

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ

ФАКУЛТЕТ ЗА СПЕЦИЈАЛНУ ЕДУКАЦИЈУ И
РЕХАБИЛИТАЦИЈУ

Маша М. Ђуришић

**ПОВЕЗАНОСТ ШКОЛСКЕ КЛИМЕ И
ПРОБЛЕМА У ПОНАШАЊУ КОД УЧЕНИКА
МЛАЂИХ РАЗРЕДА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ**

докторска дисертација

Београд, 2020.

UNIVERSITY OF BELGRADE

FACULTY OF SPECIAL EDUCATION AND REHABILITATION

Maša M. Đurišić

**THE RELATIONSHIPS BETWEEN SCHOOL
CLIMATE AND BEHAVIORAL PROBLEMS IN
STUDENTS IN LOWER GRADES OF PRIMARY
SCHOOL**

Doctoral Dissertation

Belgrade, 2020.

Ментор:

др Весна Жунџ Павловић, редовни професор

Универзитет у Београду, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију

Чланови Комисије:

др Бранислава Поповић Ћитић, редовни професор

Универзитет у Београду, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију

др Ирена Стојковић, ванредни професор

Универзитет у Београду, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију

др Вељко Банђур, редовни професор

Универзитет у Београду, Учитељски факултет

Датум одбране: _____

Мојој породици, за неизмерну љубав, стрпљење, подршку и подстицање на путу ка успеху.

Пријатељима, за разумевање и подршку.

Свим наставницима који су учествовали у истраживању, без чијег разумевања и помоћи ово не би било могуће.

Мојој менторки др Весни Жунјић Павловић, на исцрпљујућој истрајности у стварању овог рада, многобројним саветима, неизмерном стрпљењу, разумевању и подршци током свих година заједничког рада.

ПОВЕЗАНОСТ ШКОЛСКЕ КЛИМЕ И ПРОБЛЕМА У ПОНАШАЊУ КОД УЧЕНИКА МЛАЂИХ РАЗРЕДА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

САЖЕТАК

Резултати досадашњих истраживања конзистентно потврђују да школска клима значајно утиче на постигнућа и понашање ученика. Циљ овог истраживања је утврђивање повезаности између основних димензија и детерминанти школске климе, с једне и адаптивних карактеристика и проблема у понашању ученика, с друге стране.

Узорак истраживања обухватио је подузорак од 541 ученика београдских основних школа, узраста 6–11 година, оба пола и подузорак од 24 наставника разредне наставе, женског пола. Подаци о ученицима и школи добијени су анкетирањем наставника. За процену адаптивних карактеристика и проблема у понашању ученика коришћена је TRF скала (*Teacher's Report Form/6-18*), док је за процену школске климе, њених димензија и детерминанти коришћен Профил школске климе (*School Climate Profile*). Корелационим и каноничким анализама испитивала се веза између главних варијабли истраживања које описују школску климу и проблеме у понашању.

Резултати истраживања показују да су адаптивне карактеристике ученика позитивно повезане са свим димензијама и детерминантама школске климе. Интернализирани проблеми, агресивно понашање и проблеми мишљења су позитивно повезани са димензијама школске климе континуирани академски и социјални развој, одржавање школе и брига. Анксиозност-депресивност, кршење правила понашања и социјални проблеми су негативно повезани са програмским детерминантама могућности за активно учење и флексибилне и разноврсне активности. Нису откривени специфични обрасци повезаности школске климе са различитим проблемима ученика, али су откривене разлике у обрасцима везе школске климе са адаптивним карактеристикама и проблемима у понашању ученика.

Добијени резултати потврђују да је школска клима значајан фактор адаптивних карактеристика и проблема у понашању ученика.

Кључне речи: адаптивне карактеристике, екстернализовани проблеми, интернализовани проблеми, димензије школске климе, детерминанте школске климе, млађи школски узраст, основна школа

Научна област: Специјална едукација и рехабилитација

Ужа научна област: Теоријски и методски приступи у превенцији и третману поремећаја понашања

THE RELATIONSHIPS BETWEEN SCHOOL CLIMATE AND BEHAVIORAL PROBLEMS IN STUDENTS IN LOWER GRADES OF PRIMARY SCHOOL

ABSTRACT

The results of previous research consistently confirm that the school climate significantly influences student achievement and behavior. The aim of this research was to determine the relationship between the fundamental dimensions and determinants of the school climate, on the one hand, and adaptive characteristics and student behavioral problems, on the other hand.

