

Univerzitet u Beogradu  
FAKULTET ZA SPECIJALNU EDUKACIJU I REHABILITACIJU

**SMETNJE I POREMEĆAJI:  
FENOMENOLOGIJA,  
PREVENCIJA I TRETMAN**  
deo II

Priredile  
Jasmina Kovačević, Vesna Vučinić

BEOGRAD 2010

UNIVERZITET U BEOGRADU  
FAKULTET ZA SPECIJALNU EDUKACIJU I REHABILITACIJU  
UNIVERSITY OF BELGRADE  
FACULTY OF SPECIAL EDUCATION AND REHABILITATION

*Smetnje i poremećaji:  
fenomenologija, prevencija i  
tretman  
deo II*

*Disabilities and Disorders:  
Phenomenology, Prevention and Treatment  
Part II*

Priredile / Edited by  
*Jasmina Kovačević, Vesna Vučinić*

Beograd / Belgrade  
2010.

**EDICIJA:  
RADOVI I MONOGRAFIJE**

Izdavač:

Univerzitet u Beogradu,  
Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

***Smetnje i poremećaji:  
fenomenologija, prevencija i tretman deo II***

**Za izdavača:** Prof. dr Jasmina Kovačević, dekan

**Urednici:** Prof. dr Jasmina Kovačević, doc. dr Vesna Vučinić

**Uređivački odbor:**

- Prof. dr Mile Vuković,
- Prof. dr Snežana Nikolić,
- Prof. dr Sanja Ostojić,
- Prof. dr Nenad Glumbić,
- Prof. dr Aleksandar Jugović,
- Prof. dr Branka Eškirović,
- Doc. dr Nada Dragojević,

Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu  
edukaciju i rehabilitaciju

- Prof. dr Pejo Đurašinović, Fakultet političkih nauka,  
Univerzitet u Banja Luci
- Doc. dr Mira Cvetkova-Arsova, Sofia University "St. Kliment  
Ohridski", Faculty of Primary and Pre-School Education,  
Bulgaria
- Dr Zora Jačova, University "St. Cyril and Methodius",  
Faculty of Philosophy, Institute of Special Education and  
Rehabilitation, Republic of Macedonia
- Viviana Langher, University "La Sapienza", Rome, Italy
- Martina Ozbič, University of Ljubljana, Pedagogical Faculty,  
Slovenia
- Dr Isabel Maria Martin Monzón, University of Sevilla, Spain
- Dr Isabel Trujillo Pozo, University of Huelva, Spain
- Dr Philip Garner, The University of Northampton
- Dr Maria Elisabetta Ricci, Univerzitet "La Sapienza", Rim,  
Italija
- Dr Vlasta Zupanc Isoski, Univerziteti klinički centar, Ljubljana

**Recenzenti:**

Štampa:

„Akademija“, Beograd

Tiraž: 350

*Nastavno-naučno veće Univerziteta u Beogradu, Fakulteta za specijalnu edukaciju i  
rehabilitaciju donelo je Odluku 3/9 od 8.3.2008. godine o pokretanju  
edicije: Radovi i monografije.*

*Nastavno-naučno veće Fakulteta za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju  
Univerziteta u Beogradu, na redovnoj sednici održanoj 29.6.2010. godine,  
Odlukom br. 3/59 od 2.7.2010. godine, odobrilo je štampu Tematskog zbornika  
"Smetnje i poremećaji: fenomenologija, prevencija i tretman", deo II.*

ISBN 978-86-80113-99-9

**EDITION:  
PAPERS AND MONOGRAPHS**

Publisher:  
University of Belgrade,  
Faculty of Special Education and Rehabilitation  
***Disabilities and Disorders:  
Phenomenology, Prevention and Treatment Part II***

**For the Publisher:**

Prof. Jasmina Kovačević, PhD, Dean

**Editors:**

Prof. Jasmina Kovačević, PhD

Asst Prof. Vesna Vučinić, PhD

**Editorial Board:**

- Prof. Mile Vuković, PhD
- Prof. Snežana Nikolić, PhD
- Prof. Sanja Ostojić, PhD
- Prof. Nenad Glumbić, PhD
- Prof. Aleksandar Jugović, PhD
- Prof. Branka Eškirović, PhD
- Asst Prof. Nada Dragojević, PhD

University of Belgrade, Faculty of Special Education and Rehabilitation

- Prof. Pejo Đurašinović, PhD, Faculty of Political Sciences, University of Banja Luka
- Asst Prof. Mira Cvetkova-Arsova, PhD, Sofia University "St. Kliment Ohridski", Faculty of Primary and Pre-School Education, Bulgaria
- Zora Jačova, PhD, University "St. Cyril and Methodius", Faculty of Philosophy, Institute of Special Education and Rehabilitation, Republic of Macedonia
- Viviana Langher, University "La Sapienza", Rome, Italy
- Martina Ozbič, University of Ljubljana, Pedagogical Faculty, Slovenia
- Isabel Maria Martin Monzon, PhD, University of Sevilla, Spain
- Isabel Trujillo Pozo, PhD, University of Huelva, Spain
- Philip Garner, PhD, The University of Northampton
- Maria Elisabetta Ricci, PhD, University "La Sapienza", Rome, Italy
- Vlasta Zupanc Isoski, PhD, University Medical Centre, Ljubljana

**Reviewers:**

Printed by:  
"Akademija", Belgrade

Number of copies: 350

*Scientific Council of the University of Belgrade, Faculty of Special Education and Rehabilitation, decided to release the edition Papers and Monographs (Decision no 3/9 from 8th March 2008).*

*Scientific Council of the Faculty of Special Education and Rehabilitation, University of Belgrade, approved the printing of Thematic Collection of Papers: Disabilities and Disorders: Phenomenology, Prevention and Treatment, Part II at its regular session on 29th June 2010 (Decision no 3/59 from 2nd July 2010).*

ISBN 978-86-80113-99-9

## PROCENA ŠKOLSKE KLIME KAO PRETPOSTAVKA USPEŠNOG PLANIRANJA PREVENCIJE POREMEĆAJA PONAŠANJA

<sup>1</sup>Slađana Đurić, <sup>2</sup>Branislava Popović-Čitić

<sup>1</sup>Univerzitet u Beogradu, Fakultet bezbednosti, <sup>2</sup>Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

*Planiranje prevencije poremećaja ponašanja, kao proces projektovanja celokupnog preventivnog delovanja na određenom području u određenom vremenskom periodu, odvija se kroz sukcesivnu realizaciju faza procene karakteristika zajednice, planiranja, primene i evaluacije preventivnih programa. Jedna od bazičnih pretpostavki efektivnog planiranja prevencije u uslovima školske sredine ogleda se u postojanju kvalitetne školske klime koja je pozitivno podsticajna i prikladna za poboljšanje kvaliteta obrazovno-vaspitnog rada, kreiranje obuhvatnog sistema preventivnog delovanja i izgradnju bezbednog školskog ambijenta. Pitanje uvažavanja značaja procene i unapređivanja školske klime, inicirano sredinom prošlog veka, danas je jedno od nezaobilaznih u razmatranju faktora efektivnosti planiranja prevencije poremećaja ponašanja.*

