zdravstveno stanje omogućava mi nesmetanu provedbu nastave TZK
- Moja tjelesna ograničenja sprječavaju me u provedbi nastave TZK

3.2.2. Čestice upitnika o percipiranoj kompetentnosti učitelja

Drugi dio mjernog instrumenta sastoji se od 16 tvrdnji koje opisuju *percipiranu kompetentnost* učitelja u provedbi nastave tjelesne i zdravstvene kulture te su podijeljene u dvije kategorije: 1) mogućnost utjecaja i 2) osjećaj kompetentnosti. Stupanj slaganja sa svakom od tvrdnji vezanih za percipiranu kompetentnost ispitanici su mogli izraziti zaokruživanjem odgovora na Likertovoj ljestvici od pet stupnjeva, uključivši odgovore: 1) „Potpuno se ne slažem“, 2) „Uglavnom se ne slažem“, 3) „Nisam siguran/a“, 4) „Uglavnom se slažem“ i 5) „Potpuno se slažem“. Pri tome je kod normalno skaliranih čestica odgovor „Potpuno se ne slažem“ nosio jedan bod, odgovor „Uglavnom se ne slažem“ dva boda, odgovor „Nisam siguran/a“ tri boda,

odgovor „Uglavnom se slažem“ četiri boda te odgovor „Potpuno se slažem“ pet bodova. U ovom dijelu upitnika nije bilo obrnuto skaliranih čestica. Ukupni rezultat u svakoj kategoriji percipirane kompetentnosti učitelja izražen je putem aritmetičke sredine pripadajućih čestica. Viši ukupni rezultat u svakoj pojedinoj kategoriji označava višu razinu percipirane kompetentnosti učitelja.

Kategorija percipirane kompetentnosti nazvana „mogućnost utjecaja“ sadrži 10 čestica, i to:

- Mogu utjecati na to da moji učenici na satu TZK budu aktivni
- Mogu utjecati na to da moji učenici ostvare ciljeve nastave TZK
- Mogu utjecati na to da moji učenici svladaju program TZK
- Mogu utjecati na to da moji učenici vježbaju u poticajnom ozračju
- Mogu utjecati na to da moji učenici zavole nastavu TZK
- Mogu utjecati na to da se moji učenici u slobodno vrijeme bave tjelesnim aktivnostima
- Mogu utjecati na to da moji učenici završe razrednu nastavu s primjerenim znanjem iz TZK
- Mogu utjecati na to da moji učenici za izvannastavne aktivnosti izabiru sportske aktivnosti
- Mogu utjecati na to da moji učenici za vrijeme pohađanja razredne nastave nauče plivati
- Mogu utjecati na to da se moji učenici za vrijeme pohađanja razredne nastave upoznaju s aktivnostima na snijegu

Kategorija percipirane kompetentnosti nazvana „osjećaj kompetentnosti“ sadrži sedam čestica, i to:

- Kompetentan/a sam za demonstriranje nastavnih sadržaja predviđenih programom TZK
- Kompetentan/a sam za samostalno provođenje inicijalnog provjeravanje
- Kompetentan/a sam za samostalno pisanje programa TZK
- Kompetentan/a sam za samostalno provođenje nastave TZK
- Kompetentan/a sam za realizaciju nastavnih sadržaja iz programa TZK
- Teorijski sam kompetentan/a za provođenje nastave TZK
- Metodički sam kompetentan/a za provedbu nastave TZK

3.2.3. Čestice upitnika o stavovima učitelja prema nastavi TZK

Treći dio mjernog instrumenta sastoji se od 16 tvrdnji koje opisuju *stavove prema nastavi tjelesne i zdravstvene kulture* učitelja razredne nastave, a podijeljene su u tri kategorije, i to: 1) važnost nastave TZK, 2) korisnost nastave TZK i 3) stav prema poučavanju TZK. Stupanj slaganja sa svakom od tvrdnji vezanih za stavove prema nastavi TZK ispitanici su mogli izraziti zaokruživanjem odgovora na Likertovoj ljestvici od pet stupnjeva, uključivši odgovore: 1) „Potpuno se ne slažem“, 2) „Uglavnom se ne slažem“, 3) „Nisam siguran/a“, 4) „Uglavnom se slažem“ i 5) „Potpuno se slažem“. Pri tome je kod normalno skaliranih varijabli odgovor „Potpuno se ne slažem“ nosio jedan bod, a odgovor „Potpuno se slažem“ pet bodova. Čestice „Bilo bi opravdano da nastavu TZK pohađaju samo motorički sposobni učenici“, „Moji učenici imaju dovoljno tjelesnih aktivnosti i bez nastave TZK“, „Bilo bi bolje da je TZK izborni predmet“, „Trebalo bi smanjiti tjedni broj sati nastave TZK“, „Sadržaji koje učenici nauče na nastavi TZK neupotrebljivi su u životu“, „Nastava TZK oduzima vrijeme važnijim predmetima“ predstavljaju obrnuto skalirane varijable u kojima je odgovor „Potpuno se ne slažem“ nosio pet bodova, a odgovor „Potpuno se slažem“ jedan bod. Ukupni rezultat u svakoj kategoriji stavova učitelja prema nastavi TZK izražen je putem aritmetičke sredine

pripadajućih čestica. Viši ukupni rezultat u svakoj pojedinoj kategoriji označava bolje stavove učitelja prema nastavi TZK.

Kategorija stavova prema nastavi TZK nazvana „važnost nastave tjelesne i zdravstvene kulture“ sadrži šest čestica, i to:

- Nastava TZK oduzima vrijeme važnijim predmetima
- TZK je važan segment nastavnog plana i programa
- Bilo bi opravdano da nastavu TZK pohađaju samo motorički sposobni učenici
- Moji učenici imaju dovoljno tjelesnih aktivnosti i bez nastave TZK
- Bilo bi bolje da je TZK izborni predmet
- Trebalo bi smanjiti tjedni broj sati nastave TZK

Kategorija stavova prema nastavi TZK nazvana „korisnost nastave tjelesne i zdravstvene kulture“ sadrži sedam čestica, i to:

- Nastava TZK može stvoriti naviku redovitog tjelesnog vježbanja
- Nastava TZK potiče socijalizaciju učenika
- Nastava TZK pozitivno djeluje na odgoj učenika
- Što učenici nauče na nastavi TZK koristi im u slobodno vrijeme
- Sadržaji koje učenici nauče na nastavi TZK neupotrebljivi su u životu
- Nastava TZK mojim učenicima omogućava bolju koncentraciju na drugim predmetima
- Nastava TZK pozitivno djeluje na zdravlje učenika

Kategorija stavova prema nastavi TZK nazvana „Stav prema poučavanju tjelesne i zdravstvene kulture“ sadrži tri čestice, i to:

- Da mogu, nastavu TZK provodio/la bih svaki dan
- Uživam podučavajući učenike sadržajima TZK
- Volim provoditi nastavu TZK

3.2.4. Čestice upitnika o kvaliteti provedbe nastave TZK

Četvrti dio mjernog instrumenta sastoji se od 22 tvrdnje koje procjenjuju *kvalitetu provedbe nastave tjelesne i zdravstvene kulture*, a podijeljene su u pet kategorija, i to: 1) učestalost provedbe, 2) korištenje metoda rada i metodičkih organizacijskih oblika rada, 3) korištenje prostora i nastavne opreme, 4) praćenje, provjeravanje i ocjenjivanje i 5) pripremanje i programiranje. Svoj odgovor vezan za svaku česticu ispitanici su mogli izraziti na sljedećoj skali odgovora: 1) „Nikad“, 2) „Rijetko“, 3) „Povremeno“, 4) „Često“ i 5) „Uvijek“. Za tvrdnje „Na početku školske godine provodim inicijalno provjeravanje“, „Tijekom školske godine provodim tranzitivna provjeravanja“, „Na kraju školske godine provodim finalno provjeravanje“ i „Program TZK izrađujem na temelju rezultata inicijalnog provjeravanja“ skala odgovora sadržavala je samo kategorije „Da“ i „Ne“. Pri tome su kod normalno skaliranih varijabli odgovori „Nikad“ i „Ne“ nosili po jedan bod, odgovor „Rijetko“ dva boda, odgovor „Povremeno“ tri boda, odgovor „Često“ četiri boda te odgovori „Uvijek“ i „Da“ po pet bodova. Kod čestice „Nastavu TZK provodim bez upotrebe rekvizita“ odgovor „Nikad“ nosio je pet bodova, odgovor „Rijetko“ četiri boda, odgovor „Povremeno“ tri boda, odgovor „Često“ dva boda i odgovor „Uvijek“ jedan bod, s obzirom da se radi o obrnuto skaliranoj varijabli. Ukupni rezultat u svakoj od pet kategorija kvalitete provedbe nastave TZK izražen je putem aritmetičke sredine pripadajućih čestica. Viši ukupni rezultat u svakoj pojedinoj kategoriji označava višu kvalitetu provedbe nastave TZK. Ukupna kvaliteta provedbe nastave TZK izražena je putem aritmetičke sredine ukupnih rezultata u pet kategorija kvalitete provedbe nastave TZK.

Kategorija vezana za kvalitetu provedbe nastave TZK nazvana „učestalost provedbe“ sadrži tri čestice, i to:

- Nastavu TZK provodim 3 puta tjedno (1.-3. razred)/ 2 puta tjedno (4. razred)
- Provodim nastavu TZK bez obzira na vremenske uvjete
- Nastavu TZK provodim bez obzira na materijalne uvjete rada

Kategorija vezana za kvalitetu provedbe nastave TZK nazvana „korištenje metoda rada i metodičkih organizacijskih oblika rada“ sadrži četiri čestice, i to:

- U nastavi TZK koristim dopunske vježbe
- Na satu TZK koristim više različitih metodičkih organizacijskih oblika rada
- U nastavi TZK koristim sintetičku metodu učenja
- Na satu učenja novih motoričkih gibanja koristim metodu demonstracije

Kategorija vezana za kvalitetu provedbe nastave TZK nazvana „korištenje prostora i nastavne opreme“ sadrži četiri čestice, i to:

- Kad vrijeme to dozvoljava, nastavu TZK provodim na otvorenim prostorima
- Na satu TZK koristim različite sprave
- Na satu TZK koristim različite rekvizite
- Nastavu TZK provodim bez upotrebe rekvizita

Kategorija vezana za kvalitetu provedbe nastave TZK nazvana „praćenje, provjeravanje i ocjenjivanje“ sadrži pet čestica, i to:

- Na početku nastavne godine provodim inicijalno provjeravanje
- Tijekom nastavne godine provodim tranzitivna provjeravanja
- Na kraju nastavne godine provodim finalno provjeravanje
- Na satu TZK pratim odgojne učinke rada
- Roditelje učenika izvještavam o stanju i postignućima njihove djece

Kategorija vezana za kvalitetu provedbe nastave TZK nazvana „pripremanje i programiranje“ sadrži šest čestica, i to:

- Nastavne sadržaje koje provodim prilagođavam potrebama učenika
- Pišem propisanu nastavnu pripremu za sat TZK
- Metodčki se pripremam za sat TZK
- Vodim '*Pregled rada tjelesne i zdravstvene kulture*'
- Program TZK izrađujem na temelju rezultata inicijalnog provjeravanja
- Moji učenici na satu TZK obrađuju 2 ili više nastavnih tema

3.2.5. Pitanja upitnika o sociodemografskim obilježjima ispitanika

Peti dio mjernog instrumenta sastoji se od devet pitanja o *sociodemografskim obilježjima* učitelja razredne nastave. U ovom dijelu upitnika, ispitanici su upitani o: 1) spolu, korištenjem pitanja „Kojeg ste spola?“ s ponuđenim odgovorima „žensko“ i „muško“, 2) dobi, korištenjem pitanja „Koliko imate godina?“ s otvorenim poljem za unos odgovora, 3) radnom stažu, korištenjem pitanja Koliko godina radnog staža imate kao učitelj/učiteljica? s otvorenim poljem za unos odgovora, 4) kojem razredu predaju, korištenjem pitanja Kojem razredu trenutno predajete? s ponuđenim odgovorima „1. razredu“, „2. razredu“, „3. razredu“, „4. razredu“ i

„Kombiniranom odjeljenju“, 5) stručnoj spremi, korištenjem pitanja „Koja je Vaša stručna sprema? s ponuđenim odgovorima „Srednja stručna sprema (SSS)“, „Viša stručna sprema (VŠS)“, „Visoka stručna sprema (VSS)“, i „Magisterij ili doktorat“, 6) veličini mjesta stanovanja, korištenjem pitanja „Koliki je broj stanovnika mjesta u kojem stanujete?“ s ponuđenim odgovorima „2 000 i manje“, „2 001-10 000“, „10 001-100 000“ i „više od 100 001“, 7) veličini mjesta u kojem rade, korištenjem pitanja „Koliki je broj stanovnika mjesta u kojem radite?“ s ponuđenim odgovorima „2 000 i manje“, „2 001-10 000“, „10 001-100 000“ i „više od 100 001“, 8) županiji u kojoj rade, korištenjem pitanja „U kojoj županiji radite?“ s ponuđenim odgovorima „Grad Zagreb“, „Zagrebačka županija“, „Karlovačka županija“, „Krapinsko-zagorska županija“ i „Sisačko-moslavačka županija“, 9) da li je škola u kojoj rade glavna ili područna, korištenjem pitanja „Škola u kojoj radite je...“ s ponuđenim odgovorima „matična“ i „područna“, i 10) o kvaliteti nastave TZK koju su pohađali u srednjoj školi i na fakultetu, korištenjem pitanja „Molimo Vas da ocjenom od 1 do 5 vrednujete kvalitetu nastave TZK koju ste pohađali a) u srednjoj školi i b) na fakultetu“ s otvorenim poljem za unos odgovora.

3.3. Postupak prikupljanja i unosa podataka

Podaci su prikupljeni na županijskim stručnim vijećima učitelja razredne nastave u središnjoj regiji Republike Hrvatske u školskoj godini 2009./2010. Na svakom od navedenih vijeća anketiranje je bilo uvršteno kao jedna od točaka dnevnog reda o čemu su svi prisutni učitelji prethodno obaviješteni.

Sva anketiranja proveo je isti anketar, i to svaki puta na isti način kako bi se osigurala usporedivost podataka prikupljenih na pojedinim županijskim stručnim vijećima. Prije podjele upitnika anketar je objasnio cilj i predmet istraživanja, naglasio da je sudjelovanje u istraživanju dobrovoljno i anonimno te da mogu odustati od ispunjavanja upitnika u bilo kojem trenutku i bez ikakvih posljedica. Nakon toga je pročitao uputu za ispunjavanje upitnika. Svi ispitanici na vijeću počeli su ispunjavati upitnik u isto vrijeme te su podizanjem ruke u zrak signalizirali da su završili s ispunjavanjem. Sve ispunjene upitnike anketar je osobno pokupio i pred ispitanikom položio u za to predviđenu kutiju kako ne bi došlo do narušavanja anonimnosti ispitanika.

Unos podataka izvršila je ista osoba koja je obavljala postupak prikupljanja podataka. Kako bi se moguće pogreške u ovoj fazi istraživanja svele na minimum, za unos podataka korištena je prethodno dizajnirana Microsoft Excel tablica korištenjem metoda prethodne validacije odgovora, odnosno prethodnim ograničavanjem unosa podataka isključivo na moguće kategorije odgovora.

3.4. Metode obrade podataka

Za sve varijable izračunati su deskriptivni statistički pokazatelji, i to aritmetička sredina, 95-postotni interval procjene aritmetičke sredine populacije i standardna devijacija. Povezanost između podržavajućih čimbenika, percipirane kompetentnosti i stavova prema nastavi TZK s kvalitetom provedbe nastave tjelesne i zdravstvene kulture utvrđena je serijom regresijskih analiza. Pri tome se kao skup prediktora zasebno tretirao skup varijabli koje opisuju podržavajući čimbenici (socijalna podrška, materijalni uvjeti rada, zadovoljstvo poslom, tjelesna i zdravstvena obilježja), skup varijabli koje opisuju percipiranu kompetentnost (mogućnost utjecaja, osjećaj kompetentnosti) i skup varijabli koje opisuju stavove prema nastavi TZK (važnost TZK, korisnost TZK, stavovi prema poučavanju TZK), dok se kao kriterijska varijabla zasebno tretirala svaka varijabla koja opisuje kvalitetu provedbe nastave TZK u razrednoj nastavi (učestalost provedbe, korištenje metoda rada i metodičkih organizacijskih oblika rada, korištenje prostora i nastavne opreme, praćenje, provjeravanje i ocjenjivanje, programiranje i pripremanje). Prije svake regresijske analize, u svrhu provjere stupnja multikolinearnosti za svaku nezavisnu varijablu izračunata je *tolerancija*, odnosno proporcija nezavisne varijance odgovarajuće varijable od ostalih nezavisnih varijabli u regresijskom modelu. Putem *P-P* dijagrama i histograma frekvencija provjerena su eventualna odstupanja distribucija rezidualnih vrijednosti od normalne distribucije. Homoskedastičnost je provjerena putem dijagrama prognoziranih i rezidualnih vrijednosti, a linearnost pregledom dijagrama reziduala u odnosu na nezavisne varijable. Durbin-Watsonovim testom provjereno je eventualno postojanje autokorelacije, a računanjem Cook-ovih distanci eventualno postojanje ekstremnih vrijednosti. Regresijskim analizama izračunat je koeficijent multiple korelacije i odgovarajuća pogreška statističkog zaključka, standardizirani i nestandardizirani regresijski koeficijenti i odgovarajuće pogreške statističkih zaključaka te standardna pogreška prognoze. Svi zaključci generalizirani su na populaciju zaposlenih učitelja razredne nastave središnje regije Republike Hrvatske uz pogrešku statističkog zaključka od $p < 0,05$.

4. REZULTATI

4.1. Analiza deskriptivnih pokazatelja

4.1.1. Podržavajući čimbenici

4.1.1.1. Socijalna podrška

Aritmetičke sredine čestica u kategoriji podržavajućih čimbenika nazvanoj „Socijalna podrška“ kretale su se u rasponu od 1,60 ocjena (Tablica 11). Najniži prosječan stupanj slaganja ispitanika utvrđen je za česticu „Agencija za odgoj i obrazovanje pruža mi podršku za kvalitetnu provedbu nastave TZK.“, a najviši za česticu „U školi je prisutna dobra suradnja među učiteljima/učiteljicama.“. Prosječan stupanj slaganja ispitanika s česticom „Agencija za odgoj i obrazovanje pruža mi podršku za kvalitetnu provedbu nastave TZK.“ bio je između odgovora *uglavnom se ne slažem* i *nisam siguran/a*. Prosječan stupanj slaganja ispitanika s česticama „Ravnatelj škole podržava opremanje prostora za provedbu nastave TZK.“, „Ostali učitelji/učiteljice u mojoj školi kvalitetno provode nastavu TZK.“, i „Roditelji mojih učenika zainteresirani su za kvalitetnu provedbu nastave TZK.“ bio je između odgovora *nisam siguran/a* i *uglavnom se slažem*. Prosječni rezultati ispitanika u česticama „U školi je prisutna dobra suradnja među učiteljima/učiteljicama.“ i „U školi je prisutna pozitivna atmosfera među učiteljima/učiteljicama.“ odgovarao je otprilike stupnju slaganja *uglavnom se slažem*. Standardne devijacije čestica bile su slične i kretale su se u rasponu od 0,88 do 1,11.

Aritmetička sredina sumarnog rezultata kategorije „Socijalna podrška“ iznosila je 3,56, što je između stupnja slaganja *nisam siguran/a* i *uglavnom se slažem*. Standardna devijacija sumarnog rezultata bila je nešto niža nego standardne devijacije pojedinačnih čestica ($s = 0,59$).

Tablica 11. Deskriptivni pokazatelji varijabli 'Socijalna podrška'

Čestica/varijabla	\bar{x}	s
Ravnatelj škole podržava opremanje prostora za provedbu nastave TZK.	3,64	1,10
U školi je prisutna pozitivna atmosfera među učiteljima/učiteljicama.	3,96	0,95
Ostali učitelji/učiteljice u mojoj školi kvalitetno provode nastavu TZK.	3,52	0,88
Roditelji mojih učenika zainteresirani su za kvalitetnu provedbu nastave TZK.	3,81	0,97
U školi je prisutna dobra suradnja među učiteljima/učiteljicama.	4,02	0,93
Agencija za odgoj i obrazovanje pruža mi podršku za kvalitetnu provedbu nastave TZK.	2,42	1,11
Socijalna podrška - ukupno	3,56	0,59

Legenda: \bar{x} – aritmetička sredina, s – standardna devijacija

4.1.1.2. Materijalni uvjeti rada

Aritmetičke sredine čestica u kategoriji podržavajućih čimbenika nazvanoj „Materijalni uvjeti“ kretale su se u rasponu od 1.07 ocjena (Tablica 12). Najniži prosječan stupanj slaganja ispitanika utvrđen je za česticu „Prostor za pripremu učitelja/učiteljica za nastavu TZK je primjeren.“, a najviši za česticu „Dvorana za tjelesno vježbanje mi je dostupna kad imam nastavu TZK.“. Prosječan stupanj slaganja ispitanika s česticama „Prostor za pripremu učitelja/učiteljica za nastavu TZK je primjeren.“ i „Zadovoljan/a sam kvalitetom rekvizita za potrebe nastave TZK.“ bio je između odgovora *uglavnom se ne slažem* i *nisam siguran/a*. Prosječni rezultati ispitanika u česticama „Zadovoljan/a sam kvalitetom dvorane za provedbu TZK.“, „Za provedbu nastave TZK imam na raspolaganju potrebne rekvizite.“ i „Za provedbu nastave TZK imam na raspolaganju potrebne sprave.“ odgovarao je otprilike stupnju slaganja *nisam siguran/a*. Prosječan stupanj slaganja ispitanika s česticama „Zadovoljan/a sam higijenskim uvjetima u dvorani za tjelesno vježbanje.“, „Zadovoljan/a sam kvalitetom vanjskih prostora za provedbu TZK.“, i „Dvorana za tjelesno vježbanje mi je dostupna kad imam nastavu TZK.“ bio je između odgovora *nisam siguran/a* i *uglavnom se slažem*. Standardne devijacije čestica kretale su se u rasponu od 1,04 do 1,50.

Aritmetička sredina sumarnog rezultata kategorije „Materijalni uvjeti“ iznosila je 3,04 što odgovara stupnju slaganja *nisam siguran/a*. Standardna devijacija sumarnog rezultata odgovarala je točno jednoj ocjeni ($s = 1,00$).

