
PSYCHOSOCIAL CLIMATE AS A FACTOR OF EDUCATIONAL AND UPBRINGING OUTCOMES OF TEACHING

Snežana Perišić, MA

Faculty of Teacher Education, Prizen – Leposavić, snezanaperisicmr@gmail.com

Abstract: Teaching as a complex activity is implemented in an environment of cross-reactions between teachers and students. The success of teaching as a process depends on the class atmosphere in the class which is based on quality relationships between teachers and students who represent very important pedagogical problem that has existed since the first forms of organized educational work. The complexity of the educational process is reflected in the interconnection of a number of factors of which the most important are the teacher and students from whose interaction depends the quality of classroom climate and effectiveness of teaching. As regards the psychosocial climate it is usually thought of features of connections and the quality of interpersonal relationships between students and teachers and among students themselves, indicating that the basic indicators of positive classroom climate rules of behavior and values that apply in school are relations between students, between teachers and students as well as relations between members of the teaching staff. The climate in the classroom, in the strict sense, not only becomes conditioned by the relationship between teacher and student, but also depends on how the student cognitively participate in teaching, which requires observation of the phenomenon of classroom climate through the relationship teacher - student - apropos through the meaning of didactic triangle. Beside of these educational factors that directly and indirectly affect the psychosocial climate, and therefore the outcomes of teaching, it is necessary to point out the impact of communication among the participants of the teaching process. The forms of communication are conditioned also with leadership styles of teachers. So, in modern teaching democratic teaching takes place, and in traditional an authoritarian teaching, where the first is reflected in the cooperation, initiatives and activities of students on gender equality because the student is allowed to express his wishes, capabilities and ambitions. Appreciation of students and satisfying their needs is the basic setting of creating and maintaining a positive atmosphere in the classroom which indicates to the relationship between the needs of students and classroom climate.

This paper analyzes the phenomenon of psycho-social (class) climate through dimensions which it receives in the classroom, interactions between teachers and students, conditions for the development of productive classroom climate and the impact of behavior style of teachers to the classroom climate as important factors for the success of teaching activities and the development of comprehensive and authentic personality of students.

Keywords: psychosocial climate, classroom climate, teacher, student, teaching.

ПСИХОСОЦИЈАЛНА КЛИМА КАО ЧИНИЛАЦ ОБРАЗОВНИХ И ВАСПИТНИХ ИСХОДА НАСТАВЕ

Снежана Перишић, МА

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић, snezanaperisicmr@gmail.com

Апстракт: Настава се као сложена делатност реализује у окружењу укштених реакција између наставника и ученика. Успех наставе као процеса зависи од разредне климе у одељењу која се заснива на квалитетним односима наставника и ученика који представљају врло важан педагошки проблем који постоји откад и први облици организованог васпитно-образовног рада. Сложеност васпитно-образовног процеса огледа се у међусобној повезаности бројних фактора од којих најзначајније представљају наставник и ученици од чијих интеракција зависи квалитет разредне климе и ефикасност наставе. Када је реч о психосоцијалној клими обично се мисли на карактеристике веза и квалитет интерперсоналних односа између ученика и наставника и између самих ученика, указујући да су основни показатељи позитивне разредне климе правила понашања и вредности које важе у школи, односи ученика, односи између наставника и ученика као и односи између чланова наставног кадра. Клима у одељењу, у ужем смислу, не бива условљена само односом на релацији наставник-ученик, већ зависи и од тога како ученик сазнајно учествује у настави, што захтева проматрање феномена разредне климе кроз однос наставник – ученик – градиво, односно кроз појам дидактичког троугла. Осим поменутих наставних чинилаца који директно и индиректно утичу на психосоцијалну климу, па самим тим и на исходе наставе, потребно је указати и на утицај комуникације међу учесницима наставног

процеса. Облици комуникације, бивају условљени и стилизовима руковођења наставника. Тако се у савременој настави одвија демократска а у традиционалној ауторитарна настава, где се прва огледа у сарадњи, иницијативи и активности ученика и на равноправности јер је ученику омогућено да искаже своје жеље, могућности и амбиције. Уважавање ученика и задовољавање њихових потреба је основна поставка стварања и одржавања позитивне климе у разреду што указује на везу између потреба ученика и разредне климе.

