

O pristupima definisanju i operacionalizaciji pojma bezbednosti u školi

Violeta Tadić¹

Institut za pedagoška istraživanja, Beograd, Srbija

Apstrakt

U radu se razmatraju različiti pristupi definisanju i operacionalizaciji pojma bezbednosti u školi sa namerom da se identifikuju osnovne konceptualne i operacionalne dileme i problemi te ukaže na značaj pojma i njegovog adekvatnog određenja zbog implikacija koje to nosi za razumevanje pojave, kao i na važnost istraživanja i kreiranja politika škole. Osnovna problematika rada sažeta je u tri pitanja: pojmovno određenje bezbednosti u školi, problem operacionalizacije i problem istraživanja. U razmatranju prvog pitanja, autorka je nastojala da pojmovno odredi bezbednost u školi, ukazujući na šire i uže određenje samog pojma, te preplitanje sa drugim, srodnim pojmovima i konceptualne dileme koje tom prilikom nastaju. Problem operacionalizacije pojma predstavljen je pomoću tri pristupa identifikovanja dimenzija bezbednosti u školi: pristup menadžmenta rizika; pristup povezan sa nasiljem u školi i pristup kreiranja školske sredine usmerene na učenje. U poslednjem odeljku rada, koji se bavi problemom istraživanja, prikazane su teškoće sa kojima su se istraživači susretali prilikom sprovođenja istraživanja bezbednosti u školama. U zaključku se konstatuje da samo jasno definisan i utemeljen konceptualni okvir, definisanje istraživačkih ciljeva, odnosno odabir opsega ponašanja i doživljaja relevantnih za temu, te vrednovanje karakteristika kulturne sredine i uzrasta ispitanika mogu voditi ka adekvatnom odabiru i određenju indikatora bezbednosti u školi i otklanjanju teškoća u njenoj operacionalizaciji i merenju.

Ključne reči: *bezbednost u školi, sigurnost, školska klima, vršnjačko nasilje.*

1 tadicv33@gmail.com

Uvod

Pojam bezbednost u školi različito se definiše u naučnoj i stručnoj literaturi, što otežava razumevanje i pristup samom pojmu, poređenje rezultata različitih istraživanja i rukovođenje bezbednošću vaspitno-obrazovnog procesa. Stoga je cilj ovog rada razmatranje različitih tipova definicija i operacionalizacija pojma bezbednosti u školi tako što će se izdvojiti tipovi definicija i razmotriti njihov značaj u odnosu na slične pojave važne za vaspitno-obrazovni proces u školama.

Funkcija škole kao socijalnog okruženja u kojem se proces učenja odvija u prisustvu vršnjaka i školskog osoblja jeste stvaranje održive, pozitivne školske klime koja podstiče razvoj i učenje mladih. Takvu školsku klimu karakterišu norme, vrednosti i očekivanja koja doprinose da se svi učesnici vaspitno-obrazovnog procesa u školskom okruženju osećaju socijalno, emocionalno i fizički bezbedno (National School Climate Council, 2007).

Abraham Maslov je začetnik ideje o povezanosti sigurnog okruženja i psihološkog razvoja dece i adolescenata. U Maslovljevoj hijerarhiji motiva, potreba za sigurnošću predstavlja jednu od osnovnih ljudskih potreba i nalazi se na drugom mestu, nakon fizioloških potreba (Maslow, 1970). Na osnovu tog polaznog koncepta, Maslov je u svojoj teoriji pretpostavio da uspostavljanje bezbednog školskog okruženja služi kao osnovna komponenta neophodna za učenje i razvoj učenika (Thapa et al., 2013; True, 2020). Drugim rečima, uspostavljanje bezbednog školskog okruženja omogućava učenicima da preusmere pažnju sa pitanja bezbednosti na školsko postignuće (McCown et al., 1996).

Usled postojanja uzajamnog odnosa, pojedini autori o nasilju i viktimizaciji u školi govore u kontekstu školske klime (Reynolds, 2019). Iako postoje različite definicije školske klime, u većini njih se ukazuje da je školska klima složena mera bezbednosti u školi, školskog postignuća i školskog okruženja (Bradshaw et al., 2014; Reynolds, 2019; Thapa et al., 2013; Van Horn, 2003). Prema mišljenju nekih autora, bezbednost u školi se proteže dalje od lošeg ponašanja i fizičke agresije i obuhvata školsku klimu, akademsku efikasnost i zadovoljenje potreba učenika i porodice (Mayer & Cornell, 2010; True, 2020). Nasuprot tome, drugi pristup predstavlja uže pojmovno određenje bezbednosti u školi, prema kojem se taj pojam definiše nepostojanjem pretnji i nasilja (Duke, 2002). Imajući u vidu taj kompleksan uzajamni odnos, konceptualno i operacionalno preplitanje školske klime i bezbednosti u školi nalaže potrebu da se bezbednost u školi pažljivo konceptualizuje i da se jasno odrede njeni ključni pokazatelji – indikatori.

Pregled istraživanja pojma bezbednost u školi

Brojne evaluacione studije bile su usmerene na ispitivanje povezanosti različitih oblika asocijalnog ponašanja, agresije, nasilja i kriminalnog ponašanja u školi i školske klime (Đurišić, 2020; Đurić i Popović Čitić, 2011; Welsh, 2000; Zullig et al., 2010). Skiba i saradnici (Skiba et al., 2006) došli su do nalaza da su upravo poremećaji ponašanja, poput maltretiranja, presudni faktori koji utiču na percepciju učenika o školskoj bezbednosti (True, 2020). Istraživači su primetili da je opažanje školskog okruženja kao nebezbednog, zbog pojava uznemiravanja i maltretiranja učenika i nastavnika, povezano sa odvajanjem od škole, po-

većanjem broja izostanaka, osećajem zastrašivanja i straha i lošim akademskim uspehom (Furlong & Morrison, 2000; Grover, 2015). Kao posebni faktori na školskom nivou, koji utiču na stepen maltretiranja, izdvojeni su nivo školske discipline, akademski fokus i odnosi između učenika i nastavnika (Bosworth & Judkins, 2014; Low & Ryzin, 2014; Reynolds, 2019).

Pojedini autori su nastojali da utvrde koji elementi doprinose sigurnom školskom okruženju. Pregledom literature, mogu se izdvojiti tri elementa (Aleem & Moles, 1993): ciljevi (naglasak na akademskoj misiji škole), pravila i procedure (jasni disciplinski standardi koji se čvrsto, pravedno i dosledno sprovode) i klima (etika brige koja odlikuje međuljudske odnose u školi).

U pojedinim istraživanjima su uočeni faktori na školskom nivou koji utiču na percepciju bezbednosti u školi. Među njima se posebno izdvajaju poverenje, poštovanje i partnerstvo između svih učesnika vaspitno-obrazovnog procesa. Učenici izveštavaju o većem stepenu bezbednosti kada postoji poverenje između učenika i odraslih u školi (Mitchell et al., 2018; Williams et al., 2018). Kišantaš i saradnici (Kitsantas et al., 2004) ističu da se učenici koji uživaju u školi i imaju osećaj da ih nastavnici poštuju osećaju sigurnije. Tada partnerstvo između učenika, nastavnika i zajednice može dovesti do primene vitalnih bezbednosnih komponenti, kao što su efikasne procene potreba, planovi odgovora na krize i planovi obezbeđenja fizičke i psihološke sigurnosti (National Association of School Psychologists, 2015 prema: True, 2020).

