

Оригинални научни рад
уДК: 37.06
37.091.26(497.115)
doi: 10.5937/zrffp54-54781

ПСИХОСОЦИЈАЛНА КЛИМА У УЧИОНИЦИ КАО ФАКТОР АКАДЕМСКОГ УСПЕХА: УЛОГА ОДНОСА НАСТАВНИКА И УЧЕНИКА

Татјана С. РАДОЈЕВИЋ¹

Татјана П. КОМПИРОВИЋ²


Универзитет у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици
Филозофски факултет
Катедра за педагогију
Косовска Митровица (Србија)

Шејла Ш. ЉАЈКО³

Основна школа „5. октобар”
Крушево, Гора (Србија)

¹ tatjana.radojevic@pr.ac.rs;  <https://orcid.org/0000-0001-6573-963X>

² tatjana.kompirovic@pr.ac.rs;  <https://orcid.org/0000-0001-8689-847X>

³ ljajkosejlla02@gmail.com;  <https://orcid.org/0009-0009-5639-417X>

Примљен: 14. 11. 2024.

Прихваћен: 2. 12. 2024.

ПСИХОСОЦИЈАЛНА КЛИМА У УЧИОНИЦИ КАО ФАКТОР АКАДЕМСКОГ УСПЕХА: УЛОГА ОДНОСА НАСТАВНИКА И УЧЕНИКА⁴

Кључне речи:
психосоцијална
клима;
васпитни стилови
рада наставника;
комуникација;
академски успех;
ученик.

Сажетак. Питање повезаности психосоцијалне климе у разреду са школским успехом ученика данас је од велике важности, јер се све више истиче улога околине и друштвених фактора у процесу учења. Адекватно истраживање овог питања може осветлити значајну улогу социјалних и емоционалних аспеката у образовању. У овом раду, на самом почетку, представљена су термилошка одређења кључних појмова као што су психосоцијална клима у разреду, васпитни стил наставника и успех ученика. Ова одређења имају за циљ да пруже јаснију слику о томе како различити фактори, као што су однос ученика према наставнику, атмосфера у учионици, као и васпитни стилови наставника, могу утицати на образовне исходе.

Циљ овог истраживања био је испитати утицај психосоцијалне климе на академски успех ученика основних школа, с посебним фокусом на друштвене и емоционалне аспекте школског окружења. Истраживање је обухватило 111 ученика од петог до осмог разреда, из три основне школе у општини Гора, на Косову и Метохији, при чему је коришћена дескриптивно-аналитичка метода уз примену Ликертове скале са 26 ајтема.

Резултати истраживања показали су да ученици придају велики значај друштвеним и емоционалним факторима као што су атмосфера у учионици, односи са наставницима и вршњацима, те родитељска подршка. Такође, позитивна комуникација наставника и ученика, као и васпитни стилови наставника, играју значајну улогу у подстицању мотивације и академског успеха ученика. Препознато је да демократски и пермисивни стилови наставника имају позитиван ефекат на ученика, док ауторитарни стил наставника указује на негативан утицај на ученичку самосталност и мотивацију. Тиме, резултати указују на значајну улогу квалитетне комуникације између наставника и ученика у формирању позитивне педагошке климе, која директно утиче на академски успех.

Импликације овог истраживања указују на потребу за развијањем позитивне педагошке климе, која укључује квалитетну комуникацију и одговарајуће наставне методе, како би се подстакла мотивација и побољшао академски успех ученика.

⁴ Ово истраживање подржало је Министарство науке, технолошког развоја и иновација Републике Србије (Уговор бр. 451-03-66/2024-03/200184).

Увод

У школи, као основној образовној институцији, ученик је у центру свих активности. Све што се планира, организује и реализује у васпитнообразовном раду усмерено је на развој и васпитање ученика (Damjanović, 2013). Како је ученик активни учесник који усваја знања и развија своје способности (Илић, 1999, стр. 138), неопходно је у разреду створити повољну психосоцијалну климу. Одржавање повољне психосоцијалне климе у разреду представља важан аспект који директно утиче на успех ученика, као и на његов развој, мотивацију и способност да постигне добре образовне резултате. Овај приступ ослања се на дефиницију ученика као активног учесника у процесу учења и разматра важност стварања окружења у којем ученици могу активно учествовати у настави, где су њихов развој и успех подржани од стране наставника и школског система. Повољна психосоцијална клима не само да олакшава учење већ и омогућава ученицима да развијају своје личне и академске вештине у контексту подршке и позитивног односа са наставницима и вршњацима.

Појам психосоцијална клима дефинисали су, или су покушали да то учине, многи аутори. Курт Левин (Lewin, 1951) у својој студији истиче значај социјалног окружења и личних карактеристика као кључних фактора који обликују понашање појединаца у друштвеним ситуацијама. Психосоцијална клима, према Левиновој теорији поља, представља динамичан однос између појединца и социјалног окружења. Он наглашава да овај однос утиче на емоционалне и когнитивне аспекте личности, што је кључно за разумевање психосоцијалне климе, јер свако одељење, као социјална средина, има јединствену атмосферу у зависности од ученика који га чине. Осим тога, психосоцијална клима једног одељења зависи од личности наставника и ученика, као и од стила и метода рада које наставник користи у организацији свог рада. Психосоцијална клима у разреду подразумева скуп свих околности (физичких, социјалних и академских) у којима се одвија процес васпитања и образовања, као и мрежу односа који постоје међу учесницима васпитнообразовног процеса (Јоксимовић, 2004). Физичку димензију чине

Психосоцијална клима у учионици као фактор академској успеха: улога односа наставника и ученика

следећи показатељи: изглед школе, учионица и школско двориште, њихова величина и опремљеност, организација рада, ред, безбедност и дисциплина и доступност ресурса за рад. У показатеље социјалне димензије сврставају се: квалитет међуљудских односа свих учесника школске заједнице, једнак и правичан третман ученика од стране наставника и других запослених, ниво моралности, степен могућности у коме наставници и ученици учествују у доношењу одлука у школи, подржавање и подстицање развоја ученика и поштовање различитости (Loukas, 2007; Prašević, 2019; 2022). Од квалитета међуљудских односа зависи и квалитет психосоцијалне климе у разреду. „Међуљудски однос је онај микроелемент васпитног догађаја од којег зависи успех васпитнообразовне активности” (Bratanić, 1990, стр. 31). Показатељи академске димензије су: квалитет наставе, очекивања наставника у погледу успеха и напредовања ученика и редовно обавештавање ученика и родитеља у вези са напредовањем (Loukas, 2007). Према мишљењу Јагића и Јурчића (Јагић и Јурчић, 2006), разредно-наставна клима представља скуп утицаја и односа у оквиру одељења који могу обликовати учениково искуство наставе. Она обухвата организационе и интерперсоналне аспекте наставног процеса, укључујући атмосферу у комуникацији и интеракцији између наставника и ученика. Психосоцијална клима подразумева „афективан тон у односима између ученика и наставника, као и у односима међу самим ученицима и међу самим наставницима а који је последица успостављених интеракција” (Bratanić, 1990, стр. 111). Сходно томе, психосоцијална клима у учионици може се посматрати као комплексна мрежа интеракција која обликује доживљај и понашање ученика и наставника. Као мултидимензионални конструкт, она подразумева не само квалитет међусобних односа већ и структуру наставе и норме понашања које подржавају заједничке вредности и образовне циљеве (Prašević, 2024). Такав приступ омогућава холистичко сагледавање утицаја климе на учење и психосоцијални развој, доприносећи стварању окружења које мотивише и подржава академски успех.