У раду се анализира феномен психосоцијалне (разредне) климе кроз димензије које она добија у разреду, интеракција између наставника и ученика, услова за развој продуктивне разредне климе и утицаја стила понашања наставника на разредну климу, као значајних чинилаца за успех наставне делатности и развоја свестране и аутентичне личности ученика.

Кључне речи: психосоцијална клима, разредна клима, наставник, ученик, настава.

1. УВОД

Настава се као комплексна педагошка делатност одвија у динамичном окружењу укрштених интеракција између наставника и ученика. Познато је да ефикасност наставе као овако дефинисаног процеса зависи од психосоцијалне климе у одељењу која се заснива на квалитетним интерперсоналним односима наставника и ученика који представљају врло актуелан и сложен педагошки проблем који постоји откад и први облици организованог васпитно-образовног рада. Појам психосоцијалне климе у разреду се може дефинисати као квалитет интерперсоналних интеракција унутар разреда. Маршал (Marshall, 2004) истиче да разредна клима обухвата: број и квалитет интеракција између одраслих и ученика; ученичку и наставничку перцепцију школског окружења; факторе окружења (као што су учионице и школска зграда); академски успех; осећање безбедности и величину школе; осећање поверења и поштовања према ученицима и наставницима. Сложеност процеса формирања разредне климе и остваривања продуктивне радне атмосфере проистиче из чињенице да је сваки разред „посебна структура са властитим нормама, атмосфером и очекивањима, које у процесу управљања наставник уважава“ (Златковић, 2014: 161) што указује на важност свих учесника у њеном креирању и одржавању. Ученици у разреду су више од збира појединаца јер чине социјални систем у оквиру ког се успостављају бројне и разноврне формалне и неформалне социјалне и емоционалне интеракције, како између ученика, тако и између ученика и наставника, као и сарадњу између породице и школе што утиче на формирање позитивне психосоцијалне климе на ширем нивоу.

Када је реч о начину успостављања интеракције наставника са ученицима, можемо говорити о две врсте утицаја. С једне стране, то је утицај стила понашања наставника на квалитет комуникације у одељењу, а с друге стране су особине личности ученика што је уско повезано са степеном учесталости мера подстицања. Када је реч о клими у разреду, истиче Јоксимовић (Joksimović, 2004) обично се мисли на карактеристике интеракције и квалитет интерперсоналних односа између ученика и наставника и између самих ученика, дефинишући је као психосоцијалну климу разреда истичући да су основни показатељи пожељне разредне климе норме, правила понашања и вредности које важе у школи, међусобни односи ученика, односи између наставника и ученика као и односи између чланова колектива.

Према мишљењу Сузића (2000) разредна клима у одељењу не зависи само од успостављених односа на релацији наставник-ученик већ и од тога како ученик когнитивно делује у настави коме треба омогућити да слободно изнесе своје ставове и размишљања без страха да ће бити кажњен ако погрешно, што ће омогућити подстицање развоја самопоуздања које ће омогућити ангажовање додатног когнитивног улагања у новим учењима. Из тог разлога разредну климу нужно је посматрати у дидактичком троуглу наставник-ученик-градиво. И многи други аутори сматрају да је важан предуслов за постизање добрих резултата у настави оспособљеност наставника да прилагођава тежину градива, методе поучавања и брзину напредовања са способностима и особинама личности ученика.

2. ДИМЕНЗИЈЕ ПСИХОСОЦИЈАЛНЕ КЛИМЕ У РАЗРЕДУ

Андриловић и Чудина (Andrilović i Ćudina, 1985) као битне димензије разредне климе наводе: (1) интеракцију наставника и ученика; (2) социјалну атмосферу; (3) атмосферу такмичења и сарадње и (4) емоционалну атмосферу. Аутори истичу да се аспекти разредне климе међусобно допуњују, надграђују јер су истраживања показала да у демократској атмосфери има више емоционалне ангажованости и интеракције ученика, подршке и охрабривања ученика. Такође, треба напоменути да емоционална обојеност разредне климе не зависи само од односа наставник-ученик и од односа између ученика који утиче на формирање разредне климе на микро плану, већ и на квалитет односа међу наставницима што већ обухвата домен психосоцијалне климе на макро плану, односно школу као заједницу. Поред разноликости која прати дефинисање разредне климе могу се издвојити три димензије које су најчешће присутне приликом

