

KREIRANJE KLIME ZA PODRŠKU I UČENJE IZ UGLA PEDAGOGA U SREDNJIM ŠKOLAMA¹

Tatjana Mihajlović²
Margareta Skopljak³

Rezime

Opšti cilj ovog istraživanja je opisati i razumjeti kreiranje klime za podršku i učenje iz ugla pedagoga srednjih škola. U tu svrhu sprovedeno je kvalitativno istraživanje na uzorku 14 pedagoga srednjih škola. U finalnoj verziji kodnog stabla oblikovano je 4 područja i 4 kategorije sa pripadajućim dimenzijama. Područje Načini kreiranja klime za podršku i učenje obuhvata kategoriju Rad i saradnja pedagoga sa nastavnicima, roditeljima i učenicima. Na osnovu dobijenih istraživačkih podataka pedagozi su istakli da je za kreiranje klime za podršku i učenje neophodan timski rad nastavnika i pedagoga, podsticajno i prijateljsko okruženje za učenje, odgovornost, samodisciplina i poštovanje. Područja Kompetencije nastavnika obuhvata kategoriju Pedagoško-didaktičkih kompetencija nastavnika (pedagoški takt, vaspitno djelovanje, interaktivni pristup u nastavi) i Kategoriju socijalno-emocionalne i lične kompetencije nastavnika (empatija, saradnja, samokontrola, tolerancija, prepoznavanje emocija i vještine timskog rada). U okviru područja Kompetencije učenika, pedagozi najveći značaj posvećuju socijalno-emocionalnim kompetencijama. Područje Unapređenje kompetencija pedagoga sadrži kategoriju Učestvovanje na različitim seminarima i obukama, saradnju sa drugim institucijama. Dobijeni odgovori pedagoga ukazuju na značaj refleksije i samorefleksije u kreiranju klime za podršku i učenje te saradnje sa relevantnim institucijama. Prijedlog za naredna istraživanja je da se obuhvati veća populacija pedagoga koji rade u različitim vaspitno-obrazovnim ustanovama. Takođe, značajna bi bila i primjena kvantitativnih istraživanja koja bi imala za cilj da utvrde efekte pojedinih modela timskog rada, interaktivnog i kooperativnog učenja, refleksije i samorefleksije na kreiranje klime za podršku i učenje.

Ključne riječi: školska klima, klima za podršku i učenje, socijalno-emocionalne kompetencije, pedagoško-didaktičke kompetencije, pedagog u srednjoj školi.

¹ Rad je izložen na 2. Naučno-stručnoj konferenciji *Istraživanja u metodikama vaspitno-obrazovnog rada: rezultati i specifičnosti*, održanoj 8. decembra 2023. godine na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Banjoj Luci.

² Tatjana Mihajlović je doktor pedagoških nauka i redovni profesor Filozofskog fakulteta Univerziteta u Banjoj Luci. Elektronska adresa: tatjana.mihajlovic@ff.unibl.org

³ Margareta Skopljak je doktor pedagoških nauka i vanredni profesor Filozofskog fakulteta Univerziteta u Banjoj Luci. Elektronska adresa: margareta.skopljak@ff.unibl.org

Uvod

U toku istorijskog razvoja škola se kontinuirano mijenjala i razvijala. Razvoj škole determinisan je društvenim, kulturnim i tehnološkim promjenama, posebno razvojem nauke i pedagoške teorije. Analiza razvoja škole ukazuje na specifičnosti promjena u pojedinim istorijskim fazama. Shodno tome moguće je uočiti osnovne paradigme njenog razvoja, koje se manifestuju u sadržaju, karakteru pedagoškog procesa, ali i teorijsko-metodološkoj osnovi cjelokupne organizacije škole (Cenić i Petrović, 2012; Kačapor, 2003). Ispoljavanje starih i implementacija novih paradigmi nije se odvijala jednostavno i brzo, s obzirom na prisutne otpore afirmaciji novih konceptualnih pristupa školi (Domović, 2004). Prisutni antagonizmi bili su odraz tradicionalnih elemenata dominantnih u staroj školi, kojih se ona teško odričala. Raskol stare i nove škole presudan je za kvalitetne iskorake u organizaciji, sadržaju, strukturi, odnosu, poziciji učenika i nastavnika, ali i stvaranju osnova na kojima se inovira pedagoški proces koji je u funkciji emancipacije navedenih faktora. Promjene u školskom okruženju upravo su se desile, zahvaljujući razvoju novih koncepcija škole, uslovljene izmjenama specifičnih ciljeva vaspitno-obrazovnog rada počevši od antičke, pa sve do nove epohe. Današnji koncept nove škole implicira zahtjev za pozitivnom školskom klimom koja podrazumijeva participatorsku aktivnost učenika, nastavnika, stručnih saradnika u vaspitno-obrazovnom procesu. Školska klima, školsko ozračje, školski milje odnosi se na karakter i kvalitet školskog života; uslovljava norme, ciljeve, vrijednosti, međuljudske odnose, poučavanje, učenje, praksu liderstva i organizacionu strukturu (Cohen, 2009). Školska klima uključuje mrežu odnosa koji postoje među učesnicima vaspitno-obrazovnog procesa (Čilić, 2017). Za mnoge autore školska klima implicira posvećenost školi i podršku nastavnicima (Cohen, 2009); školsko okruženje ili ozračje za učenje (Johnson & Stevens, 2006); fizičko i emocionalno blagostanje školske organizacije (Johnson et al., 1996); psihosocijalni kontekst u kome nastavnici rade i poučavaju (Fischer & Fraser, 1991).

Iz navedenih teorijskih saznanja teško je dati sažetu definiciju školske klime. Većina autora se slaže da je riječ o višedimenzionalnom konstruktumu koji uključuje fizičke, socijalne i akademske dimenzije (Wang et al., 2020). Kao komponente fizičke dimenzije navode se izgled školske zgrade i učionica, veličina škole u odnosu na broj učenika i nastavnika, red i organizacija rada, dostupnost resursa za rad, udobnost za rad i bezbjednost svih aktera.

Socijalna dimenzija školske klime obuhvata kvalitet interpersonalnih odnosa učenika, nastavnika i vannastavnog osoblja, ravnopravan i korektan pristup učenicima od strane nastavnika i vannastavnog osoblja, kao i stepen do kog učenici i nastavnici učestvuju u procesu donošenja odluka u školi. Akademska dimenzija uključuje kvalitet nastave, očekivanja nastavnika u pogledu napredovanja učenika, praćenje učeničkog uspjeha i brzo obavještanje učenika i roditelja o postignutim rezultatima (Tagiuri, 1968; Johnson & Johnson, 1993; Manning & Saddlemire, 1996; Creemers & Reezigt, 1999; Marshall, 2004; Zullig et al., 2010). Vlatka Domović (2004) ukazuje i na klimu za podršku i učenje koja karakteriše današnji koncept nove škole. Uključuje specifičan pečat školskog života koga oblikuju i doživljaji i osobe koje u njemu učestvuju, učenici, nastavnici i ostali personal škole. Takođe, smatra da škola svojim vaspitno-obrazovnim programima utiče na formiranje socijalno-emocionalne klime za podršku i učenje (Domović, 2004).

Teorijski okvir

O značaju socijalno-emocionalne klime za kreiranje klime za podršku i učenje prvi ukazuje Kurt Levin (Lewin, 1936) koji je sa svojim saradnicima eksperimentalnim putem ustanovio da su socijalna sredina i personalne karakteristike pojedinca važne determinante ljudskog ponašanja. Istraživanja danas ukazuju da školska klima pozitivno utiče na razvoj socijalno-emocionalnih kompetencija učenika i služi kao svojevrсни zaštitni faktor koji modeluje uticaj traumatskih ili negativnih situacija u djetinjstvu na psihičko blagostanje (Vranjican et al., 2019); da bolja emocionalna klima u školi može ublažiti rizik učenika od agresivnosti (Rucinski et al., 2018). Kreiranje klime za podršku i učenje zasniva se na vaspitnom radu u kome dominantnu ulogu ima socijalno i emocionalno vaspitanje (Bognar i Matijević, 2002). I drugi autori smatraju da je socijalni i emocionalni razvoj učenika isuviše važan da bi se prepustio slučaju (Frey et al., 2019). Ukazuju na preporuke nastavnicima kako da podstiču socijalni i emocionalni razvoj učenika. Smatraju da socijalno i emocionalno učenje treba biti prisutno u učionici kako bi se na kvalitetan način razumjeli nastavni sadržaji, da svaka interakcija nastavnika i učenika može pozitivno ili negativno uticati na socijalni i emocionalni razvoj učenika (Bognar i Matijević, 2002; Frey et al., 2019). U kontekstu kreiranja klime za podršku i učenje socijalna klima podrazumijeva kvalitet ukupnih odnosa učesnika

vaspitno-obrazovnog procesa (Bognar i Matijević, 2002), dok emocionalna klima predstavlja dominaciju osjećanja ugone ili neugode učesnika vaspitno-obrazovnog procesa (Bognar i Matijević, 2002).

