

Nastavnik i razredno-nastavno ozračje

Ošap, Ana

Undergraduate thesis / Završni rad

2017

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:142:943659>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-03-14**



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

Preddiplomski studij engleskog jezika i književnosti i pedagogije

Ana Ošap

Nastavnik i razredno-nastavno ozračje

Završni rad

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

Osijek, 2017.

Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet Osijek

Odsjek za pedagogiju

Preddiplomski studij engleskog jezika i književnosti i pedagogije

Ana Ošap

Nastavnik i razredno–nastavno ozračje

Završni rad

Društvene znanosti, pedagogija, didaktika

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

Osijek, 2017.

Sadržaj

1. UVOD.....	5
2. NASTAVNIK I RAZREDNO-NASTAVNO OZRAČJE.....	6
Nastavnički poziv i kompetencije.....	6
Razredno-nastavno ozračje	9
3. VJEŠTINE I TEHNIKE USPJEŠNOG RADA U RAZREDU.....	11
Didaktika i razredno-nastavno ozračje.....	12
Uloga kurikuluma u razredno-nastavnom ozračju.....	14
Važnost kreativnosti u nastavi.....	15
4. UPRAVLJANJE RAZREDOM – TEMELJ KVALITETNOG RAZREDNO-NASTAVNOG OZRAČJA	17
Teškoće rada u razredu	20
Kako postupati s različitim tipovima i potrebama učenika	23
Nagrade i kazne	26
Pozitivne emocije u razredu	28
5. ZAKLJUČAK	31
6. LITERATURA.....	32

Sažetak: U radu će se razmatrati i raspravljati te potkrijepiti rezultatima istraživanja pitanja školskog ozračja, odnosno, razredno-nastavnog ozračja kao njegova dijela te uloge nastavnika u njegovu kvalitetnom i pozitivnom uspostavljanju. Razredno-nastavno ozračje kao dio područja zanimanja didaktike kao grane pedagogije, ali i pedagogije općenito važno je kako za izvršavanje zadataka odgoja i obrazovanja u školi, tako i za emocionalni i socijalni razvoj učenika te zadovoljstvo i ispunjenost poslom nastavnika. Uloga nastavnika u stvaranju i održavanju kvalitetnog i pozitivnog razredno-nastavnog ozračja povezat će se s nekim važnim pojmovima pedagogije kao što su didaktika, kurikulum, kreativnost i upravljanje razredom, ali i onim subjektivnim, ali ne manje važnim, doživljajima kao što su emocije i problemi u ponašanju. Osim nastavnika, kao glavnog autoriteta u nastavnom procesu, bit će riječi i o utjecaju ravnatelja i stručne službe prvenstveno na rad nastavnika, a onda i na učenike putem razredno-nastavnog ozračja.

Ključne riječi: nastavnik¹, razredno-nastavno ozračje, upravljanje razredom, disciplina, pozitivne emocije

Summary: The paper will consider, discuss and support with research results topic of school atmosphere, ie, the classroom atmosphere as part of it, and the role of the teacher in its quality and positive establishment. The classroom teaching as a part of the field of didactics, which is a part of pedagogy, but also pedagogy is general, is important for carrying out the tasks of education in the school as well as for the emotional and social development of students, and the satisfaction and fulfillment of the teachers' work. The role of teachers in the creation and maintenance of a quality and positive classroom atmosphere will be linked to some important concepts of pedagogy such as didactics, curriculum, creativity and classroom management, but also subjective, but not less important, experiences such as emotions and problems in behavior. In addition to teachers, as the main authority in the teaching process, there will also be words about the influence of the principal and the professional service, primarily on the work of teachers, and then on the students through the classroom atmosphere.

Key words: teacher, classroom atmosphere, classroom management, discipline, positive emotions

¹ Važno je napomenuti da iako je u naslovu rada termin „nastavnik“, koji podrazumijeva stručnjaka koji poučava određeni predmet u ustanovi srednjoškolskog obrazovanja, tekst će se odnositi i na učitelje predmetne nastave u osnovnim školama.

1. UVOD

Svakodnevni život u učionici obilježen je nastavnikovim djelovanjem, kako onim vidljivim, tako i onim kojeg nestručna osoba ne primjećuje. I prvo i drugo djelovanje ima praktičnu pedagošku vrijednost. Podjednaku važnost, kao i posljedice, za kvalitetu izvođenja nastave imaju načini i metode koje nastavnik koristi nastojeći tu kvalitetu dostići, kao i ciljevi i ishodi koje njima želi postići. Navedene kurikulumske odrednice nastavnog procesa u velikoj mjeri utječu na kvalitetu odgoja i obrazovanja, ali ono što osim na odgoj i obrazovanje utječe i na emocije i doživljaje svih sudionika u nastavi je razredno-nastavno ozračje. Iako na njega utječu brojni čimbenici i subjekti, može se reći kako je najveća uloga ipak ona nastavnika. Rad će obuhvatiti upravo tematiku uloge nastavnika u stvaranju i održavanju razredno-nastavnog ozračja u kojem se svi osjećaju ugodno i postižu zacrtane ciljeve. Na početku, definirat će se nastavnik i razredno-nastavno ozračje kao ključne odrednice rada. Zatim, bit će riječi o vještinama i tehnikama uspješnog rada u razredu te uloge didaktike, kao grane pedagogije, i kurikuluma, kao dijela didaktike na razredno-nastavno ozračje. Istaknut će se i važnost kreativnosti kao imperativa suvremene škole. U posljednjem poglavlju bit će riječi o teškoćama rada u razredu, odnosno o tome kako na razredno-nastavno ozračje utječu različiti tipovi „problematičnih“ učenika te kako se s njima ophoditi u svrhu očuvanja dobrog razredno-nastavnog ozračja. Na kraju, spomenut će se i važna uloga pozitivnih emocija, ne samo za ozračje, nego i za razvoj učenika. Cilj rada je objasniti ključne pojmove te povezati i objasniti brojne utjecaje na razredno-nastavno ozračje.

2. NASTAVNIK I RAZREDNO-NASTAVNO OZRAČJE

Nastavnički poziv i kompetencije

Prema Pravilniku o normi rada nastavnika u srednjoškolskoj ustanovi (2010) posao nastavnika dijeli se na neposredni odgojno-obrazovni rad i poslove koji iz njega proizlaze. Tjedni fond radnih sati iznosi 40. Broj radnih sati koji uključuju neposredan odgojno-obrazovni rad varira s obzirom na predmet kojeg nastavnik poučava, a kreće se od 20 sati za nastavnike hrvatskoga jezika i matematike do 36 sati za nastavnika – suradnika u nastavi s učenicima. Poslovi koji proizlaze iz neposrednog odgojno-obrazovnog rada su:

...stručno-metodička priprema, razredničko administrativni poslovi, poslovi voditelja stručnog vijeća (aktiva nastavnika istih ili srodnih predmeta) koji ima najmanje 5 članova u školi, stručno usavršavanje, planiranje i vođenje ekskurzija, suradnja s roditeljima, rad u stručnim tijelima škole i izvan škole, unos podataka u e-maticu, popravni, razredni i razlikovni ispiti, poslovi u okviru provođenja nacionalnih ispita, državne mature ili ispita državne mature u školskoj ustanovi, poslovi vezani uz izradu i obranu završnog rada, rad u stručnim povjerenstvima, organizacija natjecanja i susreta, poslovi sindikalnog povjerenika, kulturne i športske aktivnosti škole te izvannastavne aktivnosti. (Pravilnik o normi rada nastavnika u srednjoškolskoj ustanovi, 2010: članak 8.)

Zakonom o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2017) propisano je da „poslove nastavnika predmetne nastave u srednjoj školi može obavljati osoba koja je završila diplomski sveučilišni studij odgovarajuće vrste ili diplomski specijalistički studij odgovarajuće vrste i ima potrebne pedagoške kompetencije (pedagoško-psihološko-didaktičko-metodičko obrazovanje s najmanje 55 ECTS-a).“ (Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, 2017: članak 105.) Prema istom Zakonu, za obavljanje poslova učitelja predmetne nastave u osnovnoj školi potrebno je imati završen studijski program nastavničkog smjera odgovarajućeg nastavnog predmeta na razini diplomskog sveučilišnog studija ili integriranog preddiplomskog i diplomskog sveučilišnog studija. Ukoliko se na natječaj ne javi osoba s navedenim kompetencijama, zapošljava se kandidat sa završenim studijskim programom odgovarajuće vrste na razini diplomskog sveučilišnog studija ili integriranog preddiplomskog i diplomskog sveučilišnog studija ili specijalistički diplomski stručni studij odgovarajuće vrste, a koji je stekao pedagoške kompetencije (pedagoško-psihološko-didaktičko-metodičko obrazovanje s najmanje 55 ECTS-a). U slučaju nedostatka prijava takvih kandidata, može se zaposliti i osoba sa završenim preddiplomskim sveučilišnim ili stručnim studijem na kojem se stječe najmanje 180 ECTS bodova te je stekla pedagoške kompetencije.

Često se može čuti kako nastavnička struka nije samo posao pomoću kojega se može privređivati za život nego je to poziv u pravom smislu riječi te da ga nije dovoljno samo „odrađivati“. Lasić (2015) navodi kako su veliki pedagozi kao što su Komensky, Pestalozzi, Russo i Makarenko ukazali na ljubav prema djeci i mladima kao na jedan od bitnih uvjeta za uspješan rad s njima.

Ta ljubav treba biti realna, konstruktivna i odgovorna. Komensky tvrdi: “Ti ne možeš raditi kao učitelj ako ne postupaš kao otac.“. Pestalozzi kaže: “Moja djeca od ranog jutra pa do mrkle noći neprestano su morali vidjeti na mom čelu i saznati po mojim usnama da moje srce teži njima, da je njihova sreća moja sreća, njihova radost moja radost. Od jutra do mraka ja sam bio među njima... Svaka pomoć i podrška u oskudici, svaka nastava koju dobiju, poticala je neposredno od mene“. (Lasić, 2015: 2)

Van Manen (2011) dodaje kako je nastavnička struka struka brige koja uključuje pomaganje, poticanje, opominjanje i brigu o pojedinim učenicima i predmetima. Isti autor u svom djelu *Pedagogical Tact: Knowing What to Do When You Don't Know What to Do* brigu nastavnika za učenika uspoređuje s brigom roditelja za dijete ili brigom medicinske sestre za pacijenta (van Manen, 2016).