одређења. „То су: (1) физичке димензије: изглед школске зграде и учионица, величина школе и њена унутрашња организација, доступност ресурса за рад, удобност и слично; (2) социјална димензија: квалитет и број интерперсоналних односа међу главним актерима школског живота, степен у коме ученици и наставници доносе одлуке, партнерски односи ученика и наставника и друго; (3) академска димензија: квалитет наставе, праћење напредовања ученика и благовремено обавештавање родитеља, као и очекивања наставног особља у вези с напредовањем“ (Ђорђевић и Дамјановић, 2016:304; према: Ђурић & Поповић-Ћитић, 2011).

Веома детаљан преглед димензија које су најчешће коришћене у истраживањима и дефинисању школске климе дају Коен, Макејб, Мишели и Пикерал (Cohen, McCabe, Michelli, & Pickeral, 2009), а то су: (1) *димензија сигурности*, која се може посматрати у домену физичке сигурности, која обухвата осећај сигурности, план поступања у кризним ситуацијама, јасне одговоре на насиље и ставове који не толеришу насиље, социо-емоционална сигурност, која подразумева веровање у школска правила, ставове у вези с индивидуалним различитостима, начине решавања конфликта који се уче у школи и сл; (2) *образовна димензија* која подразумева: квалитет инструкција (повезаност учења са животом, стилови учења, награђивање, разноврсност наставних метода, уважавање креативности), социјално, емоционално и етичко учење (повезаност између дисциплина, уважавање вишеструких интелигенција), професионални развој (евалуација школског система, систематичан професионални развој, коришћење научних знања приликом доношења одлука), руковођење (поштовање људи у школи од стране школских лидера, јасна визија); (3) *димензија односа*, која подразумева: поштовање различитости (позитивни односи на релацији одрасли–одрасли, одрасли–ученици и ученици–ученици, заједничко доношење одлука, кооперативно учење, уважавање различитости), сарадња школе и заједнице (обострана подршка, учешће родитеља у доношењу одлука у школи), повезаност (ентузијазам запослених у вези с послом, повезаност ученика са бар једним одраслим); (4) *структурална димензија и димензија околине* односе се на чистоћу, адекватан простор и материјал, изглед и величину школе, наставне и ваннаставне активности.

3. ОДНОС СТИЛА ПОНАШАЊА НАСТАВНИКА И ПСИХОСОЦИЈАЛНЕ КЛИМЕ

О повезаности између стила понашања наставника и одређене психосоцијалне атмосфере у разреду, говори и студија Курта Левина и његових сарадника који су установили да различити начини руковођења дају различите резултате како у појединим активностима тако и у квалитету међусобних односа међу члановима групе. Поменуто истраживање подразумевало је рад са групом једанаестогодишњака где је током трајања одређене активности мењан стил и начин руковођења групом не би ли се могли упоредити крајњи резултати као последица три различита стила: аутократског, демократског и стихијског. Утврђено је да различити стилови руковођења значајно утичу на понашање осталих чланова групе што нарочито долази до изражаја када је у питању квалитет односа у групи, сарадња, осећај припадности, споразумевање итд. Аутократски стил руковођења дефинисао се тиме што су све одлуке о активностима групе и њиховом остваривању биле на наставнику, без сарадње са осталим члановима групе. Познато је да овакав тип наставника често прекида спонтану комуникацију у групи, што може довести до стварања негативне психосоцијалне климе. У оваквом начину руковођења разредом може се приметити највише реакција несамосталности и негодовања. Супротно томе, демократски стил руковођења групом се односи на доношење одлука и дефинисање циљева у духу заједништва и демократској атмосфери која се манифестује у спонтаној дискусији свих чланова групе што омогућава развијање позитивних односа у разреду и усмереност ученика на задатак који постаје циљ. Овакав наставник охрабрује, подстиче и не спутава иницијативу осталих чланова групе. У трећем, стихијном (лесефер) начину руковођења наставник има пасивну улогу, а његово одељење, група има слободну вољу да поступа како жели, а он као руководилац пружа информације кад група то од њега затражи. У оваквом приступу наставника може се уочити атмосфера „помањкања иницијативе“, недовољне мотивисаности и снажнији осећај апатије, што би, удружено са осталим појавним чиниоцима, углавном доводило до недовршавања започете активности.

