Original research article / Izvorni znanstveni rad
UDK 37.015.5
https://doi.org/10.32903/zs.72.1.3

CC BY NC SA

Primljeno/Received: 9. ožujka 2026. / March 9, 2026
Prihvaćeno/Accepted: 4. svibnja 2026. / May 4, 2026

OBILJEŽJA ŠKOLSKE KLIME U SREDNJIM ŠKOLAMA: ISKUSTVA NASTAVNIKA IZ SLAVONSKOG BRODA

Hana Tot

Područni ured Hrvatskog zavoda za socijalni rad Slavonski Brod

Anita Barišić

Pravni fakultet Sveučilišta J. J. Strossmayera u Osijeku
abarisic@pravos.hr

Alenka Aladrović Deklman

Obiteljski centar, Područna služba Osječko-baranjska
alenka.aladrovic@soc.skrb.hr

Sažetak

Istraživanje polazi od koncepta školske klime i teorije sustava prema kojoj sustav predstavlja cjelinu sastavljenu od povezanih dijelova čija se struktura očituje u prostornim i vremenskim dimenzijama. Njihovom interakcijom nastaju nova znanja i informacije. Slijedom toga, škola se može promatrati kao složen sustav u kojem učenici, nastavnici, stručni suradnici, roditelji i šira zajednica zajednički djeluju radi ostvarivanja obrazovnih ciljeva. Cilj rada bio je ispitati kako nastavnici srednjih škola u Slavonskom Brodu doživljavaju školsku klimu te kako procjenjuju mogući doprinos socijalnih radnika njezinu unaprjeđenju.

Istraživanje je provedeno metodom polustrukturiranih intervjua na uzorku od deset nastavnika, a podatci su obrađeni tematskom analizom. Rezultati pokazuju da nastavnici školsku klimu opisuju na temelju vlastitog profesionalnog doživljaja, uloge u njezinu oblikovanju te procjene doprinosa socijalnih radnika. Školsku klimu nastavnici pretežito procjenjuju pozitivnom uz naglasak na kulturi suradnje, sustavu podrške, podržavajućoj administraciji te partnerskom odnosu nastavnika i učenika.

Nastavnici svoj doprinos vide u izgradnji podržavajućih odnosa, otvorenoj komunikaciji i poštovanju. Socijalne radnike prepoznaju kao važne dionike rada s učenicima, roditeljima i nastavnicima, osobito u edukaciji, preventivnim programima i pravovremenom prepoznavanju problema, pri čemu bi djelovali kao poveznica između različitih sustava podrške.

Ključne riječi: *nastavnici, školska klima, socijalni rad, obrazovni sustav, dobrobit učenika*

UVOD

Školska klima složen je konstrukt koji obuhvaća ukupnost okolnosti unutar kojih se odvija odgojno-obrazovni proces, ali i cjelokupnu mrežu odnosa njegovih sudionika (Vujačić i Stanišić, 2007). Ona uključuje interakcije učenika, nastavnika, stručnih suradnika i ostalih zaposlenika škole, pri čemu kvaliteta tih odnosa oblikuje način na koji sudionici percipiraju školu kao radno i razvojno okruženje. Pružanje podrške učenicima u suočavanju s razvojnim i obrazovnim izazovima doprinosi doživljaju škole kao sigurnog prostora, dok sustavna podrška nastavnicima može umanjiti profesionalni stres i zahtjevnost radne svakodnevice. Postoje brojne definicije školske klime. Prema Cohen i sur. (2009), ona je kvaliteta i karakter školskog života utemeljena na obrascima iskustva ljudi o školskom životu.

U kontekstu unaprjeđenja školske klime posebno se ističe važnost sustava socijalne podrške. Brust Nemet i Velki (2020) navode da različiti oblici profesionalne i psihosocijalne potpore – poput supervizije, radionica socijalno-emocionalnih vještina, edukacija o upravljanju stresom, savjetovanja te podrške u upravljanju karijerom – mogu doprinijeti stvaranju poticajnog radnog i obrazovnog okruženja. Takve su intervencije povezane sa smanjenjem razine stresa, jačanjem profesionalnog samopouzdanja i većim zadovoljstvom poslom nastavnika, ali i pozitivnim učincima na učenike, roditelje i širu školsku zajednicu. Stoga je za ovo istraživanje važna i teorija sustava, sukladno kojoj se školu može promatrati kao dinamičan i povezan organizacijski sustav u kojem promjene u jednom segmentu utječu na funkcioniranje cjeline. Takav pristup naglašava potrebu prilagodbe škole suvremenim društvenim i razvojnim zahtjevima, uz uvažavanje različitih čimbenika koji oblikuju obrazovne ishode, mentalno zdravlje i dobrobit učenika i nastavnika.

Polazeći od navedenih teorijskih postavki, svrha je ovog istraživanja doprinijeti razumijevanju školske klime jačanjem sustava podrške i realizacijom interdisciplinarne suradnje, a krajnji je cilj istraživanja dobiti dublji uvid u doživljaj školske klime iz perspektive nastavnika u srednjim školama u Slavonskom Brodu.

TEORIJSKA OSNOVA ISTRAŽIVANJA

Jedne od prvih teorijskih okvira razumijevanja školske klime postavili su Halpin i Croft (1963) konceptualizirajući ju kao „osobnost škole" vidljivu s pomoću percepcije nastavnika o odnosima i organizacijskim praksama. Njihov rad uputio je na važnost stila vođenja i organizacijske strukture u oblikovanju profesionalnog morala i učinkovitosti. Moosova teorija socijalne klime dodatno razrađuje ovu perspektivu u sljedeće tri dimenzije: odnose, osobni razvoj te održavanje i promjenu sustava (Trickett i Quinlan, 1979). Suvremeni pristupi konceptualizaciji školske klime obuhvaćaju i višedimenzionalne modele. Thapa i sur. (2013) predlažu model koji uključuje dimenzije sigurnosti, odnosa, poučavanja i učenja, institucionalnog okruženja te procesa unaprjeđenja škole. Razvijenost navedenih dimenzija povezana je s pozitivnim ponašajnim i akademskim ishodima učenika te većom dobrobiti svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa. Allodi (2002) ističe njezinu ulogu kao važne odrednice obrazovnih ishoda, naglašavajući pritom važnost psihosocijalnih obilježja školskog okruženja. Školska klima temelji se na zajedničkoj percepciji ponašanja i odnosa unutar škole te utječe na obrasce ponašanja učenika (Domović, 2004). Čilić (2017) dodatno naglašava kako je upravo klima jedan od ključnih čimbenika učinkovitosti škole jer izravno djeluje na motivaciju nastavnika za poučavanje i učenika za učenje, a posredno i na njihova postignuća. U tom teorijskom okviru posebno je relevantan ekološki model razvoja koji dijete promatra unutar višerazinskog sustava povezanih utjecaja (Bronfenbrenner, 1979). Riječ je o modelu sastavljenom od nekoliko sustava koji okružuju dijete, pri čemu svaki od njih ima značajan utjecaj na njegov razvoj. U središtu modela nalazi se dijete koje živi u ekološkom okruženju, okruženo koncentričnim strukturama koje su u interakciji. Pojedine koncentrične strukture odnose se na sustave ili podsustave koji čine dio života pojedinca. Tako mikrosustav predstavlja dijete s individualnim osobinama te interakciju s osobama (obitelj, rodbina, vršnjaci, poznanici i dr.), objektima i sa simbolima u njegovoj okolini (Rezo Bagarić, 2020). Smatra se kako su dionici mikrosustava prvi akteri koji mogu utjecati na ponašanja i postupanja djeteta. Sljedeći je koncentrični krug tzv. mezosustav koji se odnosi na odnose između dvaju ili više mikrosustava koji su u tom trenutku važni za funkcioniranje i razvoj djeteta; što ujedno znači da se ova razina sustava mijenja svaki put kada dijete mijenja svoju okolinu (Bronfenbrenner i Ceci, 1994). Dakle, mezosustav obuhvaća sve odnose između dva ili više okruženja u kojima dijete može aktivno sudjelovati, koji mogu utjecati na njegov osobni razvoj. Egzosustav predstavlja društvenu strukturu u kojoj dijete živi sa svojom obitelji i koja ima velik utjecaj na život djeteta, a odnosi se na radnu okolinu roditelja, karakteristike lokalne zajednice u kojoj žive i socijalnu mrežu obitelji (Bronfenbrenner i Ceci, 1994). Makrosustav se odnosi na sveobuhvatne činitelje mikrosustava, mezosustava i egzosustava unutar zadane kulture ili šireg društvenog konteksta, poput socioekonomskog statusa, siromaštva, etniciteta, a granice sustava definirane su državnim i kulturalnim granicama, zakonima i pravilima. Zaključno, kronosustav je vrijeme potrebno za razvoj pojedinca u datim okolnostima. Sukladno navedenom, razvoj djeteta nije određen isključivo njegovim neposrednim okruženjem, već i širim društvenim, kulturnim i institucionalnim čimbenicima. Ovakav teorijski pristup otvara