Lasić (2015) navodi kako je nastavnički poziv vjerojatno najstariji poziv koji ima temelje davno u prošlosti, prije nastanka škole kao institucije, a temeljna pretpostavka uspješnog djelovanja nastavnika su kompetencije koje ga određuju, definiraju. Pojam kompetencija ima različita shvaćanja i tumačenja; Keuffer (2010) ih diferencira u kognitivne sposobnosti i vještine, osobna uvjerenja, ljestvice vrijednosti i motivacijska usmjerenja (Jurčić, 2014). Mijatović (1999) ih shvaća kao „osobnu sposobnost da se čini, izvodi, upravlja ili djeluje na razini određenog znanja, umijeća i sposobnosti“ (Jurčić, 2014: 77), dok Rychen (2003) kaže da su one „sposobnost pojedinca za uspješno rješavanje individualnih ili socijalnih zahtjeva ili za uspješnu izvedbu aktivnosti ili zadaće.“ (Jurčić, 2014: 77) Istraživanja koja se bave kompetencijama nastavnika imaju dugu tradiciju, ali u posljednje vrijeme su posebno intenzivirana, između ostalog i zbog težnje nastavnika za podizanjem statusa njihove profesije (Palekčić, 1999). Autori koji se bave pitanjem kompetencija i vještina nastavnika, daju različite definicije i opseg onome što oni podrazumijevaju pod tim pojmovima. Palekčić (1999) kaže kako u korpus profesionalnog znanja nastavnika ulaze: stručno znanje određenog predmetnog područja; znanje nastavnog predmeta (kurikularno znanje); filozofija nastavnog predmeta; pedagoško znanje i specifično stručno-pedagoško znanje. Jurčić (2014) smatra kako je kompetencijski profil nastavnika u suvremenoj školi nužno promatrati kao dvije dimenzije – pedagoška kompetencija i didaktička kompetencija.

Dimenzije pedagoške kompetencije nastavnika ključne su u svakom dijelu odgojnog i obrazovnog procesa, a obuhvaćaju osobnu, komunikacijsku, analitičku, socijalnu, emocionalnu, interkulturalnu i razvojnu kompetenciju te vještine u rješavanju problema. Dimenzije didaktičke kompetencije nastavnika „iskazuju se kroz odabir i primjenu metodologije izgradnje predmetnog kurikulumu, organiziranje i vođenje odgojno-obrazovnog procesa, oblikovanje razredno-nastavnog ozračja, utvrđivanje učenikova postignuća u školi i u pogledu razvoja modela odgojnoga partnerstva s roditeljima“ (Jurčić, 2014: 84-85). Previšić (2007) navodi dvije temeljne dimenzije nastavničkih kompetencija – predmetnu i pedagoško-didaktičko-metodičku kompetenciju. Predmetna obuhvaća primjerice razinu općeg znanja, sposobnost planiranja, sposobnost izvedbe zadataka, samovrednovanje i vrednovanje itd., dok pedagoško-didaktičko-metodička obuhvaća sposobnost poučavanja i praćenja, kreiranje nastavnih sadržaja, razvijanje vještina upravljanja razredom, motivaciju učenika, komunikaciju s roditeljima itd. Prema Rosić (1999), na nastavnika se gleda iz dva aspekta odgoja – kognitivnog i čuvstveno - voljnog. Gledano iz prvog aspekta, nastavnik je onaj koji „prenosi“ učeniku informacije, znanja koja su mu potrebna za život i buduću profesiju, a iz drugog, nastavnik je odgajatelj. Delorsovo izvješće u knjizi *Učenje – blago u nama* govori u prilog tome, ali ide i korak dalje i kaže kako je temeljna uloga obrazovanja osiguranje slobode mišljenja i usađivanje želje za učenjem, pri čemu nastavnik mora biti vrsni komunikolog i pedagoški strateg – budući da je odgojno-obrazovni proces međuljudski odnos, umijeće komuniciranja bitno je za svakog nastavnika. (Rosić, 1999)

Razredno-nastavno ozračje

Matijević (1997) navodi kako je još u 19. stoljeću Stjepan Novotny raspravljao o školskom duhu – pojmu pod kojim je podrazmijevao ukupno školsko ozračje na koje najviše utjecaja ima nastavnik. Nadalje, Matijević definira odgojno-obrazovno ozračje kao stanje koje obilježava zadovoljstvo ili nezadovoljstvo subjekata koji sudjeluju u odgojno-obrazovnoj komunikaciji. No, Vrgoč (1997) piše kako je za bolje razumijevanje tematike odgojno-obrazovnog ozračja nužno dati sažeta pojmovna objašnjenja:

Kada se govori o ozračju u odgojno-obrazovnim ustanovama, treba znati da taj opći pojam u sebi uključuje pojmove: školsko, razredno i nastavno ozračje. Ovi pojmovi su metodološki i sadržajno povezani, ali i relativno samostalni. Pojam *školsko ozračje* odnosi se na širok spektar odnosa u vodstvu škole, među nastavnicima, učenicima i svim zaposlenima u školi. (...) Razredno ozračje, za razliku od školskog ozračja, obuhvaća procese u užoj okolini, tj. u razrednom odjelu ili manjim podskupinama učenika. (...) Svako ozračje, (...) odnosi se na nastavnu aktivnost (...). Stoga je svako razmatranje školskog ili razrednog ozračja, u svom dominirajućem dijelu, razmatranje nastavnog ozračja. (Vrgoč, 1997: 13-14)

Matijević (1997) odgojno-obrazovno ozračje raščlanjuje na pojmove *školsko ozračje* i *razredno-nastavno ozračje*. Prema njemu, školsko ozračje je uvjetovano pedagoškim i didaktičkim čimbenicima, odnosno brojnim objektivnim i subjektivnim čimbenicima. Autor naglašava kako to ozračje ovisi značajno o ravnatelju škole, zatim o stručnim suradnicima, te o svim učiteljima i drugim djelatnicima škole. Razredno-nastavno ozračje Matijević (1997) veže uz ukupno stanje odnosa u jednom razrednom odjelu u vrijeme raznih nastavnih aktivnosti.

Tradiciju istraživanja ozračja u odgojno-obrazovnim institucijama, koja se zadržala do danas, započeli su socijalni psiholozi nakon 1920. godine (Bošnjak, 1997). U literaturi postoji suglasnost o podjeli takvih istraživanja na razdoblje od početaka do kasnih šezdesetih godina te na razdoblje nakon sedamdesetih do danas (Bošnjak, 1997, prema Fraser, 1986). „Pioniri“ razvoja instrumenata za mjerenja interakcije nastavnik-učenik bili su Thomas 1929. godine (Bošnjak, 1997, prema Fraser, 1986), a nakon njega i Wrightstone (Bošnjak, 1997, prema Walberg, 1974). U razdoblju od 1950. do 1960. godine počinju se razvijati novi instrumenti, a glavna novina bila je u tome što su istraživači, umjesto opisa ozračja, počeli uspoređivati mjere ponašanja u razredu s učeničkim postignućima. Usporedno s razvijanjem tehnika promatranja razredne interakcije, nastavljen je i rad na razvoju instrumenata za mjerenje učeničkih i nastavničkih percepcija zbivanja u razredu i na nastavi (Bošnjak, 1997). Početke modernijih sustavnih istraživanja ozračja obilježili su instrumenti H. Walberga („Ljestvice ozračja učenja“) i R. Moosa („Skala

razrednog ozračja“). Nakon 1980. godine sve se više počinje istraživati i druge veze i odnose, počinje istraživanje visokoškolskog ozračja te se javljaju novi istraživački instrumenti i postupci. Od 1990. godine istraživanja se sve više usmjeravaju na probleme specifičnih učeničkih populacija, različite odnose i veze ozračja, obilježja učenika i nastave posebnih nastavnih predmeta, pitanja ozračja u predškolskim ustanovama, kombiniranje kvalitativnih i kvantitativnih istraživačkih pristupa i dr. (Bošnjak, 1997). Vrgoč (1997) dodaje da su najnovija istraživanja usmjerena na to da pomognu nastavnicima u poboljšanju njihova rada, kroz istraživanja odnosa ozračja i obilježja ličnosti učenika i nastavnika. „Temeljem takvih istraživanja nastavnici poduzimaju konkretne mjere za poboljšanje onih dimenzija ozračja koje učenici, bilo kao skupina, bilo kao pojedinci, doživljavaju kao čimbenik koji loše utječe na njih i njihov uspjeh.“ (Bošnjak, 1996, citirano u Vrgoč, 1997: 15) Osim kronološki, Domović (1997) navodi kako se istraživanja vezana uz odgojno-obrazovno ozračje mogu podijeliti i na istraživanja na razini razreda i na razini škole u cjelini; odnosno, „istraživanja razredne i školske klime čine dva posebna istraživačka polja.“ (Fraser i Rentoul, 1982, citirano u Domović, 1997: 56).

Zanimljivo je spomenuti i kako od 1985. godine, pod pokroviteljstvom Američkog udruženja za edukacijska istraživanja, djeluje i Međunarodno udruženje istraživača edukacijskog ozračja koje jednom godišnje održava svoj specijalizirani skup te objavljuje svoje novine i zbornike radova (Bošnjak, 1997).

