

Milica Kandić¹

Bosna i Hercegovina

Dragan Partalo

Filozofski fakultet

Univerzitet u Banjoj Luci

Bosna i Hercegovina

Primljen: 16.1.2026.

Prihvaćen: 27.2.2026.

UDC: 37.064.2

DOI: 10.19090/ps.2026.1.148-167

Originalni naučni rad**KOMBINOVANI METODOLOŠKI PRISTUP U ISTRAŽIVANJU EMOCIONALNE
PODRŠKE: INTEGRACIJA PERSPEKTIVA NASTAVNIKA I UČENIKA ²***Apstrakt*

Cilj ovog istraživanja jeste ispitati i analizirati konstrukt emocionalne podrške kao dimenzije odnosa između nastavnika i učenika uključujući obe perspektive učesnika. Istraživanje je sprovedeno u tri osnovne škole grada Banja Luka. Kvantitativna faza obuhvatila je 72 nastavnika i 195 učenika, dok je kvalitativna faza uključila 8 nastavnika kroz polustrukturisane intervjuje i 15 učenika u fokus grupama. Deskriptivna statistika sprovedena u kvantitativnoj fazi istraživanja ukazala je da nastavnici procjenjuju emocionalnu podršku višom ($M = 3.74$, $SD = .56$) nego učenici ($M = 3.15$, $SD = .94$), pri čemu je razlika statistički značajna ($t(207.05) = 6.15$; $p < .001$) uz veliki efekat uticaja ($\eta^2 = .12$). U kvalitativnoj fazi istraživanja sprovedena je tematska analiza sadržaja transkripata nastavnika i učenika, na osnovu koje su dobijena tri ključna aspekta emocionalne podrške. Dok su nastavnici naglašavali složenost učioničkih interakcija, kontinuiranu izgradnju povezanosti i profesionalni angažman, učenici su isticali osjećaj sigurnosti, prepoznavanje svojih potreba i uticaj podrške na motivaciju i samopouzdanje. Kombinacija nalaza omogućila je sveobuhvatnije razumijevanje fenomena i potvrdila koherentnost konstrukta emocionalne podrške, pružajući smjernice za unapređenje vaspitno-obrazovne prakse. Studija naglašava vrijednost kombinovanog pristupa u istraživanju složenih pedagoških fenomena i doprinosi razvoju teorijskih i praktičnih implikacija za unapređenje emocionalne podrške u odnosu nastavnika i učenika.

Ključne riječi: emocionalna podrška, odnos nastavnika i učenika, kombinovani metodološki pristup, kvantitativna i kvalitativna analiza

¹milikan98@gmail.com

² Rad predstavlja prerađen i dopunjen tekst iz master teze pod nazivom "Vrijednosti kombinovanog metodološkog pristupa u istraživanju odnosa između nastavnika i učenika", autorke Milica Kandić. Teza je izrađena pod mentorstvom prof. dr Dragana Partala, i odbranjena 29. 9. 2025. godine na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Banjoj Luci.

Uvod

Odnos nastavnika i učenika predstavlja dinamičan interpersonalni konstrukt koji uključuje obrasce interakcije, emocionalnu razmjenu i uzajamna očekivanja u školskom kontekstu (Zukorlić i Popović, 2023). Brojna istraživanja potvrđuju da kvalitet ovog odnosa značajno utiče na motivaciju, angažman i socio-emocionalno funkcionisanje učenika, ali i na profesionalno zadovoljstvo i angažman nastavnika (Agyekum, 2019; Hughes, Luo, Kwok & Loyd, 2008). U okviru ovog relacijskog okvira, emocionalna podrška izdvaja se kao jedna od njegovih ključnih dimenzija.

Emocionalna podrška podrazumijeva nastavnikovu sposobnost da uspostavi pozitivnu i sigurnu atmosferu, bude senzitivan na potrebe učenika i demonstrira poštovanje, brigu i dostupnost (Lobo, 2023; Ruzek et al., 2016). Empirijski nalazi ukazuju da viši nivo percipirane emocionalne podrške doprinosi akademskim postignućima, motivaciji, angažmanu i emocionalnoj dobrobiti učenika, ali i profesionalnoj posvećenosti nastavnika (Hagenauer & Volet, 2014; Ninković i Knežević Florić, 2022).

Teorijsko utemeljenje emocionalne podrške može se sagledati kroz tri komplementarne perspektive. Teorija afektivne vezanosti (Bowlby, 1969) naglašava značaj sigurnosne baze u relacijama sa odraslima, pri čemu nastavnik u školskom kontekstu može predstavljati važnu figuru sigurnosti. Učenici koji percipiraju veću sigurnost u odnosu sa nastavnikom pokazuju viši nivo prilagođenosti (He, Feng & Ding, 2024). Teorija samodeterminacije (Ryan & Deci, 2000) objašnjava motivacione mehanizme emocionalne podrške kroz zadovoljavanje potreba za autonomijom, pripadnošću i kompetentnošću, što podstiče unutrašnju motivaciju i angažman (Shen et al., 2024; Chen & Huang, 2024). Konačno, koncept školske klime (Domović, 2004; Markulin, 2014; Posavec i Vlah, 2019) naglašava institucionalni i interpersonalni okvir unutar kojeg se emocionalna podrška oblikuje i održava (Guo, Wang, Li & Wang, 2025; Alrabai & Algazzaz, 2024). Integracija ovih perspektiva omogućava konceptualizaciju emocionalne podrške kao relacijskog konstrukta koji istovremeno obuhvata sigurnost, motivaciju i institucionalni okvir škole.

Uprkos bogatoj empirijskoj literaturi, većina istraživanja emocionalne podrške oslanja se na jednu metodološku perspektivu i često privileguje percepciju samo jedne grupe učesnika, najčešće učenika. Time se zanemaruje dvosmjerna i relacijska priroda fenomena, budući da emocionalna podrška istovremeno utiče na učenike i nastavnike, ali se i konstituiše kroz njihove različite uloge, očekivanja i referentne okvire (Camp, 2011; Wang, 2024). Autori stoga ukazuju na potrebu kombinovanja kvantitativnih i kvalitativnih pristupa u istraživanju kompleksnih pedagoških fenomena, radi potpunijeg sagledavanja njihove dinamične prirode (Krstić, 2016; Radović, Ovesni i Mihajlović, 2018).

