Utjecaj stila nastavnika na odgojno-obrazovnu klimu

Franić, Maja

Undergraduate thesis / Završni rad

2016

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:142:459008

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

Download date / Datum preuzimanja: **2024-03-28**

FILOZOFSKI FAKULTET
SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

Repository / Repozitorij:

FFOS-repository - Repository of the Faculty of Humanities and Social Sciences Osijek

zir.nsk.hr

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

dabar
DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet

Preddiplomski studij: Engleski jezik i književnost i pedagogija

Maja Franić

UTJECAJ STILA NASTAVNIKA NA ODGOJNO-OBRAZOVNU KLIMU

Završni rad

Mentorica: izv. prof. dr. sc. Vesna Buljubašić - Kuzmanović

Osijek, 2016.

Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet Osijek

Odsjek za pedagogiju

Preddiplomski studij: Engleski jezik i književnost i pedagogija

Maja Franić

UTJECAJ STILA NASTAVNIKA NA ODGOJNO-OBRAZOVNU KLIMU

Završni rad

Društvene znanosti, Pedagogija, Didaktika

Mentorica: izv.prof.dr.sc. Vesna Buljubašić-Kuzmanović

Osijek, 2016.

Sadržaj

1. ODGOJNO-OBRAZOVNA KLIMA 3
1.1. Različita polazišta u istraživanju odgojno-obrazovne klime 3
1. 2. Teorijsko određenje odgojno-obrazovne klime 5
1. 3. Tipologija odgojno-obrazovne klime 7
1.3.1. Školsko ozračje kao posebno istraživačko polje 8
2. STIL NASTAVNIKA 10
2.1. Stil nastavnika 10
2.1.1. Vrste nastavničkog stila / stila vođenja 11
2.2. Upravljanje razredom 14
3. UTJECAJ STILA NASTAVNIKA NA ODGOJNO-OBRAZOVNU KLIMU 16
3.1. Istraživanja o različitom utjecaju stila nastavnika na odgojno-obrazovnu klimu 16
3.1.1. Istraživanje razredno - nastavnog ozračja (Bošnjak, 1997) 17
3.2. Interakcija nastavnik – učenik 19
3.2.1. Viđenje odgojno-obrazovne klime iz percepcije nastavnika i učenika 20
4. Zaključak 22
5. Popis literature 24

Sažetak

Današnja nastava napušta tradicionalne oblike poučavanja te se okreće prema suvremenim, poticajnim i aktivnim načinima rada. Poticati i održati pozitivnu razrednu i nastavnu klimu nužno je ako želimo ostvariti kompleksne ciljeve i zadatke odgoja i obrazovanja. Pozitivna odgojno-obrazovna klima nema pozitivne ishode samo za učenike, već i za nastavnika koji može ostvariti bolji, prijateljski odnos sa učenicima koji će mu pomoći u poučavanju i održavanju nastave. Nastavnik treba ovladati i upravljanjem razredom, definiranim kao konceptom koji povezuje osobnost nastavnika i njegovo profesionalno ponašanje zasnovano na neophodnim kompetencijama, a obuhvaća više aspekata: upravljanje prostorom, vremenom, aktivnostima, radnim materijalima, socijalnim odnosima u odjeljenju i održavanje discipline. Način na koji će pojedini nastavnik ostvariti demokratsku i ugodnu odgojno-obrazovnu klimu u velikoj mjeri ovisi o njegovom stilu ponašanja i poučavanja stoga je cilj ovog rada bio ispitati utjecaj stila nastavnika na kreiranje određene odgojno-obrazovne klime. Nastavnički stil je relativno trajan oblik ponašanja, organiziranja i upravljanja odgojno-obrazovnom situacijom koji uvelike utječe na učenike i njihovu sposobnost učenja. Istraživanja su pokazala kako je najuspješniji stil demokratski, nakon kojeg slijedi autokratski, a najmanje produktivan stil je indiferentan ili ravnodušni stil. Kako bi uvidjeli na koji način stil nastavnika utječe na odgojno-obrazovnu klimu potrebno je istražiti školsko ozračje kao posebno istraživačko polje. Iako su istraživanja pokazala da stil nastavnika na različite načine utječe na odgojno-obrazovnu klimu, taj stil najviše dolazi do izražaja u razrednoj situaciji. Prema tome, u obzir treba uzeti komunikaciju i interakciju nastavnika i učenika polazeći od činjenice da su interpersonalni odnosi najbitniji aspekt odgojno-obrazovne klime.

Ključne riječi: odgojno-obrazovna klima, stil nastavnika, školsko ozračje, upravljanje razredom

Uvod

Rad obrađuje temu stila nastavnika kao čimbenika koji na različite načine i u velikoj mjeri utječe na ostvarenje određene odgojno-obrazovne klime. Cilj rada je predočiti teorijsko poimanje odgojno-obrazovne klime i stila nastavnika od strane različitih autora, prikazati rezultate relevantnih istraživanja te ispitati utjecaj različitih stilova nastavnika na formiranje odgojno-obrazovne klime. Rad je podijeljen na tri veće tematske cjeline: odgojno-obrazovna klima, stil nastavnika i na kraju utjecaj tog stila na odgojno-obrazovnu klimu. Unutar svake tematske cjeline nalaze se poglavlja i potpoglavlja koja sadrže pregled relevatne literature, kako o teorijskim implikacijama, tako i o istraživanjima na zadanu temu. Prvi dio rada odnosi se na fenomen odgojno-obrazovne klime. On daje pregled istraživanja koja se s različitih polazišta bave fenomenom odgojno-obrazovne klime, zatim slijedi teorijsko određenje odgojno-obrazovne klime i i njena tipologija u kojoj nailazimo na mnoge poteškoće. Prvi dio se još bavi i školskim ozračjem kao podvrstom odgojno-obrazovne klime i kao posebno istraživačko polje. Drugi dio je vezan za teorijsko poimanje stila nastavnika i predodžbu četiri različite vrste tog stila: autoritarni, demokratski, indiferentni i permisivni stil. S obzirom da je nastavni proces vrlo složen i kompleksan drugi dio se bavi i definiranjem *upravljanja razreda* i predodžbe njegove važnosti za nastavnika. Treći dio daje pregled istraživanja različitog utjecaja stila nastavnika na odgojno-obrazovnu klimu te se s obzirom na rezultate istraživanja fokusira na interakciju nastavnika i učenika kao bitnog aspekta ostvarenja pozitivne i demokratske odgojno-obrazovne klime. Završno poglavlje upozorava na različito viđenje odgojno-obrazovne klime iz percepcije nastavnika i percepcije učenika koji potiče na razmišljanje i na promjenu konstrukcije budućih istraživanja. Rad zaključuje da bi rezultati istraživanja trebali nastavnike i pedagoge nagnati na razmišljanje i traženje rješenja koja bi omogućila da se na satu postigne ugodna atmosfera koja bi i sa aspekta nastavnika i sa aspekta učenika bila preduvjet za kvalitetne međusobne odnose, iskrenu i toplu komunikaciju.

1. ODGOJNO-OBRAZOVNA KLIMA

1.1. Različita polazišta u istraživanju odgojno-obrazovne klime

Postojećoj školskoj praksi upućuju se prigovori zbog pretjerane orijentacije na frontalnu nastavu i predmetno-razredno-satni sustav (Bognar; Matijević, 2002). U skladu s time, danas su promjene u odgojno-obrazovnom sustavu usmjerene na suvremen i poticajan način rada, aktivnost i neposrednu suradnju učenika te na nastavu kao prilagodljivu i kreativnu organizaciju (Anđić i dr., 2010), a jedan od važnih aspekata odgoja i obrazovanja koji dolazi u fokus je i odgojno-obrazovna klima. U recentnoj literaturi postoje mnoga istraživanja koja naglašavaju važnost odgojno-obrazovne klime za kvalitetno ostvarivanje ciljeva odgoja i obrazovanja, no u isto vrijeme i upozoravaju kako negativna i nepoticajna odgojno-obrazovna klima ima negativne posljedice za učenike i njihov cjelokupni fizički, emocionalni i akademski napredak i razvoj. Ona utječe na razvoj znanja i vještina učenika, ali i na efikasnost i kreativnost poučavanja učitelja (Anđić i dr., 2010).

Jasna Relja (2006) je provela istraživanje o utjecaju kvalitete školskog ozračja na dječje emocije te je samo školsko ozračje promatrala kroz tri razine: kvalitetu međuljudskih odnosa u školi, kvalitetne i učeniku prilagođene nastavne planove i programe i ekologiju školskoga okoliša. Istraživanje je provedeno anketnim upitnikom na hotimičnom uzorku od 100 učenika četvrtih i sedmih razreda. Dobiveni rezultati ukazuju na to da učenici osnovne škole vole ići u školu, s tim što zainteresiranost za školu opada što je uzrast učenika viši. Učenici i višeg i nižeg uzrasta najbolje se osjećaju na nastavi tjelesne i zdravstvene kulture zbog osjećaja opuštenosti i aktivnosti. Autorica zaključuje da opadanje zainteresiranosti za školu proizlazi iz problema u komunikaciji na relaciji odrasla osoba – mlada osoba, učenik – učitelj kod starijih učenika koji, kako odrastaju, tako i žele bolju komunikaciju i više razgovora, druženja i razumijevanja za njihove probleme.

