

Odrednice školske klime i uspjeh u obrazovanju

Rister, Patrik

Undergraduate thesis / Završni rad

2023

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://um.nsk.hr/um:nbn:hr:142:845396>

Rights / Prava: [In copyright](#)/[Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2025-02-01**



FILOZOFSKI FAKULTET
SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

Repository / Repozitorij:

[FFOS-repository - Repository of the Faculty of Humanities and Social Sciences Osijek](#)



Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet Osijek

Prijediplomski studij psihologije

Patrik Rister

Odrednice školske klime i uspjeh u obrazovanju

Završni rad

Mentorica: doc. dr. sc. Gabrijela Vrdoljak

Osijek, 2023.

Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet Osijek

Odsjek za psihologiju

Prijediplomski studij psihologije

Patrik Rister

Odrednice školske klime i uspjeh u obrazovanju

Završni rad

Društvene znanosti, polje psihologija, grana školska psihologija i psihologija obrazovanja

Mentorica: doc. dr. sc. Gabrijela Vrdoljak

Osijek, 2023.

IZJAVA

Izjavljujem s punom materijalnom i moralnom odgovornošću da sam ovaj rad samostalno napisao te da u njemu nema kopiranih ili prepisanih dijelova teksta tuđih radova, a da nisu označeni kao citati s navođenjem izvora odakle su preneseni.

Svojim vlastoručnim potpisom potvrđujem da sam suglasan da Filozofski fakultet u Osijeku trajno pohrani i javno objavi ovaj moj rad u internetskoj bazi završnih i diplomskih radova knjižnice Filozofskog fakulteta u Osijeku, knjižnice Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku i Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu.

U Osijeku, 11.07.2023.



Patrik Rister, 0122235997

Sadržaj

Sažetak	
1. Uvod	1
1.1 Školska klima	2
2. Ključne odrednice školske klime: Ravnatelj, učitelji i učenici	4
2.1. Uloga ravnatelja u formiranju kvalitetne školske klime	4
2.2. Učitelj i školska klima: Važnost odnosa učitelj-učenik	6
2.3. Učenici i školska klima	8
3. Obilježja škole i uspjeh u obrazovanju	9
3.1. Veličina škole	9
3.2. Sigurno okruženje kao odrednica školske klime i uspjeha u obrazovanju	10
4. Optimizacija školske klime: Utjecaj na uspjeh u obrazovanju, dobrobit i psihološko zdravlje učenika	12
5. Zaključak	16
6. Literatura	

Sažetak

U ovom završnom radu predstavljen je detaljan pregled nekih od glavnih odrednica školske klime te njihov utjecaj na uspjeh u obrazovanju. Osim toga, predstavljeni su neki od temeljnih prijedloga o optimizaciji školske klime te pruženi konkretni dokazi na koji način ista može utjecati na uspjeh u obrazovanju. Prije svega, jedna od temeljnih odrednica školske klime jesu ravnatelji škole, čija je glavna uloga uspostavljanje ispravnih odnosa između učenika, učitelja te učenika i učitelja. Kao drugu najvažniju odrednicu školske klime u ovom radu promatralo se učitelje, čiji se glavni doprinosi odnose na stupanj podrške, sprječavanje konflikata te posjedovanje ljudskih kvaliteta kao što su strpljenje i empatija. Treće, obazirući se na činjenicu da su brojne zdravstvene i psihičke dobrobiti kod učenika u školi produkt djelovanja školske klime, u ovom radu predstavljen je pregled najvažnijih socijalnih, kognitivnih i emocionalnih dobiti učenika uzrokovanih kvalitetom školske klime. Nakon uviđanja ljudskih doprinosa školskoj klimi, u radu je opisano na koji način školsko okruženje pridonosi pozitivnijoj školskoj klimi i kako se to odnosi na uspjeh u obrazovanju. Među najvažnijim odrednicama istaknute su veličina škole i sigurno okruženje. Prema navedenom, dokazano je da u prosjeku viši obrazovni uspjeh postižu učenici koji se obrazuju u manjim školama. Osim toga, obrazovni uspjeh povezan je i sa sigurnim okruženjem, pri čemu se to u najvećoj mjeri odnosi na djetetovu obitelj, susjedstvo i školu. Zaključno, posebno je poglavlje posvećeno optimizaciji školske klime, pri čemu je velik značaj pridat ulozi učitelja u optimizaciji iste, komunikaciji između roditelja i škole te kreiranju poticajne školske okoline.

Ključne riječi: školska klima, uspjeh u obrazovanju, ljudski doprinosi, školsko okruženje, optimizacija školske klime

1. Uvod

Edukacija predstavlja pojam u hrvatskom jeziku kojim se nastoji obuhvatiti obrazovanje i odgoj, ali u općoj javnosti, zakonodavstvu te akademskoj zajednici (izuzev pedagogije), preferirano je korištenje „obrazovanja“ kao zamjene za edukaciju, a ne „odgoja“ (Pastuović, 2012). Nedvojbeno je kako obrazovanje ima velik značaj te je označeno prioritetom u mnogim državama svijeta (Gorgonio, 2017), a mnogi autori naglašavaju i ulogu obrazovanja u pozitivnom razvoju mladih (Đurišić i Žunić-Pavlović, 2021; Rončević i sur., 2018; Aldridge i sur., 2016).

Najveću ulogu u pozitivnom razvoju mladih, osim dakako njihove obiteljske zajednice, ima školska zajednica. Neupitno je da je škola okruženje koje zauzima središnje mjesto u životu učenika (Rončević i sur., 2018), a njezina je glavna zadaća da, kroz sigurno i poticajno okruženje, educira mlade ljude i na što uspješniji način ih pripremi za budućnost. Kako bi škola ponajprije uspjela ostvariti cilj obrazovanja mladih ljudi, a onda i druge ciljeve, kao što su razvijanje timskog duha, socijalizacija i usvajanje poželjnih vrijednosti, neophodni su primjereni i kvalitetni uvjeti (Popović-Ćitić i Đurić, 2018). Prema svemu navedenom, mogli bismo zaključiti kako škole predstavljaju svojevrsan alat za oblikovanje produktivnih i plemenitih građana (Gorgonio, 2017), pa se prema tome često uzima da je školski uspjeh jedan od najvažnijih prediktora za mnoge socijalne i kognitivne vještine u budućnosti (Alić, 2020).

Iako u literaturi postoje različite i kompleksne definicije školskog uspjeha, isti je najlakše definirati i razumjeti kao cjelokupni napredak učenika koji obuhvaća trajno usvajanje znanja, vještina i navika propisanih nastavnim programom, razvoj psihofizičkih sposobnosti te formiranje moralnog prosuđivanja, htijenja i djelovanja (Bedeniković, 2009). Ostvarenjem pozitivnijeg školskog uspjeha, učenicima je otvorena mogućnost daljnjeg napretka u budućnosti, i to putem školovanja (Alić, 2020).

Naravno, ostvarenje pozitivnog školskog uspjeha također je složeno i na njega mogu utjecati brojni faktori. Jedni od takvih faktora jesu osobine ličnosti, pri čemu se pokazalo da odlični i vrlo dobri učenici imaju razvijene osobine kao što su ekstrovertiranost, prilagodljivost i motivacija za postignućem, dok su učenici sa slabijim uspjehom anksiozniji, lošije se prilagođavaju te iskazuju niži stupanj motivacije (Buljubašić Kuzmanović i Botić, 2012). Nadalje, kao važan prediktor školskog uspjeha spominje se i socioekonomski status pojedinca i njegove obitelji (Berkowitz i sur., 2017). Socioekonomski status obitelji predstavlja mjeru koja uključuje različite faktore kao što su obrazovanje i zanimanje roditelja, prihod obitelji te društveni položaj obitelji (Babarović i sur., 2010), a pronađeno je da učenici s nižim socioekonomskim statusom

vjerojatnije imaju i slabiji školski uspjeh (Berkowitz i sur., 2017). Tomu je tako, pretpostavlja se, jer se negativni učinci prožimaju kroz socioekonomski status na školsko okruženje (Evans, 2004).

Obazirući se na činjenicu da učenici provode puno vremena u školskom okruženju (Aldridge i sur., 2016), mnoga su istraživanja nastojala utvrditi utjecaj školskog okruženja, odnosno školske klime, na uspjeh učenika u obrazovanju (Gorgonio, 2017; Forsberg i sur., 2021; Syahril i Hadiyanto, 2018; O'Malley i sur., 2015).