Наставник игра кључну улогу у обликовању психосоцијалне климе у одељењу, што потврђују бројни аутори. Према Шевкушић (2004), квалитет социјалне климе зависи од наставникових личних карактеристика, понашања и примене различитих стратегија. Јоксимовић (2004) истиче да наставник има централну улогу у креирању позитивне климе у одељењу. Ђорђевић (1985) додаје да наставникове особине и понашање значајно утичу на атмосферу у одељењу, јер његова расположења могу утицати на расположење ученика и ширити се кроз разред. Поред тога, многа истраживања указују да је најважнији фактор у обликовању психосоцијалне климе наставни стил наставника, који обликује и односе између наставника и ученика. Стил наставе није само скуп појединачних поступака, већ представља стабилно и карактеристично понашање наставника према ученицима, које се одликује трајном доследношћу у различитим наставним ситуацијама. Избор метода

и средстава васпитног рада у великој мери обликује овај наставни стил (Радојевић и Компировић, 2020). Како Хавелка (2000) истиче, наставни стил је карактеристичан начин организовања и реализације наставе, као и препознатљива доследност наставниковог понашања у различитим наставним околностима. Према Сузићу (2005), наставни стил представља устаљени начин понашања наставника у социјалним ситуацијама и активностима, док Шевкушић-Мандић (1991) под стилем понашања подразумева тенденцију понашања која преовладава и која се најчешће појављује.

У литератури се могу наћи различите типологије васпитних стилова. Различити аутори говоре о различитим стиливима, о аутократском и демократском, односно директивном и недирективном, формалном и неформалном стилу и тако даље, али оно у чему се они слажу јесте да се понашање учитеља или наставника не може сврстати искључиво у један, чисти тип. Полазећи од бројних класификација стилова рада наставника (Вилотијевић, 1993; Гордон, 2003; Lewin, 1951), доминантни стилови су аутократски и демократски, мада се као трећи помиње и комбиновани стил рада наставника. Неки од аутора (Bognar i Matijević, 2002; Rijevar, 2001; Stoll i Fink, 2000) наводе попустљиви стил рада наставника, који подразумева приступ у којем наставник ученицима омогућава значајну слободу у њиховим активностима. Овај стил карактерише се малим или чак никаквим захтевима, где наставник не поставља јасне границе, што може допринети позитивној и пријатној атмосфери, али често не подстиче развој мотивације, социјалних вештина или саморегулације код ученика.

Аутократски стил наставе обухвата приступ у којем наставник има потпуну контролу над учионицом и наставним процесом. У овом стилу, наставник самостално доноси све одлуке, а ученици су обавезни да се придржавају његових упутстава без права на расправу или учешће у одлучивању. Иако овај стил може бити користан за одржавање дисциплине и реда, Спајић-Вркаш и др. (Spajić-Vrkaš i dr., 2001) истичу да може имати негативан утицај на развој самосталности, сарадње и солидарности код ученика, као и на постизање других друштвених циљева.

Демократски стил рада наставника подразумева укључивање ученика у процес доношења одлука и активну сарадњу у процесу учења. Овај приступ подстиче развој критичког мишљења, међусобно поштовање и сарадњу међу ученицима. Позитивна и подстицајна атмосфера коју ствара демократски наставник, побољшава мотивацију ученика и повећава њихово самопоуздање. Такође, овај стил може допринети бољим академским резултатима и развоју важних социјалних вештина.

Пермисивни стил рада наставника карактеристичан је за наставнике који ученицима допуштају слободу у свим активностима. Ови наставници су често веома популарни код ученика, али не подстичу довољно мотивацију за постигнућем, развојем социјалних компетенција или саморегулацијом

Психосоцијална клима у учионици као фактор академској успеха: улога односа наставника и ученика

(Šimić Šašić, 2011). Како објашњава Понграчић (Pongračić, 2019, стр. 89), пермисивни стил је супротан аутократском стилу. Док аутократски стил поставља строге границе и захтеве, пермисивни стил је топао и прихватајући, али недостају му јасне границе. У овом стилу, наставник поставља веома мале или никакве захтеве, дозволивши ученику да доноси важне одлуке, укључујући и оне за које можда није психофизички или емотивно спреман.

Психосоцијална клима у учионици игра кључну улогу у развоју ученика, посебно у њиховом интелектуалном и социјалном идентитету, што значајно утиче на њихову спремност за учење и школски успех. Успех у школи је важан предуслов за будуће постигнуће у разним областима и представља сложена појаву због бројних међусобно повезаних фактора (Максимовић, 2008). Он обухвата знања, вештине и когнитивне стратегије према наставном плану, а успех изражен у оценама представља одраз усвојеног знања и личних способности ученика (Јевтић, 2014). Међутим, школски успех није искључиво резултат знања и вештина ученика, већ је у великој мери повезан са њиховом способношћу да се прилагоде школској средини и са утицајем психосоцијалне климе на њихову способност да напредују (Гаџић и Миливојевић, 2009, према Јевтић, 2014).

Бројна истраживања спроведена крајем седамдесетих година потврђују да је психосоцијална клима повезана са образовним исходима ученика (Brookover et al., 1978; Purkey & Smith, 1983). Касније студије усмериле су се на климу унутар одељења и односе између ученика и наставника (Griffith, 1995; Stockard & Mayberry, 1992). Истраживања новијег датума потврђују конзистентност налаза који показују да позитивна психосоцијална клима, заснована на квалитетној настави, јасним инструкцијама, позитивним социјалним односима, поверењу и поштовању, значајно доприноси мотивацији ученика, њиховом позитивном развоју и бољим образовним постигнућима (Cohen, 2006; Johnson & Stevens, 2006; Крњајић, 2007).

Методолошки оквир

Предмет истраживања обухвата анализу утицаја психосоцијалне климе на академски успех ученика у основним школама. Циљ истраживања формулисан је да испита кључне факторе који, из перспективе ученика, утичу на њихов школски успех, с посебним акцентом на друштвене и емоционалне аспекте школског окружења и њихову улогу у остваривању академских резултата. Истраживање, такође, анализира ставове ученика о социо-емоционалној клими у одељењу и њеном утицају на школски успех, као и различите васпитне стилове наставника и комуникацију између наставника и ученика, с посебним освртом на формирање позитивне педагошке климе која доприноси академским резултатима ученика.

На основу теоријског оквира и дефинисаних циљева, формулисане су опште и специфичне хипотезе које се односе на испитивање утицаја психосоцијалне климе на академске резултате ученика. Истраживање претпоставља да ће позитивна психосоцијална клима у школи, која укључује друштвене и емоционалне аспекте као што су односи ученика са наставницима и вршњацима, комуникација наставника и ученика, као и стилови наставничког рада, имати значајан утицај на академски успех ученика.

