

ULOGA SUDIONIKA ODGOJNO-OBRAZOVNOG SUSTAVA U KREIRANJU POZITIVNOG OZRAČJA

Bitunjac, Ivana

Undergraduate thesis / Završni rad

2023

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Split, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Split / Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:172:610052>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-01-07**

Repository / Repozitorij:

[Repository of Faculty of humanities and social sciences](#)



UNIVERSITY OF SPLIT



SVEUČILIŠTE U SPLITU

FILOZOFSKI FAKULTET

ZAVRŠNI RAD

**ULOGA SUDIONIKA ODGOJNO-OBRAZOVNOG SUSTAVA U KREIRANJU
POZITIVNOG OZRAČJA**

IVANA BITUNJAC

SPLIT, 2023

Odsjek za pedagogiju

Preddiplomski dvopredmetni sveučilišni studij Pedagogije i Hrvatskog jezika i književnosti

Kolegij: Vođenje odgojno-obrazovne ustanove

**ULOGA SUDIONIKA ODGOJNO-OBRAZOVNOG SUSTAVA U KREIRANJU
POZITIVNOG OZRAČJA**

Student:

Ivana Bitunjac

Mentor:

izv. prof. dr. sc Morana Koludrović

Sadržaj

1. Uvod	3
2. Ozračje u odgojno-obrazovnoj ustanovi	5
2.1. Pitanje definiranja pojma ozračja u odgojno-obrazovnoj ustanovi (nastavno i institucijsko ozračje)	5
2.2. Povezanost nastavnog okružja i ozračja u odgojno-obrazovnoj ustanovi	6
2.3. Važnost stvaranja pozitivnoga ozračja u odgojno-obrazovnim ustanovama	8
3. Uloga nastavnika i odgajatelja u stvaranju pozitivnoga ozračja	14
3.1. Stilovi nastavnika	14
3.2. Uloga nastavnika u stvaranju pozitivnoga ozračja u odgojno-obrazovnim ustanovama	17
3.3. Uloga odgajatelja u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju u stvaranju pozitivnoga ozračja	25
4. Uloga roditelja u stvaranju pozitivnoga ozračja u odgojno-obrazovnim ustanovama	28
5. Uloga ravnatelja, stručnih suradnika i ostalih dionika odgojno-obrazovnog sustava u kreiranju pozitivnog ozračja	31
6. Zaključak	36
7. Sažetak	37
8. Summary	38
9. Literatura	39

1. Uvod

Odgojno-obrazovni sustav jedan je od sustava koji teži učestalim i kontinuiranim promjenama, povezan je s promjenama kako na društvenoj tako i na gospodarskoj razini, a posebno je važan jer, osim napretku na tim područjima, treba pridonositi pojedincu (učeniku) da se optimalno razvija i usavršava na individualnoj razini. Prema Koludrović i Kalebić Jakupčević (2017), reforme odgojno-obrazovnog sustava trebale bi, osim razvijanja i stjecanja kompetencija kod učenika, biti orijentirane i na stvaranje kurikuluma, ozračja i okružja koji bi nastavnicima omogućili kvalitetan odgojno-obrazovni rad, što je, zapravo, prvi korak ka stvaranju uspješnog obrazovanja i kompetentnog i zadovoljnog učenika. Neizostavni i neizmjereno važni dijelovi kurikuluma i na njemu utemeljenoga suvremenoga odgojno – obrazovnog procesa na svim razinama sustava trebali bi biti osiguranje uvjeta za razvoj individualnih mogućnosti i kompetencija učenika, međusobno uvažavanje i prihvaćanje razlika, izgradnja nastavnog procesa u kojem autoritarna atmosfera nije poželjna te oblikovanje stava da je učenik aktivni subjekt nastavnog procesa. Naime, pri izgradnji godišnjega kurikuluma veliki bi naglasak trebao biti stavljen i na stvaranje pozitivnoga ozračja jer, prema brojnim istraživanjima, dokazano je da ugodna i pozitivna atmosfera, zajedno s kompetencijama nastavnika koji je u konačnici i potiču, čini temelj boljem odgoju i obrazovanju učenika. Drugim riječima, stvaranjem pozitivnoga ozračja unutar učionice smanjuje se rizik od vršnjačkoga nasilja, stvaranja nejednakosti i smanjenja razine samopoštovanja učenika. Glavni čimbenik za stvaranje pozitivnoga ozračja su kvalitetna komunikacija između nastavnika i učenika, uvođenje raznolikih aktivnosti koje su usmjerene na učenika, spretna organizacija nastavnoga procesa, stil vođenja, česte povratne informacije te promoviranje jednakosti i prihvaćenosti svake osobe zasebno. Da bi se to postiglo, unutar učionice treba se usmjeravati ka korištenju didaktičkih strategija usmjerenih na učenika, učenici ne smiju biti pasivni sudionici nastave, sadržaji se trebaju poučavati na njima zanimljiv i prihvatljiv način te nastavnik treba pokazati srdačnost i razumijevanje za svoje učenike. Stvaranje pozitivnoga ozračja i s njime povezanog okružja za učenje važan je i neizostavan zadatak današnjice jer je dokazano kako kvaliteta odnosa u ustanovi, ali i okolina u kojoj se aktivnosti odvijaju uvelike utječu na buduće rezultate djece te se u budućnosti treba raditi na izjednačavanju i kontinuiranom poboljšavanju okolinskih uvjeta na svim razinama odgoja i obrazovanja.

Ovim radom pruža se pregled kako pozitivno ozračje utječe na djecu, učenike, studente, polaznike i nastavnike. Prikazani su rezultati brojnih istraživanja koja su provedena u svrhu

dokazivanja i buđenja svijesti kako je pozitivno ozračje prvi korak ka poboljšanju odgoja i obrazovanja unutar ustanova.

2. Ozračje u odgojno-obrazovnoj ustanovi

2.1. Pitanje definiranja pojma ozračja u odgojno-obrazovnoj ustanovi (nastavno i institucijsko ozračje)

Ozračje u odgojno-obrazovnom procesu jedno je od najistraživijih tema današnjice te ga se često povezuje s akademskim uspjehom učenika. Prema autorima Cohen (2006) te Thapa i sur. (2013), školsko ozračje, reflektiraju sva subjektivna, odnosno socioemocionalna, etička i akademska iskustva kako učenika tako i roditelja i nastavnika te ostalih zaposlenika u ustanovi. Dakle, ono istodobno uključuje više komponenti kao što su prostorni kontekst u kojem se ustanova nalazi, međusobna interakcija članova ustanove, životni stavovi odgojno-obrazovnih djelatnika te njihova profesionalna filozofija i vrijednosti. Prilikom izgradnje kurikuluma vrlo je važno staviti naglasak na ozračje u ustanovama jer pozitivno ozračje, prema Freiberg i Stein (1999) omogućuje svakom pojedincu doživljaj vlastite vrijednosti i dostojanstva, stvarajući istodobno osjećaj pripadanja nečemu izvan nas samih, odnosno zajednici. Provedena su brojna istraživanja čiji rezultati pokazuju da je pozitivno ozračje u odgojno-obrazovnoj ustanovi povezano s boljim postignućima učenika, pridonosi kvalitetnijem socioemocionalnom zdravlju, višem samopoštovanju i smanjenju problematičnih ponašanja. Štoviše, neki znanstvenici ozračje dovode u vezu s emocionalnom inteligencijom te interpersonalnim i intrapersonalnim sposobnostima i kompetencijama. Prema brojnim autorima (Gregory i sur., 2011; Gregory i sur., 2010; Tubbs i Garner, 2008; Tableman i Herron, 2004; Catalano i sur., 2004.), ako je pojedinac zadovoljan u okolini u kojoj se nalazi, svoje će zadovoljstvo prenositi i na druge članove, stvarat će se međusobna interakcija i među članovima širit će se zadovoljstvo.

Iako autor Bošnjak (1997) u svojem djelu navodi kako je izuzetno teško definirati pojam ozračja jer se brojni istraživači ni danas ne mogu složiti što sve ozračje podrazumijeva, a što ne, ipak navodi nekoliko osnovnih značajki povezanih s ozračjem. Dakle, prema istom autoru (1997) ozračje je izrazito dinamičan proces te je uvijek vezan uz sudionike određene okoline, pri čemu ozračjem dominira subjektivan aspekt te se sastoji od čimbenika i dimenzija kojih je pojedinac svjestan kao i onih kojih je nesvjestan.

Nadalje, Bošnjak (1997) u svojem radu, osvrćući se na istraživanja drugih (Fraser i Rentoul, 1982; Genn 1984; Fisher, Docker i Frase, 1990) razlikuje školsko ozračje od razrednog ozračja. Tako školsko ozračje uključuje nastavničke odnose s drugim nastavnicima, s upravnim

osobljem i ravnateljem, a razredno ozračje odnose između nastavnika i njihovih učenika, ili između učenika samih (Bošnjak, 1997). Autor Thomas, kojega spominje Bošnjak (1997.) u svojem djelu, definirao je školsko ozračje kao emocionalni ton u međusobnoj komunikaciji, koji djeluje kao opći prateći činitelj u neposrednim kontaktima među ljudima. Sam autor svoj je rad zaključio sa stavom da je razredno-nastavno ozračje kao unutarnja relativno konstantna kvaliteta, skup obilježja razreda kojega učenici mogu doživjeti i koji potencijalno utječu na njihovo zadovoljstvo nastavom, te uključuje utjecaje i međuutjecaje u organizaciji i realizaciji nastavnoga procesa kao implikacije formalnih organizacija i poželjnih uvjeta rada, ukupno stanje odnosa u razrednoj zajednici u vrijeme nastavnih aktivnosti, emocionalni ton u interpersonalnoj komunikaciji te proces koji se interakcijom uspostavlja između učitelja i učenika. Nadalje, odgojno-obrazovnim ozračjem bavi se i autor Matijević (1997), koji ga dijeli na školsko i razredno-nastavno ozračje. Prema spomenutom autoru (1997) školsko bi ozračje bilo uvjetovano pedagoškim i didaktičkim čimbenicima, odnosno brojnim objektivnim i subjektivnim čimbenicima, a uvelike ovisi o ravnatelju škole, stručnim suradnicima, svim nastavnicima i drugim djelatnicima škole, dok razredno-nastavno ozračje definira kao ukupno stanje odnosa u jednom razrednom odjelu u vrijeme nastavnih aktivnosti.

Prema navedenim definicijama i stavovima pojedinih autora može se shvatiti da je ozračje složen pojam te ga je, samim time, vrlo teško definirati. Najčešće ga se dijeli na školsko ozračje i razredno-nastavno. Za stvaranje pozitivnog školskog ozračja zaslužni su svi sudionici odgojno-obrazovne ustanove (profesori, stručni suradnici, učenici i ravnatelj, a posredno i roditelji), dok je razredno-nastavno ozračje, iako broji manje članova, malo složenije. Naime, razred je zasebna zajednica s vlastitim pravilima, ciljevima i očekivanjima te za stvaranje pozitivnog ozračja u jednoj razrednoj jedinici zaslužni su u najvećoj mjeri učenici toga razreda i nastavnici.

Važno je napomenuti da je ozračje rezultat stvaranja kvalitetnih odnosa unutar ustanove, koje prvenstveno karakteriziraju pozitivni odnosi nastavnika prema učenicima s jedne strane te kvalitetni odnosi učenika prema nastavnicima s druge strane.

2.2. Povezanost nastavnog okružja i ozračja u odgojno-obrazovnoj ustanovi

Za cijelo vrijeme trajanja procesa odgoja i obrazovanja, vrlo je važno učenicima osigurati pozitivna iskustva, kvalitetno obrazovanje te stvoriti sigurnu i poticajnu okolinu jer se time kod

učenika poboljšava razina akademskoga uspjeha, motiviraniji su za rad, raste im osjećaj samopouzdanja i na cijeli proces obrazovanja gledaju pozitivnije i sretnije. Zbog ovih i drugih čimbenika, Gandini (1998) smatra da škola treba nalikovati na određen studij sa zajedničkim prostorijama, prostorijama namijenjenim grupnim oblicima rada, kao i onim za samostalno učenje. Također, trebao bi postojati prostor za razmišljanje, za samostalan rad i razgovor s nastavnikom kao i prostorije za grupna druženja vođena nastavnikom. Greenman (prema Gandini, 1998), nadalje, povezuje osobne doživljaje i emocije s izgledom prostora. Drugim riječima, autor smatra da prostor koji nas okružuje utječe na to kako razmišljamo, koliko smo motivirani i kako se osjećamo te da samim time vrlo utječe na kvalitetu života. Ovakvoga je mišljenja i Šuklje Erjavec (2012) koja tvrdi da neuređeni prostori šalju negativnije poruke i da se u takvim prostorima stvaraju potpuno drugačiji odnosi nego li u školama uređenoga okoliša i opremljenih učionica.

Da bi se dokazala značajna uloga prostora u stvaranju pozitivnoga ozračja provedena su i brojna istraživanja. Tako Cencič (2012) povezuje koncepciju aktivnoga učenja sa školskim igralištem. Drugim riječima, aktivno učenje podrazumijeva učenje kroz rad i interakciju, a uključuje osjećaje, estetiku i tjelesni razvoj. Time školska igrališta, prema istom autoru (2012) nisu namijenjena samo za tjelesni razvoj, već su namijenjena aktivnom učenju i istraživanju jer su sastavni dio školskog okruženja. Nadalje, Barret i Zhang (2009) su pokazali povezanost školskog prostora i osjećaja i zdravlja učenika. Ti su autori pokazali da skromna i neuređena okolina loše utječe na motivaciju učitelja i učenika, te da je učiteljima otežano poučavanje, a učenicima usvajanje gradiva. S ovim se stajalištem slaže i Woolner (2010) koji dodaje da neprimjereno školsko okruženje loše utječe i na same zaposlenike odgojno-obrazovnih ustanova jer se osjećaju manje učinkovitim i nisko su motivirani, djeca više izostaju s nastave te imaju lošije rezultate. Istraživanje (Cencič, 2012) je pokazalo i da su rezultati učenika koji pohađaju školu koja ima više prirodne svjetlosti, ugodniji ambijent i prozračan prostor bili bolji nego li rezultati učenika koji su boravili u prostorijama s manje prirodnoga svjetla i s drugim lošijim uvjetima. Također, prema autorima Barret i Zhang (2009) ustanovljena je povezanost školskoga okruženja sa zdravljem učenika. Tako učenici koji pohađaju eko škole ili visoko opremljene škole manje obolijevaju te imaju znatno bolje rezultate od drugih. Nadalje, koliko je prostor važan za stvaranje pozitivnoga ozračja pokazuju i rezultati istraživanja koje su proveli Moore i Leckney (1992, prema Cencič 2012). Naime, prema rezultatima, učitelji su, kao i učenici, svjesni loše opremljenosti škole, niskoga ulaganja u školsko okruženje i lošega

vanjskoga izgleda što im znatno utječe na moral te postaju vrlo nisko motivirani za rad i napredak.

Slunjski (2006) se u svojem radu također osvrće na važnost okružja u stvaranju pozitivnoga ozračja. Naime, autor smatra da prostorna organizacija uvelike utječe na proces stvaranja i odvijanja socijalnih interakcija među djecom, ali i s učiteljima. Tako bi prostor u kojem djeca borave trebao biti spretno organiziran, nuditi mnogo aktivnosti te poticati i motivirati na rad, stvaranje socijalnih interakcija i odnosa. S ovakvim se mišljenjem slažu i autori Gandini (1998) i Tann (2001, prema Cencič, 2012) koji kažu da je najveća snaga prostora poticanje susreta, iniciranje komunikacije i stvaranje međuljudskih odnosa. Tann (2001, prema Cencič, 2012) uz to smatra da je izgled učionice najbolji pokazatelj učiteljevoga uvjerenja što je dijete, koje su njegove potrebe i što je potrebno za njegov cjelovit razvoj.