Uloga škole se u najvećoj meri vidi u međusobnim interakcijama učenika, nastavnika i vršnjaka, pa tako različita ponašanja nastavnika prema učenicima, kao i učenika međusobno mogu imati različite implikacije – jedna od njih može biti podsticanje agresivnog ponašanja učenika (Bulić, 2018). Zbog toga je važno istaći značaj pedagoškog pristupa posmatranju bezbednosti u školi – da li u školi postoji tendencija da se naglašavaju i podstiču pozitivni oblici ponašanja ili negativni oblici ponašanja i njihovo suzbijanje.

U dosadašnjem tekstu smo prikazali ukratko značaj pojma bezbednosti u školi i ukazali na to da je važno pojmovno i operacionalno odrediti sam pojam zbog implikacija koje to ima za razumevanje pojave, istraživanja i kreiranje politika škole.

Pojmovno određenje bezbednosti u školi

Razumevanje pojma bezbednosti u školi neodvojivo je od razmatranja funkcionisanja škole u celini. Stoga neki autori polaze od razumevanja školske sredine kojoj prilaze uzimajući u obzir sve karakteristike škole koje uobličavaju sredinu za učenje (Xaba, 2014). Te karakteristike se odnose na unutrašnji i spoljašnji prostor školskog okruženja. Kurskorpi i Gonzales (Kuuskorpi & González, 2011) definišu školsko okruženje kao kombinaciju (sistema) formalnog i neformalnog obrazovanja u kojima se učenje odvija i u školi i van nje. Tome treba dodati i osobe koje učestvuju u procesu obrazovanja, a tu spadaju zaposleni škole i osoblje iz šire sredine povezano sa radom škole (opštinske strukture, odeljenja u ministarstvu i slično), učenici i socijalna sredina iz koje dolaze (roditelji ili staratelji, osoblje učeničkih domova i slično). Shodno tome, izdvajaju se tri bitna elementa škole i školske sredine: školski prostor, školska zajednica i školski program. Prva dva elementa se u literaturi posmatraju kao fizička i psihosocijalna sredina, a sa njima se povezuje i razmatranje pojma bezbed-

nosti u školi (Xaba, 2014). Fizičku sredinu škole čine školske zgrade i njeni sadržaji, drugim rečima, fizička struktura i infrastruktura, lokacija škole i okolno okruženje (Wargo, 2004). Bezbednost i sigurnost povezane sa fizičkom sredinom škole podrazumevaju da su objekti i sadržaji škole upotrebljivi, dobro održavani i bezbedni u tom smislu da sprečavaju povrede i ograničavaju pojavu neprimerenih ponašanja (Henderson & Howe, 1998). Psihosocijalna sredina škole obuhvata stavove, osećanja, vrednosti i ponašanja učenika i zaposlenih u školi (Henderson & Howe, 1998). Bezbednost i sigurnost povezane sa psihosocijalnom sredinom škole mogu se odrediti kao nepostojanje nepoželjnih ponašanja, kao što su diskriminacija, maltretiranje, nasilje, svi oblici uznemiravanja i kažnjavanja, ili kao procesi, kao što su jačanje samopoštovanja, negovanje saradničkog ponašanja sa brigom i uvažavanjem drugih, promovisanje uvažavanja individualnih razlika i kulturnih tradicija i negovanje međuljudskih odnosa između uprave, osoblja i učenika škole (Voices & Choices, 2003, prema: Xaba, 2014).

Takav način posmatranja bezbednosti u školi oslanja se na socioekološku perspektivu škole, odnosno na ekološku teoriju ljudskog razvoja. Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 2001) navodi da ekološka teorija stavlja naglasak na razumevanje razvoja uzimajući u obzir složene recipročne odnose između individue kao biopsihološkog ljudskog organizma i osoba u neposrednom okruženju. Važan pojam u teoriji jesu proksimalni procesi koji predstavljaju trajne obrasce interakcija u neposrednom socijalnom okruženju (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Socijalno okruženje uključuje sve uslove, iskustva i ljudske interakcije povezane sa ljudima, a tu spadaju stanovanje, obrazovne mogućnosti, zanimanje, dostupnost materijalnih dobara i bogatstva, te zakoni i socijalna pravila (Monroe, 2004). Bezbednost posmatrana kao ekološki koncept određena je odnosom između pojedinaca i njihovog fizičkog i socijalnog okruženja (Hanson et al., 2002). Fizička sredina se odnosi uglavnom na školske objekte, zemljište i bezbednosne sisteme i procedure, a psihosocijalna sredina na psihološku i socijalnu klimu škole. Tako bezbednost povezana sa fizičkom sredinom podrazumeva održavanje i nadgledanje celokupne fizičke sredine škole, a bezbednost povezana sa psihosocijalnom sredinom negovanje podržavajuće psihološke i socijalne klime stvaranjem prijateljske, nagrađujuće i podržavajuće atmosfere, promociju saradnje i aktivnog učenja, zabranu svih oblika fizičkog kažnjavanja i nasilja, netoleranciju maltretiranja i uznemiravanja, vrednovanje razvoja i stvaralačkih aktivnosti, povezivanje školskog i kućnog života i stvaranjem jednakih mogućnosti učešća za sve (Calabrese, 2000; Kennedy, 2004; Skevington, 2003).

Kada tako posmatramo pojam bezbednost u školi, on je neodvojiv od pojma školska klima. Vang i Degol (Wang & Degol, 2015) razlikuju četiri domena školske klime: akademski domen, domen zajednice, domen sigurnosti i domen institucionalne sredine. Ukoliko domen sigurnosti razmatramo u okviru pojma bezbednost u školi, neophodno je jasno razgraničiti mesta na kojima se ta dva pojma razdvajaju, odnosno preklapaju. Na primer, teoretičari školske klime jasno razdvajaju domen zajednice (odnosno međuljudske odnose ili socijalne odnose) od domena sigurnosti, dok teoretičari bezbednosti u školi govore o bezbednosti fizičke sredine i bezbednosti psihosocijalne sredine. Mnogi faktori određivanja pojma bezbednosti psihosocijalne sredine odnose se na međuljudske odnose, što nas navodi na zaključak da se pojam bezbednosti psihosocijalne sredine u velikoj meri preklapa sa domenom zajednice u pojmu školske klime.

Prvo ćemo razgraničiti značenje pojmova bezbednost i sigurnost. Često se ti termini koriste da označe iste ili slične pojave. Sigurnost se shvata kao situacija ili stanje koje nije

opasno i koje je lišeno pretnji, odnosno kao osećanje, iskustvo ili opažanje koje proizilazi iz stanja ili okoline koja nije opasna – koja je sigurna. Bezbednost se posmatra kao stanje koje je postignuto, stvoreno ili napravljeno jer su preduzete određene aktivnosti ili sprovedene određene mere (Xaba, 2014). Drugim rečima, pojam sigurnosti odražava unutrašnju ili psihičku realnost čoveka, a bezbednost spoljašnju ili objektivnu realnost u kojoj čovek živi (Kordić, 2006). Sigurnost bi mogla negativno da se definiše kao sloboda od straha ili anksioznosti, a bezbednost kao sredina koja nema pretnji po zdravlje i život čoveka.