Imajući u vidu teorijska saznanja, možemo kazati da je za kreiranje emocionalne i socijalne klime od važnosti socijalno i humanističko vaspitanje. Za humanističko i socijalno vaspitanje od ključnog značaja su vaspitni sadržaji koji u interaktivnom odnosu sa vaspitanikom eksplicitno podržavaju i njeguju ideju o sebi, mogućnost kreativnih i stvaralačkih sposobnosti, razvoj o svjesnosti participacije po socijalni napredak pojedinca (Pearson & Podeschi, 1999). Humanističko vaspitanje svoj vaspitni rad zasniva na podsticanju humanih potencijala kako bi učenici dostigli svoju samoaktualizaciju sposobnosti koje posjeduju (Михајловић, 2013), podrazumijeva pomoć učenicima da se razviju i prepoznaju sebe kao jedinstvene ličnosti, da podstiču svoje potencijale uključujući emocije, osjećanja, komunikaciju, vrijednosti (Xueli & Hongna, 2019; Motschnig-Pitrik & Holzinger, 2002). Vaspitni rad koji podstiče humanističko vaspitanje zahtijeva da učenici imaju humanističku dimenziju svoje ličnosti koja podrazumijeva mentalnu inteligenciju, duhovnu inteligenciju (razvoj), socijalnu i razvojnu inteligenciju (Bussey, 2016; Xueli & Hongna, 2019; Motschnig-Pitrik & Holzinger, 2002; Sanger & Osguthorpe, 2009; Višňovský, 2020). Socijalno vaspitanje implicira vaspitanje učenika za zajednicu. Ukazuje na važnost društvene sredine za vaspitanje humanih odnosa među polovima, nenasilnog rješavanja konflikata, koje podrazumijeva emancipaciju, empatiju, pozitivnu sliku o sebi, ljudska prava. Društvena zajednica poput škole daje učeniku smisao i cilj njegovog života. Učenik je dio te zajednice koja je homogena, skladna i harmonična, osjeća se sigurno, zaštićeno, bezbiječno (Xueli & Hongna, 2019; Višňovský, 2020). Vaspitanjem pojedinca za život u društvenoj zajednici moguće je unapređivati, poboljšati, mijenjati zajednicu. Život u zajednici kakva je škola predstavlja pripremu za kasnije radno mjesto, funkcionisanje u nekim drugim životnim okolnostima (Karmeni et al., 2021).

U kreiranju klime za podršku i učenje pored nastavnika ključnu ulogu u školi imaju stručni saradnici. *Standardi zanimanja stručnih saradnika u vaspitno-obrazovnim ustanovama Republike Srpske*⁴ ukazuju na krucijalne poslove i potrebne kompetencije pedagoga u školi. Grupe poslova pedagoga

⁴ https://www.rpz-rs.org/opcija/btg_novosti/0/1425/

koje uključuju rad sa nastavnicima podrazumijevaju i poslove u kreiranju klime za podršku i učenje. Ključni poslovi pedagoga u ovom segmentu obuhvataju podršku nastavnicima u radu sa učenicima, pomoć u unapređenju partnerstva sa porodicama i zajednicama. Kompetencije koje se očekuju od pedagoga u cilju kreiranja klime za podršku i učenje učenika podrazumijevaju da pruži podršku nastavnicima u kreiranju podsticajne i sigurne sredine za učenje. Zatim, da pomaže nastavnicima u primjeni vaspitnih postupaka koji podstiču pozitivnu disciplinu zasnovanu na stvaranju dobrih odnosa sa i među učenicima, razvoju samoregulacije, odgovornosti za sopstvene postupke, razumijevanju posljedica ponašanja u odnosu na druge, razvoj empatije. Na ulogu i značaj stručnih saradnika, ali i direktora škole u kreiranju klime za podršku i učenje u razredu ukazala su mnoga istraživanja (Belan & Niron, 2021; Vuković, 2023). Iz navedenih kompetencija koje se očekuju od stručnih saradnika upravo su one vezane za multidimenzionalni konstrukt klime za podršku i učenje usmjerene na socijalnu i akademsku dimenziju.

Aspekti rada pedagoga za kreiranje klime za podršku i učenje

U radu pedagoga sa nastavnicima važna grupa poslova je kreiranje klime za podršku i učenje, sa akcentom na podsticanje i razvoj socijalno-emocionalnih kompetencija nastavnika i učenika. Pedagozi zajedno sa nastavnicima su inicijatori i nosioci socijalno-emocionalnog učenja u školi. Socijalno-emocionalne kompetencije nastavnika od suštinskog su značaja za kvalitet obrazovanja (Lozano-Peña et al., 2021), doprinose kvalitetnijem odnosu nastavnik–učenik, klimi za podršku i učenje u učionici (Poulou, 2017; Collie et al., 2016). Nastavnici sa visokim socijalno-emocionalnim kompetencijama uspostavljaju pozitivne odnose, pružaju podršku i podstiču različitim aktivnostima socijalno-emocionalne kompetencije učenika (Jennings & Greenberg, 2009; Jones et al., 2019). Kao posljedica ovih pozitivnih efekata, socijalno-emocionalne kompetencije nastavnika indirektno podstiču akademski efekat učenika (DeLay et al., 2016; Roorda et al. 2017). Mnoga istraživanja ukazuju da se profesija nastavnika smatra jednom od emocionalno zahtjevnijih profesija, koja može uticati na mentalno zdravlje i blagostanje (Schonert-Reichl, 2017; Weissberg et al., 2015), a povezana je sa stresom i profesionalnim sagorijevanjem (Marques et al., 2016). Takođe, istraživanja ukazuju da su socijalno-emocionalne kompetencije prediktori profesionalnog sagorijevanja, da nastavnici ima-

ju nisku emocionalnu autonomiju (Hernández, 2018). Zato je za školu, stručne saradnike važno podsticati i razvijati socijalno-emocionalne kompetencije nastavnika kako bi se izbjeglo njihovo lično i profesionalno sagorijevanje, smanjio psihički stres, značajno povećalo regulisanje emocija i nekih dimenzija svijesti, njihov kvalitet i efikasnost u radu sa učenicima (Hernández, 2018; Oliveira et al., 2021).

Nastavnici koji imaju razvijene socijalno-emocionalne kompetencije, pored visokog nivoa razvijene samosvijesti, prepoznaju svoje emocije i znaju kako da ih upotrijebe u podsticanju na lično učenje i učenje drugih (upravljaju svojim emocijama); prepoznaju i razumiju tuđa osjećanja, znaju kako njihove emocije utiču na druge; sposobni su prepoznati slabe i jake strane svoje ličnosti. Takođe, imaju visoku socijalnu svijest, kulturno su senzitivni, donose odgovorne odluke, poštuju druge i preuzimaju odgovornost za lične postupke (Jennings, & Greenberg, 2009; Weissberg et al., 2015). Posjedovanje socijalno-emocionalnih kompetencija nastavnika smatra se idealnim, međutim istraživanja ukazuju da se malo pažnje posvećuje programima socijalno-emocionalnog učenja koji podstiču ove kompetencije u školama (Schonert-Reichl, 2017). Takođe, obrazovni sistem pretpostavlja da nastavnici imaju razvijene kompetencije za kreiranje klime za podršku i učenje, ali često to nije tako (Jennings & Greenberg, 2009). Efikasni programi socijalno-emocionalnog učenja u školama podsticani od strane stručnih saradnika su mogućnost da se prevaziđu prisutni problemi i podstiče klima za podršku i učenje. Među njima značajni programi koje stručni saradnici, pedagozi mogu realizovati zajedno sa nastavnicima i roditeljima učenika su PATHS program, RULER program, Child Development Project (CDP) (Greenberg et al., 2017; Sanger i Osguthorpe, 2009; Jones & Doolittle, 2017). Programi imaju za cilj podsticanje emocionalnih i socijalnih kompetencija učenika, te razvijanju podržavajućeg i zdravog školskog okruženja (Jones & Doolittle, 2017).