Tablica 12. Deskriptivni pokazatelji varijabli 'Materijalni uvjeti'

Čestica/varijabla	\bar{x}	s
Prostor za pripremu učitelja/učiteljica za nastavu TZK je primjeren.	2,53	1,50
Zadovoljan/a sam higijenskim uvjetima u dvorani za tjelesno vježbanje.	3,13	1,34
Zadovoljan/a sam kvalitetom dvorane za provedbu TZK.	2,95	1,41
Zadovoljan/a sam kvalitetom rekvizita za potrebe nastave TZK.	2,77	1,23
Zadovoljan/a sam kvalitetom vanjskih prostora za provedbu TZK.	3,19	1,23
Za provedbu nastave TZK imam na raspolaganju potrebne rekvizite.	3,07	1,04
Dvorana za tjelesno vježbanje dostupna mi je kad imam nastavu TZK.	3,60	1,48
Za provedbu nastave TZK imam na raspolaganju potrebne sprave.	3,06	1,20
Materijalni uvjeti - ukupno	3,04	1,00

Legenda: \bar{x} – aritmetička sredina, s – standardna devijacija

4.1.1.3. Zadovoljstvo poslom

Nakon reskaliranja obrnuto skalirane čestice „Preopterećen/a sam nastavnim obavezama.“, aritmetičke sredine čestica u kategoriji podržavajućih čimbenika nazvanoj „Zadovoljstvo poslom“ kretale su se u rasponu od 1.69 ocjena (Tablica 13). Najniži prosječan stupanj slaganja utvrđen je za česticu „Preopterećen/a sam nastavnim obavezama.“, a najviši za česticu „Zadovoljan/a sam svojim poslom.“. Prosječan stupanj slaganja ispitanika s česticom „Preopterećen/a sam nastavnim obavezama.“ (prije reskaliranja čestice) bio je između odgovora *uglavnom se slažem* i *nisam siguran/a*. Prosječan stupanj slaganja ispitanika s česticama „Zadovoljan/a sam svojim poslom.“ i „Sa zadovoljstvom provodim nastavu TZK.“ bio je između odgovora *uglavnom se slažem* i *potpuno se slažem*. Sve standardne devijacije čestica bile su ispod jedne ocjene, a kretale su se u rasponu od 0,74 do 0,96.

Aritmetička sredina sumarnog rezultata kategorije „Zadovoljstvo poslom“ iznosila je 3,74 što odgovara stupnju slaganja između *nisam siguran/a* i *uglavnom se slažem*. Standardna devijacija sumarnog rezultata bila je nešto niža nego standardne devijacije pojedinačnih čestica ($s = 0,60$).

Tablica 13. Deskriptivni parametri varijabli 'Zadovoljstvo poslom'

Čestica/varijabla	\bar{x}	s
Zadovoljan/a sam svojim poslom.	4,37	0,74
Sa zadovoljstvom provodim nastavu TZK.	4,16	0,81
Preopterećen/a sam nastavnim obavezama.*	2,68	0,96
Zadovoljstvo poslom - ukupno	3,74	0,60

Legenda: \bar{x} – aritmetička sredina, s – standardna devijacija, * - obrnuto skalirana čestica/varijabla

4.1.1.4. Tjelesna i zdravstvena obilježja učitelja

Nakon reskaliranja obrnuto skaliranih čestica („Sadržaji iz programa TZK prezahtjevni su za moju tjelesnu pripremljenost.“ i „Moja tjelesna ograničenja sprječavaju me u provedbi nastave TZK.“), aritmetičke sredine čestica u kategoriji podržavajućih čimbenika nazvanoj „Tjelesna i zdravstvena obilježja“ kretale su se u rasponu od 0.58 ocjena (Tablica 14). Najniži prosječan stupanj slaganja ispitanika utvrđen je za česticu „Sadržaji iz programa TZK prezahtjevni su za moju tjelesnu pripremljenost.“, a najviši za česticu „Zdravstveno stanje mi omogućava nesmetanu provedbu nastave TZK.“. Prosječan rezultat ispitanika u čestici „Moja tjelesna ograničenja sprečavaju me u provedbi nastave TZK.“ (prije reskaliranja čestice) odgovarao je otprilike stupnju slaganja *uglavnom se ne slažem*. Prosječan stupanj slaganja ispitanika s česticom „Sadržaji iz programa TZK prezahtjevni su za moju tjelesnu pripremljenost.“ (prije reskaliranja čestice) bio je između odgovora *uglavnom se ne slažem* i *nisam siguran/a*. Prosječan rezultat ispitanika u čestici „Razina mojih motoričkih sposobnosti primjerena je za provedbu nastave TZK.“ odgovarao je otprilike stupnju slaganja *uglavnom se slažem*. Prosječan stupanj slaganja ispitanika s česticom „Zdravstveno stanje mi omogućava nesmetanu provedbu nastave TZK.“ bio je između odgovora *uglavnom se slažem* i *potpuno se slažem*. Standardne devijacije čestica kretale su se u rasponu od 0,79 do 1,26.

Aritmetička sredina sumarnog rezultata kategorije „Tjelesna i zdravstvena obilježja“ iznosila je 4,01 što odgovara stupnju slaganja *uglavnom se slažem*. Standardna devijacija sumarnog rezultata bila je jednaka standardnoj devijaciji pojedinačne čestice iz ove kategorije s najmanje varijabiliteta u odgovorima ($s = 0,79$).

Tablica 14. Deskriptivni pokazatelji varijabli 'Tjelesna i zdravstvena obilježja'

Čestica/varijabla	\bar{x}	s
Moja tjelesna ograničenja sprječavaju me u provedbi nastave TZK.*	3,94	1,26
Zdravstveno stanje omogućava mi nesmetanu provedbu nastave TZK.	4,28	0,93
Razina mojih motoričkih sposobnosti primjerena je za provedbu nastave TZK.	4,12	0,79
Sadržaji iz programa TZK prezahtjevni su za moju tjelesnu pripremljenost.*	3,70	1,20
Tjelesna i zdravstvena obilježja - ukupno	4,01	0,79

Legenda: \bar{x} – aritmetička sredina, s – standardna devijacija, * - obrnuto skalirana čestica/varijabla

4.1.2. Percipirana kompetentnost učitelja

4.1.2.1. Mogućnost utjecaja na učenike

Aritmetičke sredine čestica u kategoriji percipirane kompetentnosti učitelja nazvanoj „Mogućnost utjecaja“ kretale su se u rasponu od 1.72 ocjene (Tablica 15). Najniži prosječan stupanj slaganja ispitanika utvrđen je za česticu „Mogu utjecati na to da moji učenici za vrijeme pohađanja razredne nastave nauče plivati.“, a najviši za česticu „Mogu utjecati na to da moji učenici na satu TZK budu aktivni.“. Prosječan stupanj slaganja ispitanika s česticom „Mogu utjecati na to da moji učenici za vrijeme pohađanja razredne nastave nauče plivati.“ bio je između odgovora *uglavnom se ne slažem* i *nisam siguran/a*. Prosječan stupanj slaganja ispitanika s česticama „Mogu utjecati na to da moji učenici za izvannastavne aktivnosti izabiru sportske aktivnosti.“ i „Mogu utjecati na to da se moji učenici za vrijeme pohađanja razredne nastave upoznaju s aktivnostima na snijegu bio je između odgovora *nisam siguran/a* i *uglavnom se slažem*. Prosječni rezultati ispitanika u česticama „Mogu utjecati na to da moji učenici završe razrednu nastavu s primjerenim znanjem iz TZK.“ i „Mogu utjecati na to da se moji učenici u slobodno vrijeme bave tjelesnim aktivnostima.“ odgovarao je otprilike stupnju slaganja *uglavnom se slažem*. Prosječan stupanj slaganja ispitanika s česticama „Mogu utjecati na to da moji učenici ostvare ciljeve nastave TZK.“, „Mogu utjecati na to da moji učenici na satu TZK budu aktivni.“, „Mogu utjecati na to da moji učenici svladaju program TZK.“, „Mogu utjecati na to da moji učenici vježbaju u poticajnom ozračju.“, i „Mogu utjecati na to da moji učenici zavole nastavu TZK.“ bio je između odgovora *uglavnom se slažem* i *potpuno se slažem*. Standardne devijacije čestica bile su slične i kretale su se u rasponu od 0,61 do 1,31.

Aritmetička sredina sumarnog rezultata kategorije „Mogućnost utjecaja“ iznosila je 3,96 što odgovara stupnju slaganja *uglavnom se slažem*. Standardna devijacija sumarnog rezultata bila je nešto niža nego standardne devijacije pojedinačnih čestica ($s = 0,49$).

Tablica 15. Deskriptivni parametri varijabli 'Mogućnost utjecaja'

Čestica/varijabla	\bar{x}	s
Mogu utjecati na to da moji učenici za izvannastavne aktivnosti izabiru sportske aktivnosti.	3,56	1,02
Mogu utjecati na to da moji učenici ostvare ciljeve nastave TZK.	4,20	0,70
Mogu utjecati na to da moji učenici završe razrednu nastavu s primjerenim znanjem iz TZK.	4,13	0,77
Mogu utjecati na to da moji učenici na satu TZK budu aktivni.	4,50	0,61
Mogu utjecati na to da moji učenici svladaju program TZK.	4,28	0,65
Mogu utjecati na to da se moji učenici u slobodno vrijeme bave tjelesnim aktivnostima.	3,90	0,83
Mogu utjecati na to da moji učenici za vrijeme pohađanja razredne nastave nauče plivati.	2,78	1,31
Mogu utjecati na to da se moji učenici za vrijeme pohađanja razredne nastave upoznaju s aktivnostima na snijegu.	3,51	1,21
Mogu utjecati na to da moji učenici vježbaju u poticajnom ozračju.	4,39	0,67
Mogu utjecati na to da moji učenici zavole nastavu TZK.	4,37	0,67
Mogućnost utjecaja - ukupno	3,96	0,49

Legenda: \bar{x} – aritmetička sredina, s – standardna devijacija

4.1.2.2. Osjećaj kompetentnosti

Aritmetičke sredine čestica u kategoriji percipirane kompetentnosti učitelja nazvanoj „Osjećaj kompetentnosti“ kretale su se u rasponu od 0.81 ocjena (Tablica 16). Najniži prosječan stupanj slaganja ispitanika utvrđen je za česticu „Kompetentan/a sam za samostalno pisanje programa TZK.“, a najviši za česticu „Metodički sam kompetentan/a za provedbu nastave TZK.“. Prosječan stupanj slaganja ispitanika s česticom „Kompetentan/a sam za demonstriranje nastavnih sadržaja predviđenih programom TZK.“ bio je između odgovora *nisam siguran/a* i *uglavnom se slažem*. Prosječan rezultat ispitanika u čestici „Kompetentan/a sam za samostalno provođenje inicijalnog provjeravanja.“ odgovarao je otprilike stupnju slaganja *uglavnom se slažem*. Prosječan stupanj slaganja ispitanika s česticama „Teorijski sam kompetentan/a za provođenje nastave TZK.“, „Kompetentan/a sam za realizaciju nastavnih sadržaja iz programa

TZK.“, „Metodički sam kompetentan/a za provedbu nastave TZK.“ i „Kompetentan/a sam za samostalno provođenje nastave TZK.“ bio je između odgovora *uglavnom se slažem* i *potpuno se slažem*. Standardne devijacije čestica kretale su se u rasponu od 0,65 do 1,04.

Aritmetička sredina sumarnog rezultata kategorije „Osjećaj kompetentnosti“ iznosila je 4,07 što odgovara stupnju slaganja *uglavnom se slažem*. Standardna devijacija sumarnog rezultata bila je nešto niža nego standardne devijacije pojedinačnih čestica ($s = 0,57$).

Tablica 16. Deskriptivni pokazatelji varijabli 'Osjećaj kompetentnosti'

Čestica/varijabla	\bar{x}	s
Kompetentan/a sam za samostalno provođenje inicijalnog provjeravanja.	3,89	0,93
Teorijski sam kompetentan/a za provođenje nastave TZK.	4,16	0,79
Kompetentan/a sam za samostalno pisanje programa TZK.	3,57	1,04
Kompetentan/a sam za realizaciju nastavnih sadržaja iz programa TZK.	4,31	0,70
Metodički sam kompetentan/a za provedbu nastave TZK.	4,38	0,65
Kompetentan/a sam za demonstriranje nastavnih sadržaja predviđenih programom TZK.	3,85	0,89
Kompetentan/a sam za samostalno provođenje nastave TZK.	4,33	0,70
Osjećaj kompetentnosti - ukupno	4,07	0,57

Legenda: \bar{x} – aritmetička sredina, s – standardna devijacija

4.1.3. Stavovi učitelja prema nastavi TZK

4.1.3.1. Stav o važnosti nastave TZK

Nakon reskaliranja obrnuto skaliranih čestica („Nastava TZK oduzima vrijeme važnijim predmetima.“, „Bilo bi bolje da je TZK izborni predmet.“, „Trebalo bi smanjiti tjedni broj sati nastave TZK.“, „Bilo bi opravdano da nastavu TZK pohađaju samo motorički sposobni učenici.“ i „Moji učenici su uključeni u dovoljno tjelesnih aktivnosti i bez nastave TZK.“), aritmetičke sredine čestica u kategoriji stavova prema nastavi TZK nazvanoj „Važnost nastave TZK“ kretale su se u rasponu od 1.21 ocjena (Tablica 17). Najniži prosječan stupanj slaganja ispitanika utvrđen je za česticu „Nastava TZK oduzima vrijeme važnijim predmetima.“ (prije reskaliranja čestice), a najviši za česticu „TZK je važan segment nastavnog plana i programa.“. Prosječan stupanj slaganja ispitanika s česticama „Nastava TZK oduzima vrijeme važnijim predmetima.“, „Bilo bi bolje da je TZK izborni predmet.“, „Trebalo bi smanjiti tjedni broj sati

nastave TZK.“ i „Bilo bi opravdano da nastavu TZK pohađaju samo motorički sposobni učenici.“ (prije reskaliranja čestica) bio je između odgovora *uglavnom se ne slažem* i *potpuno se ne slažem*. Prosječan stupanj slaganja ispitanika s česticom „Moji učenici su uključeni u dovoljno tjelesnih aktivnosti i bez nastave TZK.“ (prije reskaliranja čestice) bio je između odgovora *uglavnom se ne slažem* i *nisam siguran/a*. Prosječan stupanj slaganja ispitanika s česticom „TZK je važan segment nastavnog plana i programa.“ bio je između odgovora *uglavnom se slažem* i *potpuno se slažem*. Standardne devijacije čestica kretale su se u rasponu od 0,80 do 1,24.

Aritmetička sredina sumarnog rezultata kategorije „Važnost nastave TZK“ iznosila je 4,18 što odgovara stupnju slaganja između *uglavnom se slažem* i *potpuno se slažem*. Standardna devijacija sumarnog rezultata bila je nešto niža nego standardne devijacije pojedinačnih čestica ($s = 0,69$).

Tablica 17. Deskriptivni parametri varijabli 'Važnost nastave TZK'

Čestica/varijabla	\bar{x}	s
Nastava TZK oduzima vrijeme važnijim predmetima.*	4,44	0,97
Bilo bi bolje da je TZK izborni predmet.*	4,19	1,24
Trebalo bi smanjiti tjedni broj sati nastave TZK.*	4,24	1,16
TZK je važan segment nastavnog plana i programa.	4,34	0,80
Bilo bi opravdano da nastavu TZK pohađaju samo motorički sposobni učenici.*	4,43	0,96
Moji učenici su uključeni u dovoljno tjelesnih aktivnosti i bez nastave TZK.*	3,44	1,16
Važnost nastave TZK - ukupno	4,18	0,69

Legenda: \bar{x} – aritmetička sredina, s – standardna devijacija, * - obrnuto skalirana čestica/varijabla

4.1.3.2. Stav o korisnosti nastave TZK

Nakon reskaliranja obrnuto skalirane čestice („Sadržaji koje učenici nauče na nastavi TZK neupotrebljivi su u životu.“), aritmetičke sredine čestica u kategoriji stavova prema nastavi TZK nazvanoj „Korisnost nastave TZK“ kretale su se u rasponu od 0.76 ocjena (Tablica 18). Najniži prosječan stupanj slaganja ispitanika utvrđen je za česticu („Sadržaji koje učenici nauče na nastavi TZK neupotrebljivi su u životu.“ (prije reskaliranja čestice), a najviši za česticu „Nastava TZK pozitivno djeluje na zdravlje učenika.“. Prosječan stupanj slaganja ispitanika s

česticom „Sadržaji koje učenici nauče na nastavi TZK neupotrebljivi su u životu.“ (prije reskaliranja čestica) bio je između odgovora *uglavnom se ne slažem* i *potpuno se ne slažem*. Prosječan rezultat ispitanika u čestici „Nastava TZK mojim učenicima omogućava bolju koncentraciju na drugim predmetima.“ odgovarao je otprilike stupnju slaganja *uglavnom se slažem*. Prosječan stupanj slaganja ispitanika s česticama „Nastava TZK pozitivno djeluje na odgoj učenika.“, „Nastava TZK potiče socijalizaciju učenika.“, „Nastava TZK može stvoriti naviku redovitog tjelesnog vježbanja.“, „Nastava TZK pozitivno djeluje na zdravlje učenika.“, i „Što učenici nauče na nastavi TZK, koristi im u slobodno vrijeme.“ bio je između odgovora *uglavnom se slažem* i *potpuno se slažem*. Standardne devijacije svih čestica bile su manje od jedne ocjene, a kretale su se u rasponu od 0,55 do 0,95.

Aritmetička sredina sumarnog rezultata kategorije „Korisnost nastave TZK“ iznosila je 4,41 što odgovara stupnju slaganja između *uglavnom se slažem* i *potpuno se slažem*. Standardna devijacija sumarnog rezultata bila je nešto niža nego standardne devijacije pojedinačnih čestica ($s = 0,48$).

Tablica 18. Deskriptivni pokazatelji varijabli 'Korisnost nastave TZK'

Čestica/varijabla	\bar{x}	s
Nastava TZK pozitivno djeluje na odgoj učenika.	4,65	0,59
Nastava TZK potiče socijalizaciju učenika.	4,52	0,66
Nastava TZK može stvoriti naviku redovitog tjelesnog vježbanja.	4,22	0,82
Nastava TZK pozitivno djeluje na zdravlje učenika.	4,80	0,55
Što učenici nauče na nastavi TZK, koristi im u slobodno vrijeme.	4,26	0,75
Sadržaji koje učenici nauče na nastavi TZK neupotrebljivi su u životu.*	4,40	0,95
Nastava TZK mojim učenicima omogućava bolju koncentraciju na drugim predmetima.	4,04	0,85
Korisnost nastave TZK - ukupno	4,41	0,48

Legenda: \bar{x} – aritmetička sredina, s – standardna devijacija, * - obrnuto skalirana čestica/varijabla

4.1.3.3. Stav prema poučavanju TZK

Aritmetičke sredine čestica u kategoriji stavova prema nastavi TZK nazvanoj „Stav prema poučavanju TZK“ kretale su se u rasponu od 0.75 ocjena (Tablica 19). Najniži prosječan stupanj slaganja utvrđen je za česticu „Da mogu, nastavu TZK provodio/la bih svaki dan.“, a

najviši za česticu „Volim provoditi nastavu TZK.“. Prosječan stupanj slaganja ispitanika s česticom „Da mogu, nastavu TZK provodio/la bih svaki dan.“ bio je između odgovora *nisam siguran/a* i *uglavnom se slažem*. Prosječan rezultat ispitanika u česticama „Volim provoditi nastavu TZK.“ i „Uživam podučavajući učenike sadržajima TZK.“ odgovarao je otprilike stupnju slaganja *uglavnom se slažem*. Standardne devijacije čestica kretale su se u rasponu od 0,84 do 1,24.

Aritmetička sredina sumarnog rezultata kategorije „Stav prema poučavanju TZK“ iznosila je 3,78 što odgovara stupnju slaganja *uglavnom se slažem*. Standardna devijacija sumarnog rezultata bila je nešto niža nego standardne devijacije pojedinačnih čestica ($s = 0,83$).

Tablica 19. Deskriptivni parametri varijabli 'Stav prema poučavanju TZK'

Čestica/varijabla	\bar{x}	s
Volim provoditi nastavu TZK.	4,08	0,84
Uživam podučavajući učenike sadržajima TZK.	3,93	0,89
Da mogu, nastavu TZK provodio/la bih svaki dan.	3,33	1,24
Stav prema poučavanju TZK - ukupno	3,78	0,83

Legenda: \bar{x} – aritmetička sredina, s – standardna devijacija

4.1.4. Kvaliteta provedbe nastave TZK

4.1.4.1. Učestalost provedbe nastave TZK

Aritmetičke sredine čestica koje opisuju učestalost provedbe nastave TZK kretale su se u rasponu od 0,27 ocjena (Tablica 19). Najniža prosječna ocjena utvrđena je za česticu „Provodim nastavu TZK bez obzira na vremenske uvjete.“, a najviša za česticu „Nastavu TZK provodim 3 puta tjedno (1.-3. razred)/ 2 puta tjedno (4. razred)“. Prosječni rezultati u sve tri čestice odgovarali su odgovoru o učestalosti između *često* i *uvijek*. Standardne devijacije čestica kretale su se u rasponu od 0,72 do 0,87.

Aritmetička sredina sumarnog rezultata kategorije „Učestalost provedbe nastave TZK“ iznosila je 4,43 što odgovara odgovoru o učestalosti između *često* i *uvijek*. Standardna devijacija sumarnog rezultata bila je nešto niža nego standardne devijacije pojedinačnih čestica ($s = 0,60$).