2.3. Važnost stvaranja pozitivnoga ozračja u odgojno-obrazovnim ustanovama

U posljednje se vrijeme mnogo priča o važnosti promjene načina održavanja nastave, o važnosti održavanja kvalitetnih odnosa učenika i nastavnika te o važnosti poticanja učenika na samostalni rad i kreativnost, sve kako bi se osiguralo pozitivno ozračje i kvalitetni odnosi unutar ustanove. O tome koliko ozračje jedne ustanove utječe na učenike, pokazala su brojna istraživanja provedena tijekom posljednjih nekoliko godina, u koja su bila uključena djeca različite dobi. Neka od istraživanja ispitivala su razinu kvalitete nastave i kako je to povezano s ozračjem u ustanovi, ili, pak, kako pozitivno ozračje može utjecati na samopoštovanje ili emocionalnu dobrobit učenika.

Istraživanje koje su provele Anđić, Pejić Papak i Vidulin-Orbanić (2010) bavilo se mišljenjem studenata i nastavnika o tome koliko i kako pozitivno ozračje utječe na kvalitetu nastave. Drugim riječima, autorice su nastojale ispitati stavove o tome koji aspekti odgojno-obrazovnoga procesa pridonose stvaranju pozitivnog ozračja. Za početak, pozitivno ozračje pridonosi boljem uspjehu studenata, boljoj samopercepciji te značajno utječe na njihovo samopoštovanje. Također, pozitivno ozračje učenike potiče na bolji i kvalitetniji rad, a učitelje na djelotvornije i kreativnije poučavanje. Zatim, utječe na razvoj znanja i vještina, na djelotvornost i kreativnost, na oblikovanje stavova i izgrađivanje vrijednosti te na odgovorno ponašanje (Anđić i sur., 2010). Istraživanje je, dakle, za cilj imalo utvrditi aspekte nastavnog procesa koji utječu na stvaranje pozitivnog ozračja te utvrditi može li se ta povezanost objasniti

jasnim postavljanjem nastavnih ciljeva i zadataka. Upitnici kojim su se autorice koristile sastojale su se od tvrdnji koje se odnose na ciljeve i zadatke, sadržajnu integraciju, razredno ozračje, poticanje aktivnosti, dvosmjernu komunikaciju, rad u paru, timu i grupi, te vrednovanje rada učenika. Kako se i pretpostavljalo, rezultati su pokazali veliku povezanost navedenih aspekata i njihov utjecaj na stvaranje ozračja. Dokazana je, primjerice, jaka povezanost između različitih oblika rada i poticanja aktivnosti učenika sa stvaranjem pozitivnog i ugodnog ozračja unutar ustanove. Za kraj je važno naglasiti da razlike, koje su dobivene između percepcije nastavnika i studenata najviše ovise o godinama iskustva i rada u odgojno-obrazovnim ustanovama. Ipak, ono najvažnije što se pokazalo ovim istraživanjem jest da je potrebno veće usklađivanje aspekata odgojno-obrazovne prakse rada koji su se pokazali značajnima, ali i onih koji se nisu (rad u paru, grupama, timu, ciljevi i zadatci, integracija sadržaja) u odgojno-obrazovnoj praksi rada učitelja, ali i obrazovanju studenata.

Sljedeće istraživanje, koje su provele autorice Koludrović, Ratković i Bajan (2015), za cilj je imalo ispitati povezanost razrednoga ozračja, samoučinkovitosti, emocionalne kompetencije i školskog postignuća kod učenika petih i osmih razreda osnovne škole. Sudjelovanje je bilo anonimno, a ispitivao se utjecaj dobne i spolne razlike u općem školskom uspjehu, u procjeni kvalitete razredno-nastavnog ozračja te u procjeni samoučinkovitosti i emocionalne kompetencije. Da bi se ispitale navedene sumnje, autorice (2015) su se koristile četirima vrstama upitnika – skala razredne klime, koja se primjenjuje za procjenu kvalitete razredno-nastavnog ozračja, skala školske samoučinkovitosti, koja mjeri akademsku samoučinkovitost učenika, upitnik emocionalnih vještina i kompetentnosti te upitnik općih podataka. Pomoću upitnika emocionalnih kompetentnosti procjenjuju se individualne razlike u emocionalnoj kompetenciji. Dobiveni rezultati potvrdili su sumnje da postoji dobna i spolna razlika među sudionicima prema svim trima ispitanim varijablama. Gledajući dobnu razliku, rezultati u vezi školskoga uspjeha idu u prilog mlađim učenicima, što i nije toliko iznenađujuće. Naime, i prethodnim su se istraživanjima (Eccles i sur., 1993; Kadum-Bošnjak i sur., 2007; Reić Ercegovac i Koludrović, 2010; Koludrović i Reić Ercegovac, 2014) dobiveni su isti ili slični rezultati. Takvo smanjenje školskoga uspjeha s povećanjem dobi povezuje se s promjenama u adolescenciji te opadanjem motivacije i interesa za učenjem. U sljedećem problemu ispitane su dobne i spolne razlike u procjeni kvalitete elemenata razredno-nastavnog ozračja te se pokazalo da ne postoje spolne razlike, ali da su dobne i dalje prisutne. Odnosno, utvrđeno je da stariji učenici razrednu klimu procjenjuju manje kvalitetnom, nego li to smatraju mlađi učenici te se ovakvim rezultatom nastoji postići veća pozornost na nastavno okružje u višim razredima, nego

li je bila do sada. Nadalje, pokazane su i dobne i spolne razlike u odnosu na samoučinkovitost i emocionalne kompetencije. Odnosno, pokazano je da mlađi učenici postižu bolje rezultate i na skali samoučinkovitosti i na skali emocionalne kompetentnosti. Također, s obzirom na spolne razlike utvrđeno je da se učenice procjenjuju znatno učinkovitijim i emocionalno kompetentnijim negoli učenici.

Prema navedenim pokazateljima može se zaključiti kako je uočeno opadanje samoučinkovitosti, emocionalne kompetentnosti i školskog uspjeha iz svih ispitivanih varijabli te procjene kvalitete razredno-nastavnog ozračja s porastom dobi učenika. Može se reći da su ovakvi rezultati zabrinjavajući te bi se trebali poduzeti određeni koraci za poboljšanje i napredak. Autorice (2015) predlažu uvođenje raznih radionica u svrhu poboljšanja socijalnih kompetencija među učenicima, veću angažiranost nastavnika u svrhu povećanja samopoštovanja učenika te za kraj navode da bi se, s obzirom na opadanje školskoga uspjeha, trebalo provjeriti što je u didaktičko-metodičkom strukturiranju nastavnog procesa moguće uraditi na tom području.

Profesorica Hlapčić (2021) provela je istraživanje na temu povezanosti samopoštovanja nastavnika i stvaranja pozitivnog ozračja u školama, u kojem se ispitala razina samopoštovanja povezana s dobi, spolom, demografskim obilježjima i s dužinom radnoga staža. Naime, rezultati su bili raznoliki, ali i očekivani, a pokazano je da profesori s višom razinom samopouzdanja školsku klimu procjenjuju negativnijom nego li oni s manjom razinom samopoštovanja, što zapravo nije iznenađujuće. Kako Hlapčić (2021) navodi, profesori s višom razinom samopouzdanja imaju veće kriterije, žele veću razinu slobode, zahtijevaju više prilika za dodatno učenje te žele manji radni pritisak. Profesori koji procjenjuju da imaju veću slobodu, da su više uključeni u izgradnju kurikuluma, da većinu problema mogu rješavati samostalno te profesori koji osjećaju da se njihov rad ne nadzire u pretjeranoj količini, školsku klimu percipiraju kao pozitivnu i ugodnu. S druge strane, profesori s više godina radnoga staža školsku klimu procjenjuju kao negativnu, a glavi je razlog za to promjena načina učenja i poučavanja djece. Naime, stariji se profesori nisu prilagodili novim oblicima nastave, kao primjerice onaj da učenici trebaju biti u centru procesa učenja, da nastava ne smije biti isključivo frontalna te da se u nastavu trebaju uvoditi razne aktivnosti kako bi se sadržaj što više približio djeci. Osim navedenih rezultata, ovo istraživanje je pokazalo da nastavnice negativnije percipiraju školsku klimu, da nastavnici s dužim radnim stažom, kao i oni koji žive na selu negativnije ocjenjuju klimu u školi te da nema razlike u nastavničkom samopoštovanju s obzirom na mjesto prebivališta i mjesto rada.

Prema prikazanim rezultatima može se utvrditi vrlo važna uloga ozračja za uspjeh nastavnika i učenika, ali i drugih dionika odgojno-obrazovne ustanove. Naime, rezultati pokazuju da je pozitivno ozračje povezano s rastom samoefikasnosti i samopouzdanja kod učenika, s disciplinom unutar razreda te s budućim ishodom učenika. Isto tako, nastavnici su motiviraniji za rad, lakše uspostavljaju kvalitetnu komunikaciju s učenicima i otvoreniji su za vlastiti akademski napredak.

Koliko je stvaranje i održavanje pozitivnoga ozračja važno govore nam i rezultati brojnih istraživanja koja su ispitivala povezanost školskoga ozračja s pojavom vršnjačkoga nasilja. Prema Ercegovac i sur. (2017.) vršnjačko nasilje podrazumijeva niz nasilnih ponašanja, od verbalnih i tjelesnih do internetskoga nasilja. Uključuje nasilna ponašanja od guranja, udaranja, ruganja, vrijeđanja i dobacivanja do manipulacije, izoliranja i omalovažavanja (Ercegovac i sur. 2017.). Također, internetsko nasilje, takozvani *cyberbullying*, danas je sve učestaliji oblik nasilja zahvaljujući sve većoj dostupnosti tehnologije mladim osobama. Postoje brojne nesuglasice oko toga smanjuje li se vršnjačko nasilje s porastom dobi ili ne, pa tako neki tvrde (Brown, Birch i Kancherla, 2005.; Buljan Flander, Ćorić Špoljarić i Durman Marijanović, 2007.) da je pojava nasilnih ponašanja u školama najveća na kraju osnovne škole, dok s druge strane vlada mišljenje da je tada učestalost pojave vrlo mala (Limber, Olweus i Luxenberg, 2013.; Nansel, Overpeck, Pilla, Ruan, Simmons-Morton i Schmidt 2001.; Wang, Iannotti i Nansel, 2009). Ipak, prema istraživanjima postoji razlika u pojavi nasilnih ponašanja i dobi, pri čemu je utvrđeno da se tjelesno nasilje smanjuje s godinama, ali i to da sve učestalije postaje ono verbalno, odnosno vrijeđanje, ogovaranje i manipulacija (Archer i Cote, 2005.; Hasekin, 2013.; Rivers i Smith, 1994.).

Da se osiguravanjem pozitivnog ozračja u školama može uvelike smanjiti razina vršnjačkog nasilje, slažu se i Thapa i sur. (2012.) prema kojima školska klima, osim što utječe na motivaciju i akademski uspjeh učenika, doprinosi smanjenju agresije i nasilja. Kada u školama vlada pozitivno ozračje stvara se veća razina zajedništva i sigurnosti te su djeca manje sklona nasilnim ponašanjima, a ovakvo stajalište potvrđuju i istraživanja koja su pokazala da je nasilje u školama najčešće povezano s negativnom percepcijom škole i s osjećajem nesigurnosti kod učenika (Aluede, Adeleke, Omoike i Afen-Akpaida, 2008.; Thapa i sur., 2012.; Vlah i Perger, 2014.). Važno je naglasiti da se pravovremenim i odgovarajućim metodama vršnjačko nasilje uvelike može smanjiti, a za to su potrebna jasna i strukturirana pravila škole, te kvalitetna interakcija nastavnika i učenika (Reić Ercegovac i sur. 2017.). Da bi se izgradilo pozitivno ozračje i stvorili kvalitetni odnosi, prema Holtapplec i Meier (2000.), najvažnije je razviti

povjerenje i razumijevanje, povezati se s učenicima te stvoriti razrednu koheziju. Također, u takvim će se uvjetima, učenici osjećati sigurnijim i slobodnijim prijaviti nasilje, što je, također, važan korak u njegovoj prevenciji (Aluede, Adeleke, Omoike i Afen-Akpaída, 2008.; Thapa i sur., 2012.; Vlah i Perger, 2014.).

Za prevenciju nasilja u školama može se reći da je odgovoran i pravovaljan socio-emocionalni razvoj učenika, na što također utječe stvaranje pozitivnoga ozračja. Socio-emocionalne kompetencije predstavljaju ključan razvojni zadatak u životu učenika, a odnose se na uspješno prepoznavanje i nošenje s vlastitim i tuđim emocijama u socijalnom kontekstu. Naime uspješan razvoj socio-emocionalnih kompetencija podrazumijeva odgovarajuće vještine razumijevanja i upravljanja emocijama, pokazivanje suosjećanja za druge, uspostavu pozitivnih odnosa, donošenje odgovornih odluka u životu te primjerno reagiranje sukladno situaciji (Kendziora i Osher, 2016; Weissberg i sur., 2015). Prema Rose-Krasnor i Denham (2009) socio-emocionalne vještine obilježene su dvama čimbenicima, a to su socijalne kompetencije, koje se očituju u uspješnim socijalnim interakcijama, i emocionalne kompetencije, koje se očituju u prikladnom izražavanju emocija te razumijevanju tuđih i vlastitih. Također, samo uspješnim razvojem obaju čimbenika postiže se prilagođeno ponašanje pojedinca u društvu (Curby, Brown, Basset i Denham, 2015). Iako najveću ulogu u razvoju socio-emocionalnih kompetencija imaju roditelji, s obzirom na to da djeca velik dio svojega vremena provode i u školama, ne može se zanemariti školski faktor. Naime, Thapa i sur. (2013) smatraju da školsko ozračje ima veliku ulogu u razvoju socio-emocionalnih kompetencija jer podrazumijeva akademsku podršku, odnos s nastavnicima i drugim učenicima, sigurnost u školi i organizaciju škole. Isto tako, Domitrovich, Durlak, Staley i Weissberg (2017) tvrde da je socio-emocionalna kompetencija ključan čimbenik za predviđanje uspjeha u školi jer je povezana sa socijalnim, bihevioralnim i akademskim uspjehom važnim za uspješan razvoj djeteta. Brojni su se autori složili da su socio-emocionalne kompetencije povezane s akademskim uspjehom, sa stvaranjem kvalitetnih socijalnih odnosa, s boljim mentalnim zdravljem i s većom prihvaćenošću od okoline (Rayce, Rasmussen, Klest, Patras i Pontoppidan, 2017; Jones, Greenberg i Crowley, 2015; Schonert-Reichl i sur., 2015), a Salovey i Sluyter (1997) dodaju da emocije uvelike pridonose tijeku i ishodima odgojno-obrazovnog procesa. Uza sve navedeno, važno je naglasiti da djeca, koja svoje socio-emocionalne kompetencije ne mogu razviti u obiteljskom okruženju, mogu imati veliku pomoć od emocionalne izobrazbe u školi koju primaju od mnogih društvenih predmeta, nastavnika, ravnatelja i stručne službe (McCormick, Cappella, O'Connor i McClowry, 2015).