3. VJEŠTINE I TEHNIKE USPJEŠNOG RADA U RAZREDU

Nastavnikova pozitivna očekivanja u vezi učeničkih postignuća važan su prediktor uspjeha učenika. Vizek-Vidović i dr. (2014) navode da Rogers (1998) „procjenjuje kako učiteljska pozitivna očekivanja u vezi s učeničkim mogućnostima objašnjavaju i do 20% školskog uspjeha.“ (Vizek-Vidović i dr., 2014: 353) Prvo istraživanje koje je to pokazalo bilo je ono Rosenthal i Jacobsen (1968) koje je imalo snažan odjek u javnosti. To istraživanje pokazalo je da su učenici od kojih su učiteljice očekivale inetelektualni napredak, taj napredak zaista i ostvarili. Autorice ističu da „iako je ovo istraživanje doživjelo kasnije mnoge napade i kritike, i novija su istraživanja jasno pokazala kako se stavovi i shvaćanja o ciljevima poučavanja i prirodi učenja odražavaju u ponašanju učiteljica tijekom poučavanja“ (Vizek-Vidović i dr., 2014: 361). Danas je to stajalište široko prihvaćeno, a utjecalo je i na shvaćanje važnosti kvalitetnog rada nastavnika s ciljem ostvarivanja što boljih rezultata učenika. U tom slučaju, pozitivna očekivanja nastavnika možemo okarakterizirati i kao svojevrsan motiv za uspjeh učenika. Pedagoški taktični nastavnici imaju tendenciju razviti dobre odnose sa svojim učenicima tako što im pružaju pozitivna iskustva, stvaraju dobru atmosferu u razredu te brineći se da se učenici osjećaju sigurno i uspješno. Van Manen (2011) zaključuje kako takvo postupanje taktičnih nastavnika ne čudi jer oni svoje učenike ne gledaju na apstraktan način, kao „brojeve“, nego kao osobe koje imaju imena i osobnosti s kojima imaju stvarne interakcije. Jedan od najvažnijih elemenata uspješnog rada u razredu je poučavanje kojega Cindrić i dr. (2010) definiraju kao izravnu ili neizravnu pomoć učenicima u učenju.

Ta pomoć ne smije biti pretežno verbalna, poučavanje gotovih informacija (*ex cathedra*), već stvaranje takvih odgojno-obrazovnih (nastavnih) situacija u kojima će se učenika dovesti do toga da traži podatke, odgovore, rješava probleme, analizira podatke na raznolike načine. Rezultat je takva načina poučavanja učenikovo razumijevanje koje se očituje učenikovim sposobnostima da može objasniti, obrazložiti, navesti primjer i znanje primijeniti u novoj nastavnoj situaciji ili životu. U odgojno-obrazovnom procesu, poučavanje koje se utemeljuje na poznavanju zakonitosti učenikova razvoja i procesa učenja, poučavanje nije *prenošenje* znanja koje učenik *usvaja*. (Cindrić i dr., 2010: 65)

Istraživanja učiteljskih vještina pokazala su da uspješni nastavnici posjeduju skup kognitivnih i socijalnih vještina koje ih jasno razlikuju od onih manje uspješnih. Te vještine obično se svrstavaju u tri skupine: „Vještine planiranja i izvedbe poučavanja, vještine utvrđivanja ishoda učenja i vještine upravljanja razredom kao socijalnom zajednicom.“ (Vizek-Vidović i dr., 2014: 364)

Didaktika kao faktor ozračja

Bognar i Matijević (1993) u svojoj knjizi *Didaktika* navode kako je ona grana pedagogije koja se bavi teorijom odgojno-obrazovnog procesa, pa tako i razredno-nastavnim ozračjem. Ona ima svoj opći i posebni dio – opći se bavi antropološko-psihološkim i socijalno-kulturnim uvjetima odgojno-obrazovnog procesa, a posebni užim didaktičkim pitanjima kojima pripadaju cilj i zadaci odgojno-obrazovnog procesa, sadržaji i aktivnosti, dinamika odgojno-obrazovnog procesa, socijalni oblici i odgojno-obrazovna ekologija i mediji te odgojno-obrazovna klima i komunikacija (Bognar i Matijević, 1993). Cindrić i dr. (2010) navode zadatke didaktike: analizirati i planirati odgojno-obrazovni proces, osigurati praktične smjernice za djelovanje te omogućiti uvid u didaktičke teorije i pravce.

Didaktika, kao grana pedagogije koja se bavi nastavom, određuje i klasificira načine održavanja nastave; odnosno, strategije, metode i postupke prisutne u nastavnom procesu. Bognar (2002) o strategijama, metodama i postupcima u nastavi piše:

Strategije, metode i postupci važan su aspekt odgojno-obrazovnog procesa. Strategije se dijele na veći broj metoda, a metode na veći broj postupaka. Razlikujemo strategije odgoja i strategije obrazovanja. Strategije odgoja su egzistencija, socijalizacija i individuacija. Strategija egzistencije odnosi se na metode i postupke kojima se zadovoljavaju osnovne biološke potrebe. Strategija socijalizacije na metode i postupke kojima se zadovoljavaju socijalne potrebe, a strategija individuacije na metode i postupke kojima se pomaže proces samoaktualizacije. Strategije obrazovanja su poučavanje i učenje, strategija doživljavanja i izražavanja doživljenog, strategija vježbanja i strategija stvaranja. (Bognar, 2002: 293)

Da bi nastavno ozračje bilo poticajno za raznovrsne učeničke aktivnosti, te da bi moglo zadovoljiti raznovrsne razvojne potrebe učenika, nastavnik treba nastojati mijenjati pedagoške scenarije i situacije u kojima sudjeluju učenici jednog razrednog odjela. Razni istraživački projekti, izrada razrednih novina, odlasci na izlete, didaktičke igre te dopisivanje s učenicima drugih škola, mogu pridonijeti stvaranju poticajne nastavne atmosfere te ostvarivanju ciljeva odgoja, međusobnom razumijevanju i suradnji, koji se događaju na afektivnom planu i čije rezultate ne možemo svakodnevno mjeriti testovima i ocjenjivati numeričkim ocjenama. (Matijević, 1998)

Na školsko i razredno-nastavno ozračje djeluju brojni subjektivni čimbenici. To su, prije ostalih, učenici i nastavnici. Oni su najvažniji u kvalitetnoj odgojnoj ili nastavnoj komunikaciji. Budući da je svaki nastavnik jedinstven i poseban, i njegov se stil poučavanja razlikuje od svih drugih. „Poučavanje je sastavljeno od različitih komponenti: našeg izgleda, načina na koji govorimo,

načina na koji održavamo kontrolu; u stvari, sve što radimo utječe na to kako će nas učenici doživljavati.“ (Cowly, 2006: 71) Oblik rada tijekom nastavnog procesa iznimno je važan za razredno-nastavno ozračje. „U našim školama dominira nastava usmjerena na učitelja. Učionice su uređene i opremljene za frontalnu nastavu u kojoj učenici sjede *u potiljak*, a najvažnije nastavne epizode režira učitelj ispred njih na svom stolu, na ploči, ili (...) uz pomoć suvremene nastavne tehnike.“ (Matijević, 1997) Isti autor državne škole naziva „konfekcijskim“ školama čime želi reći da se u svim školama ostvaruje isti nastavni program uz iste ili slične objektivne uvjete (državni pedagoški standard). Većini nastavnika bitno je da ostvaruju propisani nastavni program pri čemu učenici trebaju sjediti, slušati i gledati te činiti ono što im je naređeno. Osim onih alternativnih, vrlo su rijetke škole koje su prepoznatljive po nekoj originalnoj pedagoškoj ideji. Upravo stoga Matijević kaže kao je zanimljiva i korisna usporedba školskog i razredno-nastavnog ozračja u alternativnim i državnim školama.

(...) Nastava je orijentirana na učenika, a ne na učitelja. U tim je školama važno što i kako radi učenik, a učitelj je tu da mu pomogne ili da organizira rad. Cijela didaktička filozofija Marie Montessori može se izreći rečenicom „Pomozi mi da to napravim sam(a)!“ (...) I dok se naši učitelji u osnovnim i srednjim školama muče kako postići radno nastavno ozračje, u Montessori školama učenici dolaze sami u učionicu i bave se individualnim projektima ili posebnim didaktičkim materijalima za razvijanje različitih sposobnosti, i to već od prvog razreda obveznog školovanja. (Matijević, 1997: 36)

Na svakodnevnu komunikaciju nastavnika i učenika mogu utjecati ravnatelj, stručni suradnici, roditelji. Ravnatelj mogu uvelike utjecati na ukupno ozračje u školi svojim stilom rukovođenja i svakodnevnim komuniciranjem s nastavnicima i učenicima. Uz ravnatelja, važni su i stručni suradnici čiji će utjecaj ovisiti o ugledu u kolektivu koji se postiže radom, stručnošću i javno deklariranim stavovima. Roditelji su, nažalost, premalo uključeni u život škole. Zajedničkog dogovaranja i djelovanja najčešće nema (Matijević, 1997).

Škola može biti organizirana kao zajednica učitelja, učenika i roditelja koja, uz didaktičku strategiju nazvanu *didaktički ugovor* i globalnu pedagošku koncepciju iskazanu sintagmom *pedagogija uspjeha za sve*, nastoji pomoći djeci da zadovolje svoje osnovne razvojne potrebe i dosegnu krajnji cilj odgoja i življenja – samoaktualizaciju. (...) U takvim uvjetima djeca drukčije doživljavaju školu, a ostvareni kontakti učitelja, roditelja i učenika utječu na ukupno školsko ozračje. (Matijević, 1997: 40)

Uloga kurikuluma u razredno-nastavnom ozračju

Shvatimo li kurikulum u njegovom najširem značenju (ciljevi, sadržaji, mediji, strategije, evaluacija), on ima značajan utjecaj na školsko i razredno-nastavno ozračje. U kolokvijalnom jeziku roditelji i učenici govore o obilježjima školskog i razredno-nastavnog ozračja koji su u uskoj vezi s kurikulumom, kao što su „teške i lake škole, brojni nepotrebni sadržaji kojima su opterećeni učenici, tjedno opterećenje učenika koje prelazi broj radnih sati zaposlenih ljudi, neprimjerene zadaće koje djeca dobivaju u školi, neprimjerena evaluacijska rješenja i kriteriji itd.“ (Matijević, 1997: 36) Isti autor ističe i važnost izbora i primjene nastavnih medija za kvalitetu razredno-nastavnog ozračja. Navodi primjer učitelja koji je pogrešno upotrijebio grafoskop u nastavi ispisavši cjelokupno predavanje na grafofolije i pred učenicima ih izmjenjivao dok su oni morali prepisivati sadržaj. Takvi i slični postupci stvaraju nepovoljno razredno-nastavno ozračje jer nastavnik gubi kredibilitet i vrijednost u očima učenika.