The research sample included a subsample of 541 students from Belgrade primary schools, aged 6–11, of both sexes, and a subsample of 24 primary school teachers, all-female. Data on students and the school were obtained by surveying teachers. The Teacher Report Form (TRF/6-18) was used to assess the adaptive characteristics and behavioral problems of students, while the School Climate Profile was used to assess the school climate, its dimensions and determinants. Correlation and canonical analysis examined the relationship between the main research variables that describe the school climate and behavioral problems.

The results of the research show that the adaptive characteristics of students are positively related to all dimensions and determinants of the school climate. Internalizing problems, aggressive behavior and thinking problems are positively related to the dimensions of the school climate continuous academic and social development, school renewal and care. Anxiety-depression, rule-breaking behavior and social problems are negatively related to the programs determinants of opportunities for active learning and flexible curriculum and extracurricular activities. No specific patterns in the relationship between school climate and different student problems were found. However, the differences in patterns of the relationship between school climate with adaptive characteristics and student behavior problems were found.

The obtained results confirm that the school climate presents a significant factor in adaptive characteristics and behavioral problems in students.

Key words: adaptive characteristics, externalizing problems, internalizing problems, school climate dimensions, school climate determinants, lower school age, primary school

Scientific field: Special Education and Rehabilitation

Scientific subfield: Theoretical and Methodical Approaches to the Prevention and Treatment of Behavioral Disorders

САДРЖАЈ

| | |
|---|----|
| УВОД..... | 1 |
| I ТЕОРИЈСКИ ДЕО..... | 2 |
| 1. ПРОБЛЕМИ У ПОНАШАЊУ У ДЕТИЊСТВУ И АДОЛЕСЦЕНЦИЈИ..... | 3 |
| 1.1. Историјат проучавања проблема у понашању..... | 3 |
| 1.2. Класификациони системи проблема у понашању..... | 7 |
| 1.3. Екстернализовани и интернализовани проблеми..... | 9 |
| 1.3.1. Појам екстернализованих и интернализованих проблема..... | 9 |
| 1.3.2. Преваленција екстернализованих и интернализованих проблема..... | 11 |
| 1.3.3. Повезаност екстернализованих и интернализованих проблема..... | 14 |
| 1.3.4. Континуитет и дисконтинуитет екстернализованих и интернализованих проблема..... | 16 |
| 1.4. Проблеми у понашању у школском контексту..... | 17 |
| 1.4.1. Дефиниције и класификације проблема у понашању у систему образовања и васпитања..... | 17 |
| 1.4.2. Идентификација ученика са емоционалним и бихевиоралним поремећајима..... | 19 |
| 1.4.3. Превенција проблема у понашању у школској средини..... | 20 |
| 1.4.4. Програми превенције у школском окружењу..... | 21 |
| 2. ШКОЛСКА КЛИМА..... | 24 |
| 2.1. Историјат проучавања школске климе..... | 24 |
| 2.2. Појам школске климе..... | 25 |
| 2.3. Димензије школске климе..... | 27 |
| 2.4. Процена школске климе..... | 29 |
| 2.5. Профил школске климе (Howard и сарадници)..... | 33 |
| 2.6. Значај позитивне школске климе..... | 35 |
| 2.7. Школска клима и проблеми у понашању..... | 37 |
| 2.7.1. Школска клима и екстернализовани проблеми..... | 38 |
| 2.7.2. Школска клима и интернализовани проблеми..... | 40 |
| 2.8. Унапређивање школске климе..... | 42 |
| 2.8.1. Упутства за примену програма унапређивања школске климе..... | 43 |
| 2.8.2. Програми унапређивања школске климе..... | 44 |
| II ИСТРАЖИВАЧКИ ДЕО..... | 47 |
| 1. ПРЕДМЕТ, ЦИЉ, ЗАДАЦИ И ХИПОТЕЗЕ ИСТРАЖИВАЊА..... | 48 |
| 1.1. Предмет истраживања..... | 48 |
| 1.2. Циљеви истраживања..... | 48 |
| 1.3. Задаци истраживања..... | 48 |
| 1.4. Хипотезе истраживања..... | 49 |
| 2. МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА..... | 50 |
| 2.1. Време и место истраживања..... | 50 |