1.1 Školska klima

Pojam koji obuhvaća sve aspekte školskog okruženja, pri čemu se to najviše odnosi na atmosferu i sve interakcije i odnose među ljudima u školi jest školska klima. Ona odražava kvalitetu života u obrazovnoj ustanovi i doživljavaju je prije svega učenici i učitelji, ali i roditelji i administratori (Gorgonio, 2017). Kada je u pitanju kvaliteta života u obrazovnoj ustanovi, potrebno je razjasniti da kvaliteta školske klime ovisi o međuljudskim odnosima u školi, cjelokupnoj kvaliteti nastave i učenja te o fizičkoj, socijalnoj i emocionalnoj sigurnosti učenika (Cohen i sur., 2009).

Iako postoje brojne definicije školske klime te je ona sama po sebi kompleksan pojam, mogli bismo reći da se školska klima odnosi na kvalitetu i karakter školskog života (Cohen i sur., 2009). To uključuje zajednička uvjerenja, vrijednosti i stavove koji oblikuju interakcije između učenika, nastavnika i administratora (Mitchell i sur., 2010). Preciznije, možemo reći da školska klima predstavlja relativno trajnu karakteristiku školskog okruženja koja ima utjecaj na ponašanje ljudi koji se nalaze u toj sredini. Ona je formirana na temelju zajedničke percepcije ponašanja u školi i pod utjecajem je formalne i neformalne organizacije, osobnosti sudionika i upravljanja školom (Baranović i sur., 2006). Prema navedenom, školska se klima temelji na obrascima iskustava ljudi u školskom životu i odražava norme, ciljeve, vrijednosti, međuljudske odnose, prakse poučavanja i učenja te organizacijske strukture (Cohen i sur., 2009). Školsku klimu također se može promatrati kao percepcijski fenomen koji ovisi o tome kako pojedinac doživljava okruženje u školi, pri čemu možemo zaključiti da je ona zapravo subjektivan doživljaj pojedinca. Takav subjektivan doživljaj uključuje osjećaj ugodnosti u školskom okruženju, podršku za učenje i poučavanje te adekvatnu organizaciju i sigurnost (Koys i DeCotiis, 1991; Baranović i sur., 2006).

Važno je istaknuti da školska klima može biti percipirana na različite načine ovisno o interesima, vrijednostima, motivaciji i drugim karakteristikama pojedinca. Ovisno o tome kako je školska klima percipirana, ona može doprinijeti konstruktivnom ponašanju i uključivanju pojedinaca u aktivnosti škole, a suprotno od toga, može dovesti do pasivnosti, agresivnog

ponašanja i pružanja otpora (Bošnjak, 1997, Holtappels i Meier, 2000; prema Puzić i sur., 2011). Ukoliko je školska klima percipirana pozitivnom, tada ju je moguće povezati s pozitivnim razvojem djece i mladih, učinkovitom prevencijom rizika i naporima za promicanje zdravlja, učenjem i akademskim uspjehom učenika, povećanom razinom otpornosti učenika (Benard, 2004; Freiberg i Stein, 1999), povećanom stopom diplomiranja učenika te duljim zadržavanjem nastavnika u školi, na svom poslu (Cohen i sur., 2009). S druge strane, negativna školska klima očituje se u češćem doživljavanju nasilja (Puzić i sur., 2011), ranijem napuštanju školovanja (Ozmusul, 2016), slabijim zalaganjem u školi i manjom posvećenošću učenju (Đurišić i Žunić-Pavlović, 2021).

Nadalje, potrebno je uzeti u obzir da je školska klima određena dvama faktorima – produktivnošću i zadovoljstvom. Prvi faktor, produktivnost, podrazumijeva školsku mogućnost pružanja cjelovitog i poticajnog okruženja koje je pogodno za osobni rast učenika i njihov uspjeh u obrazovanju. Drugi faktor, zadovoljstvo, ogleda se u tome u kojoj mjeri škola osigurava ugodno okruženje, u kojemu mladi ljudi rade i uče. Neophodno je istaknuti da se škola ne može smatrati učinkovitom, ukoliko nije postigla oba cilja, dakle i visoku produktivnost i visoko zadovoljstvo svojih korisnika (Howard, 1987).

Prema svemu navedenom, mogli bismo zaključiti kako je utjecaj školske klime na ponašanje ljudi u njoj doista izrazito složen, a u svrhu boljeg razumijevanja utjecaja školske klime na ponašanje ljudi, važno je istaknuti pojedine aspekte ovog odnosa. Holtappels i Meier (2000) ističu tri povezana socijalizacijska elementa: (1) interakcijsku klimu, (2) relacijsku klimu te (3) obrasce očekivanja. Prvo, interakcijska klima u školi može stvoriti prilike za uključivanje učenika u događaje u školi i sudjelovanje u donošenju odluka putem grupnih rasprava, ali isto tako može se karakterizirati prisustvom hijerarhijskih i autoritativnih stavova uz restriktivnu primjenu pravila. Nadalje, intenzitet socijalnih veza i kvalitetnih socijalnih odnosa određuje relacijsku klimu, pri čemu ćemo istaknuti važnost odnosa između nastavnika i učenika, ali i odnos između samih učenika u školi. Za odnos između učitelja i učenika potrebno je razumijevanje i povjerenje, a za odnose među učenicima najvažniji faktori jesu solidarnost i grupna kohezija. Treći socijalizacijski element jesu obrasci očekivanja, koji imaju potencijal da pruže različite prilike za usvajanje poželjnih normi i vrijednosti, ali isto tako mogu biti opterećeni rigidnim pravilima, pritiscima na postignuća i iskustvima koja udaljavaju učenike od nastavnoga procesa (Holtappels i Meier, 2000).

Vodeći se činjenicom da je školska klima složen pojam koji pokriva mnoge aspekte, kao što su ocjenjivanje, radni zahtjevi, donošenje odluka, profesionalni rast i razvoj, interakcija među

ljudima, podržavajuće vodstvo i brojne druge (Hart i sur., 2000), potrebno je sagledati njezine sastavnice koje utječu na kognitivni, emocionalni i socijalni razvoj učenika. Jedne od tih odrednica bit će obuhvaćene u ovom radu, a takve su zasigurno uloga ravnatelja (Huang i sur., 2020; Baranović i sur., 2006), učitelja te odnosi između učenika (Ozmusul, 2016). Takve je odrednice školske klime potrebno proučavati kako bi se dobio jasniji uvid u važnost utjecaja školske klime na obrazovanje učenika i njihov uspjeh, ali onda i na razvoj drugih vještina koje je nužno usvojiti za vlastitu dobrobit u budućnosti.

2. Ključne odrednice školske klime: Ravnatelj, učitelji i učenici

S obzirom na činjenicu da učenici provode velik dio vremena u školskom okruženju, predstavili smo pregled utjecaja važnih osoba u formiranju školske klime. Takve osobe jesu ravnatelj škole, učitelji, s kojima učenici i provode najveći dio vremena, te sami učenici, ali i ostalo školsko osoblje.

2.1. Uloga ravnatelja u formiranju kvalitetne školske klime

Nije potrebno posebno naglašavati da ravnatelji igraju ključnu ulogu u razvoju visokokvalitetnih škola. Oni neizravno utječu na školsku klimu i uspjeh učenika putem aktivnosti kao što su: (a) koordinacija školskog kurikulumu, (b) nadziranje nastave u učionici, (c) održavanje visokih očekivanja od nastavnika i učenika (Marks i Printy, 2003), (d) poticanje kolegijalnih rasprava s učiteljima (Heck, 1992), (e) praćenje napretka učenika, (f) stvaranje pozitivnog i ugodnog školskog okruženja koje pogoduje učenju (Heck i sur., 1990) i (g) strateško preraspoređivanje resursa u svrhu optimalnog obrazovanja (Heck i sur., 1991). Istovremeno, kako bi održali organizacijsku stabilnost, što je neophodno za učinkovitu provedbu nastave u školi, ravnatelji moraju posvetiti pažnju upravljačkim zadacima poput planiranja, prikupljanja i dijeljenja informacija, proračuna, zapošljavanja i rasporeda (Huang i sur., 2020.) Obazirući se na činjenicu da je posao ravnatelja od izuzetne važnosti za funkcioniranje školske zajednice, te obzirom da je utvrđeno da postoji veza između školske klime, osjećaja povjerenja među nastavnicima i povjerenja između nastavnika i ravnatelja (Tarter i Hoy, 1988; prema Baranović i sur., 2006), važno je predstaviti ulogu ravnatelja u formiranju kvalitetne školske klime.