Можемо закључити из наведених стилова да се наставници разликују у својој оспособљености за рад са ученицима као и у својим способностима и особинама личности те из тога произилазе и њихове међусобне разлике у начинима руковођења разредом и креирању психосоцијалне климе у свом домену. На основу типологизације личности Фовинкела и Кершенштајнера и типологизације стила наставника која је проистекла из Левиновог истраживања, може се закључити да типови личности и способности наставника утичу на њихове међусобне разлике у начинима руковођења разредом као средином. Неки од њих су склонили коришћењу аутократских метода организације и реализације наставе, други употреби демократских метода и њиховом комбиновању. Треба напоменути да сама организација наставе оставља

различите могућности за укључивање ученика у наставни процес, управо зависно од тога које методе и облици рада се најчешће примењују. Може се истаћи да су шансе за активније ангажовање у селекцији садржаја и начина рада, показивању жеље и одговорности у раду кад користе оне методе и облике рада који то дозвољавају попут кооперативног учења, рад у малим групама и примена различитих истраживачких приступа, него кад доминира фронтални облик рада и монолошки облик излагања самог наставника, што онемогућава ученичку активност или јој даје врло мало простора.

4. ИНТЕРАКЦИЈА ИЗМЕЂУ НАСТАВНИКА И УЧЕНИКА

Међуљудски односи зависе од односа у друштву, односа друштва према индивидуи и његовом развоју, положаја појединца у друштву и других фактора. Међуљудски односи у школи зависе од особина личности наставника и ученика, као и од спретности наставника у организацији и реализацији васпитно-образовног процеса, културног нивоа, образовања. Интеракције у школи обухватају превасходно интеракцију између наставника и ученика, ученика и ученика и наставника и наставника. Треба истаћи да су „међуљудски односи значајан чилинац за развој личности, посебно у раном детињству, када се иначе и формирају многе базичне особине личности. Када почне процес индивидуализације, тада је значај односа са другима за развој личности мањи. У периоду индивидуализације, појединац често мења оне особине личности у оне обрасце понашања који су настали у раном детињству“ (Бојановић, 1979:61 – 62). Можемо закључити да у каснијем периоду развоја личности појединац закључује „ко је извор информација, шта упућује, како, коме и зашто упућује те на основу тога комуницира у друштву, породици, школи ...“ (Будимир-Нинковић, 2006:143). Личност, дакле, одређује међуљудске односе, „по логици својих примарних интерперсоналних особина, и на тај начин што креативно приступа односима са другим људима, настојећи да у њима задовољи своје потребе и потребе других“ (Бојановић, 1979:62). Ово је посебно карактеристично за наставнике и васпитаче јер су деца најчешће упућена на комуникацију са њима и од њих уче. Отуда значај позитивног емоционалног односа за учење у школи, љубав према деци и свом позиву, уважавање и поштовање у разреду као колективу и успостављање адекватних интеракција на релацији наставник – ученици. Тако наставник као битан чинилац развоја ученикове личности не води рачуна само о томе да ученици овладају одређеним знањима, вештинама и навикама, већ својим способностима и активношћу подстиче развој позитивних квалитета личности који се огледају кроз развијене радне навике, истрајност и упорност, трајни мотиви учења итд.

