

Marijana Togonal

Vjera Brković

Maja Morić Kulušić

POVEZANOST UPRAVLJAČKIH VJEŠTINA I ODGOJNIH STILOVA NASTAVNIKA S RAZREDNOM KLIMOM U OSNOVNIM ŠKOLAMA

Sažetak

U radu se teorijski analizira i empirijski istražuje povezanost upravljačkih vještina i odgojnih stilova nastavnika s razrednom klimom na primjeru nastavnika u osnovnim školama Šibensko-kninske županije. Teorijsko uporište rada čine suvremeni modeli upravljanja razrednim odjelom s naglaskom na komunikacijske vještine, uspostavu jasnih pravila, dosljednost, emocionalnu samoregulaciju i rješavanje sukoba. Odgojni i nastavni stilovi razmatraju se na temelju klasične tipologije koja razlikuje autoritativni, autoritarni, popustljivi i zanemarujući stil te na pristupima koji naglašavaju stupanj nastavnikova usmjeravanja razredne interakcije i discipline.

Za potrebe rada provedeno je istraživanje pomoću anketnoga upitnika na uzorku osnovnoškolskih nastavnika na području Šibensko-kninske županije ($n = 216$). Ispitane su samoprocjene upravljačkih vještina nastavnika, učestalost primjene specifičnih odgojnih postupaka te nastavnikov doživljaj razredne klime. Prikupljeni podatci analizirani su deskriptivnim i korelacijskim statističkim postupcima kako bi se utvrdio smjer i snaga povezanosti među navedenim varijablama. Svrha je rada pridonijeti razumijevanju uloge nastavničkih vještina u stvaranju pozitivnoga razrednog ozračja te istaknuti važnost kontinuiranoga stručnog usavršavanja nastavnika u vođenju razreda.

Ključne riječi: *razredna klima, upravljanje razredom, odgojni stilovi nastavnika, osnovnoškolsko obrazovanje, stručno usavršavanje.*

UVOD

Suvremena pedagoška paradigma upravljanje razredom definira kao složen, dinamičan i proaktivan proces koji nadilazi tradicionalno shvaćanje discipline kao isključive kontrole ponašanja učenika. Iako klasično određenje Evertsona i Weinsteina (2006) i dalje predstavlja nezaobilazan teorijski temelj, suvremeni pristupi naglašavaju da upravljanje razredom obuhvaća širok spektar nastavnikovih aktivnosti usmjerenih na stvaranje okruženja koje simultano potiče školsko postignuće i socijalno-emocionalni razvoj učenika. Nova teorijska i empirijska istraživanja dodatno naglašavaju višedimenzionalnost ovoga konstrukta ističući da učinkovito upravljanje razredom uključuje organizaciju nastavnoga procesa, regulaciju ponašanja, kvalitetu interpersonalnih odnosa te pružanje emocionalne podrške učenicima (Emmer, Sabornie, 2015; Pianta, Hamre, Allen, 2012). Metaanalize potvrđuju da proaktivne strategije upravljanja značajno doprinose angažmanu učenika i povoljnoj razrednoj klimi (Korpershoek i sur., 2016). Učinkovito upravljanje razredom također je neraskidivo povezano s nastavnikovim socijalno-emocionalnim kompetencijama, uključujući sposobnost regulacije vlastitih emocionalnih reakcija u stresnim situacijama, što izravno utječe na kvalitetu odnosa s učenicima i ukupnu razrednu klimu (Jennings, Greenberg, 2009; Aldrup i sur., 2018). Ovaj relacijski aspekt upravljanja razredom naglašava važnost nastavnikovih unutarnjih psiholoških osobina i sposobnosti za održavanje pozitivnoga i sigurnoga obrazovnog okruženja. U kontekstu odgojno-nastavnih stilova istraživanja pokazuju da autoritativni i popustljivi pristupi u interakciji s učenicima koreliraju s povoljnijim učeničkim ishodima i percepcijom razredne klime, dok autoritarni i zanemarujući stilovi u pravilu ne doprinose pozitivnome razrednom ozračju (Baumrind, 1967; Marzano, Marzano, Pickering, 2003; Reeve, 2012). Suvremeni diskurs, temeljen na teoriji samoodređenja, naglašava da podrška učeničkoj autonomiji i aktivno uključivanje u proces odlučivanja dodatno poboljšava njihovu motivaciju i angažman u radu (Deci, Ryan, 2000; Reeve, Cheon, 2021). S obzirom na navedeno razredna klima u ovome radu promatra se kao ishod nastavnčkoga djelovanja, odnosno rezultat interakcije upravljačkih vještina i stilova s razrednom klimom te empirijski ispituje ove odnose na uzorku nastavnika osnovnih škola Šibensko-kninske županije.

MEĐUODNOS NASTAVNIČKIH KOMPETENCIJA, STILOVA POUČAVANJA I KVALITETE RAZREDNE KLIME

U ovome će se poglavlju sažeto prikazati suvremeni koncepti i empirijske spoznaje koje objašnjavaju kako nastavnici oblikuju odgojno-obrazovno okruženje pomoću svojih vještina,

stilova rada i socijalno-emocionalnih kompetencija, i to s naglaskom na (1) definiranje koncepta upravljanja razredom, (2) socijalno-emocionalnu kompetenciju i samoregulaciju nastavnika, (3) tipologiju odgojno-nastavnih stilova te (4) razrednu klimu. Na temelju takva teorijskoga pristupa povezat će se teorijske spoznaje s empirijskim nalazima istraživanja pružajući cjelovitu podlogu za interpretaciju rezultata dobivenih na ispitanome uzorku.

