

ДАНИЦА Д. ДИМИЋ¹

Универзитет у Приштини са привременим седиштем
у Косовској Митровици, Филозофски факултет

ДУШАН Ј. РАНЂЕЛОВИЋ²

Универзитет у Приштини са привременим седиштем
у Косовској Митровици, Филозофски факултет
Катедра за психологију

РАЗРЕДНА АТМОСФЕРА И ЊЕН ЗНАЧАЈ ЗА ПОНАШАЊЕ УЧЕНИКА, ШКОЛСКО ПОСТИГНУЋЕ И ЗАДОВОЉСТВО УЧЕНИКА НАСТАВОМ

Овај рад посвећен је феномену разредне атмосфере, истицању његове важности, као и објашњењу основних димензија разредне атмосфере. Квалитет живота и рада у школи зависи од квалитета разредне атмосфере која је у уској вези са понашањем свих учесника у васпитно-образовном процесу. Термином разредна атмосфера означава се укупност и повезаност фактора који учествују у остваривању циљева васпитања и образовања. Тај термин означава релативно трајан квалитет односа главних субјеката наставног процеса, који је обично обележен одговарајућим емоционалним тоном. На квалитет укупне разредне атмосфере највише утицаја имају главни субјекти наставног процеса – наставници и ученици. Социјална атмосфера у разреду може бити значајан фактор доброг или лошег функционисања разреда, међуљудских односа, испољавања задовољства или незадовољства према начинима рада и циљевима којима се тежи. Емоционална атмосфера битно утиче на емоционалну сигурност, задовољство и ментално здравље ученика, као и на резултате учења. Страх од неуспеха је најчешћи узрок негативних видова понашања и недисциплине у школи. Из резултата досадашњих истраживања која су вршена у овој области може се закључити да је разредна атмосфера повезана са низом

1 danicadimic@gmail.com

2 alkadule9@yahoo.com

феномена као што су насиље, осећај сигурности, школско постигнуће, деликвенција, задовољство наставом и слично. Унапређење разредне атмосфере захтева анализу, процену и стално праћење, а самим тим и проучавање разредне атмосфере као вишедимензионалног феномена. Континуираним праћењем разредне атмосфере, па и школске климе уопште, могло би се утицати на многе аспекте живота ученика међу којима би се издвојили школско постигнуће, понашање за време и након наставе, као и задовољство ученика наставом.

Кључне речи: разредна атмосфера; школски успех; задовољство наставом; понашање ученика.

ТЕОРИЈСКИ УВОД

Истраживања у области разредне атмосфере и школске климе почела су крајем педесетих година прошлог века, а најчешће су се заснивала на истраживањима перцепција школског особља у школској организацији, као и на идентификовању фактора који доприносе ефикасности школе. Домовић наводи да истраживања о школској клими присутна у литератури можемо поделити на истраживања на нивоу разреда и на нивоу школе: „Разредна клима подразумева односе између наставника и ученика или само између ученика у посматраном разреду, док школска клима укључује односе наставника према другим наставницима, ученицима, административном особљу и родитељима“ (Домовић, 2003). Разредна атмосфера, као и школска клима, нису јасно дефинисани, тј. не постоји јединствена дефиниција за ове феномене. Педагошка литература описује разредну атмосферу као укупност и повезаност фактора који омогућавају остваривање циљева васпитања и образовања. Она подразумева релативно трајни квалитет односа субјеката који учествују у наставном процесу, а то су најчешће наставници и ученици (Матијевић и Радовановић, 2011). Разредна атмосфера у неком разреду може бити топла, пријатељска и срдачна, у другом умерена и кооперативна, а у трећем хладна или непријатељска. Продуктивна разредна клима је таква врста социјалних односа у разреду и облик комуникације наставника и ученика и њихових емоционалних веза који доводе до добрих и трајних резултата учења и оптималне атмосфере у разреду. У повољној разредној атмосфери, тј. атмосфери опуштености, разумевања и толеранције, деца постављају питања и траже одговоре о свему што их интересује, што води ка стваралачкој активности и спознаји, као и развијању критичко-стваралачког мишљења. Неке од карактеристика повољне социјално-емоционалне климе у разреду добијене претходним истражива-

њима су: опуштена и спонтана атмосфера, поштовање индивидуалних способности и особина личности сваког ученика, активности у разреду у којима ученик може да задовољи своје интересе и радозналост у учењу, повољна емоционална клима и мотивација за рад, слободна комуникација међу ученицима, сарадња, кооперативност и групни рад, повезивање ситуација из школског учења са реалним ситуацијама из свакодневног живота, итд. (Стојаковић, 2012). Позитивна клима у школи представља једну од битних претпоставки високог постигнућа ученика. Полазећи од тога да школска клима подразумева широк контекст у коме се процес образовања и васпитања одвија, креирање позитивне климе у школи за крајњи циљ има унапређивање рада школе. Одржавање позитивних међуљудских односа, унапређивање процеса наставе, смањивање проблематичног понашања ученика, отварање школе према породици и локалној заједници као и успешно управљање школом циљеви су које школа треба да оствари у процесу свог унапређивања (Вујачић и Станишић, 2007).

В. Андриловић и М. Чудина (1985) наводе четири димензије разредне атмосфере:

- интеракција наставник–ученик;
- социјална атмосфера;
- атмосфера такмичења и сарадње;
- емоционална атмосфера (према: Стојаковић, 2002, стр. 153).

