

# Povezanost raporta, percipirane autonomije i kompetentnosti studenata na umjetničkim akademijama



**Odgaj danas za sutra:**

**Premošćivanje jaza između učionice i realnosti**

3. međunarodna znanstvena i umjetnička konferencija  
Učiteljskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu Suvremene  
teme u odgoju i obrazovanju – STOO4 u suradnji s  
Hrvatskom akademijom znanosti i umjetnosti

**Daliborka Pašić**

Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska  
dpasic@unizg.hr

**Sekcija - Odgoj i obrazovanje za  
osobni i profesionalni razvoj**

**Broj rada:17**

**Kategorija članka: Izvorni  
znanstveni rad**

## Sažetak

*Rapport* je pozitivan interpersonalni konstrukt koji se može primijeniti na obrazovno okruženje (Spencer-Oatey, 2015) i promatrati „kao blizak i interaktivan odnos izgrađen na povjerenju, dijeljenoj kontroli i angažmanu u aktivnostima koje imaju za cilj unapređenje vještina, sposobnosti ili znanja...” (Wright i sur., 2016 str. 1). Postoji li na umjetničkim akademijama takav odnos studenata i nastavnika koji bismo mogli očitati kao *rapport*? Ako postoji, ima li ulogu u podršci intrinzičnoj motivaciji studenata posredstvom percipirane podrške autonomiji i doživljaja kompetentnosti iz teorije samoodređenja?

Provedeno je kvantitativno istraživanje putem online anketnog upitnika. Prikupljeno je 316 odgovora studenata javnih umjetničkih akademija u Republici Hrvatskoj. Upitnik je sastavljen od 3 gotova, prevedena i prilagođena instrumenta. Za istraživanje *rapport*-a korišten je *Professor-Student Rapport Scale* (Wilson i Ryan, 2013), upitnik koji se sastoji od dvije dimenzije: angažman studenata i doživljaj nastavnika. Za ispitivanje percipirane podrške autonomiji korišten je *Learning climate questionnaire*, a za doživljaj kompetentnosti *Perceived Competence Scale*. Prikupljeni su i demografski podaci studenata.

Istraživanjem je potvrđeno da je priroda odnosa nastavnika i studenata na umjetničkim akademijama takva da ju možemo okarakterizirati kao *rapport*. Rezultati pokazuju da je takav odnos ujedno i onaj u kojemu studenti pronalaze dobru podršku autonomiji i doživljavaju osjećaj kompetentnosti, a što je povezano sa studentskom ustrajnošću, motivacijom za učenje i pozitivnim ishodom na studiju. Nije dokazana povezanost razine studija s višim *rapport-om* kao niti s višom procjenom autonomije i kompetentnosti.

### **Ključne riječi:**

odnos student-nastavnik; visoko obrazovanje; teorija samoodređenja; umjetničko obrazovanje

# Uvod

Osobni i društveni odnosi iznimno su značajna domena života. U različitim kontekstima, odnosi među ljudima ostvaruju se i doživljavaju u skladu s (ili usprkos) povijesnom i aktualnom, kulturnom i socijalnom kontekstu. Pozitivni odnosi omogućavaju da se osoba osjeća dobro, podržano i uspješno u različitim sferama života, a pozitivan odnos studenata i nastavnika „važniji je nego ikad u našem današnjem socijalnom, političkom i obrazovnom krajobrazu“ (Frisby, 2018, str. 9).

Nastava na umjetničkim akademijama razlikuje se od one koja se provodi na većini fakulteta javnih sveučilišta u Hrvatskoj. Priroda umjetničke nastave je takva da se uglavnom ostvaruje u malim grupama, a ponegdje i „jedan na jedan“ pa kvaliteta i karakter odnosa nastavnika sa studentima ima izrazito velik utjecaj na proces učenja. No nije samo mali omjer studenata i nastavnika bitan, tu je i kurikulum koji je u velikoj mjeri usmjeren ishodom učenja iz afektivne i psiho-motoričke domene, a koji zahtijevaju upornost i dugotrajni razvoj vještina, te selekcija studenata po darovitosti i motiviranosti specifičnim za pojedino umjetničko područje.

Shreeve i sur. (2010) opisuju aspekte koji diferenciraju umjetničko visoko obrazovanje od ostalih akademskih područja. Ovdje navodimo one koji opravdavaju potrebu za istraživanjem odnosa-student nastavnik pomoću koncepta *rapporta*, studentovih osjećaja autonomije i vlastite kompetentnosti: studenti su praktičari u području svog studija; mnogi kolegiji uključuju dugotrajni rad na projektima; radi se u velikoj mjeri na stjecanju tehničkih vještina; veliki dio nastave odvija se u radionicama, ateljeima i vježbaonicama gdje je veća mogućnost neformalne komunikacije; kritika je sastavni dio vrednovanja i povratne informacije (a kritika je i forma opservacije i promišljanja umjetničkog djela-izvedbe); rješenja su otvorenog tipa i postoji mnogo različitih načina za izvođenje praktične nastave; manji je naglasak na formalnom znanju i procedurama; okruženje u kojemu studenti uče bogato je prilikama za razvoj osobnih i profesionalnih vještina (učenje i praksa nerijetko se događaju i u profesionalnom okruženju) te kao i u cjelokupnom visokom obrazovanju očekuje se da će studenti postati neovisni, samo-analitični, kritički mislitelji. U studiji o značajnim pedagoškim praksama u britanskom visokom školstvu u domeni umjetnosti, dizajna i performansa (Shreeve i sur., 2010) identificirane su zajedničke osobine karakteristične za ova tri područja: nastava usmjerena na studenta (engl. *student centered learning* - SCL), usredotočenost na ideje, nesigurnost, iskustveno učenje i materijalnost, izrazito vidljiv i eksperimentalan proces koji prati učenje o kreativnoj praksi. U centru tih pedagoških formi nalazi se neka vrsta razmjene između nastavnika i studenta, dijalog koji angažira studenta oko materijalnog i izvedbenog aspekta kreativnog rada gdje se iskustveno učenje i sama umjetnička praksa preklapaju. Studenti i nastavnici surađuju i istražuju zajedno, što se smatra ključnim za proces učenja u izvedbenim umjetnostima (Hayford i Kattwinkel, 2018).

U odnosu student(a)ta i nastavnika može se istraživati i očekivati *rapport* u cilju pronalaženja učinkovitih načina ostvarivanja obrazovnih ishoda. Studenti tijekom svog obrazovanja mogu iskusiti podršku vlastitim interesima i vrijednostima i tako razviti inicijativnost i autonomiju u djelovanju, mogu iskusiti dobro strukturiranu okolinu s optimalnim izazovima, pozitivnim povratnim informacijama i prilikama za rast i razvoj osjećaja kompetentnosti, mogu doživjeti poštovanje i brigu i razviti osjećaj pripadnosti. Autonomija, kompetentnost i povezanost smatraju se, u okviru Teorije samoodređenja, trima esencijalnim psihološkim potrebama nužnim za zdravi razvoj osobe i

njenu dobrobit za koje su potrebni podržavajući uvjeti (Ryan i Deci, 2020).

Ovo istraživanje se provodi kako bi se utvrdilo postoji li na umjetničkim akademijama takav odnos studenata i nastavnika koji bismo mogli očitati kao *rapport* i koja je njegova uloga? Ako postoji, ima li *rapport* ulogu u podršci intrinzičnoj motivaciji studenata posredstvom percipirane podrške autonomiji i kompetentnosti?

## Rapport

*Rapport* se može definirati kao topao, opušten odnos uzajamnog razumijevanja, prihvaćanja i suosjećajne kompatibilnosti između individua (*APA Dictionary of Psychology*, bez dat.). To je odnos koji omogućava međusobno razumijevanje i izgradnju značenja kroz interpersonalnu komunikaciju u određenom kontekstu, pri čemu „...u razumijevanju komunikacije polazimo od široko postavljene definicije komunikacije kao procesa kroz koji uključene osobe zajednički izgrađuju značenje poruka koje razmjenjuju te pritom utječu jedni na druge na određeni način i u nekom opsegu.“ (Žižak i sur., 2012, str. 24).

Jedan od najpoznatijih teorijskih modela *rapporta* opisali su Tickle-Degnen i Rosenthal (1990). Prirodu *rapporta* definirali su u sferi neverbalnog ponašanja kao dinamičku strukturu međusobno povezanih komponenti: pažljivosti, pozitivnosti i koordinacije koja se događa u uzajamnom odnosu dviju individua. Navedene se komponente mogu očitati kroz ponašanja, afekte i neverbalne oblike komunikacije poput razmjene uzajamnih pozitivnih stavova, osmjeha, osjećaja uvučenosti u interakciju kroz kontakt očima i prijateljsko ponašanje. Koordinacija se pak može iščitati npr. kroz nadovezujući razgovor, usklađenost i sinkronost. Izraženost pojedine komponente mijenja se tijekom razvoja odnosa. Nadovezujući se na Tickle-Degnen i Rosenthalov model, Altman (1990) opisuje *rapport* kao fenomen koji se treba promatrati holistički, koji je kontekstualan, razvojni i s vremenom povezan te ovisan o promatraču. Tickle-Degnen (2006) povezuje koncept optimalnog iskustva iz teorije zanesenosti (eng. *flow*) (Csikszentmihaly, 1975/2000) s *rapportom* uvodeći u fenomen *rapporta* „zadatak“ koji osobe u interakciji međusobno trebaju riješiti, a to se odnosi na sve moguće interpersonalne odnose. Uvođenje „zadatka“ (u najširem smislu) čini se vrlo primjenjivim u obrazovnom okruženju budući da nastavnik dolazi sa zadatkom-ciljem, a student je tu radi zadatka-cilja. Nelson i sur. (2016), nastavljajući se na mogućnost povezivanja *rapporta* s Csikszentmihalyijevim konceptom zanesenosti reklasificiraju *rapport* kao optimalno iskustvo. I pojam *rapporta* i pojam zanesenosti usporedivi su upravo negdje na točki pronalaska optimalne mjere u odnosima, u prvom slučaju odnosu dviju ili više osoba, a u drugom u odnosu osobe i njenih vještina sa zadatkom. Povezuje ih i ugodan osjećaj koji sudionici pritom doživljavaju

Drugi model, Model upravljanja *rapportom* (engl. *Rapport Management Model - RMM*) Spencer-Oatey (2015) definirala je na temelju teorije uljudnosti (engl. *Politeness theory*). Prema RMM, upravljanje *rapportom* podrazumijeva upravljanje društvenim odnosima pomoću prikladne uporabe jezika pri čemu u temelju *rapporta* stoje: osjetljivost obraza (osobne/društvene vrijednosti), prava i obaveze društva, interakcijski ciljevi i želje. Svako ponašanje koje utječe na ova tri elementa ima utjecaj i na dinamiku međusobnih odnosa.