Kada se praktično prilazi pitanju bezbednosti u školama, ona se definiše na osnovu mera koje se preduzimaju kako bi školska sredina bila slobodna od kriminala i nasilja, a koje su povezane sa određenim aranžmanima u školi i koordinacijom napora ljudi usmerenim na smanjivanje rizika od nasilja i povreda (Independent Project Trust, 1999). Mere koje se preduzimaju da bi se povećala bezbednost u školi ne rezultiraju uvek povećanjem sigurnosti učenika. Može se očekivati da mere kao što su implementacija poznatih i doslednih pravila i konsekvenci u školi rezultiraju sniženim opažanjem nereda, što potvrđuju neka istraživanja (Garofalo, 1979). S druge strane, prema nekim istraživanjima, postojanje fizičkih mera zaštite objekata, kao što su metal-detektori, zaključavanje vrata, zaštitari, rezultira povišenim opažanjem stresa i nereda (Bachman et al., 2011). Drugim rečima, učenici se mogu osećati manje sigurno u školama koje obimno sprovode strategije „čvrste ruke“ (Borren et al., 2011).

Tvrdnja da školska sredina mora biti bezbedna da bi se osetila ili iskusila sigurnost nije potpuno tačna (Xaba, 2014). Očigledno je da treba pretpostaviti međuzavisan odnos između stepena bezbednosti školske sredine i izraženosti osećanja sigurnosti. Istraživanja najranijeg detinjstva i načina na koji dete traži siguran oslonac u nepoznatoj, stranoj situaciji ukazuju na dva osnovna tipa privrženosti (ili afektivne vezanosti): sigurnu i nesigurnu (Ainsworth et al., 1978). Drugim rečima, učenici koji imaju nesigurnu privrženost drugačije će opažati školsku sredinu od učenika koji imaju sigurnu privrženost, nezavisno od stepena bezbednosti škole.

Pojedina određenja bezbedne škole zasnivaju se na željama školske zajednice, što takođe naginje psihološkom pristupu razmišljanju o bezbednosti u školi. Tako se ističe da roditelji žele da njihova deca budu sigurna, nastavnici žele da predaju bez straha od represalija, rukovodioci žele da stvore i održe sredinu usmerenu na postignuća, a učenici žele okruženje koje ih podržava i stimuliše (Calabrese, 2000). Kada bi te želje bile ispunjene, to bi značilo da svi imaju osećanje sigurnosti u školi i da doživljavaju školu kao bezbednu sredinu. Važan faktor za osiguranje bezbednosti u školi predstavljaju politički uticaji i način finansiranja. Na politike obrazovnih promena utiču šire socijalne ili političke ideologije, koje se odražavaju na rukovodioce škola (Spring, 2011). Uobičajeno je da projekti obrazovnih promena rezultiraju preporukama i primerima najbolje prakse. Naglašava se značaj sveobuhvatnih integrisanih pristupa kako bi se adekvatno prišlo problemu bezbednosti u školi jer pojedinačna rešenja ne mogu da budu i stvarno rešenje problema (Devos et al., 2018). Na rukovodstvo škole ne utiču samo spoljašnji već i unutrašnji faktori. Osećaj sigurnosti u školskoj zajednici utiče na sposobnost rukovodstva da uspešno ostvari svoju misiju (True, 2020). Izostanci iz škole su dobar pokazatelj ponašanja koji govori o osećaju sigurnosti. Učenici koji su zabrinuti za svoju bezbednost češće će izostati iz škole, a kad je pohađaju, osećaću strah dok su u školi. Istraživanja ukazuju na porast straha učenika adolescenata od napada ili povreda tokom školovanja (Furlong & Morrison, 2000). Na osnovu ovih raz-

matranja o pojmovima bezbednosti i sigurnosti, smatramo da bezbednost u školi treba posmatrati kao širi i obuhvatan pojam i da posebno treba razlikovati faktore koji doprinose sigurnoj školi i indikatore kojima se utvrđuje stepen bezbednosti u školi. Sigurnost predstavlja samo jedan aspekt bezbednosti u školi kojem se prilazi iz perspektive unutrašnjeg psihičkog doživljaja bezbednosti u školi.

Problemom određivanja indikatora kojima se meri bezbednost u školi bavićemo se u narednom poglavlju. Pre nego što pređemo na razmatranje indikatora, vratićemo se na pitanje pojma bezbednosti u školi i razmotriti dva tipa definicija. Jedan tip definicija uže određuje bezbednost u školi pozivanjem na izostanak pretnji i nasilja. Na primer, bezbednost u školi se definiše kao nepostojanje pretnji po dobrobit učenika koje proizilaze iz ljudskog delovanja, bilo da je subjekt sam učenik (npr. zloupotreba supstanci) ili neko drugi (npr. fizički napad) (Duke, 2002). Drugi primer užeg određenja bezbednosti u školi je da ona označava mogućnost da nastavnici predaju, učenici uče, a ostalo osoblje radi u toplom i prijatnom okruženju, slobodnom od zastrašivanja i straha od nasilja, ismevanja, uznemiravanja i ponižavanja; gde su svi fizički i psihološki sigurni (Squelch, 2001). Bezbednost u školi odnosi se na obim do kojeg je školska sredina slobodna od nasilnih postupaka, pretnji, povređivanja i rizika od emocionalne ili fizičke viktimizacije. Učenici koji se osećaju sigurno u školi sposobniji su da tokom boravka u školi angažuju svoje emocionalne i kognitivne resurse, da se uključe u proces učenja i posvete školskom radu (Astor et al., 2010).

Drugi tip definicija šire određuje bezbednost u školi. Na primer, bezbednost u školi se ne odnosi samo na pitanja lošeg ponašanja i fizičke agresije već i na školsku klimu, akademski angažman i zadovoljavanje potreba učenika i porodice (Mayer & Cornell, 2010). Ili, bezbednost u školi označava ukupnu školsku klimu koja učenicima, nastavnicima, rukovodstvu, osoblju i posetiocima omogućava da neguju međusobne odnose na pozitivan način, bez pretnji, što odražava obrazovnu misiju škole i istovremeno jača pozitivne međuljudske odnose i lični razvoj (Bucher & Manning, 2005). Drugi tip definicija otvara mogućnost da se pojam bezbednost u školi preklopi sa pojmom školske klime, što znatno otežava njihovo razlikovanje. Shodno tome, može se zaključiti da bi upotreba užeg određenja bezbednosti u školi olakšala razgraničenje tog pojma od školske klime i samim tim pružila mogućnost istraživanja njihove međusobne povezanosti i uticaja.