Интеракција наставник–ученик

Истраживања интеракције наставник–ученик показала су да је врста и квалитет остварене интеракције у разреду повезана са исходима учења (Huitt, 2003). Однос са наставником позитивно је повезан и са социјалним функционисањем ученика (Ladd, 1999), док превентивно делује на недисциплину ученика и проблеме у понашању (Graziano, 2007). Хјуџис и сарадници тврде да повећана подршка наставника може бити значајан пут за побољшање прихваћености од стране вршњака, агресивне и одбачене деце. Стил наставника одређује и квалитет разредне климе, коју чине различити аспекти, међу којима су најважнији: социјална атмосфера, коју ствара наставник као руководилац, интеракција, коју ствара наставник одређивањем типа комуникације, атмосфера такмичења или сарадње и емоционална атмосфера (Ђигић, 2013). Богнар и Матијевић истичу како исти поступци наставника у различитим одељењима с различитим ученицима могу дати различите ефекте, стога је погрешно мислити да само наставничко понашање утиче на социјалну климу. У неколико истраживања пронађена је значајна веза између квалитета ученичког односа са наставником и варијабли важних за школски успех као што су: ангажовање у активностима уче-

ња (Skinner, 1990), позитивна осећања према школи (Gest, 2005) и виши ниво школских компетенција и постигнућа (Gest, 2005; Valiente, 2008; Wentzel & Wigfield, 1998). Резултати истраживања указују да однос ученика са наставником може да предвиди не само његов успех већ и прихваћеност од стране вршњака (Howes, 1994; Hughes, 1999). Истраживања показују да постоји директна узајамна повезаност између наставниковог утицаја који охрабрује учениково учешће у наставном процесу и позитивних ученикових ставова према настави, учењу и школском разреду у целини (Flanders, 1970). Истраживањима је доказано да успешнији наставници имају повољније и лепше мишљење о својим ученицима, позитивној разредној радној клими, о демократском стилу вођења као и својим колегама и претпостављеним. Из овога произилази да је веома велика улога наставника за успостављање успешне комуникације у васпитно-образовном процесу, као и њихове интеракцијске повезаности. Према томе, стил наставника ће увелико утицати на природу комуникације са ученицима и другим особљем школе. Ученици чији наставници показују заинтересованост за њихове емоционалне проблеме и потребе имају боље социјалне односе са вршњацима, показују мање асоцијалног понашања и мање изостају са наставе (Withall, 1964). Брофи истиче да ефективно управљање разредом подразумева креирање позитивне разредне климе засноване на принципима заједнице која учи. То значи да наставник јасно артикулише очекивања у вези са понашањем ученика и њиховим учествовањем у активностима усмереним на учење. Тада наставник може подстицати продуктивно ангажовање ученика, поступно их водити из активности у активност и пратити њихов рад, без потребе да често интервенише и опомиње ученике због њиховог понашања. Истраживања показују да су успешнији они наставници који своју улогу првенствено виде у стварању доброг окружења за учење, од оних који наглашавају своју улогу у дисциплиновању ученика. Успешни наставници не морају трошити много времена реагујући на проблематична понашања ученика јер користе технике којима ученике наводе на сарадњу и усмерен рад (Бигић, 2013).

Социјална атмосфера

За школски успех ученика важна је и социјална клима на нивоу одељења (Ђорђевић, 1989). Социјална клима у разреду зависи од услова под којима се једна група формира, нивоа сагласности у погледу заједничких циљева, начина руковођења групом, положаја појединца у групи, њиховог међусобног односа, спремности чланова групе за одговарајућу кооперацију у процесу активности и рада на реализацији постављених циљева итд. Социјална атмосфера у разреду може бити значајан фактор доброг или лошег

функционисања разреда, међуљудских односа, испољавања задовољства или незадовољства према начинима рада и циљевима којима се тежи. Интеракција са вршњацима ствара услове за развој социјалних вештина, социјалне компетенције, емоционалне стабилности. Блискост са вршњацима доприноси развијању осећања одговорности, солидарности, интерперсоналне сензитивности, доводи до поверења у друге људе, али и самопоштовања и сигурности у себе. Развијене просоцијалне вештине чине важан услов за остваривање позитивних социјалних односа, али и утичу на прилагођавање школи и постизање успеха у њој. Кооперативно и помажуће понашање доприноси успостављању позитивне, академски релевантне интеракције са наставником и вршњацима која представља пожељан контекст за реализацију процеса учења и наставе (Спасеновић, 2004). Успостављањем ближих односа међу ученицима кроз кооперативни рад омогућава се формирање става прихватања од стране вршњака, а прихваћеност појединца детерминира његов статус у групи, што утиче на формирање слике о себи. Осећај прихваћености помаже ученику да буде сигуран у себе, да слободно износи своје мишљење и да га брани, а истовремено се учи толерантности и флексибилности при повезивању с другима. У таквој клими дешавају се позитивни утицаји на афективни развој личности ученика, као важну димензију васпитања (Станојевић, 2009).

Атмосфера такмичења и сарадње

Самоиницијативне активности ученика, кооперативне активности, вредновање резултата рада и критичке активности у смислу критике или похвале рада других али и уз присуство самовредновања и самокритике, организационе активности и активности руковођења и учења дају податке о социјално емоционалној клими у разреду. Већина истраживања показала је да најбоље резултате у образовању даје онај облик наставе код којег су присутни контрола и активност наставника с једне стране, и активност ученика, са друге стране. Осећање сопствене контроле над резултатима учења повећава самопоуздање ученика и доприноси његовој самоафирмацији (Стојаковић, 2012). Вршњачка прихваћеност и са њом повезан осећај сигурности представљају важну основу развоја и напредовања сваког појединца и доприносе подстицању когнитивног развоја и постизању школског успеха ученика (Спасеновић, 2008). На школски успех ученика утиче и њихов одабир пријатеља, тј. карактеристике, ставови и понашања вршњака са којима се друже. Понашање вршњака, нарочито пријатеља, школски успех пријатеља и ставови пријатеља у погледу потребе постизања школског успеха представљају значајне чиниоце који могу утицати на ниво постигнућа ученика (Veronneau & Dishion, 2011).