Pored toga, uloga pedagoga u podsticanju socijalno-emocionalnih kompetencija nastavnika je u osposobljavanju za primjenu različitih oblika kooperativnog i interaktivnog učenja. Kooperativno i interaktivno učenje pozitivno utiče na postignuća i međusobne odnose učenika (Slavin, 1984); sistematski razvija navike aktivnog učešća, društvenu interakciju i refleksiju (Sharan, 2010); podstiče odgovornost, motivisanost za uzajamnu pomoć, više misaone operacije, aktivno slušanje drugih, demokratsko rješavanje konflikata i konstruktivnu kritiku, povećava nivo samopoštovanja,

smanjuje osjećaj otuđenosti (Ghaith, 2003); utiče na pozitivnu pedagošku klimu u odjeljenju (Скопљак, 2015). Neki od oblika kooperativnog i interaktivnog učenja aplikativni u nastavnoj praksi su setovi problema, simulacije, direktno podučavanje traženja/pružanja pomoći, timovi. Možemo pretpostaviti da primjena navedenih oblika kooperativnog i interaktivnog učenja od strane pedagoga i nastavnika podstiče i razvija socijalno-emocionalne kompetencije učenika (timski rad, ličnu i grupnu odgovornost, empatiju, saradnju, emancipaciju, ličnu odgovornost i angažman). Učenici kod kojih su razvijene socijalno-emocionalne kompetencije uspješni su na mnogim područjima rada u školi: ostvaruju bolji uspjeh u školi, slažu se sa svojim drugovima u razredu, imaju bolje mentalno i fizičko zdravlje, mogu usmjeriti svoju pažnju na zadatak, upravljati negativnim emocijama, nositi se sa problemima i poteškoćama (Jones et al., 2017). Takođe, učenici koji imaju razvijene socijalno-emocionalne kompetencije efikasno upravljaju svojim mišljenjem, pažnjom i ponašanjem, imaju bolji školski uspjeh, lakše razvijaju i održavaju prijateljstva, imaju pozitivan odnos prema nastavnicima, aktivni su i rado prihvataju zadatke u razredu (Jones et al., 2019; Jones & Doolittle, 2017). To su učenici koji razumiju perspektivu druge osobe, više su prosocijalni, manje povučeni i agresivni, vršnjaci ih bolje prihvataju (McKown, 2017). Primjena različitih oblika kooperativnog i interaktivnog učenja učenicima takođe olakšava rješavanje konfliktinih situacija, razumijevanje interpersonalnih sukoba i generisanja ideja o rješavanju tih problema, povezana je sa boljim akademskim funkcionisanjem (McKown, 2017), manjom agresivnošću i većim uključivanjem u pozitivna socijalna ponašanja (Jones et al., 2019; McKown, 2017).

Teorijska saznanja ukazuju da postoji dvanaest socijalno-emocionalnih kompetencija koje su povezane sa pozitivnim ishodima učenika. Podijeljene su u četiri grupe, a one su: kognitivna regulacija (kontrola i usmjeravanje pažnje, sprečavanje neprimjerenih odgovora, radna memorija, kognitivna fleksibilnost, vještine planiranja), emocionalni procesi (znanje i izražavanje emocija, emocionalna i ponašajna regulacija, empatija i shvatanje tuđe perspektive), socijalne i interpersonalne, te ostale kompetencije (razumijevanje socijalnih znakova, rješavanje problema i prosocijalnih vještina) (Jones & Bouffard, 2012).

U cilju podsticanja i razvijanja socijalno-emocionalnih kompetencija nastavnika i učenika neophodno je kontinuirano profesionalno usavršavanje i pedagoga i nastavnika škole. Profesionalno usavršavanje bi trebalo

obuhvatiti unapređenje njihovih kompetencija za kreiranje klime za podršku i učenje, kako bi se stvaralo sigurno, brižno, podržavajuće i dobro organizovano školsko okruženje (Schonert-Reichl, 2017). Profesionalno usavršavanje nastavnika od strane pedagoga uključuje i spremnost nastavnika da učestvuju na različitim seminarima i obukama, saraduje sa kolektivom škole i drugim relevantnim institucijama. U okviru profesionalnog usavršavanja, neophodno je da pedagog daje podršku nastavnicima, razgovara sa njima kako bi razvijali veći nivo samosvijesti o svome radu i uticaju na druge, što u konačnom ishodu omogućava profesionalni rast i razvoj nastavnika (Brofi, 2015; Liessmann, 2019). U ovako organizovanim zajednicama koje uče, različitim metodama i tehnikama za ispitivanje nastavne prakse (refleksije i samorefleksije), pedagozi su u prilici da zajedno sa nastavnicima identifikuju faktore uticaja na njihov profesionalni razvoj, mijenjaju vaspitno-obrazovnu praksu i kvalitet nastave, upoznaju se sa primjerima dobre prakse. Refleksija i samorefleksija kao razvojna praksa tako postaju važan faktor cjeloživotnog procesa ličnog i profesionalnog razvoja nastavnika, a nastavnik refleksivni praktičar, poželjni ishod projekta stručnog usavršavanja (Beara i sar., 2019). Shodno tome, zajednice koje uče imaju za cilj da podstiču i razvijaju refleksivnu praksu nastavnika i njene modele koji su u funkciji razvoja pedagoško-didaktičkih, socijalno-emocionalnih i ličnih kompetencija nastavnika i učenika.

Metodologija istraživanja

U našem radu primijenili smo kvalitativno istraživanje na uzorku 14 pedagoga srednjih škola u Republici Srpskoj. Istraživanje je sprovedeno u aprilu mjesecu 2023. godine u sklopu realizovanog seminara za srednjoškolske pedagoge i direktore (14. škola za pedagoge i direktore u Tesliću). Razlog zašto smo se opredijelili za srednjoškolske pedagoge jeste specifičnost njihovih poslova. Pretpostavljamo da je u srednjim školama većim dijelom akcenat nastavnog rada na obrazovnoj komponenti, dok je vjerovatno vaspitna zanemarena. S obzirom na to da se kreiranje klime za podršku i učenje oslanja na vaspitnu komponentu, smatrali smo značajnim saznati odgovore srednjoškolskih pedagoga. Posebno imajući u vidu razvojni period u kome se srednjoškolci nalaze i uticaja okruženja. U svrhu našeg istraživanja primijenjen je anketni upitnik koji obuhvata istraživačka pitanja otvorenog tipa. Upitnik je samostalno konstruisan od strane autora. Prilikom sprovođe-

nja instrumenta ispoštovan je etički kodeks. Ispitanici su upoznati sa ciljem istraživanja, a popunjavanje instrumenta je bilo anonimno i na dobrovoljnoj osnovi. Putem kvalitativne tematske analize težili smo da opišemo i tumačimo odgovore pedagoga o specifičnostima i načinima kreiranja klime za podršku i učenje. Naime, kreiranje klime za podršku i učenje dio su ključnih poslova koji su vezani za područje rada pedagoga sa nastavnicima/vaspitačima.

Opšti cilj ovog istraživanja jeste opisati i razumjeti kreiranje klime za podršku i učenje iz ugla pedagoga srednjih škola. Shodno postavljenom cilju, opšte istraživačko pitanje glasi: Koje su specifičnosti kreiranja klime za podršku i učenje iz ugla pedagoga u srednjim školama? Iz ovako koncipiranog istraživačkog pitanja, proizašla su sljedeća pojedinačna istraživačka pitanja, koja ujedno i predstavljaju pitanja u sprovedenom anketnom upitniku:

1. Koji su metodički aspekti rada pedagoga kada je u pitanju kreiranje klime za podršku i učenje u srednjim školama (kako, šta i ciljana populacija)?
2. Koje su kompetencije neophode nastavniku za kreiranje klime za podršku i učenje u srednjim školama?
3. Koje kompetencije učenici treba da imaju da bi klima u odjeljenju bila podsticajna u srednjim školama?
4. Koji su prijedlozi za unapređenje kompetencija pedagoga za kreiranje klime za podršku i učenje u srednjim školama?

Dobijene istraživačke podatke obradili smo u sljedećim fazama: 1. transkripcija, 2. kodiranje, 3. analiza i 4. zaključivanje. Kvalitativnom metodom kodiranja izradili smo kodno stablo sa pripadajućim područjima, kategorijama i dimenzijama. U finalnoj verziji kodnog stabla (Tabela 1) oblikovano je 4 područja i 4 kategorije sa pripadajućim dimenzijama.

Tabela 1.

Kodno stablo sa pripadajućim područjima, kategorijama i dimenzijama odgovora pedagoga o kreiranju klime za podršku i učenje

Područja	Kategorije	Dimenzije
Načini kreiranja klime za podršku i učenje	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Rad i saradnja pedagoga sa nastavnicima, roditeljima i učenicima.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Podsticanje vaspitne dimenzije u školi. • Organizacija različitih obuka i radionica za nastavnike (ogledni, tematski čas), rad u aktivima, opservacija časova i refleksija, analiza rada i rezultata u Vaspitnom radu odjeljenjske zajednice (VROZ), savjetodavni rad sa roditeljima (individualni, grupni i kolektivni). • Individualni rad sa učenicima, radionice na časovima VROZ-a, rad sa Savjetom učenika i Omladinskim centrom. • Rad sa grupom učenika, timski rad u kolektivu, grupni oblik rada u nastavi. • Podsticanje humanosti, empatije i aktivnog slušanja; drugarstva, prihvatanje različitosti, uvažavanje različitih sposobnosti učenika. • Pomaganje i razumijevanje drugih. • Podsticanje socijalno-emocionalnih vještina učenika, pohvale.