| | |
|---|-----|
| 2.2. Узорак истраживања..... | 50 |
| 2.3. Варијабле истраживања..... | 51 |
| 2.4. Поступак испитивања, извори и инструменти..... | 51 |
| 2.5. Обрада података..... | 55 |
| 3. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА..... | 56 |
| 3.1. Заступљеност проблема у понашању..... | 56 |
| 3.2. Резултати процене школске климе..... | 65 |
| 3.3. Резултати испитивања повезаности понашања ученика и школске климе..... | 74 |
| 3.3.1. Корелације скорова на скалама и подскалама CFK и TRF..... | 74 |
| 3.3.2. Резултати каноничке корелационе анализе..... | 79 |
| 4. ДИСКУСИЈА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА..... | 84 |
| 4.1. Дискусија резултата процене понашања ученика..... | 84 |
| 4.2. Дискусија резултата процене школске климе..... | 87 |
| 4.3. Дискусија резултата процене повезаности адаптивних карактеристика ученика и школске климе..... | 88 |
| 4.4. Дискусија резултата процене повезаности проблема у понашању и школске климе..... | 91 |
| 4.4.1. Повезаност интернализованих проблема и школске климе..... | 91 |
| 4.4.2. Повезаност екстернализованих проблема и школске климе..... | 95 |
| 4.4.3. Повезаност осталих синдрома и школске климе..... | 97 |
| ЗАКЉУЧАК..... | 100 |
| ЛИТЕРАТУРА..... | 103 |
| ПРИЛОЗИ..... | 118 |
| Прилог 1..... | 118 |
| ТРФ - образац за извештај наставника за ученике узраста 6-18 година..... | 118 |
| Прилог 2..... | 122 |
| Профил школске климе..... | 122 |
| БИОГРАФИЈА АУТОРА..... | 132 |
| ИЗЈАВЕ..... | 133 |
| Изјава о ауторству..... | 133 |
| Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада..... | 134 |
| Изјава о коришћењу..... | 135 |

УВОД

Иако не постоји опште прихваћена дефиниција школске климе и јединствен став о њеним димензијама, већина аутора се слаже у томе да је школска клима мултидимензионалан и комплексан конструкт, који се односи на квалитет и карактер школског живота.

Педесетих година започета су прва истраживања о школској клими која су се фокусирали на школску организацију, продуктивност запослених и идентификацију карактеристика ефективних школа. Крајем седамдесетих година, фокус истраживачке пажње преусмерен је на повезаност школске климе са школским успехом и постигнућима ученика (Brookover et al., 1978; Purkey & Smith, 1983). Испитивана је и веза између школске климе и мотивације, посвећености школи и школским обавезама, учешће у наставним и ваннаставним активностима, ангажовању ученика и др. Истраживања која су уследила, била су усмерена на повезаност школске климе и различитих облика проблема у понашању, агресије, насиља и криминалног понашања (Gottfredson, Gottfredson, Payne, & Gottfredson, 2005; Welsh, 2000, према Đurić i Popović Ćitić, 2011).

Наведена истраживања су показала да су перцепције ученика о школској клими значајно повезане са проблемима у понашању ученика, наглашавајући везу између школског контекста и психолошког и емоционалног функционисања ученика као и то да позитивна перцепција школске климе представља снажан протективни фактор проблема у понашању. Међутим, расположиви емпиријски подаци не пружају целовитију слику о утицају различитих димензија школске климе на појаву и одржавање одређених проблема у понашању ученика.

С тога је истраживање засновано на Хаурдовој концептуализацији школске климе, као широког конструкта са осам димензија и Ахенбаховој емпиријски заснованој процени адаптивних карактеристика и проблема у понашању ученика, са циљем да се укаже на везе појединих димензија школске климе са адаптивним карактеристикама и проблемима у понашању ученика. Поред тога, испитиван је и допринос различитих програмских, процесних и материјалних детерминанти школског окружења у објашњавању повезаности школске климе и адаптивних карактеристика и проблема у понашању ученика.

Резултати истраживања би требало да допринесу бољем разумевању самог конструкта школске климе, тј. димензија и њене повезаности са испољавањем проблема у понашању ученика млађих разреда основне школе. Такође, очекује се и да ће се фокус улоге школе усмерити на разноврсне активности и интервенције које школа треба да предузме у циљу спречавања појаве проблема у понашању ученика. Очекује се да би такве активности, који произлазе из потреба саме образовно-васпитне праксе, пружиле значајан допринос унапређивању васпитног рада у школи и спречавању појаве и сузбијању проблема у понашања ученика. Поред значаја за школску праксу, конструисање таквог комплексног програма превенције допринело би и развоју педагошке науке у области превенције проблема у понашању ученика.