## Rapport u obrazovnom kontekstu

Kao pozitivan interpersonalni konstrukt, *rapport* se može primijeniti na obrazovno okruženje (Spencer-Oatey, 2015) i promatrati „kao blizak i interaktivan odnos izgrađen na povjerenju, dijeljenoj kontroli i angažmanu u aktivnostima koje imaju za cilj unaprjeđenje vještina, sposobnosti ili znanja jasno definirane grupe i njenih pojedinaca“ (Wright i sur., 2016, str. 1603). Definiran je i kao „uzajamna pozitivna i ugodna povezanost puna povjerenja i poštovanja između nastavnika i studenta“ (Frisby, 2018, str. 10).

Sličan *rapportu* je koncept *savez za učenje* (Rogers, 2012), nastao apliciranjem koncepta *radnog saveza* iz područja psihoterapije na područje obrazovanja, a temelji se na suradnji i interakciji te promijeni kao ishodu na kraju interaktivnog procesa.

Čini se da najveći potencijal za uspostavu *rapporta* u studentskoj percepciji nose osobine nastavnika pa tu treba prvenstveno istaknuti *rapportu* teorijski blizak pojam neposrednost (*engl. immediacy*). Wilson i sur. (2010) istražili su korelaciju *rapporta* i neposrednosti i utvrdili snažniji uzorak povezanosti nego između tri faktora unutar konstrukta neposrednosti. Meta-analize povezanosti neposrednosti nastavnika i studentskog učenja (Allen i sur., 2006; Witt i sur., 2004) pokazuju kako je visoki stupanj nastavničke neposrednosti povezan s učenjem, no ne uvijek i s kognitivnim rezultatima (Witt i sur. 2004). Estep i Roberts, (2013, 2015) utvrdili su kako je kombinacija neposrednosti i *rapporta* bolji prediktor studentske motivacije, nego angažmana studenata, a sam *rapport* tu ima najveći doprinos. Nadalje, određene osobine nastavnika poput časti, pouzdanosti i organiziranosti važnije su od samih pedagoških aktivnosti za uspostavu *rapporta* u online okruženju (Wright, 2013). Tako se i smisao za humor smatra jednom od karakteristika odličnog nastavnika koja može voditi uspostavi *rapporta* (Appleby, 2018). Iz toga proizlazi da bi instrumenti za mjerenje *rapporta* trebali biti u većoj mjeri usmjereni na kvalitete nastavnika, a tek ponešto na njihovo ponašanje (Wilson i sur., 2010).

Od strategije izgradnje *rapporta* tijekom nastave u istraživanjima se ističe rani kontakt - dobrodošlica studentima, uvodnim e-mailom čak i prije prvog sata nastave što potiče motivaciju kod studenta za sam predmet i njegov sadržaj, a koja može trajati i do kraja semestra (Legg i Wilson, 2009). To se smatra naročito bitnim u online okruženju (Glazier, 2016; Wright i sur., 2016). Većina se istraživanja odnosa student-nastavnik provodila na sjevernoameričkim sveučilištima, a Frisby i Munoz (2021) istražili su percepciju nastavnika o strategijama za izgradnju *rapporta* i motivacije obuhvativši 14 zemalja. Utvrdili su da je neovisno o nacionalnoj kulturi nastavnici izgradnja *rapporta* sa studentima bitna, no u svakoj od kultura može biti različito percipirana i vrednovana. Tako (Bardorfer, 2013) pronalazi razlike u sjevernoameričkom načinu komunikacije između studenta i profesora, koji je neformalniji od slovenskog (npr. pri upotrebi osobnih imena), kao i razlike u aktivnom sudjelovanju studenata u nastavi - sjevernoamerički studenti su aktivniji. Sličnost slovenskom primjeru uočavamo i u komunikaciji na hrvatskim javnim sveučilištima.

Po pitanju učinkovitosti nastave, a *rapport* je svako njezin bitan dio, među najcitiranim radovima svakako se ističe rad Chickeringa i Gamsona (1987) u kojemu navode sedam principa koji obilježavaju dobru praksu nastavnika u poučavanju: 1. potiče kontakt nastavnik-student, 2. razvija recipročnost i kooperativnost među studentima, 2. koristi tehnike aktivnog učenja i poučavanja, 3. daje povratnu informaciju u pravo vrijeme, 4. naglašava potrebno vrijeme za zadatke, 5. komunicira visoka očekivanja, 6. uvažava različite talente i načine učenja. U navedenim principima može se jasno iščitati komunikacijska dimenzija *rapporta*.

Bardorfer (2013) predlaže novu konceptualizaciju termina *rapport student-nastavnik*, temeljenu na općem pojmu *rapporta* tako da veći naglasak stavlja na vodstvo nastavnika, odnosno glatku koordinaciju u procesu učenju i poučavanja pri čemu je nastavnik odgovoran za kreiranje *rapporta*. Definira ga kao interaktivnu pojavu s naglaskom na subjektivnom iskustvu/*insajderskoj* perspektivi pri čemu je njegovu kvalitetu moguće procijeniti kroz različite verbalne i neverbalne pokazatelje (osjećaje i misli interaktanata), shvaća ga instrumentalno – nastavnik pomoću njega može unaprijediti kvalitetu nastave, a posljedično i kompetencije studenata. Za studente *rapport* je bitan jer doprinosi motivaciji za učenje (Frisby, 2018; Legg i Wilson, 2009), zadržavanju na studiju, kognitivnim i afektivnim ishodima, većoj povezanosti s kolegama i većem angažmanu u nastavi (Frisby i Martin, 2010; Frisby i sur., 2014). *Rapport* je pozitivno povezan i sa zadovoljstvom studiranjem i poučavanjem (Rowan i Townend, 2017), percipiranom učinkovitošću nastavnika i vrednovanjem nastavnika od strane studenata (Yezbick i Tutty, 2017), očekivanim ocjenama u online okruženju kao i u nastavi u učionici (Lammers i Gillaspay, 2013; Lammers i sur., 2017; Wilson i Ryan, 2013; Yezbick, 2016; Yezbick i Tutty, 2017). Studenti koji doživljavaju viši *rapport* sa svojim nastavnicima imaju više konačne ocjene od onih koji percipiraju niži *rapport* (Lammers i sur., 2017).

## Teorija samoodređenja

Teorija samoodređenja (eng. *Self Determination Theory - SDT*) je makro-teorija koja obuhvaća šest pod-teorija. Primarno se bavi ljudskom motivacijom te je kao takva značajna za područje obrazovanja. Njeni autori Edward Deci i Richard Ryan prvi put su je opisali 1985. godine u knjizi *Self-Determination and Intrinsic Motivation in Human Behavior*. Revizija i pregled istraživanja same teorije i njenih konstrukata može se pratiti u njihovim kasnijim publikacijama (Ryan i Deci, 2000, 2017, 2020) te na web sjedištu Centra za teoriju samoodređenja.

U okviru Teorije samoodređenja motivacija se promatra na kontinuumu od kontroliranog do potpuno autonomnog ponašanja koje može biti uvjetovano vanjskim (ocjene, nagrade, mišljenje drugih i slično) i/ili unutarnjim, osobi inherentnim faktorima (unutarnji interesi, zabava, strast, znatiželja, vrijednosti) te se tako određuje kao ekstrinzična u prvom i intrinzična u drugom slučaju. „Igra, istraživanje i aktivnosti potaknute znatiželjom predstavljaju primjer intrinzično motiviranog ponašanja, jer ne ovise o vanjskim poticajima ili pritisku, već pružaju vlastita zadovoljstva i radosti.“ (Ryan i Deci, 2020, str. 2).

Teorija samoodređenja polazi od ljudima inherentne sklonosti učenju i rastu, samoostvarenju, fizičkoj aktivnosti i društvenoj povezanosti (stoga je organizmička) te se iz te pozicije bavi trima esencijalnim unutarnjim/urođenim psihološkim potrebama: autonomijom, kompetentnošću i povezanošću koje su dokazano univerzalne za sve ljude, neovisno o kulturnom i socijalnom kontekstu. Zadovoljenje tih potreba omogućava zdravi razvoj osobe i podržava njenu dobrobit (Ryan i Deci, 2017). Od iznimne je važnosti da te potrebe budu podržane (u socijalnom kontekstu) tijekom razvoja osobe što je dovoljna implikacija za promišljanja o obrazovnom okruženju, utjecajima različitih faktora i samog konteksta koji su u doticaju s učenicima/studentima. Ako su psihološke potrebe zadovoljene, osoba je autonomna u svom ponašanju i djelovanju, zadovoljna sobom i svojim životom što čini za nju daljnju psihološku i zdravstvenu dobrobit.