<p>Kompetencije nastavnika i kreiranje klime za podršku i učenje.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Pedagoško-didaktičke, socijalno-emocionalne i lične kompetencije nastavnika</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Da posjeduju pedagoški takt, podstiču vaspitnu dimenziju u školi, primjenjuju interaktivni pristup u radu, rade sa učenicima u skladu sa njihovim sposobnostima, da posjeduju znanje iz određene nastavne oblasti, u radu primjenjuju samorefleksiju i refleksiju, imaju organizacijske vještine, kontinuirano se profesionalno usavršavaju. • Da su empatični, razumiju potrebe drugih, međusobno saraduju sa učenicima i nastavnicima (timski rad). • Važno je da su kompromisni, posjeduju sposobnost prepoznavanja emocija, samokontrole, tolerantni, senzibilni. • Motivisani za rad sa učenicima, otvoreni za nove ideje, razpoloženi, odgovorni, lideri, vrijedni, kreativni.
<p>Kompetencije učenika i kreiranje klime za podršku i učenje</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Socijalno-emocionalne kompetencije učenika</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Da budu humani, empatični, aktivni slušaoci. • Posjeduju pozitivan stav prema školi i nastavnicima. • Spremni da pomognu, razumiju i saraduju sa drugima, da su tolerantni. • Da rade u timu, poštuju i prihvataju različitosti. • Kontrolišu svoje emocije i ponašanje.

Unapređenje kompetencija pedagoga i kreiranje klime za podršku i učenje

- *Učestvovanje na različitim seminarima i obukama, saradnja sa kolektivom škole, te sa drugim institucijama.*
 - Stručno usavršavanje kroz različite seminare i obuke.
 - Upoznavanje sa primjerima dobre prakse.
 - Kreiranje klime za podršku i učenje na nivou cijele škole.
 - Saradnja sa različitim nevladinim organizacijama i Centrom za mentalno zdravlje.
-

Analizu kodnog stabla predstavice u dijelu rada koji se odnosi na rezultate i diskusiju istraživanja. Rezultate istraživanja podijelice na poglavlja koja su vezana za područja, a unutar područja analiziraćemo pripadajuće kategorije i dimenzije.

Rezultati istraživanja i diskusija

U skladu sa pojedinačnim istraživačkim pitanjima, putem kvalitativne metode kodiranja, izdvojili smo četiri područja i četiri kategorije sa pripadajućim dimenzijama. Izdvojena područja su: Načini kreiranja klime za podršku i učenje, Kompetencije nastavnika i kreiranje klime za podršku i učenje, Kompetencije učenika i kreiranje klime za podršku i učenje i Unapređenje kompetencija pedagoga i kreiranje klime za podršku i učenje. U okviru područja Načini kreiranja klime za podršku i učenje izdvojena je kategorija *Rad i saradnja pedagoga sa nastavnicima, roditeljima i učenicima*. Područje Kompetencije nastavnika i kreiranje klime za podršku i učenje obuhvata kategoriju *Pedagoško-didaktičke, socijalno-emocionalne i lične kompetencije nastavnika*. U okviru područja Kompetencije učenika i kreiranje klime za podršku i učenje formirana je kategorija *Socijalno-emocionalne kompetencije učenika*. Posljednje područje Unapređenje kompetencija pedagoga i kreiranje klime za podršku i učenje sadrži kategoriju *Učestvovanje na različitim seminarima i obukama, saradnja sa kolektivom škole, te sa drugim institucijama*.

Načini kreiranja klime za podršku i učenje – Rad i saradnja pedagoga sa nastavnicima, roditeljima i učenicima

U okviru ovog područja izdvojena je kategorija koja se odnosi na *Rad i saradnju pedagoga sa nastavnicima, roditeljima i učenicima*. Dakle, pedagozi su istakli da je za kreiranje klime za podršku i učenje značajna saradnja ne samo sa učenicima i nastavnicima, već i sa roditeljima. Posebno se ističe značaj podsticanja vaspitne uloge u školi. Mišljenje pedagoga jeste da je vaspitna uloga škole poprilično zanemarena jer se u srednjim školama često akcenat stavlja na obrazovanje. Naime, pored obrazovnih zadataka, od savremenog nastavnika se naročito očekuje da posebnu pažnju posveti vaspitnom aspektu rada sa učenicima (Marković, 2018). Između ostalog, pedagozi predlažu sljedeće načine kako kreirati klimu za podršku i učenje: organizovanje stručnih usavršavanja za nastavnike i radionica za roditelje, učestvovanje u planiranju i realizaciji relevantnih tema u Vaspitnom radu odjeljenjske zajednice, individualni i grupni savjetodavni rad sa učenicima. U prilog ovome navodimo sljedeće odgovore pedagoga:

„Podsjećanjem na vaspitnu ulogu škole. Često se akcenat stavlja na obrazovanje, posebno u stručnim školama.“; „Saradnjom svih učesnika u vaspitno-obrazovnom procesu.“; „Organizacija stručnih usavršavanja, obuke, radionice, analiza rada i rezultata VROZ-a“; „Organizovanjem predavanja na različite teme, radionice za roditelje, učenike i nastavnike“; „Individualni, grupni rad sa učenicima, radionice, opservacija časa, rad sa nastavnicima, rad kroz aktive“; „Pružanje pomoći nastavnicima u procjeni vaspitno-obrazovnih postignuća (ogledni čas, tematski čas), kroz samostalni rad, realizacija tema na časovima Odjeljenjske zajednice, rad sa određenim grupama učenika, individualni rad sa učenicima“; „Kroz časove Odjeljenjske zajednice, predavanja na projektu 'Briga o djeci', 'Živjeti zajedno', rad sa Savjetom učenika“; „Savjetodavni rad sa učenicima, realizacija radionica za podršku i učenje, aktivno slušanje, osvrt na naučeno“; „Kroz realizaciju radionica na kojima učenici razvijaju svoje kompetencije – timski rad, empatiju, aktivno slušanje dok drugi govore, osvrt na naučeno“; „Upoznavanje sa ciljevima, oblicima učenja, cilju časa, ishodima, poznavanje učenika, nji-

hovim sposobnostima i mogućnostima, rad u grupi, refleksija časa, ishodi učenja, isticanje rezultata rada, pohvaljivanje“; „Senzibilizacijom i edukacijom nastavnika, ličnim primjerom, normalizacijom i relaksacijom odnosa i podsticanjem“.

Sintezom odgovora pedagoga koji rade u srednjim školama možemo zaključiti da je za kreiranje klime za podršku i učenje veoma važan zajednički rad i saradnja pedagoga, nastavnika, učenika i roditelja. U saradnji sa nastavnicima pedagozi predlažu da se realizuju različite obuke i radionice, da zajednički opserviraju časove i diskutuju kroz aktive o različitim temama. Stručno usavršavanje nastavnika treba da podstakne i socio-emocionalni razvoj nastavnika kako bi bili spremni da omoguće podsticajno okruženje svojim učenicima (Duatbegović i Bukvić, 2020). Prijedlog pedagoga je da nastavnici primjenju inovativne načine rada (grupni nastavni oblik). U saradnji sa pedagogom nastavnici bi trebalo da primjenjuju kooperativno učenje jer utiče na socijalizaciju učenika (Vuković, 2023) koja predstavlja važan aspekt klime u odjeljenju. Nadalje, ističe se važnost primjene refleksije u radu, zajedničko planiranje različitih tema u Vaspitnom radu odjeljenjske zajednice. U svrhu kreiranja klime za podršku i učenje važno je podsticati nastavnike na timski rad u cilju zajedničkog planiranja i razmjenjivanja ideja, te međusobnog opažanja i promišljanja o vlastitom radu (Sobočan, 2022; Simbre & Ancho, 2019; Frey et al., 2019). Kada su u pitanju učenici, pedagozi ističu značajnim da samostalno realizuju časove u okviru Vaspitnog rada u odjeljenjskoj zajednici, primjenjuju grupni i individualni savjetodavni rad sa učenicima sa posebnim akcentom na podsticanje timskog rada, empatije, pozitivne komunikacije, aktivnog slušanja. Ove nalaze našeg istraživanja možemo povezati i sa drugim koji ukazuje na važnost podsticanja produktivne saradnje sa drugima, važnosti timskog rada, zatim izgradnje odnosa, učinkovitog komuniciranja, razvijanja i izražavanja empatije te “popravljanja” narušenih odnosa (Frey et al., 2019). Takođe, pedagozi smatraju bitnim organizovanje različitih predavanja i radionica/obuka za roditelje u cilju kreiranja klime za podršku i učenje. Dakle, možemo zaključiti da je od ključnog značaja za kreiranja klime za podršku i učenje timski rad nastavnika i pedagoga, jer je za efikasan vaspitno-obrazovni rad neophodno podsticajno i prijateljsko okruženje za učenje, te da se promoviše odgovornost, samodisciplina i poštovanje jednih prema drugima (Ahmed et al., 2020; Hachem et al., 2022; Mahoney et al., 2021; Darling-Hammond & De Paoli, 2020).

