

Школска клима као фактор безбедности у средњим школама

Виолета Тадић¹ 

Институт за криминолошка и социолошка истраживања, Београд, Србија

Борис Кордић 

Факултет безбедности, Универзитет у Београду, Београд, Србија

Апстракт

У раду се испитије повезаност између школске климе и безбедности у средњој школи. Позитивна школска клима и безбедна школска средина представљају значајне факторе академског успеха и правилног психосоцијалног развоја ученика. Стога је важно испитати структуру и међусобну повезаност индикатора школске климе и безбедности у школи како би се допринело јаснијем и ушмељеном креирању школских политика. Испитивање је сprovedено путем ученика. Ученик школске климе мери три фактора: подршку наставника и школе, ученичко залагање и интеракције, и стројности дисциплине. Ученик безбедности у школи мери четири фактора: насилно понашање, (не)безбедност школске средине, викимизацију и кршење норми. У испитивању је учествовало 719 ученика из девет средњих школа на територији Републике Србије. Испитивањем је потврђена повезаност између школске климе и безбедности у школи. Конкретно, подршка наставника и школе тради значајне ниске негативне повезаности са свим димензијама безбедности у школи. Ученичко залагање и интеракције траде средњу негативну повезаност са кршењем норми, док са друге три димензије безбедности у школи тради ниске негативне повезаности. Стројности дисциплине треба посматрати као засебну појаву у односу на концепт школске климе, а она тради ниске позитивне повезаности са кршењем норми и небезбедном школском средином. Промовисање позитивних интеракција међу свим учесницима образовно-васпитног процеса путем различитих активности подстицања и развоја пожељних облика понашања (поучавање о исправним начинима решавања конфликта, подршка у образовном процесу итд.) од стране школе и наставника знајно би допринело изградњи безбедне школске средине.

Кључне речи: безбедност у школи, школска клима, мотивација за учење и вршњачке интеракције, подршка наставника и школе ученицима, школска дисциплина.

1 tadicv33@gmail.com

Увод

Током периода средњошколског образовања и васпитања бројни фактори доприносе физичком и психосоцијалном благостању адолесцената, као и њиховом академском успеху (Ђорђевић, 2019; Тадић, 2023). У школском контексту посебно се истичу фактори попут безбедне школске средине (Devine & Cohen, 2007) и/или позитивне школске климе (Cohen et al., 2009; Mitchell et al., 2018). Функција школе као образовно-васпитне установе јесте стварање позитивне школске климе која доприноси да се сви учесници образовно-васпитног процеса у школском окружењу осећају социјално, емоционално и физички сигурно, поспешујући на тај начин правилан индивидуални развој и постигнућа младих (National School Climate Council, 2007, према Тадић, 2022). У том контексту, студије сугеришу да позитивна школска клима има значајну улогу у креирању безбедне школске средине (Barnes et al., 2012; Ђуришић, 2020; Hughes et al., 1999; LeBlanc et al., 2008; Low & Van Ryzin, 2014; Meehan et al., 2003; Steffgen et al., 2013;). Конкретно, позитивна школска клима је истакнута као фактор који доприноси безбедности у школи, промовише квалитетне односе и ангажовано учење и поучавање (Cohen et al., 2009; Cohen & Geier, 2010), док се безбедност у школи истиче као значајан фактор академског успеха и правилног психосоцијалног развоја ученика (Devine & Cohen, 2007).

У овом раду ћемо приказати резултате истраживања повезаности школске климе и безбедности у школи на узорку средњих школа у Републици Србији са намером да издвојимо факторе који су посебно значајни и практично применљиви у креирању школских политика усмерених на безбедност у школи с нагласком на позитивну школску климу.

Теоријска полазишта истраживања

Школска клима се у литератури одређује као мултидимензионални појам, што имплицира непостојање консензуса у дефиницији саме појаве, као ни индикатора који би се користили за мерење школске климе (Cohen et al., 2009; Johnson & Stevens, 2006; Thapa et al., 2013; Zullig et al., 2010). Појмом школске климе се означавају различити аспекти школске средине, па се тако различити приступи њеном дефинисању заснивају на различитим основним димензијама (Тадић, 2023). Међу истраживачима ипак постоји сагласност у погледу навођења одређених кључних аспеката школске климе (Hebib i Žunić Pavlović, 2018): обележја школе као физичког и социјалног окружења у коме се одвија процес подучавања и учења; одлике програма наставног рада и одлике наставног процеса; одлике односа између ученика, наставника, осталог стручног и управног особља школе; одлике комуникације између чланова колектива, сарадња у оквиру школе и између школе и окружења (посебно родитеља ученика); ниво развијености осећаја заједништва у школи и осећаја припадности заједници која учи; осећај сигурности и безбедности ученика и запослених у школи (Cobb, 2014; Cohen, 2006). На основу наведених описних одређења, позитивна школска клима јесте одлика школе као заједнице учења утемељене на сарадњи, што значи да је у процесу изградње позитивне школске климе нагласак потребно ставити на унапређивање праксе наставног рада и процеса школског учења кроз дијалог и сарадњу (Hebib i Žunić Pavlović, 2018).