Za kraj, može se spomenuti kako veliku ulogu u promoviranju pozitivnoga ozračja ima i klima odgojno-obrazovne ustanove, no važno je naglasiti da klima neke ustanove nije isto što i njezino ozračje. Prema Loukas (2007) školska je klima skup osjećaja i stavova koje izaziva školsko okruženje te multidimenzionalni konstrukt koji sadrži fizičke, socijalne i akademske dimenzije. Fizičke dimenzije, prema ovom autoru, podrazumijevaju izgled zgrade škole i njezinih učionica, veličina škole i omjer učenika i nastavnika, red i organizacija učionica i dostupnost resursa sigurnost i udobnost. Nadalje, socijalna dimenzija podrazumijeva kvalitetu međuljudskih odnosa među učenicima, nastavnicima i osobljem, pravično i pošteno postupanje prema učenicima od strane nastavnika i osoblja, stupanj konkurencije i socijalna usporedba među učenicima te stupanj na kojem učenici, nastavnici i osoblje pridonose donošenju odluka za školu. Posljednje, za akademsku dimenziju Loukas (2007) ističe kvalitetu nastave, učiteljska očekivanja za postignuća učenika te praćenje napretka učenika i pravovremeno izvješćivanje o rezultatima učenicima i roditeljima.

3. Uloga nastavnika i odgajatelja u stvaranju pozitivnoga ozračja

3.1. Stilovi nastavnika

Za stvaranje pozitivnog ozračja i ugodne atmosfere te kvalitetnih odnosa unutar ustanove najviše su zaslužni nastavnici i učenici te njihova međusobna komunikacija. Nastavnici, kao osobe koje najviše vremena provode s učenicima predstavljaju najvećega kreatora ozračja unutar ustanove. Različitim stilovima vođenja nastave, ponašanja unutar učionice te stvaranjem odnosa s učenicima, nastavnici oblikuju ozračje. Kada se govori o stilovima vođenja nastave, nužno je spomenuti autore Lewina, Lippitta i Whitea (1939) koji su svojim istraživanjima stilove vođenja podijelili na autoritarne, demokratske i laissez-faire te se ta podjela zadržala i do danas. Rezultati jednog od istraživanja koje su isti autori proveli pokazali su se vrlo zanimljivima. Naime, promatralo se ponašanje djece u skupina s različitim vođama te se pokazalo se da su djeca autoritarnog vođe postala agresivna jedni prema drugima, izopćili su jedno dijete te su tražili pozornost svoga nastavnika, dok su djeca demokratskoga vođe bila komunikativna, smirena i prijateljski nastrojena te je u cijeloj grupi vladala jednakost (Lewin i sur., 1939).

Dakle, kako je već spomenuto, mnogi se autori i danas oslanjaju na podjelu stilova vođenja koju su predložili autori Lewin i sur. 1939. godine pa tako Šejtanić (2016) i Garić (2022) pišu o stilovima rada koje dijele na demokratski, autokratski i laissez-faire, dok Vizek Vidović i sur. (2014) predlažu podjelu na demokratski, autoritarni i stihijski model vođenja. Prema Šejtanić (2016) demokratski je način rada onaj gdje nastavnik stavlja učenika na prvo mjesto, sve se odluke donose zajednički, nastavnik i kritizira i pohvaljuje učenike te se sve nesuglasice uspješno rješavaju unutar učionice. Nadalje, za autokratski stil isti autor (2016) tvrdi da je potpuna suprotnost demokratskom stilu, naime autokratski stil vođenja podrazumijeva da nastavnik ima glavnu riječ, učenik nije toliko važan u procesu učenja, nastavnici se strogo drže pravila te ne trpe nikakve promjene te su u komunikaciji vrlo hladni i suzdržani. Za ovaj stil Garić (2022) dodaje da nastavnik nagrađuje i kažnjava učenike čime kod učenika stvara bunt te su time i socijalni odnosi u razredu vrlo narušeni. Šejtanić (2016) navodi da su nastavnici trećega stila rada, laissez-faire, izuzetno ravnodušni te da učenici imaju potpunu slobodu donošenja bilo kakvih odluka. Isti autor također navodi da nastavnici ovoga stila nisu dovoljno posvećeni poslu čime nema ni dobre suradnje s učenicima, no ipak ističe da su im bitni socijalni odnosi, odnosno ovakvi nastavnici često brinu što će drugi misliti o njima i često su puni sumnje

u nesigurnosti u sebe. Prema Garić (2022) nedostatak ovakvoga stila rada jest manjak grupne kohezije, suradnje i pozitivnoga ozračja. Đorđević (1996), također razlikuje se tri osnovna odnosa između nastavnika i učenika, a to su autoritarni stil, ravnodušni i demokratski. S jedne strane, u autoritarnom odnosu nastavnik preuzima vodeću ulogu i odlučuju u svemu, s druge pak strane, u ravnodušnim odnosima nastavnik je sve više promatrač nego aktivni član procesa, a nadalje, gdje prevladava demokratski oblik odnosa nastavnik sebe smatra jednim od člana zajednice te usmjerava, potiče i razmjenjuje mišljenja s učenicima, ali bez nametanja i dominacije. Autorica Baumrind (1987, prema Đigić 2013) isto se bavila stilovima vođenja nastave, te ih je podijelila na autoritarni, autoritativni i permisivni. Naime, autorica je izbacila riječ demokratski jer smatra da se u razredu odluke ne donose većinom, što je glavna karakteristika demokracije. Dakle, umjesto demokratskog, koristi pojam autoritativni prema kojemu nastavnik donosi glavnu odluku, ali traži i uvažava mišljenje svojih učenika. Nadalje, kada govori o ovoj temi, Baumrind (1987, prema Đigić, 2013) suprotstavlja dva modela: model poslušnosti i model odgovornosti. Model poslušnosti vezuje se uz autoritarni stil zahvaljujući kojemu se dobiva učenička poslušnosti, ali zasnovana na strahu od kazni i loših posljedica, a model odgovornosti vezuje se uz autoritativni stil, koji je pokazao uspješnije rezultate u stvaranju kognitivnih struktura i kontrolnih mehanizama ponašanja, odnosno u izgradnji samostalnosti, nezavisnosti i odgovornosti učenika (Baumrind, 1987, prema Đigić 2013). Temom vođenja nastave bavio se i Kronbah (1977, prema Đigić, 2013), no na malo drugačiji način. Naime, stilove vođenja nastave Kronbah (1977, prema Đigić 2013) proučava kroz tri različita načina funkcioniranja grupe. Tako razlikuje neusmjerene aktivnosti, aktivnosti koje kontrolira nastavnik i grupno kontrolirane aktivnosti. Kako se može i pretpostaviti, neusmjerene bi se aktivnosti preklapale s permisivnim stilom, a njihov je rezultat da nastavnik učenicima prepušta izbor u vezi s tim šta će i kako raditi te ovakav stil može biti pogodan za poticanje kreativnosti ili učenje putem otkrića. Zatim, aktivnosti koje kontrolira nastavnik, preklapale bi se s autoritativnim stilom, a za rezultat imamo nastavnika koji sam odlučuje što će se i kada raditi, na koji način, tko će sudjelovati i slično. Te za kraj, treći tip aktivnosti, grupno kontrolirane aktivnosti, može se reći da se preklapaju s demokratskim stilom te da je nastavnik onaj koji ohrabruje i potiče učenike.

Osim ovih, prethodno navedenih i objašnjenih stilova vođenja, u nekim se literaturama spominju i stilovi poput afilijativnog vodstva, *pacesetting* vodstva ili *coaching* vodstva (School of Education, 2019). Afilijativno vodstvo podrazumijeva ozračje u kojemu učenici nastavniku vjeruju te su svi sudionici prijateljski nastrojani, *pacesetting* vodstvo označuje način vođenja u

kojemu nastavnici vode učenike previše komunikacije, a *coaching* vodstvom smatra se onaj stil vođenja u kojemu je istaknuto nastavnikovo strpljenje i empatija, što učenike vodi do uspjeha.

Prema navedenom, može se reći da nastavnik koji potiče učenike, koji ne zauzima glavno mjesto te koji usmjerava učenike i ohrabruje ih da preuzmu odgovornost stvara dobru klimu koja ima veliku ulogu i u stvaranju pozitivnoga ozračja. Nastavnik, koji gradi kvalitetan odnos sa svojim učenicima, a ujedno zahtjeva poštivanje dogovorenih pravila, koji je pozitivan u odnosu s učenicima i koji cijeni njihova mišljenja može izgraditi pozitivno ozračje unutar svojega razreda, a time i u cijeloj ustanovi. Ovakvo mišljenje potvrđuje se u nekoliko istraživanja pa tako Jurčić (2012) u svom istraživanju ističe važnost nastavnika i njegova stila vođenja za stvaranje pozitivne klime, ali i za razvoj punog potencijala učenika. Naime, nastavnik je odgovoran za prepoznavanje individualnih potreba i mogućnosti svakoga učenika, za održavanje smirene i konstruktivne komunikacije, za stvaranje kohezije unutar razreda kao i za stvaranje primjerenih očekivanja koja potiču učenike na rad i napredak (Jurčić, 2012). Također, Stevanović i Ajanović (1997) smatraju da je nastavnik glavni moderator pozitivnoga ozračja te da će klima biti povoljnija kada učenici osjete da nastavnik uvažava njihova mišljenja, da brine o njihovom napretku, da ima visoke moralne osobine te da vjeruje u njihove potencijale. Sličnim stavom dolazi i Previšić (2003) koji tvrdi da nastavnik utječe na ozračje svojim stavom, kreativnom prilagodbom sebe i okoline te povoljnijim pedagoškim okolnostima u razredu.

Osim izgradnje kvalitetnih odnosa s učenicima, Ilić i sur (2012) spominju i dominantne crte ličnosti koje utječu na motivaciju učenika i atmosferu unutar razreda, a to su dosljednost, pozitivnost, emocionalna stabilnost i dosljedna komunikacija. Dosljednost je crta ličnosti kojom nastavnik kod učenika stvara osjećaj sigurnosti te s njima uspostavlja kvalitetan odnos. Nastavnik treba biti dosljedan kako bi učenici znali što se od njih očekuje i što će se dogoditi ako se očekivanja ne ostvare. Nadalje, prema istim autorima (2012) pozitivnost je u odnosu vrlo važna osobina, naime, nastavnik koji zna primijetiti pozitivne promjene, pohvaliti učenike i ohrabriti ih doprinosi stvaranju ugodne klime koja potiče učenje i razvoj učenika kao osobe. Isto tako, primjećivanjem nečeg pozitivnog i priznavanjem učenikova napora pohvalom povećavamo učenikov osjećaj vlastite vrijednosti i potičemo njegovo pozitivno ponašanje. U radu nastavnika vrlo je važna i dosljedna komunikacija. Odnosno, Ilić i sur. (2012.) komunikaciju danas smatraju neophodnim instrumentom odgoja te ako ne postoji, odnosno ako nije učinkovita, razvija se osjećaj frustracije, nezadovoljstva i nesigurnosti. Također, prema ovim autorima (2012) osnovno je pravilo prilikom razgovora s drugima govoriti u svoje ime, a

ne općenito i davati razloge zašto nešto doživljavamo. Prema Buhač (2017) dosljedna komunikacija dovodi do ostvarenja cilja u nastavnom procesu, što se odnosi na savladavanje gradiva koje prije svega treba zaintrigirati učenike te ih potaknuti na suradnju. Naime, isti autor (2017) tvrdi da nastavnik može potaknuti pozitivne emocije i zadovoljstvo kod učenika samo ako njegova izlaganja o temi budu zanimljiva te privuku pozornost. Da je dosljedna komunikacija važna za održavanje pozitivnoga ozračja slaže se i Rijavec (2010) koja tvrdi da je vrlo važno postaviti jasna pravila, ciljeve i očekivanja kako bi učenici znali što se od njih očekuje te koje su eventualne posljedice ako ne budu slijedili pravila. Također, autorica (2010) dodaje da nastavnik na početku svakoga nastavnoga sata treba najaviti temu i aktivnosti koje će toga dana izvoditi, tijekom sata pratiti i obraćati pozornost na učenike, a naposljetku dati povratnu informaciju koja bi trebala biti jasna i konkretna.

3.2. Uloga nastavnika u stvaranju pozitivnoga ozračja u odgojno-obrazovnim ustanovama

Za kreiranje pozitivnoga ozračja unutar neke od odgojno-obrazovnih ustanova veliku važnost ima odnos nastavnika i učenika, kojim su se detaljnije bavili autori Matijević i Jensen. Naime, još je Matijević (1998) u svojem radu govorio o problemu izvođenja nastava u školama, o tome da je nastava orijentirana na nastavnika, da se izvodi frontalno te da se kod učenika suzbija kreativnost, samostalnost i želja za radom. Dakle, za vrijeme nastavnog procesa, ali i za vrijeme cijeloga boravka u školi, treba poticati učenike na rad, kreativnost, samostalno razmišljanje i uključenost u rad, što se može postići čestim mijenjanjem aktivnosti, planiranjem izleta, uvođenjem novih projekata u slično. Umjesto glavnoga aktera nastave, nastavnik bi trebao novim metodama i pristupima poticati učenike na samostalan rad i želju za učenjem, čime se stvara i bolja atmosfera koja dovodi i do pozitivnijeg ozračja u školi. Prema istom autoru, uvođenjem aktivnog i iskustvenoga učenja u nastavni proces, što podrazumijeva poticanje učenikove zainteresiranosti za rad i suradnje s učiteljem, škola bi postala mjesto gdje oni slobodno maštaju, kreiraju i kritički promatraju svijet oko sebe. Naravno, svime navedenim, uloga bi se nastavnika promijenila te bi tako nastavnik postao organizator i suradnik u nastavi. U odnosu između nastavnika i učenika, Jensen (2003.) za početak uvodi nekoliko pravila kako komunicirati s učenicima. Naglašava da komunikacija može biti ostvarena jedino ako su obje strane zainteresirane, zatim vrlo je važno poštovanje sugovornika i pravedno postupanje tijekom komunikacije. Jensen nadalje (2003) smatra da je učenicima mnogo bitnije koliko se

nastavnik zanima za ono što oni žele reći ili koliko im je stalo do njihovih pitanja, nego hoće li nastavnik znati na njih i odgovoriti. Zatim, upozorava da se nastavnik treba pobrinuti da se svi u razredu međusobno slušaju, odnosno da se govorniku treba osigurati dovoljna pažnja razreda. Nadalje, osvrće se na metodu nagrada i kažnjavanja. Naime, Jensen (2003) tvrdi kako metoda nagrađivanja ne budi u učenicima intrinzičnu motivaciju, nego samo jača ekstrinzičnu te time odnos motivacije i nagrada ima negativne posljedice za stvaranje kreativnosti. Prema istom autoru (2003), zbog nagrada neki učenici stalno postižu manje od očekivanog te je tajna u tome da se uklone demotivirajući uvjeti i da se naprave male stvari koje potiču intrinzičnu motivaciju.

Prijelaz iz osnovnoškolskoga obrazovanja u srednjoškolsko smatra se vrlo izazovnim i teškim razdobljem za svakoga učenika jer se prelaskom u više razrede učenici suočavaju s većim brojem novih učenika, s više nepoznatih predmeta te s novim, nepoznatim nastavnicima, što može biti jako demotivirajuće za njih. Također, od učenika se tada očekuje i veća razina odgovornosti i samostalnosti, kako od nastavnika, tako i od samih roditelja. Uz to, u ovom se razdoblju pojavljuju i prve nesigurnosti sa samim sobom te se polako izražava nezadovoljstvo s vlastitim tijelom i izgledom te je zbog navedenih, ali i drugih poteškoća uloga nastavnika u stvaranju pozitivnoga ozračja od velike važnosti. Naime, nastavnici bi se trebali truditi osigurati pozitivno ozračje u kojemu će se svi osjećati voljenim i prihvaćenim te ozračje koje će učenicima pružiti slobodu izražavanja vlastitoga mišljenja bez straha od odbijanja. U učionicama u kojima vlada pozitivno ozračje, nastavnici se prema učenicima odnose kao prema cjelovitim osobama koje imaju sposobnost učenja i usvajanja gradiva te čija su očekivanja pozitivna i visoka. Također, samo u takvom ozračju učenici cijene proces učenja te imaju volju za daljnjim napretkom, jer se osjećaju sigurnim i slobodnim izraziti vlastito mišljenje.