prostor za snažniju zastupljenost socijalnog rada u obrazovnom sustavu te omogućuje cjelovitije razumijevanje uloge socijalnih radnika u školama, osobito u povezivanju i koordiniranju odnosa između učenika, obitelji, škole i zajednice. Socijalni radnici posjeduju kompetencije za procjenu potreba, pružanje podrške, prevenciju i intervenciju u području psihosocijalnih rizika, kao i za smanjenje socijalne isključenosti ranjivih skupina (Hrvatski klasifikacijski okvir, 2022). Njihovo djelovanje obuhvaća različita društvena područja, uključujući sustav socijalne skrbi, zdravstva, pravosuđa te odgoja i obrazovanja. Potreba za sustavnijim uključivanjem ove profesije rezultirala je pokretanjem Inicijative za zapošljavanje socijalnih radnika u školama u Republici Hrvatskoj 2023. godine, s ciljem njihove ponovne integracije u obrazovni sustav.

CILJ I ISTRAŽIVAČKA PITANJA

Specifičan cilj ovog istraživanja bio je dobiti dublji uvid u doživljaj školske klime iz perspektive nastavnika u srednjim školama u Slavonskom Brodu.[1] Na temelju postavljenog cilja oblikovana se četiri istraživačka pitanja od kojih se u ovom radu prikazuju rezultati 2., 3. i 4. pitanja:

Koji su izazovi i teškoće u radu sa srednjoškolcima?

Kako bi opisali školsku klimu u školi u kojoj rade?

Kako opisuju svoju ulogu u doprinosu školskoj klimi?

Kako doživljavaju da bi socijalni radnici u školama mogli doprinijeti školskoj klimi?

METODOLOGIJA

Sudionici

U istraživanju je sudjelovalo deset nastavnika (devet ženskog spola i jedan muškog spola) koji su zaposleni u šest srednjih škola s četverogodišnjim programom u Slavonskom Brodu. Svi nastavnici imaju najmanje dvije godine radnog iskustva u školi. Uzorak istraživanja namjeran je jer su sudionici odabrani na temelju specifične karakteristike povezane s ciljem istraživanja, pri čemu se nastojao postići dublji uvid u njihove doživljaje. Kriterij iskustva važan je jer se u kvalitativnim istraživanjima svaki sudionik odabire pažljivo i ciljano, na temelju njegove dobre informiranosti (Ajduković, 2008). Životna dob sudionika kreće se od 36 do 65 godina, a njihov radni staž u rasponu je od 8 godina do 32 godine. Svih sudionici istraživanja imaju iskustvo vođenja razrednog odjela, a nitko od sudionika ne predaje u dvije škole.

1 Ovaj rad nastavak je i proširenje diplomskog rada autorice Tot (2025) pod naslova *Doživljaj školske klime iz perspektive nastavnika srednjih škola u Slavonskom Brodu*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Pravni fakultet Osijek.

Provedba istraživanja

Istraživanje je provedeno u svibnju školske godine 2024./2025. Ravnateljima srednjih škola prvotno su predstavljeni cilj i svrha istraživanja, nakon čega su zamoljeni da informiraju nastavnike o provedbi istraživanja s molbom da se prijave oni nastavnici koji bi dobrovoljno pristali sudjelovati u istraživanju. S nastavnicima su potom dogovoreni termini susreta za provedbu polustrukturiranih intervjua, koji su provedeni u kabinetima i učionicama nastavnika. Intervjui su snimani audiozapisom te su u prosjeku trajali 45 minuta. Podatci za ovo kvalitativno istraživanje prikupljeni su polustrukturiranim intervjuom vođenim na temelju Protokola s unaprijed postavljenim okvirnim pitanjima podijeljenih u četiri tematska okvira (ukupno 16 pitanja). Prvi dio Protokola odnosio se na socioanamnestička pitanja, primjerice na godine radnog staža, nakon čega je vođen razgovor u skladu s četirima istraživačkim pitanjima, od kojih se tri prikazuju u ovom radu. Audiozapisi su obrisani nakon transkripcije uz minimalno uređenja.

Etički aspekti istraživanja

U istraživanju su poštivana etička načela povjerljivosti i dobrovoljnog sudjelovanja u istraživanju, pravo na iznošenje vlastitog mišljenja, kao i pravo na mogućnost odustajanja tijekom provedbe istraživanja. Svaki sudionik istraživanja upoznat je s ciljem, sa svrhom i s etičkim načelima istraživanja usmeno i pismeno Informiranim pristankom. Suglasnost za provedbu istraživanja dala je Stručna skupina za etičku prihvatljivost istraživanja na Pravnom fakultetu u Osijeku, a nakon toga i srednje škole iz Slavonskog Broda čiji je osnivač Ministarstvo znanosti, obrazovanja i mladih, odnosno Hrvatska franjevačka provincija sv. Ćirila i Metoda. Pri prikupljanju, obradi i pohrani podataka poštivale su se Smjernice o zaštiti podataka iz Uredbe (EU) 2016/679 Europskog parlamenta i Vijeća od 27. travnja 2016. o zaštiti pojedinaca u vezi s obradom osobnih podataka i o slobodnom kretanju takvih podataka te o stavljanju izvan snage Direktive 95/46/EZ (Opća uredba o zaštiti podataka).

Obrada podataka

Prikupljeni podatci kvalitativnog istraživanja anonimizirani su tijekom obrade tako da su sudionicima prilikom transkripcije dodijeljene šifre S1, S2, S3... S10 kako bi se zaštitio njihov identitet. Podatci su obrađeni tematskom analizom induktivnim smjerom zaključivanja, prema Braun i Clarke (2006). Tematskom analizom omogućeno je identificiranje tema i podtema te izgradnja analize na najsloženiji način, dublje od analize sadržaja, čime je pruženo šire razumijevanje (Milas, 2009). Dodatno, vjerodostojnost rezultata osigurana je procesom dvostrukog kodiranja koje su provele dvije autorice ovog rada neovisno jedna o drugoj, dok je treća autorica dodatno pregledala preklapanja kodova. Dvije suautorice rada imaju prethodno iskustvo u provedbi kvalitativnih istraživanja. U svrhu osiguranja pouzdanosti podataka korišten je pristup triangulacije istraživača, kao i teorija i perspektiva.

REZULTATI

U prikazanim rezultatima ovog istraživanja detaljno se iznose odgovori na tri postavljena istraživačka pitanja (od 2. do 4. pitanja), nakon dodatne obrade prikupljenih podataka i uključivanja treće neovisne suautorice u proces obrade, s ciljem povećanja pouzdanosti dobivenih nalaza.

Prvo istraživačko pitanje koje se prikazuje u ovom radu odnosi se na glavno tematsko područje opisa školske klime u školama u kojima nastavnici srednjih škola rade, dodatno pojašnjene temama kulture suradnje, ekosustava podrške u školskom okruženju, podržavajuće školske administracije te pedagoško-partnerskog odnosa nastavnika i učenika (Tablica 1).