Polazeći od navedenog, ovaj rad ima za cilj ispitati percepciju emocionalne podrške između nastavnika i učenika kroz paralelni kombinovani dizajn, u kojem se kvantitativni i kvalitativni podaci

prikupljaju istovremeno i integrišu u fazi interpretacije (Creswell, 2009; Tashakkori & Teddlie, 2010). Ovakav pristup omogućava identifikaciju statističkih razlika, ali i dublje razumijevanje značenja koje učesnici pridaju emocionalnoj podršci, čime se prevazilaze ograničenja pojedinačnih metodoloških pristupa i obezbjeđuje komplementarno tumačenje nalaza (Branković, 2024; Matović, 2015).

Metod

Dizajn istraživanja

Istraživanje je sprovedeno kao paralelni kombinovani (mixed methods) dizajn, u kojem su kvantitativna i kvalitativna faza realizovane istovremeno. Podaci su prikupljeni i analizirani nezavisno, a integracija nalaza izvršena je u fazi interpretacije radi komplementarnog razumijevanja fenomena emocionalne podrške u odnosu nastavnika i učenika. Kvantitativni dio istraživanja obuhvatio je primjenu Skale odnosa nastavnika i učenika, pri čemu je u analizu izdvojena subskala emocionalne podrške kao fokus ovog rada. Kvalitativni dio realizovan je putem polustrukturisanih intervjua sa nastavnicima i fokus-grupnih diskusija sa učenicima, radi dubljeg razumijevanja značenja i iskustava emocionalne podrške u školskom kontekstu. Pretpostavljeno je da kombinacija kvantitativnih i kvalitativnih nalaza omogućava sveobuhvatniji uvid u relacijsku prirodu emocionalne podrške, što doprinosi i konkretizaciji implikacija za vaspitno-obrazovni proces (Johnson & Onwuegbuzie, 2004; Ristić, 2016).

Cilj i zadaci istraživanja

Cilj je bio ispitati perceptivne karakteristike i značenja emocionalne podrške u odnosu nastavnika i učenika kroz kombinaciju kvantitativnih i kvalitativnih nalaza obe grupe učesnika. U skladu s tim, definisani su sljedeći zadaci istraživanja: 1) Utvrditi nivo i intenzitet percipirane emocionalne podrške analizom kvantitativnih podataka; 2) Analizirati iskustva i značenja emocionalne podrške kroz sadržaj transkripata intervjua i fokus-grupnih diskusija; 3) Identifikovati sveobuhvatnije uvide o emocionalnoj podršci kombinujući kvantitativne i kvalitativne nalaze uz uvažavanje obe perspektive učesnika.

Postupak

Istraživanje je sprovedeno u aprilu 2025. godine u tri osnovne škole na teritoriji grada Banja Luka. Etički principi dosljedno su primijenjeni: učesnici su informisani o ciljevima istraživanja, dobrovoljnom učešću i anonimnosti podataka, a roditelji učenika dali su saglasnost za njihovo uključivanje.

Kvantitativni podaci prikupljeni su direktnim putem, primjenom *Skale za procjenu odnosa nastavnika i učenika*, posebno prilagođene za oba uzorka ispitanika, dok su kvalitativni podaci

pribavljeni direktnim ispitivanjem učesnika putem protokola za polustrukturisani intervju sa nastavnicima i protokola za fokus-grupnu diskusiju sa učenicima.

Uzorak

S obzirom na dizajn kombinovanog istraživanja, definisani su zasebni uzorci za kvantitativnu i kvalitativnu fazu.

U kvantitativnoj fazi istraživanja organizovana su dva nezavisna uzorka. Prvi uzorak obuhvatio je 72 nastavnika, odabranih prigodnim uzorkovanjem iz tri osnovne škole u Banjoj Luci. Od tog broja 50 (69,4%) je ispitanica ženskog pola i 22 (30,6%) ispitanika muškog pola. Nastavnici su raspoređeni po predmetima: 36,1% prirodne nauke, 36,1% maternji i strani jezici, 18,1% društvene nauke i 9,7% umjetnički predmeti. Većina ispitanika ima između 10 i 20 godina radnog staža (36,1%), potom do 10 godina (31,9%), dok najmanje ispitanika ima preko 20 godina radnog staža (26,4%). Drugi uzorak kvantitativne faze činilo je 195 učenika istih škola. Od tog broja 92 (47,2%) su dječaci i 103 (52,8%) djevojčice. Većina učenika (61%) pohađa šesti i sedmi razred, dok 39% pohađa osmi i deveti razred. Školski uspjeh na kraju polugodišta bio je: odličan 55,4%, vrlo dobar 32,3% i dovoljan 12,3%. S obzirom na prigodno uzorkovanje i specifičan kontekst istraživanja, rezultati imaju indikativnu vrijednost i ne mogu se generalizovati na širu populaciju, već služe kao osnova za razumijevanje fenomena u ispitivanim školama.

U kvalitativnoj fazi istraživanja uključeni su učesnici koji posjeduju najrelevantnije iskustvo i uvid u fenomen emocionalne podrške. Uzorci se sastoje od osam nastavnika, koji su dobrovoljno pristali na učešće u polustrukturiranim intervjuima, i 15 učenika, koji su dobrovoljno učestvovali u fokus-grupnim diskusijama. S obzirom na paralelni dizajn istraživanja, učesnici kvalitativne faze nisu bili preuzeti iz kvantitativnog uzorka, čime je osigurana nezavisnost uzoraka i raznovrsnost perspektiva.

Istraživački instrumenti

Kvantitativna faza istraživanja

Kvantitativni podaci prikupljeni su *Skalom za procjenu odnosa nastavnika i učenika*, konstruisanom u okviru master rada autorke. Instrument je razvijen polazeći od relevantnih teorijskih i empirijskih modela odnosa nastavnika i učenika, uključujući model koji su predložili Azad i saradnici (2024). Fenomen odnosa konceptualizovan je kroz više dimenzija (emocionalna podrška, konflikt, autonomija i nezavisnost, samopouzdanje i kompetencije, informativna podrška i instrumentalna podrška). Na osnovu toga su razvijene dvije paralelne verzije skale Likertovog tipa (za nastavnike i učenike), sa rasponom odgovora od 1 („uopšte se ne slažem“) do 5 („potpuno se slažem“). Strukturalna koherentnost i pouzdanost cjelokupnog instrumenta ispitana je u okviru master teze.

Za potrebe ovog rada izdvojena je subskala emocionalne podrške, koja je inicijalno uključivala pet ajtema odnoseći se na bliskost, povjerenje, razumijevanje, otvorenu komunikaciju i osjećaj sigurnosti u odnosu nastavnika i učenika. Iako je teorijski okvir preuzet iz međunarodnog istraživanja (Azad i sar., 2024), ajtemi nisu direktno prevedeni, već su razvijeni na osnovu teorijskih odrednica konstrukta, uz jezičko i sadržajno prilagođavanje domaćem obrazovnom kontekstu. Na taj način obezbijedena je kulturološka i jezička prikladnost mjere.