Приликом дефинисања школске климе потребно је направити дистинкцију у односу на појам школске културе. Теоретичари школске културе претежно усаглашено критеријум раздвајања између културе и климе одређују по принципу разлике између дељених „значења“ (култура) и „перцепција“ (клима) у школи (Engels et al., 2008; Maslowski, 2001). Школска култура се односи на вредности, значења и веровања, а школска клима на њихову перцепцију (Van Houtte, 2005). Школска клима неретко одређује процес и резултате школског рада на начин како их перципирају и доживљају ученици и наставници, као и остали чланови школског колектива, док се школска култура односи на природу и карактер школског рада (Hebib i Žunić Pavlović, 2018). Из досадашњег текста може се закључити да се школска клима тиче готово свих аспеката искуства у школи који се могу груписати под квалитет наставе и учења, односе у школској заједници, организацију школе, као и институционалне и структуралне одлике школске средине (Wang & Degol, 2015). У овом раду се школска клима посматра као (школско) окружење за учење које чине квалитет наставе и учења, интерперсонални односи учесника у школској заједници, као и институционалне и структуралне одлике школске средине (Wang & Degol, 2015).

Дефинисање безбедности у школи представља посебан проблем зато што се често појава безбедности у школи посматра као део школске климе, што ствара концептуалне и операционалне проблеме (Tadić, 2023). То је нарочито приметно код аутора који су склони да шире одређују појам безбедности у школи, па се тако могу издвојити два примера дефиниција (Tadić, 2022). Према првом примеру, безбедност у школи се не одређује искључиво као питање лошег понашања и физичке агресије, већ подразумева и школску климу, академски ангажман и задовољавање потреба ученика и породице (Mayer & Cornell, 2010). Према другом примеру, безбедност у школи се дефинише као укупна школска клима која омогућава ученицима, наставницима, руководству, особљу и посетиоцима да негују међусобне односе на позитиван начин, без претњи, а који одражава образовну мисију школе и истовремено јача позитивне међуљудске односе и лични развој (Bucher & Manning, 2005). Овакав начин дефинисања безбедности у школи садржи поједине димензије школске климе, те се не види јасна разлика између два наведена појма. Стога је, у циљу јаснијег раздвајања ових појмова и истраживања њихове међусобне повезаности и утицаја, адекватнија употреба приступа који се ослања на уже одређење појма безбедности у школи – на одсуство насиља и претњи (Tadić, 2022). У овом раду безбедност у школи означава обим до којег је школска средина слободна од претњи по психофизичко благостање свих учесника образовно-васпитног процеса (Tadić, 2022). То значи да наставници могу да поучавају, ученици уче и остали учесници раде у окружењу слободном од физичких и психосоцијалних претњи, као што су застрашивање, насиље, исмевање, узнемиравање, понижававање и слично (Squelch, 2001).

Концептуални основ за објашњење значаја који позитивна школска клима и безбедно школско окружење имају за правилан психосоцијални развој ученика проналазимо у Масловљевој теорији мотивације (Maslow, 1943) и биоеколошкој теорији људског развоја (Bronfenbrenner, 2001). Према Масловљевој хијерархији људске мотивације, људске потребе су структуриране у пет нивоа и у школском контексту их одређују бројни фактори и то: физиолошке потребе (фактори простора и/или услова

који владају у школској средини и сл.); потребе за сигурношћу (одсуство сукоба, малтретирања и сл.); потреба за припадањем (позитивне интеракције међу вршњацима и сл.); потреба за поштовањем (уважавање, поштовање и сл.); и потреба за самоактуализацијом (остваривање образовних циљева и сл.) (Alston, 2017; Maslow, 1943). Како би се задовољиле потребе вишег нивоа, потребно је да буду задовољене основне потребе. То имплицира да је задовољење како физиолошких потреба тако и потребе за сигурношћу, која се наводи као једна од нижих и основних потреба, предуслов за реализацију унутрашњих потенцијала ученика. Насупрот томе, задовољење потребе за припадањем и/или поштовањем неопходан је предуслов развоја и усвајања пожељних наспрам непожељних образаца понашања (Tadić, 2023). Паралелно с теоријом људске мотивације или хијерархије потреба развила се идеја о томе да су безбедне, уређене и оне школе које промовишу позитивне социјалне интеракције боље у образовању ученика (Alston, 2017). Школе које се одликују позитивном школском климом доприносе већем степену безбедности ученика и подстичу мотивацију ка постизању образовних циљева.

Биоеколошка теорија људског развоја пружа други концептуални основ за разумевање односа између безбедности у школи и школске климе. У средишту ове теорије је природа интеракција између појединца и његовог социјалног окружења (Bronfenbrenner, 2001). Теорија разматра претпоставке о низу контекстуалних фактора (попут вршњачких односа, школских чинилаца и других) који утичу на позитивну социјалну партиципацију и вештине које промовишу успостављање добрих социјалних односа с вршњацима и одраслим учесницима образовно-васпитног процеса (Fraser, 1996, према: Puzić i sar., 2011). У том контексту, школска клима која се одликује присуством подршке и разумевања проблема и осећања ученика од стране наставника, поучавањем о исправним начинима решавања конфликта, подстицањем уважавања и сарадничког односа међу учесницима, пружа основе за стварање безбедног школског окружења лишеног малтретирања, насилног понашања, узнемиравања и других облика непожељног понашања (Tadić, 2023).

Упркос постојању концептуалних и операционалних проблема приликом одређења наведених појава, у литератури се може пронаћи велики број истраживања о повезаности различитих аспеката школске климе и безбедности у школи, било да је утврђена веза између: позитивне школске климе и смањења насиља, агресије и виктимизације (Ђуришић, 2020; Low & Van Ryzin, 2014; Welsh, 2000; Zullig et al., 2010); фактора попут негативних вршњачких односа, аутономије ученика, доследности спровођења правила и веће учесталости малтретирања (Brand et al., 2003; O'Connor et al., 2011; Stewart & Suldo, 2011; Way et al., 2007); или везе између постојања поверења, поштовања и партнерства између ученика међусобно, али и између ученика и наставника и већег степена школске безбедности (Mitchell et al., 2018; Williams et al., 2018); небезбедног школског окружења и веће учесталости одвајања од школе, изостајања, осећаја застрашивања и страха, као и слабог академског постигнућа (Furlong & Morrison, 2000). Свакако, позитивна школска клима је истакнута као превентивни фактор у односу на заступљеност различитих проблема у понашању ученика (Ђурић и Поповић-Ћитић, 2011; Ђуришић, 2020; Welsh, 2000; Zullig et al., 2010).