Kriteriji praćenja i evaluacije su također važan faktor odgojno-obrazovnog ozračja. Dok za neku školu kažu da je *teška*, druga je na glasu kao *lagana*, upravo zbog kriterija ocjenjivanja. U tom kontekstu Bognar i Matijević (1993) navode dva suprotna primjera nastavnika. Prvi su oni koji zbog svojih neuobičajenih kriterija ocjenjivanja ostaju upamćeni kod generacija učenika, a poneki svojim načinom ocjenjivanja unište volju učenika za tim predmetom. Suprotno, drugi svojim stilom komuniciranja u nastavi pridobiju učenike za pojačano učenje određenih nastavnih sadržaja.

Matijević (1997) i Cowley (2006) naglašavaju i važnost prostora u kojemu se nastavni proces odvija. Izgled učionice, kao i način na koji ju nastavnik koristi ima velik utjecaj na ponašanje učenika, a samim time i na razredno ozračje. Osim što učionica pomaže nastavniku kontrolirati učenike, trebala bi pomoći i samom nastavniku da ostane miran, zadovoljan i opušten (Cowley, 2006). Školske je prostore potrebno pedagogizirati i humanizirati; „to znači da zidove i radne prostore treba obogatiti opremom i drugim detaljima koji prostor čine ugodnim za rad, učenje i druženje.“ (Matijević, 1997: 38) Cowley (2006) daje nekoliko ideja kako poboljšati prostor učionice: održavati učionicu uvijek urednom i čistom, dobro organizirati raspored stvari, odvojiti različita područja, paziti da učionica bude sigurna te vesela i puna boja, stvoriti privlačnu atmosferu, dati prostoru notu osobnosti te razmisliti o rasporedu klupa.

3.3 Važnost kreativnosti u nastavi

Prema Jukić (2010), društveni autizam u nastavničkom pozivu je nedopustiv budući da svaka ljudska interakcija ima emocionalni podtekst, a nastavnici su u interakciji s djecom i mladim ljudima. Duboko međusobno razumijevanje i ugodne emocije izazvane kod učenika od strane nastavnika pridonose kognitivnoj aktivnosti i aktiviraju misaone procese višeg reda kao što je i kreativnost. „Nastavnik kreativnog stila animira, nastoji zadovoljiti i intelektualne i emocionalne potrebe učenika, omogućuje im slobodno izražavanje potičući pritom vlastito kreativno stvaranje” (Bratanić, 1997, citirano u Jukić, 2010). Dakako, suprotno učinku ugodnih emocija, neugodne emocije „koče” kognitivne funkcije višeg reda (Buckley i Saarni, 2009, prema Jukić, 2010).

Jukić (2010) u svom radu piše kako je izražavanje kreativnosti u nastavi gotovo nemoguće bez taktičnog nastavnika. U tom smislu navodi jedan od najvećih problema školstva danas – nepovjerenje učenika u vlastite mogućnosti i sposobnosti, za što su često „krivi“ netaktični nastavnici koji imaju poteškoće u obavljanju onoga što je ključno za kreativnost učenika – „poticanje, ohrabrivanje, „izvlačenje na površinu“ i kanaliziranje učenikovih ideja“ (Jukić, 2010: 299). Jensen (2003) se također osvrće na kreativnost u nastavi te navodi nagrađivanje i kažnjavanje u nastavi kao prepreke razvoju kreativnosti te navodi alternative. Kao tri najdjelotvornije navodi pretvaranje škole u smisleno, relevantno i zabavno mjesto, pri čemu, naravno, najvažniju ulogu imaju nastavnici.

Humor zauzima važno mjesto u stvaranju kreativnog ozračja, a ujedno je i odlika pedagoški taktičnog nastavnika. „Naše je društvo, nažalost, dalo negativnu konotaciju smijehu, često smatrajući da mu nije mjesto nigdje gdje se „ozbiljno“ radi, dakle niti u školama.“ (Jukić, 2010: 299-300) Duhovit nastavnik stvara kreativno ozračje, pokazuje spremnost na „izlazak iz okvira“ uobičajenog načina rada, a samim time daje dobar primjer svojim učenicima te potiče njihovo divergentno mišljenje i razvoj kreativnosti. „Eksperimentalna su istraživanja pokazala bolje rezultate učenika pri rješavanju testova kreativnosti kada se u radu koristio humor.“ (Ziv, 1989, prema Jukić, 2010: 300) Osim za poticanje kreativnosti kod učenika, humor može poslužiti nastavniku kada „želi pokazati zabavniju stranu nastave ili se našaliti na vlastiti račun. Humorom se može oraspoložiti zabrinutog učenika ili izbjeći sukob s neposlušnim učenikom“ (Kyriacou, 2001: 115), što je, dakako, od iznimne važnosti za pozitivno razredno-nastavno ozračje.

Matijević dodaje kako je „duhovitost odlika omiljenih učitelja, ali i odlika kreativnih i inteligentnih učenika. U veseloj atmosferi se lakše stvara i komunicira, te se lakše podnose poteškoće svakodnevnog posla. Mnogo je, dakle, razloga za poticanje i stvaranje duhovitih situacija u svakodnevnim nastavnim epizodama.“ (Matijević, 1997: 78)

4. UPRAVLJANJE RAZREDOM – TEMELJ KVALITETNOG RAZREDNO-NASTAVNOG OZRAČJA

Cowley (2006) ističe da učenici žele nastavnika za kojeg vjeruju da drži sve konce u rukama. Kvalitetno razredno-nastavno ozračje uvelike ovisi o tome kakav je stil poučavanja nastavnika budući da učinkovit stil pokazuje učenicima da je nastavnik taj koji je „glavni“ u odgojno-obrazovnom procesu, pri čemu je, naravno, važno zadržati dojam pristupačnosti i raspoloživosti učenicima. Cilj je osigurati si visok status unutar učionice kako bi se učenici mogli ugledati na nastavnika i poštovati ga. Na taj način nastavnik postiže to da ima utjecaj na ponašanje učenika, što je ključno za održavanje discipline u razredu, ali pritom treba zadržati dojam da je i on samo čovjek. „Od nastavnika, u značajnoj mjeri, zavisí uspješnost reforme obrazovnog sustava, (ne)učinkovitost nastave, (ne)kvaliteta škole, odnosi u razredu, doživljaj(i) škole kao i čitav niz drugih „suptilnosti“ nastave i cjelokupna odgojno-obrazovnog procesa.“ (Vrcelj, 1999: 110) Chris Kyriacou u knjizi *Temeljna nastavna umijeća* naglašava i važnost dojma kojeg nastavnikovo ponašanje ostavlja tijekom nastavnog sata:

Postavite li pitanje a pritom vam se u glasu i na licu odražava zanimanje, a ne umor i dosada, dobit ćete potpuno drukčiji odgovor, bez obzira na primjerenost vašeg pitanja. Slično tome, kružite li razredom i pratite rad učenika i pomažete li svakome tko ima problema, umjesto da sjedite za katedrom i ispravljate zadaće za drugi sat, učenicima to pokazuje koliko važnosti pridajete tom nastavnom satu. (Kyriacou, 2001: 58)

Nastavnik svojim pedagoškim taktom uspostavlja razredni ugođaj koji snažno utječe na učeničku motivaciju i odnos prema učenju. Razredni ugođaj za koji Kyriacou (2001) kaže kako se smatra najboljim opisan je kao svrhovit, radni, opušten, srdačan, poticajan i sređen. Pridjevi „svrhovit“ i „radni“ podrazumijevaju nastavnikovo isticanje važnosti nastavnoga sata pri čemu on zadržava prijeko potrebni autoritet u nastavi. Opuštenost, srdačnost i poticajnost važni su kako bi nastavnik izgradio zdrav odnos s učenicima, dok je red „temeljen na umijećima djelotvorne organizacije i ustroja nastavnog sata te na odnosu s učenicima koji se utemeljuje na uzajamnom poštovanju i razumijevanju“ (Kyriacou, 2001:107). Brojna istraživanja na ovu temu pokazala su važnost prvih nekoliko nastavnih sati u novom razredu za uspostavljanje pozitivnog razrednog ozračja. Iz jednog takvog istraživanja, onog autora Wragg i Wood (1984), u kojem su usporedili iskusne nastavnike i nastavnike početnike, proizašao je „popis“ osobina koje su iskusnim nastavicima omogućile uspostavljanje povoljnog radnog ugođaja za cijelu nastavnu godinu. Iskusniji

nastavnici pokazali su se kao samouvjereniji, srdačniji i ljubazniji, profesionalniji, poticajniji, pokretljiviji, više gledaju učenike u oči, češće se služe humorom, imaju jasnije propisana pravila te se znaju bolje nametnuti i osobno i svojim autoritetom (Kyriacou, 2001). U istraživanju autorice Vlahek (2016) prikazana je druga perspektiva - učeničko viđenje povezanosti radnog iskustva učitelja s pozitivnim razredno-nastavnim ozračjem. To istraživanje pokazalo je da učenici koji imaju učitelje/učiteljice s dužim radnim stažom percipiraju veće zadovoljstvo u razredu, osjećaju veću povezanost unutar razrednog odjela, imaju manje poteškoća u usvajanju nastavnih sadržaja i manje napetosti. Dakle, iskusniji nastavnici lakše uspostavljaju disciplinu prilikom prvog susreta, ali i tijekom cijele godine. S obzirom na važnost pozitivnog razrednog ugođaja za uspješan rad nastavnika i učenika, ne iznenađuje što je upravo umijeće uspostavljanja takvog ugođaja jedna od bitnih kompetencija koje bi svaki budući nastavnik trebao posjedovati.