Strukturalna koherentnost subskale emocionalne podrške ispitana je eksploratornom faktorskom analizom, odvojeno za nastavnički i učenički uzorak. Kod nastavničke verzije, jedna stavka je isključena zbog niske faktorske zasićenosti i slabije korelacije sa ukupnim skorom, nakon čega je analiza sprovedena na četiri stavke. KMO vtijednost (.690) ukazuje na graničnu, ali prihvatljivu adekvatnost uzorka, dok je Bartlettov test sferičnosti bio statistički značajan ($\chi^2(6) = 49.06$; $p < .001$). Ekstrahovani jednofaktorski model objašnjava 52,54% ukupne varijanse. Interna konzistentnost iznosila je $\alpha = .671$, što predstavlja umjerenu pouzdanost, očekivanu s obzirom na mali broj stavki sačinjavaju (Pallant, 2010; Horvat i Pavlinić, 1998). Iako je vrijednost nešto ispod konvencionalnog praga (.70), mjera se može smatrati preliminarno adekvatnom, uz preporuku njenog daljeg unapređenja i validacije.

Kod učeničke verzije takođe je jedna stavka isključena zbog niske faktorske zasićenosti i slabije korelacije sa ukupnim skorom, nakon čega je analiza sprovedena na četiri stavke. KMO vrijednost (.795) ukazuje na dobru adekvatnost uzorka, a Bartlettov test bio je statistički značajan ($\chi^2(6) = 299.741$; $p < .001$). Jednofaktorska struktura objašnjava 67,48% ukupne varijanse, interna konzistentnost subskale iznosi $\alpha = .836$, što ukazuje na veoma dobru pouzdanost.

Subskala emocionalne podrške ujednačena je između uzoraka prema broju i sadržaju ajtema. Ukupno četiri ajtema operacionalizuju konstrukt emocionalne podrške, kako u uzorku nastavnika, tako i u uzorku učenika, uz sadržinsku prilagođenost formulacija (npr. „Vjerujem svojim učenicima“ / „Vjerujem svojim nastavnicima“).

Kvalitativna faza istraživanja

Podaci kvalitativne faze prikupljeni su polustrukturisanim intervjuima sa nastavnicima i fokus-grupama sa učenicima, realizovanim u školskim prostorijama. Intervjui su trajali 40–60 minuta, fokus-grupe približno 60 minuta, a razgovore je vodila autorka istraživanja u prostorijama škole. Uz saglasnost učesnika, svi razgovori su audio-snimani. Transkripti su izrađeni u cjelini i provjereni preslušavanjem radi tačnosti i dodatne usklađenosti. Protokol za razgovore obuhvatao je pitanja o iskustvima i značenju emocionalne podrške u odnosu nastavnika i učenika. Kvalitativna faza bila je usmjerena na istraživačka pitanja: kako učesnici definišu emocionalnu podršku, na koje načine se ona manifestuje u praksi i kako se doživljava u međusobnom odnosu.

Obrada podataka

Kvantitativna faza istraživanja

Analiza kvantitativnih podataka obuhvatila je deskriptivne statističke pokazatelje za opis percepcija emocionalne podrške, komparaciju ukupnih skorova subskale putem t-testa za nezavisne uzorke i ispitivanje strukturalne koherentnosti instrumenta eksploratornom faktorskom analizom. Rezultati EFA detaljno su prikazani u dijelu o instrumentu.

Kvalitativna faza istraživanja

Tematska analiza transkripata intervjuja i fokus-grupa sprovedena je prema modelu Braun & Clarke (2006), obuhvatajući familijarizaciju podacima, generisanje kodova, identifikaciju i reviziju tema te izradu eksplanatornog okvira. Vjerodostojnost nalaza osigurana je višestrukom provjerom transkripata i dokumentovanjem analitičkog procesa.

Rezultati istraživanja i diskusija

Prikaz rezultata organizovan je prema postavljenim zadacima istraživanja.

Rezultati kvantitativne faze istraživanja

Prikazom deskriptivnih statističkih pokazatelja predstavljena je opšta slika percepcija emocionalne podrške između nastavnika i učenika. Ovi pokazatelji omogućavaju uvid u centralne tendencije, varijabilnost i oblik distribucije odgovora u oba uzorka, čime se procjenjuje stabilnost i konzistentnost percepcija, kao i prikladnost podataka za dalju statističku analizu (Tabela 1).

Tabela 1

Deskriptivni statistički pokazatelji varijable emocionalna podrška

Uzorak	N	M	SD	Min	Max	Skjunis	Kurtozis
Nastavnici	72	3.74	.563	2	5	-.341	.304
Učenici	195	3.15	.937	1	5	-.062	-.839

Nastavnici su emocionalnu podršku procijenili prosječno $M = 3.74$, dok je prosjek učenika $M = 3.15$. Varijabilnost procjena veća je kod učenika ($SD = .937$) nego kod nastavnika ($SD = .563$), što ukazuje na individualne razlike u doživljaju podrške. Raspon skale u oba uzorka (nastavnici 2–5; učenici 1–5) ukazuje na postojanje i vrlo niskih i vrlo visokih procjena emocionalne podrške.

Pri tumačenju oblika raspodjele rezultata polazi se od metodoloških smjernica prema kojima skjunis ukazuje na smjer odstupanja od aritmetičke sredine, dok kurtozis informiše o stepenu

spljoštenosti distribucije (Lovrić, Komić i Stević, 2006). Negativne vrijednosti skjunita (-.341 kod nastavnika; -.062 kod učenika) ukazuju na blagu asimetriju distribucije prema višim procjenama, što sugerira dominaciju pozitivnijih evaluacija podrške. Vrijednosti kurtozisa (.304 kod nastavnika i -.839 kod učenika) pokazuju da je raspodjela kod nastavnika blago leptokurtična (koncentrisanija oko srednjih vrijednosti), dok je kod učenika platikurtična, odnosno raznovrsnija. Takvi obrasci raspodjele upućuju na heterogenost učeničkih iskustava i percepcija emocionalne podrške.

Deskriptivni pokazatelji ne omogućavaju zaključivanje o statističkoj značajnosti razlika između grupa, ali predstavljaju osnovu za inferencijalnu analizu. Stoga je primijenjen t-test za nezavisne uzorke radi ispitivanja razlika u percepciji emocionalne podrške (Tabela 2).