Za dobro organiziranje nastavnoga sata, prema Kurtović i Bajramović (2021) potrebno je iskoristiti svo vrijeme koje učenici provedu unutar učionice, što znači da nastavnik treba znati doskočiti svakom, i najmanjem, problemu, da treba znati rasporediti učenike prilikom rada u malim grupama te da ne smije dopustiti ometanje rada s raznoraznim upadicama. Ukoliko nastavnik dopusti česta ometanja nastavnoga procesa, učenici će shvatiti za učenje nije ozbiljan proces te više neće biti motivirani za napredak i daljnje učenje. Nadalje, prema Kurtović i Bajramović (2021) vrlo je važno da nastavnik bude dobar primjer učenicima. Odnosno, za stvaranje pozitivnoga ozračja vrlo je važno da u učionicama nema nikakvih napetosti te da je nastavnik sve sposoban riješiti mirnim putem. Kada nastavnici sve probleme riješe mirnim putem i staloženo, kod učenika se budi osjećaj zadovoljstva i želje za daljnjim napretkom jer razvijaju osjećaj da netko brine o njima i da je nekome stalo do njih. Kako tvrdi i Kyriacou (1995)

nastavnici bi trebali kod učenika buditi osjećaj podrške, brige i srdačnosti te bi tijekom cijeloga procesa učenja trebali poticati učenike na rad i trud, posebice onda kada učenici naiđu na probleme prilikom rješavanja zadataka. Nadalje, Božić (2013) u svojem djelu, također, naglašava kako pozitivno, prijateljsko i surađujuće ozračje čini temelj boljem napretku učenika, te kako takvo ozračje kod učenika otpušta veliku količinu stresa i budi zadovoljstvo.

Osim dobre organizacije razreda, prema Kurtović i Bajramović (2021) vrlo je važno znati dobro motivirati učenika. Brojna su studija pokazala da su učenici najviše motivirani sa zadacima koja smatraju izazovnim, ali ne preteškima (Kyriacou, 1995). Naime, kod motivacije vrlo je važno imati očekivanja, koja nisu previše iznad mogućnosti učenika, a opet ne smiju biti ni preniska jer realistična, ali izazovna očekivanja bude motivaciju i želju za uspjehom, također učenici shvaćaju da su zadatci korisni i da je njihov napredak važan. Kurtović i Bajramović (2021.) navode tri vrste motivacije – intrinzična, ekstrinzična i očekivanje uspjeha. Intrinzična motivacija ili unutarnja motivacija podrazumijeva u kolikoj će se mjeri učenici uključiti u aktivnosti kako bi zadovoljili svoju unutarnju znatiželju i interes prema nastavnom sadržaju. Poticanje intrinzične motivacije kod učenika, prema autorima (2021), dobiva se odabirom tema koje su povezane s njihovim životnim iskustvima i za koje se pretpostavlja da će ih zanimati. Nadalje, izborom različitih aktivnosti također se budi intrinzična motivacija. Nastavnik bi trebao često u nastavni proces uvoditi različite aktivnosti kako bi učenici ostali motivirani i zainteresirani. To podrazumijeva organiziranje timskih radova, debata, osmišljavanje raznih kvizova, uređivanje školskih novina i slično. Za poticanje intrinzične motivacije vrlo je važno učenicima često pokazivati napredak koji su postigli od početka školske godine do tada (Kurtović i Bajramović, 2021). S druge strane, ekstrinzična ili vanjska motivacija usmjerena je prema postizanju željenoga cilja izvan same aktivnosti. Odnosno podrazumijeva pohvale roditelja ili nastavnika, dobre školske ocjene, poštovanje i slično, a služi povezivanju truda i uspjeha s konkretnim nagradama prema učeniku (Kurtović i Bajramović, 2021). Za ovu je motivaciju važno da ne smije biti učestala i pretjerana jer se tada budi nezadovoljstvo drugih učenika u razredu. Dakle, za učenike je vrlo motivirajuće kada za svoj trud dobiju dobru ocjenu, ali to ne smije biti pretjerano, a poželjno je da se ekstrinzična motivacija češće održava kroz pohvale nastavnika, jer tako učenici dobiju iskrenu i pouzdanu pohvalu, što je mnogo djelotvornije od materijalnih nagrada. Ono što je poželjno za učenike srednjih škola, tvrde autori (2021), jest organizirati takozvane tjedne predmete. To podrazumijeva da učenici svaki tjedan za zadatak imaju napraviti plakat, prezentaciju, umnu mapu ili što drugo iz predmeta po želji. Cilj je ovakvih zadataka da su učenici u konstantnoj aktivnosti, s motivacijom da

sudjeluju, uče i dobiju dobru ocjenu. Posljednja motivacija jest očekivanje uspjeha koja se temelji na učenikovoj mogućnosti rješavanja zadataka, drugim riječima učenik će se prestati truditi oko postavljenih zadataka ukoliko shvati da su mu preteški i da su mu šanse za uspjeh male. Očekivanje uspjeha, prema Kurtović i Bajramović (2021), služi da se kod učenika probudi i podigne samopouzdanje, no nastavnik treba biti vrlo oprezan. Prije postavljanja određenih zadataka pred učenika, potrebno je dobro poznavati njegove mogućnosti i sposobnosti, jer će učenik u protivnom postati demotiviran za sudjelovanje. Vrlo je važno i da nastavnik prati napredak učenika, te da mu pravim načinom pomogne kada dođe do većega problema. Također, ovom vrstom motivacije važno je učenicima pokazati da uspjeh ovisi samo o njima, o tome kako pristupaju zadatku te koliko vremena i truda ulože u rješavanje istoga.

Kurtović i Bajramović (2021), kao i mnogi drugi, ističu važnost izgradnje dobrih odnosa između nastavnika i učenika. Naime, nastavnik bi trebao svojim učenicima pokazati poštovanje i razumijevanje, kao i zanimanje za njihov privatni život. Primjerice, nastavnik bi trebao znati jesu li mu učenici uključeni u određene sportove, imaju li naviku volontiranja preko vikenda, jesu li upisani na satove plesa i slično. Takvim zanimanjem nastavnik pokazuje da mu je stalo do njegovih učenika, čime stječe njihovo poštovanje i razumijevanje. Osim što ovakvim zanimanjem nastavnik gradi pozitivno ozračje i nastavni proces čini kvalitetnijim, također budi povjerenje kod učenika te povećava šanse da će mu se učenik otvoriti oko određenih problema, bili oni i osobne prirode (Kyriacou, 1995). Nadalje, kada govore o određenim aspektima vođenja nastave, Kurtović i Bajramović (2021) naglašavaju kako je važno da učenici shvate kako loše ocjene ne znače neuspjeh, nego nedovoljan trud te da su one samo privremene i da se mogu ispraviti. Vrlo je važno naglasiti kako one nisu kazna nego motivacija za veći trud, nastavnik ne smije biti autoritet prilikom ocjenjivanja te učenici ne ni trebali osjetiti nemoć ili nezadovoljstvo. Osim ocjenjivanja, ovi autori smatraju da je važno raditi s učenicima za vrijeme nastavnoga sata, te domaće zadaće davati samo povremeno, čime se postiže da učenici nisu opterećeni predmetom, a nastavnik za vrijeme sata može pratiti njihov napredak i pružiti im pomoć kada je ona potrebna. Također, nastavnik treba stvoriti ozračje kojim pokazuje da je učenje važan proces, ali da se ciljevi mogu ostvariti i zabavnim putem.

Kurtović i Bajramović (2021) upozoravaju da nastavnici trebaju biti svjesni da su njihovi stavovi i ponašanja ogledni primjer za buduća ponašanja učenika. Stoga nastavnici trebaju biti smireni, ponašati se pristojno, poštovati pravila i razgovarati s učenicima o raznim temama iz privatnoga života. Samo tako mogu razviti ozračje u kojem se promovira sloboda, uvažavanje

tuđih mišljenja, poštuju individualne razlike svakoga pojedinca i stvara slika zajedništva i povezanosti.

Nadalje, u kontekstu visokoškolskog odgoja i obrazovanja, najvažniji je zadatak nastavnicima uspostaviti kvalitetnu komunikaciju, motivirati ih odgovarajućim aktivnostima i stvoriti osjećaj ugodnosti i slobode. Dakle, za stvaranje sigurne komunikacije između profesora i studenata potrebno je pokazati razumijevanje, aktivno slušati drugu osobu, davati povratne informacije u svakoj prilici te biti svjestan očekivanja i mogućnosti drugih. Naime, prema Hutchinson i Beadle (1992) i DeLucia (1994) profesori često svoja očekivanja od studenata izražavaju neverbalnom komunikacijom čega većina studenata nije svjesna te može lako doći do nesporazuma. Nadalje, DeLucia naglašava da profesori, također, stvaraju određene predrasude prema studentima te ako primijete da netko nije dovoljno motiviran za napredak, vrlo lako odustaju i sami, što dodatno stvara negativan utjecaj na komunikaciju. Carter (1992) stoga ističe da profesori trebaju na početku postaviti jasna očekivanja koja imaju od studenata te im predstaviti budući plan održavanja nastave, što bi dugoročno trebalo pozitivno utjecati i na međusobnu komunikaciju, ali i na stvaranje pozitivnijega ozračja. Komunikacija je u učionicama vrlo važna, što nam pokazuju i Hutchinson i Beadle (1992) kada kažu da profesor svojim načinom komunikacije može probuditi studenta ili mu potpuno ukloniti volju za daljnjim trudom i napretkom. Također, naglašavaju da je stil komunikacije vrlo bitan te da bi komunikacija trebala sadržavati povratne informacije, objašnjenja, postavljanje pitanja i direktno obraćanje. Prema autorima (1992), povratna je informacija najvažniji aspekt dobre komunikacije te se zalažu za to da se one trebaju davati prilikom svakoga, i najmanjega zadatka te da mogu biti i u pisanome i u govornom obliku. Osim u akademskome smislu, profesori bi se trebali zanimati i za privatne živote studenata. Naime, prema Morganett (1991) profesori bi trebali pokazati studentu da im nisu samo broj u učionici nego da ih gledaju kao individualnu osobu s vlastitim mogućnostima jer se tako studenti osjećaju više prihvaćenim i stvara se osjećaj zadovoljstva. Takav osobni interes može se postići da se, za početak, studente oslovljava imenom, da se zanima za njihov život poslije fakulteta, dijeljenjem ponekih osobnih iskustava i slično. Prema autorima Carter (1992), Morganett (1991, 1995) i Shaughnessy (1991) podjela osobnih iskustava sa studentima ima veliki utjecaj na njih jer se stvara dublji osjećaj povezanosti te se studenti bolje mogu poistovjetiti s profesorima i drugima. S druge strane, omogućavanje da studenti dijele svoja osobna iskustva djeluje tako da studenti često postanu aktivniji na nastavi te motiviraniji za predmet i napredak. Prema Morganett (1995) stvaranje bolje komunikacije postiže se malim koracima, a neki od njih su razgovori sa studentima o

nedavnim događajima ili popularnim naslovima u novinama, poticati kratke rasprave o hobijima, zaposlenju ili životnim ciljevima, davanje barem jednog pozitivnog komentara za vrijeme nastave te poželjeti studentima ugodan ostatak dana ili tjedna. Osim dobrom komunikacijom, pozitivno se ozračje stvara i pažljivim izborom aktivnosti koje se koriste u nastavi. Shaprio (1993) tvrdi da se dobrim izborom aktivnosti može postići učinkovitija atmosfera, stvaraju se vrijednosti koje se potom dijele i uvažavaju, stvaraju se nova očekivanja te, ono najvažnije, studenti dobiju priliku preuzeti glavnu ulogu u učionici. Prema autoru, u ovakvoj klimi, studenti se osjećaju sigurnije i slobodnije da preuzmu rizik i dijele svoje kreativne ideje s drugima. No, prije uvođenja ovakvih aktivnosti, koje bude kreativnost kod studenata, potrebno im je razbiti mitove i samom pojmu kreativnosti. Odnosno, da bi se studenti sami osjećali slobodnijima izražavati vlastite ideje potrebno je naglasiti da kreativno ne znači nužno i ludo, nenormalno, magično ili da kreativnost imaju samo poneki (Isaksen, 1987). Prema Wright (1990) profesori mogu pokazati kreativnost kao proces učenja koji se može poboljšati vježbom i trudom. Odnosno, profesori nastoje pokazati kako se kreativne ideje mogu razviti uravnoteženom izmjenom divergentnog i konvergentnog mišljenja, ili njihovom sintezom, a taj proces uključuje oblikovanje problema, generiranjem ideja te vrednovanjem dobivenih ideja. Cole i sur. (1999) u svojem su istraživanju uzeli za promatranje dr. Wilson i njegove načine stvaranja pozitivnoga ozračja i poticanja kreativnosti kod studenata. Kao i drugi i dr. Wilson veliki naglasak stavlja na aktivnosti koje se provode unutar učionice. Prema Cole i sur. (1999) dr. Wilson sa svojim studentima također uvježbava divergentno i konvergentno mišljenje, s tim da veći naglasak daje divergentnom mišljenju jer je primijetio kako studenti češće daju jedno specifično rješenje te ne razmišljaju širim spektrom. Kako bi potaknuo kreativnost kod svojih studenata, dr. Wilson često uvježbava oluju ideja, rad u malim grupama, postavljanje matrica ili crtanjem skica u slikama. Postavljanjem matrica studenti zapisuju ideje te ih potom uspoređuju s drugim idejama u susjednim ćelijama, a crtanjem skica u slikama omogućuju se studentima da vizualno sagledaju ideje prije završnog proizvoda. Radom u malim skupinama, pak omogućuje studentima suradnju i slobodno raspravljanje o tuđim i vlastitim idejama (Cole i sur. 1999). Naknadno je istraživanje pokazalo kako su studenti pretežno zadovoljni ovakvim načinom provođenja nastave. Brojni su od njih naučili što to znači biti kreativan te su uvelike proširili svoje mogućnosti rješavanja problema, dok su drugi veliku prednost vidjeli u radu u malim grupama gdje su se naučili komuniciranju, prihvaćanju i uvažavanju drugih.

Još se jedan aspekt, za stvaranje pozitivnoga ozračja, pokazao vrlo važnim. Naime Cole i sur. (1999) u suradnji s dr. Wilson pokazali su kako osjećaj slobode i sigurnosti kod studenata ima

značajnu ulogu za stvaranje dobre atmosfere i buđenje kreativnosti. Kako bi postigao osjećaj ugodnosti i slobode, dr. Wilson pokazao je svojim studentima da u njegovoj učionici nema jednog točnog odgovora te kako su svi dobrodošli sa svojim različitim idejama. Ovakvim je načinom rada postigao osjećaj otvorenosti, slobode i fleksibilnosti jer studenti nisu tražili jedan, točan odgovor, već su se osjećali slobodnim izraziti i razmotriti nekoliko različitih ideja. Da bi postigao takvo ozračje u učionici, dr. Wilson bi najčešće za jedan problemski zadatak dao jednu, zajedničku opciju rješenja nakon čega bi studenti, podijeljeni u nekoliko manjih grupa, trebali osmisлити alternativu danoj opciji. Ponovno, pokazalo se da ovakav način rada uvelike odgovara studentima, te se većina složila da se promoviranjem slobode i fleksibilnosti u učionici stvara ugodna atmosfera i pozitivno ozračje.