Loukas (2010) ističe da je bitno naglasiti da odgojno-obrazovna klima nije isto percipirana od strane svih članova, nego postoji varijabilnost u individualnoj percepciji. Istraživanja sugeriraju da je subjektivna percepcija odgojno-obrazovne klime ta koja utječe na individualne učeničke rezultate. Prema tome, ako učenik osjeća, odnosno percipira da učitelj ne mari za njega, ta percepcija će utjecati na ponašanje tog učenika u razredu. U skladu s time, učenička percepcija odgojno-obrazovne klime može biti okidač za rizična ponašanja učenika koja povećavaju vjerojatnost nastanka ponašajnih i emocionalnih problema (Loukas, 2010). Slične rezultate su

dobili i Bognar i Dubovički (2012) čije je istraživanje emocionalne klime u nastavi pokazalo da se u praksi posebno javlja problem burnog i nekontroliranog emocionalnog reagiranja, problem teških emocija koje nastaju kao posljedica dječjih traumatskih iskustava te neugodne emocije vezane uz ocjenjivanje i rangiranje. Nadalje, Bouillet i Bijedić (2007) su provele istraživanje u kojem se provjerava hipoteza kako je doživljaj kvalitete razredno-nastavnog ozračja statistički značajno ovisan o razini rizičnosti ponašanja učenika. Rezultati su u potpunosti potvrdili ovu hipotezu te su pokazali da učenici različitih razina rizičnosti ponašanja različito doživljavaju sve važnije komponente razredno-nastavnog ozračja. Sprott (2004, prema Bouillet; Bijedić, 2007) ističe da je poznato da upravo učenicima rizičnog ponašanja pozitivno razredno-nastavno ozračje može osigurati osjećaj pripadanja i povezanosti koju nisu u mogućnosti doživjeti u drugim sredinama, što umanjuje njihovu potrebu za manifestiranjem neprihvatljivih ponašanja.

Anđić i dr. (2010) proveli su istraživanje među učiteljima razredne nastave i studentima učiteljskih studija koje je za cilj imalo utvrditi stavove o značajnim aspektima odgojno-obrazovne prakse koji pridonose razrednom ozračju kao indikatoru kvalitete suvremene nastave i odgojno-obrazovnog procesa. Za studente su značajne odrednice razrednog ozračja poticanje aktivnosti i dvosmjerna komunikacija, dok su prema stavovima učitelja značajni jasnoća i strukturiranost ciljeva nastave, poticanje aktivnosti i vrednovanje učenika (Anđić i dr., 2010). Buljubašić-Kuzmanović (2009) je u svom istraživanju ispitala može li kooperativno učenje pozitivno utjecati na odnose i procese unutar grupe, razredne zajednice učenika šestih i osmih razreda osnovne škole i potvrditi se kao značajan indikator kvalitetne nastave. Rezultati su pokazali da se kooperativno učenje kao indikator kvalitete odgoja i obrazovanja očituje u školskoj klimi i ozračju, međusobnoj interakcjii i komunikaciji te učinkovitijem odnosu učenika prema sebi, drugima i zajednici. Činjenica da je učenička percepcija odgojno – obrazovne klime povezana s njihovim ponašajnim i emocionalnim problemima je vrlo bitna, ali samo razumijevanje procesa ili mehanizma koji su temelj te povezanosti je presudno za razvoj efektivnih intervencija u vidu poboljšanja odgojno-obrazovne klime (Loukas, 2011).

1. 2. Teorijsko određenje odgojno-obrazovne klime

Iz istraživanja o odgojno-obrazovnoj klimi razvidna je važnost razumijevanja i poticanja pozitivne odgojno-obrazovne klime jer je učenička percepcija odgojno-obrazovne klime povezana s njihovim emocionalnim i ponašajnim problemima, a negativno školsko ozračje doprinosi rizičnim ponašanjima učenika, nezainteresiranošću za školu te na kraju slabom školskom uspjehu. Pozitivna odgojno-obrazovna klima nema pozitivne ishode samo za učenike, već i za nastavnika koji može ostvariti bolji, prijateljski odnos sa učenicima koji će mu pomoći u poučavanju i održavanju nastave. Prigodom prvog posjeta školi, posjetitelj odmah po dolasku stječe dojam o općoj atmosferi, duhu, kulturi ili *etosu* [1] u kojem učenici, nastavnici i administrativni djelatnici rade (Domović, 2003). Dok su neke škole prijateljski nastrojene, pozivajuće i podržavajuće, ostale daju dojam isključenosti, pa čak i nesigurnosti.

Bošnjak (1997) upozorava kako u pojmovnom određenju odgojno-obrazovne klime nailazimo na ozbiljne poteškoće. S jedne strane, za odgojno-obrazovnu klimu u literaturi pronalazimo više različitih naziva: ozračje, atmosfera, etos itd. S druge strane, nalazimo pokušaje razlikovanja ozračja s obzirom na njegove sadržaje ili sastavnice: socijalno, psihološko i organizacijsko ozračje, odnosno s obzirom na institucijsku razinu na koju se odnosi: školsko, sveučilišno, razredno, razredno - nastavno (Bošnjak, 1997). „Iako je osjećaj ili dojam prema kojem se škole razlikuju proučavan pod različitim nazivima: organizacijski karakter, atmosfera, milje, duh, etos, koncepti školske klime i kulture dali su odlučujući poticaj i opći teorijski okvir istraživanjima školske sredine“ (Domović, 2003: 25).

Pod terminom odgojno-obrazovna klima uzimamo u obzir osjećaje i stavove koji su pobuđeni odgojno-obrazovnim okružjem (Loukas, 2007). Iako je teško pružiti sažetu definiciju odgojno-obrazovne klime, većina istraživača se slaže da je odgojno-obrazovna klima „multidimenzionalni konstrukt koji uključuje fizičke, socijalne i akademske dimenzije“ (Loukas, 2010: 1). Prema istoj autorici, fizička dimenzija uključuje vanjski izgled školske zgrade i učionica, broj učenika u razredu, sigurnost i udobnost. Socijalna dimenzija odgojno-obrazovne klime podrazumijeva kvalitetu interpersonalnih odnosa između učenika, učitelja i osoblja, jednak i pravedan odnos prema studentima, stupanj natjecateljstva i socijalne usporedbe između učenika i stupanj doprinosa zajedničkom donošenju odluka u školi. Posljednja, akademska dimenzija, se odnosi na kvalitetu poučavanja, nastavnička očekivanja u pogledu učeničkih postignuća te

[1] *školski etos* : „prevladavajući ili karakterističan ton, duh ili osjećaj koji objedinjuje niz aspekata institucionalnog života“ (Matijević; Radovanović, 2011: 79).

nadgledanje tih postignuća i pravovremeno obavještavanje učenika i njihovih roditelja o postignutim rezultatima.

Ozračje, kao vrlo širok pojam koji se odnosi na školsku i razrednu klimu, Antić (1999, prema Anđić i dr., 2010: 69) definira sljedećim riječima: "Ozračjem pobliže određujemo pedagoške škole, razrede i neposredne školske okolice koje u osnovi smatramo pozitivnim, negativnim ili neutralnim, podržavajućim ili obeshrabrujućim". Buljubašić-Kuzmanović (2009) ističe kako školski timovi za kvalitetu odgoja i obrazovanja često u svojim sredinama otvaraju rasprave o pojedinim aspektima školske klime i ozračja, razvijenosti međusobnih odnosa, ranoj etici te o drugim važnim pitanjima vezanim za školu, odnosno indikatore kvalitetnog razvoja i nastave. Osluškuju se potrebe učenika i društva te usklađuju s potrebama suvremenoga svijeta. „Naime, potrebno je neprekidno tragati za strategijama koje promiču kvalitetu, koje će unaprijediti interakcijsko – komunikacijski obrazac škole i odgojno – obrazovni proces" (Buljubašić-Kuzmanović, 2009: 50).