Popis standarda za netom diplomirane nastavnike (DfEE, 1997a) izrijeком spominje da bi budući nastavnici trebali znati: pratiti poučavanje i intervenirati kako bi osigurali valjano učenje i disciplinu, uspostaviti i održavati svrsishodnu radnu atmosferu, odrediti visoka očekivanja u vezi s učeničkim ponašanjem, te postići i održati disciplinu pomoću čvrsto ustrojenog poučavanja i pozitivnih i produktivnih odnosa te uspostaviti sigurno okruženje koje pomaže učenju i u kojem učenici osjećaju sigurnost i povjerenje u vlastite sposobnosti. (Kyriacou, 2001: 108-109)

U osnovi upravljanja je autoritet. Prema Hrvatskoj enciklopediji, autoritet je „ugled, zaslužen povjerenje, priznato značenje; osoba ili institucija koja uživa opći ugled i ima velik utjecaj.“ U suvremenoj se literaturi problematika autoriteta u nastavi obrađuje pod različitim nazivima, a najčešće kao pitanje odgojnog odnosno nastavnog stila. Stil odgoja je način ponašanja učitelja, nastavnika ili odgajatelja. Različiti stilovi odgoja nastavnika različito utječu na razredno-nastavno ozračje. Za autoritarni stil, kod kojega sve odluke donosi učitelj sam te izbjegava dvosmjernu komunikaciju sa svojim učenicima, istraživanja su pokazala da nije motivirajući ni za rad i učenje ni za međusobne odnose u razredu. Također, učenici su primijetili da takvi nastavnici svoj posao ne vole te da ga rade samo iz vlastite koristi. Drugi stil je permisivni kojega karakterizira nered u razredu – učenici rade što žele, samo pojedini slušaju nastavnika; nastavnik ne reagira, prihvaća isprike učenika jer im želi biti prijatelj. Kod ovog stila istraživanja su pokazala kako on dovodi do toga da učenici ne znaju granice, ne znaju što je društveno prihvatljivo i naviknuti su bez napora postizati cilj. Kod demokratskog stila nastavnik nalazi pravi omjer prisnosti i strogosti prema učenicima – zajednički formiraju pravila, nastavnik ima kontrolu, ali svoje odluke objašnjava učenicima. Učenici vole takve nastavnike jer im nude jasnoću i sigurnost, ne nameću

svoje mišljenje nego znaju i slušati učenike čime zadobivaju povjerenje kod učenika. Demokratski stil je najprikladniji i najučinkovitiji u viziji suvremene škole. (Ilić i dr., 2012)

Cowley (2006) je provela istraživanje o tome što učenici misle o svojim učiteljima i ponašanju svojih prijatelja iz škole. Ispitanici su pohađali srednju školu, a bili su različite dobi, kulturnog i socijalnog podrijetla. „U razgovor su bili uključeni različiti tipovi učenika, od onih koji se ponašaju primjereno, do onih koji su pokatkad zločesti. Pored njih, tu su i učenici visokih sposobnosti, ali i oni s poteškoćama u učenju.“ (Cowley, 2006: 138) Učenici su izdvojili dva tipa nastavnika koji, prema njihovom mišljenju, kontroliraju ponašanje učenika. Prvi tip je čvrst, ali zabavan. Takvog nastavnika uglavnom svi učenici vole, iako ih stalno drži pod kontrolom. On unosi novine u nastavu i čini ju zanimljivom. Učenici dobro znaju što se od njih očekuje, svjesni su da će ih nastavnik kazniti ako za tim bude potrebe, ali da će to učiniti smireno i pod kontrolom. Drugi tip je strog i zastrašujući. Takav nastavnik održava disciplinu u razredu kažnjavanjem. Učenici ga cijene zbog straha, a ne zato što mu se dive. (Cowley, 2006)

Teškoće rada u razredu

Psihologinja Tanja Dejanović Šagadin u predgovoru hrvatskom izdanju knjige *Tajne uspješnog rada u razredu: vještine, tehnike, ideje* autorice Sue Cowley (2006) piše osvrt na probleme u današnjim školama. Navodi kako je u posljednjih nekoliko desetljeća u svijetu i kod nas došlo do porasta problematičnog ponašanja mladih u školama. Buljubašić-Kuzmanović i Gazibara (2015) navode statističke podatke kojima potvrđuju gore napisano – od 2003. do 2007. godine uočava se porast broja prijavljenih maloljetnih počinitelja. Autorice razlog pronalaze u zanemarivanju afektivnih čimbenika u odgoju i obrazovanju kroz povijest. Takva praksa ostavila je traga u današnjem vremenu u obliku sve većeg broja djece s emocionalnim problemima i poremećajima u ponašanju (Buljubašić-Kuzmanović, Gazibara, 2015). Ono što su nekad bili najveći problemi, poput brbljanja, kašnjenja na sat i nenapisanih domaćih zadaća, danas se čine kao dječje bolesti u usporedbi sa psovanjem na satu, slanjem poruka putem mobitela, zlorabe droga i alkohola, nasilja među učenicima itd. Nadalje kaže kako smo svjedoci pada autoriteta nastavnika uz istodobno povećanje neprimjerenog ponašanja učenika. „Mogućih je razloga mnogo: prezaposlenost ili nezaposlenost roditelja, sve veći broj rastava, nasilje u obiteljima, rat koji smo svi zajedno nedavno prošli, velik broj raseljenih, siromaštvo, kriza društvenog morala, utjecaj masmedija i slično.“ (Dejanović Šagadin u Cowley, 2006: 15) Prema Buljubašić-Kuzmanović i Gazibara (2015), najveći broj stručnjaka se slaže sa zaključkom da razvoju delikventnog ponašanja prethodi kombinacija osobina ličnosti i iskustva u obitelji te interakcija s obilježjima šireg okruženja.

Dok Dejanović Šagadin navodi razloge neprimjerenog ponašanja u školi općenito, Cowley (2006) razloge takvoga ponašanja stavlja u okvir učionice. Prije svega, naglašava kako, iako nastavnici često imaju suprotan dojam, učenici takva neprimjerena ponašanja ne planiraju unaprijed.

Posve je prirodno da učitelj, kada mu lijepo isplanirani sat loše krene, zauzme obrambeni stav. Koliko je samo vremena i truda potrošeno na planiranje i razradu nastavne jedinice, pa zašto, zaboga, to učenici ne znaju cijeniti! Tada učitelj počinje vjerovati da su se učenici unaprijed urotili protiv njega i da su svjesno odlučili ometati nastavu. Upravo ta pomisao da su se baš svi okomili na vas može prerasti u obrambeni način podučavanja. (Cowley, 2006: 111)

Prvi razlog neprimjerenog ponašanja učenika tijekom nastavnog procesa Cowley vidi u dosadi. Ona je sastavni dio školovanja jer su naše škole pretrpane obaveznim sadržajima, a nije realno

očekivati da svakog učenika sve zanima. No, ako učenicima naglasimo važnost obrazovanja, u većini slučajeva oni će se pomiriti s osjećajem dosade i neće se upustiti u neprimjereno ponašanje. Nasuprot tome, ukoliko školu predstavljamo kao „zatvor“, učenici će se u trenucima dosade neprilično ponašati kako bi se spasili od dosade i „začinili“ sat. Autorica daje i ideje za ukljanjanje dosade iz učionice: neka rad bude zabavan i zanimljiv, neka tema rada bude aktualna i primjenjiva u stvarnom životu, neka stavovi budu raznoliki, neka zadatci budu kratki i usredotočeni (Cowley, 2006). Drugi razlog neprimjerenog ponašanja učenika Cowley vidi u nedostatku motivacije za učenje pri čemu naglašava da postoji razlika između učenika kojima je dosadno i onih kojima nedostaje motivacije za učenje. „Neki učenici gube motivaciju za učenje jer im je gradivo preteško, a možda i zato što imaju problema s učenjem. Prilagodimo li gradivo sposobnostima učenika, možda ćemo ih ponovo motivirati za rad.“ (Cowley, 2006: 113) Posljednji razlog je nedostatak zanimanja za neki predmet. Već je spomenuto u ovom poglavlju kako je problem naših škola manjak izbornosti. Isto primjećuje i Cowley koja navodi primjer nekih škola u Velikoj Britaniji koje su se opredijelile samo za određen dio nastavnog programa (primjerice tehnologiju ili umjetnost).

Vizek-Vidović i dr. (2014) navode trojaku podjelu razloga neprimjerenog ponašanja učenika po uzoru na Andrić i Čudina-Obradović (1996). Prvo su biološke osobine djeteta kao što su slabija mentalna razvijenost koja sužava raspon i trajanje pažnje ili oštećenja središnjeg živčanog sustava koje dovode do nemira, pretjerane aktivnosti, stalnog vrpoljenja i nespretnosti. Drugi su emocionalni problemi djeteta koji su najčešće uzrokovani nemogućnošću djeteta da na konstruktivan način zadovolji neke svoje potrebe. Posljednja su neka obilježja situacije u školi kao što su loše upravljanje učitelja razredom, loši odnosi učitelja međusobno, te odnosi učitelja s ravnateljem i stručnom službom, autoritarni stil ravnatelja u upravljanju školom, nepostojanje jasnih pravila, slaba suradnja škole s roditeljima, neuređenost školske zgrade i okoliša (Vizek-Vidović i dr., 2014). Može se to povezati s poglavljima 3.1. i 3.2. ovoga rada u kojima je istaknuta važnost istih ovih parametara u kontekstu kvalitetnog razredno-nastavnog ozračja. Može se zaključiti kako je disciplina u razredu od esencijalne važnosti za razredno-nastavno ozračje jer neprimjereno ponašanje pojedinih učenika „minira“ nastavu i pozitivno ozračje te oduzima nastavniku dragocjeno vrijeme i energiju za obrazovne aktivnosti jer se mora usredotočiti na discipliniranje pojedinaca. Lasić (2015) uviđa da se od nastavnika traži da bude

intelektualac, moralno i psihički stabilna ličnost, ličnost koja ima svoja uvjerenja, ali i to da je danas sve teže naći te karakteristike ličnosti kod prosječnog nastavnika.