Истраживање је спроведено у три основне школе: „5. октобар”, „Небојша Јерковић” и „22. децембар” у општини Гора, а обухватило је 111 ученика од петог до осмог разреда. Узорак је по природи намерни, са циљем да обухвати ученике од петог до осмог разреда. Овај распон узраста омогућава анализу ставова ученика који су у специфичном периоду свог школовања, када социјални и емоционални аспекти имају значајан утицај на њихову академску мотивацију и успех.

Коришћена је дескриптивно-аналитичка метода, јер омогућава дубљи увид у податке и анализу сложених образаца у понашању и ставовима ученика у контексту психосоцијалне климе. У истраживању су коришћене две технике: анкетирање и скалирање. Инструмент који је коришћен је анкетни упитник Ликертовог типа са 26 ајтема.

Упитник је комбинован из неколико валидних инструмената који су коришћени у претходним истраживањима (Милошевић, 2015; Алић, 2019; Гаћевић, 2020). Унапређење и адаптација ових ајтема омогућила је прецизније мерење перцепција ученика о психосоцијалној клими у школи.

Истраживање је спроведено у мају 2024. године. Према етичким смерницама, осигурана је приватност свих испитаника, а упитници су попуњавани добровољно.

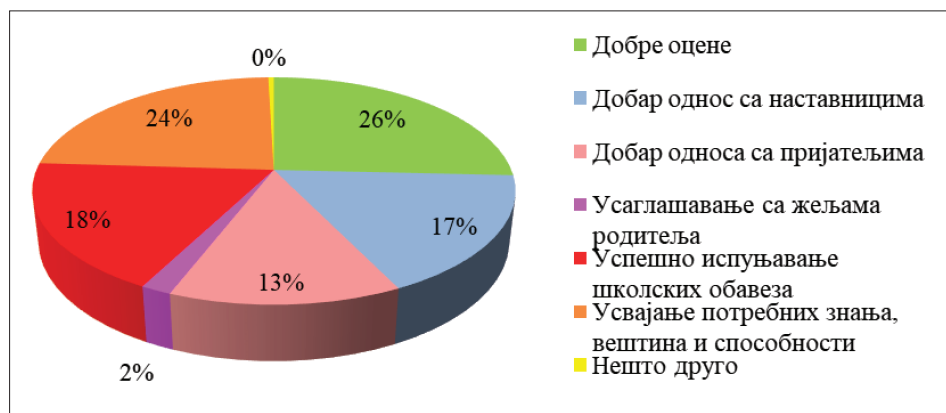
Прикупљени подаци обрађени су у програму *IBM SPSS Statistics 26.0 for Windows*. Анализа података обухватила је употребу дескриптивне статистике за проверу општих и посебних хипотеза. Коришћени статистички показатељи укључују аритметичку средину (M), стандардну девијацију (SD) и варијацију (максимално одступање).

Резултати истраживања представљени су у облику графикана и табела, ради лакше интерпретације и поређења одговора испитаника. Анализа и интерпретација добијених података усмерена је на проверу опште и посебне хипотезе и осветљавање основних задатака истраживања.

Анализа резултата

Ставови ученика о школском успеху

У оквиру истраживања о школском успеху, ученици су изразили своје ставове о томе шта они подразумевају под школским успехом. Претпостављено је да ученици под школским успехом подразумевају усвајање потребних знања, вештина и способности, успешно испуњавање школских обавеза и постизање добрих оцена. Подаци су представљени Графиконом 1.



Графикон 1. Ставови ученика о школском успеху

Из Графикона 1 уочљиво је да највећи проценат ученика (26%) сматра да су добре оцене најважнији показатељ успеха. Ови подаци указују да ученици често мере свој успех кроз оцене које постижу на часовима и тестовима. Супротно томе, само 2% ученика сматра да је усаглашавање са жељама родитеља значајан фактор за школски успех.

Остали подаци указују на следећу расподелу: 24% ученика сматра да је усвајање знања, вештина и способности најважнији фактор успеха, 18% ученика види успешно испуњавање школских обавеза као кључ успеха, 17% ученика истиче добар однос са наставницима као важан фактор, а 13% ученика као важан аспект школског успеха именује добар однос са пријатељима.

На основу ових података може се закључити да је хипотеза потврђена, односно да ученици школски успех дефинишу као комбинацију знања, добрих оцена и успостављања добрих односа са наставницима и вршњацима.

Ставови ученика о факторима који утичу на побољшање школског успеха

Како би се добио свеобухватнији увид у ставове о факторима који утичу на побољшање школског успеха, ученици су рангирали осам фактора на скали од 1 до 8, где је 1 представљао најважнији, а 8 најмање важан фактор. Из анализе добијених података може се закључити да ученици различито перципирају значај фактора као што су мотивисаност за усвајање знања, добре радне навике и уложени напор, што је у супротности са претпостављеним исходима (Табела 1).

Табела 1. Рангирање фактора који утичу на побољшање школског успеха

ФАКТОРИ	Ранг	Процент (%)	Вредност (M)	Стандардна девијација (SD)	Варијација (Максимално одступање)
1. Ученици у разреду	1	16%	5.69	2.183	4.766
2. Клима/атмосфера разреда	2	15%	5.13	2.147	4.608
3. Жеља мојих родитеља	3	14%	4.93	2.282	5.206
4. Начин испитивања од стране наставника	4	13%	4.61	2.134	4.552
5. Личност наставника	5	13%	4.61	1.940	3.763
6. Добре радне навике	6	10%	3.71	2.252	5.071
7. Властита мотивисаност за усвајање знања	7	10%	3.65	2.257	5.093
8. Мој уложени напор	8	9%	3.10	2.167	4.696

Резултати анализе показују да су ученици највише значаја приписали друштву у разреду ($M = 5.69$, $SD = 2.183$, 16%) и клими/атмосфери у учионици ($M = 5.13$, $SD = 2.147$, 15%). Ови фактори наглашавају да ученици сматрају друштвено и емоционално окружење кључним за успех, што је у складу са педагошким теоријама које истичу значај социјалне интеракције и подршке у колективним окружењима као што је учионица.

Трећи најважнији фактор, „жеља мојих родитеља”, добио је оцену $M = 4.93$ ($SD = 2.282$, 14%), што указује на то да ученици родитељска очекивања и подршку сматрају значајним за свој академски успех.

Начин испитивања од стране наставника и личност наставника деле четврти ранг (оба са $M = 4.61$), али имају различите стандардне девијације ($SD = 2.134$ и $SD = 1.940$, респективно). Стандардна девијација указује на разлику у перцепцијама међу ученицима, што значи да су ова два фактора

Психосоцијална клима у учионици као фактор академској успеха: улога односа наставника и ученика

важна, али их различити ученици могу доживљавати различито. Ово сугерише да наставников стил и понашање утичу на успех, али да неки ученици могу бити осетљивији на ове факторе од других.

Добре радне навике и властита мотивисаност за усвајање знања налазе се на шестом и седмом месту ($M = 3.71$ и $M = 3.65$, обоје са 10% важности). Ово указује на то да ученици те факторе сматрају релативно мање важним од друштвених и емоционалних фактора.

