

Nastavnici - kreatori školske kulture i klime

Sobočan, Sara

Master's thesis / Diplomski rad

2022

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:186:360560>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-02-23**



Repository / Repozitorij:

[Repository of the University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences - FHSSRI Repository](#)



SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET U RIJECI
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

Sara Sobočan

NASTAVNICI- KREATORI ŠKOLSKE KULTURE I
KLIME

DIPLOMSKI RAD

Rijeka, 2022. godine

SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET U RIJECI
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

Sara Sobočan

NASTAVNICI- KREATORI ŠKOLSKE KULTURE I
KLIME

DIPLOMSKI RAD

Mentor:

Prof. dr. sc. Sofija Vrclj

Rijeka, 2022. godine

UNIVERSITY OF RIJEKA
FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES
DEPARTMENT OF EDUCATION

Sara Sobočan

TEACHERS- CREATORS OF SCHOOL CULTURE AND
CLIMATE

MASTER THESIS

Mentor:

Prof. dr. sc. Sofija Vrcelj

Rijeka, 2022. godine

SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

Nastavnici- kreatori školske kulture i klime

Diplomski rad

Ime i prezime studenta: Sara Sobočan

Matični broj: 0009081504

Studij: Sveučilišni diplomski dvopredmetni studij pedagogije

Ime i prezime mentora: Prof. dr. sc. Sofija Vrceľ

Rijeka, 2022.

IZJAVA O AUTORSTVU DIPLOMSKOG RADA

Ovime potvrđujem da sam osobno napisala rad pod naslovom: *Nastavnici-kreatori školske kulture i klime* te da sam njegova autorica.

Svi dijelovi rada, nalazi i ideje koje su u radu citirane ili se temelje na drugim izvorima (mrežnim izvorima, literaturi i drugom) u radu su jasno označeni kao takvi te adekvatno navedeni u popisu literature.

Ime i prezime studentice: Sara Sobočan

Datum:

Vlastoručni potpis: _____

Sadržaj

1. UVOD.....	1
2. KULTURA.....	2
2.1. KULTURA ODGOJNO-OBRAZOVNE USTANOVE.....	2
3. ŠKOLSKA KULTURA.....	4
3.1. POJMOVNO ODREĐENJE.....	4
3.2. TIPOLOGIJA ŠKOLSKE KULTURE.....	8
3.3. OBLIKOVANJE I PREPOZNAVANJE ŠKOLSKE KULTURE.....	12
4. ŠKOLSKA KLIMA.....	15
4.1. POJMOVNO ODREĐENJE.....	15
4.2. TIPOLOGIJA ŠKOLSKE KLIME.....	18
5. ULOGA NASTAVNIKA U KREIRANJU ŠKOLSKE KULTURE I KLIME.....	20
5.1. NASTAVNIK KAO (SU)KREATOR ŠKOLSKE KULTURE I KLIME.....	20
5.2. ODNOS NASTAVNIK-UČENIK.....	23
6. PREGLED PROVEDENIH EMPIRIJSKIH ISTRAŽIVANJA.....	25
7. PRIKAZ METODOLOGIJE.....	31
7.1. ISTRAŽIVAČKI PROBLEM.....	31
7.2. ISTRAŽIVAČKO PITANJE I CILJEVI.....	32
7.3. HIPOTEZE.....	33
7.4. VARIJABLE.....	34
7.5. UZORAK.....	34
7.6. PRIKUPLJANJE PODATAKA I ISTRAŽIVAČKA ETIKA.....	37
7.7. INSTRUMENT ISTRAŽIVANJA.....	38
7.8. OBRADA PODATAKA.....	39
8. PRIKAZ REZULTATA ISTRAŽIVANJA.....	40
8.1. DESKRIPTIVNI PODACI.....	40
8.2. TESTIRANJE ZNAČAJNOSTI RAZLIKA.....	47
9. RASPRAVA.....	50
10. ZAKLJUČAK.....	56
11. POPIS TABLICA.....	59
12. POPIS SLIKA I GRAFIKONA.....	60
13. POPIS LITERATURE.....	61

Sažetak

Školska su kultura i klima pokazatelji kvalitete svake odgojno-obrazovne ustanove. U okviru provedenog istraživanja provjerena je nastavnička percepcija školske kulture i klime u srednjim strukovnim te školama s gimnazijskim programom na području Republike Hrvatske te je testirana značajnost razlike u percepciji s obzirom na spol, tip škole i nastavno-predmetno područje. Opći je cilj istraživanja ispitati ulogu i značaj nastavnika u kreiranju školske kulture i klime u srednjim školama na području Republike Hrvatske. Riječ je o kvantitativnom istraživanju koje je provedeno online anketnim ispitivanjem nastavnika srednjih škola. Upitnik je sadržavao trideset čestica kroz koje su nastavnici na skali Likertovog tipa procjenjivali opći dojam o školi, suradnju s ravnateljem škole, suradnju s drugim nastavnicima škole, suradnju s učenicima, suradnju s roditeljima učenika te vlastiti rad. U istraživanju je sudjelovalo ukupno 95 nastavnika srednjih škola. Prema rezultatima istraživanja zaključuje se da nastavnici percipiraju pozitivnu školsku kulturu i klimu te suradnju s ravnateljem, učenicima, roditeljima učenika i vlastiti rad procjenjuju zadovoljavajućima, dok je procjena suradnje nastavnika s ostalim nastavnicima škole manje zadovoljavajuća. Istraživanjem je utvrđena statistički značajna razlika u nastavničkoj percepciji školske kulture i klime s obzirom na spol u tri čestice, s obzirom na tip škole u šest čestica, te s obzirom na nastavno-predmetno područje u jednoj čestici.

Ključne riječi: školska kultura, školska klima, nastavnici, percepcija nastavnika

Summary

School culture and school climate are indicators of the quality of any educational institution. As part of this research, teachers' perception of school culture and climate in secondary vocational schools and gymnasiums in the Republic of Croatia was checked, and the significance of the difference in perception was tested with regard to gender, type of school and subject area. The general goal of this research is to examine the role and importance of teachers in creating school culture and climate in secondary schools in the Republic of Croatia. It's a quantitative research that was conducted through an online survey of secondary school teachers. The questionnaire contained thirty items through which the teachers assessed their general impression of the school, cooperation with the principal, cooperation with other school teachers, cooperation with students, cooperation with students' parents and their own work and participation on a Likert-type scale. A total of 95 secondary school teachers participated in this research. According to the results of this research, it is concluded that teachers perceive a positive school culture and climate, and assess cooperation with the principal, students, students' parents and their own work as satisfactory, while the evaluation of the teacher's cooperation with other school teachers is less satisfactory. The research determined a statistically significant difference in the teacher's perception of school culture and climate with regard to gender in three particles, with regard to the type of school in six particles and with regard to the subject area in one particle.

Key words: school culture, school climate, teachers, teachers' perception

1. Uvod

Škola ima važnost ne samo u formiranju učenika, već se javlja i kao agens društvenih promjena. Sukladno tome razvijene su brojne teorije koje instituciju škole promatraju iz različitih perspektiva. Prema Rončević i sur. (2018) škola je jedna od najstarijih institucija civilizacijskog, vjerskog i kulturnog razvoja socijalnih zajednica i pojedinaca te funkcioniranje škole i njenih čimbenika ima direktan utjecaj na pojedinca i njegov život. U tom je kontekstu jedan od važnijih čimbenika kvalitete škole školska kultura. Svaka škola ima vlastitu školsku kulturu koja je jedinstvena i različita od kultura drugih škola. Važnost fenomena školske kulture prepoznata je od strane mnogih autora pa se tako posljednjih nekoliko godina školska kultura istražuje sve češće, a rezultat navedenoga su mnogobrojna određenja i upotreba pojma. Prema Vrcelj (2018) intenzivnije se rasprave o školskoj kulturi mogu smjestiti na početak 90-ih godina 20. stoljeća, vrijeme u kojem su se nastojali pronaći najbolji teorijski okviri reformi školstva. Unatoč brojnim definicijama školske kulture pri kojima se svaka odnosi na neki određeni segment, poveznica se može pronaći u tome da sve definicije školsku kulturu promatraju kao jedan multidimenzionalan konstrukt koji uključuje percepciju školskog okruženja zajedničkih članova određene škole (Domović, 2004).

Govoreći o članovima škole, važnu ulogu u kreiranju školske kulture imaju nastavnici jer su oni ti koji učenicima objašnjavaju nove koncepte i vrijednosti, olakšavaju razvoj novih kompetencija te u školi stvaraju uvjete koji učenicima omogućuju primjenu stečenih kompetencija u školi, ali i kod kuće te u lokalnoj zajednici. Na međunarodnoj su razini provedena brojna istraživanja koja su promatrala odnos nastavnika i školske kulture, dok na nacionalnoj razini broj takvih istraživanja izostaje (Jurić, 1995; 2000; Matijević, 1997; Baranović i sur., 2006; Stanišić, 2006, Peko i sur., 2009; Puzić i sur., 2011; Velki i sur., 2013; Vlah i sur., 2014; Jurčić, 2015). Sukladno navedenom, u ovom će se radu poseban naglasak staviti upravo na ulogu nastavnika i perspektivu nastavnika u kreiranju školske kulture i klime.

2. Kultura

Kako bi uopće bilo moguće pobliže se upoznati sa školskom kulturom, njenim čimbenicima i njenom ulogom, najprije valja definirati što se podrazumijeva pod pojmom kulture. Za Vrcelj (2018) kultura je znanstveno-formalni izraz koji je dominantan u području antropologije, no još uvijek nema konsenzusa u njegovu shvaćanju i definiciji. U prilog tome ide i činjenica da su A. L. Kroeber i C. Kluckhohn 1952. godine u knjizi *Culture: A critical review of concepts and definitions* naveli 257 definicija za pojam kulture (Vrcelj, 2005). Riječ kultura latinskog je porijekla i prvotno je značila obrađivanje i odnosila se na kultiviranje zemlje koje se odvijalo nakon prelaska ljudi s nomadskog na sjedilački način života (Markić, 2014). Mijatović (2002) kulturu označuje skupom misaonih, duhovnih i vrijednosnih iskaza i tvorevina koje određuju pojedine skupine ljudi u njihovom autentičnom okruženju te da je kultura povijesno prenosiv obrazac značenja. Promatrajući kulturu iz objektivne perspektive dolazi se do značajki zajedničkih svim kulturama. Prema Vujičić (2011) kultura je temeljena na simbolima te je naučena. Kultura je zajednička svim članovima neke grupe ili društva pa se tako zaključuje da se radi o kolektivnoj, a ne individualnoj značajki. Kultura je kumulativna, odnosno usmjerena ka neprestanom rastu, širenju te usvajanju novih elemenata. Zbog toga se i kultura neprestano mijenja, što znači da ni jedna kultura nije fiksna i statična. Žugaj i sur. (2004) smatraju da je kultura svojstvo organizacije kojem se njezini članovi trebaju prilagođavati, dok autorica Vrcelj (2003) kulturu sagledava u prožimanju triju skupina faktora: stavova i vjerovanja u zajednici te unutar odgojno-obrazovne ustanove, kulturnih normi odgojno-obrazovne ustanove te veza i odnosa između osoba unutar odgojno-obrazovne ustanove. Navedene i druge definicije sugeriraju da nema konsenzusa oko određenja kulture, što se onda odražava i kada je riječ o kulturi odgojno-obrazovne ustanove.

2.1. Kultura odgojno-obrazovne ustanove

Za razumijevanje, odnosno za procjenu kvalitetnim ili nekvalitetnim odgojno-obrazovnih ustanova važno je istraživanje kulture ovih ustanova. Slično kao i kultura, kultura je odgojno-obrazovne ustanove povijesno prenesen obrazac značenja koji uključuje norme, vrijednosti, uvjerenja, rituale, ceremonije, tradiciju i mitove s različitom pojavnošću i intenzitetom, ovisno o sudionicima školske zajednice (Vujičić, 2007; Vrcelj, 2018). Važnost kulture odgojno-

obrazovne ustanove naglašava i Prosser (1999) navodeći da se kultura odgojno-obrazovne ustanove ne odnosi samo na percepciju ponašanja, već da se radi o sustavu odnosa između onih koji su u tom odnosu. Smatra se i da se kultura odgojno-obrazovne ustanove može izraziti u trima međusobno isprepletenim dimenzijama: profesionalnom odnosu, organizacijskom uređenju i prilici za učenje. Tako primjerice Roby (2011) smatra da je odgojno-obrazovna ustanova mjesto kulture, mjesto gdje se osobna i kolektivna kultura razvijaju pod utjecajem politike, društva i vrijednosti konteksta te se odražava na taj kontekst u jednom recipročnom odnosu. Iako se nastoji pronaći adekvatna definicija školske kulture, Spajić-Vrkaš (2008) ističe zanemarenost kulture odgojno-obrazovne ustanove te ju naziva pedagoški zanemarenim divom, a kulturu odgojno-obrazovne ustanove određuje implicitnim ili eksplicitnim shvaćanjima i vjerovanjima odgojno-obrazovnih aktera o smislu, svrsi i zadacima ustanove te o njihovoj vlastitoj ulozi u istoj.

Da je kultura odgojno-obrazovnih sustava intrigantna tema može se suditi prema duljini istraživanja ovog fenomena. U području istraživanja kultura odgojno-obrazovnih ustanova Vujičić (2008) ističe dva važnija razdoblja: pojavu istraživanja kulture odgojno-obrazovne ustanove od 1960. do 1990. godine koja su na kulturu gledali jednodimenzionalno te suvremena istraživanja kulture odgojno-obrazovne ustanove od kasnih osamdesetih pa do 1990. godine koja odlikuje holistički pristup. Autor smatra da su ranije studije kulturu neke ustanove pokušavale prikazivati kao jednostavnu, jednostranu i jednodimenzionalnu, no s vremenom se došlo do zaključka da je priroda kulture multidimenzionalna i da se treba istraživati holistički. Također, navodi i da kultura odgojno-obrazovne ustanove utječe na ponašanje i postignuće svojih članova, da su kulture odgojno-obrazovnih ustanova jedinstvene i različite od drugih, da kultura postaje kohezija koja spaja ustanovu u zajedničkoj misiji te da se kultura promatra kao promjena koja zahtijeva razumijevanje. Kao i pojam kulture, ni kultura odgojno-obrazovne ustanove nema jedinstvenu definiciju, a nepostojanje sveobuhvatne definicije odražava se i na područje školske kulture i klime.

3. Školska kultura

3.1. Pojmovno određenje

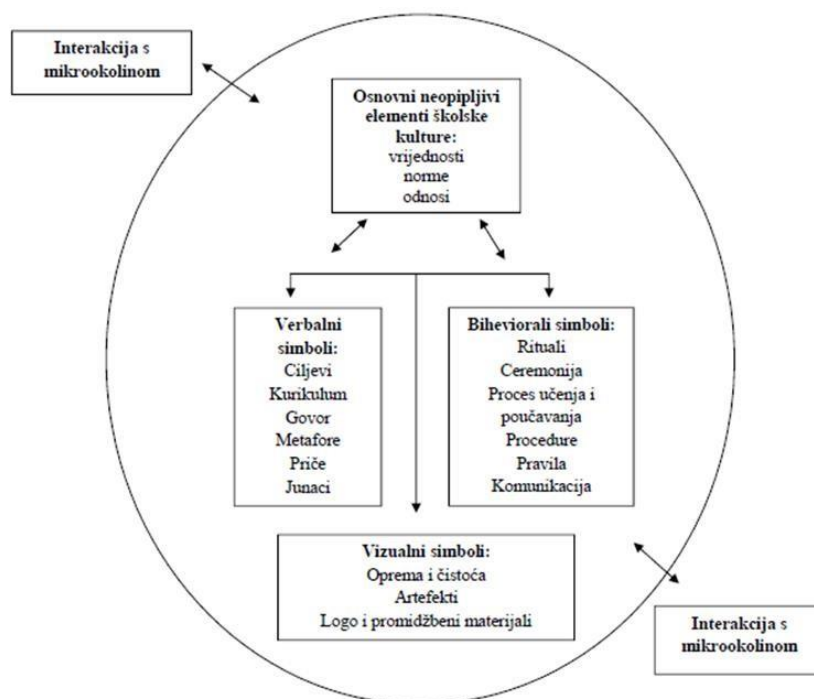
Iako je školska kultura ušla u znanstveni diskurs 1932. godine kod američkog sociologa Willarda W. Wallera u knjizi *Sociologija poučavanja*, ona je složen fenomen čije određenje nedostaje pedagoškom diskursu, a rezultat navedenoga je i otežano istraživanje fenomena, različiti pristupi i njena interpretacija (Vrcelj, 2018). Školska kultura je važan aspekt škole, što je vjerojatno i razlog nastojanja autora da daju dobru definiciju ovog fenomena. Bošnjak (1997) navodi da je školsku kulturu posebno teško uhvatiti u trenutku kada ju treba definirati, a razlog tome je činjenica da autori koriste različite termine koje podrazumijevaju pod školskom kulturom poput atmosfera, klima, ozračje, ton, duh, ugođaj situacija, okruženje, etos i moral. Teškoće jasnog razgraničavanja ističe i Šimeg (2010) navodeći da kultura škole podrazumijevai klimu, ozračje, zadovoljstvo, sigurnost, suradničke odnose te kvalitetnu komunikaciju među svim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa. Kolak (2012) navodi da se školska kultura odnosi na vrijednosti, vjerovanja i značenja koja se pripisuju iskustvima u školi, dok ju Slavić i sur. (2015) usko povezuju s konceptom organizacijske kulture te navode da se ubraja među najvažnije psihosocijalne čimbenika uspješnog funkcioniranja i razvoja organizacija.

Za razliku od prijašnjih vremena kada je škola imala dominantnu ulogu, u procesima globalizacije škola je izgubila karakteristiku hrama kulture (Domović, 2004). Autorica školsku kulturu određuje kao relativno trajnu kvalitetu školske sredine koja utječe na ponašanje njenih članova te na taj način određuje sveukupnost načina života škole. Stolp i sur. (1994) školsku kulturu određuju kao povijesno prenosive obrasce značenja koji uključuju norme, vrijednosti, vjerovanja, tradicije i mitove, a koje članovi školske zajednice mogu različito shvaćati. Unatoč shvaćanju da je školska kultura važna, jedinstvenog određenja još uvijek nema, no iz svih se definicija školske kulture može izdvojiti da ju većina autora ipak određuje kao sveukupnost normi, vjerovanja, tradicije i rituala koji su nastali tijekom vremena. Riječ je o očekivanjima vezanima uz aktivnosti nastavnika i učenika u školi. Većina se dosadašnjih istraživanja bazirala na onome što se događa isključivo unutar škole. Jurčić (2014) važnost pridaje aktivnostima koje se događaju izvan učionice i škole. Autor smatra da se školska kultura očituje u društvenim aktivnostima koje nadilaze nastavu. Neki se autori pri definiranju školske kulture posebno usmjeravaju i na verbalne i ponašajne simbole. Eger (2010) smatra da je kultura proizvod zajedničkih vrijednosti, uvjerenja, prioriteta, očekivanja i normi te naglašava da je iz

tih elemenata i dimenzije kulture vidljivo funkcioniranje jedne ustanove. Sličnog stajališta je i Jurčić (2015) koji ističe da školska kultura uključuje sve ono što se događa u školi, ali i izvan škole te pod pojmom školske kulture posebno podrazumijeva nematerijalne stvari, međuljudske odnose unutar ustanove te suradnju s okolinom. Prema Vujičić (2011) školska se kultura može promatrati i kao živa stvar, a razlog tome je mišljenje da školsku kulturu u najvećoj mjeri karakteriziraju odnosi između nastavnika i učenika te međuodnosi nastavnika i učenika sa zajednicom. Prosser (1999) na kulturu gleda kao na sustav odnosa onih članova koji su u tom odnosu, kao i Hargreaves (1999), uspoređujući kulturu sa lećom kroz koju sudionici vide sebe i svoju okolinu. Zbog važnosti članova i njihovih međuodnosa razvija se i mišljenje da kultura sadrži i zajedničke vrijednosti koje povezuju članove unutar jedne ustanove te ih drže na okupu.

Školska kultura podrazumijeva i norme, očekivanja, pravila i tradiciju koja se odnosi i na to kako se nastavnici osjećaju u vezi posla te odnosa sa učenicima, kako se ljudi ponašaju, oblače, teme razgovora te traženje pomoći od kolega (Vujičić, 2011; Kane i sur., 2016). Školska se kultura uspoređuje i sa zrakom koji udišemo pa se smatra da može imati pozitivan ili negativan utjecaj na učenje i istraživanje odgojno-obrazovnog procesa, a uključuje stvaranje zajednica unutar kojih si subjekti međusobno pomažu u učenju, posebno stavljajući naglasak na život i kulturu samih učenika (Bruner, 2000). Kušić (2011) smatra da školska kultura uključuje sve što su ljudi izgradili, a nalazi se u školskom okruženju te se sastoji od opipljivih i neopipljivih vrijednosti. Iz navedenih i drugih određenja može se zaključiti da školska kultura u velikoj mjeri doprinosi boljem razumijevanju važnosti škole te da je jedan od najsloženijih, ali i najvažnijih koncepata u obrazovanju. Ta složenost rezultirala je izostankom jedinstvene i općeprihvaćene definicije. S ciljem lakšeg razumijevanja školske kulture Eger i sur. (2002) nude shemu školske kulture prikazane na *Slici 1*.

Slika 1. Shema školske kulture (Eger i sur., 2002)



Isti autori definiraju i opipljive i neopipljive elemente kulture unutar te izvan škole. Tako pod opipljivim elementima kulture izvana podrazumijevaju zgrade, fasadu, vrata, prozore, igrališta, terene, vrtove, školske znakove, boje, izložbe, tiskani materijal i poklone, a u opipljive elemente kulture iznutra ubrajaju fizički raspored, opremu, učionice, kabinete, tehnologiju, namještaj, raspored učionica i ureda te uređenje fizičkog okoliša. Neopipljivi elementi kulture izvana sastoje se od školskog kurikulumu, ponašanja menadžmenta, učitelja, zaposlenika, učenika, komunikacije, odnosa s roditeljima, lokalnom zajednicom, godišnjih izvješća, rituala i ceremonija. Neopipljivi elementi kulture iznutra pak uključuju norme, zajedničke vrijednosti, vjerovanja, očekivanja, mitove i priče, junake, rituale i ceremonije, kohezivnost, unutarnju suradnju grupe, donošenje odluka, tehnike vrednovanja, sudjelovanje i odanost, kriterije za upis, izbor učenika i unapređenja (Eger i sur., 2000).

Prema brojnim definicijama kulture, kulture odgojno-obrazovne ustanove te školske kulture, u svakoj se od definicija mogu pronaći razni elementi koji se istražuju kako bi se stvorila potpunija slika o ustanovi i kulturnim obilježjima iste. Za analizu elemenata i dimenzija kulture odgojno-obrazovne ustanove Vujičić (2011) navodi model prema kojem se elementi kulture granaju u tri razine-prva je razina površinska te samim time i najdostupnija, a manifestira se ponašanjem članova unutar ustanove (Sušan, 2005) te druge manifestacije poput vidljivih ekspresija, fizičkog uređenja i drugih artefakata. Druga razina se odnosi na vrijednosti,

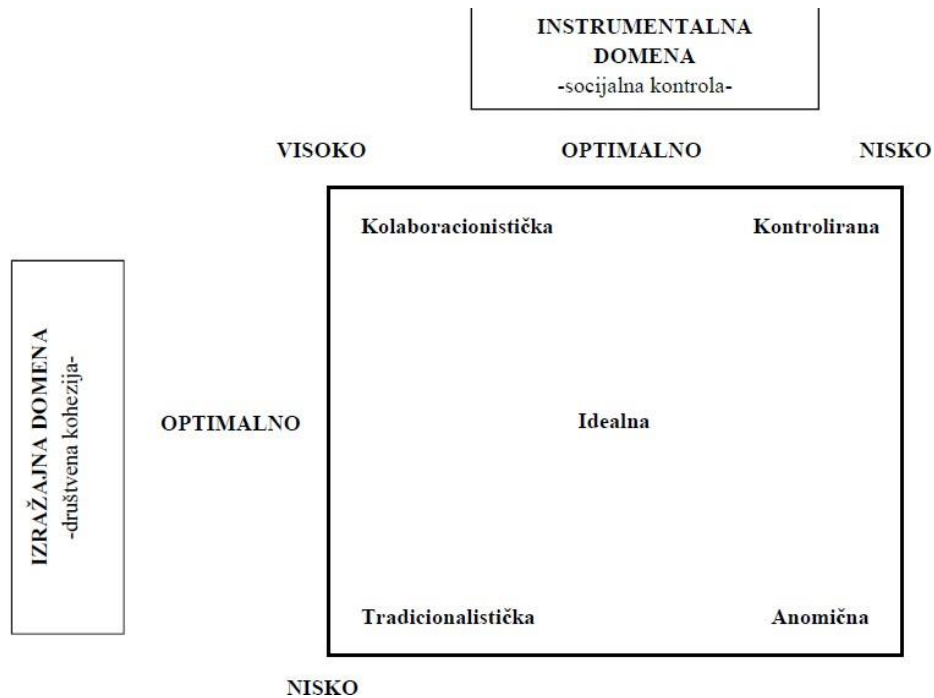
uvjerenja i očekivanja i ova je razina, odnosno njeni elementi, primarni u operacionalizaciji kulture kod većine istraživača (Vujičić, 2011; Sušan, 2005; Senge i sur., 2002; Schein, 2004). Druga razina je ključ za kreiranje socijalnog identiteta. Treća razina je najmanje vidljiva i samim time i najdublja jer predstavlja temeljne pretpostavke, a čine ju „fundamentalna i neosporna uvjerenja i vrijednosti koje zbog dugotrajnog procesa učenja više nisu na svjesnoj razini“ (Vujičić, 2011, str. 28). Dakle, radi se o važnim elementima koji djeluju nesvjesno i utječu na subjekte odgojno-obrazovne ustanove (Sušan, 2005). Stoll (1999) u treću razinu ubraja i kulturne norme pod kojima podrazumijeva neizgovorena pravila koja upućuju na prihvatljiva ponašanja i aktivnosti. Norme su ujedno i pogodno sredstvo za mijenjanje školske kulture (Stoll, 1998). Za poboljšanje školske kulture važni su zajednički ciljevi, odnosno da svi djelatnici ustanove znaju u kojem bi smjeru ustanova trebala ići, odgovornost za uspjeh, kolegijalnost, kontinuirani napredak, cjeloživotno učenje, spremnost na preuzimanje rizika, podrška, međusobno poštovanje, otvorenost te kolaboracija i humor (Stoll i sur., 1996). Kulturne su se norme, međutim, razvijale tijekom povijesti i na njih su, uz društvenu okolinu, utjecali i stavovi odgojno-obrazovne ustanove (Vrcelj, 2003). Stoga svaka škola može imati svoje norme i pronalaziti načine za njihovo mijenjanje u cilju stvaranja sigurne i poticajne okruženja. Kulturne norme predstavljaju očekivanja o tome na koji se način nešto treba raditi i ponašati. Kao što je svaka kultura odgojno-obrazovne ustanove jedinstvena, i proces stvaranja kulturnih normi jedinstven je za svaku grupu. Jedna od karakteristika grupe je stvaranje zajedničkog cilja, definiranje granica i pravila te je dužnost svakog pojedinca poznavanje pravila ponašanja te stvaranje konsenzusa za norme za donošenje odluka (Schein, 2004).