Jedan od mehanizama koji bi mogli objasniti kako odgojno-obrazovna klima utječe na individualne rezultate i uspjeh učenika je povezanost učenika sa školom[2]. Povezanost učenika sa školom definira se kao učenička percepcija o pripadanju ili bliskosti sa drugim osobama u školi (Loukas, 2011). Neki istraživački gledaju na povezanost učenika sa školom kao komponentu odgojno-obrazovne klime, dok drugi sugeriraju da je ona faktor koji intervenira između odgojno-obrazovne klime i učeničkih postignuća u svrhu objašnjavanja njihove povezanosti (Loukas, 2011). Prema ovoj teoriji, kvalitetna odgojno-obrazovna klima njeguje povezanost sa školom i na taj način štiti mlade od negativnih ishoda. Prema tome, kvaliteta odgojno-obrazovne klime utječe na učeničke osjećaje pripadnosti, pa je razina povezanosti učenika sa školom prediktor ponašanja i emocija učenika (Loukas, 2011).

[2] *engl. „school connectedness"* (Loukas, 2011: 2)

1. 3. Tipologija odgojno-obrazovne klime

Prema Bognaru i Matijeviću (2002) postoje dvije vrste odgojno-obrazovne klime: socijalna i emocionalna klima. Socijalna se klima odražava u odnosu profesora prema studentima i odnosa studenata prema profesorima, dok se emocionalna klima odnosi na ozračje koje prati odgojno-obrazovni proces koji kod studenata izaziva osjećaj ugode ili neugode. Bognar i Matijević (2002) ističu kako isti postupci nastavnika u različitim odjeljenjima s različitim učenicima mogu dati različite efekte, stoga je pogrešno misliti da samo nastavnikovo ponašanje utječe na socijalnu klimu. Petar Mandić (1986, prema Bognar; Matijević, 2002) govori i o socijalno - emocionalnoj klimi koja je rezultat uzajamne suradnje nastavnika i učenika.

Bratanić (1990, prema Bognar i Matijević, 2002: 378) emocionalnu klimu definira kao afektivan ton međuljudskih odnosa, odnosno kao rezultat socioemocionalne klime. Emocionalna klima može biti nepovoljna i povoljna, odnosno pozitivna. Pozitivna emocionalna klima ogleda se u tome da i nastavnici i učenici rado dolaze u školu te sudjeluju u zajedničkim aktivnostima, dok se nepovoljna emocionalna klima ogleda u dominaciji straha od neuspjeha, neradog boravljenja u školi i čestog izostajanja s nastave (Bognar; Matijević, 2002). „Radi se zapravo o tome da se povoljna klima može stvoriti samo kada su odgoj i obrazovanje u skladu s ljudskim potrebama i interesima. Ako oni to nisu, onda je to uvijek manje ili više oblik nasilja koje se ne može odvijati bez straha, dosade, represije i autoriteta“ (Bognar; Matijević, 2002: 295).

Bošnjak (1997) navodi kako su različiti autori našli korisnim razlikovati razredno ozračje od školskog ozračja koje uključuje psihosocijalne aspekte ozračja cijele škole. I dok razredno ozračje uključuje odnose između nastavnika i njihovih učenika ili među učenicima, školsko ozračje može uključivati nastavničke odnose s drugim nastavnicima, s upravnim osobama i ravnateljem. Određeno vrijeme se istraživanju školskog ozračja pristupalo s pozicije organizacijske teorije, pa se govorilo i o organizacijskom ozračju škole. Domović (2003) organizacijsko ozračje još naziva i psihosocijalnom ili organizacijskom klimom te se istraživači ovog polja oslanjaju na interakcionistički model odnosa čovjeka i okoline prema kojemu su za čovjekovo ponašanje i doživljavanje odgovorne samo dvije skupine čimbenika: osobnost i okolina. Holmes (1984, prema Bošnjak, 2002: 39) definira organizacijsko ozračje kao formalne i neformalne norme, vrijednosti i s njima povezano ponašanje, a prema njemu je korisno razlikovati i socijalno i akademsko ozračje škole, jer se prvo odnosi na „aspekte interakcije, a drugo na edukacijske stavove i vrijednosti“.

Bošnjak (1997) smatra kako je svako govorenje o školskom ili razrednom ozračju zapravo govor o nastavnom ozračju. Danas se struktura nastavnog ozračja razumije kao sastavnica više osnovnih komponenata, a nastavno ozračje tretira kao dio šireg didaktičkog konteksta (Bošnjak, 1997). „Nastavno ozračje predstavlja zbroj zajedničkoga školskog života i rada svakog učenika u odjeljenju, razrednika, ostalih učitelja i roditelja koje proizlazi iz njihova individualnog međudjelovanja“ (Anđić i dr., 2010: 69). Učenici, učitelji i roditelji, kao pojedinci, određuju kakvoću tog ozračja, ali i ozračje kao takvo utječe na ponašanje i postignuće svakog pojedinca.

1.3.1. Školsko ozračje kao posebno istraživačko polje

Školsko ozračje je vrlo bitan aspekt kvalitete nastave te Hoy (1992, prema Domović, 2003) smatra da skup unutarnjih karakteristika po kojima se škole međusobno razlikuju i koje utječu na ponašanje njezinih članova čini organizacijsku klimu škole. Dakle, školska klima je „relativno trajna kvaliteta školske sredine koja utječe na ponašanje njezinih članova i koja se temelji na zajedničkoj percepciji ponašanje u školi, a pod utjecajem je formalne organizacije, neformalne organizacije, ličnosti sudionika i upravljanja školom“ (Domović, 2003: 41). Bošnjak (1997: 38) ističe da se istraživanje školskog ozračja teorijski i metodologijski više povezivalo sa organizacijskim istraživanjima te daje svoju definiciju školskog ozračja kao „specifičnog spleta čimbenika koji školi osigurava samosvojan način djelovanja i prema kojemu se škole između sebe i vidljivo razlikuju“. Domović (2003: 42) navodi da su istraživanja o školskoj klimi prisutna u literaturi te ih je moguće podijeliti na istraživanja na razini razreda i na razini škole: „Razredna klima podrazumijeva odnose između nastavnika i učenika ili samo između učenika u promatranom razredu, dok školska klima uključuje odnose nastavnika prema drugim nastavnicima, učenicima, administrativnom osoblju i ravnatelju“.

Ista autorica ističe da se o razrednoj klimi obično zaključuje preko mjera učeničkih i/ili nastavničkih percepcija, dok se školska klima smatra globalnijom od razredne pa se prema tome procjenjuje kroz percepcije nastavnika. Kantorova (2009) ističe da školska klima ovisi o specifičnoj situaciji u kojoj se pojedina škola nalazi te je uvjetovana školskim okružjem, gdje ju možemo promatrati, analizirati i evaluirati. Dobri odnosi i dobro raspoloženje učenika i nastavnika pomažu u stvaranju pozitivne školske klime. Školska klima omogućuje nastavnicima i učenicima sličnu percepciju školskog okruženja te pomaže u zajedničkom rješavanju problema (Kantorova, 2009).

Jedan od najpoznatijih pristupa analizi organizacijske klime škole je rad Halpina i Crofta, odnoso njihova studija *The Organizational Climate of Schools* iz 1962. godine. Ovi autori (prema Domović, 2003) razvili su jedan od prvih instrumenata za mjerenje školske klime koji je mjerio važne aspekte odnosa nastavnik – nastavnik i nastavnik – ravnatelj. Na osnovi rezultata na pojedinim dimenzijama klime, Halpin i Croft konstruirali su profil klime za svaku školu, a potom su na osnovi dobivenih profila identificirali šest osnovnih tipova školske klime, koje su poredali na kontinuumu od otvorene do zatvorene klime (Domović, 2003). To su otvorena, autonomna, kontrolirana, familijarna, paternalistička i zatvorena klima (Domović, 2003). Otvorenu klimu karakterizira kooperativnost, poštovanje i otvorenost te postiže visoke rezultate na „dimenzijama prodornosti duha i niski rezultati na dimenziji neangažiranosti“ (Domović, 2003: 48) te u ovakvoj vrsti klime nastavnici dobro surađuju. Zatvorena klima odnosi se na situaciju u kojoj članovi skupine postižu malo zadovoljstva, kako s obzirom na ostvarivanje zadataka, tako i u zadovoljavanju socijalnih potreba. Ravnatelj je neučinkovit u usmjeravanju aktivnosti nastavnika te istodobno ne vodi računa o njihovim osobnim potrebama (Domović, 2003).

Jedan od mogućih pristupa konceptualiziranju socijalnog ozračja škole je i dominantna orijentacija nastavnika, ravnatelja i ostalog školskog osoblja prema kontroli učenika. Sukladno tome, Willower i dr. (1973, prema Domović, 2003) razvili su tipologiju škole koja se temelji na kontinuumu kontrole učenika od nadzora do humanizma. Nadzorničke škole su tradicionalne, stroge škole koje podrazumijevaju visoko kontroliranu sredinu te su odnosi s učenicima distancirani i prožeti sumnjom i pesimizmom (Domović, 2003). Humanističke škole podupiru demokratsko razredno ozračje te nastavnik koji podupire humanističku orijentaciju smatra da će blizak, osobni odnos s učenicima te prijateljstvo i poštovanje dovesti do samodiscipline učenika (Domović, 2003).