Kompetencije nastavnika i kreiranje klime za podršku i učenje – Pedagoško-didaktičke, socijalno-emocionalne i lične kompetencije nastavnika

Za kreiranje klime za podršku i učenje pedagozi ističu da je važna kompetentnost nastavnika koju posmatraju holistički. Holistički pristup kompetencijama podrazumijeva da nije dovoljno da nastavnik ima samo stručne kompetencije. Pored stručnih kompetencija, za kreiranje klime za podršku i učenje posebnu važnost pridaju pedagoško-didaktičkim, socijalno-emocionalnim i ličnim kompetencijama nastavnika.

„Nastavnik treba da posjeduje pedagoški takt. Od prvog dana da vaspitno djeluje na učenike, svojim primjerima i savjetima stvara povoljnu klimu za učenje i rad“; „Empatija, profesionalne vještine“; „Empatija, interaktivni pristup u nastavi“; „Socijalne, emocionalne vještine“; „Socijalno-emocionalne vještine i da prihvati mogućnosti učenika i u skladu sa njegovim potencijalima da učenik napreduje“; „Potrebno je da su nastavnici spremni na saradnju, stalno usavršavanje, empatiju.“; „Da su obučeni i razpoloženi za rad, što obično nisu“; „Međusobna saradnja i pomaganje, uvažavanje različitosti i kompromis, odgovornost, empatija, timski rad, prepoznavanje emocija, samokontrola, refleksija, samorefleksija“; „Empatija, razumijevanje potreba svakog učenika, uvažavanje različitosti, volja za radom, ne raditi proforme već se uključiti i dati svoj doprinos za stvaranje pozitivne klime, biti lider“; „Kreativnost, senzibilnost, ljubav prema pedagoškom radu, harizmatičnost“.

Dobijeni odgovori najvećim dijelom ukazuju na značaj i neophodnost socijalno-emocionalnih kompetencija nastavnika za kreiranje klime za podršku i učenje – empatija, spremnost na saradnju, uvažavanje različitosti, kompromis, timski rad, odgovornost, prepoznavanje emocija, samokontrola. Socijalno-emocionalni razvoj nastavnika omogućava podsticajno okruženje učenicima i aktivno uključivanje emocionalnih i socijalnih aspekata u vaspitno-obrazovni proces (Duatbegović i Bukvić, 2020; Jennings & Greenberg, 2009). Samo ako nastavnici imaju razvijene socijalno-emocionalne kompetencije može se očekivati da će ih imati i učenici (Talvio & Lonka, 2019).

U okviru pedagoško-didaktičkih kompetencija nastavnika pedagozi su izdvojili: pedagoški takt, vaspitno djelovanje, interaktivni pristup u nast-

vi, prilagođavanje nastavnih sadržaja individualnim sposobnostima učenika, kontinuirano stručno usavršavanje, refleksiju i samorefleksiju. Povratna informacija i učenika i nastavnika, odnosno refleksija i samorefleksija, veoma su važne za profesionalni razvoj nastavnika (Kim et al., 2019). Takođe je važno da nastavnici primjenjuju specifične načine rada u odjeljenju koji bi uticali na interpersonalne odnose učenika, razvijanje i podržavanje odnosa na relaciji nastavnik–učenik i samim tim na podsticajnu klimu u odjeljenju (Wubbeles et al., 2006; Radojević i Janković, 2018; Tadić, 2023; Rucinski et al., 2018). Shodno tome, interaktivni i kooperativni pristup u radu podstiče motivaciju kod učenika i vode ka grupnoj produktivnosti i kvalitetnim međuljudskim odnosima (Aličković, 2019), prepoznavanju emocija, nenasilnoj komunikaciji, samopoštovanju, odgovornosti, adaptaciji, toleranciji i razvoju kulturnih oblika ponašanja (СКОПЉАК, 2023). Stoga, nastavnik bi trebalo da se orijentiše ka socio-konstruktivističkoj perspektivi u kojoj se vidi kao promoter i moderator u procesu učenja, dok se učenici vide kao aktivni učesnici u kome konstruišu sopstveno znanje i na taj način kreiraju odjeljenjsku klimu koja olakšava i podržava učenje (Kalin et al., 2017).

Za kreiranje klime za podršku i učenje izdvojene su sljedeće lične kompetencije nastavnika: raspoloženje, motivacija, kreativnost, senzibilnost i harizmatičnost. Slično istraživanje takođe ukazuje da na klimu u odjeljenju utiču individualne karakteristike nastavnika (Marković, 2018). Shodno našim nalazima druga tangenta istraživanja ukazuju da su nastavnici kreatori pozitivne klime ako se stručno usavršavaju, saraduju sa učenicima, prate napredak učenika, motivišu na rad, podstiču iznošenje ideja i postavljanje pitanja, te se odnose s poštovanjem i prihvatanjem (Sobočan, 2022). Da bi se kreirala klima za podršku i učenje nastavnici bi trebalo da posvete pažnju sljedećim aspektima u nastavnom radu: izgradnji identiteta učenika, autonomiji učenika, specifičnim karakteristikama učenika, samorefleksiji i refleksiji, primjeni interaktivnih i kooperativnih oblika učenja, da primjenjuju učenje putem medija, ličnim i profesionalnim karakteristikama, da podstiču koheziju u odjeljenju, komunikacijske vještine, samopouzdanje, samoučinkovitost i istrajnost učenika, više upotrebljavaju pohvale i nagrade, te humor u nastavi (Frey et al., 2019; Saefi & Patras, 2021; Bear et al., 2017; Siberer-Nagler, 2016).

Kompetencije učenika i kreiranje klime za podršku i učenje – Socijalno-emocionalne kompetencije učenika

Slično kao i za nastavnike, pedagozi smatraju da je za kreiranje klime za podršku i učenje značajno podsticanje i razvoj socijalno-emocionalnih kompetencija učenika. Prethodna istraživanja su utvrdila da učenike koji doživljavaju pozitivnu klimu u odjeljenju karakteriše veća samoeфикаsnost i da su zadovoljni školom, da pozitivna klima direktno utiče na angažman i zadovoljstvo učenika školom, te na bolji školski uspjeh (Vidić, 2021; Wang et al., 2020; Marković, 2018). Takođe, utvrđeno je i u drugim istraživanjima da školska klima pozitivno utiče na socijalno-emocionalne kompetencije učenika i njihovo prosocijalno ponašanje (Vranjican i sar., 2019; Tadić, 2023). U vezi s tim, ističemo odgovore pedagoga koji su vezani za socijalno-emocionalne kompetencije učenika srednjih škola, neophodnih za kreiranje klime za podršku i učenje:

„Trebalo bi podsticati učeničku radoznalost, motivisanost za rad, otvorenost za nove ideje, znanja, samopouzdanje, slobodu mišljenja, pozitivan stav prema školi, učenju i svojim nastavnicima“; „Važna je empatija i zainteresovanost za rad.“; „Razvijati 'ljudske' osobine, humanost, empatiju, emocije, saradnju, aktivno slušanje“; „Podsticati toleranciju, timski rad, samokontrolu, prepoznavanje i kontrolu emocija, uvažavanje različitosti, empatiju“; „Vježbati učenike da timski rade, aktivno slušaju, podsticati toleranciju, pružanje pomoći i podrške, odgovornosti“; „Timski rad, poštovanje različitosti, prihvatiti svakog pojedinca u grupi, empatiju“; „Važna je empatija, samokontrola, poštovanje i uzimanje u obzir individualne sposobnosti i potrebe svih učenika“; „Razvijati radne navike, zatim usmjeravati pažnju, razvijati interesovanja i spremnosti za rad“.

Na osnovu odgovora pedagoga možemo konstatovati da je socijalni i emocionalni razvoj učenika srednjih škola veoma važan, ne samo za podsticajnu klimu u odjeljenju već i za njihov dalji život i rad u 21. vijeku (Kim et al., 2019). Između ostalog, pedagozi ističu važnost empatije, samopouzdanja, samokontrole, sposobnosti prepoznavanja emocija, humanosti, saradnje, tolerancije, međusobnog pomaganja i podrške i vještina timskog tada. Podsticanje produktivne saradnje s drugima (timskog rada), te zajedničkog

učestvovanja učenika u kreiranju klime u odjeljenju utiče na njihove pozitivne međuodnose (Frey et al., 2019; Bovill, 2020).