# Podrška percipiranoj autonomiji i osjećaju kompetentnosti

Smatra se da podrška autonomiji doprinosi ujedno zadovoljenju potrebe za autonomnošću i povezanošću, a kada se uz nju pojavljuje i struktura, također i zadovoljenju potrebe za kompetentnošću (Ryan i Deci, 2020). U okviru teorije samoodređenja pod-teorija kognitivne evaluacije bavi se društvenim kontekstom, odnosno njegovom povezanošću s intrinzično motiviranim ponašanjem osobe. Autonomijom se bave i sve ostale pod-teorije u sklopu teorije samoodređenja. Navedeno je značajno za područje obrazovanja budući da obrazovno okruženje, a unutar njega svakako ključnu ulogu imaju nastavnici, može i treba podržavati intrinzičnu motivaciju jer se njome „...povećava ustrajnost, kreativnost, učenje kao i dobrobit osobe.“ (Jerković, 2015). U konceptu autonomije razlikuju se tri njene kvalitete koje su dio subjektivnog iskustva osobe: percipirano mjesto uzročnosti, opažene mogućnosti izbora i slobodne volje, odnosno osjećaja slobode. Stoga, podrška nastavnika studentskoj autonomiji započinje tamo gdje nastavnici nastoje razumjeti, priznati i reagirati na perspektive studenata pružajući im smislene izbore, omogućavajući im da preuzmu vlasništvo nad zadacima i osiguravajući im takve zadatke koji su u skladu s njihovim interesima i na prikladnim razinama (Ryan i Deci, 2020).

Ako nastavnik uz podršku autonomiji osigurava i strukturu (postavljanje jasnih očekivanja i ciljeva, konzistentnost u pravilima i smjernicama, pružanje povratnih informacija o angažmanu, optimizirani zadaci), možemo očekivati da će biti zadovoljen i percipiran osjećaj kompetentnosti te da će sveukupno ponašanje studenta u obrazovnom okruženju tendirati prema autonomnom, intrinzično motiviranom (Ryan i Deci, 2020). Istraživanje koje su proveli Demir i sur. (2019) sugeriraju da *rapport* između profesora i studenta i percipirana podrška autonomiji od strane profesora značajno doprinose predikciji ishoda kolegija i studentskih ishoda. Međutim, kod ocjenjivanja profesora i kolegija, pohađanja nastave i percipirane količine naučenog, *rapport* se pokazao značajnijim od podrške autonomiji. Po pitanju očekivanih i stvarnih ocjena pokazala se visoka korelacija s podrškom autonomiji kao jedinim prediktorom. Nadalje, rezultati druge studije pokazuju da studentska individualna percepcija brige (nastavnik pokazuje interes i osigurava vrijeme za studentska pitanja i probleme u učionici i izvan nje, pomaže, sluša, razumije i poštuje studente) i podrške autonomiji doprinose predikciji studentske intrinzične motivacije (Bieg i sur., 2011).

## Cilj, problemi i hipoteze istraživanja

Cilj istraživanja bio je utvrditi postoji li na javnim umjetničkim akademijama u Republici Hrvatskoj takav odnos studenata i nastavnika i koja mu je uloga u podršci intrinzičnoj motivaciji studenata posredstvom percipirane podrške autonomiji i kompetentnosti, a koji bismo mogli očitati kao *rapport*.

## Problemi i hipoteze:

P1: Postoji li povezanost dimenzija *rapporta* (doživljaj nastavnika i angažman studenata) sa samoprocjenom autonomije u studenata?

H1: Postoji pozitivna povezanost doživljaja nastavnika i angažmana studenta kao dimenzija *rapporta* i samoprocjene autonomije studenata.

P2: Postoji li pozitivna povezanost dimenzija *rapporta* i samoprocjene percipirane kompetentnosti studenata?

H2: Postoji pozitivna povezanost doživljaja nastavnika i angažmana studenta kao dimenzija *rapporta* i samoprocjene percipirane kompetentnosti studenata.

P3: Postoji li značajna razlika u doživljaju *rapporta* kod studenta na diplomskom od onih na prijediplomskom studiju?

H3: Studenti na diplomskom studiju imaju značajnu veću razinu *rapporta* sa svojim nastavnicima od studenata na prijediplomskom studiju.

P4: Postoji li značajna razlika u samoprocjeni autonomije i kompetentnosti kod studenata na diplomskom od njihovih kolega na prijediplomskom studiju?

H4: Studenti na diplomskom studiju imaju značajno veću samoprocjenu autonomije i kompetentnosti od studenata na prijediplomskom studiju.

P5: Jesu li obje dimenzije *rapporta* pozitivni prediktori samoprocjene autonomije i kompetentnosti?

H5: Objе dimenzije *rapporta*, doživljaj nastavnika i angažman studenata pozitivni su prediktori samoprocjene autonomije i samoprocjene kompetentnosti.

## Metoda

## Sudionici

Sudionici ispitivanja su bili studenti javnih umjetničkih akademija u RH. Odgovorilo je 316 od ukupno 2689 studenata svih godina prijediplomskih i diplomskih, te prijediplomskih i diplomskih integriranih studija javnih umjetničkih akademija u Republici Hrvatskoj u akademskoj godini 2020./2021.

Prema podacima državnog zavoda za statistiku u akademskoj godini 2020./2021., ukupno je upisano 2689 studenata od kojih: Muzička akademija, Sveučilišta u Zagrebu 555; Akademija likovnih umjetnosti, Sveučilišta u Zagrebu 415; Akademija za umjetnost i kulturu Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku 701; Umjetnička akademija Sveučilišta u Splitu 409; Akademija dramske umjetnosti Sveučilišta u Zagrebu 336; Akademija primijenjenih umjetnosti Sveučilišta u Rijeci 273 studenta (Studenti u akademskoj godini 2020./2021., 2022). Tablica 1. prikazuje zastupljenost odgovora studenata s pojedine akademije. Za Muzičku akademiju Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli nisu pronađeni podaci u izvješću Državnog zavoda za statistiku, niti su dobiveni odgovori studenata.

Odgovorilo je 75% studentica i 18,7% studenata dok se ostali nisu željeli izjasniti ili su se izjasnili kao *drugo*.

Tablica 1.

| Varijabla | Kategorija                                                                       | %    |
|-----------|----------------------------------------------------------------------------------|------|
| Akademija | Akademija dramske umjetnosti Sveučilišta u Zagrebu                               | 9,2  |
|           | Akademija likovnih umjetnosti Sveučilišta u Zagrebu                              | 13,6 |
|           | Akademija primijenjenih umjetnosti Sveučilišta u Rijeci                          | 15,5 |
|           | Akademija za umjetnost i kulturu Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku | 28,5 |
|           | Muzička akademija Sveučilišta u Zagrebu                                          | 18,7 |
|           | Umjetnička akademija Sveučilišta u Splitu                                        | 14,6 |
|           | Ukupni N                                                                         | 316  |

Postoje razlike u strukturi studijskih programa na akademijama. Iako većina prati bolonjsku strukturu prijediplomskog studija u trajanju od tri godine i diplomskog studija u trajanju od 2 godine, Muzička akademija Sveučilišta u Zagrebu sa svojim integriranim prijediplomskim i diplomskim studijskim programima i neki studijski programi Akademije likovnih umjetnosti Sveučilišta u Zagrebu sa strukturom od 4 godine prijediplomskog i 1 diplomskog studija, odstupaju. Zbog toga je za potrebe ove analize, razina studija rekodirana preko godine studija. Pri tome su studenti prve, druge i treće godine svrstani u nižu razinu, a studenti 4. i 5. godine u višu razinu. Ova podjela napravljena je kao ekvivalent razdiobi na prijediplomski i diplomski studij koja ne postoji na integriranom studiju.

## Postupak i instrumenti

Podaci su prikupljeni u periodu od 15.11. do 1.12.2022. godine putem anonimnog online upitnika (*Google forms*) koji je poslan članovima uprava i nastavnicima umjetničkih akademija s molbom da ga proslijede svojim studentima. Upitnik je sastavljen od tri prevedena i prilagođena instrumenta te demografskih podataka:

1. *Skala rapporta nastavnik-student* (engl. *Professor-Student Rapport Scale*) - Originalna skala se sastoji od 34 čestice, nastala je 2010. godine tako što su autori prikupljali izjave studenta. U nastojanju da smanje broj čestica i tako otklone redundanciju te upitnik učine prihvatljivijim za ispitanike u smislu dužine ispunjavanja, skalu su smanjili na 15 čestica i utvrdili postojanje dva faktora, tako da se skala sastoji od dvije subskale: doživljaj nastavnika (primjer tvrdnje: *Moj profesor je pouzdan*) i *angažman studenta* (primjer tvrdnje: *Jako volim dolaziti na nastavu*). Za ovo istraživanje skala je prilagođena tako da su tvrdnje modificirane kako bi se odnosile na sve nastavnike na studiju (npr. *Moji profesori su suosjećajni*), a ne na pojedinačnog nastavnika kako

je predviđeno u originalnoj skali (npr. *Moj je profesor suosjećajan*). Dodatno, izbačena je tvrdnja koja ne odgovara ovom istraživanju (*Želim pohađati i drugi kolegij mog profesora*). Subskala *doživljaj nastavnika* sastoji se od 9 tvrdnji, a subskala *angažman studenata* od 6 u originalnoj verziji, odnosno 5 u adaptiranoj. Sudionici na Likertovoj skali od 1 (*uopće se ne slažem*) do 5 (*u potpunosti se slažem*) procjenjuju svoje slaganje s tvrdnjama. Dobiveno je odobrenje autora za prijevod, adaptaciju i korištenje upitnika.