2. STIL NASTAVNIKA

2.1. Stil nastavnika[3]

Nastavnik planira, organizira i kontrolira učeničku aktivnost te zbog toga obavlja ulogu „vođe“[4] u odgojno-obrazovnom procesu (Drobot; Roşu, 2012). Glasser (1999) ističe kako je za kvalitetnog nastavnika nužan prijelaz iz „šefovskog“ u voditeljsko upravljanje. Nastavnik ima integrativnu ulogu. On povezuje u jedinstvenu akcijsku cjelinu školski ambijent, nastavni program, učenikovo ponašanje i svoj kreativan način vodstva u odjelu te je nastavnik u suvremenoj školi stoga kreator, voditelj i neposredan sudionik nastavnog procesa (Milenović, 2011). Način na koji će nastavnik organizirati odgojno-obrazovni proces i djelovanje na učenike uvelike će utjecati na odgojno-obrazovnu klimu. „Stil odgoja je način ponašanja učitelja, nastavnika ili odgajatelja, no pojedinačni postupci još uvijek ne čine stil, nego njegovo dominantno, karakteristično, relativno trajno ponašanje prema učenicima“ (Bašić, 2009: 4). „Stil definira nastavnika, vodi i usmjerava njegov proces poučavanja i utječe na učenike i njihovu sposobnost učenja“ (Grasha, 2002, prema Šimić Šašić, 2011: 238). Bašić (2009) smatra da se pojam nastavni stil, odnosno stil socijalne interakcije u nastavi može odrediti putem dva osnovna obilježja: on je relativno konzistentan način ponašanja i tipičan (dominantan) način socijalne komunikacije i kombinacije oblika i sredstava nastave.

„Stil nastavnika određuje i kvalitetu razredne klime, koju čine različiti aspekti, među kojima su najvažniji: socijalna atmosfera koju stvara nastavnik kao rukovodilac, interakcija koju stvara nastavnik određivanjem tipa komunikacije, atmosfera natjecanja ili suradnje, emocionalna atmosfera“ (Đigić, 2013: 62). Bašić (2009) upozorava da pedagoški odnos nije ponašanje jednosmjernog djelovanja u kojemu odrasli djeluju na dijete ili mladog čovjeka koji samo reagira i prihvaća njemu nametnuto ponašanje. To je nešto puno više: odnos međusobnog utjecanja, ili suvremenom terminologijom interakcija. Bašić (2009) nadalje ističe da nas pitanje kako se uspješno može oblikovati jedan pedagoški odnos i kako učitelj može pomoći učeniku u razvijanju njegovih obrazovnih mogućnosti, a da ta pomoć bude s povjerenjem prihvaćena od učenika, dovodi do teme autoriteta u odgoju. „Učitelji mogu ispuniti svoje zadaće samo onda kad su stekli povjerenje i poštovanje svojih učenika, a to pretpostavlja da su vrijedni povjerenja i

[3] *stil*: „Kakvoća izraza koja proizlazi iz izbora elemenata kojima se pojedinac služi“ (www.hrleksikon.info).
stil (grč. *stylos* – držak, pisaljka) – „Stil nije kalup,nego izražen oblik izražaja neke mislene, osjećajne, voljne ili opažajne sadržine” (Marjanović, prema Klaić, 1990, 1267, prema Jukić, 2010).
[4] *eng. leadership*: vodstvo, rukovođenje

poštovanja“ (Bašić, 2009: 1). „Samo učenik koji ima povjerenja u nastavnika bit će spreman prihvatiti njegovo mišljenje i razmisliti o njegovim riječima ili preporukama. Ne samo to; bit će spreman dati više (povjeriti se, tražiti savjet i sl.) te tako doprinijeti iskrenijem i dubljem odnosu s nastavnikom“ (Ilić i dr., 2012: 16).

Kvalitetan stil vođenja će za posljedicu imati kvalitetnije odnose sa učenicima, što će na kraju rezultirati pozitivnom emocionalnom i socijalnom klimom. Ilić i dr. (2012) ukazuju na to da mnogobrojna istraživanja u području odgoja te iskustvo rada u školi upućuju na to kako postoje obrasci ponašanja nastavnika koji podižu kvalitetu odnosa nastavnik - učenik. „Kvalitetan odnos s učenicima imat će nastavnik koji zahtijeva poštivanje dogovorenih pravila, pozitivan je u odnosu s učenicima, emocionalno je stabilan i zna kvalitetno komunicirati“ (Ilić i dr., 2012: 8). Dosljednost se odnosi na postavljanje jasnih granica ponašanja. Učenici moraju znati što nastavnik od njih očekuje i što će se dogoditi ako se to ne ostvari. Pozitivnost se odnosi na zadržavanje pozitivnog stava i u neugodnim situacijama te nastojanja da se kod učenika uvijek pronađe nešto pozitivno. Činjenica je da učenici znaju prepoznati emocionalno stanje nastavnika. Emocije doživljavamo svakodnevno i normalno je da one ne mogu uvijek biti pozitivne, pa ni kod nastavnika. „Ipak, smirenost, čvrstoća i sigurnost neka su od obilježja emocionalno zdrave i stabilne osobe koje će i u situacijama doživljavanja negativnih emocija dominirati“ (Ilić i dr., 2012: 10). Naposljetku, učinkovita komunikacija obuhvaća sposobnost proizvodnje i razumijevanja poruka preko kojih ulazimo u interakciju s drugima. Isti autori ističu da „osnovno pravilo kojega bismo se trebali pridržavati jest da govorimo u svoje ime (a ne općenito) i da dajemo razlog zašto nešto doživljavamo (povod)“ (2012: 11).

2.1.1. Vrste nastavničkog stila / stila vođenja

Svaki nastavnik ima neki svoj specifičan, relativno stabilan i dosljedan sklop ponašanja u različitim situacijama u razredu. Taj sklop ponašanja predstavlja njegov stil upravljanja razredom, koji dolazi do izražaja u svim aspektima, elementima ili dimenzijama ovog procesa (Đigić, 2013). Ista autorica smatra da polazište za kasnije diferenciranje stilova upravljanja razredom predstavlja razlikovanje dominantnih orijentacija nastavnika: na zadatak ili na osobnost učenika. Nastavnik orijentiran na zadatak smatra da je najvažnije da odredi očekivane ishode učenja i zatim tako strukturira nastavu u svrhu ostvarivanja tih ishoda. „Nastavnik koji je orijentiran na osobnost učenika smatra da je važno uvažiti ideje učenika, nagraditi učenike za njihove uspjehe i njegovati prijatnu, toplu atmosferu u odjeljenju“ (Đigić, 2013: 62).

Stilovi rukovođenja u razredu najčešće predstavljaju adaptaciju stilova roditeljstva (Baumrind, 1971, prema Šimić Šašić, 2011) pa je tako na osnovi dimenzija kontrole i uključenosti (emocionalne topline) moguće razlikovati četiri stila rukovođenja: autoritativan, autoritaran, popustljiv i ravnodušan stil rukovođenja (Boswort i sur., 1996, prema Šimić Šašić, 2011). Autoritativan ili autokratski stil vođenja se još naziva i demokratski stil, dok se ravnodušan stil naziva i *laissez-faire* stil (Drobot; Roşu, 2012) ili indiferentan stil (Bognar; Matijević, 2002). Prema Bognaru i Matijeviću (2002) autoritarno je vođenje karakteristično za tradicionalnu školu u kojoj dominira frontalna nastava, a inicijativa je u rukama nastavnika dok je učenik u pasivnom položaju i treba izvršavati nastavničke zahtjeve. Vođa, odnosno nastavnik donosi sve odluke i aktivnosti koje se tiču grupe bez da o tome obavijesti članove. Članove ne obavještava ni o kriterijima evaluacije individualnih ili grupnih postignuća. Nastavnik se „drži" izvan grupe te provodi striktnu kontrolu (Drobot; Roşu, 2012). „Putem autokratskog vođenja se mogu postići visoki školski uspjesi, ostvariti kognitivni ciljevi nastave (stjecanje znanja i vještina) te razviti kognitivne i psihomotoričke sposobnosti, ali samo manja duhovna samostalnost, kooperativnost, solidarnost i drugi socijalni i voljno-emocionalni ciljevi" (Bašić, 2009, 9). Razlog tomu su pretežno negativna iskustva većine učenika koji se osjećaju da su pod pritiskom i neslobodni, da su neshvaćeni i da nisu uvažene njihove osobne želje i interesi (Bašić, 2009). Lippit i White (prema Bognar; Matijević, 2002) su došli do zaključka da se pojavljuju dva načina reagiranja na autoritarno vođenje: agresivno (agresivna autokracija) i apatično (apatična autokracija). Apatična autokracija,u kojoj se poslušno izvrašavaju zahtjevi nastavnika, pokazala se najproduktivnijom jer su djeca najviše vremena provodila u radu, ali ako voditelj nije bio prisutan, produktivnost je naglo padala.