Unapređenje kompetencija pedagoga i kreiranje klime za podršku i učenje – Učestvovanje na različitim seminarima i obukama, saradnja sa kolektivom škole, te sa drugim institucijama

Na pitanje kako bi mogli da unaprijede svoje kompetencije za kreiranje klime za podršku i učenje pedagozi su predložili: stručno usavršavanje kroz različite seminare i obuke, upoznavanje sa primjerima dobre prakse, kreiranje klime za podršku i učenje na nivou cijele škole, saradnju sa različitim nevladinim organizacijama i Centrom za mentalno zdravlje. Da bi pedagozi što uspješnije mogli da unaprijede svoj rad, treba da se posebno osposobe za kreiranje klime u odjeljenju koja utiče na važan životni segment učenika – socijalni razvoj (Vuković, 2023).

„Stručno usavršavanje (organizovanje radionica i upoznavanje sa primjerima dobre prakse)“; „Da se kreira podsticajna klima rada na nivou cijele škole“; „Prijedlog implementacija projekta 'Zbog tebe, zbog nas' koji uključuje predstavnike Centra za mentalno zdravlje u radionički rad zajedno sa pedagogom“; „Primjena refleksije i samorefleksije u radu“; „Organizovanjem radionica, oglednih i uglednih časova, učešće na stručnim seminarima, te povezivanjem svih činioca klime za podršku i učenje.“

U prilog našim dobijenim istraživačkim podacima koji ukazuju na značaj podsticanja pozitivne klime na nivou škole, preporuka je da se praktikuje timski rad (Simbre & Ancho, 2019; Frey et al., 2019). U mnogim javnim ustanovama timski rad zauzima značajno mjesto. Timovi uveliko doprinose redizajniranju organizacije, njenom osposobljavanju za veću fleksibilnost, kreativnost i dinamičnost za savremene globalne i izrazito konkurentske poslovne uslove (Rovčanin, 2019). U timskom radu pedagozi i nastavnici dodatno stižu komplementarne vještine koje su neophodne za kreiranje pedagoške klime za podršku i učenje. Komplementarne vještine u timskom radu su: otvorena komunikacija i dijeljenje informacija u timu, razumijevanje svake profesionalne uloge, zajednički cilj svih članova tima, ali i napredak u profesionalnom razvoju pedagoga i nastavnika (Batrnek & Gašpert, 2019).

Nadalje, pedagozi ističu značaj saradnje sa Centrom za mentalno zdravlje. Istraživanja su pokazala da određeni programi Centra za mentalno zdravlje značajno utiču na smanjenje depresije i anksioznosti kod mladih, kao i da povećavaju kvalitet života i pismenost o mentalnom zdravlju (Dimoski i sar., 2023), što pretpostavljamo može da direktno/indirektno utiče na kvalitet pedagoške klime za podršku i učenje.

Pedagozi su takođe istakli značaj refleksije i samorefleksije za kreiranje klime za podršku i učenje, koja im omogućava, između ostalog, da kritički promišljaju o svojim aktivnostima – prednostima i nedostacima, dobrim i lošim stranama. Refleksija i samorefleksija su veoma važni faktori cjelovitog procesa ličnog i profesionalnog razvoja (Beara i sar., 2019) bez obzira na specifičnost svake profesije.

Zaključak

U našem istraživanju, na osnovu odgovora pedagoga u srednjim školama, možemo zaključiti da je za kreiranje klime za podršku i učenje važna međusobna saradnja pedagoga, nastavnika, roditelja i učenika. Sa nastavnicima i roditeljima neophodna je dodatna obuka kako bi se unaprijedio rad za kreiranje klime za podršku i učenje. U tu svrhu prijedlozi pedagoga su saradnja sa nastavnicima u implementaciji interaktivnog i kooperativnog učenja u nastavi, podsticanje vaspitne dimenzije (VROZ), te primjena različitih modela refleksije i samorefleksije. Takođe smatraju veoma značajnim da se podstiče timski rad nastavnika i učenika, koji bi imao za cilj unapređenje vaspitno-obrazovnog procesa, posebno u domenu njihovih socijalno-emocionalnih kompetencija. I za nastavnike i za učenike izdvajaju se sljedeće socijalno-emocionalne kompetencije: empatija, saradnja, samokontrola, tolerancija, prepoznavanje emocija i vještine timskog rada. Kada je u pitanju kompetentnost pedagoga za kreiranje klime za podršku i učenje, u našem istraživanju ističe se potreba za dodatnim ličnim obukama, ali i obukama na nivou cijele škole, te intenzivnijom saradnjom sa nevladinim organizacijama i Centrom za mentalno zdravlje.

Na osnovu dobijenih istraživačkih podataka možemo konstatovati važnost timskog rada, interaktivnog i kooperativnog učenja, refleksije i samorefleksije i to na nivou cijele škole (svih aktera u vaspitno-obrazovnom procesu), te saradnje sa drugim institucijama u svrhu razvoja kompetencija pedagoga, nastavnika i učenika za kreiranje pozitivne klime za podršku i učenje.

Moguće ograničenje u našem istraživanju je uzorak koji je sveden samo na manji broj srednjoškolskih pedagoga. Stoga, naš prijedlog je da naredna istraživanja obuhvate veću populaciju pedagoga koji rade u različitim vaspitno-obrazovnim ustanovama. Takođe, smatramo značajnim i primjenu kvantitativnih istraživanja koja bi imala za cilj da utvrde efekte pojedinih modela/oblika timskog rada, interaktivnog i kooperativnog učenja, te refleksije i samorefleksije na kreiranje klime za podršku i učenje. Klima za podršku i učenje veoma je važan školski segment, te zbog toga trebalo bi uključiti, i u praktičnom i u istraživačkom smislu, sve relevantne učesnike koji su na direktan ili indirekatan način uključeni u vaspitno-obrazovni proces, a koji mogu doprinijeti njenom unapređenju.

Literatura

- Ahmed, I., Hamzah, A. B., & Abdullah, M. N. L. Y. B. (2020). Effect of Social and Emotional Learning Approach on Students' Social-Emotional Competence. *International Journal of Instruction*, 13(4), 663–676. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13441a>
- Aličković, A. M. (2019). Odnos socijalnih vještina učenika i kvaliteta interakcije u razrednom kolektivu. *DHS-Društvene i humanističke studije: časopis Filozofskog fakulteta u Tuzli*, 7(7), 161–176.
- Batrnek, T., & Gašpert, M. (2019). Analiza koncepta: Timski rad Concept analysis: Teamwork. *Sestrinski glasnik*, 24(2), 116–120. <https://doi.org/10.11608/sgnj.2019.24.023>
- Bear, G. G., Yang, C., Mantz, L. S., & Harris, A. B. (2017). School-wide practices associated with school climate in elementary, middle, and high schools. *Teaching and teacher education*, 63, 372–383. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.012>
- Beara, M., Popović, D., & Jerković, I. (2019). Nastavnici kao stručnjaci za učenje – između nastave filozofije i refleksivne prakse. *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, 44(2), 79–94. <https://doi.org/10.19090/gff.2019.2.79-94>
- Belan, L. L., & Niron, M. D. (2021). Academic Supervision of School Principals, Principal Transformational Leadership, and School Climate on

- Senior High School Teachers' Competence. *AL-ISHLAH: Jurnal Pendidikan*, 13(3), 2132–2145. <https://doi.org/10.35445/alishlah.v13i3.825>
- Bognar, L., Matijević, M. (2002). *Didaktika*. Školska knjiga.
- Bovill, C. (2020). Co-creation in learning and teaching: The case for a whole-class approach in higher education. *Higher education*, 79(6), 1023–1037. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00453-w>
- Bussey, M. (2016). Neohumanism: Rethinking Education for Planetary Futures. In *Proceedings of International Educational Futures Conference*, 20–24. https://research.usc.edu.au/discovery/delivery/61USC_INST:ResearchRepository/1212.pdf
- Cenić, S., Petrović, J. (2012). *Vaspitanje kroz istorijske epohe*, knjiga prva. Učiteljski fakultet u Vranju.
- Cohen, J. (2009). Transforming school climate: Educational and psychoanalytic perspectives: Introduction. *Schools*, 6(1), 99–103. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/pdf/10.1086/597659.pdf>
- Collie, R. J., Shapka, J. D., Perry, N. E., & Martin, A. J. (2016). Teachers' psychological functioning in the workplace: Exploring the roles of contextual beliefs, need satisfaction, and personal characteristics. *Journal of Educational Psychology*, 108(6), 788–799. <https://doi.org/10.1037/edu0000088>
- Creemers, B. P. M., Reezigt, G. J. (1999). The role of school and classroom climate in elementary school learning environments. In: H. J. Freiberg (Ed.), *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*, 30–48. London: Falmer Press. <https://doi.org/10.4324/9780203983980>
- Čilić, A. (2017). Čimbenici učinkovitosti škola. *Acta Iadertina*, 14(2), 73–86. <https://doi.org/10.15291/ai.1471>
- Darling-Hammond, L., & DePaoli, J. (2020). Why School Climate Matters and What Can Be Done to Improve It. *State Education Standard*, 20(2), 7. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1257654>
- Dautbegović, A. & Bukvić, E. D. (2020). Temeljni faktori socijalizacije i socio-emocionalna prilagodba učenika u obrazovnom kontekstu. *DHS* 2(11), 263–282.