2. *Upitnik percipirane autonomije* (engl. *Learning climate questionnaire*) dostupan je za istraživačke potrebe na mrežnoj stranici *Centra za teoriju samoodređenja*. U ovom se istraživanju koristio upitnik kojim se ispituje općenita klima za učenje (primjer tvrdnje: *Profesori me potiču da postavljam pitanja*) i to njegova kraća verzija od 6 pitanja na koja sudionici procjenjuju svoje slaganje na Likertovoj skali od 1 (*uopće se ne slažem*) do 7 (*u potpunosti se slažem*). Viši postignuti rezultat u upitniku označava višu razinu percipirane autonomnosti. Prijevod je preuzet iz doktorske disertacije Dijane Jerković (2015) od koje je dobiveno odobrenje za korištenje prijevoda.
3. *Skala percipirane kompetentnosti* (engl. *Perceived Competence scale*) dostupna je za istraživačke potrebe na mrežnoj stranici *Centra za samoodređenje*. Višestruko je korištena i smatra se izrazito valjanim instrumentom za mjerenje konstrukta percipirane kompetentnosti unutar teorije samoodređenja. Za ovo istraživanje koristila se Skala percipirane kompetentnosti za učenje u kojoj sudionici na Likertovoj skali od 1 (*uopće se ne slažem*) do 7 (*u potpunosti se slažem*) procjenjuju svoje slaganje s tvrdnjama (primjer tvrdnje: *Sposoban sam naučiti očekivano gradivo na studiju*). Napravljen je dvostruki prijevod (s engleskog jezika na hrvatski i obrnuto, a nakon toga su usklađeni izričaji). Dodatno, tvrdnje su prilagođene ovom istraživanju na način da se ne odnose samo na jedan kolegij, nego na cijeli dotadašnji period studiranja za svakog pojedinog studenta.

## Rezultati

Prema dobivenim rezultatima vidljivo je da svaka od varijabli ima dobru pouzdanost - Cronbach alfa koeficijent je od 0,802-0,901. Tablica 2. prikazuje skalne rezultate za sve 4 varijable pri čemu *doživljaj nastavnika* i *angažman studenata* čine dvije dimenzije skale za samoprocjenu *rapporta*. Vidljivo je da cijeli uzorak pokazuje visoku razinu percepcije obje dimenzije *rapporta*, osjećaja kompetentnosti kao i doživljaja autonomije. Također, iz tablice 2 mogu se vidjeti vrlo visoki rezultati na svim skalama u odgovorima studenata.

Tablica 2.

| Varijabla            | N   | M   | SD  | Min | Q1  | C   | Q3  | Max | $\alpha$ |  |  |
|----------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|----------|--|--|
| Doživljaj nastavnika | 316 | 3,9 | ,75 | 1,8 | 3,4 | 3,9 | 4,4 | 5   | 0,901    |  |  |
| Angažman studenata   | 316 | 3,8 | ,76 | 1,2 | 3,4 | 4   | 4,4 | 5   | 0,802    |  |  |

|                        |     |      |     |     |     |     |   |       |  |  |
|------------------------|-----|------|-----|-----|-----|-----|---|-------|--|--|
| Doživljaj akademije    | 5,0 | 1,26 | 1   | 4,3 | 5,2 | 6   | 7 | 0,897 |  |  |
| Osjećaj kompetentnosti | 5,9 | ,99  | 1,3 | 5,5 | 6   | 6,8 | 7 | 0,847 |  |  |

*M* – aritmetička sredina; *SD* – standardna devijacija; *Min* – najmanji ostvareni rezultat; *Q1* – prvi kvartil; *C* – medijan; *Q3* – treći kvartil; *Max* – maksimalni ostvareni rezultat,  $\alpha$  – Cronbach alfa koeficijent

Tablica 3. prikazuje jednu od dvije dimenzije *rapporta* – *doživljaj nastavnika* koja se sastoji se od devet čestica. Vidljivo je da 50% studenata smatra da su njihovi profesori samouvjereni i to je najviši prosječni rezultat ove skale, dok 17,7% smatra da su im profesori uzori, što čini najniži prosječni rezultat.

Tablica 3. *Skala rapport nastavnik-student - doživljaj nastavnika*

| Varijabla                             | N   | M   | SD   | 1    | 2    | 3    | 4    | 5    |
|---------------------------------------|-----|-----|------|------|------|------|------|------|
|                                       |     |     |      | %    | %    | %    | %    | %    |
| Moji profesori nisu osjećajni         | 316 | 3,8 | ,99  | 1,9  | 8,2  | 24,1 | 38,0 | 27,8 |
| Moji profesori nisu samouvjereni      | 316 | 4,3 | ,77  | ,0   | 1,6  | 13,3 | 35,1 | 50,0 |
| Moji profesori nisu u svom poslu.     | 316 | 4,0 | ,95  | ,6   | 7,6  | 19,9 | 38,3 | 33,5 |
| Moji profesori nisu o studentima.     | 316 | 3,8 | 1,08 | 3,5  | 8,5  | 25,9 | 31,3 | 30,7 |
| Moji profesori nisu entuzijastični    | 316 | 3,8 | 1,00 | 1,3  | 10,4 | 24,7 | 37,3 | 26,3 |
| Moji profesori nisu mi uzori.         | 316 | 3,2 | 1,23 | 10,1 | 19,3 | 30,4 | 22,5 | 17,7 |
| Moji profesori nisu utjecajni na nas. | 316 | 4,0 | 1,02 | 1,6  | 7,3  | 22,2 | 31,3 | 37,7 |
| Moji profesori nisu susretljivi.      | 316 | 4,1 | ,94  | ,9   | 5,7  | 15,2 | 35,4 | 42,7 |
| Moji profesori nisu pouzdani.         | 316 | 3,8 | 1,04 | 3,5  | 6,6  | 22,5 | 38,0 | 29,4 |

*M* – aritmetička sredina; *SD* – standardna devijacija

Tablica 4. prikazuje drugu dimenziju *rapporta* – *angažman studenata*. Ta se dimenzija sastoji od 5 čestica. Rezultate dviju čestica (*Ne sviđa mi se nastava na akademiji i Govor tijela mojih profesora kaže „ne gnjavi me“*) treba promatrati obrnuto - što je viša ocjena manji je rezultat.

Tablica 4. *Skala rapport nastavnik-student - angažman studenata*

| Varijabla                                           | N   | M   | SD   | 1    | 2    | 3    | 4    | 5    |
|-----------------------------------------------------|-----|-----|------|------|------|------|------|------|
|                                                     |     |     |      | %    | %    | %    | %    | %    |
| Moji profesori potiču pitanja i komentare s odnosa. | 316 | 4,2 | 1,06 | ,9   | 5,7  | 16,5 | 30,4 | 46,5 |
| Ne sviđa mi se nastava na Akademiji.                | 316 | 2,0 | 1,13 | 45,6 | 25,3 | 17,1 | 8,9  | 3,2  |
| Moji profesori žele nastavu za Davnom.              | 316 | 2,5 | ,98  | 3,5  | 16,1 | 41,5 | 27,8 | 11,1 |
| Govor tijela mojih profesora kaže „ne griješe“.     | 316 | 1,8 | 1,06 | 46,8 | 31,0 | 15,2 | 6,0  | ,9   |
| Jako volim dolaziti na nastavu.                     | 316 | 2,6 | 1,05 | 3,2  | 12,7 | 26,3 | 37,3 | 20,6 |

*M* – aritmetička sredina; *SD* – standardna devijacija

Rezultati u Tablici 5. prikazuju kako studenti percipiraju autonomiju. Dva najviša rezultata pokazuju kako se 29.4% studenta u potpunosti slaže s izjavom *Profesori me potiču da postavljam pitanja* kao i 27.2% s izjavom *Profesori imaju povjerenje u moje sposobnosti za uspješno obavljanje zadataka u okviru studija*.

Tablica 5. *Upitnik percipirane autonomije*

| Varijabla                                                 | N   | M   | SD   | 1   | 2   | 3   | 4    | 5    | 6    | 7    |
|-----------------------------------------------------------|-----|-----|------|-----|-----|-----|------|------|------|------|
|                                                           |     |     |      | %   | %   | %   | %    | %    | %    | %    |
| Osjećam da mi moji profesori osiguravaju izbore i opcije. | 316 | 4,8 | 1,52 | 3,5 | 6,0 | 8,5 | 19,3 | 28,8 | 21,5 | 12,3 |
| Osjećam se shvaćenim/om od mojih profesora.               | 316 | 4,8 | 1,62 | 4,1 | 7,0 | 8,5 | 16,5 | 26,9 | 20,6 | 16,5 |

|                                                                                                                    |     |     |      |     |     |      |      |      |      |      |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|-----|------|-----|-----|------|------|------|------|------|
| Profesor i imaju povjerenje u moje sposobnosti za uspješno obavljanje zadataka u okviru studija.                   | 316 | 5,5 | 1,45 | 2,2 | 1,9 | 7,3  | 10,4 | 19,6 | 31,3 | 27,2 |
| Profesor i me potiču da postavljам pitanja.                                                                        | 316 | 5,3 | 1,50 | 1,6 | 1,6 | 10,8 | 14,6 | 20,3 | 21,8 | 29,4 |
| Profesor i slušaju na koji način bih volio/voljela učiniti stvari.                                                 | 316 | 5,0 | 1,59 | 1,9 | 6,6 | 9,5  | 17,4 | 23,1 | 19,9 | 21,5 |
| Profesor i nastoje razumjeti način na koji vidim stvari prije nego mi predlože kako bih nešto mogao/mogla učiniti. | 316 | 4,9 | 1,63 | 2,2 | 7,3 | 12,3 | 16,5 | 22,2 | 19,3 | 20,3 |

*M – aritmetička sredina; SD – standardna devijacija*

Tablica 6. prikazuje rezultate za *Skalu percipirane kompetentnosti*. Čak 47,5% studenata se u potpunosti slaže s izjavom *Sposobna/an sam savladati očekivano gradivo na studiju*. Najniži rezultat kaže da samo 24,1 % studenata u potpunosti osjeća samopouzdanje vezano uz svoju sposobnost učenja zadanog gradiva na studiju.

