

# PEDAGOŠKA KLIMA U KONTEKSTU UNAPREĐIVANJA PROCESA ODGOJA I OBRAZOVANJA

Jasmina Stepanović, dipl. pedagog  
Osnovna škola Markušica  
Markušica, Republika Hrvatska  
Dr. sc. Jelena Đermanov, docent  
Univerzitet u Novom Sadu Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju  
Novi Sad, Republika Srbija

## Sažetak:

Život i rad škole predmet su interesa različitih subjekata društvenoga života, učitelja, učenika i roditelja, kao i kreatora obrazovne politike. Jedna je od osnovnih zadaća odgojno-obrazovnog sustava u cjelini povećanje kvalitete obrazovanja. U ovom radu procesima odgoja i obrazovanja prilazimo s aspekta interakcionizma, govoreći o pedagoškoj klimi kao posebnom fenomenu života i rada škole. U radu su prikazana osnovna pojmovna određenja pedagoške klime te su predstavljeni temeljni pristupi istraživanja pedagoške klime. Razmatrani su položaj i značaj pedagoške klime u kontekstu pedagoške evaluaciji te je ukazano na važnost pedagoške klime za postizanje kvalitete u obrazovanju. U zaključnom dijelu rada ukazano je na potencijalne mogućnosti za unapređivanje pedagoške klime kao bazičnog aspekta kulture kvalitete u obrazovanju kroz (samo)refleksiju koja je svojstvena procesu samovrednovanja škola.

**Ključne riječi:** interakcionistička teorija škole, kultura kvalitete, kvaliteta odgoja i obrazovanja, pedagoška klima, samovrednovanje škola

## Uvod

Koliko se puta svatko od nas zapitao: čemu škola? Naša nas sjećanja na školu često potiču na razmišljanja o tome je li ona korisna ili nije, a ponekad smo u nedoumici. Nismo sasvim sigurni u korisnost njezinih zahtjeva koje smo ispunjavali. Što bismo radili da nismo išli u školu, čime bismo se bavili? Razmišljanja o školi osnova su teorijskoga pristupa školi i odnosima škole s okolicom, ali i odnosima unutar same škole.

Svaka je škola jedinstven socijalni ambijent u kojemu učitelji i učenici pa i roditelji, stječu socijalna iskustva. Funkcioniranje škole velikim dijelom ovisi o načinu na koji osobe u školi prihvaćaju za njih predviđene uloge, kakav je njihov međusobni odnos, kako se u školi osjećaju. Zbog brojnih promjena u suvremenom društvu - socijalnih, kulturnih, znanstvenih, tehnoloških, ekonomskih - uloga i zadaće škole neprestano se redefinišu, što podrazumijeva stalne zahtjeve za inovacijama.

Osnova za otvaranje puta prema promjenama jesu i istraživanja postojećega odgojno-obrazovnog sustava, odnosno istraživanja razlika među školama. Jedno od važnih područja istraživanja koje može pridonijeti razumijevanju specifičnog funkcioniranja škola jesu istraživanja klime i kulture u školama. Svaka škola ima svoju specifičnu klimu i kulturu koja utječe na njezino djelovanje i ostvarivanje postavljenih ciljeva i zadaća ( Domović, 2004).

Poznato je da među školama u okviru istoga obrazovnog sustava, pored sličnosti, postoje i znatne razlike. Osnovno pitanje jest što uslovljava te razlike, kako do njih dolazi i kako one utječu na kvalitetu obrazovanja. U posljednje vrijeme različiti oblici pedagoškog vrednovanja sve više usmjeravaju pozornost na cjelokupan odgojno-obrazovni proces, a ne samo na

pojedinačne obrazovne rezultate. Značaj i važnost kvalitetne pedagoške klime za odgojno-obrazovni proces u cjelini uočen je još davno. U pedagoškoj literaturi se autori s različitih stajališta zalažu za kreiranje poticajne i kvalitetne klime u školama. Nadamo se da će i ovaj rad doprineti razumijevanju čimbenika koji utječu na povećanje kvalitete odgojno-obrazovnog procesa u cjelini.

## INTERAKCIONISTIČKI PRISTUP ODGOJU I OBRAZOVANJU

Danas škola doživljava velike promjene, mijenja se cjelokupna filozofija obrazovanja i pred školu se postavljaju novi zadaci. Postaje jasno da je vrijeme tradicionalne škole i otpora promjenama iza nas. Budućnost škole je u njezinoj sposobnosti za stalne promjene. To je uvjet opstanka i najbolji način odgovora na promjene u društvu i zahtjeve koji se pred školu postavljaju. Učitelji i svi drugi koji su zainteresirani za rad škole trebaju aktivno sudjelovati u njezinoj transformaciji. To podrazumijeva da škola mora postati "organizacija koja uči", da svi zainteresirani međusobno surađuju, pronalaze i koriste ljudske i materijalne resurse koji su potrebni kako bi škola odgovorila zahtjevima okoline. Kako i koliko uspješno će škole to realizirati umnogome ovisi o klimi koja vlada u školi.

Ukoliko školu promatramo kao sustav koji se kontinuirano mijenja, te osvijestimo da su promjene nužne i dobrodošle, moramo znati i kakve promjene točno želimo. Govoreći o pravcima promjena, Kostović navodi da bi oni na svom putu prema *školi po mjeri učenika* trebalo da obuhvate tri aspekta školskoga odgoja i obrazovanja: programsko-sadržajni, pedagoško-didaktički i socijalno-psihološki aspekt (Kostović, 2005). Posebno je zanimljiv socijalno-psihološki aspekt škole iz razloga što suvremena didaktika, govoreći o nastavi, govori o vrsti socijalnoga sustava. Tako shvaćena, nastava predstavlja dvodimenzionalni proces jer sadrži dimenziju sadržaja i dimenziju relacija koje se uspostavljaju između učitelja i učenika.