I ТЕОРИЈСКИ ДЕО

1. ПРОБЛЕМИ У ПОНАШАЊУ У ДЕТИЊСТВУ И АДОЛЕСЦЕНЦИЈИ

1.1. Историјат проучавања проблема у понашању

У току 18. и 19. века пажња истраживача и стручњака је била усмерена на проучавање психопатологије одраслих особа, да би почетком 20. века заинтересованост за проучавање дечје психопатологије нагло порасла. Mash и Dozois (2003) као разлоге за то наводе: многи проблеми који се јављају у детињству имају дугорочне последице по дете и по друштво; већина поремећаја у одраслом добу има корене у условима и искуствима током детињства; боље разумевање проблема који се јављају у детињству омогућава развијање ефикасних интервенција и програма превенције.

Концепт дечје психопатологије одређен је друштвеним и историјским контекстом који формира друштвене погледе на дете и његов развојни процес (Mash & Dozois, 2003).

Mash и Dozois (2003) су у свом раду описали како се мењао друштвени поглед на проблеме у понашању деце кроз историју. Тако аутори наводе да је у старогрчком и римском друштву владало мишљење да проблеми у понашању деце настају као последица органске неуравнотежености, таква деца су представљала терет и срамоту за друштво, а неретко су била и напуштена. Овакво размишљање је владало и током целог средњег века. За време 17. века неке од земаља САД законски су одобравале смртну казну за децу са проблемима у понашању. У току 18. века, под утицајем цркве и религије, проблеми у понашању деце посматрани су као духовно зло, владало је мишљење да су децу обузели зли духови. Такође преовладава став да се проблеми у понашању не јављају пре периода пубертета и због тога се деца пре овог узраста нису могла видети у азилима и здравственим установама (Rey et al., 2015).

Komenski на принципу природног развоја детета заснива систем васпитања у школи; наглашава потребу уважавања индивидуалности деце и даје узрасну периодизацију уз препоруке да се облици обучавања прилагоде развојним могућностима детета. Тако његова педагогија постаје прва научна дисциплина која се бави дететом са проблемима у понашању као равноправним чланом друштвене заједнице, а не као „оностраним” и отуђеним бићем (Popović Deušić, Aleksić, i Pejović Milovančević, 2002).

Крајем 18. века под утицајем нових филозофских и педагошких идеја (Lock, Pestalozzi, Rousse) почиње да расте заинтересованост за децу са проблемима у понашању, истиче се значај њиховог васпитања, образовања и здравственог стања и јавља се сасвим нов правац у проучавању детета (Mash & Dozois, 2003).

Током прве половине 19. века први пут се у књигама о општој психијатрији јавља термин „лудило” код деце (Rey et al., 2015). Самим тим повећава се и интересовање за проучавањем „лудила” код деце, отварају се први азили за децу (претече психијатријских установа) и јављају се прве студије у којима се открива широк спектар различитих проблема у понашању деце. Узроци проблема су подељени у две широке категорије: психолошки узроци (нпр. страх и туга) и физички узроци (нпр. епилепсија и инфективна грозница) (Rey et al., 2015).

Упоредо са објављивањем биографских студија, крајем 19. века појавио се нови талас проучавања дечјег развоја, познат под називом Покрет за проучавање детета (Child Study Association) под чијим покровитељством се објављују први часописи посвећени развоју деце, оснивају бројне организације за бригу о деци и посебни институти и одељења за изучавање дечјег развоја (Popović Deušić i sar., 2002).

Почетком 20. века, књига Ellen Key „Век детета” (1900, према Rey et al., 2015) истиче се да деца треба да буду главна брига друштва и да разумевање положаја деце у друштву знатно треба побољшати у наредном периоду. Значајан напредак забележен је крајем 20. века: напредак у процени проблема у понашању, прогрес развојне психологије, појава психоанализе и др. (Rey et al., 2015).

Велики утицај на развој психијатрије развојног доба имао је Ментално хигијенски покрет који је настао у САД и који је подстицао оснивање установа које се баве превенцијом и лечењем проблема у понашању (Popović Deušić i sar., 2002). Тако се оснивају и прве установе, као што су Институт намењен лечењу младих психопата у Чикагу, а потом и клинике за вођење и усмеравање деце које су се бавиле превенцијом делинквентних облика понашања. Временом се усмерење рада клиника мењало и фокус се померао ка социјално неприхватљивим облицима понашања деце, проблемима личности и школским проблемима (Popović Deušić i sar., 2002).

Пионирска истраживања дечје психопатологије, саму основу изучавања и теоријске приступе, преузела су из истраживања психопатологије одраслих особа. Такође, резултати добијени на узорку деце поређени су са резултатима истраживања на узорку одраслих. Иако таква истраживања пружају одређена сазнања, ипак им недостају информације о динамичним променама које се дешавају током развоја, а које су карактеристичне за већину облика дечје психопатологије. Истраживачи су доста дуго игнорисали и разлике према полу, узрасту, етничкој припадности, раси, социо-економском статусу и др. (Cicchetti, 2006). Пажња се није посвећивала социјалном нити културном миљеу из ког потиче дете са проблемима у понашању (Mash & Dozois, 2003). Проучавање дечје психопатологије додатно је компликовала и чињеница да се проблеми код деце често преклапају и коегзистирају са неким другим проблемима (Mash & Dozois, 2003).