Tablica 6. *Skala percipirane kompetentnosti*

| Varijabla                                                                                | N   | M   | SD   | 1   | 2   | 3   | 4    | 5    | 6    | 7    |
|------------------------------------------------------------------------------------------|-----|-----|------|-----|-----|-----|------|------|------|------|
|                                                                                          |     |     |      | %   | %   | %   | %    | %    | %    | %    |
| Osjećam samopouzdanje vezano uz svoju sposobnost učenja zadanog gradiva na studiju.      | 316 | 5,3 | 1,53 | 1,9 | 4,4 | 7,9 | 13,3 | 20,9 | 27,5 | 24,1 |
| Sposobna/an sam savladati očekivano gradivo na studiju.                                  | 316 | 6,2 | 1,99 | 0,9 | ,3  | 5,4 | 13,9 | 32,0 | 47,5 |      |
| Sposobna/an sam postići svoje ciljeve na studiju.                                        | 316 | 6,0 | 1,70 | ,6  | ,9  | 4,4 | 13,9 | 37,0 | 42,7 |      |
| Osjećam se sposobnim procijeniti se i izraziti svoje potrebe za dobar uspjeh na studiju. | 316 | 6,0 | 1,72 | 1,6 | 3,2 | 6,0 | 14,3 | 29,2 | 46,0 |      |

*M* – aritmetička sredina; *SD* – standardna devijacija

## Analize po hipotezama

Prije provedbe analiza provjerene su univarijatne odstupajuće vrijednosti (outlieri). Kao kriterij odstupajuće vrijednosti korišten je kriterij koji se standardno prikazuje u okviru SPSS programa da su neodstupajuće vrijednosti . Ovim postupkom izbačeni su rezultati 16 ispitanika te je konačan uzorak sastavljen od 300 ispitanika.

U sljedećem koraku testirana je normalnost distribucija.

Tablica 7. Rezultati provjere normaliteta distribucija za skalne varijable (N=300)

| Varijabla              | Skew  | SE Skew | Kurt  | SE Kurt | KS   | KS p  | SW   | SW p  |
|------------------------|-------|---------|-------|---------|------|-------|------|-------|
| Doživljaj nastave      | 0,141 | 0,141   | -0,49 | 0,281   | 0,08 | 0,000 | 0,97 | 0,000 |
| Angažman studenata     | 0,141 | 0,141   | -0,60 | 0,281   | 0,12 | 0,000 | 0,95 | 0,000 |
| Doživljaj autonomije   | 0,141 | 0,141   | -0,43 | 0,281   | 0,08 | 0,000 | 0,97 | 0,000 |
| Osjećaj kompetentnosti | 0,141 | 0,141   | -0,22 | 0,281   | 0,15 | 0,000 | 0,91 | 0,000 |

*Skew* – zakrivljenost distribucije (*skewness*); *SE Skew* – standardna pogreška zakrivljenosti; *Kurt* – spljoštenost distribucije (*kurtosis*); *SE Kurt* – standardna pogreška spljoštenosti; *KS, KS p* – statistik i *p* vrijednost Kolmogorov-Smirnov testa normaliteta; *SW, SW p* – statistik i *p* vrijednost Shapiro-Wilk testa normaliteta

Rezultati u Tablici 7. pokazuju kako distribucije odstupaju od normalnih i po omjeru indeksa zakrivljenosti i spljoštenosti i po testovima normaliteta. Ipak, s obzirom na apsolutne vrijednosti indeksa spljoštenosti i zakrivljenosti, a u skladu s preporukama koje navodi Kline (2016) kako vrijednosti indeksa zakrivljenosti ne bi trebale prelaziti 3, a indeksa spljoštenosti 7, za provjeru hipoteza korištene su parametrijske statističke metode.

## H1. Postoji pozitivna povezanost doživljaja nastavnika i angažmana studenta kao dimenzija *rapporta* i samoprocjene percipirane autonomije studenata.

Tablica 8. Pearsonovi koeficijenti povezanosti za rapport i percipiranu autonomiju (N=300)

| Varijabla            | Doživljaj nastavnika | Angažman studenata | Doživljaj autonomije |
|----------------------|----------------------|--------------------|----------------------|
| Doživljaj nastavnika | 1                    | ,779**             | ,785**               |
| Angažman studenata   | ,779**               | 1                  | ,726**               |
| Doživljaj autonomije | ,785**               | ,726**             | 1                    |

\*\* $p < 0,01$

Koristi se Pearsonov koeficijent korelacije. Rezultati pokazuju visoku pozitivnu povezanost među varijablama. Drugim riječima, kod studenata kod kojih je doživljaj autonomije viši, bolji je i *doživljaj nastavnika* i viši rezultat za dimenziju *angažman studenata*. Rezultati potvrđuju hipotezu

H2. Postoji pozitivna povezanost *doživljaja nastavnika* i *angažmana studenta* kao dimenzija *rapporta* i samoprocjene percipirane kompetentnosti studenata

Tablica 9. Pearsonovi koeficijenti povezanosti za rapport i percipiranu kompetentnost (N=316)

|                        | Doživljaj nastavnika | Angažman studenata | Osjećaj kompetentnosti |
|------------------------|----------------------|--------------------|------------------------|
| Doživljaj nastavnika   | 1                    | ,779**             | ,159**                 |
| Angažman studenata     | ,779**               | 1                  | ,190**                 |
| Osjećaj kompetentnosti | ,159**               | ,190**             | 1                      |

\*\* p<0,01

Također se koristi Pearsonov koeficijent korelacije. Rezultati pokazuju da je *rapport* nisko pozitivno povezan s osjećajem kompetentnosti. Studenti koji percipiraju viši *rapport* ujedno imaju i viši osjećaj kompetentnosti. Rezultati potvrđuju hipotezu.

### H3. Studenti na diplomskom studiju imaju značajnu veću razinu *rapporta* sa svojim nastavnicima od studenata na prijediplomskom studiju.

Za potrebe ove analize, razina studija je rekodirana preko godine studija. Pri tome su studenti prve, druge i treće godine prijediplomskog studija svrstani u nižu razinu, a studenti viših godina u višu razinu. Ova podjela napravljena je kao ekvivalent razdiobi na prijediplomski i diplomski studij koja ne postoji na integriranom studiju. Tablica 10. prikazuje dobivene rezultate. Za analizu razlika korišten je t-test za nezavisne uzorke. Specifične pretpostavke t-testa za nezavisne uzorke (Field, 2009.) su da postoji homogenost varijanci, što će biti provjereno Leveneovim testom te da su podaci u grupama neovisni, što je zadovoljeno nacrtom istraživanja. Premda je broj ispitanika po grupama različit, taj specifični preduvjet nije pronađen u statističkoj literaturi, a korekcija standardne pogreške s obzirom na veličinu grupe uključena je u formulu za t-test. Prije same analize proveden je Leveneov test jednakosti varijanci po grupama te je ustanovljeno da nema statistički značajne razlike u varijancama grupa niti za doživljaj nastavnika ( $F=1,667$ ;  $p=0,198$ ), niti za angažman studenta ( $F=3,742$ ,  $p=0,054$ ), čime je ostvarena pretpostavka za provođenje t-testa.

Tablica 11. Rezultati t-testa za nezavisne uzorke za analizu razlika u *rapport-u* s obzirom na razinu studija

| Varijabla            | Grupa | N   | M   | SD   | 95%CI $\Delta$  | t    | df  | p            | g    |
|----------------------|-------|-----|-----|------|-----------------|------|-----|--------------|------|
| Doživljaj nastavnika | Niža  | 226 | 3,6 | 0,69 | [-0,035, 0,334] | 1,59 | 298 | 0,112        | 0,21 |
|                      | Viša  | 74  | 3,8 | 0,74 |                 |      |     |              |      |
| Angažman studenata   | Niža  | 226 | 4,0 | 0,66 | [0,123, 0,487]  | 3,30 | 298 | <b>0,001</b> | 0,44 |
|                      | Viša  | 74  | 3,7 | 0,79 |                 |      |     |              |      |

*M* - aritmetička sredina; *SD* - standardna devijacija; *95%CI  $\Delta$*  - interval pouzdanosti za razliku u aritmetičkim sredinama; *t*- rezultat t-testa; *df* - stupnjevi slobode; *p* - p-vrijednost; *g* - Hedgesov g koeficijent veličine efekta

Rezultati analize pokazuju da nije dobivena statistički značajna razlika u dimenziji *rapporta doživljaj nastavnika* s obzirom na razinu studija te da interval pouzdanosti obuhvaća nulu, dok je za dimenziju *angažman studenata* razlika statistički značajna, odnosno interval pouzdanosti ne obuhvaća nulu, pri čemu studenti niže razine imaju viši doživljaj *angažmana studenata* u odnosu na studente više razine. Ova hipoteza nije potvrđena dobivenim rezultatima.

## H4. Studenti na diplomskom studiju imaju značajno veću samoprocjenu autonomije i kompetentnosti od studenata na preddiplomskom studiju.

Kao i za prethodnu analizu i ovdje se koristi rekodirana podjela na višu i nižu razinu studija. Za analizu razlika korišten je t-test za nezavisne uzorke. Tablica 11. prikazuje dobivene rezultate.