U literaturi se cjelokupan socijalno-psihološki kontekst definira različitim terminima. Bez obzira kojim se terminom koristimo, riječ je o stanju psihosocijalnih odnosa u razredu, o situaciji u razredu koja olakšava, otežava ili onemogućuje proces učenja.

Socioemocionalna klima, uvjetovana različitim oblicima interpersonalnih, interakcijskih i interkomunikacijskih odnosa između učenika i između učenika i učitelja predstavlja značajan odgojno-obrazovni potencijal. Brojna pedagoška i psihološka istraživanja su potvrdila pretpostavku o značajnoj povezanosti kvalitete interpersonalnih odnosa i efekata odgojno-obrazovnog rada.

Svaki je odnos plodno tlo za rast i razvoj. Kada govorimo o interpersonalnim odnosima polazimo od stava da su učitelj i učenik subjekti u odgojno-obrazovnom procesu, da se proces odvija u naizmjeničnosti zauzimanja pozicija subjekta i objekta. Pritom ne smijemo izgubiti iz vida da rukovodeću ulogu ima učitelj, da će o njegovoj osobnosti, njegovim stavovima i kreativnim sposobnostima ovisiti kvaliteta uspostavljenoga odnosa s učenikom (Bratanić, 2002). U literaturi se može pronaći mnoštvo različitih definicija interakcije i komunikacije. Prema jednoj od njih, interakcija je aktuelan odnos između dvije ili više jedinki pri kojemu jedna jedinka utječe na ponašanje drugih; međusobno djelovanje ljudi koji jedni prema drugima zauzimaju stavove i koji sebi obostrano određuju ponašanje. Veći dio interakcija u odgojno-obrazovnom procesu ostvaruje se komunikacijom, koju možemo odrediti kao odnos između jedinki koji se ostvaruje pomoću znakova. Komunikaciju možemo definirati i kao proces stvaranja značenja između dviju ili više osoba, kao proces uzajamne razmjene značenja (Bratanić, 1993).

Mikrosociološki pristupi promatraju obrazovanje iz perspektive sudionika. Kao sudionici, istovremeno smo akteri, oni koji djeluju; uzimamo sami sebi određen stupanj slobode i autonomije, razumno predviđamo svoje ponašanje i ponašanje drugih. Međutim, dok sebe i svoje ponašanje manje-više dobro razumijemo, kod tumačenja ponašanja drugih postajemo nesigurni i stoga skloni da mnogo toga što ne razumijemo smatramo devijantnim. Interakcio-

nistički pristup školi ističe važnost mikroperspektive škole, odnosno mikroanalize svakodnevne interakcije na relaciji učitelj-učenik. Mikrosociološka perspektiva interakcionizma hoće na neki način zaviriti u tzv. *crnu kutiju* škole. Ono što se događa u školi ne može se analizirati samo sustavnim promatranjem „izvana“, već iz perspektive onih koji djeluju u tom sustavu i uvijek ga ponovno reproduciraju svojim djelovanjem. Uspješnost odgoja u prvome redu ovisi o tananim i suptilnim interakcijama koje se najčešće uspostavljaju komunikativnim vezama među sudionicima procesa.

## PEDAGOŠKA KLIMA KAO FENOMEN

Važnost kvalitetne pedagoške klime za odgojno-obrazovni proces u cjelini uočen je davno. U pedagoškoj literaturi autori se s različitih stajališta zalažu za kreiranje poticajne i kvalitetne pedagoške klime u školama. No, evidentan je nesrazmjer u važnosti koja se kvalitetnoj pedagoškoj klimi deklarativno pridaje i stvarnog obujma teorijskih i empirijskih razmatranja ove problematike (Đermanov, 2008).

Ako želimo uspostaviti kvalitetnu i poticajnu pedagošku, nužno je najpre kreirati kvalitetne međuljudske odnose među sudionicima odgojno-obrazovnoga procesa. Međuljudskog odnosa nema bez interakcije, a o stupnju i kvaliteti uspostavljene interakcije ovisit će uspješnost međuljudskoga odnosa.

Sustavnih teorijskih razmatranja interpersonalnih odnosa u pedagoškoj literaturi relativno je malo. S druge strane, malo je autora koji su u okviru proučavanja nekog drugog problema propustili priliku istaknuti važnost koju interpersonalni odnosi i poticajna klima imaju na kvalitetu odgojnoga procesa. Nameće se dojam da se interpersonalnim odnosima u pedagogiji pristupa kao nečemu što je dano i što je svima blisko i poznato, dok je s druge strane, vrlo složeno za istraživanje; čini se da se o interpersonalnim odnosima više govori nego što se oni proučavaju.

Pedagoška klima koja je prožeta međusobnim povjerenjem, u kojoj svaka osoba osjeća sigurnost i slobodu izraziti svoje misli i osjećaje, u kojoj se na prirodan i spontan način uspostavljaju suradnički odnosi, bit će poticajna za uzajamnu komunikaciju.