Велики број теорија (психоаналитичка теорија, теорија социјалног учења, теорија привржености, теорија самоконтроле, когнитивна теорија, теорија бихејвиоралних проблема и др.) коришћен је у проучавању дечје психопатологије, али ниједна од њих, колико год свеобухватна била, није успела да објасни сложену интеракцију индивидуалних и срединских фактора која стоји у основи различитих психопатолошких феномена као ни саму динамику развоја психопатологије (Achenbach & Rescorla, 2006; Žunić Pavlović i Pavlović, 2013).

Стога се јавила озбиљна потреба за креирањем нових модела и приступа који би свеобухватније објаснили дечју психопатологију. Такође, постојала је и потреба за проучавањем проблема у понашању током целог живота како би се могли схватити и објаснити развојни континуитет и дисконтинуитет (Campbell, 2002). Управо на ове потребе одговорили су заговорници развојне психопатологије који су од краја седамдесетих година до данас створили нову оријентацију у тумачењу психопатологије.

Развојна психопатологија је научна дисциплина чији је фокус усмерен на разумевање узајамног односа биолошких, психолошких и социоконтекстуалних аспеката нормалног и патолошког развоја током целог животног века (Cicchetti, 2006).

Савремена развојна психопатологија у проучавању и тумачењу порекла и процеса настајања различитих облика проблема узима у обзир трансформације у феноменологији проблема с обзиром на међусобну интеракцију различитих фактора (узраст, пол, ризични и заштитни фактори, мултидетерминисаност и интеракције у тумачењу етиологије и др.) (Campbell, 2002).

Кључна питања која се тичу концептуализације дечје психопатологије и проучавања проблема у понашању су: однос нормалности и психопатологије, континуитет и дисконтинуитет, развојне путање, ризични и протективни фактори, утицај средине, трансакциони и еколошки модел развоја и др. (Cicchetti, 2006; Mash & Dozois, 2003).

Фокус развојне психопатологије првенствено је усмерен на развој, а затим на психопатологију (Achenbach & Rescorla, 2006; Cicchetti, 2006; Mash & Dozois, 2003). У развојној психопатологији се посебно истиче да је неопходно добро познавати развојни пут нормалног понашања да бисмо могли разумети патолошка одступања, али и обрнуто да познавањем психопатолошких феномена стичемо сазнања о процесима и механизмима који леже у основи развоја (Achenbach & Rescorla, 2006; Campbell, 2002). Тако, Sroufe и Rutter (1984, према Sroufe, 1990) наводе да нормалност можемо посматрати као успешну интеграцију биолошких, социјалних, емоционалних и когнитивних исхода која нам

омогућавају успешну адаптацију, док се код абнормалности јавља проблем у интеграцији и води ка „адаптивном неуспеху”.

Cicchetti (2006) наводе да је однос између нормалности и психопатологије могуће разумети и објаснити искључиво познавајући: нормалан развојни пут у одређеном културном контексту, одступања која се јављају у нормалном развоју, процесе и механизме који доводе до ових одступања и др.

Mash и Dozois (2003) истичу да проучавање развојне психопатологије захтева познавање развојних процеса. Испољавање проблема у понашању код деце је често праћено неиспуњавањем развојних задатака и очекивања у истом домену. Аутори такође истичу да је до сада много више пажње посвећено опису и класификацији психопатологије код деце него функционисању здраве деце, иако постоји потреба за студијама нормалних развојних процеса преваходно због формирања адекватних нормативних и репрезентативних узорака деце са здравим функционисањем.

Током протекле две деценије, бројна истраживања су допринела бољем разумевању развојног континуитета и дисконтинуитета. Тако су истраживачки налази показали да су неки проблеми у понашању хронична стања која трају цео живот, од детињства па до одраслог доба, док се са друге стране одређени проблеми у понашању јављају у детињству, али се не манифестују у одраслом добу. Важно је напоменути, да истраживачки напори нису усмерени само на континуитет и дисконтинуитет, већ и на идентификацију протективних и ризичних фактора. Степен континуитета и дисконтинуитета ће варирати у зависности од промене околности и трансакција између детета и окружења (Mash & Dozois, 2003).