*Svaka škola uspostavlja parametre prihvatljivog ponašanja svih aktera i utvrđuje individualnu i institucionalnu odgovornost za uspešan rad i bezbednost škole. Školska klima se tako uspostavlja kao relativno trajan karakter škole koji utiče na akcije svih aktera uključenih u školski sistem i predstavlja njihovu kolektivnu percepciju situacije u školi. Pozitivna školska klima ne samo da ima značajnu ulogu u kreiranju zdrave školske atmosfere značajne za postignuće učenika i celokupnog školskog osoblja, nego se jasno, sudeći prema istraživačkim potvrdama, dovodi u vezu sa redukovanjem različitih vidova poremećaja ponašanja učenika. U skladu sa tim, u radu su analizirani osnovni elementi školske klime kroz ukazivanje na trodimenzionalnost konstrukta (fizička, socijalna i akademska dimenzija), objašnjeni različiti modeli procene školske klime i izvedene preporuke za unapređenje školske klime u svim fazama planiranja prevencije poremećaja ponašanja u školi.*

Ključne reči: školska klima, poremećaji ponašanja, prevencija, procena, planiranje

## UVOD

U savremenoj literaturi jasno se ističe da efektivnost procesa planiranja praktičnog preventivnog delovanja u školskom okruženju u značajnoj meri zavisi od organizacionog kapaciteta škole, odnosno specifičnih karakteristika školske organizacije. Postojanje razlika među školama u pogledu brojnih dimenzija organizacije veoma često je razlog nekonzistentne efektivnosti istovetnih preventivnih programa (Gottfredson, 2001). Otuda se fokusiranje na institucionalni kontekst planiranja prevencije i specifičan ambijent koji se razvija u svakoj posebnoj školi, iako relativno dugo zanemarivano, danas smatra jednim od vodećih zahteva pri planiranju prevencije poremećaja ponašanja u školskoj sredini (Welsh, 2000).

Uticaji školske klime dolaze do izražaja u svim fazama planiranja prevencije poremećaja ponašanja. U fazi procene karakteristika zajednice, opšta klima u školi razmatra se kao jedna od ključnih dimenzija spremnosti škole da inicira, podrži i primeni preventivne programe (Oetting et al., 1995). Tokom planiranja programa, elementi školske klime uvažavaju se kao bitne karakteristike okruženja od kojih zavisi mogućnost uvođenja novih i proširivanja postojećih preventivnih intervencija. U fazi primene programa, snažna podrška rukovodećih struktura i visokih nivo posvećenosti koorodinatora i realizatora smatraju se značajnim faktorima unapređenja kvaliteta primene programa (Fullan, 1992). I konačno, tokom evaluacije procesa i efekata programa, škole sa pozitivnom školskom klimom su daleko uspešnije u izradi i sprovođenju plana evaluacije (Bond et al., 1997).

Polazeći od činjenice da je unapređenje kvaliteta školske klime jedna od bazičnih pretpostavki uspešnog planiranja procesa prevencije poremećaja ponašanja, u radu će biti ukazano na osnovne postavke teorije školske klime i elemente koji konstituišu školsku klimu, da bi se kroz analizu različitih modela procene izveli zaključci o mogućnostima unapređenja školske klime.

## TEORIJA ŠKOLSKE KLIME

Ideja da škole, upravo kao i pojedinačne individue, imaju svoje lične karakteristike ima dugu tradiciju u akademskim raspravama. Holpin i Kroft (Halpin & Croft, 1963: 1) ovu analogiju koriste sasvim eksplicitno: »Ličnost je za individuu ono što je klima za organizaciju.« Ili, kako to tvrde Frajberg i Štajn (Freiberg & Stein, 1999: 13), iako škole nisu organska bića u biološkom smislu, one imaju kvalitete živih bića u organizacionom i kulturološkom smislu. Takvo shvatanje je rezultovalo stvaranjem teorije školske klime koja je istakla značaj elemenata, kao što su: obrasci komunikacije, norme o tome kakvo je ponašanje poželjno, definisane uloge, sistem kazni i nagrada (Fox et al., 1979).

Počeci dokumentovanih nastojanja na planu unapređenja školskog ambijenta vezuju se za knjigu direktora bruklinske škole napisanu pre više od 100 godina (Arthur Perry, *The Management of a City School*). Ipak, sve do sredine prošlog veka ova tema nije bila predmet značajnijeg istraživačkog interesa. Sistematsko istraživanje kompleksnog fenomena školske klime započeto je 60-ih godina prošlog veka, a akademska tematizacija ove značajne oblasti od tada se kontinuirano

no intenzivira. Džordž Stern (Stern, 1970; 1971) jedan je od prvih psihologa koji je u proučavanju institucija visokog obrazovanja, ranih 1960-ih godina, primenio koncept organizacione klime zasnovan na analogiji individua i organizacija. Ovaj koncept je široko prihvaćen, kako u daljim istraživanjima organizacione klime u školskim ustanovama, tako i u istraživanjima klime u poslovnim institucijama. Iako se koncept dalje razvijao u smislu specifične operacionalizacije saglasne tipu istraživanih ustanova, zajedničko polazište je zadržano. Klima se formira iz organizacione prakse važne za sve članove organizacije, definisana je od strane onih koji je opažaju i utiče na stavove i ponašanje svih aktera. Svaka škola uspostavlja parametre prihvatljivog ponašanja svih aktera i utvrđuje individualnu i institucionalnu odgovornost za uspešan rad i bezbednost škole. Školska klima se tako uspostavlja kao relativno trajan karakter škole koji utiče na akcije svih aktera uključenih u školski sistem i predstavlja njihovu kolektivnu percepciju situacije u školi.

Treba reći da je, posebno u periodu konstituisanja i ranog razvoja, teorija školske klime bila spoj principâ istraživanja organizacione klime i istraživanja koja su se odnosila na efekte škole. Budući da je rođena iz dve istraživačke paradigme, nasleđeni su brojni instrumenti i metodi, da bi se tek kasnije ove oblasti istraživanja profilisale kao relativno zasebna područja interesovanja. Već je u istraživanjima iz kasnih 1970-ih godina školska klima eksplicitno povezivana sa učeničkim postignućem, da bi se istraživanja ove oblasti u devedesetim godinama usmeravala i na nivo pojedinačnih školskih odeljenja. Od sredine devedesetih godina u istraživanjima školske klime sve više se tematizuje njena povezanost sa raznim oblicima poremećaja ponašanja, agresijom, viktimizacijom i kriminalom. Najkraći rezime svih nalaza glasi da kvalitetna školska klima jeste pozitivno podsticajna i prikladna za poboljšanje kvaliteta obrazovanja i stvaranje bezbednog školskog ambijenta. Sa druge strane, istraživanja nedvosmisleno ukazuju i da nepovoljna klima dovodi do niskog stepena inovacija, niskog stepena zadovoljstva poslom za zaposlene, smanjene kreativnosti, jačanje osećaja samozadovoljstva, konformizma i frustriranosti (Welsh, 2000).

U tom smislu teorija školske klime upotpunjava prazninu, ne samo u teoriji, već je od ključnog značaja za proces planiranja prevencije, jer daje veliki doprinos boljem razumevanju poremećaja ponašanja u školama i doprinosi identifikovanju faktora koji ga podstiču ili inhibiraju. Adekvatno i kontinuirano praćenje svih parametara socijalne klime u školi omogućava bolje razumevanje problema i uspešnije planiranje programa prevencije i intervencije.

## ELEMENTI ŠKOLSKE KLIME

Literatura o školskoj klimi obiluje veoma raznolikim pokušajima definisanja ovog pojma. Elementi koji čine sadržaj pojma školske klime ekstenzivni su i kompleksni, a uključuju nepisana pravila, vrednosti, stavove koji postaju stil interakcije koja se odvija između učenika, nastavnika i administrativnog osoblja jedne škole. Na taj način se školska klima uspostavlja kao skup parametara prihvatljivog ponašanja svih aktera (Welsh, 2000).