Tablica 1

Tematsko područje 1: Opis školske klime

TEMA	KATEGORIJE	KODOVI
Kultura suradnje	Dobri međuljudski odnosi	• Kolegijalnost i osjećaj pripadanja • Iskrenost i otvorenost u komunikaciji
	Timski rad	• Razmjena informacija • Uključenost učenika u rad
Ekosustav podrške u školskom okruženju	Atmosfera	• Pozitivna školska klima • Osjećaj pripadnosti
	Resursi	• Opremljenost škole • Ljudski resursi
Podržavajuća školska administracija	Dostupnost administracije	• Otvorenost i pristupačnost • Neformalna interakcija
Pedagoško-partnerski odnos nastavnika i učenika	Kvaliteta odnosa nastavnik-učenik	• Otvorenost • Kontinuiranost
	Dostupnost nastavnika	• Spremnost na slušanje • Izgradnja povjerenja • Individualni pristup

Sudionici istraživanja školsku klimu opisuju **kulturom suradnje** u nekoliko kategorija, poput **dobrih međuljudskih odnosa** koji se odražavaju kolegijalnošću i osjećajem pripadanja: *S4:* „Kod nas vlada, ajmo reći, obiteljska atmosfera. Svi se znamo, svi se družimo u hodnicima.“, *S9*: „Došla ovdje u školu gdje sam se od prvog ulaska u zbornicu osjećala prihvaćenom.“, ali i iskrenošću i otvorenom komunikacijom: *S1:* „Ovdje ljudi vrlo rado kažu u lice ako im nešto ne odgovara...“, *S10:* „Jako je važna ta komunikacija, da smo uvijek jasni jedni s drugima, iskreni.“ Uz to, nastavnici koji su sudjelovali u istraživanju ističu kako se kultura suradnje očituje **timskim radom** kao izrazito važnim elementom koji omogućava razmjenu informacija *S3:* „Mi smo svi u školi uključeni u neki tim... Imamo cijelu listu timova u školi.“, *S8:* „Oni (učenici) znaju da mi razgovaramo o njima, da dijelimo informacije... nema tih nekakvih zakukuljenih situacija. Mi smo dobri, povezani i naučili smo zapravo surađivati i mislim da se ta naša suradnja jako reflektira na razrede.“, te potiče uključivanje učenika u školski život: *S1:* „Uključujemo učenike

kroz vijeća učenika... jedan predstavnik je čuda radio, mijenjao stvari po školi.“, *S3:* „Imamo strahovito puno izvannastavnih aktivnosti u kojima su učenici uključeni aktivno... učenička zadruga, volonteri...“.

Opis školske klime dalje je opisan ekosustavnom podrškom u školskom okruženju koja se odnosi na ove dvije kategorije: **atmosferu** koju nastavnici opisuju kao pozitivnu i u kojoj se osjećaju prihvaćeno: *S1:* „Imamo bar jednom godišnje neko zajedničko okupljanje, cijeli kolektiv, što utječe na stvaranje nekakve pozitivne klime, zbližavanje.“, *S7:* „Učenici u školi imaju i taj duhovni aspekt pa onda se ide na zajednička putovanja duhovne obnove, tu se onda još dodatno povezuju učenici međusobno, nastavnici. Mislim da to može doprinositi školskoj klimi.“ i **resurse** koji se odnose na opremljenost škole i ljudske resurse: *S5:* „Resursi koje trebamo za nastavu su nam dostupni, sada imamo više nego prije.“, *S8:* „Naša ravnateljica je jako jednostavna... što god smo tražili, ako je smatrala to opravdanim, nabavilo se.“

Iz perspektive nastavnika za školsku je klimu važna i **podržavajuća školska administracija** koju nastavnici promatraju na temelju **dostupnosti administracije** koju opisuju kao pristupačnu i otvorenu za suradnju: *S3:* „Sva vrata su uvijek otvorena, znači, za bilo kakve probleme... imamo jako dobru mrežu komunikacije.“, *S5:* „Administracija je uvijek dostupna, kada god trebamo nešto pitati...“ i s kojom neformalno komuniciraju *S8:* „Nama je normalno da uletimo u neki ured, da kažemo: ‘Imam sad takav i takav problem, daj mi neko rješenje.‘“, *S9:* „Ako kod tajnice ulazim... otvoriš vrata, e, trebao bi to i to.“

Kao posljednja i važna tema u kontekstu opisa školske klime u odgovorima nastavnika pokazao se **pedagoško-partnerski odnos nastavnika i učenika**, dodatno opisan kategorijama **kvaliteta odnosa nastavnika i učenika** i **dostupnost nastavnika**. **Kvalitetu odnosa nastavnik i učenik** nastavnici su opisali kao otvorenu i kontinuiranu: *S3:* „Ostanu poslije sata pa još nešto pitaju.“, *S7:* „Nakon nastave znaju pisati još uvijek na Teams, na mail.“, *S10:* „I na odmorima, i na praksi uvijek će doći popričati, ne uvijek vezano za moj predmet. Puno se više učenici sad otvaraju nama kada imaju neki problem...“. Učestalost i kvaliteta odnosa ovise i o tome koliko su nastavnici **dostupni učenicima**, odnosno nastavnici su zaključili da učestalost i kvaliteta tih odnosa ovisi o tome koliko su nastavnici spremni na slušanje: *S2:* „Volim pitati: 'Zašto si neraspoložen?'“, *S3:* „Pitate: 'Jesi li dobro danas?' i učenik iskreno odgovori.“, ulažu li u izgradnju povjerenja s učenicima: *S5*: „Uvijek sam im rekla... u četiri oka ćemo saslušati jedno drugo.“, *S9:* „Djeca s tobom dišu, rade i funkcioniraju. Ako sam u narušenom odnosu s pojedincima – treba se to riješiti.“ i primjenjuju li individualni pristup: *S1:* „Čak i introverti pričaju – kad svi izađu iz učionice.“, *S4:* „Znaju kome treba pokucati na vrata.“

Drugo istraživačko pitanje odnosi se na ulogu nastavnika srednjih škola u doprinosu školskoj klimi, pri čemu su proizašle ove glavne teme: izgradnja podržavajućih odnosa, profesionalne kompetencije u funkciji odgojno-obrazovnog rada te profesionalno sudjelovanje u radu i upravljanju školom od strane nastavnika (Tablica 2).

Tablica 2

Tematsko područje 2: Uloga nastavnika u doprinosu školskoj klimi

TEMA	KATEGORIJE	KODOVI
Izgradnja podržavajućih odnosa	Doprinos u komunikaciji s učenicima i kolegama	• Otvorena komunikacija • Međusobno poštovanje • Neformalnost
	Pružanje podrške učenicima i kolegama	• Mentorstvo • Priprema učenika za život
	Interpersonalni odnosi	• Odnosi s kolegama i učenicima • Emocionalna sigurnost
	Poštovanje i jednakost	• Poštovanje • Jednakost prema svima • Poštivanje različitosti
Profesionalne kompetencije u funkciji odgojno-obrazovnog rada	Profesionalne vještine i razvoj	• Prenošenje znanja • Dodatne aktivnosti • Suradnja s roditeljima
	Osobne karakteristike nastavnika	• Optimizam • Samosvijest • Empatija
Profesionalno sudjelovanje u radu i upravljanju školom od strane nastavnika	Učestalost sudjelovanja	• Aktivno i često sudjelovanje • Vođenje odjela • Sudjelovanje na sastancima stručnog i nastavničkog vijeća i školskih odbora
	Način sudjelovanja	• Predlaganje i razvoj novih ideja • Savjetodavni rad
	Svrha sudjelovanja	• Unaprjeđenje rada škole • Pružanje podrške

Nastavnici percipiraju svoju ulogu u doprinosu školskoj klimi **izgradnjom podržavajućih odnosa** na način da imaju doživljaj kako **doprinose komunikaciji s učenicima i kolegama** otvorenom komunikacijom: *S7:* „Trudim se imati što bolju komunikaciju sa svima. Poštujem svačije stavove i mišljenja“, *S8:* „Rješenje se uvijek može pronaći, ne treba biti nervozan.“ međusobnim poštovanjem: *S1:* „Ali mislim da i ja njima znam reći, ako nekad malo pređu granicu i onda im kažem, nemojte stvarati neugodnu situaciju, jer ja vas poštujem kao gotovo odrasle osobe.“, *S2:* „Ja sam rekla da mene stvarno smatraju svojim zrcalom i da to tako i u društvu funkcionira, u životu. Ono što daje ti se i vraća, znači, ako ti želiš da ti se tretira s poštovanjem i tretira kao odraslu osobu moraš ga sam i pokazati.“ i neformalnošću *S5:* „Uvijek im kažem da se mogu meni obratiti ako imaju kakvu teškoću, ako nešto ne znaju. To onda povezuje nas sve međusobno, razmjenjujemo neka nova iskustva, znanja i tako unaprjeđujemo struku.“, *S8:* „Mladi

ljudi… ja sam netko tko im može dati savjet.“, **pružaju podršku jedni drugima** mentorstvom: *S3:* „I tako da svi znaju da meni može doći kolega iz bilo kojeg predmeta, dakle, i reći, slušaj, imam takvu situaciju, što ti misliš, što bih ja trebala napraviti?“, *S6:* „Pokušavam pomoći svakome… i kolegama i učenicima. Zanemarit ću gradivo ako vidim da učeniku nešto treba. Kroz nastavu razvijamo i karakter, ne samo znanje.“, ali i tako što pripremaju učenike za život nakon srednje škole: *S4:* „Nastava ne smije biti samo ispredavanje. Želim da budu spremni za realni svijet.“, *S5:* „Uvijek učenicima kažem da ako imaju kakvu teškoću, ako nešto ne znaju pitaju i da razgovaramo da budu spremni za dalje u životu.“

