

1. Školsko i razredno-nastavno ozračje kao tema naše školske pedagogije

Škola se od svog postanka neprekidno mijenja i razvija. Razvoj škole uvijek je determiniran društvenim, kulturnim i tehnološkim promjenama, ali i razvojem znanosti i pedagoške teorije, kojoj je škola glavni predmet bavljenja. To znači da je, s jedne strane, moguće promatrati razvoj karakterističnih etapa u razvoju škole, a paralelno s tim i razvoj pedagoških teorija koje tim etapama ili prethode ili služe kao smjernice za daljnji razvoj. Drugim riječima, razvoj škole, koji se, prije svega, manifestira kroz promjenu ciljeva odgoja i obrazovanja, potiče stalne rasprave o tome što škola jest, što čini teoriju škole, odnosno kako i koje probleme vezane uz školu istraživati.

Pivac (1995, 34 -35) ističe da analiza razvoja škole otkriva njezine specifičnosti u pojedinim fazama, tj. moguće je uočiti glavne paradigme njezina utemeljivanja, koje se manifestiraju u organizaciji, sadržaju i karakteru pedagoškog procesa, te teoretsko-metodološkoj osnovi cjelokupnog bića škole. On razlikuje plemensko-kastinsku, prosvjetiteljsko-kulturnu, pedocentrističko-liberalnu, ideološko-dogmatsku, radno-proizvodnu, znanstveno-tehnološku paradigmu, te kao moguće, nove, ekološko-egzistencijalnu i postindustrijsku paradigmu. Svaki od ovih koncepata ima svoju filozofsku nit, pedagogiju, "tehnologiju" pedagoškog procesa, svoj stil i karakter života i rada u školi. Pivac također naglašava da prevladavanje starijih i implementacija novih paradigmi nisu tekle jednostavno, jer su "snažni otpori afirmaciji novih konceptualnih pristupa školi bili izraz duboko ukomponiranih tradicionalnih elemenata u biće škole, čega se ona vrlo sporo odri-

cala” (1995, 35). Intenzitet borbe između starog i novog, presudan je za kvalitativne pomake u razvoju škole, koji se očituje u “organizaciji, sadržaju, strukturi, odnosu, mjestu i ulozi učenika i nastavnika, ali i izgrađivanju osnova kojima se inovira pedagoški proces u funkciji emancipiranja osnovnih nosilaca tog procesa” (Pivac, 1995, 35).

Razvoj koncepcija škole, praćen promjenama ciljeva, sadržaja, načina rada, odnosa učenik– nastavnik, determinirao je i promjene u školskom ozračju, kao i shvaćanju njegove važnosti. Za ilustraciju je moguće navesti nekoliko karakterističnih etapa u razvoju škole – srednjovjekovna škola (srednji vijek), stara škola (17, 18. i 19. stoljeće), nova (radna, aktivna) škola (prva polovica 20. stoljeća), suvremena škola (druga polovica 20. stoljeća) (Poljak, 1988, 7). Neki autori smatraju da je danas moguće i potrebno razvijati i koncept buduće škole, koju opisuju kao stvaralačku, humanu i socijalnu zajednicu (Previšić, 1999).

Srednjovjekovna škola je po svojoj temeljnoj koncepciji autoritarna škola, u kojoj se od učenika očekivala, prije svega, poniznost i poslušnost. S didaktičko-metodičkog stajališta, rad u srednjovjekovnim školama bio je vrlo siromašan, odnosno poučavanje se svodilo na dril, mehaničko memoriranje zadanih lekcija i doslovno reproduciranje zapamćenog (Poljak, 1988). Teorijski gledano, u ovoj školi pitanje unutarnjeg života škole (ozračja, klime, kulture) nije ni postavljeno, jer je već u konceptu pretpostavljena funkcionalnost (učitelj je subjekt, učenik je objekt). Koncept “totalne srednjovjekovne zatvorenosti” (Previšić, 1999, 9) pokušala je donekle prevladati stara (tradicionalna) škola osamnaestog i devetnaestog stoljeća, iako u tome ne uspijeva i ostaje u svojoj osnovi također autoritarna. Temeljna razlika “stare” škole u odnosu na srednjovjekovni koncept očituje se u njezinoj većoj otvorenosti, tj. dostupnosti elementarnog obrazovanja širim slojevima pučanstva (iako primarno imućnim), što uključuje i nužnost da se uvažavaju novi kulturni impulsi koje ti slojevi donose. Međutim, odnos učenik–učitelj nije u tradicionalnoj školi bitno promijenjen, jer je to i dalje škola u kojoj autoritet znanja i autoritet učitelja nije upitan. Drugim riječima, relacije unutar tzv. didaktičkog trokuta su jednosmjerne – zadani sadržaj učitelj prenosi, a

