Review article / Pregledni rad
UDK 37.015.5:37.091.12
https://doi.org/10.32903/zs.72.1.7

CC BY NC SA

Primljeno/Received: 6. svibnja 2026. / May 6, 2026
Prihvaćeno/Accepted: 8. lipnja 2026. / June 8, 2026

OBLIKOVANJE ŠKOLSKE KLIME ZA POTICANJE SOCIOEMOCIONALNOG UČENJA: TEORIJSKI I EMPIRIJSKI PREGLED

Danijela Ljubac Mec

Osnovna škola „Vladimir Nazor" Slavonski Brod
danijelaljubacmec@gmail.com

Maja Brust Nemet

Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Osijek
mbrust@foozos.hr

Gabrijela Vrdoljak

Filozofski fakultet Osijek
gpiri@ffos.hr

Sažetak

Školska klima predstavlja kontekst koji može olakšati ili ograničiti razvoj intrapersonalnih i interpersonalnih kompetencija na temelju sigurnosti, odnosa, prakse poučavanja i učenja te organizacijskih i kulturnih obrazaca škole. Socioemocionalno obrazovanje i razvoj kompetencija ostvaruju se u stvarnim školskim uvjetima, stoga je cilj rada razmotriti operacionalizaciju ključnih domena i mehanizama koji povezuju školsku klimu, učiteljske kompetencije i dobrobit učenika. Pregledom relevantne znanstvene, strane i hrvatske literature daje se pregled dosadašnjih rezultata istraživanja u kontekstu oblikovanja školske klime kao jednog od prediktora socioemocionalnog učenja. Rezultati pokazuju kako se poticajna razredna klima i socioemocionalne aktivnosti međusobno osnažuju pa je za cjelovito razumijevanje odgojno-obra-

zovnog procesa važno uzeti u obzir uvjete u kojima se odvija i način na koji učenici doživljavaju razred kao sigurno i ugodno okruženje. Najbolji rezultati postižu se u emocionalno podržavajućoj klimi koju oblikuje učitelj, dok u nepoticajnoj klimi dolazi do slabijih obrazovnih postignuća i/ili narušenih odnosa.

Ključne riječi: *emocionalni odnosi, osobni i socijalni razvoj, razredna klima, uloga učitelja*

UVODNA RAZMATRANJA O ŠKOLSKOJ KLIMI[1]

U obrazovnim istraživanjima važnost školske klime prepoznaje se već više od stoljeća (Perry, 1908), no školska se klima počela sustavnije proučavati tek 1950-ih. Razvoj znanstveno utemeljenih alata za procjenu školske klime potaknuo je istraživačku tradiciju koja se razvija do danas. Unatoč dugoj tradiciji istraživanja, ne postoji jedna univerzalno prihvaćena definicija školske klime. Praktičari i istraživači koriste niz pojmova poput atmosfere, osjećaja, tona, okruženja ili školskog miljea (Freiberg, 1999; Homana i sur., 2006; Tagiuri, 1968). Pritom su se neki autori više usmjerili na subjektivnu prirodu školske klime (kako ju doživljavaju učenici i odrasli u školi), dok su drugi naglašavali da je riječ i o „objektivnijem" aspektu školskog života koji proizlazi iz organizacijskih praksi, struktura i ustaljenih obrazaca funkcioniranja škole. U tom smislu Cohen i sur. (2009) predlažu da se školska klima odnosi na kvalitetu i karakter školskog života. Prema ovom pristupu, školska klima temelji se na obrascima iskustava ljudi o školskom životu te odražava norme, ciljeve, vrijednosti, međuljudske odnose, prakse poučavanja i učenja te organizacijske strukture. Održiva, pozitivna školska klima potiče razvoj i učenje mladih koje je potrebno za produktivan i zadovoljavajući život u demokratskom društvu. Takva klima uključuje norme, vrijednosti i očekivanja koja podržavaju osjećaj socijalne, emocionalne i fizičke sigurnosti te sukreira okruženje u kojem su ljudi angažirani i poštovani, a odrasli i učenici zajedno doprinose zajedničkim ciljevima. U tom se okviru školska klima može promatrati i kao važan organizacijski i relacijski preduvjet socioemocionalnog učenja (Jennings, 2011). Nacionalno vijeće za školsku klimu definira školsku klimu kao obrazac iskustava koje pojedinci doživljavaju u školi, a koji odražava norme, ciljeve, očekivanja, vrijednosti, međuljudske odnose, procese poučavanja i učenja te organizacijske strukture koje oblikuju školu (Ministarstvo obrazovanja (SAD), 2014). Školska je klima oblikovana društvenim i fizičkim aspektima školskog okruženja te je povezana s društvenim i akademskim ishodima učenja (Slee i Skrzypiec, 2016). Najčešće proučavani aspekti školske klime uključuju red, sigurnost i disciplinu, društvene odnose, školske objekte i povezanost sa školom (Zullig i sur., 2010). Međutim, iako je koncept školske klime informativan, često se promatra kao obilježje škole relevantno za sve učenike (Cohen i sur., 2009; Van Horn, 2003) pa ne obuhvaća dovoljno koliko se školsko okruženje prilagođava idiosinkratičnim, osobno istaknutim aspektima situacije pojedinog učenika (Little, 2014; Bahena i sur., 2015) niti

1 Ovaj znanstveni rad sufinanciran je iz Mehanizma za oporavak i otpornost (RRF; izvor 581-institucionalni istraživački projekt „Unaprjeđenje kulture i kvalitete obrazovnoga sustava u kontekstu profesionalnoga razvoja odgojitelja i učitelja – KUL-PRO", šifra 581-UNIOS-49) u okviru Nacionalnog plana oporavka i otpornosti Republike Hrvatske, financiranog od strane Europske unije – NextGenerationEU. Izneseni stavovi i mišljenja samo su autorova i ne odražavaju nužno službena stajališta Europske unije ili Europske komisije. Ni Europska unija ni Europska komisija ne mogu se smatrati odgovornima za njih.