Patterson i sur. (2004) pojašnjavaju kako očekivanja odgojno-obrazovne ustanove nastavnici, ravnatelji, stručni suradnici, administrativno osoblje, djeca, roditelji i pomoćno osoblje grade zajedno na način da rješavaju probleme, dijele izazove te se zajedno suočavaju sa neuspjesima. U posebnom odnosu nastavnika i učenika također se ističe važnost kulturnih normi, posebice u donošenju odluka. Primjerice, dopusti li se nastavniku određena sloboda pri donošenju odluka poput organizacije rada, rad sa učenicima će biti kvalitetniji. Ukoliko se nastavniku ne dopušta određena sloboda, navedeno može rezultirati nezainteresiranošću za kvalitetu odgojno-obrazovnog procesa (Vrcelj, 2003). Promatrajući elemente školske kulture vidljivo je da je riječ o važnim sastavnicama školske kulture koje kreiraju školsku kulturu, a samim time i život odgojno-obrazovne ustanove.

3.2. Tipologija školske kulture

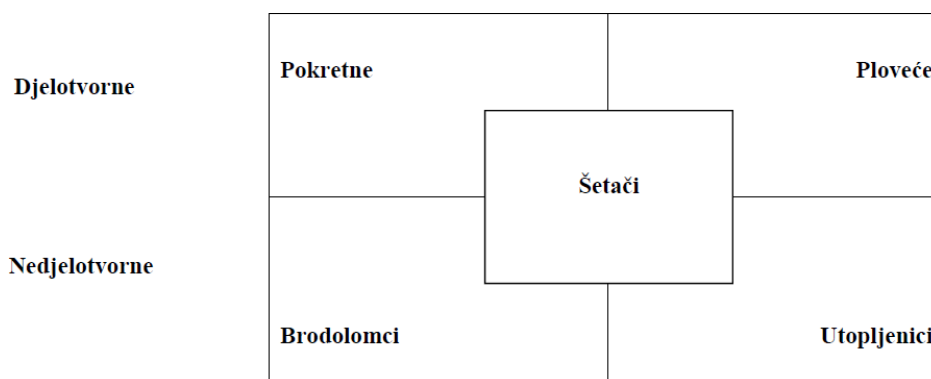
Različita određenja školske kulture sugeriraju zaključak da autori razvijaju i različite tipologije školske kulture prema određenim kriterijima. Teško je vidjeti prirodu školske kulture jer naša osobna iskustva i vrijednosti utječu na ono što gledamo, što percipiramo i što mislimo da znače. Budući da su naše vrijednosti i pretpostavke obično implicitne, ponašamo se kao da stvari jesu takve kakve bi trebale biti. Školske rituale, politike, aktivnosti, tradicije, nastavne planove i programe i pedagogiju razumijemo kao vlastite filtere, odnosno kroz vrijednosti i iskustva unutar našeg određenog društva (Maslowski, 2001). Kao i sudionici i promatrači istih struktura i kultura, međutim, naše su percepcije često nepotpune, selektivne i iskrivljene. Unatoč navedenome, postoje tipologije školske kulture. Prvi je kriterij tipologije školske kulture kriterij instrumentalnosti i ekspresivnosti, a autor Hargreaves (1995) prema navedenome kriteriju razvija model koji se temelji na dvije dimenzije: instrumentalnoj domeni koja predstavlja socijalnu kontrolu i izražajnoj domeni koja predstavlja društvenu koheziju. Autor pritom ističe četiri temeljna tipa školske kulture: tradicionalističku, kolaboracionističku, kontroliranu te anomičnu školsku kulturu. Tradicionalističku školsku kulturu karakterizira nizak stupanj kohezije, visok stupanj kontrole, formalizam, rutina i nepristupačnost članova. Kolaboracionistička školska kultura je kultura u kojoj prevladavaju nizak stupanj kontrole, visok stupanj kohezije, opuštena atmosfera te uzajamna briga. U kontroliranoj je školskoj kulturi vidljiv visok stupanj kontrole i kohezije te osjećaj zatvorenosti, a u anomičnoj nizak stupanj kohezije i kontrole, nesigurnost te osjećaj izoliranosti. Navedeni je model prikazan na *Slici 2.*

Slika 2. Tipologija kulture prema kriteriju instrumentalnosti i ekspresivnosti (Hargreaves, 1995)



Sljedeći kriterij prema kojem kulturu škole razlikuju Stoll i sur. (1996) jest djelotvornost, odnosno nedjelotvornost. Stoll i sur. (1996) u sklopu školske kulture razlikuju pet tipova škole: pokretnu, ploveću, brodolomce, utopljenike i šetače. Pokretna je škola najkvalitetnija te potiče napredak svojih učenika, škola ima jasno postavljene ciljeve te u njoj svi zajedno rade, a djelatnici škole otvoreni su za promjene. Suprotne pokretnim školama su utopljeničke škole koje su nedjelotvorne te nisu spremne ni sposobne za promjene. Ploveće škole su djelotvorne, no ne pripremaju učenike za svijet u koji izlaze. Škole brodolomci također su nedjelotvorne, a važna je i činjenica da su takve škole toga svjesne. Riječ je o školama koje znatan postotak energije ulažu u napredak, što rezultira uspjehom jer unatoč manjku znanja pokazuju veliku volju. Svih pet modela škole koje razlikuju Stoll i sur. (1996) prikazano je na *Slici 3*.

Slika 3. Tipologija škole prema kriteriju djelotvornosti (Stoll i sur., 1996)



Posljednji je kriterij temeljne svrhe, a prema njemu se školska kultura dijeli na pozitivnu (toničku) i negativnu (toksičnu) (Deal i sur., 1998; Doll, 2010; Klein i sur., 2012). Navedeni autori naglašavaju da je pozitivna (tonička) kultura prisutna u školama s jakom i pozitivnom kulturom. Osnovne su karakteristike takvih škola kolegijalnost, naporan rad, poboljšanje, škola je mjesto u kojem učenici poštuju tradiciju i slave rituale i ceremonije te u takvoj školi prevladava osmijeh i radost. Spajić-Vrkaš (2008) naglašava i osjećaj uzajamne povezanosti, vrijednost poučavanja i vjeru u budućnost te smatra da se unutar takvih ustanova uočavaju temeljne kulturne vrijednosti. U negativnoj (toksičnoj) školi prevladavaju pesimizam, pasivnosti nedostatak energije. Navedeno u velikoj mjeri narušava odnose te se time smanjuje i učinkovitost odgojno-obrazovne ustanove. Djelatnici takve škole su nezainteresirani i frustrirani te nemaju vjeru u smisao i važnost vlastitog rada. Napredak ustanove smatra se nemogućim, a neuspjeh se vrlo često pripisuje učenicima i roditeljima. U toksičnim školama izostaju timski rad, dijalog, inovacija te ceremonija.

Na pozitivnu i negativnu školsku kulturu osvrnuli su se Deal i sur. (2002) te navode da pozitivnu školsku kulturu karakteriziraju kolektivna vitalnost, dinamičnost, optimizam, usmjerenje na učenje svih, profesionalni razvoj, samorefleksija te izgradnja zajedničke prakse. Pri negativnoj školskoj kulturi autori primjećuju nedostatak energije, pasivnost, pesimizam, narušavanje profesionalnih odnosa, potiskivanje odgovornosti i smanjenje učinkovitosti, prevladavanje nezainteresiranosti i frustracije, fragmentiranost, smanjenu učinkovitost, a djelatnici nemaju vjere u smisao i važnost vlastitog rada te posjeduju negativan stav prema učenju i poučavanju. Veliki je problem ovakvih kultura i autonomno upravljanje, što rezultira izostankom zajedničke misije i vizije (Spajić-Vrkaš, 2008). Deal i sur. (1998) ističu i činjenicu da ponekad škole sa pozitivnom kulturom mogu poprimiti elemente toksične kulture. Navedeno se primjećuje unutar grupe djelatnika ili roditelja koji ponekad mogu širiti osjećaje negativnosti

i frustracije, no autorica Spajić-Vrkaš (2008) ističe da razvoj i jedne i druge kulture ovisi o uspješnosti rješavanja svakodnevnih problema djelatnika. Primjerice, ukoliko se problemi rješavaju odmah te se rješavaju na dobar način, nema razloga za negativizam. S druge strane, zapostavljaju li se problemi te se ne rješavaju na dobar način, dolazi do gomilanja istih, a u takvom slučaju navedeno rezultira negativizmom i razvojem toksične kulture. Može se zaključiti da je za razvoj pozitivne školske kulture važno poticanje timskog rada i uključenost svih subjekata odgojno-obrazovnog procesa. Podjelom školske kulture na pozitivnu i negativnu detaljnije se bavi i Verma (2021) te ističe da je pozitivna školska kultura ona u kojoj se učenici osjećaju cijenjeno, zbrinuto i poštovano. Takvo okruženje promiče visokokvalitetno obrazovanje, kao i istinski angažman u školi i izvan nje. Autor je mišljenja da se pozitivno učenje može dogoditi samo u pozitivnoj školskoj kulturi te da će ista imati veći utjecaj na uspjeh učenika i nastavnika nego bilo koja druga kultura. Neke od kvaliteta koje se često povezuju sa pozitivnom školskom kulturom su: pojedinačna postignuća nastavnika i učenika se priznaju i cijene, transparentnost, iskrenost, poštovanje i zahvalnost definiraju međusobnih odnosa, odnosi su druželjubivi, kooperativni i kreativni, a od cijelog se osoblja očekuju visoki standardi kvalitete, učenici i članovi osoblja vjeruju da su psihički zaštićeni, a školska pravila i resursi potiču sigurnost učenika, školski administratori i članovi osoblja učenicima pružaju konstruktivnu praksu, pogreške se ne doživljavaju kao neuspjesi, već kao prilika za učenje i usavršavanje, kako za učenike, tako i za nastavnike.

Također, učenike se dosljedno usmjerava ka akademskoj izvrsnosti, a vrlo često i nadmašuju te standarde, bitna pitanja vodstva rješavaju se kolektivno, uz sudjelovanje nastavnika, učenika te roditelja, a jednak pristup mogućnostima učenja imaju svi učenici (Verma, 2021). Pozitivnu školsku kulturu ne odlikuje samo eliminacija diskriminacije ili pitanja discipline, već i prisutnost sustava standarda i vrijednosti koji usmjeravaju svačiju pozornost na ono najvažnije i tjeraju ih na naporan rad prema zajedničkom cilju. Isti autor kao znakove toksične školske kulture navodi neučinkovito vodstvo, različito tretiranje članova, nedostatak različitosti, nepredvidljivost i nejasnoću u komunikaciji, prijetnje i kažnjavanje, neprimjereno ponašanje, nejednakost, ne pružanje pomoći u problemima s ponašanjem učenika, neugodna ponašanja, ravnatelj koji ne cijeni zaposlenike, neprijateljske odnose između zaposlenika, osjećaj obaveze za izdvajanjem viška vremena i resursa, situacije u kojima nastavnici nemaju podršku uprave, neučinkovitu komunikaciju te neprepoznavanje postignuća. Verma (2021) opisuje da takve škole nisu ugodna mjesta za rad, a rijetko se pokušava poboljšati situacija. Toksične kulture sputavaju i ometaju pokušaje reformi na razne načine. Osoblje vrlo često osjeća strah od kritike zbog ponude novih ideja i prijedloga.

Također, predložene se inicijative ne provode jer su inspiracija i predanost promjenama u toksičnoj školskoj kulturi neadekvatni ili nepostojeći. Tipologiju školske kulture opisuje i Kolak (2012) pri čemu razlikuje dinamičnu i statičnu školsku kulturu. Dinamičnu školsku kulturu opisuje kao kulturu usmjerenu na vlastite prioritete, a statičnu kao usmjerenu na vanjske zahtjeve. Temeljem prikaza nekih od tipologija školske kulture vidljivo je da je doista riječ o jednom multidimenzionalnom konstruktumu kojem se pristupa polazeći od različitih teorijskih pristupa i perspektiva.

3.3. Oblikovanje i prepoznavanje školske kulture

Školsku kulturu oblikuju njena povijest, kontekst i ljudi unutar odgojno-obrazovne ustanove. Na kulturološke promjene može utjecati i starost škole. Ono na što još u prošlom stoljeću ukazuje Stoll (1998) je utjecaj vanjskog konteksta škole na školsku kulturu te smatra da i lokalna školska zajednica, uključujući roditelje učenike, može imati vlastite percepcije o tome kako izgleda prava škola. Utjecaja imaju i političke i financijske snage promjena u kontekstu nacionalnih ili lokalnih obrazovnih politika. Primjerice, fokus sustava ocjenjivanja samo na osnovne predmete može utjecati na ono što se cijeni u školi. I nastavni sindikati predstavljaju još jedan aspekt vanjskog konteksta koji može utjecati na školsku kulturu, a time i na njenu usmjerenost ka poboljšanju. Važno je i naglasiti da se razlikuju školske kulture između osnovnih i srednjih škola. U osnovnim školama briga i kontrola imaju najveći utjecaj na školsku kulturu, a prema Stoll (1998) utjecaj je takav da kada učenici završe osnovnu školu imaju osjećaj kao da su napustili obitelj. S druge strane, na srednjoškolsku kulturu ne utječu samo veća škola i struktura odjela, već i priroda akademske orijentacije nastavnika. Nadalje, školsku kulturu oblikuju i učenici škole te njihov položaj u društvu.

Socijalna raznolikost škole ima veliku ulogu u njenom funkcioniranju. Izazove za školsku kulturu predstavljaju promjene u društvu, bilo da se one odnose na učenje, učenike, organizaciju, razvoj tehnologije ili promjene uloga. Takve promjene često zahtijevaju i brze odgovore škole. Iako ju neki autori smatraju statičnom i nepromjenjivom, školska se kultura zapravo neprestano razvija i rekonstruira te utječe na školu i rad svih unutar škole. O utjecaju školske kulture na školu i sam rad nastavnika piše Hinde (2004) i pritom navodi da školska kultura može imati pozitivan utjecaj na učenje i funkcioniranje škole. U bilo kojem radnom okruženju pa tako i u školi radnici se osjećaju ugodnije raditi u pozitivnoj atmosferi. Autorica opisuje i da je škola sa pozitivnom školskom kulturom mjesto na kojem nastavnici i učenici vole biti. Školska kultura na školu utječe u tolikoj mjeri da škola postaje mjesto gdje osoblje

ima zajednički osjećaj svrhe, gdje daju sebe u poučavanje, gdje su temeljne norme kolegijalnost, poboljšanje i naporan rad, gdje rituali i tradicije slave postignuća učenika, inovativnost nastavnika i predanost roditelja, gdje sve obiluje uspjehom, veseljem i humorom. Slavić i sur. (2015) ističu da na dobrobit učitelja negativno djeluju stres i radna preopterećenost, a da su zadovoljniji i sretniji učitelji u školama u kojima je razvijena profesionalna suradnička školska kultura.

U literaturi (Peterson i sur., 2002; Deal i sur., 1998; Doll, 2010; Mannix-McNamara i sur., 2021; Reio i sur., 2018) se ističe i da je škola sa pozitivnom školskom kulturom mjesto sa zajedničkim osjećajem za ono što je važno i za brigu te zajedničkom predanošću pomaganju učenicima u učenju. Škole koje njeguju školsku kulturu imaju nastavnike i stručno osoblje koje je spremno riskirati i provesti reformu te uvesti inovacije s ciljem kontinuiranog napretka. S druge strane, škole sa negativnom (toksičnom) kulturom mjesto su na kojima se nastavnici ne žele mijenjati (Mannix-McNamara i sur., 2021; Reio i sur., 2018). Hinde (2004) ih opisuje i kao mjesta na kojima nitko ne voli provoditi vrijeme. Važnu ulogu imaju i kultura, i stavovi, i uvjerenja koja sa sobom nose nastavnici kada po prvi put ulaze u školu. Osobna iskustva nastavnika, njihove vrijednosti, norme i obrazovanje utječu na njihov pogled na kurikulum, pedagogiju i promjenu prije no što uđu u razrede. Svaka predložena promjena koja je u suprotnosti sa nastavnikovom osobnom kulturom može naići na otpor. Kod nastavnika koji u školi rade već dugi niz godine uviđa se da se vrijednosti i norme te sama školska kultura preklapa sa njihovom vlastitom kulturom. Ponekad sukob kultura, stres te nezadovoljstvo ustanovom može dovesti i do nastavnikova napuštanja škole, a Slavić i sur. (2015) navode da je zbog toga iznimno važno brinuti o dobrobiti nastavnika u odgojno-obrazovnom kulturom te o faktorima koji pridonose dobrobiti i smanjuju stres svih djelatnika odgojno-obrazovne ustanove, a jedan je od faktora školska kultura. Sergiovanni (1991) predlaže nekoliko elemenata koji mogu pomoći u prepoznavanju školske kulture. Vrijednosti se primjerice mogu identificirati usmjeravanjem na stvari koje škola nagrađuje, odnosno, kada nastavnici i ravnatelji pričaju o školi, koje su to glavne vrijednosne teme u osnovi onoga što se priča? Nadalje, kada se pojave problemi, koje su to vrijednosti kroz koje se rješavaju problemi i razvijaju rješenja? Norme i standardi se mogu prepoznati postavljanjem pitanja koji su to obrasci koji upravljaju ponašanjem nastavnika i ravnatelja i ispitivanjem koji su to prihvatljivi načini rada, obrasci ponašanja, navike i rituali.

Autor predlaže da bi nastavnici trebali raspravljati o radnom danu i izvan škole, na što se troši vrijeme i energija, čemu se nastavnik nada da će učenici zadržati nakon učenja, koje karakteristike imaju učenici kojima se nastavnik divi, koje poštuje, u čijem društvu uživa, što je to potrebno nastavniku da bude uspješan te ako bi se nastavniku pružila mogućnost da nacrtá crtež i prikaže neke aspekte škole, kako bi taj crtež izgledao te u konačnici opisivanje načina kako se nagrađuje uspjeh učenika u školi. Ovi su elementi važni za prepoznavanje, odnosno tipologiju školske kulture. Učinkovit proces za poboljšanje školske kulture uključuje osnaživanje različitih dionika da obnove odnose, da se ostvare uvjeti o sigurnosti na poslu, što stvara dobre osnove za transformaciju školske kulture u smjeru uspješne prakse.

4. Školska klima

4.1. Pojmovno određenje

Vrlo se često školska kultura i školska klima smatraju istoznačnicama, no već je na samom početku važno naglasiti da se radi o različitim konceptima. Školska klima, poput školske kulture, izmiče preciznom, općeprihvaćenom i jedinstvenom definiranju (Vrcelj, 2018). Umjesto pojma školske klime koriste se i pojmove poput okruženje za učenje, školsko okruženje, vodstvo, školski život, etos škole, socijalno okruženje i sl. Ono što je vidljivo u samoj činjenici da postoje mnogi pojmovi kojima se definira školska klima jest da je školska klima još uvijek nedovoljno definirana, međutim, zahvaljujući širokoj primjeni smatra se integrirajućim konceptom. Ostroff i sur. (2013) smatraju da pojam školske klime prethodi pojmu školske kulture te navode da se o atmosferi počelo raspravljati početkom 20. stoljeća u ustanovi *National Institute of Industrial Psychology* u Velikoj Britaniji. U Hrvatskoj se u 19. stoljeću istraživanjem klime počeo baviti Stjepan Novotny (Vrcelj, 2018; Matijević, 1997) koji je klimu nazvao školskim duhom, a pod time je podrazumijevao ukupno školsko ozračje, a glavnu je ulogu u oblikovanju istoga pripisao nastavniku. Tubbs i sur. (2008) smatraju da se školska klima ogleda u društvenim interakcijama u učionici i izvan nje te da utječe na kvalitetu karakter školskog života. Prema istim autorima školska se klima temelji na obrascima iskustva ljudi o školskom životu te odražava norme, ciljeve, vrijednosti, međuljudske odnose, nastavu i praksu učenja, a Goddard i sur. (2000) dodaju i organizaciju strukturu te podršku koja se očekuje kako bi se subjekti osjećali emocionalno, fizički i socijalno sigurni.

Colley (1999) školsku klimu uspoređuje sa zdravljem pa navodi da su obilježja zdrave škole sljedeća: jasno i razumno postavljeni ciljevi, adekvatna komunikacija bez hijerarhijskih ograničenja, pravedna raspodjela utjecaja na svim razinama organizacije, učinkovito korištenje resursa, kohezivnost, osjećaj blagostanja, inovativnost i aktivan odnos prema sredini. Školsku klimu definiraju i Vlah i sur. (2014) te ističu da školsku klimu čine: organizacija odgojno-obrazovnog rada u školi, mogućnost sudjelovanja u aktivnostima, jasna pravila, kohezija među nastavnicima, jasni ciljevi poučavanja, kvaliteta izvođenja nastave te iskustvo i očekivanja nastavnika. Isti autori smatraju da je školska klima skup nepisanih vjerovanja, vrijednosti i ponašanja koje čine stil interakcije između učenika, nastavnika i školskih administratora. Kao važan faktor školske klime prepoznata je interakcija pa je jedna od najčešće korištenih definicija prema Vrcelj (2018) da je školska klima okružje za učenje koje je stvoreno upravo kroz

interakciju i povezanost ljudi, fizičke okoline i psihološke atmosfere. Prema Petersonu i sur. (2002) školska klima predstavlja skup osjećaja koje učenici i školsko osoblje imaju prema školi. Ti se osjećaji temelje na osjećaju koji svaki pojedinac ima kada se nalazi u školi, a školsku klimu na isti način definira i Loukas (2007) te nadodaje da se kao i kod školske kulture radi o multidimenzionalnom konstrukt koji sadrži fizičke, socijalne i akademske dimenzije. Pritom fizičke dimenzije uključuju izgled zgrade škole i učionica, veličinu škole i omjer učenika i nastavnika, red i organizaciju učionica, dostupnost resursa, sigurnost i dobrohotnost. Socijalna se dimenzija sastoji od kvalitete međuljudskih odnosa među učenicima, nastavnicima i osobljem, poštenog postupanja prema učenicima od strane nastavnika i osoblja, stupnja koncentracije i socijalne usporedbe među učenicima te stupnja na kojem učenici, nastavnici i osoblje doprinose donošenju odluka. Akademska dimenzija po mišljenju autora uključuje kvalitetu nastave, učiteljska očekivanja za postignuća učenika te praćenje napretka učenika i izvješćivanje o istom. Rapti (2013) školsku klimu definira kao skup uvjerenja, vrijednosti i ponašanja učenika, nastavnika, ravnatelja i roditelja, razine samostalnosti, stila vođenja i zadovoljstva poslom. Iz navedene definicije školska se klima može percipirati kao prevladavajuća atmosfera u školi koju uglavnom diktiraju ravnatelji te utječe na način kako učenici i nastavnici percipiraju svoju školu i utječe na njihove vrijednosti i stavove prema školi i poslu.