Емоционална атмосфера

Братанић емоционалну климу дефинише као афективан тон међуљудских односа, односно као резултат социјално емоционалне климе. Емоционална клима може бити неповољна и повољна, односно позитивна. Позитивна емоционална клима огледа се у томе да и наставници и ученици радо долазе у школу и учествују у заједничким активностима, док се неповољна емоционална клима огледа у доминацији страха од неуспеха, нерадог боравања у школи и честог изостајања са наставе (Богнар и Матијевић, 2002). Емоционална атмосфера битно утиче на емоционалну сигурност, задовољство и ментално здравље ученика, као и на резултате учења. Емоционална клима зависи од врсте интеракције наставник–ученик, степена демократизације односа у разреду, начина мотивисања, емоционалне стабилности ученика и наставника итд. (Стојаковић, 2012). Истраживања показују да ако у разреду доминира атмосфера страха и неповерења, посебно ако је присутан страх од неуспеха, то може веома неповољно да се одрази на испољавање свих потенцијала ученика. У атмосфери страха и неразумевања не само да се нарушава квалитет емоционалних односа, већ може доћи и до тежих поремећаја понашања личности, тј. стварања атмосфере страха од неуспеха што онемогућује нормално понашање и редовно извршавање школских обавеза. Страх од неуспеха је најчешћи узрок негативних видова понашања и недисциплине у школи. Слика о себи и самопоуздање ученика битно утичу на његово школско постигнуће (Стојаковић, 2012). Школско постигнуће представља значајан фактор за то какво мишљење ће о себи имати дете. Трајније доживљавање успеха или неуспеха у школи значајно утиче на развој и промене личности ученика (Брковић, 1994). Од ученикове реакције на повратну информацију о свом постигнућу, од његовог окружења, директно зависи развој и мењање самооцене способности за школу. Доживљавање неуспеха у школи проузрокује код ученика губљење поверења у сопствене могућности, слабљење самопоуздања, смањење мотивације за активно учење у наставним активностима, што опет резултира повлачењем детета у себе и поновним јављањем неуспеха (Крњајић, 2002). Оптерећеност неуспехом утиче на јављање опште несигурности и страха. Стално или често доживљавање неуспеха смањује заинтересованост, обесхрабрује, снижава иницијативу ученика, доводи до фрустрација и отпора према даљем раду. Константни или често доживљени неуспех умањује заинтересованост, доводи до фрустрација и отпора према даљем раду, изазива код ученика губљење поверења у сопствене способности, слабљење самопоуздања, смањење мотивације за активно учење у наставним активностима, што за последицу има повлачење детета у себе и поновно јављање неуспеха (Билић, 2001; Крњајић, 2002).

ПРЕГЛЕД ПРЕТХОДНИХ ИСТРАЖИВАЊА

Истраживање које су спровели Колудровић и Јакупчевић „Однос разредног озрачја и школског успјеха ученика основношколске доби“ имао је за циљ да испита неке аспекте разредне атмосфере у односу на старост и пол ученика и њихово школско постигнуће (Koludrović i Reić Ercegovac, 2014). При том су коришћена три аспекта разредне атмосфере–квалитет интеракција међу ученицима, квалитет интеракција између ученика и наставника и осетљивост на насиље у разредном контексту. У истраживању је учествовало 1.427 ученика основних школа. Укупно је у истраживању било укључено 69 разредних одељења од четвртог до осмог разреда основне школе. Примењен је инструмент који се састојао од два дела – упитника општих података и скале за испитивање разредне атмосфере. Резултати су, складно очекивањима, показали значајно опадање школског успеха с годинама, као и лошија процена разредне атмосфере у вишим разредима у односу на млађе ученике. Такође, ученице су у односу на ученике позитивнијим процениле разредну атмосферу. Утврђена је значајна повезаност међу различитим аспектима разредне атмосфере, као и између разредне атмосфере и школског постигнућа.

У истраживању које су спровели Колудровић и Реић Ерцеговац циљ је био да се испита улога разредне атмосфере, операционализоване кроз варијабле задовољство школом, поверење у наставнике, интеракцију ученик–наставник и осамљеност у школи, у објашњењу индивидуалних разлика у циљним оријентацијама ученика. Осим наведеног, истраживањем се хтело проверити и постоје ли разлике у процени атмосфере и циљних оријентација између ученика и ученица шестих и осмих разреда основних школа. У истраживању је учествовало 417 ученика, а примењени су упитници и скале самопроцене за испитивање разредне атмосфере и инвентар школске мотивације. Резултати су потврдили познате полне разлике у циљним оријентацијама, при чему су ученице више усмерене на знање и социјалне односе, а ученици на извођење тих екстринзичких циљева. Млађи ученици су у односу на старије исказали већу усмереност на знање и социјалне односе, док у осталим циљним оријентацијама нису утврђене разлике с обзиром на старост. Процене разредне атмосфере показале су да су ученице задовољније школом и дају више резултате у односу на ученике на процени поверења у наставнике. Сви аспекти разредне атмосфере позитивно су повезани с усмереношћу на знање и социјалне односе, а регресијске анализе упућују на различиту улогу појединих аспеката разредне атмосфере за различите циљне оријентације.

Истраживање чији је проблем био утврдити задовољство ученика основних школа разредном атмосфером с обзиром на пол и старост, као и тип

школе спровео је Јурчић (Jurčić, 2006). У истраживању је учествовало 1.232 ученика. Испитаници су били ученици шестог и осмог разреда из четири градских и четири приградских школа. Резултати показују да су ученици осмог разреда задовољнији разредном атмосфером од ученика шестог разреда, али и да су ученици градских школа задовољнији разредном атмосфером од ученика приградских основних школа. Овим истраживањем утврђено је да не постоји статистички значајна разлика у задовољству разредном атмосфером с обзиром на пол испитаника.