u dovoljnoj mjeri zahvaća raznolikost učeničke populacije. Upravo se ovdje otvara prostor za spajanje koncepata školske klime s društveno-ekološkim pristupima koji eksplicitno uzimaju u obzir razine sustava i individualne razlike u „pristajanju" okruženja. U području pozitivnog obrazovanja Waters i Loton (2019) predložili su metaokvir za podršku znanosti i praksi pozitivnog obrazovanja, izdvajajući sljedećih šest sveobuhvatnih putova do dobrobiti na koje intervencije mogu ciljati: snage, upravljanje emocijama, pažnja i svjesnost, odnosi, suočavanje te navike i ciljevi. Većina ovih putova usmjerena je na izgradnju kvaliteta, vještina ili sposobnosti učenika, a ne na izravno rješavanje njihovih životnih okolnosti. Kako bi se taj nedostatak ublažio – što je vidljivo u pristupima cijele škole – potreban je sistemski pristup koji uključuje čimbenike koji promiču dobrobit iz cijele društvene ekologije obrazovnog okruženja. Ipak, pristupi cijele škole u znanstvenoj literaturi još su relativno rijetki. U pregledu 75 studija pozitivnih obrazovnih intervencija samo 2 % intervencija koristilo je pristup cijele škole, dok je velika većina (83 %) provedena u razredima (Waters i Loton, 2019). Zbog toga se naglašava da se programi trebaju proširiti izvan učionice kako bi uključili cijelo školsko okruženje i relevantne dionike – upravu, roditelje i braću i sestre te organizacije zajednice (Kern i sur., 2015). Unatoč izazovima implementacije, utvrđeno je da je više programa pozitivnog obrazovanja učinkovito u promicanju dobrobiti učenika (Seligman i sur., 2009; White, 2016; White i Murray, 2015).

ŠKOLSKA I RAZREDNA KLIMA: TEORIJSKI PREGLED

U literaturi (Cohen i sur., 2009) se često razlikuju ove četiri bitne dimenzije školske klime, s nizom elemenata unutar svake:

1. sigurnost

a) fizička (npr. plan za krizne situacije; jasno komunicirana pravila; dosljedan odgovor na kršenje pravila; osjećaj fizičke sigurnosti; stavovi o nasilju)

b) socijalno-emocionalna (npr. stavovi o individualnim razlikama; stavovi i reakcije učenika i odraslih na maltretiranje; učenje rješavanja sukoba; vjerovanje u školska pravila)

2. poučavanje i učenje

a) kvaliteta poučavanja (npr. visoka očekivanja; poštivanje stilova učenja; pomoć kada je potrebna; povezivanje učenja sa stvarnim životom; zanimljivi materijali; prilike za sudjelovanje; raznolike metode poučavanja; nastavno vodstvo; kreativnost se cijeni)

b) socijalno i emocionalno učenje (npr. SEL i akademsko učenje se cijene/poučavaju; cijene se raznolike „inteligencije"; veze među disciplinama)

c) stručni razvoj (npr. sustavan i kontinuiran stručni razvoj; donošenje odluka utemeljenih na podatcima; evaluacija školskih sustava; relevantnost i korisnost stručnog razvoja za učitelje)

d) vodstvo (npr. uvjerljiva i jasno komunicirana vizija; dostupnost i podrška; poštovanje ljudi u školi)

3. odnosi

a) poštovanje različitosti (pozitivni odnosi odrasli – odrasli, odrasli – učenici, učenici – učenici; zajedničko donošenje odluka; suradničko učenje; sprječavanje sukoba i nasilja; vršnjačke norme povezane s učenjem)

b) školska zajednica i suradnja (međusobna podrška; uključenost zajednice; sudjelovanje roditelja u odlučivanju; zajedničke norme roditelja i učitelja)

c) moral i „povezanost" (učenici su angažirani; osoblje je entuzijastično; učenici su povezani s odraslima; učenici i osoblje se osjećaju dobro kada je riječ o školi)

4. okolišno-strukturna dimenzija

a) npr. čistoća; prostor i materijali; estetska kvaliteta; veličina škole; kurikularna i izvannastavna ponuda.

Jedan od ključnih načina na koji se školska klima „operacionalizira" u svakodnevici škole jest u okviru razredne klime i načina upravljanja razredom. Desetljeća istraživanja učenja i ponašanja podržala su pomak prema proaktivnijim i demokratskijim, intrinzično motiviranim pristupima upravljanju razredom. Ovi pristupi potiču kooperativno i prosocijalno ponašanje uspostavljanjem toplih i podržavajućih zajednica učenja, čvrstim vodstvom i jasnim postavljanjem ograničenja, uz preventivne strategije koje potiču autonomiju učenika, umjesto kontrole negativnih ponašanja kaznenim mjerama (Brophy, 2006). Uspješna provedba takvih pristupa često zahtijeva višu razinu socijalne i emocionalne kompetencije (SEC) nego autoritarniji pristupi. Socijalno i emocionalno kompetentni učitelji, uz dobro razumijevanje dinamike učionice i konfliktnih situacija, lakše njeguju brižnu i podržavajuću zajednicu učenika koja je kolektivno predana održavanju pozitivne klime u učionici. Oni proaktivno koriste emocionalne izraze i podršku kako bi potaknuli entuzijazam i radost učenja, a istodobno vode i usmjeravaju učenike izbjegavajući nerješive borbe za moć. U skladu s tim, učitelji s visokom razinom SEC-a doprinose pozitivnoj klimi razreda u svakodnevnim interakcijama, načinu postavljanja granica i stilu upravljanja razredom (Jennings, 2011).

ŠKOLSKA KLIMA, SURADNIČKA ZAJEDNICA I KONTEKST UČENJA

Pozitivna se školska klima, prema definiciji, često karakterizira snažnim suradničkim zajednicama. Istraživanja pokazuju da takva klima može unaprijediti nastavničku praksu dijalogom i suradnjom oko angažirajućih učioničkih praksi (Talbert, 2002). Razmatranje pozitivne klime u širem smislu uključuje i pitanje kako škole mogu optimalno promicati važne odgojno-obrazov-

ne aktivnosti i izvan učionice. Primjerice, poticanje aktivnog i suradničkog učenja na autentičnim projektima posebno je učinkovito u okruženju koje ima jasno izraženu građansku misiju i koje potiče odnose povjerenja među svim članovima školske zajednice (Carnegie Corporation of New York, 2003; Comer, 2005; Education Commission of the States, 2000; Wentzel, 1997). Školska klima pritom je povezana i s obrazovanjem te zadržavanjem učitelja. Jedna od najsnažnijih istaknutih veza između školske klime i pitanja koja utječu na obrazovanje učitelja dolazi iz perspektive koja školsku klimu promatra kao zajednicu učenja: uvođenje učitelja početnika učinkovitije je kada se odvija u zdravoj školskoj klimi, a ta se koncepcija izravno veže uz zadržavanje učitelja u profesiji (Chauncey, 2005; Fulton i sur., 2005). Rezultati istraživanja Brust Nemet i Velki (2020) pokazali su kako je viša razina stresa povezana s negativnijom percepcijom školske klime i slabijom socijalnom podrškom, osobito kada je riječ o radnom opterećenju i potrebi za profesionalnim priznanjem.