Problem operacionalizacije pojma bezbednosti u školi

Bezbednost u školi je kompleksan pojam, ali i praktičan i primenljiv pojam, povezan sa funkcionisanjem škole, zbog čega se pristupi identifikovanju dimenzija bezbednosti u školi razlikuju. Radi jasnog i celovitog sagledavanja fenomena bezbednosti u školi, krtičkim promišljanjem smo konceptualizovali tri tipa pristupa s obzirom na postavljeni cilj. Prvi pristup je povezan sa menadžmentom rizika i usmeren je na identifikovanje svih rizika koji mogu ugroziti funkcionisanje škole i zdravlje i dobrobit učesnika u vaspitno-obrazovnom procesu. Drugi tip je povezan sa pitanjem nasilja u školi i usmeren je na identifikovanje svih faktora koji utiču na povećanje, odnosno smanjenje, nasilja u školi. Treći tip se tiče kreiranja školske sredine usmerene na učenje i povezan je sa identifikovanjem faktora koji doprinose oseća-

nju sigurnosti u školi što se posmatra kao preduslov za akademska postignuća. U daljem tekstu ćemo prikazati primere tri pristupa identifikovanja dimenzija bezbednosti u školi.

Pristup menadžmenta rizika

Menadžment rizika možemo odrediti kao proces identifikacije, analize, procene i odabira strategija prevencije i suzbijanja bezbednosnih rizika. Pristup menadžmenta rizika karakterističan je za obrazovni sistem u Republici Srbiji. Pojedini autori razlikuju tri značajna aspekta tog pristupa (Đurić, 2008):

- fizičko-tehnički aspekt (sistem unutrašnjeg i spoljašnjeg obezbeđenja škole),
- socijalno-psihološki aspekt (socijalna klima u školi) i
- kvalitet saradnje škole sa roditeljima, institucijama lokalne zajednice i širim društvenim okruženjem.

Za svaki aspekt se analiziraju posebni parametri. Fizičko-tehnički aspekt bezbednosti u školi procenjuje se na osnovu sledećih parametara (Đurić, 2008):

- arhitektonske karakteristike i građevinska konstrukcija školskog objekta,
- karakteristike školskog dvorišta i bližeg okruženja škole,
- higijena u školi i mogućnosti narušavanja zdravlja,
- karakteristike i mogućnosti postojećih mera zaštite,
- nivo znanja učenika i zaposlenih o opasnostima i merama zaštite.

Parametri za procenu socijalno-psihološkog aspekta bezbednosti u školi usmereni su na analizu elemenata socijalne klime, kao što su kvalitet međuljudskih odnosa, viktimizacija, opažanje bezbednosti škole, postojanje programa prevencije i redukcije nasilnog ponašanja (Đurić, 2008). Osim toga, posebna pažnja se usmerava na predviđanje agresivnog i nasilničkog ponašanja na osnovu znakova ranog i neposrednog upozorenja. Znakovi ranog upozorenja su (Đurić, 2008): povučenost iz društva; prekomerno osećanje izolovanosti i usamljenosti; prekomerno osećanje odbačenosti; bivanje žrtvom nasilja; osećanje maltretiranosti i progonjenosti; nezainteresovanost za školu i slab uspeh u školi; izražavanje nasilja u pisanim radovima i crtežima; nekontrolisan bes; obrasci impulsivnog ponašanja; istorijat disciplinskih problema; istorijat nasilnog ponašanja; netolerantnost prema različitostima i postojanje predrasuda; upotreba droga i alkohola; pripadnost delinkventnim grupama; dostupnost, posedovanje i upotreba vatrenog oružja; ozbiljne pretnje nasiljem. Ti indikatori su, pre svega, povezani sa psihološkim blagostanjem učesnika vaspitno-obrazovnog procesa, koji mogu poslužiti kao osnov za predviđanje nasilničkog ponašanja. Osim na znakove ranog upozorenja, ukazuje se i na znakove neposrednog upozorenja (Đurić, 2008): ozbiljan fizički sukob sa vršnjacima ili članovima porodice; uništavanje imovine; izražen bes u nevažnim situacijama; iznošenje detaljnog plana za ostvarivanje pretnje smrtonosnim nasiljem; posedovanje i/ili upotreba vatrenog i drugog oružja.

Parametri koji se koriste za procenu nivoa uspostavljene saradnje škole sa širom zajednicom jesu kvalitet saradnje sa roditeljima i specijalizovanim institucijama za socijalno

staranje i negu, saradnja sa odgovarajućim institucijama u lokalnoj zajednici te odnos škole i države (Đurić, 2008).

U literaturi nalazimo i druge podele indikatora rizika od nasilja u školama. Razlikuju se faktori šire sredine, kao što su siromaštvo i problemi u okruženju; porodični faktori, kao što su loše upravljanje porodicom i negativni roditeljski uzori; školski faktori, kao što su slaba uključenost učenika i slabo očekivanje uspeha; uticaj vršnjaka, i individualni faktori, kao što su rano antisocijalno ponašanje i otuđenje (Hawkins et al., 1985). Neki autori razlikuju nivoe kontinuuma rizika: rizici po život; rizici od fizičkih povreda; rizici od lično-socijalnog zastrašivanja i pretnji; rizici od izolacije i odbacivanja pojedinaca; rizici povezani sa mogućnostima i podrškom; rizici povezani sa školskim uspehom i produktivnošću; rizici povezani sa ličnim i socijalnim samodeterminizmom (Morrison et al., 1994).

Pristup povezan sa nasiljem u školi

U pristupu koji je povezan sa nasiljem u školi polazi se od činjenice da povećana izloženost agresivnom ponašanju utiče na probleme u školi, kao što su slabije akademsko postignuće, problematično ponašanje i problemi sa pohađanjem i vezanošću za školu (Henrich et al., 2004). Smatra se da je uspostavljanje dobrih indikatora trenutnog stanja školskog nasilja i sigurnosti neophodno za merenje napretka ka sigurnim školama (USDE, 2010). Pod agresivnim ponašanjem se podrazumevaju i analiziraju razni oblici fizičkog i verbalnog ponašanja koje nanosi štetu, kao što su udaranje, guranje, prozivanje i slično. Analiziraju se i manje uočljivi oblici agresivnog ponašanja, kao što su odbacivanje, isključivanje i slični oblici viktimiziranja koji utiču na smanjeno učešće u razrednim aktivnostima i povećane izostanke iz škole (Buhs et al., 2006).

U svom istraživanju, Pedagoški institut Departmana za obrazovanje Sjedinjenih Američkih Država (USDE, 2010) izdvojio je 21 indikator nasilja i sigurnosti u školi i grupisao ih u šest kategorija.