- DeLay, D., Zhang, L., Hanish, L. D., Miller, C. F., Fabes, R. A., Martin, C. L., & Updegraff, K. A. (2016). Peer influence on academic performance: A social network analysis of social-emotional intervention effects. *Prevention Science, 17*, 903-913. <https://doi.org/10.1007/s11121-016-0678-8>
- Dimoski, J., Gvozden, M., Manojlović, M., Stojadinović, I., & Vukčević Marković, M. (2023). Efektivnost programa psihosocijalne podrške: istraživački izveštaj. *Dijalog promena: zajedno ka unapređenju mentalnog zdravlja*.
- Domović, V. (2004). *Školsko ozračje i učinkovitost škole*. Naklada Slap.
- Fisher, D., & Fraser, B. (1991). School climate and teacher professional development. *South Pacific Journal of Teacher Education, 19*, 15–30. <https://doi.org/10.1080/0311213910190103>
- Frey, N., Fisher, D., & Smith, D. (2019). *All learning is social and emotional: Helping students develop essential skills for the classroom and beyond*. Ascd. <https://doi.org/10.15291/ai.2953>
- Ghaith, G. (2003). The relationship between forms of instruction, achievement and perceptions of classroom climate. *Educational research, 45*(1), 83–93. <https://doi.org/10.1080/0013188032000086145>
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P i Durlak, J. A. (2017). Social and Emotional Learning as a Public Health Approach to Education. *The Future of Children, 27*(1), 13–32. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0001>
- Hachem, M., Gorgun, G., Chu, M. W., & Bulut, O. (2022). Social and emotional variables as predictors of students' perceived cognitive competence and academic performance. *Canadian Journal of School Psychology, 37*(4), 362–384. <https://doi.org/10.1177/08295735221118474>
- Hernández, E. T. (2018). Competencias socioemocionales y creencias de autoeficacia como predictores del burnout en docentes mexicanos. *REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 17*(35), 15–27. <https://doi.org/10.21703/rexe.20181735torres1>
- Xueli, C., & Hongna, G. (2019, December). Research of the integration of humanistic quality in education under the background of intelligent big data. In *2019 International Conference on Information Technology and Computer Application (ITCA)* (pp. 289–291). IEEE. <https://www.researchgate.net/publication/356764658.pdf>

- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of educational research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Johnson, B., & Stevens, J. J. (2006). Student achievement and elementary teachers' perceptions of school climate. *Learning Environments Research*, 9, 111–122. <https://www.researchgate.net/publication/226985872.pdf>
- Johnson, W. L., Johnson, A. M., & Zimmerman, K. (1996). Assessing school climate priorities: A Texas study. *The Clearing House*, 70(2), 64–66. <https://doi.org/10.1080/00098655.1996.9959398>
- Johnson, W. L. & Johnson, A. M. (1993). Validity of the quality of school life scale: A primary and second-order factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 53(1), 145–153. <http://epm.sagepub.com/content/53/1/145.pdf>
- Jones, S.M., McGarrah, M.W., Kahn, J. (2019). Social and Emotional Learning: A Principled Science of Human Development in Context. *Educational Psychologist*, 54(3), 129–143. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1625776>
- Jones S. M. & Doolittle E. J. (2017). Social and Emotional Learning: Introducing the Issue. *The Future of Children*, 27 (1), 3–12. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0000>
- Jones, S. M. i Bouffard, S. M. (2012). Social and Emotional Learning in Schools: From Programs to Strategies. *Social Policy Report*, 25 (4), 1–22. <https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2012.tb00073.x>
- Kalin, J., Peklaj, C., Pečjak, S., Levpušček, M. P., & Zuljan, M. V. (2017). Elementary and secondary school students' perceptions of teachers' classroom management competencies. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 7(4), 37–62. <https://doi.org/10.26529/cepsj.363>
- Kačapor, S. (2003). *Sadržaji iz opšte istorije pedagogije*. Grafos Internacional Pančevo.
- Karmini, N.W., Yudari, A.A.K.S., Suasti, I.G.A. & Hadriani, N.L.G. (2021). Model of Humanism Education based on Local Wisdom in Elementary School in Bali. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 13(2), 1056–1063. <https://doi.org/10.9756/INT-JECSE/V13I2.211150>

- Kim, S., Raza, M., & Seidman, E. (2019). Improving 21st-century teaching skills: The key to effective 21st-century learners. *Research in Comparative and International Education, 14*(1), 99–117.
<https://doi.org/10.1177/1745499919829214>
- Lewin, K. (1936). *Principles of topological psychology*. New York and London: McGRAW-HILL BOOK COMPANY, INC.
https://ia800500.us.archive.org/35/items/LEWINKurt.PrinciplesOf-TopologicalPsychology_201605/LEWIN%2C%20Kurt.%20Principles%20of%20Topological%20Psychology.pdf
- Lissmann, K. P. (2019). *Obrazovanje kao izazov*. Školska knjiga.
- Lozano-Peña, G., Sáez-Delgado, F., López-Angulo, Y., & Mella-Norambuena, J. (2021). Teachers' social-emotional competence: History, concept, models, instruments, and recommendations for educational quality. *Sustainability, 13*(21), 12142.
<https://www.mdpi.com/2071-1050/13/21/12142.pdf>
- Mahoney, J. L., Weissberg, R. P., Greenberg, M. T., Dusenbury, L., Jagers, R. J., Niemi, K., & Yoder, N. (2021). Systemic social and emotional learning: Promoting educational success for all preschool to high school students. *American Psychologist, 76*(7), 1128.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/amp0000701.pdf>
- Manning, M. L., Saddlemire, R. (1996). Developing a sense of community in secondary schools. National Association of Secondary School Principals. *NAASSP Bulletin, 80*(584), 41–48.
<https://eric.ed.gov/?id=ej535699.pdf>
- Marković, M. (2018). Uloga nastavnika u stvaranju pozitivne klime u odeljenju. *Godišnjak za pedagogiju, 44–56*.
<https://doi.org/10.46630/gped.2.2018.04>
- Marques, T. P., Pinto, A. M., & Alvarez, M. J. (2016). Estudo psicométrico da escala de avaliação dos riscos e oportunidades dos jovens utilizadores do Facebook. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica, 1*(41), 145–158.
<https://doi.org/10.21865/RIDEP67.1.02>
- Marshall, M. L. (2004). *Examining school climate: Defining factors and educational influences*. Atlanta, GA: Georgia State University, Center for Research on School Safety, School Climate and Classroom Management.

- McKown, C. (2017). Social-Emotional Assessment, Performance, and Standards. *The Future of Children*, 27(1), 157–178.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1144767.pdf>
- Михајловић, Т. (2013). Хуманизација универзитетске наставе у прошлости и данас. У: Б. Димитријевић (ур.) *Хуманизација универзитета*, рад штампан у цјелини, 15. и 16. новембар 2013, Ниш (стр. 66–79). Филозофски факултет.
- Motschnig-Pitrik, R., & Holzinger, A. (2002). Student-centered teaching meets new media: Concept and case study. *Journal of Educational Technology & Society*, 5(4), 160–172.
<https://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.5.4.160>
- Oliveira, S., Roberto, M. S., Veiga-Simão, A. M., & Marques-Pinto, A. (2021). A meta-analysis of the impact of social and emotional learning interventions on teachers' burnout symptoms. *Educational Psychology Review*, 33(4), 1779–1808. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.957249>
- Pearson, E. M., & Podeschi, R. L. (1999). Humanism and individualism: Maslow and his critics. *Adult Education Quarterly*, 50(1), 41–55
<https://newprairiepress.org/aerc.pdf>
- Poulou, M. S. (2017). Students' emotional and behavioral difficulties: The role of teachers' social and emotional learning and teacher-student relationships. *International Journal of Emotional Education*, 9(2), 72–89.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1162078.pdf>
- Radojević, B. & Janković, J. (2018). Uloga nastavnika u kreiranju socio-emocionalne klime u odjeljenju. *Vaspitanje i obrazovanje*, 97–109.
<http://dx.doi.org/10.46630/gped.2.2018.04>
- Roorda, D. L., Jak, S., Zee, M., Oort, F. J., & Koomen, H. M. (2017). Affective teacher–student relationships and students' engagement and achievement: A meta-analytic update and test of the mediating role of engagement. *School psychology review*, 46(3), 239–261.
<https://DOI.org/10.17105/SPR-2017-0035>
- Rovčanin, J. (2019). Uloga timskog rada u javnim službama. *Zbornik radova Fakulteta tehničkih nauka u Novom Sadu*, 34(02), 303–305.
<https://doi.org/10.24867/01GI02Rovcanin>