Iako je teško dati konciznu definiciju školske klime, istraživači se slažu da je reč o višedimenzionalnom konstrukt, koji uključuje fizičke, socijalne i akadem-

ske dimenzije. Kao komponente *fizičke dimenzije* uobičajeno se navode: izgled školske zgrade i učionica, veličina škole u odnosu na broj učenika i nastavnika, red i organizacija rada, dostupnost resursâ za rad, udobnost za rad i bezbednost svih aktera. *Socijalna dimenzija* školske klime obuhvata: kvalitet interpersonalnih odnosa između učenikâ, nastavnikâ i vannastavnog osoblja, ravnopravan i fer tretman učenika od strane nastavnikâ i vannastavnog osoblja, kao i stepen do kojeg učenici, nastavnici i osoblje učestvuju u procesu donošenja odluka u školi. *Akademski dimenzija* uključuje: kvalitet nastave, očekivanja nastavnika u pogledu napredovanja učenika, praćenje učeničkog uspeha i brzo obaveštavanje učenikâ i roditeljâ o postignutim rezultatima.

Jednu od ranih, ali uticajnih operacionalnih kategorizacija elemenata koji čine školsku klimu ponudio je Tagijuri (Tagiuri, 1968). Prema njemu, ovaj pojam uključuje *ekologiju* (fizičke i materijalne aspekte), poseban *milje* (socijalnu dimenziju koja se tiče svih pojedinaca i grupa), *socijalni sistem* (socijalna dimenzija koja se odnosi na obrasce odnosa individua i grupa) i *kulturu* (socijalna dimenzija koja se odnosi na sistem verovanja, vrednosti, kognitivne strukture, značenja). Iz takve strukture proizlazi da školska klima pojmovno uključuje ukupan kvalitet okruženja unutar jedne škole. U veoma širokom određenju sadržaja pojma *školska klima* Džonsonovi (Johnson, Johnson, 1993) navode da ona uključuje sve aspekte školskog okruženja, kao i individualnost učenika i nastavnika, akademsko postignuće, nivo fizičke aktivnosti, procese i materijale koji se primenjuju u nastavi. Maning i Sedlmajr (Manning, Saddlemire, 1996) uključuju sledeće aspekte školske klime: poverenje, poštovanje, obostrane obaveze, brigu za dobrobit drugih, a sve to, smatraju oni, značajno utiče na ukupan progres škole. Školska klima se povezuje sa kolektivnim osećajem svih aktera (»mi osećamo«) i konstruiše interaktivni život škole (Anderson, 1982).

Nešto operacionalizovaniju strukturu školske klime daju Krimerz i Recigt (Creemers, Reezigt, 1999). Oni predlažu skup od četiri faktora i preporučuju njihovu primenu na dva nivoa: nivo učionice/odeljenja i nivo škole kao celine. Procena školske klime, prema ovim autorima, treba da obuhvati sledeće elemente: *fizičke dimenzije* škole (školska zgrada, hodnici, školsko dvorište i igralište) i učionice (veličina, položaj unutar škole), *socijalni sistem* škole (odnosi i interakcije između nastavnika i između nastavnog i vannastavnog osoblja, pravila koja regulišu ponašanja i odnose sa studentima, roditeljima, spoljnim akterima) i odeljenja (odnosi i interakcije između učenika i između učenika i nastavnika), *urednost* škole i odeljenja (aranžman, funkcionalnost, toplina), *očekivanja nastavnika* u odnosu na učenike (pozitivna očekivanja, osećaj samoefikasnosti, profesionalni odnosi).

Analizom radova istraživača koji su se bavili ovim problemom, Maršal je (Marshall, 2004) sačinio sledeću listu navođenih faktora koji utiču na kvalitet školske klime: broj i kvalitet interakcija između odraslih i učenika, percepcija školskog okruženja od strane učenika i nastavnika, faktori okruženja (kao što su zgrada, učionice, kvalitet materijala), akademski učinak, osećaj bezbednosti, veličina škole, osećaj poverenja i poštovanja prema učenicima i nastavnicima. Rezimirajući raznolika određenja sadržaja pojma školske klime u literaturi Culih i koautori (Zullig, et al., 2010) nalaze sledeći skup navođenih konstitutivnih elemenata: red, bezbednost i disciplina; akademski rezultati; društveni



odnosi; školski objekti i opremljenost; povezanost škole. Kao dodatne varijable koje konstituišu školsku klimu u literaturi se još navode: odlučno rukovodstvo, razvijenost obrazovnih resursa, visok moral nastavnika, veličina škole i odnos broja nastavnika i učenika, socio-ekonomski status, procent učenika sa problematičnim ponašanjem.

Mnogi autori ističu dominantan značaj psiho-socijalne dimenzije klime, koja se uobičajeno meri preko percepcije učenika i nastavnika i njihovog doživljaja bezbednosti, jasnoće uloga, pravičnosti uloga, poštovanja učenikâ, uticaja učenikâ na školske odluke. U tom smislu se smatra da školsku klimu konstituiše upravo zbir individualnih percepcija koje pojedinci imaju u odnosu na različite aspekte okruženja i organizaciju aktivnosti (Owens, 1987). Takođe se upućuje i na značaj kvaliteta i konzistentnosti interakcija koje se uspostavljaju u školi, a koje u najvećoj meri utiču na kognitivni, socijalni i psihički razvoj dece (Haynes, Emmons, Comer, 1993).

I u novijoj literaturi dominira holistički pristup u definisanju školske klime. U definiciji koja uključuje i socijalne i fizičke aspekte Koen i saradnici (Cohen, et al., 2009: 10) školsku klimu određuju kao "kvalitet i karakter školskog života, baziran na obrascima iskustva u životu škole koji odražava norme, ciljeve, vrednosti, međuljudske odnose, nastavnu praksu i učenje, kao i organizacionu strukturu". Školski život se, prema ovim autorima, odnosi na stepen bezbednosti koji škola pruža, kvalitet odnosa koji se razvijaju, fizičko okruženje, postojanje zajedničke vizije i učešće svih u njenom ostvarenju.

Autori izveštaja Konzorcijuma za prevenciju nasilja u školama (Bear et al., 2009) navode karakteristike škola koje su, izgrađujući i održavajući pozitivnu školsku klimu, uspešne u prevenciji školskog nasilja. U takvim školama se, smatraju oni, razvijaju pozitivni odnosi između učenika, nastavnika, ostalog osoblja i porodica. Dalje, kod svih aktera se razvija osećaj pripadanja, tako što se učenici uključuju u procese odlučivanja, a kao značajne vrednosti se promovišu zajedništvo i pripadnost. U školi se razvija sistem pozitivne podrške i redukuje kažnjavanje kao način regulisanja neadekvatnog ponašanja. U odnosu na sve aktere, postavljaju se visoka očekivanja u pogledu akademskog uspeha i poželjnog ponašanja te razvija klima podrške za postizanje takvih očekivanja. Škola takođe ulaže značajne napore na razvijanju socijalnih i emocionalnih veština kod svih učenika. Roditelji i članovi zajednice posmatraju se kao dragoceni resursi i škola ohrabruje njihovo učešće u radu škole. Uloge svih aktera su jasne i pravične, a učenici ne doživljavaju pravila ponašanja kao preterano kruta. Učenici, nastavnici, osoblje i roditelji školu doživljavaju kao sigurnu i bezbednu.