Erdogan i dr. (2010) proveli su istraživanje o problemima vezanim uz upravljanje razredom i disciplinu s kojima se susreću nastavnici informacijskih znanosti kako bi otkrili pozadinske razloge i moguća rješenja tih problema uzimajući u obzir perspektivu roditelja, nastavnika i administratora. Ovo istraživanje posebno je zanimljivo kad znamo da se odnosi prvenstveno na nastavu koja uključuje računala i drugu tehnološku opremu koja je sve prisutnija u školama i postoje nastojanja da se kompletan nastavni proces u budućnosti „podredi“ tehnologiji. Problemi upravljanja razredom koje su ispitanici naveli bili su manjak motivacije, kršenje pravila i rutine, nedostatak potrebne infrastrukture, loše raspolaganje vremenom, razredna okolina i manjak interakcije u razredu, a kao probleme discipline naveli su bavljenje aktivnostima koje nisu povezane s nastavom (slušanje glazbe, dopisivanje mobitelom itd.), glasno pričanje, hodanje po razredu i neprimjerena uporaba materijala. Kao moguće razloge problema naveli su prirodu i status predmeta u kurikulumu, razredno okruženje, gužvu u učionicama, nedostatak pravila, obiteljsko okruženje i stavove roditelja, nastavnikovu neefikasnost u upravljanju, i stavove učenika. Kao moguća rješenja predložili su poboljšanje nastavnikovih pedagoških sposobnosti i znanja o predmetu, restrukturiranje prirode IT predmeta u kurikulumu, primjena aktivnosti koje potiču motivaciju, korištenje softverskih programa koji kontroliraju pogrešnu uporabu računala, efektivno upravljanje nastavom informacijskih tehnologija, kažnjavanje, istraživanje razloga problema, postavljanje pravila, suradnja s roditeljima i suradnja s drugim nastavnicima u školi. (Erdogan i dr., 13-14)

Kako postupati s različitim tipovima i potrebama učenika

U prethodnim poglavljima bilo je riječi o upravljanju razredom i disciplini te o tome kako je posebno teško uspostaviti harmoničnu disciplinu u razredu, uzimajući u obzir posebnost svakog učenika. Već je ranije spomenuto kako je afektivno obrazovanje u našim školama zanemareno. Ono nije lako definirati – „za afektivno obrazovanje može se reći da je pretežito konativno područje odgoja koje se odnosi na »doživljavanje okolnog svijeta, na razvoj interesa, emocija, usvajanje stavova i formiranje uvjerenja kao bitnih komponenti ponašanja ličnosti.« (Buljubašić-Kuzmanović, Gazibara, 2015: 215) Između ostalog, afektivno obrazovanje fokusira se na vrijednosti i individualizirani vrijednosni sustav pojedinca, stavove i uvjerenja, različite interese i obrasce ponašanja kao i skrb i potporu koju učenici daju i dobivaju. Međutim, dosadašnja nastojanja i pokušaji „provođenja“ afektivnog obrazovanja nisu urodila plodom iz čega proizlazi sve veća kriza odgojne funkcije škole (Buljubašić-Kuzmanović, Gazibara, 2015). Vizek-Vidović i dr. (2014) razlikuju svakodnevne razredne probleme i ozbiljnije prekršaje. Kod svakodnevnih problema ističu da je za njihovo rješavanje najbolje rukovoditi se *načelom najmanje intervencije*, odnosno, kako autorice kažu „ne treba praviti *veliku frku*, ako se stvar dade riješiti malim zahvatom.“ (Vizek-Vidović i dr., 2014: 327) Najbolje rješenje za sve probleme koji se mogu pojaviti u razredu je prevencija – entuzijazam učitelja, dinamičnost nastave, poticanje i održavanje interesa učenika. Međutim, do problema neminovno dolazi i uz najveći stupanj prevencije. Tada se, prema načelu najmanje intervencije, prvo reagira neverbalnim znakovima poput pogleda, nagnjanja prema učeniku i sl. Zatim, poželjno je pohvaliti ispravno ponašanje te ponašanje drugih učenika. Ukoliko ni to ne riješi problem, slijedi izravni zahtjev učeniku da prestane s nepoželjnim ponašanjem koji se može i ponoviti. Ukoliko ništa od navedenog ne riješi problem ponašanja učenika, nastavnik učenika suočava s posljedicama, primjerice: „*Vidim li te još jednom da prepisuješ, oduzet ću ti test i dati negativnu ocjenu.*“ Prije nego se nastavnik odluči na takvu izjavu, mora biti siguran da će doista i učiniti to što je rekao. (Vizek-Vidović i dr., 2014)

U koncepciju svakodnevnih problema uklapa se većina učenika. Kao što je u prethodnim poglavljima već rečeno, iz raznih razloga učenici imaju potrebu ponekad se ponašati neprimjereno. No, postoje tipovi učenika kod kojih je neprimjereno ponašanje „pravilo, a ne iznimka.“ Cowley (2006) navodi emocionalne poteškoće i smetnje u ponašanju kao najveći

problem u nadzoru nad ponašanjem učenika, zatim deficit pažnje (ADD), hiperaktivni poremećaj kod učenika te poteškoće u učenju.

Učenici s emocionalnim poteškoćama ili smetnjama u ponašanju često uzrokuju probleme iz više razloga.

Ili se vole sukobljavati i ne mogu kontrolirati bijes, ili su izrazito povučeni i emocionalno vrlo ranjivi. Neki od tih učenika stekli su takav oblik ponašanja slijedeći nečiji primjer. Možda im roditelji nisu imali pravilne odgojne mjere ili su u odgoju često reagirali na vrlo agresivan i nepodoban način. Međutim, kod nekih učenika takvo je stanje posljedica zdravstvenih problema. (Cowley, 2006: 124)

Autorica nadalje daje savjete kako rješavati probleme koje uzrokuju učenici s emocionalnim poteškoćama i smetnjama u ponašanju – nastavnik mora biti miran, stabilan i pozitivan uzor učenicima, ne smije vikati jer tako izaziva sukobe, treba pohvaliti učenika kada se primjerenom ponaša, postaviti lako dostižne ciljeve u radu i nagraditi učenika svaki put kad ispuni neki od ciljeva. Deficit pažnje i hiperaktivni poremećaj su ekstremni oblici poremećaja u ponašanju koji u posljednje vrijeme zaokupljaju sve više pozornosti. Učenicima s ADD-om i ADHD-om nastavnik treba tolerirati manje incidente i usredotočiti se samo na pozitivno ponašanje te ih hvaliti i ohrabrivati. Zatim, omogućiti im vježbe koncentracije i postavljati male ciljeve. Mnogo je različitih vrsta poteškoća u učenju – problemi s pisanjem, čitanjem, usvajanjem matematike itd. Takve poteškoće ne izazivaju smetnje u ponašanju, ali izazivaju frustracije i sram. Pravi uzrok problematičnog ponašanja kod djece s poteškoćama u učenju je kriva reakcija nastavnika na poteškoće. (Cowley, 2006)

Kod prethodno navedenih učenika, neprimjerenom ponašanje je rezultat poteškoća, najčešće onih zdravstvenih. No, Cowley (2006) razlikuje i tipove učenika prema „vrsti“ neprimjerenog ponašanja koje oni često upražnjavaju. To su lijeni/slabo motivirani učenici, izgređnici, asocijalni učenici i agresivni/prkosni. Slabo motivirani učenici ne izvršavaju zadatke koje im nastavnik zada jer nemaju dovoljno motivacije, koju nastavnik niti kaznama ne uspijeva „probuditi“. S takvim učenicima potrebno je raditi individualno, ili ako nastavnik to ne može stići, zadužiti nekog od boljih učenika da to učini. Dobro je i nagraditi učenika za svaki obavljeni zadatak te pronaći teme i zadatke koji bi tog učenika zanimali i na taj način pronaći motivaciju. Izgređnici kasne na sat, ometaju nastavu pokušavajući i druge učenike „uvući“ u svoj svijet. Na kazne reagiraju izrazito negativno. Autorica kaže da se s takvim učenikom može izaći na kraj ako ga se

ignorira (cijeli razred) jer u tom slučaju on gubi publiku zbog koje se zapravo tako i ponaša. Nastavnik se treba fokusirati na pohvale, a ne na kazne te takvo ponašanje ne treba shvaćati osobno. Asocijalni učenici su često sami, ponašaju se čudno zbog čega ih ostala djeca zadirkuju. Individualna postignuća su im dobra, ali rad u grupi ne donosi rezultate. Često nastavnici misle kako nije u redu kažnjavati asocijalne učenike jer zapravo ne čine ništa loše, ali utječu na atmosferu u razredu. Savjeti nastavnicima kod rješavanja problema asocijalnih učenika su razgovor s njima i s ostatkom razreda o prihvaćanju, uključivanje asocijalnog učenika u neke grupne aktivnosti izvan nastave te ponaganje učeniku u stjecanju samopouzdanja. Agresivni učenici na svaku primjedbu ili komentar reagiraju burno, često i fizičkim prijetnjama. Nastavnik treba u svim trenucima ostati miran i izbjegavati sukobe s takvim učenicima, te se pokušati dogovoriti s njima da, kada osjete da će „puknuti“, izađu iz učionice i odu na neko sigurno mjesto unutar škole. Osim toga, dobro je dokumentirati svaki izgred kako bi, ako se osjeti ugroženim, nastavnik mogao zatražiti premještanje takvog učenika u drugi razred ili školu.