Školska klima odražava obrasce društvenih, emocionalnih, etičkih i akademskih iskustava učenika, odgojno-obrazovnih djelatnika i roditelja tijekom školskog života. Tijekom posljednjeg desetljeća istraživanja iz više područja koja su povijesno bila donekle odvojena (npr. prevencija rizika, promicanje zdravlja, karakterni odgoj, mentalno zdravlje i socijalno-emocionalno učenje) identificirala su smjernice za poboljšanje škola utemeljene na dokazima koje predvidivo stvaraju sigurne, brižne, responzivne i participativne škole (Američko psihološko udruženje, 2003; Benninga i sur., 2003; Berkowitz i Bier, 2005; Durlak i sur., 2011; Greenberg i sur., 2003). U skladu s tim, učinkoviti napori za poboljšanje školske klime nužno su napor cijele zajednice – odgojno-obrazovni djelatnici, učenici i roditelji trebaju učiti i raditi zajedno kako bi planirali i provodili proces poboljšanja, pri čemu svi članovi školske zajednice trebaju moći artikulirati što smatraju da dobro funkcionira i što treba unaprijediti.

ULOGE UČITELJA U RAZVOJU SOCIOEMOCIONALNIH KOMPETENCIJA

Ingersoll (2001) navodi ova dva najčešće spominjana čimbenika koji su izravno povezani sa školskom klimom: lošu podršku i nedostatak utjecaja učitelja. Iako fluktuacija učitelja jest povezana i s individualnim karakteristikama učitelja (Boe i sur., 1998), velika studija utemeljena na podatcima Nacionalnog centra za obrazovnu statistiku pokazala je da čimbenici školske klime poput nedovoljne podrške, problema s disciplinom učenika i ograničenog doprinosa učitelja u donošenju školskih odluka doprinose višim stopama fluktuacije čak i nakon kontrole karakteristika učitelja i škole (Ingersoll, 2001). Rezultati istraživanja potvrđuju da je školska klima značajan faktor koji doprinosi ovom problemu ili ga može ublažiti (Billingsley, 2004; Davis i Jordon, 1994; Hoy i Woolfolk, 1993; Miller i sur., 1999; Shann, 1998). Cohen i sur. (2009) naglašavaju da je školska klima izravno povezana s navedenim čimbenicima: u školama sa zdravom klimom stručni suradnici znaju kako podržati učitelje u njihovu radu, a učitelji tu podršku

percipiraju i cijene; učitelji istodobno vjeruju da imaju stvaran utjecaj na ono što se događa u školi (osjećaj „aktivnosti“ i participacije). Ove kvalitete posebno se prepoznaju unutar elemenata školske klime koji se odnose na odnose i osjećaj školske zajednice, poput pozitivnih odnosa među odraslima, odnosa odrasli – učenici, pozitivnih odnosa među učenicima, zajedničkog donošenja odluka i doživljaja zajedništva u školi (Cohen i sur., 2009). Upravo zato što školska klima uključuje i relacijske obrasce, norme, te procese poučavanja i učenja, ona predstavlja kontekst u kojem se socijalno i emocionalno učenje uopće može održivo provoditi. U tom se smislu socioemocionalno učenje može razumjeti kao obrazovni proces koji razvija socijalnu i emocionalnu kompetenciju s pomoću kurikularnog, relacijskog i kontekstualnog pristupa (Cefai i Cavioni, 2014; Cefai i Cooper, 2009), pri čemu klima razreda i „ekologija cijele škole“ predstavljaju ključne uvjete za internalizaciju i generalizaciju vještina tijekom vremena (Elias i Moceri, 2012). Drugim riječima, pozitivna školska klima nije samo „pozadina“, nego aktivni mehanizam koji omogućuje da se ciljevi SEL/SEE ostvaruju u okviru odnosa, sigurnosti, podrške i participativne školske kulture.

Većina međunarodnih kurikuluma, programa i intervencija u socijalnom i emocionalnom učenju usredotočuje se na dva temeljna skupa kompetencija, odnosno intrapersonalne i interpersonalne kompetencije, s različitim stupnjem naglaska na jednoj ili drugoj. To je uvelike ekvivalentno drugoj uobičajenoj razlici između Ja (intrapersonalne vještine) i Drugih (interpersonalne vještine). Na temelju postojeće literature i teorije o ljudskom razvoju, CASEL (2003) je identificirao pet povezanih skupova socioemocionalnih kompetencija koje se mogu poučavati u školama i drugim kontekstima – samosvijest i samoupravljanje (intrapersonalno), društvena svijest i vještine odnosa (interpersonalno) te odgovorno donošenje odluka.

U svojim nastojanjima da razvije smjernice za obrazovanje o životnim vještinama diljem svijeta UNICEF (2010) je grupirao tri široke kategorije „generičkih životnih vještina“ na temelju kompetencija koje su iznijele agencije UN-a poput UNICEF-a i WHO-a te druge organizacije poput CASEL-a. To uključuje kognitivne vještine (kritičko razmišljanje i odgovorno donošenje odluka), osobne vještine (svjesnost, motivacija i samoupravljanje) i međuljudske vještine (komunikacija, pregovaranje, suradnja i timski rad, uključivanje, empatija i zagovaranje). Prilično su slične CASEL-ovu petoslojnom okviru. Komponenta socijalnog i emocionalnog učenja australskog okvira Kids Matter15 također se temelji na pet područja CASEL-a. Izvješće OECD-a o socijalnim i emocionalnim vještinama (2015) kategoriziralo je kompetencije SEE donekle drugačije, u tri dijela „prema njihovim najvažnijim funkcijama“, naime postizanje ciljeva (ustrajnost, samokontrola i strast za ciljevima), rad s drugima (društvenost, poštovanje i briga) i upravljanje emocijama (samopoštovanje, optimizam i samopouzdanje). „Postizanje ciljeva i upravljanje emocijama“ može se kategorizirati unutar opisane intrapersonalne kategorije (samosvijest i upravljanje), dok „suradnja s drugima“ odražava interpersonalni aspekt. Te su kompetencije razvijene iz pregleda literature uključujući, među ostalim, CASEL-ov okvir, i dokaza iz intervencijskih studija (OECD, 2015). One uglavnom odražavaju pristup cjeloživotnog učenja, tržiš-

nog gospodarstva i socioekonomskih ishoda, za razliku od šire, holističkije koncepcije onog što znači biti uspješno ljudsko biće unutar socijalne Europe te promicanja aktivnog građanstva, raznolikosti, jednakosti i socijalne pravde (Boland, 2015; Kautz i sur., 2014).