Методологија истраживања

Истраживањем се испитује повезаност између школске климе и безбедности у средњим школама употребом упитника. Ставке упитника су изабране на основу полазних дефиниција школске климе (Wang & Degol, 2015) и безбедности у школи (Tadić, 2022) тако што су изабрани индикатори и инструменти који их мере. Затим је експертски тим, који су чинили стручни сарадници, психолози и педагози из средњих школа обухваћених узорком, прегледао ставке упитника, избацио одређене ставке, а неке преформулисао како би биле разумљиве средњошколцима. Чланови експертског тима су спровели истраживање упитником како због познавања ученика и начина на који их је могуће мотивисати за учешће у истраживању тако и због лакшег прилагођавања времена и места одржавања истраживања (због посебних мера током пандемије). Попуњавање упитника је организовано уживо у школама (папир-оловка), а истраживање је спроведено у првом полугодишту школске 2021/2022. године. Приликом организације одустало се од задавања упитника ученицима првог разреда с обзиром на чињеницу да још увек нису упознали школу и остварили адекватан контакт с вршњацима и да стога нису у могућности да адекватно процене различите аспекте школске климе и безбедности у школи. Применом мултиваријантне статистике издвојени су фактори првог реда на основу којих су рађене даље анализе.

Индикатори

Индикатори школске климе који су ушли у истраживање су: однос ученик–наставник, вршњачки односи и образовне могућности (Higgins-D'Alessandro & Sath, 1997); социјална подршка – одрасли, социјална подршка – ученици, школска повезаност – ангажованост, грађанско васпитање и подршка учењу (NSCC, 2015); строгост дисциплине, доследност и јасноћа правила и очекивања, подршка наставника, посвећеност и оријентација на успех ученика, негативне интеракције вршњака, позитивне интеракције вршњака, учешће ученика у доношењу одлука, релевантност и иновације у настави, подршка културном плурализму (Brand et al., 2003).

Индикатори безбедности у школи који су ушли у истраживање су: вршњачко насиље (физичко, вербално, релационо) и виктимизација (физичка, вербална, релациона) (Dinić i sar., 2014); перцепција опасности у школи, виктимизација (физичко и вербално узнемиравање, оружје и физички напади, сексуална виктимизација) и сигурност (Furlong et al., 2005); проблеми сигурности (Brand et al., 2003); осећај физичке сигурности и осећај социоемоционалне сигурности (NSCC, 2015).

Узорак

Истраживање је спроведено на узорку који је чинило 719 ученика из девет средњих школа на територији Републике Србије. Узорком су обухваћени ученици II, III и IV разреда. Узорак је уједначен према разредима: II (33,9%), III (34,3%), и IV (31,8%), док постоји неуједначеност узорка према полу: 68,5% узорка чине женски, а 31,5%

мушки испитаници. Просечна старост испитаника је 16,64 године. Школе које су обухваћене узорком су следеће: Друга економска школа, Београд; Трговинско-угости-тељска школа, Лесковац; Техничка школа, Пожега; Уметничка школа, Ужице; Средња економска школа, Сомбор; Техничка школа за дизајн коже, Београд; Економско-трго-винска школа Бор; Гимназија Свети Сава, Београд; Економска школа, Чачак.

Факторска структура инструмената

Упитник школске климе (Tadić, 2023) мери три димензије издвојене факторском анализом (метода главне компоненте) које смо назвали: подршка наставника и школе, ученичко залагање и интеракције, и строгост дисциплине; а ослања се на емпириј-ске поставке индикатора школске климе појединих аутора (Brand et al., 2003; Higgins-D'Alessandro & Sath, 1997; NSCC, 2015). Упитник садржи 102 тврдње с петостепеном Ликертовом скалом. Поузданост исказана *Cronbach* α коефицијентом је веома висока за факторе подршка наставника и школе ($\alpha=.977$) и ученичко залагање и интеракције ($\alpha=.937$), док је за фактор строгост дисциплине висока ($\alpha=.742$). Подршка наставника и школе подразумева пружање подршке у настави и разумевање проблема и осећа-ја ученика од стране наставника (нпр. *Ученици и наставници ошворено разговарају о проблемима; Наставници помажу ученицима који су били одсутни да савладају проу-шћено традиво*), поучавање о исправним начинима решавања конфликта (*У школи смо научили конструктивно и ненасилно решавање проблема; У школи разговарамо о начинима који помажу у контроли наших осећања*) и укључивање ученика и родитеља у процес доношења одлука (*Школа се труди да родитељи буду укључени у школске ак-тивносћи; Ученици учествују у доношењу неких правила у школи*). Ученичко залагање и интеракције подразумевају сарадњу између ученика и узајамну подршку у образов-ном процесу (нпр. *Ученици помажу једни другом чак и ако нису пријатељи; Ученици улажу уну енергије у школско учење и активносћи*) и међусобно поштовање и прија-тељство (*Ученици се односе једни према другом с поштовањем; Ученици су пријатељ-ски сарађују према вршњацима из различитих средина и култура*). Строгост дисци-плине подразумева начин на који се спроводе правила, односно да ли су наставници и правила строги и да ли ученици имају проблема због кршења правила (нпр. *Настав-ници у школи су пресири; Ученици имају проблема због причања на часу*).