Prije svega, ravnatelji koji pogoduju stvaranju pozitivnije školske klime jesu oni koji prepoznaju svoju ulogu kao vođe i pokretača promjena te aktivno uključuju sve sudionike odgojno-obrazovnog procesa u školske vizije i ciljeve (Wang i Degol, 2016). Kako bi kreirali pozitivniju školsku klimu, ravnatelji škola trebali bi se usmjeriti na uspostavljanje ispravnih odnosa između učenika u školi, učitelja u školi te učenika i roditelja (MacNeil i sur., 2009), a

njihov izuzetan zadatak jest i poticanje zajedničke težnje prema različitim ciljevima škole, iskazivanje poštovanja prema svim sudionicima školske zajednice te briga o individualnim osjećajima i potrebama osoba u cijeloj školskoj zajednici (Wang i Degol, 2016). Zajedničku težnju oblikuje zajedničko vodstvo, koje uključuje suradnju učitelja, osoblja, roditelja, učenika i ravnatelja u rješavanju problema u školi. U školama u kojima postoji zajedničko vodstvo s mladima i odraslima koji rade zajedno, povoljnija je i školska klima. Zajedničko vodstvo podrazumijeva pomak od formalnog vođe prema modelu zajedničkog vodstva koji rezultira zajedničkom moći i donošenjem odluka. Umjesto da jedan pojedinac vodi do uspjeha, drugi pojedinci, koji su partneri ili članovi grupe, pozvani su da podijele odgovornost za vodstvo i razviju pozitivnu školsku klimu. Vješt ravnatelj njeguje i kapitalizira vodstvo u svima u školskoj zajednici. Na taj način ih čini boljima kao tim, nego što su kao pojedinci (Dary i Pickeral, 2013). Zajedničko vodstvo može doći od ravnatelja koji osnažuje učitelje da postanu vođe i od nastavnika koji kolektivno preuzimaju odgovornost za dobrobit škole (Barth, 1990; prema Dary i Pickeral, 2013).

Uhvaćeni između zahtjeva obrazovanja i upravljanja, ravnatelji često podlegnu ispunjavanju trenutnih potreba upravljačkih zadataka. Većinu radnog vremena ravnatelji troše na administrativne aktivnosti, a zatim na praćenje i pregled ostalih događanja u školi. Zbog toga ravnatelji imaju vrlo malo vremena za svakodnevno poučavanje i opći obrazovni program (Huang i sur., 2020). Kada se razmatraju obilježja uspješnih ravnatelja koja pozitivno utječu na obrazovni uspjeh učenika, često se ističu sljedeći faktori: (a) sposobnost osiguravanja adekvatnih resursa i informacija, (b) poticanje profesionalnog razvoja učitelja, (c) uspostava učinkovite komunikacije sa školskim osobljem i (d) stalna prisutnost i vidljivost ravnatelja u školi (Andrews i Soder, 1987). Dodatno, Gullat i Lofton (1996; prema Babarović i sur., 2010) naglašavaju dužnost ravnatelja da uključuje učitelje u donošenje ključnih odluka vezanih za školu te zaštitu suradnika od vanjskih pritisaka i utjecaja. Prema svemu sudeći, jasno je da postoje (a) zahtjevi, aktivnosti i odgovornosti koje su potrebne za osobe na rukovodećim pozicijama, (b) ograničenja koja proizlaze iz karakteristika organizacije i njezinog vanjskog okruženja koji ograničavaju ono što ravnatelj može učiniti te (c) izbori koje ravnatelj mora donijeti. Dok zahtjevi i ograničenja ograničavaju izbore na kratke staze, dugoročno gledano, kreativnost ravnatelja može doći do izražaja i pretvoriti zahtjeve i ograničenja u mogućnosti za inovacije, proširujući tako buduće izbore. Stoga je sposobnost ravnatelja da proširi područje izbora i smanji zahtjeve i ograničenja jedna od ključnih osobina uspješnog ravnatelja (Huang i sur., 2020).

Osim navedenog, ravnatelj ima važnu ulogu u pružanju podrške učiteljima i nastavnicima uključivanjem u proces donošenja odluka, osiguravanjem potrebnih radnih uvjeta i

omogućavanjem stručnog usavršavanja (Baranović i sur., 2006). Ravnatelji koji znaju kako pravilno dijeliti, delegirati i distribuirati vodstvo mogu smanjiti rizik od sagorijevanja na poslu te imati više vremena za uključivanje u visokoučinkovite prakse vođenja nastave. Kada ravnatelj postigne visoku razinu predanosti i profesionalizma ofand nastavnika te surađuje s njima na zajedničkom vođenju nastave, škole ne samo da imaju koristi od integriranog vodstva i efikasnijih vođa nastave, već također potiču zajedničku želju i stručnost svih članova školske zajednice (Marks i Printy, 2003). S druge strane, ukoliko su ravnatelji i učitelji nemarni i ne postoji zajedničko vodstvo u školi, javljaju se ozbiljne posljedice i dolazi do problema koji su povezani sa školskom klimom (Gorgonio, 2017).

Zaključno, jedna od najvažnijih adaptivnih karakteristika ravnatelja, koja utječe na formiranje kvalitetne školske klime jest i upravljanje vremenom, poznato i kao produktivno korištenje vremena. Ono je povezano s uspjehom u obrazovanju učenika, jer je važno da ravnatelji utroše vrijeme na ocjenjivanje i mentoriranje nastavnika. Prema tome, možemo zaključiti da vrijeme koje je utrošeno na podučavanje nastavnika, evaluaciju i razvoj školskog obrazovnog programa predviđa pozitivnija obrazovna postignuća. Suprotno tomu, vrijeme provedeno u neformalnim obilascima učionice negativno predviđa akademski razvoj učenika, a taj efekt još je veći u srednjim, nego u osnovnim školama (Grissom i sur., 2013). Mogli bismo formulirati da, kako bi postali učinkovitiji vođe nastave, ravnatelji moraju upravljati svojim vremenom na način koji omogućava dublje profesionalne dijaloge koji potiču učitelje na kritičko razmišljanje o svom poučavanju i daljnjem profesionalnom usavršavanju (Huang i sur., 2020).

2.2. Učitelj i školska klima: Važnost odnosa učitelj-učenik

Obazirući se na činjenicu da je školska klima proizvod socijalnih interakcija među učenicima te između učitelja i učenika (Koth i sur., 2008), za zaključiti je da učitelji sami za sebe mogu uvelike utjecati na formiranje pozitivne, ali i negativne školske klime.

Prije svega, potrebno je istaknuti da je među nastavnicima važno razvijati uvjerenje da i oni mogu utjecati na učenje i ponašanje učenika. Takav će razvoj uvjerenja rezultirati pozitivnijom školskom klimom (Guo i D'Alessandro, 2011; Hoy i Woolfolk, 1993; prema Gorgonio, 2017). Osim toga, važno je uzeti u obzir neke karakteristike nastavnika, koje naizgled nisu bitno povezane sa školskom klimom. Jedne od takvih karakteristika jesu zaposlenje nastavnika na puno radno vrijeme ili na skraćeno radno vrijeme te radno iskustvo. Pronađeno je da su takve karakteristike povezane s percepcijom školske klime kod učenika (Van der Oord i Van Rossem, 2002).

Nadalje, prema Jagiću i Jurčiću (2006) doživljaj školske klime u učenika uvelike ovisi o stupnju podrške učitelja. Učiteljeva podrška i njezina ukupna djelotvornost očituje se prvenstveno u profesionalnim i stručnim sposobnostima učitelja, njegovim umijećima vođenja nastave, ali i u njegovim ljudskim kvalitetama. Takve se kvalitete odnose na visoku razinu strpljenja, empatije i skrušenosti. Važno je naglasiti da postoje i dva različita elementa učiteljeve podrške. Jedan od njih odnosi se na odgoj, koji se ogleda u tome da učitelji pomažu učenicima da se ponašaju primjereno, a drugi se odnosi na obrazovanje, pri čemu je važno da učitelji uče učenike na koji način učiti i stjecati znanja koja će im biti korisna u budućnosti.

Osim toga, veliku ulogu u kreiranju pozitivnije klime u školi i razredu imaju učitelji koji su demokratski usmjereni. Demokratska usmjerenost učitelja uvelike pogoduje povećanju motivacije za rad učenika te doprinosi zainteresiranosti učenika za školsko gradivo. Jedan od ključnih doprinosa takve usmjerenosti jest i sprječavanje stvaranja konflikata u razredu te uklanjanje svih tenzija, koje su neizostavna pojava u socijalnim interakcijama među učenicima. Mogli bismo, prema tome, zaključiti da samo dopuštenje nastavnika učenicima da na demokratski način sudjeluju u nastavi kreira pozitivnu klimu u razredu i školi. Na taj će način učenicima biti dopušteno da na optimalan način ostvare svoje potrebe (Alić, 2020). Optimalan način ostvarenja vlastitih potreba uvelike se odnosi i na akademski uspjeh učenika, pri čemu je utvrđeno da nastavnici koji vjeruju u sebe i promiču ciljeve učenja usmjerene na savladavanje gradiva, stvaraju akademsku klimu koja je pogodna za učenje gradiva, ali i visoku obrazovnu uspješnost učenika (Wang i Degol, 2016). Za veći uspjeh u obrazovanju ključni su oni učitelji koji imaju izrazito visoko znanje o predmetu poučavanja, ali i izraženu pedagošku osposobljenost. U istraživanjima je dokazano da te dvije vještine djeluju interaktivno, i to rezultira unaprjeđenom nastavnom praksom i poboljšanjem učeničkog uspjeha u obrazovanju (Alexander i Fuller, 2004; Darling-Hammond, 2000; Monk, 1994; prema Babarović i sur., 2010).

