



Мирсада С. Зукорлић¹

Наставно одељење у Новом Пазару, Учитељски факултет,
Универзитет у Београду

Оригинални
научни рад

Далиборка Р. Поповић

Природно-математички факултет, Универзитет у Крагујевцу

Повезаност школске климе и аутономије ученика

Резиме: Задовољство ученика школом детерминисано је његовим положајем, што јесте укупним психосоцијалним стањем у школи. Ученик може бити у позицији објекта – партиципирати у активностима које одређује наставник или имати аутономију – равноправно партиципирати у школским активностима, при чему његов интелектуални долази до изражаја. Уважавањем ученичке аутономије и усклађивањем програмских садржаја са интересовањима ученика, доприноси се развијању мотивације за учење и позитивном доживљавању школе.

Циљ рада је усмерен на сагледавање утицаја школске климе на јачање аутономије ученика, са посебним освртом на утицај димензије одељењске климе на положај ученика, односно однос наставника и ученика, који најснажније одређује степен остварености његове аутономије.

Закључцима су афирмиране приоритете за деловање школе као система, у функцији јачања аутономије ученика у школској пракси. Оне су усмерене на обезбеђивање позитивне психосоцијалне климе у школи и подразумевају укључивање свих актера васпитно-образовног рада школе (наставници, ученици, директор школе, родитељи). Такође, приоритете иду у правцу проширивања облика ученичке партиципације у наставном процесу на ваннаставне активности и свеукупности школског живота – школе као целине процеса.

Кључне речи: школа као систем, школска клима, партиципација ученика, аутономија ученика.

¹ mirsada.ljajic@uf.bg.ac.rs

Copyright © 2017 by the authors, licensee Teacher Education Faculty University of Belgrade, SERBIA.

This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original paper is accurately cited.

Увод

Положај ученика у процесу наставе умногосте зависи од уверења наставника о њиховим могућностима да активно учествују у доношењу одлука које су у складу са њиховом вољом и уверењима (Korthagen & Vasalos, 2005). Полазећи од педагошко-психолошких сазнања о вредностима активне улоге ученика у конструкцији знања и окружења у којем живи, Конвенција Уједињених нација о правима детета уводи појам партиципације (Vranješević, 2005). Партиципација, као активно учешће ученика у доношењу одлука, не значи увек самостално одлучивање, већ могућност изражавања мишљења које ће бити уважено када одрасли буду доносили одлуке (Vranješević, 2007). Нивои укључености ученика, зависно од положаја у настави, могу варирати од информисаности, преко изражавања мишљења које је резултат информисаности, па до узимања њиховог мишљења у обзир приликом доношења одлука које су у њиховом интересу. Приликом укључивања ученика у процес доношења одлука, мора се поћи и од узрасних могућности, те се сходно томе и одређују начини и нивои њихове партиципације. Адекватном партиципацијом ученици остварују своју аутономију у школи као систему, што има за последицу задовољство ученика школом и сарадничке и функционалне односе међу свим актерима школског живота – позитивну школску климу (Krstić, 2016). С обзиром на то да се школска клима препознаје као кључни фактор у одређивању положаја ученика у школи (Ђурић, Роровић-Ћитић, 2011), у овом раду размотрићемо повезаност школске климе и аутономије ученика кроз *екосистемски приступ*. Наведеним приступом полази се од сагледавања и проучавања елемената система, међу којима постоји узајамна интеракција и међузависност путем непрекидне повратне везе између елемената система (Nichols et al., 2001; према: Polovina, 2011). Наиме, као начин мишљења, системски приступ подразумева да се предмету истраживања, у овом случају аутономији ученика, прилази као делу система и

имплицира схватање да је проучавани део само члан ширег системског окружења (Polovina, 2011) и да се састоји из скупа мањих подсистема који су међусобно повезани (Zuković, 2012). За разлику од традиционалног схватања системског приступа, којег карактерише фокусирање на схватање животне реалности и понашања појединца и група, нова визија овог приступа подстиче концепт перспективе и фокусира се на могућности појединца да допре до сазнавања животне реалности којом је окружен (Polovina, Stanišić, 2007).