### PEDAGOŠKA KLIMA U SVJETLU INTERAKCIONISTIČKE TEORIJE ŠKOLE

Kvaliteta međuljudskih odnosa uspostavljena među sudionicima nastavnoga procesa utječe na stvaranje određene klime koja vlada u razredu. S aspekta interakcionističke teorije škola se tumači kao mjesto koje je određeno ponašanjem svih sudionika, kako djelatnika škole tako i učenika, i kao mjesto na kojemu se provodi klasifikacija postignuća učenika na temelju interakcija u učionici. Važna je klima u kojoj se ostvaruje međusobna komunikacija, kako se sudionici jedni prema drugima odnose, kako teče komunikacija na verbalnom i neverbalnom planu (Bratanić, 2002).

Klima koja nastaje kao posljedica odnosa uspostavljenih među članovima neke sredine, utječe na komunikaciju. Klima prožeta međusobnim povjerenjem, u kojoj svaki pojedinac osjeća sigurnost i slobodu izraziti misli i osjećaje, bit će poticajna za uzajamnu komunikaciju. Nasuprot tome, klima prožeta anksioznošću, nepovjerenjem, u kojoj se članovi grupe boje otkriti sebe, osjećaju sputanost u izražavanju misli i osjećaja, demotivira i blokira uspješnu komunikaciju. Stoga je ekologija međusobnih odnosa važna za uspješnost komuniciranja na planu osobnoga i društvenoga života.

Poznavajući teorijske postavke komunikacije, a također i temeljem praktičnoga iskustva, može se izreći jedan pedagoški aksiom: što se komunikacija u procesu odgojnoga djelovanja provodi na višem stupnju interakcijske povezanosti i odgojno će djelovanje biti uspješnije. Bolji odnosi između učitelja i učenika stvorit će poticajnu klimu za uspješniju komunikaciju,

koja će povratno utjecati na poboljšanje odnosa između učitelja i učenika, a time i na rezultate odgojno-obrazovnoga procesa. Upravo interakcionistička teorija škole pridonijela je proučavanju i dubljem razumijevanju važnosti socijalnih odnosa u školi, naročito primarnoga odnosa učitelj - učenik u cjelokupnom odgojno-obrazovnom procesu.

## POJMOVNA ODREĐENJA

Pedagoška klima termin je koji u znanstvenom jeziku egzistira usporedno s nizom drugih pojmova. Možemo reći da definicija klime postoji skoro onoliko koliko i samih istraživača klime. Najčešći termini koji se susreću u literaturi i praksi su: ozračje, klima, ugođaj i atmosfera. Đermanov smatra da je pojam pedagoška klima „krovni pojam” u odnosu na druge pojmove koji su u kontekstu odgoja i obrazovanja uži i odnose se ili na stupanj organiziranosti odgojno-obrazovnoga procesa (na razini škole, razreda, odjela, nastavna klima i sl.), ili na neki od njegovih aspekata (psihološki, socijalni, emocionalni) (Đermanov, 2008).

U literaturi autori često prave razliku između pojmova *psihološka klima* i *organizacijska klima*. Budući da su prve definicije klime intuitivne, kako bi što kvalitetnije opisali fenomen neki autori su se koristili metaforama i analogijama. Tako je nastala definicija Halpina i Crofta prema kojoj je ličnost za individu u isto što i klima za organizaciju. Prva klima analizira se na individualnoj, a druga na organizacijskoj razini. (Đermanov, 2008).

Razvojem metodologija istraživanja javljale su se sve šire definicije klime sa svojim nezavisnim dimenzijama. Istovremeno ta istraživanja postaju predmetom različitih znanstvenih disciplina, među kojima i pedagogije. Pedagoška istraživanja klime odgojno-obrazovnih institucija kao posebnoga područja rezultirala su relativno zaokruženim konceptijskim i metodološkim sustavom spoznaja o različitim dimenzijama klime i njihovim interakcijama s različitim odgojno-obrazovnim varijablama. No, i pored svega toga, istraživanja klime odgojno-obrazovnih institucija i dalje su aktualna.

U pojmovnom određenju *odgojno-obrazovne klime* nailazimo na poteškoće. Izvori takvih poteškoća nalaze se u istovremenoj uporabi sinonima ili razlikovanja klime s obzirom na različite kriterije. Također, određeni broj istraživača klime uopće ne definira pojam klime, nego se njime koristi kao općepoznatim pojmom.

Thomas je otkrila kako se pojam *školska klima* upotrebljava više od šezdeset godina. Prvi ga je u svojim istraživanjima nastave upotrebio Withall 1949. godine, a pod njim je podrazumijevao emocionalni ton u međusobnoj komunikaciji, koji djeluje kao opći prateći čimbenik u neposrednim dodirima među ljudima (Bošnjak, 1997).

Prilikom definiranja odgojno-obrazovne klime, neki autori smatrali su korisnim razlikovati razrednu klimu od školske klime. Razliku između istraživanja klime na razini razreda i na razini škole ispitivao je Stewart. On je utvrdio da razredna klima uključuje odnose između učitelja i njihovih učenika ili odnose među učenicima, a školska klima uključuje odnose učitelja s drugim učiteljima, s upravom škole i ravnateljem; dok se razredna klima obično izražava prosudbama učenika i učitelja, školska klima uglavnom se određuje temeljem prosudbi od strane učitelja. Učeničke prosudbe često služe za mjerenje razredne klime, a rijetko za mjerenje školske klime, jer se smatra kako učenici ne poznaju i nisu im dostupni brojni aspekti klime na razini škole. Dakle, *školska klima* je relativno trajni kvalitet školske sredine i utječe na ponašanje u toj sredini. Jurić na sličan način razlikuje školsku od razredne klime, tj. makroklimu i mikroklimu, odnosno s njima povezanu makroanalizu i mikroanalizu (Jurić, 1993).