Tabela 2

Test nezavisnih uzoraka za varijablu emocionalna podrška

	N	M	SD	t	df	p	95% CI
Nastavnici	72	3.74	.56	6.15	207.05	< .001	.40 – .77
Učenici	195	3.15	.94				

Zbog utvrđene nejednakosti varijansi između grupa (Levene's test), pri ispitivanju razlika primijenjeni su parametri prilagođeni tom uslovu. Rezultati ukazuju na statistički značajnu razliku u procjenama emocionalne podrške između nastavnika i učenika, $t(207.05) = 6.15$; $p < .001$, pri čemu nastavnici daju više procjene za .40 do .77 skalnih jedinica u odnosu na učenike uz 95% sigurnosti. Veličina efekta procijenjena je eta kvadratom ($\eta^2 = .12$), što prema konvencionalnim kriterijima ukazuje na veliki efekat (Cohen, 1988). Time razlika nije samo statistički značajna, već ima i praktičnu relevantnost, sugerirajući da se percepcije podrške značajno razlikuju u zavisnosti od uloge u učioničkom kontekstu.

Dobijeni rezultati potvrđuju da postoji jasna tendencija nastavnika da procjenjuju emocionalnu podršku više od učenika, što je u skladu s ranijim međunarodnim nalazima (Fauth et al., 2019; Kunter et al., 2013; Hamre et al., 2013). Deskriptivna statistika u kombinaciji sa t-testom i vrijednosti eta kvadrata, omogućava pouzdan uvid u raspodjelu i značajne razlike percepcije emocionalne podrške, čime se stvara osnova za dalju interpretaciju, diskusiju i dublje razumijevanje fenomena emocionalne podrške u vaspitno-obrazovnom kontekstu (Darling-Hammond, Flook, Cook-Harvey, Barron & Osher, 2020).

Rezultati kvalitativne faze istraživanja

Analizom narativa dobijenih putem intervjua s nastavnicima i fokus grupa s učenicima ispunjen je drugi istraživački zadatak. Na osnovu nastavničkih iskaza identifikovane su tri ključne tematske cjeline: emocionalna podrška u učioničkom kontekstu, proces građenja emocionalne povezanosti s učenicima i lični i profesionalni angažman nastavnika u kreiranju emocionalno podržavajuće klime. Unutar ovih cjelina izdvojene su relevantne kategorije i kodovi koji oslikavaju složenost nastavničkih praksi i refleksija (Tabela 3).

Tabela 3

Tematska analiza narativa nastavnika o međusobnoj emocionalnoj podršci s učenicima

Teme	Kategorije	Kodovi	Iskazi
Emocionalna podrška u učioničkom kontekstu	Svakodnevna interakcija s učenicima	Značenja kontekstnih situacija	“Dijete koje je naučilo, zna perfektno, dobije pet... a i dijete kojem ja nešto pripomognem. Teško je izbalansirati.”
		Vrijednosni sistem nastavnika	“... nastavnik mora prosto imati mjeru, imati pravila, imati svoj integritet...”
	Strukturalne prepreke emocionalnoj podršci	Sastav odjeljenja/razvojni nivo učenika	“Zависи od sastava odjeljenja, imam odjeljenja koja su živahnija...”
		Zahtjevi nastavnog plana i programa	“...trudimo se maksimalno, ali nemoguće je sve ispoštovati.”
Proces građenja emocionalne povezanosti s učenicima	Spirala razvoja učenika	Kontinuirano upoznavanje učenika	“Ovu djecu što poznajem duže, mislim da ih poznajem možda bolje nego djecu kojima sam razrednik.”
		Individualni pristup učenicima	“Ne možete dvoje djece isto ocjenjivati... dijete radi, trudi se... ali jednostavno ne može samo...”
		Poteškoće u održavanju granica	“Uvijek izađem u susret, ali nekad izlazim sedmicu, dvije, tri... pa to ode na mjesec i po...”
		Poželjne karakteristike učenika	“kućni odgoj”; “međusobno poštovanje”, “iskrenost”

Lični i profesionalni angažman nastavnika u kreiranju emocionalno podržavajuće klime	Podsticanje angažmana učenika	Unutrašnja motivacija učenika	“Bitan im je pristup, moralisanje za rad. Konstantno da ih zadirkujemo pitanjima...”
		Spoljašnja motivacija učenika	“Ocjenom, dok kod male djece trudim se da budu pohvale, da ih pomilujem....”
	Osjećaj sigurnosti nastavnika	Razumijevanje	“Mislim da se roditelji puno oslanjaju na naš rad... ne možemo se posvetiti svakom djetetu...”
		Povjerenje i podrška sistema	“Sistem nas ne podržava... ta neka bespomoćnost mi je najgora stvar....”

Sa stanovišta nastavnika, emocionalna podrška u učioničkom kontekstu oblikuje se kroz balansiranje svakodnevnih interakcija, ličnih profesionalnih vrijednosti i strukturnih ograničenja. Učionica se pritom doživljava kao živi, dinamičan prostor u kojem se individualne potrebe učenika kontinuirano usklađuju sa zahtjevima grupe (Tisnés, 2023). Profesionalni integritet i jasno definisana pravila izdvajaju se kao ključni regulatori nastavničkog ponašanja, dok heterogenost odjeljenja i preopterećenost nastavnim planom predstavljaju prepreke dosljednom pružanju emocionalne podrške (Radojević i Janković, 2023; Zrilić, 2010).

Proces građenja emocionalne povezanosti zasniva se na kontinuitetu interakcija i individualizovanom pristupu, pri čemu nastavnici učenike procjenjuju u odnosu na njihove mogućnosti, napredak i uloženi trud. Poteškoće u održavanju granica ukazuju na osjetljivost emocionalne dostupnosti nastavnika, dok poželjne karakteristike učenika, poput međusobnog poštovanja i iskrenosti, olakšavaju uspostavljanje stabilnog odnosa (Ćosić, Čaušević i Mihić, 2021). Ovi nalazi potvrđuju da emocionalna podrška proizlazi iz kombinacije psihološko-pedagoških kompetencija i profesionalne dosljednosti nastavnika (Agyekum, 2019; Fredriksen & Rhodes, 2004).

Treća tematska cjelina ukazuje na značaj ličnog i profesionalnog angažmana nastavnika u stvaranju emocionalno podržavajuće klime. Podsticanje angažmana učenika ostvaruje se kroz kombinovanje unutrašnje i spoljašnje motivacije (Marković, 2018), dok osjećaj sigurnosti nastavnika zavisi od razumijevanja i podrške okruženja. Nedostatak institucionalne podrške dovodi do osjećaja bespomoćnosti i slabi mogućnost dosljednog pružanja emocionalne podrške (Hebib, 2011). Ovi nalazi potvrđuju da emocionalna podrška nije isključivo interakcijski proces, već i rezultat šireg institucionalnog okvira u kojem nastavnici djeluju (Hagenauer & Volet, 2014).