Koncept upravljanja razredom i njegove ključne komponente

Upravljanje razredom (engl. *classroom management*) u suvremenoj je pedagoškoj teoriji i praksi prošlo razvojni put od usmjerenosti na održavanje discipline prema cjelovitome i sustavnome oblikovanju odgojno-obrazovnoga procesa. Dok se tradicionalna paradigma primarno oslanjala na reaktivno suzbijanje nepoželjnih ponašanja, noviji pristupi upravljanju razredom ističu važnost proaktivnoga modela kojim se istovremeno potiče školsko postignuće učenika i njihov socijalno-emocionalni razvoj (Evertson, Weinstein, 2006). Ta konceptualna promjena jasno upućuje na širi pomak od puke kontrole razreda prema pristupu koji naglašava regulaciju odnosa i zajedničko oblikovanje razrednoga okruženja, što je u skladu sa konstruktivističkim i sociokonstruktivističkim teorijama učenja (Piaget, 1970; Vygotsky, 1978; Bruner, 1996; Bašić, 2011; Matijević i sur., 2016). S obzirom na to učinkovito upravljanje razredom ne predstavlja izoliranu nastavničku vještinu, već skup osobina koje obuhvaćaju više međusobno povezanih komponenti (Emmer, Sabornie, 2015; Marzano, Marzano, Pickering, 2003). Među tim se vještinama osobito ističe: (1) organizacijska komponenta (uključuje uspostavljanje jasnih pravila i procedura s naglaskom na prevenciju nepoželjnih ponašanja), (2) odnosna komponenta (usmjerena je na izgradnju kvalitetnih odnosa između nastavnika i učenika koji se temelje na povjerenju, međusobnome uvažavanju i emocionalnoj sigurnosti), (3) didaktička komponenta (podrazumijeva primjenu nastavnih strategija koje potiču aktivno učenje i kognitivnu angažiranost učenika) i (4) bihevioralna komponenta (obuhvaća sustavno praćenje i usmjeravanje ponašanja učenika ka samoregulaciji, odgovornosti prema radu i stvaranju pozitivne razredne klime). Ovakvo prošireno određenje upućuje na to da nastavnik u suvremenome nastavnom procesu nije isključivo prenositelj znanja, već organizator, koordinator i posrednik procesa učenja i socijalnih interakcija. Upravljačka praksa i sposobnosti nastavnika međusobno su povezane: nastavničke strategije oblikuju percepciju razredne klime, a razredna klima zauzvrat utječe na njihovu učinkovitost.

Socijalno-emocionalne kompetencije i samoregulacija nastavnika

Socijalno-emocionalne kompetencija nastavnika predstavljaju ključnu unutarnju psihološku sposobnost koja omogućuje učinkovito upravljanje razredom i oblikovanje pozitivne razredne klime. Patricia Jennings i Mark Greenber (2009) razvili su model tzv. *prosocijalne učionice* (engl. *the prosocial classroom*) u kojem naglašavaju da sposobnost nastavnika za prepoznavanje, regulaciju i usmjeravanje vlastitih emocionalnih reakcija izravno utječe na kvalitetu odnosa s učenicima i cjelokupno razredno ozračje. Nastavnici s razvijenim socijalno-emocionalnim kompetencijama uspješnije uspostavljaju emocionalno sigurno okruženje, što smanjuje potrebu za reaktivnim disciplinskim mjerama i potiče školski angažman učenika. Emocionalna samoregulacija, kao ključni aspekt socijalno-emocionalnih kompetencija, odnosi se na sposobnost prepoznavanja vlastitih emocionalnih stanja te njihovo upravljanje u cilju održavanja konstruktivne interakcije s učenicima (Gross, 1998). Studije pokazuju da nastavnici koji uspješno reguliraju emocije, uključujući stres i frustraciju, postižu bolje rezultate u održavanju pozitivne razredne klime te veću profesionalnu dobit (Sutton, Mudrey-Camino, Knight, 2009; Wang i sur., 2023). Osim unutarnjih psiholoških aspekata, socijalno-emocionalne kompetencije uključuju i vještine empatijskoga komuniciranja, aktivnoga slušanja te pružanja podrške učenicima u socijalno-emocionalnome razvoju. Empirijski je potvrđeno da ove kompetencije pozitivno utječu na učeničke ishode i povećavaju njihovu motivaciju za učenje (Pianta, Hamre, Allen, 2012). U kontekstu ovoga istraživanja socijalno-emocionalne kompetencije i sposobnost samoregulacije nastavnika predstavljaju temelj za učinkovitu primjenu odgojno-nastavnih stilova i upravljačkih vještina.

Analiza podataka prikupljenih upitnikom o samoprocjeni upravljačkih vještina nastavnika pokazuje da nastavnici s višim rezultatima u procjeni vlastitih kompetencija istovremeno doprinose povoljnijoj percepciji razredne klime, što je u skladu s nalazima Jennings i Greenberg (2009) i Wang i suradnika (2018). Time se potvrđuje da emocionalna kompetencija nastavnika ne predstavlja dodatak, već je ključni prediktor kvalitetnoga odgojno-obrazovnog procesa.

Odgojni i nastavnički stilovi u razrednome kontekstu

Odgojni i nastavnički stilovi predstavljaju temeljnu odrednicu nastavničkoga djelovanja kojom se izravno oblikuje razredna klima, učenički angažman i obrazovni uspjeh. Teorijsku okosnicu ovoga područja čine pionirski radovi Diane Baumrind (1967, 1971) čija se klasifikacija odgojnih stilova temelji na suodnosu dviju ključnih dimenzija: zahtjevnosti (obuhvaća kontrolu ponašanja i jasnoću očekivanja) te emocionalne topline (osjetljivost na potrebe učenika i pružanje odgovarajuće

pomoći). Unutar ovoga okvira razvijaju se sljedeći stilovi, čijom se terminologijom služimo i u istraživačkome dijelu rada: (1) autoritativni stil – kombinira visoka očekivanja s intenzivnom potporom učeniku te potiče aktivno sudjelovanje učenika u radu, (2) autoritarni stil – temelji se na strogoj kontroli i ograničenoj emocionalnoj podršci učenicima, (3) popustljivi stil – karakterizira toplina i visoka emocionalna podrška, ali i minimalna zahtjevnost – te (4) zanemarujući stil – objedinjuje nisku zahtjevnost, ali i nisku podršku što dovodi do smanjenoga angažmana učenika (Maccoby, Martin, 1983). Novija istraživanja, međutim, upućuju na pomak od krutih kategorizacija prema višedimenzionalnome spektru nastavničkih ponašanja (Roorda i sur., 2017; Korpershoek i sur., 2016). Odgojni se stilovi, naime, rijetko pojavljuju u svome *čistome* obliku pa se stoga ni nastavnici ne mogu svrstati u unaprijed definirane kategorije, što će pokazati i rezultati ovoga istraživanja. Češće se može govoriti o prevladavanju određenih obilježja ili preklapanju karakteristika različitih stilova, što upućuje na njihovu dinamičnu i kontekstualno uvjetovanu prirodu.