Svojim radom nastavnici utječu na razne aspekte školske klime, a osobito utječu na **interpersonalne odnose** koje imaju s drugim kolegama i učenicima: *S1:* „...imam lijepe odnose. Čak imam neke aktivnosti koje radim s kolegama iz škole s kojima nisam bliska (…)”, *S3:* „Pružam podršku ne samo učenicima, već i nastavnicima... građenje je tu i povjerenja između djeteta i vas, koje se onda ne smije izgubiti“ i nastoje stvoriti prostor za emocionalnu sigurnost: *S6:* „Uvijek pokušavam, kao razrednica, da se pogotovo ti učenici koji su možda u malo napetim situacijama kod kuće ili među prijateljima, da se nekako osjećaju sigurno bar u razredu (…) da bar u školi budu na miru i sigurni.“, *S9:* „Ako vidiš da je dijete nesigurno ili da se nešto dogodilo, da je dobila neku jedinicu, da je tužan, izaći ćeš van, sjest kraj njega, pitaš što je, i onda se oni osjećaju sigurno i uvijek ti se povjere.“ Za izgradnju podržavajućih odnosa nastavnicima se pokazalo važno **poštovanje i jednakost**: *S5:* „Mislim da utječem na izgradnju poštovanja i povjerenja, i među učenicima i među kolegama, osobljem, pa i roditeljima. Učenicima pogotovo se da do znanja da greške trebaju ispraviti, poštivati se međusobno u razredu.“, *S10:* „...kako se odnosiš prema nekome je važno jer to će isto oni reflektirati...“ i jednakosti prema svima*: S6:* „...nastojim biti pravedna prema svima, jednako ih tretirati.”, S7: „...uvijek im govorim da su svi oni jednaki...“ te poštivanja različitosti: *S7*: „Potičem da iznesu svoje mišljenje... i one koji inače šute. Svi moraju biti ravnopravni... nema glavni i potlačeni.“, *S6:* „Imaju natjecanja, idu na praksu, razvijaju se kroz iskustva. Kroz stručne prakse upoznaju i druge kulture... to ih oblikuje i potiče na poštivanje razlika. Kroz volonterske aktivnosti, to ih čini kvalitetnim osobama.“

Nastavnici su istaknuli i važnost **profesionalnih kompetencija u funkciji odgojno-obrazovnog rada opisima profesionalnih vještina i razvoja** kojima oni utječu na školsku klimu prenošenjem znanja: *S6:* „Imam visoka očekivanja jer smatram svoj predmet bitnim...“, *S10:* „...prenosim znanje učenicima, neke vrijednosti, vrline...“, provođenjem dodatnih aktivnosti *S1:* „...vođenje novinara... nekima je to otvorilo svjetove...“, *S3:* „Rad s učenicima u kontekstu korištenja digitalnih sadržaja (…) Digitalna era: Tko sam ja?“ te suradnjom s roditeljima: *S7:* „Rekla bih da imam osjećaj da utječem na odnos poštovanja i podrške među učenicima i roditeljima, mislim da je to jako važno te se trudim pokazati poštovanje, održati kvalitetnu komunikaciju s roditeljima.“, *S9:* „Pokažemo roditeljima neki put... jer mi smo i odgojna ustanova“ i manifestiranjem **osobnih karakteristika** poput optimizma *S6:* „Uvijek ideš s nekim pozitivnim stavom, ako sve odmah okrećeš na crno teško da ćeš moći nekome pomoći.“, *S9:* „Kako zračiš, tako se to odra-

žava na učenike i druge kolege. Ostaneš dosljedan i uvijek se trudiš maksimalno s pozitivom.“, samosvijesti *S5:* „Učenici se trebaju osjećati sigurno u školi, a ako si ti samosvjestan i siguran i oni će biti.“, *S4:* „Bitno je kakav si čovjek – ne samo nastavnik.“ i empatije koju pojedini nastavnici posjeduju: *S1:* „Rado ću se ispričati, nije mi to nekakav problem, treba njih razumjeti.“, *S2:* „Empatija, to je važno imati za učenike.“

Pod temom **profesionalno sudjelovanje u radu i upravljanju školom od strane nastavnika** nastavnici su navodili da aktivno i često sudjeluju u takvim aktivnostima: *S1:* „Strašno puno, ja sam valjda u svemu. Nekad svjesno, nekad nesvjesno, nekad me drugi imenuju, ali i u školskom odboru, i u timu za kvalitetu, i u timu za Erasmus. Dakle, u pravilu sam u većini nekakvih timova.“, *S2:* „...kroz volonterski sam uključena, ja i vodim sami volonterski klub sad dugi niz godina.“, a i da preuzimaju i ulogu voditelja predmetnog odjela: *S9:* „Ja sam voditelj stručnog vijeća engleskog jezika, ja sam ga i pokrenula“, *S10:* „Neprestano sam negdje: aktivnosti vezane za poljoprivredu, tjedni sastanci, praktična nastava, voditelj sam aktiva poljoprivrede i jednom mjesečno vodim sastanak koji u tom kontekstu održavamo.“ Nastavnici sudjeluju u nizu sastanaka poput sastanaka stručnih vijeća, nastavničkih vijeća te na sastancima školskih odbora/timova: *S4:* „Mi svi profesori smo podijeljeni u aktive...dogovaramo kako ćemo, evo to, mi prirodnjaci, kako ćemo se dogovoriti što će biti za nagodinu, koje aktivnosti možemo provesti.“, *S5:* „Sudjelujem na sastancima stručnog vijeća, nastavničkom vijeću, sudjelujem u školskom odboru, kao komisija za završne radove.“, *S8:* „Školsko stručno vijeće... to nam je super poligon gdje se mi ispričamo, i sve što je ovaj učenik napravio, rekao...“ **Načini sudjelovanja** na sastancima ogledaju se u predlaganju i razvoju novih ideja: *S1:* „Smišljamo načine u smislu vršnjačke podrške ili dopunske nastave...“, *S7:* „...onda iznosimo međusobno mišljenje, odnosno ne znam, nekakve svoje stavove i gledamo što ćemo i kako, i sve ovisi u trenutku s kojom skupinom, pa onda s njima o tim problemima razgovaramo i pokušavamo ih rješavati na način da nam bude što bolje na kraju“, ali i u savjetodavnom radu: *S6:* „Mmm, u zvanju sam sada savjetnika, pa onda tu pomažem i kolegama i na sastancima, kako što dalje, kako poboljšati rad, edukacije itd.“, *S8:* „Ja sudjelujem i u nekim drugim povjerenstvima van škole, pa to isto tako bude često gdje na taj način se ja zapravo povezujem i s nekim drugim ljudima i drugim ustanovama koje onda ta veza meni pomaže da ja unutar škole mogu reći ej, slušaj, možda bi ovaj učenik trebao ovo ili ono, znam čovjeka kojeg možemo pitati.“ Nastavnici vide svrhu aktivnog sudjelovanja nastavnika u radu i upravljanju školom jer to unaprjeđuje sam rad škole: *S1:* „Tim za kvalitetu je ustvari skupina ljudi koji se dobrovoljno jave i onda pokušavamo uočiti koje su slabosti škole, gdje bi se tu mogli pojačati, recimo, zaključili smo da određeni učenici jednostavno ne mogu stići naučiti gradivo. Smišljamo načine u smislu vršnjačke podrške ili dopunske nastave“, *S4:* „Znači to nam je već nekakav odbor u kojem se mi međusobno dogovaramo kako ćemo, evo to, mi prirodnjaci, kako ćemo se dogovoriti što će biti za nagodinu, koje aktivnosti možemo provesti i kako unaprijediti školu.“ i pruža se podrška svima koji sudjeluju u školskom procesu: *S6:* „Mi kao prirodna grupa predmeta volimo objaviti na stranici škole kada učenici

nešto postignu, naprave. Čisto onako, da se vidi da su učenici neku stvar stvarno napravili, da ih se pohvali na taj način i pruži podrška.“, *S7*: „...obrađujemo različite vrline, kao što su poniznost, duhovnost, empatija, da pružaju podršku i mi njima.“