učenik ga u istovjetnoj formi usvaja. Iako se ova škola opisuje kao "škola učitelja" (Previšić, 1999), treba istaknuti da se u njoj i učitelj tretira kao "izvršitelj" zadanog. Ovako shvaćena struktura odgojno-obrazovnog procesa smatra se optimalnom za ostvarivanje postavljenih ciljeva, pa se stoga "unutarnji život" škole ne problematizira kao teorijsko, odnosno znanstveno pitanje.

Na teorijskom planu, u devetnaestom stoljeću, u europskoj kontinentalnoj pedagogiji prevladava koncept normativne ili praktične pedagogije, odnosno pedagogije kao "znanosti za praksu" (Bašić, 1998). Ovim nazivom "obuhvaćena je pedagogija koja svoju zadaću vidi u tome da postavlja i argumentira (utemeljuje, opravdava) norme za odgojnu praksu, dakle *norme – treba*, bilo da se one odnose na svrhe ili na metode njihova ozbiljenja" (Bašić, 1998, 36-37). To podrazumijeva da se ciljevi, zadaci i način ostvarivanja ciljeva odgoja i obrazovanja postavljaju unaprijed (oni su zadani), tj. nastava, odgoj i obrazovanje ne tretiraju se kao predmet istraživanja nečeg što postoji (što je dato). To pred nastavnika stavlja zadaću da isključivo ostvaruje zamišljeni koncept. Ovakva teorijska pozicija, dakle, ne postavlja pitanje o "doživljaju" škole ili nastave, ni iz perspektive nastavnika, ni iz perspektive učenika, jer je njihova temeljna zadaća ispunjavanje unaprijed zadanih svrha.

Nove spoznaje u pedagogiji, psihologiji i prirodnim znanostima, uz društvene promjene, dovode početkom dvadesetog stoljeća do "pedagogijskog obrata", odnosno od orijentacije na učitelja afirmira se orijentacija na učenika. Nova (radna, aktivna) škola, preko različitih pravaca reformne pedagogije, (koji stoje u osnovi svih inovacijskih pokreta danas – "humana škola" (Hentig, 1997), "kvalitetna škola" (Glasser, 1994), alternativne pedagogije (Matijević, 1994), unosi u školu "novi duh", novi pogled na mogućnost i položaj učitelja, učenika i postignuća tadašnje znanosti. Škola i nastava stavljaju učenika u središte zbivanja i nastoje ga osposobiti za "upotrebljiva građanina i spretnu radnu snagu", te se tome prilagođavaju sadržaji, sredstva, postupci i metode aktivnog stjecanja znanja, a od učitelja zahtijeva promijenjen položaj savjetnika koji organizira, nadgleda i vrednuje učenička postignuća (Previšić, 1999, 9-10). Poljak (1988, 8-9), uspoređujući