Предмет истраживања које су спровели Јагић и Јурчић била је анализа перцепције темељних чинилаца разредно-наставне атмосфере и задовољства наставом ученика основних школа (Јагић и Јурчић, 2006). Истраживање је спроведено 2002. године у четири градских и четири приградских основних школа на узорку од 1.264 ученика шестог и осмог разреда. У раду су приказане разлике у доживљају страха од неуспеха, подршке учитеља, атмосфере у разреду и задовољства наставом ученика и веза темељних чинилаца и задовољства наставом. Резултати указују да девојчице позитивније процењују атмосферу у разреду и задовољније су наставом у односу на дечаке; да ученици осмих разреда имају мањи страх од неуспеха, процењују атмосферу разреда бољом, учитељеву подршку вишом и незадовољнији су наставом у односу на ученике шестих разреда и да ученици градских школа доживљавају разредну атмосферу бољом, а ученици приградских школа учитељеву подршку вишом. Утврђена је повезаност између доживљаја чинилаца разредно-наставне атмосфере и задовољства ученика наставом (мањи страх од неуспеха, већа учитељева подршка и боља атмосфера разреда – веће учениково задовољство наставом).

Циљ истраживања које су спровели Ранђеловић и Димић био је испитивање везе између школског успеха и појединих димензија разредне атмосфере (интеракција наставник–ученик, социјална атмосфера, осећај страха од неуспеха и емоционална атмосфера), као и везе између димензија разредне атмосфере и социодемографских варијабли. Узорак је чинило 180 ученика шестог и осмог разреда основних школа. У истраживању су коришћени скала изражености димензија разредне атмосфере и упитник општих података састављени за потребе истраживања, али је конструисаном инструменту придодата скала емоционалне атмосфере аутора Д. Ранђеловића (2017). Добијени резултати показали су да није постојала статистички значајна повезаност између димензија разредне атмосфере и школског успеха, али да постоје значајне разлике када је у питању доживљај разредне атмосфере с обзиром на пол и старост ученика. Дечаци су имали више скорове на димензији „социјална атмосфера“, док је „страх од неуспеха“ израженији код девојчица. Млађи ученици имали су већу израженост ди-

мензије „интеракција наставник–ученик“ и „емоционална атмосфера“ у односу на старије (Ранђеловић и Димић, 2019).

Реља Ј. (Relja, 2006) спровела је истраживање о утицају квалитета школске атмосфере на дечје емоције. Школску атмосферу посматрала је кроз три димензије: квалитет међуљудских односа у школи, квалитетне и ученику прилагођене наставне планове и програме и екологију школске околине. Истраживање је спроведено анкетним упитником на хотимичном узорку од 100 ученика четвртих и седмих разреда. Добијени резултати указују на то да ученици основне школе воле ићи у школу, с тим што заинтересованост за школу опада што је узраст ученика виши. Опадање заинтересованости за школу произлази из проблема у комуникацији на релацији одрасла особа – млада особа, ученик–учитељ код старијих ученика који како одрастају тако и желе бољу комуникацију и више разговора, дружења и разумевања за њихове проблеме.

У истраживању повезаности школске климе, ризичних понашања ученика и силедијства утврђена је повезаност школске климе и ризичних понашања ученика. Школска клима објашњава 67% варијансе ризичних понашања. То значи да унапређивање ових елемената школске климе може имати заштитно дејство и да утиче на превенцију ризичних понашања (Klein, Cornell, Konold, 2012). Серијом истраживања потврђено је да је школска клима директно повезана са академским постигнућем (Brand, Felner, Shim, Seitsinger, Dumas, 2003; Freiberg, 2005; West, 1985). Однос на релацији ученик–наставник најзначајнији је за академске и бихејвиоралне исходе. Истраживање у којем је учествовало 179 деце, од предшколске установе до осмог разреда, показује да је квалитет односа васпитача и детета у вртићу значајан за касније академске и бихејвиоралне исходе у нижим разредима основне школе (Hamre & Pianta, 2001). Понашање у школском окружењу знатно усмерава квалитет разредне атмосфере. Позитивна и подржавајућа школска и разредна атмосфера доприноси академском постигнућу ученика (Marshall, 2002). Повезаност разредне атмосфере и ученичког постигнућа потврђу и подаци појединих истраживања где ученици са бољим школским постигнућем позитивније оцењују атмосферу у разреду у односу на ученике који имају нижа постигнућа (Pritchard, Morrow, Marshall, 2005). Из истраживања о васпитно-образовној клими јасна је важност разумевања и подстицања позитивне васпитно-образовне климе, јер је ученичка перцепција васпитно-образовне климе повезана с њиховим емоционалним и понашајним проблемима, а негативна школска клима доприноси ризичним понашањима ученика, незаинтересованошћу за школу и на крају слабом школском успеху. Позитивна васпитно-образовна клима нема позитивне исходе само за ученике већ има и за наставника који може остварити бољи, пријатељски однос са ученицима који ће му помоћи у поучавању и одржа-

вању наставе (Franić, 2016). Лукас истиче да је битно нагласити да васпитно-образовна клима није исто перципирана од стране свих чланова, него постоји варијабилност у индивидуалној перцепцији. Истраживања сугеришу да је субјективна перцепција васпитно-образовне климе та која утиче на индивидуалне ученичке резултате. Према томе, ако ученик осећа, односно опажа да учитељ не мари за њега, та перцепција ће утицати на понашање тог ученика у разреду. Ученичка перцепција васпитно-образовне климе може бити окидач за ризична понашања ученика која повећавају вероватност настанка понашајних и емоционалних проблема (Loukas, 2010). Буилет и Биједић су спровеле истраживање у којем се проверава хипотеза како је доживљај квалитета разредно-наставне климе статистички значајно зависан од нивоа ризичности понашања ученика. Резултати су у потпуности потврдили ову хипотезу и показали да ученици различитих нивоа ризичности понашања различито доживљавају све важније компоненте разредно-наставне климе (Bouillet i Bijedić, 2007). Спрот истиче да је познато да управо ученицима ризичног понашања позитивна разредно-наставна клима може осигурати осећај припадања и повезаности коју нису у могућности доживети у другим срединама, што умањује њихову потребу за манифестирањем неприхватљивих понашања (Sprott, 2004).