Tablica 20. Deskriptivni pokazatelji varijable 'Učestalost provedbe nastave TZK'

Čestica/varijabla	\bar{x}	s
Nastavu TZK provodim 3 puta tjedno (1.-3. razred)/ 2 puta tjedno (4. razred).	4,55	0,81
Nastavu TZK provodim bez obzira na materijalne uvjete rada.	4,46	0,72
Provodim nastavu TZK bez obzira na vremenske uvjete.	4,28	0,87
Učestalost provedbe nastave TZK - ukupno	4,43	0,60

Legenda: \bar{x} – aritmetička sredina, s – standardna devijacija

4.1.4.2. Korištenje metoda rada i metodičkih organizacijskih oblika rada

Aritmetičke sredine čestica u kategoriji kvalitete provedbe nastave TZK nazvanoj „Korištenje metoda rada i metodičkih organizacijskih oblika rada“ kretale su se u rasponu od 2,46 ocjena (Tablica 21). Najniža učestalost utvrđena je za česticu „Na satu učenja novih motoričkih gibanja koristim metodu demonstracije.“, a najviša za česticu „Na satu TZK koristim više različitih metodičkih organizacijskih oblika rada.“. Prosječna učestalost za česticu „Na satu učenja novih motoričkih gibanja koristim metodu demonstracije.“ bila je između *nikad* i *rijetko*. Prosječna učestalost za čestice „U nastavi TZK koristim sintetičku metodu učenja.“ i „U nastavi TZK koristim dopunske vježbe.“ bila je između *povremeno* i *često*. Prosječan rezultat ispitanika u čestici „Na satu TZK koristim više različitih metodičkih organizacijskih

oblika rada.“ odgovarao je otprilike odgovoru o učestalosti *često*. Standardne devijacije čestica kretale su se u rasponu od 0,69 do 0,89.

Aritmetička sredina sumarnog rezultata kategorije „Korištenje metoda rada i metodičkih organizacijskih oblika rada“ iznosila je 3,22, a standardna devijacija sumarnog rezultata bila je nešto niža nego standardne devijacije pojedinačnih čestica ($s = 0,40$).

Tablica 21. Deskriptivni pokazatelji varijabli 'Korištenje metoda rada i metodičkih organizacijskih oblika rada'

Čestica/varijabla	\bar{x}	s
U nastavi TZK koristim sintetičku metodu učenja.	3,63	0,72
Na satu učenja novih motoričkih gibanja koristim metodu demonstracije.	1,66	0,77
U nastavi TZK koristim dopunske vježbe.	3,45	0,89
Na satu TZK koristim više različitih metodičkih organizacijskih oblika rada.	4,12	0,69
Metode rada i metodički organizacijski oblici rada - ukupno	3,22	0,40

Legenda: \bar{x} – aritmetička sredina, s – standardna devijacija

4.1.4.3. Korištenje prostora i nastavne opreme

Nakon reskaliranja obrnuto skalirane čestice „Nastavu TZK provodim bez upotrebe rekvizita.“, aritmetičke sredine čestica u kategoriji kvalitete provedbe nastave TZK nazvanoj „Korištenje prostora i nastavne opreme“ kretale su se u rasponu od 0.52 ocjena (Tablica 22). Najniža učestalost utvrđena je za česticu „Nastavu TZK provodim bez upotrebe rekvizita.“ (prije reskaliranja čestice), a najviša za česticu „Kad vrijeme to dozvoljava, nastavu TZK provodim na otvorenim površinama.“. Prosječna učestalost za česticu „Nastavu TZK provodim bez upotrebe rekvizita.“ (prije reskaliranja čestice) bila je između *rijetko* i *povremeno*. Prosječna učestalost za čestice „Na satu TZK koristim različite sprave.“ i „Na satu TZK koristim različite rekvizite.“ bila je između *povremeno* i *često*. Prosječna učestalost za česticu „Kad vrijeme to dozvoljava, nastavu TZK provodim na otvorenim površinama.“ bila je između *često* i *uvijek*. Standardne devijacije čestica kretale su se u rasponu od 0,82 do 1,06.

Aritmetička sredina sumarnog rezultata kategorije „Korištenje prostora i nastavne opreme“ iznosila je 3,85, a standardna devijacija sumarnog rezultata bila je nešto niža nego standardne devijacije pojedinačnih čestica ($s = 0,64$).

Tablica 22. Deskriptivni pokazatelji varijabli 'Korištenje prostora i nastavne opreme'

Čestica/varijabla	\bar{x}	s
Na satu TZK koristim različite sprave.	3,68	1,06
Na satu TZK koristim različite rekvizite.	3,77	0,95
Nastavu TZK provodim bez upotrebe rekvizita.*	3,73	0,96
Kad vrijeme to dozvoljava, nastavu TZK provodim na otvorenim površinama.	4,20	0,82
Korištenje prostora i nastavne opreme - ukupno	3,85	0,64

Legenda: \bar{x} – aritmetička sredina, s – standardna devijacija, * - obrnuto skalirana čestica/varijabla

4.1.4.4. Praćenje, provjeravanje i ocjenjivanje učenika

Aritmetičke sredine čestica u kategoriji kvalitete provedbe nastave TZK nazvanoj „Praćenje, provjeravanje i ocjenjivanje“ kretale su se u rasponu od 3.09 ocjena (Tablica 23). Najniža učestalost utvrđena je za česticu „Na satu TZK pratim odgojne učinke rada.“, a najviša za česticu „Na početku školske godine provodim inicijalno provjeravanje.“. Prosječna učestalost za česticu „Na satu TZK pratim odgojne učinke rada.“ bila je između *nikad* i *rijetko*. Prosječna učestalost za čestice „Roditelje učenika izvještavam o stanju i postignućima njihove djece.“ i „Tijekom školske godine provodim tranzitivna provjeravanja.“ bila je između *povremeno* i *često*. Prosječna učestalost za čestice „Na početku školske godine provodim inicijalno provjeravanje.“ i „Na kraju školske godine provodim finalno provjeravanje.“ bila je između *često* i *uvijek*. Standardne devijacije čestica kretale su se u rasponu od 0,65 do 1,94.

Aritmetička sredina sumarnog rezultata kategorije „Praćenje, provjeravanje i ocjenjivanje“ iznosila je 3,58, a standardna devijacija sumarnog rezultata bila je niža od jedne ocjene ($s = 0,69$).

Tablica 23. Deskriptivni pokazatelji varijabli 'Praćenje, provjeravanje i ocjenjivanje'

Čestica/varijabla	\bar{x}	s
Na satu TZK pratim odgojne učinke rada.	1,55	0,65
Roditelje učenika izvještavam o stanju i postignućima njihove djece.	3,68	0,98
Na početku školske godine provodim inicijalno provjeravanje.	4,64	1,15
Tijekom školske godine provodim tranzitivna provjeravanja.	3,46	1,94
Na kraju školske godine provodim finalno provjeravanje.	4,58	1,22
Praćenje, provjeravanje i ocjenjivanje - ukupno	3,58	0,69

Legenda: \bar{x} – aritmetička sredina, s – standardna devijacija

4.1.4.5. Programiranje i pripremanje nastave TZK

Aritmetičke sredine čestica u kategoriji kvalitete provedbe nastave TZK nazvanoj „Programiranje i pripremanje“ kretale su se u rasponu od 1.23 ocjena (Tablica 24). Najniža učestalost utvrđena je za česticu „Program TZK izrađujem na temelju rezultata inicijalnog provjeravanja.“, a najviša za česticu „Nastavne sadržaje koje provodim prilagođavam potrebama učenika.“. Prosječna učestalost za česticu „Program TZK izrađujem na temelju rezultata inicijalnog provjeravanja.“ bila je između *rijetko* i *povremeno*. Prosječan rezultat ispitanika u čestici „Vodim 'Pregled rada tjelesne i zdravstvene kulture'.“ odgovarao je otprilike odgovoru o učestalosti *povremeno*. Prosječna učestalost za česticu „Pišem nastavnu pripremu za sat TZK.“ bila je između *povremeno* i *često*. Prosječan rezultat ispitanika u česticama „Metodički se pripremam za sat TZK.“ i „Moji učenici na satu TZK obrađuju 2 ili više nastavnih tema.“ odgovarao je otprilike odgovoru o učestalosti *često*. Prosječna učestalost za česticu „Nastavne sadržaje koje provodim prilagođavam potrebama učenika.“ bila je između *često* i *uvijek*. Standardne devijacije čestica kretale su se u rasponu od 0,68 do 1,99.

Aritmetička sredina sumarnog rezultata kategorije „Programiranje i pripremanje“ iznosila je 3,64, a standardna devijacija sumarnog rezultata bila je niža od jedne ocjene ($s = 0,74$).

Tablica 24. Deskriptivni pokazatelji varijabli 'Programiranje i pripremanje'

Čestica/varijabla	\bar{x}	s
Nastavne sadržaje koje provodim prilagođavam potrebama učenika.	4,16	0,68
Pišem nastavnu pripremu za sat TZK.	3,81	1,17
Metodički se pripremam za sat TZK.	3,89	0,91
Vodim ' <i>Pregled rada tjelesne i zdravstvene kulture</i> '.	3,00	1,35
Moji učenici na satu TZK obrađuju 2 ili više nastavnih tema.	4,08	0,82
Program TZK izrađujem na temelju rezultata inicijalnog provjeravanja.	2,93	1,99
Programiranje i pripremanje - ukupno	3,64	0,74

Legenda: \bar{x} – aritmetička sredina, s – standardna devijacija

4.2. Povezanost odrednica rada i kvalitete provedbe nastave TZK

4.2.1. Povezanost odrednica rada s učestalošću provedbe nastave TZK

U tablici 25 prikazani su rezultati multiple regresijske analize povezanosti podržavajućih čimbenika, percipirane kompetentnosti nastavnika i stavova nastavnika prema nastavi TZK, kao nezavisnih varijabli, s učestalošću provedbe nastave TZK, kao zavisnom varijablom. Ukupno gledano, podržavajući čimbenici bili su statistički značajno povezani sa zavisnom varijablom i objasnili su 12% njene varijance. Socijalna podrška, tjelesna i zdravstvena obilježja i zadovoljstvo poslom bili su statistički značajno i pozitivno povezani s učestalošću provedbe nastave TZK. Za materijalne uvjete rada nije utvrđena statistički značajna povezanost s učestalošću provedbe nastave TZK. Za zadovoljstvo poslom utvrđena je gotovo dvostruko viša povezanost sa zavisnom varijablom nego za socijalnu podršku i tjelesna i zdravstvena obilježja. Za jednu ocjenu više zadovoljstvo poslom bilo je povezano s prosječno 0.21 ocjene višom učestalošću provedbe nastave TZK. Nadalje, percipirana kompetentnost nastavnika sveukupno je bila statistički značajno povezana s učestalošću provedbe nastave TZK i objasnila je 21% njene varijance. Pojedinačno gledano, obje mjere percipirane kompetentnosti nastavnika bile su statistički značajno i pozitivno povezane s ovom zavisnom varijablom. Snaga povezanosti mogućnosti utjecaja na učenike i osjećaja kompetentnosti s učestalošću provedbe nastave TZK bila je podjednaka. Za jednu ocjenu viši rezultat u bilo kojoj od dvije mjere kompetentnosti nastavnika bio je povezan s prosječno za oko jednu trećinu ocjene višom učestalošću provedbe nastave TZK. Nadalje, stavovi prema nastavi TZK sveukupno su bili statistički značajno povezani s učestalošću provedbe nastave TZK i objasnili su 19% njene varijance. Važnost nastave TZK, korisnost nastave TZK i stav prema poučavanju TZK bili su statistički značajno i pozitivno povezani s učestalošću provedbe nastave TZK. Percipirana korisnost nastave TZK i stav prema poučavanju TZK bili su nešto snažnije povezani s učestalošću nastave TZK nego važnost nastave TZK. Za jednu ocjenu pozitivniji stav o korisnosti nastave TZK bio je povezan s prosječno oko četvrt ocjene višom učestalošću provedbe nastave TZK.

Tablica 25. Povezanost odrednica rada i učestalosti provedbe nastave tjelesne i zdravstvene kulture

	β	$s_{e(\beta)}$	b	$s_{e(b)}$	t	p
Podržavajući čimbenici						
Socijalna podrška	0,11	0,03	0,11	0,03	4,09	<0,001
Materijalni uvjeti rada	0,05	0,03	0,03	0,02	1,85	0,060
Zadovoljstvo poslom	0,21	0,03	0,21	0,03	7,99	<0,001
Tjelesna i zdravstvena obilježja	0,11	0,02	0,08	0,02	4,33	<0,001
R^2	0,12					<0,001
Percipirana kompetentnost						
Mogućnost utjecaja	0,25	0,03	0,31	0,03	9,66	<0,001
Osjećaj kompetentnosti	0,28	0,03	0,29	0,03	10,71	<0,001
R^2	0,21					<0,001
Stavovi prema nastavi TZK						
Važnost nastave TZK	0,13	0,03	0,11	0,02	4,71	<0,001
Korisnost nastave TZK	0,20	0,03	0,25	0,03	7,09	<0,001
Stav prema poučavanju TZK	0,20	0,03	0,14	0,02	7,34	<0,001
R^2	0,19					<0,001

Legenda: β – standardizirani regresijski koeficijent, $s_{e(\beta)}$ – standardna pogreška β koeficijenta, b – nestandardizirani regresijski koeficijent, $s_{e(b)}$ – standardna pogreška b koeficijenta, t – t vrijednost, p – p vrijednost, R^2 – koeficijent multiple determinacije

4.2.2. Povezanost odrednica rada s korištenjem metoda rada i metodičkih organizacijskih oblika rada

U tablici 26 prikazani su rezultati multiple regresijske analize povezanosti podržavajućih čimbenika, percipirane kompetentnosti nastavnika i stavova nastavnika prema nastavi TZK, kao nezavisnih varijabli, s kvalitetom korištenja metoda rada i metodičkih organizacijskih oblika rada u nastavi TZK, kao zavisnom varijablom. Ukupno gledano, podržavajući čimbenici bili su statistički značajno povezani sa zavisnom varijablom i objasnili su 8% njene varijance. Socijalna podrška, materijalni uvjeti rada i zadovoljstvo poslom bili su statistički značajno i pozitivno povezani s kvalitetom korištenja metoda rada i metodičkih organizacijskih oblika rada u nastavi TZK. Za tjelesna i zdravstvena obilježja nije utvrđena statistički značajna

povezanost s kvalitetom korištenja metoda rada i metodičkih organizacijskih oblika rada u nastavi TZK. Za zadovoljstvo poslom i materijalne uvjete rada utvrđena je nešto viša povezanost sa zavisnom varijablom nego za socijalnu podršku. Za jednu ocjenu više zadovoljstvo poslom bilo je povezano s prosječno 0.09 ocjena višom kvalitetom korištenja metoda rada i metodičkih organizacijskih oblika rada u nastavi TZK. Nadalje, percipirana kompetentnost nastavnika sveukupno je bila statistički značajno povezana s kvalitetom korištenja metoda rada i metodičkih organizacijskih oblika rada u nastavi TZK i objasnila je 11% njene varijance. Pojedinačno gledano, obje mjere percipirane kompetentnosti nastavnika bile su statistički značajno i pozitivno povezane s ovom zavisnom varijablom. Međutim, snaga povezanosti između mogućnosti utjecaja na učenike i kvalitetom korištenja metoda rada i metodičkih organizacijskih oblika rada u nastavi TZK bila je višestruko viša nego snaga povezanosti osjećaja kompetentnosti i ove zavisne varijable. Za jednu ocjenu viša percipirana mogućnost utjecaja na učenike bila je povezana s prosječno za oko četvrt ocjene višom kvalitetom korištenja metoda rada i metodičkih organizacijskih oblika rada u nastavi TZK. Nadalje, stavovi prema nastavi TZK sveukupno su bili statistički značajno povezani s kvalitetom korištenja metoda rada i metodičkih organizacijskih oblika rada u nastavi TZK i objasnili su 9% njene varijance. Pojedinačno gledano, sve tri varijable iz ove kategorije bile su statistički značajno povezane s kvalitetom korištenja metoda rada i metodičkih organizacijskih oblika rada u nastavi TZK. Važnost nastave TZK bila je negativno povezana, a percipirana korisnost nastave i stav prema poučavanju TZK bili su pozitivno povezani s kvalitetom korištenja metoda rada i metodičkih organizacijskih oblika rada u nastavi TZK. Pri tome je približno dvostruko čvršća povezanost s ovom zavisnom varijablom utvrđena za stavove prema poučavanju TZK i korisnosti nastave TZK nego za stav prema važnosti nastave TZK. Za jednu ocjenu pozitivniji stav prema korisnosti nastave TZK bio je povezan s prosječno 0.15 ocjena višom kvalitetom korištenja metoda rada i metodičkih organizacijskih oblika rada u nastavi TZK.

Tablica 26. Povezanost odrednica rada i korištenja metoda rada i metodičkih organizacijskih oblika rada u nastavi tjelesne i zdravstvene kulture

	β	$s_{e(\beta)}$	b	$s_{e(b)}$	t	p
Podržavajući čimbenici						
Socijalna podrška	0,06	0,03	0,04	0,02	2,05	0,040
Materijalni uvjeti rada	0,18	0,03	0,07	0,01	6,87	<0,001
Zadovoljstvo poslom	0,14	0,03	0,09	0,02	4,96	<0,001
Tjelesna i zdravstvena obilježja	-0,02	0,03	-0,01	0,01	-0,82	0,410
R^2	0,08					<0,001
Percipirana kompetentnost						
Mogućnost utjecaja	0,28	0,03	0,23	0,02	10,33	<0,001
Osjećaj kompetentnosti	0,09	0,03	0,06	0,02	3,20	0,001
R^2	0,11					<0,001
Stavovi prema nastavi TZK						
Važnost nastave TZK	-0,10	0,03	-0,06	0,02	-3,55	<0,001
Korisnost nastave TZK	0,18	0,03	0,15	0,02	6,05	<0,001
Stav prema poučavanju TZK	0,22	0,03	0,11	0,01	7,74	<0,001
R^2	0,09					<0,001

Legenda: β – standardizirani regresijski koeficijent, $s_{e(\beta)}$ – standardna pogreška β koeficijenta, b – nestandardizirani regresijski koeficijent, $s_{e(b)}$ – standardna pogreška b koeficijenta, t – t vrijednost, p – p vrijednost, R^2 – koeficijent multiple determinacije

4.2.3. Povezanost odrednica rada s korištenjem prostora i nastavne opreme

U tablici 27 prikazani su rezultati multiple regresijske analize povezanosti podržavajućih čimbenika, percipirane kompetentnosti nastavnika i stavova nastavnika prema nastavi TZK, kao nezavisnih varijabli, s kvalitetom korištenja prostora i nastavne opreme u nastavi TZK, kao zavisnom varijablom. Ukupno gledano, podržavajući čimbenici bili su statistički značajno povezani sa zavisnom varijablom i objasnili su 29% njene varijance. Materijalni uvjeti rada, zadovoljstvo poslom i tjelesna i zdravstvena obilježja bili su statistički značajno i pozitivno povezani s kvalitetom korištenja prostora i nastavne opreme u nastavi TZK. Za socijalnu podršku nije utvrđena statistički značajna povezanost s kvalitetom korištenja prostora i nastavne opreme u nastavi TZK. Za materijalne uvjete rada je utvrđena značajno viša povezanost sa zavisnom varijablom nego za zadovoljstvo poslom i tjelesna i zdravstvena

obilježja. Za jednu ocjenu bolji materijalni uvjeti rada bili su povezani s prosječno za oko jednu trećinu ocjene višom percipiranom kvalitetom korištenja prostora i nastavne opreme u nastavi TZK. Nadalje, percipirana kompetentnost nastavnika sveukupno je bila statistički značajno povezana s kvalitetom korištenja prostora i nastavne opreme u nastavi TZK i objasnila je 17% njene varijance. Percipirana mogućnost utjecaja i osjećaj kompetentnosti bili su statistički značajno i pozitivno povezani s kvalitetom korištenja prostora i nastavne opreme u nastavi TZK. Za mogućnost utjecaja na učenike utvrđena je više od tri puta čvršća povezanost nego za osjećaj kompetentnosti. Za jednu ocjenu viša percipirana mogućnost utjecaja bila je povezana s prosječno pola ocjene višom kvalitetom korištenja prostora i nastavne opreme u nastavi TZK. Nadalje, stavovi prema nastavi TZK sveukupno su bili statistički značajno povezani s kvalitetom korištenja prostora i nastavne opreme u nastavi TZK i objasnili su 8% njene varijance. Stavovi prema korisnosti nastave TZK i poučavanju TZK bili su statistički značajno i pozitivno povezani s kvalitetom korištenja prostora i nastavne opreme u nastavi TZK. Za jednu ocjenu pozitivniji stav prema korisnosti nastave TZK bio je povezan s prosječno 0.21 ocjena višom kvalitetom korištenja prostora i nastavne opreme u nastavi TZK. Za stav o važnosti nastave TZK nije utvrđena statistički značajna povezanost s kvalitetom korištenja prostora i nastavne opreme u nastavi TZK.

Tablica 27. Povezanost odrednica rada i korištenja prostora i nastavne opreme u nastavi tjelesne i zdravstvene kulture

	β	$s_{e(\beta)}$	b	$s_{e(b)}$	t	p
Podržavajući čimbenici						
Socijalna podrška	0,03	0,03	0,04	0,03	1,31	0,190
Materijalni uvjeti rada	0,47	0,02	0,30	0,02	19,95	<0,001
Zadovoljstvo poslom	0,11	0,02	0,12	0,03	4,58	<0,001
Tjelesna i zdravstvena obilježja	0,06	0,02	0,05	0,02	2,54	0,010
R^2	0,29					<0,001
Percipirana kompetentnost						
Mogućnost utjecaja	0,35	0,03	0,46	0,03	13,29	<0,001
Osjećaj kompetentnosti	0,10	0,03	0,11	0,03	3,84	<0,001
R^2	0,17					<0,001
Stavovi prema nastavi TZK						
Važnost nastave TZK	0,01	0,03	0,01	0,03	0,33	0,740
Korisnost nastave TZK	0,16	0,03	0,21	0,04	5,32	<0,001
Stav prema poučavanju TZK	0,15	0,03	0,12	0,02	5,32	<0,001
R^2	0,08					<0,001

Legenda: β – standardizirani regresijski koeficijent, $s_{e(\beta)}$ – standardna pogreška β koeficijenta, b – nestandardizirani regresijski koeficijent, $s_{e(b)}$ – standardna pogreška b koeficijenta, t – t vrijednost, p – p vrijednost, R^2 – koeficijent multiple determinacije

4.2.4. Povezanost odrednica rada s praćenjem, provjeravanjem i ocjenjivanjem učenika

U tablici 28 prikazani su rezultati multiple regresijske analize povezanosti podržavajućih čimbenika, percipirane kompetentnosti nastavnika i stavova nastavnika prema nastavi TZK, kao nezavisnih varijabli, s kvalitetom praćenja, provjeravanja i ocjenjivanja učenika u nastavi TZK, kao zavisnom varijablom. Ukupno gledano, podržavajući čimbenici bili su statistički značajno povezani sa zavisnom varijablom i objasnili su 6% njene varijance. Pojedinačno gledano, sve mjere podržavajućih čimbenika bile su statistički značajno i pozitivno povezane s kvalitetom praćenja, provjeravanja i ocjenjivanja učenika u nastavi TZK. Pri tome je za socijalnu podršku i zadovoljstvo poslom utvrđena nešto čvršća povezanost s kvalitetom praćenja, provjeravanja i ocjenjivanja učenika u nastavi TZK nego za preostale dvije varijable iz ove kategorije. Za jednu ocjenu viša socijalna podrška bila je povezana s prosječno 0.14

ocjena višom kvalitetom praćenja, provjeravanja i ocjenjivanja učenika u nastavi TZK. Nadalje, percipirana kompetentnost nastavnika sveukupno je bila statistički značajno povezana s kvalitetom praćenja, provjeravanja i ocjenjivanja učenika u nastavi TZK i objasnila je 9% njene varijance. Pojedinačno gledano, obje varijable iz ove kategorije bile su statistički značajno i pozitivno povezane s kvalitetom praćenja, provjeravanja i ocjenjivanja učenika u nastavi TZK. Osjećaj kompetentnosti bio je gotovo dvostruko čvršće povezan s ovom zavisnom varijablom nego percipirana mogućnost utjecaja. Za jednu ocjenu snažniji osjećaj kompetentnosti učitelja razredne nastave bio je povezan s prosječno za oko četvrt ocjene višom kvalitetom praćenja, provjeravanja i ocjenjivanja učenika u nastavi TZK. Nadalje, stavovi prema nastavi TZK sveukupno su bili statistički značajno povezani s kvalitetom praćenja, provjeravanja i ocjenjivanja učenika u nastavi TZK i objasnili su 5% njene varijance. Pojedinačno gledano, samo je stav učitelja prema poučavanju TZK bio statistički značajno povezan s kvalitetom praćenja, provjeravanja i ocjenjivanja učenika u nastavi TZK. Za jednu ocjenu pozitivniji stav prema poučavanju TZK bio je povezan s prosječno 0.16 ocjena višom kvalitetom praćenja, provjeravanja i ocjenjivanja učenika u nastavi TZK.