obilježja stare i nove škole navodi brojne razlike, među kojima su sa stajališta problema ozračja osobito značajne promjene u sociološkim oblicima rada, ulozi nastavnika, pedagoškom statusu učenika, komunikaciji, fizičkom izgledu i opremi školske zgrade i učionica, disciplini, atmosferi u školi, organizaciji nastave, itd. Tako, na primjer, dok staru školu karakterizira frontalni rad, u novoj se školi javljaju grupni i individualni rad. Nastavnik predavač, "prenositelj", u novoj školi sve više postaje organizator nastavnog rada, jednosmjernu komunikaciju zamjenjuje dvosmjerna, univerzalne učionice zamjenjuju kabineti. Kasarnski tip školske zgrade uzmiče pred paviljonskim tipom, a školski namještaj vezanog tipa zamjenjuje se namještajem nevezanog tipa. Umjesto jednolične, monotone i dosadne atmosfere "novu" školu karakterizira radna atmosfera, a također se uviđa i potreba za napuštanjem autoritativne, prisilne i vojničke discipline. Drugim riječima, ovo je vrijeme kad se pedagogija otvara prema temi djeteta i njegova okružja, faktora koji determiniraju njegov razvoj i kulturi, shvaćenoj kao kultura u kojoj dijete živi (povezivanje škole sa životom).

U ovom razdoblju u Europi, osobito Njemačkoj, razvija se deskriptivno – normativna pedagogija, koja za razliku od normativne, ne promatra odgojno djelovanje kao *zadanost*, nego polazi od već postojeće društvene prakse, u kojoj je uz ostala područja uspostavljeno i odgajanje kao praksa (Bašić, 1998, 34). Unutar ovog teorijskog pristupa razvila se i duhovno-znanstvena (kulturalna) pedagogija, koja kao temeljni pedagoški koncept ističe pedagoški odnos (Bašić, 1999). Nohl (1949, prema Bašić, 1999, 180) objašnjava pedagoški odnos kao životni odnos *sui generis*, koji predstavlja realnu osnovu odgoja, odnosno "konačna tajna pedagoške djelatnosti je ispravni pedagoški odnos". Radi se, dakle, o međuljudskom odnosu koji ispunjava zahtjeve međusobnog uvažavanja, pedagoške odgovornosti, omogućuje samorazvoj i vodi do samoodgovornosti odrastajućeg čovjeka. Upravo je koncept pedagoškog odnosa moguće shvatiti kao početak promišljanja važnosti međusobnih odnosa nastavnika i učenika, dvosmjerne komunikacije i dijaloga između odgajatelja i odgajnika, autonomnosti nastavnika itd., što je iz današnje perspektive moguće tumačiti i kao interes za probleme razrednog i školskog ozračja. U okviru duhovno-znanstvene pedagogije jav-

lja se i pojam "duh škole", koji po svom sadržaju korespondira sa suvremenim konceptima školskog ozračja. Pritom valja naglasiti da duhovno-znanstvena pedagogija spomenute koncepte promišlja (odnosi se prema njima filozofijski), a suvremeni (znanstveni) pristupi ih tretiraju kao predmet istraživanja. Metodološki gledano, duhovno-znanstvena pedagogija ovim problemima prilazi filozofsko-fenomenologijski, a suvremeni pristupi empirijsko-analitički.

U Hrvatskoj su teoretičari duhovno-znanstvene provenijencije, koja je "karakteristična za samoodređenja hrvatske pedagogije" (Bašić, 1998, 38), relativno rano pokazali interes za probleme razredne i školske klime, ali samo na općenitijoj teorijskoj razini, tj. ukazano je na važnost pojedinih aspekata ozračja u kontekstu ukupnog odgojno-obrazovnog rada. Pritom treba naglasiti da, iako se u radovima starijih pedagoških autora mogu prepoznati teme koje se odnose na ovo područje (to se, prije svega, odnosi na probleme međuljudskih odnosa, koji se i danas smatraju jednom od glavnih determinanti klime), nema uporabe termina ozračja ili klime, što ne čudi jer je ovaj koncept i njegova operacionalizacija i u svjetskim razmjerima relativno nov.