ДИСКУСИЈА И ЗАКЉУЧАК

Квалитет живота и рада у школи зависи од квалитета разредне атмосфере која је у уској вези са понашањем свих учесника у васпитно-образовном процесу. Остваривање васпитно-образовних циљева у некој школи зависи од бројних фактора. Термином разредна атмосфера означава се укупност и повезаност фактора који учествују у остваривању циљева васпитања и образовања. Тај термин означава релативно трајан квалитет односа главних субјеката наставног процеса, а који је обично обележен одговарајућим емоционалним тоном. На квалитет укупне разредне атмосфере свакако највише утицаја имају главни субјекти наставног процеса – наставници и ученици. Истраживања интеракције наставник–ученик показала су да је врста и квалитет остварене интеракције у разреду повезана са исходима учења. Социјална атмосфера у разреду може бити значајан фактор доброг или лошег функционисања разреда, међуљудских односа, испољавања задовољства или незадовољства према начинима рада и циљевима којима се тежи. Већина истраживања показала је да најбоље резултате у образовању даје онај облик наставе код којег су присутни контрола и активност наставника, с једне стране и активност ученика, са друге стране. Осећање сопствене контроле над резултатима учења повећава самопоуздање ученика и доприноси његовој самоафирмацији. Емоционална атмосфера битно утиче

на емоционалну сигурност, задовољство и ментално здравље ученика, као и на резултате учења. Страх од неуспеха је најчешћи узрок негативних видова понашања и недисциплине у школи. Слика о себи и самопоуздање ученика битно утичу на његово школско постигнуће. Наставнички стил на различите начине и у различитом пољу васпитања и образовања утиче на ученике и на разредну климу. Емоције представљају важан чинилац у стварању угодне школске климе. Позитивна, усмеравајућа и демократска клима, као и атмосфера поверења доводи до тога да се ученици боље осећају током наставе и у школи, што ће повећати и њихов школски успех. Чињеница да је ученичка перцепција разредне атмосфере повезана с њиховим понашајним и емоционалним проблемима само потврђује важност разредне атмосфере за целокупно васпитање и образовање ученика. Једна од кључних улога наставника је стварање повољне разредне климе, а за то је веома значајан стил педагошког вођења који се заснива на типу односа између наставника и ученика у чијем је средишту квалитетна комуникација и интеракција. Такође, ако се и наставници и ученици добро осећају у школи, а ученик има поверења у наставника и обрнуто, лакше ће се решити одређени проблеми и препреке које се могу појавити током васпитно-образовног процеса. Истраживања о разредној атмосфери наглашавају важност разумевања и подстицања позитивне разредне атмосфере, јер је ученичка перцепција разредне атмосфере повезана с њиховим емоционалним и понашајним проблемима, а негативна школска клима доприноси ризичним понашањима ученика, незаинтересованости за школу и на крају слабом школском успеху. Такође, резултати су показали различито виђење разредне климе од стране наставника и од стране ученика, што имплицира различите начине мерења перцепције наставника и ученика и сугерише да је разредна клима вишезначан и комплексан феномен. Позитивна разредна атмосфера је и битан аспект хуманистичког васпитног идеала и приступа васпитању и образовању у којем ће наставник као помагач и сарадник у учењу помоћи ученику у његовом самоостварењу, односно целовитом развоју себе и својих могућности. Проблем који се тиче разредне атмосфере односи се на дефинисање самог појма *разредна атмосфера*. Различити аутори различито дефинишу овај појам и усмерени су на различите аспекте, тј. димензије разредне атмосфере, међу којима се најчешће спомињу интеракција наставника и ученика, социјално-емоционална атмосфера и задовољство ученика наставом. Кад је реч о разредној атмосфери различити аутори употребљавају различите термине које изводе из следећих речи: *classroom climate* (разредна клима), *classroom environment* (разредна околина), *classroom learning environment* (разредно-наставна околина). Такође, потребно је нагласити разлику између школске климе и разредне атмосфере. За разлику од школске климе, разредна атмосфера обу-

хвата процесе у ужој околини, у разреду и односи се на међусобне односе ученика и учитеља у разреду. Школска клима је шири појам, док разредна клима подразумева односе између наставника и ученика или само између ученика у посматраном разреду, докле школска клима укључује односе наставника према другим наставницима, ученицима, административном особљу и родитељима. Колудровић и Јакупчевић (Koludrović i Jakupčević, 2017) за разредну атмосферу користе термин *разредно-наставно озрачје* изражено кроз димензије интеракција међу ученицима, интеракција између наставника и ученика, осетљивост на насилна понашања и свесност о важности реаговања на насилна понашања у разредном контексту. Међутим, истраживањем које су спровели Колудровић и Реић Ерцеговац (Koludrović i Reić Ercegovac, 2014) разредна атмосфера је операционализована кроз варијабле задовољство школом, поверење у наставнике, интеракција ученик-наставник и осамљеност у школи, у објашњењу индивидуалних разлика у циљним оријентацијама ученика. Термин *разредна кохезија* која је изражена као особина разреда која се темељи на међусобној повезаности ученика у свом истраживању користио је Јурчић (Jurčić, 2006), док су Јагић и Јурчић (Jagić i Jurčić, 2006) за разредну атмосферу користили термин *разредно-наставно озрачје*, али га операционализовали кроз димензије разумевање (дживљај) учитељеве подршке, кохезија разреда и осећај страха од школског неуспеха. Реља је термин *школско озрачје* посматрала кроз неколико димензија: квалитет међуљудских односа у школи, квалитетне и ученику прилагођене наставне планове и програме, као и екологију школског окружења. У њеном раду дат је доста опширнији појам од разредне атмосфере, а требало се установити какви су осећаји ученика према школи. Разредна атмосфера, као и школска клима, нису јасно дефинисани, тј. не постоји јединствена дефиниција за ове феномене. Педагошка литература описује разредну атмосферу као укупност и повезаност фактора који омогућују остваривање циљева васпитања и образовања. Она подразумева релативно трајни квалитет односа субјеката који учествују у наставном процесу, а то су најчешће наставници и ученици. Андриловић и Чудина дали су најопширнију дефиницију разредне атмосфере, операционализовану кроз четири димензије, интеракција наставник-ученик, социјална атмосфера, емоционална атмосфера и атмосфера такмичења и сарадње (Стојаковић, 2012). Следећи проблем разредне атмосфере као феномена тиче се прилагођености иностраних инструмената за процену разредне атмосфере. Исти инструменти не могу се примењивати у различитим срединама због специфичности сваког образовног система и бројних културалних разлика. Инструменти за процену разредне атмосфере настају као продукт различитих потреба аутора инструмената – истраживачке сврхе или у сврхе конкретног унапређења васпитно-образовног рада у школама. Међусоб-