Школа је један од основних контекста одрастања и непосредан увод деце у самосталан живот и активно учешће у животу друштвене заједнице. Посматрана као контекст у којем појединци остварују разноврсне улоге како би функционисао социјални систем институције, „школа се може најкраће описати као систем интегрисаних група“ (Havelka, 2000: 151). Сваки појединац у њој има свој положај и улоге које првенствено проистичу из законских оквира, али су зависне и од мноштва других фактора као што су: конкретна културна обележја средине у којој се школа налази, обрасци понашања који се традиционално негују у конкретној школи, квалитет интерперсоналних односа у школи и персонални чиниоци, односно способност и стручност, као и мотивација и лична својства чланова школског колектива (Havelka, 1998; Polovina, 2011). У том смислу, положај и улоге дозвољавају појединцу задовољавање сопствених потреба, као и успостављање односа са групама и креирање школске климе.

Школска клима се може посматрати из аспекта околине, из аспекта ученика, наставника и родитеља, академског успеха, као и нивоа физичке активности и наставних садржаја (Johnson & Johnson, 1993). Коен и сарадници (Cohen et al., 2009) истичу да се школска клима односи на квалитет и карактер школског живота и издвајају димензије које се најчешће разматрају у истраживањима и дефинисању школске климе:

- Димензија сигурности (физичка сигурност, социоемоционална сигурност);

- Образовна димензија (квалитет поучавања, социјално, емоционално и етичко учење, професионални развој, руковођење);

- Димензија односа (поштовање различитости, сарадња школе и заједнице, повезаност);

- Структурална димензија и димензија околине (чистоћа, адекватан простор, материјал, изглед и величина школе, програмска и ванпрограмска активност).

Приликом одређења школске климе, постоји сагласност да она подразумева сарадничке и функционалне односе међу свим актерима школског живота – ученицима, наставницима, родитељима, стручним службама и осталим запосленима. Као таква, она представља адекватан миље за боравак и учење у окружењу у којем преовладава међусобно уважавање и одговорно понашање. Такође, резултати све већег броја истраживања су сагласни да је управо емоционални квалитет односа наставника и ученика значајан за процес учења и школско постигнуће, за прилагођеност ученика у школи, квалитет односа са вршњацима, развој когнитивних и социјалних компетенција (Krstić, 2016), што се дугорочно одражава на развој, понашање и успех у учењу ученика. Конструкт школске климе обухвата велики број повезаних аспеката школског живота. Иако укупна школска клима утиче на све актере школског живота, за потребе овог рада разматран је утицај димензије *одељењске климе* на положај ученика, то јест однос наставника и ученика који најснажније одређује степен остварености аутономије ученика.

Од партиципације до аутономије ученика у школском контексту

Партиципација ученика у васпитно-образовном процесу се може посматрати кроз више нивоа. Баркер (Barker, 1968; према: Vranješević,

2007) наглашава шест нивоа партиципације: (1) посматрач, ученик нема активну улогу; (2) публика, има своје место у интеракцији, али нема моћ; (3) члан, има потенцијалну, али не и тренутну моћ; (4) активни учесник, који има моћ у неким ситуацијама; (5) колидери, деле актуелну моћ у одређеним областима; (6) соло лидери, имају јединствени ауторитет и моћ. Аутор такође наглашава да виши ниво учешћа ученика у наставним активностима у већој мери омогућава развијање способности, а оне се искључиво кроз активности и могу развијати и промовисати.