Према наводима Стојаковића (Stojaković, 2003) бројна истраживања су показала да у току наставног процеса „наставници радије воде рачуна о својим методичким поступцима, а мало пажње посвећују анализи квантитета и количине комуникације и своје интеракције са ученицима (вербалне комуникације, изрази и гестови, боја гласа, његов изглед и сл.)“ (Stojaković, 2003:336). Као што се може уочити све ово чини сегмент одређене психосоцијалне климе у разреду која може бити у већој или мањој мери прикладна за васпитно дејство. Зато је веома битно да се наставници још у току свог образовања за наставнички позив упознају са начином успостављања интеракције са ученицима и са свим другим чиниоцима за изграђивање продуктивне психосоцијалне и емотивне климе у разреду. У литератури која се бави проучавањем феномена разредне климе (Сузић, 2000; Stojaković, 2002; 2003; Joksimović, 2004;) најчешће се указује на Фландерсова истраживања (Flanders, 1970), о природи интеракције наставник – ученик. Фландерсова анализа интеракције у настави полази од става да се већина наставних утицаја врши преко вербалних исказа и обраћања. Може се увидети да се његово истраживање односило на карактеристике вербалног понашања у настави, најчешће спонтаних комуникација између наставника и ученика и оваква текника посматрања се може примењивати само у току наставног процеса. Фландерс је у свом истраживању нашао да постоје две различите категорије понашања наставника које могу деловати на формирање климе у разреду и назвао их директним и индиректним деловањем. Ове две категорије, Фландерс је разрадио у десет општих категорија: (1) наставник прихвата ученикове ставове и емоције; (2) наставник хвали и охрабрује; (3) наставник прихвата и користи у раду идеје ученика; (4) наставник поставља питања; (5) наставник предаје, објашњава и износи чињенице; (6) наставник даје инструкције; (7) наставник критикује или се позива на ауторитет; (8) ученик одговара; (9) ученик самоиницијативно почиње разговор; (10) тишина или неред. Представљене категорије класификације односа наставник – ученик односе се на говор наставника (1 – 7), и (8 – 9) на говор ученика док се категорија (10) односи на све што се није могло обухватити предходно дефинисаним категоријама, а могло је бити значајно за утврђивање интеракције између учесника наставног процеса.

Као што смо већ поменули наводе Сузића (2000), клима у одељењу не бива условљена само односом на релацији наставник-ученик, већ зависи и од тога како ученик сазнајно учествује у настави, што захтева проматрање феномена разредне климе кроз однос наставник – ученик – градиво, односно кроз појам

дидактичког троугла. Аутор у својој студији „Особине наставника и однос ученика према настави“ (2000) даје схему емоционалних односа у дидактичком троуглу, из које је могуће сагледати више различитих утицаја на психосоцијалну климу у разреду: „(1) наставник преко градива гради емоционалну климу; (2) наставников приступ је усмерен према ученику што диктира емоционалну климу у одељењу; (3) наставников наступ је уопштен, не односи се директно ни на ученика, ни на градиво; (4) ученикове емоције се преко градива преносе на емоционалну климу у одељењу; (5) ученикове емоције су усмерене према наставнику, а преко њега према градиву и емоционалној клими у одељењу; (6) ученикове емоције су усмерене према наставнику, а преко њега, независно од градива, на емоционалну климу у одељењу; (7) директни однос ученик – емоционална клима у одељењу тј. ученик је „заробљен“ емоционалном климом у одељењу“ (Сузић, 2000:108-109).

Осим поменутих наставних чинилаца који директно и индиректно утичу на психосоцијалну климу, па самим тим и на исходе наставе, потребно је указати и на утицај комуникације међу учесницима наставног процеса. Облици комуникације, према наводима аутора (Будимир – Нинковић, 2006; према: Tubbs&Moss, 1977) бивају условљени и стилима руковођења наставника. Тако се у савременој настави одвија демократска а у традиционалној ауторитарна настава, где се прва огледа у сарадњи, иницијативи и активности ученика на равноправности јер је ученику омогућено да искаже своје жеље, могућности и амбиције. Ауторитарна комуникација је заснована на стогом давању упута за рад, уз преовладавање једносмерне комуникације и сами ток комуникације се врши по унапред дефинисаним нормама. Из наведеног можемо закључити да је ученик у подређеном положају. Осим што се овим видом комуникације и односа између наставника и ученика онемогућава правилан и свестран развој ученикове личности, овакав вид вербалног општења између наставника и ученика утиче и на разредну климу која постаје неповољна и неприлагођена прихватљивој и пожељној аумосфери за успешан наставни процес. Зато се имајући у виду улогу комуникације, препоручује наставнику да што више примењује демократски начин комуницирања и на тај начин обезбеди размену информација у комуникацији уз уважавање посебности сваког ученика.