Moos je ovu razliku uočio još ranije te je konstruirao dva posebna instrumenta: *Skalu učioničke sredine* (CES) za ispitivanje učeničkih prosudbi obilježja učioničke sredine i *Skalu radnog okruženja* (WES) za ispitivanje učiteljskih prosudbi aspekata radne sredine. Istraživanja su pokazala da školska sredina nema veliki utjecaj na razrednu sredinu. Dorman je zaključio da su učionice na neki način „izolirane” od škole kao cjeline. Ovaj zaključak potkrepljuje činjenica da su unatoč simultanom razvoju i logičkoj povezanosti, polja istraživanja razredne i školske

klime ostala međusobno neovisna (Đermanov, 2008). Domović smatra da istraživanja školske klime mnogo duguju teoriji, instrumentima i metodologiji prijašnjega rada na organizacijskoj klimi u poslovnom kontekstu (Domović, 2004).

Svaka klima, školska ili razredna, odnosi se na nastavnu aktivnost koja je vremenski najzastupljenija u školskome životu i koja ima bitno značenje za razvoj učenika. Tako je svaki govor o školskoj ili razrednoj klimi, uvijek ili svojim najvećim dijelom, zapravo govor o *nastavnoj klimi*.

#### TEORIJSKE OSNOVE ISTRAŽIVANJA PEDAGOŠKE KLIME U ODGOJNO-OBRAZOVNOM PROCESU

Korijeni teorijskih osnova istraživanja klime protežu se unazad do tridesetih godina 20. stoljeća i psihološke teorije polja K. Lewina i personalističke teorije ličnosti H. Murraya. Ključne teorije na kojima se temelji suvremeni pristup u proučavanju klime u odgojno-obrazovnom procesu nastale su u isto vrijeme kada i prva istraživanja. No, rezultati empirijskih istraživanja prihvaćeni su i više od teorija na koje su se oslanjali. Đermanov zaključuje da se Lewinova teorija polja javila prerano za ono vrijeme. U vrijeme kada je nastala, Lewinova dinamička „teorija polja” predstavljala je drukčiji pristup proučavanju odnosa pojedinca i okoline. Važno je Lewinovo stanovište da je u cilju razumijevanja ponašanja pojedinca nužno znati ne samo kakva sredina objektivno jest, već i kako je taj pojedinac prosuđuje i tumači. Dva elementa Lewinove teorije ( povezanost i interakcija pojedinca s okruženjem i uloga prosudbi okoline na ponašanje pojedinca) ključne su uporišne točke razvoja konstrukta klime ( Đermanov, 2008).

Prvi nastavljatelj Lewinovog pristupa bio je H. Murray. On je proširio Lewinovu teoriju i razvio novu teoriju, poznatu pod nazivom „potreba - pritisak”. Prema ovoj teoriji osoba se sagledava s aspekta njezinih psiholoških potreba, a sredina s aspekta pritiska koji vrši na ponašanje pojedinca. Između potreba pojedinca i sredinskoga pritiska Murray je pretpostavio uzajamni odnos. Potrebe su unutarnji, a pritisci (utjecaji okoline) vanjske determinante ponašanja. Murray je, kao i Lewin, smatrao da je za razumijevanje ponašanja neophodno poznavati okolinu u kojoj se osoba nalazi. Murray razlikuje dvije grupe pritisaka: „alfa pritisak” (aktualni pritisak koji može odrediti promatrač ) i „beta pritisak” (osobna interpretacija okoline na temelju opažanja). Između „alfa pritiska” i „beta pritiska” postoji izvjestan stupanj slaganja. U normalnim okolnostima razlika među njima nije velika, no „beta pritisak” je daleko važniji jer on određuje ponašanje pojedinca.

Murrayev koncept „pritiska” kasnije su proširili Stern, Stain i Bloom i Pace. Predložili su razlikovanje „osobnog” i „općeg beta pritiska”. „Osobni beta pritisak” odnosi se na individualno opažanje jedne sredine, dok je „opći” ili „zajednički beta pritisak” rezultat konsenzusa, zajednički stav koji članovi neke grupe imaju o svojoj sredini ( Stern, Stein & Bloom 1956., prema Đermanov, 2008). Stern je prvi ukazao na značaj problema koherentnosti, odnosno stupnja slaganja između osobe i okoline u vezi s ostvarenim grupnim efektima. Njegova je teorija kasnije poslužila kao osnova za razvoj pravca istraživanja razredne klime u kojemu se prosudbe suglasnosti ili nesuglasnosti između aktualne i poželjne okoline povezuju s učeničkim postignućima ( Fraser, 1994).

Novija istraživanja klime oslanjaju se na potrebu ispitivanja perspektive učenika i socijalne interakcije u učionici kao prirodnom okruženju. Također, prevladalo je uvjerenje među istraživačima da je analiza interakcija prema jednostavnim jedinicama ponašanja pogrešna, te istraživači prelaze na metode „visokozaključujućeg mjerenja”, od subjekata se počinju tražiti prosudbe i zaključci o tome što misle i kako se osjećaju u određenom okruženju. S radovima Walberga i Moosa i njihovih suradnika učvršćuje se metodološka paradigma neposrednog mjerenja prosudbi klime od strane samih sudionika socijalnih interakcija koje stvaraju klimu. Učeničke prosudbe organizacijskih svojstava razreda i razredne interakcije postale su prevladavajućim pristupom u istraživanju klime na polju odgoja i obrazovanja.