Харт (Hart, 1997) као кључну компетенцију за партиципацију истиче децентрацију, односно разумевање туђег угла гледања. Може се рећи да је баш у томе упоришна тачка и значај партиципације ученика, јер пружа могућност наставницима и другим ученицима да ствари сагледају из другачијег угла. Уколико ученици од најранијег узраста имају могућност да буду активни, моћи ће да развију способности сложенијих облика партиципације, што води развијању нових способности. Неки аутори (Richman & Bowen, 1997) сматрају да вредност партиципације ученика не треба посматрати само у уношењу промена у процес одлучивања, већ и као начин на који се развијају независност и аутономија, те што је виши ниво партиципирања ученика у настави, тим пре ће научити да делују у складу са својим мишљењем и својом вољом, односно бити аутономни у доношењу одлука за које су компетентни.

Зависно од схватања положаја и улоге ученика, његове самосталности и спремности за преузимање одговорности, као и од врсте ауторитета наставника, ученик ће бити у прилици да партиципира на различитим нивоима и са различитим нивоом аутономије (Havelka, 1996). Уколико ученици партиципирају зато што се то од њих очекује, желе да покажу послушност наставнику, онда сасвим сигурно изостаје аутономно деловање ученика. Једино партиципација

коју прате уважавање, разумевање и поштовање ученика, као и његов партнерски однос са наставником, подстиче и подржава аутономију ученика. У том смислу, одговорност наставника за развој партиципативних компетенција је од пресудног значаја, а с друге стране, партиципација омогућава однос у коме ће и наставници и ученици бити задовољни, што ће уједно подржавати аутономију. Неки аутори (Ryan & Deci, 2000) наглашавају да је аутономија природна и урођена потреба, која омогућава лични интегритет и просоцијални развој, док ауторке Половина и Јакшић (Polovina, Jakšić, 2016) значај аутономије ученика посебно вреднују са аспекта њихове иницијативности за функционисање у школској средини.

Потреба за аутономијом се дефинише као снажан унутрашњи порив да особа буде агенс својих акција, да делује у складу са својом вољом, избором и интегритетом (Lalić-Vučetić, Đerić, Đević, 2009). Наведене ауторке, наглашавајући значај аутономије ученика, наводе и низ истраживања која говоре у прилог томе да висок ниво аутономије доводи до развијања интересовања и мотивације за рад, као и бољих резултата у учењу. Аутономија, међутим, не значи увек потпуну самосталност и независност, али увек подразумева избор у складу са својом вољом. Наиме, аутономија се може остварити и уз међусобну повезаност са другима, уколико је такав однос избор појединца и доприноси целисходности. С обзиром на истакнут значај аутономије ученика у доношењу одлука у учионици и школи, веома је важно обезбедити организациону подршку за њено постојање у школи. Што је код ученика израженији осећај да поступају сходно својим потребама и жељама, постигнута је већа аутономија понашања (Tadić, 2015), а повезаност партиципације и аутономије ученика са школском климом може се сагледати кроз анализу веза и односа који одређују положај сваког члана школског система.

Међузависност школске климе и аутономије ученика

Полазећи од тога да је развој индивидуе условљен њеном интеракцијом са средином у којој се налази, тако сам развој у великој мери зависи од друштвених и институционалних оквира. У том смислу, на аутономију ученика утичу укупна дешавања у школи. Осим значаја квалитетне комуникације наставника са ученицима, треба нагласити значај и улогу комуникације између наставника, која се може рефлектовати на креирање односа међу ученицима. Такође, однос управе школе према запосленима, посебно према наставницима, индиректно утиче на аутономију ученика (Staničić, 1999). Уколико у укупном школском контексту доминира крута и хладна атмосфера, то се значајно може одразити на аутономно понашање ученика, јер таква атмосфера може код ученика изазвати страх који ће инхибирати продуктивно мишљење и слободу изражавања, те ће се трудити да делују по вољи наставника. Наиме, када је комуникација наставника са ученицима неадекватна, угрожава се и ограничава њихов интегритет у школи, што може условљавати низ негативних осећања и конфликтних ситуација које временом могу измаћи контроли и бити узрок насиља у школи (Lleras, 2008). На ниво аутономије ученика у школској пракси индиректно делују и други фактори школског система, почевши од управе школе, преко стручних сарадника и родитеља, односно квалитета веза и односа који међу њима владају и рефлектују се на однос наставника према ученицима. Уколико су везе међу члановима система чвршће, то су наставнички интегритет и аутономија већи, а то уједно дозвољава и виши ниво интегритета и аутономије ученика. Дакле, узевши у обзир претходно наведено, интеракција наставник–ученик је димензија школске климе која се најснажније рефлектује на аутономију ученика. У прилог томе иду и истраживања о димензији школске климе која се тиче инте-