но се разликују у свеобухватности аспеката школске климе и разредне атмосфере на које се односе и у томе чију перцепцију испитују (ученик, наставник/особље и родитељи). Колудровић и Јакупчевић су у истраживању користили *Скалу разредној озрачја* (Wasilevski, Gifford, Boneau, 2008) која садржи 18 тврдњи. Скала је намењена процени квалитета школско-разредне атмосфере у три аспекта: квалитет интеракција међу ученицима, квалитет интеракција између наставника и ученика и осетљивост на насиље и свесност о важности пријављивања насиља у разредном и школском контексту. Добре метријске карактеристике ове скале показале су се у претходним истраживањима. Колудровић и Реић Ерцеговац (2014) у свом истраживању користили су *Упитник сивава о школи*. У овом истраживању примењене су четири скале које се односе на задовољство школом, поверење у наставнике, осамљеност у школи и задовољство односом на релацији наставник-ученик, а одабране су јер се њима процењују значајности разредне атмосфере. Једна од мана овог инструмента је та да су скале намењене ученицима виших разреда, али су у ранијим истраживањима показале задовољавајуће метријске карактеристике. Јурчић и Јагић (2006) за своје истраживање прилагодили су Освалдов и Јурићев инструмент и на тај начин направили нови *Инструмент за истраживање вишедимензионалности разредно-наставне атмосфере*. Упитник је садржао 49 тврдњи које формирају четири фактора: страх од школског неуспеха 9 тврдњи, учитељева подршка 15 тврдњи, кохезија разреда 18 тврдњи и задовољство наставом 7 тврдњи. Јурчић је такође за своје истраживање користио прилагођен и валидиран Освалдов и Јурићев инструмент са нешто измењеним лоцирањем тврдњи као нови *Инструмент за истраживање задовољства ученика разредном кохезијом*. Инструменти поменутих аутора у свом изворном облику до сада нису подвргнути факторској анализи ни мултиваријантном поступку што би представљало ману овог инструмента. Најпогоднији инструменти за процену разредне атмосфере су они који узимају у обзир перцепцију ученика и наставника јер, у складу са теоријским поставкама, разредну атмосферу чини свеукупност перцепција ученика и наставника на димензијама интеракција наставник-ученик, социјална атмосфера, атмосфера такмичења и сарадње и емоционална атмосфера. Што се тиче величине узорак у поменутих истраживањима разредне атмосфере, већина аутора је имала велики број испитаника, углавном уједначени по полу и узрасту. У истраживању које су спровели Колудровић и Реић Ерцеговац учествовало је 417 ученица и ученика шестих и осмих разреда из три основне школе. У узорку је било заступљено подједнако ученица и ученика, од чега је било 229 ученика шестих и 188 ученика осмих разреда. Колудровић и Јакупчевић су спровели истраживање у коме је учествовало 1.424 ученика од четвртог до осмог разреда и то 757 ученика и 670 ученица. Истраживањем Јурчића и Ја-

гића обухваћено је 1.264 испитаника, 665 дечака и 599 девојчица. Њих 678 су ученици шестог и 586 ученици осмог разреда из четири градских (49,29%) и четири приградских (50,71%) основних школа. У Јурчићевом истраживању примењена је метода узорковања и одабран је пригодни стратификовани узорак (слојевити узорак). Стратум је био део основног скупа, испитаници су били ученици шестог и осмог разреда, укупно 1.232 испитаника из четири градских и четири приградских школа. Истраживање које је спровела Јасна Реља обухватило је само 100 ученика четвртих и седмих разреда једне основне школе. Једна од мана досадашњих истраживања је да су углавном испитивани ученици старијих разреда основних школа. Из досадашњих истраживања разредне атмосфере постоје доста разлика међу појединим ауторима. Колудровић и Јакупчевић (2017) утврдили су да је у вишим разредима лошија процена разредне атмосфере, док је Јурчић (2006) утврдио да су ученици осмог разреда задовољнији разредном атмосфером. Такође, у истраживању које су спровели Јурчић и Јагић (2006) добијено је да ученици осмих разреда имају мањи страх од неуспеха и процењују кохезију разреда бољом, учитељевој подршку вишом и незадовољнији су наставом у односу на млађе ученике. Резултати истраживања које је спровела Реља такође иду у прилог већини истраживања, а то је да заинтересованост за школу опада што је узраст ученика виши. Опадање заинтересованости произилази из проблема у комуникацији на релацији одрасла особа – млада особа, ученик–учитељ код старијих ученика који како одрастају тако и желе бољу комуникацију и више разговора, дружења и разумевања за њихове проблеме. Што се тиче разлике у процени разредне атмосфере с обзиром на пол, већина истраживања говори да ученице позитивније оцењују разредну атмосферу, задовољније су школом и дају више резултате у односу на дечаке на процени поверења у наставнике. Такође, ученици градских школа задовољнији су разредном атмосфером од ученика приградских основних школа, а ученици приградских школа учитељевој подршку процењују вишом у односу на ученике градских школа (Јурчић и Јагић, 2006). Из резултата досадашњих истраживања која су вршена у овој области може се закључити да је разредна атмосфера повезана са низом феномена као што су насиље, осећај сигурности, школско постигнуће, деликвенција, задовољство наставом и слично.