"Dok autoritarni nastavnik nastupa kao šef, ima oštar glas i izdaje naredbe, dokle demokratski nastupa kao voditelj, ima ljubazan glas i daje prijedloge (Đorđević, 1975, prema Bognar; Matijević, 2002). "Karakteristika demokratskog odnosa je da se nastavnik smatra jednim od članova razredne zajednice, on usmjerava, potiče, razmjenjuje mišljenja sa učenicima, uključuje učenike u aktivnosti, ali bez nametanja i pokušaja da dominira" (Đigić, 2013: 62). Bašić (2009) demokratski stil naziva i socijalno - integrativnim stilom kojeg odlikuje duhovna samostalnost, a time i sposobnost kritičke provjere predloženih mišljenja i sudova, sposobnost diferenciranog mišljenja i vrednovanja. Ilić i dr. (2012) ističu kako je ovaj stil najprikladniji i najučinkovitiji u viziji suvremene škole jer učenici vjeruju u pravednost nastavničkih postupaka jer im oni često objašnjavaju razloge koji stoje iza nekih odluka. Učenici osjećaju kako ih takvi nastavnici razumiju i prihvaćaju.

Laissez – faire ili indiferentan stil uključuje pasivnu ulogu vođe koji ograničava svoju uključenost u grupu što je to više moguće, ostavljajući učenike da preuzimaju ili iniciraju sve aktivnosti sami. Takav vođa posjeduje prijateljski stav prema učenicima, ali svojim djelovanjem sugerira indiferentnost i neuključenost: oklijeva u situacijama kada treba ponuditi rješenje ili prijedlog te izbjegava procjenu učeničkih ideja i ponašanja (Drobot; Roşu, 2012). „Ravnodušan stil rukovođenja (niska kontrola, niska uključenost) karakterizira nastavnikova neuključenost u razredne aktivnosti i nedisciplina. Slaba uspješnost i nezadovoljstvo izvođenjem zadatka te loši međuljudski odnosi posljedica su ovog stila rukovođenja“ (Šimić Šašić, 2011: 242). Ovaj stil vođenja pokazao se najmanje produktivnim stilom jer „na nezainteresiranog nastavnika učenici reagiraju pasivnim odnosom prema školskim obavezama, nespremnošću na suradnju i zajednički rad, nervozom i iritiranošću“ (Krnjajić, 2007; Lalić, 2005, prema Đigić, 2013: 63).

Nastavnik s popustljivim ili permisivnim stilom rukovođenja (niska kontrola, visoka uključenost) teško nameće pravila ponašanja i važnija mu je emocionalna dobrobit učenika. „Oni su često "popularni" nastavnici i učenici ih vole, ali ne potiču motivaciju za postignućem, razvoj socijalnih kompetencija i samoregulaciju kod učenika“ (Šimić Šašić, 2011: 242). Ovakav pristup učenicima ne omogućava razvoj socijalnih vještina i samokontrole. Naučeni da im je sve dopušteno, ne znaju za granice u ponašanju ni što je društveno prihvatljivo. Ako se pred njih postavi kakav zahtjev, slabo su motivirani i teško postižu uspjeh te su naviknuti bez napora postizati cilj (Ilić i dr., 2012).

Dominantni stilovi vodstva u školskoj teoriji i praksi su autoritativni i demokratski (Milenović, 2011). Oni se, međutim, nalaze između dviju krajnosti. Svaki odgovara određenoj nastavnoj situaciji, određenim uvjetima i ima svoje dobre i loše strane (Staničić, 2006, prema Milenović, 2011). Bognar i Matijević (2002) pak napominju da se u praksi rijetko susreću potpuno autoritarni i potpuno demokratski nastavnici te da se više može govoriti o prevladavanju jednih ili drugih karakteristika. Iako je autoritativni stil uspješniji u ostvarenju nastavnih sadržaja, demokratski stil je povoljniji u stvaranju demokratske i pozitivne klime jer se on usmjerava na proces odgoja kojemu je u središtu čovjek i zadovoljavanje njegovih potreba. (Bognar; Matijević, 2002).

2.2. Upravljanje razredom[5]

Kako je nastavni proces vrlo kompleksan i prožet mnoštvom međusobno povezanih elemenata i faktora, bio je neophodan drugačiji, sveobuhvatniji pristup. Šezdesetih godina dvadesetog stoljeća u američkoj literaturi pojavljuje se termin upravljanje razredom kojim se opisuje složeno ponašanje nastavnika u nastavnim situacijama (Đigić, 2013). Ista autorica dalje navodi kako se koncept upravljanja razredom nametnuo kao koncept koji povezuje osobnost nastavnika i njegovo profesionalno ponašanje zasnovano na neophodnim kompetencijama, usmjereno na ispunjavanje svih njegovih profesionalnih uloga i ostvarivanje obrazovno-odgojnih ciljeva, sa procesima koji se odvijaju u grupi učenika sa kojima radi i sa efektima - ishodima tih procesa. „Upravljanje razredom se najkraće može definirati kao stvaranje poticajnog i sigurnog okruženja za učenje“ (Đigić, 2013: 46). Autorica nastavlja da upravljanje razredom obuhvaća više aspekata: upravljanje prostorom, vremenom, aktivnostima, radnim materijalima, socijalnim odnosima u odjeljenju, upravljanje ponašanjem učenika i održavanje discipline.

I Brophy (2011, prema Đigić, 2013) ističe da efektivno upravljanje razredom podrazumijeva kreiranje pozitivne razredne klime zasnovane na principima zajednice koja uči. To znači da nastavnik jasno artikulira očekivanja u vezi sa ponašanjem učenika i njihovim sudjelovanjem u aktivnostima usmjerenim na učenje. Tada nastavnik može poticati produktivno angažiranje učenika, postupno ih voditi iz aktivnosti u aktivnost i pratiti njihov rad, bez potrebe da često intervenira i opominje učenike zbog njihovog ponašanja. Isti autor naglašava da istraživanja pokazuju da su uspješniji oni nastavnici koji svoju ulogu prvenstveno vide u stvaranju dobrog okruženja za učenje, od onih koji naglašavaju svoju ulogu u discipliniranju učenika. Uspješni nastavnici ne moraju trošiti mnogo vremena reagirajući na problematična ponašanja učenika jer koriste tehnike kojima učenike navode na suradnju i ustrajan rad. Oliver (2011) daje primjer jednog pristupa upravljanja razredom naziva *Classroom Organization and Management Program* kojeg je osmislila Carolyn Evertson i suradnici 1988. godine. Program je osmišljen sa ciljem kreiranja poticajnog okružja za učenje. Glavne sastavnice su mu: organiziranje učionice, planiranje i predavanje o pravilima i procedurama, upravljanje učeničkim radom i povećanje učeničke odgovornosti, održavanje pozitivnog učeničkog ponašanja, planiranje i organiziranje, provođenje instrukcija i održavanje učenikove pažnje, strategije za usmjeravanje dobrog početka godine.

[5] eng. *clasroom management:* odnosi se na upravljanje cijelim odjeljkom, ne razredom u smislu koji ovaj termin ima u našem obrazovnom sistemu (Đigić, 2013).

Stilovi upravljanja razredom se mogu posmatrati i iz ugla održavanja discipline u odjeljenju (Đigić, 2013). Traynor (2002, 2003, prema Đidić, 2013) razmatra pet različitih strategija koje nastavnici koriste za održavanje reda u učionici. To su: 1) *prisila* 2) *laissez-faire* strategija 3) *orijentacija na zadatak* 4) *autoritativna* i 5) *intrinzička* strategija koja je usmjerena na poticanje razvoja samokontrole učenika i zasniva se na potkrepljivanju poželjnih ponašanja učenika. Martin (1995, 2006, prema Milenović, 2011) je sa suradnicima definirala stil rukovođenja razredom kao multifacetni konstrukt. On uključuje tri široka, nezavisna područja: rukovođenje poučavanjem, rukovođenje ljudima i rukovođenje ponašanjem. Rukovođenje poučavanjem uključuje nadgledanje radnog okruženja, strukturiranje dnevne rutine te dijeljenje materijala, a način rukovođenja pridonosi općoj razrednoj atmosferi i stilu rukovođenja. Rukovođenje učenicima podrazumijeva nastavnička vjerovanja o učenicima kao osobama i sve ono što nastavnik čini u razvoju odnosa s učenicima, dok rukovođenje ponašanjem naglašava preventivno djelovanje na sprječavanju nedopuštenih ponašanja, a ne reakcije na njih (Milenović, 2011).