- Nasilne smrti
 1. Nasilne smrti u školi i daleko od škole
- Viktimizacija učenika i nastavnika bez fatalnog ishoda
 2. Učestalost viktimizacije u školi i van škole
 3. Rasprostranjenost viktimizacije u školi
 4. Pretnje i povrede oružjem u školi
 5. Nastavnici kojima se preti povređivanjem ili su fizički napadnuti od strane učenika
- Školsko okruženje
 6. Nasilni i drugi zločini u školi i oni koji su prijavljeni policiji
 7. Problemi sa disciplinom o kojima izveštavaju škole
 8. Izveštaji učenika o nasilničkim grupama u školi
 9. Izveštaji učenika o dostupnosti droga u školi
 10. Izveštaji učenika o obraćanju rečima punim mržnje i gledanju grafita sa govorom mržnje

11. Maltretiranje u školi i sajber-maltretiranje van škole
 12. Izveštaji nastavnika o školskim uslovima
- Tuče, oružje i nedozvoljene supstance
 13. Fizičke borbe u školi i van nje
 14. Učenici nose oružje u školi i van nje
 15. Učenici upotrebljavaju alkohol u školi i van nje
 16. Učenici upotrebljavaju marihuanu u školi i van nje
 - Strah i izbegavanje
 17. Percepcije učenika o ličnoj bezbednosti u školi i van škole
 18. Izveštaji učenika o izbegavanju školskih aktivnosti ili određenih mesta u školi
 - Disciplina, sigurnost i mere bezbednosti
 19. Ozbiljne disciplinske radnje koje preduzimaju škole
 20. Mere bezbednosti i zaštite koje preduzimaju škole
 21. Izveštaji učenika o merama bezbednosti i zaštite viđenim u školi

U istraživanju nasilništva i viktimizacije u srednjim školama Srbije izdvojena su tri faktora (Dinić i sar., 2014):

- fizičko nasilje (viktimizacija),
- verbalno nasilje (viktimizacija) i
- relaciono nasilje (viktimizacija).

Fizičko nasilje se odnosi na sklonost direktnom i indirektnom fizičkom nasilju, kao što su oblici težeg ili lakšeg fizičkog nasilja nad žrtvom ili predmetima koji pripadaju žrtvi. Verbalno nasilje je ismevanje, upotreba pogrđnih imena i vikanje na drugoga. Relaciono nasilje čine indirektni oblici nasilja koji imaju cilj da naruše socijalne relacije žrtve; to su oblici ponašanja kao što su ogovaranja, tračarenja, spletkarenja, ignorisanje i nagovaranje drugih na socijalnu izolaciju žrtve.

Pristup koji je povezan sa kreiranjem školske sredine usmerene na učenje

U okviru pristupa koji je povezan sa kreiranjem školske sredine usmerene na učenje izdvajaju se tri specifična pristupa. U prvom vidu se kao faktori koji utiču na bezbednost u školi izdvajaju: školski prostor i objekti škole, šire okruženje (prostorno i institucionalno), rukovođenje, akademski aspekt, međuljudski odnosi i psihički doživljaj sigurnosti učesnika školske zajednice. Smatramo da je taj pristup jasan, zbog dobrog grupisanja indikatora, i obuhvatan, jer sadrži sve bitne faktore. Međutim, pažnju privlači pristup u kojem se faktori sažimaju u tri elementa koji doprinose sigurnom školskom okruženju (Aleem & Moles, 1993): ciljevi (naglasak na akademskoj misiji škole), pravila i procedure (jasni disciplinski standardi koji se čvrsto, pravedno i dosledno sprovode) i klima (etika brige koja rukovodi međuljudskim odnosima u školi). Tim faktorima treba dodati i okruženje škole, jer rezultati istraživanja ukazuju na to da je sigurna zajednica preduslov za sigurnu školu (Kitsantas et

al., 2004). Pokazalo se da se izloženost nasilnom ponašanju u stambenim četvrtima u kojima učenici žive prenosi na školu, tako da školski mikrokosmos može biti „kontaminiran“ iskustvima i ponašanjem koje učenici donose u svoje škole (Lorion, 1998).

Na kraju izdvajamo i pristup koji se ograničava na analizu faktora koji utiču na opazanje bezbednosti u školi. Izdvojeni faktori su svrstani u sledeće kategorije (True, 2020): školska klima, pitanja usmerena na studente, psihološki faktori, priprema, obrazovanje/izgradnja znanja, životna sredina (fizički), tehnologija, razvoj politika, oružje, sprovođenje zakona, efikasno vođstvo te zdravlje i dobrobit.

Posmatranje bezbednosti u školi kao multidimenzionalnog pojma te razlikovanje naznačena tri pristupa i velikog broja njihovih dimenzija stvara teškoće prilikom operacionalizacije i merenja ove varijable. Iako se, iz priloženog, čini da je suština pojma bezbednosti u školi jasna, sklonost pojedinih autora da uvode veliki broj indikatora, najčešće samo na osnovu teorijskog promišljanja koje ostaje nedovoljno potvrđeno empirijskim proverama i podvrgnuto metodološkim kritikama, teoretičarima i istraživačima ostavlja utisak nerazumevanja same pojave. Iz tog nerazumevanja može da proistekne problem (ne)adekvatne operacionalizacije i mernih instrumenata, koji dovodi u pitanje relevantnost i validnost sprovedenih empirijskih istraživanja i dobijenih nalaza. Stoga je značajno da izbor indikatora bude neposredno uslovljen jasno definisanim konceptualnim okvirom, postavljenim istraživačkim ciljevima te specifičnostima kulturne sredine i uzrasta ispitanika.

Problem istraživanja bezbednosti u školi

Za svako istraživanje je važno da ima polazni osnov u empirijski proverljivim konceptualnim okvirima (Astor et al., 2010). U prethodnom tekstu smo se osvrnuli na uže i šire određenje bezbednosti u školi i prikazali tri pristupa operacionalizaciji pojma. U ovom odeljku ćemo prikazati i druge probleme koji se javljaju prilikom organizovanja istraživanja bezbednosti u školama.

Pojedini autori razlikuju dva glavna pristupa koja su korisna za određivanje bezbednosti u školi (Kitsantas et al., 2004). Zagovornici prvog pristupa razlikuju perspektive procene bezbednosti u školi: iz ugla različitih aktera školskog rada (npr. učenici, nastavnici, osoblje) ili iz ugla različitih aktera van škole (npr. roditelji). Pristalice drugog pristupa polaze od statističkih izveštaja o određenim incidentima u školi. Oba pristupa daju važne podatke i ne mogu se izostaviti jer i u slučaju niskog stepena školskog nasilja učenici mogu da se osećaju nedovoljno sigurno u školi.

Istraživači, takođe, imaju u vidu da u školama funkcionišu različite grupe učesnika, kao što su učenici, nastavnici, osoblje, roditelji i ostali relevantni subjekti. Svaka od tih grupa može imati svoju jedinstvenu perspektivu školskog nasilja i svoje mišljenje o tome kako se postaviti prema problemima bezbednosti u školi. Analiza razlika i sličnosti između gledišta različitih grupa učesnika može doprineti razumevanju funkcionisanja škole i održivosti programa prevencije nasilja u školi. Na primer, najveće razlike između izveštavanja o školskom nasilju učenika, nastavnika i direktora postoje u školama koje imaju više stepene viktimizacije (Benbenishty & Astor, 2005).

Većina istraživanja je usmerena na ispitivanje fizičkog i direktno verbalnog agresivnog ponašanja, a slabije je usmerena na indirektno agresivno ponašanje (Goldstein et al., 2008). Takođe, vrlo malo istraživanja nastoji da ispita kako učenici doživljavaju ulogu zajednice u njihovoj bezbednosti u školi. Ispostavilo se da su važni faktori na osnovu kojih učenici opažaju školu kao sigurnu spadaju opažena sigurnost u komšiluku i opažena sigurnost škole u odnosu na okruženje (Kitsantas et al., 2004). To govori u prilog činjenici da su bezbednosni problemi u školi najčešće odraz postojećih socijalnih problema i da njihovo rešavanje te postizanje zadovoljavajućeg stepena bezbednosti u školi zahteva, najpre, njihovu jasnu identifikaciju i istraživanje, kao i koordinisano učešće i saradnju svih učesnika vaspitno-obrazovnog procesa.