Tematska analiza učeničkih narativa identifikovala je tri ključne teme: 1) emocionalnu podršku kroz svakodnevne interakcije s nastavnicima, 2) strukturalne i situacione faktore koji oblikuju doživljaj emocionalne podrške i 3) uticaj emocionalne podrške na angažman i samopouzdanje učenika (Tabela 4). Primjeri iz narativa pokazuju da učenici jasno razlikuju afektivnu podršku od ponašanja koje doživljavaju kao nepravedno ili grubo, pri čemu takve procjene direktno utiču na njihov angažman i osjećaj sigurnosti u učioničkom kontekstu (Nugent, 2009; Posavec i Vlah, 2019; Wanders, Dijkstra, Maslowski, & van der Veen, 2020).

Tabela 4

Tematska analiza narativa učenika o međusobnoj emocionalnoj podršci s nastavnicima

Teme	Kategorije	Kodovi	Iskazi
Emocionalna podrška kroz svakodnevne interakcije s nastavnicima	Sigurnost u odnosu s nastavnikom	Briga i razumijevanje	“Nastavnica je primijetila da mi nije dobro i pitala da li treba da idem kući.”
		Intervencija	“Kad nastavnik vidi da mi je teško, smiri me i to mi puno znači.”
	Prepoznavanje emocionalnih stanja učenika	Fiziološke potrebe	“Drug nije stigao jesti na odmoru, pa mu je nastavnica naknadno dopustila da pojede kiflu.”
		Potreba za sigurnošću	”Vidi se da ona baš ne voli učenike,... često nas vrijeđa i ne brine o nama...”
Strukturalni faktori koji oblikuju emocionalnu podršku	Neusklađenost vremena i nastavničkih zahtjeva	Potreba za pripadnošću	”Ponekad se bojim pitati za pomoć, ne znam zašto me bude sramota.”
		Preopterećenost učenika zahtjevima	“Ne možemo držati fokus od prvog do sedmog čas, a još učiti i kod kuće...”
	Ograničenja u realizaciji nastavnog procesa	Učenička potreba za razumijevanjem različitosti	“Nisu svi isti, ne može neko ko ima dva i neko ko ima pet isto učiti.”
		Apstraktnost nastavnog sadržaja u odnosu na iskustvo	”Mi učimo toliko puno stvari koje su nepotrebne... ne možemo sve stići.”

		učenika	
Uticaj emocionalne podrške na angažman i samopouzdanje učenika		Neusklađenost očekivanja	“Nastavnici znaju ko je pogriješio, ali opet traže da mi kažemo.”
	Ponašanje nastavnika kao emocionalni pokretač	Reakcija na greške	“Nastavnici se naljute kad pogriješimo... osjećam pritisak.”
		Raspoloženje nastavnika	”Mnogo nastavnika je frustrirano, i prebacuju to na nas.”
	Motivacija učenika kroz emocionalni ton nastavnika	Toplo-podržavajući nastavnik	“Nastavnik održava red tako što ubaci šale i nasmije cijeli razred.”
		Emocionalno podržavajuća klima	”Najviše cijenimo opuštenost, granice... da završimo gradivo, pa da se malo i opustimo na času.”

Učenici emocionalnu podršku prepoznaju u svakodnevnim interakcijama, posebno kada nastavnik pokazuje brigu, razumijevanje i spremnost da interveniše u situacijama nelagode. Njihovi narativi ukazuju da se osjećaj sigurnosti dominantno gradi kroz male, ali značajne gestove, poput prepoznavanja umora ili uvažavanja fizioloških potreba učenika. Ova interpretacija je u skladu s teorijom vezanosti, prema kojoj osjetljivost i dostupnost odrasle osobe u školskom kontekstu doprinose razvoju emocionalne sigurnosti i povjerenja kod učenika (Bowlby, 1969; Krstić, 2016).

Druga tema ukazuje da učenici emocionalnu podršku doživljavaju i kroz strukturalne i situacione faktore koji oblikuju učionički kontekst. Učionički narativi ističu preopterećenost nastavnim zahtjevima, nejasna očekivanja i nastavne sadržaje udaljene od njihovog svakodnevnog iskustva, što otežava angažman i pojačava osjećaj nesigurnosti. Osnova takvih shvatanja pronalazi se u primarnim nivoima Maslovljeve hijerarhije potreba, prema kojoj doživljaj emocionalne podrške nastavnika može biti formiran kroz prepoznavanje i uvažavanje osnovnih potreba učenika (Maslow & Lewis, 1987).

Treća tema predstavlja snažan uticaj emocionalnog tona nastavnika na motivaciju i samopouzdanje učenika. Učenici jasno razlikuju tople i podržavajuće nastavnike od onih čije raspoloženje unosi pritisak i nesigurnost u učionički kontekst. Humor, toplina i jasno postavljene granice

prepoznaju se kao ključni faktori koji olakšavaju proces učenja i doprinose osjećaju pripadnosti (Ševkušić i Milošević, 2004). Ovi nalazi su u skladu s istraživanjima koja ističu da emocionalna klima u učionici predstavlja snažan regulator motivacije, angažmana i socioemocionalnog razvoja učenika (Hagenauer & Volet, 2014; Posavec i Vlah, 2019).

Kvalitativni intervju i fokus-grupe omogućili su dubinsko razumijevanje emocionalne podrške kroz perspektive učesnika i faktore koji je oblikuju, potvrđujući heurističku vrijednost kvalitativnog pristupa za sagledavanje individualnih iskustava i institucionalnih uslova (Darling-Hammond et al., 2020, Partalo, 2025). Istovremeno, proces prikupljanja i analize podataka bio je vremenski i analitički zahtjevan, uz metodološka ograničenja povezana sa saglasnošću učesnika i uticajem vršnjačkog pritiska u fokus-grupama (Lincoln & Guba, 1985; Vilig, 2006; Halmi, 2013).

Rezultati paralelnog kombinovanog metodološkog pristupa

Treći istraživački zadatak realizovan je primjenom Joint display metode, odnosno kombinovane matrice rezultata (Tabela 6), koja omogućava paralelni prikaz kvantitativnih i kvalitativnih nalaza (Creswell & Plano Clark, 2018; Plano Clark & Ivankova, 2017). Ovaj sumativni analitički okvir vizualizira veze između različitih tipova podataka i olakšava identifikaciju komplementarnih i konvergentnih obrazaca (Guetterman, Fetters & Creswell, 2015; McCrudden, Marchand & Schutz, 2020; Nessle, Ghazal, Choi & Fetters, 2023).