Tablica 28. Povezanost odrednica rada i praćenja, provjeravanja i ocjenjivanja učenika u nastavi tjelesne i zdravstvene kulture

	β	$s_{e(\beta)}$	b	$s_{e(b)}$	t	p
Podržavajući čimbenici						
Socijalna podrška	0,12	0,03	0,14	0,03	4,14	<0,001
Materijalni uvjeti rada	0,07	0,03	0,05	0,02	2,49	0,010
Zadovoljstvo poslom	0,10	0,03	0,12	0,03	3,57	<0,001
Tjelesna i zdravstvena obilježja	0,06	0,03	0,05	0,02	2,42	0,020
R^2	0,06					<0,001
Percipirana kompetentnost						
Mogućnost utjecaja	0,12	0,03	0,17	0,04	4,26	<0,001
Osjećaj kompetentnosti	0,22	0,03	0,27	0,03	7,86	<0,001
R^2	0,09					<0,001
Stavovi prema nastavi TZK						
Važnost nastave TZK	0,01	0,03	0,01	0,03	0,27	0,780
Korisnost nastave TZK	0,04	0,03	0,06	0,04	1,32	0,190
Stav prema poučavanju TZK	0,19	0,03	0,16	0,02	6,40	<0,001
R^2	0,05					<0,001

Legenda: β – standardizirani regresijski koeficijent, $s_{e(\beta)}$ – standardna pogreška β koeficijenta, b – nestandardizirani regresijski koeficijent, $s_{e(b)}$ – standardna pogreška b koeficijenta, t – t vrijednost, p – p vrijednost, R^2 – koeficijent multiple determinacije

4.2.5. Povezanost odrednica rada s pripremanjem i programiranjem nastave TZK

U tablici 29 prikazani su rezultati multiple regresijske analize povezanosti podržavajućih čimbenika, percipirane kompetentnosti nastavnika i stavova učitelja prema nastavi TZK, kao nezavisnih varijabli, s kvalitetom pripremanja i programiranja nastave TZK, kao zavisnom varijablom. Ukupno gledano, podržavajući čimbenici bili su statistički značajno povezani sa zavisnom varijablom i objasnili su 13% njene varijance. Pojedinačno gledano, sve mjere podržavajućih čimbenika bile su statistički značajno i pozitivno povezane s kvalitetom pripremanja i programiranja nastave TZK. Pri tome je za zadovoljstvo poslom i socijalnu podršku utvrđena čvršća povezanost s kvalitetom pripremanja i programiranja nastave TZK u usporedbi s preostale dvije varijable iz ove kategorije. Za jednu ocjenu više zadovoljstvo poslom i socijalna podrška bili su povezani s prosječno oko 0.20 ocjena višom kvalitetom

pripremanja i programiranja nastave TZK. Nadalje, percipirana kompetentnost učitelja sveukupno je bila statistički značajno povezana s kvalitetom pripremanja i programiranja nastave TZK i objasnila je 21% njene varijance. Pojedinačno gledano, obje varijable iz ove kategorije bile su statistički značajno i pozitivno povezane s kvalitetom pripremanja i programiranja nastave TZK. Osjećaj kompetentnosti bio je dvostruko čvršće povezan s ovom zavisnom varijablom nego percipirana mogućnost utjecaja. Za jednu ocjenu snažniji osjećaj kompetentnosti nastavnika bio je povezan s prosječno za gotovo pola ocjene višom kvalitetom pripremanja i programiranja nastave TZK. Nadalje, stavovi prema nastavi TZK sveukupno su bili statistički značajno povezani s kvalitetom pripremanja i programiranja nastave TZK i objasnili su 13% njene varijance. Stav učitelja prema poučavanju TZK i stav učitelja prema korisnosti nastave TZK bili su statistički značajno i pozitivno povezani s kvalitetom pripremanja i programiranja nastave TZK. Za jednu ocjenu pozitivniji stav učitelja prema poučavanju TZK i prema korisnosti nastave TZK bili su povezani s prosječno oko četvrt ocjene višom kvalitetom pripremanja i programiranja nastave TZK. Za stav učitelja prema važnosti nastave TZK nije utvrđena statistički značajna povezanost s kvalitetom pripremanja i programiranja nastave TZK.

Tablica 29. Povezanost odrednica rada i pripremanja i programiranja nastave tjelesne i zdravstvene kulture

	β	$s_{e(\beta)}$	b	$s_{e(b)}$	t	p
Podržavajući čimbenici						
Socijalna podrška	0,16	0,03	0,20	0,03	5,85	<0,001
Materijalni uvjeti rada	0,11	0,03	0,08	0,02	4,04	<0,001
Zadovoljstvo poslom	0,18	0,03	0,22	0,03	6,71	<0,001
Tjelesna i zdravstvena obilježja	0,07	0,02	0,06	0,02	2,80	0,010
R^2	0,13					<0,001
Percipirana kompetentnost						
Mogućnost utjecaja	0,17	0,03	0,25	0,04	6,43	<0,001
Osjećaj kompetentnosti	0,35	0,03	0,45	0,03	13,50	<0,001
R^2	0,21					<0,001
Stavovi prema nastavi TZK						
Važnost nastave TZK	-0,05	0,03	-0,05	0,03	-1,67	0,090
Korisnost nastave TZK	0,16	0,03	0,25	0,04	5,73	<0,001
Stav prema poučavanju TZK	0,28	0,03	0,25	0,03	10,07	<0,001
R^2	0,13					<0,001

Legenda: β – standardizirani regresijski koeficijent, $s_{e(\beta)}$ – standardna pogreška β koeficijenta, b – nestandardizirani regresijski koeficijent, $s_{e(b)}$ – standardna pogreška b koeficijenta, t – t vrijednost, p – p vrijednost, R^2 – koeficijent multiple determinacije

4.2.6. Povezanost odrednica rada s ukupnom kvalitetom provedbe nastave TZK

U tablici 30 prikazani su rezultati multiple regresijske analize povezanosti podržavajućih čimbenika, percipirane kompetentnosti nastavnika i stavova učitelja prema nastavi TZK, kao nezavisnih varijabli, s ukupnom kvalitetom provedbe nastave TZK, kao zavisnom varijablom. Ukupno gledano, podržavajući čimbenici bili su statistički značajno povezani sa zavisnom varijablom i objasnili su 25% njene varijance. Pojedinačno gledano, sve mjere podržavajućih čimbenika bile su statistički značajno i pozitivno povezane s ukupnom kvalitetom provedbe nastave TZK. Za jednu ocjenu više zadovoljstvo poslom bilo je povezano s prosječno 0.15 ocjena višom ukupnom kvalitetom provedbe nastave TZK. Za poboljšanje materijalnih uvjeta rada ili socijalne podrške za jednu ocjenu može se očekivati poboljšanje ukupne kvalitete provedbe nastave TZK za prosječno 0.11 ocjena. Najniža i, praktično gledano, zanemariva

povezanost s ukupnom kvalitetom provedbe nastave TZK utvrđena je za tjelesna i zdravstvena obilježja učitelja. Nadalje, percipirana kompetentnost učitelja sveukupno je bila statistički značajno povezana s ukupnom kvalitetom provedbe nastave TZK i objasnila je 33% njene varijance. Pojedinačno gledano, obje varijable iz ove kategorije bile su statistički značajno i pozitivno povezane s ukupnom kvalitetom provedbe nastave TZK. Snaga povezanosti dviju varijabli iz ove kategorije s ukupnom kvalitetom provedbe nastave TZK bila je podjednaka. Za jednu ocjenu snažniji osjećaj kompetentnosti učitelja ili viša percipirana mogućnost utjecaja na učenike bili su povezani s prosječno oko četvrt ocjene višom ukupnom kvalitetom provedbe nastave TZK. Nadalje, stavovi prema nastavi TZK sveukupno su bili statistički značajno povezani s ukupnom kvalitetom provedbe nastave TZK i objasnili su 21% njene varijance. Stav učitelja prema poučavanju TZK i stav učitelja prema korisnosti nastave TZK bili su statistički značajno i pozitivno povezani s ukupnom kvalitetom provedbe nastave TZK. Za jednu ocjenu pozitivniji stav učitelja prema poučavanju TZK bio je povezan s prosječno 0.16 ocjena višom ukupnom kvalitetom provedbe nastave TZK. Za jednu ocjenu pozitivniji stav učitelja prema korisnosti nastave TZK bio je povezan s prosječno 0.16 ocjena višom ukupnom kvalitetom provedbe nastave TZK. Za stav učitelja prema važnosti nastave TZK nije utvrđena statistički značajna povezanost s ukupnom kvalitetom provedbe nastave TZK.

Tablica 30. Povezanost odrednica rada i ukupne kvalitete provedbe nastave tjelesne i zdravstvene kulture

	β	$s_{e(\beta)}$	b	$s_{e(b)}$	t	p
Podržavajući čimbenici						
Socijalna podrška	0,15	0,03	0,11	0,02	5,91	<0,001
Materijalni uvjeti rada	0,25	0,02	0,11	0,01	10,54	<0,001
Zadovoljstvo poslom	0,22	0,02	0,15	0,02	8,84	<0,001
Tjelesna i zdravstvena obilježja	0,09	0,02	0,05	0,01	3,93	<0,001
R^2	0,25					<0,001
Percipirana kompetentnost						
Mogućnost utjecaja	0,33	0,02	0,28	0,02	14,01	<0,001
Osjećaj kompetentnosti	0,32	0,02	0,24	0,02	13,66	<0,001
R^2	0,33					<0,001
Stavovi prema nastavi TZK						
Važnost nastave TZK	0,01	0,03	0,00	0,02	0,23	0,820
Korisnost nastave TZK	0,21	0,03	0,18	0,02	7,73	<0,001
Stav prema poučavanju TZK	0,31	0,03	0,16	0,01	11,65	<0,001
R^2	0,21					<0,001

Legenda: β – standardizirani regresijski koeficijent, $s_{e(\beta)}$ – standardna pogreška β koeficijenta, b – nestandardizirani regresijski koeficijent, $s_{e(b)}$ – standardna pogreška b koeficijenta, t – t vrijednost, p – p vrijednost, R^2 – koeficijent multiple determinacije

5. RASPRAVA

U prvom dijelu rasprave interpretirani su deskriptivni pokazatelji kvalitete provedbe nastave TZK od strane učitelja razredne nastave. Drugi dio rasprave odnosi se na podržavajuće čimbenike, percipiranu kompetentnost učitelja i stavove učitelja prema nastavi TZK te povezanost navedenih odrednica rada s kvalitetom provedbe nastave TZK.

5.1. Kvaliteta provedbe nastave TZK od strane učitelja razredne nastave

Dobiveni rezultati deskriptivnih pokazatelja kriterijske varijable *Učestalost provedbe* nastave TZK ukazuju kako učitelji razredne nastave gotovo uvijek nastavu TZK provode 3 puta tjedno u 1. – 3. razredu, odnosno 2 puta tjedno u 4. razredu, što je sukladno važećem zakonu. Važnost redovite provedbe satova TZK pokazuju i raniji nalazi koji potvrđuju povezanost količine vremena koje učenici provedu aktivno uključeni u nastavne sadržaje TZK i njihovih postignuća (Silverman i sur., 1988; Panayiotou i sur., 2014) te je stoga poželjno da učenici razredne nastave budu što aktivniji na satovima TZK.

Iz dobivenih rezultata deskriptivnih pokazatelja kriterijske varijable *Korištenje metoda rada i metodičkih organizacijskih oblika rada* vidljivo je da učitelji na satu TZK često koriste više različitih metodičkih organizacijskih oblika rada te da povremeno do često koriste sintetičku metodu učenja. Treba istaknuti da većina učitelja povremeno koristi dopunske vježbe u nastavi TZK, što svakako doprinosi većoj aktivnosti, a time i boljim postignućima učenika (Silverman i sur., 1988). Zanimljiv je podatak da većina učitelja nikad do rijetko na satovima učenja novih motoričkih gibanja koristi metodu demonstracije, koja je osnova za zorno prikazivanje motoričkog gibanja s kojim se prvi put susreću. Na temelju rezultata ove analize moguće je zaključiti da je potrebno značajno unaprijediti korištenje metoda rada i metodičkih organizacijskih oblika rada među učiteljima razredne nastave, pri čemu naglasak treba staviti na povećanje učestalosti korištenja metode demonstracije.

Sumarni deskriptivni pokazatelji varijabli koji opisuju kriterijsku varijablu *Korištenje prostora i nastavne opreme* ukazuju da većina učitelja povremeno do često koristi prostore za vježbanje i raspoloživu opremu. Dostupnost prostora za vježbanje i opreme pozitivno je povezana s uspješnošću učenika u testovima za procjenu motoričkih sposobnosti (Kyriakides i Tsangaridou, 2008). Stoga je iznimno važno osigurati uvjete i poticati učitelje razredne nastave

da sadržaje iz programa TZK provode u za to primjerenim prostorima (Atwood i Leitner, 1985) te da koriste raznovrsne rekvizite i opremu za provedbu nastave TZK. Zanimljivo je istaknuti da većina učitelja nastavu TZK, kada vrijeme to dozvoljava, često provodi na otvorenom, čime svojim učenicima omogućavaju višestruke dobrobiti organiziranog vježbanja na svježem zraku. Ukupno gledano, iz rezultata ovog istraživanja moguće je zaključiti da je kod učitelja razredne nastave potrebno unaprijediti korištenje prostora i nastavne opreme, pri čemu bi se najviše pažnje trebalo pridati povećanju učestalosti korištenja sprava i rekvizita.

Dobiveni rezultati deskriptivnih pokazatelja kriterijske varijable *Praćenje, provjeravanje i ocjenjivanje* ukazuju da većina učitelja razredne nastave povremeno do često izvještava roditelje svojih učenika o stanju i postignućima njihove djece. Zanimljivo je istaknuti da većina učitelja često do uvijek provodi početno provjeravanje na početku, odnosno završno provjeravanje na kraju nastavne godine, što je temelj i važna smjernica za uspješno programiranje izvedbenog programa TZK, kao i objektivnu dijagnozu stanja i postignuća učenika (Neljak i sur., 2011). Iz dobivenih podataka treba istaknuti i to da većina učitelja nikad do rijetko prati odgojne učinke rada, što ne ide u prilog kvalitetnoj provedbi nastave TZK, obzirom da su odgojni učinci rada važan dio programa i jedna od sastavnica ocjenjivanja predmeta tjelesna i zdravstvena kultura. Na temelju rezultata ovog istraživanja može se zaključiti da bi se praćenje, provjeravanje i ocjenjivanje na nastavi TZK sveukupno trebalo značajno unaprijediti. Pri tome bi se trebalo prvenstveno usmjeriti na povećanje učestalosti praćenja odgojnih učinaka rada.

Iz dobivenih rezultata deskriptivnih pokazatelja kriterijske varijable *Programiranje i pripremanje* vidljivo je kako se većina učitelja povremeno do često metodički priprema za sat TZK te za isti piše nastavnu pripremu. Zanimljiv je nalaz Colliera i Herberta (2004) u kojem vještine planiranja i programiranja kao važne za učinkovitost poučavanja nije istaknulo mnogo učitelja TZK. Navedene nalaze trebalo bi detaljnije istražiti, iako je za pretpostaviti da su zakonitosti i faze planiranja i programiranja nešto što bi trebalo biti sastavni dio svakog stručnog usavršavanja učitelja razredne nastave u tjelesnom i zdravstvenom odgojno – obrazovnom području. Nastavno na navedeno, zanimljivo je istaknuti da većina učitelja povremeno izrađuje program TZK na temelju rezultata početnog provjeravanja, iako velika raspršenost rezultata sugerira da postoji značajan broj učitelja koji to uvijek rade kao i onih koji to rijetko rade na taj način. Sve navedeno dodatno ukazuje na potrebu redovitijih i kvalitetnijih programa stručnog usavršavanja učitelja razredne nastave iz predmeta tjelesna i zdravstvena

kultura kako bi se unaprijedilo planiranje i programiranje nastave TZK. Na temelju nalaza ovog istraživanja može se zaključiti da su kritične komponente planiranja i programiranja nastave TZK od strane učitelja razredne nastave vođenje *Pregleda rada tjelesne i zdravstvene kulture* te izrada programa TZK na temelju rezultata inicijalnog provjeravanja, te da bi se stoga trebalo fokusirati na njihovo unapređenje.

5.2. Povezanost podržavajućih čimbenika i kvalitete provedbe nastave TZK

Utvrđena aritmetička sredina sumarnog rezultata na varijabli *Socijalna podrška* iznosila je 3,56 što znači da je stupanj slaganja ispitanika istraživanja u prosjeku između nisam siguran/a i uglavnom se slažem. Prema Tot i Jurčec (2009) učitelji razredne i predmetne nastave te ravnatelji i stručni suradnici najvažnijim indikatorima kvalitete nastave i učenja smatraju poticajno ozračje za zajedničko odlučivanje te međusobno poštivanje i dogovaranje. S obzirom da rezultati ranijih istraživanja (Stirling i Belk, 2002; Alvarez, 2008; Chi i sur., 2014) navode primjereno okruženje i socijalnu podršku kao važne čimbenike kvalitetne provedbe nastave TZK, od iznimne je važnosti učiteljima osigurati kvalitetnu i primjerenu podršku na svim razinama. U skladu s rezultatima istraživanja u drugim radnim sektorima, i istraživanja provedena na učiteljima sugeriraju da su učitelji koji primaju više socijalne podrške boljša fizičkog i mentalnog zdravlja (Burke i Greenglass, 1993; Russell i sur., 1987). Također, razina socijalne podrške koju dobivaju učitelji na poslu značajan je prediktor profesionalnoga sagorijevanja (Russell i sur., 1987). Ranija istraživanja (Lindsay, 2014; Chi i sur., 2014) navode podršku ravnatelja i njegova očekivanja od nastave TZK kao jedan od važnijih čimbenika ograničenja kvalitetne provedbe nastave TZK. U provedenom istraživanju, podrška ravnatelja škole percipirana od strane učitelja razredne nastave iznosi 3,64 pri čemu raspršenost rezultata od 1,10 ukazuje na prilično različite razine podrške kod različitih ispitanika. Zanimljiv je podatak ranijeg istraživanja u kojem se navodi da razina individualizirane podrške ravnatelja škole prema učitelju objašnjava otprilike 11% varijabiliteta u kvaliteti poučavanja (Elliott, 2000). Rezultati istraživanja Vidić (2009) na uzorku od 205 učitelja zaposlenih u sedam zagrebačkih osnovnih škola pokazuju da su učitelji najzadovoljniji odnosima sa suradnicima, ravnateljem i samim poslom. Nadalje, u kvalitativnom istraživanju Jung (2012) učitelji su kao važan čimbenik kvalitete poučavanja istaknuli podršku ravnatelja škole. U istraživanju Slišković i suradnika (2015) provedenom na uzorku od 1892 učitelja razredne i predmetne

nastave zaposlena u 101 osnovnoj školi u Republici Hrvatskoj utvrđeno je da veća percipirana podrška ravnatelja pridonosi većem zadovoljstvu poslom učitelja. Analizirajući ranije navedeno, treba imati na umu da na funkciju ravnatelja škole najčešće dolazi osoba s prethodnim radnim iskustvom u toj školi te različitom razinom znanja, očekivanja i stavova prema nastavi TZK što može biti potencijalni razlog visoke varijabilnosti percepcije podrške ravnatelja. Iz svega navedenog može se zaključiti da je podrška rukovodstva škole na čelu s ravnateljem važan dio socijalne podrške te da dio učitelja podršku ravnatelja percipira na zadovoljavajućoj razini. Kao najlošiji percipirani podržavajući čimbenik iz ove kategorije učitelji navode podršku Agencije za odgoj i obrazovanje za provedbu kvalitetne nastave TZK. Naime, većina učitelja podršku Agencije za odgoj i obrazovanje percipira na nezadovoljavajućoj razini, odnosno uglavnom se ne slaže (2,42) da im ista pruža podršku za kvalitetnu provedbu nastave TZK. S obzirom da je jedna od zadaća Agencije za odgoj i obrazovanje organizacija i provedba redovitih stručnih usavršavanja, dobiveni podaci sugeriraju da učitelji razredne nastave ne percipiraju ponuđene edukacijske programe na zadovoljavajućoj razini. Dobiveni rezultat važan je obzirom da je dokazano da usavršavanje nastavnika poboljšava kvalitetu nekih aspekata nastave TZK (Lander i sur., 2017). Za pretpostaviti je da uzroci dobivenom rezultatu mogu biti u neshvaćanju uloge Agencije za odgoj i obrazovanje od dijela učitelja, nedovoljno kvalitetni programi stručnog usavršavanja ili premalo zastupljeni edukacijski programi koji bi pridonijeli većoj stručnosti učitelja u tjelesnom i zdravstvenom odgojno-obrazovnom području. Ranija istraživanja pokazuju da u prosjeku značajno bolje rezultate u testovima postižu oni učenici čiji učitelji redovito pohađaju stručna usavršavanja (Alvarez, 2008). Također, u istraživanju McKenzie i suradnika (1993) utvrđeno je da dodatno usavršavanje učitelja razredne nastave za provedbu nastave TZK može podići kvalitetu podučavanja predmeta TZK. Nadalje, iz perspektive ravnatelja, izvrsni učitelji su obično oni koji se redovito uključuju u profesionalno usavršavanje (Tashjian, 2007). Sve navedeno ukazuje da treba poduzeti mjere koje bi promijenile ovakvu percepciju učitelja razredne nastave i osigurale da učitelji imaju veću podršku od strane Agencije za odgoj i obrazovanje, a sve s ciljem kvalitetnije provedbe nastave TZK u razrednoj nastavi. Iz ostalih rezultata deskriptivnih pokazatelja može se zaključiti kako se učitelji uglavnom slažu da je u školi prisutna dobra suradnja i pozitivna atmosfera među učiteljima, što posredno može dovesti do veće kvalitete podučavanja. Naime, u istraživanju Brightwell i Dugas (1987) kao jedan od faktora koji utječe na smanjenje kvalitete poučavanja ističe se odnos s kolegama, dok se u istraživanju Šumanović i suadnika (2016) kao jedan od otežavajućih faktora za provedbu

nastave TZK navodi suradnja učitelja razredne nastave s nastavnicima TZK. Nadalje, većina učitelja uglavnom se slaže da su roditelji njihovih učenika zainteresirani za kvalitetnu provedbu nastave TZK, što može biti jedan od važnijih čimbenika u motivaciji učitelja za kvalitetnu provedbu nastave TZK.