Filipović (1860, 211-212), na primjer, govori o važnosti međusobnog odnošenja učitelja, pri čemu posebno ističe "medjusobno štovanje i sporazumljenje, medjusobnu ljubav i slogu". On napominje da je zajedništvo među učiteljima na jednoj školi važno i zbog njihova statusa u društvu i ugleda škole, ali i zbog kvalitete njihova rada, jer u okolnostima njihove nesloge i nepoštovanja moraju trpjeti i odgoj i obrazovanje djece. U svezi s tim Filipović piše: "Između učiteljah neka nadalje vlada sporazumljenje i sloga, a osobito između onih, koji na istoj školi služuju; jedan drugoga neka podpomaže činom i riečju, jedan drugomu neka ide na ruku u svem i svačem. Neka se zajedno družu, češće sastaju, svoje namjere pretresuju, svoja iskustva i mnijenja priobćuju. Svi, koji imaju jednu i istu svrhu, moraju također da budu u slogi i sporazumljenju, jer ako su nesložni, neće ih nijedan postići" (1860, 212). Slične misli mogu se pronaći i kod Trstenjaka u djelu "Mladi učitelj" iz 1891, u kojem on također ukazuje na važnost interakcija među učiteljima kao jedne od odred-

nica kvalitete školskog rada. Trstenjak naglašava i važnost odnosa između učitelja i učenika, te u svezi s tim piše: "Svekolikoj djeci budi pravi otac i mati!..Ti si duša školi svojoj. Kakav si ti, takva su i djeca." Uspješne odnose uspostavlja učitelj koji "ljubi djecu", iskazuje "ljubav prema mladeži", ima čistu učiteljsku svijest i "pedagoški takt" (prema: Strugar, 1999, 407).

Nešto kasnije, Škalko u knjizi "Didaktička pitanja" (u Škalko i Koletić, 1946, 15) govori o duhu škole. Analizirajući različite čimbenike koji utječu na kvalitetu nastave, on govori i o "jednom pitanju opće prirode, koje sve zahvaća, sve prožimlje, svega se pomalo tiče, a to je duh koji vlada u školi. To je vidljivi opći izgled škole, a i ono nevidljivo što struji od srca k srcu, što prikazuje učiteljevu ljubav prema djeci, ukus, čvrsto usvojene kulturne navike i vladanje. To su red, čistoća, svaka stvar na svome mjestu, veselje i radost, ili sumornost i tjeskoba, koje u prvi mah prostruje čovjekom čim stupi u razred. Priznajem da je u našim prilikama teško stvoriti i dobro, i lijepo, i ukusno, ali dobrom voljom i ljubavlju može se učiniti, ili bar nastojati oko toga da našoj djeci škola ne bude neko mučilište, neka siva, sumorna kuća straha i zebnje, nego hram blage ozbiljnosti, interesantnog, privlačivog rada, i na kraju ipak kuća veselja i radosti, kojoj rado idu. Upravo toga nama mnogo i mnogo nedostaje" (Škalko i Koletić, 1946, 15).

Dvadeseto stoljeće, osobito drugu polovinu, karakteriziraju brojni teorijski pokušaji promišljanja suvremene i buduće škole, kao i praktična nastojanja implementacije različitih inovacija, za koje su, s jedne strane, poticaj znanstvena otkrića naročito u psihologiji, sociologiji i antropologiji, a s druge, promjene u odgojno-obrazovnim ciljevima, koje su posljedica društvenog razvoja (npr. ekološki odgoj i obrazovanje, interkulturalni odgoj i obrazovanje, itd.).

Novija nastojanja u razvoju škole mogu se označiti kao "škola stvaralaštva", škola humano-socijalna ili odgojno-socijalna zajednica (Previšić, 1996, 1999), odgojno-obrazovna zajednica (Pivac, 1995, 1996), prosocijalna zajednica učenika, učitelja i roditelja (Ledić, 1996), škola otvorenih vrata (Puževski, 1987), kvalitetna škola (Glasser, 1994), humana škola (von Hentig, 1997).