Као најмање значајан фактор ученици су означили „уложени напор” ($M = 3.10$, $SD = 2.167$, 9%). Овај резултат може указивати на то да ученици више вреднују подршку из окружења него личну иницијативу и труд, што се често примећује код младих у оквиру групног учења и заједничких активности.

Закључно, хипотеза да су мотивисаност, радне навике и уложени напор најважнији фактори који утичу на школски успех ученика није потврђена. Супротно томе, ученици су истакли значај друштвених и емоционалних фактора, као што су позитивна атмосфера у разреду, добро друштво и родитељска подршка, као најважније факторе који утичу на њихов академски успех.

Ставови ученика о социо-емоционалној клими у одељењу

Анализа ставова ученика о социо-емоционалној клими у одељењу представља је важан део истраживања у контексту утицаја окружења на академски успех, из које се може закључити да ученици углавном имају позитиван став према социо-емоционалној клими у одељењу (Табела 2).

Табела 2. Ставови ученика о социо-емоционалној клими у одељењу

Понуђене тврдње	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	M	SD
1. Осећам се прихваћено у свом одељењу.	64	17	9	4	6	1.71	1.171
2. Мој школски успех утиче на креирање социо-емоционалне климе у одељењу.	17	26	31	20	6	2.72	1.153
3. Социо-емоционална клима мог разреда подстицајна је за учење и постизање успеха.	18	41	22	18	1	2.43	1.015
4. Социо-емоционална клима у одељењу у великој мери зависи од наставника.	24	39	18	13	6	2.38	1.168
5. Социо-емоционална клима у одељењу зависи од комуникације и односа мојих другара.	28	36	12	16	8	2.41	1.275

Понуђене тврдње	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	M	SD
6. Наставник ствара атмосферу страха на часу.	14	16	19	23	28	3.36	1.393
7. Квалитетна комуникација са наставницима доводи до позитивног школског успеха.	38	39	13	4	6	2.03	1.124
8. Оцена ми није јако важна.	9	20	21	21	29	3.39	1.350
9. Добра атмосфера у учионици је важна за мој успех у школи.	27	28	25	15	5	2.43	1.188
10. Када се осећам пријатно у учионици, лакше ми је да се укључим у активности и изразим своје мишљење.	46	30	11	7	6	1.98	1.198

N = 111

Висок проценат ученика (64%) сагласан је са тврдњом „осећам се прихваћено у свом одељењу”, што указује на јако позитивну социо-емоционалну климу у разреду. Просечна вредност ($M = 1.71$, $SD = 1.171$) показује да већина ученика доживљава своје окружење као пријатно и прихватљиво.

Тврдња „мој школски успех утиче на креирање социо-емоционалне климе у одељењу” односи се на то да ученици разматрају како њихов академски успех може утицати на атмосферу и односе у разреду. У овом случају, резултати су показали умерену расподелу ставова ученика, што значи да нема једнозначног консензуса о томе да ли и како успех једног ученика може утицати на цео разред. Просечна вредност ($M = 2.72$) указује на то да се ставови ученика углавном крећу ка неутралним позицијама, што значи да ученици нису у потпуности сагласни или несагласни са тврдњом. На скали од 1 до 5, вредност близу 3 указује на одговоре који нису изражено позитивни или негативни, већ више неутрални. Стандардна девијација ($SD = 1.153$) релативно је висока, што говори да су одговори ученика били прилично распршени, односно да су ученици имали различите ставове о томе.

Већина ученика сматра да социо-емоционална клима позитивно утиче на учење и успех, што се огледа у 59% ученика који су изразили сагласност. Просечна вредност ($M = 2.43$, $SD = 1.015$) указује на позитиван став према социо-емоционалној клими као подстицају за учење.

Анализом података тврдње 4, може се уочити да ученици признају важност улоге наставника у обликовању социо-емоционалне климе и атмосфере у разреду, али сматрају да и други фактори играју значајну улогу. Са 24% ученика који су сагласни са овом тврдњом и просечном вредношћу ($M = 2.38$, $SD = 1.168$), резултати указују на умерену расподелу ставова. Иако ученици признају да наставник има важну улогу у креирању климе у одељењу,

висока стандардна девијација показује да постоји различита перцепција о томе у којој мери наставници заиста утичу на атмосферу у разреду.

Тврдња „социо-емоционална клима у одељењу зависи од комуникације и односа мојих другара” добила је умерену подршку од стране ученика, са 64% који су се сагласили са овим ставом. Просечна вредност ($M = 2.41$, $SD = 1.275$) указује на то да већина ученика препознаје важност међусобних односа и комуникације, као кључних фактора у обликовању социо-емоционалне климе у разреду. Међутим, стандардна девијација је релативно висока, што значи да постоји значајна варијабилност у ставовима ученика. То подразумева да док већина ученика сматра да односи и комуникација међу другарима играју важну улогу у стварању позитивне атмосфере, неки ученици не деле овај став или перципирају ову улогу као мање важну. Ова варијабилност може одражавати различита искуства ученика у разреду, где неки можда доживљавају боље или лошије односе са својим вршњацима, што се рефлектује на њихову перцепцију социо-емоционалне климе.

Тврдња „наставник ствара атмосферу страха на часу” показала је да 51% ученика није сагласно са овим ставом, јер су дали одговор који указује на то да немају такав доживљај. Просечна вредност ($M = 3.36$, $SD = 1.393$) додатно поткрепљује ову интерпретацију, јер показује да су одговори ученика углавном расположени ка неутралном или позитивном ставу, што указује да већина ученика не осећа страх у наставном окружењу. То значи да већина ученика не сматра да наставник ствара атмосферу страха, што указује на присуство подршке и позитивне наставничке улоге у учионици. Међутим, висока стандардна девијација ($SD = 1.393$) имплицира да постоји велика варијабилност у одговорима ученика. То значи да неки ученици могу имати различита искуства са наставницима, те неки могу осећати страх или стрес током часова, док други не деле то искуство. Ова варијабилност може одражавати разлике у стилевима наставе или у понашању самих наставника, као и лична искуства ученика у различитим ситуацијама у учионици.

Према резултатима, значајан број ученика (38%) препознаје комуникацију као кључни фактор који утиче на њихов академски успех. Просечна вредност и умерена варијабилност у одговорима ($M = 2.03$, $SD = 1.124$) показују да већина ученика сматра да добар однос и комуникација са наставницима играју важну улогу у постизању школских резултата.

Тврдња „оцена ми није јако важна” показује да већина ученика придаје значај оценама као мерилу успеха. Просечна вредност ($M = 3.39$, $SD = 1.350$) указује на умерену расподелу ставова, што значи да део ученика сматра оцене важним, док други мање придају значај овом аспекту. Већа варијабилност у одговорима сугерише различите перцепције ученика у вези са значајем оцена у њиховом школском животу.

Тврдња „добра атмосфера у учионици је важна за мој успех у школи” добила је подршку од 55% ученика, што потврђује да већина ученика

препознаје значај добре атмосфере као фактора који утиче на њихов успех. Просечна вредност ($M = 2.43$, $SD = 1.188$) указује на уверење ученика да позитивно окружење игра кључну улогу у њиховом академском успеху.