## SUVREMENI PRISTUPI ISTRAŽIVANJU PEDAGOŠKE KLIME

Moderno doba u istraživanjima pedagoške klime počelo je kasnih šezdesetih godina 20. stoljeća kada su R. Moos i H. Walberg, neovisno jedan o drugome počeli raditi na konceptualizaciji i prosuđivanju psihosocijalne okoline (Đermanov, 2006). Moos je svoj rad na Sveučilištu Stanford usmjerio prema istraživanjima ambijenta u različitim institucijama i različitim ciljnim skupinama (bolnicama, školama, vojnim i penalnim ustanovama, različitim radnim sredinama). Kao rezultat svojih istraživanja Moos je konstruirao više skala za mjerenje psihosocijalne klime i konceptualizirao opći model istraživanja psihosocijalne okoline u kojemu su utvrđene tri ključna područja:

- odnosi (stupanj uključenosti pojedinaca u sredinu i intenzitet u kojemu jedni druge međusobno podržavaju i pomažu)
- rast i razvoj ličnosti (osnovni pravac rasta ličnosti i samopouzdanja te stupanj njegovoga iskazivanja u pojedinoj sredini)
- održavanje i promjena sustava (stupanj otpornosti sredine na promjene) (Moos, 1974).

Moos ne isključuje mogućnost postojanja i otkrivanja drugih područja i dimenzija, ali inzistira na obaveznoj prisutnosti navedenih triju dimenzija područja u svakoj okolini. Prihvatanje ovoga modela i potvrđivanje njegovih dimenzija kroz istraživanja predstavlja Moosov najznačajniji doprinos proučavanju psihosocijalne klime. Danas je uobičajeno da se dimenzije instrumenata kojima se koristi za istraživanje klime prikazuju u odnosu na Moosove kategorije.

H. Walberg drugi je autor čiji je rad sedamdesetih godina 20. stoljeća obilježio razvoj suvremenih istraživanja klime. Novina je u njegovome radu promjena načina prikupljanja podataka o sredini. Umjesto do tada uobičajenoga načina prikupljanja podataka o sredini promatranjem ponašanja u učionici, Walberg je prikupljao podatke pomoću upitnika na temelju učeničkih prosudbi. Na taj je način Walberg postavio temelje novom metodološkom pristupu proučavanju, pokazavši da učenici mogu davati valjane ocjene o svojim iskustvima i procesima u nastavi i da te prosudbe treba iskoristiti u istraživanju sredine za učenje.

Od sedamdesetih godina 20. stoljeća istraživanja razredne klime brzo su se razvijala. Najveće zasluge za njihov intenzivni razvoj pripadaju B. Fraseru. Zahvaljujući njegovom istraživačkom radu i akademskom vodstvu na Univerzitetu u Perthu, Australija danas ima vodeću ulogu u ovom području istraživanja (Đermanov, 2008).

## POLOŽAJ I ZNAČAJ PEDAGOŠKE KLIME U KONTEKSTU PEDAGOŠKE EVALUACIJE

Kada govorimo o unapređivanju kvalitete obrazovanja, važno područje evaluacije u odgojno-obrazovnom sustavu jest i pedagoška klima. U posljednje vrijeme klima je sve češće segment internacionalnih istraživanja školskih postignuća učenika. Jedno od posebnih područja istraživanja jesu i internacionalna validacija rezultata i instrumenata istraživanja pedagoške klime.

Tijekom posljednjih četrdesetak godina istraživanja na ovome polju došlo se do velikog broja rezultata koji ukazuju na značajnu povezanost obrazovnih postignuća učenika i različitih varijabli pedagoške klime. Klima se počinje tretirati kao važan čimbenik postizanja kvalitetnijih i humanijih odnosa na polju odgoja i obrazovanja. Istraživanja se sve više usmjeravaju prema projektima u kojima klima nije jedini predmet istraživanja, već se često javlja u kontekstu drugih istraživanja. Osim razlika u rezultatima učenja koji se mogu pripisati individualnim razlikama između učenika, postoje one koje se mogu pripisati učeničkim prosudbama sredine u kojoj uče. Analize rezultata dobivenih u istraživanjima razlika u prosudbama između učitelja i učenika pokazuju da učenici žele pozitivniju sredinu od one u kojoj borave, dok učitelji teže tzv. *ružičastom fenomenu*, odnosno klimu na svojim satima prosuđuju pozitivnije od učenika (Đermanov, 2005).

U posljednje vrijeme različiti oblici pedagoške evaluacije sve više se bave ne samo prosuđivanjem obrazovnih rezultata, već i vrednovanjem cjelokupnog tijeka odgojno-obrazovnog procesa. Tako pedagoška klima posljednjih godina sve više dobiva svoje mjesto i važnost u sustavu pedagoške evaluacije i rada na podizanju kvalitete u obrazovanju. Pedagoška klima sve se češće određuje kao nužan uvjet i pretpostavka uspješnoga pedagoškoga rada.

Pitanje nije više je li klimu moguće mijenjati kako bi se postigli povoljniji obrazovni efekti, već na koji se način to može ostvariti. Jako je važno kako će se transferirati rezultati istraživanja klime u neposrednu odgojno-obrazovnu praksu. Neophodno je da učitelji i učenici dobiju povratnu informaciju o rezultatima istraživanja. Ako se provodi kontinuirana samoevaluacija, informacije o kvaliteti klime mogu poslužiti učiteljima za planiranje promjena u svome radu. Iz tog razloga, dobiveni rezultati različitih istraživanja i spoznaje o kvaliteti pedagoške klime imaju veliku vrijednost i potrebno ih je implementirati u programe obrazovanja učitelja. Na taj će način učitelji razvijati svoje profesionalne kompetencije na ovom veoma važnom području odgoja i obrazovanja.