Razredna klima kao rezultat pedagoškoga djelovanja

Razredna klima predstavlja subjektivni doživljaj učeničkoga i nastavničkoga ponašanja unutar učionice te obuhvaća emocionalnu, socijalnu i akademsku dimenziju razrednoga života (Thapa i sur., 2013). Učinkovito upravljanje razredom i primjena odgojnih stilova nastavnika ključne su odrednice kvalitete toga ozračja. Nastavnici svojim postupcima oblikuju očekivanja, norme i odnose u razredu, čime posredno utječu na motivaciju, angažman i školska postignuća učenika (Pianta, Hamre, Allen, 2012; Roorda i sur., 2017). Istraživanja pokazuju da autoritativni odgojni stil potiče percepciju pozitivnoga i sigurnoga razrednoga ozračja, dok autoritarni, zanemarujući i popustljivi stilovi često dovode do negativnoga doživljaja razreda i smanjenoga učeničkoga angažmana (Korpershoek i sur., 2016; Wang i sur., 2023). Nadalje, socijalno-emocionalne kompetencije nastavnika, uključujući emocionalnu samoregulaciju i sposobnost rješavanja sukoba, posredno jačaju pozitivno razredno ozračje i smanjuju učestalost disciplinskih problema (Jennings, Greenberg, 2009; Gross, 1998).

U kontekstu provedenoga empirijskog istraživanja razredna klima stoga nije statična, već se kontinuirano oblikuje recipročnim odnosom nastavničkih vještina, stilova poučavanja i učenikove percepcije razredne klime. Ovaj konceptijski okvir omogućuje dublje razumijevanje načina na koji različite strategije nastavničkoga djelovanja – od organizacijskih i odnosnih kompetencija do

didaktičkih i ponašajnih strategija – doprinose cjelokupnome doživljaju razreda (Emmer, Sabornie, 2015; Marzano, Marzano, Pickering, 2003).

INSTITUCIONALNI OKVIR I IZAZOVI NASTAVNIČKE PRAKSE U HRVATSKOME ODGOJNO-OBRAZOVNOM SUSTAVU

S obzirom na iznimno značenje upravljačkih kompetencija za kvalitetu razrednoga ozračja i profesionalno zadovoljstvo nastavnika u hrvatskome se pedagoškom kontekstu nameće potreba za sustavnim prikupljanjem empirijskih podataka o njihovoj primjeni i percepciji. Premda su navedene kompetencije teorijski prepoznate kao ključne odrednice uspješnoga poučavanja, dosadašnja saznanja upućuju na to da nastavnicima u neposrednoj praksi često nedostaje strukturirana potpora i kontinuirano stručno usavršavanje u području pedagoškoga vođenja razreda.

Institucionalni okvir u Republici Hrvatskoj primarno je reguliran *Pravilnikom o kriterijima za izricanje pedagoških mjera* te internim aktima o kućnome redu škola koji u pravilu služe kao formalno-pravni instrumenti održavanja discipline. Međutim, strateška i sustavna potpora nastavnicima – primjerice kroz specijalizirane edukacije ili mentorstvo – fragmentarna je te nerijetko ograničena na sporadične skupove ili pojedine kolegije unutar temeljnoga obrazovanja (Sedlar, 2018; Pongračić, 2019). Takav partikularni pristup otežava razvoj integriranih strategija upravljanja razredom i objektivnu samoprocjenu profesionalnih kompetencija nužnih za suvremenu nastavničku praksu.

Značajan doprinos sustavnome razumijevanju nastavničke profesije u Republici Hrvatskoj pruža sudjelovanje u međunarodnome projektu TALIS (*Teaching and Learning International Survey*) koji pod ingerencijom OECD-a cjelovito ispituje međuodnos radnih uvjeta, školskoga ozračja te nastavnih praksi i uvjerenja, dajući time sveobuhvatan uvid u složenost odgojno-obrazovnoga procesa. Iako navedeno istraživanje obuhvaća širok spektar ispitivanih elemenata, rezultati u nacionalnome okviru upućuju, između ostalog, na visoku razinu profesionalnoga stresa među nastavnicima (13,7 %) s faktorima stresa vezanima uz odgovornost za uspjeh učenika (59,9 %), održavanje discipline (43,1 %) i brigu o socioemocionalnoj dobrobiti učenika (42,7 %). Ovi podatci sugeriraju da suvremeno upravljanje razredom nadilazi puko poučavanje te uključuje intenzivan emocionalni i organizacijski rad nastavnika. Pojedinačni problemi s razrednom disciplinom uključuju ometajuću buku („puno ometajuće buke i meteža“; 13, 2 %), kašnjenje učenika u radu („mnogi učenici ne započinju s radom nakon početka sata“; 7, 3 %), smirivanje

učenika („moram dugo čekati da se učenici umire“; 7, 8 %) i prekidanje nastave („gubim puno vremena jer učenici prekidaju sat“; 9, 8 %) što dodatno naglašava potrebu za sustavnim razvojem upravljačkih kompetencija. Međutim, unatoč postojanju institucionalnoga okvira rezultati istraživanja još uvijek se nedovoljno prenose u svakodnevnu pedagošku praksu, što otvara prostor za empirijska istraživanja o upravljačkim vještinama nastavnika i njihovoj povezanosti s razrednim ozračjem.

ISTRAŽIVANJE

Polazeći od prethodno razrađenoga teorijskog okvira, u nastavku rada prikazuje se empirijsko istraživanje usmjereno na ispitivanje povezanosti upravljačkih vještina, odgojnih stilova i razredne klime. U radu je primijenjen kvantitativni istraživački pristup koji omogućuje sustavno prikupljanje podataka te njihovu statističku obradu. Pristup je to koji također osigurava precizan uvid u percepcije i samoprocjene ispitanika istraživanja, kao i analizu međudnosa promatranih varijabli. Kvantitativna metodologija predstavlja standard u istraživanjima odgoja i obrazovanja jer omogućuje pouzdano utvrđivanje smjera i intenziteta povezanosti između različitih pedagoških konstrukata (Cohen, Manion, Morrison, 2018; Creswell, Creswell, 2018).

Sudionici istraživanja

Istraživanje je provedeno na uzorku nastavnika zaposlenih u osnovnim školama na području Šibensko-kninske županije. U istraživanju je sudjelovalo ukupno 216 nastavnika. Sociodemografska obilježja sudionika prikazana su u *Tablici 1*, dok su podatci o dobi i duljini radnoga staža sudionika prikazani u *Tablici 2*.