Тврдња „када се осећам пријатно у учионици, лакше ми је да се укључим у активности и изразим своје мишљење” добија високе оцене, са 46% ученика који су се усагласили. Просечна вредност ($M = 1.98$, $SD = 1.198$) указује на то да осећај пријатности у учионици позитивно утиче на мотивацију ученика да активно учествују у настави, чиме се потврђује важност створене атмосфере за активност ученика.

Анализа ових ставова потврђује претпоставку да позитивна педагошка клима, добри међуљудски односи и квалитетна комуникација са наставницима играју важну улогу у подстицању мотивације и активнијем учешћу ученика у настави, што доприноси њиховом академском успеху.

Ставови ученика о утицају стилова рада наставника на школски успех

Анализа ставова ученика о утицају стилова рада наставника на школски успех важан је сегмент истраживања који се бави значајем наставника у постизању академског успеха. Хипотетички оквир овог дела истраживања претпоставља да демократски и пермисивни стилови позитивно доприносе мотивацији и школском успеху ученика, док ауторитарни стил има супротне ефекте. Добијени резултати представљени су у Табели 3.

Табела 3. Ставови ученика о утицају стилова рада наставника на школски успех

Понуђене тврдње	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	M	SD
1. Наставници ме подстичу да постављам питања, дискутујем, исказујем радозналост и жељу за учењем.	35	29	26	19	8	2.32	1.286
2. Наставници се према нама односе са поштовањем и уважавањем.	49	23	21	11	7	2.06	1.316
3. Наши наставници често промене свој начин рада када је потребно помоћи неком ученику.	42	28	25	16	5	2.11	1.209
4. Наставник воли да господари над ученицима.	6	13	22	30	29	3.63	1.206
5. Наставник не допушта самосталност у раду и тражи од ученика да га обавесте о сваком кораку који треба да раде.	7	9	24	34	26	3.62	1.176

Понуђене тврдње	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	M	SD
6. Наставник не прихвата идеје и предлоге ученика и тражи да се искључиво спроводе његове идеје и предлози.	6	11	14	35	34	3.78	1.202
7. Наставници не показују интересовање за рад са ученицима.	10	4	9	24	53	4.05	1.309
8. Наставник је посматрач и није активан чинилац у наставном раду.	6	8	11	33	42	3.96	1.198
9. Наставници дозвољавају ученицима да имају потпуну слободу на часу.	11	11	11	30	14	3.30	1.172

N = 111

У већини случајева, ученици препознају демократски приступ настави као доминантан. Средње вредности (M) и стандардне девијације (SD) указују на то да наставници углавном подстичу активно учешће ученика и показују поштовање према њима. Ово потврђује тврдња да наставници подстичу ученике да постављају питања, дискутују и буду радознали (M = 2.32, SD = 1.286), као и да се према њима односе са поштовањем (M = 2.06, SD = 1.316). Ови резултати указују на присуство демократског стила који охрабрује активно учешће ученика и може позитивно утицати на њихов академски успех. У прилог томе говори податак да 42% ученика изражава позитивно мишљење о наставницима који се прилагођавају потребама ученика, што показује флексибилност у настави и важност прилагођавања стила рада како би се подржао успех ученика. Стандардна девијација (SD = 1.209) указује на умерену варијабилност у одговорима ученика. Ова варијабилност може одражавати различите наставне ситуације или контексте у којима се наставници понашају (не)флексибилно.

Са друге стране, иако је присутан демократски приступ, примећује се и присуство елемената ауторитарног стила наставника. На пример, тврдња да наставник „господари над ученицима” добила је високе оцене, с тим што 29% ученика сматра да наставници показују контролу у одређеним ситуацијама (M = 3.63, SD = 1.206). Такође, за тврдњу „наставник не прихвата идеје и предлоге ученика и тражи да се искључиво спроводе његове идеје и предлози”, 34% ученика даје високе оцене (4 и 5), што указује на одсуство простора за ученика да активно учествује у процесу учења и доношењу одлука (M = 3.78, SD = 1.202). Ова тврдња, такође, одражава ауторитарни стил наставника, који не подстиче ученика да износи своје идеје и да буде активни учесник у настави. Да „наставник не допушта самосталност у раду и тражи од ученика да га обавесте о сваком кораку који треба да раде”, 26% ученика даје високе оцене (4 и 5), што, такође, указује на стил наставе који

не подстиче самосталност и захтева стриктну контролу над радом ученика ($M = 3.62$, $SD = 1.176$). Ово указује на то да у неким наставним ситуацијама постоји повећан ниво контроле, што може имати негативан утицај на ученичку самосталност и мотивацију.

Резултати указују и на позитивне аспекте пермисивног стила наставе. Више од 53% ученика није сагласно са тврдњом да наставници не показују интересовање за рад са ученицима, што сугерише да већина наставника активно учествује у настави и показује интересовање за ученике ($M = 4.05$, $SD = 1.309$). Ово је важан фактор који доприноси позитивној социо-емоционалној клими у учионици и може позитивно утицати на академски успех. Међутим, стандардна девијација ($SD = 1.309$) указује на значајну варијабилност у одговорима. Ово може значити да, иако већина ученика сматра да наставници показују интересовање за рад са њима, постоје ученици који не деле то мишљење. Могуће је да наставници који активно учествују у настави не поступају исто са свим ученицима, или да се неким чини да наставници нису довољно заинтересовани. Такође, више од 40% ученика (високе оцене 4 и 5) није сагласно са тврдњом да је наставник само посматрач и да није активан чинилац у наставном раду, што указује да већина ученика сматра да наставници активно учествују у наставном процесу и да не остају само пасивни посматрачи ($M = 3.96$, $SD = 1.198$). Ова тврдња може указивати на пермисивни стил јер наставник, као активни учесник, подстиче отворену комуникацију и сарадњу, што је основни елемент пермисивног приступа. Истовремено, око 30% ученика сагласно је са тврдњом да „наставници дозвољавају ученицима да имају потпуну слободу на часу”, што указује на то да неки наставници подстичу слободу ученика на часу ($M = 3.30$, $SD = 1.172$). Ова тврдња указује на аспекте пермисивног стила наставе, јер се ученицима дозвољава већа слобода у избору активности и одлукама у учењу.

Добијени резултати подржавају хипотезу да демократски и пермисивни стил наставника има позитиван утицај на мотивацију и школски успех ученика. Супротно томе, иако ауторитарни стил није доминантан, постоје индикације да може имати негативан утицај на ученичку самосталност и мотивацију.

Ставови ученика о квалитету комуникације са наставницима

Претпостављајући да квалитетна комуникација има важан утицај на формирање позитивне психосоцијалне климе и може допринети већој мотивацији и успеху ученика, анализирани су различити аспекти овог односа. Резултати су наведени у Табели 4.