Iako smo se u ovom odlomku osvrnuli na utjecaj učitelja na školsku klimu, važno je uvidjeti da je taj efekt zapravo dvosmjernan, odnosno važno je da razjasnimo da kako učitelj može utjecati na školsku klimu, i to ponajviše preko odnosa sa učenicima, tako i školska klima može utjecati na učitelja (Baranović i sur., 2006). Školska klima povezana je s osjećajem predanosti nastavnika te njihovom uključenosti u događaje u školi. Naravno, što je školska klima pozitivnija, veća je učiteljeva predanost i uključenost u školu (Tarter i sur., 1989). Školska klima korisna je i za pojačavanje ili smanjivanje emocionalne iscrpljenosti nastavnika, depersonalizacije te osjećaja osobnog postignuća (Gorgonio, 2017). Također, škole s pozitivnom klimom uvelike doprinose jačanju samopoštovanja kod učitelja (Popović-Čitić i Đurić, 2018). Neizostavno je napomenuti da

je školska klima povezana i s moralnim postupanjem učitelja (Hart i sur., 2000), zadržavanjem učitelja u školi (Cohen i sur., 2009) te odnosom između učitelja i učenika, koji je značajno povoljniji ukoliko je školska klima pozitivna (Fan i sur., 2011). Osim toga, istraženo je i na koji način školska klima pridonosi sudjelovanju učitelja u odlučivanju, pri čemu je utvrđeno da su u školama u kojima je klima pozitivnija nastavnici više uključeni u sam proces donošenja odluka (Sabo i sur., 1996).

Prema svemu navedenom, mogli bismo zaključiti da je učiteljev utjecaj na formiranje školske klime izuzetan jer njegova zadaća obuhvaća kreiranje školskih programa, poboljšanje školskih politika i procesa, održavanje discipline učenika te upravljanja razredom, što su samo neke od aktivnosti koje utječu na školsku klimu (Gorgonio, 2017), ali i da školska klima nedvojbeno utječe na svakog učitelja ponaosob.

2.3. Učenici i školska klima

Brojne zdravstvene i psihičke dobrobiti kod učenika u školi produkt su djelovanja školske klime (Rončević i sur., 2018), pri čemu pozitivna školska klima predstavlja zaštitni faktor za učenike u brojnim aspektima njihovog razvoja. Najveća se dobit ogleda u njihovim socijalnim, emocionalnim i kognitivnim dobitima.

Prvotno, razvijanje pozitivne školske klime ima izuzetno značajan utjecaj na napredak mladih i stvaranje temelja za njihovu produktivnost, što uvelike utječe na povećavanje njihovog zadovoljstva u školskom okruženju. U takvoj pozitivnoj klimi dolazi do uspostavljanja normi, vrijednosti i očekivanja koja pružaju podršku pojedincima da se osjećaju sigurno na društvenom, emocionalnom i fizičkom nivou (Cohen i sur., 2009). Mnoga su istraživanja pokazala da je školska klima prediktor izbivanja učenika s nastave, pri čemu će učenici manje izbiti s iste ukoliko je školska klima pozitivna (deJung i Duckworth, 1986; Purkey i Smith, 1983; Reid, 1982; Rumberger, 1987; Sommer, 1985; prema Cohen i sur., 2009). Važne koristi školske klime jesu i njezin pozitivan utjecaj na samopoštovanje, najviše kod učenika srednjih škola (Hoge i sur., 1990), a utvrđena je i pozitivna povezanost između samokritičnosti i internaliziranih problema, pri čemu je takva povezanost jača među učenicima koji su imali negativnu percepciju školske klime (Kuperminc i sur., 2001). Nadalje, Coelho i suradnici (2020) također su se osvrnuli na razlike u samopoštovanju kod srednjoškolaca, pri čemu su utvrdili da učenici s pozitivnijim percepcijama školske klime na početku srednje škole izvještavaju o višoj razini samopoštovanja. U njihovom istraživanju, pokazalo se da učenici s pozitivnijim percepcijama školske klime na početku srednje škole iskazuju i više razine emocionalnog samopoimanja, a učenici s pozitivnijim percepcijama

školske klime na početku srednjoškolskog obrazovanja pokazuju i manje negativne putanje u emocionalnom samopoimanju tijekom prijelaza u srednju školu od učenika s negativnijim percepcijama školske klime na početku srednje škole (Coelho i sur., 2020). Mogući razlog tomu jest što u pozitivnijoj školskoj klimi postoji i veća socijalna podrška među učenicima, a upravo je taj faktor visoko pozitivno povezan sa psihičkom dobrobiti studenata i učenika, a negativno povezan sa psihološkim problemima učenika. Kako bismo dobili jasniji uvid u važnost socijalne podrške vršnjaka, dokazano je da učenici dobivaju više podrške od prijatelja nego od obitelji i da prema tome prijatelji imaju veću ulogu u psihološkoj prilagodbi učenika (Rodriguez i sur., 2003). Također, pronađeno je da postoje neizravni učinci školske klime na dobrobit učenika, i to tako da pozitivna povezanost s vršnjacima rezultira jačim osjećajem otpornosti te etničkim i moralnim identitetom. Takve dobrobiti zauzvrat dovode do snažnijeg osjećaja životnog zadovoljstva među učenicima (Aldridge i sur., 2016).

Osim ovih koristi pozitivnije školske klime, nađeno je i da ista dovodi do nižih razina upotrebe droga, slabijeg druženja s rizičnim skupinama vršnjaka te smanjene incidencije psihijatrijskih problema među učenicima u srednjoj školi (LaRusso i sur., 2008). Povoljan ishod pozitivne školske klime predstavlja i smanjenje pojavljivanja nasilnih obrazaca ponašanja u školi, a bitno je istaknuti da kada razmatramo školsku klimu, moramo posebno uzeti u obzir specifičnosti različitih skupina učenika. Prema tome, Puzić i suradnici (2011) dokazali su da postoje određene spolne razlike koje ukazuju da su djevojčice osjetljivije na nasilje u školi u usporedbi s dječacima. Osim toga, isti autori navode da učenici s najvišim uspjehom u obrazovanju imaju tendenciju da malo pozitivnije procjenjuju školsko okruženje u odnosu na ostale učenike (Puzić i sur., 2011).

3. Obilježja škole i uspjeh u obrazovanju

Opće je poznato da kvaliteta okoline ima veliki značaj u oblikovanju iskustava ljudi koji se nalaze u toj okolini (Wang i Degol, 2016). Vodeći se time, u ovom ćemo odlomku istaknuti obilježja škole koja zasigurno uvelike utječu na uspjeh učenika u obrazovanju, ali i njihovu percepciju školske klime.

3.1. Veličina škole

Jedna od bitnih odrednica uspjeha u obrazovanju jest veličina škole (Babarović i sur., 2009). U istraživanju koje su proveli Lee i Loeb (2000; prema Babarović i sur., 2009), pokazalo se da kada se kontroliraju različiti faktori, poput socioekonomskog statusa roditelja ili demografske strukture učenika, manje škole uspješnije su od srednje velikih, dok su najmanje uspješne vrlo velike škole. To može značiti da postoji općeniti trend prema kojemu povoljniji uspjeh postižu

učenici koji se obrazuju u manjim školama, u odnosu na učenike koji se obrazuju u većim školama. Osim navedenog istraživanja, i istraživanje koje su proveli Lee, Byrk i Smith (1993; prema Babarović i sur., 2010) predstavlja dokaz da učenici iz manjih škola postižu nešto bolji obrazovni uspjeh. Razlog tome ogleda se u činjenici da vrlo velike škole, s mnogo učenika, imaju drugačiji socijalni i organizacijski kontekst u odnosu na manje škole. U takvim većim školama odnosi među učiteljima, između učitelja i uprave te između učitelja i učenika često su formalniji, a birokratska struktura je jača. Također, u većim je školama češća pojava sukoba u školi i nasilja među učenicima u školi, što se također može odraziti i na uspjeh učenika u obrazovanju. S druge strane, u manjim je školama omogućena veća međusobna komunikacija među učiteljima, a učitelji imaju i veću osobnu povezanost s učenicima (Puzić i sur., 2011).