Uloga nastavnika može se promatrati i u kontekstu obrazovanja odraslih, no tada je važno razlikovati andragoga i nastavnika. Prema Koludrović i sur. (2016) andragog je stručnjak koji vodi program za obrazovanje odraslih, a bavi se planiranjem, organiziranjem, istraživanjem i unaprjeđenjem rada ustanove, dok je nastavnik u obrazovanju odraslih stručnjak koji se bavi organiziranjem, provođenjem i vrednovanjem nastavnoga procesa. Za razliku od nastavnika, andragog je zaslužan za osiguranje kvalitete programa, za suradnju s drugim ustanovama za obrazovanje odraslih te za izradu kurikuluma. Neke od kompetencija koje andragog treba imati su kreiranje postupaka za poboljšanje kvalitete rada zaposlenika, prilagođavanje obrazovnih procesa potrebama polaznika, analiziranje postignutih rezultata i učinkovitosti rada nastavnika, kreiranje instrumenata za praćenje sustava kvalitete, poticanje nastavnika za cjeloživotno usavršavanje, suradnja s drugim institucijama i poduzetnicima, informiranje javnosti o radu i napretku ustanove i slično (Koludrović i sur. 2016). Dakle, kako se može i vidjeti obrazovanje odraslih složeniji je i drugačiji proces nego li proces odgoja i obrazovanja učenika i studenata. Upravo zbog toga u procesu obrazovanja odraslih vladaju malo drugačija pravila. Naime, nastavnik više nema dominantnu ulogu već je usmjeren na polaznika i na njegove potrebe, a polaznik je osoba koja odlučuje kada će, gdje i što će učiti. Za nastavnika je sada vrlo važno da vodi brigu o potrebama polaznika, njegovim interesima i emocijama te da im omogući da budu aktivni u osmišljavanju nastavnih sadržaja. Da bi se stvorilo pozitivno i ugodno ozračje vrlo je bitno da nastavnik bude dobro pripremljen i raspoložen, da poznaje svoje polaznike te da bude mirnoga i uvjerljivoga tona. Za stvaranje koherentne grupe, u obrazovanju odraslih vrlo je važno početno probijanje leda, odnosno upoznavanje. Time se razbija napetost, stvara se pozitivno ozračje za rad te se uspostavlja interakcija među sudionicima. Također, da bi se

početno pozitivno ozračje zadržalo za vrijeme cijeloga procesa obrazovanja potrebno je razumjeti nekoliko čimbenika, a prema Priručniku za rad s odraslima (2009) to su:

- čimbenik motivacije – odrasla je osoba motivirana ako postoji razlog i cilj zbog kojega sudjeluje u aktivnosti
- čimbenik kontrole – odrasli žele imati aktivnu ulogu u vlastitom profesionalnom usavršavanju
- čimbenik iskustva – odrasli uvijek povezuju već stečena iskustva s novim
- čimbenik godina – brzina učenja opada s godinama, ali se dubina razumijevanja povećava
- čimbenik cilja – odrasli se obrazuju s ciljem i žele primijeniti naučeno što je prije moguće
- čimbenik navika – odrasli često imaju navike koje mogu biti u suprotnosti od onih koje se žele postići, stoga im treba dati do znanja da njihove ideje i stavovi imaju vrijednosti i težinu
- čimbenik poštovanja – svi zaslužuju i očekuju poštovanje

Kao i u obrazovanju djece tako i u obrazovanju odraslih nastavnik sam odabire nastavne metode, s tim da, upozorava Poljak (1984, prema Koludrović i sur., 2018), treba paziti da odabrane metode uključuju različite nastavne aktivnosti, da omogućuju brže i lakše usvajanje gradiva te da odgovaraju svim polaznicima. Pri odabiru nastavnih metoda, nastavnik također treba voditi brigu o već stečenim znanjima i vještinama polaznika te da metode uključuju aktivno sudjelovanje polaznika. Nadalje, u obrazovanju odraslih vrlo je bitno zadržati interaktivan oblik nastave što podrazumijeva razmjenu različitih iskustava, povezivanje vlastitih iskustava i prakse te suradnju i partnerstvo s drugim sudionicima (Kako uspješno poučavati odrasle, 2010). Obilježja interaktivne nastave također su i suradničko učenje, izmjena velikoga broja različitih aktivnosti, usmjerenost na polaznike te promjena više stilova učenja. Da bi se zadržalo pozitivno ozračje među sudionicima, prema Kumar i sur. (2012) vrlo je važno da nastavnik učestalo mijenja nastavne metode kojima se služi, jer dominacijom samo jedne od dovodi do pada motivacije i koncentracije. Odabir metoda i aktivnosti ovisi o veličini grupe, o međusobnom poznanstvu sudionika, o potrebama i ciljevima grupe te o povezanosti aktivnosti s tematikom nastave. Prema Pavkov i sur. (2014), neke od metoda kojima se nastavnik može koristiti su metoda izlaganja, igra uloga, šest šešira, grupna rasprava, metoda slagalica i slično. Metoda izlaganja primjenjuje se kada se polaznike upoznaje s novim sadržajem i s novim temama. Nadalje, isti autori (2014) smatraju igru uloga najboljom metodom za razumijevanje

međuljudskih problema, a pomaže u snalaženju u određenoj situaciji, poboljšava komunikaciju i međuljudske odnose. Zatim, tehnika šest šešira podrazumijeva jednostavan postupak pomoću kojega se može sagledati problemska situacija iz različitih perspektiva, a potiče kreativnost i inovativnost. Grupna rasprava podrazumijeva podjelu polaznika u manje grupe u kojima se raspravlja o odabranoj temi te metoda slagalica metoda je suradničkoga učenja u kojem se polaznici također podijele u grupe te svaki polaznik ima zaseban zadatak koji mora odraditi te se nakon toga zadatci slažu da bi se dobio zajednički rezultat.

3.3. Uloga odgajatelja u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju u stvaranju pozitivnoga ozračja

Kada se govori o nastavnicima, tako i u literaturi o odgajateljima postoji osnovna podjela rada na tradicionalni i suvremeni način, o čemu uvelike ovisi hoće li odgajatelj svoju dužnost obavljati na kvalitetan i poticajan način ili ne. Prema Petrovič-Sočo (2009) tradicionalni je odgajatelj usmjeren na znanja koja prenosi djeci te cijeli proces obrazovanja nadzire ističući važnost dobivenih rezultata. Isto tako, prema tradicionalnom načinu rada odgajatelj ne brine o individualnim razlikama djeteta, o njihovim sposobnostima ni željama, a u aktivnostima, koje sam organizira i osmišljava, moraju sudjelovati sva djeca bez iznimki. Prema istoj autorici, tradicionalni odgajatelj sav radni materijal, slike, crteže i fotografije koje su djeca izradila sprema u kabinet na djeci nevidljivo mjesto. Uza navedeno, odgajatelj postaje vrlo dominantna osoba, koristi frontalni oblik rada, od djece traži red i mir što podrazumijeva sjedenje za stolom i slušanje uputa, učenje pjesmica napamet te slijepo odgovaranje na postavljena pitanja (Petrovič-Sočo, 2009). S druge strane, odgajatelj suvremenog načina rada u svojem radu uvijek polazi od djece, njihov želja, interesa i sposobnosti. U aktivnostima je fleksibilan te se prilagođava djeci, a radni je materijal nestrukturiran i raznovrstan te je uvijek dostupan za korištenje. Također, sve dječje radove izlaže na njima dostupna i vidljiva mjesta. I ono najbitnije, što ističe Slunjski (2008), djecu smatra samostalnim, razvijenim i aktivnim bićima koja uče putem samostalnih aktivnosti i u suradnji s drugima, i kroz aktivnosti nastoji potaknuti razvoj kreativnosti i mašte.

Da bi u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja vladalo pozitivno ozračje te da bi se djeci osigurao kvalitetan razvoj, vrlo je važno da je odgajatelj svjestan važnosti svoje uloge. Naime, odgajatelj djeci pomaže razviti socio-emocionalne kompetencije, pomaže u

poboljšanju govornih sposobnosti, a primjenom raznovrsnih i prilagođenih aktivnosti može utjecati i na poboljšanje grube i fine motorike. Prema Jurčević-Lozančić (2016) djeca su uvijek svjesna svojih misaonih procesa stoga odgajatelj treba osmisliti niz aktivnosti za poticanje kreativnog mišljenja i zadovoljenja osjećaja radoznalosti. Jednostavnim aktivnostima u kojima djeca promatraju dubine, udaljenosti, različite oblike i mirise odgajatelj potiče radoznalost, ali i kreativnost, maštu, mišljenje kod djece i ustrajnost. Također, odgajatelj je odgovoran i za stjecanje novih iskustava te da bi djeca istim ovladala, prema Vigotsky (1983) poželjno je da odgajatelj svako novo iskustvo pobliže objasni i opiše te ga proširi novim imenima stvari i pojava. Također, poželjno je da odgajatelj osigura i druženja djece različitoga uzrasta u svrhu razmjene iskustava, pomaganja u učenju te u svrhu razvoja socijalnih odnosa i komunikacije. Posokhova (2011) ističe i važnu ulogu odgajatelja u razvoju govornih sposobnosti, posebice kod djece s govornom manom. U takvim slučajevima, zadatak je odgajatelja govoriti jednostavno, jasno, razumljivo i sporo te prilagoditi način komunikacije prema potrebama djeteta kako bi se stvorio iskren, kvalitetan i ravnopravan odnos. Spomenuta autorica (2011) ističe važnost čitanja priča koje, osim što potiču misaoni razvoj, utječu i na razvijanje opažanja, uspoređivanje i primjenu naučenoga. Kako je prethodno spomenuto, odgajatelj ima značajnu ulogu i u razvoju grube i fine motorike. Prema Starc i sur. (2004) djeca predškolske dobi počinju razvijati motoričke sposobnosti kao što su ravnoteža, koordinacija, fleksibilnost, brzina, preciznost i snaga, a da bi se pospješio njihov razvoj, odgajatelj može osmisliti niz aktivnosti poput hodanja, skakanja, penjanja i slično. Također, za uspješniji razvoj fine motorike, odgajatelj može predložiti aktivnosti koje uključuju aktivan rad ruku i prstiju kao što je pisanje na pijesku ili hvatanje sitnih predmeta i slično (Starc i sur., 2004).

Da bi se naveden i druge aktivnosti mogle odvijati u pozitivnom tonu i ugodnom ozračju, vrlo je važna priroda odnosa koju odgajatelj uspostavlja s djecom. Kvaliteta odnosa i kvalitetna interakcija u uzajamnoj su vezi, odnosno kvalitetna odnosa određuje kakva će biti interakcija, a s druge strane, kvalitetna interakcija pridonosi stvaranju kvalitetnih odnosa. Još je Pianta (1999) istaknuo važnost kvalitetnih odnosa između odgajatelja i djeteta te je naveo tri dimenzije koje na njega utječu, a to su bliskost, konflikt i ovisnost. Dakle, prema istom autoru, bliskost se odnosi na procjenu stupnja povezanosti, topline i otvorenosti komunikacije s djetetom, a važna je jer blizak odnos nudi kvalitetnu komunikaciju, povezanost s odgajateljem, osjećaj sigurnosti te podršku u učenju. Konflikt, kao drugu dimenziju, čine negativne emocije, osjećaji iscrpljenosti i neuspjeha te dijete ne osjeća sigurnost i podršku u radu (Pianta, 1999). Prema Oren (2006) konfliktni odnosi rezultiraju stvaranjem osjećaja anksioznosti i straha prema vrtiću

i, kasnije školi. Treća je dimenzija ovisnost, a podrazumijeva pretjeranu povezanost djeteta prema odgajatelju, odnosno djeca prečesto traže pomoć odgajatelja, čak i kada ona nije potrebna te slabije samostalno istražuju i rijetko ulaze u interakcije s vršnjacima (Howes i Ritchie, 2002)

Za kraj, može se zaključiti da odgajatelji predstavljaju jak model ponašanja djeci te trebaju biti svjesni svoje uloge za trenutni, ali i budući razvoj djeteta. Također, ponašanje odgajatelja utječe na cjelokupan razvojni proces djeteta, na govorno područje, motoriku, socio-emocionalni i mentalni razvoj. Isto tako, odgajatelji trebaju biti svjesni da stvaranjem pozitivnog ozračja i poticajnog okružja pružaju djeci mogućnosti razvoja pozitivne slike o njima samima, potiču ih na igru i suradnju s vršnjacima.

4. Uloga roditelja u stvaranju pozitivnoga ozračja u odgojno-obrazovnim ustanovama

Roditelji imaju značajnu ulogu u cjelokupnom procesu odgoja i obrazovanja te, ne samo da utječu na uspjeh i zadovoljstvo vlastite djece, nego uvelike pomažu i nastavnicima, pružajući im podršku pri radu, podršku pri planiranju izvanškolskih aktivnosti ili sudjelovanjem u raznim aktivnostima. Roditelji se, naime, smatraju prvim i primarnim djetetovim učiteljima te suradnjom s nastavnicima osiguravaju kvalitetnije akademske i odgojne uspjehe, a da bi partnerstvo bilo uspješnije Zimmerman (1993) ističe da se treba, za početak, prepoznati vrijednost roditeljske podrške, treba se svakodnevno s roditeljima komunicirati, treba se uvažiti njihov sustav vrijednosti i religijski sustav te se roditeljima treba dopustiti da sami definiraju stupanj razvoja za svoje dijete, za koji smatraju da njihovo dijete može postići. Prema Dodge i Colker (1991) uključivanjem roditelja u sustav obrazovanja djeca se osjećaju sigurnije, sretnije i prihvaćenije, što pridonosi stvaranju boljšega okruţja za rast i razvoj djeteta kao osobe te se stvara i pozitivnije ozračje koje olakšava rad nastavnicima.

Pimjerice, da bi se u ustanovama predškolskoga odgoja i obrazovanja postiglo pozitivno ozračje te da bi djeca rasla u veseloj i sigurnoj okolini, vrlo je vaţno uspostaviti kvalitetne odnose s roditeljima. Naime, roditelji čine temelj djetetova odgoja te djeca od svojih roditelja usvajaju moralne vrijednosti i oblike ponašanja, stoga je nuţan partnerski odnos odgojitelja i roditelja što podrazumijeva da roditelji trebaju biti informirani o djetetovu napretku, trebaju se osjećati uključenim u odgoj djeteta i, poţeljno, često surađivati u projektima koje odgajatelji provode (Ljubetić, 2014). Previšić (2003) i Grbac (2003) tvrde da je obitelj osnovna odgojno-socijalna zajednica u kojoj se uspostavljaju emocionalni i socijalni odnosi vaţni za kasniji razvoj, također tvrde da unutar obitelji djeca stječu prva znanja, iskustva, norme ponašanja, usvajaju moralne vrijednosti te se uči dobro se sluţiti slobodom. Uspostavljanjem partnerskih odnosa s roditeljima, odgajatelj stječe osnovni uvid u obiteljski kontekst koji mu je potreban za oblikovanje poţelnoga pristupa prema svakom djetetu. Prema Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj (2014) osnovni je cilj ustanova predškolskog odgoja i obrazovanja osiguranje dobrobiti djece što podrazumijeva zdravo i uspješno individualno funkcioniranje i uspostavljanje pozitivnih socijalnih odnosa, a takav se cilj ne moţe postići isključivanjem i ignoriranjem roditelja. Istraţivački se nekoliko puta pokazalo kako je uzrok svim nasilnim, agresivnim ili povučenim ponašanjima kod djece obiteljski kontekst. Tako Raboteg-Šarić i Pećnik (2006) pokazuju da gubitkom kvalitete odnosa roditelja i djece raste sklonost

nepoželjnim oblicima ponašanja te da roditelji skloni agresivnim ponašanjima i čestim kažnjavanjima kod djece potiču najagresivnije oblike ponašanja. Dakle, može se zaključiti kako programi odgojno-obrazovnih ustanova, bez uključenosti roditelja, nisu dovoljni za razvoj primjerenih oblika ponašanja kod djece, za razvoj zdravih socijalnih odnosa te za ugrađivanje ispravnih vrijednosnih stavova. Iako je neminovna uloga roditelja u odgoju djece, odgajateljima je ponekad vrlo teško roditelje uključiti u rad, razvoj i napredak njihove djece. Kao glavni problem Stričević (2011) navodi da su odgajatelji naučeni kako se ponašati s djecom i kako odgajati djecu, ali da im nije pokazano kako razgovarati s roditeljima i kako ih savjetovati, posebice one koji pružaju određen oblik otpora. Uz ovaj, Milanović (1997) navodi još dva problema s kojima se odgajatelji susreću, a to je, s jedne strane, njihova percepcija da su roditelji nezainteresirani, nekomunikativni, nesusretljivi te vrlo uvredljivi i s druge strane, u problemskim situacijama odgajatelji ponekad izbjegavaju eventualne sukobe koji se mogu dogoditi i time odgojnu politiku prepuštaju roditeljima.