ŠKOLSKA KLIMA U ISTRAŽIVANJIMA I OBRAZOVNOJ POLITICI

Niz starijih istraživanja pokazuje da socioemocionalna klima škole može biti povezana s različitim razvojnim ishodima, a utvrđene su i veze između školske klime i samosvijesti učenika (Cairns, 1987; Heal, 1978; Reynolds i sur., 1980; Rutter i sur., 1979). Utvrđeno je također kako je pozitivna školska klima povezana sa značajno nižim razinama izostanaka s nastave (deJung i Duckworth, 1986; Purkey i Smith, 1983; Reid, 1982; Rumberger, 1987; Sommer, 1985) te da može predviđati stopu suspenzije učenika (Wu i sur., 1982). Sve veći broj istraživanja upućuje na to da je pozitivna školska klima ključna dimenzija povezana s učinkovitim naporima u prevenciji rizika i promicanju zdravlja, kao i s procesima učenja i poučavanja (Cohen, 2001; Juvonen i sur., 2004; Najaka i sur., 2002; Wang i sur., 1993).

Pregledi istraživanja dodatno pokazuju da su učinkoviti napori u prevenciji rizika i promicanju zdravlja povezani sa sigurnom, brižnom, participativnom i responzivnom školskom klimom (Berkowitz i Bier, 2005; Catalano i sur., 2002; Greenberg i sur., 2003), koja ju pak povezuje s većom privrženošću školi te pruža optimalnu osnovu za socijalno, emocionalno i akademsko učenje (Blum i sur., 2002; Osterman, 2000). Jedna od temeljno važnih dimenzija školske klime jest relacijska dimenzija – odnosno koliko se ljudi u školi osjećaju „povezano“ jedni s drugima. U tom smislu povezanost škole, odnosno u kojoj se mjeri učenici osjećaju privrženi barem jednoj brižnoj i odgovornoj odrasloj osobi u školi, postala je područje sve većeg interesa istraživanja i obrazovne politike. Povezanost škole pokazala se snažnim prediktorom zdravstvenih i akademskih ishoda adolescenata (McNeely i sur., 2002; Shochet i sur., 2006; Whitlock, 2006) te prevencije nasilja (Karcher, 2002a; Karcher, 2002b), kao i zaštitnim faktorom u rizičnim seksualnim, nasilnim ponašanjima i ponašanjima povezanim s uporabom droga (Catalano i sur., 2004; Kirby, 2001).

Novija istraživanja dosljedno pokazuju kako je toplo, pravedno i strukturirano školsko ozračje povezano s manje izostanaka, nižim stopama suspenzija i manjim rizičnim ponašanjem (Daily i sur., 2020; Karlberg i sur., 2022; Van Eck i sur., 2017). Posebno su važni osjećaj povezanosti, jasna ali pravedna pravila te smanjenje restriktivne discipline i nasilja u školi (Bacon i Kearney, 2020). Rezultati istraživanja među 60 985 učenika u 9 zemalja pokazali su da je suradnička školska klima pozitivno povezana s razvojem socioemocionalnih vještina učenika, dok je natjecateljska klima uglavnom povezana s njihovim slabijim razvojem. Navedena studija naglašava važnost školskog okruženja, ističući da poticanje suradnje među učenicima doprinosi boljem razvoju socioemocionalnih kompetencija koje su ključne za uspjeh, dobrobit i kvalitetne među-

ljudske odnose (Wang i sur., 2024). Pozitivna školska klima, obilježena sigurnošću, uključenošću i kvalitetnim odnosima, povezana je s boljim akademskim, socijalnim i emocionalnim ishodima učenika te je važan temelj za uspješnu provedbu programa socijalnog i emocionalnog učenja (La Salle-Finley i sur., 2024).

Sve se veći naglasak u obrazovanju stavlja na razvoj socijalno-emocionalnih vještina s pomoću okvira socijalno-emocionalnog učenja (SEL) koji učenicima pomaže u razvoju identiteta, regulaciji emocija, empatije, odnosa i odgovornog donošenja odluka, pri čemu se taj pristup povezuje s međunarodnim obrazovnim politikama i programima poput inicijative škola koje promiču zdravlje i OECD-ovih istraživanja kako bi se unaprijedila provedba i evaluacija SEL-a u školama (Cavioni i sur., 2024). Ovakvi rezultati istraživanja školske klime utjecali su i na razvoj smjernica i prioriteta u obrazovnoj politici. Doprinijeli su primjerice naglašavanju važnosti školske klime u mnogobrojnim dokumentima i inicijativama. Tako Ministarstvo obrazovanja Sjedinjenih Američkih Država ima Nacionalni centar i Nacionalno vijeće za školsku klimu koji daju model školske klime koji često služi kao okvir i u međunarodnim istraživanjima (DOE, 2014). U hrvatskom Nacionalnom kurikulumu za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje (2017) također se promovira važnost poticajnog i sigurnog okruženja. U hrvatskom kontekstu važno je naglasiti i uvođenje međupredmetne teme *Osobni i socijalni razvoj* u školske kurikulumu zbog razvoja samosvijesti, socijalnih kompetencija i osjećaja odgovornosti prema društvu (Brust Nemet i Katruša, 2025).

RASPRAVA

Socioemocionalna klima u školi i razredu ima široku istraživačku bazu koja podupire njezinu važnost za učenje i dobrobit djece. Škola je pritom odgovorna za razvoj socijalnih i emocionalnih sposobnosti koje učitelji i učenici međusobno prenose, i namjerno i prikriveno, u svakodnevnim interakcijama. Učitelji i učenici pritom služe kao uzori koji u stvarnim situacijama pokazuju kako se socioemocionalne kompetencije primjenjuju. Kada učitelji prenose te sposobnosti učenicima, oni preuzimaju odgovornost za socijalno i emocionalno učenje, pa podrška učitelja u području socijalne i emocionalne sigurnosti učenika postaje važan čimbenik i akademskog uspjeha (Ferreira i sur., 2020).