Jedan od mogućih načina istraživanja kvalitete pedagoške klime u školama te korištenja dobivenim rezultatima u svrhu unapređivanja odgojno-obrazovnog procesa samovrednovanje je škola. Samovrednovanje škola sustavan je i transparentan proces refleksije vlastite prakse koji ima za cilj unapređivanje obrazovnog procesa, ali i promoviranje profesionalnoga i organizacijskoga učenja (Bezinović, 2010). Samovrednovanje u školama provode sami subjekti odgojno-obrazovnoga procesa, uključujući učenike, roditelje i sve nastavno i nenastavno osoblje. To su upravo oni koji su ujedno najviše zainteresirani za unapređivanje rada svojih škola. Samovrednovanje otvara mogućnost da cijela školska zajednica aktivno razmišlja i raspravlja o radu škole. Osnovni je smisao uvođenja samovrednovanja u školski sustav omogućavanje školama da putem realistične i metodološki jasno definirane samoanalize vlastitoga rada bolje prepoznaju svoje razvojne potrebe i poduzimaju mjere za unapređivanje vlastite prakse. Uz vanjsko vrednovanje škola, koje provode nadzorna tijela i specijalizirane ustanove izvan škola, samovrednovanje je postalo jednim od osnovnih mehanizama za praćenje i unapređivanje kvalitete obrazovanja (Bezinović, 2010).

## SAMOVREDNOVANJE I KVALITETA OBRAZOVANJA

Jedna je od osnovnih funkcija samovrednovanja škola unapređivanje odgojno-obrazovnoga procesa, odnosno podizanje kvalitete škole u svim područjima njezina djelovanja. Pojam kvalitete se često rabi i ima više značenja. Jasno je da kvalitetu obrazovanja različito tumače i shvaćaju učenici, učitelji, roditelji, ostali djelatnici škole, političari itd. Neki od pristupa i tumačenja kvalitete obrazovanja odnose se na shvaćanje kvalitete kao izvrsnosti, zatim shvaćanja kvalitete kao ostvarivanje svrhe i očekivanih ishoda obrazovanja te poimanja kvalitete kao trajnoga razvoja i stalnoga unapređivanja. Važno je napomenuti da obrazovanje i pristupi kvaliteti u odgojno-obrazovnim ustanovama nisu isto što i proizvodne djelatnosti i ekonomski pristupi kvaliteti. Za obrazovanje je svojstven drukčiji pristup, *učeniku usmjeren pristup*, prema kojemu se u središte pozornosti obrazovnoga procesa u školi postavlja učenik. Osnovno pitanje koje možemo postaviti u skladu s ovim pristupom, jest sljedeće: pomaže li naša škola svakom učeniku da bude i postane ono najbolje što kao ljudsko biće može biti?

Učinkovitost škola moguće je vrednovati na različite načine. Kvalitetu u organizacijama određuju dvije komponente: proceduralna komponenta i kulturna komponenta. Proceduralna komponenta kvalitete usmjerena je na ustanovu, na precizno definiranje kako bi ona trebala biti organizirana, kako bi trebala funkcionirati i koje bi standarde trebala zadovoljavati. Ova je komponenta važna jer postavlja okvir, strukturu i uporišta za usporedbu. Korištenje standarda pomaže školama da razumiju na što trebaju obraćati pozornost u radu kako bi dosegle ili premašile postavljene kriterije. Unapređivanje i osiguravanje kvalitete najbolje se ostvaruje u ozračju koje se naziva *kulturom kvalitete* (Bezinović, 2010). Kulturna komponenta kvalitete odnosi se na socijalno-psihološki element zajedničkih vrijednosti, uvjerenja, očekivanja i težnji

prema kvaliteti u školskom kolektivu. Taj je aspekt kvalitete presudan jer kvalitetu škole ipak najviše određuju ljudi. Pojam *kulture kvalitete* odnosi se na dominantan stav i vrijednost u odgojno-obrazovnoj praksi koju karakterizira trajna težnja k unapređivanju rada i izvrsnosti u vlastitom djelovanju. Odnosi se na zajednički vrijednosni sustav, stavove, navike, uobičajena ponašanja, tradiciju i vjerovanja radnog kolektiva i ljudi u organizaciji. Na razini škole važno je usvojiti zajednički stav da je kvaliteta obrazovanja zajednička, nadređena vrednota i kolektivna odgovornost svih uključenih. Samo na takav način škola može ići u smjeru unapređivanja.

Kultura kvalitete tijesno je vezana uz proces samovrednovanja škola. Kako bi samovrednovanje imalo transformacijski kapacitet, ono se mora zbivati u školskoj klimi s obilježjima svojstvenim kulturi kvalitete. Samovrednovanje je sredstvo, mehanizam koji s jedne strane koristi kulturu kvalitete, a s druge strane je gradi. Tijekom samovrednovanja škole same postaju pokretači promjena i aktivni kreatori vlastitog djelovanja. Na taj način škole dobivaju veću autonomiju u odlučivanju i preuzimaju veću odgovornost za vlastito djelovanje. Sudionici svakodnevnog života škole najbolje su upućeni u život i rad škole i imaju najbolji uvid u širi kontekst u kojemu škola funkcionira da oni najbolje znaju na kojim područjima treba dodatno raditi kako bi se ostvarile željene promjene. Škole time preuzimaju veću odgovornost i kontrolu u nastojanjima da svojim učenicima omoguće kvalitetno obrazovanje.