ракцијских односа између ученика, наставника и родитеља, а која показују да постоји позитивна корелација између квалитета њихове комуникације и партиципације ученика (Gottfredson et al., 2005; Welsh et al., 2000), односно већу аутономију ученици изражавају уколико постоје јасна правила понашања, добра организација наставе, брижност и доследност наставника, пријатна атмосфера у одељењу и укљученост родитеља у школске активности (Gottfredson et al., 2005).

У том контексту нужно је расветлити и аутономију наставника. Сагледавајући укупан школски контекст, Хавелка (Havelka, 2000) под аутономијом наставника подразумева њихову активност, могућност избора за доношење одлука, као и одговорност за изборе, одлуке и њихове последице. С обзиром на то да се најзначајније одлуке у вези са радом у школи доносе изван школе, наставнику не остаје много могућности да испољи своју педагошку аутономију. Србија има централизован образовни систем, у којем је евидентна преоптерећеност образовним програмима, што условљава нижи степен аутономије и школе и наставника. Аутономија наставника је у том смислу ограничена на оно што се дешава у учионици. У највећој мери наставник може остварити аутономију која се односи на креирање комуникације са ученицима, а коју изграђује по сопственој процени – како сматра да је најбоље и онако како уме (Havelka, 2000).

Сходно томе, аутономија наставника у односу са ученицима отвара или затвара простор за одређени ниво партиципације и степен аутономије ученика. „Вероватно највећи и најмање дискутабилан парадокс је да се нормативни положај ученика у школи и њихова аутономност у реализовању своје улоге не мењају са одмицањем школовања и развојем ученика. Сваке године ученици су старији, образованији, искуснији, способнији, структура њихових аспирација се мења, али њихов положај у школи остаје исти, у ствари се погоршава, јер што је узраст учени-

ка виши, заинтересованост за школу опада, при чему већи број негативних осећања о школи у већој мери изражавају дечаци“ (Havelka, 2000: 161). Ипак осећања и степен аутономије нису исти на свим наставним предметима, што такође детерминише положај ученика у наставном процесу (Relja, 2006).

Иако се у Закону о основама система образовања и васпитања (2015) наглашавају значај и захтев за партиципацијом ученика, као и уважавање њиховог мишљења о школским дешавањима кроз рад ученичког парламента, у пракси су наведени захтеви ретко остварени. Наиме, у школској пракси се често може уочити да, што су ученици старији и спремнији за одговорније учешће и доношење одлука, школа, односно наставници, у мањој мери дозвољава активности ученика, као и то да наставници у млађим разредима основне школе у већој мери одобравају и прихватају самосталност ученика, дозвољавајући им учење путем игроликних активности у којима имају прилику да делују у складу са својом вољом. Довођење ученика у пасиван положај у наставним активностима угрожава њихово самопоштовање и веру у своје способности (Way Reddy & Rhodes, 2007), што даље води ка формирању негативног односа према школи и постепеног смањивања нивоа дотадашње партиципације ученика (Lleras, 2008). Насупрот томе, стављајући у први план активност ученика у раду, наставници им пружају могућност избора било које врсте и на тај начин имају прилику да осете задовољство због оствареног успеха, што их додатно мотивише за нове активности и учење, уз слободу да изразе своје идеје и мишљење.