Табела 4. Ставови ученика о квалитету комуникације са наставницима

Понуђене тврдње	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	М	SD
1. Разговарам са наставником или наставницом о градиву и изван школе, и то ми омогућава додатну подршку и помоћ у учењу.	14	24	22	22	27	3.21	1.421
2. Наставници слушају шта ученици говоре, имају стрпљења за сва наша питања и недоумице.	40	32	29	14	7	2.17	1.258
3. Наставници воде рачуна о нашим потребама, осећањима и проблемима.	34	34	31	15	10	2.31	1.306
4. Сматрам да се наставници недовољно труде да остваре квалитетну комуникацију са ученицима.	10	17	15	29	31	3.59	1.317
5. Наставник прекида дискусију ученика чак и онда када се она односи на градиво које се учи.	5	21	21	24	29	3.50	1.257
6. У нашем одељењу наставник углавном прича, а ми слушамо.	21	29	15	25	10	2.73	1.286
7. У нашем одељењу веома често учимо кроз групни, тимски рад, тако што организујемо групне дискусије и дебате путем којих сви заједно учимо.	24	26	24	23	5	2.65	1.238

N = 111

Анализа ових података показује да ученици генерално имају позитивне ставове о комуникацији са наставницима. Већина ученика (40%) сагласна је са тврдњом да наставници пажљиво слушају њихова питања и стрпљиво одговарају на недоумице, што указује на добар квалитет комуникације. То потврђује и нижа просечна оцена (2.17), која указује да већина ученика позитивно оцењује наставничково стрпљење, док нижа SD (1.306) сугерише мању распршеност одговора и релативно сагласне ставове ученика по овом питању.

Према резултатима, 34% ученика сматра да наставници воде рачуна о њиховим потребама, осећањима и проблемима, што указује на високи ниво емпатије и ангажованости наставника. Ови подаци сугеришу да ученици осећају да наставници брину не само о њиховом академском напретку већ и о њиховој емоционалној и социјалној добробити. Средња вредност од 2.31 показује умерено позитиван став ученика према подршци наставника,

што указује на то да већина ученика препознаје наставничку емпатију и ангажованост, али са могућношћу за додатно побољшање у овој области. Ниска SD вредност од 1.306 указује на релативно уједначене ставове ученика по овом питању.

Међутим, из анализе тврдњи 1 и 4 уочавају се осцилације у ставовима ученика у погледу квалитета комуникације са наставницима. Анализа процената из табеле, у комбинацији са средњим вредностима и стандардним девијацијама, даје детаљнију слику о разноликости ставова ученика према комуникацији са наставницима. Прва тврдња (Разговор о градиву и изван школе) показује да 14% ученика у потпуности подржава ову тврдњу, док је 27% ученика негира. Средња вредност ($M = 3.21$) и висок SD од 1.421 указују на широк спектар мишљења међу ученицима, што сугерише да неки ученици имају приступ наставницима и ван школског окружења, доживљавајући тај контакт као подршку у учењу, док други можда немају исто искуство или осећају мањак подршке. Ова разлика у перцепцијама могла би бити повезана са различитим стилевима рада наставника или са нивоом отворености за неформалну комуникацију. Четврта тврдња (Недовољан труд у комуникацији наставника) показује да је 31% ученика сагласно са овом тврдњом, док је само 10% у потпуности негира, што је у складу са средњом вредношћу од 3.59, која благо нагиње ка негативном ставу. SD од 1.317 указује на умерену варијабилност одговора, што значи да постоји група ученика која перципира наставничку комуникацију као недовољно ангажовану, док су ставови других нешто позитивнији. Ово сугерише да одређени број ученика осећа недостатак подршке и заинтересованости од стране наставника.

Анализа пете тврдње, која се односи на прекидање ученичке дискусије од стране наставника, такође открива важне аспекте ученичких ставова о комуникацији у учионици. Средња вредност од 3.50 и SD од 1.257, указују на умерено негативан став према овој тврдњи, што значи да већина ученика донекле сматра да наставници понекад прекидају дискусије, чак и када се оне односе на градиво, што може утицати на њихову перцепцију о нивоу подршке и отворености наставника за конструктивне разговоре у учионици. Процент одговора показује да 29% ученика у потпуности потврђује ову тврдњу, док је само 5% у потпуности негира, што сугерише да велики део ученика дели ово мишљење. Нешто нижа SD (1.257) у односу на друге тврдње указује на релативно уједначене ставове ученика по овом питању.

Још један занимљив аспект је тврдња о групном раду (тврдња 7). Средња вредност од 2.65 и најнижи SD од 1.238 указују на умерено позитиван став према групном раду и дискусијама, али и на релативну сагласност међу ученицима да овај облик рада није толико често присутан у настави. Процент одговора показује да 24% ученика потпуно подржава ову тврдњу, док је 26% негира у потпуности. Такође, 23% ученика сматра да је групни рад понекад присутан, али и да није доминантан начин рада. Средња вредност од 2.65

указује да већина ученика има позитивно мишљење о групном раду и дискусијама, али није у потпуности уверена да се овај приступ често користи. Најнижи SD од 1.238 указује да ставови ученика по овом питању нису јако различити, али и да је постојећи степен сагласности нешто већи у поређењу са другим тврдњама. То сугерише да ученици генерално доживљавају групни рад као нешто што није често интегрисано у наставу, али да су ставови према овом приступу углавном позитивни.

Резултати показују да већина ученика има позитиван став према комуникацији са наставницима, али су присутни и ученици који изражавају различите ставове према неким облицима комуникације, као што су групни рад или прекидање дискусија. Ово указује да, иако добар квалитет комуникације може позитивно утицати на академски успех и педагошку климу, варијације у ставовима ученика показују потребу за већом прилагодљивошћу наставничких приступа у циљу већег ангажовања свих ученика.

Дискусија

На основу представљеног истраживања могуће је извести неколико значајних закључака који указују на важност психосоцијалне климе у процесу учења и факторе који утичу на академски успех ученика.

Резултати показују да ученици као најважнији фактор успеха сматрају добре оцене, што опет указује да су традиционални академски стандарди и процене још увек основни показатељи успеха у образовном систему. Ово је у складу са широко распрострањеним уверењем да су високе оцене кључне за академски успех, док се успешност или неуспешност често мери квантитативно, кроз бројке и резултате (Максић, 2014, стр. 46). Надаље, истраживање фактора које ученици перципирају важним за школски успех показало је да код дела ученика фактори као што је „задовољство родитеља” не играју значајну улогу у академском успеху ученика. Ово може указивати на растућу самосталност ученика у дефинисању својих циљева и успеха, као и на смањени утицај спољашњих притисака попут родитељских очекивања. Истовремено, велики број ученика успех дефинише као процес усвајања знања, вештина и способности, а дисциплина и одговорност који се повезују са испуњавањем школских обавеза и постизањем добрих резултата, остају важни елементи њихових перцепција успеха. Ови налази подржавају став да успех ученика не треба мерити искључиво кроз оцене, већ као сложену комбинацију академских знања, социјалних вештина и личног ангажовања.