Tablica 1. Sociodemografska obilježja sudionika

Varijabla	Kategorija	<i>N</i>	%
Spol	Muški	38	17,6
	Ženski	178	82,4
Vrsta nastave	Razredna nastava	79	36,6
	Predmetna nastava	97	44,9
	Razredna i predmetna nastava	40	18,5
Redovito uključeni u stručna usavršavanja	Da	182	84,3
	Ne	34	15,7
Tematska usmjerenost stručnih usavršavanja	Pedagoške kompetencije	77	35,6
	Stručne kompetencije	139	64,4

Tablica 2. *Dob i radni staž sudionika*

Varijabla	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>min</i>	<i>max</i>
Dob	216	45,27	10,15	25	65
Radni staž	216	18,49	10,56	0	44

Prosječna dob ispitanika iznosi $M = 45,27$ godina ($SD = 10,15$), pri čemu se dob kreće u rasponu od 25 do 65 godina. Prosječan radni staž ispitanika iznosi $M = 18,49$ godina ($SD = 10,56$), uz raspon od 0 do 44 godine radnog staža. S obzirom na spol većinu uzorka čine žene ($N = 178$; 82,4 %), dok muškarci čine manji dio ispitanika ($N = 38$; 17,6 %). Prema vrsti nastave u kojoj sudjeluju 97 nastavnika (44,9 %) radi u predmetnoj nastavi, 79 nastavnika (36,6 %) u razrednoj nastavi, dok 40 nastavnika (18,5 %) radi i u razrednoj i u predmetnoj nastavi.

Većina ispitanika redovito sudjeluje u stručnim usavršavanjima ($N = 182$; 84,3 %), dok 34 nastavnika (15,7 %) navodi da nisu redovito uključeni u takve aktivnosti. Što se tiče tematske usmjerenosti stručnih usavršavanja, veći broj nastavnika ($N = 139$; 64,4 %) navodi da su usmjereni na razvoj stručnih kompetencija dok 77 nastavnika (35,6 %) navodi da su usmjereni na razvoj pedagoških kompetencija.

Instrument istraživanja

Za potrebe istraživanja konstruiran je *online* anketni upitnik u alatu Google Forms koji je distribuiran nastavnicima osnovnih škola na području Šibensko-kninske županije. Primjena *online* upitnika osigurala je jednostavnu distribuciju, veću dostupnost ispitanicima te učinkovitije prikupljanje i obradu podataka. Instrument istraživanja oblikovan je na temelju relevantnih teorijskih pristupa u upravljanju razredom, odgojnim stilovima i razrednoj klimi, a sastoji se od dvaju osnovnih dijelova:

- prvi dio obuhvaća opće podatke o ispitanicima, uključujući dob, spol, područje rada (razredna ili predmetna nastava), predmetno područje nastavnika, duljinu radnoga staža te uključenost u oblike stručnoga usavršavanja
- drugi dio sadrži 18 tvrdnji usmjerenih na samoprocjenu upravljačkih vještina ispitanika, odgojnih i nastavnih stilova te percepciju razredne klime.

Tvrdnje su utemeljene na teorijskim okvirima koji naglašavaju važnost jasnih pravila, dosljednost u pedagoškim postupcima, učinkovitu komunikaciju i poticajno okruženje (Evertson, Weinstein, 2006; Emmer, Sabornie, 2015). Konceptualizacija stilova oslanja se na klasične tipologije (autoritarni, autoritativni, popustljivi i zanemarujući stil; Baumrind, 1967; Maccoby, Martin, 1983), dok se razredna klima promatra prema kvaliteti međusobnih odnosa, razini suradnje među učenicima i općega socioemocionalnog ozračja u razrednoj zajednici (Fraser, 2012).

Ispitanici su procjenjivali stupanj slaganja s tvrdnjama na petostupanjskoj Likertovoj skali (1 – *uopće se ne slažem* do 5 – *potpuno se slažem*). Primjena Likertove skale standard je u istraživanjima u društvenim i obrazovnim znanostima jer omogućuju preciznu kvantifikaciju stajališta i njihovu daljnju statističku analizu (Likert, 1932; Cohen, Manion i Morrison, 2018; Creswell i Creswell, 2018).

Pouzdanost skala

Pouzdanost skala procijenjena je Cronbachovim koeficijentom α . Skala upravljačkih vještina pokazuje dobru pouzdanost ($\alpha = 0,783$) kao i skala razredne klime ($\alpha = 0,768$). Unutar konstrukta odgojno-nastavnih stilova autoritativni stil pokazuje dobru pouzdanost ($\alpha = 0,728$), dok autoritarni stil bilježi zadovoljavajuću razinu unutarnje konzistencije ($\alpha = 0,622$). Popustljivi stil ($\alpha = 0,577$) i zanemarujući stil ($\alpha = 0,575$) pokazuju nešto nižu, ali u kontekstu istraživanja i dalje prihvatljivu pouzdanost.

Niže vrijednosti koeficijenata kod popustljivoga i zanemarujućega stila mogu se objasniti unutarnjom heterogenošću čestica: pojedine tvrdnje unutar ovih skala ne zahvaćaju identične aspekte djelovanja, već zahvaćaju međusobno bliske, ali ipak djelomično različite dimenzije. Primjerice, u skali popustljivoga stila tvrdnje koje se odnose na poticanje učeničke autonomije i dijaloga (*Potičem učenike da sami predlože rješenja za razredne probleme. Učenicima često nudim izbor između više ponuđenih zadataka. i Važno mi je saslušati argumente učenika, čak i kada se ne slažem.*) jasno upućuju na uključivanje učenika u dijalog i sudjelovanje u radu, dok tvrdnja o prioritetu emocionalnoga stanja djeteta nad radnom atmosferom (*Emocionalno stanje djeteta apsolutni mi je prioritet, čak i na štetu radne atmosfere.*) naglašava isključivo emocionalnu osjetljivost nastavnika. Slično tomu, u skali zanemarujućega stila tvrdnje o minimalnome uključivanju u probleme učenika (*Nastojim se minimalno uključivati u osobne probleme ili međusobne sukobe učenika. i Moj posao je predavati gradivo, a na učenicima je hoće li to pratiti*

ili ne.) odražavaju distancu i manju osobnu uključenost nastavnika. Tvrdnje o nepopuštanju postavljenih kriterija (*Ne odustajem od postavljenih kriterija rada, čak i kada se učenici žale da su previsoki.* i *Inzistiram na tome da svaki učenik do kraja ispuní svoje obveze.*) mogu djelomično zahvaćati elemente zahtjevnosti koji su svojstveni različitim stilovima. Zbog takva djelomičnog preklapanja obilježja može se očekivati niža unutarnja konzistencija tih skala.

Iako se vrijednosti koeficijenata za popustljivi i zanemarujući stil kreću oko graničnih vrijednosti ($\alpha = 0,60$), one su zadržane u daljnjoj analizi zbog teorijske relevantnosti i činjenice da obuhvaćaju širi spektar specifičnih ponašanja unutar odgojno-nastavnih stilova, čime i dalje pružaju korisne uvide u okviru ovoga istraživanja.