С обзиром на то да аутономно понашање води развијању самопоштовања и самоодређењу, један од начина развијања просоцијалних личности могао би да буде управо омогућавање веће аутономије ученицима, односно „давање могућности ученицима да изразе сопствено мишљење

и да оно буде уважено приликом одлучивања о различитим аспектима школског рада и живота“ (Hebib, 2009: 105). Као што је већ напоменуто, актуелан Закон о основама система образовања и васпитања (2015) обавезује школе да формирају ученички парламент, који има право да даје мишљење о питањима од значаја за школу, а првенствено за ученике. Међутим, у пракси је, чини се, нешто другачије. Иако је ученички парламент формиран у свакој школи, отвара се дилема у којој мери он суштински функционише (сходно законској одредби) и да ли се путем тог тела чује глас ученика који утиче на формирање укупне школске климе или само формално постоји. С једне стране, ученици још увек немају довољно могућности да предлажу мере које би унапредиле њихов положај у школи, јер се и даље инсистира на култури понашања ученика које води ка аутономији и самоодређењу преко послушности, ригидне дисциплине, једносмерне комуникације у којој су наставници активни, а ученици пасивни (Ševkušić, 1998; Pešić, 1999), а с друге стране, управо такав положај у школи их спречава да партиципирају и изразе у школи и одређен степен аутономије. Алдерсонове (Alderson, 2000) сугестије иду у смеру тврдње да ученички парламент неће допринети унапређивању претходно поменуте праксе у школама уколико тај облик партиципације није успешан и повезан са осталим облицима ученичке партиципације које је могуће развијати у школи кроз наставне процесе, али и ваннаставне активности школе и свеукупност школског живота – школе као целине процеса.

Сопствену аутономију наставник у највећој мери може изразити кроз дидактичку артикулацију наставе и интеракцију са ученицима, што значајно отвара простор за остваривање аутономије ученика. Аутономију и зависност ученика у интеракцији Маријани објашњава кроз два паралелна концепта – изазов и подршку (Mariani, 1997). Ученикову потребу за аутономијом наставник задовољава кроз изазов

(постављањем задатака отвореног типа, омогућавањем избора између више решења и тако даље), а потребу за зависношћу осигуравањем подршке. У зависности од односа између пружене подршке и изазова, Маријани указује на четири нивоа интеракције наставник–ученик, и то: 1) Висока подршка – висок изазов значи да ученик самостално изводи активност уз надгледање наставника, а имплицира напредак ученика уз осећај задовољства и самопоштовања; 2) Висока подршка – ниски изазов је интеракција када наставник осигурава јасне и лагане задатке, што резултира ниским нивоом знања и вештина, али се ученици добро осећају и развијају топао и интиман однос са наставником; 3) Ниска подршка – висок изазов је интеракција у којој наставник поставља тешке задатке, изругује се ученицима, а резултат тога је да се ученици осећају анксиозно и несигурно, што је и разлог за развијање конфликта међу њима; 4) Ниска подршка – ниски изазов је интеракција коју карактерише монотонно и досадно поучавање, што код ученика изазива стагнацију, досаду, апатију, индиферентност и демотивацију.

Дакле, повољну климу у учионици дефинише ниво подршке коју ученици имају од наставника, а изражава се кроз доследност у захтевима и поштовању правила, бригу о ученицима и подстицање на изражавање идеја и мишљења и њихово поштовање (Kane & Cantrell, 2010). Наведени модел одељењске климе доприноси развијању осећаја припадности ученика који је праћен већим осећајем самопоштовања и већом мисаоном активношћу и укљученошћу ученика у процес стицања знања и развијања способности, затим оријентацијом на сарадњу са наставницима и осталим ученицима, уз поштовање аутономије сваког од њих.

Стога је важно да наставник пажљиво планира реализацију било наставе или ваннаставних активности, да допусти одређену слободу ученицима тако што ће им омогућити да

искажу мишљење и предлажу решења, као и да узима у обзир могућности, способности и разлике међу ученицима, јер превелики захтеви или мања очекивања од неких ученика могу бити извори беса и фрустрација који се могу испољити у виду вршњачког насиља (Sausjord, Friedman, 1994; Futrell, 1994).