Када се говори о континуитету у развојној психопатологији, мисли се на појаву различитих психопатолошких феномена на различитим узрастима, али и на континуум од симптома који су уобичајени до поремећаја које доживљава мањи број особа (Mash & Dozois, 2003). У развојној психопатологији поремећаји се посматрају као разноврстан скуп различитих облика понашања, чија се симптоматологија мења у функцији развоја (Cicchetti, 2006). Када говори о детињству и млађем узрасту, Kazdin (1989, према Mash & Dozois, 2003) истиче брзину развојних промена у овом периоду. Наиме, неки облици проблема у понашању утичу на адаптацију, али с обзиром да су они релативно уобичајени за период детињства, код већине деце они нестају у одраслом периоду. Зато је важно да се ова понашања препознају као пролазне реакције.

Разумевање развојних путања је од кључног значаја за објашњење континуитета и дисконтинуитета у психопатологији (Mash & Dozois, 2003). Loeber (1991, према Mash & Dozois, 2003) наводи да развојна путања дефинише редослед и временски распоред континуитета понашања и сумира односе између различитих облика понашања. При проучавању развојних путања и у дефинисању путања као нормалних и патолошких, битно је да се схвати да различите развојне путање могу довести до сличних форми психопатологије, али и да исте почетне путање могу довести до различитих облика дисфункције (Mash & Dozois, 2003).

Развојна психопатологија наглашава улогу ризика и отпорности у развоју проблема у понашању. Ризик представља свако стање или околност који повећавају вероватноћу да се развије одређени психопатолошки феномен, док се отпорност односи на успешну адаптацију упркос одређеним проблемима који имају негативан утицај (Mash & Dozois, 2003). И отпорност и ризик нису универзалне карактеристике и могу да варирају током различитог временског периода и у различитим контекстима. На основу бројних истраживања и откривања нових фактора, модели отпорности и ризика обухватају широк спектар фактора који утичу на нормално и патолошко понашање (Mash & Dozois, 2003).

Истраживања у области дечје психопатологије настала деведесетих година указала су на значај контекстуалног приступа у истраживањима. Коришћењем контекстуалног приступа у истраживањима омогућава се разумевање одређеног поремећаја и развоја појединачних симптома, као и њихов утицај на само функционисање и развој (Campbell, 2002). Контекстуални приступ развоју нормалног и патолошког понашања и доживљавања узима у

обзир карактеристике окружења у којем дете живи: односе између детета (његових биолошких, психолошких и генетских особина), и његове околине (родитеља, вршњака, школе, заједнице у којој живи и ширег социокултуралног контекста), али и специфичне начине на који ти фактори делују и обликују један другог у функцији развоја (Campbell, 2002; Cicchetti, 2006).

Messick (1983, према Mash & Dozois, 2003) истиче да се при разумевању контекстуалног утицаја на проблеме у понашању код деце морају узети у обзир следећи фактори: индивидуалне карактеристике детета; утицаји породице, школе, вршњака, друштвене заједнице и др. и динамичне и сложене промене у различитом временском периоду. Mash и Dozois (2003) наводе да разумевање утицаја контекста подразумева разматрање догађаја који директно угрожава дете у одређеној ситуацији у одређеном тренутку.

Два контекстуална модела којима се објашњава интеракција различитих фактора у њиховом деловању на развој психопатологије јесу: еколошки модел развоја (Bronfenbrenner, 1977) и трансакцијски модел развоја (Sameroff, 2000).

Према еколошком моделу (Bronfenbrenner, 1977) окружење појединца је посматрано кроз концентричне кругове који су у интеракцији, а сама особа у току свог развоја налази се у језгру кругова. Околина се посматра као динамичан и променљив фактор који не утиче на људе увек на исти начин. Те контекстуалне промене, догађају се током читавог живота и имају битне утицаје на сам развој: полазак у школу, промена средине и др. (Campbell, 2002).

Трансакцијски модел развоја (Sameroff, 2000) објашњава узајамно деловање генетско-биолошких и срединских фактора на понашање. Понашање детета у било ком тренутку развоја је резултат трансакције између ових фактора. Резултати тих трансакција су постепено стицање способности за биолошку саморегулацију и развој бихејвиоралне саморегулације. За разумевање настајања одређених одступања у процесу развоја мора се добро познавати и биолошки аспект појединца, али и његова веза са друштвеном средином у којој живи (Campbell, 2002).