Istraživači navode niz tehnika za poticanje kvalitetnih odnosa između učitelja i učenika, uključujući pristupačnu nastavu, jačanje socijalnih kompetencija te povezivanje škole i zajednice. U tom se sklopu posebno ističe autentična briga – u socioemocionalnoj paradigmi ona podrazumijeva da su učitelji i ravnatelji škole usmjereni ne samo na akademski napredak učenika nego i na njihov osobni razvoj, uz interes za upoznavanje obitelji i zajednica učenika. Učitelji u suosjećajnim školama jednako su posvećeni pripremi učenika za ispite, kao i pripremi za životne izazove (Noddings, 2015). Emocionalna povezanost u razredu uključuje i odnose među učenicima: razredi s visokom kohezijom stvaraju emocionalno, psihološko i fizički sigurnije

prostore u kojima većina učenika doživljava pripadnost, povezanost i prihvaćanje (Quinlan i sur., 2015). Takve emocionalne veze unutar razreda povezane su i s boljim akademskim uspjehom (Reyes i sur., 2012). Osjećaj sigurnosti dodatno podupiru jasne osobne i fizičke granice, primjerice kada učenici poštuju međusobni osobni prostor. Podrška u razredu vidljiva je i u načinu na koji učenici potiču jedni druge. Dobri odnosi između učenika i učitelja, kao i među vršnjacima, najčešće se oblikuju u sigurnim i brižnim okruženjima, dok se loši odnosi pojavljuju kada se prekine kvaliteta interakcija između učitelja i učenika ili među vršnjacima (Mikk i sur., 2016). Interakcije s vršnjacima posebno su ključne u učioničkom okruženju (Soini i sur., 2010), pri čemu veze s vršnjacima utječu na ishode poput ponašanja i akademskih rezultata. U širem smislu, kvaliteta razrednog okruženja uključuje i njegovu fleksibilnost, odnosno sposobnost razreda da se prilagodi potrebama učenika i učitelja. Fleksibilnost se može opisati s pomoću sljedeća tri povezana elementa: vodstva, discipline i pregovaranja. Vodstvo uključuje učitelje koji traže doprinos učenika o aktivnostima i „odgovarajuće reagiraju na potrebe učenika za smjerom" (Fish i Dane, 1995). Kako učenici odrastaju, raste i njihova potreba da se njihova perspektiva uvažava (LaRusso i sur., 2008). Aktivno uključivanje „glasa učenika" omogućuje sudjelovanje i smisleno donošenje odluka te se povezuje s korisnim ishodima učenja (Mitra i Serriere, 2012). Ujedno potiče osobni razvoj jer učenicima pruža prilike da slijede ono što im najbolje odgovara i primjenjuju donošenje odluka u stvarnim životnim situacijama. Disciplina se odnosi na dosljednost učitelja u primjeni pravila, uz uvažavanje okolnosti i mogućnost prilagodbe pravila kada je to potrebno. Iako disciplina može biti važna i nužna, ona ponekad može biti i nezaslužena ili primijenjena na štetne načine. Primjerice, jedan od pet učenika diljem svijeta izvještava da je doživio neki oblik nepravednog postupanja od strane učitelja (OECD, 2017). U takvim se situacijama naglasak sve više stavlja na obnovu odnosa i poticanje učenika na usvajanje primjerena ponašanja. Pregovaranje se odnosi na mogućnost donošenja odluka u razredu s pomoću kompromisa i rješavanja sukoba raspravom. Dok poticanje vodstva jača glas učenika, osnaživanje tog glasa ovisi o načinu na koji učitelj na njega reagira, ali i o tome kako učenici međusobno surađuju. Herrmann (2018) objašnjava pregovaranje rješavanjem složenih problema koji zahtijevaju suradnju drugih. Za ishode poput učenja i dobrobiti učenika učitelju je potrebna suradnja učenika, a učenicima je potrebna međusobna suradnja.

Važan element razredne klime čini i komunikacija, odnosno sposobnost učenika i učitelja da izraze misli i osjećaje, uz vještine slušanja, samootkrivanja i jasnoće. Slušanje se odnosi na sposobnost učitelja da sasluša učenika bez prekidanja i uz izravan kontakt pogledom dok učenik govori. Pažljivo slušanje ključno je za razumijevanje iskustava i potreba učenika; učitelj treba slušati emocionalno i intelektualno kako bi izgradio brigu i povjerenje (Noddings, 2012). Samootkrivanje uključuje razgovore o osjećajima, interesima te (primjereno) dijeljenje informacija o obitelji i prijateljima, što omogućuje da se učenici osjećaju poznato, viđeno i shvaćeno. Jasnoća se odnosi na jasne i dosljedne verbalne i neverbalne poruke učitelja te komunikaciju koja se drži teme. Jasnoća je važna u učenju: učenici koje podučava učitelj s jasnim sadržajem više uče, a učenici izvještavaju i o pozitivnijem doživljaju učitelja s jasnim neverbalnim porukama (Che-

sebro, 2003). Takav pristup može pomoći učiteljima da razgovor s učenikom vode na način koji povećava osjećaj sigurnosti, vrijednosti i uvaženosti, čime se dodatno jačaju odnos povjerenja i emocionalna podrška u razredu. U tom smislu komunikacija nije samo prijenos informacija, nego i relacijski mehanizam kojim se učeniku potvrđuje da je viđen, saslušan i važan. Sve se veći naglasak u obrazovanju stavlja na razvoj socijalno-emocionalnih vještina s pomoću okvira socijalno-emocionalnog učenja (SEL) koji učenicima pomaže u razvoju identiteta, regulaciji emocija, empatije, odnosa i odgovornog donošenja odluka, pri čemu se taj pristup povezuje s međunarodnim obrazovnim politikama i programima poput inicijative škola koje promiču zdravlje i OECD-ovih istraživanja kako bi se unaprijedila provedba i evaluacija SEL-a u školama.

Na temelju svega navedenog može se zaključiti kako socioemocionalna, školska i razredna klima imaju komplementarne uloge u učenju djece (Durlak i sur., 2011). Pregledom istraživanja pokazuje se da pozitivna školska klima pozitivno utječe na razvoj socioemocionalnih kompetencija kod djece te može djelovati kao zaštitni čimbenik koji moderira utjecaj negativnih životnih događaja na mentalno zdravlje djeteta (Starkey i sur., 2019). Zbog toga je važno da učitelji sustavno rade na stvaranju i održavanju pozitivne klime u školi i razredu u kojoj se učenici osjećaju ugodno i prihvaćeno te mogu neometano razvijati socioemocionalne kompetencije.