Ovim konceptima je zajedničko viđenje škole, ne samo kao ustanove kojoj je cilj "prenošenje znanja", već i njegovanje kritičkog i stvaralačkog mišljenja, inovativnosti i kreativnosti, emancipacije, razvoja socijalne kompetencije, demokratske kulture ponašanja, što se ostvaruje na osnovi konsenzusa među svima koji su neposredno zainteresirani za odgoj i obrazovanje.

U okviru ovih promišljanja škole, eksplicitno se naglašava i važnost školskog, razrednog, nastavnog ozračja kao neophodnih čimbenika u ostvarivanju novih zadaća škole. Previšić (1999, 11), na primjer, opisujući školu stvaralaštva, ističe da "ozračje koje vlada u školi ne smije biti odveć kritično prema svakom koraku učenika" ako se žele razviti njegovi kreativni potencijali. Isti autor naglašava i značaj nastavnikove slobode i autonomije, kao i drugačije organizacije cjelokupnog školskog života kao pretpostavke uspješnog rada – "Stvaralački odnos između učenika i učitelja ogleda se i u spremnosti nastavnika da se u pravom trenutku otisne s učenikom u "pedagošku pustolovinu", pri čemu "učitelj treba imati profesionalna prava, slobode, snage, spremnosti i sposobnosti da se stvaralački trenuci u školi i nastavi dogode, zbiju" (1999, 11). Sloboda se i autonomija učitelja u stvaralačkoj nastavi naprosto podrazumijevaju, što znači da se podrazumijevaju i obilježja klime kao što su kooperativnost, podrška, autonomija u radu i dr. Slično, opisujući suvremenu školu, Poljak (1988) naglašava značaj razgranatosti komuniciranja, raznovrsnih interpersonalnih odnosa, funkcionalnog opremanja prostora, discipline koja je posljedica "demokratskog režima" i dinamične školske atmosfere.

Puževski (1987) razmatrajući karakteristike suvremene osnovne škole – "škole otvorenih vrata", ističe da ona "ne može ostati pedagoška institucija u tradicionalnom smislu", tj. orijentirana na izvršavanje zadanih programa, dakle, isključivo nastavna institucija, već je njezina perspektiva u otvorenosti čovjeku i životu. Otvorena škola "sve bi više morala biti nosilac organiziranja učenja i raznovrsnih društvenih, kulturnih i prosvjetnih akcija i programa u zajedništvu sa sve većim brojem činilaca svoje sredine" (Puževski, 1987, 13-14). Ovako shvaćena škola postaje centar ili zajednica u kojoj se djeca i odrasli ne okupljaju samo

zbog nastave i učenja, već i zbog brojnih izvannastavnih aktivnosti. Uvođenjem novih, nenastavnih sadržaja mijenja se i organizacijska matrica škole, koja se, prije svega, očituje u napuštanju koncepta poludnevne tradicionalne škole i otvaranju prema konceptu cjelodnevne škole, koji uz drugačije sadržajno, vremensko i metodičko strukturiranje boravka djece u školi podrazumijeva i potrebu promišljanja sveukupnosti stila življenja u njoj. Povezivanje škole sa životom, njezino otvaranje prema svijetu rada, uvođenje učenika u različite strane neposrednog života, otvorenost prema kulturnim, obrazovnim i odgojnim potrebama okoline (roditelja, građana, gospodarstva), uz istodobno uključivanje svih zainteresiranih u odgojno-obrazovni rad škole, pretpostavlja zahtijev za njezinim stalnim mijenjanjem. U svezi s tim, Puževski (1987, 51) ističe potrebu za radikalnim promjenama škole u programsko-sadržajnom smislu, u pogledu prevladavanja zastarjelih didaktičkih postupaka i uvođenja suvremenih metodičkih rješenja, kao i na području djelovanja humane životnogradne klime i humanih međuljudskih odnosa subjekata odgojno-obrazovnog procesa.