Domović (2004) zaključuje da su unatoč brojnim definicijama školske klime sve suglasne u tome da je školska klima zasnovana na iskustvu multidimenzionalna, relativno trajna percepcija školskog okruženja zajedničkih članova određene škole, a Vrclj (2018) navedeno sumira i navodi da školska klima odražava subjektivni doživljaj škole. Thapa i sur. (2013) definiraju pet dimenzija konstrukta školske klime: sigurnost, odnose, učenje i poučavanje, institucionalnu okolinu i procese unapređenja škole. Rončević i sur. (2018) pri navedenom ukazuju na to da treba uzeti u obzir da su određene dimenzije bitnije ili manje bitne iz perspektiva različitih davatelja procjena školske klime. Također, navode i da su u fokusu nastavničkih procjena školske klime zastupljena razmatranja o institucionalnoj okolini i procesima unaprjeđenja škole. Puzić i sur. (2011) navode tri socijalizacijska elementa za koje smatraju da čine školskuklimu te pritom naglašavaju da su sljedeći elementi međusobno povezani: obrasci ponašanja, interakcijska klima i relacijska klima. Navedeni su autori stava da obrasci očekivanja školi mogu pružiti mogućnost za usvajanje poželjnih normi, a ističu i da isti mogu biti obilježeni pritiscima za postignućem. Interakcijska klima može poticati učenika na sudjelovanje u životu škole, a relacijska klima je određena kvalitetom odnosa u školi.

Autori također naglašavaju da je važno povjerenje, razumijevanje, socijalna integracija, solidarnost i grupna kohezija. Različite aspekte školske klime proučava i Kantorova (2009) te ističe da školsku klimu odlikuje cjelokupni odnos i motivacija prema školi, kompetencije i kvaliteta nastavnika, školska pravila i disciplina, razredna kohezija te arhitektonski, estetski i higijenski uvjeti rada. Školska klima je dinamična jer je pod utjecajem mnogobrojnih faktora poput školske vizije i misije, odnosa, komunikacija, ponašanja ravnatelja i stila vođenja te osjećaj povjerenja i poštovanja (Turan i sur., 2013). Uz ove faktore, važnima se ističu i fizička okolina te pripadnost školi, što značajno utječe na školsku klimu (Dernowska, 2017). Iz svega navedenoga vidljivo je da se unatoč izmicanju jedinstvene definicije školske klime naglašava sigurnost, okruženje, komunikaciju, međuljudske odnosa te uvjete za učenje i poučavanje kao važne odrednice školske klime.

O klimi je moguće raspravljati i u razrednom kontekstu, a u odnosu na školsku klimu postoji i nekoliko razlika. Razredna klima prvenstveno podrazumijeva odnos između nastavnika i učenika ili samo učenika međusobno, dok školska klima podrazumijeva odnose nastavnika prema drugim nastavnicima, učenicima, školskim djelatnicima i ravnatelju. Dakle, školska je klima širi pojam od razredne klime. Samim time razredna klima obuhvaća procese u nešto manjoj okolini te je usmjerena na međusobne odnose učenika i nastavnika unutar jednog razreda u kojem postoje zajednički ciljevi i ideali, norme i obrasci ponašanja (Božić, 2015). Razliku opisuje i Bošnjak (1997) i ističe da se neko vrijeme istraživanju školskog ozračja pristupalo iz organizacijske teorije pa se vrlo često govorilo o organizacijskom ozračju škole, a Domović (2004) organizacijsko ozračje još naziva psihosocijalnom klimom koja se oslanja na interakcionistički model odnosa čovjeka i okoline prema kojemu su za čovjekovo ponašanje i doživljavanje ključni osobnost i okolina. Sve navedeno sumira Bošnjak (1997) pa školsko i razredno ozračje spaja u nastavno ozračje uz objašnjenje da se nastavno ozračje smatra djelom šireg didaktičkog konteksta. Anđić i sur. (2010) nastavno ozračje opisuju kao „zbroj zajedničkoga školskog života i rada svakog učenika u odjeljenju, razrednika, ostalih učitelja i roditelja koje proizlazi iz njihova individualnog međudjelovanja“ (str. 69). Iz navedenog je vidljivo da se radi o složenom konceptu kojeg je potrebno kontinuirano istraživati s ciljem dobivanja jasnijeg određenja, kao i povezanosti sa kontekstom.

4.2. Tipologija školske klime

Budući da se već pri definiranju pojma autori usredotočuju na različite aspekte školske klime, takva je istraživačka orijentacija generirala nekoliko tipologija školske klime. De Villers (2006) razlikuje zatvorenu klimu, klimu kontrole, paternalističku klimu, klupsku klimu, autonomnu klimu te otvorenu klimu. Zatvorena klima dominira u školama u kojima nema efikasnog rukovodstva, što rezultira nezadovoljstvom članova skupine. Karakterizira ju i niska socijalna dimenzija, a nastavnici radi nekog osjećaja postignuća pišu izvješća i ispunjavaju rutinske obaveze. U klimi kontrole sve su aktivnosti pod kontrolom glavnih, a u paternalističkoj glavni preuzima svu odgovornost te djeluje kao očinska figura. Kod klupske je klima socijalna dimenzija između glavnih i ostalih sudionika tolika da se školu poistovjećuje s obitelji. Autonomnu klimu karakterizira velika sloboda pri odlučivanju, u pregovorima te upravljanju, a u otvorenoj klimi glavni djeluje kao facilitator i stvara ugodne odnose između rukovodstva, nastavnika, učenika i zajednice. O tipologiji školske klime piše i Rapti (2013) te navodi da pozitivnu školsku klimu karakterizira jaka povezanost učenika i nastavnika, angažman i mogućnosti za učenika u širokoj ponudi aktivnosti. Autorica kao važne elemente školske klime navodi poštovanje, povjerenje, moral, mogućnosti, akademski i socijalni razvoj, povezanost, brigu te obnovu škole, a navedene definira i kao faktore pozitivne školske klime.

Domović (2004) ističe otvorenu i zatvorenu klimu, pri čemu otvorenu klimu karakteriziraju visoki rezultati prodornosti i duha te niski rezultati na dimenziji neangažiranosti. U otvorenoj klimi nastavnici nisu iscrpljeni administrativnim poslovima te su svi članovi skupine u prijateljskim odnosima, što rezultira zadovoljstvom poslom kod nastavnika i velikom motivacijom, kako nastavnika, tako i učenika. S druge strane, zatvorena se klima odnosi na situacije u kojima su članovi škole nezadovoljni, a ravnatelj je neučinkovit pri usmjeravanju nastavnika te ne vodi brigu o potrebama nastavnika, što rezultira minimalnim postignućima i njihovom neangažiranošću (Domović, 2004). Bognar i sur. (2002) razlikuju dvije vrste školske klime: socijalnu i emocionalnu klimu, pri čemu se socijalna klima odražava u odnosu nastavnika prema učenicima i odnosu učenika prema nastavnicima, a emocionalna se klima odnosi na ozračje koje prati odgojno-obrazovni proces. Autori posebno ističu da je pogrešno misliti da samo nastavnik utječe na socijalnu klimu uz argument da isti postupci nastavnika mogu u različitim razredima imati različite učinke. Emocionalnu klimu definiraju kao afektivan ton međuljudskih odnosa te emocionalna klima zapravo predstavlja rezultat socioemocionalne klime. Samim time može biti povoljna ili nepovoljna.

Rezultat povoljne, odnosno pozitivne emocionalne klime je da nastavnici i učenici rado dolaze u školu i sudjeluju u zajedničkim aktivnostima, a nepovoljne strah od neuspjeha, neradi boravak u školi te česti školski apsentizam (Brust Nemet i sur., 2016).

Različite definicije i aspekti školske kulture i klime ukazuju na to da se radi o dva vrlo slična, no ipak različita pojma, iako ih autori vrlo često upotrebljavaju kao sinonime. Riječ je o dva različita istraživačka područja koja imaju različita teorijska ishodišta, pristupe te metodologiju. Školska se kultura sastoji od zajedničkih pretpostavki i vjerovanja, dok je školska klima prvenstveno određena zajedničkim percepcijama ponašanja. Tubbs i sur. (2008) objašnjavaju da kultura pomaže odrediti zašto se nešto događa, a klima se odnosi na opis iskustava i percepciju onoga što se događa. Razlike između ova dva povezana i slična pojma ističu Peterson i sur. (2002) te opisuju da klima naglašava osjećaj, trenutni ton u školi te doživljaj odnosa. Za iste autore kultura predstavlja složene elemente vrijednosti, tradicije, jezika te namjena koje su sadržane u jednoj dubinskoj strukturi škole. MacNeil i sur. (2009) navode da se školsku klimu poistovjećuje s ponašanjem, dok se na kulturu gleda kao na vrijednosti i norme škole. Također, Kanesan i sur. (2016) opisuju da se klima temelji na percepciji, dok je kultura utemeljena na zajedničkim vrijednostima i uvjerenjima. U tom smislu može se reći da školska klima označava kako se ljudi osjećaju u školi, dok je školska kultura nešto složenija i ima dublji smisao o načinu na koji se ljudi ponašaju u školi.

5. Uloga nastavnika u kreiranju školske kulture i klime

5.1. Nastavnik kao (su)kreator školske kulture i klime

U svijetu u kojem se na dnevnoj bazi događa sve više promjena te se sve razvija velikom brzinom, nastavnik je taj koji mora pratiti tempo društvenih promjena i uključiti se u društvo koje uči jer je to društvo budućnosti. Od nastavnika se danas očekuje da uspješno vlada nastavnim strategijama, da sudjeluje u izgradnji kvalitetne škole, da uspješno poučava i odgaja za tržište rada, da bude fleksibilan i spreman za nove izazove, daljnje obrazovanje i kontinuirano stručno usavršavanje, da vlada stilovima učenja, da poznaje principe funkcioniranja mozga, interdisciplinarno pristupa planiranju nastavne jedinice, da bude vrstan predavač, animator, motivator i moderator u nastavi, da bude uspješan u vođenju nastave i vrednovanju rezultata učenika, da istražuje nastavnu praksu u okviru nastavnog područja te da sudjeluje u kreiranju novih rješenja i pritom bude predan svome radu te samoevaluaciji vlastitog rada (Zrno, 2012).

Nastavnikovo je sudjelovanje u kreiranju školske kulture i klime u velikoj mjeri determinirano njegovim socijalnim kompetencijama, a iste uključuju razumijevanje, prihvaćanje, empatiju, toleranciju, kvalitetnu komunikaciju, uspješno funkcioniranje u međuljudskim odnosima i osposobljenost za rad u multikulturalnoj zajednici. Prema Zrilić (2012) nastavnik kao moderator aktivnosti i najbliži suradnik učenika (su)kreator je školske kulture te stoga njegova participacija mora biti prepoznatljiva. S autoricom se slažu i Avramović (2010), Bognar i sur. (2002), Đermanov i sur. (2016), Ilić (2012), Krnjajić (2007) te Ševkušić (2004) koji navode da, iako svjesni činjenice da nastavnik nije jedini koji utječe na stvaranje školske kulture i klime, i dalje nema sumnje u njegov značajan utjecaj na isto. Prema Pattersonu i sur. (2004) nastavnici imaju ogroman utjecaj na razvoj dinamike školske kulture pa ih nazivaju vođama kulture kroz tri izvora utjecaja: kredibilitet, stručnost i odnose. Nastavnici stječu kredibilitet kada im se drugi nastavnici dive, kada im vjeruju te ih poštuju zbog njihovih osobnih i profesionalnih vrijednosti. Ti nastavnici dosljedno usklađuju svoje djelovanje s potrebama učenika. Na školsku kulturu kroz stručnost utječu kada njihovi kolege prepoznaju njihove tehnike poučavanja. Treći način utjecaja na školsku kulturu je sposobnost nastavnika za uspostavljanje odnosa te povezivanje s drugim nastavnicima i kolegama. Budući da nastavnici rade sa učenicima, razumiju intelektualnu, emocionalnu i socijalnu dimenziju života svojih kolega nastavnika. Navedene tri vrste utjecaja obilježavaju ulogu nastavnika u

oblikovanju školske kulture (Patterson i sur., 2004). Govoreći o ulogama nastavnika, Sučević i sur. (2011) nastavnika opisuju kao profesionalca s obzirom na to da se od njega očekuje bogat repertoar postupaka u nastavi te aktivno sudjelovanje u rješavanju pedagoških problema. Nadalje, na nastavnika gledaju kao na kreatora okolnosti za ostvarivanje i samoostvarivanje ličnosti učenika te suradnika u organizaciji aktivnosti koje polaze od učenika. Od nastavnika se očekuje da kreira otvoreno, pozitivno i poticajno okruženje za učenje. Prema istim autorima nastavnik ima i ulogu istraživača u području odgoja i obrazovanja, a objašnjenje navedenog je da se od nastavnika očekuje da bude aktivan, da se kritički odnosi prema odgoju, obrazovanju i nastavnom procesu, da se angažira u istraživanjima te da bude fleksibilan i otvoren prema novim idejama i pristupima i u skladu s njima spreman za unaprjeđivanje nastavnog procesa. Nastavnika se opisuje i kao stručnjaka za jednopredmetna ili više predmetna područja te stručnjaka s visokim stupnjem autonomije, a u konačnici se od nastavnika očekuje i da obrazovanje stavi u funkciju društva. O utjecaju nastavnika raspravlja i Gudelj (1999) i navodi da nastavnik ima najviše mogućnosti utjecati na nastavni proces jer je on taj koji kreira nastavne situacije u kojima se ostvaruju ciljevi, on bira metode i strategije, a nastavnik najviše utječe na nastavno ozračje u razredu.

O položaju nastavnika piše Radeka (2007) i navodi da je potrebno mijenjati položaj nastavnika u nastavničkoj profesiji i to kroz tri ključna područja rada: odnos između nastavnika i učenika, nastavnika i nastavnog sadržaja te učenika i nastavnog sadržaja. Da kvaliteta nastave ovisi o kvaliteti samog nastavnika smatra Šarančić (2013) jer dobar nastavnik usmjerava nastavu na učenika, a učenik postaje aktivan sudionik, dok nastavnik ima ulogu suradnika, voditelja i mentora, a Bognar (2016) dodaje da samo dobro informirani, osposobljeni i motivirani nastavnici mogu kvalitetno poučavati. Da nastavnik svojim radom utječe na kvalitetu nastave smatra i Markić (2014), a Ševkušić (2004) navodi da nastavnik kao kreator razredne klime zauzima različite uloge i prolazi kroz određene faze profesionalnog razvoja: u prvoj je fazi nastavnik usmjeren na sebe i snalaženje u interakciji s učenicima, u drugoj fazi brine o upravljanju i primjeni nastavnih metoda, a u trećoj je fazi usmjeren na ishode i rezultate učenja. Suvremeni nastavnik ima ulogu nositelja obrazovanja, poučavanja učenika u svrhu stjecanja znanja, vještina i razvoja sposobnosti te ulogu odgajatelja (Markulin, 2020). Nastavnik je i terapeut i animator. U smislu nastavnikove uloge Stevanović (2007) navodi da nastavnik prije svega „mora biti dobar poznavatelj svoje struke, solidno poznavati pedagogiju, psihologiju, didaktiku, metodiku, filozofiju, voljeti djecu i imati razvijene stvaralačke komunikacijske i interpersonalne odnose, sposoban stvarati povoljnu pedagošku klimu u učeničkom i nastavničkom kolektivu, biti raznovrstan u radu i svojim radom oduševljava druge“ (str. 262).

S obzirom na izazovnost i široko područje nastavničke profesije vrlo je važno shvatiti značaj nastavnika u kontekstu odgoja i obrazovanja te ga promatrati kao glavnog kreatora školske kulture i klime. U utjecaju nastavnika na odgojno-obrazovni proces važne su njegove kompetencije. Jurčić (2012) smatra da će kompetentan nastavnik znati kako potaknuti učenika na rad i izvršavanje obaveza te način na koji stvoriti što bolji odnos s njim, a kao temelj za uspjeh učenika navodi dobru komunikaciju i dobro uspostavljen odnos nastavnika i učenika. U skladu s navedenim Jurčić (2014) smatra da se kompetencijski profil nastavnika sastoji od dvije razine. Prvu razinu čine pedagoške kompetencije pod kojima autor podrazumijeva osobne kompetencije (empatija, fleksibilnost, susretljivost, smirenost i pravednost), komunikacijske kompetencije, analitičke kompetencije, socijalne kompetencije, emocionalne kompetencije, interkulturalne kompetencije, razvojne kompetencije te vještine u rješavanju problema. Drugu razinu čine didaktičke kompetencije, a manifestiraju se kroz odabir i primjenu metodologije izgradnje predmetnog kurikuluma, organizaciju i vođenje odgojno-obrazovnog procesa, oblikovanje nastavne klime u razredu te utvrđivanje postignuća učenika.

Jurčić (2014) smatra da je upravo komunikacijska kompetencija najvažnija jer omogućava nastavniku da uspostavi kvalitetnu komunikaciju s učenicima te ju vidi kao temelj dobrog odnosa između nastavnika i učenika, a ne umanjuje ni važnost emocionalne kompetencije te navodi da bez nje nastavnik ne bi imao toliko razumijevanja za emocije. O važnosti komunikacijskih kompetencija nastavnika raspravlja i Gordon (2003) i u tom kontekstu razmatra kvalitetno aktivno slušanje u kojem nastavnik treba imati duboko povjerenje u učenika da sam riješi svoj problem, nastavnik mora prihvatiti osjećaje učenika, mora shvaćati da su osjećaji prolazni, mora željeti pomoći učeniku i pronaći potrebno vrijeme bez žrtvovanja svojih potreba, nastavnik mora shvatiti da su učenici rijetko sposobni da sami započnu razgovor o problemu te mora poštivati privatnost i povjerljivost onoga što mu učenik otkrije. Isti autor zaključuje da kvalitetna komunikacija i metoda aktivnog slušanja znatno utječu na uspostavu pozitivnog razredno-nastavnog ozračja te na kvalitetu nastave. Komunikacijsku kompetenciju najvažnijom smatraju i Ivanek i sur. (2012) te definiraju komunikacijsku razrednu klimu i opisuju ju kao „posebnu vrstu socijalnih odnosa u razredu izraženu kroz oblike komunikacije nastavnika i učenika, a prožetu njihovim emocionalnim vezama koje vode ka dobrim rezultatima u učenju uz očuvanje zdravih emocionalnih odnosa, kako prema drugima, tako i prema samome sebi (str. 66).

Navedeni autori razlikuju dvije vrste komunikacijske klime, a to su sljedeće: defenzivno-prijeteća i podržavajuće-otvoreno-suradnička. Defenzivno-prijeteću komunikacijsku klimu karakterizira međusobno ocjenjivanje, kontroliranje, neutralno ponašanje (bez empatije), superiorno nadmetanje, natjecanje te nepostojanje međusobnog povjerenja. U podržavajuće-otvoreno-suradničkoj komunikacijskoj klimi prepoznaju se problemi, članovi se spontano ponašaju, postoji empatija, ravnopravno se ophodi sa sugovornikom te se njeguju suradnja i međusobno povjerenje. U pogledu je kompetencija i utjecaja istih na školsku kulturu i klimu važno naglasiti da su globalne promjene u društvu vezane i uz promjene u školstvu. Pred nastavnike se stavljaju sve veći izazovi te se njihovo područje rada širi i od njih se očekuje da budu stručnjaci u svemu, a pritom imaju direktan utjecaj na učenike jer je uspjeh učenika povezan s uspjehom nastavnika (Markulin, 2020). Svojim kompetencijama nastavnik kreira nastavne situacije, uspostavlja odnose s učenicima, drugim nastavnicima, roditeljima, ravnateljem i s drugim djelatnicima škole te ima utjecaj na iste. O kompetencijama nastavnika ovisi sama kvaliteta nastave, kao i uspostava pozitivnog razredno-nastavnog ozračja te kreacija pozitivne školske klime i kulture, stoga nastavnik mora kontinuirano usavršavati vlastite kompetencije kako bi bio spreman na sve izazove i rad u multikulturalnom okruženju.

5.2. Odnos nastavnik-učenik

Mnogi autori ističu da upravo međusobni odnos nastavnika i učenika ima utjecaj na razredno-nastavno ozračje. Trankiem (2009) opisuje svaki razred kao zaseban svijet u kojem interakcije slijede jedna za drugom, a prožete su pravilima kojima u određenim situacijama može popustiti. Interakcija i komunikacija smatraju se temeljnim odrednicama socijalne kulture nastave, a naglašava se važnost dvosmjernog odnosa te da pri komunikaciji s razredom nastavnik mora imati smjelosti da definira sebe, a u dijalogu treba dati učeniku priliku da se i on izrazi, a sve izravno utječe na razredno-nastavno ozračje. Kyriacou (2001) opisuje odnos nastavnika i učenika i ističe važnost uzajamnog poštovanja i razumijevanja te smatra da je prijateljski odnos vrlo važan, no nastavnik se mora ponašati i kompetentno i poslovno. Šimić Šašić (2011) zaključuje da postoje tri komponente interakcije nastavnik učenik: poučavanje, rukovođenje i socijalno-emocionalni odnos, a Wubbels i sur. (1985) još su u prošlom stoljeću prepoznali važnost interakcije i razvili model interakcije nastavnik-učenik koji se temelji na dvjema dimenzijama: dimenziji utjecaja i dimenziji blizine. Na temelju modela razlikuje se osam tipova nastavničkog ponašanja: vodstvo, pomaganje/prijateljstvo, razumijevanje, davanje slobode učeniku, nesigurnost, nezadovoljstvo, opominjanje i strogost.

Način na koji nastavnik upravlja razredom također se smatra faktorom koji utječe na razrednu klimu, a u skladu s navedenim razlikuju se tri stila koja također doprinose uspostavljanju odnosa između nastavnika i učenika: demokratski stil, autoritarni i ravnodušni stil. Demokratski stil karakterizira suradnja, definiranje ciljeva, zajedničko donošenje odluka, tolerancija, uvažavanje različitosti, pomaganje te objektivno davanje pohvala i kritika. Autoritarni je stil onaj koji odlikuju naredbe, donošenje odluka od strane nastavnika, stroga disciplina i pravila, a ravnodušni stil karakterizira nemar i nezainteresiranost nastavnika. Krnjajić (2007) ukazuje na činjenicu da je za poticanje pozitivne socioemocionalne klime u razredu važan upravo demokratski stil vođenja te da na njega učenici reagiraju pokazivanjem želje i volje za rad, preuzimaju odgovornost za obaveze, prisutna je motivacija za učenje i školsko postignuće, dok su reakcije na autoritarni stil često nenaklonost prema nastavniku, pokornost, nezainteresiranosti nespornost na suradnju. Rezultat ravnodušnog stila je pasivan odnos prema školskim obavezama, smanjena koncentracija, nervoza, nespornost na suradnju i timski rad. Nakon analize literatura može se zaključiti da kroz dobre socijalne odnose i pružanje pomoći i potpore u učenikovu razvoju nastavnik doprinosi razvoju kulture (su)života u različitostima koje obogaćuju suvremenu odgojno-obrazovnu ustanovu.

6. Pregled provedenih empirijskih istraživanja

Empirijska istraživanja vezana uz školsku kulturu i klimu u Hrvatskoj su relativno malobrojna, a kao jedan od razloga navedenome Domović (2004) navodi da se hrvatska pedagogija razvijala pod utjecajem europske, odnosno njemačke tradicije duhovno-znanstvene provenijencije čija je osnovna karakteristika povijesno-filozofsko bavljenje odgojem. Izostajanje istraživanja na nacionalnoj razini objašnjava i Spajić-Vrkaš (2008) i navodi da je uzrok neproučavanja kulture odgojno-obrazovne ustanove nedostatak znanstvene metodologije, redukcionizam, složenost fenomena te dominacija sociološke i psihološke teorije odgoju i obrazovanju. Na globalnoj je razini tijekom proteklih triju desetljeća povećan broj istraživanja o važnosti pozitivne školske klime, a zbog vrijednosti, stavova, uvjerenja, komunikacije i ponašanja kao važnih elemenata školske klime istraživači se u prvom redu oslanjaju na percepciju sudionika o školskoj kulturi.

Pregledom empirijskih istraživanja kulture za prikaz su odabrana istraživanja usko vezana uz školsku kulturu i klimu te percepciju iste od strane sudionika odgojno-obrazovnog procesa. Istraživanja koja će biti prikazana u nastavku su istraživanja provedena na globalnoj razini, a nakon njih slijede istraživanja provedena na nacionalnoj razini kojih se u literaturi pronalazi u malom broju zbog ranije navedenog izostanka većeg broja provedenih empirijskih istraživanja u Hrvatskoj, a u kojima je utvrđena korelacija školske kulture i obrazovnih postignuća učenika, pojave nasilja u školama, zadovoljstva učitelja poslom, razine stresa nastavnika, stručnog usavršavanja i profesionalnog sagorijevanja nastavnika. Rezultati istraživanja koje su proveli Barr i sur. (2007) potvrdili su da učenici male alternativne škole svoju školsku kulturu percipiraju pozitivnije nego učenici velike tradicionalne srednje škole. Prema istraživanjima koje je proveo Lindstrom (2009) te Khoury-Kassabri i sur. (2005) vidljivo je da je u školama s pozitivnom školskom klimom pojava nasilja manja te da su učenici usredotočeni na učenje, svjesni su školskih pravila te imaju pozitivne odnose s nastavnicima. U nekim se istraživanjima promatra i učiteljeva percepcija školske kulture. Jedan od primjera je istraživanje koje su proveli Hamilton i sur. (1995) u kojem su istraživali školsku kulturu i ishode profesionalnog razvoja nastavnika. Istraživanjem je utvrđeno da školska kultura i očekivanja nastavnika snažno utječu na grupnu suradnju i stručno usavršavanje nastavnika.