ZAKLJUČAK

Dobrobit i pozitivan razvoj učenika ne mogu se razumjeti isključivo na temelju individualnih vještina, nego kao ishod međudjelovanja učenika i školskih sustava u kojima sudjeluje. U tom su okviru socioemocionalne kompetencije (učenika i učitelja), kvaliteta učioničkih podrški (emocionalna, organizacijska i nastavna), školska klima te cjelokupni školski etos i kultura ključni mehanizmi kojima škola može istodobno poticati učenje i mentalno zdravlje. Posebno se naglašava da su učitelji važni nositelji promjene jer oblikuju razredni kontekst, odnose i rutine koji omogućuju razvoj kompetencija i zaštitnih čimbenika, pri čemu se učinci intervencija povećavaju kada su usklađeni s pristupom cijele škole i širim društveno-ekološkim okruženjem.

U radu se utvrđuje potreba za daljnjim razvojem istraživanja koja će preciznije razlikovati pojedine dimenzije socioemocionalnih kompetencija učitelja, uključivati osjetljivije pokazatelje profesionalnog razvoja te sustavnije povezivati individualnu, razrednu i školsku razinu analize. Rezultati mogu potaknuti i učitelje na stručna usavršavanja tijekom kojih će jačati vlastite kompetencije te stjecati znanja o socioemocionalnom učenju, školskoj klimi, dobrobiti i cjelovitom razvoju učenika.

LITERATURA

American Psychological Association (2003). Presidential task force on prevention: Promoting strength, resilience, and health in young people. *American Psychologist, 58*(6–7), 425–490.

Bacon, V. i Kearney, C. (2020). School climate and student-based contextual learning factors as predictors of school absenteeism severity at multiple levels via CHAID analysis. Children and Youth Services Review, 118, 105452. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105452.

Bahena, S., Schueler, B. E., McIntyre, J. i Gehlbach, H. (2015). Assessing parent perceptions of school fit: The development and measurement qualities of a survey scale. *Applied Developmental Science*. https://doi.org/10.1080/10888691.2015.1085308

Benninga, J. S., Berkowitz, M. W., Kuehn, P. i Smith, K. (2003). The relationship of character education implementation and academic achievement in elementary schools. *Journal of Research in Character Education, 1*, 19–31.

Berkowitz, M. W. i Bier, M. C. (2005). *What works in character education: A research-driven guide for educators*. Character Education Partnership.

Billingsley, B. S. (2004). Special education teacher retention and attrition: A critical analysis of the research literature. *The Journal of Special Education, 38*(1), 39–55.

Blum, R. W., McNeely, C. A. i Rinehart, P. M. (2002). *Improving the odds: The untapped power of schools to improve the health of teens*. Center for Adolescent Health and Development, University of Minnesota.

Boe, E. E., Bobbitt, S. A., Cook, L. H., Barkanic, G. i Maislin, G. (1998). *Teacher turnover in eight cognate areas: National trends and predictors* [Research report]. Center for Research and Evaluation in Social Policy, University of Pennsylvania; Graduate School of Education, University of Pennsylvania.

Boland, N. (2015). Review of OECD's Skills for social progress: The power of social and emotional skills. *International Journal of Emotional Education, 7*(1), 85–87.

Brophy, J. (2006). History of research on classroom management. U C. M. Evertson i C. S. Weinstein (Ur.), *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issues* (str. 17–43). Lawrence Erlbaum.

Brust Nemet, M. i Velki, T. (2020). Relationship of Some Demographic and Class Characteristics and School Climate and Social Support to Teacher Stress. *Nova prisutnost, XVIII*(3), 515–515. https://doi.org/10.31192/np.18.3.5

Brust Nemet, M. i Katruša, L. (2025). Implementation of the cross-curricular theme personal and social development in school extracurricular activities. *Život i škola*, LXXI(2), 141–156. https://doi.org/10.32903/zs.71.2.9

Cairns, L. G. (1987). Behavior problems. U M. J. Dunkin (Ur.), *International encyclopedia of teaching and teacher education* (str. 446–452). Pergamon.

Carnegie Corporation of New York i CIRCLE: The Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement. (2003). *The civic mission of schools*.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2003). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs*.

Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A. M., Lonczak, H. S. i Hawkins, J. D. (2002). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *Prevention & Treatment, 5*(1), Article 15. https://doi.org/10.1037/1522-3736.5.1.515a

Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A. M., Lonczak, H. S. i Hawkins, J. D. (2004). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science, 591*(1), 98–124. https://doi.org/10.1177/0002716203260102

Cavioni, V., Broli, L. i Grazzani, I. (2024). Bridging the SEL CASEL Framework with European educational policies and assessment approaches. *International Journal of Emotional Education, 16*(1), 6–25. https://doi.org/10.56300/ultx1565.

Cefai, C. i Cavioni, V. (Eds.). (2014). *Social and emotional education in primary school: Integrating theory and research into practice*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-8752-4

Cefai, C. i Cooper, P. (2009). *Promoting emotional education: Engaging children and young people with social, emotional and behavioural difficulties*. Jessica Kingsley Publishers.

Chauncey, C. (2005). *Recruiting, retaining, and supporting highly qualified teachers*. Harvard Educational Press.

Chesebro, J. L. (2003). Effects of teacher clarity and nonverbal immediacy on student learning, receiver apprehension, and affect. *Communication Education, 52*(2), 135–147. https://doi.org/10.1080/03634520302471

Cohen, J. (2001). Social and emotional education: Core principles and practices. U J. Cohen (Ur.), *Caring classrooms/intelligent schools: The social emotional education of young children* (str. 3-29). Teachers College Press.

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

Comer, J. P. (2005). *Leave no child behind: Preparing today's youth for tomorrow's world*. Yale University Press.

Davis, J. E. i Jordan, W. J. (1994). The effects of school context, structure, and experiences on African American males in middle and high schools. *The Journal of Negro Education, 63*(4), 570–587. https://doi.org/10.2307/2967296

deJung, J. i Duckworth, K. (1986). *High school teachers and their students' attendance: Final report*. University of Oregon, Center for Education Policy and Management, College of Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED266557).

Daily, S., Smith, M., Lilly, C., Davidov, D., Mann, M. i Kristjansson, A. (2020). Using School Climate to Improve Attendance and Grades: Understanding the Importance of School Satisfaction Among Middle and High School Students.. *The Journal of school health*. https://doi.org/10.1111/josh.12929.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. i Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405–432. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Education Commission of the States. (2000). *Every student a citizen: Creating the democratic self. Education Commission of the States*.