Razvoj škole moguće je pratiti i kroz "matricu" pedagoškog procesa škole, odnosno kroz razvoj didaktičkih (nastavnih) sustava (Pivac, 1996, 57-58). Od samog početka konstituiranja škole, kao dominantni model cjelokupne organizacije ostvarivanja odgoja i obrazovanja susreće se "*prenošenje*" (bilo činjenica, iskustava ili "znanja"), da bi se tek u 17. stoljeću s pojavom "Velike didaktike" Komenskoga u osnovu pedagoškog procesa ugradilo "*upoznavanje*". Krajem 19. i početkom 20. stoljeća afirmira se "*stjecanje*", a nešto kasnije, dvadesetih godina 20. stoljeća "*mijenjanje*", "*prerađivanje*" kao osnova organizacije ostvarivanja zadataka odgoja i obrazovanja. U drugoj polovici ovog stoljeća ističe se "*istraživanje*", "*otkrivanje*", "*proizvođenje*", "*kreiranje*", pa i "*anticipiranje*" kao osnova, ali i kao svojevrsni sadržaj ostvarivanja zadataka odgoja i obrazovanja (sva isticanja: Pivac, 1996).

Ovim modelima određivana je struktura rada u nastavi (Poljak, 1980, 144), a njihov razvoj determiniran je razvojem i mijenjanjem ciljeva odgojno-obrazovnog rada. Iako se priroda

pedagoškog procesa ne može reducirati samo na komunikacijski odnos (Pivac, 1995, 148), komunikacije su jedan od važnih aspekata nastavnih sustava. Tako su se, na primjer, sadržaji obrazovanja u prvim organiziranim školama "prenosili" uglavnom kroz govor nastavnika, što postaje osnova pedagoškog procesa, tj. "tehnologija pedagoškog procesa utemeljivala se na govorništvu, tehnikama verbalnog izraza" (Pivac, 1995, 149). Učenikova "uspješnost" očitovala se u količini zapamćenog, odnosno mogućnosti reprodukcije sadržaja. Ovakva, predavačka nastava, reducirana je na jednosmjernu komunikaciju, u kojoj nastavnik ima dominirajuću ulogu, a učenik ima receptivnu poziciju. U ovoj je nastavi sve određeno – i cilj i sadržaj, i kontrola. Ona je heteronomno utemeljena, pa ne dozvoljava razvoj autonomije učenika, odnosno "učitelj je mjerilo svega" (Jelavić, 1998, 133). Predavačka nastava izraz je autoritarne koncepcije odgoja i obrazovanja, pa se "cjelokupni ambijent nastave manifestirao u statičkim sadržajima, te nepromjenjivim oblicima, načinima, organizaciji obrade i karakteru pedagoškog procesa" (Pivac, 1995, 150). U ovakvoj organizaciji nastavnog rada, kvaliteta ozračja (nastavnog, razrednog) uopće se ne postavlja kao relevantan teorijsko-znanstveni problem.

Tek s pojavom suvremenih didaktičkih sustava, u kojima se i učenici i nastavnici shvaćaju kao suradnici i suodgovorni za uspješnost nastavnog procesa, nameće se pitanje odnosa, zadovoljstva, doživljavanja kao pretpostavki uspješne nastave. Diskutirajući različite aspekte nastavnog procesa, Poljak (1970, 1980) naglašava važnost psihološke strane nastave. Osobitu pozornost pritom pridaje emocionalnom doživljavanju nastave, koje shvaća kao determinantu odnosa učenika prema nastavi i njihovog stupnja aktivnosti. U svezi s tim on piše: "O emocionalnim doživljajima ovisi kako će se učenici odnositi prema nastavnom radu, tj. da li će ih nastava privlačiti ili odbijati, hoće li im rad biti zanimljiv ili nezanimljiv, ugodan ili neugodan, živahan ili dosadan, radostan ili apatičan, itd." (Poljak, 1980, 64). Stoga je jedan od preduvjeta uspješnog nastavnog rada i stvaranje "određene psihološke atmosfere za rad, povoljne radne situacije" (1980, 64). Najvažniju ulogu u stvaranju povoljnih situacija u nastavi, koje će rezultirati pozitivnim, aktivnim odnosom učenika prema nastav-