Упитник безбедности у школи (Tadić, 2023) мери четири димензије издвојене фак-торском анализом (метода главне компоненте) које смо назвали: насилно понашање, небезбедна школска средина, виктимизација и кршење норми, а ослања се на емпи-ријске поставке индикатора сигурности и вршњачког насиља појединих аутора (Brand et al., 2003; Dinić i sar., 2014; Furlong et al., 2005; NSCC, 2015). Упитник садржи 81 тврдњу са петостепеном Ликертовом скалом. Поузданост исказана *Cronbach* α коефицијентом је веома висока за све факторе: насилно понашање ($\alpha=.925$), небезбедна школска средина ($\alpha=.908$), виктимизација ($\alpha=.894$), и кршење норми ($\alpha=.865$). Насилно понашање под-разумева вербално, физичко и релационо насилно понашање (нпр. *Током прешходне школске године сам јаче ударао, чујао или одуривао некога; Током прешходне школ-ске године сам исмевао или правио грубе шале на рачун другог*). Небезбедна школска

средина подразумева обим у ком је школска средина (не)безбедна (*У школи сам доживео претњу ножем; Не осећам се сигурно у овој школи*). Виктимизација подразумева вербално и релационо узнемиравање (*Током претходне школске године неко је наговарао друге да се не друже са мном; Током претходне школске године неко је викао на мене*). Кршење норми подразумева кршење школских норми и норми понашања (*У школи сам виђао да друге ученике вређају, задиркују и исмевају; У школи ученици беже са часова*).

Резултати истраживања

Повезаност између школске климе и безбедности у школи

Пирсонов коефицијент корелације коришћен је како би се истражила повезаност између школске климе (подршка наставника и школе, ученичко залагање и интеракције, и строгост дисциплине) и безбедности у школи (насилно понашање, небезбедна школска средина, виктимизација и кршење норми) на узорку ученика средњих школа на територији Републике Србије. Дескриптивна статистика, интеркорелације и корелације су приказане у Табели 1. Као што се може видети на основу дескриптивне статистике, безбедност у средњим школама је на високом нивоу, док је школска клима на задовољавајућем нивоу. Интеркорелације фактора безбедности у школи су високе и позитивне између прва три фактора – фактора Насилно понашање, Небезбедна школска средина и Виктимизација. Средње или ниске корелације утврђене су између фактора Кршење норми и дата три фактора. Такве интеркорелације нам омогућавају да направимо дистинкцију између степена насилног понашања. Другим речима, фактори Насилно понашање, Небезбедна школска средина и Виктимизација указују на већу заступљеност насилних облика понашања, док фактор Кршење норми говори о мањем степену насилног понашања. Свакако, статистички значајне позитивне повезаности указују на компактност варијабле безбедност у школи.

Између фактора школске климе уочене су двојачке корелације. Између прва два фактора школске климе – Подршка наставника и школе и Ученичко залагање и интеракције, утврђене су веома високе и позитивне корелације. То нам указује на аспекте веома компактне варијабле као што је школска клима. С друге стране, прва два фактора школске климе остварују слабе и негативне повезаности с фактором Строгост дисциплине, при чему су повезаности статистички значајне на нивоу .05 или нису статистички значајне. То нам говори да строгост дисциплине треба посматрати као засебну појаву од концепта школске климе, али која остварује повезаности с одређеним факторима безбедности у школи. У прилог томе су и резултати експлораторне факторске анализе другог реда на факторима школске климе (Тодић, 2023).

Фактори безбедности у школи остварују с факторима школске климе ниске до средње статистички значајне повезаности. Ниска негативна повезаност се уочава између фактора Насилно понашање и два фактора школске климе: Подршка наставника и школе (-.260) и Ученичко залагање и интеракције (-.294); затим фактора Небезбедна школска средина и три фактора школске климе: Подршка наставника и школе (-.295), Ученичко залагање и интеракције (-.361) и Строгост дисциплине (-.101); фактора Виктимизација и

два фактора школске климе: Подршка наставника и школе (-.216), и Ученичко залагање и интеракције (-.256); и између фактора Кршење норми и Подршка наставника и школе (-.376), док се ниска позитивна повезаност уочава између фактора Кршење норми и Строгост дисциплине (.223). Средња негативна повезаност се уочава између фактора Кршење норми и фактора Ученичко залагање и интеракције (-.427). Фактор Строгост дисциплине остварује веома ниске и ниске статистички значајне повезаности с појединим факторима безбедности. Овај фактор ниску повезаност остварује с фактором Кршење норми (.223), а веома ниску с фактором Небезбедна школска средина (.101).

Табела 1

Пирсонов коефицијент корелације и средње вредности

	Б1	Б2	Б3	Б4	К1	К2	К3	
Насилно понашање	Б1	,695**	,639**	,370**	-,260**	-,294**	,050	
Небезбедна школска средина	Б2		,612**	,474**	-,295**	-,361**	,101**	
Виктимизација	Б3			,474**	-,216**	-,256**	,074*	
Кршење норми	Б4				-,376**	-,427**	,223**	
Подршка наставника и школе	К1					,802**	-,083*	
Ученичко залагање и интеракције	К2						-0,004	
Строгост дисциплине	К3							
<i>Mean</i>		1,28	1,39	1,50	2,67	3,46	3,83	2,99
<i>SD</i>		,52	,55	,76	,82	,85	,69	,93

Напомена. ** $p < .01$, * $p < .05$.