Tablica 11. Rezultati t-testa za nezavisne uzorke za analizu razlika u samoprocjeni autonomije u kompetentnosti s obzirom na razinu studija

| Varijabla              | Grupa | N   | M   | SD   | 95%CI $\Delta$  | t     | df  | p     | g    |
|------------------------|-------|-----|-----|------|-----------------|-------|-----|-------|------|
| Doživljaj autonomije   | Niža  | 226 | 5,2 | 1,16 | [-0,163, 0,454] | 0,93  | 298 | 0,354 | 0,12 |
|                        | Viša  | 74  | 5,0 | 1,19 |                 |       |     |       |      |
| Osjećaj kompetentnosti | Niža  | 226 | 6,0 | 0,88 | [-0,398, 0,059] | -1,45 | 298 | 0,147 | 0,19 |
|                        | Viša  | 74  | 6,1 | 0,84 |                 |       |     |       |      |

*M* - aritmetička sredina; *SD* - standardna devijacija; *95%CI  $\Delta$*  - interval pouzdanosti za razliku u aritmetičkim sredinama; *t*- rezultat t-testa; *df* - stupnjevi slobode; *p* - p-vrijednost; *g* - Hedgesov g koeficijent veličine efekta

Rezultati Leveneovog testa jednakosti varijanci po grupama provedeni su prije same analize i pokazuju da nema statistički značajne razlike niti za doživljaj autonomije ( $F=0,095$ ;  $p=0,758$ ), niti za osjećaj kompetentnosti ( $F=1,863$ ,  $p=0,173$ ), čime je zadovoljena pretpostavka za provođenje t-testa. Rezultati t-testa za nezavisne uzorke za analizu razlika u samoprocjeni autonomije i kompetentnosti s obzirom na razinu studija pokazuju kako niti na jednoj varijabli nije dobivena statistički značajna razlika, odnosno za obje zavisne varijable interval pouzdanosti razlike u aritmetičkim sredinama obuhvaća nulu. Niti ova hipoteza nije potvrđena.

## H5. Objе dimenzije raporta, doživljaj nastavnika i angažman studenta pozitivni su prediktori samoprocjene

# autonomije i samoprocjene kompetentnosti.

Za provjeru ove hipoteze korištene su multiple regresijske analize za svaki pojedini kriterij. Prije analize provjerene su multivarijatne odstupajuće vrijednosti korištenjem Mahalanobisovih distanci. Ovim postupkom isključena su dva ispitanika. Rezultati su prikazani u Tablici 12.

Tablica 12. Rezultati regresijske analize za samoprocjenu autonomije (N=298)

| Varijabla                      | $r_{pk}$ | vif   | B       | 95%CI B         | $\beta$ |
|--------------------------------|----------|-------|---------|-----------------|---------|
| Konstanta                      | -        | -     | -0,353  | [-0,810, 0,105] | -       |
| Doživljaj nastavnika           | 0,794**  | 2,654 | 0,923** | [0,745, 1,101]  | 0,555** |
| Angažman studenata             | 0,739**  | 2,654 | 0,486** | [0,309,0,664]   | 0,304** |
| R                              |          |       |         |                 | ,815**  |
| R <sup>2</sup>                 |          |       |         |                 | ,664    |
| R <sup>2</sup> <sub>corr</sub> |          |       |         |                 | ,662    |

$r_{pk}$  - bivarijatna korelacija prediktora i kriterija; VIF - faktor inflacije varijance; B - nestandardizirani regresijski koeficijent; 95%CI B - interval pouzdanosti za B koeficijent  $\beta$  - standardizirani regresijski koeficijent; \*\* -  $p < 0,05$ ; R - koeficijent multiple korelacije; R<sup>2</sup> - koeficijent determinacije; R<sup>2</sup><sub>corr</sub> - korigirani koeficijent determinacije

Regresijski model pokazao se statistički značajnim (F=291,665; df=2/295;  $p < 0,001$ ), drugim riječima pokazuje se kako postoji linearan odnos linearne kombinacije prediktora sa kriterijem. Analiza reziduala pokazala da Durbin-Watson statistik iznosi 2,033 što je u okviru očekivanja (Field, 2009.), dok distribucija reziduala pokazuje statistički značajno odstupanje od normalne distribucije (Shapiro Wilk statistik=0,986; df=298;  $p < 0,01$ ), međutim, parametri zakrivljenosti (-0,298) i spljoštenosti (0,282) pokazuju da nema većih odstupanja od normalne distribucije, što je u skladu s preporukama koje daje Kline (2016). Pri tome u interpretaciji treba uzeti u obzir da je obilježje zavisne varijable da ima ograničen raspon s obje strane, stoga se može očekivati određeno odstupanje od normalne distribucije.

Obje varijable su visoko i značajno povezane s kriterijem. Iako je korelacija među prediktorima visoka, standardizirani koeficijenti pokazuju unikvitetni doprinos svake varijable u predikciji kriterija. Pri tome su obje varijable statistički značajni prediktori, odnosno interval pouzdanosti za nestandardizirane koeficijente ne uključuje nulu, a ukupnim modelom objašnjeno je 66,2% varijance kriterija. Konstanta, odnosno intercept modela nije se pokazala statistički značajnom. Drugim riječima pokazuje se da studenti s visokim doživljajem *rapporta* ujedno imaju i visoku samoprocjenu autonomije, odnosno da se povećanjem rezultata za *doživljaj nastavnika* za jednu jedinicu skale (B koeficijent), doživljaj autonomije povećava za 0,923 jedinice skale, dok se povećanjem rezultata za jednu jedinicu skale za angažman studenta doživljaj autonomije povećava

za 0,486 jedinica skale. Kod analize za samoprocjenu kompetentnosti nisu pronađene multivarijatne odstupajuće vrijednosti.

Tablica 14. Rezultati regresijske analize za samoprocjenu kompetentnosti (N=300)

| Varijabla            | rpk     | vif   | B       | 95%CI B         | $\beta$ |
|----------------------|---------|-------|---------|-----------------|---------|
| Konstanta            | -       | -     | 5,044** | [4,460, 5,628]  | -       |
| Doživljaj nastavnika | 0,159** | 2,548 | 0,033   | [-0,189, 0,254] | -0,026  |
| Angažman studenata   | 0,190** | 2,548 | 0,210   | -0,012, [0,432] | 0,170   |
| R                    |         |       |         |                 | 0,191** |
| R <sup>2</sup>       |         |       |         |                 | 0,036   |
| R <sup>2</sup> corr  |         |       |         |                 | 0,030   |

rpk - bivarijatna korelacija prediktora i kriterija; VIF - faktor inflacije varijance; B - nestandardizirani regresijski koeficijent; 95%CI B - interval pouzdanosti za B koeficijent  $\beta$  - standardizirani regresijski koeficijent; \*\* -  $p < 0,05$ ; R - koeficijent multiple korelacije; R<sup>2</sup> - koeficijent determinacije;  $R^2_{corr}$  - korigirani koeficijent determinacije

Regresijski model pokazao se statistički značajnim ( $F=5,619$ ;  $df=2/297$ ;  $p < 0,01$ ), odnosno dobiven je indikator linearnog odnosa kriterija i linearne kombinacije prediktora. U analizi reziduala pokazalo se da Durbin Watson statistik iznosi 1,920. što je unutar očekivanja. Distribucija reziduala pokazala je odstupanje od normaliteta (Shapiro Wilk statistik=0,939;  $df=300$ ;  $p < 0,001$ ), dok su parametri zakrivljenosti (-0,751) i spljoštenosti (-0,140) unutar očekivanja prema preporukama koje daje Kline (2016). Kao i kod prethodne skale, prilikom interpretacije treba uzeti u obzir da je zavisna varijabla ograničena i u donjem i u gornjem dijelu raspona te se određena odstupanja reziduala od normaliteta mogu očekivati.

Rezultati analize pokazuju paradoksalnu situaciju u kojoj je ukupni model statistički značajan, dok niti jedan prediktor nije statistički značajan, odnosno intervali pouzdanosti nestandardiziranih koeficijenata obuhvaćaju nulu. Ovakav rezultat mogao se pojaviti jer su prediktori međusobno relativno visoko korelirani, tako da je u ovom modelu varijanca kriterija koju objašnjava *doživljaj nastavnika* već uključena u varijancu koju objašnjava *angažman studenta*. S druge strane standardizirani koeficijent za *doživljaj nastavnika*, iako je statistički neznačajan, matematički nije jednak nuli i taj unikvitetni doprinos oduzima korisnu varijancu *angažmana studenta* zbog čega se standardizirani koeficijent *angažmana studenta* spušta ispod vrijednosti bivarijatne korelacije s kriterijem i postaje rubno neznačajan ( $p=0,063$ ). Drugim riječima, rezultati pokazuju da je modelom objašnjeno 3,0% varijance kriterija te da je umjesto predikcije kriterija temeljem dva prediktora učinkovitije i parsimoničnije koristiti isključivo *angažman studenta* gdje se bivarijatnom korelacijom objašnjava 3,6% varijance kriterija, pri čemu u bivarijatnoj analizi vrijednost B koeficijenta iznosi 0,236, odnosno povećanjem *angažmana studenta* za jednu jedinicu

na skali vrijednost samoprocjene *kompetentnosti* povećava se za 0,236 jedinica na skali.

## Rasprava

Istraživanje je provedeno kako bi se utvrdilo postoji li na umjetničkim akademijama takav odnos studenata i nastavnika koji bismo mogli očitati kao *rapport*, koja je njegova uloga te ima li ulogu u podršci intrinzičnoj motivaciji studenata posredstvom percipirane podrške autonomiji i kompetentnosti? Rezultati provedenog istraživanja jasno pokazuju kako na javnim umjetničkim akademijama u RH postoji prilično izražen doživljaj *rapporta* u obje mjerene dimenzije (*doživljaj nastavnika, angažman studenata*), a studenti također visokim ocjenama procjenjuju doživljaj podrške autonomiji i osjećaj kompetentnosti. To je u skladu s istraživanjem koje su proveli (Baker i sur., 2020) koje pokazuje da ljudske interakcije u kojima ima više *rapporta* više zadovoljavaju osnovne psihološke potrebe, za autonomijom, kompetentnošću i povezanošću što je povezano s osobnom dobrobiti i općenito pozitivnim učinkom na svakodnevni život. Podrška autonomiji predstavlja značajnu podršku učenju i postizanju uspjeha budući da je veća relativna autonomija prediktor učestalijeg rada i kvalitetnije prakse. Smatra se da podrška autonomiji doprinosi ujedno zadovoljenju potrebe za povezanošću, a kada se uz nju pojavljuje i struktura i zadovoljenju potrebe za kompetentnošću. Podrška autonomiji i percipirana kompetentnost govore o tome da sveukupno ponašanje studenata tendira prema intrinzično motiviranom ponašanju (Ryan i Deci, 2020), kakvo, s obzirom na rezultate ovog istraživanja posjeduju studenti javnih umjetničkih akademija u Republici Hrvatskoj.