Ako je samovrednovanje škole nametnuto i ostvaruje se pod prinudom ili da bi se formalno zadovoljili zahtjevi usmjereni prema školi, gubi se smisao samovrednovanja.

#### SAMOVREDNOVANJE KAO PREDUVJET RAZVOJNOG PLANIRANJA

Uvođenje samovrednovanja škola povezano je s idejom o važnosti razvoja škole i unapređivanja kvalitete njezinoga rada. Provodi se ponajprije s ciljem razvoja i unapređivanja kvalitete rada u školama, što znači da škole od njega neće imati nikakve koristi ako dobivene podatke ne budu iskoristile za razvoj. Razvoj škole planira se pomno i to „odozdo“ iz same škole, od ljudi koji najbolje poznaju svoje probleme i razvojne potrebe. Podatci dobiveni samovrednovanjem koriste se za planiranje razvoja i to za dugoročnije, tzv. strateško planiranje koje uključuje analizu stanja, planiranje aktivnosti, primjenu istih i vrednovanje onoga što je učinjeno.

Samovrednovanje škole otvara nužne rasprave i pruža empirijske osnove za razvojno planiranje i unapređivanje škola. Kako bi ostvarila svoju misiju - uspješno učenje i optimalan razvoj svojih učenika - škola mora obraćati pozornost na brojne aspekte svoga djelovanja koji osiguravaju kvalitetno učenje i razvoj učenika. Samoanaliza i samovrednovanje podloga su planiranju promjena i izradi Razvojnog plana škole. Razvojni je plan samo polazište za izradu razvojnih projekata koji bi trebali osigurati ostvarivanje dogovorenih ciljeva. Nakon detaljnih samoanaliza, škole definiraju manji broj prioriteta područja koje treba detaljnije razraditi i konkretizirati. Ti prioritetni ciljevi razrađuju se Školskim razvojnim planom (Bezinović, 2010).

## ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Ulaganje u rad i usavršavanje učitelja imaju dugoročnu vrijednost za zajednicu i predstavljaju osnovu bitnih promjena u školi i društvu. Kod svakog učitelja možemo i moramo razvijati motivaciju za profesionalnim usavršavanjem. Za razvoj profesionalnih kompetencija značajni su procesi evaluacije i samoevaluacije rada učitelja, odnosno refleksije učitelja o radu. Način na koji učitelji razmišljaju oblikuje procese koji se događaju u učionicama, u školskim odnosima i svakodnevnom školskom radu. Otuda se učitelji pojavljuju kao ključni akteri refleksije rezultata samovrednovanja škola. Još je Dewey prepoznao da je refleksija na vlastito iskustvo ono što omogućava da učenje ne bude samo jednokratno iskustvo, već i prilika za profesionalno usavršavanje. Sama refleksija je najbolja prilika za profesionalno razumijevanje



poučavanja, samoprocjenu i osobni profesionalni razvoj. Refleksija je važna jer profesionalcima omogućava da uče iz vlastite prakse i iz vlastitoga iskustva. Refleksija služi učiteljima radi boljeg sagledavanja izazova u okviru vlastite prakse, poboljšanja kvalitete poučavanja, te efikasnijeg korištenja vremena za profesionalno usavršavanje.

Iz navedenih razloga, neophodno je da spoznaje o važnosti koju kvalitetna pedagoška klima ima za unapređivanje cjelokupnog odgojno-obrazovnog sustava postanu integralni dio profesionalnog razvoja svakog učitelja. Rezultati brojnih istraživanja pokazali su da je pedagoška klima važan čimbenik kvalitetnog obrazovanja i boljih postignuća učenika. Učitelje je potrebno upoznati s pokazateljima koji govore o tome kako oni sami i učenici opažaju jednu istu klimu, te osvijestiti potrebu za promjenama i poboljšanjem kvalitete pedagoške klime u kojoj rade i poučavaju. Rezultati samovrednovanja u školama pružaju korisne spoznaje o prosudbama pedagoške klime od strane različitih sudionika odgojno-obrazovnoga procesa. Ako učitelji uvide značaj koji kvalitetna klima ima na cjelokupan život i rad škole, te osvijeste potrebu za njezinim unapređivanjem, bit će stvoreni preduvjeti za ostvarivanje osnovnih ciljeva samovrednovanja škola. Na taj način, zahtjevi i nastojanja za kreiranjem kvalitetne pedagoške klime kao posebnoga područja, pronaći će mjesto kakvo zaslužuju u razvojnim planovima škola. Također, svijest učitelja o ulozi koju pedagoška klima ima na kvalitet i učinke odgoja i obrazovanja, stvorit će prostor za pojačano istraživanje pedagoške klime i njezinih efekata na polju profesionalnog usavršavanja učitelja.

Mnogo je pitanja koja se odnose na spoznaje o tome što neku školu čini dobrom i kvalitetnom i njima se bave mnogi istraživači na području odgoja i obrazovanja. Aktualne promjene koje se događaju u društvu postavljaju sve veće i opsežnije zahtjeve pred škole. Tako one moraju odgovoriti na sve izazove vremena, otvoriti se promjenama i prilagoditi im se. Obrazovna postignuća iznimno su važna za budućnost i samoostvarenje učenika, odnosno budućih građana. No, čini se da sposobnosti i životne vještine neophodne za svakodnevno funkcioniranje nadilaze sadržaje koji se savladavaju tijekom odgojno-obrazovnog procesa i koji se provjeravaju testovima znanja. Otuda pokušaj „mjerenja procesa iznutra“, odnosno uvođenje samovrednovanja kao dopune procesu vanjskog vrednovanja obrazovnih postignuća učenika. Samovrednovanje škola pristup je kojim se školama pruža mogućnost da samostalno analiziraju i vrednuju svoj rad te na taj način utječu na podizanje kvalitete obrazovanja. Kao i većina inovacija koje se implementiraju u odgojno-obrazovni proces, samovrednovanje škola nailazilo je na određene predrasude i otpore tijekom realizacije, no isto tako bilo je i pozitivnih primjera prihvaćanja samovrednovanja i inkorporiranja istoga u život i rad škole. Uvođenjem samovrednovanja u škole otvara se veliki prostor i stvaraju se preduvjeti za kontinuirano istraživanje pedagoške klime, te unapređivanje kvalitete rada u školama.