Екстремизација повезаности између школске климе и безбедности у школи

Каноничка корелациона анализа и анализа коваријанси спроведена је како би се истражила подручја највеће повезаности између издвојених фактора школске климе и безбедности у школи. Каноничком анализом је утврђена једна статистички значајна каноничка функција (Табела 2).

Табела 2

Коефицијенти каноничких корелација и њихова значајности

	Rho	Lambda	Hi2	Df	Sig
1	.471	.776	180.173	8.000	.000
2	.058	.997	2.390	3.000	.496

Варијабле безбедности у школи Кршење норми, Небезбедна школска средина и Насилно понашање (Табела 4) у највећој мери одређују каноничку функцију у простору варијабли школске климе (Табела 3). Вредности коефицијената у простору скупа варијабли школске климе (Табела 3) и варијабли безбедности у школи указују да су Подршка наставника и школе и Ученичко залагање и интеракције, као показатељи школске климе, повезани са горенаведеним варијаблама безбедности у школи (Табела 4). Откривене везе су негативне.

Табела 3

Канонички фактори варијабли школске климе

	коефицијенти	фактори
Подршка наставника и школе	-.166	-.857
Ученичко залагање и интеракције	-.862	-.995

Табела 4

Канонички фактори варијабли школске климе и безбедности у школи

	коефицијенти	фактори
Насилно понашање	.199	.630
Небезбедна школска средина	.370	.766
Виктимизација	-.157	.546
Кршење норми	.739	.916

Анализа препокривања скупова варијабли је приказана у Табели 5. Количина варијансе коју канонички фактор објашњава већа је за скуп варијабли школске климе (.863), што значи да је канонички фактор репрезентативнији за школску климу него за безбедност у школи (.530). На основу тога можемо закључити да негативну процену школске климе прати процена школске средине као небезбедне, као и супротно.

Табела 5

Анализа препокривања скупова варијабли

	школска клима			безбедност у школи		
	Var.	Prepok.	General.	Var.	Prepok.	General.
CV1(2)-1	.863	.191	.841	.530	.117	.704

Дискусија

Овим радом испитали смо повезаност између школске климе и безбедности у средњим школама на територији Републике Србије. Резултати истраживања су показали да су средње школе безбедне, а да је школска клима на задовољавајућем нивоу.

Утврђене су значајне повезаности између школске климе и безбедности у школи, као што је и очекивано.

Пирсоновим коефицијентом корелације и каноничком корелационом анализом показано је да слабу подршку наставника и школе и ученичко залагање и интеракције прате изражено кршење норми, небезбедна школска средина и нешто слабије изражено насилно понашање и виктимизација. Конкретно, у истраживању су добијене значајне ниске негативне повезаности између свих димензија безбедности у школи (насилно понашање, небезбедна школска средина, виктимизација и кршење норми) и једне димензије школске климе (подршка наставника и школе). У школској средини која се процењује као небезбедна и у којој је заступљено вербално, релационо и/или физичко насиље и узнемиравање, кршење школских норми и норми понашања, перципира се непостојање подршке од стране наставника у образовном процесу, разумевања за проблеме које ученици имају, поучавања о начинима исправног поступања и решавања конфликта, нити партиципације ученика и родитеља у образовно-васпитном процесу (Тодић, 2023). Поједини аутори су истраживањем спроведеним на узорку ученика основне школе утврдили да постоји повезаност између школске климе и ризичних понашања ученика, с једне стране, и повезаност између школске климе и стратегија решавања конфликта, с друге стране (LaRusso i Selman, 2011, према: Ђорђевић, 2019). Ови аутори истичу да се адекватно реаговање на конфликте од стране наставника у погледу подстицања ученика да конфликте решавају и усвајају социјалне вештине показало значајним заштитним фактором у односу на учесталост ризичних понашања. Бројним другим истраживањима показано је да природа односа између ученика и наставника представља фактор који одређује учесталост проблема у понашању ученика (Downer et al., 2007; Meehan et al., 2003; Stewart & Suldo, 2011).

Димензија школске климе Ученичко залагање и интеракције гради ниске негативне повезаности са три димензије безбедности у школи (димензије Насилно понашање, Небезбедна школска средина и Виктимизација). Ученичко залагање и интеракције са димензијом Кршење норми гради средњу негативну повезаност. Добијени налаз указује на значај успостављања позитивних међуљудских односа, како између ученика тако и између ученика и наставника. Истраживања којима је утврђено да позитивне интеракције између ученика и наставника који су подржавајући могу имати утицаја на позитивно понашање ученика и на њихово академско ангажовање пружају потпору нашим налазима (Brown et al., 2010; Skinner & Belmont, 1993). И другим истраживањима се истиче значај односа између ученика и наставника, као и повезаност школске климе и академског постигнућа ученика (Brand et al., 2003; Davis & Warner, 2018). Као један од фактора који остварује утицај на учесталост насиља у школи, у Студији сигурне школе (*Safe School Study*) се наводи природа интеракције између ученика и наставника, а пре свега степен у ком су наставници посвећени ученицима (Ђорђевић, 2019).

Полазећи од везе између ученичког залагања и интеракција и кршења норми, можемо закључити да недисциплина и недолично понашање доприносе лошем академском постигнућу и успостављању негативних вршњачких односа, који се одликују одсуством сарадње и подршке у учењу од стране вршњака, али и одсуством међусобног поштовања и пријатељства (Тодић, 2023). У контексту ових налаза, поједини аутори су у спроведеним истраживањима указали на то да малтретирање које

ученици спроводе и/или трпе утиче на степен њиховог академског ангажовања и смањује посвећеност у извршавању школских задатака (Thapa et al., 2013; Wolke et al., 2000). Истраживањем којим је испитана веза између школске климе и кршења норми утврђено је да, између осталих, подршка наставника и вршњака утичу на степен кршења школских норми (Way et al., 2007, према: Ђорђевић, 2019). Уколико је слаба подршка, учесталост кршења правила је већа, и обратно. Сличан налаз, а којим је показано да структура школе, аутономија, подршка и помоћ наставника и партиципативно доношење одлука утичу на степен кршења норми, добијен је и у другим истраживањима (Wang, 2009, према: Ђуришић, 2020).