Nekoliko rasprava može proizaći iz ovog istraživanja. Jedna od njih je rasprava o različitim aspektima vremenske dimenzije samog konstrukta *rapporta* kojoj nije posvećena dovoljna pažnja u ovom istraživanju, naime, odnos nastavnika sa studentima se razvija i učvršćuje kroz vrijeme pa je potrebno istražiti strategije uspostavljanja i održavanja *rapporta* u učionici, a dodatno vezano uz online nastavu (Saeed, 2024). U istraživanju smo pretpostavili kako će stariji studenti (na višim godinama studija, odnosno diplomskim studijima), zbog duljeg iskustva studiranja, uhodanosti, stečenog znanja i boljeg poznavanja cijelog sustava, doživljavati veći *rapport* od onih na nižim razinama, no ta hipoteza nije dokazana što vodi do zaključka je razina studija u korelaciji s *rapportom* nebitan faktor i da ga vjerojatno treba odbaciti. Ukupni odnosi između studenata i nastavnika u okvirima studija su dinamični i varijabilni budući da se tijekom studija nastavnici izmjenjuju na različitim kolegijima, a *rapport* studenti mogu doživjeti u bilo kojem trenutku studija kao značajnu odliku odnosa s nastavnicima, ali isto tako mogu u bilo kojem trenutku ne percipirati ga. Specifično za umjetničke studije na kojima se nastava odvija u klasama ili kroz višegodišnje mentorstvo jednog nastavnika trebalo bi jasnije razlučiti uspostavu i izgradnju *rapporta* i njegovu ulogu od ostalih kolegija na kojima se nastavnici izmjenjuju. Osjećaj kompetentnosti ključan je za uspjeh u učenju i ishodima učenja. Dobiveni odgovori studenata pokazuju iznimno visoku razinu ovog doživljaja što potvrđuje da nastavnici na umjetničkim akademijama vjerojatno osiguravaju studentima jasnu strukturu, postavljaju jasna očekivanja i ciljeve, konzistentni su u pravilima i smjernicama, pružaju kvalitetne povratne informacije i optimiziraju zadatke (Ryan i Deci 2020).

Zatim, rezultati su pokazali kako se doprinos obje dimenzije prediktora (*doživljaj nastavnika i angažman studenta*) u modelu gotovo preklapaju. Modelom je objašnjeno 3,0% varijance kriterija pa je umjesto predikcije kriterija temeljem dva prediktora učinkovitije i parsimoničnije koristiti isključivo *angažman studenta* gdje se bivarijatnom korelacijom objašnjava 3,6% varijance kriterija

što nije u skladu s prethodnim istraživanjem u kojemu je veći potencijal za uspostavu *rapporta* pronađen u osobinama nastavnika (*doživljaj nastavnika*), a manji u njihovom ponašanju (*angažman studenata*) i pedagoškim aktivnostima (Appleby, 2018, Estep i Roberts, 2013, 2015, Wright, 2013). Na to bi trebalo obratiti pažnju u narednim istraživanjima.

Također, prediktor *angažman studenata* pokazuje se statistički značajnijim studentima nižih godina, nego onima na višim dok za *doživljaj nastavnika* nije utvrđena značajna razlika u percepciji studenata viših i nižih godina. Ova dimenzija *rapporta* obuhvaća pojave koje su možda jednostavnije i jasnije za samoprocjenu, za razliku od dimenzije *doživljaj nastavnika* koja sofisticiranije opisuje nastavnike i njihove karakteristike i možda traži više iskustva i pažljivije opažanje što bi se moglo dalje istražiti u budućim istraživanjima. Dodatno, možda rezultati upućuju i na to da studenti nižih godine jače doživljavaju utjecaj odnosa s nastavnicima pa bi u sljedećim istraživanjima i to bilo zanimljivo ispitati. Slično, po pitanju samoprocjene kompetentnosti, rezultati pokazuju da je umjesto predikcije kriterija temeljem dva prediktora (*doživljaj nastavnika i angažman studenata*) također učinkovitije koristiti isključivo *angažman studenta*.

Sumarno, od pet postavljenih hipoteza prve dvije su potvrđene, a tri nisu. U skladu s teorijom i dosadašnjim istraživanjima pretpostavljeno je da postoji pozitivna povezanost dviju dimenzija *rapporta - doživljaj nastavnika i angažman studenta* - i samoprocjene percipirane autonomije studenata (H1). Ova hipoteza je potvrđena budući da je utvrđena visoka pozitivna povezanost, a što je u skladu s očekivanjima. Rezultati pokazuju kako je *rapport* nisko povezan s osjećajem kompetentnosti kod studenata te ovdje također možemo zaključiti da studenti koji percipiraju viši *rapport* ujedno imaju i veći osjećaj kompetentnosti (H2). Također, Pretpostavljeno je da će studenti na višim godinama studija doživljavati više *rapporta* nego na nižim (H3), međutim to nije dokazano. Nadalje, nije dokazano da studenti na višim razinama studija doživljavaju veću autonomiju i kompetentnost (H4). Pretpostavljeno je i da su obje dimenzije *rapporta, doživljaj nastavnika i angažman studenta* pozitivni prediktori samoprocjene autonomije i samoprocjene kompetentnosti (H5) i pokazano da su obje komponente *rapporta*, svaka za sebe, značajni prediktori percipirane autonomije. Demir i sur. (2018) navode kako se *rapport* pokazao značajniji od autonomije kada je u pitanju percepcija nastave, pohađanje nastave i percipirana količina naučenog, dok je podrška autonomiji bila jedini prediktor očekivanih i stvarnih ocjena. Po pitanju samoprocjene kompetentnosti, rezultati pokazuju da je umjesto predikcije kriterija temeljem obje komponente učinkovitije i parsimoničnije koristiti isključivo *angažman studenta* kao prediktora osjećaja kompetentnosti.

Iako je potrebno dalje i dublje istražiti ulogu *rapporta* u visokom obrazovanju, moguće je izvući određene praktične implikacije za izvedbu nastave, prije svega posvetiti veću pažnju uspostavi dobrih odnosa i interakcija sa studentima te pozitivnog nastavnog okruženja već na nižim godinama studija.

Ograničenja ovog istraživanja prvenstveno se odnose na uzorak koji čine studenti samo umjetničkog područja kao i javnih sveučilišta što bi u buduću trebalo svakako proširiti na sve discipline i visokoškolske ustanove neovisno o njihovom osnivaču. Dodatno, detaljnije bi trebalo sagledati vremensku dimenziju *rapporta* koja bi mogla dati preciznije odgovore vezane uz uspostavu i održavanje *rapporta* i njegovih pozitivnih rezultata na pedagoške procese u visokom obrazovanju.

# Zaključak

Ovo istraživanje, provedeno sa studentima umjetničkih akademija, potvrđuje da je priroda odnosa nastavnika i studenata na umjetničkim akademijama takva da ju možemo nazvati *rapportom*. U takvom odnosu studenti pronalaze dobru podršku autonomiji i doživljavaju osjećaj kompetentnosti, a što je povezano sa studentskom ustrajnošću, motivacijom za učenje i pozitivnim ishodom na studiju. Rezultati istraživanja nisu potvrdili da studenti na višim godinama percipiraju više autonomije, kompetentnosti niti *rapporta*, a jedna dimenzija *rapporta* (*angažman studenata*) pokazala se značajnijom kod studenata prijediplomskog studija, kao i kod predikcije doživljaja kompetentnosti, neovisno o godini studija, što upućuje na potrebu za daljnjim istraživanjem.

## Literatura

Allen, M., Witt, P. L., i Wheelless, L. R. (2006). The Role of Teacher Immediacy as a Motivational Factor in Student Learning: Using Meta-Analysis to Test a Causal Model. *Communication Education*, 55(1), 21-31. <https://doi.org/10.1080/03634520500343368>

Altman, I. (1990). Conceptualizing „Rapport“. *Psychological Inquiry*, 1(4), 294-297. [https://doi.org/10.1207/s15327965pli0104\\_2](https://doi.org/10.1207/s15327965pli0104_2)

*APA Dictionary of Psychology*. (bez dat.). Rapport. Preuzeto 30. lipnja 2023. s <https://dictionary.apa.org/>

Appleby, D. C. (2018). Using humor in the college classroom: The pros and the cons. *Psychology Teacher Network*.

<https://www.apa.org/ed/precollege/ptn/2018/02/humor-college-classroom>.

Baker, Z. G., Watlington, E. M., i Knee, C. R. (2020). The role of rapport in satisfying one's basic psychological needs. *Motivation and Emotion*, 44(2), 329-343. <https://doi.org/10.1007/s11031-020-09819-5>

Bardorfer, A. (2013). Medosebni stik med učiteljem in študenti: Nova opredelitev za visokošolski prostor. *Psihološka obzorja*, 22(1), 105-114. <https://doi.org/10.20419/2013.22.381>

Bieg, Sonja, Backes, Sabine, i Mittag, Waldemar. (2011). *The role of intrinsic motivation for teaching, teachers' care and autonomy support in students' self-determined motivation*. <https://doi.org/10.25656/01:4685>

Chickering, A. W., i Gamson, Z. F. (1987). Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education. *AAHE Bulletin*, 3-7. <https://eric.ed.gov/?id=ED282491>

Demir, M., Burton, S., i Dunbar, N. (2018). Professor-Student Rapport and Perceived Autonomy Support as Predictors of Course and Student Outcomes. *Teaching of Psychology*, 46(1), 22-33.