Истраживања показују да се повољна одељењска клима читава у доживљају пријатности код ученика, осећају припадности одељењу, постојању узајамног поштовања и доживљају подршке коју имају од наставника (Johnson et al., 1996). Међутим, уколико је код ученика присутан осећај неједнакости, одсуства сарадње и праведности у учионици, то говори у прилог неповољној одељењској клими, која је непожељна, јер ствара отпор код ученика и према школи и према сваком облику деловања у њој (Avramović, 2010). Насупрот неповољној, повољна одељенска клима доприноси укупном позитивном односу ученика према школи, што се изражава кроз већу укљученост ученика у све школске активности и доприноси реалном сагледавању сопствених и туђих способности и интегритета, што је најбоља превенција школског неуспеха и поремећаја у понашању.

Укратко, наставници имају пресудну улогу за активније учешће ученика у школском систему, јер они сопственом комуникацијом са ученицима и понашањем према њима одређују положај ученика у школи. Услов за адекватну партиципацију ученика у школском систему је претходно добра информисаност и консултовање у доношењу одлука о активностима у школи. Несумњиво је да је стварање квалитетне школе, школе будућности, услов за срећне ученике, њихове родитеље и наставнике, а уједно је и значајан ресурс друштвеног напретка. У том смислу, позитивна атмосфера и виши ниво аутономије ученика доводе до осећаја сигурности и задовољства ученика, доприносе усмерености ка социјално прихватљивим облицима пона-

шања, осећају припадности, већој мотивацији за учење и бољим образовним постигнућима, чему доприноси посвећеност наставника (Hamre & Pianta, 2001).

На значај квалитетне укупне школске климе која се одражава на положај наставника, који сходно томе допуштају у мањој или већој мери аутономију ученика, указују истраживачке тврдње да наставници који доживљавају својеврстан притисак унутар школе преносе тај притисак у наставни рад, који у већој мери контролише понашање ученика и инхибира аутономију ученика (Tadić, 2015a). Изостанак подршке школског контекста аутономији наставника онемогућава креирање атмосфере аутономног типа, што се одражава и на иницијативност ученика. Стога је важно нагласити да је ради постизања веће аутономије ученика важно да школским контекстом доминира позитивна клима, која подразумева уважавање свих актера и укључивање свих наставника и стручних сарадника у процес сагледавања и анализе школских питања, као и одлучивања која треба да буду у функцији најбољег функционисања школског система.

Закључак

Школа као својеврстан систем је један од основних контекста одрастања и непосредан увод деце у самосталан живот и активно учешће у животу друштвене заједнице. У њој сваки појединац има (изграђује) свој положај и улоге које му дозвољавају задовољавање сопствених потреба, као и успостављање односа са другим појединцима и групама. Укупна школска клима утиче на све актере школског живота и њихову аутономију, која сама по себи остварује велику улогу у развијању аутономије ученика. Сходно томе, може се претпоставити да на ниво аутономије ученика у школској пракси делују сви фактори школског система (управа школе, наставници, родитељи, квалитет веза и односа који

међу њима владају) и рефлектују се на директан однос наставника према ученицима. Због специфичности васпитно-образовног процеса, који је највећим делом својеврсна интеракција између наставника и ученика, можемо закључити да однос између наставника и ученика најснажније одређује степен остварености аутономије ученика. У том смислу је одговорност наставника за развој партиципативних компетенција од пресудног значаја, а с друге стране, партиципација омогућава однос у коме ће и наставници и ученици бити задовољни, што ће уједно подржавати аутономију. На основу изложеног могу се формулисати следеће препоруке за јачање аутономије ученика:

- Приликом планирања образовања будућих наставника за полазне основе узети нове педагошке приступе које почивају на узајамном, интерактивном односу појединац–заједница;
- У стандарде компетенција за професију наставника и његовог професионалног развоја треба уврстити компетенције које подразумевају знања, вештине и

ставове о могућностима, вредностима и потенцијалима ученичке партиципације који воде ка аутономији;

- У стандарде компетенција директора унети индикаторе који ће јасно нагласити очекивани квалитет у управљању и руковођењу школом у погледу партиципације ученика (Damjanović, Todorović, 2017);
- Промовисати и учинити доступним ученицима, наставницима, родитељима примере добре праксе јачања ученичке аутономије кроз адекватну партиципацију на школском нивоу;
- Да би се у целости утицало на јачање аутономије ученика, потребно је да облик партиципације ученика кроз рад ученичког парламента буде поспешен и повезан са облицима ученичке партиципације које је могуће целисходно развијати у школи кроз наставне процесе, али и ваннаставне активности школе и свеукупности школског живота – школе као целине процеса.