На основу добијених налаза у нашем истраживању, може се закључити да је негативна школска клима повезана с мањим степеном безбедности у школи, као и обратно (Tadić, 2023). До сличних резултата дошли су и Новосељачки и сарадници (Novoseljački i sar., 2020). Резултати њиховог истраживања показују да је позитивна школска клима повезана како са мањом тенденцијом ка насилном понашању према вршњацима, тако и са мањим степеном изложености вршњачком насиљу. Потпору овим резултатима пружају и слична истраживања. Према једном истраживању спроведеном на узорку ученика средњих школа у САД, утврђена је веза између позитивне школске климе и мање учесталости ризичних понашања (Klein et al., 2012, према: Ђорђевић, 2019). Друго истраживање показује повезаност између школске климе и безбедности у школи тако што они ученици који су изложени релационој агресији школску климу перципирају као негативну, а степен школске безбедност као низак (Goldstein et al., 2008, према: Ђуришић, 2020). Бројна друга истраживања, такође, сугеришу да је позитивна школска клима значајан фактор превенције насилног понашања (Barnes et al., 2012; Birkett et al., 2009; Brookmeyer et al., 2006; Gregory et al., 2010), али и виктимизације која је под утицајем степена повезаности ученика са школом (Thapa et al., 2013; Wilson, 2004).

Ниске статистички значајне повезаности које димензија строгост дисциплине гради са појединим димензијама безбедности у школи, као што су кршење норми и небезбедна школска средина, показују нам да ова димензија није показатељ безбедности школске средине, већ постоји у оној школској средини која се не перципира као безбедна. Тако можемо претпоставити да се у средини у којој постоји кршење норми јавља потреба за строгим дисциплином, или супротно томе. Дакле, овако постављеним истраживањем не остварујемо увид у то да ли строга дисциплина и начин на који се она спроводи води ка већем степену кршења норми и, сходно томе, мањем степену безбедности школске средине или кршење норми претходи строгој дисциплини. Без обзира на то, можемо претпоставити да значајну улогу у поштовању правила има начин на који се она спроводе (Tadić, 2023). У том погледу, поједини аутори истичу да је мера у којој ученици верују у школска правила или сматрају да се она спроводе поштено и доследно битан предуслов за успостављање реда и дисциплине у школи (Wang & Degol, 2015; Way, 2011; Welsh, 2000). Школе у којима се примењује проактивно решавање проблема у понашању ученика засновано на принципу правичности уместо примене казних мера имаће мању заступљеност виктимизације и непожељног понашања (Gottfredson et al., 2005; Skiba et al., 2002; Wang & Degol, 2015). Сходно томе, примена престојих или неадекватних казних мера може додатно подстаћи проблематична понашања код ученика (Welsh, 2000).

Закључак

Истраживањем смо настојали да сагледамо образовно-васпитне и педагошко-психолошке аспекте школске климе који доприносе безбедности школске средине. То је на неки начин у складу с препорукама појединих аутора (Bralić i sar., 2016). Налази нашег истраживања су указали на значај успостављања позитивне школске климе у остваривању безбедне школске средине. Посебан значај имају два издвојена фактора школске климе: подршка наставника и школе, те ученичко залагање и интеракције. Сходно томе, пажњу треба усмерити на промовисање пожељних образаца понашања међу актерима школског живота (ученици, наставници и родитељи) који доприносе остваривању образовно-васпитних циљева, и испитивање исхода таквих образаца понашања на степен безбедности у школи (Tadić, 2023). Како наводе поједини аутори, „психологија се не бави само проучавањем патологија, слабости и оштећења, већ и проучавањем снага и врлина“ (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000: 7). Пријатељско и подржавајуће окружење погодује психосоцијалном благостању ученика и правилном социоемоционалном развоју. То представља један од предуслова за стварање школске климе која је погодна за учење и поучавање. Деца уче по моделу и зато је важно да однос, пре свега између наставника и ученика, карактерише међусобно уважавање, разумевање и подршка (Gutvajn i sar., 2023). Стога, наставници који су у свакодневном контакту с ученицима имају превентивну улогу која се може остварити путем разних активности подстицања и развоја пожељних облика понашања који резултирају ученичким залагањем и позитивним вршњачким интеракцијама. Неке од активности могу се односити на поучавање о исправним начинима решавања конфликта и развоја других социоемоционалних вештина или успостављање менторског односа с ученицима (у сврху остваривања образовних циљева ученика и других облика подршке). Такође, поједине активности могу бити усмерене на изградњу и одржавање културе безбедности и осећаја сигурности код ученика. Свака од активности би могла представљати значајан фактор за успостављање квалитетних међусобних интеракција, побољшање школске климе и редукцију проблема у понашању ученика (Tadić, 2023). Важно је да школе посвете део активности периодичном мерењу појава као што су школска клима и безбедност у школи, како би се правовремено уочиле проблематичне појаве и адекватно реаговало на њих (Cohen & McCabe, 2009, према: Alston, 2017).