Analiza rezultata deskriptivnih pokazatelja iz kategorije koja opisuje *Materijalne uvjete rada* ukazuje da učitelji, u prosjeku, nisu sigurni (3,04) jesu li materijalni uvjeti rada na zadovoljavajućoj razini pri čemu je dobivena relativno visoka raspršenost rezultata (standardna devijacija 1,00). Navedeno ukazuje na veliku razliku u opremljenosti škola što se tiče provedbe nastave TZK, što je jednim dijelom u skladu s rezultatima istraživanja Šumanović i sur. (2016) u kojem se kao najvažniji otežavajući faktor za provedbu nastave TZK navode loši materijalni uvjeti rada. Radeka i Sorić (2006) također ukazuju da su uvjeti rada jedan od glavnih izvora nezadovoljstva nastavnika, dok Pavin i sur. (2005) u svojem istraživanju percepcije nezadovoljstva poslom učitelja kao glavni izvor navode materijalno stanje škole. Velika raspršenosti rezultata u svim varijablama potvrđuje da još uvijek među školama u Republici Hrvatskoj postoje velike razlike u materijalnim uvjetima rada. Kao značajne čimbenike ograničenja učitelji ističu nezadovoljavajuću primjerenost prostora za pripremu učitelja za nastavu TZK, kvalitetu dvorane za provedbu nastave TZK te kvalitetu rekvizita za provedbu nastave TZK. Nadalje, dio učitelja uglavnom nije zadovoljan kvalitetom vanjskih prostora za provedbu nastave TZK, kao i raspoloživošću potrebnih rekvizita i sprava za provedbu nastave TZK, što je u skladu s dosadašnjim istraživanjem (Morgan i Hansen, 2008). Raspršenost rezultata u navedenim varijablama, a pogotovo u varijabli za procjenu kvalitete dvorane za tjelesno vježbanje i prostora za pripremu učitelja za nastavu TZK, ukazuje nam da postoji veliki nesrazmjer u odgovorima koji se najvjerojatnije može objasniti činjenicom da neke škole nemaju ili imaju vrlo loše i neprimjerene prostore za provedbu nastave TZK, dok druge te prostore imaju kvalitetnije riješene. Nadalje, materijalne uvjete kao čimbenik ograničenja za kvalitetnu provedbu nastave TZK ukazuju i rezultati istraživanja Decorby i sur. (2005) u kojem su sudjelovali učitelji razredne nastave u Kanadi. Navedeni nalazi upućuju na zaključak da dio učitelja nema primjerene materijalne uvjete rada te da ih percipira kao značajne čimbenike ograničenja za provedbu kvalitetne nastave TZK.

Deskriptivni pokazatelji za varijablu *Zadovoljstvo poslom* pokazuju da je većina učitelja uglavnom zadovoljna svojim poslom te da uglavnom sa zadovoljstvom provode nastavu tjelesne i zdravstvene kulture. Zadovoljstvo poslom definira se kao pozitivno emocionalno

stanje koje je rezultat procjene posla pojedinca, odnosno njegovih iskustava vezanih za posao (Locke, 1976). Turner i sur. (2002) navode da je zadovoljstvo poslom izravno povezano s mentalnim zdravljem i životnim zadovoljstvom. Zadovoljstvo poslom učitelja važno je polje istraživanja te su mnogobrojna pokazala da samo zadovoljni pojedinci obavljaju svoj posao predano i uspješno (Vidić, 2009). Zanimljiv je nalaz istraživanja Duckworth i sur. (2009) u kojem je utvrđeno da je viša razina zadovoljstva životom značajan prediktor dobrih ishoda učenja, pa je za pretpostaviti da viša razina zadovoljstva poslom posljedično utječe na kvalitetnije podučavanje. Poznato je da na zadovoljstvo poslom djeluju razni pozitivni čimbenici, kao što je dobar odnos s učenicima, kolegama i nadređenima (Ljubin Golub i sur., 2016). Isto tako, u istraživanju Klassen i sur. (2012) utvrđeno je da učiteljeva povezanost s učenicima omogućuje zadovoljavanje osnovne psihološke potrebe za povezanošću, što se odražava u većoj psihološkoj dobrobiti i posljedično boljem funkcioniranju osobe, odnosno dovodi do većeg zadovoljstva učitelja poslom. Nadalje, gotovo je nemoguće zamisliti da se zadovoljstvo učitelja svojim poslom neće odraziti na njihov način poučavanja i konačan učinak obrazovanja (Anderman i sur., 1991). Nadalje, većina učitelja uglavnom se slaže ili nije sigurna (2,64*) da su preopterećeni nastavnim obavezama, što je potencijalno značajan čimbenik ograničenja provedbe nastave TZK. Treba imati na umu da učitelji razredne nastave u Republici Hrvatskoj osim predmeta TZK učenicima predaju još 5 različitih predmeta što predstavlja veliki izazov. U svezi s tim, kao glavni radni zahtjevi nastavničke profesije mogu se izdvojiti preopterećenje poslom, mentalni i emocionalni zahtjevi učiteljskog posla te stres povezan s radnom ulogom (Prieto i sur., 2008). Nadalje, dobiveni deskriptivni pokazatelji iz kategorije Tjelesna i zdravstvena obilježja ukazuju kako učitelji uglavnom smatraju da ih navedena obilježja ne sputavaju u provedbi nastave tjelesne i zdravstvene kulture. Rezultati na dvije obrnuto skalirane varijable pokazuju kako se učitelji uglavnom ne slažu s tvrdnjama da su sadržaji iz programa TZK prezahtjevni za njihovu tjelesnu pripremljenost i da ih vlastita tjelesna ograničenja sprječavaju u provedbi nastave TZK. Velika raspršenost rezultata upućuje na zaključak da dio učitelja nije siguran u navedene tvrdnje, odnosno da se dio učitelja razredne nastave s navedenim varijablama u potpunosti ne slaže. Nadalje, većina učitelja uglavnom se slaže da im zdravstveno stanje i razina vlastitih motoričkih sposobnosti omogućava nesmetanu provedbu nastave TZK, što je svakako jedan od temelja za kvalitetnu provedbu nastave TZK. Iz dobivenih rezultata može se zaključiti kako učitelji uglavnom svoja tjelesna i zdravstvena ograničenja ne percipiraju kao značajan čimbenik ograničenja u provedbi nastave TZK.

Provedene regresijske analize pokazale su da su podržavajući čimbenici statistički značajno povezani sa svim mjerama kvalitete provedbe nastave TZK, pri čemu je najčvršća povezanost utvrđena s kvalitetom korištenja prostora i opreme. Navedeno se u velikoj mjeri može objasniti kroz očekivani nalaz o izrazito visokoj povezanosti između materijalnih uvjeta rada i kvalitete korištenja prostora i opreme. Ovaj nalaz je u skladu s ranijim istraživanjima koja su pokazala da su materijalni uvjeti rada jedan od glavnih limitirajućih faktora za kvalitetnu provedbu nastave TZK (Brightwell i Dugas, 1987; Morgan i Hansen, 2008; Šumanović i sur., 2016). Na praktičnu važnost ovog nalaza upućuje činjenica da u Hrvatskoj samo 78,3% škola ima dvoranu za TZK (ili pristup dvorani) te da s obzirom na kvalitetu, samo 69,5% dvorana zadovoljava nacionalne standarde (Državni ured za reviziju, 2018.). Naime, iz navedenog se može zaključiti da je u velikom broju škola u Hrvatskoj kvaliteta provođenja nastave TZK vrlo vjerojatno značajno narušena zbog nezadovoljavajuće kvalitete prostora i opreme za vježbanje. Za pretpostaviti je da je određeni dio učitelja razredne nastave primoran nastavu TZK provoditi na otvorenom zbog nepostojanja dvorane za vježbanje ili zauzetosti iste. S obzirom da je su za unapređenje kvalitete dvorana i opreme za TZK potrebna značajna financijska izdvajanja, materijalne uvjete rada u nastavi TZK moguće je unaprijediti gotovo isključivo putem promjena politika na državnoj i lokalnoj razini. Nalazi ovog istraživanja mogu se iskoristiti kako bi se državna uprava dodatno osvijestila o važnosti unapređenja materijalnih uvjeta za provođenje nastave TZK u osnovnim školama. Nadalje, pojedinačno gledano, i sve ostale mjere podržavajućih čimbenika bile su statistički značajno povezane s kvalitetom provedbe nastave TZK. Vrijedno je istaknuti pozitivnu povezanost socijalne podrške i kvalitete provedbe nastave TZK u skladu je s dosadašnjim istraživanjima (Elliott, 2000; Chi i sur., 2014; Lander i sur., 2017) te ukazuje da je razina socijalne podrške, a pogotovo podrške rukovodstva škole na čelu s ravnateljem (Lindsay, 2014; Chi i sur., 2014), značajan prediktor kvalitetne provedbe nastave TZK. Dobiveni podatak usporediv je s ranijim istraživanjem u kojem se navodi da razina individualizirane podrške ravnatelja škole prema učitelju objašnjava otprilike 11% varijabiliteta u kvaliteti poučavanja (Elliott, 2000). S obzirom da su učitelji razredne nastave kao značajan podržavajući čimbenik u kategoriji socijalna podrška naveli podršku Agencije za odgoj i obrazovanje, može se pretpostaviti da bi povećanje te podrške doprinijelo kvaliteti provedbe nastave TZK. Važan je i nalaz da su tjelesna i zdravstvena obilježja učitelja razredne nastave slabije povezana s ukupnom kvalitetom provedbe nastave TZK nego preostali podržavajući čimbenici. Ovo je ohrabrujući nalaz, jer je na razini države, lokalnih sredina i

škola zasigurno teže izravno utjecati na poboljšanje tjelesnih i zdravstvenih obilježja učitelja nego na unapređenje materijalnih uvjeta rada, zadovoljstva poslom i socijalne podrške.

Sveukupno gledano, moguće je zaključiti da su podržavajući čimbenici značajno povezani s kvalitetom provedbe nastave TZK od strane učitelja razredne nastave, čime je potvrđena prva hipoteza ovog istraživanja.

5.3. Povezanost percipirane kompetentnosti učitelja razredne nastave i kvalitete provedbe nastave TZK

Deskriptivni pokazatelji za varijablu *Mogućnost utjecaja* pokazuju da se većina učitelja uglavnom slaže da ima utjecaj na neke aspekte nastave TZK, kao i na neke izvannastavne i izvanškolske tjelesne aktivnosti svojih učenika. Većina učitelja uglavnom se slaže da mogu utjecati na to da učenici ostvare ciljeve nastave TZK, da učenici završe razrednu nastavu s primjerenim znanjem iz TZK, da učenici vježbaju u poticajnom ozračju te da zavole nastavu TZK. Nadalje, većina učitelja razredne nastave uglavnom se do potpuno slaže da mogu utjecati na to da učenici na satu TZK budu aktivni, što je logičan i očekivani nalaz. Zanimljiv rezultat koji treba istaknuti je taj da se većina učitelja razredne nastave uglavnom slaže da mogu utjecati da se njihovi učenici u slobodno vrijeme bave tjelesnim aktivnostima, što je važna informacija, obzirom da je jedan od glavnih ciljeva nastave TZK poticati učenike na redovitu tjelesnu aktivnost u slobodno vrijeme. Zanimljiv je podatak da učitelji vjeruju u dobrobiti nastave TZK, ali bi radije predavali neki drugi predmet (Morgan, 2008). Analizirajući rezultate deskriptivnih pokazatelja iz kategorije koja opisuje *Osjećaj kompetentnosti* vidljivo je kako se većina učitelja uglavnom osjeća kompetentnim za provedbu nastave TZK, što je vrijedan podatak s obzirom na utvrđenu pozitivnu povezanost između učiteljevog poznavanja nastavne materije i uspješnosti učenika u testovima motoričkih sposobnosti (Kyriakides i Tsangaridou, 2008).

Iako su aritmetičke sredine varijabli koje opisuju različite aspekte osjećaja kompetentnosti bile relativno visoke, bitno je istaknuti da se samo 5.6% učitelja u uzorku smatralo potpuno kompetentnima za realizaciju svih ključnih komponenti nastave TZK. U usporedbi s time, Pašalić (2009) u istraživanju stavova i akademskih kompetencija učitelja razredne nastave za tjelesnu i zdravstvenu kulturu, zaključuje da su navedene kompetencije učitelja na niskoj razini. Također, u istraživanju Milić i sur. (2022) na uzorku od 111 učiteljica razredne nastave u Hrvatskoj utvrđena je najniža razina kompetencija učiteljica u nastavi TZK, uzimajući u obzir

sve ostale predmete razredne nastave. Najveći osjećaj kompetentnosti učitelji su iskazali za svoju metodičku kompetentnost za provedbu nastave TZK, kao i za samostalno provođenje nastave TZK, što nije u skladu s nekim ranijim istraživanjima u kojima je direktnom opservacijom utvrđena značajno bolja kvaliteta podučavanja kod nastavnika TZK nego kod učitelja razredne nastave (McKenzie i sur., 1993). Nadalje, u istraživanju Constantinides i sur. (2013) utvrđeno je da je izvedba nastavnika (specijalista) TZK značajno bolja nego izvedba učitelja razredne nastave u nizu indikatora kvalitete podučavanja. Važno je naglasiti da je u nekim istraživanjima utvrđen značajan napredak u kvaliteti provedbe nastave TZK kod onih učitelja razredne nastave koji su prošli dodatno stručno usavršavanje (Ward i sur., 2015; Miller i sur., 2017). Sve navedeno ukazuje da je uz formalno obrazovanje učitelja razredne nastave, od velikog značaja za kvalitetnu provedbu nastave TZK, potrebno redovito organizirati dodatne edukacije i stručna usavršavanja u tjelesnom i zdravstvenom odgojno – obrazovnom području (Yildizer i Munusturlar, 2022), a sve s ciljem podizanja kompetencija učitelja razredne nastave za kvalitetnu provedbu nastave TZK.

Provedene regresijske analize pokazale su da je percipirana kompetentnost statistički značajno i pozitivno povezana sa svim mjerama kvalitete provedbe nastave TZK, pri čemu je najčvršća povezanost utvrđena s učestalošću provedbe nastave TZK i kvalitetom programiranja i pripremanja nastave TZK. Navedeni nalazi su u skladu s nalazima prethodnih istraživanja. Primjerice, ovi nalazi potvrđuju tezu da učitelji visoke razine kompetencija češće provode nastavu TZK (Dyson, 2014). U istom istraživanju (Dyson, 2014) istaknuto je da je za provedbu kvalitetne nastave TZK važno poznavanje materije koju učitelj poučava. Također, nalazi ranijih istraživanja utvrdili su da na učinkovitost i kvalitetu poučavanja značajno utječu znanja i vještine učitelja te da je kompetentnost učitelja pozitivno povezana s učinkovitošću poučavanja (Anderson i sur., 1977). Nadalje, pozitivnu povezanost između učiteljeva poznavanja nastavne materije i postignuća učenika utvrdili su u svom istraživanju Phillips i Carlisle (1983). Također, u svom istraživanju Pardimin i Huda (2018) utvrdili su da na učinkovitost i kvalitetu poučavanja značajno utječu znanja i vještine učitelja. Nadalje, nalazi istraživanja Maksimović i Osmanović (2018) navode da su godine radnog staža pozitivno povezane s razinom važnosti koju učitelji pridaju planiranju i programiranju te organizaciji nastave. Važan je i nalaz o značajnoj povezanosti percipirane kompetentnosti učitelja s kvalitetom korištenja metoda rada i metodičkih organizacijskih oblika rada u nastavi TZK. Naime, kao što je prethodno navedeno, većina učitelja na satovima tjelesne i zdravstvene kulture metodu demonstracije koristi nikad

do rijetko. Kao uzrok navedenom moguće je pretpostaviti da nekim učiteljima nedostaje samopouzdanja u izvedbi nekih motoričkih gibanja (McKenzie i sur., 1993; Faucette i sur., 2002.; Constantinides i sur., 2013), dok nekima možda nedostaje dodatne edukacije i stručnog usavršavanja u tjelesnom i zdravstvenom odgojno – obrazovnom području, što je u nekim ranijim istraživanjima (Ward i sur., 2015; Miller i sur., 2017) potvrđeno kao značajan napredak u kvaliteti poučavanja TZK. U svezi s navedenim, treba naglasiti da učitelji razredne nastave, za razliku od kineziologa, u selekcijskom postupku prilikom upisa na fakultet ne prolaze nikakve testove za procjenu motoričkih sposobnosti te se može pretpostaviti da je razvijenost motoričkih sposobnosti i razina usvojenosti motoričkih znanja kod učitelja razredne nastave vrlo različita. U prilog navedenom govori i činjenica da su u istraživanju Decorby i sur. (2005) kao neke od glavnih barijera za kvalitetnu provedbu nastave TZK učitelji razredne nastave izdvojili nedostatak vlastite edukacije i znanja. Slične percipirane barijere utvrđene su i kod učitelja razredne nastave u SAD-u koji kao glavne barijere navode nedostatak vlastite edukacije za provedbu nastave TZK (Faucette i Patterson, 1989).

Sveukupno gledano, može se zaključiti da je percipirana kompetentnost učitelja razredne nastave značajno povezana s kvalitetom provedbe nastave TZK, čime je potvrđena druga hipoteza ovog istraživanja.

5.4. Povezanost stavova učitelja razredne nastave o nastavi TZK i kvalitete provedbe nastave TZK

Deskriptivni pokazatelji koji opisuju *Važnost nastave TZK* ukazuju kako se učitelji razredne nastave uglavnom do potpuno slažu da je predmet TZK važan. U istraživanju Tomljenović i sur. (2008) učitelji razredne nastave u Ličko senjskoj županiji, od svih predmetnih područja koja predaju, nastavu TZK, prema važnosti, stavljaju na 4. mjesto. Šumanović i sur. (2016) navode da učitelji razredne nastave kao jedan od otežavajućih faktora za provedbu nastave TZK ističu nezadovoljavajući status predmeta TZK u školi i društvu. Nadalje, u ranijem istraživanju provedenom na nastavnici TZK u osnovnim školama jedna od važnijih utvrđenih barijera za kvalitetnu provedbu nastave TZK je nizak prioritet TZK u odnosu na druge predmete (Barroso i sur., 2005). Također, u nekim ranijim istraživanjima spominje se marginalizacija predmeta TZK (Pišot i sur., 2014; Rink, 2013). Zanimljiv je podatak iz istraživanja Maksimović i Osmanović (2018) gdje se utvrdilo da su godine radnog staža

pozitivno povezane s razinom važnosti koju učitelji pridaju planiranju i programiranju te organizaciji nastave. Sve navedeno ukazuje na različitost stavova učitelja razredne nastave prema važnosti nastave TZK koju bi u narednim istraživanjima trebalo detaljnije istražiti. Analizirajući rezultate ostalih varijabli koje opisuju važnost nastave TZK, trebalo bi istaknuti da se učitelji razredne nastave u potpunosti do uglavnom ne slažu da nastava TZK oduzima vrijeme važnijim predmetima, da bi bilo bolje da je TZK izborni predmet, da bi trebalo smanjiti tjedni broj sati nastave TZK te da bi bilo opravdano da nastavu TZK pohađaju samo motorički sposobni učenici. Sve navedeno ukazuje da većina učitelja razredne nastave ima uglavnom pozitivne stavove prema važnosti predmeta TZK, što je jedan od temelja za kvalitetnu provedbu nastave TZK.

Deskriptivni pokazatelji koji opisuju stavove prema *Korisnosti nastave TZK* pokazuju da se učitelji razredne nastave uglavnom do potpuno slažu da je nastava TZK korisna. Redovito sudjelovanje u takvim aktivnostima povezano je s dužim i kvalitetnijim životom, smanjenim rizikom od raznih bolesti, te mnogim psihološkim i emocionalnim dobrobitima (Sallis i Owen, 2019). Dobiveni rezultati u skladu su s istraživanjem Pašalić (2009) provedenom na uzorku od 392 učitelja razredne nastave u tri hrvatske županije koji ukazuju da se učitelji razredne nastave uglavnom do potpuno slažu da je nastava TZK korisna. Nadalje, u istraživanju Šumanović i sur. (2016) provedenom na 201 učitelju razredne nastave u Osječko – baranjskoj županiji stav učitelja o korisnosti TZK za učenike utvrđen je kao jedan od otežavajućih faktora za provedbu nastave TZK. Prema Baranović (2004) nastavni predmet Tjelesna i zdravstvena kultura učenici stavljaju na treće mjesto prema korisnosti u sadašnjem životu (iza stranog jezika i matematike). Zanimljivo je istaknuti da se učitelji razredne nastave uglavnom do potpuno slažu da nastava TZK pozitivno djeluje na odgoj učenika, potiče socijalizaciju učenika, može stvoriti naviku redovitog tjelesnog vježbanja te pozitivno djeluje na zdravlje učenika. Također, učitelji se uglavnom do potpuno slažu da su sadržaji koje učenici nauče na nastavi TZK upotrebljivi u životu te ono što učenici nauče na nastavi TZK koristi im u slobodno vrijeme. Nadalje, učitelji razredne nastave uglavnom se slažu da nastava TZK učenicima omogućava bolju koncentraciju na drugim predmetima. Sve navedeno ukazuje na uglavnom pozitivne stavove učitelja razredne nastave prema korisnosti nastave TZK.