Tabela 6

Kombinovana matrica kvantitativnih i kvalitativnih rezultata razmatranja emocionalne podrške u odnosu između nastavnika i učenika (Joint display)

Analitička kategorija	Kvantitativni nalazi	Kvalitativni nalazi	Kombinovana interpretacija
Procjena emocionalne podrške (učenici i nastavnici)	Nastavnici procjenjuju emocionalnu podršku značajno više ($M = 3.74$; $SD = .56$) nego učenici ($M = 3.15$; $SD = .94$). $t(207.05) = 6,15$; $p < .001$; 95% <i>CI</i>	Učenici emocionalnu podršku procjenjuju kroz osjetljivost nastavnika, razumijevanje, fleksibilnost i bliskost. Nastavnici naglašavaju profesionalni trud, odgovornost i balansiranje zahtjeva.	Učenici cijene trenutnu emocionalna dostupnost, dok nastavnici naglašavaju kontinuirani emocionalni napor u odgovaranju na potrebe učenika i sistemska očekivanja (komplementarnost nalaza).

Struktura i stabilnost konstrukta emocionalne podrške	Jednofaktorska stabilna struktura: učenici 67.48% varijanse, nastavnici 52.54% varijanse.	Narativi opisuju emocionalnu podršku kroz dostupnost, brigu, prihvatanje, razumijevanje, strpljenje, poštovanje i regulaciju pritiska.	Oba uzorka doživljavaju emocionalnu podršku kao koherentan i jasno prepoznatljiv konstrukt (konvergentnost nalaza).
---	---	--	---

Kombinovana matrica rezultata otkriva nekoliko ključnih uvida. Kvantitativni nalazi pokazuju da nastavnici emocionalnu podršku procjenjuju značajno višom nego učenici ($t(207.05) = 6,15; p < .001$), dok kvalitativni podaci pružaju objašnjenje ovih razlika. Učenici akcentiraju na trenutnu dostupnost, senzitivnost i interpersonalnu fleksibilnost nastavnika, a nastavnici ističu profesionalni trud, odgovornost i zahtjeve školskog sistema. Ovakva divergencija može se razumjeti u okviru teorije interpersonalne percepcije, prema kojoj procjene aktera istog odnosa ne moraju biti kongruentne, već su oblikovane njihovim ulogama, očekivanjima i referentnim okvirima (Pianta & Hamre, 2009). Nastavnička samoprocjena može biti utemeljena na profesionalnim normama i idealima nastavničke uloge (Kelchtermans, 2009), dok učenici, posebno u razvojnem periodu rane adolescencije, pokazuju povećanu osjetljivost na pravednost, validaciju i interpersonalnu fleksibilnost (Eccles et al., 1993). U tom smislu, razlika ne mora nužno odražavati odsustvo emocionalne podrške, već različite standarde evaluacije i različite perspektive unutar istog odnosa.

Stoga se razlika u percepcijama može razumjeti kao refleksija dinamične napetosti između profesionalne namjere nastavnika i subjektivnog doživljaja učenika, što potvrđuje komplementarnost kvantitativnih i kvalitativnih nalaza. Ovi rezultati podržavaju ranija istraživanja ukazujući na razlike u percepciji socio-emocionalnih interakcija između nastavnika i učenika (Hargreaves, 2000), ali istovremeno sugeriraju da te razlike nisu kontradiktorne, već komplementarne. Njihovo razumijevanje zahtijeva uvažavanje perspektive i uloge učesnika, kao i odgovornosti koja iz tih uloga proizlazi (Radović i sar., 2018).

Kombinacija kvantitativnih i kvalitativnih nalaza potvrđuje i koherentnost konstrukta emocionalne podrške. Jednofaktorska struktura objašnjava 67,48% zajedničke varijanse kod učenika i 52,54% kod nastavnika, dok narativi oba uzorka dosljedno ističu elemente poput dostupnosti, brige, prihvatanja, razumijevanja, strpljenja, poštovanja i regulacije pritiska. Ova konvergentnost nalaza ukazuje da nastavnici i učenici emocionalnu podršku prepoznaju na osnovu istih ključnih pokazatelja (Azad et al., 2024).

Primjena paralelnog kombinovanog pristupa omogućila je višeperspektivno razumijevanje emocionalne podrške, čija složena priroda zahtijeva integraciju kvantitativnih i kvalitativnih nalaza

(Teddlie & Tashakkori, 2010). Joint display analiza olakšala je uočavanje odnosa među podacima i izvođenje kombinovanih zaključaka, dok je konvergencija rezultata osnažila interpretaciju i prevazišla ograničenja monometodskih pristupa (Creswell & Plano Clark, 2018; Darke, Shanks & Broadbent, 1998). Iako je dvostruki nivo kombinovanja metodološki zahtjevan i traži analitičku disciplinu, kombinacija podataka pokazala se vrijednom jer produbljuje razumijevanje perspektiva nastavnika i učenika i nudi praktične implikacije za unapređenje njihovog odnosa.

Zaključak

Istraživanje je pokazalo da nastavnici i učenici doživljavaju emocionalnu podršku na različite, ali komplementarne načine: nastavnici naglašavaju kontinuirani profesionalni trud i odgovornost, dok učenici cijene trenutnu dostupnost, razumijevanje i fleksibilnost nastavnika. Nalazi imaju praktične implikacije za stručni razvoj nastavnika, kroz programe usmjerene na interpersonalnu senzitivnost, refleksivnu praksu i individualizovanu emocionalnu podršku, uz osvještavanje perceptivnih razlika u očekivanjima. Primjena instrumenata samoprocjene može dodatno unaprijediti profesionalni razvoj i odjeljensku klimu. Metodološki okvir potvrđuje vrijednost kombinovanog pristupa, dok buduća istraživanja treba da obuhvate veće uzorke, longitudinalni dizajn i dodatne izvore podataka (npr. opažanje prakse) radi produbljiivanja razumijevanja emocionalne podrške. Ograničenja studije ukazuju na potrebu za metodološkim proširenjem i kombinacijom pristupa u budućim istraživanjima.