Литература

- Alderson, P. (2000). Schools students views on school council and daily life at school. *Children and society*. 14 (2), 121–134.
- Avramović, Z. (2010). Problem stvaranja socijalne klime u odeljenju. *Pedagogija*. 65 (1), 104–117.
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M & Pickeral, T. (2009). School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education. *Teacher College Record*. 111 (1), 180–213.
- Damjanović, R., Todorović, M. (2017). Participacija u obrazovanju – modeli učeničke participacije u upravljanju i obrazovno-vaspitnom procesu. *Pedagogija*. 122 (1), 23–38.
- Đurić, S., Popović-Čitić, B. (2011). Procena školske klime u funkciji unapređenja kvaliteta rada obrazovno-vaspitnih institucija. *Socijalna misao*. 18 (4), 114–129.
- Futrell, M. H (1994). *Safe schools, safe students*. U. S. Department of Education and the U. S. Department of Justice conference, Washington, DC, U. S. Government Printing Office.
- Gottfredson, G. D., Gottfredson, D. C., Payne, A. A. & Gottfredson, N. C. (2005). School climate predictors of school disorder: results from National Study of Delinquency Prevention in School. *Journal of Research in Crime and Delinquency*. 42 (4), 412–444.

- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2001). Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes through Eighth Grade. *Child Development*. 72 (2), 625–638
- Hart, R. A. (1997). *Children's Participation - The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*. New York: Unicef.
- Havelka, N. (1996). Pitanje odnosa autonomije nastavnika i autonomije učenika. *Nastava i vaspitanje*. 45 (2), 293–308.
- Havelka, N. (1998). Prilog razvijanju koncepcije uloge nastavnika i uloge učenika u osnovnoj školi. U: Vilotijević, M., Đorđević, B. (ur.). *Naša osnovna škola budućnosti* (99–163). Beograd: Zajednica učiteljskih fakulteta Srbije.
- Havelka, N. (2000). *Učenik i nastavnik u obrazovnom procesu*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Hebib, E. (2009). *Škola kao sistem*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Johnson, W. & Johnson, A. (1993). Validity of the quality of school life scale: A primary and second-order factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*. 53 (1), 145–153.
- Johnson, W. L., Johnson, A. M. & Zimmerman, K. (1996). Assessing school climate priorities: A Texas study. *The Clearing House*. 70 (2), 64–66.
- Kane, T. J. & Cantrell, S. (2010). *Learning about teaching: Initial findings from the Measures of Effective Teaching project*. Bill & Melinda Gates Foundation.
- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: theory and practice*. 11 (1), 47–71.
- Krstić, K. L. (2016). Socioemocionalni aspekti nastave i učenja. *Nastava i vaspitanje*. 65 (3), 471–490.
- Lalić-Vučetić, N., Đerić, I., Đević, R. (2009). Učenička autonomija i interpersonalni stil nastavnika u teoriji samodeterminacije. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*. 41 (2), 349–366.
- Lleras, C. (2008). Hostile School Climates: Explaining Differential Risk of Student Exposure to Disruptive Learning Environments in High School. *Journal of School Violence*. 7 (3), 105–135.
- Mariani, L. (1997). Teacher support and teacher challenge in promoting learner autonomy. *Perspectives*. 23 (2). Retrieved July 24, 2017. from: <http://www.learningpaths.org/papers/papersupport.htm>.
- Pešić, M. (1999). Participativna prava mladih iz ugla nastavnika. U: Pešić, M., Branković, B., Tomanović-Mihajlović, S., Dejanović, V. (ur.). *Participacija mladih pod lupom* (111–146). Beograd: Jugoslovenski centar za prava deteta.
- Polovina, N., Stanišić, J. (2007). A study on family-school cooperation based on an analysis of school documentation. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*. 39 (1), 115–133.
- Polovina, N. (2011). *Porodica u sistemskom okruženju*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Polovina, N. I., Jakšić, I. M. (2016). Inicijativnost učenika kako je poimaju i procenjuju nastavnici i učenici osnovnih škola. *Nastava i vaspitanje*. 65 (1), 61–75.
- Relja, J. (2006). Kako se učenici osećaju u školi. *Život i škola*. 15–16 (1–2), 87–96.
- Richman, J. M. & Bowen, L. G. (1997). School failure: an ecological interactional – developmental perspective. In: Fraser, M. (ed.). *Risk and Resilience in childhood: an ecological perspective* (95–116). Washington DC: NASW Press.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*. 55 (1), 68–78.
- Sausjord, I. & Friedman, L. (1994). The challenge of youth violence: Finding our role, doing our part. *Constitutional Rights Foundation Network*. 5 (1).