Nadalje, deskriptivni pokazatelji koji opisuju *Stav prema poučavanju TZK* pokazuju kako učitelji uglavnom imaju pozitivan stav prema poučavanju TZK. U ranijem istraživanju utvrđeno je da na efikasnost poučavanja značajno utječu stavovi i uvjerenja učitelja (Pardimin

i Huda, 2018). Na važnost stavova ukazuje i Findak (1992) koji navodi da stav učitelja prema tjelesnom vježbanju utječe na definiranje stava učenika. Nadalje, rezultati pokazuju kako učitelji uglavnom vole provoditi nastavu TZK te uglavnom uživaju podučavajući učenike sadržajima TZK. Navedeno ukazuje da većina učitelja razredne nastave uglavnom ima pozitivan stav prema poučavanju nastave TZK.

Provedene regresijske analize pokazale su da su stavovi učitelja razredne nastave prema nastavi TZK statistički značajno povezani sa svim mjerama kvalitete provedbe nastave TZK, pri čemu je najčvršća povezanost utvrđena s učestalošću provedbe nastave TZK. Generalno gledano, viša razina kvalitete provedbe nastave TZK može se očekivati kod učitelja razredne nastave koji imaju pozitivnije stavove prema nastavi TZK, što je u skladu s nalazima prethodnih istraživanja. Primjerice, u istraživanju koje je proveo Dyson (2014) ističe se važnost usvajanja pozitivnih stavova o aktivnom i zdravom načinu života s ciljem povećanja tjelesne aktivnosti i kvalitete provedbe nastave TZK. Pardimin i Huda (2018) utvrdili su da na efikasnost (kvalitetu) poučavanja značajno utječu stavovi i uvjerenja učitelja. Kako bi se formirali pozitivni stavovi učitelja razredne nastave prema provođenju nastave TZK potrebno je sustavno unaprijediti programe učiteljskih fakulteta i cjeloživotnog obrazovanja. Osim toga, na stavove može utjecati i radna okolina. Stoga je važno da ravnatelj škola, kao i sami učitelji uzajamno, šire pozitivna uvjerenja o važnosti nastave TZK. Pojedinačno gledano, dok su stavovi o korisnosti nastave TZK i o poučavanju TZK bili u pozitivnoj vezi s ukupnom kvalitetom provedbe nastave TZK, za stav o važnosti nastave TZK nije utvrđena statistički značajna povezanost. Do navedenog je najvjerojatnije došlo zbog toga što je navedena varijabla bila pozitivno povezana s učestalošću provedbe nastave TZK dok je s kvalitetom korištenja metoda rada i metodičkih organizacijskih oblika rada bila u negativnoj povezanosti, pa su se u analizi sumarne mjere kvalitete pozitivna i negativna povezanost međusobno anulirale. Na temelju podataka prikupljenih ovih istraživanjem nije moguće zaključiti zbog čega je došlo do negativne povezanost stava o važnosti TZK i kvalitete korištenja metoda rada i metodičkih organizacijskih oblika rada, te je stoga navedeno potrebno detaljnije istražiti u budućim istraživanjima.

Sveukupno gledano, može se zaključiti da su stavovi učitelja razredne nastave značajno povezani s kvalitetom provedbe nastave TZK, čime je potvrđena treća hipoteza ovog istraživanja.

6. OGRANIČENJA ISTRAŽIVANJA

Pri interpretaciji rezultata ovog doktorskog rada potrebno je uzeti u obzir nedostatke provedenog istraživanja. Kao prvo, s obzirom da se radilo o presječnom istraživanju, nije bilo moguće odrediti uzročno-posljedične odnose između prediktorskih i kriterijskih varijabli. Moguće je da je stvarna povezanosti između pojedinih varijabli bidirekcionalna ili u suprotnom smjeru. Kako bi se omogućilo utvrđivanje smjera povezanosti između varijabli, trebalo bi provesti longitudinalna istraživanja na ovu temu. Nadalje, podaci o odrednicama rada i kvalitete provedbe nastave TZK prikupljeni su upitnikom na temelju samoprocjene od strane učitelja razredne nastave što otvara mogućnost davanja socijalno poželjnih odgovora. S obzirom na to, moguće je da rezultati u pojedinim varijablama u određenoj mjeri odstupaju od pravih rezultata. U daljnjim istraživanjima trebalo bi na direktniji i objektivniji način utvrditi kvalitetu provedbe nastave TZK. Iako je test-retest pouzdanost upitnika korištenog u istraživanju bila zadovoljavajuća, udio slučajne pogreške mjerenja u prikupljenim podacima nije bio zanemariv i mogao je utjecati na povećanje vjerojatnosti pogreške tipa II. Međutim, s obzirom da je velika većina regresijskih koeficijenata bila značajna, navedeno očito nije imalo značajan utjecaj na rezultate istraživanja. Konačno, potrebno je naglasiti da su podaci korišteni u ovom radu prikupljeni u školskoj godini 2009./2010., te je moguće da su se pojedine odrednice rada i obilježja kvalitete provođenja nastave TZK, kao i odnosi između tih varijabli, u međuvremenu u određenoj mjeri promijenili.

7. ZNANSTVENI I PRAKTIČNI DOPRINOS

Znanstveni i praktični doprinosi ovog doktorskog rada očituju se u sljedećem:

1. Konstrukcija i utvrđivanje metrijskih karakteristika mjernog instrumenta za samoprocjenu odrednica rada i kvalitete provedbe nastave TZK. Novokonstruirani mjerni instrument moći će se koristiti u budućim istraživanjima u ovom istraživačkom području.
2. S obzirom da su na relativno velikom uzorku učiteljica i učitelja primarne edukacije u Republici Hrvatskoj utvrđene odrednice rada i kvalitete provedbe nastave TZK, rezultati ovog rada mogu poslužiti kao svojevrsne referentne vrijednosti u budućim istraživanjima.
3. Na temelju rezultata istraživanja, identificirane su odrednice rada koje u najvećoj mjeri doprinose kvaliteti provedbe nastave TZK u primarnoj edukaciji.
4. Rezultati istraživanja poslužit će za izradu prijedloga smjernica za programe dodatne edukacije i stručnog usavršavanja učitelja razredne nastave u tjelesnom i zdravstvenom odgojno obrazovnom području.

8. ZAKLJUČAK

Na temelju glavnih nalaza provedenog istraživanja i usporedbe s rezultatima ranijih istraživanja izvedeni su sljedeći zaključci:

1. Hipoteza H1 (Podržavajući čimbenici statistički su značajno i pozitivno povezani s kvalitetom provedbe nastave tjelesne i zdravstvene kulture) je prihvaćena. Sve istraživane kategorije podržavajućih čimbenika (*Socijalna podrška, Materijalni uvjeti rada, Zadovoljstvo poslom, Tjelesna i zdravstvena ograničenja*) značajno su i pozitivno povezane s kvalitetom provedbe nastave TZK te objašnjavaju 25% njene varijance.
2. Hipoteza H2 (Percipirana kompetentnost učitelja razredne nastave statistički je značajno i pozitivno povezana s kvalitetom provedbe nastave tjelesne i zdravstvene kulture) je prihvaćena. Sve istraživane kategorije percipirane kompetentnosti učitelja (*Mogućnost utjecaja, Osjećaj kompetentnosti*) značajno su i pozitivno povezane s kvalitetom provedbe nastave TZK te objašnjavaju 33% njene varijance.
3. Hipoteza H3 (Stavovi učitelja razredne nastave prema nastavi tjelesne i zdravstvene kulture statistički su značajno i pozitivno povezani s kvalitetom provedbe nastave tjelesne i zdravstvene kulture) je djelomično prihvaćena. Dvije istraživane kategorije stavova učitelja razredne nastave prema nastavi TZK (*Stav prema korisnosti nastave TZK, Stav prema poučavanju nastave TZK*) značajno su i pozitivno povezane s kvalitetom provedbe nastave TZK te objašnjavaju 21% njene varijance. Između *Stavova prema važnosti nastave TZK* i kvalitete provedbe nastave TZK nije utvrđena statistički značajna povezanost.

Gledajući pojedinačne varijable, može se zaključiti da su učitelji razredne nastave najviši stupanj slaganja (*uglavnom se slažem do potpuno se slažem*) imali sa sljedećim česticama/varijablama:

- Zadovoljan sam svojim poslom
- Sa zadovoljstvom provodim nastavu TZK
- Zdravstveno stanje omogućava mi nesmetanu provedbu nastave TZK
- Mogu utjecati na to da moji učenici na satu TZK budu aktivni

- Metodički sam kompetentan/na za provedbu nastave TZK
- Nastava TZK pozitivno utječe na zdravlje učenika

Najniži stupanj slaganja (*uglavnom se ne slažem do nisam siguran/a*) učitelji razredne nastave imali su sa sljedećim česticama/varijablama):

- Agencija za odgoj i obrazovanje pruža mi podršku za kvalitetnu provedbu nastave TZK
- Prostor za pripremu učitelja za nastavu TZK je primjeren
- Zadovoljan/a sam kvalitetom dvorane za provedbu nastave TZK
- Zadovoljan/a sam kvalitetom rekvizita za provedbu nastave TZK
- Na satu učenja novih motoričkih gibanja koristim metodu demonstracije
- Na satu TZK pratim odgojne učinke rada
- Program TZK izrađujem na temelju rezultata inicijalnog provjeravanja

Najveća povezanost s varijablama koje opisuju kvalitetu provedbe nastave TZK utvrđena je s percipiranom kompetentnošću učitelja, koja opisuje 33% ukupne kvalitete provedbe nastave TZK. Navedeno ukazuje na važnost dodatne edukacije i redovitih stručnih usavršavanja učitelja razredne nastave u tjelesnom i zdravstvenom odgojno – obrazovnom području. Obzirom da su dobiveni nalazi u skladu je s rezultatima ranijih istraživanja u kojima se kompetentnost učitelja ističe kao jedna od glavnih prepreka u provedbi nastave TZK, rezultati ovog istraživanja mogu biti smjernica za programe edukacije budućih učitelja razredne nastave u smislu povećanja razine njihovih kompetencija za provedbu nastave TZK.

Podržavajući čimbenici i stavovi učitelja prema nastavi TZK također su značajno i pozitivno povezani s ukupnom kvalitetom provedbe nastave TZK te je najčvršća povezanost utvrđena s varijablama zadovoljstvo poslom i stavovima učitelja prema korisnosti nastave TZK koje su značajno i pozitivno povezane sa svim varijablama koje opisuju kvalitetu provedbe nastave TZK.

Iz svega navedenog proizlazi da bi za podizanje razine kvalitete provedbe nastave TZK u razrednoj nastavi najviše pažnje trebalo usmjeriti na podizanje razine kompetencija, zadovoljstva poslom i stavova prema korisnosti nastave TZK kod sadašnjih i budućih učitelja razredne nastave.

9. LITERATURA

1. Aicinenena, S. (1991). The teacher and student attitudes toward physical education. *Physical Educator*, 48(1), 28-32
2. Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: A theory of planned behavior. In J. Kuhl and J. Beckmann (Eds.), *Action-control: From cognition to behavior* (str. 11-39). Heidelberg: Springer-Verlag.
3. Ajzen, I. (1996). The directive influence of attitudes on behavior. In P. M. Gollwitzer and J. A. Bargh (Eds.), *The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior* (str. 385-403). New York: Guilford Press.
4. Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
5. Ajzen, I., & Sexton, J. (1999). Depth of processing, belief congruence, and attitude-behavior correspondence. In S. Chaiken and Y. Trope (Eds.), *Dual-process theories in social psychology* (str. 117-138). New York: Guilford Press.
6. Akkuzu, N. (2014). The role of different types of feedback in the reciprocal interaction of teaching performance and self-efficacy belief. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(3), 37-66. <https://doi.org/10.14221/ajte.2014v39n3.3>
7. Alatzoglou, A., Athanailidis, I., Laios, A., & Zaggelidis, G. (2014). Variation of perceptions of teachers on administrative ability of the Principal- Teacher of Physical Education according to their age, teaching experience and specialty of the teachers. *Journal of physical education and sport*, 14(3), 365-370. <https://doi.org/10.7752/jpes.2014.03056>
8. Alcántara-Porcuna, V., Sánchez-López, M., Martínez-Andrés, M., Martínez-Vizcaíno, V., Ruíz-Hermosa, A., & Rodríguez-Martín, B. (2022). Teachers' perceptions of barriers and facilitators of the school environment for physical activity in schoolchildren: A qualitative study. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 14(7), 1113–1137. <https://doi.org/10.1080/2159676x.2022.2037696>
9. Alvarez, R. (2008). *The relationship of teacher quality and student achievement in elementary schools from the New York City* (doctoral thesis). Trident University International, College of Education.
10. Ambady, N., & Rosenthal, R. (1993). Half a minute: predicting teacher evaluations from thin slices of nonverbal behavior and physical attractiveness. *Journal of personality and social psychology*, 64(3), 431-441. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.64.3.431>
11. Anderman, E. M., Belzer, S., & Smith, J. (1991). *Teacher commitment and job satisfaction: The role of school culture and principal leadership*. National Center for School Leadership.
12. Anderson JR, W. T., Alpert, M. I., & Golden, L. L. (1977). A comparative analysis of student-teacher interpersonal similarity/dissimilarity and teaching effectiveness.

13. Arikan, A. (2011). A small-scale study of primary school English language teachers' classroom activities and problems. <https://eric.ed.gov/?id=ED519176>
14. Aronson, E., Wilson, T. D., & Akert, R. M. (2002). *Social psychology*. Pearson Education. New York, Longman.
15. Atwood, V. A., & Leitner, J. T. (1985). Time and space: tools for effective teaching. *Education*, 106(1), 15-21.
16. Badicu, G., & Kovacs, E. R. (2017). Profile of the teacher of physical education and sport in the educational system: case study. *Bulletin of the Transilvania University of Brasov, Series IX: Sciences of Human Kinetics*, 10(2), 107-110.
17. Bahadir, Z. (2013). Performance appraisal of physical education teachers. *Educational research and reviews*, 8(7), 345-353. <https://doi.org/10.5897/ERR2012.225>
18. Bargh, J. A., Chaiken, S., Raymond, P., & Hymes, C. (1996). The automatic evaluation effect: Unconditional automatic attitude activation with a pronunciation task. *Journal of experimental social psychology*, 32, 104-128.
19. Barroso, C. S., McCullum-Gomez, C., Hoelscher, D. M., Kelder, S. H., & Murray, N. G. (2005). Self-reported barriers to quality physical education by physical education specialists in Texas. *The Journal of school health*, 75(8), 313-319.
20. Behets, D. (1991). Teacher enthusiasm and effective teaching in physical education. *Physical education review*, 14(1), 50-55.
21. Belay, A. (2012). *Factors which influence teaching effectiveness: a comparative analysis of male and female teachers in elementary schools* (doctoral thesis). Addis Ababa University.
22. Berry, B., Fuller, E., & Williams, A. (2008). *Final report on the Mississippi project clear voice teacher working conditions survey*. Center for Teaching Quality. <https://eric.ed.gov/?id=ED502195>
23. Bettencourt, E. M., Gillett, M. H., Damien Gall, M., & Hull, R. E. (1983). Effects of teacher enthusiasm training on student on-task behavior and achievement. *American educational research journal*, 20(3), 435-450.
24. Bibik, J. M. (1997). *Metaphors for teaching: how health and physical education teachers describe their roles*. <https://eric.ed.gov/?q=janice+bibik&ft=on&id=ED412198>
25. Bosnar, K., Prot, F. i Šafarić, Z. (1999). Učiteljice i učitelji razredne nastave – odnos prema provođenju nastave tjelesne i zdravstvene kulture. U V. Findak (ur.) *Kadrovi u*

fizičkoj kulturi: sadašnjost i budućnost (str. 48-51). Zagreb: Hrvatski savez pedagoga fizičke kulture.

26. Breckler, S. J. (1984). Empirical validation of affect, behavior and cognition as distinct components of attitudes. *Journal of personality and social psychology*, 47, 1191-1205.
27. Brightwell, D. S., & Dugas, E. A. (1987). *Status of health and physical education in Louisiana public schools: grades 6-12, 1987, Bulletin 1811*. Department of Education, Bureau of Secondary Education, Health and Physical Education Section. <https://eric.ed.gov/?q=brightwell&id=ED292779>
28. Buck, S., & Tiene, D. (1989). The impact of physical attractiveness, gender, and teaching philosophy on teacher evaluations. *Journal of educational research*, 82(3), 172-177. <https://doi.org/10.1080/00220671.1989.10885887>
29. Burke, R. J. i Greenglass, E. (1993). Work stress, role conflict, social support, and psychological burnout among teachers. *Psychological reports*, 73(2), 371–380. <https://doi.org/10.2466/pr0.1993.73.2.371>
30. Callea, M. B., Spittle, M., O'Meara, J., & Casey, M. (2008). Primary School Teacher Perceived Self-Efficacy to Teach Fundamental Motor Skills. *Research in Education*, 79(1), 67-75.
31. Chaikin, A. L., Gillen, B., Derlega, V. J., Heinen, J. R. K., & Wilson, M. (1978). Students' reactions to teachers' physical attractiveness and nonverbal behavior: Two exploratory studies. *Psychology in the Schools*, 15(4), 588-595. doi:10.1002/1520-6807(197810)15:4<588::AID-PITS2310150425>3.0.CO;2-#
32. Chi, H., Yeh, H., & Wu, S. F. (2014). How Well-Being Mediates the Relationship between Social Support and Teaching Effectiveness. *Journal of Education and Learning*, 3(4), 117-130.
33. Chingos, M. M., & Peterson, P. E. (2011). It's Easier to Pick a Good Teacher than to Train One: Familiar and New Results on the Correlates of Teacher Effectiveness. *Economics of Education Review*, 30(3), 449-465.
34. Christodoulos, A. D., Douda, H. T., Polykratis, M., & Tokmakidis, S. P. (2006). Attitudes towards exercise and physical activity behaviours in Greek schoolchildren after a year long health education intervention. *British journal of sports medicine*, 40(4), 367–371. <https://doi.org/10.1136/bjism.2005.024521>
35. Cocca, M., Cocca, A., Martinez, E. A., & Bulnes, M. G. R. (2018). Correlation between Self-Efficacy Perception and Teaching Performance: The Case of Mexican Preschool and Primary School Teachers. *Arab World English Journal*, 9(1), 56-70. doi:10.24093/awej/vol9no1.4

36. Collier, D., & Hebert, F. (2004). Undergraduate physical education teacher preparation: What practitioners tell us. *Physical Educator*, 61(2), 102-113.
37. Conkell, C., & Imwold, C. (1992). Planning practices and attitudes of physical education teachers. *Physical Educator*, 49(2), 95-99
38. Constantinides, P., Montalvo, R., & Silverman, S. (2013). Teaching processes in elementary physical education classes taught by specialists and nonspecialists. *Teaching & Teacher Education*, 36, 68-76. doi:10.1016/j.tate.2013.07.004
39. Crites, S. L., Fabrigar, L. R., & Petty, R. E. (1994). Measuring the affective and cognitive properties of attitudes: Conceptual and methodological issues. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 20, 619-634.
40. da Silva, B. O. (2015). Educational assumptions to guide the intervention of physical education teacher in schools. *Revista Brasileira De Futsal E Futebol*, 7(27), 540-547.
41. Daniel, A., Nora, H. N., Stephen, S. R., & Boadu, F. J. (2022). Why Physical Education Is Not Taught in Primary Schools: Views of Teachers in Twifo AttiMorkwa District of Central Region, Ghana. *Advances in Physical Education*, 12, 42-59. <https://doi.org/10.4236/ape.2022.121004>
42. Danielson, C. (2007). Enhancing professional practice: A framework for teaching. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
43. Day, C. (1999). *Developing Teachers, The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press.
44. De Bono, K. G., & Snyder, M. (1995). Acting on one's attitudes: The role of a history of choosing situations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 125, 627-668.
45. Decorby, K., Halas, J., Dixon, S., Wintrup, L., & Janzen, H. (2005). Classroom Teachers and the Challenges of Delivering Quality Physical Education. *Journal of Educational Research*, 98(4), 208-221. doi:10.3200/JOER.98.4.208-221
46. Dizdar, D. (2006). *Kvantitativne metode*. Zagreb: Kineziološki fakultet.
47. Državni ured za reviziju. (2018). *Izvešće o obavljenoj reviziji učinkovitosti kapitalnih ulaganja u osnovne i srednje škole na području Republike Hrvatske*.
48. Duckworth, A. L., Quinn, P. D., & Seligman, M. E. P. (2009). Positive predictors of teacher effectiveness. *Journal of Positive Psychology*, 4(6), 540-547. doi:10.1080/17439760903157232
49. Dyson, B. (2014). Quality Physical Education: A Commentary on Effective Physical Education Teaching. *Research Quarterly for Exercise & Sport*, 85(2), 144-152. doi:10.1080/02701367.2014.904155

50. Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace.
51. Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1998). Attitude structure and function. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske and G. Lindzey (Eds.), *The handbook of social psychology*, 269-322. New York: McGraw-Hill.
52. Eagly, A. H., Mladinic, A., & Otto, S. (1994). Cognitive and affective bases of attitudes toward social groups and social policies. *Journal of Experimental Social Psychology*, 30(2), 113-137. <https://doi.org/10.1006/jesp.1994.1006>
53. Easterly, J. L. (1983). Perceptions of Outstanding Elementary Teachers About Themselves and Their Profession. Research Studies in Education. Technical Report No. 1. Retrieved from <http://wallaby.vu.edu.au:2048/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED238854&site=ehost-live>
54. Elliott, S. E. (2000). *The relationship between teacher efficacy and principal leadership behaviors and teacher background variables in elementary schools* (doctoral thesis). University of Connecticut.
55. Faucette, N., Nuget, P., Sallis, J. F., & McKenzie, T. L. (2002). 'I'd rather chew on aluminium foil.' Overcoming classroom teachers' resistance to teaching physical education. *Journal of teaching in physical education*, 21(3), 287-308
56. Faucette, N., & Patterson, P. (2001). Classroom teachers and physical education: what they are doing and how they feel about it. *Education*, 110(1), 108-114
57. Fauth, B., Decristan, J., Rieser, S., Klieme, E., & Buttner, G. (2018). Exploring teacher popularity: associations with teacher characteristics and student outcomes in primary school. *Social Psychology of Education*, 21(5), 1225-1249. doi:10.1007/s11218-018-9462-x
58. Fazio, R. H. (1989). On the power and functionality of attitudes: The role of attitude accessibility. In A. R. Pratkanis, S. J. Breckler, A. G. Greenwald (Eds.), *Attitude structure and function* (153-179). Hillsdale, NJ: Erlbaum
59. Fazio, R. H. (1999). Multiple processes by which attitudes guide behavior: The MODE model as an integrative frame work. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (75-109). San Diego, CA: Academic Press.
60. Fazio, R. H. (2000). Accessible attitudes as tools for object appraisal: Their costs and benefits. In G. Maio and J. Olson (Eds.), *Why we evaluate: Functions of attitudes* (1-36). Mahwah, NJ: Erlbaum.