nom radu, ima nastavnik kao organizator nastavnog procesa, premda takva situacija mnogo ovisi i o objektivnim uvjetima u kojima radi škola. S tim u vezi Poljak u svojim brojnim radovima (1970, 1980, 1984, 1987) govori i o vanjskoj i unutarnjoj organizaciji nastave. Vanjska organizacija nastave jest smišljeno uređenje i koordiniranje određenih vanjskih čimbenika, koji stoje izvan nastavnika i učenika, čijim se usklađivanjem stvaraju povoljni objektivni uvjeti za izvođenje nastavnog procesa. Unutarnja organizacija znači organizaciju samog tijeka procesa obrazovanja. Vanjska strana organizacije nastave rješava se u skladu s materijalnom opremom škole (modernizacijom školske zgrade, namještaja, nabavom tehničkih sredstava, primjerenim rasporedom sati, itd.), a unutarnja ovisi o pedagoškoj spremi nastavnika i njihovoj sposobnosti da poniru u suptilne zakonitosti procesa obrazovanja (Poljak, 1980, 167-168). Uspjeh i razvoj svake škole, prije svega, ovisi o promjenama u unutarnjoj organizaciji škole, odnosno o unutarnjoj, pedagoškoj reformi škole (Poljak, 1984).

U drugoj polovini dvadesetog stoljeća razvijeni su različiti nastavni sustavi, kao što su egzemplarna nastava, timska nastava, problemska nastava (Bežen i dr., 1991, Jelavić, 1995), kojima je zajedničko naglašavanje potrebe za iskustvenim učenjem. Iskustveno učenje moguće je jedino u odgovarajućem socio-afektivnom okružju, koje se smatra pretpostavkom uspješnog ostvarivanja nastavnih ciljeva. U svezi s tim, Jelavić (1998, 131) ističe da nastavne ciljeve ne treba poistovjetiti s kognitivnim učenjem, nego se u nastavi treba realizirati tzv. "signifikantno učenje" koje se razlikuje "od učenja kojim se samo pamte podaci". Drugim riječima, učenje u nastavi treba dovesti do razvojno-progresivnih promjena ličnosti, što znači da nastava treba "predstavljati specifičnu sredinu koja svojom organizacijom i socio-psihološkom klimom utječe na cjelokupni razvoj učenika (kognitivni i afektivni)". U stvaranju odgovarajuće socio-psihološke klime nastavnik ima posebnu ulogu. Ovisno o tome, polazi li on u svom radu od koncepcije da znanje postoji nezavisno od pojedinca i da je njegova zadaća da ga prenese učeniku koji ga treba upamtiti i iskazati na odgovarajući način, ili polazi od toga da učenik stvara znanje u susretu s realnošću, nastavnik stvara i različite socio-afektivne strategije. Jelavić (1995, 1998) daje i preporuke o

tome koje je uvjete u nastavi potrebno stvoriti da bi se iskazali različiti potencijali pojedinca (učenika). To je okolina u kojoj se heteronomno prevladava autonomnim, direktivno nedirektivnim, intelektualizam (kognitivizam) holističnošću, oponašanje autentičnošću, usvajanje znanja stvaranjem znanja, itd. Stvaranje ovih uvjeta moguće je samo ako se nastava odvija u demokratskom okružju.

Nastavni (odgojno-obrazovni) proces smatra se danas zajedničkom aktivnošću njegovih sudionika, što ima značajne implikacije i na određivanje samih etapa nastavnog procesa. Dok su stariji didaktičari etape nastave definirali kroz čvrsto artikuliranu strukturu – pripremanje, obrada, vježbanje, ponavljanje, provjeravanje (Poljak, 1980), danas se problemu artikulacije nastavnog rada prilazi na drugačiji način. Bognar i Matijević (1993, 140) zalažu se za prevladavanje strukture tradicionalne nastave, “u kojoj se učenik priprema, vježba i provjerava, i koja se svodi na sistem manipuliranja”, uvođenjem etapa dogovora, realizacije i evaluacije. Ove etape respektiraju zahtjev za međusobnim uvažavanjem sudionika nastave (i nastavnika i učenika), čime je istodobno impliciran zahtjev za pozitivnom nastavnom klimom.