3. UTJECAJ STILA NASTAVNIKA NA ODGOJNO-OBRAZOVNU KLIMU

3.1. Istraživanja o različitom utjecaju stila nastavnika na odgojno-obrazovnu klimu

Cilj rada je predočiti teorijsko poimanje odgojno-obrazovne klime i stila nastavnika od strane različitih autora i prikazati rezultate relevantnih istraživanja, a ono na što se rad najviše fokusira je utjecaj različitih stilova nastavnika na formiranje odgojno-obrazovne klime te se ova tematika obrađuje u poglavljima koja slijede. Istraživanja o utjecaju stila nastavnika na odgojno-obrazovnu klimu i školsko ozračje prisutna su u stranoj i domaćoj literaturi i većinom im je svrha uvid u rad nastavnika, mišljenje učenika o tome radu i poboljšanje školske prakse s ciljem naglašavanja važnosti pozitivnog ozračja u školi. Drobot i Roşu (2012) provele su istraživanje sa ciljem uvida u učeničku percepciju o utjecaju stila nastavnika na njihov psihosocijalni razvoj. Iako nije bilo moguće dokazati da samo jedan stil nastavnika vlada svima aspektima odgojno-obrazovne situacije, neki od učeničkih odgovora su pokazali da se učenici osjećaju ograničeni nastavničkim autoritetom te da priželjkuju koheziju nastavnika i učenika i ohrabrenje i motiviranje za sudjelovanje u budućim aktivnostima. Analiza učeničkog viđenja „idealnog“ nastavnika autorice ja navela na zaključak da je najvažniji element dobrog odnosa između nastavnika i učenika način na koji nastavnik održava te odnose te da su atributi idealnog nastavnika komunikacija, prijateljski stav, poštenje i strpljivost.

Istraživanje iz 2002. godine (Benda; Wright) bavilo se utjecajem načina upravljanja škole na klimu discipline u školi i kulture škole. U istraživanju je sudjelovalo 30 ravnatelja osnovnih škola, nastavnika i djelatnika školske administracije. Ravnatelji su ispunjavali upitnik o stilu vođenja dok su djelatnici škole ispunjavali upitnik o organizacijskoj klimi škole. Rezultati su pokazali povezanost školske discipline sa školskom klimom i kulturom škole, točnije sa fleksibilnošću vođenja škole. S obzirom da je istraživanje pokazalo da je za ukupnu kulturu škole bitna i povezanost i upoznatost nastavničkog osoblja sa stilom vođenja, važno je promovirati prilike gdje će se ta povezanost ostvariti i susretati, jer iako stil vođenja ovisi o organizaciji, on se potpuno može ostvariti tek kroz socijalni konstrukt s drugim osobljem, učiteljima i učenicima škole.

Jurčić (2006) je u svom istraživanju istaknuo učenikovo opterećenje nastavom kao jedan od temeljnih čimbenika razredno-nastavnoga ozračja, uz učiteljevu podršku, kohezivnost razreda i ispitnu anksioznost. Autor ističe ulogu nastavnika i njegovog stila, kako u opterećenju učenika, tako i u stvaranju ugodne razredne klime: „uloga “učitelja-voditelja” jest u funkciji razvoja

učenikovih potencijala jer se temelji: na prepoznavanju učenikovih individualnih potreba i mogućnosti u učenju (razumijevanju učenikova stila učenja), na potpori učenikovih aktivnosti (razumijevanju učenikova načina ponašanja), na smirenosti i strpljenju (razumijevanju za tijek učenikova rasta i razvoja), na komunikaciji (slušanju, pitanjima, raspravi), na optimističkom očekivanju, u težnji da bude dio "razrednog tima" i slično" (2006, 334). Nadalje, temelj ugodnoga razrednog ozračja jest pronalaženje prihvatljive organizacije rada, aktivnosti i komunikacije koja ne izaziva prenaglašene natjecateljske odnose, već razne oblike suradnje.

Renatu Jukić (2010) je zanimalo koje nastavničke kompetencije i socijalno-metodički kontakti potiču „toplo i kreativno" ozračje, a što odgojno-obrazovne situacije – u ime metodičke slobode i kreativnosti – može učiniti neozbiljnima, socijalno neučinkovitima ili nedopuštenima. radu. Autorica naglašava da ne smijemo zaboraviti da je nakon obrazovanja i usavršavanja nastavnika njihovo djelovanje prepušteno njihovoj osobnosti, stoga u fokus dolaze socijalne i osobne kompetencije nastavnika. Autorica zaključuje da su kompetencije nastavnika složene i nemoguće ih je izmjeriti normiziranim testovima. „„Neuhvatljive" pojmove poput stila, takta, osobnosti teško je definirati i izmjeriti. No kako su ta obilježja ključne osobine nastavnika, koje potiču važne osobine učenika poput kreativnosti, moramo spriječiti situacije u kojima ograničena i pojednostavljena stajališta o kakvoći nastavnika prevladavaju kao posljedica problema u razvijanju takvih osobnih obilježja" (Jukić, 2010: 301).

3.1.1. Istraživanje razredno - nastavnog ozračja (Bošnjak, 1997)

Branko Bošnjak u svojoj knjizi *Drugo lice škole* (1997) daje pregled teorijsko - empirijskih nastojanja i rezultata istraživanja odgojno-obrazovnih ozračja. Autor smatra da su istraživanja navedena u knjizi nedvojbeno otkrila i dokazala uvjerljivu i dosljednu predikcijsku vrijednost procjena nastavnog ozračja na povećana učenička postignuća. Autor zaključuje kako su „u brojnim istraživanjima, u različitim zemljama, na uzorcima svih razina školovanja, potvrđeni rezultati prema kojima se znatan i mjerljiv dio varijance učeničkog postignuća, osim utjecaju predznanja i općih sposobnosti, može pripisati utjecajima varijabli razredno- nastavnog ozračja" (59). Kao mjera učeničkog postignuća, osim standardnih školskih ocjena, primjenjene su i druge mjere, primjerice: stavovi prema nastavi i nastavnicima, izostajanje s nastave, posebni interesi, bogatstvo rječnika i slično.

Autor je i sam proveo istraživanje koje je za osnovnu svrhu imalo odgovoriti na pitanje kakve su razlike u zamjedbama pojedinih dimenzija opaženoga i poželjnoga razredno-nastavno

ozračja učenika gimnazija i njihovih razrednika te u kakvim se odnosima nalaze ove zamjedbe u odnosu prema školskom uspjehu. Istraživanje je bilo transverzalno na uzorku od 757 učenika i 24 razrednika iz 24 razredna odjela. Instrument ispitivanja bila je „ljestvica razredno-nastavnog ozračja“ koji je nastao adaptiranjem i validacijom američkog instrumenta „ ljestvica razrednog ozračja“, autora Edison Trickett i Rudolph Moss iz 1973. godine.

Rezultati istraživanja su potvrdili hipotezu o statistički značajnom razlikovanju učeničkih prosudbi svih dimenzija poželjnoga u odnosu prema opaženom nastavnom ozračju. „Prosječni rezultati su statistički značajno viši za poželjne dimenzije: nastavnička potpora, povezanost, red i organizacija te tvarno okruženje, a statistički značajno niži za dimenzije: jasnoća pravila, natjecanje i nastavnički nadzor“ (Bošnjak, 1997: 95). Dobiveni rezultati nisu potvrdili hipoteze o postojanju statistički značajno većih razlika o prosudbama opaženog ozračja od strane razrednika u odnosu prema prosudbama njihovih učenika koje autora upućuje na to da moramo rezultate evaluacijskih istraživanja pažljivo interpretirati ako se temelje samo na jednom izvoru podataka. Krajnji rezultati su pokazali kako razlike o prosudbama dimenzija više ovise o vrsti ozračja, nego o kakvoći razreda te kako učenici, nezavisno o dobi, kao posebni pritisak doživljavaju posebna profesorska pravila koja profesori neformalnu propisuju u nastavi svojih predmeta.

„Rezultati našeg istraživanja idu u prilog pretpostavci kako općenita organizacijska obilježja gimnazija kao škola za nastavak školovanja značajnije utječu na formiranje općeg profila opaženoga i poželjnoga nastavnog ozračja, nego što na te prosudbe utječu obilježja učenika kao što su to školski uspjeh i pripadnost skupinama „najbolji-najlošiji“ razredni odjeli. No, taj učinak nije općenito potvrđen“ (Bošnjak, 1997: 132).