Дискусија о факторима који утичу на побољшање школског успеха ученика показује интересантне налазе који одбацују претпостављене исходе. Уместо да су најзначајнији фактори били мотивисаност, добре радне навике и уложени напор, како је хипотеза сугерисала, ученици су већи значај при-

писали друштвеним и емоционалним аспектима свог окружења. Највише значаја ученици су дали друштву у разреду и атмосфери у учионици, што указује на важност социјалне интеракције и подршке у групном окружењу. Позитивна друштвена клима и добри односи са вршњацима и наставницима значајно доприносе мотивацији и успеху у учењу, што је у складу са истраживањима која се заснивају на учењима Пијажеа и Виготског, који су наглашавали кључну улогу социјалних интеракција у когнитивном развоју (према Krnjajić, 2002). Такође, резултати показују да је „жеља мојих родитеља” релативно важан фактор, чиме се подвлачи значај породичне подршке и очекивања као мотивационог подстицаја за ученике. Ово је у складу са истраживањима која истичу да су родитељски захтеви и охрабрење често пресудни за улагање додатног напора и постизање бољих резултата у школи (Милошевић, 2004). Разлике у перцепцији фактора као што су начин испитивања и личност наставника, указују да неки ученици више цене наставникову подршку и стил рада, док други већи значај придају самом испитивању као показатељу успеха. Личне радне навике, уложени напор и мотивисаност ученика су, иако важне, на нижим позицијама, што показује да ученици у овом узрасту више цене социјалне и емоционалне аспекте у учењу, него факторе на које имају директан утицај.

Социо-емоционална клима у учионици игра кључну улогу у академском успеху ученика. Резултати показују да већина ученика доживљава своје одељење као подржавајуће окружење, што повећава њихову мотивацију за учење. Позитивна атмосфера у школи доприноси не само личном већ и академском развоју ученика, што потврђује да стварање таквог окружења може значајно побољшати њихове академске резултате.

Резултати истраживања показују да ученици углавном цене демократске и пермисивне стилове наставе, који подстичу самостално размишљање и активно учење. Супротно томе, ученици мање вреднују аутократске стилове наставе који ограничавају њихову самосталност и слободу. Овакви налази линеарни су са истраживањима која истичу да наставници који се ослањају на демократски стил руковођења одељењем стварају предуслове за развој повољне психосоцијалне климе у одељењу, чиме доприносе побољшању мотивације и академског успеха ученика (Јоксимовић, 2004). Ови резултати указују на важност флексибилног наставничког приступа који комбинује различите стилове рада, уважава ученичке потребе и мотивише их на активност у учењу.

Резултати овог истраживања пружају важне увиде у ставове ученика о квалитету комуникације са наставницима и њеном утицају на педагошку климу и академски успех. Генерално, ученици изражавају позитивне ставове према комуникацији са наставницима, али постоје и значајне варијације у перцепцијама које указују на простор за унапређење. Највише позитивних ставова ученици су изразили према наставницима који слушају њихова

питања и стрпљиво одговарају на недоумице, што указује на важност развијања емпатије и пажње према ученичким потребама. Ови аспекти комуникације играју кључну улогу у стварању подршке ученицима и унапређењу мотивације.

Резултати показују да ученици имају различита искуства са наставницима, као што се види из разноликости ставова о комуникацији изван учионице и прекидању дискусија. То имплицира потребу за више простора за ученичке дискусије и већу интеграцију групног рада у наставу, што указује на потенцијал за побољшање наставних стратегија. Комбиновањем различитих наставних метода и приступа, као што су групни рад и отворене дискусије, може се побољшати комуникација и мотивација ученика на активније учешће у наставном процесу (Dubljanin, 2010).

Закључно, резултати овог истраживања потврђују важност квалитетне комуникације наставника са ученицима као кључног елемента у формирању позитивне педагошке климе, што је у складу са истраживањима Јоксимовић (2004), која истиче да квалитетна комуникација значајно утиче на мотивацију ученика и њихову академску успешност. У исто време, истраживањем се истиче потреба за додатним напорима у развоју наставничких вештина комуникације, како би се осигурало да сви ученици имају једнаке могућности за подршку и укљученост у наставни процес.

Закључна размајрања

Представљени рад и реализовано истраживање наглашавају значајан утицај психосоцијалне климе на академски успех ученика. Резултати показују да позитивни односи са наставницима и вршњацима подстичу мотивацију и учење. Демократски и пермисивни васпитни стилови, као и подршка наставника и вршњака у школи, играју кључну улогу у развоју и побољшању академског успеха ученика. Ученици који се осећају подржано у социјалном и емоционалном контексту у школском окружењу имају већу склоност ка успешном учењу и бољим академским резултатима. Овај утицај нарочито је значајан у контексту савремених образовних захтева који подстичу индивидуализовани приступ и подршку ученицима. Развој позитивне педагошке климе и квалитетне комуникације у учионици, како на релацији наставник–ученици тако и на релацији ученик–ученици, игра кључну улогу у побољшању школског успеха.

У контексту унапређења академског успеха ученика, истраживање показује да наставници треба да примењују флексибилне и балансиране приступе рада у настави, који подржавају активну улогу ученика, стимулишу њихову самосталност и побољшавају академски успех, уз примену техника квалитетне комуникације, као што су активно слушање, емпатија

и отвореност. Ове технике могу побољшати однос наставника и ученика, створити позитивну атмосферу у учионици и подстаћи већу мотивацију ученика, што ће напослетку допринети и бољим академским резултатима. Стога је важно обезбедити програме за унапређење наставничких вештина, са посебним акцентом на комуникацију, социјалну подршку и стилове рада, како би наставници били оснаженији за ефикасније спровођење ових приступа у наставној пракси.

Реализовано истраживање указује и на неколико ограничења која могу утицати на могућност генерализације резултата. Узорком су обухваћени само ученици из ограниченог географског подручја, што сужава могућност примене налаза на ширу популацију. Осим тога, истраживање се фокусирао само на неке аспекте психосоцијалне климе и комуникације, без дубљег истраживања других фактора који могу утицати на академски успех и без истраживања дугорочних ефеката утицаја комуникације и психосоцијалне климе на академски успех ученика. На крају, примењени инструменти као што су анкете могу бити подложни субјективности, што може утицати на тачност и објективност добијених података.

Литература

- Вилотијевић, М. (1993). *Организација и руковођење школом*. Београд: Научна књига.
- Гордон, Т. (2003). *Како бити успешан наставник*. Београд: Креативни центар.
- Ђорђевић, Ј. (1985). Личност наставника и васпитање ученика. *Настава и васпитање*, 1, 57–69.
- Илић, М. (1999). Ученик – центар наставног процеса. *Педагогија*, 1 (2), 60–62.
- Јоксимовић, С. (2004). Комуникација у настави и психосоцијална клима школе. *Педагогија*, 2, 1–11.
- Крњајић, С. (2007). *Појед у разред*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Максимовић, Ј. (2008). Прилог истраживању школског неуспеха. *Педагошка стварност*, 54 (5–6), 450–464.
- Максић, С. Б. (2014). Како мотивисати неуспешне ученике основне школе да уче. У: Р. Николић (ур.), *Настава и учење: савремени приступи и перспективе* (стр. 45–60). Ужице: Учитељски факултет. <https://pfu.kg.ac.rs/wp-content/uploads/2022/03/Nastava-ucenje-Savremeni-pristupi-i-perspektive-2014.pdf>
- Милошевић, А. (2015). *Стилови рада савременог наставника*. Ужице: Регионални центар за професионални развој запослених у образовању.
- Милошевић, Н. (2004). *Вера у сопствене способности и школски успех*. Нови Сад – Вршац: Савез педагошких друштава Војводине – Виша школа за образовање васпитача.
- Радојевић, Т. и Компировић, Т. (2020). Психосоцијална клима и њен утицај на развој комуникационих компетенција ученика. *Зборник радова Филозофског факултета*, 48 (1), 279–298. <https://doi.org/10.5937/ZRFFP48-16700>
- Сузић, Н. (2005). *Педагогија за XXI вијек*. Бања Лука: ТТ-Центар.