Dva se razloga navode kao argument da teorije školskog nasilja i sigurnosti treba da se fokusiraju na školski kontekst. Kao prvo, socijalni kontekst škole je milje u kojem se odvija složena socijalna dinamika nasilja i viktimizacije u školi. Kao drugo, činjenica da škole imaju jedinstvenu poziciju u društvu jer su u velikoj meri odgovorne za obrazovanje i socijalizaciju mladih ukazuje na njihovu moć da oblikuju način na koji mladi doživljavaju bezbednost u školi, ali i da utiču na osiguranje/stepen iste.

Sve je veći konsenzus među istraživačima školskog nasilja da treba konceptualno i empirijski dokumentovati kontekst školskog nasilja (Astor et al., 1999). To znači da sve oblike nasilja povezane sa školskim socijalnim kontekstom treba razumeti odvojeno, ali i u celini (Astor et al., 2010). Razumevanje istovremenog javljanja različitih oblika nasilja zahteva precizne definicije praćene razvojem i upotrebom pouzdanih i validnih instrumenata koji mere upravo takva ponašanja (Astor et al., 2010). Primeri nedoslednosti i nedovoljnosti su kada se za merenje maltretiranja koriste samo tri ili četiri tvrdnje (Akiba et al., 2002; Nansel et al., 2001) ili se termini maltretiranje i školsko nasilje koriste naizmenično (Meyer-Adams & Conner, 2008). Posledice „labave“ upotrebe pojmova su zamaglivanje slike školskog nasilničkog ponašanja i slabljenje pokušaja implementacije adekvatno fokusiranih intervencija (Smorti et al., 2003).

Pomenuti problemi i pristupi istraživanju bezbednosti u školi pokazuju kompleksnost pristupa i tendenciju da se bezbednost u školi posmatra u školskom socijalnom kontekstu, da se vodi računa o različitim učesnicima jer oni imaju različita opažanja i uticaj na bezbednost u školama, da se vodi računa o međuzavisnosti određenih pojava, na primer, fizičke zaštite i učeničkog doživljaja sigurnosti i slično. Već otkrivene pravilnosti značajne su za planiranje budućih istraživanja i oblikovanje školskih politika bezbednosti u školama.

Zaključak

Potreba za holističkim pristupom proučavanju bezbednosti u školi proistekla je iz činjenice da je ona važan element konteksta u kojem se odvija vaspitno-obrazovni proces. Razumevanje pojma bezbednosti u školi postaje neodvojivo od razmatranja funkcionisanja škole u celini. Ipak, upravo ta veza vodi ka konceptualnim i operacionalnim zabunama i dilemama. Na primer, da li se bezbednost u školi izjednačava samo sa bezbednošću fizičke i/ili psihosocijalne sredine? Ako pođemo od razmatranja ekološke perspektive škole,

bezbednost je određena odnosom između pojedinca i njegovog fizičkog okruženja. Drugim rečima, fizičko okruženje je važan element za izgradnju bezbednog psihosocijalnog okruženja i samo pridavanje važnosti jednom ili drugom te ograničavanje na pojedinačno istraživanje zamagluje podrobno razumevanje bezbednosti u školi.

S druge strane, poistovećivanje bezbednosti u školi isključivo sa bezbednom psihosocijalnom sredinom otvara novu dilemu: da li se između bezbednosti u školi i školske klime može staviti znak jednakosti? Videli smo da je moguće dati potvrđan odgovor ako pođemo od šireg određenja bezbednosti u školi, koje obuhvata školsku klimu, akademski angažman i zadovoljavanje potreba učenika i porodice, a ne samo pitanja lošeg ponašanja i fizičke agresije. Tako možemo zaključiti da bi opredeljenje teoretičara i istraživača za uže određenje bezbednosti u školi olakšalo razgraničenje tog pojma od školske klime, a samim tim pružilo mogućnost istraživanja njihove međusobne povezanosti i uticaja. Obratno, kada je u pitanju razgraničenje pojmova bezbednost i sigurnost u školi, koje se takođe nametnulo prilikom kritičkog razmatranja, smatramo da je adekvatnije posmatranje bezbednosti u školi kao šireg i obuhvatnijeg pojma, dok bi sigurnost bila samo jedan njen aspekt.

Čini se da su ove konceptualne nedoumice dovele do već pomenutog problema (ne)adekvatne operacionalizacije. Različita, često nedovoljno jasna i utemeljena teorijska razmatranja bezbednosti u školi rezultirala su tendencijom pojedinih autora da u definiciju uvode brojne indikatore koji odražavaju suštinu i sadržinu samog fenomena. Naime, samo definisanje velikog broja indikatora nužno ne može voditi zaključku da bezbednost u školi jeste (i samo) ono čime je autori kroz iste predstavljaju. Celovito i obuhvatno sagledavanje bezbednosnih ponašanja u školi jeste složen zadatak koji zahteva da teoretičari i istraživači bezbednosti u školi zauzmu kritički stav. Samo jasno definisan i utemeljen konceptualni okvir, definisanje istraživačkih ciljeva, odnosno odabir opsega ponašanja i doživljaja relevantnih za temu, te vrednovanje karakteristika kulturne sredine i uzrasta ispitanika, kao rezultat kritičkog promišljanja, mogu voditi ka adekvatnom odabiru i određenju indikatora bezbednosti u školi te otklanjanju teškoća u njenoj operacionalizaciji i merenju.

Uzimajući u obzir zapažanja navedena u ovom radu, čini da je teško izvesti konkretan zaključak jer sama tema ostavlja prostor za dalju kritičku razradu i diskusiju teorijske i empirijske prirode. Ipak, izražavamo nadu da smo ovim radom, skretanjem pažnje na konceptualne i operacionalne dileme i probleme, ukazali na značaj pojma bezbednosti u školi i njegovog adekvatnog pojmovnog i operacionalnog određenja zbog implikacija koje to nosi za razumevanje pojave, istraživanje i kreiranje politika škole. Takođe, nadamo se da smo time dali smernice za dalji pravac bavljenja tom temom teoretičarima i istraživačima, ali i svim relevantnim učesnicima vaspitno-obrazovnog procesa (škola, zajednica, roditelji i drugi).