Neminovna je i uloga partnerskih odnosa nastavnika srednjoškolskog obrazovanja i roditelja, jer, kako je jednom i spomenuto, prijelaz u sustav srednjoškolskog obrazovanja može biti vrlo zahtjevan i stresan za svakog učenika te je tada roditeljska podrška i pomoć neprocjenjivo važna. Brojni se autori (Jakelić, 1983; Haukanes i Thelen 2010; Ljubetić, 2012; Mandarić Vukušić, Grčić, Dolić i Ljubetić, 2022, prema Zloković, 2023) slažu da je roditeljska uloga na ovoj razini sustava presudna za buduće ishode djece. Navedeni autori naglašavaju važnost svih članova kućanstva, posebice roditelja, važnost provođenja zajedničkoga vremena, čestih razgovora s djecom te obiteljskoga nadzora. Također, Giesecke (1993) naglašava važnost pružanja potpore djetetu, što za roditelje može biti vrlo izazovno jer potpora znači razumijevanje da djeca bolje od njih znaju što im je u određenom trenutku života potrebno. Vrlo je važno shvatiti da je obitelj temeljni čimbenik profesionalnog usmjeravanja djeteta jer zbog odgojnog utjecaja kojeg ima, ima temeljnu ulogu u pripremanju djece na život i prikladan izbor zanimanja (Tarasyev, Agarkov, Melnik i Tarasyev, 2022; Božiković, 2021). Prema navedenim autorima, utjecaj obitelji, kada se govori o profesionalnom usmjerenju, najviše dolazi do izražaja u pripreмноj fazi kada roditelji trebaju upoznati i razumjeti svoje dijete te ga savjetovati prikladno njihovim mogućnostima i osobnosti. Također, uloga je roditelja poticati dijete na aktivan i odgovoran rad, pravilan odnos prema radu, informirati ga o potrebama tržišta rada te ga upoznati s institucijama koje mu mogu pomoći u ostvarenju njegovih želja. Osim davanja pravilnih usmjerenja, roditelji trebaju i argumentirano i kvalitetno uklanjati predrasude i pogrešne stavove koje su djeca usvojila o radu i pojedinim zanimanjima (Ivanović i Rajić-

Stojanović, 2012; Perin i Drobac, 2010; Jakelić, 1983). Pružanjem potpore i usmjeravanjem djece roditeljima je stavljena velika odgovornost jer kako se i Jakelić (1983) slaže, ako djeca ne budu zadovoljna izborom ili ishodima koji su ostvarili, zauvijek će zamjerati svojim roditeljima. I teorija i praksa slaže se da radni odgoj u kontekstu obitelji treba biti primjeren i neprisiljavajući. Glasser (2001) savjetuje da bi se obiteljski radni odgoj trebao provoditi uključivanjem i aktivnim sudjelovanjem adolescenata u obiteljskim aktivnostima – dnevnim, tjednim i godišnjim, čime bi se razvijale organizacijske sposobnosti, što opet uključuje razvoj znanja i vještina, a samim planiranjem adolescenti usvajaju vrijednost rada i odgovornosti. Vrlo je važno, naglašavaju Tuononen i Hyytinen (2022) da roditelji ne pretjeraju sa zadacima i obvezama prema svojim adolescentima. Dakle, pomno osmišljenim zadacima, uz pravi omjer fizičkog i intelektualnog napora i izazovnosti zadataka pomaže razvoju pozitivnih stavova prema radu i izvršavanju radnih zadataka u budućnosti.

Prema navedenom može se reći da je stvaranje i održavanje partnerstva odgojno-obrazovnih ustanova i roditelja vrlo važna. Osim što pomažu nastavnicima u njihovu radu, roditelji su na ovaj način uključeni i u cjelokupan razvoj vlastitoga djeteta, a svojom uključenošću djeluju na stvaranje ugodnije atmosfere i pozitivnijega ozračja. Poteškoće koje nastaju prilikom stvaranja partnerstva, a najčešće se odnose na nedovoljno razvijene pedagoške kompetencije roditelja, mogu se riješiti uključivanjem roditelja u prilagođene programe obrazovanja. Da bi takvi programi bili uspješni, Maleš (1995) predlaže da se težište rada stavlja na roditelje, da se pri radu nastavlja na ono što roditelji već znaju, da se roditeljima pruži mogućnost izbora sadržaja i metoda te da im se osigura osjećaj osobnog zadovoljstva i uspjeha.

5. Uloga ravnatelja, stručnih suradnika i ostalih dionika odgojno-obrazovnog sustava u kreiranju pozitivnog ozračja

Da bi odgojno-obrazovna ustanova osigurala djeci, nastavnicima, roditeljima i drugim suradnicima uspješan rad, sigurnu okolinu i ugodno ozračje vrlo je važno da ravnatelj te ustanove bude svjestan važnosti svoje uloge poslovnog i stručnog voditelja škole. Prema Staničić i Zekanović (2011) poslovni voditelj podrazumijeva organizacijski, upravni i tehnički dio, a stručni voditelj odnosi se na odgojno-obrazovni rad, odnosno pedagoški rad. S jedne strane, dužnosti koje ravnatelj mora obavljati u ulozi poslovnog vođe su upravni poslovi – primjena zakona i provedba propisa, kadrovska pitanja, zdravstvena zaštita; financijski poslovi – planiranje troškova, izrada izvještaja o financijskom poslovanju, nabava potrebne opreme, isplata plaća te poslovi održavanja – održavanje prostora, grijanje prostora, održavanje čistoće, osiguravanje hrane i slično, no s druge strane, kao stručni voditelj, ravnatelj je dužan obavljati poslove planiranja, programiranja, organiziranja odgojno-obrazovnih procesa, uvođenja inovacija, profesionalnog usmjeravanja, praćenja i unaprjeđivanja nastave i slično (Staničić i Zekanović, 2011). Uz dvojni ulogu koju pojedinac kao ravnatelj škole zauzima, također postoji i pet temeljnih funkcija koje osoba kao ravnatelj škole mora ispunjati, a to su planiranje, organiziranje, skrb za ljudski potencijal, vođenje te vrednovanje. Planiranje se, prema Stoll i Fink (2000) odnosi na razvoj škole i unaprjeđenje kvalitete, a za krajnji cilj ima poboljšanje procesa učenja, usvajanje vanjskih smjernica, zadovoljavanje zakonskih propisa i ovlaštenje škole da preuzme nadzor nad vlastitim razvojem. Planiranjem budućih koraka, ravnatelj osigurava ispunjenje svih zahtjeva koji su pred školu stavljeni, a dobro je napomenuti da u proces planiranja treba uključiti sve zainteresirane, od nastavnika, stručne službe, roditelja do lokalne zajednice. Uključenošću svih postižu se bolji rezultati što dovodi do većeg zadovoljstva i nastavnika, roditelja i učenika. Sljedeća funkcija koju vrši ravnatelj škole jest organiziranje, što se pretežno odnosi na grupiranje onih aktivnosti koje su potrebne za ostvarenje ciljeva te dodjeljivanje aktivnosti pojedinim osobama u sustavu. Prema Weihrich i Koontz (1998) ravnatelj kao glavni organizator treba postavljati provjerljive ciljeve, imati jasnu predodžbu glavnih dužnosti ili aktivnosti te postaviti određeno područje slobode odlučivanja nastavnicima koji provode aktivnosti. Zatim, ravnatelj je dužan osigurati dovoljno radne snage za kvalitetan i sustavan rad škole, a da bi se to postiglo, prema Bahtijarević-Šiber (1999), treba slijediti četiri koraka – planiranje potreba, pribavljanje i selekcija, motiviranje i nagrađivanje te obrazovanje i razvoj zaposlenih. Navedeni koraci podrazumijevaju planiranje potrebnog broja zaposlenika,

analizu radnih mjesta, izbor i raspored osoblja, praćenje motivacije te ocjenjivanje i nagrađivanje rada zaposlenika te vođenje brige o kontinuiranom usavršavanju nastavnika. Može se reći i najvažnija uloga ravnatelja za ostvarenje pozitivnoga ozračja jest vođenje odgojno-obrazovne ustanove. Naime, ravnatelj kao vođa ima zadatak pronaći najbolje načine poticanja i ohrabriranja zaposlenika, kako bi svi radili usklađeno i poštujući pravila. Staničić i Zekanović (2011) ističu neke od kompetencija koje ravnatelj kao vođa treba ostvariti – uspješna komunikacija, timski rad, umijeće suradnje, odlučnost u promicanju vrsnog rada, poticajno djelovanje, vođenje zaposlenika prema viziji... Posljednja funkcija koju ravnatelj obnavlja jest vrednovanje. Mijatović (1994) smatra da se vrednovanje treba provoditi često i kontinuirano, a posebice prije uvođenja nekih promjena jer se vrednovanjem mogu lako utvrditi prednosti i nedostaci postojećega stanja i tako djelovati na, samo ono, što je loše i predstavlja nedostatak. Tri koraka za uspješno praćenje su postavljanje pokazatelja, mjerenje učinkovitosti tim pokazateljima i otklanjanje odstupanja od pokazatelja i planova (Weihrich i Koontz, 1998). Postavljanjem pokazatelja ravnatelju omogućava praćenje aktivnosti bez konstantnog nadziranja, zatim mjerenje učinkovitosti – ako su prethodni pokazatelji dobro odabrani te ako postoje raspoloživa sredstva za učinkovito praćenje, tada nije teško procijeniti njihovu učinkovitost te korekcija odstupanja – ako ili kada netko napravi pogrešku u koracima, ravnatelj treba pravovremeno reagirati i ukloniti.

Kada se govori o sudionicima u stvaranju pozitivnoga ozračja, posebice u primarnom i srednjoškolskom obrazovanju, vrlo je važno spomenuti i pedagoga. Naime, surađujući s ravnateljem, nastavnicima te ostalim dionicima, školski pedagog ima značajnu ulogu u stvaranju uvjeta za kvalitetni, ne samo obrazovni, već i odgojni proces učenika (Vrcelj, Mušanović, 2001). Školski je pedagog odgovoran i za promoviranje jednakosti, za stvaranje osjećaja slobode te za humanizaciju odnosa u školi. Područja rada pedagoga mogu se podijeliti u tri glavna područja, a to su organizacija školskoga procesa, priprema i praćenje odgojno-obrazovnog procesa te rad sa subjektima pedagoškog procesa (Vuković, 2021). Isti autor (2021) u svojem radu spominje i eventualne negativne konotacije koje prate školskoga pedagoga, odnosno zastupljeno je mišljenje da je pedagog samo produžena ruka ravnatelja te ga se često poistovjećuje s kontrolorom nastave. Da bi se takva mišljena ugasila, isti autor (2021) ističe neke od osnovnih funkcija za koje je odgovoran školski pedagog, a to su: sudjelovanje u planiranju i programiranju rada škole, pratiti pojedine učenike, ili skupine učenika, iz različitih percepcija, suradnja s učiteljima radi postizanja veće kvalitete nastavnog procesa, zajedno sa stručnim timom radi na identifikaciji učenika s posebnim potrebama, provodi akcijska

istraživanja s ciljem unaprjeđenja nastave, suradnja sa školskim pedagogima drugih škola i slično. Uspostaviti dobre odnose i timski rad s nastavnicima, jedan je od glavnih zadataka školskog pedagoga jer, za vrijeme praćenja nastavnog procesa, pedagog uočavanjem i mijenjanjem pojedinih čimbenika, zajedno s nastavnikom, može utjecati na uspjeh i zadovoljstvo učenika. Praćenje nastave, od strane pedagoga, može biti strukturirano i nestrukturirano (Vuković, 2021). Strukturirano praćenje odnosi se na rad i ponašanje nastavnika, komunikaciju i odnose unutar razreda, dok u nestrukturiranom praćenju nema predviđenih očekivanja i bilježe se upečatljivi detalji, uočavaju se poteškoće te se planira njihovo uklanjanje. Prilikom uključivanja u nastavu, školski pedagog nerijetko uključi i učenike raznim upitnicima ili anketama za samovrednovanje i vrednovanje rada nastavnika ili školske klime i slično. Da bi se za vrijeme takvih aktivnosti smanjila razina stresa kod nastavnika, pedagog, često, na početku školske godine održi nastavnicima niz projekata na temu Motivacija učenika za rad i učenje, Umijeće izlaganja i umijeće slušanja, Vrednovanje i samovrednovanje rada, Razvoj samopouzdanja i samopoštovanja i druge (Vuković, 2021). Kako je već spomenuto, za školskoga je pedagoga vrlo važno surađivati s nastavnicima jer, osim savjetodavnoga rada, školski pedagog poziva nastavnike i na konzultacije. Prema Vukoviću (2021) svrha je konzultacija prikupljanje i razmjena informacija o učenicima, o njihovom radu i motivaciji, napredovanju ili poteškoćama. Odnos između nastavnika i školskoga pedagoga treba se temeljiti na povjerenju, otvorenoj komunikaciji, osjećaju sigurnosti te treba biti popraćen obostranim zadovoljstvom zajedničke suradnje. Također, za uspostavu kvalitetnih odnosa vrlo je važna i empatičnost. Prema istom autoru (2021), školski pedagog na nastavnika treba gledati kao na stručnu osobu od koje može dodatno učiti, a s druge strane nastavniku školski pedagog treba biti podrška i osoba od povjerenja.

Uz školskoga pedagoga, važna je uloga i školskog knjižničara kao stručnog suradnika. Dakle, kao suradnik u nastavi, školski je knjižničar član profesionalnog osoblja i stručnog tima škole te, prema Kovačević, Lasić-Lazić i Lovrinčević (2004) sudjeluje u odabiru materijala za učenje, stvara povoljne uvjete za učenje te sudjeluje u planiranju školskih aktivnosti. Osim promicanja suradnje svih vrsta knjižnica i ostalih administrativnih poslova za koje je odgovoran, prema istim autorima (2004), glavni je cilj školskoga knjižničara postići da se svaki učenik osjeća ugodno te da ima osigurane uvjete za razvoj svih mogućnosti i bude spreman snaći se u budućnosti. Da bi bio uspješan u ispunjenju zadanih ciljeva, školski knjižničar treba biti dobar predavač i govornik, a s obzirom na to da je zaslužan i za održavanje ugleda škole, treba biti uslužan, ljubazan i komunikativan (Kovačević i sur. 2004). Zbog svih dužnosti koje školski

knjižničar obavlja, uvijek treba imati dobro organiziran prostor za rad te biti u suradničkim odnosima s nastavnicima i ostalim djelatnicima škole. Gledajući na školskog knjižničara kao na suradnika u nastavi, Kovačević i Lovrinčević (2012) istaknuli su osnovne smjernice njegova rada s učenicima, pa je tako školski knjižničar stručnjak koji pozitivno utječe na učenike u području njihova obrazovanja i razvijanja potrebnih vještina te prepoznaje individualne potrebe učenika i sukladno njima planira buduće metode i oblike rada. Također, školski je knjižničar odgovoran za stvaranje motivirajućega i sigurnog prostora za rad, u koji su uključeni i nastavnici, u svrhu poticanja i razvijanja učenja za svakoga pojedinca, te je kompetentan predložiti suvremene izvore učenja koji zadovoljavaju sve razine razvoja zadane kurikulumom.