61. Fazio, R. H., Ledbetter, J. E., & Towles-Schwen, T. (2000). On the costs of accessible attitudes: Detecting that the attitude object has changed. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 197-210.
62. Findak, V. (1996). Tjelesna i zdravstvena kultura u osnovnoj školi – priručnik za učitelje razredne nastave. Zagreb: Školska knjiga.
63. Findak, V. (1997). Programiranje u tjelesnoj i zdravstvenoj kulturi. Zagreb: Školske novine.
64. Findak, V. (2001). Metodika tjelesne i zdravstvene kulture. Zagreb: Školska knjiga.
65. Findak, V., & Neljak, B. (2006). Kvaliteta rada u područjima edukacije, sporta i sportske rekreacije. U V. Findak (ur.), Kvaliteta rada u područjima edukacije, sporta i sportske rekreacije: 15. ljetna škola kineziologa Republike Hrvatske (str. 16-23). Zagreb: Hrvatski kineziološki savez.
66. Fishbein, J. D., & Ajzen, I. (1975). Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research. Reading, MA: Addison-Wesley.
67. Goebel, B. L., & Cashen, V. M. (1979). Age, sex, and attractiveness as factors in student ratings of teachers: A developmental study. *Journal of Educational Psychology*, 71(5), 646-653. doi:10.1037/0022-0663.71.5.646
68. Grieve, A. M. (2010). Exploring the characteristics of 'teachers for excellence': teachers' own perceptions. *European Journal of Teacher Education*, 33(3), 265-277. doi:10.1080/02619768.2010.492854
69. Guan, J., McBride, R., Xiang, P. (2005). Chinese teachers' attitudes toward teaching physical activity and fitness. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(2), 147-157
70. Haddock, G., Zanna, M. P., & Esses, V. M. (1993). Assessing the structure of prejudicial attitudes: The case of attitudes toward homosexuals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 1105-1118.
71. Hanushek, E. A., & Rivkin, S. G. (2007). Pay, working conditions, and teacher quality. *Future of Children*, 17(1), 69-86. doi:10.1353/foc.2007.0002
72. Hermans, D., De Houwer, J., & Eelen, P. (1994). The affective priming effect: Automatic evaluation of evaluative information in memory. *Cognition and Emotion*, 8, 515-533.
73. Hushman, G., & Hushman, C. (2015). Value-Added Modeling in Physical Education. *Strategies*, 28(6), 23-27. doi:10.1080/08924562.2015.1087900

74. Imig, D. G., & Imig, S. R. (2006). The teacher effectiveness movement: How 80 years of essentialist control have shaped the teacher education profession. *Journal of Teacher Education*, 57(2), 167-180. doi:10.1177/0022487105285672
75. Jukić, T., i Reić-Ercegovac, I. (2008). Zanimanja učitelja i odgajatelja iz perspektive studenata. *Metodički obzori*, 3(2), 73-82.
76. Jung, H., & Choi, E. (2016). The importance of indirect teaching behaviour and its educational effects in physical education. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 21(2), 121-136. doi:10.1080/17408989.2014.923990
77. Jung, J. (2012). The Focus, Role, and Meaning of Experienced Teachers' Reflection in Physical Education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17(2), 157-175.
78. Kadum, V. (2007). Gledišta učitelja o svojem statusu, motivaciji i Hrvatskom nacionalnom obrazovnom standard. *Napredak: časopis za pedagoškijsku teoriju i praksu*, 148(2), 192-209.
79. Kallgren, C. A., & Wood, W. (1986). Access to attitude-relevant information in memory as a determinant of attitude-behavior consistency. *Journal of Experimental Social Psychology*, 22, 328-338.
80. Karakaya, Y. E., Hacicaferoglu, S., & Kilinc, H. H. (2014). Professional social support levels that physical education teachers perceive in educational institutions in Turkey. *Journal of Physical Education & Sport*, 14(2), 186-193.
81. Kennedy, M. M. (2006). From Teacher Quality to Quality Teaching. *Educational Leadership*, 63(6), 14-19.
82. Klassen, R. M., Perry, N. E., & Frenzel, A. C. (2012.). Teachers' Relatedness with Students: An Underemphasized Component of Teachers' Basic Psychological Needs. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 150-165.
83. Koch, M.-A. (2014). The Relationship between Peer Coaching, Collaboration and Collegiality, Teacher Effectiveness and Leadership (doctoral thesis). ProQuest.
84. Krosnick, J. A., & Abelson, R. P. (1991). The case for measuring attitude strength in surveys. In J. Tanur (Ed.), *Questions about survey questions* (177-203). New York: Russel Sage Foundation.
85. Kulinna, P. H., & Silverman, S. (1999). Stability of teachers' attitudes toward curriculum in physical education. <https://eric.ed.gov/?id=ED431726>
86. Kulinna, P. H., Silverman, S., & Deng, X. (1998). Relationship between Teachers' Attitudes and Actions toward Teaching Physical Activity and Fitness. <https://eric.ed.gov/?id=ED420655>

87. Kunter, M., Frenzel, A., Nagy, G., Baumert, J., & Pekrun, R. (2011). Teacher enthusiasm: Dimensionality and context specificity. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 289-301. doi:10.1016/j.cedpsych.2011.07.001
88. Kyriakides, L., Campbell, R. J., & Christofidou, E. (2002). Generating criteria for measuring teacher effectiveness through a self-evaluation approach: A complementary way of measuring teacher effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 13(3), 291-325. doi:10.1076/sesi.13.3.291.3426
89. Kyriakides, L., & Tsangaridou, N. (2008). Towards the development of generic and differentiated models of educational effectiveness: a study on school and teacher effectiveness in physical education. *British Educational Research Journal*, 34(6), 807-838. doi:10.1080/01411920802041467
90. Lander, N. J., Hanna, L., Brown, H., Telford, A., Morgan, P. J., Salmon, J., & Barnett, L. M. (2017). Physical Education Teachers' Perspectives and Experiences When Teaching FMS to Early Adolescent Girls. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(1), 113-118. doi:10.1123/jtpe.2015-0201
91. Lindsay, E. L. (2014). Effective Teaching in Physical Education: The View From a Variety of Trenches. *Research Quarterly for Exercise & Sport*, 85(1), 31-37. doi:10.1080/02701367.2014.873330
92. Lipscomb, S., Terziev, J. & Chaplin, D. (2015). Measuring Teachers' Effectiveness: A Report from Phase 3 of Pennsylvania's Pilot of the Framework for Teaching. Final Report. Mathematica Policy Research, Inc. <https://eric.ed.gov/?id=ED581161>
93. Little, O. (2009). Teacher evaluation systems: The window for opportunity and reform. Washington, DC: NEA Research.
94. Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. U M. D. Dunnette (Ur.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (1297–1349). Chicago: Rand McNally.
95. Locke, L. F., & Graber, K. C. (2008). Elementary School Physical Education: Expectations and Possibilities. *Elementary School Journal*, 108(3), 265-273. doi:10.1086/529108
96. Loeb, S., & Page, M. E. (2000). Examining the link between teacher wages and student outcomes: The importance of alternative labor market opportunities and non-pecuniary variation. *Review of Economics and Statistics*, 82(3), 393-408. doi:10.1162/003465300558894
97. Lučić, K. (2007). Odgojiteljska profesija u suvremenoj odgojno-obrazovnoj ustanovi. *Odgojne znanosti*, 9(1), 135-150.

98. Maksimović, J., & Osmanović, J. (2018). Physical education teachers as reflective practitioners and action researchers in their work. *Facta Universitatis: Series Physical Education & Sport*, 16(2), 375-386.
99. Maršić, I. (2007). Koliko su učitelji zadovoljni svojim poslom. *Školski vjesnik*, 56(4), 543-554.
100. Marzano, R. J. (2003). What works in schools. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
101. McGuire, W. J. (1985). Attitudes and attitude change. In G. Lindzey and E. Aronson (Eds.), *Handbook of social psychology* (233-346). New York: McGraw-Hill.
102. McKenzie, T. L., Sallis, J. F., Faucette, N., Roby, J. J., & Kolody, B. (1993). Effects of a curriculum and inservice program on the quantity and quality of elementary physical education classes. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 64(2), 178-187. doi:10.1080/02701367.1993.10608795
103. McKenzie, T. L., Sallis, J. F., Kolody, B., & Faucette, F. N. (1997). Long-Term effects of a physical education curriculum and staff development program: SPARK. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 68(4), 280-291. doi:10.1080/02701367.1997.10608009
104. McKinney, W. C., Robertson, W. C., Gilmore, A. C., Ford, M. J., & Larkins, G. A. (1984). Some Effects of Three Levels of Teacher Enthusiasm on Student Achievement and Evaluation of Teacher Effectiveness. *Journal of Instructional Psychology*, 11(3), 119-124.
105. Mejovšek, M. (2008). Metode znanstvenog istraživanja. Jastrebarsko: Naklada Slap.
106. Meng, L., & Muñoz, M. (2016). Teachers' Perceptions of Effective Teaching: A Comparative Study of Elementary School Teachers from China and the USA. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 28(2), 179-199.
107. Metzler, M. W. (1986). Using Systematic Analysis to Promote Teaching Skills in Physical Education. *Journal of Teacher Education*, 37(4), 29-33. doi:10.1177/002248718603700406
108. Metzler, M. W. (2014). Teacher Effectiveness Research in Physical Education: The Future Isn't What It Used to Be. *Research Quarterly for Exercise & Sport*, 85(1), 14-19. doi:10.1080/02701367.2014.872932
109. Milanović, D., Čustonja, Z., Neljak, B., Harasin, D., Halamek, Z., Čustonja, H., i Škegro, D. (2009). Strategija razvoja školskog športa u Republici Hrvatskoj. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa; Hrvatski školski športski savez.

110. Milas, G. (2005). Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima. Jastrebarsko: Naklada Slap.
111. Milić, M., Radić Hozo, E., Maulini, C., De Giorgio, A., and Kuvačić, G. (2022). "What Is the Place of Physical Education among the Teaching Priorities of Primary School Teachers? An Empirical Study on Importance, Qualification and Perceived Teachers' Competence, *Education Sciences* 12(9): 613. <https://doi.org/10.3390/educsci12090613>
112. Milgram, R. M., & Feldman, N. O. (1979). Creativity as a predictor of teachers' effectiveness. *Psychological Reports*, 45(3), 899-903. doi:10.2466/pr0.1979.45.3.899
113. Miller, A., Eather, N., Gray, S., Sproule, J., Williams, C., Gore, J., & Lubans, D. (2017). Can Continuing Professional Development Utilizing a Game-Centred Approach Improve the Quality of Physical Education Teaching Delivered by Generalist Primary School Teachers? *European Physical Education Review*, 23(2), 171-195.
114. Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & PRISMA Group (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *Journal of clinical epidemiology*, 62(10), 1006–1012. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2009.06.005>
115. Morgan, P. J. & Bourke, S. (2008). Non-specialist teachers' confidence to teach PE: the nature and influence of personal school experiences in PE, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(1), 1-29, <https://doi.org/10.1080/17408980701345550>
116. Morgan, P. J., & Hansen, V. (2007). Recommendations to improve primary school physical education: classroom teachers' perspective. *The Journal of Educational Research*, 101(2), 99-111.
117. Morgan, P. J., & Hansen, V. (2008a). Classroom teachers' perception of the impact of barriers to teaching physical education on the quality of physical education programs. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 79(4), 506-516.
118. Morgan, P. J., & Hansen, V. (2008b). Physical education in primary schools: Classroom teachers' perceptions of benefits and outcomes. *Health Educational Journal*, 67(3), 196-207.
119. Morgan, P. J., & Hansen, V. (2008c). Teacher perceptions of physical education in the primary school: Attitudes, Values and Curriculum Preferences. *The Physical Educator*, 65, 46-56.
120. Mraković, M. (1997). Uvod u sistematsku kineziologiju. Zagreb: Fakultet za fizičku kulturu Sveučilišta u Zagrebu.
121. Muñoz, M. A., Scoskie, J. R., & French, D. L. (2013). Investigating the "Black Box" of Effective Teaching: The Relationship between Teachers' Perception and

- Student Achievement in a Large Urban District. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 25(3), 205-230.
122. Mupa, P., & Chinooneka, T. I. (2015). Factors Contributing to Ineffective Teaching and Learning in Primary Schools: Why Are Schools in Decadence? *Journal of Education and Practice*, 6(19), 125-132.
 123. Nastavni plan i program za osnovnu školu, NN 102/2006. (2006). https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2006_09_102_2319.html
 124. National Association for Sport and Physical Education - NASPE. (2007). Physical education teacher evaluation tool. Reston, VA: NASPE.
 125. Newcomb, T. M. (1950). *Social Psychology*. New York: Dryden.
 126. Norris, J. M., van der Mars, H., Kulinna, P., Kwon, J., & Amrein-Beardsley, A. (2017). A Document Analysis of Teacher Evaluation Systems Specific to Physical Education. *The Physical Educator*, 74(4), 757-788. doi:10.18666/TPE-2017-V74-I4-7509
 127. Olson, J. M., & Zanna, M. P. (1993). Attitudes and attitude change. *Annual Review of Psychology*, 44, 117-154.
 128. Panayiotou, A., Kyriakides, L., Creemers, B., McMahon, L., Vanlaar, G., Pfeifer, M., Rekalidou, G., Bren, M. (2014). Teacher behavior and student outcomes: Results of a European study. *Educational Assessment, Evaluation & Accountability*, 26(1), 73-93. doi:10.1007/s11092-013-9182-x
 129. Pardimin & Huda, M. (2018). Investigating Factors Influencing Mathematics Teaching Performance: An Empirical Study. *International Journal of Instruction*, 11(3), 391-402. doi:10.12973/iji.2018.11327a
 130. Pašalić, K. (2009). Stavovi i akademske kompetencije učitelja razredne nastave unutar nastavnog predmeta tjelesna i zdravstvena kultura (magistarski rad). Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
 131. Patrick, B. C., Hisley, J., & Kempler, T. (2000). "What's everybody so excited about?": The effects of teacher enthusiasm on student intrinsic motivation and vitality. *Journal of Experimental Education*, 68(3), 217-236. doi:10.1080/00220970009600093
 132. Pavin, T., Rijavec, M. I Miljević-Riđički, R. (2005). Percepcija kvalitete obrazovanja učitelja i nastavnika i nekih aspekata učiteljske i nastavničke profesije iz perspektive osnovnoškolskih učitelja i nastavnika. U V. Vizek Vidović, Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive (str. 95—122). Zagreb: Institut za društvena istraživanja.

133. Pennington, D. C. (1996). *Essential of Social Psychology*. London: Hodder Headline PLC.
134. Petty, R. E., & Krosnick, J. A. (1995). *Attitude strength: Antecedents and consequences*. Hillsdale, New York: Erlbaum.
135. Petty, R. E., & Wegener, D. T. (1998). Attitude change. Multiple roles for persuasion variables. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske and G. Lindzey (Eds.), *The handbook of social psychology* (323-390). New York: McGraw-Hill.
136. Petty, R. E., Wegener, D. T., & Fabrigar, L. R. (1997). Attitudes and attitude change. *Annual Review of Psychology*, 48, 609-647.
137. Phillips, A. D., & Carlisle, C. (1983). A Comparison of Physical Education Teachers Categorized as Most and Least Effective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 2(3), 55-67.
138. Pišot, R., Plevnik, M., & Štemberger, V. (2014). Effective Teaching in Physical Education: Slovenian Perspective. *Research Quarterly for Exercise & Sport*, 85(2), 153-156. doi:10.1080/02701367.2014.904715
139. Pitula, B., & Sacher, W. A. (2014). Primary School Teachers' Professional Performance in the Czech Republic, Bulgaria and Poland. Comparative Analysis. *New Educational Review*, 35(1), 215-224.
140. Pomerantz, E. M., Chaiken, S., & Tordesillas, R. S. (1995). Attitude strength and resistance processes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 408-419.
141. Pourghaz, A., Jenaabadi, H., & Ghaeninejad, Z. (2016). Personality types and sense of humor and their association with teachers' performance improvement. *New Educational Review*, 46(4), 247-259. doi:10.15804/tner.2016.46.4.21
142. Prieto, L. L., Salanova, M., Martinez Martinez, I. & Schaufeli, W. B. (2008). Extension of the job demands-resources model in the prediction of burnout and engagement among teachers over time. *Psicothema*, 20(3), 354–360.
143. Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, NN 87/2008 (2008). Narodne novine. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_07_87_2789.html
144. Prot, F., Šafarić, Z. i Bosnar, K. (1999). Provođenje nastave tjelesne i zdravstvene kulture – mišljenje učiteljica i učitelja razredne nastave. U V. Findak (ur.) *Kadrovi u fizičkoj kulturi: sadašnjost i budućnost*. Zagreb: Savez pedagoga fizičke kulture.
145. Prskalo, I. i Babin, J. (2006). Kvaliteta rada u području edukacije. U V. Findak (ur.) *Kvaliteta rada u područjima edukacije, sporta i sportske rekreacije: 15. Ljetna škola kineziologa Republike Hrvatske* (str. 26-34). Zagreb: Hrvatski kineziološki savez.

146. Prskalo, I. i Findak, V. (2003). Metodički organizacijski oblici rada u funkciji optimalizacije nastavnog procesa. *Napredak*, 144(1), 53-65.
147. Prskalo, I., Findak, V. i Babin, J. (2003). Uspješnost metoda učenja u nastavi tjelesne i zdravstvene kulture mlađe školske dobi. *Napredak*, 144(4), 486-493.
148. Radeka, I. (2007). Uloga nastavnika u cjeloživotnom obrazovanju. *Pedagogijska istraživanja*, 4(2), 283-291.
149. Radeka, I. i Sorić, I. (2006), Zadovoljstvo poslom i profesionalni status nastavnika. *Napredak*, 147(2), 161—177.
150. Rhoades, J. L. (2010). National board certified physical education teachers: a descriptive analysis (doctoral thesis), University of Illinois.
151. Rink, J. E. (2013). Measuring teacher effectiveness in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 84(4), 407-418. doi:10.1080/02701367.2013.844018
152. Rosselli, F., Skelly, J. J., & Mackie, D. M. (1995). Processing rational and emotional messages: The cognitive and affective mediation of persuasion. *Journal of Experimental Social Psychology*, 31, 163-190.
153. Russell, D. W., Altmaier, E. i Van Velzen, D. (1987). Job-related stress, social support, and burnout among classroom teachers. *Journal of Applied Psychology*, 72(2), 269–274. doi:/10.1037/0021-9010.72.2.269
154. Sallis J, & Owen N. (1999). *Physical Activity and Behavioral Medicine*. Thousand Oaks: Sage.
155. Scates, D. E., Gage, N. L., & Orleans, J. S. (1952). Guiding principles in the study of teacher effectiveness. *Journal of Teacher Education*, 3(4), 294-298.
156. Siedentop, D., & Eldar, E. (1989). Expertise, Experience, and Effectiveness. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8(3), 254-260.
157. Silverman, S., Tyson, L., & Krampitz, J. (1992). Teacher feedback and achievement in physical education: Interaction with student practice. *Teaching and Teacher Education*, 8(4), 333-344. doi:10.1016/0742-051X(92)90060-G
158. Silverman, S., Tyson, L., & Krampitz, J. (1992). Teacher feedback and achievement in physical education: Interaction with student practice. *Teaching and Teacher Education*, 8(4), 333-344. doi:10.1016/0742-051X(92)90060-G
159. Silverman, S., Tyson, L. A., & Morford, L. M. (1988). Relationships of organization, time, and student achievement in physical education. *Teaching and Teacher Education*, 4(3), 247-257. doi:10.1016/0742-051X(88)90004-2

160. Stirling, J., & Belk, L. (2002). Effective teaching, quality physical education and the New Zealand curriculum. *Journal of Physical Education New Zealand*, 35(1), 69-75.
161. Stylianou, M., Kulinna, P. H., Cothran, D., & Kwon, J. Y. (2013). Physical education teachers' metaphors of teaching and learning. *Journal of Teaching in Physical Education*, 32(1), 22-45. doi:10.1123/jtpe.32.1.22
162. Štemberger, V. (2004). Planning of physical education as an indicator of quality of physical education. *Didactica Slovenica*, 2(1), 100-111.
163. Šumanović, M., Tomac, Z., & Košutić, M. (2016). Primary school teachers' attitudes about difficulties in physical education (PE). *Croatian Journal of Education*, 18, 177-191. doi:10.15516/cje.v18i0.2165
164. Tashjian, R. (2007). Making a Good School Great. *Principal*, 86(3), 60-60.
165. Tesser, A., & Martin, L. (1996). The psychology of evaluation. In E. T. Higgins and A. W. Kruglanski (Eds.), *Social psychology: Handbook of basic principles* (400-432). New York: Guilford Press.
166. Theyson, K. C. (2015). Hot or not: The role of instructor quality and gender on the formation of positive illusions among students using RateMyProfessors.com. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 20(4), 1-12.
167. Thomas, J. R., Nelson, J. K., & Silverman, S. J. (2005). *Research methods in physical activity* (5th ed). Champaign, IL: Human kinetics.
168. Trendowski, T. N., & Woods, A. M. (2015). Seven Student-Centered Principles for Smart Teaching in Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 86(8), 41-47.
169. Trudeau, F., & Shephard, R. (2005). Contribution of School Programmes to Physical Activity Levels and Attitudes in Children and Adults. *Sports Medicine*, 35(2), 89-105.
170. Tsui, A. K. Y. (2004). Pedagogical reflection and teaching qualities in physical education: an interpretive study of beginning primary school teachers in Hong Kong (doctoral thesis). Loughborough University. <https://hdl.handle.net/2134/7603>
171. Turner, N., Barling, J., & Zacharatos, A. (2002.). Positive Psychology at Work. U: C. R. Snyder i S. J. Lopez (ur.), *Handbook of Positive Psychology* (715-730). New York: Oxford University Press.
172. van de Mortel, T. F. (2008). Faking It: Social Desirability Response Bias in Self-report Research. *Australian Journal of Advanced Nursing*, 25(4), 40-48.