Literatura

- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Erlbaum.
- Akiba, M., Letendre, G. K., Baker, D. P., & Goesling, B. (2002). Student victimization: National and school systems effects on school violence in 37 nations. *American Educational Research Journal*, 39(4), 829–853. <https://doi.org/10.3102/00028312039004829>
- Aleem, D., & Moles, O. (1993). *Review of research on ways to attain goal six: Creating safe, disciplined, and drug-free schools*. Office of Educational Research and Improvement.
- Astor, R. A., Meyer, H. A., & Behre, W. J. (1999). Unowned places and times: Maps and interviews about violence in high schools. *American Educational Research Journal*, 36(1), 3–42. <https://doi.org/10.2307/1163504>
- Astor, R. A., Guerra, N., & Van Acker, R. (2010). How can we improve school safety research. *Educational Researcher*, 39(1), 69–78. <https://doi.org/10.3102/0013189X09357619>
- Bachman, R., Randolph, A., & Brown, B. L. (2011). Predicting perceptions of fear at school and going to and from school for african american and white students: The effects of school security measures. *Youth & Society*, 43(2), 705–726. <https://doi.org/10.1177/0044118X10366674>
- Benbenishty, R., & Astor, R. A. (2005). *School violence in context: Culture, neighborhood, family, school, and gender*. Oxford University Press.
- Borren, L. M., Handy, D. J., & Power, T. G. (2011). Examining perceptions of school safety strategies, school climate, and violence. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 9(2), 171–187. <https://doi.org/10.1177/1541204010374297>
- Bosworth, K., & Judkins, M. (2014). Tapping into the power of school climate to prevent bullying: One application of schoolwide positive behavior interventions and supports. *Theory Into Practice*, 53(4), 300–307. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947224>
- Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., Debnam, K. J., & Johnson, S. L. (2014). Measuring school climate in high schools: A focus on safety, engagement, and the environment. *Journal of School Health*, 84(9), 593–604. <https://doi.org/10.1111/josh.12186>
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In R. M. Lerner, & W. Damon (Eds.), *Handbook of Child Psychology - Volume 1: Theoretical Models of Human Development* (pp. 993–1028). Wiley.
- Bronfenbrenner, U. (2001). The Bioecological Theory of Human Development. In N. Smelser, & P. Baltes (Eds.), *International Encyclopedia of Social and Behavioral Science* (pp. 6963–6970). Elsevier.
- Bucher, K. T., & Manning, M. L. (2005). Creating safe schools. *The Cleaning House: A Journal of Educational strategies, Issues and Ideas*, 79(1), 55–60. <https://doi.org/10.3200/TCHS.79.1.55-60>
- Buhs, E. S., Ladd, G. W., & Herald, S. L. (2006). Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 1–13. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.1>
- Bulić, A. (2018). Činioci prosocijalnog i agresivnog ponašanja učenika osnovnih škola. *Nastava i vaspitanje*, 67(3), 525–540.
- Calabrese, R. L. (2000). *Leadership for safe schools: A community-based approach*. Scarecrow Press, Inc.
- Devos, B., Nielsen, K., & Azar, A. (2018). *Final Report of the Federal Commission on School Safety*. US Department of Education.

- Dinić, B., Sokolovska, S., Milovanović, I. i Oljača, M. (2014). Oblici i činioci školskog nasilništva i viktimizacije. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 46(2), 399–424.
- Duke, D. L. (2002). *Creating safe schools for all children*. Allyn & Bacon.
- Đurić, S. (2008). Strategije za identifikovanje parametara bezbednosnih rizika u školama. U D. Radovanović (ur.), *Poremećaji ponašanja u sistemu obrazovanja* (str. 295–313). Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju Univerziteta u Beogradu.
- Đurić, S. i Popović-Čitić, B. (2011). Procena školske klime u funkciji unapređenja kvaliteta rada obrazovno-vaspitnih institucija. *Socijalna Misao*, 18(4), 114–129.
- Đurišić, M. (2020). *Povezanost školske klime i problema u ponašanju kod učenika mlađih razreda osnovne škole* (doktorska disertacija). NaRDUS (123456789/18078)
- Furlong, M., & Morrison, G. (2000). The school in school violence: Definitions and facts. *Journal of Emotional and Behavioral disorders*, 8(2), 71–82. <https://doi.org/10.1177/10634266000800203>
- Garofalo, J. (1979). Victimization and the fear of crime. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 16(1), 80–97. <https://doi.org/10.1177/002242787901600107>
- Goldstein, S. E., Young, A., & Boyd, C. (2008). Relational Aggression at School: Associations with School Safety and Social Climate. *Journal of Youth and Adolescence*, 37(6), 641–654. <https://doi.org/10.1007/s10964-007-9192-4>
- Grover, A. (2015). *Student Perception of School Safety and How it Affects their Academic Achievement* (Doctoral Dissertation). Department of Graduate Education, Northwest Nazarene University.
- Hanson, D., Vardon, P., & Lloyd, J. (2002). Safe communities: An ecological approach to safety promotion. In R. Muller (Ed.), *Reducing injuries in Mackay, North Queensland* (pp. 17–34). Warwick Educational Publishing.
- Hawkins, J. D., Lishner, D. M., & Catalano, R. F. (1985). Childhood predictors and the prevention of adolescent substance abuse. In C. L. Jones, & R. J. Battjes (Eds.), *Etiology of drug abuse: Implication for prevention* (pp. 75–125). National Institute on Drug Abuse.
- Henderson, A., & Rowe, D.E. (1998). A healthy school environment. In E. Marx, F. Wooley, & D. Northop (Eds.), *Health is academic. A guide to coordinated school health programs* (pp. 96–115). Teachers College Press.
- Henrich, C. C., Schwab-Stone, M., Fanti, K., Jones, S. M., & Ruchkin, V. (2004). The association of community violence exposure with middle-school achievement: A prospective study. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 25(3), 327–348. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2004.04.004>
- Independent Project Trust. (1999). *Protecting your school from violence and crime. Guidelines for principals and school governing bodies*. IPT.
- Kennedy, M. (2004). Providing safe schools. *American School & University*, 76(5), 61–64.
- Kitsantas, A., Ware, H. W., & Martinez-Arias, R. (2004). Students' perceptions of school safety: Effects by community, school environment, and substance use variables. *The Journal of Early Adolescence*, 24(4), 412–430. <https://doi.org/10.1177/0272431604268712>
- Kordić, B. (2006). Psihološki aspekt sigurnosti. U B. Kordić, M. Kovandžić i S. Stanarević (ur.) *Lokus sigurnosti – istraživanje doživljaja sigurnosti* (str. 5–23). Fakultet civilne odbrane Univerziteta u Beogradu.
- Kuuskorpi, M., & González, N. (2011). *The future of the physical learning environment: school facilities that support the user*. Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD).