Slične nalaze u svom longitudinalnom istraživanju odnosa veličine škole i uspjeha u obrazovanju dobili su i Egalite i Kisida (2016), koji sugeriraju da, iako su potvrdili da postoji negativan efekt veličine škole na uspjeh učenika, postoji mogućnost da veliki utjecaj ima i sama priroda mnogih učionica u osnovnoj školi. U takvim učionicama učenici provode većinu svog vremena sa samo jednim učiteljem i istim vršnjacima, što bi potencijalno moglo smanjiti utjecaj veličine škole na uspjeh učenika u obrazovanju, a tada bi učionica predstavljala zaštitni faktor za učenike. Isti autori govore o većim problemima u obrazovanju kod učenika u srednjim školama jer su srednjoškolci u stalnoj interakciji s različitim nastavnicima i različitim vršnjacima, što može predstavljati akademske i društvene probleme kako se škola povećava (Egalite i Kisida, 2016).

Istraživanja su pokazala da manje škole, osim što imaju utjecaj na obrazovanje učenika, nude veću sigurnost samome učeniku te potiču jačanje socijalnih veza među članovima školske zajednice (Thapa i sur., 2013). Jedno od značajnih istraživanja vezano uz veličinu škole jest ono koje su proveli McNeely i suradnici (2002) koji su slabiji uspjeh u obrazovanju djece u većim školama pripisali njihovom slabijem osjećaju povezanosti sa školom i sveukupnim osobljem u školi. Zaključno, u istraživanju Stevensona (2006) također je potvrđeno da u pravilu manja veličina škole dovodi do povećanog obrazovnog uspjeha učenika, ali upozorava se na katkada različiti utjecaj veličine škole ovisno o razini obrazovanja, dakle osnovnoj ili srednjoj školi.

3.2. Sigurno okruženje kao odrednica školske klime i uspjeha u obrazovanju

Obazirući se na činjenicu da je sigurnost jedna od temeljnih ljudskih potreba, za zaključiti je da ista ima značajan utjecaj na učenje i zdrav razvoj učenika. U obrazovnim ustanovama gdje nedostaju norme, struktura i odnosi, postoji veća vjerojatnost da će učenici biti izloženi nasilju, vršnjačkom zlostavljanju, kaznenim mjerama, više će izostajati s nastave te će imati slabiji

obrazovni uspjeh (Gorgonio, 2017). Kako bi se takav nedostatak uspješno savladao, škole imaju zadatak uspostaviti čvrstu strukturu i mehanizme koji bi omogućili učenicima sigurno prijavljivanje problema (Aldrige i sur., 2016).

Bitno je istaknuti i podatak da odrasli u školskoj zajednici, pri čemu se to odnosi na roditelje ili staratelje i cjelokupno školsko osoblje, često podcjenjuju ozbiljnost zlostavljanja i društvenog nasilja, dok učenici redovito navode da su to ozbiljni problemi. U školama koje ističu problem zlostavljanja i nastoje podizati svijest o takvom problemu među učenicima i školskim osobljem, učenici prijavljuju manje zlostavljanja, osjećaju se sigurnije, češće traže pomoć te postižu bolji obrazovni uspjeh (Mayer i Furlong, 2010). Problem nasilja potrebno je naglašavati i iz razloga što ponašanje žrtve nasilja predstavlja ozbiljan javnozdravstveni problem (Thapa i sur., 2013). Sukladno tome, učenici koji su žrtve nasilja češće izostaju s nastave zbog straha od ponovnog zlostavljanja, a u današnjem svijetu svjedoci smo toga da se nasilje širi ne samo putem kontakta licem u lice, nego i preko interneta. Tako se i školsko zlostavljanje proširilo preko školskih klupa do interneta, a jedan takav oblik intenzivnog zlostavljanja značajno utječe na angažman učenika i smanjuje njihovu predanost školskim zadacima (Astor i sur., 2010).

Ne treba posebno isticati da izloženost nasilju u zajednici značajno ugrožava osjećaj sigurnosti djece školske dobi i negativno utječe na njihov socijalni razvoj. Izloženost bilo kakvom obliku nasilja rezultira i smanjenim obrazovnim uspjehom zbog poticanja odvajanja od škole i smanjenja percipirane koristi školovanja (Harding, 2009; prema Ruiz i sur, 2018). Neizostavno je napomenuti i da mladi koji su žrtve ili pak svjedoci nasilja često pokazuju agresivno ponašanje u školi. Takav je nalaz dobiven u mnogim istraživanjima (Brockenbrough i sur., 2002; Cammack i sur., 2011; Margolin i Gordis, 2000; McMahon i sur., 2013; Schwartz i Gorman, 2003; Thompson i Massat, 2005; prema Ruiz i sur. 2018), a učenici koji su izloženi različitim vrstama nasilja osjećaju se još manje sigurno u školi i postižu još lošiji obrazovni uspjeh (Hurd i sur., 2013; Moilanen i sur., 2010; prema Ruiz i sur., 2018).

Važnu ulogu u osiguravanju sigurnosti, prije svih faktora, ima djetetova obitelj, a pri tome je poznato da harmonična i funkcionalna obiteljska atmosfera, kao i suradnja obitelji sa školom, može izuzetno pozitivno utjecati na školski uspjeh učenika. Obitelj može utjecati na učenikovu sigurnost, prihvaćanje te samorealizaciju kroz pružanje osjećaja sigurnosti i podrške. S druge strane, disfunkcionalna obitelj, odnosno poremećeni odnosi između roditelja i djece uzrokovani neprimjerenim roditeljskim ponašanjem, kao što su autoritarni ili permisivni odgojni stilovi, mogu negativno utjecati na cjelokupni razvoj djeteta i povezani su s lošijim školskim rezultatima.

Obazirući se na to, ovisno o načinu funkcioniranja obitelji, komunikaciji roditelja s djecom te odgojnom stilu roditelja, obitelj može imati pozitivan ili negativan utjecaj na školski uspjeh učenika (Alić, 2020).

Još jedan faktor povezan sa sigurnošću, a da nije direktno povezan sa školskom zajednicom, definitivno jesu i karakteristike susjedstva, pri čemu se to odnosi na karakteristike poput socioekonomskog statusa i nasilja u zajednici. Takvi faktori također utječu na uspjeh djece u školi, i to tako da djeca koja žive u siromašnim i nasilnim zajednicama u pravilu postižu slabiji obrazovni uspjeh. S druge strane, djeca koja odrastaju u socioekonomski povoljnijim zajednicama vjerojatnije će postizati i veći obrazovni uspjeh (Ruiz i sur., 2018).

Zaključno, osiguravanje socio-emocionalne sigurnosti također je od izuzetnog značaja za sigurnost učenika u školi. To podrazumijeva poštivanje različitosti, poticanje otvorenosti za razmjenu mišljenja i osjećaja te stvaranje okruženja u kojem učenici mogu izražavati svoje ideje bez straha od stigmatizacije ili nasilja. Takva sigurnost prvenstveno ovisi o stavovima učenika i odraslih prema različitostima, njihovu načinu rješavanja sukoba te poštivanju pravila u školskoj zajednici (Cohen i sur., 2009).

4. Optimizacija školske klime: Utjecaj na uspjeh u obrazovanju, dobrobit i psihološko zdravlje učenika

Imajući u vidu činjenicu da je zadaća školske zajednice kreiranje okruženja u kojemu su svi članovi te zajednice dobrodošli, podržani te se osjećaju sigurnima (Dary i Pickeral, 2013), važno je ispitati načine na koji pozitivna školska klima doprinosi pozitivnom razvoju učenika i studenata. U ovom radu osvrnuli smo se na njezin utjecaj na pospješivanje uspjeha u obrazovanju te poticanje dobrobiti i psihološkog zdravlja učenika. Prije nego objasnimo neke od potencijalnih prednosti optimizacije školske klime koja se u najvećoj mjeri odnosi na obrazovanje učenika, važno je uzeti u obzir da je neizostavno, prilikom uspostavljanja optimizacije i postizanja pozitivnije školske klime, uključiti sve članove školske zajednice (Dary i Pickeral, 2013).