3.2. Interakcija nastavnik – učenik

S obzirom da je kvaliteta interpersonalnih odnosa vrlo bitan, pa možda i najbitniji aspekt odgojno-obrazovne klime na interakciju i komunikaciju nastavnika i učenika stavlja se poseban naglasak u smjeru stvaranja pozitivnijeg školskog i razrednog ozračja. „Istraživanjima je dokazano da uspješniji nastavnici imaju povoljnije i ljepše mišljenje o svojim učenicima, pozitivnoj razrednoj radnoj klimi, o demokratskom stilu vođenja kao i svojim kolegama i pretpostavljenim. Iz ovoga proizilazi da je veoma velika uloga nastavnika za uspostavljanje uspješne komunikacije u odgojno-obrazovnom procesu kao i njihove interakcijske povezanosti. Još ako ovome pridodamo i kvalitetnu razrednu klimu imamo sve preduvjete ispunjene za dobar razvoj interpersonalnih odnosa unutar komunikacijskog aspekta odgojno-obrazovnog procesa“ (Ivanek i dr., 2012: 65). Prema tome, nesumnjivo je spomenuti kako će stil nastavnika uveliko utjecati na prirodu komunikacije sa učenicima i drugim osobljem škole.

Isti autori definiraju *komunikacijsku razrednu radnu klimu* kao „posebnu vrstu socijalnih odnosa u razredu, izraženu kroz oblike komunikacije nastavnika i učenika a prožetu njihovim emocionalnim vezama koje vode ka trajno dobrim rezultatima u učenju, naravno, uz očuvanje zdravih emocionalnih odnosa kako prema drugima tako i prema samom sebi“ (2012, 66). Autori nadalje razlikuju dvije vrste komunikacijske klime. „Prva je defenzivno-prijeteća, a druga podržavajuće-otvoreno-suradnička. U defenzivno prijetećoj komunikacijskoj klimi međusobno se ocjenjujemo, kontroliramo, strateški dirigiramo, bez empatije (neutralno) ponašamo, superiorno nadmećemo i natječemo i puni smo međusobnog nepovjerenja. Podržavajuće-otvoreno-suradnička komunikacijska klima jest ona u kojoj prepoznajemo probleme, spontano se ponašamo, uživljavamo se u sugovornika (empatija), s njim se ravnopravno ophodimo, provizorno planiramo, surađujemo i njegujemo međusobno povjerenje“ (Brajša, 1994, prema Ivanek i dr., 2012: 66).

Pregledavajući literaturu i skale korištene za mjerenje interakcije nastavnik - učenik, Slavica Šimić Šašić (2011) je zaključila kako postoje tri komponente interakcije nastavnik - učenik: poučavanje, rukovođenje i socijalno-emocionalni odnos, a svako od njih uključuje veći broj pojedinačnih konstrukata. Zahed i Moeni (2010, prema Šimić Šašić, 2011) naglašavaju da je poučavanje u razredu kombinacija govora, rasprave, individualnog poučavanja i drugih aktivnosti koje uključuju dva temeljna koraka: programiranje i interakciju. Sahlberg (2007, prema Šimić Šašić, 2011) smatra da je najvažniji element kvalitetnog poučavanja način na koji učenici reagiraju na aktivnosti poučavanja, što zapravo predstavlja interakciju između nastavnika i učenika.

U sklopu komponente poučavanja, proučavan je i nastavnički stil poučavanja te Grasha (1994, prema Šimić Šašić, 2011) definira pet stilova poučavanja. Prvi stil je nastavnik *ekspert* koji posjeduje znanje i stručnost te nastoji status stručnjaka zadržati pokazujući zavidno znanje i osigurati kompetenciju kod učenika. Drugi stil je *formalna autoritativnost koji* naglašava nastavnikov status koji se temelji na njegovu znanju i nastavničkoj ulozi. Nastavnik s ovim stilom je zaokupljen postavljanjem ciljeva, očekivanjima i pravilima ponašanja. Kada nastavnik koristi osobni model, on zapravo poučava osobnim primjerom, naglašava direktno opažanje i slijeđenje uloge modela. *Facilitator* je stil poučavanja koji naglašava osobnu prirodu nastavničko–učeničkih interakcija. Karakteristike su ovoga stila razvoj učeničkih kapaciteta za samostalni rad, inicijativu i odgovornost te suradnički rad s učenicima uz potporu i ohrabrenje. *Delegator* je stil poučavanja u kojem nastavnik ima za cilj razvoj učeničkih kapaciteta za samostalnost u radu ili za rad u timovima gdje se nastavnik javlja u ulozi "pomoćnog sredstva", tj. osobe kojoj se učenici mogu obratiti za pomoć.

Wubbels i suradnici (1985, prema Šimić Šašić, 2011) razvili su model interakcije nastavnik-učenik na osnovi modela komunikacije Timothyja Learyja (1957, prema Šimić Šašić, 2011). Model se temelji na dvjema dimenzijama: dimenziji utjecaja (dominantnost/submisivnost) i dimenziji blizine (suradnja/opozicija), koja je usmjerena na stupanj suradnje ili bliskosti između nastavnika i učenika. Na temelju ovog modela moguće je razlikovati osam tipova nastavničkog ponašanja: vodstvo, pomaganje/prijateljstvo, razumijevanje, davanje slobode učenicima, nesigurnost, nezadovoljstvo, opominjanje i strogost (Brekelmans i dr., 1993, prema Šimić Šašić, 2011), iz kojih proizlaze i osam tipova interpersonalnih odnosa između nastavnika i učenika.

3.2.1. Viđenje odgojno-obrazovne klime iz percepcije nastavnika i učenika

Ivanek i dr. (2012) proveli su istraživanje sa ciljem sagledanja problema komunikacije i interakcije između učenika i nastavnika u svakodnevnoj nastavnoj praksi posmatrajući ga sa aspekta razredne klime. Istraživanje potvrđuje činjenicu da se razredna radna klima treba uzeti kao jedan od bitnih faktora koji izazivaju nesporazume i sukobe u komunikaciji između učenika i nastavnika. No, autori smatraju da u obzir treba uzeti i druge faktore, kao što su: stil rada nastavnika, stručna kvaliteta nastavnika, ocjenjivanje, pozicija učenika i nastavnika. „Na ovaj zaključak nas prije svega upućuje činjenica da je percepcija razredne klime, atmosfere u razredu, veoma različita kada usporedimo učenike i nastavnike. To znači da razrednu klimu na satu učenici i nastavnici ne doživljavaju isto, ili možemo reći „ne vide istim očima", na što nas

upućuje činjenica da „nastavnici procjenjuju da je ofanzivno-defanzivna klima značajno manje prisutna nego što to procjenjuju učenici. Sa druge strane pak, učenici su ti koji smatraju da je otvoreno-suradnička klima manje zastupljena u razredu nego što to procjenjuju nastavnici" (Ivanek, 2011, prema Ivanek i dr., 2012: 73).

Puzić i dr. (2011) proveli su istraživanje učeničke, nastavničke i ravnateljske percepcije školske klime vezano uz pojavu i rješavanje sukoba među učenicima. Rezultati su pokazali kako učenici nastavnike s jedne strane percipiraju kao osobe od kojih se može dobiti podrška u rješavanju sukoba, no da istodobno dovode u pitanje njihovo poštovanje i uvažavanje učenika i posebno njihovo poimanje pravednosti u odnosima s učenicima. Manji dio učenika štoviše smatra da nastavnici ismijavaju i vrijeđaju učenike, što kao i prethodno, može ukazivati na problem nedovoljne osposobljenosti nastavnika za rješavanje sukoba među učenicima (usp. Pregrad, 2011, prema Puzić i dr., 2011). „Ukupno uzevši, odgovori učenika o ispitivanim aspektima školske klime ukazuju na višeznačno i kompleksno socijalizacijsko okruženje u školi koje osim pozitivnih elemenata, sadrži i elemente koji mogu negativno utjecati na interakcijske obrasce i socijalni razvoj učenika" (Puzić i dr., 2011: 355). Iz ravnateljske i nastavničke perspektive blaži oblici sukoba među učenicima čine se kao sastavni dio školske svakodnevice, ali treba istaknuti da su u provedenim razgovorima nastavnici i ravnatelji bili jedinstveni u stavu da se promatrani aspekti školske klime vezani uz sukobe u školi ne mogu odvojiti od izvanškolskih čimbenika, prvenstveno zdravstvenih poteškoća učenika i njihovih obiteljskih prilika. Autori zaključuju da su opisani odgovori nastavnika i ravnatelja na tragu prije spomenute teze o školskoj klimi kao kompleksnom i višeznačnom interakcijskom okruženju koje s različitih aspekata može utjecati na pojavljivanje i načine rješavanja sukoba u školi.

Bratanić i Maršić u svom su radu istražili povezanost između pokazatelja intrinzične motiviranosti i orijentacije u nastavi učenika srednje škole s njihovim stavovima prema nekim stručnim i osobnim karakteristikama ličnosti nastavnika tjelesnog odgoja. Dobiveni parametri ukazali su na važnost uloge, koju nastavnik, kao ličnost i stručnjak, ima u nastavnom procesu, posebno u motiviranju učenika. Zaključno je potvrđena hipoteza da je kvaliteta i visina intrinzične motiviranosti učenika pozitivno povezana s njihovim stavovima prema nastavniku, ali i obrnuto, tj osobine nastavnika kao ličnosti i stručnjaka pozitivno su povezane s visinom i kvalitetom motiviranosti učenika za nastavni predmet koji on predaje. Autori smatraju da se u procesu osposobljavanja budućih nastavnika premalo pozornosti pridaje razvijanju onih sposobnosti i umijeća, kao što su empatičnost, smisao za humor, pozitivan emocionalni stav prema učenicima, povjerenje i entuzijazam, na što bi trebalo obratiti više pozornosti jer samo motiviran nastavnik može motivirati učenika.