Rezultati istraživanja koje su proveli Kanesan Abdullah i sur. (2016) pokazali su da postoji pozitivna povezanost između nastavnikove percipirane školske kulture i zadovoljstva poslom. Prema rezultatima istraživanja koje je provela Roby (2011) radno se iskustvo u školi nije pokazalo kao statistički značajan faktor u ocjeni školske kulture, dok su se u određivanju kvalitete školske kulture značajnima pokazale podrška, povjerenje između nastavnika i stručne službe, timski rad i rješavanje konflikata. Stolp (1994) zaključuje da školska kultura korelira sa stavovima nastavnika prema njihovu radu pa su tako u školama u kojima prevladava dobra organizacija i zajedničko sudjelovanje u donošenju odluka nastavnici produktivniji i zadovoljniji poslom. Na uzorku od ukupno 2352 ispitanika, od kojih je 294 nastavnika, 958 roditelja te 1100 učenika na području Bosne i Hercegovine predmet istraživanja bila je percepcija nastavnika, učenika i roditelja o doprinosu pojedinih čimbenika ukupnoj učinkovitosti osnovnih škola. Rezultati su pokazali da nastavnici najvažnijim čimbenikom koji objašnjava razinu učinkovitosti smatraju školsku klimu, a s njima se slažu i roditelji (Čilić, 2017).

Marsofiyati i sur. (2020) istraživali su kako školska kultura i stres nastavnika utječu na zadovoljstvo poslom od strane nastavnika. Rezultati istraživanja pokazuju da neki elementi školske kulture poput vjerovanja, normi i vrijednosti imaju pozitivan utjecaj na nastavnikovo zadovoljstvo poslom. Ucar i sur. (2019) istraživali su postoji li povezanost između percepcije školske kulture i motivacije nastavnika srednjih škola. Rezultati pokazuju da na motivaciju nastavnika utječe percepcija školske kulture. Cilj istraživanja koje su proveli Sabanci i sur. (2017) bio je ispitati percepciju nastavnika i ravnatelja o školskoj kulturi, a istraživanje je provedeno u vrtićima, osnovnim školama te srednjim školama i obuhvaćalo je 1284 ispitanika. Rezultati istraživanja pokazuju da je školska kultura jedinstvena i drugačija u svakoj instituciji. Lian i sur. (2020) proveli su istraživanje u kojem su nastojali utvrditi utjecaj školske kulture na kvalitetu nastave, a rezultati istraživanja pokazuju da postoji pozitivan i značajan utjecaj školske kulture na kvalitetu nastave. Promatrajući provedena empirijska istraživanja na nacionalnoj razini, Družinec (2019) u svom radu navodi nekoliko najvažnijih istraživanja školske kulture te posebno ističe da je u Hrvatskoj proveden manji broj istraživanja. Autorica navodi i da se uglavnom istražuje suodnos pojedinih elemenata školske kulture i određenih čimbenika u školi. Rezultati istraživanja Vlah i sur. (2014) pokazuju kako vršnjačko nasilje čine učenici koji češće percipiraju destruktivne međuljudske odnose učenika u školi, a učenici koji školu percipiraju kao nesigurno mjesto češće doživljavaju nasilje.

Prema istraživanjima koje su proveli Markić (2014) i Peterson i sur. (2002) mogu se izvesti zaključci da su pesimizam, frustriranost, negativan stav prema poučavanju i učenju, isticanje neuspjeha, nedostatak zajedništva, toksičnost i neprimjerena komunikacija karakteristike negativne školske kulture koje potiču agresivno i nasilno ponašanje prema učenicima. Samoprocjenu emocionalnih i pedagoških kompetencija nastavnika istraživali su Brust Nemet i sur. (2016) na uzorku od 696 nastavnika u 30 osnovnih škola, a nastojalo se utvrditi koji čimbenici predviđaju pozitivnu kulturu i uspješnost škole. Kao najbolji prediktori svih aspekata kulture škole pokazale su se pedagoške i emocionalne kompetencije nastavnika, dok demografske značajke (spol i dob nastavnika, razredna ili predmetna nastava) nisu bile značajne za predviđanje školske kulture, odnosno nastavnici koji samoprocjenjuju viši stupanj pedagoške i emocionalne kompetencije, procjenjuju i pozitivniju kulturu škole. Na uzorku od 256 nastavnika u sedam osnovnih škola u Splitsko-dalmatinskoj županiji istraživanje su provele Slavić i sur. (2015) te ispitale doprinos suradničke školske kulture u učenju te objašnjenju stresa i subjektivne i psihološke dobrobiti nastavnika. Rezultati istraživanja pokazali su da su faktori suradničke školske kulture pozitivni prediktori dobrobiti i negativni prediktori stresa kod nastavnika, dok nastavnici doživljavaju nižu razinu stresa ako imaju dobru suradnju sa roditeljima i učenicima. U svom je istraživanju autorica Brust Nemet (2018) ispitala postoji li povezanost između sociološko-pedagoških kompetencija nastavnika i elemenata školske kulture. Rezultati istraživanja pokazuju visoku samoprocjenu socijalnih i pedagoških kompetencija nastavnika te pozitivnu percepciju školske kulture.

U radu autorice Pažur (2020) prikazano je istraživanje u kojem se ispitala razvijenost i karakteristike određenih obilježja demokratske školske kulture i demokratskog školskog vođenja u osnovnim školama. Uzorak je činio 651 nastavnik na području Grada Zagreba i Zagrebačke županije. Rezultati istraživanja pokazuju da nastavnici vođenje u školi procjenjuju umjereno demokratskim do vrlo demokratskim. U kontekstu školske klime nastavnici primjećuju umjerenu razvijenost demokratskih, ali i nedemokratskih obilježja školske kulture, a veću razvijenost obilježja demokratskog školskog vođenja percipiraju nastavnici koji su na početku svoje karijere, dok veću razvijenost obilježja demokratske školske kulture percipiraju nastavnici zaposleni u prigradskim i malim školama.

U istraživanju Ivanek i sur. (2012) cilj je bio utvrditi trenutno stanje u srednjim školama i vidjeti kako razrednu klimu doživljavaju učenici i nastavnici te usporediti njihov položaj, a ukupan uzorak činila su 304 ispitanika te autori zaključuju da se razredna klima treba uzeti u obzir kao jedan od bitnih faktora koji izazivaju nesporazume i sukobe u komunikaciji između učenika i nastavnika, no i stil rada nastavnika, ocjenjivanje, pozicija učenika i nastavnika, a na taj zaključak upućuje činjenica da su rezultati istraživanja pokazali da učenici i nastavnici razrednu klimu ne doživljavaju isto. U istraživanju Anđić i sur. (2010) cilj je bio utvrditi stavove o značajnim aspektima odgojno-obrazovne prakse koji pridonose razrednom ozračju kao indikatoru kvalitete suvremene nastave, a uzorak su činili nastavnici razredne nastave i studenti učiteljskih studija. Rezultati istraživanja pokazuju razlike u procjenama značaja doprinosa razrednog ozračja uspješnijem nastavnom procesu. Kolak (2012) provodi istraživanje s ciljem utvrđivanja stavova nastavnika razredne nastave prema pojedinim odrednicama školske kulture te je uzorak činilo 1308 nastavnika. Rezultati pokazuju da postoje značajne razlike u kulturnim obilježjima, što autor pripisuje različitoj regionalnoj pripadnosti nastavnika. Autorica Baranović i sur. (2006) proveli su istraživanje na uzorku od 688 učitelja i nastavnika zaposlenih u 25 osnovnih škola iz različitih regija u Hrvatskoj. Cilj istraživanja bio je utvrditi kako učitelji i nastavnici percipiraju školsku klimu te postoji li razlika u percepcijama s obzirom na radni staž i radno mjesto te postoje li razlike u školskoj klimi između škola. Rezultati su pokazali da nastavnici procjenjuju da imaju visok stupanj autonomije u osmišljavanju i izvođenju nastave, no percepcija uključenosti i utjecaja na školu kao na organizaciju je nepovoljna.

U istraživanju koje su proveli Rončević i sur. (2018) cilj je bio utvrditi postoji li razlika u percepciji školske klime između državnih škola i škola čiji je osnivač vjerska zajednica s pravom javnosti. Rezultati pokazuju da postoji pozitivna percepcija školske klime na uzorku srednjoškolaca. Jednim od najznačajnijih istraživanja na području Republike Hrvatske smatra se TALIS istraživanje provedeno 2018. godine, a koje je bilo usmjereno na učitelje, nastavnike i ravnatelje (Markočić Dekanić i sur., 2019). TALIS 2018 treći je ciklus Međunarodnog istraživanja učenja i poučavanja u svijetu, a drugi po redu u Republici Hrvatskoj. U istraživanju je sudjelovalo više od 240 000 učitelja i nastavnika te 13 000 ravnatelja iz 48 zemalja, od čega 30 zemalja članica OECD-a i 18 zemalja partnerica. Ciljana su populacija istraživanja bili učitelji predmetne nastavne od petog do osmog razreda osnovne škole i njihovi ravnatelji te nastavnici i ravnatelji srednjih škola. Istraživanje je provedeno od ožujka do svibnja 2018. godine uz pomoć anketnog upitnika u trajanju 45-60 minuta. U istraživanju su obuhvaćene teme koje se odnose na profesionalne karakteristike i nastavnu praksu na institucionalnoj i individualnoj razini pa se, između ostalog, istraživalo i školsko ozračje, školsko vođenje,

zadovoljstvo poslom i motivacija učitelja, primanje povratnih informacija o radu i stručni razvoj te samoučinkovitost učitelja. Rezultati provedenog istraživanja pokazuju rodnu neravnotežu učiteljske i nastavničke profesije, pri čemu su 67,2% srednjoškolskih nastavnika u Hrvatskoj žene. Nadalje, Markočić Dekanić i sur. (2019) ističu da je prosječna dob srednjoškolskih nastavnika u Hrvatskoj 45 godina te da je najviše nastavnika u području društvenih znanosti (13%), zatim strukovnih predmeta (12%) te predmeta vezanih uz tehnologiju (12%). Rezultati istraživanja pokazuju i da je 98% hrvatskih učitelja i nastavnika u prethodnih 12 mjeseci sudjelovalo u najmanje jednoj aktivnosti stručnog usavršavanja. Više od 60% srednjoškolskih nastavnika u Hrvatskoj smatra da su njihove kolege u školi otvoreni za promjene i inovacije vezane uz učenje i poučavanje. Daljnji rezultati istraživanja pokazuju i da velika većina (80%) hrvatskih nastavnika smatra da mogu dobro upravljati razredom te da su uspješni u poučavanju. Markočić Dekanić i sur. (2019) navode i da rezultati istraživanja pokazuju da više od 75% nastavnika poučava u razredima u kojima se učenici trude stvoriti ugodnu atmosferu za učenje, da više od 90% nastavnika smatra da se učitelji i učenici dobro slažu, da je dobrobit učenika važna i da škola pruža pomoć svim učenicima.

Također, 77% srednjoškolskih nastavnika smatra da su odnosi između nastavnika pozitivni te je više od 90% nastavnika zadovoljno svojim poslom. Iz navedenog se istraživanja saznaje i da su hrvatski nastavnici općenito zadovoljni svojim poslom (oko 90%) te oko 80% nastavnika uživa raditi u školi u kojoj trenutno radi (Markočić Dekanić i sur., 2019). U istraživanju koje su proveli Kovač i sur. (2014) cilj je bio ispitati percepcije učitelja osnovnih i nastavnika srednjih škola u Republici Hrvatskoj o karakteristikama obrazovnog sustava, obrazovnih politika i reformi te učiteljske/nastavničke profesije i njihovoj ulozi u kreiranju i implementaciji ključnih odluka na razini škole, odnosno obrazovnog sustava. U istraživanju je sudjelovalo 116 nastavnika, a podaci su prikupljeni metodom anketiranja korištenjem mrežnog anketnog upitnika. Rezultati istraživanja koji se konkretno tiču procjene stavova o obrazovnom sustavu, obrazovnim politikama i reformama pokazuju da su prosječne procjene nastavnika spram navedenih, poželjnih obilježja obrazovne djelatnosti, politike i reformi negirane. Kovač i sur. (2014) navode da podatak ukazuje na poremećaje u sustavu. Rezultati istraživanja pokazuju i da su nastavnici iskazali izrazito neslaganje u tvrdnjama da je nastavnička percepcija atraktivna. U kontekstu samoprocjene vlastite uloge te motiviranosti, procjena je nastavnika također negativna. U istraživanju Hlapčić (2021) cilj je bio ispitati povezanost samopoštovanja nastavnika s njihovom procjenom školskog ozračja. Rezultati istraživanja pokazuju da nastavnici s većim samopoštovanjem negativnije procjenjuju školsku klimu, dok ju oni s manjim samopoštovanjem procjenjuju pozitivnije.

Pregledom dosadašnjih istraživanja zaključuje se da na nacionalnoj razini nalazimo mali broj istraživanja koji se bavi ispitivanjem percepcije srednjoškolske kulture i klime te su već postojeća empirijska istraživanja nešto starija i ne ispituju u tolikoj mjeri opći dojam nastavnika o školi, odnose nastavnika sa ravnateljem, ostalim nastavnicima, roditeljima i učenicima te samoprocjenu rada nastavnika, a posebno je zanemarena populacija srednjoškolskih nastavnika. Potrebno je sustavno istraživati kulture škola na području Republike Hrvatske te poticati pozitivne promjene školskih kultura. Zbog nedovoljnog se broja istraživanja prepoznaje potreba za istraživanjem srednjoškolske kulture i klime iz perspektive nastavnika.

7. Metodologija istraživanja

7.1. Istraživački problem

Školska je kultura složen pojam čije određenje nedostaje pedagoškom diskursu, a rezultat navedenoga je i otežano istraživanje fenomena i različiti pristupi i interpretacije pojma. Prema mišljenju mnogih autora školska je kultura neuhvatljiv, ali vrlo važan dio škole (Vrcelj, 2018; Bošnjak, 1997). Sukladno navedenome, nema konsenzusa oko definiranja ovog složenog fenomena. Kolak (2012) navodi da se školska kultura odnosi na vrijednosti, vjerovanja i značenja koja se pripisuju iskustvima u školi, dok ju Slavić i sur. (2015) usko povezuju s konceptom organizacijske kulture te navode da se ubraja među najvažnije psihosocijalne čimbenike uspješnog funkcioniranja i razvoja organizacija. Školska se kultura određuje i kao relativno trajna kvaliteta školske sredine koja utječe na ponašanje njenih članova, a može uključivati i klimu, ozračje, zadovoljstvo, sigurnost, suradničke odnose te kvalitetnu komunikaciju između svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa (Domović, 2004; Sušanj, 2005).

Vujičić (2011) naglašava da školska kultura podrazumijeva norme, očekivanja, pravila i tradiciju koja se odnosi i na to kako se nastavnici osjećaju u vezi posla te odnosa s učenicima, dok se Kušić (2011) orijentira na sve ono što su ljudi izgradili pa školskoj kulturi pripisuje sve ono što se nalazi u školskom okruženju te se sastoji od opipljivih i neopipljivih vrijednosti. Unatoč shvaćanju da je školska kultura važan dio škole jedinstvenog određenja još uvijek nema, no iz mnogih se definicija može iščitati da se školsku kulturu vrlo često određuje kao sveukupnost normi, vrijednosti, vjerovanja, tradicije i rituala koji su nastali tijekom vremena te se navedena definicija uzima kao temeljna definicija školske kulture u ovom diplomskom radu. Neki autori školsku kulturu i klimu smatraju istoznačnicama, dok ih drugi razmatraju kao različite koncepte (Slavić i sur., 2015). Tako se vrlo često školska klima ubraja u elemente školske kulture čime se sugerira zaključak da su ova dva koncepta povezana, iako ih je moguće promatrati kao dva različita istraživačka područja koja imaju i različita teorijska ishodišta, pristupe te metodologiju. Poput školske kulture, i školska klima izmiče preciznom i općeprihvaćenom određenju, što rezultira mnogobrojnim definicijama. Školska se klima određuje kao bitna sastavnica društvenih interakcija u učionici i izvan nje te bitan multidimenzionalan faktor kvalitete i karaktera školskog života, a predstavlja skup osjećaja koje učenici i školsko osoblje imaju prema školi (Thapa i sur., 2013; Peterson i sur., 2002; Loukas,

2007). Unatoč brojnim definicijama školske klime postoji suglasnost u tome da je školska klima multidimenzionalna, relativno trajna percepcija školskog okruženja zajedničkih članova određene škole, odnosno da je riječ o subjektivnom doživljaju škole (Domović, 2004; Vrclj, 2018). Kao važan faktor školske klime prepoznata je interakcija pa je jedna od najčešće korištenih definicija ona koja školsku klimu opisuje kao okruženje za učenje koje je stvoreno upravo kroz interakciju i povezanost ljudi, fizičke okoline i psihološke atmosfere (Vrclj, 2018). Navedena je definicija prihvaćena za potrebe ovog rada. Kao glavni kreator školske kulture i klime prepoznat je nastavnik. Nastavnikovo je sudjelovanje u kreiranju školske kulture i klime u velikoj mjeri determinirano njegovim socijalnim kompetencijama.

Nastavnik je kao moderator aktivnosti i najbliži suradnik učenika (su)kreator školske kulture pa stoga njegova participacija mora biti prepoznatljiva (Zrilić, 2012; Đermanov i sur., 2016; Bognar i sur., 2002; Krnjajić, 2007; Ševkušić, 2004). Pregledom dosadašnjih istraživanja zaključuje se da su empirijska istraživanja vezana uz nastavničku percepciju školske kulture u Republici Hrvatskoj malobrojna (Baranović i sur., 2006; Anđić i sur., 2010; Kolak, 2012; Kovač i sur., 2014; Brust Nemet, 2018; Markočić Dekanić i sur., 2019; Pažur, 2020). Primjećuje se i mali broj empirijskih istraživanja usmjerenih na odnose među učenicima te perspektivu učenika (Vlah i sur., 2014; Markić, 2014; Brust Nemet i sur., 2016; Slavić i sur., 2015; Ivanek i sur., 2012, Rončević i sur., 2018). Analizom literature i provedenih empirijskih istraživanja uviđa se da posebno izostaje broj istraživanja koja se bave ispitivanjem percepcije nastavnika o obilježjima školske kulture i klime u srednjim školama na području Republike Hrvatske te usporedbom percepcije nastavnika o obilježjima školske kulture s obzirom na tip škole. Sukladno nedovoljnom broju empirijskih istraživanja u srednjim školama i isticanju uloge nastavnika kao (su)kreatora školske kulture i klime prepoznaje se potreba za istraživanjem školske kulture i klime u srednjim školama na području Republike Hrvatske iz perspektive nastavnika.

7.2. Istraživačko pitanje i ciljevi istraživanja

Analizom literature uviđa se kako se sve odrednice školske kulture i klime promatraju kroz vrijednosti iskustva njenih djelatnika. Zbog toga je pri istraživanju školske kulture potrebno razumijevanje percepcije školskih djelatnika, a zbog uviđanja važnosti uvjerenja nastavnika za razvoj školske kulture i klime problem istraživanja odnosi se na ulogu nastavnika u kreiranju školske kulture i klime te se postavlja temeljno istraživačko pitanje:

Kakvi su stavovi, uloga, značaj i percepcija nastavnika u kreiranju školske kulture i klime u srednjim školama na području Republike Hrvatske?

Opći je cilj istraživanja ispitati stavove, ulogu i percepciju nastavnika u kreiranju školske kulture i klime u srednjim školama na području Republike Hrvatske. Zbog sistematične realizacije temeljnog cilja istraživanja, definirani su sljedeći specifični ciljevi istraživanja:

1. Ispitati percepciju nastavnika o obilježjima školske kulture i klime u srednjim strukovnim i školama s gimnazijskim programom na području Republike Hrvatske
2. Utvrditi postoji li razlika u nastavničkoj percepciji školske kulture i klime s obzirom na spol ispitanika
3. Utvrditi postoji li razlika u nastavničkoj percepciji školske kulture i klime s obzirom na tip škole
4. Utvrditi postoji li razlika u nastavničkoj percepciji školske kulture i klime s obzirom na nastavno-predmetno područje
5. Ispitati načine na koje nastavnici sudjeluju u kreiranju školske kulture i klime

7.3. Hipoteze

Sukladno postavljenim ciljevima istraživanja definirane se sljedeće hipoteze istraživanja:

H1: Nastavnička je percepcija o obilježjima školske kulture i klime u srednjim strukovnim i školama s gimnazijskim programom na području Republike Hrvatske pozitivna, odnosno nastavnici percipiraju pozitivnu školsku kulturu i klimu.

H2: Ne postoji statistički značajna razlika u nastavničkoj percepciji školske kulture i klime s obzirom na spol ispitanika.

H3: Ne postoji statistički značajna razlika u nastavničkoj percepciji školske kulture i klime s obzirom na tip škole.

H4: Ne postoji statistički značajna razlika u nastavničkoj percepciji školske kulture i klime s obzirom na nastavno-predmetno područje.

H5: Nastavnici u kreiranju školske kulture i klime sudjeluju kroz odnos sa ravnateljem škole, drugim nastavnicima u školi, roditeljima, učenicima te samoprocjenu rada.

7.4. Varijable

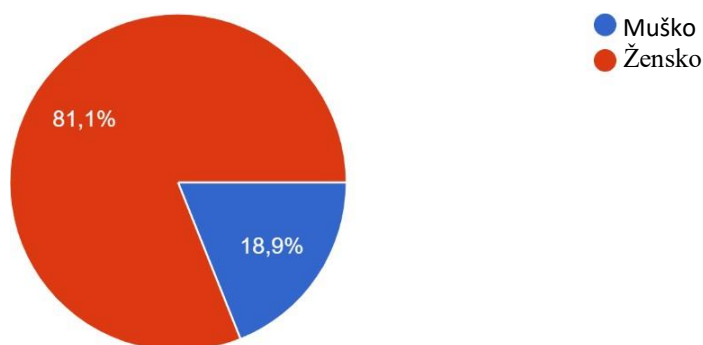
Nezavisne su varijable u ovom istraživanju spol, tip škole i nastavno-predmetno područje. Zavisna je varijabla obilježja školske kulture i klime sadržana u trideset čestica u anketnom upitniku te se sastoji od sljedećih tematskih područja: opći dojam nastavnika o školi, suradnja nastavnika s ravnateljem škole, suradnja nastavnika s drugim nastavnicima, suradnja nastavnika s učenicima, suradnja nastavnika s roditeljima te samoprocjena rada nastavnika i načini kreiranja školske kulture i klime.

7.5. Uzorak

Ispitanici istraživanja su nastavnici zaposleni u trogodišnjim i četverogodišnjim strukovnim te srednjim školama s gimnazijskim programom na području Republike Hrvatske. Nastavnici se smatraju mjerodavnim akterima koji mogu kvalitetno procijeniti obilježja školske kulture (Fullan, 2005; 2007; Hargreaves, 1999). Riječ je o namjernom uzorku. U istraživanju je sudjelovalo ukupno 95 nastavnika s područja Republike Hrvatske, od kojih je njih 77 (81,1%) ženskog, a njih 18 (18,9%) muškog spola (*Graf 1*).

Graf 1. Struktura ispitanika prema spolu

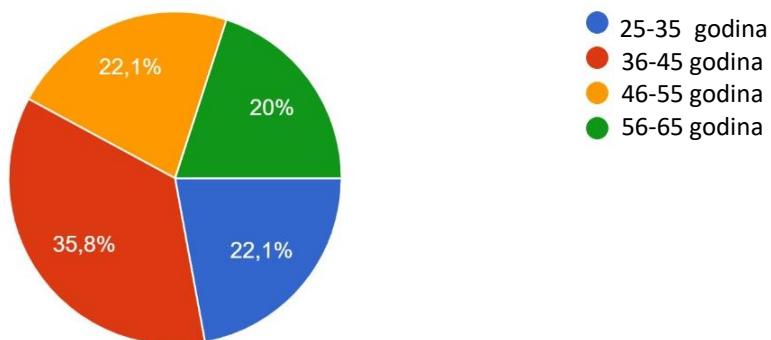
N= 95



Kao što je prikazano u *Grafu 2*, prosječna je dob nastavnika u ovom istraživanju između 36 i 45 godina, njih 34 (35,8%), dok je najmanji broj nastavnika između 56 i 65 godina, njih 19 (20%).

Graf 2. Struktura ispitanika prema dobi

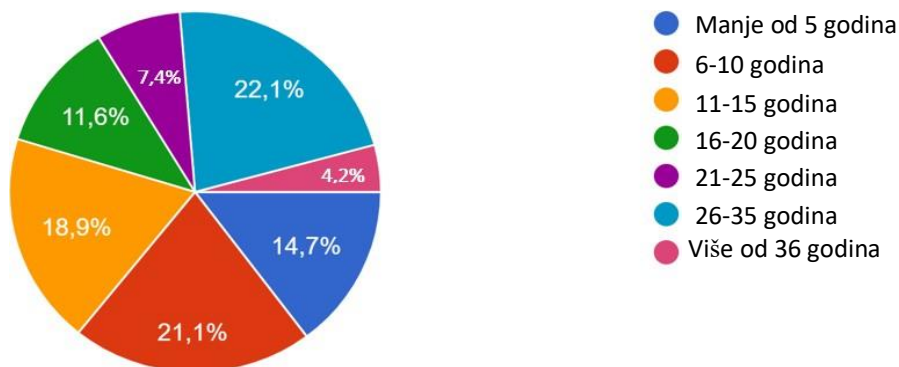
N= 95



S obzirom na radno iskustvo, najveći broj ispitanika, njih 21 (22,1%) u struci radi između 26 i 35 godina, a najmanji broj ispitanika, njih 4 (4,2%) u struci radi više od 36 godina, a navedeno je prikazano i u *Grafu 3*.