Počevši od definicije optimizacije školske klime kojom je objašnjeno da taj proces predstavlja namjeran, strateški i sudionički proces u kojemu nastavnici, učenici, roditelji ili staratelji, ali i ostali članovi školske zajednice uče i rade zajedno na promicanju prosocijalnog učenja i sigurnije okoline s više podrške (Dary i Pickeral, 2013), potrebno je još jednom istaknuti karakteristike učitelja u takvim školskim zajednicama. Škole u kojima je klima pozitivnija imaju u pravilu više motivirane učitelje, a učitelji koji iskazuju visoku motivaciju u poslu u pravilu imaju učenike koji postižu veći obrazovni uspjeh (MacNeil i sur., 2009). Na taj način učitelji, preko postizanja većeg

obrazovnog uspjeha u učenika, značajno utječu na njihovu dobrobit i psihološko zdravlje. Osim visoke motivacije učitelja, snažan prediktor uspjeha u obrazovanju jesu i topli i brižni odnosi između učenika i učitelja koji pružaju podršku. Takvi odnosi uvelike utječu na očuvanje mentalnog zdravlja učenika, što se ogleda i u podatku da se učenici koji dobivaju višu razinu podrške od učitelja lakše angažiraju u nastavnom procesu (Darling-Hammond i Cook-Harvey, 2018). Istraživanje koje se na ovo može nadovezati jest ono Ryana i Patricka (2001), u kojemu je ispitano kako podrška učitelja, promicanje interakcije s vršnjacima oko akademskih zadataka te promicanje uzajamnog poštovanja među učenicima u razredu utječe na učenike, a posebice na njihove radne navike. Dobiveno je da djeca koja percipiraju višu razinu podrške koju im pružaju učitelji te doživljavaju da nastavnici njeguju međusobnu interakciju i međusobno poštovanje među učenicima, neovisno o različitostima među njima, doživljavaju to kao poticaj za uključivanje u različite školske aktivnosti (Ryan i Patrick, 2001). Mogli bismo prema svemu navedenome istaknuti da škole koje karakteriziraju visokokvalitetni međuljudski odnosi, komunikacija i grupna kohezija, ponajviše između učenika i nastavnika jesu sposobnije podržati psihološke potrebe učenika i promovirati optimalan razvoj učenika, ne samo u akademskim, nego i u socijalnim i emocionalnim domenama, što značajno utječe na njihovu dobrobit. Sukladno tome, nije potrebno posebno naglašavati da srednje škole s pozitivnijom školskom klimom, koja se procjenjuje kao kolektivni fokus na ciljeve, komunikaciju, kohezivnost, moral, prilagodbu stresu i učinkovito rješavanje problema, imaju i viši postotak akademski uspješnih učenika u usporedbi sa školama s nižom kvalitetom školske klime (Macneil i sur., 2009).

Nadalje, nastavnici utječu i na učenikov osjećaj fizičke i psihičke sigurnosti, koji je od neizmjerne važnosti za njihovu dobrobit, a neosporno je da sigurnost potpomaže i učenje, odnosno da strah i tjeskoba negativno utječu na učenje i kognitivne sposobnosti. Takva je uloga nastavnika od izuzetne važnosti s obzirom na sve veću stopu socijalnog i školskog nasilja među učenicima općenito, a posebno među onim učenicima koji žive u nepovoljnijim uvjetima. Kako bi nastavnici mogli na što efikasniji način utjecati na sigurnost učenika, od njih se zahtijeva i da dobro poznaju učenike u školi. Na taj način jedino će uspjeti u formiranju personaliziranog obrazovnog okruženja, koji imaju priliku oblikovati prema interesima i potrebama svakog učenika. Takvo okruženje ima najpozitivniji utjecaj na one učenike koji su najviše ugroženi jer se upravo takvi često mogu vezati za školu te na taj način, upravo preko škole, dobiti pomoć koja im je posebno potrebna za očuvanje mentalnog zdravlja, a osim toga takva pomoć može predstavljati i poticaj za većim obrazovnim uspjehom. Utjecaj takve vrste pomoći ogleda se i u činjenici da se takvim

pristupom može postići smanjena vjerojatnost napuštanja škole kod rizičnih skupina učenika (Darling-Hammond i Cook-Harvey, 2018).

Nakon predstavljanja uloge učitelja u optimizaciji školske klime, drugi faktor koji je povezan s optimizacijom školske klime jest komunikacija između roditelja i školske zajednice. Takva je komunikacija od neophodne važnosti jer se njome uključuje roditelje u rješavanje nekih problema školske zajednice, što značajno pridonosi dobrobiti i psihološkom zdravlju učenika, a osim toga zajednički rad obitelji i škole prediktivan je za poboljšavanje uspjeha u obrazovanju djece. Unatoč tome, činjenica je da bi škole trebale povećati razinu osjetljivosti na potrebe roditelja, a posebice onih roditelja čija djeca postižu slabiji uspjeh u obrazovanju. Povećana razina osjetljivosti na potrebe roditelja dovodi do međusobne suradnje između škole i roditelja, koja se ogleda u pronalasku različitih načina za poboljšanje razvoja djece, i to u kognitivnom, socijalnom i emocionalnom smislu. Kako bi škole postigle cilj kognitivnog, emocionalnog i socijalnog razvoja djece te postigle zapravo najvažniji cilj održavanja psihološkog zdravlja svojih učenika, važno je i da uključe učenike na roditeljske sastanke, i to u svrhu zajedničkog planiranja, interveniranja i rješavanja tekućih problema u školskoj zajednici. Jedan od načina rješavanja problema u školskoj zajednici je i održavanje radionica sa roditeljima i odgajateljima. Održavanjem takvih radionica u pravilu dolazi do unaprjeđivanja partnerstva između obitelji i škole te poboljšane razmjene informacija o njihovoj djeci, a takvo bi kvalitetno partnerstvo zasigurno imalo pozitivan učinak, prije svega za dobrobit djece, ali i na njihov uspjeh u školi (Coleman, 1987; prema Škutor, 2014).

Treća važna komponenta u optimizaciji školske klime jest kreiranje poticajne i produktivne okoline u školi, koja će dovesti do povećanog zadovoljstva učenika u školi, ali i povećanja uspjeha u obrazovanju učenika, što uvelike utječe na njihovu dobrobit (Đurišić i Žunić-Pavlović, 2021). Takva se poticajna i produktivna okolina u školi u najvećoj mjeri odnosi na aktivno učenje, pri čemu je potrebno razmotriti učenje zasnovano na problemu (Akinoğlu i Tandoğan, 2007) i kooperativno učenje (Hossain i Tarmizi, 2013). Prvo, utvrđeno je da je implementacija modela aktivnog učenja zasnovanog na problemu pozitivno utjecala na akademska postignuća učenika, a osim toga i na promjenu njihovog stava o prirodoslovnim predmetima (Akinoğlu i Tandoğan, 2007). Ipak, smatra se da važniju ulogu ima kooperativno učenje, koje predstavlja zajednički rad učenika u malim grupama. Cilj takve vrste učenja je postizanje međusobne zavisnosti, koja će pridonijeti pozitivnijem mentalnom zdravlju učenika. Također, ukoliko učenici postignu međuzavisnost, to ima značajan utjecaj na dobrobit svakog od njih ponaosob, jer postizanjem iste, učenici više pomažu jedni drugima, razvijaju socijalne vještine i dijele određene informacije do kojih nikako ne bi mogli doći samostalno. Na taj se način, mogli bismo reći, učvršćuju obrasci

pozitivnih ponašanja (Đurišić i Žunić-Pavlović, 2021). Dokaz tomu jest i nalaz da na uspjeh učenika u matematici i njihove stavove prema matematici utječe izloženost kooperativnom učenju (Hossain i Tarmizi, 2013). Neizostavno je istaknuti i podatak da kooperativno učenje izrazito povećava zadovoljstvo učenika u školi, pri čemu se takvo zadovoljstvo odražava time da učenicima nastava postaje općenito zanimljivijom (Zuber i Lynch, 2017; prema Đurišić i Žunić-Pavlović, 2021).

Četvrta sastavnica koja utječe na optimizaciju školske klime jesu jasna i dosljedna pravila u školskoj zajednici. Možemo reći da, kada su pravila ponašanja jasna i primjenjuju se na dosljedan način, to rezultira redukcijom nepoželjnih ponašanja u školi, što utječe na dobrobit učenika u školi. S druge strane, takva pravila utječu i na nastavnike, i to tako da oni imaju više prostora i vremena za podučavanje učenika, što u konačnici pak dovodi do povećanja obrazovnog uspjeha učenika (Gietz i McIntosh, 2014). Povezano s time, rezultati jednog istraživanja pokazuju da je školska klima koja uključuje jasna i konzistentna pravila ponašanja, kao i pozitivne odnose između nastavnika i učenika, povezana s manjom stopom nasilja u školi. Potrebno je istaknuti da je ovo istraživanje dokaz da školska klima utječe na školsku viktimizaciju među skupinama koje se razlikuju, kulturno i socioekonomski (Khoury-Kassabri i sur., 2005).