- Staničić, S. (1999). Upravljanje i rukovođenje u obrazovanju. U: Mijatović, A. (ur.) *Osnove suvremene pedagogije* (537–560). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Ševkušić, S. (1998). Uloga vršnjačke interakcije u kognitivnom razvoju učenika. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*. 30, 156–167.
- Tadić, A. (2015). Autonomija učenika u razrednom kontekstu – kritička perspektiva teorije samoodređenja. *Nastava i vaspitanje*. 64 (1), 101–115.
- Tadić, A. (2015a). Povezanost nastavnčkog doživljaja autonomije u školi i njegovog postupanja prema učenicima: pregled savremenih istraživačkih studija. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*. 47 (1), 62–80.
- Vranješević, J. (2005). Participacija učenika i autoritet nastavnika. *Inovacije u nastavi*. 18 (4), 83–91.
- Vranješević, J. (2007). Participativna prava deteta i pojam razvojnih mogućnosti. U: Radovanović, I., Trebješanin, B. (ur.) *Didaktičko-metodički aspekti promena u osnovnoškolskom obrazovanju* (251–260). Beograd. Učiteljski fakultet.
- Way, N., Reddy, R. & Rhodes, J. (2007). Students' perceptions of school climate during the middle school years: associations with trajectories of psychological and behavioral adjustment. *American Journal of Community Psychology*. 40 (3–4), 194–213.
- Welsh, W. N. (2000). The effects of school climate on school disorder. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*. 567 (1), 88–107.
- *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*. Službeni glasnik, br. 72/2009, 52/2011, 55/2013, 35/2015 i 68/2015.
- Zuković, S. (2012). *Porodica kao sistem – funkcionalnost i resursi osnaživanja*. Novi Sad: Pedagoško društvo Vojvodine.

Summary

Students' satisfaction with their school is determined by their status in the school, more precisely, their overall psychological and social status. Students can have the role of objects by participating in the activities organised by teachers, and they can participate on an equal basis, in which case their integrity is expressed. Acknowledging student autonomy and developing curricular content that matches their interests contributes to the development of motivation for learning and a positive perception of the school life.

The aim of this paper is to examine the influence of school climate on the strengthening of student autonomy, particularly regarding the impact of the dimension of the class climate on the status of its students, or the relationship between teachers and students which is crucial for the realisation of the student autonomy.

The concluding pages of the paper offer recommendations for the functioning of schools as systems with the aim of strengthening student autonomy in everyday school practice. The recommendations are meant to ensure a positive psychological and social school climate and they require the participation of all actors in schools (teachers, students, school principals, parents). They also imply developing broader forms of student participation which would encompass extra-curricular activities and the school life in general.

Keywords: *school as a system, school climate, student participation, student autonomy.*