Унапређење разредне атмосфере захтева анализу, процену и стално праћење, а самим тим и проучавање разредне атмосфере као вишедимензионалне, што би обухватило интеракцију наставника и ученика, социјалну атмосферу у разреду, атмосферу такмичења и сарадње, емоционалну атмосферу, као и осећај страха од неуспеха. Континуираним праћењем разредне атмосфере, па и школске климе уопште, њеним мерењем, анализом, проценом и сталним праћењем, могло би се утицати на многе аспекте

живота ученика међу којима би се издвојили школско постигнуће, понашање за време и након наставе, као и задовољство ученика наставом.

ЛИТЕРАТУРА

- Андриловић, В. и Чудина, М. (1985). *Психологија учења и наставе*. Загреб: Школска књига.
- Билић, В. (2001). *Узроци, њосљедице и њревладавање школској неусијеха*. Загреб: Хрватски педагошко-књижевни збор.
- Богнар, Л. и Матијевић, М. (2002). *Дидактика: 2. издање*. Загреб: Школска књига.
- Брковић, А. (1994). *Ушницј усећа и неусија на личност ученика*. Ужице: Учитељски факултет.
- Brand, S., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A., Dumas, T. (2003). Middle school improvement and reform: Development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism, and school safety. *Journal of educational psychology*, 95 (3), 570.
- Bouillet, D. i Bijedić, M. (2007). Rizična ponašanja učenika srednjih škola i doživljaj kvalitete razredno-nastavnog ozračja. *Odgojne znanosti*, 9 (2 (14)), 113–132.
- Вујачић, М. и Станишић, Ј. (2007). Креирање позитивне климе у школи [Creating positive climate at school]. *Педагогија*, LXII (3), 424–431.
- Домовић, В. (2003). *Школско озрачје и учинковијоси школе*. Јастребарско: Наклада Слап.
- Бигић, Г. (2013). *Личност наставника и стилови управљања разредом* (одбрањена докторска дисертација). Филозофски факултет, Ниш.
- Борђевић, Ј. (1989). Тешкоће у учењу и проблеми неуспеха у настави. *Настава и васпитање*, 4, 291–302.
- Борђић, Д. и Дамјановић, Р. (2016). Школска клима, њен значај за понашање ученика и могућности мерења. *Теме: Часопис за друштвене науке*, 40 (1), 301–317.
- Flanders, N. A. (1970). *Analyzing teacher behavior*. Addison-Wesley P. C.
- Freiberg, H. J. (2005). *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. Routledge.
- Franić, М. (2016). *Утјецј стила наставника на одгојно-образовну климу* (докторска дисертација). Факултет хуманистичких и друштвених наука, Осиек.
- Gest, S. D., Welsh, J. A., Domitrovich, C. E. (2005). Behavioral predictors of changes in social relatedness and liking school in elementary school. *Journal of school psychology*, 43 (4), 281–301.
- Glasser, W. (1994). *Kvalitetna škola*. Zagreb: Educa.
- Гојков, Г. (1997). *Документологија: Приручник*. Београд–Вршац: Учитељски факултет – Виша школа за образовање васпитача.
- Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P., Calkins, S. D. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of school psychology*, 45 (1), 3–19.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child development*, 72 (2), 625–638.

- Howes, C., Matheson, C. C., Hamilton, C. E. (1994). Maternal, teacher, and child care history correlates of children's relationships with peers. *Child development*, 65 (1), 264–273.
- Hughes, J. N. & Cavell, T. A. (1999). Influence of the teacher-student relationship in childhood conduct problems: A prospective study. *Journal of clinical child psychology*, 28 (2), 173–184.
- Huitt, W. (2003). A transactional framework of the teaching/learning process. *Educational psychology interactive*, 2, 225–251.
- Jagić, S. i Jurčić, M. (2006). Razredno-nastavno ozračje i zadovoljstvo učenika nastavom. *Acta Iadertina*, 3, 29–43.
- Jurčić, M. (2006). Učenikovo opterećenje nastavom i razredno-nastavno ozračje. *Odgojne znanosti*, 8 (2(12)), 329–346.
- Koludrović, M. i Reić Ercegovac, I. (2014). Uloga razredno-nastavnog ozračja i objašnjenju ciljnih orijentacija učenika. *Društvena istraživanja*, 23 (2), 283–302.
- Koludrović, M. i Kalebić Jakupčević, K. (2017). Odnos razrednog ozračja i školskog uspjeha učenika osnovnoškolske dobi. *Školski vjesnik: časopis za pedagojsku teoriju i praksu*, 66 (4), 557–571.
- Крњажих, С. (2002). *Социјални односи и образовање*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Klein, J., Cornell, D., Konold, T. (2012). Relationships between bullying, school climate, and student risk behaviors. *School Psychology Quarterly*, 27 (3), 154.
- Ladd, G. W., Birch, S. H., Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence?. *Child development*, 70 (6), 1373–1400.
- Loukas, A., Roalson, L. A., Herrera, D. E. (2010). School connectedness buffers the effects of negative family relations and poor effortful control on early adolescent conduct problems. *Journal of research on adolescence*, 20 (1), 13–22.
- Матијевић, М. и Радовановић, Д. (2011). *Насијава усмјерена на ученика*. Загреб: Школске новине.
- Marshall, M. L. (2004). *Examining school climate: defining factors and educational influences* [white paper, electronic version]. Retrieved from <http://education.gsu.edu/school-safety/>
- Pritchard, R. J., Morrow, D., Marshall, J. C. (2005). School and district culture as reflected in student voices and student achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 16 (2), 153–177.
- Ранђеловић, Д. (2017). *Ефикасност и психолошке основе насијаве путем решавања проблематике увиђањем*. Косовска Митровица: Филозофски факултет.
- Ранђеловић, Д. и Димић, Д. (2019). Connection Between Classroom Climate and Academic Performance. *Facta Universitatis, Series: Teaching, Learning and Teacher Education*, 3 (2), 83–93.
- Relja, J. (2006). Kako se učenici osjećaju u školi. *ŽIVOT I ŠKOLA: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 52 (15–16), 87–96.