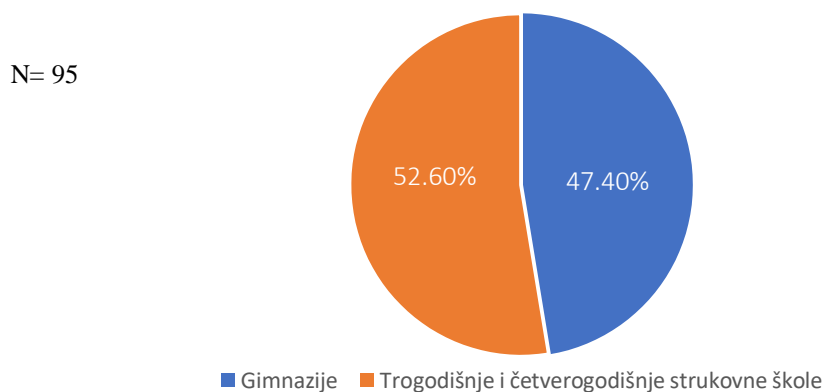
Graf 3. Struktura ispitanika s obzirom na radno iskustvo

N= 95



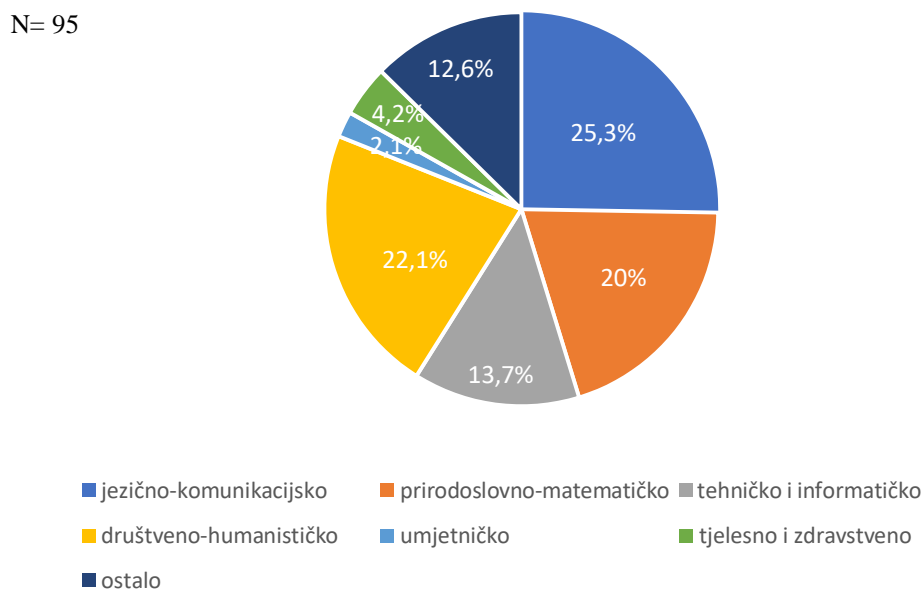
Iz strukture ispitanika s obzirom na tip škole (*Graf 4*) može se primijetiti podjednak omjer nastavnika koji rade u strukovnim školama i nastavnika koji rade u gimnazijama, no više je nastavnika koji rade u trogodišnjim i četverogodišnjim strukovnim školama (52,6%) nego nastavnika koji rade u gimnazijama (47,4%).

Graf 4. Struktura ispitanika s obzirom na tip škole



S obzirom na nastavno-predmetno područje, u *Grafu 5* vidljivo je da najveći broj nastavnika radi u jezično-komunikacijskom području, njih 24 (25,3%), u društveno-humanističkom području, njih 21 (22,1%) te u prirodoslovno-matematičkom području, njih 19 (20%).

Graf 5. Struktura ispitanika s obzirom na nastavno-predmetno područje

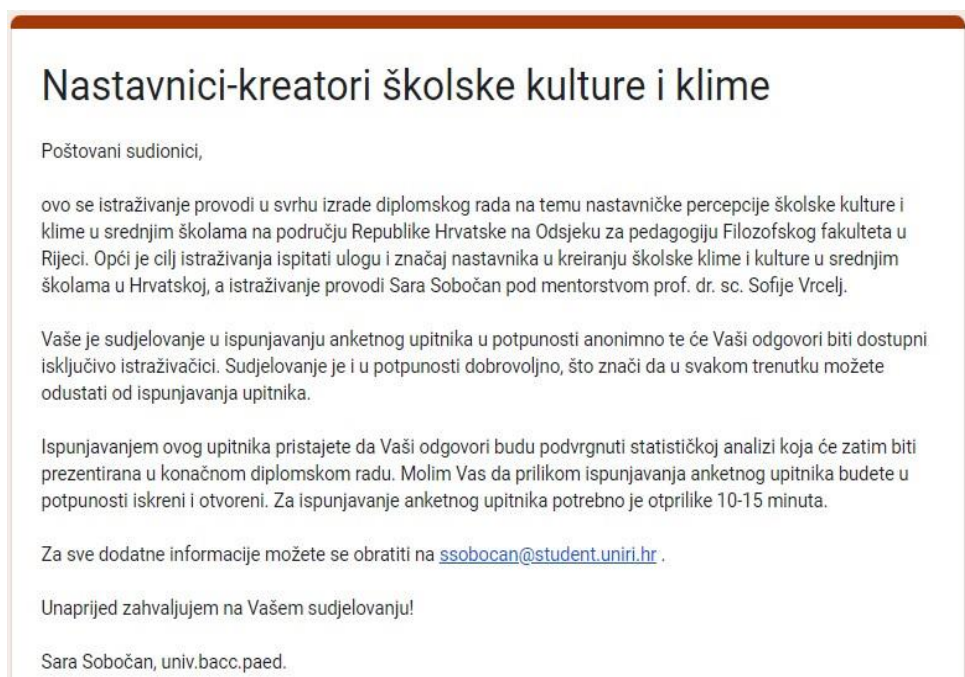


7.6. Prikupljanje podataka i istraživačka etika

Istraživanje je provedeno na području Republike Hrvatske u srednjim trogodišnjim i četverogodišnjim te školama s gimnazijskim programom te se prikupljanje podataka mrežnim anketnim upitnikom odvijalo od 11. do 27. svibnja 2022. godine slanjem linka anketnog upitnika putem e-maila na e-mail adrese pedagoga i ravnatelja srednjih škola na području Republike Hrvatske zbog dobivanja dozvole za provedbu istraživanja. Podatci su prikupljeni od strane 95 nastavnika zaposlenih u srednjim školama na području Republike Hrvatske, a koji su pristali sudjelovati u istraživanju putem online obrasca. Anketni je upitnik izrađen u online obliku zbog nemogućnosti obilaska svih škola na području Republike Hrvatske te zbog jednostavnijeg i ekonomičnijeg prikupljanja podataka. Na početku istraživanja kontaktirani su pedagozi i ravnatelji srednjih škola te ih se putem e-maila detaljno upoznao s ciljevima istraživanja i uputila molba za prosljeđivanje linka online obrasca nastavnicima škole.

Ni jedna od škola nije tražila informirani pristanak ili dodatne obrasce o provedbi istraživanja. Svi su nastavnici na početku istraživanja upućeni u ciljeve istraživanja te zajamčenu anonimnost i način prikazivanja podataka jer se od ispitanika nisu tražili nikakvi osobni podaci koji bi mogli otkriti njihov identitet, a posebno im je naglašeno i da je sudjelovanje u istraživanju dobrovoljno te da u bilo kojem trenutku mogu odustati od istraživanja (*Slika 1*). Ispitanicima je i najavljeno da će odgovori biti dostupni isključivo istraživačici te da ispunjavanje upitnika ujedno znači i pristanak da odgovori ispitanika budu podvrgnuti statističkoj analizi.

Slika 4. Uvodni tekst u anketnom upitniku



Nastavnici-kreatori školske kulture i klime

Poštovani sudionici,

ovo se istraživanje provodi u svrhu izrade diplomskog rada na temu nastavničke percepcije školske kulture i klime u srednjim školama na području Republike Hrvatske na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Rijeci. Opći je cilj istraživanja ispitati ulogu i značaj nastavnika u kreiranju školske klime i kulture u srednjim školama u Hrvatskoj, a istraživanje provodi Sara Sobočan pod mentorstvom prof. dr. sc. Sofije Vrcelj.

Vaše je sudjelovanje u ispunjavanju anketnog upitnika u potpunosti anonimno te će Vaši odgovori biti dostupni isključivo istraživačici. Sudjelovanje je i u potpunosti dobrovoljno, što znači da u svakom trenutku možete odustati od ispunjavanja upitnika.

Ispunjavanjem ovog upitnika pristajete da Vaši odgovori budu podvrgnuti statističkoj analizi koja će zatim biti prezentirana u konačnom diplomskom radu. Molim Vas da prilikom ispunjavanja anketnog upitnika budete u potpunosti iskreni i otvoreni. Za ispunjavanje anketnog upitnika potrebno je otprilike 10-15 minuta.

Za sve dodatne informacije možete se obratiti na ssobocan@student.uniri.hr.

Unaprijed zahvaljujem na Vašem sudjelovanju!

Sara Sobočan, univ.bacc.paed.

7.7. Opis instrumenta istraživanja

Ovo je istraživanje provedeno anketnim ispitivanjem za koje je korišten jedan online anketni upitnik kreiran za potrebe ovog istraživanja od strane istraživačice prema predlošcima triju sličnih anketnih upitnika korištenih u istraživanjima Cowley i sur. (2005), Brinton (2007) te Barkley (2013). Upitnici nisu preuzeti u potpunosti već je konačan upitnik za potrebe ovog istraživanja izmijenjen, preveden na hrvatski jezik i prilagođen ciljevima ovog istraživanja od strane istraživačice. Instrument je primjeren za potrebe ovog istraživanja jer se radi o posebnom obliku ne-eksperimentalnog istraživanja koje kao osnovni izvor podataka koristi osobni iskaz o mišljenjima, uvjerenjima, stavovima i ponašanja, a pribavljen odgovarajućim nizom pitanja (Milas, 2009). Na početku anketnog upitnika nalazi se uvodno pismo u kojem se ispitanike upoznaje sa svrhom i općim ciljem istraživanja te ih se upućuje da je istraživanje anonimno i dobrovoljno. Nakon uvodnog pisma slijede opći podaci o spolu, dobi, radnom iskustvu, tipu škole te nastavnom području. Nakon općih podataka slijedi 30 tvrdnji. Slaganje s ponuđenim tvrdnjama ispitanici su procjenjivali na skali Likertova tipa koja se sastoji od 5 stupnjeva (1= u potpunosti se ne slažem, 2= djelomično se ne slažem, 3= niti se slažem niti se ne slažem, 4= djelomično se slažem, 5= u potpunosti se slažem).

Prvih se sedam tvrdnji anketnog upitnika odnosi na opći dojam nastavnika o školi u kojima nastavnik procjenjuje prevladava li osjećaj zajedništva u školi, cijeni li se u školi neovisno mišljenje, poznaju li članovi škole pravila te pridržavaju li se istih, cijeni li se u školi suradnja i timski rad, kakvi su odnosi u školi između svih djelatnika, promiče li se u školi kultura dijaloga i nenasilja te uključuje li se nastavnike u donošenje odluka. Zatim u idućih pet tvrdnji nastavnik procjenjuje suradnju sa ravnateljem, pri čemu je naglasak na otvorenosti i spremnosti na pomoć ravnatelja, dostupnost ravnatelja, zalaganje ravnatelja za pozitivne promjene u školi, prihvaćanje inicijative koje predlažu nastavnici te podrška ravnatelja. U sljedećih pet tvrdnji nastavnik procjenjuje ostale nastavnike u školi, poštivanje djelatnika, međusobno povjerenje između nastavnika škole, zajedničko planiranje nastavnika, sudjelovanje nastavnika na raznim seminarima i konferencijama te međusobno prihvaćanje ideja nastavnika. Nastavnik u 4 tvrdnje procjenjuje odnos s učenicima, pri čemu je fokus stavljen na slobodu iznošenja mišljenja, suradnju s učenicima, razredno ozračje te poštovanje. Suradnju s roditeljima nastavnik ima prilike procijeniti u četiri tvrdnje koje slijede nakon procjene rada s učenicima, a procjenjuje se komunikacija s roditeljima učenika, međusobno poštovanje, prihvaćanje ideja i savjeta te

općenita suradnja s roditeljima. Posljednjih pet tvrdnji anketnog upitnika predviđene su za samoprocjenu i samorefleksiju nastavnika pri čemu svaki od nastavnika procjenjuje u kolikoj mjeri u svom radu doprinosi kreiranju pozitivne školske kulture i klime. U ovom istraživanju dodatan doprinos valjanosti i pouzdanosti instrumenta kojim se ispituju obilježja školske kulture je što je instrument sastavljen po uzoru na tri slična instrumenta korištena u ranijim istraživanjima (Cowley i sur., 2005; Brinton, 2007; Barkley, 2013), a za potrebe je ovog istraživanja prilagođen te su tvrdnje prilagođene specifičnim ciljevima ovog istraživanja.

7.8. Obrada podataka

Obrada podataka izvršena je putem Statističkog programa za društvene znanosti (IBM SPSS 25.0.). Sukladno definiranim ciljevima istraživanja analize korištene u obradi podataka ovog istraživanja su testovi deskriptivne statistike (aritmetička sredina, standardna devijacija, relativna frekvencija), Kolmogorov-Smirnov One-Sample test za ispitivanje normalnosti distribucije podataka te Mann-Whitney U test i Kruskal-Wallis test za utvrđivanje razlika između skupina. Razina značajnosti postavljena je na $p=0,05$.

8. Prikaz rezultata istraživanja

8.1. Deskriptivni podaci

Tablica 1. Distribucija s obzirom na spol

Spol	f (%)
žensko	77 (81,1%)
muško	18 (18,9%)

U *Tablici 1* prikazana je distribucija s obzirom na spol ispitanika. U istraživanju je sudjelovalo ukupno 95 nastavnika s područja Republike Hrvatske. Njih 77 (81,1%) je ženskog spola, a 18 (18,9%) muškog spola. Navedena činjenica, odnosno prevladavanje ispitanica ženskog spola već može upućivati na neravnomjernu zastupljenost ispitanika prema spolu.

Tablica 2. Distribucija s obzirom na dob

Dob	f (%)
25-35 godina	21 (22,1%)
36-45 godina	34 (35,8%)
46-55 godina	21 (22,1%)
56-65 godina	19 (20,0%)

U *Tablici 2* prikazana je distribucija s obzirom na dob ispitanika. Najveći broj ispitanika pripada dobnoj skupini od 36-45 godina, njih 34 (35,8%), a zatim slijede dobne skupine 25-35 godina sa 21 (22,1%) ispitanikom i 46-55 godina sa 21 ispitanikom (22,1%), dok najmanji broj ispitanika pripada dobnoj skupini 56-65 godina, njih 19 (20,0%).

Tablica 3. Distribucija s obzirom na radno iskustvo

Radno iskustvo	f (%)
Manje od 5 godina	14 (14,7%)
6 do 10 godina	20 (21,1%)
11 do 15 godina	18 (18,9%)
16 do 20 godina	11 (11,6%)
21 do 25 godina	7 (7,4%)
26 do 35 godina	21 (22,1%)
Više od 36 godina	4 (4,2%)

U *Tablici 3* prikazana je distribucija s obzirom na radno iskustvo ispitanika u godinama. Ispitanici su podijeljeni u 7 kategorija s obzirom na radno iskustvo u godinama, pri čemu najveći broj ispitanika, njih 21 (22,1%) u struci radi između 26 i 35 godina, a najmanji broj ispitanika, njih 4 (4,2%) imaju radno iskustvo u nastavi više od 36 godina.

Tablica 4. Distribucija s obzirom na tip škole

Tip škole	f (%)
Gimnazije	45 (47,4%)
Strukovne škole	50 (52,6%)

U *Tablici 4* prikazana je distribucija odgovora s obzirom na tip škole. Primjećuje se podjednak omjer odgovora s obzirom na rad nastavnika u određenom tipu škole, no veći je broj ispitanika odgovorio da radi u strukovnoj školi (52,6%), dok ih nešto manje (47,4%) radi u gimnaziji. Valja napomenuti da su u kategoriji strukovne škole sadržane i trogodišnje i četverogodišnje strukovne škole.

Tablica 5. Distribucija s obzirom na nastavno-predmetno područje

Nastavno područje	f (%)
Jezično-komunikacijsko područje	24 (25,3%)
Prirodoslovno-matematičko područje	19 (20,0%)
Tehničko i informatičko područje	13 (13,7%)
Društveno-humanističko područje	21 (22,1%)
Umjetničko područje	2 (2,1%)
Tjelesno i zdravstveno područje	4 (4,2%)
Ostalo	12 (12,6%)

U Tablici 5 prikazana je distribucija s obzirom na nastavno-predmetno područje. Ispitanici su u anketnom upitniku sami upisivali nastavne predmete koje predaju, a potom su predmeti svrstani u određeno nastavno područje predviđeno kurikulumom. Kategorija *Ostalo* predstavlja nesvrstane nastavne predmete zbog specifičnosti nastavnog predmeta. Kategoriju jezično-komunikacijskog područja čine predmeti: engleski jezik, njemački jezik, hrvatski jezik i talijanski jezik. Kategoriju prirodoslovno-matematičkog područja čine: stručni predmeti građevinske struke, fizika, matematika, kemija, poznavanje materijala i tehnološke vježbe. Kategoriju tehničko-informatičkog područja čine sljedeći nastavni predmeti: informatika, ekonomija, strojarstvo, nosive konstrukcije, nacrtna geometrija, osnove elektrotehnike, električni strojevi, elektromotorni pogon i računalstvo.

Kategoriju društveno-humanističkog područja čine nastavni predmeti: psihologija, katolički vjeronauk, povijest, sociologija, politika i gospodarstvo, građanski odgoj, etika, poslovna psihologija, geografija, logika i filozofija. Kategoriju umjetničkog područja čine likovna umjetnost i arhitektura. Kategoriju tjelesnog i zdravstvenog područja čini nastavni premet tjelesna i zdravstvena kultura. Posljednju kategoriju čine specifični nastavni predmeti koji su zbog svoje specifičnosti svrstani u ovu kategoriju: prijevoz putnika, prijevoz tereta, tekstili, poslovanje pouzeća u cestovnom prometu, web projekti, modna tvrtka, ugostiteljsko posluživanje, materijali u tekstilu, tehnologija proizvodnje odjeće, kuharstvo, turizam i ugostiteljstvo i pravna grupa predmeta.

Primjećuje se da je najzastupljenije jezično-komunikacijsko područje u kojem predaje 24 (25,3%) nastavnika, prirodoslovno-matematičkopodručje u kojem predaje 19 (20%) nastavnika te društveno-humanističko područje u kojem predaje 21 (22,1%) nastavnika, dok je najmanji broj nastavnika, njih 2 (2,1%) u umjetničkom području te 4 (4,2%) nastavnika u tjelesnom i zdravstvenom području.

Tablica 6. Distribucija s obzirom na percepciju obilježja školske kulture i klime

Čestice iz anketnog upitnika:	1	2	3	4	5	M	SD
U mojoj školi prevladava osjećaj zajedništva.	1 (1,1%)	14 (14,7%)	22 (23,2%)	43 (45,3%)	15 (15,8%)	3,60	,961
U mojoj se školi visoko cijeni neovisno mišljenje.	6 (6,3%)	10 (10,5%)	32 (33,7%)	34 (35,8%)	13 (13,7%)	3,40	1,056
Moja škola od svih članova traži da se pridržavaju pravila te poznaju svoja prava i odgovornosti.	1 (1,1%)	8 (8,4%)	14 (14,7%)	38 (40,0%)	34 (35,8%)	4,01	,973
U mojoj se školi visoko cijeni suradnja te timski rad.	3 (3,2%)	13 (13,7%)	20 (21,1%)	32 (33,7%)	27 (28,4%)	3,71	1,119
Odnosi između djelatnika u mojoj školi su uređeni na načelu pravednosti.	5 (5,3%)	10 (10,5%)	27 (28,4%)	35 (36,8%)	18 (18,9%)	3,54	1,080
U mojoj se školi promiče kultura dijaloga i nenasilja.	1 (1,1%)	4 (4,2%)	9 (9,5%)	24 (25,3%)	57 (60,0%)	4,39	,903
U mojoj se školi uključuje nastavnike u donošenje odluka.	3 (3,2%)	7 (7,4%)	20 (21,1%)	32 (33,7%)	33 (34,7%)	3,89	1,067
Svi se članovi školske organizacije slobodno obraćaju ravnatelju škole kada trebaju njegovu pomoć.	2 (2,1%)	4 (4,2%)	4 (4,2%)	20 (21,1%)	65 (68,4%)	4,49	,921
Ravnatelj škole je otvoren i lako dostupan.	2 (2,1%)	3 (3,2%)	6 (6,3%)	19 (20,0%)	65 (68,4%)	4,49	,909
Ravnatelj škole zalaze se za pokretanje pozitivnih promjena u školi.	4 (4,2%)	3 (3,2%)	14 (14,7%)	16 (16,8%)	58 (61,1%)	4,27	1,096
Ravnatelj škole prihvaća inicijative koje predlažu nastavnici škole.	2 (2,1%)	4 (4,2%)	15 (15,8%)	27 (28,4%)	47 (49,5%)	4,19	,992
Ravnatelj škole me podržava kada to trebam.	4 (4,2%)	3 (3,2%)	9 (9,5%)	21 (22,1%)	58 (61,1%)	4,33	1,056
Nastavnici u mojoj školi poštuju sve djelatnike škole.	4 (4,2%)	7 (7,4%)	24 (25,3%)	29 (30,5%)	31 (32,6%)	3,80	1,107
Nastavnici u mojoj školi vjeruju jedni drugima.	3 (3,2%)	11 (11,6%)	34 (35,8%)	35 (36,8%)	12 (12,6%)	3,44	,964
Nastavnici u mojoj školi provode puno vremena u zajedničkom planiranju.	9 (9,5%)	19 (20,0%)	41 (43,2%)	20 (21,1%)	6 (6,3%)	2,95	1,025
Nastavnici moje škole redovito sudjeluju na raznim seminarima i konferencijama.	2 (2,1%)	2 (2,1%)	22 (23,2%)	39 (41,1%)	30 (31,6%)	3,98	,911

Moje ideje cijene i drugi nastavnici.	2 (2,1%)	7 (7,4%)	29 (30,5%)	36 (37,9%)	21 (22,1%)	3,71	,966
U mojoj školi učenici mogu slobodno iznijeti svoje mišljenje.	3 (3,2%)	2 (2,1%)	10 (10,5%)	38 (40,0%)	42 (44,2%)	4,20	,941
Učenici surađuju sa mnom.	1 (1,1%)	0 (0%)	6 (6,3%)	35 (36,8%)	53 (55,8%)	4,46	,712
U razredu vlada opušteno razredno ozračje.	0 (0%)	4 (4,2%)	5 (5,3%)	27 (28,4%)	59 (62,1%)	4,48	,784
Učenici pokazuju poštovanje prema meni.	0 (0%)	1 (1,1%)	5 (5,3%)	37 (38,9%)	52 (54,7%)	4,47	,650
Imam dobru suradnju sa roditeljima učenika.	0 (0%)	1 (1,1%)	11 (11,6%)	42 (44,2%)	41 (43,2%)	4,29	,713
Često komuniciram s roditeljima o napretku djeteta.	9 (9,5%)	1 (1,1%)	24 (25,3%)	33 (34,7%)	28 (29,5%)	3,74	1,178
Roditelji učenika me poštuju kao nastavnika.	1 (1,1%)	1 (1,1%)	16 (16,8%)	36 (37,9%)	41 (43,2%)	4,21	,837
Roditelji prihvataju moje ideje i savjete.	0 (0%)	1 (1,1%)	23 (24,2%)	33 (34,7%)	38 (40,0%)	4,14	,820
Svakom sam učeniku uvijek spreman/na pomoći.	1 (1,1%)	0 (0%)	2 (2,1%)	12 (12,6%)	80 (84,2%)	4,79	,582
Učenike motiviram na rad.	1 (1,1%)	0 (0%)	5 (5,3%)	27 (28,4%)	62 (65,3%)	4,57	,694
U odnosu s učenicima nastojim ih poticati da slobodno iznose svoje ideje, postavljaju pitanja i traže objašnjenja.	1 (1,1%)	0 (0%)	0 (0%)	11 (11,6%)	83 (87,4%)	4,84	,512
Prema učenicima se odnosim s poštovanjem i prihvaćanjem.	1 (1,1%)	0 (0%)	0 (0%)	9 (9,5%)	85 (89,5%)	4,86	,497
Pokazujem empatiju prema svim učenicima.	0 (0%)	1 (1,1%)	0 (0%)	9 (9,5%)	85 (89,5%)	4,87	,419

M= aritmetička sredina

SD= standardna devijacija

U *Tablici 6* prikazani su frekventni postoci te izračunata aritmetička sredina i standardna devijacija za sve čestice u anketnom upitniku izražene na skali Likertovog tipa. Likertova se skala sastoji od pet stupnjeva, pri čemu 1 označava u potpunosti se ne slažem, 2 djelomično se ne slažem, 3 niti se slažem niti se ne slažem, 4 djelomično se slažem te 5 u potpunosti se slažem. Da u školi prevladava osjećaj zajedništva smatra ukupno 58 (61,1%) nastavnika, dok je ostatak neutralan ili se ne slaže. Rezultati se poklapaju s rezultatima istraživanja koje su proveli Markić (2014) i Peterson i sur. (2002) te istraživanjem pokazali kako je nedostatak zajedništva jedna od karakteristika negativne školske kulture. S tvrdnjom da se u školi visoko cijeni neovisno mišljenje primjećuje se da je veliki broj nastavnika, njih 32 (33,7%) ili neutralnog stava ili se s navedenom tvrdnjom djelomično slaže njih 34 (35,8%). Da škola od svih članova traži da se pridržavaju pravila te poznaju svoja prava i odgovornosti smatraju 72 nastavnika (75,8%). Navedeni su pozitivni rezultati dobiveni i u istraživanju Lindstrom (2009) i Khoury-Kassabri i sur. (2005) u kojem rezultati pokazuju da su članovi škole svjesni školskih pravila.