Bouillet i Bijedić (2007) u svom su istraživanju provjeravale hipotezu kako je doživljaj kvalitete razredno-nastavnog ozračja statistički značajno ovisan o razini rizičnosti ponašanja učenika. Istraživanje su provele na 630 učenika podijeljenih u tri skupine prema razini rizičnosti ponašanja. Najčešća rizična ponašanja bila su sklonost nasilničkom i agresivnom ponašanju, teškoće u svladavanju gradiva i disciplini, niska razina samopouzdanja te asocijalno ponašanje. Istraživanjem je u potpunosti potvrđena hipoteza. Autorice su došle do zaključka da učenici koji manifestiraju ponašanja višeg rizika razredno-nastavno ozračje doživljavaju manje kvalitetnim. (Bouillet i Bijedić, 2007)

Nagrade i kazne

Modifikacija ponašanja predstavlja promjenu principa operantnog uvjetovanja u promjeni ponašanja. Glavni cilj modifikacije ponašanja je zamjena neprihvatljivog ponašanja prihvatljivim. Da bi se to ostvarilo potrebno je osigurati da posljedice koje slijede nakon učenikovog ponašanja budu takve da potkrepljuju poželjno, a ne nepoželjno ponašanje. Proces modifikacije neželjenog ponašanja odvija se u nekoliko etapa. Prvo je potrebno definirati nepoželjno ponašanje i načine na koje se ono održava. Važno je početi samo s jednim ili dva ponašanja i to onim koja se često ponavljaju. Zatim, važno je naglasiti i potkrepljivati željeno ponašanje. Ako je potrebno, odrediti vrste kazni i način njihove primjene. Međutim, važno je naglasiti da je kazna zadnja mjera u nastojanju da se spriječi neželjeno ponašanje. Ukoliko se nakon procesa modifikacije ponašanje učenika popravi, nagrađivanje se prorijeđuje. (Vizek-Vidović i dr., 2014)

Rijavec i Miljković (2010) navode vrste kazni za učenike. Autorice navode da, ukoliko učenici vole i poštuju svoga nastavnika, dovoljno je tek njegovo pokazivanje nezadovoljstva. Zatim, gubitak privilegija; primjerice, pisanje domaće zadaće tijekom odmora. Treće je isključivanje iz grupe – ukoliko učenik ometa druge u radu. Učenici mogu pisati dnevnik o tome što su skrivili kojega nastavnik čuva kako bi ga mogao pokazati roditeljima. Nastavnik može zadržati učenika na razgovoru poslije nastave, ili ga poslati ravnatelju, pedagogu ili psihologu. Posljednja kazna koju navode autorice je pozivanje roditelja – ne kako bi ih se napalo i okrivilo nego da se zajedničkim snagama nađe najbolje rješenje (Rijavec i Miljković, 2010). Cowley (2006) je istraživala naučinkovitije kazne iz perspektive učenika. Oni su također naveli zadržavanje nakon nastave, izbacivanje s nastave, ali i isključenje iz škole. Vizek-Vidović i dr. (2014) navode sedam principa djelotvorne i humane kazne prema O'Leary i O'Leary (1972): kažnjavati rijetko, dobro razjasniti djetetu zbog čega ga se kažnjava, osigurati djetetu alternativnu mogućnost da zaradi i nagradu, poticati one oblike ponašanja koji su inkompatibilni s ponašanjem kojeg se želi ugasi, izbjegavati fizičko nasilje, nastavnik treba izbjegavati kažnjavanje dok je jako ljut, radije kazniti nepoželjno ponašanje na njegovu početku, nego na kraju. (Vizek-Vidović i dr., 2014)

Više je vrsta nagrada. Konkretna nagrade su one koje su u obliku neke stvari, sitnog poklona, primjerice naljepnice, bombon, olovka itd. Druga vrsta su aktivnosti koje učenik može obavljati

za nagradu (ići nekamo prvi, ispričati vic, sjesti negdje po želji, pomoći nastavniku...). Posljednja vrsta su socijalne nagrade kao što su pohvale, ljubazan osmijeh i sl. (Vizek-Vidović i dr., 2014) Cowley (2006) navodi kako učenici uglavnom nisu impresionirani nagradama koje dobijaju u školi te da ih zapravi i ne doživljavaju nagradama (usmena i pismena pohvala nastavnika). Dodijela nagrada/diploma nešto im je prihvatljivija vrsta nagrade, dok su njihove ideje za nagrađivanje uglavnom da to bude nešto opipljivije, materijalno.

Tracy Farrell Garrett (2015) u svome radu *Misconceptions and Goals of Classroom Management* navodi kako je jedna od najvećih zabluda vezanih uz upravljanje razredom ona da su temelj učinkovitog upravljanja nagrade i kazne. Tome u prilog govori i izreka autora Chuang-Tzu koju Vizek-Vidović i dr. (2014) navode na početku poglavlja koje se bavi nagradama i kaznama: „Nagrade i kazne najniža su razina obrazovanja.“ (Vizek-Vidović i dr., 2014: 332)

Pozitivne emocije u razredu

U uvodu knjige *Happiness and Education* Nel Noddings (2003) kaže kako mnogi misle da sreća i obrazovanje ne idu zajedno. Ponekad se tako čini ukoliko nastavnik svojim radom i srčanošću ne stvara pozitivno ozračje u razredu i učenicima pokazuje samo negativne emocije. Za dobro ozračje, a samim time i ugodan rad i obrazovanje potrebne su pozitivne emocije, puno smijeha i dobrog raspoloženja. Vizek-Vidović i dr. (2014) osvrću se na autokratskog nastavnika u čijem razredu vjerojatno vlada red i disciplina, ali čim on izađe iz razreda zavlada kaos. To se događa zbog prisutstva negativne emocije straha. „Suvremena psihologijska istraživanja pokazuju da kad smo pod utjecajem negativnih emocija lošije mislimo. Suprotno tome, pozitivne emocije poboljšavaju kognitivnu aktivnost.“ (Vizek-Vidović i dr., 2014: 514) Nastavnik koji pokazuje entuzijazam za predmet koji poučava, prenosi entuzijazam i na učenike. Rijavec (1997) upozorava da ne smijemo zaboraviti da učenici u školi provode najosjetljivije godine svoga života, godine u kojima se formiraju mnoge osobine ličnosti, osobni identitet i odnosi s drugima.

Razredno-nastavno ozračje jedna je od varijabli koja u velikoj mjeri može utjecati i na emocionalni i na socijalni razvoj učenika. U pozitivnom ozračju učenici se tretiraju kao kompetentne osobe koje su sposobne učiti, i oni razumiju vrijednost učenja. Očekivanja učitelja su visoka i pozitivna, ali učenici se osjećaju sigurni jer nije ugrožena njihova emocionalna sigurnost i samopoštovanje. Učitelj može stvoriti takvo ozračje omogućujući učenicima da prihvate intelektualne izazove bez straha od kritike zbog mogućih pogrešaka. Na taj će način učenici stvoriti pozitivnu sliku o sebi što je od bitne važnosti za njihov emocionalni razvoj. (Rijavec, 1997: 70-71)

Prema Oxfordovom riječniku emocije su uzbuđenost ili uznemirenost uma, osjećaja, strasti; svako žestoko ili uzbuđeno mentalno stanje. Daniel Goleman u knjizi *Emocionalna inteligencija – zašto je važnija od kvocijenta inteligencije* navodi da se riječju *emocija* koristi kada želi „označiti osjećaj i izrazito njegove misli, psihološka i biološka stanja te niz sklonosti djelovanju.“ (Goleman, 1997) Isti autor zaključuje kako je emocionalni um neusporedivo brži od racionalnog. Postavlja se pitanje zašto je onda emocionalna inteligencija, odnosno afektivno obrazovanje toliko zanemareno u školi. Buljubašić-Kuzmanović i Gazibara (2015) ističu kako su emocije utkane u waldorfsku pedagogiju, jedan od najsuspektivnijih modela koji naglašava jedinstvo tijela, duše i duha.

Ne razvija se samo djetetov intelekt i kognicija, već se njeguje i njegov osjećajni život, razvijaju se radne i stvaralačke navike te osnažuju njegova volja i interes. Skrbi se o

njegovim potrebama i cjelovitom razvoju, a osobita se pozornost daje razvoju osjetila.
(Buljubašić-Kuzmanović, Gazibara, 2015: 217-218)

Chabot i Chabot (2009) emocionalnu inteligenciju definiraju kao skup kompetencija koje nam omogućuju prepoznavanje vlastitih i tuđih emocija, točno izražavanje vlastitih emocija i pomaganje drugima da izraze svoje, razumijevanje vlastitih i tuđih emocija, upravljanje vlastitim i prilagođavanje tuđim emocijama te upotrebljavanje vlastitih emocija i vještina svojstvenih emocionalnoj inteligenciji u različitim životnim područjima kako bismo bolje komunicirali, donosili dobre odluke, određivali svoje prioritete, motivirali sebe i druge te održavali dobre međuljudske odnose.