Unatoč prihvatljivosti dobivenih vrijednosti relativno niži koeficijenti pouzdanosti za popustljivi i zanemarujući stil upućuju na potrebu za dodatnom metodološkom razradom ovih konstrukata. Moguće je da postojeće čestice ne obuhvaćaju dovoljno homogeno specifične dimenzije navedenih stilova ili da ispitanici na različite načine interpretiraju pojedine tvrdnje. U budućim istraživanjima preporučuje se dodatna validacija instrumenata, uključujući provedbu faktorske analize radi provjere strukture skala te eventualno redefiniranje ili proširenje čestica kako bi se postigla veća unutarnja konzistencija. Također, korisno bi bilo razmotriti operacionalizaciju stilova kao kontinuiranih dimenzija, a ne isključivo kao konstrukata definiranih kategorijama, što je u skladu sa suvremenim pristupima u istraživanju nastavničkoga ponašanja.

Metode obrade podataka

Statistička obrada podataka provedena je pomoću računalnoga programa IBM SPSS Statistics. Postupak analize odvijao se u nekoliko ključnih koraka:

1. **Deskriptivna statistička analiza:** provedena je radi utvrđivanja osnovnih karakteristika distribucije rezultata. Izračunati su deskriptivni pokazatelji: aritmetička sredina (M), standardna devijacija (SD) te minimalne i maksimalne vrijednosti. Navedeni parametri omogućuju uvid u opće obrasce odgovora ispitanika te opis osnovnih obilježja istraživanih varijabli (Field, 2018).
2. **Provjera pouzdanosti:** u svrhu procjene metrijskih karakteristika primijenjenih mjernih skala izračunat je Cronbachov koeficijent α kao pokazatelj unutarnje konzistencije čestica.
3. **Korelacijska analiza:** kako bi se pak ispitala povezanost između upravljačkih vještina nastavnika, odgojnih i nastavnih stilova te percepcije razredne klime korišten je Pearsonov

koeficijent korelacije (r). Ovaj test omogućuje utvrđivanje smjera, intenziteta i statistički značajne povezanosti među promatranim konstruktima (Cohen, Manion i Morrison, 2018).

Svi rezultati statističkih analiza interpretirani uvažavajući razine statističke značajnosti od $p < 0,05$, što predstavlja standardni kriterij u istraživanjima društvenih i obrazovnih znanosti.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

U ovome poglavlju prikazuju se rezultati statističke obrade podataka prikupljenih u istraživanju. Analiza obuhvaća deskriptivne pokazatelje istraživanih varijabli te ispitivanje njihovih međusobnih odnosa s ciljem utvrđivanja povezanosti između upravljačkih vještina, odgojno-nastavnih stilova i razredne klime. Rezultati su prikazani tablično i interpretirani u skladu s dobivenim statističkim pokazateljima, uz razinu značajnosti $p < 0,05$.

Deskriptivni statistički pokazatelji

U *Tablici 3* prikazani su deskriptivni statistički pokazatelji za istraživane varijable: upravljačke vještine, autoritarni, autoritativni, popustljivi i zanemarujući odgojni i nastavni stil te razrednu klimu. Prikazane su vrijednosti aritmetičke sredine (M), standardne devijacije (SD), minimalne i maksimalne vrijednosti, kao i indeksi asimetričnosti i spljoštenosti distribucije te rezultati Kolmogorov-Smirnovljeva testa normalnosti distribucije.

Rezultati Kolmogorov-Smirnovljeva testa upućuju na statistički značajna odstupanja od normalne distribucije kod svih varijabli ($p < 0,01$). S obzirom na osjetljivost Kolmogorov-Smirnovljeva testa na veličinu uzorka dodatno su analizirani indeksi asimetričnosti i spljoštenosti radi potpunije procjene oblika distribucije rezultata. Vrijednosti indeksa asimetričnosti i spljoštenosti u rasponu od -1 do $+1$ upućuju na distribuciju koja je vrlo bliska normalnoj, dok se u istraživanjima iz područja društvenih znanosti vrijednosti u rasponu od -2 do $+2$ također smatraju prihvatljivima za pretpostavku normalnosti distribucije (George, Mallery, 2010). Uvidom u izračunate vrijednosti utvrđeno je da sve analizirane skale zadovoljavaju navedene kriterije pa se može zaključiti da su distribucije rezultata dovoljno bliske normalnoj distribuciji. Indeksi asimetričnosti pokazuju da su distribucije rezultata uglavnom negativno asimetrične, što upućuje na lijevu asimetriju distribucije podataka, odnosno veću koncentraciju ispitanika s višim rezultatima na skalama.

Tablica 3. *Prikaz deskriptivnih podataka*

Tablica 3. <i>Prikaz deskriptivnih podataka</i>									
Varijabla	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>min</i>	<i>max</i>	Indeks asimetričnosti	Indeks spljoštenosti	K-S test	
Upravljačke vještine	216	4,42	0,43	2,71	5,00	-0,96	1,26	0,12**	
Autoritarni stil	216	2,94	0,75	1,00	4,50	-0,44	-0,27	0,10**	
Autoritativni stil		216	4,54	0,47	2,27	5,00	-1,25	1,46	0,23**
Popustljivi stil		216	4,21	0,51	2,40	5,00	-0,74	0,50	0,14**
Zanemarujući stil		216	3,10	0,67	1,00	4,75	0,10	-0,22	0,10**
Razredna klima		216	4,17	0,52	2,33	5,00	-0,45	-0,08	0,11**

Analiza deskriptivnih podataka upućuje na to da ispitanici vlastite upravljačke vještine procjenjuju visokima ($M = 4,42$; $SD = 0,43$). Među ispitivanim odgojno-nastavnim stilovima najveću prosječnu vrijednost ostvaruje autoritativni stil ($M = 4,54$; $SD = 0,47$). Popustljivi odgojno-nastavni stil također bilježi relativno visoku prosječnu vrijednost ($M = 4,21$; $SD = 0,51$), dok su vrijednosti za zanemarujući stil ($M = 3,10$; $SD = 0,67$) i autoritarni stil ($M = 2,94$; $SD = 0,75$) zamjetno niže. Percepcija razredne klime procijenjena je visokom prosječnom ocjenom ($M = 4,17$; $SD = 0,52$).

Korelacijska analiza povezanosti upravljačkih vještina, odgojno-nastavnih stilova i razredne klime

Kako bi se ispitala povezanost upravljačkih vještina nastavnika, odgojno-nastavnih stilova te percepcije razredne klime, provedena je korelacijska analiza. U analizi su izračunati Pearsonovi (r) i Spearmanovi (ρ) koeficijenti korelacije. Primjena dviju korelacijskih metoda omogućuje uvid u smjer i jačinu povezanosti među varijablama te dodatnu provjeru stabilnosti rezultata s obzirom na moguće odstupanje distribucije podataka od normalnosti. Rezultati dobiveni Pearsonovim koeficijentom korelacije prikazani su u *Tablici 4*, dok su Spearmanovi koeficijenti prikazani u *Tablici 5*. Usporedna analiza rezultata dobivenih primjenom dviju metoda omogućuje dodatnu provjeru konzistentnosti utvrđenih odnosa među promatranim varijablama.