S tvrdnjom da se u školi visoko cijene suradnja te timski rad slaže se većina nastavnika, njih 59 (62,1%), dok ih je 20 (21,1%) neutralnog stava, a ostatak se s tvrdnjom ne slaže.

Da su odnosi između djelatnika u školi uređeni na načelu pravednosti potvrđuju 53 nastavnika (55,7%), dok njih 15 (15%) izražava neslaganje. 81 (85,3%) nastavnik smatra da radi u školi u kojoj se promiče kultura dijaloga i nenasilja, dok ih je 9 (9,5%) neutralno, a 5 (5,3%) nastavnika nije tog stava. Rezultati istraživanja odgovaraju i istraživanju Roby (2011) koji pokazuju da su se u određivanju kvalitete školske kulture značajnima pokazali timski rad i rješavanje konflikata. S tvrdnjom da se u školi nastavnike uključuje u donošenje odluka slaže se 65 (68,4%) nastavnika, dok ih je 20 (21,1%) neutralnog stava. Navedeni rezultati odstupaju od onih u istraživanju koje su proveli Baranović i sur. (2006) u kojem su rezultati pokazali da je percepcija uključenosti nastavnika u donošenje odluka i utjecaja na školu kao na organizaciju nepovoljna. U procjeni suradnje s ravnateljem 85 nastavnika (89,5%) smatra da se svi članovi školske organizacije slobodno obraćaju ravnatelju škole kada trebaju njegovu pomoć, dok ih je 4 (4,2%) neutralnog stava, a 6 (6,3%) nastavnika smatra suprotno. Ravnatelja škole otvorenim i lako dostupnim procjenjuju ukupno 84 (88,4%) nastavnika, dok ih je 6 (6,3%) neutralnog stava. Da se ravnatelj škole zalaže za pokretanje pozitivnih promjena u školi smatraju 74 (77,9%) nastavnika, dok ih je 14 (14,7%) neutralno, a 7 (7,4%) ih smatra suprotno od navedenog. Ukupno 74 (77,9%) nastavnika slaže se s tvrdnjom da ravnatelj škole prihvaća inicijative koje predlažu nastavnici škole, dok ih je 15 (15,8%) neutralnog stava. Da podršku od ravnatelja škole dobiva kada to treba smatraju 79 (83,2%) nastavnika, dok ih je 9 (9,5%) neutralno, a njih 7 (7,4%) smatra da ne dobivaju potrebnu podršku od strane ravnatelja. I u istraživanju koje je provela Roby (2011) rezultati su pokazali da su značajni prediktori kvalitete školske kulture podrška te međusobno povjerenje.

S tvrdnjom da nastavnici škole poštuju sve djelatnike škole slaže se 60 (63,1%) nastavnika, dok ih je 24 (25,3%) neutralnog stava, a 11 (11,6%) nastavnika smatra da nastavnici škole ne poštuju sve djelatnike škole. U procjeni međusobnog povjerenja između nastavnika škole da ono postoji smatraju ukupno 47 (49,4%) nastavnika, dok je njih 34 (35,8%) neutralnog stava. S tvrdnjom da nastavnici provode puno vremena u zajedničkom planiranju slaže se tek 26 (27,4%) nastavnika, dok se njih 41 (43,2%) niti slaže niti ne slaže, a 28 (29,5%) nastavnika s navedenom se tvrdnjom djelomično ili u potpunosti ne slaže. U istraživanju koje su proveli Hamilton i sur. (1995) rezultati su pokazali kako školska kultura i očekivanja nastavnika snažnotječu na grupnu suradnju i stručno usavršavanje nastavnika.

U ovom se istraživanju grupna suradnja nastavnika pokazala rijetko prakticiranom, što bi se moglo povezati s rezultatima istraživanja koje su proveli Hamilton i sur. (1995). Tvrdnju da nastavnici škole redovito sudjeluju na raznim seminarima i konferencijama potvrđuju 69 (72,7%) nastavnika, dok ih je 22 (23,2%) neutralno. Da njihove ideje cijene i drugi nastavnici smatra ukupno 57 (60%) nastavnika, dok ih je 29 (30,5%) neutralno, a 9 (9,5%) nastavnika smatra da se njihove ideje nedovoljno cijene od strane drugih nastavnika. U procjeni rada i suradnje s učenicima, ukupno 88 (92,6%) nastavnika smatra da učenici surađuju s njima, a njih 86 (90,5%) procjenjuje da u razredu vlada opušteno razredno ozračje. Navedeno odgovara i rezultatima istraživanja koje su proveli Lindstrom (2009) i Khoury-Kassabri i sur. (2005) te zaključili da u školama s pozitivnom školskom klimom učenici imaju pozitivne odnose i dobru suradnju s nastavnicima. S tvrdnjom da učenici pokazuju poštovanje prema nastavniku slaže se ukupno 89 (93,6%) nastavnika, dok ih je 5 (5,3%) neutralno. Da ima dobru suradnju s roditeljima učenika smatraju ukupno 83 (87,4%) nastavnika, dok ih je 11 (11,6%) neutralno, a 1 (1,1%) nastavnika smatra da bi se na suradnji moglo poraditi. Ukupno 61 (64,2%) nastavnika često komunicira s roditeljima o napretku djeteta, dok njih 24 (25,3%) ne komunicira toliko često. S tvrdnjom da roditelji učenika nastavnika poštuju kao nastavnika slaže se ukupno 77 (81,1%) nastavnika, dok ih je 16 (16,8%) neutralnog stava, a 2 (2,2%) nastavnika s tvrdnjom se ne slažu. Da roditelji prihvaćaju njihove ideje i savjete potvrđuje ukupno 71 (74,7%) nastavnika, dok je njih 23 (24,2%) neutralnog stava. U samoprocjeni rada ukupno 92 (96,8%) nastavnika smatraju da su svakom učeniku uvijek spremni pomoći, njih 89 (93,7%) smatra da učenike motivira na rad, dok ih je 5 (5,3%) neutralno, a 1 (1,1%) nastavnika smatra da učenike nedovoljno motivira na rad.

U odnosu s učenicima ukupno 94 (99%) nastavnika učenike nastoji poticati da slobodno iznose svoje ideje, postavljaju pitanja i traže objašnjenja. Nadalje, njih 94 (99%) smatra da se prema učenicima odnose s poštovanjem i prihvaćanjem, dok 1 (1,1%) nastavnika izražava izrazito neslaganje s tvrdnjom. Da pokazuju empatiju prema svim učenicima potvrđuju ukupno 94 (99%) nastavnika, dok 1 (1,1%) nastavnika smatra da pokazuje nedovoljno empatije prema učenicima. Primjećuje se da ispitanici na Likertovoj skali izražavaju najveći stupanj slaganja s tvrdnjama koje se odnose na samorefleksiju nastavnika, odnosno samoprocjenu rada (poticanje učenika na slobodno iznošenje ideja, postavljanje pitanja i traženje objašnjenja ($M= 4,84$; $SD= ,512$)), da se prema učenicima odnose s poštovanjem i prihvaćanjem ($M= 4,86$; $SD= ,497$) te da pokazuju empatiju prema svim učenicima ($M= 4,87$; $SD= ,419$).

Navedeni su rezultati podudarni i sa rezultatima istraživanja koje su proveli Brust Nemet i sur. (2016) i Brust Nemet (2018) koji su pokazali da nastavnici samoprocjenjuju viši stupanj pedagoške i emocionalne kompetencije te sukladno navedenome procjenjuju i pozitivniju kulturu škole. Najmanji stupanj slaganja nastavnici izražavaju s tvrdnjama koje se tiču činjenica da nastavnici u njihovim školama provode puno vremena u zajedničkom planiranju ($M= 2,95$; $SD= 1,025$), da se u njihovoj školi visoko cijeni neovisno mišljenje ($M= 3,40$; $SD= 1,056$) te međusobnog povjerenja između nastavnika škole ($M= 3,44$; $SD= ,964$).

8.2. Testiranje značajnosti razlika s obzirom na spol

Zbog verifikacije pretpostavke o normalnosti distribucije podataka prije odabira testa za testiranje značajnosti razlika proveden je Kolmogorov-Smirnov One-Sample Test. Rezultati upućuju na to da nije zadovoljena pretpostavka o normalnosti distribucije podataka ($p<0,05$; $p= 0,00$), što znači da se u daljnjem testiranju značajnosti razlika primjenjuju neparametrijski testovi. Kako bi se utvrdilo postoji li statistički značajna razlika u nastavničkoj percepciji školske kulture i klime s obzirom na spol proveden je Mann-Whitney U test. Mann-Whitney U testom utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika s obzirom na spol, i to u 3 čestice iz anketnog upitnika. Utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika u tvrdnji *U razredu vlada opušteno razredno ozračje* ($U= 507,5$, $z= -2,05$, $p<0,05$; $p= 0,04$). Utvrđeno je i da se rezultati žena statistički značajno razlikuju od muškaraca, odnosno žene ($C= 5$, $IQ_{3-1}= 1$) procjenjuju razredno ozračje opuštenijim od muškaraca ($C= 4$, $IQ_{3-1}= 1$). Utvrđena je mala veličina efekta spola na procjenu razrednog ozračja ($r= -0,21$).

Utvrđeno je i da postoji statistički značajna razlika s obzirom na spol u tvrdnji *Imam dobru suradnju sa roditeljima učenika* ($U= 471$, $z= -2,31$, $p<0,05$; $p= 0,02$). Utvrđeno je i da se odgovori žena statistički značajno razlikuju od odgovora muškaraca, odnosno da žene ($C= 4$, $IQ_{3-1}= 1$) suradnju sa roditeljima učenika procjenjuju boljom od muškaraca ($C= 4$, $IQ_{3-1}= 0$). Utvrđena je i mala veličina efekta spola na procjenu suradnje s roditeljima učenika ($r= -0,23$). Mann-Whitney U testom utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika s obzirom na spol u tvrdnji *U odnosu s učenicima nastojim ih poticati da slobodno iznose svoje ideje, postavljaju pitanja i traže objašnjenja* ($U= 560$, $z= -2,19$, $p<0,05$; $p= 0,03$). Rezultati žena statistički se značajno razlikuju od rezultata muškaraca, odnosno žene ($C= 5$, $IQ_{3-1}= 0$) više u odnosu na muškarce ($C= 5$, $IQ_{3-1}= 1$) učenike potiču da slobodno iznose svoje ideje, postavljaju pitanja i traže objašnjenja. Izračunata je mala veličina efekta spola na procjenu poticaja učenika na slobodno iznošenje ideja, postavljanje pitanja i traženje objašnjenja ($r= -0,22$).

Testiranje značajnosti razlika s obzirom na tip škole

Mann-Whitney U testom testirali smo i značajnost razlike u nastavničkoj percepciji školske kulture i klime s obzirom na tip škole. Navedenim je testom utvrđeno da postoji statistički značajna razlika, i to u 6 čestica iz anketnog upitnika. Utvrđena je statistički značajna razlika s obzirom na tip škole u tvrdnji *U mojoj se školi visoko cijeni suradnja i timski rad* ($U= 803,5$, $z= -2,49$, $p<0,05$; $p= 0,01$). Rezultati pokazuju i da nastavnici koji rade u gimnazijama ($C=4$, $IQ_{3-1}= 2$) suradnju i timski rad procjenjuju boljima u odnosu na nastavnike koji rade u strukovnim školama ($C= 4$, $IQ_{3-1}= 1$). Utvrđena je i mala veličina efekta tipa škole na procjenu važnosti suradnje i timskog rada u školi ($r= -0,25$). Daljnje testiranje pokazalo je da postoji statistički značajna razlika s obzirom na tip škole u tvrdnji *Nastavnici u mojoj školi poštuju sve djelatnike škole* ($U= 966$, $z= -2,24$, $p<0,05$; $p= 0,03$). Govoreći o smjeru razlike, rezultati pokazuju da nastavnici gimnazija u većoj mjeri smatraju da nastavnici njihove škole poštuju sve djelatnike škole ($C= 4$, $IQ_{3-1}= 2$), no što to smatraju nastavnici strukovnih škola ($C= 4$, $IQ_{3-1}= 1$). Utvrđena je mala veličina efekta tipa škole na procjenu odnosa nastavnika prema ostalim djelatnicima škole ($r= -0,23$).

Statistički značajna razlika s obzirom na tip škole utvrđena je i u tvrdnji *Moje ideje cijene i drugi nastavnici* ($U= 698,5$, $z= -3,34$, $p<0,05$; $p= 0,00$). Primjećuje se i da nastavnici gimnazija ($C= 4$, $IQ_{3-1}= 2$) u većoj mjeri smatraju da njihove ideje cijene i drugi nastavnici škole, nego što to smatraju nastavnici strukovnih škola ($C= 3,5$, $IQ_{3-1}= 1$). Izračunata je srednja veličina efekta tipa škole na procjenu cijenjenja ideja od strane drugih nastavnika ($r= -0,34$). U tvrdnji *U mojoj školi učenici mogu slobodno iznijeti svoje mišljenje* također je utvrđena statistički značajna razlika s obzirom na tip škole ($U= 857$, $z= -2,17$, $p<0,05$; $p= 0,03$). Iz rezultata je također vidljivo i da nastavnici gimnazija ($C= 5$, $IQ_{3-1}= 1$) slobodu iznošenja mišljenja u školiprocjenjuju više zastupljenom za razliku od nastavnika strukovnih škola ($C= 4$, $IQ_{3-1}= 1$). Utvrđena je mala veličina efekta tipa škole na stav prema slobodu iznošenja mišljenja učenikau školi ($r= -0,22$). Statistički značajna razlika utvrđena je i u tvrdnji *Učenici surađuju sa mnom* ($U= 884$, $z= -2,04$, $p<0,05$; $p= 0,04$). S obzirom na tip škole primjećuje se i da nastavnici gimnazija ($C= 5$, $IQ_{3-1}= 1$) procjenjuju suradnju s učenicima boljom u odnosu na nastavnike strukovnih škola ($C= 4$, $IQ_{3-1}= 1$). Izračunata je mala veličina efekta tipa škole na procjenu suradnje s učenicima ($r= -0,2$). Posljednja je statistički značajna razlika s obzirom na tip škole utvrđena u tvrdnji *Učenici pokazuju poštovanje prema meni* ($U= 890,5$, $z= -1,98$, $p<0,05$; $p= 0,04$).

Promatrajući procjenu tvrdnje s obzirom na tip škole utvrđuje se da nastavnici gimnazija ($C=5$, $IQ_{3-1}=1$) u većoj mjeri smatraju da dobivaju poštovanje od strane učenika, nego što isto smatraju nastavnici strukovnih škola ($C=4$, $IQ_{3-1}=1$). Utvrđena je i mala veličina efekta tipa škole na procjenu iskazanog poštovanja od strane učenika ($r=-0,2$).

Testiranje značajnosti razlika s obzirom na nastavno-predmetno područje

S obzirom na to da se značajnost razlika s obzirom na nastavno-predmetno područje testirala na tri skupine, proveden je Kruskal-Wallis H test. Provedenim je testom utvrđeno da postoji statistički značajna razlika između nastavnika jezično-komunikacijskog područja, prirodoslovno-matematičkog područja te društveno-humanističkog područja u tvrdnji *Roditelji prihvataju moje ideje i savjete* ($\chi^2(2, N=64)=7,94$; $p<0,05$; $p=0,02$). Pripadnost određenom nastavno-predmetnom području objasnila je malu proporciju rangirane zavisne varijable kojom je mjeren stav prema uvažavanju ideja i savjeta nastavnika od strane roditelja ($\eta^2=0,126$) što ukazuje na malu povezanost između nastavnog područja i procjene otvorenosti roditelja prema idejama i savjetima nastavnika.

Nakon što se odgovorilo na pitanje postoji li statistički značajna razlika potrebno je utvrditi i među kojim grupama postoje statistički značajne razlike. Na to se pitanje odgovor dobio testom višestruke usporedbe, Mann-Whitney U testom za svaki par pa je tako test proveden ukupno tri puta. Mann-Whitney U testom utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika između jezično-komunikacijskog i društveno-humanističkog područja ($U=162$, $z=-2,17$, $p<0,05$; $p=0,03$). Pritom se primjećuje i da nastavnici koji rade u jezično-komunikacijskom području ($C=4,5$, $IQ_{3-1}=2$) suradnju s roditeljima u smislu prihvaćanja ideja i savjeta procjenjuju boljom nego što ju procjenjuju nastavnici koji rade u društveno-humanističkom području ($C=4$, $IQ_{3-1}=1$). Statistički značajna razlika utvrđena je i između prirodoslovno-matematičkog i društveno-humanističkog područja ($U=106,5$, $z=-2,69$, $p<0,05$; $p=0,007$). Nastavnici koji rade u prirodoslovno-matematičkom području pritom suradnju s roditeljima procjenjuju boljom ($C=4$, $IQ_{3-1}=1$) u odnosu na nastavnike društveno-humanističkog područja ($C=4$, $IQ_{3-1}=1$), dok između jezično-komunikacijskog nastavno-predmetnog područja i prirodoslovno-matematičkog područja nije utvrđena statistički značajna razlika ($U=216$, $z=-,320$, $p>0,05$; $p=0,75$).

9. Rasprava

Jedan je od ciljeva istraživanja bio ispitati percepciju nastavnika o obilježjima školske kulture i klime u srednjim strukovnim i školama s gimnazijskim programom na području Republike Hrvatske. Rezultati istraživanja pokazuju da nastavnici uglavnom percipiraju pozitivnu školsku kulturu i klimu. Iz navedenoga proizlazi da nastavnici rado borave u školi te su motivirani na rad jer osjećaju zajedništvo u školi i da su potrebni drugim članovima škole, a upravo je i kohezija između djelatnika jedan od pokazatelja pozitivne školske kulture (MacNeil i sur., 2019). U ovom je istraživanju sudjelovalo ukupno 95 nastavnika, od kojih 81,1% žena i 18,9% muškaraca. Zanimljiv je podatak da ima više žena, što primjerice nije bio slučaj u istraživanju koje je provela Afessa (2018) u kojem je situacija bila obrnuta pa su u istraživanju dominirali muškarci (82,5%). Navedena činjenica može upućivati na zaključak da u srednjim školama prevladavaju nastavnice, no istu bi svakako trebalo i istražiti. Prosječna je dob ispitanika ovog istraživanja između 36 i 45 godina (35,8%), dok je najmanji broj nastavnika u kategoriji između 56 i 65 godina (20%). S obzirom na radno iskustvo, vidljivo je da najveći broj nastavnika (22,1%) u struci radi između 26 i 35 godina, dok je najmanji broj onih koji u struci rade više od 36 godina (4,2%). Navedeno upućuje na zaključak kako su ispitanici istraživanja i više nego adekvatni za percepciju školske kulture i klime s obzirom na dob i duljinu radnog iskustva.

Promatrajući tip škole u ovom istraživanju, vidljiv je podjednak omjer zastupljenosti nastavnika koji rade u trogodišnjim i četverogodišnjim strukovnim te školama s gimnazijskim programom, iako je nešto veći broj nastavnika koji rade u strukovnim školama (52,6%). Nastavni su predmeti koje su sudionici istraživanja sami upisivali svrstani u nastavna područja predviđena kurikulumom, od čega se s najvećim brojem ispitanika izdvajaju jezično-komunikacijsko područje (25,3%), društveno-humanističko područje (22,1%) te prirodoslovno-matematičko područje (20%). Navedeni je ishod i očekivan s obzirom na to da se radi o srednjim školama u koji prevladavaju predmeti iz toga područja. U ispitanjoj percepciji školske kulture i klime rezultati istraživanja pokazuju da većina nastavnika (61,1%) smatra da u njihovoj školi prevladava osjećaj zajedništva. Nastavnici smatraju i da se u školi visoko cijeni neovisno mišljenje, no pomalo začuđuje podatak da ih je dobar dio (33,7%) ostao neutralan pri ovoj tvrdnji, što može upućivati na zaključak da nije uvijek tako, odnosno da može ovisiti o određenom kontekstu i ljudima koji su u konkretnoj situaciji.

Rezultati ovog istraživanja pokazuju i da je većina nastavnika (75,8%) suglasna u tome da škola od svih članova traži da se pridržavaju pravila te poznaju pravila i odgovornosti. Rezultati istraživanja pokazuju i da se u srednjim školama koje su obuhvaćene ovim istraživanjem visoko cijene suradnja i timski rad, iako je 21,1% nastavnika neutralnog stava. Vidljivo je i da su odnosi između djelatnika u školi uglavnom uređeni na načelu pravednosti, dok iznenađuje podatak da se 15% nastavnika s navedenim ne slaže, iako u ranijim tvrdnjama pozitivno procjenjuju školsku kulturu i klimu i odnose s drugim djelatnicima. Dobiveni rezultati upućuju i na to da se u srednjim školama promiče kultura dijaloga i nenasilja (85,3%), što je također jedna od važnijih karakteristika pozitivne školske kulture. Veliki se broj nastavnika koji su sudjelovali u ovom istraživanju (68,4%) uključuje u donošenje važnih odluka u školi. Ignoriranje nastavnika i njihovih ideja te osjećaj nastavnika da nije dovoljno cijenjen može dovesti i do udaljavanja nastavnika od drugih djelatnika škole, što može rezultirati i negativnim utjecajem na školsku kulturu (Pniewski, 2017). Rezultati ovog istraživanja idu u prilog tome da su nastavnici zadovoljni te se osjećaju potrebnima u školi. Suradnju s ravnateljem škole nastavnici procjenjuju zadovoljavajućom. Većina nastavnika smatra da se slobodno može obratiti ravnatelju kada trebaju njegovu pomoć na ravnatelja škole gledaju kao na otvorenog i lako dostupnog. Suradnički odnosi su posebno važni za dobro funkcioniranje odgojno-obrazovne ustanove i mogu biti indikator njene kvalitete (Barkley, 2013).

Više od polovice nastavnika (77,9%) koji su sudjelovali u ovom istraživanju smatraju da se ravnatelj škole zalaže za pozitivne promjene u školi te da prihvaća inicijative koje predlažu nastavnici. Navedeno je samo još jedan dokaz pozitivne školske kulture u kojoj je vidljivo da se na nastavnika gleda kao na kreatora školske kulture, a isto je važno osigurati kako bi se uspješno mogla dizajnirati školska kultura (Hollins, 2015). Može se zaključiti da temeljem zadovoljavajuće procjene suradnje nastavnika s ravnateljima škole nastavnici dobivaju i potrebnu podršku od strane ravnatelja škole, a navedeno potvrđuju i rezultati istraživanja te slaganje velikog broja nastavnika s navedenim (83,2%). Zanimljivo bi bilo pobliže istražiti o kakvoj se točno podršci ravnatelja radi i u kojim situacijama je ravnatelj potreban nastavniku te na koji se način odvija komunikacija između nastavnika i ravnatelja. Najzanimljiviji su rezultati istraživanja oni koji se tiču nastavničke procjene suradnje s drugim nastavnicima unutar škole. Rezultati istraživanja pokazuju da se nastavnici srednjih škola međusobno poštuju, no manje od polovice ispitanika (49,4%) smatra da postoji međusobno povjerenje između nastavnika škole. Navedeno upućuje na zaključak da odnosi između nastavnika škole nisu zadovoljavajući te da je potrebno u daljnjim istraživanjima identificirati koji su razlozi nepovjerenja između nastavnika škole.

Nadalje, najmanji se broj ispitanika složio s tvrdnjom da nastavnici škole provode puno vremena u zajedničkom planiranju (27,4%). Navedeni rezultati odgovaraju i istraživanju koje je proveo Barkley (2013) te čiji su rezultati također pokazali da nastavnici nedovoljno vjeruju jedni drugima i da provode malo vremena u zajedničkom planiranju. S obzirom na već ranije navedene rezultate da dobar dio nastavnika (21,1%) ne može procijeniti cijene li se visoko suradnja i timski rad u školi te neslaganje jednogdjela nastavnika (15%) da su odnosi između djelatnika škole uglavnom uređeni na načelu pravednosti dobiveni rezultati, procjena lošijeg odnosa s drugim nastavnicima nije neočekivan. Kako su suradnički odnosi pokazatelj pozitivne školske kulture, dobiveni rezultati sugeriraju zaključak da je potrebno raditi na izgradnji suradničkih odnosa u školi. Može se zaključiti da postoji radna distanciranost između nastavnika koja može negativno utjecati na školsku kulturu. Zbog takve situacije potrebno je stvoriti više prilika za suradnju, interakciju i kooperaciju, što bi poboljšalo komunikaciju između nastavnika te međusobne odnose (Deal i sur., 1999; Pniewski, 2017). Na suradnji s drugim nastavnicima važno je raditi jer je ona korisna za profesionalni razvoj nastavnika.