Posljednje istraživačko pitanje odnosilo se na tematsko područje doživljaja nastavnika u pogledu doprinosa socijalnih radnika školskoj klimi. Ovim istraživačkim pitanjem želio se dobiti uvid u to kako nastavnici srednjih škola u Slavonskom Brodu percipiraju mogući doprinos socijalnih radnika ako bi bili zaposleni u školi. Iz Tablice 3 uočljivo je kako nastavnici mogući doprinos socijalnih radnika školskoj klimi doživljavaju kao mogućnost unaprjeđenja rada s učenicima i roditeljima te sa stručnim timom i s nastavnicima, ali i kao provedbu preventivnih programa i edukacije.

Tablica 3

Tematsko područje 3: Doprinos socijalnih radnika školskoj klimi

TEMA	KATEGORIJE	KODOVI
Doprinos socijalnih radnika školskoj klimi	Mogućnost unaprjeđenja rada s učenicima i roditeljima	• Pružanje emocionalne podrške • Individualizirani pristup • Poticanje motivacije učenika • Rad s roditeljima učenika
	Mogućnost unaprjeđenje rada stručnog tima i rada s nastavnicima	• Rasterećenje stručnog kadra • Međuresorna suradnja
	Provedba preventivnih programa i edukacije	• Prevencija • Edukacija nastavnika • Pravovremeno prepoznavanje problema

Nastavnici koji su sudjelovali u istraživanju navodili su da bi socijalni radnici, kada bi bili zaposleni u školama, mogli **unaprijediti** rad škole, odnosno **rad s učenicima i roditeljima,** pružanjem emocionalne podrške: *S4:* „Učenici ako steknu povjerenje i znaju da je u školi netko tko im može pomoći, sve više i više njih će dolaziti po pomoć, pomoć koju ne može pružiti nastavnik koji radi svoj predmet, nego netko specijaliziran za to.“, *S5:* „Da razgovaraju s učenicima koji imaju neke probleme, ako imaju obiteljske probleme, a koji možda utječu i na njihovo školovanje.“, individualizirano pristupe u radu: *S10:* „Pa stvorili bi više vremena za individualni rad s djecom koja možda nemaju konkretno probleme koji se tiču mentalnog zdravlja. Uvijek je dobro da se djeca osjećaju sigurno u školi, da to ne bude mjesto gdje dolaze s grčem u želucu.“ i potiču motivaciju kod učenika: *S2:* „Moglo bi se raditi na motivaciji djece, odnosno tome da ih ne motivira samo i jedino ocjena u dnevniku, iako se to sad svelo na to. Više usmjeravanja na budućnost, gdje se vide.“, *S6:* „Možda ih kroz individualne razgovore potaknuti da vide vrijednost škole, radit na motivaciji.“ Također, važno se pokazalo i mišljenje da bi socijalni radnik mogao unaprijediti školsku klimu radom s roditeljima*: S2:* „Onda možda i dodatni rad s roditeljima, ukoliko se radi o izostancima na primjer, to mislim na slučajeve s većim brojem

izostanaka ili ukoliko dođe do iznenadnog pada ocjena.“, *S9:* „Mislim da bi bili korisni za suradnju s roditeljima u tom pogledu, da, kada bi imali poveznicu dijete, roditelj, škola, onda ne bi mogli muljati jedne i druge jer bi onda vidjeli da je krug zatvoren i mislim da bi jednostavno bili prisiljeni tu školu bar završiti jer bi ih se nadgledalo s više strana.“

Socijalni bi radnik mogao **unaprijediti** ne samo rad s učenicima nego i **rad stručnog tima te nastavnika** rasterećenjem kadra: *S1:* „Psihologinja nam je pretrpana poslom... kada bismo u školi imali socijalnog radnika, sustav bi radio učinkovitije i brže. Dok se nešto prijavi centru za socijalnu skrb i dok predmet dođe na red već je šteta počinjena. Socijalni radnik u školi bi to ubrzao.“, *S5:* „Rasteretili bi ih ako možda ni oni ne znaju što napraviti dalje s djetetom.“ i unaprjeđivanje međuresorne suradnje: *S8*: „Socijalni radnici imaju uvid u stvarne živote djece, vrlo često problematične – to je ogromna prednost za sustavno djelovanje“, *S9:* „Netko tko bi surađivao s pedagogom i psihologom, pokrivajući obiteljsku dimenziju. Nismo stručni, zato bi socijalni radnik mogao prepoznati i pomoći učenicima.“ Nastavnici vide potencijal i za provođenje **preventivnih programa** i **edukacija** od strane socijalnih radnika kako bi se prevenirala pojedina ponašanja učenika: *S10:* „Nekad nije problem u učenju, nego nešto drugo, netko treba preventivno djelovati da to ne eskalira. Roditelji dolaze tek kad je prekasno, možda bi socijalni radnik mogao utjecati i na njih kroz edukaciju.“, educiralo nastavnike: *S4:* „...da i nas educiraju o nekim ponašanjima učenika.”, *S7:* „Nama isto treba edukacija i to bi socijalni radnici mogli raditi.”, ali i pravovremeno prepoznavao problem: *S1:* „Socijalni radnik ima značajnu ulogu u prepoznavanju problema. Mi često ne znamo kako postupiti u situacijama kada se potencijalno radi o kompleksnijem problemu jer nismo dovoljno educirani... Mislim da bi tu oni imali značajnu ulogu u prepoznavanju nekih dubljih problema, koji sežu van same škole, koji možda ni nisu povezani konkretno sa školom, ali se tu manifestiraju kroz loš uspjeh, izostanke, loše ponašanje...“, *S3:* „Ja nisam psiholog, nisam stručna za neke stvari koje učenici donesu. Okrenuti smo isključivo prema djetetu, a nemamo mogućnost rada s roditeljima. A jako puno stvari djeca donose upravo od kuće. Tako da mislim da bi tu socijalni radnik imao ulogu, imao bi što raditi.“

RASPRAVA

Sudionici istraživanja školsku klimu opisuju pretežno pozitivno, pri čemu se ključne odrednice odnose na kulturu suradnje, ekosustav podrške u školskom okruženju, podržavajuću administraciju te pedagoško-partnerski odnos nastavnika i učenika. Opisi kolegijalnosti, osjećaja pripadnosti i otvorene komunikacije u skladu su s višedimenzionalnim modelom školske klime Cohena i sur. (2009) koji ističe da profesionalna solidarnost među učiteljima i podržavajuće vodstvo mogu ublažiti stresove povezane s izazovima u radu s učenicima. Kvalitetni međuljudski odnosi u školama povezani su s većim profesionalnim zadovoljstvom nastavnika i manjim osjećajem izolacije, osobito kod novih ili manje iskusnih nastavnika, što je u skladu s nalazima

ranijih istraživanja (Akinyemi i sur., 2020; Rose i sur., 2024). Uz odnose, nastavnici ističu i važnost resursa te podrške vodstva, pri čemu se opremljenost škole povezuje s lakšim provođenjem nastave i aktivnosti, premda u rezultatima središnje mjesto zadržava ljudska dimenzija odnosa i dostupnosti podrške.