Važno je spomenuti Gardnera i njegovu spoznaju o različitim vrstama inteligencije. Ona se temelji na kritici prema stavu da postoji samo jedna ljudska inteligencija koja se može procijeniti standardnim psihometrijskim instrumentima – rezultat na testu inteligencije ili IQ. Korak dalje ide Goleman koji je pojam emocionalne inteligencije suprotstavio pojmu kognitivne inteligencije te rezultatima istraživanja potkrijepio svoj stav kako je emocionalna inteligencija važnija od kognitivne. Daje primjer velikih učitelja poput Isusa ili Bude koji su prodrli u srca svojih učenika govoreći jezikom emocija. Iz ove Golemanove tvrdnje može se generirati ideja o važnosti emocionalne pedagogije. Emocionalna pedagogija je pristup usmjeren na emocije, a kojemu je polazna pretpostavka da osjećaji prethode procesu učenja (Chabot, Chabot, 2009). Iznimno je važna uloga učitelja u motivaciji učenika i pobuđivanju pozitivnih emocija kako bi učenje bilo što uspješnije. „Svaki učitelj mora biti sposoban stimulirati kod učenika: 1. učenikovu odlučnost, ohrabrujući ga da svlada neugodu izazvanu naporima u učenju, 2. učenikov osjećaj kompetencije, naglašavajući svaki uspjeh koji će u konačnici dovesti do krajnjeg rezultata.“ (Chabot, Chabot, 2009: 146)

Buljubašić-Kuzmanović i Gazibara (2015) primijećuju da se zapostavljenost emocionalne dimenzije nastave ogleda u kasnom prepoznavanju odgojno-obrazovne klime i razredno-nastavnog ozračja kao drugog lica škole, „kao mjesta na kojem će učenici osjećati poštovanje, brižnost, uključenost i prihvaćenost, kao poticaj za razvoj osobne i društvene kompetencije.“ (Buljubašić-Kuzmanović, Gazibara, 2015: 219) Iz tog razloga autorice ističu emocionalno opismenjavanje kao nešto s čime treba krenuti u ranim stadijima školovanja te primijeniti na

učenike, nastavnike, ali i roditelje. Goleman (1997) navodi rezultate nekoliko studija o emocionalnom opismenjavanju. Primjerice, opismenjavanje provedeno u školama sjeverne Karoline kod učenika od predškolske dobi do 6. razreda rezultirali su učenicima koji su bili odgovorniji, samouvjereniji, popularniji i otvoreniji, društveniji i spremni za pomoć, obzirniji i brižniji itd. (Goleman, 1997).

Buljubašić-Kuzmanović i Gazibara (2015) upozoravaju kako se škole moraju „pomaknuti naprijed“ kad je u pitanju učenje bez razumijevanja i puko „štrebanje“. „Poticanjem afektivnog obrazovanja snažnije će biti prepoznata nova vizija učenja i poučavanja usmjerena na učenika i njegove potrebe.“ (Buljubašić-Kuzmanović, Gazibara, 2015: 219)

5. ZAKLJUČAK

Razredno-nastavno ozračje nedvojbeno je važna sastavnica života škole, nastavnog procesa, ali i učeničkog i nastavničkog staža u školi. Više nego kod bilo kojeg drugog posla, u nastavničkoj profesiji bitna je ljubav prema onome što se radi. Pozitivne emocije i stavovi nastavnika u razredu prenose se i na učenike. Osim pozitivnog stava, za razredno-nastavno ozračje bitne su kompetencije nastavnika i didaktičke značajke nastavnog procesa poput metoda i oblika rada koji moraju biti prilagođeni situaciji, razredu, nastavnoj jedinici itd. Nastavnikov odgojni stil igra veliku ulogu u razredno-nastavnom ozračju jer učenicima treba autoritet nastavnika kako bi dobili priliku ispuniti sve svoje potencijale. Iako se svi učenici ponekad ponašaju neprimjereno, neki učenici imaju izraženije teškoće u ponašanju. Pri odnošenju prema takvim učenicima nastavnik mora biti posebno oprezan i osjetljiv, surađivati sa stručnim službama škole i roditeljima. Sve to govori da nastavnik svoju kompetentnost treba razvijati i nadograđivati u području diferencijalne pedagogije i pedagogije djece s teškoćama u razvoju. Na osnovu svih navedenih analiza, moglo bi se zaključiti kako je autoritet nastavnika u posljednjih nekoliko godina izgubio na težini zbog čega značajno „ispašta“ i razredno-nastavno ozračje. Također, uvidom u literaturu, primijećen je veliki opus radova posvećenih upravo pitanju održavanja discipline u razredu koje mogu biti od velike pomoći, kako mladim i neiskusnim nastavnicima, tako i onima s nešto više radnog staža.

6. LITERATURA

- Bognar, L., Matijević, M. (1993). Didaktika. Zagreb. Školska knjiga.
- Bošnjak, B. (1997), Trideset godina istraživanja odgojno-obrazovnih ozračja: prošlost, sadašnjost i budućnost. U: Vrgoč, H., Bošnjak, B. (ur.) *Školsko i razredno-nastavno ozračje: put prema kvalitetnijoj hrvatskoj školi i nastavi: zbornik stručno-znanstvenog skupa*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, str. 17 - 23.
- Bouillet, D., Bijedić, M. (2007). Rizična ponašanja učenika srednjih škola i doživljaj kvalitete razredno-nastavnog ozračja. *Odgojne znanosti*. 9(2), 113 – 129.
- Buljubašić-Kuzmanović, V., Gazibara, S. (2015). Izazovi afektivnog obrazovanja. *Nova prisutnost*. 13(2), 213-229
- Chabot, D., Chabot, M. (2009). Emocionalna pedagogija. Zagreb. Educa.
- Goleman, D. (1997). Emocionalna inteligencija-zašto je važnija od kvocijenta inteligencije. Zagreb. Mozaik knjiga.
- Cindrić, M., Miljković, D., Strugar, V. (2010). Didaktika i kurikulum. Zagreb. IEP : D2.
- Cowley, S. (2006). Tajne uspješnog rada u razredu: vještine, tehnike i ideje. Zagreb. Školska knjiga.
- Domović, V. (1997), Školsko ozračje kao posebno istraživačko polje. U: Vrgoč, H., Bošnjak, B. (ur.) *Školsko i razredno-nastavno ozračje: put prema kvalitetnijoj hrvatskoj školi i nastavi: zbornik stručno-znanstvenog skupa*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, str. 56 - 64.
- Erdogan, M., Kursun, E., Tan Sisman, G., Saltan, F., Gok, A., Yildiz, I. (2010). A Qualitative Study on Classroom Management and Classroom Discipline Problems, Reasons, and Solutions: A Case of Information Technologies Class. *Educational Sciences: Theory and Practice*. (10)2, 881 – 891.
- Garrett, T. F. (2015). Misconceptions and Goals of Classroom Management. *Education Digest*. (80)5, 45 - 50.
- Hrvatska enciklopedija. Izvor s World Wide Web. Zadnja posjeta 14.7.2017. Dostupno na <http://www.enciklopedija.hr/>
- Ilić, I., Ištvančić I., Letica J., Sirovatka, G., Vican, D. (2012). Upravljanje razredom. Zagreb. Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih u suradnji s British Councilom
- Jensen, E. (2003). Super – nastava. Zagreb. Educa.
- Jukić, R. (2010). Metodički stil i takt nastavnika kao poticaj kreativnosti učenika. *Pedagogijska istraživanja*. 7(2), 291 - 305.

Jurčić, M. (2014). Kompetentnost nastavnika – pedagoške i didaktičke dimenzije. *Pedagogijska istraživanja*. 11(1), str. 77 – 93.

Kyriacou, C. (2001). Temeljna nastavna umijeća. Zagreb. Educa.

Lasić, K. (2015). Uloge nastavnika u tradicionalnoj i kvalitetnoj školi. *Putokazi*. III(2), str. 101-110.

Matijević, M. (1997), Didaktički čimbenici odgojno-obrazovnog ozračja. U: Vrgoč, H., Bošnjak, B. (ur.) *Školsko i razredno-nastavno ozračje: put prema kvalitetnijoj hrvatskoj školi i nastavi: zbornik stručno-znanstvenog skupa*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, str. 33 - 44.

Matijević, M. (1997), Odnos odgojno-obrazovnog ozračja i drugih čimbenika nastave i učenja. U: Vrgoč, H., Bošnjak, B. (ur.) *Školsko i razredno-nastavno ozračje: put prema kvalitetnijoj hrvatskoj školi i nastavi: zbornik stručno-znanstvenog skupa*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, str. 76 - 78.

Noddings, N. (2003). Happiness and Education. Cambridge University Press.

Palekčić, M. (1999), Pedagoški takt – fundamentalni pedagoški pojam. U: Rosić, V. (ur.) *Nastavnik – čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju: zbornik radova*. Rijeka: Filozofski fakultet, str. 116-125.

Pravilnik o normi rada nastavnika u srednjoškolskoj ustanovi (2010). *Narodne novine* 94/10, Zagreb. Izvor s World Wide Web. Zadnja posjeta 10.7.2017. Dostupno na <http://www.propisi.hr/print.php?id=8361>

Previšić, V. (2007). Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaj, struktura. Školska knjiga, Zagreb. Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu.

Rijavec, M., Miljković, D. (2010). Pozitivna disciplina u razredu: priručnik za preživljavanje u razredu. Zagreb. IEP : D2.

Rijavec, M., Miljković, D. (2010). Pozitivna disciplina u razredu: priručnik za preživljavanje u razredu. Zagreb. IEP-D2.

Rijavec, M. (1997), Utjecaj ozračja na čovjekov emocionalni i socijalni razvoj. U: Vrgoč, H., Bošnjak, B. (ur.) *Školsko i razredno-nastavno ozračje: put prema kvalitetnijoj hrvatskoj školi i nastavi: zbornik stručno-znanstvenog skupa*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, str. 70 – 72.

Rosić, V. (1999), Nastavnik – čimbenik kvalitete odgoja i obrazovanja. U: Rosić, V. (ur.) *Nastavnik – čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju: zbornik radova*. Rijeka: Filozofski fakultet, str. 1 – 10.

van Manen, M. (2016). Pedagogical Tact: Knowing What to Do When You Don't Know What to Do. New York. Routledge.

Vlahek, I. (2016). Razredno-nastavno ozračje i radno iskustvo učitelja. *Život i škola : časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*. 62(2), 119 – 129.

Vizek-Vidović, V., Vlahović-Štetić, V., Rijavec, M., Miljković, D. (2014). Psihologija obrazovanja. Zagreb. IEP-Vern.

Vrgoč, H. (1997), Školsko i razredno-nastavno ozračje u funkciji unapređivanja odgoja i obrazovanja. U: Vrgoč, H., Bošnjak, B. (ur.) *Školsko i razredno-nastavno ozračje: put prema kvalitetnijoj hrvatskoj školi i nastavi: zbornik stručno-znanstvenog skupa*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, str. 9 - 16.

Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2017). Narodne novine 7/17, Zagreb. Izvor s World Wide Web. Zadnja posjeta 10.7.2017. Dostupno na http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2010_07_94_2630.html