Tablica 4. *Pearsonovi koeficijenti korelacije između varijabli*

Varijabla	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1. Upravljačke vještine	1	-0,042	0,485**	0,512**	0,075	0,581**
2. Autoritarni stil		1	-0,150*	-0,104	0,381**	-0,078
3. Autoritativni stil			1	0,623**	0,001	0,496**
4. Popustljivi stil				1	0,011	0,390**
5. Zanemarujući stil					1	0,057
6. Razredna klima						1

Napomena: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Rezultati iz *Tablice 4* pokazuju da su upravljačke vještine statistički značajno i umjereno pozitivno povezane s autoritativnim stilom ($r = 0,485$, $p < 0,01$) te s percepcijom razredne klime ($r = 0,581$, $p < 0,01$). Nadalje, utvrđena je i statistički značajna povezanost upravljačkih vještina s popustljivim stilom ($r = 0,512$, $p < 0,01$). Povezanost upravljačkih vještina s autoritarnim stilom ($r = -0,042$) i zanemarujućim stilom ($r = 0,075$) nije statistički značajna. Autoritarni stil pokazuje slabu negativnu povezanost s autoritativnim stilom ($r = -0,150$) koja je statistički značajna. Također je utvrđena umjerena pozitivna povezanost između autoritarnoga i zanemarujućega stila ($r = 0,381$, $p < 0,01$). Povezanost autoritarnoga stila s percepcijom razredne klime nije statistički značajna ($r = -0,078$). Autoritativni i popustljivi stil međusobno su statistički značajno pozitivno povezani ($r = 0,623$, $p < 0,01$). Oba stila također pokazuju statistički značajnu pozitivnu povezanost s percepcijom razredne klime: autoritativni stil umjerenu ($r = 0,496$, $p < 0,01$), a popustljivi stil nešto slabiju, ali značajnu povezanost ($r = 0,390$, $p < 0,01$). Zanemarujući stil ne pokazuje statistički značajnu povezanost ni s autoritativnim stilom ($r = 0,001$), ni s popustljivim stilom ($r = 0,011$), ni s percepcijom razredne klime ($r = 0,057$).

Tablica 5. Spearmanovi koeficijenti korelacije između varijabli

Varijabla	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1. Upravljačke vještine	1	-0,020	0,441**	0,464**	0,041	0,607**
2. Autoritarni stil		1	-0,184**	-0,106	0,366**	-0,036
3. Autoritativni stil			1	0,622**	0,009	0,495**

4.	Popustljivi stil	1	0,011	0,397**
5.	Zanemarujući stil		1	0,081
6.	Razredna klima			1

Napomena: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Tablica 5 prikazuje Spearmanove koeficijente korelacije koji su prikladni kada se želi provjeriti povezanost varijabli na temelju rangova, odnosno kada se ne pretpostavlja nužno normalna raspodjela podataka. Dobiveni rezultati u velikoj mjeri potvrđuju obrazac odnosa među varijablama. Važno je da se i ovdje zadržavaju iste ključne povezanosti: upravljačke vještine ostaju pozitivno povezane s autoritativnim stilom, popustljivim stilom i razrednom klimom, pri čemu je povezanost s razrednom klimom i dalje najснаžnija ($\rho = 0,607$, $p < 0,01$). To upućuje na stabilan odnos između boljih procjena vlastitih upravljačkih vještina i povoljnijega doživljaja razredne klime. Autoritativni i popustljivi stil i u ovoj analizi pokazuju vrlo visoku međusobnu povezanost ($\rho = 0,622$, $p < 0,01$) što dodatno potvrđuje da su te dvije dimenzije u praksi bliske i da se često pojavljuju zajedno. Oba stila i dalje su pozitivno povezana s razrednom klimom, što znači da su povezani s povoljnijim odnosima i ozračjem u razredu. Autoritarni stil i u Spearmanovoj analizi pokazuje negativnu povezanost s autoritativnim stilom ($\rho = -0,184$, $p < 0,01$), a pozitivnu sa zanemarujućim stilom ($\rho = 0,366$, $p < 0,01$). Time se dodatno potvrđuje da je autoritarni stil bliži obrascu veće zahtjevnosti i manje otvorenosti prema učenicima nego autoritativnome ili popustljivome pristupu. Zanemarujući stil ni ovdje ne pokazuje statistički značajnu povezanost s ostalim pozitivno usmjerenim stilovima ni s razrednom klimom, što sugerira da predstavlja zasebnu dimenziju nastavnčkoga djelovanja, relativno neovisnu o procjeni kvalitete razrednoga ozračja. Općenito se može zaključiti da Spearmanova analiza potvrđuje stabilnost dobivenih odnosa među varijablama, što dodatno osnažuje pouzdanost interpretacije rezultata.

RASPRAVA

U skladu s ciljem istraživanja, koji je bio ispitati povezanost upravljačkih vještina nastavnika, odgojno-nastavnih stilova i percepcije razredne klime, rezultati upućuju na nekoliko karakterističnih obrazaca. Analizom deskriptivnih pokazatelja uočava se izrazita tendencija ispitanika prema postizanju visokih rezultata na skalama koje mjere pedagoški pozitivne konstrukte: upravljačke vještine ($M = 4,42$), autoritativni stil ($M = 4,54$) i razrednu klimu ($M =$

4,17). S druge strane prosječne vrijednosti za autoritarni ($M = 2,94$) i zanemarujući stil ($M = 3,10$) značajno su niže.

Ovakva distribucija rezultata, uz prisutnu negativnu asimetriju kod većine varijabli, sugerira da su ispitanici skloniji odabiru oblika ponašanja koji se smatraju suvremenim pedagoškim idealom. Međutim, važno je primijetiti da ovi nalazi, utemeljeni na samoprocjenama, mogu jednim dijelom odražavati i efekt socijalne poželjnosti. Nastavnici vlastito djelovanje percipiraju kroz prizmu profesionalnih očekivanja, što može dovesti do subjektivnoga precjenjivanja podržavajućih metoda i potiskivanja aspekata kontrole i distanciranosti. Unatoč tomu, istraživanje potvrđuje da snažna pozitivna percepcija vlastitih praksi korelira s većom motivacijom i angažmanom u poučavanju (Zhang, He, 2024).