Nakon toga, općenito je poznato da su strategije usmjerene na poboljšanje školske klime u većinskoj mjeri usmjerene na poboljšavanje jednog, ili pak nekoliko indikatora pozitivne školske klime. Takve se strategije mogu usmjeriti na (a) strukturalne promjene unutar škole, čime se nastoji postići veći osjećaj zajedništva, (b) uspostavljanje politika kojima se ističe važnost učinkovitog podučavanja učitelja ili (c) stvaranje prilika za učenike da nauče i prakticiraju specifične socio-emocionalne vještine. Postizanje osjećaja zajedništva ključna je strategija poboljšanja školske klime te u najvećoj mjeri proizlazi iz smanjenja veličine razreda, kreiranja posebnih savjetovanja i organiziranja posebnih skupova u školskoj zajednici, što uvelike utječe na psihološko zdravlje učenika u školi (Dusenbury i sur., 2015; prema Vranjican i sur., 2019).

Zaključno, kako bismo podcrtali važnost optimizacije školske klime općenito, potrebno je uzeti u obzir da ista dovodi do povećanja osjećaja samopouzdanja kod učenika (Popović-Ćitić i Đurić, 2018) te da oni učenici koji percipiraju školsku klimu pozitivnijom pokazuju i veće razine samopoštovanja i općenito pozitivnije samopoimanje (Coelho i sur., 2020). Ove su varijable, osim što predviđaju pozitivno mentalno zdravlje učenika, jedne od najvažnijih u postizanju većeg uspjeha u obrazovanju, pa je iz tog razloga potrebno optimizirati školsku klimu na način da njeguje različitosti učenika u školi i ističe važnosti vršnjačkih odnosa između učenika.

5. Zaključak

Pregledom opsežne literature na ovu temu, u ovom završnom radu predstavljena je važnost školske klime za postizanje uspjeha u obrazovanju. Najvažnije je pritom uzeti u obzir uloge ravnatelja, učitelja i učenika u formiranju kvalitetne školske klime, ali i obilježja škole kao što su veličina škole i sigurno okruženje.

Kada se razmatra uloga ravnatelja u oblikovanju školske klime, mogli bismo reći da su njegovi ključni zadatci poticanje profesionalnog razvoja učitelja (Andrews i Soder, 1987) i uključivanje svih sudionika u planiranje i ostvarivanje školskih ciljeva (Wang i Degol, 2016). Uzeći u obzir da je u većem broju istraživanja ispitana uloga učitelja u školskoj klimi te uloga odnosa između učenika, ovim radom nastoji se naglasiti i uloga ravnatelja u formiranju kvalitetne školske klime. Također, prijedlog za buduća istraživanja u ovoj domeni jest dodatno usmjeravanje na ulogu ravnatelja u formiranju kvalitetne školske klime, ali i prikazivanje utjecaja školske klime na rad ravnatelja, što bi bila izuzetno vrijedna spoznaja. Nadalje, učitelji imaju velik utjecaj na formiranje pozitivnije školske klime i poticanje uspjeha u obrazovanju, pri čemu se kao najvažniji faktor povezan s učiteljima može sagledati njihova demokratska usmjerenost koja uvelike potiče angažman učenika i njihovu motivaciju na nastavi (Alić, 2020), što zauzvrat dovodi do povećanog obrazovnog uspjeha. Treći važan faktor jesu učenici, čija je odgovornost aktivno sudjelovanje u formiranju školske klime kroz pozitivno ponašanje, uvažavanje različitosti i suradnju s drugima. Na taj način dolazi do povećanja njihova zadovoljstva u školi, što je ključna odrednica njihove dobrobiti, ali i stvaranja temelja za njihovu produktivnost, koja značajno utječe na njihov uspjeh u obrazovanju (Cohen i sur., 2009).

Velika važnost u ovom radu pridana je i obilježjima škole, pri čemu je posebno istaknuto da manje škole mogu pružiti bolju individualizaciju (Pužić i sur., 2011) u smislu prilagodbe nastave učenicima, i podršku učenicima. Kako se veličina škole pokazala kao važan prediktor uspjeha u obrazovanju, buduća bi istraživanja trebala provjeriti njezin utjecaj u različitim stupnjevima obrazovanja, budući da postoje nedosljedni rezultati kada je u pitanju utjecaj veličine škole u osnovnim ili srednjim školama (Stevenson, 2006). Neizostavno je istaknuti i ulogu sigurnog okruženja u postizanju uspjeha u obrazovanju, jer ono osigurava emocionalnu i fizičku dobrobit učenika, unutar i izvan škole. Najznačajniji faktori jesu susjedstvo (Ruiz i sur., 2018), obitelj (Alić, 2020) i učinkovito strukturalno uređenje obrazovne ustanove (Gorgonio, 2017).

U konačnici, naglasimo i da je optimizaciju školske klime potrebno usmjeriti na stvaranje poticajnog i podržavajućeg okruženja za sve učenike, čime se značajno povećava zadovoljstvo i

na taj način cjelokupna dobrobit učenika u školi, ali i njihov uspjeh u obrazovanju (Đurišić i Žunić-Pavlović, 2021). Budućim je istraživanjima potrebno povećati svijest o važnosti školske klime kao ključnom faktoru za uspjeh u obrazovanju, što bi trebalo biti prioritet svake obrazovne institucije. Prema tome, potrebno je kontinuirano pratiti i evaluirati školsku klimu u svrhu stvaranja optimalnog okruženja u kojemu bi svi učenici u školi mogli imati jednake mogućnosti za postizanje uspjeha u obrazovanju. Također, buduća bi istraživanja veliku važnost trebala pridati izuzetnom utjecaju školske klime na dobrobit i psihološko zdravlje učenika, pri čemu bi bilo potrebno ispitati na koje još načine stvaranje optimalnog školskog okruženja utječe na zdrav razvoj djece, odnosno učenika. Takva bi istraživanja zasigurno pridonijela shvaćanju važnosti školske klime, ne samo za kognitivni razvoj učenika, već i za njihov socijalni i emocionalni razvoj, što uvelike pospješuje njihovo mentalno zdravlje.

6. Literatura

- Akinoğlu, O. i Tandoğan, R. Ö. (2007). The effects of problem-based active learning in science education on students' academic achievement, attitude and concept learning. *Eurasia journal of mathematics, science and technology education*, 3(1), 71-81.
- Andrews, R. i Soder, R. (1987). Principal leadership and student achievement. *Educational leadership*, 44(6), 9-11.
- Astor, R. A., Guerra, N. i Van Acker, R. (2010). How can we improve school safety research?. *Educational researcher*, 39(1), 69-78.
- Aldridge, J. M., Fraser, B. J., Fozdar, F., Ala'i, K., Earnest, J. i Afari, E. (2016). Students' perceptions of school climate as determinants of wellbeing, resilience and identity. *Improving schools*, 19(1), 5-26.
- Alić, B. (2020). Školski uspjeh učenika. *Novi Muallim*, (81), 49-55.
- Babarović, T., Burušić, J. i Šakić, M. (2010). Psihosocijalne i obrazovne odrednice školskog uspjeha učenika osnovnih škola: dosezi dosadašnjih istraživanja. *Suvremena psihologija*, 13(2), 235-256.
- Babarović, T., Burušić, J. i Šakić, M. (2009). Uspješnost predviđanja obrazovnih postignuća učenika osnovnih škola Republike Hrvatske. *Društvena istraživanja*, 18(4-5), 673-695.
- Baranović, B., Domović, V. i Štibrić, M. (2006). O aspektima školske klime u osnovnim školama u Hrvatskoj. *Sociologija i prostor: časopis za istraživanje prostornoga i sociokulturnog razvoja*, 44(174 (4)), 485-504.
- Bedeniković Lež, M. (2009). Uloga majke u školskom uspjehu djeteta. *Školski vjesnik: časopis za pedagoški teoriju i praksu*, 58(3.), 331-344.
- Benard, B. (2004). *Resiliency: What we have learned*. WestEd.
- Berkowitz, R., Moore, H., Astor, R. A. i Benbenishty, R. (2017). A research synthesis of the associations between socioeconomic background, inequality, school climate, and academic achievement. *Review of Educational Research*, 87(2), 425-469.