5. РАЗВИЈАЊЕ ПРОДУКТИВНЕ РАЗРЕДНЕ КЛИМЕ

Када је реч о условима који су потребни да би се остварило продуктивно учење а који зависе од начина руковођења разредом, потребно је истаћи важност позитивне психосоцијалне климе у разреду. Према наводима Златковићеве (2014) из Масловљеве хијерархије мотива „проиилази да је пожељно обезбедити да се ученици осећају сигурним, као и да имају осећај припадности групи, како би били спремни да се баве учењем“ (2014:163). Већина истраживања у овој области (Andrilović i Ćudina, 1985; Гордон, 2003) истиче да је продуктивна разредна клима сплет социјалних односа у разреду и облик комуникације наставника и ученика и њихових емоционалних спрега који доводе до добрих и трајних резултата и оптималне климе у разреду. Уколико дође до дисбаланса између, под претпоставком, позитивних социјалних и емотивних односа између наставника и ученика, настају конфликти који иницирају негативну социоемоционалну климу у разреду. Према Вебстеровом речнику (Webster's Dictionary) реч конфликт потиче од латинске речи *conflictus* што значи сударити се. Као синоними се наводе речи „неслагања“, „сукоб“, „рат“. Према наводима Гордона (2003:136) у нашем моделу међуљудских односа конфликт значи борбу или сукоб између две (или више особа) када: (а) њиховим понашањем једни другима ометају задовољење потреба; (б) када им вредности нису усаглашене. У погледу разредне климе, конфликт настаје када понашање ученика директно или индиректно ремети задовољење потреба наставника и када ученици спречавају наставнике да остваре своја права и потребе и обављају своју наставничку дужност. Да би наставник био у могућности да креира позитивну разредну климу, утиче на спречавању конфликтних ситуација и других негативних појавности, потребно је да понаје најзначајније „структуралне карактеристике одељења“ (Златковић, 2014:164). Ауторка у поменуте карактеристике сврстава величину одељења, која условава одабир ефикаснијих метода учења, хетерогеност ученика у одељењу, која подразумева неколико нивоа припремања наставника, комбиновање различитих метода и врста наставе и физички простор који треба да буде функционалан и подстиче активно учење, а самим тим и позитивну радну атмосферу.

Неки аутори (Lewis, 1983; Andrilović i Ćudina, 1985; према: Stojaković, 2003:334) дају сугестије наставницима о томе шта треба узети у обзир да би се постигла и задржала позитивна разредна атмосфера и избегли конфликти на релацији наставник – ученик. Први корак аутори називају „Упознај себе“, јер се претпоставља да ће само наставник само на основу реалног приступа својих слабости и врлина бити у могућности да оствари позитивну психосоцијалну климу у свом разреду. Стојаковић (2003) истиче да „ако имаш јаку потребу за структурираном наставом, мораш наћи мгућности да чврсто организујеш наставни

процес, али да при томе не уништиш неке важне образовне циљеве. Ако је за тебе погоднија демократичност, мораш наћи начина да уведеш демократичне односе у разреду, али не смеш допустити наставну климу у којој „сватко ради шта хоће“ (Stojaković, 2003:334). Други корак аутори називају „Упознај ученике“ и он се огледа у прилагођавању разредне климе зрелости, потребама, интересима, личностима и способностима ученика као другог актера у фопрмирању здраве разредне климе. Потребно је постепено изграђивати жељену климу. Трећи корак се зове „Постави јасне циљеве“ што подразумева дефинисање циљева које продуктивна клима има. Уколико је жељено развити социјалне особине потребно је развијати неформалну, опуштену разредну климу, а уколико је циљ усвајање знања или вештина разумљиво је да оваква разредна клима не би била учинковита. Четврти корак се односи на „Постепено изграђивање климе од самог почетка“, где се наставнику препоручује да се изградња продуктивне климе реализује постепено, опуштено, а од наставника се очекује да буде оно што јесте и да да пре свега, разуме себе и своје циљеве.