Škole sa pozitivnom klimom grade ambijent koji je optimističan, siguran, intelektualno izazovan i zabavan. Maknil i Maklin (MacNeil, Maclin, 2005) nabrajaju sledeće karakteristike uspešnih škola: *kontinuirana razmena ideja* (nastavnici na dnevnom nivou razmenjuju mišljenja o nastavi, planovima i programima, načinu ispitivanja, organizaciji škole), *saradnja* (nastavnici se uključuju u timove koji kolektivno rade na pitanjima nastave, unapređenja programa, istraživanja), *jednakost* (učesće nastavnika u donošenju odluka nije strogo formalno, na sastancima svako ima pravo da glasa i iznese svoje mišljenje – neguje se stav da je kvalitet ideje značajniji od toga čija je ta ideja), *praktična primenljivost* (nastavnici razmišljaju o tome da li ono što rade ima praktičnu primenljivost i da li pomaže

učenicima, kolegama i školi). Autori posebno ističu značaj direktora škola kao aktera obaveznih da neguju atmosferu koja pomaže učenicima, nastavnicima i roditeljima da se na najbolji način uključe u zajedničko nastojanje unapređenja nastave i učenja. To će se postići građenjem zajedničke vizije koja je jasna i transparentna, i podstiče podjelu odgovornosti na planu razvijanja pozitivne školske kulture.

Iako se pod školskom klimom najčešće podrazumeva opšte stanje unutar jedne obrazovne institucije, treba uzeti u obzir da se unutar jedne škole u značajnoj meri može razlikovati kvalitet klime između različitih odeljenja, kao i da individualne percepcije klime od strane učenika mogu biti značajno različite. U tom smislu se preporučuje primena ekološkog pristupa, kao efektivnijeg u odnosu na pristupe koji se fokusiraju samo na opšti školski ili samo na odeljenjski ili individualni nivo.

## UČINCI ŠKOLSKE KLIME

Tokom školovanja deca, uz usvajanje predviđenih znanja, razvijaju interpersonalne veštine, otkrivaju i usvajaju vrednosti i suočavaju se sa mnogim problemima. Škola stoga mora da obezbedi sigurno okruženje za postizanje optimalnih rezultata kako u akademskom, tako i u pogledu adekvatnog razvoja ličnosti (Hoffman et al., 2009). Iz određenih karakteristika škola, fizičkih i psiho-socijalnih, izvode se uslovi neophodni za odvijanje adekvatnog procesa nastave i učenja (Tableman, 2004). Frajberg (Freiberg, 1998) navodi da zdrava školska klima jeste pozitivan kontekst učenja, a ona koja to nije može biti značajna barijera za školsko postignuće. Sva istraživanja nedvosmisleno empirijski potvrđuju povezanost kvaliteta školske klime i stepena postignuća, te ukazuju da je ona povoljnija u osnovnim nego u srednjim školama, u ruralnim nego u urbanim sredinama, i kvalitetnija u privatnim nego u javnim školama.

Ono što se u literaturi karakteriše kao pozitivna školska klima uobičajeno uključuje skup različitih svojstava: atraktivan i dopadljiv izgled škole, odnosi saradnje između nastavnika, vannastavnog osoblja, učenika i njihovih porodica, visoka očekivanja u odnosu na sve aktere, atmosfera poštovanja i pozitivne interakcije, otvorene mogućnosti uključivanja u akademsku i socijalnu sferu. Školska klima igra značajnu ulogu u stvaranju zdrave i pozitivne školske atmosfere (Freiberg, 1998), značajne za postignuće učenika i celokupnog školskog osoblja. Istraživači jasno povezuju pozitivnu školsku klimu sa smanjenjem poremećaja ponašanja i emocionalnih problema učenika (Kuperminc et al., 1997). Učenici u školama sa pozitivnom školskom klimom više su uključeni u sve nastavne i vannastavne procese, smanjeno je iskustvo maltretiranja, kriminala, bolja je disciplina, ređi izostanci iz škole. Pozitivni interpersonalni odnosi i optimalni uslovi za učenje u svim demografskim sredinama mogu da povise nivo postignuća i redukuju poremećaje ponašanja (McEvoy, Welker, 2000).

Veliki broj istraživanja jasno pokazuje da učenička percepcija školske klime u značajnoj meri korespondira sa njihovom akademskom motivacijom i postignućem, ponašanjem i pojavom emocionalnih problema. Pozitivna školska klima može da neutralizuje negativne uticaje faktora rizika upravo na planu emocionalnih problema (Loukas, 2007), koji, za razliku od problema ponašanja, često

mogu da budu nevidljivi spolja (usamljenost, tuga, anksioznost, osećaj bezvrednosti, beznađa). Zbog toga je veoma značajno razumevanje mehanizma po kojem se povezuju pozitivna percepcija klime i ponašanje učenika da bi se razvili efikasni programi intervencije. Veoma važna karika tog mehanizma jeste vezanost za školu, koja se ispoljava kao percepcija učenika da pripadaju školi i sa drugima imaju bliske odnose. Škole sa pozitivnom klimom posebnu pažnju usmeravaju na razvijanje osećaja povezanosti učenika sa školom.

Nastavnici koji rade u školama sa pozitivnom klimom izražavaju veće zadovoljstvo poslom i veću posvećenost profesiji. Istražujući efekte pozitivne školske klime, Tejlor i Tašakori (Taylor, Tashakkori, 1995) nalaze da se takva klima jasno povezuje sa porastom zadovoljstva poslom celokupnog školskog osoblja. Škole sa pozitivnom klimom ohrabruju učešće roditelja, što sa svoje strane generiše saradnju sa nastavnicima. Iz odnosa saradnje roditelja i nastavnika jača se osećaj samopoštovanja i poverenja kod obe grupe aktera. Sve to direktno ili posredno vodi boljem školskom postignuću učenika.

Istraživanja školske klime u visoko rizičnim urbanim oblastima jasno pokazuju da škola koja razvija pozitivnu klimu i odnose podrške prema svojim učenicima u značajnoj meri unapređuje njihov akademski uspeh (Haynes, Comer, 1993). Takođe, pozitivna školska klima predstavlja bitan protektivni faktor, posebno kod dečaka. Podsticajno okruženje omogućava zdrav razvoj i preveniše antisocijalno ponašanje (Haynes, 1998; Kuperminc et al., 1997) i značajno olakšava prelaz učenika iz jedne u drugu školu, što često može biti traumatično iskustvo dece (Freiberg, 1998).

## TEHNIKE PROCENE ŠKOLSKE KLIME

Prvi korak u unapređenju školske klime jeste sprovođenje obuhvatnog procesa procene u kome se pažljivo prikupljaju svi neophodni podaci koji će školskom rukovodstvu omogućiti adekvatnu osnovu za planiranje potrebnih intervencija. Redovno sprovođenje procene školske klime neophodno je za identifikovanje oblasti u kojima treba planirati intervencije, kao i za kasniju procenu efekata njihove primene. Analiza prikupljenih podataka odnosiće se kako na procenu stanja u celoj školi, tako i na procenu posebnih segmenata škole i grupa aktera. Ukoliko se procena sprovodi kao kontinuirani proces, rukovodstvo škole će moći da detaljno prati promene u posebnim oblastima i planira uspešne interventne i preventivne aktivnosti, kao i da procenjuje uspešnost već preduzetih.

Procena školske klime mora da uzima u obzir veliki broj faktora i individua uključenih u školski sistem. Stoga se nacrt procene školske klime uvek planira kao multimetodski pristup u kojem se koriste kako direktne, tako i indirektne mere i komplementarno primenjuju kvalitativni i kvantitativni pristupi. Iz skupa kvantitativnih tehnika najčešće se koriste razni tipovi standardizovanih testova i procena, anketno ispitivanje, kao i analiza dokumentacije. Od kvalitativnih pristupa uobičajeno se primenjuju fokus-grupna intervjuisanja (osmišljena za prikupljanje podataka od roditelja, osoblja i učenika), razni tipovi intervjua (takođe oblikovani za primenu sa svim tipovima aktera) i posmatranje.