Podržavajuća školska administracija u istraživanju se pojavljuje kao važan oslonac školske klime te ju nastavnici opisuju kao dostupnu, otvorenu i neformalno pristupačnu, što olakšava rješavanje problema i smanjuje osjećaj opterećenja. Ovakav doživljaj može se povezati s konceptom percipirane organizacijske podrške (Eisenberger i sur., 1986), prema kojem zaposlenici razvijaju sigurnost i motivaciju kada doživljavaju da ustanova vrednuje njihov trud i uvažava potrebe. Kada administracija i nastavnici funkcioniraju kao ravnopravni partneri, komunikacija je transparentnija, a osjećaj zajedništva jači, što izravno utječe na ukupnu klimu škole (Fullan, 2007). Neformalne interakcije unutar škole mogu pridonositi subjektivnoj dobrobiti nastavnika te učinkovitosti poučavanja i institucionalnom angažmanu (Gül i Dikbaş, 2022). Time se administracija ne doživljava kao izdvojena birokratska struktura, nego kao partner u svakodnevnom radu. Navedeno je u skladu s pristupima koji naglašavaju važnost suradničke kulture i zajedničkog rješavanja problema u školi (Fullan, 2007).

Rezultati pokazuju da nastavnici kvalitetu školske klime snažno povezuju s odnosom između nastavnika i učenika, koji opisuju otvorenošću i kontinuiranošću komunikacije, kao i dostupnošću nastavnika (spremnost na slušanje, izgradnju povjerenja i individualni pristup). Takva slika odnosa sukladna je i rezultatima prethodnih istraživanja koja ističu da je odnos nastavnika i učenika temelj za stvaranje sigurnog i poticajnog okruženja za učenje (Pianta i sur., 2012). Iako nastavnici prepoznaju vrijednost individualiziranog pristupa, u rezultatima je vidljivo da njegova provedba može biti ograničena radnim opterećenjem i brojem učenika, što su naglasili i Benko i sur. (2018) potrebom sustavne podrške nastavnicima za održivo provođenje individualizacije. Uključivanje učenika u život škole (vijeća učenika, izvannastavne aktivnosti i volonterstvo) dodatno se prepoznaje kao element pozitivne klime jer potiče pripadnost, odgovornost i pozitivna ponašanja. Participacija učenika jača osjećaj zajedništva i pripadnosti školi (Torsdottir i sur., 2024) pa je u širem smislu pozitivna školska klima relevantan čimbenik učinkovitosti škole (Čilić, 2017).

U drugom tematskom području pokazalo se kako nastavnici svoj doprinos školskoj klimi ponajprije vide u izgradnji podržavajućih odnosa, odnosno otvorenoj komunikaciji, međusobnom poštovanju i neformalnosti u interakcijama s učenicima i kolegama. Pritom naglašavaju mentorstvo i podršku kolegama, osobito mlađima, te odgojnu dimenziju rada koja uključuje pripremu učenika za život nakon škole. U rezultatima se ističu i jednakost te poštivanje različitosti, kao i stvaranje emocionalne sigurnosti povjerenjem i osjećajem prihvaćenosti učenika. Profesionalne kompetencije (prenošenje znanja, dodatne aktivnosti, suradnja s roditeljima) i osobne karakteristike (optimizam, samosvijest, empatija) sudionici prepoznaju kao mehanizme kojima neposredno utječu na atmosferu i odnose u školi. Samosvijest potiče empatiju

i emocionalnu inteligenciju, vještine koje jačaju odnose s učenicima i kolegama (Syed Hassan i sur., 2015). Nastavnici koji svjesno njeguju odnose s učenicima ne samo da utječu na obrazovne rezultate već i doprinose njihovu socijalnom i emocionalnom razvoju, što je temelj za uspjeh i izvan učionice. Visoka razina uključenosti nastavnika u timove, odbore i projekte upućuje na to da školsku klimu doživljavaju i kao rezultat organizacijske kulture suradnje, razvoja ideja i savjetodavnog rada unutar škole. Neformalna interakcija nastavnika i administracije odražava se u spontanim svakodnevnim interakcijama koje nisu uvijek isključivo povezane s formalnošću škole. Istraživanje Gül i Dikbaş (2022) pokazalo je da su neformalne međuljudske veze u školskom okruženju snažno povezane sa subjektivnom dobrobiti nastavnika. Otvorenost u komunikaciji prepoznata je u spremnosti nastavnika da učenicima budu dostupni i u neformalnim interakcijama u kojima dolazi do razmjene informacija i podrške. Ovi aspekti potvrđuju da nastavnici ne djeluju samo unutar učionice, nego aktivno oblikuju širu kulturu škole, što je u radu istaknuto. Thapa i sur. (2013) predložili su sveobuhvatni dimenzionalni model školske klime koji uključuje i pojedine aspekte pronađene u ovom istraživanju. Načini na koje nastavnici potiču pozitivna ponašanja učenika temelje se na međusobnom poštovanju, stvaranju povjerenja, poticanju samostalnosti i promicanju vrijednosti poput uvažavanja različitosti, a ostvarivanje tih aspekata dovodi do pozitivne školske klime.

Treće tematsko područje pokazuje kako nastavnici socijalne radnike percipiraju kao potencijalno značajne dionike u unaprjeđenju školske klime. Doprinos socijalnih radnika povezuju s mogućnošću unaprjeđenja rada s učenicima i roditeljima, jačanjem stručnog tima i podrške nastavnicima te provedbom preventivnih programa i edukacija. U rezultatima se socijalni radnik opisuje kao stručnjak koji može pružati emocionalnu podršku i omogućiti individualiziraniji pristup učenicima, osobito u situacijama kada nastavnici zbog opterećenja ne mogu provoditi kontinuiran individualni rad. Kako bi stručnjaci razvili strategije koje omogućuju prilagodbu postupaka prema individualnim potrebama djece, nužno je uspostaviti međuinstitucionalnu suradnju kako bi se osigurale konzistentnost i profesionalnost u radu s djecom (Borić i Mataga Tintor, 2022; Krpeljević i sur., 2025).

Suradnja s roditeljima percipira se kao područje u kojem socijalni radnik može preuzeti stručnu komunikaciju i koordinaciju, što bi moglo smanjiti stres nastavnika i rasteretiti postojeći stručni kadar. Percepcija doprinosa socijalnih radnika koju su iznijeli sudionici može se dodatno razumjeti kompetencijskim okvirom profesije socijalnog rada. Prema Hrvatskom kvalifikacijskom okviru (2022), socijalni radnici provode procjene, planiraju i realiziraju intervencije usmjerene na pružanje pomoći i osnaživanje pojedinaca, obitelji i grupa, osobito u kontekstu socijalne isključenosti i rizika kod ranjivih skupina. To uključuje i djecu koja žive u nepovoljnim obiteljskim okolnostima, siromaštvu ili se suočavaju s teškoćama mentalnog zdravlja i ponašanja, pri čemu se problemi iz privatnog okruženja često reflektiraju na školski uspjeh i dobrobit. Koprivnjak (2025) naglašava da socijalni čimbenici, i kada nisu izravno obrazovni, značajno utječu na funkcioniranje učenika, osobito ako izostaju podrška i razvijene vještine suočavanja

sa stresom. Socijalni radnici u tom smislu mogu doprinijeti rješavanju kompleksnih teškoća učenika ne samo u kriznim intervencijama nego i kontinuiranom preventivnom i razvojnom podrškom (Wallengren-Lynch, 2024). Uključivanje socijalnih radnika u škole u tom kontekstu može se promatrati i kao logičan organizacijski slijed postojećih praksi. Naime, škole i sada u situacijama ozbiljnijih socijalnih rizika, zanemarivanja ili obiteljskih teškoća upućuju učenike i njihove obitelji na sustav socijalne skrbi te ostvaruju suradnju s nadležnim institucijama. Integriranjem socijalnog radnika u školski sustav omogućila bi se pravodobnija identifikacija rizika, brža intervencija i kontinuiranija podrška, čime bi se smanjila potreba za isključivo reaktivnim postupanjem i osigurala veća povezanost odgojno-obrazovnog i socijalnog sustava. Ioannou, Ravulo i Ray (2024) navode kako socijalni rad u školama ima značajnu ulogu u smanjenju, primjerice stope napuštanja škole, dok Heinsch i sur. (2020) navode da socijalni rad u školama doprinosi i poboljšanju odnosa učenika s vršnjacima i promicanju dobrobiti učenika s ciljem postizanja pozitivne povezanosti sa školom.