Problemi psihosocijalnog i emocionalnog ozračja proučavaju se u novijim hrvatskim pedagoško-didaktičkim publikacijama kroz više aspekata, pri čemu se osobito naglašava uloga nastavnika u stvaranju pozitivnog razrednog i nastavnog ozračja, pa se u skladu s tim daju temeljne odrednice poželjne razredne klime i određene preporuke nastavnicima kako postići željenu socijalnu klimu. U tom kontekstu Bratanić (1991) osobito ukazuje na važnost međuljudskih odnosa u stvaranju socio-emocionalne klime. Prema ovoj autorici istraživanje međuljudskih odnosa čini poseban dio pedagogije – mikropedagogiju. Mikropedagogija je “dio pedagogije, koji se bavi proučavanjem onih pojava i procesa koji su značajni za odgoj, a vezani su u prvom redu za međuljudski odnos kao temeljnu jedinicu u kojoj se odvija odgojni proces” (Bratanić, 1991, 8). Drugim riječima, iako je odgoj složen, višedimenzionalni fenomen, mikropedagogija se bavi njegovim interakcijsko-komunikacijskim aspektom, prema kojem su bitne karakteristike odgoja da se odvija u međuljudskom odnosu, da se

zasniva na suradnji odgajatelja i odgajanika i da ovisi o kvaliteti interakcije i komunikacije u njihovom međusobnom odnosu. U nastavi, međuljudski odnos je proces koji se, kroz interakciju i komunikaciju, uspostavlja između nastavnika i pojedinog učenika ili razreda kao cjeline, a njegova značajnost proizlazi iz spoznaje o njegovu djelovanju na ponašanje i nastavnika i učenika. Kvaliteta međuljudskih odnosa između sudionika nastavnog procesa utječe na stvaranje emocionalne klime koja vlada u razredu. Emocionalna klima podrazumijeva "afektivan ton u odnosima između nastavnika i učenika, kao i u odnosima među samim učenicima i među samim nastavnicima, a koji je posljedica uspostavljenih interakcija" (Bratanić, 1991, 111). Na socioemocionalnu klimu u razredu, prije svega, utječe nastavnikovo ponašanje, pri čemu je moguće razlikovati dominantno (kruto, ne respektira individualne razlike među učenicima) i integrativno (stvara povoljne uvjete za razvoj svakog učenika) ponašanje. Na socijalnu klimu unutar razreda utječe i stil vođenja koji može biti autoritativan, ravnodušan i demokratski. U autoritativnom stilu vođenja dominira ličnost nastavnika, učenici nemaju mogućnosti za samostalno djelovanje, nema dijaloga, suradnje, konfrontacije. Demokratski stil vođenja očituje se u odnosima u kojima je zastupljena ravnopravnost i uzajamnost među sudionicima odgojno-obrazovnog procesa, što omogućava razvoj demokratske razredne klime koja "potiče samostalnost i inicijativnost učenika, te se kao takva pozitivno odražava i na ponašanje i na učenje učenika" (Bratanić, 112). Indiferentan stil vođenja stvara ravnodušnu klimu koja je nepovoljna za učenje. Komunikacija u razredu smatra se također važnom determinantom razredne klime. Bratanić (1991, 121) ističe da je za stvaranje pozitivnog ozračja od osobite važnosti onaj aspekt komunikacije poznat kao socijalna reverzibilnost, jer smatra da "taj element ukazuje i na demokratičnost odnosa među subjektima odgojno-obrazovnog procesa". Socijalno reverzibilne su one izjave, govor i ponašanje nastavnika, koji podrazumijeva da učenik može koristiti iste riječi i način obraćanja koji koristi nastavnik u svom ponašanju i govoru učenicima, a da pritom ne krši pravila pristojnosti i poštovanja koja su uobičajena pri obraćanju nastavniku.