Osim ravnatelja, čija je glavna uloga osigurati dobro organiziran prostor i tim za kvalitetan proces odgoja i obrazovanja, pedagoga, koji je najviše odgovoran za kvalitetnu provedbu procesa odgoja i obrazovanja te knjižničara, čiji je glavni zadatak stvoriti ugodno i poticajno ozračje unutar ustanove, stvaranju pozitivnog ozračja i osiguranju boljeg uspjeha učenika doprinose i izvannastavne i izvanškolske aktivnosti vođene trenerom.

Pozitivno ozračje unutar odgojno-obrazovne ustanove odnosi se osjećaj sigurnosti, povećanje razine samopouzdanja, rast akademskog uspjeha, povećanje ambicija za daljnji napredak, stvaranje kvalitetnijih odnosa među vršnjacima i slično. Naime, istraživanje koje su proveli Knifsend i Graham (2012) upravo pokazuju kako sudjelovanje u izvannastavnim i izvanškolskim aktivnostima pozitivno utječe na učenike te promiče osjećaj pripadnosti. Osim toga, dokazano je da imaju i veće ambicije za daljnje obrazovanje (Wells i Picou, 1980; Hartzell i Picou, 1979). Nadalje, Silliker i Quirk (1997) zaključuju kako uključenost u neku vrstu aktivnosti može samo pozitivno utjecati na školski uspjeh, dakle, bez negativnih posljedica. Oslanjajući se na spomenuta i druga istraživanja, Broh (2002) navodi nekoliko razloga zašto je uključenost u izvannastavne i izvanškolske aktivnosti poželjna, a to je da uključenost u aktivnosti pomaže učenicima razviti niz vještina i osobina kao što su odgovornost, ustrajnost, samopoštovanje organiziranost i slično. Zatim, sudjelovanjem u aktivnostima osnažuje se društveni status učenika i proširuju se socijalni kontakti, što pridonosi i boljem uspjehu u školi te se omogućava bolja interakcija s vršnjacima te se na taj način učvršćuju društvene veze.

Trener, u kontekstu sportskih aktivnosti, također ima značajan utjecaj na razvoj učenika, na moralni sustav vrijednosti, na *buđenje* radnih navika, na stvaranja osjećaja odgovornosti i na poticanje timskoga rada, što kasnije pridonosi stvaranju ugodne i vesele klime unutar odgojno-obrazovnih ustanova. Učenici koji sudjeluju u sportskim aktivnostima, prema Gould i Carson (2008), moraju naučiti moralne vrijednosti kao što su poštovanje i odgovornost te razviti

socijalne kompetencije poput timskoga rada i suradnje te razviti empatiju za svoje suigrače, a za to su odgovorni upravo treneri. Naime, postavljanjem jasnih ciljeva i prioriteta, oni utječu na razvoj učenika (Weinberg i Gould, 2015). Također, uvođenjem zajedničkih aktivnosti, treneri utječu na razvoj socijalnih vještina i vještina suradnje, učenici uče kako poštovati pravila i ponašati se unutar grupe. Uključivanjem djece u sportske aktivnosti vrlo je korisno i važno jer sport jača karakter, disciplinu i osobnost pojedinca, a glavna mu je prednost razvoj navika, odgovornosti i širenje socijalnih odnosa.

6. Zaključak

Posljednjih se nekoliko desetljeća velik naglasak stavlja na ozračje unutar odgojno-obrazovnih ustanova. Među brojnim definicijama i mišljenjima, ipak je prihvaćena ona da je ozračje dinamičan proces vezan uz sudionike određene okoline, te da ozračjem dominira subjektivan aspekt temeljen na svjesnim i nesvjesnim doživljajima. Također, važno je razlikovati i školsko od razrednoga ozračje, tako školsko ozračje podrazumijeva niz pedagoških i didaktičkih čimbenika te uvelike ovisi i o ostalim djelatnicima određene odgojno-obrazovne ustanove, dok razredno ozračje podrazumijeva odnose unutar jednoga razreda za vrijeme trajanja nastavnih aktivnosti. Najvažniji čimbenik koji utječe na stvaranje pozitivnoga ozračja jest nastavnik (odgojitelj), odnosno njegov stil rada ili vođenja. Iako postoje brojne podjele stilova vođenja, tri najučestalija stila su autoritarni, autoritativni i permisivni. Autoritarni stil podrazumijeva da nastavnik ima glavnu riječ te je učenik nevažan u procesu učenja, suprotno tomu, autoritativni stil podrazumijeva nastavnika koji sluša, cijeni i uvažava mišljenja učenika, stavlja učenika na prvo mjesto te se sve odluke donose zajednički, dok permisivni nastavnik dopušta da učenici donose sve odluke te je više pasivni sudionik nastave. Nadalje, u stvaranju pozitivnoga ozračja, vrlo je važan i odnos između nastavnika i učenika. Drugim riječima, nastavnik, za vrijeme cijeloga procesa, treba učenike poticati na rad i kreativnost te ih podupirati u samostalnom razmišljanju i zaključivanju, zajednički bi se trebali planirati izleti, školski projekti, razne aktivnosti i slično. Također, vrlo je bitna i kvalitetna i dvosmjerna komunikacija. Mnogi, u radu navedeni, autori smatraju da nastavnik treba razgovarati s učenicima i o privatnim stavovima, hobijima, budućim planovima i slično, u svrhu boljšega upoznavanja i povezivanja s njima, no osim toga, za vrijeme trajanja nastavnoga sata, nastavnik treba biti jasan prilikom davanja pravila te treba često davati učenicima povratne informacije, jasne i konkretne. U rad su uvrštena brojna istraživanja kojima se dokazala važnost stvaranja i održavanja pozitivnoga ozračja. Dokazan je rast samopouzdanja, kako kod učenika tako i kod nastavnika, rast motivacije za radom i napretkom te rast emocionalne zrelosti.

7. Sažetak

Svrha je ovoga rada teorijski obraditi i istraživanjima dokazati neminovnu važnost stvaranja pozitivnoga ozračja u odgojno-obrazovnim ustanovama, od vrtićke dobi pa sve do obrazovanja odraslih. Naime, tek se posljednjih desetljeća u sustavu formalnog odgoja i obrazovanja značajnija pažnja posvećuje promoviranju pozitivnoga ozračja te je od tada ozračje jedan od glavnih elemenata prilikom izgradnje kurikuluma. Čimbenici koji najviše određuju kakvo će ozračje vladati u odgojno-obrazovnim ustanovama su kvalitetna komunikacija, osjećaj slobode i jednakosti, razina prihvaćenosti sudionika, odabir stila vođenja nastave te odabir aktivnosti. Brojim je istraživanjima, koja su prikazana u radu, dokazana važnost stvaranja i održavanja pozitivnoga ozračja unutar odgojno-obrazovnih ustanova. Naime, dokazano je da su učenici više motivirani te da ostvaruju bolje rezultate, također, pokazuju veću razinu samopoštovanja i veću emocionalnu zrelost, uspješniji su u izgradnji sigurnih socijalnih odnosa kao i u održavanju kvalitetne komunikacije. Osim za učenike, vladajuće pozitivno ozračje utječe i na nastavnike tako što su više motivirani za rad i napredak, imaju veću razinu samopoštovanja, ne nailaze na otpor prema radu te imaju izgrađene kvalitetne odnose s učenicima.

Ključne riječi: ozračje, nastavnici, učenici, komunikacija, aktivnosti.

8. Summary

The aim of this paper is to theoretically process and prove, using research, the undeniable importance of creating a positive environment in upbringing-educational institutions, starting from pre-school age all the way to adult education. The importance of promoting a positive environment is recognized only in the last few years and since then the environment is one of the main aspects in creating a schools curriculum. Factors that mostly determine the effective environment inside the upbringing-educational institutions are effective communication, sense of freedom and equality, the level of acceptance of participants, teaching choices and activity choices. By numerous researches, used in the paper, the importance of creating and maintaining a positive environment in upbringing-educational institution is proven. It is also proven, that disciples are more motivated and achieve better results, as well as show more confidence and better emotional maturity and are better in building safe relations and maintaining good communication. Apart from the students, the positive environment effects the teachers by making them more motivated for work and advance, they show more confidence and they meet less resistance towards work and have better relations with their students.

Keywords: environment, teachers, students, communication, activity

9. Literatura

1. Aluede, O., Adeleke, F., Omoike, D. i Afen-Akpaída, J. (2008.). A review of the extent, nature, characteristics and effects of bullying behaviour in schools. *Journal of Instructional Psychology*.
2. Anđić, D., Pejić Papak, P. i Vidulin-Orbanić, S. (2010). Students' and teachers' view on classroom atmosphere as an indicator of elementary school teaching quality. *Pedagogijska istraživanja*. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/118368>
3. Archer, J. i Cote, S. (2005.). Sex differences in aggressive behavior. U: R.E. Tremblay, W.W. Hartup i J. Archer (ur.), *Developmental origins of aggression*. New York: Guilford Press
4. Bahtijarević-Šiber, F. (1999) *Management ljudskih potencijala*. Zagreb: Golden marketing.
5. Barrett, P., i Zhang, Y. (2009). *Optimal Learning Spaces. Design Implications for Primary Schools*. SCRI Research Report. Preuzeto s <http://www.oecd.org/education/innovationeducation/centreforeffectivelearningenvironmentmentscele/43834191.pdf>
6. Bošnjak, B. (1997). *Drugo lice škole*. Zagreb: Alineja
7. Božić B. (2013). *Stvarno i poželjno razredno ozračje u osnovnoj školi*, OŠ Dubravac, Karlovac.
8. Božiković, N. (2021). Tržište rada u Europskoj uniji i Republici Hrvatskoj. Zbornik Pravnog fakulteta Sveučilišta u Rijeci. <https://doi.org/10.30925/zpfsr.42.1.5>
9. Broh, B. A. (2002). Linking Extracurricular Programming to Academic Achievement: Who Benefits and Why?. *Sociology of Education*. <https://doi.org/10.2307/3090254>
10. Brown, S. L., Birch, D. A. i Kancherla, V. (2005.). Bullying perspectives: experiences, attitudes, and recommendations of 9- to 13-year-olds attending health education centers in the United States. *Journal of School Health*.
11. Buhač, Lj. (2017). *Međuodnos komunikacijske kompetencije nastavnika i aktivnost učenika u nastavi*. (Neobjavljen doktorski rad). Filozofski fakultet, Zagreb
12. Buljan Flander, G., Čorić Špoljarić, R. i Durman Marijanović, Z. (2007.). *Pojava nasilja među djecom s obzirom na spol, dob i prihvaćenost/odbaćenost u školi*. Društvena istraživanja.

13. Carter, M. (1992). Training teachers for creative learning experiences.
14. Catalano, RF, Haggerty, K. P., Oesterie, S., Fleming, C.B., Hawkins, JD. (2004). The importance of bonding to schools for healthy development: Findings from the social development research group. *The Journal of School Health*.
15. Cencič, M. (2012). Razsežnosti šolskega prostora [Dimensions of school space]. *Didaktika Slovenica*.
16. Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy and well-being. *Harvard Educational Review*.
17. Cole, Darnell G., Heather L. Sugioka, and LISA C. YAMAGATA-LYNCH. "Supportive classroom environments for creativity in higher education." *The journal of creative behavior*.
18. Curby, T. W., Brown, C. A., Bassett, H. H. i Denham, S. A. (2015). Associations between preschoolers' social–emotional competence and preliteracy skills. *Infant and Child Development*.
19. DeLucia, R. C. (1994). Perceptions of faculty-student relationship: A survey.
20. Dodge, D. T., i Colker, L. J. (1991). *The Creative Curriculum for Family Child Care*. Teaching Strategies, Inc., PO Box 42243, Washington, DC 20015.
21. Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C. i Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child development*.
22. Đigić, G. (2013). Ličnost nastavnika i stilovi upravljanja razredom. Doktorska disertacija. Niš: Univerzitet u Nišu, Filozofski fakultet.
23. Đorđević, J. (1996). Autonomija ličnosti i vaspitanje, uvod za knjigu: Gašić-Pavišić, S. (Ured.): *Autonomija ličnosti i vaspitanje*. Beograd: Pedagoško društvo Srbije.
24. Eccles, J. S., Wigfield, A., Harold, R., Blumenfeld, P. B. (1993) Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school, *Child Development*.
25. Fisher, D. L., Docker, J. G., i Fraser, B. J. (1990). Use of school climate assessments in improving school level environment. *The study of learning environments*.
26. Fraser, Barry J., and A. John Rentoul. "Relationships between school-level and classroom-level environment." *Alberta Journal of Educational Research*-
27. Freiberg, H. J., Stein, T. A. (1999). *School Climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. New York: Routledge Falmer

28. Gandini, L. (1998). Educational and Caring Spaces. In Edwards, C., Gandini, L., i Forman, G. (Eds.). *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach*. London: Ablex Publishing Greenwich
29. Garić, M. (2022). Vođenje razreda gledajući očima razrednika. *Varaždinski učitelj*.
30. Genn, J. M. "Research into the climates of Australian schools, colleges and universities: Contributions and potential of need-press theory." *Australian Journal of Education*.
31. Giesecke, H. (1993). *Uvod u pedagogiju*. Zagreb: Educa
32. Glasser, W. (2001). *Svaki učenik može uspjeti*. Zagreb. Alinea.
33. Gould, D., i Carson, S. (2008). Life skills development through sport: Current status and future directions. *International review of sport and exercise psychology*.
34. Grbac, J. (2003). Definicija i promocija obitelji u Hrvatskoj. U: Puljiz, i D. Bouillet (Ur.), *Nacionalna obiteljska politika* (str. 103-119). Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.
35. Gregory, A., Cornell, D., Fan, X., Sheras, P.L., Shih, T., Huang, F. (2010). Authoritative school discipline: High school practices associated with lower student bullying and victimization. *Journal of Educational Psychology*.
36. Gregory, A., Cornell, D., Fan, X. (2011). Teacher safety and authoritative school climate in high schools. *American Educational Research Journal*.
37. Hasekin, F. (2013.). Age's Differences at Bullying's Acts in School Age. *Mediterranean Journal of Social Sciences*.
38. Hlapčić, Đ. (2021). Povezanost samopoštovanja nastavnika s procjenom školskog ozrač. *Nastavnička revija*. <https://doi.org/10.52444/nr.2.2.3>
39. Holtappels, H. G. i Meier, U. (2000.). *Violence in Schools*. European Education.
40. Howes, C., i Ritchie, S. (2002). A matter of trust: Connecting teachers and learners in the early childhood classroom (Vol. 84). Teachers College Press.
41. Hutchinson, L. M., i Beadle, M. E. (1992). Professors' communication styles: How they influence male and female seminar participants. *Teaching and Teacher Education*.
42. Ilić, I., Ištvančić, I., Letica, J., Sirovatka, G. i Vican, D. (2012). Upravljanje razredom. https://www.asoo.hr/UserDocsImages/upravljanje_razredom_1.pdf
43. Isaksen, S. G. (1987). *Frontiers of Creativity Research: Beyond the Basics*. Buffalo, NY: Bearly Limited.