COMBINED METHODOLOGICAL APPROACH IN RESEARCH ON EMOTIONAL SUPPORT: INTEGRATION OF TEACHER AND STUDENT PERSPECTIVES

Abstract

The aim of this study was to examine and analyze emotional support as a relational construct within the teacher–student interactions by integrating both teacher and student perspectives. The research was conducted in three primary schools in Banja Luka. The quantitative phase included 72 teachers and 195 students, while the qualitative phase involved eight teachers in semi-structured interviews and 15 students in focus groups. Descriptive statistics from the quantitative phase indicated that teachers rated emotional support higher ($M = 3.74$, $SD = .56$) than students ($M = 3.15$, $SD = .94$), with the difference being statistically significant ($t(207.05) = 6.15$; $p < .001$) and exhibiting a large effect size ($\eta^2 \approx .12$). The qualitative phase employed thematic analysis of interview and focus group transcripts, thus identifying three key dimensions of emotional support. Teachers emphasized the complexity of classroom interactions, the ongoing process of relational development, and professional commitment, whereas students highlighted feelings of security, recognition of their needs, and the impact

of emotional support on motivation and self-confidence. The integration of quantitative and qualitative findings provided a comprehensive understanding of the phenomenon and supported the coherence of the emotional support construct, offering implications for enhancing pedagogical practice and developing professional training programs in socio-emotional support. The study underscores the value of a mixed-methods approach in researching complex educational phenomena and contributes to theoretical and practical advancements in teacher–student relational dynamics.

Keywords: emotional support, teacher–student relationship, mixed-methods approach, quantitative and qualitative analysis

Literatura

- Agyekum, S. (2019). Teacher-Student Relationships: The Impact on High School Students. *Journal of Education and Practice*, 10(14), 121-122. <https://doi.org/10.7176/jep%2F10-14-15>
- Alrabai, F. & Algazzaz, W. (2024). The influence of teacher emotional support on language learners' basic psychological needs, emotions, and emotional engagement: Treatment-based evidence. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 14(3), 453-482. <https://doi.org/10.14746/ssllt.39329>
- Azad, S., Tafiti, M. A. & Mohsenpour, M. (2024). Identifying the Dimensions of the Teacher-Student Relationship Construct. *Iranian Journal of Educational Sociology*, 7(4), 176-185. <http://dx.doi.org/10.61838/kman.ijes.7.4.18>
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Volume I. Attachment*. Basic Books. https://mindsplain.com/wp-content/uploads/2020/08/ATTACHMENT_AND_LOSS_VOLUME_I_ATTACHMNT.pdf
- Branković, D. (2024). Izazovi perspektive metodologije pedagogije. *Naša škola*, 2(30), 37-51. <https://doi.org/10.7251/NSK2402037B>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Camp, M. D. (2012). *The Power of Teacher-Student Relationships in Determining Student Success*. ProQuest.
- Chen, S., & Huang, P. (2024). The Impact of Teacher Emotional Support on Students' Academic Achievement: An Empirical Study from an Educational Psychology Perspective. *Education Insights*, 1(1), 17-21. <https://doi.org/10.70088/gypzp110>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.

- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches -3rd ed.* SAGE.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research - 3rd ed.* SAGE. <https://bayanbox.ir/view/236051966444369258/9781483344379-Designing-and-Conducting-Mixed-Methods-Research-3e.pdf>
- Darke, P., Shanks, G. & Broadbent, M. (1998). Successfully Completing Case Study Research: Combining Rigour, Relevance and Pragmatism. *Information Systems Journal*, 8(4), 273–289. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2575.1998.00040.x>
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied developmental science*, 24(2), 97-140. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>
- Domović, V. (2004). *Školsko ozračje i učinkovitost škole*. Nesklada slap.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Miller Buchanan, C., Reuman, D., Flanagan, C., & Mac Iver, D. (1993). The Impact of Stage- Environment Fit on Young Adolescents' Experiences in Schools and in Families. *American Psychologist*, 48(2), 90-101. <https://faculty.washington.edu/sunolen/Eccles%20et%20al%201993.pdf>
- Fauth, B., Decristan, J., Decker, A., Büttner, G., Hardy, I., Klieme, E., & Kunter, M. (2019). The Effects of Teacher Competence on Student Outcomes in Elementary Science Education: The Mediating Role of Teaching Quality. *Teaching and teacher education* 86. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2019.102882>
- Fredriksen, K., & Rhodes, J. (2004). The role of teacher relationships in the lives of students. *New Directions for Youth Development*, (103), 45-54. <http://dx.doi.org/10.1002/yd.90>
- Guetterman, T. C., Fetters, M. D., & Creswell, J. W. (2015). Integrating Quantitative and Qualitative Results in Health Science Mixed Methods Research Through Joint Displays. *The Annals of Family Medicine*, 13(6), 554-561. <http://dx.doi.org/10.1370/afm.1865>
- Guo, W., Wang, J., Li, N., & Wang, L. (2025). The impact of teacher emotional support on learning engagement among college students mediated by academic self-efficacy and academic resilience. *Scientific Reports*, 15. <https://doi.org/10.1038/s41598-025-88187-x>
- Hagenauer, G., & Volet, S. E. (2014). Teacher–student relationship at university: an important yet under-researched field. *Oxford Review of Education*, 40(3), 370-388. <http://dx.doi.org/10.1080/03054985.2014.921613>
- Halmi, A. (2013). Kvalitativna istraživanja u obrazovanju. *Pedagoška istraživanja*, 10(2), 203-218. <https://hrcak.srce.hr/file/191497>

- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., Brown, J. L., Cappella, E., Atkins, M., Rivers, S. E., Brackett, M. A., & Hamagami, A. (2013). Teaching through Interactions: Testing a Developmental Framework of Teacher Effectiveness in over 4,000 Classrooms. *The Elementary School Journal*, 13(4), 461-487. https://pdxscholar.library.pdx.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1005&context=psy_fac
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811-826. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=97eaf1b68983f9e91d0fe255d01bd7627007e7e9>
- He, L., Feng, L., & Ding, J. (2024). The Relationship between Perceived Teacher Emotional Support, Online Academic Burnout, Academic Self-Efficacy, and Online English Academic Engagement of Chinese EFL Learners. *Sustainability*, 16(13). <https://doi.org/10.3390/su16135542>
- Hebib, E. (2011). Saradnički odnosi u školi. *Pedagogija*, 66(1), 7-17. <https://reff.f.bg.ac.rs/handle/123456789/1174>
- Horvat, J. i Pavlinić, S. (1998). Pouzdanost upitnika za istraživanje potreba korisnika Gradske i sveučilišne knjižnice Osijek. *Ekonomski vijesnik*, 1-2(11), 49-61. <https://hrcak.srce.hr/206397>
- Hughes, J. N., Luo, W., Kwok, O. M. & Loyd, L. K. (2008). Teacher-Student Support, Effortful Engagement, and Achievement: A 3-Year Longitudinal Study. *Journal of educational psychology*, 100(1), 1-14. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC2705122/pdf/nihms83519.pdf>
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26. https://www.researchgate.net/publication/225083749_Mixed_Methods_Research_A_Research_Paradigm_Whose_Time_Has_Come#:~:text=10.3102/0013189X033007014
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15(2), 257-272. <http://dx.doi.org/10.1080/13540600902875332>
- Krstić, K. Lj. (2016). Socioemocionalni aspekti nastave i učenja. *Nastava i vaspitanje*, 65(3), 471-490. <https://doi.org/10.5937/nasvas1603471K>
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 805-820. <http://dx.doi.org/10.1037/a0032583>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.