- Skinner, E. A., Wellborn, J. G., Connell, J. P. (1990). What it takes to do well in school and whether I've got it: A process model of perceived control and children's engagement and achievement in school. *Journal of educational psychology*, 82 (1), 22.
- Спасеновић, В. (2004). Просоцијално понашање и школско постигнуће ученика. *Зборник радова Института за педагошка истраживања*, 36, 131–148.
- Sprott, J. (2004). The development of early delinquency: Can classroom and school climates make a difference?. *Canadian Journal of Criminology and Criminal Justice*, 46 (5), 553–572.
- Станојевић, Д. (2009). Самоперцепција ученика у контексту вршњачког кооперативног учења. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 2, 20–43.
- Стојаковић, П. (2010). *Педагошка психологија 2*. Бања Лука: Филозофски факултет.
- Стојаковић, П. (2012). *Психологија за наставнике*. Бања Лука: Графид.
- Valiente, C., Lemery-Chalfant, K., Swanson, J., Reiser, M. (2008). Prediction of children's academic competence from their effortful control, relationships, and classroom participation. *Journal of educational psychology*, 100 (1), 67.
- Véronneau, M. H. & Dishion, T. J. (2011). Middle school friendships and academic achievement in early adolescence: A longitudinal analysis. *The Journal of early adolescence*, 31 (1), 99–124.
- Way, N., Reddy, R., Rhodes, J. (2007). Students' perceptions of school climate during the middle school years: Associations with trajectories of psychological and behavioral adjustment. *American journal of community psychology*, 40 (3–4), 194–213.
- Wasilewski, Y., Gifford, B., Bonneau, K. (2008). Evaluation of the School-Wide Positive Behavioral Support Program in Eight North Carolina Elementary Schools. *Center for Child and Family Policy*. Duke University (NJ1).
- Wentzel, K. R. & Wigfield, A. (1998). Academic and social motivational influences on students' academic performance. *Educational Psychology Review*, 10 (2), 155–175.
- West, C. A. (1985). Effects of school climate and school social structure on student academic achievement in selected urban elementary schools. *The Journal of Negro Education*, 54 (3), 451–461.
- Withall, J. (1964). Mental health in the classroom. *Journal of Teacher Education*, 15 (2), 193–199.

DANICA D. DIMIĆ

UNIVERSITY OF PRIŠTINA IN KOSOVSKA MITROVICA
FACULTY OF PHILOSOPHY

DUŠAN J. RANĐELOVIĆ

UNIVERSITY OF PRIŠTINA IN KOSOVSKA MITROVICA
FACULTY OF PHILOSOPHY
DEPARTMENT OF PSYCHOLOGY

CLASSROOM ATMOSPHERE AND ITS IMPORTANCE FOR STUDENT BEHAVIOUR,
ACADEMIC ACHIEVEMENT AND STUDENT SATISFACTION
WITH THE TEACHING PROCESS

Summary

This paper studies the phenomenon of classroom atmosphere, highlighting its importance and explaining the dimensions of classroom atmosphere. The quality of life and school work depend on the quality of classroom atmosphere which is tightly connected to the behaviour of all the students in the educational process. By the term 'classroom atmosphere' we are marking totality and connection of all factors included in achieving the goals of education. This specifically marks a relatively permanent relationship between the main subjects in the teaching process which is usually coupled with proper emotional tone. The most powerful influence on the total classroom atmosphere has the main subjects of the teaching process—the teacher and the students. Social atmosphere in the class might be an important factor for the functioning of the class, human relations expressing the satisfaction or dissatisfaction on the methods of teaching and the set goals. Emotional atmosphere has a strong influence over the emotional stability, satisfaction, and mental health of students and their academic achievement. The fear of failure is one of the most common cause of negative aspects of behaviour and indiscipline in school. According to the results of the previous studies in this field, we can draw a conclusion that the classroom atmosphere is closely connected to a number of factors such as violence, feeling of safety, school achievement, delinquency, satisfaction with the teaching process, etc. One of the most important aspect of this subject is the problem of measuring of classroom atmosphere. This study showed different attempts at empirical operationalization of classroom atmosphere, the examples of usage of described instruments, and the interpretation of obtained results. Conceptualizing the instruments for measuring classroom atmosphere is important for defining the most important dimensions in the study of this phenomenon. We concluded that the universal instrument which could measure all theoretically relevant aspects of class atmosphere is not constructed as yet, but some of them previously constructed are worth of exploring because

they have showed solid psychometrical characteristics and could be a good base for further standardisation and improvement of the existing base of instruments. The improvement of classroom atmosphere demands constant analysis, evaluation, monitoring, and by all means further monitoring of class atmosphere as a multidisciplinary phenomenon. By continuously monitoring the classroom atmosphere in general, we might be able to influence many aspects of student life, especially academic achievement, their behaviour during and after the teaching process, and student satisfaction with the teaching process.

Keywords: classroom atmosphere; educational achievement; student satisfaction with the teaching process; student behaviour.