Литература

- Alston, R. C. (2017). *A Causal Comparative Study of Teacher and Administrator Perceptions of School Climate within Elementary Schools in a School District* (doctoral dissertation). Liberty University.
- Barnes, K., Brynart, S., & Wet, C. (2012). The influence of school culture and school climate on violence in schools of the Eastern Cape Province. *South African Journal of Education*, 32(1), 69-82.
- Birkett, M., Espelage, D. L., & Koenig, B. W. (2009). LGB and questioning students in schools: The moderating effects of homophobic bullying and school climate on negative outcomes. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(7), 989-1000.

- Bralić, Ž., Katić, Lj., i Orlović Lovren, V. (2016). Predviđanje nepredvidivog: korak ka sigurnoj školi. U B. Popović Ćitić & M. Lipovac (ur.), *Bezbednost u obrazovno-vaspitnim ustanovama: osnovna načela, principi, protokoli, procedure i sredstva* (str. 31-51). Fakultet bezbednosti Univerziteta u Beogradu.
- Brand, S., Felner, R. D., Shim, M., Seitsinger, A., & Dumas, T. (2003). Middle school improvement and reform: Development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism and school safety. *Journal of Educational Psychology, 95*(3), 570-588. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.3.570>
- 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.
- Brookmeyer, K. A., Fanti, K. A., & Henrich, C. C. (2006). Schools, parents, and youth violence: A multilevel, ecological analysis. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 35*(4), 504-514. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3504_2
- Brown, J. L., Jones, S. M., LaRusso, M. D., & Aber, J. L. (2010). Improving classroom quality: Teacher influences and experimental impacts of the 4rs program. *Journal of Educational Psychology, 102*(1), 153-167. <https://doi.org/10.1037/a0018160>
- Bucher, K. T., & Manning, M. L. (2005). Creating safe schools. *The clearing house: A journal of educational strategies, issues, and ideas, 79*(1), 55-60. <https://doi.org/10.3200/TCHS.79.1.55-60>
- Cobb, N. (2014). Climate, culture and collaboration: The key to creating safe and supportive schools. *Techniques: Connecting Education & Careers, 89*(7), 14-19.
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educational Review, 76*(2), 201-237. <https://doi.org/10.17763/haer.76.2.j44854x1524644vn>
- Cohen, J., & Geier, V. K. (2010). School climate research summary – January 2010. *School Climate Brief, 1*(1), 1–6.
- Cohen, J., Pickeral, T., & McCloskey, M. (2009). Assessing school climate. *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review, 74*(8), 45-48.
- Davis, J. R., & Warner, N. (2018). Schools Matter: The Positive Relationship Between New York City High Schools' Student Academic Progress and School Climate. *Urban Education, 53*(8), 959-980. <https://doi.org/10.1177/0042085915613544>
- Devine, J., & Cohen, J. (2007). *Making your school safe: Strategies to protect children and promote learning*. Teachers College Press.
- Dinić, B., Sokolovska, S., Milovanović, I. & Oljača, M. (2014). Oblici i činioci školskog nasilništva i viktimizacije. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja, 46*(2), 399-424.
- Downer, J. T., Rimm Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2007). How do classroom conditions and children's risk for school problems contribute to children's behavioral engagement in learning?. *School Psychology Review, 36*(3), 413-432.
- Đorđić, D. (2019). *Školska klima kao korelat rezilijentnosti učenika* (doktorska disertacija). NaRDUS (123456789/12316)
- Đurić, S., & Popović-Ćitić, 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)
- Engels, N., Hotton, G., Devos, G., Bouckenooghe, D., & Aelterman, A. (2008). Principals in schools with a positive school culture. *Educational Studies, 34*(3), 157-172.

- Furlong, M., & Morrison, G. (2000). The school in school violence: Definitions and facts. *Journal of Emotional and Behavioral disorders*, 8(2), 71-82.
- Furlong, M., Greif, J., Bates, M., Whipple, A., & Jimenez, T. (2005). Development of the California School Climate and Safety Survey-short form. *Psychology in the Schools*, 42(2), 137-149.
- Gottfredson, G. D., Gottfredson, D. C., Payne, A. A., & Gottfredson, N. C. (2005). School climate predictors of school disorder: results from a national study of delinquency prevention in schools. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 42(4), 412-444. <https://doi.org/10.1177/0022427804271931>
- Gregory, A., Cornell, D., Fan, X., Sheras, P., Shih, T. H., & Huang, F. (2010). Authoritative school discipline: High school practices associated with lower bullying and victimization. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 483-496. <https://doi.org/10.1037/a0018562>
- Gutvajn, N., Drobac, A., Đerić, I., Kovačević Lepojević M., Jošić, M., Micić, I., Radanović, A., Trajković, M., Tadić, V., Džinović, V., i Ševkušić, S. (2023). *Kako postupati u kriznim situacijama – preporuke za školsku zajednicu*. Institut za pedagoška istraživanja.
- Hebib, E. i Žunić Pavlović, V. (2018). Školska klima i školska kultura: Okvir za izgradnju škole kao bezbedne i podsticajne sredine za učenje i razvoj. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 50(1), 113-154.
- Higgins-D'Alessandro, A., & Sath, D. (1997). The dimensions and measurement of school culture: Understanding school culture as the basis for school reform. *International Journal of Educational Research*, 27(7), 533-569.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A., & Jackson, T. (1999). Influence of the teacher-student relationships on childhood conduct problems: A prospective study. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28(2), 173-184. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2802_5
- Johnson, B., & Stevens, J. J. (2006). Student achievement and elementary teachers' perceptions of school climate. *Learning Environments Research*, 9(2), 111-122. <https://doi.org/10.1007/s10984-006-9007-7>
- LeBlanc, L., Swisher, R., Vitaro, F., & Tremblay, R. E. (2008). High School Social Climate and Antisocial Behavior: A 10 Year Longitudinal and Multilevel Study. *Journal of Research on Adolescence*, 18(3), 395-419.
- Low, S., & Van Ryzin, M. V. (2014). The moderating effects of school climate on bullying prevention efforts. *School Psychology Quarterly*, 29(3), 306-319.
- Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396.
- Maslowski, R. (2001). *School culture and school performance. An explorative study into the organizational culture of secondary schools and their effects* (doctoral dissertation). University of Twente.
- Meehan, B. T., Hughes, J. N., & Cavell, T. A. (2003). Teacher-student relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child Development*, 74(4), 1145-1157.
- Mayer, M. J., & Cornell, D. G. (2010). New perspectives on school safety and violence prevention: Guest editor's preface. *Educational Researcher*, 39(1), 5-6.
- 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.
- 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*. NSCC.
- NSCC. (2015). *The comprehensive school climate inventory. Measuring the climate for learning*. NSCC. <https://schoolclimate.org/>
- Novoseljački, N., Šimonji Černak, R. & Pokuševski, M. (2020). Učenička percepcija školske klime i nasilja u školi. *Nastava i vaspitanje*, 69(3), 273-290.