S obzirom na važnost refleksije u radu važno je uključiti i ostale kolege u konstruktivne razgovore jer su oni ti koji imaju realniju i objektivniju sliku o određenom događaju (Marić Jurišin i sur., 2021; Showell, 2018). Međuodnosi nastavnika škole te nastavnička percepcija školske kulture ima veliku ulogu i u angažmanu nastavnika (Zhu i sur., 2011). Tako su nastavnici koji imaju dobru suradnju sa svim djelatnicima škole motiviraniji na rad i zadovoljniji svojim poslom. Kako su ovi rezultati nekonzistentni, bilo bi potrebno istražiti razloge takvih odgovora jer je više od polovice nastavnika navelo da se njihove ideje cijene od drugih kolega, a da nije razvijena suradnja u zajedničkom planiranju i realizaciji nekih ideja oko unaprjeđenja rada škole. Procjena suradnje nastavnika s učenicima i više je nego zadovoljavajuća. Veliki postotak nastavnika (92,6%) ima dobru suradnju s učenicima te procjenjuje da u razredu vlada opušteno razredno ozračje. Dodatno bi se moglo istražiti što točno nastavnici podrazumijevaju pod opuštenim razrednim ozračjem. Nastavnici smatraju i da učenici pokazuju poštovanje prema njima (93,6%). Nastavnici u ovom istraživanju i suradnju s roditeljima učenika procjenjuju zadovoljavajućom (87,4%). Više od polovice nastavnika (64,2%) često komunicira s roditeljima o napretku djeteta, a pomalo iznenađuje podatak da 25,3% nastavnika ne komunicira često s roditeljima o napretku djeteta. Iz navedenog se može zaključiti kako suradnja s roditeljima nije razvijena u punom smislu te da se nedovoljno prati napredak djeteta i o istom obavještava roditelj.

U budućim bi se istraživanjima moglo usmjeriti na istraživanje samog odnosa između roditelja i nastavnika te ispitivanje razloga zbog kojih se s roditeljem ne komunicira često o napretku djeteta. Nastavnici smatraju da ih roditelji poštuju kao nastavnike te da prihvaćaju njihove ideje i savjete, iako se s navedenim ne slaže 24,2% nastavnika pa bi zanimljivo bilo pobliže istražiti kako navedeno utječe na motiviranost i rad nastavnika i koji su razlozi neprihvatanja ideja i savjeta. Zanimljivi su rezultati istraživanja koji pokazuju kako su u anketnom upitniku nastavnici najveće slaganje pokazali u tvrdnjama koje se tiču samorefleksije i samoprocjene rada. Tako većina nastavnika u ovom istraživanju (96,8%) smatra da je svakom učeniku uvijek spremna pomoći. Nastavnici smatraju i da učenike motiviraju na rad te da ih nastoje poticati da slobodno iznose svoje ideje, postavljaju pitanja i traže objašnjenja.

Da se prema učenicima odnosi sa poštovanjem i prihvaćanjem smatra čak 99% nastavnika. Iako je podatak minoran, u daljnjim istraživanjima školske kulture i klime valjalo bi istražiti razloge takve procjene. Isti su rezultati dobiveni i kod tvrdnje da se pokazuje empatija prema svim učenicima pa bi se također moglo dodatno istražiti zašto nastavnik ne pokazuje empatiju prema svim učenicima. U kontekstu samorefleksije i samoprocjene rada vrlo je važno empatiju shvatiti kao sredstvo profesionalnog razvoja i važnog djela suvremene škole i kompetentnog nastavnika. Za pozitivnu školsku kulturu i klimu jedan je od preduvjeta da u školama rade nastavnici koji kontinuirano promišljaju o svom radu te rade na unaprjeđivanju istog (Marić Jurišin i sur., 2021). Iz prikazanih se rezultata može zaključiti kako nastavnici najveći stupanj slaganja pokazuju u području samorefleksije i samoprocjene rada, općeg dojma o školi, odnosa s ravnateljem, odnosa s učenicima i roditeljima, a najmanji stupanj slaganja pokazuju u procjeni suradnje s ostalim nastavnicima škole, procjeni cijenjenja neovisnog mišljenja u školi te međusobnog povjerenja između nastavnika škole. Cilj je ovog istraživanja, među ostalim, bio i utvrditi postoji li razlika u nastavničkoj percepciji školske kulture i klime s obzirom na spol ispitanika. Rezultati su pokazali da postoji statistički značajna razlika u 3 čestice, u procjeni opuštenog razrednog ozračja, suradnje s roditeljima učenika te poticanja učenika da slobodno iznose svoje ideje, postavljaju pitanja i traže objašnjenja s obzirom na spol nastavnika. Gledajući smjer razlike, žene razredno ozračje smatraju opuštenijim, procjenjuju da imaju bolju suradnju s roditeljima učenika u odnosu na muškarce te da u većoj mjeri učenike potiču na slobodno iznošenje ideja, postavljanje pitanja i traženje objašnjenja. Navedeni rezultati ne iznenađuju jer i u samom istraživanju prevladavaju ispitanice ženskog spola (81,1%). Cilj ovog istraživanja bio je i utvrditi postoji li razlika u nastavničkoj percepciji školske kulture i klime s obzirom na tip škole.

Statistički je značajna razlika utvrđena u čak šest čestica pa se tako temeljem rezultata istraživanja može zaključiti da postoji statistički značajna razlika između strukovnih škola i škola s gimnazijskim programom u percepciji suradnje i timskog rada u školi, s time da nastavnici koji rade u gimnaziji navedeno procjenjuju više zastupljenim u odnosu na nastavnike strukovnih škola. Nadalje, statistički je značajna razlika utvrđena i u tvrdnjama da nastavnici škole poštuju sve djelatnike škole te da njihove ideje cijene i drugi nastavnici, a navedeno također nastavnici gimnazija procjenjuju zastupljenim u većoj mjeri, no što to procjenjuju nastavnici strukovnih škola. Statistički su značajne razlike utvrđene i u tvrdnji da u školi učenici mogu slobodno iznijeti svoje mišljenje, u procjeni suradnje s učenicima te pokazivanja poštovanja od strane učenika, pri čemu u sva tri slučaja nastavnici gimnazija navedeno procjenjuju više zastupljenim od nastavnika strukovnih škola. Bilo bi zanimljivo pobliže se posvetiti istraživanju percepcije školske kulture nastavnika strukovnih škola te ispitati zašto baš nastavnici gimnazija školsku kulturu percipiraju boljom u odnosu na nastavnike strukovnih škola.

Jedan od ciljeva istraživanja bio je i utvrditi postoji li razlika u nastavničkoj percepciji školske kulture i klime s obzirom na nastavno-predmetno područje. Rezultati pokazuju da postoji statistički značajna razlika u samo jednoj čestici, i to u procjeni suradnje nastavnika s roditeljima učenika u smislu roditeljskog prihvaćanja ideja i savjeta od strane nastavnika, pri čemu je utvrđeno da postoji statistički značajna razlika između jezično-komunikacijskog i društveno-humanističkog područja. Nastavnici koji rade u jezično-komunikacijskom području suradnju s roditeljima u smislu prihvaćanja ideja i savjeta procjenjuju boljom nego što ju procjenjuju nastavnici koji rade u društveno-humanističkom području. Zanimljivo bi bilo pobliže istražiti suradnju s roditeljima i način komunikacije. Statistički značajna razlika utvrđena je i između prirodoslovno-matematičkog te društveno-humanističkog područja, pri čemu nastavnici koji rade u prirodoslovno-matematičkom području suradnju s roditeljima procjenjuju boljom u odnosu na nastavnike društveno-humanističkog područja, dok između jezično-komunikacijskog nastavno-predmetnog područja i prirodoslovno-matematičkog područja nije utvrđena statistički značajna razlika. Posljednji je cilj istraživanja bio ispitati načine na koje nastavnici sudjeluju u kreiranju školske kulture i klime. Na temelju rezultata istraživanja i stava nastavnika može se zaključiti da nastavnici ovog istraživanja kreiranju školske kulture i klime doprinose na način da se pridržavaju pravila škole te poznaju svoja prava i odgovornosti, sudjeluju u donošenju važnih odluka u školi, poštuju sve djelatnike škole, vjeruju jedni drugima, redovito sudjeluju na raznim konferencijama i seminarima u kontekstu stručnog usavršavanja, svoje dijele ideje s drugim nastavnicima, surađuju s učenicima, kreiraju

opušteno razredno ozračje, stvaraju dobru suradnju s roditeljima učenika te s istima komuniciraju o radu i napretku učenika. U odnosu s učenicima u svakom su trenutku spremni pomoći svakom učeniku, motiviraju učenike na rad, potiču učenike na slobodno iznošenje ideja, postavljanje pitanja i traženje objašnjenja te se prema učenicima odnose s poštovanjem i prihvaćanjem i pokazuju empatiju prema učenicima.

10. Zaključak

Ovim je istraživanjem ispitana percepcija nastavnika o školskoj kulturi i klimi u srednjim školama na području Republike Hrvatske. Temeljem prikazanih rezultata istraživanja i unaprijed postavljenih ciljeva istraživanja, može se zaključiti kako nastavnici srednjih strukovnih te škola s gimnazijskim programom uglavnom percipiraju pozitivnu školsku kulturu i klimu. Opći dojam o školi nastavnici izražavaju s laganjem s tvrdnjama da u njihovim školama prevladava osjećaj zajedništva te se u školama cijene neovisno mišljenje i suradnja. Također, rezultati pokazuju da su određena pravila ponašanja i da škola od svih članova traži da se pridržavaju pravila te poznaju svoja prava i odgovornosti. Promatrajući međusobne odnose unutar ustanove, vidljivo je da se odnosi između djelatnika škole uglavnom temelje na pravednosti te se unutar škola cijene suradnja i timski rad. U školama se promiče i kultura dijaloga i nenasilja, a nastavnici imaju veliku ulogu u svojim školama jer ih se većinu uključuje u donošenje važnih odluka škole. Suradnju s ravnateljem škole nastavnici procjenjuju zadovoljavajućom te na ravnatelja škole gledaju kao na otvorenu i lako dostupnu osobu koja im pruža potrebnu podršku u svakom trenutku te se zalaže za pozitivne promjene u školi i prihvaća inicijative koje predlažu nastavnici.

Za razliku od suradnje s ravnateljem, procjena suradnje nastavnika ovog istraživanja s ostalim nastavnicima škole nije zadovoljavajuća. Rezultati istraživanja pokazuju da unatoč mišljenju nastavnika da njihove ideje cijene i drugi nastavnici, nastavnici srednjih škola provode malo vremena u zajedničkom planiranju te postoji i doza međusobnog nepovjerenja između nastavnika škole. Na temelju dobivenih rezultata mogu se oblikovati preporuke koje valja uputiti nastavnicima, ravnateljima i stručnim suradnicima škola. Potrebno je nastavnike već na početku rada u školi poticati na suradnju s drugim nastavnicima, zajedničko planiranje i razmjenjivanje ideja, međusobno opažanje te promišljanje o vlastitom radu. Nadalje, potrebno je poboljšati komunikaciju između nastavnika škole te kontinuirano raditi na interakciji i kooperaciji, odnosno stvoriti više prilika za suradnju nastavnika, što bi rezultiralo poboljšanjem međusobnih odnosa i povjerenjem između nastavnika škole. Nastavnici su zadovoljni suradnjom s učenicima, smatraju da učenici surađuju s njima te da u razredima vlada opušteno razredno ozračje i da ih učenici poštuju. Zadovoljavajuća je i suradnja s roditeljima učenika, pri čemu bi, prema rezultatima istraživanja, valjalo dodatno poraditi na komunikaciji nastavnika s

roditeljima o radu i napretku djeteta jer su rezultati istraživanja pokazali da određeni postotak nastavnika s roditeljima o navedenom ne komunicira često. Nadalje, dio nastavnika smatra da roditelji ne prihvaćaju uvijek njihove ideje i savjete pa se oblikuje preporuka da se i nastavnike i roditelje upozna s važnošću otvorene suradnje koju karakteriziraju međusobno povjerenje, poštovanje, uvažavanje mišljenja te aktivno slušanje, a sve u svrhu dobrobiti djeteta. Iz rezultata je istraživanja vidljivo da nastavnici najboljim procjenjuju upravo vlastiti rad te smatraju da puno ulažu u svoj odnos s učenicima. Sukladno postavljenim ciljevima istraživanja definirane su i hipoteze istraživanja. Prilikom testiranja značajnosti razlika nastavničke percepcije školske kulture i klime s obzirom na spol ispitanika utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika s obzirom na spol, i to u tri čestice te je smjer razlike vidljiv u dominiranju odgovora ispitanica ženskog spola. Time je djelomično potvrđena druga hipoteza, a ista se odbacuje za tri čestice u kojima je utvrđena statistički značajna razlika, odnosno za procjenu opuštenog razrednog ozračja, procjenu suradnje s roditeljima učenika, te procjenu nastavnikova poticanja učenika na slobodno iznošenja ideja, postavljanje pitanja i traženja objašnjenja.

Nakon testiranja značajnosti razlika u nastavničkoj percepciji školske kulture i klime s obzirom na tip škole može se zaključiti da postoji statistički značajna razlika u šest čestica te se treća hipoteza odbacuje za šest čestica, a prihvaća za ostale čestice. Statistički je značajna razlika utvrđena u procjeni nastavnika strukovnih škola te škola s gimnazijskim programom da se u školi visoko cijene suradnja i timski rad, da nastavnici škole poštuju sve djelatnike škole i smatraju da njihove ideje cijene i drugi nastavnici, u procjeni slobode mišljenja i suradnje s učenicima. Zanimljiv je i podatak da u svih šest čestica u kojima je utvrđena statistički značajna razlika nastavnici gimnazija iste procjenjuju više zastupljenima u odnosu na nastavnike strukovnih škola. Temeljem testiranja značajnosti razlika nastavničke percepcije školske kulture s obzirom na nastavno-predmetno područje utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika u samo jednoj čestici, u procjeni roditeljskog prihvaćanja ideja i savjeta nastavnika, te se četvrta hipoteza odbacuje za navedenu česticu, a za sve se ostale prihvaća. Vidljivo je da postoji razlika u procjeni između nastavnika jezično-komunikacijskog i društveno-humanističkog područja te nastavnika prirodoslovno-matematičkog i društveno-humanističkog područja, pri čemu nastavnici jezično-komunikacijskog i prirodoslovno-matematičkog nastavno-predmetnog područja u većoj mjeri smatraju da roditelji učenika prihvaćaju njihove ideje i savjete. Temeljem prikazanih rezultata istraživanja može se zaključiti da nastavnici srednjih škola percipiraju pozitivnu školsku kulturu i klimu, uključujući opći dojam o školi, suradnju s ravnateljem, suradnju s učenicima, roditeljima učenika te samorefleksiju i samoprocjenu rada,

dok je procjena suradnje nastavnika s ostalim nastavnicima škole manje zadovoljavajuća, čime je potvrđena prva hipoteza, osim u procjeni odnosa s drugim nastavnicima škole. Uloga je nastavnika u kreiranju školske kulture i klime prepoznatljiva te je i u samom istraživanju vidljivo da je nastavnik važan dio školske kulture i klime čija suradnja sa ostalim članovima institucije može uvelike utjecati na školsku kulturu i klimu. Svjesnost o vlastitoj ulozi u kreiranju školske kulture i klime nastavnika je vidljiva i u ovom istraživanju te činjenici da su nastavnici vlastiti rad i suradnju s ostalim dionicima odgojno-obrazovnog procesa procijenili najboljima, što upućuje na zaključak da nastavnici promišljaju o vlastitom radu i odnosu sa učenicima, roditeljima učenika, ostalim nastavnicima škole, odnosu s ravnateljem škole te o školi općenito. Načine na koje nastavnici ovog istraživanja sudjeluju u kreiranju školske kulture i klime stoga je moguće promatrati upravo kroz njihov odnos s drugim dionicima odgojno-obrazovnog procesa, čime je potvrđena peta hipoteza, a konkretni su načini koji također proizlaze iz rezultata istraživanja da se nastavnici pridržavaju školskih pravila, poznaju svoja prava i odgovornosti, uključeni su u donošenje odluka, pokazuju poštovanje prema svim djelatnicima škole, vjeruju jedni drugima, stručno se usavršavaju, surađuju s drugim nastavnicima škole, surađuju s učenicima, kreatori su opuštenog razrednog ozračja, surađuju s roditeljima učenika, prate i komentiraju rad i napredak učenika, u odnosu s učenicima iste motiviraju na rad, potiču na iznošenje ideja i postavljanje pitanja te se prema učenicima odnose s poštovanjem, prihvaćanjem i pokazujući empatiju.

Vrlo je važno shvatiti da su školska kultura i klima važni pokazatelji kvalitete odgojno-obrazovne ustanove te je riječ o neizostavnim dijelovima odgojno-obrazovnog procesa koji obuhvaćaju mnogo više od onoga što možemo zamisliti. Ulogu (su)kreatora školske kulture ima nastavnik koji je u direktnom i svakodnevnom kontaktu sa učenicima i svim djelatnicima ustanove te je u tom smislu vrlo važan i faktor samorefleksije rada zbog nastavnikova utjecaja na sve sudionike odgojno-obrazovnog procesa. Utvrđeno je da su školska kultura i klima multidimenzionalni i jedinstveni konstrukti koji su podložni promjenama, stoga je važno promišljati o implementaciji inovacija te cjeloživotnom učenju jer nastavnici i ostali sudionici odgojno-obrazovnog procesa moraju biti dorasli izazovima koje pred njih stavljaju suvremeni globalni trendovi. U procesu su školske kulture i klime važni i međusobni odnosi svih djelatnika ustanove, stoga je važno poticati međusobnu suradnju, interakciju i kolegijalnost, što također rezultira pozitivnom školskom kulturom i klimom koja je pokazatelj uspješnosti odgojno-obrazovne ustanove.

Popis tablica

Tablica 1. Distribucija s obzirom na spol – str. 40

Tablica 2. Distribucija s obzirom na dob – str. 40

Tablica 3. Distribucija s obzirom na radno iskustvo – str. 41

Tablica 4. Distribucija s obzirom na tip škole – str. 41

Tablica 5. Distribucija s obzirom na nastavno-predmetno područje – str. 42

Tablica 6. Distribucija s obzirom na percepciju obilježja školske kulture i klime – str. 43

Popis slika i grafikona

Slika 1. Shema školske kulture – str. 6

Preuzeto iz: Eger, L., Jakubikova, D. (2002). *Schoolculture. Project Comenius: Virtual further education course for headmaster*. Dostupno na: <http://lsm.dei.uc.pt/comenius/freecourses/culture/wisculture02.htm>, pristupljeno 18. svibnja 2022.

Slika 2. Tipologija prema kriteriju instrumentalnosti i ekspresivnosti – str. 9

Preuzeto iz: Hargreaves, D. (1995). School Culture, School Effectiveness and School Improvement. *An International Journal of Research, Policy and Practice*, 6(1), 23-46. <https://doi.org/10.1080/0924345950060102>

Slika 3. Tipologija škole prema kriteriju djelotvornosti – str. 10

Preuzeto iz: Stoll, L., Fink, D. (1996). *Mijenjajmo naše škole. Kako unaprijediti djelotvornost i kvalitetu škola*. Educa.

Slika 4. Uvodni tekst u anketnom upitniku – str. 37

13. Popis literature

1. Afessa, G. Z. (2018). *Principals' and teachers' perception of school culture in secondary schools of Guji zone Oromia regional state*. [Objavljen diplomski rad]. Sveučilište Addis Ababa.
2. Anđić, D., Pejić Papak, P., Vidulin-Orbanić, S. (2010). Stavovi studenata i učitelja o razrednom ozračju kao prediktoru kvalitete nastave u osnovnoj školi. *Pedagogijska istraživanja*, 7(1), 67-81.
3. Avramović, Z. (2010). Problem stvaranja socijalne klime u odeljenju. *Pedagogija*, 1(10), 104-117.
4. Baranović, B., Domović, V., Štibrić, M. (2006). O aspektima školske klime u osnovnim školama u Hrvatskoj. *Sociologija i prostor: časopis za istraživanje prostornoga i sociokulturnog razvoja*, 44(174(4)), 485-504.
5. Barkley, B.P. (2013). *Teacher perception of school culture and school climate in the Leader in me schools and Non-Leader in me schools*. [Objavljena doktorska disertacija]. Sveučilište Southern Mississippi.
6. Barr, J. J., Higgins-D' Alessandro, A. (2007). Adolescent Empathy and Prosocial Behavior in the Multidimensional Context of School Culture. *The Journal of Genetic Psychology*, 168(3), 231-250. [10.3200/GNTP.168.3.231-250](https://doi.org/10.3200/GNTP.168.3.231-250)
7. Bogнар, L., Matijević, M. (2002). *Didaktika*. Školska knjiga.
8. Bogнар, B. (2016). Theoretical backgrounds of e-learning. *Croatian Journal of Education*, 18(1), 225-256.
9. Bošnjak, B. (1997). *Drugo lice škole*. Alinea.
10. Bošnjak, B. (1997). Trideset godina istraživanja odgojno-obrazovnih ozračja: prošlost, sadašnjost i budućnost. U: B. Bošnjak i H. Vrgoč (Ur.), *Školsko i razredno-nastavno ozračje: put prema kvalitetnijoj hrvatskoj školi i nastavi* (str. 17-23). Hrvatski pedagoško-književni zbor.
11. Božić, B. (2015). Stvarno i poželjno razredno ozračje u osnovnoj školi. *Life and school: journal for the theory and practice of education= Leben und Schule*, 61(1), 93-100.
12. Brinton, C.M. (2007). *Comparing perceptions about collaborative culture from certified and non-certified staff members through the adaptation of the school culture survey-teacher form*. [Objavljena doktorska disertacija]. Sveučilište Missouri-Columbia.

13. Bruner, J. (2000). *Kultura obrazovanja*. Educa.
14. Brust Nemet, M., Velki, V. (2016). Socijalne i pedagoške kompetencije nastavnika kao prediktori različitih aspekata školske kulture. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 18(4), 1087-1119.
15. Brust Nemet, M. (2018). A Correlation between Teacher's Social and Pedagogical Competences and School Culture. *Journal od Contemporary Educational Studies*, 69(3), 142-155.
16. Colley, K. M. (1999). *Coming to know a school culture*. [Objavljena doktorska disertacija]. Dostupno na: www.skolskenovine.hr/upload/tjednik/31-2010_110117112127.pdf. Fakultet politehnike u Virginiji, Sveučilište Virginia.
17. Cowley, K.S., Voelkel, S., Finch, N.L., Meehan, M.L. (2005). *Perceptions of School Culture (Posc). User Manual and Technical Report*. Edvantia.
18. Čilić, A. (2017). Čimbenici učinkovitosti škola. *Acta iadertina*, 14(2), 73-86. <https://doi.org/10.15291/ai.1471>
19. Deal, T. E., Peterson, K. D. (1998). How Leaders Influence the Culture of Schools. *Educational Leadership*, 56(1), 28-30.
20. De Villers, E. (2006). *Educator's perceptions of school climate in primary schools in the southern cape*. [Objavljen diplomski rad]. Sveučilište Južna Afrika.
21. Dernowska, U. (2017). Teacher and student perceptions of school climate. Some conclusions from school culture and climate research. *Journal of modern science* 32(1), 63-82.
22. Doll, B. (2010). Positive school climate. *Principal Leadership*, 12-16.
23. Domović, V. (2004). *Školsko ozračje i učinkovitost škole*. Naklada Slap.
24. Družinec, V. (2019). Pregled empirijskih istraživanja kulture škole. *Školski vjesnik: časopis za pedagošku terapiju i praksu*, 68(2), 596-608.
25. Đermanov, J., Kosanović, M., Isak, D. (2016). Razredna klima kao novo područje pedagoškog savetovanja nastavnika. *Pedagoška stvarnost*, 62(3), 419-436.
26. Eger, L., Jakubikova, D. (2002). *Schoolculture. Project Comenius: Virtual further education course for headmaster*. Dostupno na: <http://lsm.dei.uc.pt/comenius/freecourses/culture/wisculture02.htm>, pristupljeno 18. svibnja 2022.
27. Eger, L. (2010). *Application of the corporate culture in the field of school management*. Dostupno na: http://www.ekonomie-management.cz/download/1331826746_7f56/03_eger.pdf, pristupljeno 18. svibnja 2022.