Svakako najčešća, a na počecima praktikovanja procene školske klime i isključivo primenjivana tehnika jeste anketno ispitivanje, koje se može odnositi kako

na sve aktere školskog sistema, tako i biti specifično modifikovano za posebne grupe. Ovim pristupom se prikupljaju podaci o percepciji učenikâ, nastavnikâ, vannastavnog osoblja i roditeljâ. Na taj način se mogu sagledati oblasti kojima treba uputiti posebnu pažnju ili dopuniti aktivnosti.

Školska dokumentacija je veoma značajan izvor podataka. Ukoliko su detaljni, disciplinski zapisnici mogu pružiti dragocene podatke o broju učenika koji su kršili disciplinska pravila, vrstama primenjenih kazni, školskim pravilima koja se najčešće krše, nastavnicima koji pokreću disciplinski postupak. Svi ovi podaci su značajni kako za ispitivanje kvaliteta školske klime, tako i za planiranje strategije za njeno unapređenje. Podaci o redovnom pohađanju nastave, kao i učešću učenikâ u vannastavnim aktivnostima, takođe se moraju analizirati da bi se dobila jasna slika obima i razloga izostanaka, identifikovali učenici ili određene grupe kojima treba posvetiti posebnu pažnju, procenila zainteresovanost učenikâ za određene tipove vannastavnih aktivnosti.

Iako predstavlja veoma bogat izvor podataka, a po svojoj prirodi je manje izazivan u odnosu na druge postupke merenja, u postojećim modelima procene relativno se retko primenjuje metod dečjih crteža. Ovo je metod izbora u ispitivanjima percepcije mlađih učenika, posebno onih do trećeg razreda. Sposobnost čitanja i razumevanja na tom uzrastu često može biti nedovoljna za primenu anketnog ispitivanja. Deca ovog uzrasta svoju percepciju okruženja mogu da sasvim adekvatno izraze kroz crteže. Posebno se ova tehnika preporučuje u ispitivanju učeničke percepcije bezbednosti u školi i okruženju (Đurić, Popović-Čitić, 2007, Djurić, 2009).

Izvori podataka za utvrđivanje stanja školske klime mogu se klasifikovati kao direktni, ili neposredni, i indirektni, ili posredni. Direktni zahtevaju uspostavljanje interakcije između ispitivača i ispitanika ili ispitivane situacije, dok se indirektni odnose na sekundarnu analizu podataka. Najčešći oblici direktnih podataka dobijaju se primenom anketnog ispitivanja, posmatranja, intervjuisanja, video-snimanja, učeničkih crteža itd. Iz kategorije indirektnih izvora podataka uobičajeno se primenjuje analiza različitih školskih evidencija: evidencije prisustva, disciplinskih postupaka, rada pedagoško-psihološke službe, školske ambulante, evidencije poseta, telefonskih poziva, kašnjenja. U ovu kategoriju spada i ispitivanje fizičkih karakteristika školske zgrade, hodnika, učionica, dvorišta. Adekvatnim kombinovanjem direktnih i indirektnih merenja obezbeđuje se dobijanje detaljnog profila škole (Freiberg, Stein, 1999).

Prikupljeni podaci mogu da odražavaju stanje u raznim perspektivama, kako globalnoj, tako i onoj vezanoj za ponašanje učenika u specifičnim oblastima školskih aktivnosti, mogu biti fokusirani na određeni razred ili odeljenje, ili biti usmereni na individualnu procenu efikasnosti učenika. Individualni podaci se, prema potrebi, mogu sintetizovati kako bi se dobila agregatna slika za školu kao celinu ili pojedine oblasti školskog rada.

U literaturi nema jedinstvene kategorizacije škola prema kvalitetu ostvarene klime. Uobičajeno se pominje dihotomija na otvorene i zatvorene škole, često bez jasne operacionalizacije stanja indikatora jednih i drugih i, posebno, definisanja širokog spektra škola čije je postignuće na prelazu između ovih krajnjih tipova.

## MODELI PROCENE ŠKOLSKE KLIME

Dosadašnji napori na ustanovljavanju adekvatnog metodološkog pristupa za procenu indikatorâ školske klime rezultovali su velikim brojem predloženih modela procene. U daljem tekstu ćemo predstaviti neke od najznačajnijih.

Veliki uticaj na sva kasnija merenja školske klime imalo je pionirsko istraživanje u ovoj oblasti koje su sproveli Holpin i Kroft (Halpin, Croft, 1963). U okviru projekta Organizaciona klima u školi (*The Organizational Climate of School*), a oslanjajući se na koncept organizacione klime Argirisa (Argyris, 1958), oni su primenili upitnik (*Organizational Climate Description Questionnaire - OCDQ*), sačinjen od 64 stavke Likertove skale, kojim su procenjivane interakcije na relaciji nastavnik–nastavnik i nastavnik–direktor u osnovnim školama. Nastavnici su zamoljeni da označe stepen do kojeg neka značajna ponašanja jesu praksa istraživane škole. Ispitivana je učestalost situacija u kojima su direktori ostajali u školi nakon radnog vremena kako bi pomogli nastavnicima da završe posao. Takođe, merena je percepcija nastavnika o tome da li direktori obraćaju pažnju na dobrobit nastavnika, kao i da li nastavnici rade svoj posao sa potrebnom energijom i zadovoljstvom. Tako je u ovom projektu školska klima ispitivana preko toga kako su edukatori procenjivali ponašanje direktora, kao i kvaliteta interakcije nastavnika sa drugim nastavnicima.

Na osnovu skale indikatora, Holpin i Kroft su razvili kategorizaciju škola u kojoj su razlikovali šest tipova organizacione klime: zatvorene, paternalističke, familijarne, kontrolisane, autonomne i otvorene. U školama sa otvorenim klimom nastavnici i direktori saraduju, podržavaju jedni druge, originalni su i angažovani. Ponašanje direktora nije direktivno i restriktivno, a nastavnici razvijaju dobre kolegijalne odnose, posvećeni su nastavi i učenju. Nasuprot tome, škole sa zatvorenim klimom karakteriše nedostatak autentičnosti, igranje igara, neobavezno ponašanje. Kasnijim revizijama ovog upitnika stvorene su tri nove verzije za primenu u osnovnim, srednjim i visokim školama. Osnovna zamerka ovom modelu procene školske klime glasi da nije uzimana u obzir percepcija učenika (Van Houtte, 2005).

Još jedno značajno istraživanje koje se odnosi na utvrđivanje uticaja školske klime na nasilje u školi bilo je Studija sigurne škole (*Safe School Study*), sprovedeno od strane Nacionalnog instituta za obrazovanje (*National Institute of Education*, 1978). Uz primenu anketnog ispitivanja, prikupljeni su podaci od učenikâ, nastavnikâ i direktorâ u 642 javne (državne) škole u SAD. Izveštaj iz ovog istraživanja jasno sugeriše da u ispitivanim školama postoje velike razlike u stepenu viktimizovanosti i da se u školama koje se rukovode adekvatnim smernicama i uspostavljaju sistematičan disciplinski poredak mogu značajno redukovati poremećaji ponašanja, osećaj nemoći i otuđenja, kao i frustracija učenika, a, sa druge strane, jačati stav o značaju učenja.