Nadalje, rezultati pokazuju da su upravljačke vještine statistički značajno i umjereno pozitivno povezane s autoritativnim stilom ($r = 0,485$) i razrednom klimom ($r = 0,581$). Ovaj stabilan odnos sugerira da nastavnici koji sebe vide kao vješte menadžere razrednih procesa istovremeno stvaraju (ili barem percipiraju) povoljnije razredno ozračje. Zanimljivo je da upravljačke vještine pokazuju visoku povezanost i s popustljivim stilom ($r = 0,512$), što upućuje na to da ispitanici dio svojih upravljačkih kompetencija temelje na fleksibilnosti i emocionalnoj osjetljivosti prema učenicima. Posebno znakovit nalaz ovoga istraživanja jest izrazito visoka pozitivna korelacija između autoritativnoga i popustljivoga stila ($r = 0,623$). Iako su teorijski ovi stilovi različiti prema razini zahtjevnosti, u praksi ispitanika oni se očito snažno preklapaju. To sugerira da nastavnici ove stilove ne vide kao suprotstavljene, već kao komplementarne u domeni pružanja podrške. Čini se da je zajednička dimenzija „topline” i „osjetljivosti” dominantniji čimbenik u njihovoj samoprocjeni od dimenzije „čvrstih granica” i „zahtjevnosti” koja bi te stilove trebala jasnije razgraničiti.

S druge strane povezanost upravljačkih vještina s autoritarnim ($r = -0,04$) i zanemarujućim stilom ($r = 0,08$) nije statistički značajna. Ovi nalazi podudaraju se s recentnom literaturom koja naglašava da isključivo strukturirano upravljanje uz emocionalnu podršku (autoritativan pristup) doprinosi povoljnijoj razrednoj klimi i učeničkome angažmanu, dok se oslanjanje na strogu kontrolu i kazne (autoritarni pristup) ne povezuje čvrsto s pozitivnom razrednom klimom (Clark i sur., 2023). U ovome istraživanju autoritarni stil ne pokazuje čak ni značajnu korelaciju s razrednom klimom ($r = -0,08$) što može upućivati na to da se umjerena razina strukturiranosti, tj.

postavljanja jasnih granica i očekivanja, u hrvatskome obrazovnom kontekstu ne doživljava nužno kao čimbenik narušavanja međusobnoga odnosa, već kao neutralan element nastavnoga procesa. Popustljivi stil pokazuje umjerenu pozitivnu povezanost s razrednom klimom ($r = 0,390$), dok zanemarujući stil gotovo da nema značajnu povezanost ($r = 0,057$). Ovi rezultati potvrđuju da sama podrška učenicima (svojstvena popustljivome stilu) donosi određenu kvalitetu razrednome ozračju, ali je ona manja od one koju osigurava autoritativni stil koji kombinira toplinu s jasnim pravilima. Zanemarujući stil, s druge strane, predstavlja zasebnu i distanciranu dimenziju koja ne doprinosi razvoju optimalnoga razrednog okruženja.

Dobiveni rezultati uklapaju se u klasični teorijski okvir (Baumrind, 1967; Maccoby i Martin, 1983) koji ističe važnost ravnoteže zahtjeva i podrške. Zaključno, rezultati naglašavaju važnost razvoja specifičnih upravljačkih kompetencija koje potiču autoritativni pristup. Praktične implikacije upućuju na potrebu za profesionalnim usavršavanjem nastavnika u smjeru implementacije uravnoteženih strategija koje uključuju i visoku podršku i jasnu strukturu jer upravo taj spoj, a ne isključiva kontrola ili potpuna popustljivost, predstavlja temelj za kreiranje poticajne razredne klime (Wang i sur., 2020).

Pri interpretaciji dobivenih rezultata potrebno je uzeti u obzir nekoliko ograničenja istraživanja. Prije svega, podaci su prikupljeni metodom samoprocjene, što otvara mogućnost utjecaja socijalno poželjnih odgovora. Nastavnici, naime, mogu biti skloni prikazivati vlastito ponašanje u pozitivnome svjetlu, osobito kada je riječ o pedagoški poželjnim konstruktima poput autoritativnoga stila, podrške učenicima i učinkovitoga upravljanja razredom. Ova tendencija može dovesti do smanjenja varijabilnosti odgovora i potencijalnoga precjenjivanja pozitivnih aspekata nastavničkoga djelovanja.

Nadalje, istraživanje se temelji isključivo na subjektivnoj percepciji nastavnika, bez uključivanja dodatnih izvora podataka poput procjena učenika, opažanja nastave ili objektivnih pokazatelja razredne dinamike. Stoga bi buduća istraživanja mogla uključiti višemetodski pristup kako bi se dobila cjelovitija slika odnosa između upravljačkih vještina, nastavničkih stilova i razredne klime.

ZAKLJUČAK

Rezultati istraživanja pokazuju da nastavnici vlastito djelovanje najčešće percipiraju kroz stilove koji kombiniraju jasno definirana pravila i visoka očekivanja s pružanjem podrške i poticanjem suradnje. To se ogleda u visokim prosječnim vrijednostima autoritativnoga stila i upravljačkih

vještina, dok su autoritarni i zanemarujući stil znatno manje zastupljeni u samoprocjenama ispitanika. Utvrđeno je da su upravljačke vještine statistički značajno i umjereno pozitivno povezane s autoritativnim i popustljivim stilom te s povoljnom percepcijom razredne klime. Ovi rezultati potvrđuju da pedagoški uravnotežen pristup, koji integrira strukturirano vođenje i emocionalnu podršku, predstavlja ključan preduvjet za kvalitetnu razrednu dinamiku (Wang i sur., 2020; Clark i sur., 2023).

Dobiveni rezultati u skladu su s recentnim međunarodnim istraživanjima koja naglašavaju važnost kombiniranja jasnih zahtjeva, emocionalne podrške i poticanja autonomije učenika za razvoj pozitivne razredne klime (usp. Wang i sur., 2020; Reeve, Cheon, 2021). Uočeno preklapanje autoritativnoga i popustljivoga stila može, međutim, upućivati na specifičnosti lokalnoga pedagoškog konteksta u kojemu se naglasak stavlja na podršku učenicima, ponekad uz nedovoljno strukturirane zahtjeve i granice. Takav obrazac može imati implikacije za dosljednost nastavničkoga djelovanja i učinkovitost upravljanja razredom.

Osim statističkih pokazatelja istraživanje naglašava važnost refleksivne prakse u nastavničkome pozivu. Način na koji nastavnici percipiraju vlastitu profesionalnu ulogu oblikuje njihovo pedagoško djelovanje i razredno ozračje zbog čega je nužno poticati kontinuirano promišljanje o vlastitim postupcima i stilovima rada. U tom kontekstu rezultati upućuju na potrebu za profesionalnim razvojem usmjerenim na integraciju upravljačkih i odnosnih kompetencija, osobito razvojem sposobnosti uravnoteživanja zahtjevnosti i podrške učenicima.