Istraživanja također upozoravaju na potrebu dodatnih stručnih znanja u školama, osobito u području prevencije i motivacije, što upućuje na opravdanost uključivanja socijalnih radnika kao stručnjaka za rano prepoznavanje socijalnih rizika i međuresornu koordinaciju (Berc i sur., 2015; Pravobranitelj za djecu, 2023). Ding i sur. (2023) naglašavaju kako usluge socijalnog rada u školama istodobno doprinose dobrobiti i obrazovnim postignućima te zahtijevaju kontinuirano ulaganje kako bi odgovorile na sve složenije potrebe učenika. Uključivanjem socijalnih radnika u obrazovni sustav dodatno se osnažuje interdisciplinarna suradnja s nastavnicima, pri čemu jasno definirane uloge i komplementarne kompetencije doprinose boljim obrazovnim ishodima (Bronstein i Abramson, 2003).

Dobiveni nalazi mogu se razumjeti i u okviru teorije sustava prema kojoj škola funkcionira kao dinamičan i povezan organizacijski sustav u kojem promjene u jednom segmentu utječu na cjelinu. Opisi kulture suradnje, podržavajuće administracije i odnosa nastavnika i učenika upućuju na snažne procese unutar školskog mikrosustava, gdje neposredne interakcije sudionika oblikuju doživljaj sigurnosti, pripadnosti i učinkovitosti (Bronfenbrenner, 1979; Trickett i Quinlan, 1979). Istodobno, naglašena potreba za jačanjem stručne podrške i međuresorne suradnje upućuje na važnost mezosustava i egzosustava, odnosno povezanosti škole s obitelji i institucijama u zajednici. Naime, teškoće učenika često se manifestiraju u školi, ali imaju izvorišta i rješenja izvan nje (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner i Ceci, 1994). Uključivanje socijalnih radnika može se u tom smislu promatrati kao intervencija koja jača veze među sustavima i povećava kapacitet škole za pravodobno prepoznavanje i rješavanje složenijih psihosocijalnih potreba učenika, što je sukladno ekološkom razumijevanju razvoja i školskog funkcioniranja.

Ipak, rezultate ovog istraživanja samim izborom namjernog uzorka može se interpretirati isključivo u odnosu na specifičnu, odabranu skupinu sudionika, odnosno deset nastavnika zaposlenih u srednjim školama u Slavonskom Brodu. Nadalje, istraživanje se temelji na samoprocjenama nastavnika prikupljenima polustrukturiranim intervjuom, što nosi rizik subjektivnosti

i selektivnog prikaza iskustava. Nastavnici su školsku klimu i probleme učenika interpretirali iz vlastite profesionalne perspektive, bez izravnog uvida u iskustva učenika, roditelja i drugih stručnih suradnika, što može ograničiti cjelovitost nalaza.

Budući da su podatci prikupljeni metodom intervjua, postoji mogućnost da su formulacija pitanja, dinamika razgovora i odnos između istraživača i sudionika utjecali na sadržaj i dubinu odgovora. Sudjelovanje u istraživanju bilo je dobrovoljno, što otvara mogućnost pristranosti uzorka. Nastavnici koji su se odlučili uključiti mogli su biti motiviraniji za temu školske klime ili imati izraženije stavove o ulozi socijalnih radnika, što može utjecati na dobivene rezultate. Također, postoji mogućnost davanja društveno poželjnih odgovora, osobito u kontekstu procjene vlastite uloge i odnosa u školi. Dodatno ograničenje odnosi se na činjenicu da istraživanje obuhvaća isključivo perspektivu nastavnika, dok nisu uključeni drugi relevantni dionici školskog sustava, poput učenika, roditelja, pedagoga, psihologa, socijalnih radnika ili donositelja obrazovnih politika. Time su uvid u školsku klimu i mogućnosti njezina unaprjeđenja djelomični i ograničeni na jednu profesionalnu skupinu.

Također, istraživanje je provedeno u jednom razdoblju (svibanj školske godine 2024./2025.), što znači da rezultati odražavaju trenutačno stanje i percepcije sudionika, bez uvida u moguće promjene tijekom vremena. S druge strane, vjerodostojnost rezultata nastojala se povećati primjenom tematske analize, dvostrukog kodiranja i triangulacije istraživača, čime je smanjen utjecaj subjektivnosti u interpretaciji podataka.

U budućim istraživanjima bilo bi korisno proširiti uzorak na veći broj škola i različite regije te uključiti više perspektiva (učenike, roditelje, stručne suradnike i donositelje odluka). Time bi se omogućio cjelovitiji i višeperspektivni uvid u školsku klimu i ulogu socijalnih radnika u njezinu unaprjeđenju.

ZAKLJUČAK

Ovo kvalitativno istraživanje omogućilo je dublje razumijevanje doživljaja školske klime iz perspektive nastavnika srednjih škola u Slavonskom Brodu te njihove procjene vlastite uloge i mogućeg doprinosa socijalnih radnika. Nastavnici školsku klimu opisuju pretežno pozitivno, naglašavajući kulturu suradnje, kolegijalnost, osjećaj pripadnosti i otvorenu komunikaciju kao temelj svakodnevnog funkcioniranja škole. Važnim smatraju i podržavajuću administraciju, dostupnost resursa te opću atmosferu u kojoj se njeguje zajedništvo. Posebno značajnim pokazao se odnos nastavnika i učenika koji se gradi povjerenjem, dostupnošću, spremnošću na slušanje i individualnim pristupom te izravno doprinosi osjećaju sigurnosti i pripadnosti učenika školi. Nastavnici svoj doprinos školskoj klimi vide u izgradnji kvalitetnih interpersonalnih odnosa, mentorstvu, emocionalnoj podršci učenicima, promicanju poštovanja i jednakosti te u profesionalnom angažmanu u aktivnostima i upravljačkim procesima škole. Istodobno, rezultati

upućuju na prepoznatu potrebu za jačanjem sustava stručne podrške, osobito u područjima koja nadilaze nastavničke kompetencije i vremenske mogućnosti individualnog rada. Socijalni se radnici u tom kontekstu prepoznaju kao važan potencijalni resurs, posebno u pružanju emocionalne podrške učenicima, radu s roditeljima, provedbi preventivnih programa, edukaciji te pravodobnom prepoznavanju i rješavanju složenijih problema, što može doprinijeti prevenciji sagorijevanja nastavnika u cjelini. Rezultati potvrđuju da se pozitivna školska klima temelji na kvalitetnim odnosima, suradničkoj organizacijskoj kulturi i dostupnosti podrške, ali i na potrebi daljnjeg interdisciplinarnog razvoja kako bi škola mogla cjelovitije odgovoriti na obrazovne i psihosocijalne potrebe učenika te istodobno rasteretiti nastavnike u njihovoj zahtjevnoj profesionalnoj ulozi.

LITERATURA

Ajduković, D. (2008). Odgovornost istraživača i valjanost kvalitativne metodologije. U: N. Kolerr-Trbović i A. Žižak (ur). *Kvalitativni pristup u društvenom znanostima* (str. 39–53). Zagreb, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Akinyemi, A. F., Rembe, S. i Nkonki, V. (2020). Trust and positive working relationships among teachers in communities of practice as an avenue for professional development. *Education Sciences,* 10(5), 136. Preuzeto 9. veljače 2026. s: https://www.mdpi.com/2227-7102/10/5/136

Allodi, M. W. (2002). A Two-Level Analysis of Classroom Climate in Relation to Social Context, Group Composition, and Organization of Special Support. *Article in Learning Environments Research*, 5, 253–274. https://doi.org/10.1023/A:1021972206111

Benko, I., Lorger, M. i Prskalo, I. (2018). Individualizacija rada u primarnom obrazovanju. *Napredak,* 159 (4), 421 – 431. Preuzeto 9. veljače 2026. s: https://hrcak.srce.hr/224394

Berc, G., Majdak, M. i Bežovan, G. (2015). Perspektiva stručnih suradnika o ispadanju učenika iz srednjih škola kao novom socijalnom problemu. *Revija za socijalnu politiku,* 22(1), 1–31. https://doi.org/10.3935/rsp.v22i1.1162

Borić, I. i Mataga Tintor, A. (2022). Studija o participaciji djece iz ranjivih skupina u Hrvatskoj. Ured UNICEF-a za Hrvatsku. Preuzeto 10. veljače 2026. s: https://www.unicef.org/croatia/media/12201/file/Studija%20o%20participaciji%20djece%20iz%20ranjivih%20 skupina%20u%20Hrvatskoj.pdf

Bronstein, L. R. i Abramson, J. S. (2003). Understanding socialization of teachers and social workers: Groundwork for collaboration in the schools. *Families in Society: The Journal of Contemporary Social Services,* 84 (3), 323–330. https://doi.org 10.1606/1044-3894.110

Brust Nemet, M. i Velki, T. (2020). Odnos nekih demografskih i razrednih karakteristika te školske klime i socijalne podrške prema stresu učitelja. Nova prisutnost, XVIII (3), 501–514. https://doi.org/10.31192/np.18.3.5

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. i Ceci, S. J. (1994). Nature-nuture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review*, 101 (4), 568-586. https://doi.org/ 10.1037/0033-295x.101.4.568.