U ponovnoj analizi podataka iz istraživanja Studije sigurne škole Gottfredsoni su (Gottfredson, Gottfredson, 1985) pokušavali da viktimizaciju učenika i nastavnika objasne različitim internim i eksternim faktorima. Škole sa težim problemima discipline jesu one u kojima su uloge bile nejasne, nepravične ili nedosledno primenjivane, škole koje su nedosledne ili primenjuju indirektno odgovore na ponašanje učenika (na primer, smanjenje ocena kao reakcija na nedolično

ponašanje), škole u kojima nastavnici i osoblje ne poznaju pravila ili se ne slažu sa zahtevanim načinima reagovanja na ponašanje učenika, škole koje ignorišu loše ponašanje i škole u kojima učenici ne veruju u legitimnost pravila. Drugi značajni faktori koji se odnose na visok nivo viktimizacije uključuju veličinu škole, neadekvatne resurse za odvijanje nastave, lošu saradnju između nastavnog i van-nastavnog osoblja, neaktivnu administraciju, kao i stavove nastavnika o načinu kažnjavanja. Škole su takođe deo zajednice kojoj pripadaju. Iako ovo istraživanje nije bilo fokusirano na istraživanje karakteristika zajednice, može se zaključiti da se, pored karakteristika same škole, visok nivo kriminala, siromaštvo i nezaposlenost u zajednici koja okružuje školu povremeno povezuju sa visokim nivoom viktimizovanosti u školama (Gottfredson, Daiger, 1979; Rubel, 1978). Ovu vezu su ispitivali Helman i Biton (Hellman, Beaton, 1986), koji su, na uzorku boston-skih srednjih škola, utvrdili da karakteristike zajednice mogu biti prediktori nasilja u školama u većoj meri nego što su to karakteristike škole.

U istraživačkom okviru nastalom na tradiciji OCDQ, Hoy i Feldman (Hoy, Feldman, 1999) primenili su metaforu zdravlja i, u ispitivanju kvaliteta školske klime, pokušali da izmere koliko je interpersonalna dinamika u školi zdrava. Slično dizajnu OCDQ, načinjen je *Organizational Health Inventory* (OHI), kao skup opisnih iskaza kojima se ispituju odnosi u školi. I ovaj upitnik je razrađen u tri verzije, za primenu u školama na sva tri nivoa. Ovaj koncept ispituje školsku klimu u široj perspektivi, istražujući odnos škole i okruženja, kvalitet rada direktora, odnose između nastavnika i odnose između nastavnika i učenika. Jednom od verzija ovog upitnika ispituje se sedam aspekata školske klime: *institucionalni integritet* kao stepen u kojem škola upravlja svojim statusom u zajednici, *obzirnost direktora*, što podrazumeva njegove napore na razvijanju istinski kolegijalnih, prijateljskih, otvorenih odnosa i brižan odnos prema školi. Dalje, ispituje se u kojoj meri je meri *ponašanje direktora* orijentisano na napredovanje kroz jasno artikulisan rad i očekivanja usklađena sa standardima, kao i stepen do kojeg je *direktor sposoban da utiče* na podređene. Važan aspekt školske klime, prema ovome modelu procene, jeste sposobnost *direktora da obezbedi resurse* potrebne za rad škole. Ispituje se i *moral škole*, kao kolektivno osećanje prijateljstva, otvorenosti i entuzijazma među članovima nastavnog osoblja. Poseban aspekt školske klime odnosi se na procenu stepena do kojeg su nastavnici i učenici *posvećeni akademskom napredovanju*.

Poznato istraživanje *The School Climate Survey* (Haynes, Emmons, Comer, 1993) podrazumevalo je istraživanje sedam dimenzija školske klime i posebno ispitivanje percepcije učenika u sledećim oblastima: motivacija, pravičnost, red i disciplina, uključenost roditelja, ravpravno korišćenje resursa, odnosi među učenicima, odnosi učenika i nastavnika. Sledeći, takođe široko primenjivan model merenja školske klime, *Charles F. Kettering (CFK) School Climate Profile*, sadrži četiri odeljka, a ispitivanjem se obuhvataju nastavnici, administracija i učenici. Prvi deo, „opšti faktori klime”, sastoji se iz sledećih 8 subskala: poštovanje, poverenje, visok moral, mogućnosti uticaja, kontinuitet u akademskom i socijalnom razvoju, kohezija, održavanje škole i briga (Johnson et al., 1996). Ostalim skalama se ispituju atributi kao što su bezbednost, održavanje, uprava, učeničke aktivnosti, odnosi između nastavnika i direktora.

Hejnz, Emonz i Ben-Avi (Haynes, Emmons, Ben-Avie, 1997) predlažu skup od 15 ključnih komponenti koje čine zdravu školsku klimu: motivacija za postignuće, saradnja u odlučivanju, jednakost i pravičnost, opšta školska klima, red i disciplina, uključenost roditelja, odnosi škole i zajednice, posvećenost osoblja napredovanju učenika, očekivanja osoblja, uprava, školska zgrada, korišćenje re-sursâ, brižnost i osetljivost, odnosi između učenika, kao i između učenikâ i nastavnikâ. U proceni ovih komponenti uzima se u obzir percepcija svih u školi – učenika, nastavnika, administracije, vannastavnog osoblja, roditelja. Svi oni treba da usvoje i dele vrednosti zdrave škole u kojoj saraduju, razvijaju zdrave međuljudske odnose i uspešno se nose sa konfliktima i nesuglasicama.

Culih i saradnici (Zullig et al., 2010) čine zanimljiv pokušaj stvaranja novog instrumenta za procenu školske klime kombinovanjem i usavršavanjem iskustava iz najuticajnijih postojećih modela. Koristeći u tu svrhu nekoliko baza podataka (PsychLit, Education Resources Information Center, Medline, Cumulative Index to Nursing i Allied Health Literature), ovi autori su procenjivali adekvatnost postojećih instrumenata za merenje pet dimenzija školske klime: reda, bezbednosti i discipline, akademskih postignuća, socijalnih odnosa, školskog okruženja i povezanosti škole. Pet analiziranih modela pokazalo je relativnu adekvatnost za merenje relevantnih dimenzija školske klime: San Diego Effective Schools Student Survey (ESSS), National Education Longitudinal Study (NELS), California School Climate and Safety Survey (CSCSS), NASSP Comprehensive Assessment of School Environments (CASE) i School Development Program (SDP). Međutim, samo jedan model je omogućavao adekvatno merenje svih pet dimenzija (CASE), dok se u ostalim modelima beleži insuficijentnost u dobijenim podacima za pojedinačne dimenzije. Kombinujući segmente postojećih instrumenata (ESSS, NELS, CSCSS, CASE i SDP), Culih i saradnici su stvorili bazu od 184 stavke, kojoj su dodali 6 demografskih pitanja (pol, uzrast, razred, nacionalnost, da li se deca hrane besplatno ili sa umanjenom cenom obroka, kao i ocene o kojima učenici sami izveštavaju). Nakon pilot-testiranja načinjenog instrumenta sa učenicima osnovnih i srednjih škola, početni broj stavki je redukovano na 153 pitanja tipa Likertove petostepene skale, grupisano oko 5 dimenzija školske klime. Iz uspešnosti početnih testiranja predloženog instrumenta može se očekivati njegova dalja šira primena.