Zaključno, preporučuje se daljnje poticanje istraživanja koja povezuju samoprocjenu nastavnika s objektivnijim mjerama njihova rada kako bi se osigurala cjelovitija slika nastavničkoga djelovanja. Sustavno razvijanje upravljačkih vještina i autoritativnoga pristupa, uz refleksivnu praksu, predstavlja važan preduvjet za stvaranje poticajne i podržavajuće razredne klime.

LITERATURA

1. Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R., Trautwein, U. (2018). Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning and Instruction*, 58, 126–136.
2. Bašić, Slavica (2011). *Suvremene didaktičke teorije*. Zagreb: Školska knjiga.
3. Baumrind, D. (1967). Child care practices antecedent three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75(1), 43–88. _

4. Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4(1, Pt.2), 1–103.
5. Bruner, Jerome (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
6. Clark, K. N., Blocker, M. S., Gittens, O. S., Long, A. C. J. (2023). Profiles of teacher classroom management style: Differences in perceived school climate and professional characteristics. *Journal of School Psychology*, 100(9):101239
7. Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). London: Routledge.
8. Creswell, J. W., Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
9. Deci, E. L., Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
10. Emmer, E. T.; Sabornie, E. J. (Ur.). (2015). *Handbook of classroom management* (2. izd.). New York, NY: Routledge/Taylor & Francis Group.
11. Evertson, C. M.; Weinstein, C. S. (2006). *Classroom management as a field of inquiry*. U: C. M. Evertson i C. S. Weinstein (Ur.). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 3–16.
12. Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th ed.). London: SAGE Publications.
13. Fraser, B. J. (2012). Classroom learning environments: Retrospect, context and prospect. U: B. J. Fraser, K. G. Tobin, C. J. McRobbie (Ur.). *Second International Handbook of Science Education*. Dordrecht: Springer. 1191–1239.
14. George, D., Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference* (Version 17.0 update). 10th Edition. Pearson. Boston.
15. Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271–299.
16. Jennings, P. A., Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525.

17. Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H., van Kuijk, M., Doolaard, S. (2016). A meta-analysis of the effects of classroom management strategies on students' academic, behavioral, emotional, and motivational outcomes. *Review of Educational Research*, 86(3), 643–680.
18. Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 140, 1–55.
19. Maccoby, E. E., Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent–child interaction. U: P. H. Mussen (Ur.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development*. Wiley. 1–101.
20. Marzano, R. J., Marzano, J. S., Pickering, D. J. (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
21. Matijević, M., Bilić, V., Opić, S. (2016). *Pedagogija za učitelje i nastavnike*. Zagreb: Školska knjiga.
22. Mayer, H. (2002). *Didaktika razredne kvake: Rasprave o didaktici, metodici i razvoju škole* (V. Adamček, prev.). Educa.
23. Piaget, Jean (1970). *Genetic epistemology*. New York, NY: Columbia University Press.
24. Pianta, R. C., Hamre, B. K., Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. U: S. L. Christenson, A. L. Reschly, C. Wylie (Ur.). *Handbook of research on student engagement*. New York, NY: Springer. 365–386.
25. Pongračić, L. (2019). Analiza poželjnih kompetencija za uspješno upravljanje razredom. *Didaskalos: časopis Udruge studenata pedagogije Filozofskog fakulteta Osijek*, 3(3), 87–97.
26. Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. U: S. L. Christenson, A. L. Reschly, C. Wylie (ur.). *Handbook of research on student engagement*. Boston, MA: Springer. 149–172.
27. Reeve, J., Cheon, S. H. (2021). Autonomy-supportive teaching: Its malleability, benefits, and potential to improve educational practice. *Educational Psychologist*, 56(1), 54–77.

28. Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., Oort, F. J. (2017). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529.
29. Sedlar, I. (2018). Upravljanje razredom – pregled razvoja i značenja upravljačkih vještina nastavnika u razredu. *Varaždinski učitelj: digitalni stručni časopis za odgoj i obrazovanje*, 1(1), 43–55.
30. Sutton, R. E.; Mudrey-Camino, R.; Knight, C. C. (2009). Teachers' emotion regulation and classroom management. *Theory Into Practice*, 48(2), 130–137.
31. Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385.
- Vygotsky, Lev. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University.
32. Zhang, K., He, W. J. (2024). Perceived school climate support moderates the relationship between teachers' growth mindset and work engagement. *Education Sciences*, 14(12), 1283.
33. Wang, M. T., Degol, J. L., Amemiya, J., Parr, A., Guo, J. (2020). Classroom climate and children's academic and psychological wellbeing: A systematic review and meta-analysis. *Developmental Review*, 57 (61): 100912.
34. Wang, M. T., Degol, J. L., Henry, D. A. (2020). An integrative development-in-sociocultural-context model for children's engagement in learning. *American Psychologist*, 75(9), 1086–1102.

Mrežni izvor

Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja. (n.d.). *TALIS – Međunarodna istraživanja*. <https://www.ncvvo.hr/medunarodna-istrazivanja/talis/> (preuzeto 23. ožujka 2026.)

THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' CLASSROOM MANAGEMENT SKILLS AND EDUCATIONAL STYLES WITH CLASSROOM CLIMATE IN ELEMENTARY SCHOOLS

Abstract

This study theoretically analyzes and empirically investigates the relationship between teachers' classroom management skills and educational styles with classroom climate, using a sample of teachers from elementary schools in Šibenik-Knin County. The theoretical framework of the study is based on contemporary models of classroom management, emphasizing communication skills, establishment of clear rules, consistency, emotional self-regulation, and conflict resolution. Educational and teaching styles are considered based on the classical typology distinguishing authoritative, authoritarian, permissive, and neglectful styles, as well as approaches emphasizing the degree of teacher guidance in classroom interaction and discipline.

For the purposes of the study, a survey questionnaire was administered to a sample of elementary school teachers in Šibenik-Knin County (N = 216). The research examined teachers' self-assessments of classroom management skills, the frequency of applying specific educational practices, and teachers' perceptions of classroom climate. Collected data were analyzed using descriptive and correlational statistical procedures to determine the direction and strength of relationships among the studied variables. The aim of the study is to contribute to the understanding of the role of teachers' skills in creating a positive classroom environment and to highlight the importance of continuous professional development in classroom leadership.

Keywords: *classroom climate, classroom management, teachers' educational styles, elementary education, professional development*