- Rucinski, C. L., Brown, J. L., & Downer, J. T. (2018). Teacher–child relationships, classroom climate, and children’s social-emotional and academic development. *Journal of Educational Psychology, 110*(7), 992. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000240>
- Saefi, V. S., & Patras, Y. E. (2021, February). The Increased Learning Effectiveness Through Strengthening Organizational Climate and Pedagogical Competency. In *4th International Conference on Research of Educational Administration and Management (ICREAM 2020)*, (pp. 365–373). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.210212.079>
- Slavin, R. E. (1980). Cooperative learning. *Review of educational research, 50*(2), 315–342. <https://doi.org/10.3102/00346543050002315>
- Sanger, M. i Osguthorpe, R. (2009). Analysing the Child Development Project using the Moral Work of Teaching Framework. *Journal of Moral Education, 38*(1), 17–34. <https://doi.org/10.1080/03057240802601490>
- Sharan, Y. (2010). Cooperative learning for academic and social gains: Valued pedagogy, problematic practice. *European Journal of Education, 45*(2), 300–313. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2010.01430.x>
- Sieberer-Nagler, K. (2016). Effective classroom-management & positive teaching. *English Language Teaching, 9*(1), 163–172. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v9n1p163>
- Simbre, A. P., & Ancho, I. V. (2019). Examining school climate and teachers’ organizational commitment. *Suan Sunandha Academic and Research Journal, 13*(2), 48–61. <file:///C:/Users/W10/Downloads/maschanu,+6.pdf>
- Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The future of children, 27*(1), 137–155. https://www-jstor-org.ezproxy.hamline.edu/stable/44219025?seq=1#metadata_info_tab_conets.pdf
- Скопљак, М (2015). *Интерактивно учење у наставном процесу*. Лакташи: Графомарк.
- Скопљак, М. (2023). *Методичке компетенције учитеља и кооперативно учење у васпитном раду одјелењеске заједнице*. Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци.
- Sobočan, S. (2022). *Nastavnici-kreatori školske kulture i klime* (Doctoral dissertation, University of Rijeka. Faculty of Humanities and So-

- cial Sciences. Department of Pedagogy). <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:186:360560.pdf>
- Стандарди рада стручних сарадника у васпитно-образовним установама Републике Српске. https://www.rpz-rs.org/opcija/btg_novosti/0/1425/pdf
- Tadić, V. M. (2023). *Školska klima i prosocijalno ponašanje kao faktori bezbednosti u srednjim školama*. Univerzitet u Beogradu. (doktorska disertacija) https://nardus.mpn.gov.rs/bitstream/id/151694/Disertacija_13646.pdf
- Tagiuri, R. (1968). The concept of organizational climate. In: R. Tagiuri, G. Litwin (Eds.), *Organizational climate: Explorations of a concept* (pp. 11–32). Cambridge, MA: Harvard University Press. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?reference-id=2359803.pdf>
- Talvio, M., & Lonka, K. (2019). How to create a flourishing classroom? An intervention protocol for enhancing teachers' social and emotional learning. *Positive psychological intervention design and protocols for multi-cultural contexts*, 315–339. https://doi.org/10.1007/978-3-030-20020-6_14
- Vidić, T. (2021). Students' school satisfaction: The role of classroom climate, self-efficacy, and engagement, *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*, 9(3), 347–357. <https://doi.org/10.23947/2334-8496-2021-9-3-347-357>
- Višňovský, E. (2020). Rorty's Humanism. Making it Explicit. *European Journal of Pragmatism and American Philosophy*, 12(XII–1), 1–9. <https://doi.org/10.4000/ejrap.1878>
- Vranjican, D., Prijatelj, K., & Kuculo, I. (2019). Čimbenici koji utječu na pozitivan socio-emocionalni razvoj djece. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 160(3–4), 319–338. <https://hrcak.srce.hr/231177.pdf>
- Vuković, N. (2023). Unaprjeđenje kvalitete socijalnih odnosa među vršnjacima. *Varaždinski učitelj: digitalni stručni časopis za odgoj i obrazovanje*, 6(12), 73–79. <https://hrcak.srce.hr/296676.pdf>
- Zullig K. J., Koopman T. M., Patton J. M. & Ubbes V. A. (2010). School climate: Historical review, instrument development, and school asse-

- ssment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(2), 139–152.
<https://doi.org/10.1177/0734282909344205>
- Wang, M. T., Degol, J. L., Amemiya, J., Parr, A., & Guo, J. (2020). Classroom climate and children's academic and psychological wellbeing: A systematic review and meta-analysis. *Developmental Review*, 57, 100912.
<https://doi.org/10.1016/j.dr.2020.100912>
- Wubbels, T., Den Brok, P., Veldman, I., & van Tartwijk, J. (2006). Teacher interpersonal competence for Dutch secondary multicultural classrooms. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 12(4), 407–433.
<https://doi.org/10.1080/13450600600644269>
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). *Social and emotional learning: Past, present, and future*. *Creative Education*, 9(10), 3–18.
https://www.researchgate.net/publication/302991262_Social_and_emotional_learning_Past_present_and_future.pdf

CREATING A SUPPORTIVE LEARNING ATMOSPHERE FROM A PEDAGOGICAL PERSPECTIVE IN HIGH SCHOOLS

Tatjana Mihajlović
Margareta Skopljak

Abstract

The general aim of this research is to describe and comprehend the creation of a supportive learning atmosphere from the perspective of high school educators. For this purpose, a qualitative research has been conducted on a sample of 14 high school educators. In the final version of the code tree, 4 domains and 4 categories with their corresponding dimensions have been formed. The domain of 'Methods for Creating a Supportive Learning Atmosphere' encompasses the category of 'Work and Collaboration of Educators with Teachers, Parents, and Students.' According to the research data obtained, educators have highlighted the importance of teamwork between teachers and educators in creating a supportive learning environment, as well as the existence of a stimulating and friendly learning atmosphere, responsibility, self-discipline, and respect. The domain of 'Teacher's Competencies' encompasses the category of 'Pedagogical-Didactic Teacher's Competencies (pedagogical tact, educational agency, interactive approach in class)' and the category of 'Social-Emotional and Personal Teacher Competencies (empathy, collaboration, self-control, tolerance, recognition of emotions, and teamwork skills)'. Within the domain of 'Student's Competencies,' educators attach the greatest importance to social-emotional competencies. The domain of 'Enhancing Educator's Competencies' includes the category of 'Participating in Diverse Seminars and Training Courses and Cooperation with Other Institutions.' The responses obtained from educators underscore the significance of reflection and self-reflection in creating a supportive learning atmosphere, as well as cooperation with pertinent institutions. A proposal for further research is to encompass a broader population of educators working in diverse educational institutions. Likewise, the application of a quantitative research, which would aim to establish the effects of specific teamwork models, interactive and cooperative learning, reflection, and self-reflection on the creation of a supportive learning atmosphere would be of great significance.

Key words: school atmosphere, supportive learning atmosphere, social-emotional competencies, pedagogical-didactic competencies, educator in high school.

СОЗДАНИЕ КЛИМАТА ДЛЯ ПОДДЕРЖКИ И ОБУЧЕНИЯ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ПЕДАГОГОВ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

Татьяна Михайлович
Маргарета Скопляк

Резюме

Общая цель этого исследования-описать и понять создание климата для поддержки и обучения с точки зрения педагогов средней школы. С этой целью было проведено качественное исследование на выборке из 14 педагогов средних школ. В финальной версии кодового дерева отформатированы 4 области и 4 категории с соответствующими измерениями. Область способов создания климата для поддержки и обучения включает категорию работы и сотрудничества педагогов с учителями, родителями и учениками. На основании полученных данных исследований педагоги отметили, что для создания поддерживающего и обучающего климата необходима командная работа учителей и педагогов, стимулирующая и дружественная учебная среда, ответственность, самодисциплина и уважение. Области компетенции учителей включают категорию педагогических и дидактических компетенций учителей (педагогический такт, воспитательная деятельность, интерактивный подход в обучении) и категорию социально-эмоциональных и личностных компетенций учителей (эмпатия, сотрудничество, самоконтроль, терпимость, распознавание эмоций и навыки командной работы). В сфере компетенции учащихся наибольшее значение педагоги уделяют социально-эмоциональным компетенциям. Область повышения компетенций педагога включает в себя категорию участия в различных семинарах и тренингах, сотрудничества с другими учреждениями. Полученные ответы педагогов указывают на важность рефлексии и саморефлексии в создании климата для поддержки и обучения, а также сотрудничества с соответствующими учреждениями. Предложение для последующих исследований состоит в том, чтобы охватить большее количество педагогов, работающих в различных учебных заведениях. Также важным будет применение количественных исследований, направленных на определение влияния отдельных моделей командной работы, интерактивного и совместного обучения, рефлексии и саморефлексии на создание благоприятного учебного климата.

Ключевые слова: *школьный климат, климат для поддержки и обучения, социально-эмоциональные компетенции, педагогическо-дидактические компетенции, педагог средней школы.*