- O'Connor, E., Dearing, E., & Collins, B. (2011). Teacher-child relationship and behavior problem trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal*, 48(1), 120-162. <https://doi.org/10.3102/000283121036500>
- Puzić, S., Baranović, B., Doolan, K. (2011). Školska klima i sukobi u školi. *Sociologija i prostor*, 191(3), 335-358.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Skiba, R., Michael, S., Nardo, A., & Peterson, R. (2002). The color of discipline: sources of racial and gender disproportionality in school punishment. *The Urban Review*, 34, 317-342. <https://doi.org/10.1023/A:1021320817372>
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-581. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.4.571>
- Squelch, J. (2001). Do school governing bodies have a duty to create safe schools? *Perspectives in Education*, 19, 137-149.
- Steffgen, G., Recchia, S., & Viechtbauer, W. (2013). The link between school climate and violence in school: A meta-analytic review. *Aggression and Violent Behavior*, 18(2), 300-309. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.12.001>
- Stewart, T., & Suldo, S. (2011). Relationships between social support sources and early adolescents' mental health: The moderating effect of student achievement level. *Psychology in the Schools*, 48(10), 1016-1033. <https://doi.org/10.1002/pits.20607>
- Tadić, V. (2022). O pristupima definisanju i operacionalizaciji pojma bezbednosti u školi. *Nastava i vaspitanje*, 71(2), 249-266.
- Tadić, V. (2023). *Školska klima i prosocijalno ponašanje kao faktori bezbednosti u srednjim školama* (doktorska disertacija). NaRDUS (123456789/21592)
- 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/10.3102/003465431348390>
- Van Houtte, M. (2005). Climate or culture? A plea for conceptual clarity in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(1), 71-89.
- 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>
- 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.
- Way, S. M. (2011). School discipline and disruptive classroom behavior: the moderating effects of student perceptions. *The Sociological Quarterly*, 52(3), 346-375.
- 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.
- Wilson, D. (2004). The interface of school climate and school connectedness and relationships with aggression and victimization. *Journal of School Health*, 74(7), 293-299.

Wolke, D., Woods, S., Bloomfield, L., & Karstadt, L. (2000). The association between direct and relational bullying and behaviour problems among primary school children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(8), 989-1002. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00687>

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.

Примљено: 06.06.2023.

Коригована верзија примљена: 09.12.2023.

Прихваћено за штампу: 20.03.2024.

Виолета Тадић

Институт за криминолошка и социолошка истраживања, Београд, Србија

<https://orcid.org/0009-0000-6060-8243>

Борис Кордић

Факултет безбедности, Универзитет у Београду, Београд, Србија

<https://orcid.org/0000-0002-0530-6135>

School Climate as a Safety Factor in Secondary Schools

Violeta Tadić

Institute of Criminological and Sociological Research, Belgrade, Serbia

Boris Kordić

Faculty of Security Studies, University of Belgrade, Belgrade, Serbia

Abstract

The paper examines secondary school students' perceptions of the connection between school climate and school safety among secondary school students. A positive school climate and a safe school environment are significant factors in the academic success and proper psychosocial development of students. Therefore, it is important to examine the structure and interrelationship of indicators of school climate and school safety in order to contribute to a clearer and more grounded creation of school policies. The research was conducted through a questionnaire. The School Climate Questionnaire measures three factors: teacher and school support, student engagement and interactions, and rigid discipline. The School Safety Questionnaire measures four factors: violent behavior, unsafe school environment, victimization, and violation of norms. A sample of 719 students from nine secondary schools in the territory of the Republic of Serbia completed self-report questionnaires that measured school climate and school safety. The research confirmed the connection between school climate and school safety. Specifically, teacher and school support builds significant low negative associations with all dimensions of school safety. Student engagement and interactions build a medium negative association with violation of norms, while with the other three dimensions of school safety it builds low negative associations. Rigid discipline should be seen as a separate phenomenon in relation to the concept of school climate, and it builds low positive associations with the factors violation of norms and unsafe school environment. Promoting positive interactions among all participants in the educational process through various activities to encourage and develop desirable forms of behavior (teaching about the correct ways to resolve conflicts, support in the educational process, etc.) by the school and teachers would significantly contribute to the construction of a safe school environment.

Keywords: school safety, school climate, motivation to learn, peer interactions, teacher and school support for students, school discipline.