Braun, V. i Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Čilić, A. (2017). Čimbenici učinkovitosti škola. Acta Iadertina, 14 (2), 0–0. Preuzeto 10. veljače 2026. s: https://hrcak.srce.hr/199698

Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M. i Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record,* 111 (1), 180–213. https://doi.org/10.1177/016146810911100108

Ding, X., Lightfoot, E., Berkowitz, R., Guz, S., Franklin, C. i DiNitto, D. M. (2023). Characteristics and outcomes of school social work services: A scoping review of published evidence 2000–June 2022. *School Mental Health,* 15 (3), 787–811. https://doi.org: 10.1007/s12310-023-09584-z

Domović, V. (2004). Školsko ozračje i učinkovitost škole. Naklada Slap.

Eisenberger, R., Huntington, R., Hutchison, S. i Sowa, D. (1986). *Perceived organizational support*. Journal of Applied Psychology, 71(3), 500–507. https://doi.org 10.1037/0021-9010.71.3.500

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). Teachers College Press. Preuzeto 15. ožujka 2026. s: https://www.daneshnamehicsa.ir/userfiles/files/1/6-%20The%20New%20Meaning%20of%20Educational%20Change,%20Fourth%20Edition.pdf

Gül, İ. i Dikbaş, E. (2022). The relationship between teachers' and school administrators' informal relationships and their subjective well-being levels. International Journal of Curriculum and Instruction, 14 (2), 1019–1048. Preuzeto s: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1383103.pdf

Halpin, A. W. i Croft, D. B. (1963). The Organizational Climate of Schools. Chicago, IL: Midwest Administration Center of the University of Chicago.

Hrvatski klasifikacijski okvir (2022). Standard zanimanja za socijalnog radnika/socijalnuradnicu. Preuzeto 15. ožujka 2024. s: https://hko.srce.hr/registar/standard zanimanja/detalji/376

Heinsch, M., Agllias, K., Sampson, D., Howard, A., Blakemore, T. i Cootes, H. (2020). Peer connectedness during the transition to secondary school: A collaborative opportunity for education and social work. *The Australian Educational Researcher*, 47 (2), 339–356. https://doi.org/10.1007/s13384-019-00335-1

Ioannou, E., Ravulo, J. i Ray, N. (2024). The underdeveloped role of social work in schools: A localised perspective within a peri-urban setting. *Social Work Education,* 43 (9), 2865–2879. https://doi.org/10.1080/02615479.2023.2298331

Koprivnjak, V. (2025). Uloga socijalnih radnika u osnovnoškolskom obrazovanju – perspektiva stručnih suradnika na području Osječko-baranjske županije. *Dijete i obitelj u suvremenom društvu,* 2 (1), 89–122. Preuzeto 9. veljače 2026. s: https://hrcak.srce.hr/file/482531

Krpeljević, L., Barišić, A. i Rašić, L. (2025). Uključivanje djece u postupcima zaštite njihove dobrobiti u sustavu socijalne skrbi. *Socijalna ekologija,* 34 (3), 199–227. https://doi.org/10.17234/SocEkol.34.3.2

Milas, G. (2009). *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima* (2. izd). Naklada Slap.

Pianta, R. C., Hamre, B. K. i Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. U: S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 365–386). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_17

Pravobranitelj za djecu (2023). *Inicijativa za zapošljavanje socijalnih radnika u osnovnim i srednjim školama.* Preuzeto 9. veljače 2026. s: https://dijete.hr/hr/inicijativa-za-zaposljavanje-socijalnih-radnica-ka-u-osnovnim-i-srednjim-skolama/

Rezo Bagarić, I. (2020). *Uloga individualnih čimbenika u povezanosti doživljaja ekonomskih teškoća i prilagodbe adolescenata.* Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet, Odsjek za psihologiju. Preuzeto 9. veljače 2026. s: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:630705

Rose, M., Mooney, M., Johnston, C. i Parada, R. H. (2024). Parent involvement in positive behaviour intervention and supports in Australia: Teacher and parent/caregiver perspectives. *The Australian Educational Researcher,* 51 (2), 347–364. Preuzeto 9. veljače 2026. s: https://link.springer.com/article/10.1007/s13384-022-00595-4

Syed Hassan, S. N., Robani, A. i Bokhari, M. (2015). Elements of self-awareness reflecting teachers' emotional intelligence. *Asian Social Science,* 11 (17), 109–118. Preuzeto 9. veljače 2026. s: https://pdfs.semanticscholar.org/758e/d1adea9ba8c36856a145d8b1fb29349f6a5b.pdf

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. i Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research,* 83 (3), 357–385. https://doi.org 10.3102/0034654313483907

Torsdottir, A. E., Olsson, D., Sinnes, A. T. i Wals, A. (2024). The relationship between student participation and students' self-perceived action competence for sustainability in a whole school approach. *Environmental Education Research,* 30 (8), 1308–1326. https://doi.org/10.1080/13504622.2024.2326462

Trickett, E. J. i Quinlan, D. M. (1979). Three domains of classroom environment: Factor analysis of the Classroom Environment Scale. *American Journal of Community Psychology,* 7 (3), 279–291. https://doi.org:10.1177/0734282910383191

Tot, H. (2025). *Doživljaj školske klime iz perspektive nastavnika srednjih škola u Slavonskom Brodu* (Diplomski rad). Osijek: Sveučilište u Osijeku, Pravni fakultet Osijek.

Uredba (EU) 2016/679 Europskog parlamenta i vijeća od 27. travnja 2016. godine o zaštiti pojedinaca u vezi s obradom osobnih podataka i o slobodnom kretanju takvih podataka te stavljanju izvan snage Direktive 95/46 EZ (Opća uredba o zaštitu podataka). (Preuzeto 8. veljače 2026. s: http://eur-lex.europa.eu/legalcontent/HR/TXT/HTML/?uri=CELEX:32016R0679&from=HR)

Vujačić, M. i Stanišić, J. (2007) Kreiranje pozitivne klime u školi. Institut za pedagoška istraživanja. Beograd. Preuzeto 1. veljače 2026. s: https://ipir.ipisr.org.rs/bitstream/id/4/104.pdf

Wallengren-Lynch, M. (2024). From compassion to action: School social workers at the forefront of emergency response. *International Journal of School Social Work,* 9 (1), 253–268. https://doi.org/10.1080/2156857X.2024.2309187

CHARACTERISTICS OF SCHOOL CLIMATE IN SECONDARY SCHOOLS: TEACHERS' EXPERIENCES FROM SLAVONSKI BROD

Abstract

This study is grounded in the concept of school climate and in systems theory, which conceptualizes a system as a whole composed of interrelated components whose structure is manifested through spatial and temporal dimensions. Through the interaction of these components, new knowledge and information are generated; accordingly, a school may be understood as a complex system in which students, teachers, professional associates, parents, and the wider community collaboratively contribute to the attainment of educational objectives. The aim of the study was to gain insight into secondary school teachers' perception of school climate in Slavonski Brod, as well as their assessments of the potential contribution of social workers to its improvement.

The research was conducted using semi-structured interviews with ten teachers, and the data was analysed employing thematic analysis. The findings indicate that teachers conceptualize school climate through their own professional experiences, their perceived role in shaping it, and their evaluations of the contribution of social workers. School climate was predominantly perceived as positive, with particular emphasis placed on a culture of collaboration, established support systems, supportive school administration, and partnership-based relationships between teachers and students.

Teachers identified their own contribution in the development of supportive relationships, open communication, and mutual respect. Social workers were recognized as significant stakeholders through their work with students, parents, and teachers particularly in the areas of education, preventive programming, and the early identification of emerging difficulties whereby they would function as a connecting link among various support systems.

Keywords: *teachers, school climate, social work, educational system, well-being*