- Lorion, R. P. (1998). Exposure to urban violence: Contamination of the school environment. In D. S. Elliott, B. A. Hamburg, & K. R. Williams (Eds.), *Violence in American schools: A new perspective* (pp. 293-311). Cambridge University Press.
- Low, S., & Van Ryzin, M. V. (2014). The moderating effects of school climate on bullying prevention efforts. *School Psychology Quarterly, 29*(3), 306-319. <https://doi.org/10.1037/spq0000073>
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality*. Harper.
- Mayer, M. J., & Cornell, D. G. (2010). New perspectives on school safety and violence prevention. *Educational Researcher, 39*(1), 5-6. <https://doi.org/10.3102/0013189X09356778>
- McCown, R. R., Driscoll, M. P., & Roop, P. (1996). *Educational psychology: a learning-centered approach to classroom practice*. Allyn and Bacon.
- Meyer-Adams, N., & Conner, B. T. (2008). School violence: Bullying behaviors and the psychological school environment in middle school. *Children and Schools, 30*(4), 211-221. <https://doi.org/10.1093/cs/30.4.211>
- Mitchell, R. M., Kensler, L., & Tschannen-Moran, M. (2018). Students trust in teachers and student perceptions of safety: Positive predictors of student identification with school. *International Journal of Leadership in Education, 21*(2), 135-154. <https://doi.org/10.1080/13603124.2016.1157211>
- Monroe [Meshelemiah], J. C. A. (2004). The trials and tribulations of African American students in an urban educational setting: A case study analysis of a school social worker. *Journal of Teaching and Learning, 2*(1), 142-160.
- Morrison, G. M., Furlong, M. J., & Morrison, R. L. (1994). School violence to school safety: reframing the issue for school psychologists. *School Psychology Review, 23*(2), 236-256. <https://doi.org/10.1080/02796015.1994.12085709>
- Nansel, T., Overpeck, M., Pilla, R., Roan, W., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among U.S. youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association, 285*(16), 2094-2100. <https://doi.org/10.1001/jama.285.16.2094>
- National School Climate Council. (2007). *The School Climate Challenge: Narrowing the gap between school climate research and school climate policy, practice guidelines and teacher education policy*. <http://www.schoolclimate.org/climate/advocacy.php>
- Reynolds, M. R. B. (2019). *The Impact of Bullying Participant Role on the Relationship Between School Climate and Attitudes Towards Interpersonal Peer Violence* (Doctoral Dissertation). The University of Montana.
- Skevington, S. (2003). *Creating an environment for emotional and social well-being*. World Health Organization's information series on school health.
- Skiba, R., Simmons, A. B., Peterson, R., & Forde, S. (2006). The SRS safe school survey: A broader perspective on school violence prevention. In S. R. Jimerson, & M. J. Murlong (Eds.), *Handbook of school violence and school safety: From research to practice* (pp. 157-170). Lawrence Erlbaum Associates.
- Smorti, A., Menesini, E., & Smith, P. K. (2003). Parents' definitions of children's bullying in a five-country comparison. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 34*(4), 417-432. <https://doi.org/10.1177/0022022103034004003>
- Spring, J. (2011). *The Politics of American Education*. Routledge.
- Squelch, J. (2001). Do school governing bodies have a duty to create safe schools? *Perspectives in Education, 19*, 137-149.
- 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. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>

- True, R. A. (2020). *Safety in the Educational Environment: Rural District Administrator Perceptions of School Safety in Northeast Tennessee Public Schools* (Doctoral Dissertation). Department of Educational Leadership and Policy Analysis, East Tennessee State University.
- United States Department of Education. (2010). Indicators of school crime and safety: 2009. In M. E. Hauserman (Ed.), *A Look at School Crime Safety* (pp. 101-256). Nova Science Publishers, Inc.
- Van Horn, M. L. (2003). Assessing the unit of measurement for school climate through psychometric and outcome analyses of the school climate survey. *Educational and Psychological Measurement, 63*(6), 1002-1019. <https://doi.org/10.1177/0013164403251317>
- Wang, M. T., & Degol, J. L. (2015). School Climate: a Review of the Construct, Measurement, and Impact on Student Outcomes. *Educational Psychology Review, 28*(2), 315-352. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>
- Wargo, J. (2004). *The World Health Organization's information series on school health: The physical school environment*. Yale University.
- 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. <https://doi.org/10.1177/000271620056700107>
- Williams, S., Schneider, M., Wornell, C., & Langhinrichsen-Rohling, J. (2018). Student's perceptions of school safety: It is not just about being bullied. *The Journal of School Nursing, 34*(4), 319-330. <https://doi.org/10.1177/1059840518761792>
- Xaba, I. M. (2014). A Holistic Approach to Safety and Security at Schools in South Africa. *Mediterranean Journal of Social Sciences, 5*(20), 1580-1589. <https://doi.org/10.5901/mjss.2014.v5n20p1580>
- Zullig, K. J., Koopman, T. M., Patton, J. M., & Ubbes, V. A. (2010). School climate: Historical review, instrument development, and school assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment, 28*(2), 139-152. <https://doi.org/10.1177/0734282909344205>

Primljeno: 25.05.2022.

Korigovana verzija primljena: 30. 06. 2022.

Prihvaćeno za štampu: 07. 07. 2022.

On the Approaches to the Defining and Operationalization of the Concept of School Safety

Violeta Tadić

Institute for Educational Research, Belgrade, Serbia

Abstract

The paper looks at different approaches to the defining and operationalization of the concept of school safety, with the aim of identifying the fundamental conceptual and operational dilemmas and problems, as well as highlighting the importance of the concept and of its adequate definition, in view of the implications it has for understanding the phenomenon, for research, and for the creation of school policy. The fundamental question which is the focus of the paper is examined in terms of the conceptual definition of school safety, the problem of operationalization and the problem of research. As part of this question, we have sought to define the concept of school safety, pointing to the broader and narrower definitions of the concept itself, and its relationship with other, related concepts and the conceptual dilemmas arising from this. The problem of the operationalization of this concept is represent-

ed through three approaches in the identification of school safety dimensions: the risk management approach; the approach linked to school violence; and the approach of creating a learning-focused school environment. In the last section – the research question – the difficulties identified by researchers while conducting research into school safety are presented. The conclusion states that only a clearly defined and well-founded conceptual framework, the defining of research objectives, that is, the selection of the range of behaviors and experiences relevant to the topic, and the evaluation of the characteristics of the cultural environment and the respondents' age, can lead to the adequate selection and determination of indicators of school safety, as well as the removal of difficulties in its operationalization and measurement.

Keywords: school safety, safety, school climate, peer violence.

О подходах к определению и операционализации концепции безопасности в школе

Виолета Тадич

Институт педагогических исследований, Белград, Сербия

Резюме В документе рассматриваются различные подходы к определению и операционализации понятия безопасности в школе с целью выявления основных концептуальных и операционных дилем и проблем, а также указывается значение понятия и важность его адекватного определения из-за последствий, которые это несет для понимания явления, исследования и создания школьной политики. Основная проблематика работы рассмотрена через концептуальное определение безопасности в школе, проблему операционализации и проблему исследования. В рамках первого вопроса была предпринята попытка определить понятие безопасности в школе, указывая на более широкое и узкое определение самого термина, а также на переплетение с другими, родственными понятиями и возникающими по этому поводу концептуальными дилеммами. Проблема операционализации этого понятия представлена тремя подходами к определению аспектов безопасности в школе: подход к управлению рисками; подход, связанный с насилием в школе; и подход к созданию ориентированной на обучение школьной среды. В последней главе - проблема исследования, представлены трудности, выявленные исследователями при проведении исследования безопасности в школах. В заключении утверждается, что только четко определенные и обоснованные концептуальные рамки, определение целей исследования, то есть выделение диапазона поведения и переживаний, релевантных теме, и оценка характеристик культурной среды и возраста респондентов, может привести к адекватному выбору и определению показателей безопасности в школе, а также устранению трудностей в ее операционализации и измерении.

Ключевые слова: школьная безопасность, защищенность, школьный климат, насилие со стороны сверстников.