173. van der Mars, H., Vogler, W. E., Darst, P. W., & Cusimano, B. (1991). Novice and Expert Physical Education Teachers: They May Think and Decide Differently...But Do They Behave Differently? <https://eric.ed.gov/?id=ED336354>
174. Verin, E. (2004). Trendovi u reformama obrazovanja nastavnika u državnim članicama OECD-a. U R. Marinković i N. Karajić (ur.) *Budućnost i uloga nastavnika* (str. 21-29). Zagreb: Prirodoslovno-matematički fakultet.
175. Vidić, T. (2009.). Zadovoljstvo poslom učitelja u osnovnoj školi. *Napredak – časopis za pedagoški teoriju i praksu*, 150(1), 7-20.
176. Vizek Vidović, V. (2005). Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive. Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
177. Ward, P., Kim, I., Ko, B., & Li, W. (2015). Effects of improving teachers' content knowledge on teaching and student learning in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 86(2), 130-139. doi:10.1080/02701367.2014.987908
178. Whittle, R. J., Telford, A., & Benson, A. C. (2018). Teachers' Perceptions of How They Influence Student Academic Performance in VCE Physical Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(2), 1-25.
179. Wood, W. (1982). Retrieval of attitude-relevant information from memory: Effects on susceptibility to persuasion and on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 798-810.
180. Wood, W., Rhodes, N., & Biek, M. (1995). Working knowledge and attitude strength: An information-processing analysis. In R. E. Petty and J. A. Krosnick (Eds.), *Attitude strength: Antecedents and consequences* (283-313). Mahwah, NJ: Erlbaum.
181. Woods, A. M., & Lynn, S. K. (2001). Through the years: A longitudinal study of physical education teachers from a research-based preparation program. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72(3), 219-231. doi:10.1080/02701367.2001.10608955
182. Woods, A. M., & Rhoades, J. (2013). Teaching Efficacy Beliefs of National Board Certified Physical Educators. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 19(5), 507-526.
183. Yi-Hsiang, P. (2014). Relationships Among Teachers' Self-Efficacy and Students' Motivation, Atmosphere, and Satisfaction in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 33(1), 68-92. doi:10.1123/jtpe.2013-0069
184. Yıldizer, G. & Munusturlar, S. (2022). Differences in perceived physical literacy between teachers delivering physical education in schools: classroom teachers vs physical education teachers, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(6), 626-639, <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1932784>

185. Zanna, M. P., & Fazio, R. H. (1982). The attitude-behavior relation: Moving toward a third generation of research. In M. P. Zanna, E. T. Higgins and C. P. Herman (Eds.), *Consistency in social behavior: The Ontario Symposium* (283-301). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

PRILOG 1 – Upitnik

--	--	--	--	--

Upitnikom TZK-99 ispituju se čimbenici povezani s nastavom tjelesne i zdravstvene kulture, a namijenjen je učiteljicama i učiteljima razredne nastave. Upitnik je anonimn, a podaci će se koristiti u znanstveno-istraživačke svrhe. Unaprijed hvala na trudu i izdvojenom vremenu!

Molimo Vas da zaokruživanjem odgovora na ljestvici 1-5 izrazite svoj stupanj slaganja sa svakom od navedenih tvrdnji, pri čemu je:

- 1 – Potpuno se ne slažem**
2 – Uglavnom se ne slažem
3 – Nisam siguran/a
4 – Uglavnom se slažem
5 – Potpuno se slažem

Mogu utjecati na to da moji učenici za izvannastavne aktivnosti izabiru sportske aktivnosti.	1	2	3	4	5
Ravnatelj škole podržava opremanje prostora za provedbu nastave TZK.	1	2	3	4	5
U školi je prisutna pozitivna atmosfera među učiteljima/učiteljicama.	1	2	3	4	5
Kompetentan/a sam za samostalno provođenje inicijalnog provjeravanja.	1	2	3	4	5
Nastava TZK oduzima vrijeme važnijim predmetima.	1	2	3	4	5
Teorijski sam kompetentan/a za provođenje nastave TZK.	1	2	3	4	5
Moja tjelesna ograničenja sprječavaju me u provedbi nastave TZK.	1	2	3	4	5
Ostali učitelji/učiteljice u mojoj školi kvalitetno provode nastavu TZK.	1	2	3	4	5
Mogu utjecati na to da moji učenici ostvare ciljeve nastave TZK.	1	2	3	4	5
Prostor za pripremu učitelja/učiteljica za nastavu TZK je primjeren.	1	2	3	4	5
Kompetentan/a sam za samostalno pisanje programa TZK.	1	2	3	4	5
Nastava TZK pozitivno djeluje na zdravlje učenika.	1	2	3	4	5
Roditelji mojih učenika zainteresirani su za kvalitetnu provedbu nastave TZK.	1	2	3	4	5
Zadovoljan/a sam higijenskim uvjetima u dvorani za tjelesno vježbanje.	1	2	3	4	5
Mogu utjecati na to da moji učenici završe razrednu nastavu s primjerenim znanjem iz TZK.	1	2	3	4	5
Zdravstveno stanje omogućava mi nesmetanu provedbu nastave TZK.	1	2	3	4	5
Kompetentan/a sam za realizaciju nastavnih sadržaja iz programa TZK.	1	2	3	4	5
Bilo bi bolje da je TZK izborni predmet.	1	2	3	4	5
U školi je prisutna dobra suradnja među učiteljima/učiteljicama.	1	2	3	4	5
Nastava TZK pozitivno djeluje na odgoj učenika.	1	2	3	4	5
Zadovoljan/a sam kvalitetom dvorane za provedbu TZK.	1	2	3	4	5
Nastava TZK potiče socijalizaciju učenika.	1	2	3	4	5
Zadovoljan/a sam svojim poslom.	1	2	3	4	5

Razina mojih motoričkih sposobnosti primjerena je za provedbu nastave TZK.	1	2	3	4	5
Zadovoljan/a sam kvalitetom rekvizita za potrebe nastave TZK.	1	2	3	4	5
Što učenici nauče na nastavi TZK, koristi im u slobodno vrijeme.	1	2	3	4	5
Sadržaji iz programa TZK prezahtjevni su za moju tjelesnu pripremljenost.	1	2	3	4	5
Agencija za odgoj i obrazovanje pruža mi podršku za kvalitetnu provedbu nastave TZK.	1	2	3	4	5
Mogu utjecati na to da moji učenici na satu TZK budu aktivni.	1	2	3	4	5
Sadržaji koje učenici nauče u nastavi TZK neupotrebljivi su u životu.	1	2	3	4	5
Mogu utjecati na to da moji učenici svladaju program TZK.	1	2	3	4	5
Metodički sam kompetentan/a za provedbu nastave TZK.	1	2	3	4	5
Nastava TZK može stvoriti naviku redovitog tjelesnog vježbanja.	1	2	3	4	5
Mogu utjecati na to da se moji učenici u slobodno vrijeme bave tjelesnim aktivnostima.	1	2	3	4	5
Uživam podučavajući učenike sadržajima TZK.	1	2	3	4	5
Mogu utjecati na to da moji učenici za vrijeme pohađanja razredne nastave nauče plivati.	1	2	3	4	5
Trebalo bi smanjiti tjedni broj sati nastave TZK.	1	2	3	4	5
Mogu utjecati na to da se moji učenici za vrijeme pohađanja razredne nastave upoznaju s aktivnostima na snijegu.	1	2	3	4	5
Kompetentan/a sam za demonstriranje nastavnih sadržaja predviđenih programom TZK.	1	2	3	4	5
Zadovoljan/a sam kvalitetom vanjskih prostora za provedbu TZK.	1	2	3	4	5
TZK je važan segment nastavnog plana i programa.	1	2	3	4	5
Bilo bi opravdano da nastavu TZK pohađaju samo motorički sposobni učenici.	1	2	3	4	5
Nastavu TZK provodim bez obzira na materijalne uvjete rada.	1	2	3	4	5
Mogu utjecati na to da moji učenici vježbaju u poticajnom ozračju.	1	2	3	4	5
Moji učenici su uključeni u dovoljno tjelesnih aktivnosti i bez nastave TZK.	1	2	3	4	5
Zadovoljan/a sam razinom motoričkih sposobnosti svojih učenika.	1	2	3	4	5
Kompetentan/a sam za samostalno provođenje nastave TZK.	1	2	3	4	5
Provodim nastavu TZK bez obzira na vremenske uvjete.	1	2	3	4	5
Nastava TZK mojim učenicima omogućava bolju koncentraciju na drugim predmetima.	1	2	3	4	5
Da mogu, nastavu TZK provodio/la bih svaki dan.	1	2	3	4	5
Mogu utjecati na to da moji učenici zavole nastavu TZK.	1	2	3	4	5

Molimo Vas da pročitate sljedeće tvrdnje i zaokružite za Vas odgovarajući odgovor na ljestvici 1-5, pri čemu je:

- 1 – Nikad**
2 – Rijetko
3 – Povremeno
4 – Često
5 – Uvijek

Za provedbu nastave TZK imam na raspolaganju potrebne rekvizite.	1	2	3	4	5
Nastavu TZK provodim 3 puta tjedno (1.-3. razred)/ 2 puta tjedno (4. razred)	1	2	3	4	5
Dvorana za tjelesno vježbanje dostupna mi je kad imam nastavu TZK.	1	2	3	4	5
Na satu TZK koristim različite sprave.	1	2	3	4	5
Na satu TZK koristim različite rekvizite.	1	2	3	4	5
U nastavi TZK koristim sintetičku metodu učenja.	1	2	3	4	5
Na satu učenja novih motoričkih gibanja koristim metodu demonstracije.	1	2	3	4	5
Moji učenici su na nastavi TZK zainteresirani za rad.	1	2	3	4	5
U nastavi TZK koristim dopunske vježbe.	1	2	3	4	5
Nastavu TZK provodim bez upotrebe rekvizita.	1	2	3	4	5
Kad vrijeme to dozvoljava, nastavu TZK provodim na otvorenim površinama.	1	2	3	4	5
Nastavne sadržaje koje provodim prilagođavam potrebama učenika.	1	2	3	4	5
Na satu TZK pratim odgojne učinke rada.	1	2	3	4	5
Na satu TZK koristim više različitih metodičkih organizacijskih oblika rada.	1	2	3	4	5
Pišem nastavnu pripremu za sat TZK.	1	2	3	4	5
Roditelje učenika izvještavam o stanju i postignućima njihove djece.	1	2	3	4	5
Preopterećen/a sam nastavnim obavezama.	1	2	3	4	5
Metodički se pripremam za sat TZK.	1	2	3	4	5
Vodim 'Pregled rada tjelesne i zdravstvene kulture'.	1	2	3	4	5
Za provedbu nastave TZK imam na raspolaganju potrebne sprave.	1	2	3	4	5
Moji učenici na satu TZK obrađuju 2 ili više nastavnih tema.	1	2	3	4	5

Na početku školske godine provodim inicijalno provjeravanje.	NE	DA
Tijekom školske godine provodim tranzitivna provjeravanja.	NE	DA
Na kraju školske godine provodim finalno provjeravanje.	NE	DA
Program TZK izrađujem na temelju rezultata inicijalnog provjeravanja.	NE	DA

1. **Kojeg ste spola?** (*zaokružite*) a) žensko b) muško

2. **Koliko imate godina?** (*upišite*) _____

3. **Koliko godina radnog staža imate kao učitelj/učiteljica?** (*upišite*) _____

4. **Kojem razredu trenutno predajete?** (*zaokružite*)

- a) 1. razredu
- b) 2. razredu
- c) 3. razredu
- d) 4. razredu
- e) Kombiniranom odjeljenju

5. **Koja je Vaša stručna sprema?** (*zaokružite*)

- a) Srednja stručna sprema (SSS)
- b) Viša stručna sprema (VŠS)
- c) Visoka stručna sprema (VSS)
- d) Magisterij ili doktorat

6. **Koliki je broj stanovnika mjesta u kojem stanujete?** (*zaokružite*)

- a) 2 000 i manje
- b) 2 001-10 000
- c) 10 001-100 000
- d) više od 100 001

7. **Koliki je broj stanovnika mjesta u kojem radite?** (*zaokružite*)

- a) 2 000 i manje
- b) 2 001-10 000
- c) 10 001-100 000
- d) više od 100 001

8. **U kojoj županiji radite?** (*zaokružite*)

- a) Grad Zagreb
- b) Zagrebačka županija
- c) Bjelovarsko-bilogorska
- d) Karlovačka
- e) Koprivničko-križevačka
- f) Krapinsko-zagorska
- g) Međimurska
- h) Sisačko-moslavačka
- i) Varaždinska

9. **Škola u kojoj radite je...** (*zaokružite*)

- a) ... matična
- b) ... područna

10. **Molimo Vas da ocjenom od 1 do 5 vrednujete kvalitetu nastave TZK koju ste pohađali...**
(*upišite ocjenu*)

... u srednjoj školi _____ ... na fakultetu _____

ŽIVOTOPIS

Tin Petračić diplomirao je 2005. godine na Kineziološkom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu te je tijekom studija bio stipendist Ministarstva znanosti i dobitnik Rektorove nagrade. U ak. god. 2006./2007. upisao je poslijediplomski doktorski studij na Kineziološkom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Autor je više znanstvenih i stručnih članaka te sudionik brojnih konferencija iz područja kineziološke edukacije, rekreacije i sporta.

Radno iskustvo stjecao je u teniskim i skijaškim centrima te sportskim kampovima i klubovima u Hrvatskoj, Sloveniji, Italiji, Austriji, Njemačkoj i Kini. Rad sa studentima u području kineziološke edukacije započinje 2007. godine na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, nastavlja 2016. na Metalurškom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, a od ak. god. 2017./2018. surađuje s Visokim učilištem Algebra kao predavač na kolegijima Kineziološke kultura 1 i 2. Od 2015. godine zaposlen je na radnom mjestu učitelja TZK u OŠ Mladost, Lekenik.

Tin je državni demonstrator skijanja Hrvatskog zbora učitelja sportova na snijegu, teniski trener A licence Zbora teniskih trenera Hrvatske, član Wellness i fitness udruge Hrvatske te je bio predsjednik Društva sportske rekreacije grada Zagreba.

Popis objavljenih radova

1. Pedišić, Ž., Strika, M., Matolić, T., Sorić, M., Šalaj, S., Dujić, I., Rakovac, M., Radičević, B., Podnar, H., Greblo Jurakić, Z., Jerković, M., Radašević, H., Čvrljak, J., **Petračić, T.**, Musić Milanović, S., Lang Morović, M., Krtalić, S., Milić, M., Papić, A., Momčinović, N., Mišigoj Duraković, M., Heimer, S., Jurakić, D. (2023). **Physical Activity of Children and Adolescent in Croatia: A Global Matrix 4.0 Systematic Review of Its Prevalence and Associated Personal, Social, Environmental, and Policy Factors.** Journal of Physical Activity and Health.
2. **Petračić, T.**, Stojšavljević, V., Vičević, V. (2022). **Planinarske ture sa studentima – provedba i izazovi.** U: G. Leko (ur.) Zbornik radova 30. ljetne škole kineziologa Republike Hrvatske. Zagreb: Hrvatski kineziološki savez.
3. **Petračić, T.** (2022). **Kineziološka kultura u visokom obrazovanju – povratne informacije studenata.** U: G. Leko (ur.) Zbornik radova 30. ljetne škole kineziologa Republike Hrvatske. Zagreb: Hrvatski kineziološki savez.
4. **Petračić, T.** (2021). **Primjer organizacije kolegija Kineziološka kultura na visokom učilištu.** U: V. Babić, T. Trošt Bobić (ur.) Zbornik radova 29. ljetne škole kineziologa Republike Hrvatske. Zagreb: Hrvatski kineziološki savez.
5. **Petračić, T.**, Nemet Petračić, M. (2021). **Tjelesna aktivnost učenika u slobodno vrijeme.** U: V. Babić, T. Trošt Bobić (ur.) Zbornik radova 29. ljetne škole kineziologa Republike Hrvatske. Zagreb: Hrvatski kineziološki savez.

6. Ružić, L., **Petračić, T.**, Rađenović, O. (2011). **The relationship between field and laboratory tests and skiing performance.** Hrvatski športskomedicinski vjesnik br 26. 52-57.
7. Mudronja, L., **Petračić, T.**, Pedišić, Ž. (2011). **Physical activity and barriers to exercise among students from faculty of philosophy in Zagreb.** U: D. Milanović, F. Prot (ur.) Zbornik radova 6. međunarodne znanstvene konferencije o kineziologiji. Zagreb. Kineziološki fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
8. **Petračić, T.**, Nemet, M. (2010). **Razlike u preferencijama prema kineziološkim aktivnostima studenata Učiteljskog fakulteta.** U: B. Neljak (ur.) Zbornik radova 19. ljetne škole kineziologa Republike Hrvatske. Zagreb: Hrvatski kineziološki savez.
9. **Petračić, T.**, Nemet, M., Tomac, Z. (2010). **Preferencije studenata Učiteljskog fakulteta prema kineziološkim aktivnostima.** U: M. Andrijašević i D. Jurakić (ur.) Zbornik radova 3. međunarodne znanstveno-stručne konferencije – Kineziološki sadržaji i društveni život mladih. Zagreb: Kineziološki fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Zagrebački velesajam.
10. Hraski, M., Mraković, S., Nemet, M., **Petračić, T.** (2009). **Motor abilities of preservice preschool and primary education teachers at the Faculty of Teacher Education in Zagreb.** U: I. Prskalo, V. Findak, J. Strel (ur.) Zbornik radova 3. simpozija Kineziološka edukacija – odgovor suvremene škole. ECNSI, Zagreb.
11. **Petračić, T.** (2008). **Sportsko rekreacijske aktivnosti djece i mladih u slobodno vrijeme.** U: M. Andrijašević (ur.) Zbornik radova 2. međunarodne znanstveno stručne konferencije – Kineziološka rekreacija i kvaliteta života. Zagreb: Kineziološki fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Zagrebački velesajam.
12. **Petračić, T.**, Vučetić, V. (2008). **Functional capacity parameters of female tennis players aged 12 to 14.** U: D. Milanović, F. Prot (ur.) Zbornik radova 5. međunarodne znanstvene konferencije o kineziologiji. Zagreb. Kineziološki fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
13. **Petračić, T.**, Nemet, M. (2008). **Stanje i perspektiva razvoja programa tjelesnog vježbanja za djecu predškolske dobi.** U: B. Neljak (ur.) Zbornik radova 17. ljetne škole kineziologa Republike Hrvatske. Zagreb: Hrvatski kineziološki savez.
14. Badrić, M., **Petračić, T.**, Barić, A. (2008). **Stanje i perspektive školskog sporta u gradu Petrinji.** U: B. Neljak (ur.) Zbornik radova 17. ljetne škole kineziologa Republike Hrvatske. Zagreb: Hrvatski kineziološki savez.
15. Prskalo, I., Mišigoj-Duraković, M., Jenko, S., **Petračić, T.**, Badrić, M. (2008). **Structure of gender differences in distribution of skin folds in children at early school age.** U: D. Milanović, F. Prot (ur.) Zbornik radova 5. međunarodne znanstvene konferencije o kineziologiji. Zagreb, Kineziološki fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

16. Zahrastnik-Žužul, L., **Petračić, T.**, Tomac, Z. (2008). **Relationship between social status and motor abilities and knowledge of preschool children 3,5-4,5 years old.** U: I. Prskalo, V. Findak, J. Strel (ur.) Zbornik radova 2. simpozija Kineziološka edukacija – odgovor suvremene škole. ECNSI, Zagreb.
17. **Petračić, T.**, Šentija, D., Novak, D. (2007). **Funkcionalne sposobnosti tenisača u natjecateljskoj kategoriji od 12 do 14 godina.** U: I. Jukić, D. Milanović, S. Šimek (ur.) Zbornik radova 5. međunarodne konferencije Kondicijska priprema sportaša. Kineziološki fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Udruga kondicijskih trenera Hrvatske.
18. Badrić, M., **Petračić, T.** (2007). **Razlike u antropometrijskim obilježjima i motoričkim sposobnostima učenika urbanih i ruralnih sredina.** U: G. Bala (ur.) Zbornik radova interdisciplinarne naučne konferencije s međunarodnim učešćem. Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu i Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja.
19. Prskalo, I., Jenko, S., **Petračić, T.**, Šerbetar, D. (2007). **Motor skills of boys and girls at the age of 9 and 10.** U: I. Prskalo, J. Strel, V. Findak (ur.) Zbornik radova 1. simpozija o kineziološkoj edukaciji o predškoli i primarnom obrazovanju. ECNSI, Zagreb.
20. **Petračić, T.**, Badrić, M. (2007). **Razlike u antropološkim obilježjima učenika osnovnih škola u urbanim i ruralnim sredinama na području od posebne državne skrbi.** U: V. Findak (ur.) Zbornik radova 16. ljetne škole kineziologa Republike Hrvatske. Zagreb: Hrvatski kineziološki savez.
21. Jurakić, D., **Petračić, T.**, Novak, D. (2006). **Wellness programi za djecu.** U: V. Findak (ur.) Zbornik radova 15. ljetne škole kineziologa Republike Hrvatske. Zagreb: Hrvatski kineziološki savez.
22. **Petračić, T.**, Badrić, M. (2005). **Uključenost učenika srednje školske dobi u izvanškolske športske aktivnosti.** U: V. Findak (ur.) Zbornik radova 14. ljetne škole kineziologa Republike Hrvatske. Zagreb: Hrvatski kineziološki savez.
23. Jurakić, D., Čanaki, M., **Petračić, T.** (2004). **Model vrednovanja početnog udarca u tenisu.** U: V. Findak (ur.) Zbornik radova 13. ljetne škole kineziologa Republike Hrvatske. Zagreb: Hrvatski kineziološki savez.