44. Ivanović, M., i Rajić – Stojanović, I. (2012). Povezanost socioekonomskog statusa roditelja i profesionalnih namjera učenika osmih razreda osnovne škole. Zagreb: Hrvatski zavod za zapošljavanje.
45. Jensen, E. (2003). Super – nastava. Zagreb. Educa.
46. Jones, D. E., Greenberg, M. i Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American journal of public health*.
47. Jurčević Lozančić, A. (2016). Socijalne kompetencije u ranome djetinjstvu.
48. Jurčić, Marko. 2012. Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja. Recedo. Zagreb.
49. Kadum-Bošnjak, S., Peršić, I., Brajković, D. (2007) Stalnost uspjeha učenika u mlađim razredima osnovne škole i na prijelazu iz 4. u 5. razred, *Metodički ogledi*.
50. Kako uspješno poučavati odrasle. Dostupno na: <http://www.asoo.hr/UserDocsImages/projekti/mreza//Kako%20uspje%C5%A1no%20pou%C4%8Davati%20odrasle.pdf>.
51. Kendziora, K. i Osher, D. (2016). Promoting children's and adolescents' social and emotional development: District adaptations of a theory of action. *Journal of Clinical Child i Adolescent Psychology*.
52. Knifsend, C. A., i Graham, S. (2012). Too much of a good thing? How breadth of extracurricular participation relates to school-related affect and academic outcomes during adolescence. *Journal of youth and adolescence*.
53. Koludrović, M., Reić Ercegovac, I. (2014) Uloga razredno-nastavnog ozračja u objašnjenju ciljnih orijentacija učenika, *Društvena istraživanja*.
54. Koludrović, M., Ratković, A. i Bajan, N. (2015). The relationship between classroom environment, self-efficacy, emotional competence and the school achievement of fifth and eighth-grade students. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Splitu*. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/154605>
55. Koludrović, M., Brčić Kuljiš, M. Doprinos razvoju kurikuluma namijenjenih stručnjacima u obrazovanju odraslih / Contribution to the development of the curricula aimed at adult education professionals. Split: Hrvatsko andragoško društvo; 2016.
56. Koludrović, M., i Kalebić Jakupčević, K. (2017). Odnos razrednog ozračja i školskog uspjeha učenika osnovnoškolske dobi. *Školski vjesnik: časopis za pedagojsku teoriju i praksu*.

57. Kovačević, Dinka ;Lasić-Lazić, Jadranka ;Lovrinčević, Jasmina. Školska knjižnica-korak dalje. Zagreb: Filozofski fakultet, Zavod za informacijske studije Odsjeka za informacijske znanosti: Altagama, 2004.
58. Kovačević, Dinka ;Lovrinčević, Jasmina. Školski knjižničar. Zagreb: Zavod za informacijske studije Odsjeka za informacijske i komunikacijske znanosti Filozofskog fakulteta Sveučilišta, 2012.
59. Kurtović, D., i Bajramović, E. (2021). The Role and Importance of Classroom Atmosphere in High Schools. *Journal of Business and Economics*.
60. Kyriacou C. Temeljna nastavna umijeća; metodički priručnik za uspješno poučavanje i učenje, Educa, Zagreb.
61. Lewin, K., Lippitt, R. i White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created "social climates". *The Journal of Social Psychology*.
62. Limber, S. P., Olweus, D. i Luxenberg, H. (2013.). *Bullying in U.S. Schools 2012 - Status Report*. Minnesota: Hazelden Foundation.
63. Loukas, A. (2007). What Is School Climate?. *Leadership Compass*.
64. LJubetić, M. (2014). Od suradnje do partnerstva obitelji, odgojno-obrazovne institucije i zajednice. Zagreb: Element.
65. Maleš, D. (1995). Usporedba stavova roditelja iz potpunih obitelji i obitelji s jednim roditeljem prema poželjnosti osobina za dječake i djevojčice. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*.
66. 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.
67. Matijević, M. (1998). Didaktičke strategije i razredno-nastavno ozračje na početku obveznog školovanja. *Školski vjesnik*.
68. McCormick, M. P., Cappella, E., O'connor, E. E. i McClowry, S. G. (2015). Context matters for social-emotional learning: Examining variation in program impact by dimensions of school climate. *American journal of community psychology*.
69. Mijatović, A. (1994) *Osnove ustroja školskoga sustava*. Zagreb: Školske novine.
70. Milanović, M. (1997). *Pomozimo im rasti. Priručnik za partnerstvo odgojitelj i roditelja*. Zagreb: Ministarstvo prosvjete i športa Republike Hrvatske
71. Morganett, L. (1991). *Good teacher-student relationships: A key element in classroom motivation and management*. Education.

72. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske.
73. Nansel, T. Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simmons-Morton, B. i Schmidt, P. (2001.). Bullying behaviors among US youth. *Journal of American Medical Association*.
74. Oren, M. (2006). Child temperament, gender, teacher-child relationship, and teacher-child interactions. *Florida State University Libraries*
75. Pavkov, M., Živčić, M. Radionica „Učenje i poučavanje odraslih“, prezentacije i bilješke s predavanja; 2014
76. Perin, V. i Drobac, I. (2010). Profesionalno usmjeravanje kao pedagoška zadaća škole. *Acta Iadertina*, 7(1), 0-0. Preuzeto na: <https://hrcak.srce.hr/190079>
77. Petrović-Sočo, B. (2009). Značajke suvremenog naspram tradicionalnog kurikuluma ranog odgoja. *Pedagogijska istraživanja*.
78. Pianta, Robert C., i Cox, M. J. (1999). *The transition to kindergarten*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
79. Posokhova, I. (2011). *Razvoj govora i prevencija govornih poremećaja u djece*. Priručnik za roditelje. Zagreb: Ostvarenje d.o.o.
80. Previšić, Vlatko. 2003. *Suvremeni učitelj: odgojitelj – medijator – socijalni integrator: Učitelj – učenik – škola*; Zbornik radova znanstveno-stručnog skupa povodom 140. godina učiteljskog učilišta u Petrinji. Visoka učiteljska škola, Petrinja.
81. Previšić, V. (2003). *Obitelj kao odgojno-socijalna zajednica*. U: Puljiz, i D. Bouillet (Ur.), *Nacionalna obiteljska politika* (str. 191-205). Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.
82. Raboteg-Šarić, Z.; Pećnik, N. (2006). *Bračni status, financijske poteškoće i socijalna podrška kao odrednice roditeljske depresivnosti i odgojnih postupaka*. U: *Društvena istraživanja*.
83. Rayce, S. B., Rasmussen, I. S., Klest, S. K., Patras, J. i Pontoppidan, M. (2017). *Effects of parenting interventions for at-risk parents with infants: a systematic review and metaanalyses*. *BMJ open*.
84. Reić Ercegovac, I., Koludrović, M. (2010) *Akademski samoeфикаsnost i školski uspjeh adolescenata*, *Pedagogijska istraživanja*.
85. Rijavec, M. (2010). *Pozitivna disciplina u razredu*. Zagreb.

86. Rivers, I. i Smith, P. K. (1994.). Types of Bullying Behaviour and Their Correlates. Aggressive Behavior.
87. Rose-Krasnor, L. i Denham, S. (2009). Social-emotional competence in early childhood. U K. Rubin, W. Bukowski i B. Laursen (ur.), Handbook of peer interactions, relationships, and groups. New York: Guilford Press.
88. Salovey, P. E. i Sluyter, D. J. (1997). Emotional development and emotional intelligence: Educational implications. New York: Harper Collins.
89. School of Education (2019). Teacher Leadership Roles Inside and Outside of the Classroom. <https://soeonline.american.edu/blog/teacher-leadership-roles>
90. Schonert-Reichl, K. A., Oberle, E., Lawlor, M. S., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T. F. i Diamond, A. (2015). Enhancing cognitive and social–emotional development through a simple-to-administer mindfulness-based school program for elementary school children: A randomized controlled trial. Developmental psychology.
91. Shaprio, S. (1993). Strategies that create a positive classroom climate. The Clearing House.
92. Shaughnessy, M. F. (1991). The supportive educational environment for creativity.
93. Silliker, S. A. i Quirk, J. T. (1997). The Effect of Extracurricular Activity Participation on the Academic Performance of Male and Female High School Students. The School Counselor.
94. Slunjski, E. (2006). Stvaranje predškolskog kurikuluma u vrtiću-organizaciji koja uči. [Creation of kindergarten curriculum in a kindergarten – learning organization]. Mali profesor: Zagreb
95. Slunjski, E. (2008). Dječji vrtić zajednica koja uči – mjesto dijaloga, suradnje i zajedničkog učenja. Zagreb: Spektar Media.
96. Starc, B., Čudina Obradović, M., Pleša, A., Profaca, B. i Letica, M. (2004). Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi. Priručnik za odgojitelje, roditelje i sve koji odgajaju djecu predškolske dobi. Golden marketing- Tehnička knjiga.
97. Staničić, S., Zekanović, N. (2011) Ravnatelj kao poslovni i pedagoški (ruko)voditelj škole. Pravno-pedagoški priručnik za osnovne i srednje škole. Zagreb: Znamen.
98. Stevanović, Marko; Dževdeta Ajanović. 1997. Školska pedagogija. Tonimir. Varaždinske toplice.

99. Stoll, L., Fink, D., (2000) Mijenjajmo naše škole: Kako unaprijediti djelotvornost i kvalitetu škola. Zagreb: Educa.
100. Stričević, I. (2011). Jačanje roditeljskih kompetencija kroz programe obrazovanja roditelja. Narodne novine.
101. Šejtanić, S. (2016). Stilovi rada nastavnika. Mostar: Univerzitet „Džemal Bijedić“.
102. Šuklje Erjavec, I. (2012). Meaning and possibilities of using outdoor school space in educational process. Sodobna pedagogika.
103. Tableman, B., Herron, A. (2004). Best Practice Briefs: School Climate and Learning 2004.
104. Tarasyev, A. A., Agarkov, G. A., Melnik, Anastasia i Tarasyev, A.M.. (2022). Dynamic Modeling of Professional Mobility in the Context of Labor Market Precarization. IFAC-PapersOnLine.
105. Thapa, A., Cohen, J., Higgins-D'Alessandro, A. i Guffey, S. (2012.). School Climate Research Summary. National School Climate Center School Climate Brief Number 3. Preuzeto s: <https://www.schoolclimate.org/climate/documents/policy/sc-brief-v3.pdf>.
106. Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A Review of School Climate Research. Review of Educational Research.
107. Tubbs, J. E., Garner, M. (2008). The impact of school climate on school outcomes. Journal of College Teaching i Learning.
108. Tuononen, T., Hyytinen, H. (2022). Towards a successful transition to work - which employability factors contribute to early career success? Journal of Education and Work.
109. Vizek Vidović, V., Vlahović-Štetić, V., Rijavec, M. i Miljković, D. (2014). Psihologija obrazovanja. Zagreb: Vern
110. Vlah, N. i Perger, S. (2014.). Povezanost vršnjačkog nasilja s percipiranom školskom klimom kod učenika osnovne škole. Kriminologija i socijalna integracija.
111. Vrcelj, S., Mušanović, M. 2001. Prema pedagoškoj futurologiji. Rijeka, Hrvatski pedagoško-književni zbor.
112. Vuković, N. (2021). Uloga školskog pedagoga u praćenju nastavnog procesa. Varaždinski učitelj. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/254536>
113. Wang, J., Iannotti, R. J. i Nansel, T. R. (2009.). School bullying among US adolescents: Physical, verbal, relational, and cyber. Journal of Adolescent Health.

114. Weihrich, H., Koontz, H. (1998) Menedžment. Deseto izdanje. Zagreb: MATE.
115. Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E. i Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. U J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg i T. P. Gullotta (ur.), Handbook of social and emotional learning: Research and practice. New York, NY: Guilford
116. Wells, R. H., i Picou, J. S. (1980). Interscholastic athletes and socialization for educational achievement. Journal of Sport Behavior.
117. Woolner, P. (2010). The Design of Learning Spaces: Future Schools. London: Continuum International Publishing Group.
118. Wright, J. (1990). The artist, the art teacher, and misplaced faith: Creativity and art. Art Education, 43
119. Zloković, J. Izazovi i perspektive u promicanju osnaživanja obitelji 3.

Obrazac A.Č.

SVEUČILIŠTE U SPLITU
FILOZOFSKI FAKULTET

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

kojom ja Ivana Bitunja c, kao pristupnik/pristupnica za stjecanje zvanja sveučilišnog/e prvostupnika/ce Hrabskog jezika i knjižarnosti i Pedagogije, izjavljujem da je ovaj završni rad rezultat isključivo mojega vlastitoga rada, da se temelji na mojim istraživanjima i oslanja na objavljenu literaturu kao što to pokazuju korištene bilješke i bibliografija. Izjavljujem da niti jedan dio završnog rada nije napisan na nedopušten način, odnosno da nije prepisan iz necitiranoga rada, pa tako ne krši ničija autorska prava. Također izjavljujem da nijedan dio ovoga završnog rada nije iskorišten za koji drugi rad pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili radnoj ustanovi.

Split, 18.9.2023

Potpis



SVEUČILIŠTE U SPLITU
FILOZOFSKI FAKULTET

IZJAVA O KORIŠTENJU AUTORSKOG DJELA

kojom ja Ivana Bitunjac, kao autor/ica završnog rada dajem suglasnost Filozofskom fakultetu u Splitu, kao nositelju prava iskorištavanja, da moj završni rad pod nazivom

Uloga sudionika odgojno-obrazovnog sustava u kreiranju
pozitivnog ozračja

koristi na način da ga, u svrhu stavljanja na raspolaganje javnosti, kao cjeloviti tekst ili u skraćenom obliku trajno objavi u javnoj dostupni repozitorij Filozofskog fakulteta u Splitu, Sveučilišne knjižnice Sveučilišta u Splitu te Nacionalne i sveučilišne knjižnice, a sve u skladu sa *Zakonom o autorskom pravu i drugim srodnim pravima* i dobrom akademskom praksom.

Korištenje završnog rada na navedeni način ustupam bez naknade.

Split, 18.9.2023

Potpis

Bitunjac

Izjava o pohrani završnog/diplomskog/specijalističkog/doktorskog rada (podcrtajte odgovarajuće) u Digitalni repozitorij Filozofskog fakulteta u Splitu

Student/ica: Ivana Bitunjac

Naslov rada: Uloga sudionika odgojno-obrazovnog sustava u kreiranju pozitivnog okruženja

Znanstveno područje: humanističko

Znanstveno polje: filozofija pedagogija

Vrsta rada: završni rad

Mentor/ica rada:

izv. prof. dr. sc. Morana Koludrović

(ime i prezime, akad. stupanj i zvanje)

Komentor/ica rada:

(ime i prezime, akad. stupanj i zvanje)

Članovi povjerenstva (ime i prezime, akad. stupanj i zvanje):

1. prof. dr. sc. Naja Ljubetić

2. doc. dr. sc. Toni Maglica

3. izv. prof. dr. sc. Morana Koludrović

Ovom izjavom potvrđujem da sam autor/autorica predanog završnog diplomskog/specijalističkog/doktorskog rada (zaokružite odgovarajuće) i da sadržaj njegove elektroničke inačice u potpunosti odgovara sadržaju obranjenog i nakon obrane uređenog rada. Slažem se da taj rad, koji će biti trajno pohranjen u Digitalnom repozitoriju Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Splitu i javno dostupnom repozitoriju Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu (u skladu s odredbama Zakona o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju, NN br. 123/03, 198/03, 105/04, 174/04, 02/07, 46/07, 45/09, 63/11, 94/13, 139/13, 101/14, 60/15, 131/17), bude:

a) rad u otvorenom pristupu

b) široj javnosti, ali nakon proteka 6 / 12 / 24 mjeseci (zaokružite odgovarajući broj mjeseci).

(zaokružite odgovarajuće)

Split, 13.9.2023

Potpis studenta/studentice: Bitunjac