4. Zaključak

Može se zaključiti da kreiranje određenog tipa odgojno-obrazovne klime u školi uvelike ovisi o tipu nastavničkog stila. Nastavnički stil na različite načine i u različitom polju odgoja i obrazovanja utječe na učenike i na odgojno-obrazovnu klimu. Emocije predstavljaju važan čimbenik u stvaranju ugodnog školskog ozračja te treba napuštati atmosferu straha i tradicionalne organizacije školskog ozračja u kojima su učenici nedisciplinirane osobe koje treba nadzirati i kontrolirati. Nasuprot tome, pozitivno, podupiruće i demokratsko ozračje i atmosfera povjerenja rezultira u tome da se učenici bolje osjećaju tijekom nastave i u školi što će povećati i njihov školski uspjeh. Činjenica da je učenička percepcija odgojno-obrazovne klime povezana s njihovim ponašajnim i emocionalnim problemima samo potvrđuje važnost odgojno-obrazovne klime za cjelokupan odgoj i obrazovanje učenika.

Jedna od ključnih uloga nastavnika je stvaranje povoljne razredne klime, a za to je veoma značajan stil pedagoškog vođenja koji se zasniva na tipu odnosa između nastavnika i učenika u čijem je središtu kvalitetna komunikacija i interakcija. Kao najuspješniji stilovi vođenja ističu se autoritarni i demokratski, no demokratski stil je primjereniji učenicima jer se prvenstveno fokusira na potrebe čovjeka, a tek onda na zahtjeve za ispunjenjem nastavnog plana i programa. Također, ako se i nastavnici i učenici dobro osjećaju u školi, a učenik ima povjerenja u nastavnika i obrnuto, biti će lakše riješiti određene probleme i prepreke koje se mogu pojaviti tijekom odgojno-obrazovnog procesa. Nastavnički stil ne utječe samo na atmosferu i osjećaje učenika tokom boravka u školi, već i na njihovu motivaciju za učenjem, osjećaj pripadnosti i mogućnost povjerenja prema nastavniku. Odgojno-obrazovna klima ne uključuje samo odnose između nastavnika i učenika nego i odnos pun poštovanja i susretljivosti prema cijelom školskom osoblju.

Istraživanja o odgojno-obrazovnoj klimi naglašavaju važnost razumijevanja i poticanja pozitivne odgojno-obrazovne klime jer je učenička percepcija odgojno-obrazovne klime povezana s njivoim emocionalnim i ponašajnim problemima, a negativno školsko ozračje doprinosi rizičnim ponašanjima učenika, nezainteresiranošću za školu te na kraju slabom školskom uspjehu. Rezultati su također pokazali različito viđenje odgojno-obrazovne klime od strane nastavnika i od strane učenika što implicira različite načine mjerenja percepcije nastavnika i učenika te sugerira da je odgojno-obrazovna klima višeznačan i kompleksan fenomen. Rezultati bi također trebali nastavnike i pedagoge nagnati na razmišljanje i traženje rješenja koja bi omogućila da se na satu postigne ugodna atmosfera koja bi i sa aspekta nastavnika i sa aspekta

učenika bila preduvjet za kvalitetne međusobne odnose, iskrenu i toplu komunikaciju koja se ne bi završavala nesporazumima i sukobima.

U daljnjim istraživanjima trebalo bi obratiti pozornost na problematiku terminologije odgojno-obrazovne klime jer se u dosadašnjoj literaturi ona izjednačuje sa terminima školskog etosa, atmosfere i kulture škole. S obzirom da su istraživanja pokazala da je kod nastavničkog stila učenicima bitan i smisao za humor, entuzijazam i pozitivan stav na razvijanje ovakvih kompetencija trebalo bi obratiti više pozornosti jer su one manje zastupljenje u obrazovanju nastavnika za rad sa djecom. Na kraju, pozitivna odgojno-obrazovna klima je i bitan aspekt humanističkog odgojnog ideala i pristupa odgoju i obrazovanju u kojemu će nastavnik kao pomagač i suradnik u učenju uvelike pomoći učeniku u njegovom samoostvarenju, odnosno cjelovitom razvoju osobe mnogostranih mogućnosti.

5. Popis literature

1. Anđić, D., Pejić-Papak, P., Vidulin-Orbanić, S. (2010). Stavovi studenata i učitelja o razrednom ozračju kao prediktoru kvalitete nastave u osnovnoj školi. *Pedagogijska istraživanja*, 7 (1), 67-83.
2. Bašić, S. (2009). Nastavni stil ili način uspostavljanja autoriteta. URL: www.azoo.hr/images/stories/dokumenti/Nastavni_stil.doc.
3. Benda, S. M., Wright, R. (2002). The Culture of the Elementary School as a Function of Leadership Style and Disciplinary Climate and Culture. URL: http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED464726.
4. Bijedić, M., Bouillet, D. (2007). Rizična ponašanja učenika srednjih škola i doživljaj kvalitete razredno-nastavnog ozračja. *Odgojne znanosti,* 9 (2), 113-132.
5. Bognar, L., Dubovički, S. (2012). Emocije u nastavi. *Croatian Journal of Education,* 14 (1), 135-163.
6. Bognar, L., Matijević, M. (2002). Didaktika. Zagreb: Školska knjiga.
7. Bošnjak, B. (1997). Drugo lice škole. Zagreb: Alinea Relja,J. (2006). Kako se učenici osjećaju u školi. *Život i škola*, 2 (15-16), 88-96.
8. Bratanić, M., Maršić, T. Povezanost motivacije učenika sa stavovima prema nastavniku. URL:http://toso.net76.net/POVEZANOST%20MOTIVACIJE%20UcENIKA%20SA%20STAVOVIMA%20PREMA%20NASTAVNIKU.pdf.
9. Buljubašić-Kuzmanović, V. (2009). Kooperativno učenje kao indikator kvalitete odgoja i obrazovanja. *Život i škola,* 5 (21), 50-57.
10. Domović, V. (2003). Školsko ozračje i učinkovitost škole. Jastrebasko: Naklada Slap
11. Drobot, L., Roşu, M. (2012). Teachers' Leadership Style In The Classroom And Their Impact Upon High School Students. *Scientific Research & Education in the Air Force,* 1.
12. Đigić, G. (2013). Ličnost nastavnika i stilovi upravljanja razredom. URL: https://fedorani.ni.ac.rs/fedora/get/o:812/bdef:Content/get.
13. Glasser,W. (1999). Nastavnik u kvalitetnoj školi. Zagreb: Educa.
14. Ilić, I., Ištvanić, I., Letica, J., Sirovatka, G., Vican, D. (2012). Upravljanje razredom. Zagreb: Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih u suradnji s British Councilom.
15. Ivanek, P., Mikić, B., Karabašić, J. (2012). Razredna klima kao faktor sukoba u komunikaciji između učenika i nastavnika. Sportske nauke i zdravlje, 2 (1), 65-74.

16. Jukić, R. (2010). Metodički stil i takt nastavnika kao poticaj kreativnosti učenika. Pedagogijska istraživanja, 7 (2), 291 – 305.
17. Jurčić, M. (2006). Učenikovo opterećenje nastavom i razredno-nastavno ozračje. Odgojne znanosti, 8 (2), 329-346.
18. Kantorova, J. (2009). The School Climate – Theoretical Principles And Research From The Perspective Of Students, Teachers And Parents. *Odgojne znanosti,* 11 (1), 183-189.
19. Loukas, A. (2007). What Is School Climate?. *Leadership Compass,* 5 (1), 1-3.
20. Milenović, Ž. (2011). Stil vodstva nastavnika inkluzivne nastave. Život i škola, 57 (25), 154. – 167.
21. Oliver, R., Wehby, J.H., Reschly, D. (2011). Teacher classroom management practices: effects on disruptive or aggressive student behavior. *Campbell Systematic Reviews,* 4.
22. Puzić, S., Branović, B., Doolan, K. (2011). Školska klima i sukobi u školi. *Sociologija i prostor,* 49 (3): 335–358.
23. Relja, J. (2006). Kako se učenici osjećaju u školi. *Život i škola*, 2 (15-16), 88-96
24. Šimić Šašić, S. (2011). Interakcija nastavnik-učenik: Teorije i mjerenje. *Psihologijske teme*, 20, (2), 233-260.