- Buljubašić Kuzmanović, V. i Botić, T. (2012). Odnos školskog uspjeha i socijalnih vještina kod učenika osnovne škole. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 58(27), 38-53.
- Coelho, V. A., Bear, G. G. i Brás, P. (2020). A multilevel analysis of the importance of school climate for the trajectories of students' self-concept and self-esteem throughout the middle school transition. *Journal of youth and adolescence*, 49(9), 1793-1804.
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M. i Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers college record*, 111(1), 180-213.
- Darling-Hammond, L. i Cook-Harvey, C. M. (2018). Educating the Whole Child: Improving School Climate to Support Student Success. *Learning Policy Institute*.
- Dary, T. i Pickeral, T. (2013). *School climate: Practices for implementation and sustainability*. New York, NY: National School Climate Center.
- Đurišić, M. i Žunić-Pavlović, V. (2021). Školska klima i adaptivne karakteristike učenika mlađih razreda osnovne škole. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 20(2), 93-108.
- Egalite, A. J. i Kisida, B. (2016). School size and student achievement: A longitudinal analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(3), 406-417.
- Evans, G. W. (2004). The environment of childhood poverty. *American psychologist*, 59(2), 77.
- Fan, W., Williams, C. M. i Corkin, D. M. (2011). A multilevel analysis of student perceptions of school climate: The effect of social and academic risk factors. *Psychology in the Schools*, 48(6), 632-647.
- Forsberg, C., Chiriac, E. H. i Thornberg, R. (2021). Exploring pupils' perspectives on school climate. *Educational Research*, 63(4), 379-395.
- Freiberg, H. J. i Stein, T. A. (1999). Measuring, improving and sustaining healthy learning environments. *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*, 11.
- Gietz, C. i McIntosh, K. (2014). Relations between student perceptions of their school environment and academic achievement. *Canadian Journal of School Psychology*, 29(3), 161-176.

- Gorgonio, J. P. R. (2017). School climate determinants: Perception and implications. *Asia Pacific Journal of Education, Arts and Sciences*, 4(2), 31-37.
- Grissom, J. A., Loeb, S. i Master, B. (2013). Effective instructional time use for school leaders: Longitudinal evidence from observations of principals. *Educational researcher*, 42(8), 433-444.
- Hart, P. M., Wearing, A. J., Conn, M., Carter, N. L. i Dingle, A. R. K. (2000). Development of the School Organisational Health Questionnaire: A measure for assessing teacher morale and school organisational climate. *British Journal of Educational Psychology*, 70(2), 211-228.
- Heck, R. H. (1992). Principals' instructional leadership and school performance: Implications for policy development. *Educational evaluation and policy analysis*, 14(1), 21-34.
- Heck, R. H., Larsen, T. J. i Marcoulides, G. A. (1990). Instructional leadership and school achievement: Validation of a causal model. *Educational Administration Quarterly*, 26(2), 94-125.
- Heck, R. H., Marcoulides, G. A. i Lang, P. (1991). Principal instructional leadership and school achievement: The application of discriminant techniques. *School Effectiveness and School Improvement*, 2(2), 115-135.
- Hoge, D. R., Smit, E. K. i Hanson, S. L. (1990). School experiences predicting changes in self-esteem of sixth-and seventh-grade students. *Journal of educational psychology*, 82(1), 117.
- Holtappels, H. G. i Meier, U. (2000). Violence in schools. *European Education*, 32(1), 66-79.
- Hossain, A. i Tarmizi, R. A. (2013). Effects of cooperative learning on students' achievement and attitudes in secondary mathematics. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 473-477.
- Howard, E. (1987). *Handbook for conducting school climate improvement projects*. Publication Sales, Phi Delta Kappa, Eighth and Union, Box 789, Bloomington, IN 47402.
- Huang, T., Hochbein, C. i Simons, J. (2020). The relationship among school contexts, principal time use, school climate, and student achievement. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(2), 305-323.

- Jagić, S. i Jurčić, M. (2006). Razredno-nastavno ozračje i zadovoljstvo učenika nastavom. *Acta Iadertina*, 3(1), 29-43.
- Khoury-Kassabri, M., Benbenishty, R. i Astor, R. A. (2005). The effects of school climate, socioeconomics, and cultural factors on student victimization in Israel. *Social Work Research*, 29(3), 165-180.
- Koth, C. W., Bradshaw, C. P. i Leaf, P. J. (2008). A multilevel study of predictors of student perceptions of school climate: The effect of classroom-level factors. *Journal of educational psychology*, 100(1), 96.
- Koys, D. J. i DeCotiis, T. A. (1991). Inductive measures of psychological climate. *Human relations*, 44(3), 265-285.
- Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J. i Blatt, S. J. (2001). School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students. *Journal of School psychology*, 39(2), 141-159.
- LaRusso, M. D., Romer, D. i Selman, R. L. (2008). Teachers as builders of respectful school climates: Implications for adolescent drug use norms and depressive symptoms in high school. *Journal of Youth and Adolescence*, 37, 386-398.
- MacNeil, A. J., Prater, D. L. i Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of leadership in Education*, 12(1), 73-84.
- Marks, H. M. i Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational administration quarterly*, 39(3), 370-397.
- Mayer, M. J. i Furlong, M. J. (2010). How safe are our schools?. *Educational Researcher*, 39(1), 16-26.
- McNeely, C. A., Nonnemaker, J. M. i Blum, R. W. (2002). Promoting school connectedness: Evidence from the national longitudinal study of adolescent health. *Journal of school health*, 72(4), 138-146.
- Mitchell, M. M., Bradshaw, C. P. i Leaf, P. J. (2010). Student and teacher perceptions of school climate: A multilevel exploration of patterns of discrepancy. *Journal of school health*, 80(6), 271-279.

- O'Malley, M., Voight, A., Renshaw, T. L. i Eklund, K. (2015). School climate, family structure, and academic achievement: a study of moderation effects. *School Psychology Quarterly*, 30(1), 142.
- Ozmusul, M. (2016). School climate as a predictor of early school leavers. *Croatian Journal of Education*, 18(2), 491-517.
- Pastuović, N. (2012). *Obrazovanje i razvoj: kako obrazovanje razvija ljude i mijenja društvo, a kako društvo djeluje na obrazovanje* (No. 30). Institut za društvena istraživanja.
- Popović-Čitić, B. i Đurić, S. (2018). *Pozitivna školska klima: elementi, principi i modeli dobre prakse*. Univerzitet u Beogradu-Fakultet bezbednosti.
- Puzić, S., Baranović, B. i Doolan, K. (2011). Školska klima i sukobi u školi. *Sociologija i prostor: časopis za istraživanje prostornoga i sociokulturnog razvoja*, 49(3 (191)), 335-358.
- Rodriguez, N., Mira, C. B., Myers, H. F., Morris, J. K. i Cardoza, D. (2003). Family or friends: Who plays a greater supportive role for Latino college students?. *Cultural diversity and ethnic minority psychology*, 9(3), 236.
- Rončević, N., Beno, J. i Vukelić, N. (2018). Razlike u percepciji školske klime srednjoškolaca s obzirom na osnivača škole. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 64(1), 59-70.
- Ruiz, L. D., McMahon, S. D. i Jason, L. A. (2018). The role of neighborhood context and school climate in school-level academic achievement. *American journal of community psychology*, 61(3-4), 296-309.
- Ryan, A. M. i Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American educational research journal*, 38(2), 437-460.
- Sabo, D. J., Barnes, K. i Hoy, W. K. (1996). Organizational health and decision participation: An empirical analysis of healthy interpersonal dynamics and teacher participation. *Journal of School Leadership*, 6(6), 576-599.
- Stevenson, K. R. (2006). School Size and Its Relationship to Student Outcomes and School Climate: A Review and Analysis of Eight South Carolina State-Wide Studies. *National Clearinghouse for Educational Facilities*.

- Syahril, S. i Hadiyanto, H. (2018). Improving school climate for better quality educational management. *Journal of Educational and Learning Studies*, 1(1), 16-22.
- Škutor, M. (2014). Partnerstvo škole i obitelji–temelj dječjeg uspjeha. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 154(3), 209-222.
- Tarter, C. J., Bliss, J. R. i Hoy, W. K. (1989). School characteristics and faculty trust in secondary schools. *Educational administration quarterly*, 25(3), 294-308.
- Tarter, C. J. i Hoy, W. K. (1988). The context of trust: Teachers and the principal. *The High School Journal*, 72(1), 17-24.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. i Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of educational research*, 83(3), 357-385.
- Van Den Oord, E. J. i Van Rossem, R. (2002). Differences in first graders' school adjustment: The role of classroom characteristics and social structure of the group. *Journal of School Psychology*, 40(5), 371-394.
- Vranjican, D., Prijatelj, K. i Kuculo, I. (2019). Čimbenici koji utječu na pozitivan socio-emocionalni razvoj djece. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 160(3-4), 319-338.
- Wang, M. T. i Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational psychology review*, 28(2), 315-352.