Achenbach и Edelbrock (1984) наводе да развојна перспектива има значајан утицај на теорију, истраживања и праксу које се тичу проблема у понашању деце и издвајају неке од најзначајних доприноса: разумевање и објашњење бројних и континуираних промена у свим развојним аспектима; познавање и разумевање исхода различитих облика проблема у понашању у свим развојним периодима; свеобухватнију процену проблема у понашању (процена од стране родитеља, наставника и самопроцена) и примену одговарајућих интервенција.

Cicchetti (2006) истиче да је развојна перспектива у проучавању проблема у понашању допринела бољем разумевању нормалног и патолошког функционисања и доприноса различитих фактора од рођења до одраслог доба, али је још много тога остало да се објасни у области третмана и превенције.

Popović Deušić и сарадници (Popović Deušić, Pejović Milovančević, Aleksić Hil, i Garibović, 2011) истичу значај развојних разматрања у дечјој психопатологији: она су неопходна да би се разликовали патолошки симптоми и развојни конфликти, уочиле развојне кризе и др. Перспектива развојне психопатологије нас упућује на нужност сагледавања целокупне личности детета приликом процене и класификације проблема у понашању.

1.2. Класификациони системи проблема у понашању

Класификациони системи подразумевају систем обележавања, чији је основни циљ груписање појава у складу са њиховим сличностима и разликама (Cullinan, 2004).

Adelman (1995, према Mash & Dozois, 2003) наводи да класификациони системи одређују начин на који се проблеми у понашању проучавају и описују, обликујући смернице за даљи рад. Blashfield (1998, према Kamphaus, Rowe, Dowdy, & Hendry, 2006) је истакао пет главних циљева класификације на пољу психопатологије: стварање заједничке стручне номенклатуре, организација информација, клинички опис, ефикаснији третман и развој идеја на основу којих се могу заснивати теорије.

Иако постоји општа усаглашеност у области медицине, психијатрије и психологије о потреби за универзалним системом класификације проблема у понашању деце, бројна питања су остала без одговора: које проблеме треба уврстити у класификацију, који је најпогоднији начин за организовање и груписање проблема и који критеријуми конкретно треба да се користе за дефинисање одређеног проблема (Mash & Dozois, 2003).

У научној литератури се углавном помињу два класификациона приступа: категоријални модел који је садржан у психијатријским, дијагностичким класификационим системима менталних поремећаја уопште и димензионални модел који је заснован на резултатима емпиријских истраживања и који је настао коришћењем мултиваријантне статистичке технике (Mash & Dozois, 2003).

Поред њих постоје и алтернативни класификациони приступи који су настали са циљем да исправе уочене недостатке категоријалних и димензионалних приступа. Иако сваки од ових алтернативних приступа има своје предности и пружа допринос класификацији проблема у понашању, они су још увек неразвијени, нестандардизовани и слабо коришћени у пракси и истраживањима (Mash & Dozois, 2003).

Категоријални модел се заснива на становишту да свака категорија представља скуп посебних карактеристика и симптома који се квалитативно разликују од „нормалности” (Cullinan, 2004). Дијагностичке категорије се међусобно разликују према етиологији, исходима и прогнози. Дијагнозе поремећаја су дихотомне, што значи да поремећај или постоји или не постоји, докле год су испуњени одређени критеријуми (Kamphaus et al., 2006). Achenbach (2001) категоријални приступ назива и приступ „одозго на доле” (top-down), с обзиром да почиње дијагностичким концептом тј. већ постојећом базом за категорисање поремећаја, а тек се онда селекутују симптоми који дефинишу поремећај.

Савремени класификациони системи при класификовању поштују атеоријски приступ и примењују дескриптивни, категоријални систем који одваја психијатријске симптоме и понашања у велики број различитих дијагноза (Popović Deušić i sar., 2011).

Категоријални приступи обухватају системе развијене од стране Групе за унапређивање психијатрије (1974), Светске здравствене организације (1992) и Америчког психијатријског удружења (1994), чији је главни мотив за оваквим приступ била жеља да се развије дијагностички систем у којем би сваки уско дефинисани ментални поремећај могао подразумевати специфичну етиологију са јасно дефинисаном терапијом (Achenbach, 2001; Mash & Dozois, 2003).

У многим истраживањима указано је на бројне предности у примени категоријалног приступа као што су: јасан и концизан опис поремећаја; дијагностички склад који доводи до јаснијег извештавања о коморбидитету, услугама, третманима и исходима различитих поремећаја; увођење строгих дијагностичких стандарда у истраживању; лакша комуникација међу стручњацима и др. (Kamphaus et al., 2006; Widiger & Samuel, 2005).