Elias, M. J. i Moceri, D. C. (2012). Developing social and emotional aspects of learning: The American experience. *Research Papers in Education, 27*(4), 423–434. https://doi.org/10.1080/02671522.2012.690243

Ferreira, M., Martinsone, B. i Talić, S. (2020). Promoting sustainable social emotional learning at school through relationship-centered learning environment, teaching methods and formative assessment. *Journal of Teacher Education for Sustainability, 22*(1), 21–36. https://doi.org/10.2478/jtes-2020-0003

Fish, M. C. i Dane, E. (1995). *Classroom Systems Observation Scale manual*. Queens College of the City University of New York, Educational and Community Programs.

Freiberg, H. J. (Ur.). (1999). *School climate: Measuring, improving, and sustaining healthy learning environments*. Routledge.

Fulton, K., Yoon, I. i Lee, C. (2005). *Induction into learning communities*. National Commission on Teaching and America's Future.

Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H. i Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist, 58*(6–7), 466–474. https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.6-7.466

Heal, K. H. (1978). Misbehavior among school children: The role of the school in strategies for prevention. *Policy and Politics, 6*(3), 321–332. https://doi.org/10.1332/030557378782842614

Herrmann, Z. (2018). *All educators are negotiators*. Harvard Graduate School of Education.

Homana, G., Barber, C. i Torney-Purta, J. (2006). *Background on the School Citizenship Education Climate Assessment*. Education Commission of the States.

Hoy, W. K. i Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal, 93*(4), 355–372. https://doi.org/10.1086/461729

Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal, 38*(3), 499–534. https://doi.org/10.3102/00028312038003499

Jennings, P. A. (2011). Promoting teachers' social and emotional competencies to support performance and reduce burnout. U A. Cohan i A. Honigsfeld (Ur.), *Breaking the mold of preservice and inservice teacher education: Innovative and successful practices for the twenty-first century* (str. 133–143). Rowman & Littlefield.

Juvonen, J., Le, V.-N., Kaganoff, T., Augustine, C. H. i Constant, L. (2004). *Focus on the wonder years: Challenges facing the American middle school* (MG-139-EDU). RAND Corporation.

Karcher, M. J. (2002a). Connectedness and school violence: A framework for developmental interventions. U E. Gerler (Ur.), *Handbook of school violence* (str. 7–40). Haworth Press.

Karcher, M. J. (2002b). The cycle of violence and disconnection among rural middle school students: Teacher disconnectedness as a consequence of violence. *Journal of School Violence, 1*(1), 35–51. https://doi.org/10.1300/J202v01n01_03

Karlberg, M., Klang, N., Andersson, F., Hancock, K., Ferrer-Wreder, L., Kearney, C. i Rosaria Galanti, M. (2022). The Importance of School Pedagogical and Social Climate to Students' Unauthorized Absenteeism – a Multilevel Study of 101 Swedish Schools. Scandinavian. *Journal of Educational Research, 66*(1), 88–104. https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1833244

Kautz, T., Heckman, J. J., Diris, R., ter Weel, B. i Borghans, L. (2014). *Fostering and measuring skills: Improving cognitive and non-cognitive skills to promote lifetime success*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/5jxsr7vr78f7-en

Kern, M. L., Adler, A., Waters, L. E. i White, M. A. (2015). Measuring whole-school well-being in students and staff. U M. A. White i S. Murray (Ur.), *Evidence-based approaches in positive education: Implementing a strategic framework for well-being in schools* (str. 65–91). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9667-5_4

Kirby, D. (2001). Understanding what works and what doesn't in reducing adolescent sexual risk-taking. *Family Planning Perspectives, 33*(6), 276–281.

LaRusso, M. D., Romer, D. i Selman, R. L. (2008). Teachers as builders of respectful school climates: Implications for adolescent drug use norms and depressive symptoms in high school. *Journal of Youth and Adolescence, 37*(4), 386–398. https://doi.org/10.1007/s10964-007-9212-4

La Salle-Finley, T., Yang, C., Espelage, D. i Jimerson, S. R. (2024). Understanding and Promoting School Climate, Bullying, and Social-Emotional Learning: Transdisciplinary and Transnational Science Advancing Positive Youth Outcomes. *School Psychology Review, 53*(5), 417–424. https://doi.org/10.1080/2372966X.2024.2386235

Little, B. R. (2014). Well-doing: Personal projects and the quality of lives. *Theory and Research in Education, 12*(3), 329–346. https://doi.org/10.1177/1477878514545847

McNeely, C. A., Nonnemaker, J. M. i Blum, R. W. (2002). Promoting school connectedness: Evidence from the National Longitudinal Study of Adolescent Health. *Journal of School Health, 72*(4), 138–146. https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2002.tb06533.x

Mikk, J., Krips, H., Saalik, Ü. i Kalk, K. (2016). Relationships between student perception of teacher-student relations and PISA results in mathematics and science. *International Journal of Science and Mathematics Education, 14*(8), 1437–1454.

Miller, M. D., Brownell, M. T. i Smith, S. W. (1999). Factors that predict teachers staying in, leaving, or transferring from the special education classroom. *Exceptional Children, 65*(2), 201–218. https://doi.org/10.1177/001440299906500206

Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2017). *Nacionalni kurikulum za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje.* https://mzom.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/NacionalniKurikulum/NacionalniKurikulumi/Nacionalni%20kurikulum%20za%20osnovno%C5%A1kolski%20odgoj%20i%20obrazovanje.pdf (1. 9. 2025.)

Mitra, D. L. i Serriere, S. C. (2012). Student voice in elementary school reform: Examining youth development in fifth graders. *American Educational Research Journal, 49*(4), 743–774. https://doi.org/10.3102/0002831212443079

Najaka, S. S., Gottfredson, D. C. i Wilson, D. B. (2001). A meta-analytic inquiry into the relationship between selected risk factors and problem behavior. *Prevention Science, 2*(4), 257–271. https://doi.org/10.1023/A:1013610115351

Noddings, N. (2012). The caring relation in teaching. *Oxford Review of Education, 38*(6), 771–781. https://doi.org/10.1080/03054985.2012.745047

Noddings, N. (2015). *A richer, brighter vision for American high schools*. Cambridge University Press.

OECD. (2015). *Skills for social progress: The power of social and emotional skills*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264226159-en

OECD. (2017). *Social and emotional skills: Well-being, connectedness and success*. OECD Publishing.

Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research, 70*(3), 323–367. https://doi.org/10.3102/00346543070003323

Perry, A. C. (1908*). The management of a city school*. The Macmillan Company.