## LITERATURA

- Anderson, S. C. (1982). The Search for school climate: A Review of the research. *Review of Educational Research*, 52, 3.
- Bezinović, P. (2010). *Samovrednovanje škola: prva iskustva u osnovnim školama*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje
- Bošnjak, B. (1997). *Drugo lice škole*. Zagreb: Alinea
- Bošnjak, B. & Vrgoč, H. (1997). *Školsko i razredno - nastavno ozračje: put prema kvalitetnijoj hrvatskoj školi i nastavi*. Zagreb: HPKZ
- Bratanić, M. (1993). *Mikropedagogija: interakcijsko - komunikacijski aspekt odgoja*. Zagreb: Školska knjiga
- Bratanić, M. (2002). *Paradoks odgoja*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Domović, V. (2004). *Školsko ozračje i učinkovitost škole*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

- Đermanov, J. (2006). Evaluacija pedagoške klime kao potencijal za unapređenje kvaliteta u obrazovanju. U: *Evropske dimenzije reforme sistema obrazovanja i vaspitanja*. Novi Sad: Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju.
- Đermanov, J. (2008). Interpersonalni odnosi u vaspitno - obrazovnom procesu i postignuća učenika. Doktorska disertacija.
- Đermanov, J. & Kostović, S. (2008). Razredna klima: od pionirskih istraživanja do savremenog pristupa. U : *Zbornik Filozofskog fakulteta u Novom sadu, knjiga 22*. Novi Sad: Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju
- Jurić, V. (1993). Školska i razredno-nastavna klima. U: Drandić, B. (ur.), *Priručnik za ravnatelje odgojno-obrazovnih ustanova*. Zagreb: Znamen.
- Kostović, S. (2005). *Vaspitni stilovi nastavnika*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Moos, R. H. & Trickett, E. J. (1974.). *Classroom Environment Scale manual*. Consulting Psychologists Press, Palo Alto.
- Moos, R. H. (1980). Evaluating classroom learning environments. *Studies in educational Evaluation*, 6.
- Muraja, J. (ur.) (2009). *Vodič za provedbu samovrjednovanja u osnovnim školama*. Zagreb: NCVVO.
- Muraja, J. (ur.) (2010). *Priručnik za samovrjednovanje srednjih škola*. Zagreb: NCVVO.
- Thomas, A. R. (1976). The organizational climate of schools. *International Review of Education*, 22.

## Pedagogical Climate in the Context of Improving the Process of Education

**Summary:** Life and work of a school is a theme of interest of different subjects of social life; of teachers, pupils and parents and of the creators of educational politics. One of the main goals of educational – instructional system on the whole is to increase of the quality of education. In this work, we access the processes of education and instruction from the aspects of interactionism, speaking of pedagogical climate as a special phenomenon of life and work of a school. The work deals with basic notional dispositions of pedagogical climate, as well as fundamental approaches of research of pedagogical climate. The position and the significance of pedagogical climate in the context of pedagogical evaluation are considered, and it is pointed at the significance that the pedagogical climate has in the process of achieving the quality in education. In the conclusion of the work, it is pointed to potential possibilities of advancement of pedagogical climate, as the basic aspect of the culture of the quality in education, through (self)reflection which is inherent to the process of self-evaluation of schools.

**Key words:** interactionist theory of school, the culture of quality, the quality of education and instruction, pedagogical climate, self-evaluation of schools

## Bildungsklima im Kontext der Verbesserung des Bildungsprozesses

**Zusammenfassung:** Das Leben und die Arbeit der Schule sind Gegenstand von Interesse für verschiedene Subjekte des Gesellschaftslebens, von Lehrern, Schülern und deren Eltern, bis zu den Kreatoren der Bildungspolitik. Eine von den Grundaufgaben des Bildungssystems als Ganzes ist die Erhöhung der Bildungsqualität. In diesem Beitrag nähern wir uns den Bildungsprozessen vom Aspekt des Interaktionismus an, indem wir vom Bildungsklima als von einem besonderen Phänomen des Lebens und der Arbeit der Schule sprechen. In dieser Arbeit sind die Grundbegriffe des Bildungsklimas dargestellt, sowie auch die Grundansätze der Erforschung des Bildungsklimas. Es wurde die Position und die Bedeutung des Bildungsklimas im Kontext der pädagogischen Evaluation betrachtet, sowie auf die Bedeutung des Bildungsklimas im Kontext der Erlangung der Bildungsqualität hingewiesen. Abschließend wurde im Beitrag noch auf die potenziellen Möglichkeiten der Verbesserung des Bildungsklimas hingewiesen als einen grundlegenden Aspekt der Qualitätskultur in der Bildung durch (Selbst)reflexion, die inhärent dem Prozess der Selbstevaluation der Schule ist.

**Schlüsselbegriffe:** interaktionistische Schultheorie, Qualitätskultur, Bildungsqualität, Bildungsklima, Selbstevaluation der Schulen.