<https://doi.org/10.1177/0098628318816132>

Estepp, C. M., i Roberts, T. G. (2015). Teacher Immediacy and Professor/Student Rapport as Predictors of Motivation and Engagement. *NACTA Journal*.

Estepp, C., i Roberts, T. G. (2013). Exploring the Relationship between Professor/Student Rapport and Students' Expectancy for Success and Values/Goals in College of Agriculture Classrooms. *Journal of Agricultural Education*, 180-194. <https://doi.org/10.5032/jae.2013.04180>

Frisby, B. (2018). On Rapport: Connecting with Students. *Greater Faculties: A Review of Teaching and Learning*, 2.

Frisby, B. N., Berger, E., Burchett, M., Herovic, E., i Strawser, M. G. (2014). Participation Apprehensive Students: The Influence of Face Support and Instructor-Student Rapport on Classroom Participation. *Communication Education*, 63(2), 105-123. <https://doi.org/10.1080/03634523.2014.881516>

Frisby, B. N., i Martin, M. M. (2010). Instructor-Student and Student-Student Rapport in the Classroom. *Communication Education*, 59(2), 146-164. <https://doi.org/10.1080/03634520903564362>

Frisby, B. N., i Munoz, B. (2021). "Love Me, Love My Class": Instructor Perceptions of Rapport Building with Students across Cultures. *Communication Reports*, 34(3), 137-150. <https://doi.org/10.1080/08934215.2021.1931387>

Glazier, R. A. (2016). Building Rapport to Improve Retention and Success in Online Classes. *Journal of Political Science Education*, 12(4), 437-456. <https://doi.org/10.1080/15512169.2016.1155994>

Hayford, M., i Kattwinkel, S. (2018). Introduction: Why Frame the Performing Arts as High-Impact Practice? U M. Hayford i S. Kattwinkel (Ur.), *Performing Arts as High-Impact Practice* (str. 1-20). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-72944-2\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-72944-2_1)

Jerković, D. (2015). *SAMOODREĐENOST STUDENATA U STUDENTSKIM NASELJIMA I UČESTALOST KONZUMIRANJA ALKOHOLA I KANABINOIDA* [Disertacija]. Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.

Kline, R. B. (2016). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (4. izd.). The Guilford Press.

Lammers, W. J., i Gillaspay, J. A. (2013). Brief Measure of Student-Instructor Rapport Predicts Student Success in Online Courses. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 7(2). <https://doi.org/10.20429/ijsotl.2013.070216>

Lammers, W. J., Gillaspay, J. A., i Hancock, F. (2017). Predicting Academic Success With Early, Middle, and Late Semester Assessment of Student-Instructor Rapport. *Teaching of Psychology*, 44 (2), 145-149. <https://doi.org/10.1177/0098628317692618>

- Legg, A. M., i Wilson, J. H. (2009). E-Mail from Professor Enhances Student Motivation and Attitudes. *Teaching of Psychology*, 36(3), 205–211. <https://doi.org/10.1080/00986280902960034>
- Liu, W. (2021). Does Teacher Immediacy Affect Students? A Systematic Review of the Association Between Teacher Verbal and Non-verbal Immediacy and Student Motivation. *Frontiers in Psychology*, 12, 713978. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.713978>
- Nelson, A. A., Grahe, J. E., i Ramseyer, F. (2016). Interacting in Flow: An Analysis of Rapport-Based Behavior as Optimal Experience. *SAGE Open*, 6(4), 215824401668417. <https://doi.org/10.1177/2158244016684173>
- Rogers, D. T. (2012). The Learning Alliance Inventory: Instrument Development and Initial Validation. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 6(1). <https://doi.org/10.20429/ijstl.2012.060109>
- Rowan, L., i Townend, G. (2017). No Hugs Required: University Student Perspectives on the Relationship Between Excellent Teaching and Educational Rapport. U *Student Engagement and Educational Rapport in Higher Education* (str. 105–130). Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-46034-5>
- Ryan, R. M., i Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*.
- Ryan, R. M., i Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Ryan, R. M., i Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Saeed, D. A. (2024). Teachers' Strategies to Build and Maintain Rapport with Students at Department of Medical Biochemical Analysis, Cihan University-Erbil. *Cihan University-Erbil Journal of Humanities and Social Sciences*, 8(1), Article 1. <https://doi.org/10.24086/cuejhss.v8n1y2024.pp40-50>
- Shreeve, A., Sims, E., i Trowler, P. (2010). 'A kind of exchange': Learning from art and design teaching. *Higher Education Research iamp; Development*, 29(2), 125. [https://www.academia.edu/10293309/A\\_Kind\\_of\\_Exchange\\_Learning\\_from\\_Art\\_and\\_Design\\_Teaching](https://www.academia.edu/10293309/A_Kind_of_Exchange_Learning_from_Art_and_Design_Teaching)
- Spencer-Oatey, H. (2015). Rapport Management Model. U K. Tracy, T. Sandel, i C. Ilie (Ur.), *The International Encyclopedia of Language and Social Interaction* (1. izd., str. 1–6). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118611463.wbielsi080>
- Studenti u akademskoj godini 2020./2021.* (Statističko izvješće 1688). (2022). Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske. [https://podaci.dzs.hr/media/w24asnrf/si-1688-studenti-u-akademskoj-godini-2020\\_2021\\_web.pdf](https://podaci.dzs.hr/media/w24asnrf/si-1688-studenti-u-akademskoj-godini-2020_2021_web.pdf)

Tickle-Degnen, L. (2006). Nonverbal Behavior and Its Functions in the Ecosystem of Rapport. U V. Manusov i M. L. Patterson (Ur.), *The Sage handbook of nonverbal communication* (str. 381-399). Sage.

Tickle-Degnen, L., i Rosenthal, R. (1990). The Nature of Rapport and Its Nonverbal Correlates. *Psychological Inquiry*, 1(4), 285-293. [https://doi.org/10.1207/s15327965pli0104\\_1](https://doi.org/10.1207/s15327965pli0104_1)

Wilson, J. H., i Ryan, R. G. (2013). Professor-Student Rapport Scale: Six Items Predict Student Outcomes. *Teaching of Psychology*, 40(2), 130-133. <https://doi.org/10.1177/0098628312475033>

Wilson, J. H., Ryan, R. G., i Pugh, J. L. (2010). Professor-Student Rapport Scale Predicts Student Outcomes. *Teaching of Psychology*, 37(4), 246-251. <https://doi.org/10.1080/00986283.2010.510976>

Witt, P. L., Wheeless, L. R., i Allen, M. (2004). A meta-analytical review of the relationship between teacher immediacy and student learning. *Communication Monographs*, 71(2), 184-207. <https://doi.org/10.1080/036452042000228054>

Wright, R., D'Alba, A., i Jones, G. (2016, ožujak 10). Building Rapport for Online Instructors. *iConference 2016 Proceedings*. iConference 2016: Partnership with Society, Philadelphia, USA. <https://doi.org/10.9776/16333>

Yezbick, E. L. (2016). *THE CORRELATION BETWEEN STUDENT/INSTRUCTOR RAPPORT, STUDENT PERCEPTIONS OF INSTRUCTOR EFFECTIVENESS, AND COURSE GRADE EXPECTATIONS* [A Dissertation Presented in Partial Fulfillment Of the Requirements for the Degree Doctor of Education]. Liberty University.

Yezbick, E., i Tutty, J. I. (2017). RAPPORT, PERCEPTIONS OF EFFECTIVENESS, AND COURSE GRADE EXPECTATIONS, A CORRELATIONAL ANALYSIS. *I-Manager's Journal on Educational Psychology*, 11 (1), 14-25. <https://doi.org/10.26634/jpsy.11.1.13645>

Žižak, A., Vizek-Vidović, V., i Ajduković, M. (2012). *Interpersonalna komunikacija u profesionalnom kontekstu*. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.



**Teaching (Today for) Tomorrow:  
Bridging the Gap between the Classroom and  
Reality**

3rd International Scientific and Art Conference  
Faculty of Teacher Education, University of Zagreb in  
cooperation with the Croatian Academy of Sciences and  
Arts

# The correlation between rapport, perceived autonomy, and competence of students in art academies

## Abstract

Rapport is a positive interpersonal construct that can be applied to educational environments (Spencer-Oatey, 2015) and viewed as "...a close and interactive relationship that is built upon trust, shared control, and engagement in activities that are aimed at advancing the skills, abilities, or knowledge ..." (Wright & sur., 2016, p. 1). Does such a relationship exist between students and teachers in art academies that could be interpreted as rapport? If so, does it play a role in supporting students' intrinsic motivation through perceived autonomy support and perceived competence from self-determination theory?

Quantitative research was conducted using an online survey questionnaire. A total of 316 responses were collected from students of public art academies in the Republic of Croatia. The questionnaire comprised of three adapted instruments. For investigating rapport, the Professor-Student Rapport Scale (Wilson & Ryan, 2013), was utilized, consisting of two dimensions: student engagement and perception of teacher. The Learning Climate Questionnaire was employed to assess perceived autonomy support, while the Perceived Competence Scale was used to measure perceived competence. Demographic data of the students were also collected.

The research confirmed that the nature of the relationship between teachers and students in art academies can be characterized as rapport. The results indicate that such a relationship is also one in which students find good autonomy support and experience a sense of competence, which is associated with student persistence, motivation for learning, and positive academic outcomes. However, no association was found between the level of study and higher rapport.

### **Key words:**

student-teacher relationship; higher education; Self-Determination Theory; art

**Revizija #9**

**Stvoreno 20 svibnja 2025 17:49:43 od Martina Gajšek**

**Ažurirano 3 lipnja 2025 13:16:52 od Martina Gajšek**