Психосоцијална клима у учионици као фактор академској успеха: улога односа наставника и ученика

- Хавелка, Н. (2000). *Ученик и наставник у образовном процесу*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Шевкушић, С. (2004). Наставник и социјално понашање ученика. У: С. Крњајић (ур.), *Социјално понашање ученика* (стр. 129–150). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Шевкушић-Мандић, С. (1991). Облици вербалне комуникације између учитеља и ученика. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 23, 232–260.
- Alić, B. (2019). Povezanost socio-emocionalne klime u razredu sa školskim uspehom učenika (neobjavljeni magistarski rad). Filozofski fakultet, Sarajevo.
- Bognar, L. i Matijević, M. (2002). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Bratanić, M. (1990). *Mikropedagogija, interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Brookover, W. B., Schweitzer, J. H., Schneider, J. M., Beady, C. H., Flood, P. K., & Wisenbaker, J. M. (1978). Elementary school social climate and school achievement. *American Educational Research Journal*, 15(2), 301–318.
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy and well-being. *Harvard Educational Review*, 76(2), 201–237. <http://dx.doi.org/10.17763/haer.76.2.j44854x1524644vn>
- Damjanović, R. (2013). *Rad školskog pedagoga*. Podgorica: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Dubljanin, S. (2010). Pitanje izbora nastavnih metoda. *Pedagogija*, 65 (4), 713–716.
- Gačević, N. (2020). *Priroda komunikacije između nastavnika i učenika kao osnova efikasnijeg učenja* (neobjavljeni master rad). Filozofski fakultet, Novi Sad.
- Griffith, J. (1995). An empirical examination of a model of social climate in elementary schools. *Based and Applied Social Psychology*, 17(1–2), 97–117.
- Jagić, S. i Jurčić, M. (2006). Razredno-nastavno ozračje i zadovoljstvo učenika nastavom. *Acta Iadertina*, 3, 29–43.
- Jevtić, B. (2014). Akademska sredina i akademsko (ne)postignuće. *FBIM Transactions*, 2(2), 166–173.
- Johnson, B., & Stevens, J. (2006). Student achievement and elementary teachers' perceptions of school climate. *Learning Environments Research*, 9(2), 111–122. <http://dx.doi.org/10.1007/s10984-006-9007-7>
- Krnjajić, S. (2002). *Socijalni odnosi i obrazovanje*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Lewin, K. (1951). *Field Theory in Social Science: Selected Theoretical Papers* (Edited by Dorwin Cartwright). Harpers.
- Loukas, A. (2007). What is school climate? *Leadership Compass*, 5(1), 1–3. https://www.naesp.org/resources/2/Leadership_Compass/2007/LC2007v5n1a4.pdf
- Pongračić, L. (2019). Analiza poželjnih kompetencija za uspešno upravljanje razredom. *Didaskalos: časopis Udruge studenata pedagogije Filozofskog fakulteta u Osijeku*, 3 (3), 87–97.
- Prašević, N. M. (2019). *Slobodna volja: uvod u savremene teorije*. Београд: Српско филозофско друштво.
- Prašević, N. M. (2022). Uzrokovanje i negativne činjenice. *Filozofska istraživanja*, 42 (3), 545–560. <https://doi.org/10.21464/fi42308>
- Prašević, N. M. (2024). Machiavelli on arte dello stato. *Collection of Papers of the Faculty of Philosophy in Priština*, 54(3), 401–415. <https://doi.org/10.5937/zrffp54-53025>

- Purkey, S., & Smith, M. (1983). Effective schools: A review. *The Elementary School Journal*, 83(4), 426–452.
- Rijevac, M. (2001). *Teorija rukovođenja – suvremeno upravljanje i rukovođenje u školskom sustavu*. Velika Gorica: Persona.
- Spajić-Vrkaš, V., Kukoč, M. i Bašić, S. (2001). *Interdisciplinarni rječnik*. Zagreb: Hrvatsko povjerenstvo za UNESCO.
- Stockard, J., & Mayberry, M. (1992). Resources and school and classroom size. In: J. Stockard & M. Mayberry (Eds.), *Effective Educational Environments* (pp. 40–58). Newbury Park, CA: Corwin Press, Inc.
- Stoll, F. i Fink, D. (2000). *Mijenjamo naše škole*. Zagreb: Eduka.
- Šimić Šašić, S. (2011). Interakcija nastavnik–učenik: teorije i mjerenje. *Psihologijske teme*, 20 (2), 233–260.

Tatjana S. RADOJEVIĆ
Tatjana P. KOMPIROVIĆ
University of Priština in Kosovska Mitrovica
Faculty of Philosophy
Department of Pedagogy

Šejla Š. LJAJKO
Elementary School “5th October”
Kruševo, Gora (Serbia)

Psychosocial Climate in the Classroom
as a Factor in Academic Success: The Role
of the Teacher–Student Relationship

Summary

The question of the connection between the psychosocial climate in the classroom and student's academic success is of great importance today, as the role of environment and social factors in the learning process is increasingly emphasized. Adequate research on this issue could illuminate the significant role of social and emotional aspects in education. The initial section of the paper presents terminological definitions of key concepts such as the psychosocial climate in the classroom, the teacher's educational style, and student success. These definitions aim to provide a clearer picture of how different factors such as students' attitudes towards the teacher, the classroom environment and the teachers' educational styles can affect educational outcomes.

The aim of this research was to examine the impact of the psychosocial climate on the academic success of elementary school students, with a particular focus on the social and emotional aspects of the school environment. The study included 111 students from

fifth to eighth grade, from three elementary schools in the Gora municipality, in Kosovo and Metohija, using a descriptive-analytical method with a 26-item Likert scale.

The research results showed that students place great importance on social and emotional factors such as the classroom atmosphere, relationships with teachers and peers, and parental support. Additionally, positive communication between teachers and students, as well as teachers' educational styles play a significant role in fostering student motivation and academic success. It was found that democratic and permissive teaching styles have a positive effect on students while an authoritarian teaching style tends to negatively impact student autonomy and motivation. Thus, the results highlight the significant role of quality communication between teachers and students in creating a positive educational climate that directly influences academic success.

The implications of this study suggest the need for developing a positive educational climate, which includes quality communication and appropriate teaching methods, to enhance motivation and improve students' academic success.

Keywords: psychosocial climate; teachers' educational styles; communication; academic success; student.