Purkey, S. C. i Smith, M. S. (1983). Effective schools: A review. *The Elementary School Journal, 83*(4), 427–452. https://doi.org/10.1086/461325

Quinlan, D. M., Swain, N., Cameron, C. i Vella-Brodrick, D. A. (2015). How "other people matter" in a classroom-based strengths intervention: Exploring interpersonal strategies and classroom outcomes. *The Journal of Positive Psychology, 10*(1), 77–89. https://doi.org/10.1080/17439760.2014.920407

Reid, K. (1983). Retrospection and persistent school absenteeism. *Educational Research, 25*(2), 110–115. https://doi.org/10.1080/0013188830250204

Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M. i Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology, 104*(3), 700–712. https://doi.org/10.1037/a0027268

Reynolds, D., Jones, D., St. Leger, S. i Murgatroyd, S. (1980). School factors and truancy. U L. Hersov i I. Berg (Ur.), *Out of school: Modern perspectives in truancy and school refusal* (str. 85–110). Wiley.

Rumberger, R. W. (1987). High school dropouts: A review of issues and evidence. *Review of Educational Research, 57*(2), 101–121. https://doi.org/10.3102/00346543057002101

Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P. i Ouston, J. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. Harvard University Press.

Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K. i Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education, 35*(3), 293–311. https://doi.org/10.1080/03054980902934563

Shann, M. H. (1998). Professional commitment and satisfaction among teachers in urban middle schools. *The Journal of Educational Research, 92*(2), 67–73. https://doi.org/10.1080/00220679809597578

Shochet, I. M., Dadds, M. R., Ham, D. i Montague, R. (2006). School connectedness is an underemphasized parameter in adolescent mental health: Results of a community prediction study. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 35*(2), 170–179. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3502_1

Slee, P. T. i Skrzypiec, G. (2016). *Well-being, positive peer relations and bullying in school settings*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-43039-3

Soini, T., Pyhältö, K. i Pietarinen, J. (2010). Pedagogical well-being: Reflecting learning and well-being in teachers' work. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 16*(6), 735–751. https://doi.org/10.1080/13540602.2010.517690

Sommer, B. (1985). What's different about truants? A comparison study of eighth-graders. *Journal of Youth and Adolescence, 14*(5), 411–422. https://doi.org/10.1007/BF02138836

Starkey, L., Aber, J. L. i Crossman, A. (2019). Risk or resource: Does school climate moderate the influence of community violence on children's social-emotional development in the Democratic Republic of Congo? *Developmental Science, 22*(5), e12845. https://doi.org/10.1111/desc.12845

Talbert, J. E. i McLaughlin, M. W. (2002). Professional communities and the artisan model of teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 8*(3–4), 325–343. https://doi.org/10.1080/135406002100000477

Tagiuri, R. (1968). The concept of organizational climate. U R. Tagiuri i G. H. Litwin (Ur.), *Organizational climate: Explorations of a concept* (str. 11–32). Division of Research, Graduate School of Business Administration, Harvard University.

Ministarstvo obrazovanja (DOE) (2014). *Guiding principles: A resource guide for improving school climate and discipline*. Washington, DC. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED544743.pdf (1. 9. 2025.)

Van Eck, K., Johnson, S.R., Bettencourt, A. i Lindstrom Johnson, S. (2017). How school climate relates to chronic absence: A multi–level latent profile analysis. *Journal of School Psychology, 61*, 89-102. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.10.001

Van Horn, M. L. (2003). Assessing the unit of measurement for school climate through psychometric and outcome analyses of the School Climate Survey. *Educational and Psychological Measurement, 63*(6), 1002–1019. https://doi.org/10.1177/0013164403251317

Wang, M. C., Haertel, G. D. i Walberg, H. J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research, 63*(3), 249–294. https://doi.org/10.3102/00346543063003249

Wang, F., King, R. i Zeng, L. (2024). Cooperative school climates are positively linked with socio-emotional skills: A Cross-National Study. *The British Journal of Educational Psychology*, 94, 622–641. https://doi.org/10.1111/bjep.12670

Waters, L. i Loton, D. (2019). SEARCH: A meta-framework and review of the field of positive education. *International Journal of Applied Positive Psychology, 4*(1–2), 1–46. https://doi.org/10.1007/s41042-019-00017-4

Wentzel, K. R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology, 89*(3), 411–419.

White, M. A. (2016). Why won't it stick? Positive psychology and positive education. *Psychology of Well-Being, 6*, Članak 2. https://doi.org/10.1186/s13612-016-0039-1

White, M. A. i Murray, A. S. (Ur.). (2015). *Evidence-based approaches in positive education: Implementing a strategic framework for well-being in schools*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9667-5

Whitlock, J. L. (2006). Youth perceptions of life at school: Contextual correlates of school connectedness in adolescence. *Applied Developmental Science, 10*(1), 13–29. https://doi.org/10.1207/s1532480xads1001_2

Wu, S.C., Pink, W. T., Crain, R. L. i Moles, O. (1982). Student suspension: A critical reappraisal. *The Urban Review, 14*(4), 245–303. https://doi.org/10.1007/BF02171974

Zullig, K. J., Koopman, T. M., Patton, J. M. i Ubbes, V. A. (2010). School climate: Historical review, instrument development, and school assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment, 28*(2), 139–152. https://doi.org/10.1177/0734282909344205

SHAPING SCHOOL CLIMATE TO FOSTER SOCIO-EMOTIONAL LEARNING: A THEORETICAL AND EMPIRICAL REVIEW

Abstract

School climate represents a context that can facilitate or hinder the development of intrapersonal and interpersonal competencies through safety, relationships, teaching and learning practices, as well as the organizational and cultural patterns of the school. Socio-emotional education and the development of competencies take place within real school conditions; therefore, the aim of this paper is to examine the operationalization of key domains and mechanisms linking school climate, teacher competencies, and student well-being. A review of relevant international and Croatian scientific literature provides an overview of previous research findings in the context of shaping school climate as one of the predictors of socio-emotional learning. The results indicate that a supportive classroom climate and socio-emotional activities mutually reinforce each other, highlighting the importance of considering the conditions in which the educational process occurs and how students perceive the classroom as a safe and pleasant environment for a comprehensive understanding of education. The best outcomes are achieved in an emotionally supportive climate shaped by the teacher, whereas an unsupportive climate leads to lower academic achievement and/or disrupted relationships.

Keywords: *emotional relationships, personal and social development, classroom climate, teacher's role*