Златковићева (2014) у својој књизи „Психологија учења и наставе“ истиче да не постоји јединствени начин који доприноси ефикасном функционисању ученика, али издваја опште принципе и даје препоруке које доприносе позитивној разредној клими. Принципи су следећи. (1) прихватање различитости (огледа се у прихватању ученика као индивидуе са својим културним, друштвеним и радним навикама); (2) међусобни односи уважавања (подразумева уважавање квалитета које сваки ученик као индивидуа уноси у разред, људски однос који наставник треба да изгради са сваким од ученика као и развијање односа уважавања према личној пажњи коју наставник посвећује ученицима и колективу); (3) постављање јасних правила и очекивања (правила ће омогућити формирање оквира пожељног понашања у разреду, установљавају се договором и на предлог ученика па и наставника); (4) постављање јасних циљева на почетку сваке наставне јединице и пружање повратне информације (овакав приступ приближава наставникова очекивања ученицима и има за циљ да покаже ученицима да поштује интересовања ученика и да их уважава као личности); (5) асертивно понашање према ученицима (подразумева наставниково асертивно деловање и усмеравање ученика од стране наставника да и они реагују исто јер то понашање примерено њиховом реаговању).

6. ЗАКЉУЧАК

Остваривање васпитно-образовне функције школе у великој мери зависи од квалитета психосоцијалне климе у разреду, а значајан показатељ климе јесте домен комуникације између наставника и ученика. Уважавање ученика и задовољавање њихових потреба је основна хипотеза креирања и одржавања позитивне климе у разреду што указује на спрегу између потреба ученика и разредне климе. Уколико је разредна клима, а једне стране, позитивна, омогућиће задовољење потреба ученика. Наставник својим стилем руковођења и обликом комуникације подстиче или отежава развој ученикове личности. Уколико тежи да обезбеди позитивну разредну климу и тако створи могућност да задовољи потребе ученика, наставник ће обогатити односе међу ученицима и развити међусобну сарадњу, подстицати ученике на активност и охрабривати их да исказују своје мишљење. Својим поступцима и односом према ученицима наставник ће поставити „модел понашања“ (Златковић, 2014) којим истиче међусобно поштовање и уважавање различитости. Тако регулисани односи представљају велику важност за развој интеракција и неговање позитивне психосоцијалне климе у разреду, што омогућава директно деловање разредне климе на постигнућа ученика.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Andrić, V., i Ćudina, M. (1985). *Психологија учења и наставе*. Загреб: Школска књига.
- [2] Бојановић, Р. (1979). *Психологија међуљудских односа*. Београд: Нолит.
- [3] Будимир – Нинковић, Г. (2006). *Савремена породица и школа*. Јагодина: Учитељски факултет.
- [4] Cohen, J., McCabe, E., Michelli, N., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *The Teachers College Record*, 111(1), 180–213.
- [5] Гордон, Т. (2003). *Како бити успешан наставник*. Београд: Креативни центар.
- [6] Ђорђевић, Д., и Дамјановић, Р. (2016). Школска клима, њен значај за понашање ученика и могућности мерења. *Теме* 40 (1), 301-317.
- [7] Златковић, Б. (2014). *Психологија учења и наставе*. Врање: Учитељски факултет.
- [8] Joksimović, S. (2004). Комуникација у настави и психосоцијална клима школе. *Pedagogija*, 59 (2), 1-11.
- [9] Stojaković, P. (2002). *Pedagoška psihologija II*, Banja Luka: Filozofski fakultet.
- [10] Stojaković, P. (2003). *Психологија за наставнике*, Banja Luka: Prelom.
- [11] Сузић, Н. (2000). *Особине наставника и однос ученика према настави*. Београд: Учитељски факултет.

Twelfth International Scientific Conference
KNOWLEDGE WITHOUT BORDERS
31.3-2.4.2017, Vrnjacka Banja, Serbia

- [12] Marshall, M. L. (2004). Examining School Climate: Defining Factors and Educational Influences (electronic version). преузето 23. 5. 2016. Georgia State University Center for School Safety School Climate and Classroom Management. Доступно на: [Http://education.gsu.edu/schoolsafety](http://education.gsu.edu/schoolsafety)
- [13] Недовић, В. (1997). *Нарав наставника*. Глас Србије: Краљево.