U velikom broju evropskih država obrazovne vlasti sugerišu školama unapređenje školske klime. U švedskom Zakonu o školama eksplicitno se navodi da škola treba da putem svoje atmosfere i okruženja razvije samopouzdanje i nezavisnost kod učenikâ. Interesantno je pomenuti nalaze 25-ogodišnjeg longitudinalnog istraživanja sprovedenog u Švedskoj o kojem izveštavaju Ekholm i Kal (Ekholm, Kull, 1996). Iako su nastavnici u ispitivanim školama prošli obuku za ostvarenje ciljeva predviđenih zakonom, nisu ustanovljene značajnije promene u kvalitetu školske klime. Jedina promena je primećena u odnosima između nastavnikâ i učenikâ, ti odnosi su postali manje formalni. Međutim, postavlja se pitanje da li se to desilo zbog zakonske uredbe ili kao posledica generalnih promena u društvu.

Holandska obrazovna politika je, podstaknuta strahom od slabljenja sistema vrednosti u društvu, takođe iskazala značajan interes za unapređenje školske klime. Osnovna ideja je bila snaženje škole koja će biti u stanju da decu vaspiti-

tava kao odgovorne građane, što je podrazumevalo kritički odnos prema dotadašnjem konceptu obrazovanja koji se fokusirao isključivo na efikasno učenje. Holandski istraživači Klasen, Moj i De Friz [Klassen, Mooy, De Vries] svojim nalazima potvrđuju da ova dva cilja, efikasno učenje i pozitivna školska klima nisu u međusobnoj koliziji, već mogu da osnaže ceo obrazovni proces i doprinesu unapređenju i drugih veština kod dece (Creemers, Reezigt, 1999). U Holandiji se školska klima procenjuje primenom posebno osmišljenog instrumenta strukturisanog za merenje četiri dimenzije: školskog plana za efikasnost (analiza školske dokumentacije), fizičkog okruženja (posmatranje), ponašanja nastavnika (posmatranje tokom izvođenja nastave) i školskog sistema (intervjuisanje direktorâ škola). Brendsma i Bos [Brandsma & Bos] (prema: Creemers, Reezigt, 1999) izveštavaju o globalnim rezultatima takve procene izvršene u 118 osnovnih škola. Nalazi upućuju da škole najčešće nemaju dokumentovane strategije o pedagoškim ciljevima, da su u većini škola parametri okruženja ocenjeni pozitivno, da je ponašanje nastavnika ocenjeno uglavnom pozitivno, a da je najgora situacija sa dimenzijom školskog sistema. Ova dimenzija je, inače, merena preko sledećih parametara: postojanje regulative i jasnih odredbi o ponašanju nastavnika i definisanih normi ponašanja učenika, sprovođenje redovne evaluacije pedagoške prakse, kvalitet internih i eksternih odnosa (direktor–nastavnici, nastavnici–nastavnici, škola–roditelji, praćenje porodične situacije učenika, kontakti sa relevantnim institucijama u zajednici).

Široka primena različitih modela procene školske klime rezultovala je čestim kombinovanjem osnovnog koncepta sa ispitivanjem školskog okruženja, klime za učenje, osećaja zajedništva, akademske klime i socijalne klime. Koncept školske klime je tako pokazao integrativni potencijal za uključivanje ispitivanja širokog obima različitih dimenzija rada u školi. Međutim, upravo je ova činjenica izazvala mnoge kritičare ovako široko zasnovanog koncepta, kojem se zamera na nedostatku jasne definicije, a ona se, u slučajevima proširenja fokusa, još više zamagljuje i obesmišljava. U različitim studijama daje se raznolika ponuda karakteristika koje bi trebalo da odslikavaju otvorenu i zatvorenu školsku klimu, a kritičari teorije školske klime tvrde da je teško naći konzistentnu razliku između dva tipa škola. Glavna zamerka se upućuje nedovoljnoj teorijskoj utemeljenosti objašnjenja osnovnih tvrdnji. Kritičari navode da nije dovoljno samo pokazati povezanost kvaliteta klime sa postignućem učenika, već i pokazati zašto je tako. Odgovori na kritike upućene ovoj teoriji sasvim sigurno bi je dodatno osnažili, pružili dublji uvid u dinamiku organizacionog života u školama i omogućili efikasnija rešenja za praktične probleme.

## ZAKLJUČAK

Izgradnja pozitivne školske klime dugotrajan je i kompleksan proces. Ona se razvija kroz procenu, analizu, jačanje identiteta škole i stalni proces monitoringa. U razvijenim zemljama je uspostavljena praksa da se indikatori školske klime procenjuju više puta godišnje, čime se obezbeđuje stalni monitoring i procena da li na neke oblasti treba usmeriti dodatnu pažnju. Očekivanja da će se pozitivna klima sama po sebi održavati i kontinuirano unapređivati iz godine u godinu nisu realistična. Naime, svake godine škola dobija nove učenike, menjaju se



nastavnici, mogu se promeniti elementi globalnog obrazovnog sistema ili uslovi života u lokalnom okruženju. Svi ti faktori mogu uticati na školsku klimu. Zato je jasno da održavanje pozitivne školske klime zahteva vreme i energiju kakvi su potrebni i za njeno uspostavljanje.

Lista predloga mogućih intervencija koje se preduzimaju sa ciljem unapređenja školske klime su: unapređenje bezbednosti škole, pojačano uključivanje roditelja i zajednice u školske nastavne i vannastavne aktivnosti, unapređenje sistema moralnih vrednosti kod dece, poboljšanje međuljudskih odnosa u školi, razvijanje tolerancije i prihvatanja različitosti kod svih aktera školskog sistema, razvijanje pravičnog i doslednog odnosa prema učenicima, razvijanje kod učesnikâ veština donošenja odluka, osećanja individualne i građanske odgovornosti i veće posvećenosti školskoj zajednici. Sve ovo zahteva naporan rad i adekvatno planirane programe rada sa nastavnicima, učenicima i roditeljima. Kako Frajberg (Freiberg, 1998: 1) duhovito primećuje: „Školska klima je kao vazduh koji dišemo – ostaje neprimećena sve dok se ne desi nešto ozbiljno”.

## LITERATURA

1. Anderson, C. S. (1982): The search for school climate: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 52(3), 368-420.
2. Argyris, C. (1958). Some problems in conceptualizing organizational climate: A case study of a bank. *Administrative Science Quarterly*, 2(4), 501-520.
3. Bear, G. G., Blank, J., Smith, C. D. (2009): *Fact sheet 7: School climate*. Consortium to Prevent School Violence (CPSV). [www.preventschoolviolence.org](http://www.preventschoolviolence.org), pristupljeno aprila 2010. godine.
4. Bond, B., Boyd, S., Rapp, K., Raphel, J., Sizemore, B. (1997): *Taking stock: A practical guide to evaluating your own programs*. Chapel Hill, NC: Horizon Research, Inc.
5. Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., Pickeral, T. (2009): School climate: Research, policy, teacher education and practice. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.
6. Creemers, B. P. M., Reezigt, G. J. (1999): The role of school and classroom climate in elementary school learning environments. In H. J. Freiberg (Ed), *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments* (pp. 30-48). London: Falmer Press.
7. Đurić, S. (2009): Qualitative approach to the research into the parameters of human security in the community. *Policing: An International Journal of Police Strategies & Management*, 32(3), 541-559.
8. Đurić, S., Popović-Ćitić, B. (2007): *Bezbedna škola*. Beograd: Fakultet bezbednosti.
9. Ekholm, M., Kull, M. (1996): School climate and educational change: Stability and change in nine Swedish schools. *EERABulletin*, 2(2), 3-11.
10. Fox, R. S., Schmuck, R., Van Egmond, E., Rivto, M., Jung, C. (1979): *Diagnosing professional climates of schools*. Fairfax, VA: Learning Resources.