- Lobo, J. (2023). Teacher Emotional Support and School Engagement: The case of Physical Education Teachers and Students in a Prominent Local College. *Physical Culture and Sport Studies and Research*, 98(1), 57-66. <https://doi.org/10.2478/pcssr-2023-0005>
- Lovrić, M., Komić, J., & Stević, S. (2006). *Statistička analiza - Metodi i primjena*. Ekonomski fakultet Banja Luka.
- Marković, M. (2018). Uloga nastavnika u stvaranju pozitivne klime u odeljenju. *Godišnjak za pedagogiju*, 3(2), 45-56. <https://doi.org/10.46630/gped.2.2018.04>
- Markulin, D. (2020). Umijeće nastavnika u poticanju uspješne nastavne klime. *Foo2rama*, 4(4), 45-60. <https://hrcak.srce.hr/file/365920>
- Maslow, A., & Lewis, K. J. (1987). Maslow's hierarchy of needs. *Salenger Incorporated*, 14(17), 987-990. <https://researchhistory.org/2012/06/16/maslows-hierarchy-of-needs/?print=1>
- Matović, N. (2015). Kombinovano istraživanje u pedagogiji: karakteristike, prednosti i teškoće u primjeni. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 47(1), 7-22. <http://dx.doi.org/10.2298/ZIPI1501007M>
- McCrudden, M. T., Marchand, G., & Schutz, P. A. (2020). Joint displays for mixed methods research in psychology. *Methods in Psychology*, 5. <https://doi.org/10.1016/j.metip.2021.100067>
- Nessle, C. N., Ghazal, L. V., Choi, S. W., & Fetters, M. D. (2023). Joint Display of Integrated Data Collection for Mixed Methods Research: An Illustration From a Pediatric Oncology Quality Improvement Study. *Annals of Family Medicine*, 21(4), 347-357. <https://doi.org/10.1370/afm.2985>
- Ninković, S., i Knežević Florić, O. (2022). Podrška nastavnika i povezanost učenika sa školom: hijerarhijsko modelovanje. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 54(1), 41-59. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.652994>
- Nugent, T. (2009). *The Impact Of Teacher-student Interaction On Student Motivation And Achievement (The Doctoral Dissertation)*. University of Central Florida. <https://stars.library.ucf.edu/etd/3860>
- Pallant, J. (2009). *SPSS priručnik za preživljavanje: Postupni vodič kroz analizu podataka pomoću SPSS-a za Windows (verzija 15)* (3. izd., prev. M. Šućur). Mikro knjiga.
- Partalo, D. (2025). *Teorijske osnove i primjena studije slučaja u istraživanju nastave*. Univerzitet u Banjoj Luci, Filozofski fakultet.
- Pianta, R. C., & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, Measurement, and Improvement of Classroom Processes: Standardized Observation Can Leverage Capacity. *Educational Researcher*, 38 (2), 109-119.
- Plano Clark, V. L., & Ivankova, N. V. (2017). *Mixed methods research: A guide to the field*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781483398341>

- Posavec, L., i Vlah, N. (2019). Odnos učitelj - učenik. *Napredak*, 160(1-2), 51-64. <https://hrcak.srce.hr/224380>
- Radojević, B., i Janković, J. (2023). Uloga nastavnika u kreiranju socio-emocionalne klime u odjeljenju. *Vaspitanje i obrazovanje*, 48(2), 97-109.
- Radović, V. Ž., Ovesni, K. Č., i Mihajlović, D. Z. (2018). Determinante nerazumevanja između učenika i nastavnika. *Nastava i vaspitanje*, 67(1), 23-38. <https://doi.org/10.5937/nasvas1801023R>
- Ristić, Ž. (2016). *Objedinjavanje kvantitativnih i kvalitativnih istraživanja*. ECPD.
- Ruzek, E. A., Hafen, C. A., Allen, J. P., Gregory, A., Yee Mikami, A., & Pianta, R. C. (2016). How teacher emotional support motivates students: The mediating roles of perceived peer relatedness, autonomy support, and competence. *Learning and Instruction*, (42), 95-103. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.004>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf
- Shen, S, Tang, T., Pu, L., Mao, Y., Wang, Z., & Wang, S. (2024). Teacher Emotional Support Facilitates Academic Engagement Through Positive Academic Emotions and Mastery-Approach Goals Among College Students. *Sage Journals*, 14(2). <https://doi.org/10.1177/21582440241245369>
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (Eds.). (2010). *SAGE handbook of mixed methods in social & behavioral research* (2nd ed.). SAGE Publications. https://books.google.ba/books?id=v4wJF5hZhKgC&printsec=frontcover&hl=sr&source=gb_s_g_e_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Tisnés, H. M. (2023). Main recent study topics on teacher-student interaction. *Interdisciplinaria*, 40(2), 23-40. <https://doi.org/10.16888/interd.2023.40.2.2>
- Vilig, K. (2013). *Kvalitativna istraživanja u psihologiji*. Clío.
- Wang, F. (2024). The Relationship Between Students and Teachers and its Implications. *Journal of Education Humanities and Social Sciences*, (29), 390-395. <http://dx.doi.org/10.54097/rzvvpb402>
- Wanders, F. H. K., Dijkstra, A. B., Maslowski, R., & van der Veen, I. (2020). The effect of teacher-student and student-student relationships on the societal involvement of students. *Research Papers in Education*, 35(3), 266-286. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1568529>
- Zrilić, S. (2010). Kvaliteta komunikacije i socijalni odnosi u razredu. *Pedagogijska istraživanja*, 7(2), 231-242. <https://hrcak.srce.hr/118096>
- Zukorlić, M. S., i Popović, D. R. (2023). Pedagoške implikacije nastave kao interaktivnog procesa između učenika i nastavnika. *Baština*, 61, 475-487. <https://doi.org/10.5937/bastina33-47705>