28. Fullan, M. (2005). *Leadership & sustainability. System thinkers in action*. Thousand Oaks: Corwin Press.
29. Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. Teachers College, Columbia University.
30. Goddard, R. D., Hoy, W. K., Hoy, A. W. (2000). Collective Teacher Efficacy: Its Meaning, Measure, and Impact on Student Achievement. *American Educational Research Journal*, 37, 479-507. <https://doi.org/10.3102/00028312037002479>
31. Gordon, T. (2003). *Kako biti uspješan nastavnik*. Kreativni Centar.
32. Gudelj, M. (1999). Uloga nastavnika tehničkog obrazovanja u suvremenoj školi. U: V. Rosić (Ur.), *Nastavnik-čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju. Zbornik radova* (str. 804-809). Filozofski fakultet u Rijeci.
33. Hargreaves, D. (1995). School Culture, School Effectiveness and School Improvement. *An International Journal of Research, Policy and Practice*, 6(1), 23-46. <https://doi.org/10.1080/0924345950060102>
34. Hargreaves, D. (1999). Helping Practitioners Explore Their School's Culture. U: Prosser, J. (Ur.), *School culture* (str. 48-66). SAGE Publications.
35. Hamilton, M. L., Richardson, V. (1995). Effects of the culture in two schools on the process and outcomes of staff development. *The Elementary School Journal*, 95, 367-382.
36. Hinde, E. R. (2004). School Culture and Change: An Examination of the Effects of School Culture on the Process of Change. *Essays in Education*, 12, 1-12.
37. Hlapčić, Đ. (2021). Povezanost samopoštovanja nastavnika s procjenom školskog ozračja. *Nastavnička revija*, 2(2), 53-73. <https://doi.org/10.52444/nr.2.2.3>
38. Hollins, E. R. (2015). *Culture in school learning: Revealing the deep meaning*. Routledge.
39. Ilić, I. (2012). Što je zaista važno u odnosu nastavnika i učenika. U: *Upravljanje razredom* (str. 2-20). Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih u suradnji sa British Councilom. Dostupno na: https://www.asoo.hr/UserDocsImages/upravljanje_razredom_1.pdf.
40. Ivanek, P., Mikić, B., Karabašić, J. (2012). Razredna klima kao faktor sukoba u komunikaciji između učenika i nastavnika. *Sportske nauke i zdravlje*, 2(1), 65-74. <https://doi.org/10.7251/SSH1201059I>
41. Jurčić, M. (2012). *Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja*. Recedo.
42. Jurčić, M. (2014). Kultura škole. U: N. Hrvatić (Ur.), *Interkulturalno obrazovanje i europske vrijednosti* (str. 81-93). Filozofski fakultet u Zagrebu-Odsjek za pedagogiju i Visoka škola za menadžment u turizmu i informatici u Virovitici. AD ARMA d.o.o.

43. Jurčić, M. (2015). Kultura škole. U: N. Hrvatić (Ur.), *Interkulturalno obrazovanje i europske vrijednosti* (str. 81-93). Odsjek za pedagogiju Filozofski fakultet u Zagrebu i Visoka škola za menadžment u turizmu i informatici u Virovitici.
44. Jurić, V. (1995). Doživljaj škole: refleksija demokratske klime. U: H. Vrgoč (Ur.), *Poruke: 8. Križevačkih pedagoških dana* (str. 15-19). HPKZ.
45. Jurić, V. (2000). Školsko i razredno-nastavno ozračje. U: D. Maleš i Vrgoh. Stričević (Ur.), *Mi poznajemo i živimo svoja prava: priručnik za odgoj i obrazovanje o pravima djeteta u osnovnoj školi* (str. 28-36). Školska knjiga.
46. Kane, L., Hoff, N., Cathcart, A., Heifner, A., Palmon, S., Peterson, R.L. (2016). *School Climate & Culture. Strategy brief*. Student Engagement Project. University of Nebraska-Lincoln and the Nebraska Department of Education. Dostupno na: <https://k12engagement.unl.edu/strategy-briefs/School%20Climate%20&%20Culture%20-6-16%20.pdf>.
47. Kanesan Abdullah, A. G., Arokiasamy, A. R. A. (2016). The Influence of School Culture and Organizational Health of Secondary Teachers in Malaysia. *TEM Journal*, 5(1), 56-59.
48. Kantorova, J. (2009). THE SCHOOL CLIMATE-THEORETICAL PRINCIPLES AND RESEARCH FROM THE PERSPECTIVE OF STUDENTS, TEACHERS AND PARENTS. *Odgojne znanosti*, 11(1(17)), 183-189.
49. Houry-Kassabri, M., Benbenishty, R., Astor, R. A. (2005). The Effects of School Climate, Socioeconomics and Cultural Factors on Student Victimization in Israel. *Social Work Research*, 29(3), 165-180.
50. Klein, J., Cornell, D., Konold, T. (2012). Relationship between bullying, school climate, and student risk behaviours. *School Psychology Quarterly*, 27(3), 154-169. <https://doi.org/10.1037/a0029350>
51. Kolak, A. (2012). Školska kultura kao čimbenik kvalitete škole. U: N. Hrvatić i A. Klapan (Ur.), *Pedagogija i kultura: teorijsko-metodološka određenja pedagojske znanosti* (str. 224-237). Hrvatsko pedagojsko društvo.
52. Kovač, V., Rafajac, B., Buchberger, I., Močibob, M. (2014). Obrazovna politika iz perspektive hrvatskih učitelja i nastavnika. *Napredak: časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 154(3), 161-184.
53. Kušić, S. (2011). Školska kultura i odgojno djelovanje škole. U: B. Jevtić (Ur.), *Vaspitanje za humane odnose-problemi i perspektive* (str. 254-265). Filozofski fakultet Sveučilišta u Nišu.
54. Krnjajić, S. (2007). *Pogled u razred*. Institut za pedagoška istraživanja.

55. Kyriacou, C. (2001). *Temeljna nastavna umijeća*. Educa.
56. Lian, B., Wardiah, S. D. (2020). Effect of Academic Supervision of School Heads and School Culture on Quality Teaching Teachers. *International Journal of Progressive Sciences and Technologies (IJPSAT)*, 20(1), 67-77.
57. Lindstrom Johnson, S. (2009). Improving the School Environment to Reduce School Violence: A Review of the Literature. *Journal of School Health*, 79(10), 451-465.
58. Loukas, A. (2007). What Is School Climate? *Leadership Compass*, 5(1), 1-3.
59. MacNeil, A. J., Prater, D. L., Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of Leadership in Education*, 12(1), 73-84. <https://doi.org/10.1080/13603120701576241>
60. Mannix-McNamara, P., Hickey, N., MacCurtain, S., Blom, N. (2021). The Dark Side of School Culture. *Societies*, 11(3), 1-19. <https://doi.org/10.3390/soc11030087>
61. Marić Jurišin, S., Malčić, B. (2021). Refleksija nastavnika kao uslov unapređenja savremene školske kulture. U: I. Živančević-Sekeruš, Ž. Milanović (Ur.), *Jedanaesti međunarodni interdisciplinarni simpozijum „Susret kultura“* (str. 105-120). Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu.
62. Markić, I. (2014). Didaktička kultura škole i razvoj suradničkih kompetencija učenika u nastavnom procesu. *Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 63(4), 627-652.
63. Markočić Dekanić, A., Markuš Sandrić, M., Gregurović, M. (2019). *TALIS 2018: Učitelji, nastavnici i ravnatelji- cjeloživotni učenici. Međunarodno istraživanje učenja i poučavanja*. Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja. Dostupno na: [http://dokumenti.ncvvo.hr/Dokumenti centra/TALIS/TALIS 2018 nacionalni izvjestaj.pdf](http://dokumenti.ncvvo.hr/Dokumenti_centra/TALIS/TALIS_2018_nacionalni_izvjestaj.pdf).
64. Markulin, D. (2020). Umijeće nastavnika u poticanju uspješne nastavne klime. *Časopis za odgojne i obrazovne znanosti Foo2rama*, 4(4), 45-60.
65. Marsofiyati, M., Rusmiati Aliyyah, R. (2020). How School Culture and Teacher's Work Stress Impact on Teacher's Job Satisfaction. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(8), 409-423. [10.26803/ijlter.19.8.22](https://doi.org/10.26803/ijlter.19.8.22)
66. Maslowski, R. (2001). *School culture and School Performance: An Explorative Study into the Organizational Culture of Secondary Schools and Their Effects*. [Objavljena doktorska disertacija]. Twente University.

67. Matijević, M. (1997). Didaktički čimbenici odgojno-obrazovnog ozračja. U: B. Bošnjak i H. Vrgoč (Ur.), *Školsko i razredno ozračje: put prema kvalitetnoj školi i nastavi* (str. 33-44). Hrvatski pedagoško-književni zbor.
68. Milas, G. (2009). *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Naklada Slap.
69. Ostroff, C., Kinicki, A. J., Muhammad, R.S. (2013). Organizational culture and climate. U: N. W. Schmitt, S. Highhouse i Smamit. B. Weiner (Ur.), *Handbook of psychology: Industrial and organizational psychology* (str. 643-676). Wiley.
70. Patterson, J., Patterson, J. (2004). Sharing the Lead. *Educational Leadership*, 61(7), 74-78.
71. Pažur, M. (2020). Karakteristike demokratske školske kulture i demokratskog školskog vođenja u osnovnim školama iz učiteljske perspektive. *Metodički ogledi: časopis za filozofiju odgoja*, 27(2), 49-74. <https://doi.org/10.21464/mo.27.2.6>
72. Peko, A., Mlinarević, V., Gajger, V. (2009). Učinkovitost vođenja u osnovnim školama. *Odgojne znanosti*, 11(2), 67-84.
73. Peterson, K. D., Deal, T. E. (2002). *The Shaping School Culture Fieldbook*. Jossey-Bass.
74. Pniewski, L. E. (2017). *Administrator and Teacher Perception of School Culture*. [Objavljen diplomski rad]. Sveučilište Western Kentucky.
75. Prosser, J. (1999). The Evolution of School Culture Research. U: Prosser, J. (Ur.), *School Culture* (str. 1-15). SAGE Publications.
76. Puzić, S., Baranović, B., Doolan, K. (2011). Školska klima i sukobi u školi. *Sociologija i prostor: časopis za istraživanje prostornoga i sociokulturnog razvoja*, 49(3(191)), 335-358. <https://doi.org/10.5673/sip.49.3.4>
77. Radeka, I. (2007). Uloga nastavnika u cjeloživotnom obrazovanju. *Pedagogijska istraživanja*, 4(2), 283-289.
78. Rapti, D. (2013). School Climate as an Important Component in School Effectiveness. *Academicus: International Scientific Journal*, 110-125. Dostupno na: <https://academicus.edu.al/nr8/Academicus-MMXIII-8-110-125.pdf>.
79. Reio, T.G., Reio, S.M. (2018). Teacher Incivility in Toxic School Climates: Its Consequences and What Could be Done. *Exploring the Toxicity of Lateral Violence and Microaggressions*, 153-167.
80. Roby, D. E. (2011). Teacher Leaders impacting School Culture. *Education*, 131(4), 782-790.
81. Rončević, N., Beno, J. i Vukelić, N. (2018). Razlike u percepciji školske klime srednjoškolaca s obzirom na osnivača škole. *Život i škola*, LXIV(1), 59-70. <https://doi.org/10.32903/zs.64.1.5>

82. Sabanci, A., Sahin, A., Sonmez, C., Yilmaz, O. (2017). Views of School Managers and Teachers about School Culture. *E-International Journal of Educational Research*, 8(1), 28-45.
83. Schein, E. H. (2004). *Organizational Culture and leadership*. Jossey Bass.
84. Senge, P., Ross, R., Smith, B., Roberts, C. i Kleiner, A. (2002). *Peta disciplina u praksi-Strategije i alati za gradnju učeće organizacije*. Mozaik knjiga.
85. Sergiovanni, T. J. (1991). The importance of school culture. U: T. J. Sergiovanni (Ur.), *The Principalship: A reflective Practice Perspective, 2nd ed* (str. 215-228). Allyn and Bacon.
86. Showell, J. L. (2018). *Teachers perceptions of school culture after the change from a semester schedule to a trimester schedule: a phenomenological study*. [Objavljena doktorska disertacija]. Faculty of the Graduate School of The University of Texas at Arlington.
87. Slavić, A., Rijavec, M. (2015). Školska kultura, stres i dobrobit učitelja. *Napredak: časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 156(1-2), 93-113.
88. Spajić-Vrkaš, V. (2008). Pedagoški zanemaren div: kultura odgojno-obrazovne ustanove kao čimbenik i mjerilo njene učinkovitosti. *Mirisi djetinjstva*, 14, 44-54.
89. Stanišić, S. (2006). Školska kultura za dobru školu. U: S. Stanišić (Ur.), *Školski priručnik 2006./2007.* (str. 176-191). Znamen.
90. Stevanović, M. (2007). *Pedagogija: Drugo izdanje*. Tonimir.
91. Stoll, L. (1999). School Culture: Black Hole of Fertile Garden for School Improvement? U: Prosser, J. (Ur.), *School culture* (str. 30-48). SAGE Publications.
92. Stoll, L., Fink, D. (1996). *Mijenjajmo naše škole. Kako unaprijediti djelotvornost i kvalitetu škola*. Educa.
93. Stoll, L. (1998). School culture. *School Improvement Network's Bulletin*, 9, 9-14. <https://doi.org/10.18296/set.0805>
94. Stolp, S. (1994). Leadership for School Culture. Eric Digest, Number 91. U: *Eric Clearinghouse on Educational Management*. Dostupno na <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED370198.pdf> , pristupljeno 19. lipnja 2022.
95. Stolp, S., Smith, S. C. (1994). *School Culture and Climate: The Role of the Leader*. Eugene, Or.: Oregon School Study Council.
96. Sučević, V., Cvjetičanin, S., Sakač, M. (2011). Obrazovanje nastavnika i učitelja u europskom konceptu kvalitete obrazovanja zasnovanom na kompetencijama. *Life and school: journal for the theory and practice of education= Leben und Schule*, 57(25), 11-22.
97. Sušan, Z. (2005). *Organizacijska klima i kultura*. Naklada Slap.

98. Šarančić, S. (2013). Jesu li životno zadovoljniji nastavnici u nastavi više usmjereni na učenika? *Life and school: journal for the theory and practice of education= Leben und Schule*, 59(29), 45-63.
99. Ševkušić, S. (2004). Nastavnik i socijalno ponašanje učenika. U: S. Krnjajić (Ur.), *Socijalno ponašanje učenika* (str. 129-150). Institut za pedagoška istraživanja.
100. Šimeg, M. (2010). Kako od škole stvoriti obrazovnu i kulturnu oazu. *Školske novine* 31(2771), 15-18. Dostupno na: www.skolskenovine.hr/upload/tjednik/31-2010_110117112127.pdf.
101. Šimić Šašić, S. (2011). Interakcija nastavnik-učenik: Teorije i mjerenje. *Psihologijske teme*, 20(2), 233-260.
102. Thapa, A., Cohen, J., Higgins-D'Alessandro, Gueffey, S. (2013). A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
103. Trankiem, B. (2009). *Stres u razredu*. Profil.
104. Tubbs, J. E., Garner, M. (2008). The Impact of School Climate On School Outcomes. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 5(9), 17-26. <https://doi.org/10.19030/tlc.v5i9.1230>
105. Turan, S., Bektas, F. (2013). The relationship between school culture and leadership practices. *Egitim Arastirmalari-Euroasian Journal of Educational Research*, 52, 155-168.
106. Ucar, R., Cemalettin, I. (2019). The Relationship Between High School Teacher's Perceptions of Organizational Culture and Motivation. *Journal of Education and Training Studies*, 7(7), 102-117.
107. Velki, T., Vrdoljak, G. (2013). Uloga nekih vršnjačkih i školskih varijabli u predviđanju vršnjačkoga nasilnog ponašanja. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 22(1), 101-120. <https://doi.org/10.5559/di.22.1.06>
108. Verma, V. (2021). School culture: Methods for improving a negative school culture. *International Journal of Educational Research and Studies*, 3(2), 14-17.
109. Vlah, N., Pergar, S. (2014). Povezanost vršnjačkog nasila s percipiranom školskom klimom kod učenika osnovne škole. *Kriminologija & socijalna integracija: časopis za kriminologiju, penologiju i poremećaje u ponašanju*, 22(1), 1-25.
110. Vrcelj, S. (2003). Školska kultura: faktor kvalitete škole. U: M. Kramar i M. Duh (Ur.), *Didaktički in metodički vidiki prenove in razvoja izobraževanja: knjiga referator z 2. mednarodnega znanstvenega posveta* (str. 87-91). Pedagoška fakulteta, Oddelek za pedagogiko, psihologijo in didaktiko.

111. Vrcelj, S. (2005). *U potrazi za identitetom: iz perspektive komparativne pedagogije*. Graftrade.
112. Vrcelj, S. (2018). *Što školu čini školom-teorijski pristupi, koncepti i trendovi*. Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci.
113. Vujičić, L. (2007). Kultura odgojno-obrazovne ustanove i stručno usavršavanje učitelja. *Magistra ladertina*, 2(1), 91-106.
114. Vujičić, L. (2008). Kultura odgojno-obrazovne ustanove i kvaliteta promjena odgojno-obrazovne prakse. *Pedagogijska istraživanja*, 5(1), 7-20.
115. Vujičić, L. (2011). *Istraživanje kulture odgojno-obrazovne ustanove*. Mali profesor.
116. Wubbels, T., Creton, H. A., Hooymayers, H. P. (1985). Discipline problems of beginning teachers, interactional teacher behaviour mapped out. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, 11*. Preuzeto s: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED260040.pdf>.
117. Zhu, C., Devos, G., Li, Y. (2011). Teachers perceptions of school culture and their organizational commitment and well-being in a Chinese school. *Asia Pacific Education Review*, 12(2), 319-328. [10.1007/s12564-011-9146-0](https://doi.org/10.1007/s12564-011-9146-0)
118. Zrilić, S. (2012). Participacija učitelja u kreiranju kulture škole. U: N. Hrvatić i A. Klapan (Ur.), *Pedagogija i kultura: teorijsko-metodološka određenja pedagogijske znanosti* (str. 451-458). Hrvatsko pedagoško društvo.
119. Zrno, J. (2012). Obrazovanje strukovnih nastavnika u Hrvatskoj i europskim zemljama. *Andragoški glasnik*, 16(1), 43-54.
120. Žugaj, M., Bojanić-Glavica, B., Brčić, R., Šehanović, J. (2004). *Organizacijska kultura*. TIVA i FOI.

Prilozi

Prilog 1. Anketni upitnik

Nastavnici-kreatori školske kulture i klime

Poštovani sudionici,

ovo se istraživanje provodi u svrhu izrade diplomskog rada na temu nastavničke percepcije školske kulture i klime u srednjim školama na području Republike Hrvatske na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Rijeci. Opći je cilj istraživanja ispitati ulogu i značaj nastavnika u kreiranju školske klime i kulture u srednjim školama u Hrvatskoj, a istraživanje provodi Sara Sobočan pod mentorstvom prof. dr. sc. Sofije Vrcelj.

Vaše je sudjelovanje u ispunjavanju anketnog upitnika u potpunosti anonimno te će Vaši odgovori biti dostupni isključivo istraživačici. Sudjelovanje je i u potpunosti dobrovoljno, što znači da u svakom trenutku možete odustati od ispunjavanja upitnika.

Ispunjavanjem ovog upitnika pristajete da Vaši odgovori budu podvrgnuti statističkoj analizi koja će zatim biti prezentirana u konačnom diplomskom radu. Molim Vas da prilikom ispunjavanja anketnog upitnika budete u potpunosti iskreni i otvoreni. Za ispunjavanje anketnog upitnika potrebno je otprilike 10-15 minuta.

Za sve dodatne informacije možete se obratiti na ssobocan@student.uniri.hr.

Unaprijed zahvaljujem na Vašem sudjelovanju!

Sara Sobočan, univ.bacc.paed.

*Obavezno

1. Spol (označite): *

Označite samo jedan oval.

Muško

Žensko

2. Dob (označite): *

Označite samo jedan oval.

- 25-35 godina
- 36-45 godina
- 46-55 godina
- 56-65 godina

3. Radno iskustvo (označite): *

Označite samo jedan oval.

- manje od 5 godina
- 6-10 godina
- 11-15 godina
- 16-20 godina
- 21-25 godina
- 26-35 godina
- više od 36 godina

4. Škola u kojoj radite (označite): *

Označite samo jedan oval.

- Gimnazija
- Trogodišnja srednja strukovna škola
- Četverogodišnja srednja strukovna škola

5. Nastavni predmet koji predajete je (navedite): *

U sljedećoj se skupini pitanja od Vas traži da na ljestvici od 1 do 5 označite i izrazite vlastito mišljenje o ponuđenim tvrdnjama, pri čemu 1 označava u potpunosti se ne slažem, 2- djelomično se ne slažem, 3- niti se slažem niti se ne slažem, 4- djelomično se slažem te 5- u potpunosti se slažem.

6. U mojoj školi prevladava osjećaj zajedništva. *

Označite samo jedan oval.

	1	2	3	4	5	
u potpunosti se ne slažem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	u potpunosti se slažem

7. U mojoj se školi visoko cijeni neovisno mišljenje. *

Označite samo jedan oval.

	1	2	3	4	5	
u potpunosti se ne slažem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	u potpunosti se slažem

8. Moja škola od svih članova traži da se pridržavaju pravila te poznaju svoja prava * i odgovornosti.

Označite samo jedan oval.

	1	2	3	4	5	
u potpunosti se ne slažem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	u potpunosti se slažem

9. U mojoj se školi visoko cijeni suradnja i timski rad. *

Označite samo jedan oval.

	1	2	3	4	5	
u potpunosti se ne slažem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	u potpunosti se slažem

10. Odnosi između djelatnika u mojoj su školi uređeni na načelu pravednosti. *

Označite samo jedan oval.

	1	2	3	4	5	
u potpunosti se ne slažem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	u potpunosti se slažem

11. U mojoj se školi promiče kultura dijaloga i nenasilja. *

Označite samo jedan oval.

	1	2	3	4	5	
u potpunosti se ne slažem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	u potpunosti se slažem

12. U mojoj se školi uključuje nastavnike u donošenje odluka. *

Označite samo jedan oval.

	1	2	3	4	5	
u potpunosti se ne slažem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	u potpunosti se slažem

13. Svi se članovi školske organizacije slobodno obraćaju ravnatelju škole kada trebaju njegovu pomoć. *

Označite samo jedan oval.

	1	2	3	4	5	
u potpunosti se ne slažem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	u potpunosti se slažem

14. Ravnatelj škole otvoren je i lako dostupan. *

Označite samo jedan oval.

	1	2	3	4	5	
u potpunosti se ne slažem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	u potpunosti se slažem

15. Ravnatelj škole zalaže se za pokretanje pozitivnih promjena u školi. *

Označite samo jedan oval.

	1	2	3	4	5	
u potpunosti se ne slažem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	u potpunosti se slažem

16. Ravnatelj škole prihvaća inicijative koje predlažu nastavnici škole. *

Označite samo jedan oval.

	1	2	3	4	5	
u potpunosti se ne slažem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	u potpunosti se slažem

17. Ravnatelj škole me podržava kada to trebam. *

Označite samo jedan oval.

	1	2	3	4	5	
u potpunosti se ne slažem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	u potpunosti se slažem

18. Nastavnici u mojoj školi poštuju sve djelatnike škole. *

Označite samo jedan oval.

	1	2	3	4	5	
u potpunosti se ne slažem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	u potpunosti se slažem

19. Nastavnici u mojoj školi vjeruju jedni drugima. *

Označite samo jedan oval.

	1	2	3	4	5	
u potpunosti se ne slažem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	u potpunosti se slažem

20. Nastavnici u mojoj školi provode puno vremena u zajedničkom planiranju. *

Označite samo jedan oval.

	1	2	3	4	5	
u potpunosti se ne slažem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	u potpunosti se slažem

21. Nastavnici moje škole redovito sudjeluju na raznim seminarima i konferencijama. *

Označite samo jedan oval.

	1	2	3	4	5	
u potpunosti se ne slažem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	u potpunosti se slažem

22. Moje ideje cijene i drugi nastavnici. *

Označite samo jedan oval.

	1	2	3	4	5	
u potpunosti se ne slažem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	u potpunosti se slažem

23. U mojoj školi učenici mogu slobodno iznijeti svoje mišljenje. *

Označite samo jedan oval.

	1	2	3	4	5	
u potpunosti se ne slažem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	u potpunosti se slažem

24. Učenici surađuju sa mnom. *

Označite samo jedan oval.

	1	2	3	4	5	
u potpunosti se ne slažem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	u potpunosti se slažem

25. U razredu vlada opuštено razredno ozračje. *

Označite samo jedan oval.

	1	2	3	4	5	
u potpunosti se ne slažem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	u potpunosti se slažem

26. Učenici pokazuju poštovanje prema meni. *

Označite samo jedan oval.

	1	2	3	4	5	
u potpunosti se ne slažem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	u potpunosti se slažem

27. Imam dobru suradnju sa roditeljima učenika. *

Označite samo jedan oval.

	1	2	3	4	5	
u potpunosti se ne slažem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	u potpunosti se slažem

28. Često komuniciram sa roditeljima o radu i napretku učenika. *

Označite samo jedan oval.

	1	2	3	4	5	
u potpunosti se ne slažem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	u potpunosti se slažem

29. Roditelji učenika me poštuju kao nastavnika. *

Označite samo jedan oval.

	1	2	3	4	5	
u potpunosti se ne slažem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	u potpunosti se slažem

30. Roditelji prihvaćaju moje ideje i savjete. *

Označite samo jedan oval.

1 2 3 4 5

u potpunosti se ne slažem u potpunosti se slažem

31. Svakom sam učeniku uvijek spreman/na pomoći. *

Označite samo jedan oval.

1 2 3 4 5

u potpunosti se ne slažem u potpunosti se slažem

32. Učenike motiviram na rad. *

Označite samo jedan oval.

1 2 3 4 5

u potpunosti se ne slažem u potpunosti se slažem

33. U odnosu s učenicima nastojim ih poticati da slobodno iznose svoje ideje, postavljaju pitanja i traže objašnjenja. *

Označite samo jedan oval.

1 2 3 4 5

u potpunosti se ne slažem u potpunosti se slažem

34. Prema učenicima se odnosim s poštovanjem i prihvaćanjem. *

Označite samo jedan oval.

	1	2	3	4	5	
u potpunosti se ne slažem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	u potpunosti se slažem

35. Pokazujem empatiju prema svim učenicima. *

Označite samo jedan oval.

	1	2	3	4	5	
u potpunosti se ne slažem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	u potpunosti se slažem