11. Freiberg, H. J., Stein T. A. (1999): Measuring, improving and sustaining healthy learning environments. In H. J. Freiberg (Ed), *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments* (pp. 11-29). London: Falmer Press.
12. Freiberg, H. J. (1998): Measuring school climate: Let me count the ways. *Educational Leadership*, 56(1), 22-26.
13. Fullan, M. (1992): *Successful school improvement: The implementation perspective and beyond*. Buckingham, England: Open University Press.
14. Gottfredson, D. C. (2001): *Schools and Delinquency*. New York, NY: Cambridge University Press.
15. Gottfredson, G. D., Gottfredson, D. C. (1985): *Victimization in Schools*. New York: Plenum Press.
16. Gottfredson, G. D., Daiger, D. (1979): *Disruption in six hundred schools: The social ecology of personal victimization in the nation's public schools*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University.
17. Halpin, A. W., Croft D. B. (1963): *The organizational climate of schools*, Chicago, IL: Midwest Administration Center of the University of Chicago.
18. Haynes, N. M. (1998): Creating safe and caring school communities: Comer school development program schools. *Journal of Negro Education*, 65(3), 308-314.
19. Haynes, N. M., Comer, J. P. (1993): The Yale School Development Program process, outcomes, and policy implications. *Urban Education*, 28(2), 166-199.
20. Haynes, N. M., Emmons, C., Comer, J. P. (1993): *Elementary and middle school climate survey*. New Haven, CT: Yale University Child Study Center.
21. Haynes, N. M., Emmons, C., Ben-Avie, M. (1997): School climate as a factor in student adjustment and achievement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 8(3), 321-329.
22. Hellman, D. A., Beaton, S. (1986): The pattern of violence in urban public schools: The influence of school and community. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 23(2), 102-127.
23. Hoffman L. L., Hutchinson C. J. and Reiss E. (2009): On improving school climate: Reducing reliance on rewards and punishment. *International Journal of Whole Schooling*, 5(3). [www.coe.wayne.edu/wholeschooling/Journal\\_of\\_Whole\\_Schooling/articles/51%20Hoffman.pdf](http://www.coe.wayne.edu/wholeschooling/Journal_of_Whole_Schooling/articles/51%20Hoffman.pdf), pristupljeno maja 2010. godine.
24. Hoy, W. K., Feldman, J. A. (1999): Organizational health profiles for high schools. In H. J. Freiberg (Ed), *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments* (pp. 84-102). Philadelphia, PA: Falmer Press, Taylor & Francis Group.
25. Johnson, W. L., Johnson, A. M., Zimmerman, K. (1996): Assessing school climate priorities: A Texas study. *The Clearing House*, 70(2), 64-66.
26. Johnson, W. L., Johnson, A. M. (1993): Validity of the quality of school life scale: A primary and second-order factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 53(1), 145-153.

27. Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J., Emmons, C., Blatt, S. J. (1997): Perceived school climate and difficulties in the social adjustment of middle school students. *Applied Developmental Science*, 1(2), 76-88.
28. Loukas A. (2007): What Is School Climate? High-quality school climate is advantageous for all students and may be particularly beneficial for at-risk students. *Leadership Compass*, 5(1). [www.naesp.org/resources/2/Leadership\\_Compass/2007/LC2007v5n1a4.pdf](http://www.naesp.org/resources/2/Leadership_Compass/2007/LC2007v5n1a4.pdf), pristupljeno aprila 2010. godine.
29. MacNeil, A., Maclin, V. (2005): *Building a learning community: The culture and climate of schools*. <http://cnx.org/content/m12922/latest/>, pristupljeno aprila 2010. godine.
30. Manning, M. L., Saddlemire, R. (1996): Developing a sense of community in secondary schools. *National Association of Secondary School Principals. NASSP Bulletin*, 80(584), 41-48.
31. Marshall, M. L. (2004): *Examining school climate: Defining factors and educational influences*. Atlanta, GA: Georgia State University, Center for Research on School Safety, School Climate and Classroom Management.
32. McEvoy, A., Welker, R. (2000): Antisocial behavior, academic failure, and school climate: A critical review. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(3), 130-140.
33. National Institute of Education. (1978): *Violent schools, safe Schools: The safe school study report to Congress*. Washington, DC: National Institute of Education.
34. Oetting, E. R., Donnermeyer, J. F., Plested, B. A., Edwards, R. W., Kelly, K., Beauvais, F. (1995): Assessing community readiness for prevention. *The International Journal of Addictions*, 30(6), 659-683.
35. Owens, R. G. (1987): *Organizational behavior in education* (3rd ed). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
36. Rubel, R. J. (1978): Analysis and critique of HEW's Safe School Study Report to Congress. *Crime and Delinquency*, 24(3), 257-265.
37. Stern, G. G. (1971): Self-actualizing environments for students. *The School Review*, 80(1), 1-25.
38. Stern, G. G. (1970): *People in context: Measuring person-environment congruence in education and industry*. New York: John Wiley & Sons.
39. Tableman, B. (2004): *School climate and learning: Best practice brief*, No. 31. East Lansing, MI: Michigan State University, University-Community Partnerships.
40. Tagiuri, R. (1968): The concept of organizational climate. In R. Tagiuri, G. Litwin (Eds), *Organizational climate: Explorations of a concept* (pp. 11-32). Cambridge, MA: Harvard University Press.
41. Taylor, D. L., Tashakkori, A. (1995): Decision participation and school climate as predictors of job satisfaction and teacher's sense of efficacy. *Journal of Experimental Education*, 63(3), 217-227.

42. 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.
43. Welsh, W. N.. (2000): The effects of school climate on school disorder. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 567, 88-107.
44. 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.

# THE ASSESSMENT OF SCHOOL CLIMATE AS A PREREQUISITE FOR SUCCESSFUL PLANNING OF BEHAVIORAL DISORDERS PREVENTION

<sup>1</sup>*Slađana Đurić*, <sup>2</sup>*Branislava Popović-Čitić*

<sup>1</sup>University of Belgrade, Faculty of Security Studies, <sup>2</sup>University of Belgrade,  
Faculty of Special Education and Rehabilitation

## *Summary*

The planning of behavioral disorders prevention, as the process of designing the whole preventive action in a certain domain in a definite time period, takes place through successive realization of several stages of community characteristics assessment, planning, implementation and evaluation of prevention programs. One of the basic prerequisites of effective prevention planning in school settings lies in the existence of a favorable school atmosphere that is affirmatively stimulative and convenient for improving the quality of educational activities, creating a comprehensive system of prevention and building a safe school ambience. Recognition of the importance of assessment and improvement of school climate, initiated in the middle of the past century, is one among inevitable questions in discussing the factors of planning effective behavioral disorders prevention. Each school sets parameters of acceptable behavior for all participants and establishes individual and institutional responsibility for successful work and school security. A school climate is thus established as a relatively permanent school character, which affects the actions of all subjects involved in school system and represents their collective perception of the social situation in school. Positive school climate not only plays a significant role in creating healthy school atmosphere, important for performance of students and the whole school staff, but it has clearly to do, judging by research confirmations, with the reduction in various aspects of behavioral disorders. Accordingly, in this paper the basic elements of school climate are analysed by pointing out the multi-dimensionality of that construct (physical, social and academic dimension). A review of the main models for school climate assessment are then presented and, finally, several recommendations for school climate improvement at all the stages of behavioral disorders prevention planning in school settings are discussed.

Key words: school climate, prevention planning, behavioral disorders.