Насупрот томе, постоје и бројни проблеми у примени овог приступа, као што су: постављање дијагнозе на основу субјективног мишљења стручњака; строги дијагностички критеријуми који омогућавају рад само стручњацима медицинских профила; немогућност да се обухвати развојна димензија појединачних поремећаја што је посебно важно када се разматра психопатологија деце и адолесцената; недовољно истицање ситуационих и

контекстуалних фактора који доприносе појави и развоју проблема; минимално задовољавање потреба деце; занемаривање утицаја пола и узраста детета; немогућност распознавања тешкоћа у првим годинама живота; немогућност препознавања појаве удруживања појединих поремећаја; категоричка интерпретација података и др. (Kamphaus et al., 2006; Mash & Dozois, 2003; Widiger & Samuel, 2005; Žunić Pavlović i Pavlović, 2008).

С обзиром на нашу област интересовања и саму тему рада, предност ћемо дати димензионалном моделу и посветити му више пажње.

Димензионални модел се у дечјој психопатологији први пут појавио педесетих година прошлог века, а пораст његове примене забележен је већ шездесетих година са појавом нових информационих технологија, које су допринеле лакшој и свеобухватнијој статистичкој обради података.

Овај модел је по природи емпиријски и заснован је на претпоставци да граница између нормативног понашања и проблема у понашању није јасно одређена, да постоји велики број релативно независних својстава понашања – димензија и да се проблеми у понашању могу јавити код сваког детета, али са различитим интензитетом, трајањем и учесталости (Marsh & Dozois, 2003). Тако, Achenbach и Rescorla (2006) истичу да је циљ овог приступа идентификација деце која су у ризику за развој одређених проблема у понашању.

Димензионални приступ се може описати и као приступ „одоздо на горе” (bottom-up), с обзиром да се полази од квантитативних резултата за многе специфичне облике понашања појединца (који имају тенденцију заједничког појављивања) добијених из различитих извора, у различитим условима и ситуацијама (Achenbach, 2001; Achenbach & Rescorla, 2006).

Димензије понашања су изведене мерењем (скеале процене) путем мултиваријантних статистичких метода као што су: кластер анализа, факторска анализа и сл. (Achenbach et al., 2008).

Код димензионалног модела синдроми заузимају одређену позицију дуж континуума од нормалног до патолошког, а одређују се на основу статистичке повезаности међу симптомима. Класификација се базира на компарацији индивидуалних резултата са нормативним подацима из узорка опште популације чиме се омогућава позиционирање индивидуалних резултата на континууму и одређивање тежине проблема, најчешће у категоријама „испод просека”, „просечно” и „изнад просека”. Затим се утврђује гранична вредност резултата која указује на тежину проблема и процењује се степен одступања (Žunić Pavlović i Pavlović, 2013).

У бројним истраживањима указано је на корисност димензионалног приступа и на његове предности у односу на категоријални систем: описивање и проучавање специфичних облика понашања што омогућава развој ефикаснијих програма превенције и третмана проблема у понашању; процена је практична за примену и у клиничким и у истраживачким контекстима; осетљивост на коморбидитет; већа статистичка поузданост и предиктивна валидност; употреба упитника у процени који доприносе економичности и смањењу притиска на испитаника (Achenbach, 1995; Achenbach et al., 2008; Cantwell, 1996).

Као слабости овог модела издвојени су: дескриптори понашања су мање концизни и познати истраживачима чиме се ограничава лакоћа комуникације коју пружају категоријални приступи; не пружа теоријско објашњење за етиологију појединих проблема; не постоје опште прихваћене димензије и подразумевају употребу инференцијалне статистике која је сложена за разумевања (Achenbach, 1995; Kamphaus et al., 2006; Widiger & Samuel, 2005).

Оно што је битно напоменути јесте да се категоријални и димензионални приступ подједнако користе у пракси и истраживањима, с тим што се психолошка истраживања због квантитативне спознаје димензија чешће ослањају на димензионални приступ, а психијатријска истраживања на категоријалну концептуализацију проблема у понашању. Оба приступа су релевантна за класификацију проблема у понашању, али се неки проблеми најбоље могу бити описани као квалитативно различита стања, док други могу бити описани као екстремне

тачке на једној или више димензија. Из тог разлога ове приступе не треба раздвајати већ их треба посматрати као комплементарне (Marsh & Dozois, 2003).

Тако Coie и сарадници (1993, према Žunić Pavlović i Kovačević Lepojević, 2010) истичу да категоријални и димензионални приступи нису супротстављени, већ представљају пут којим се наука развија. С обзиром да је на самом почетку изучавања дечије психопатологије пажња била фокусирана на појединце који испољавају поремећаје понашања и карактеристике по којима се разликују од типичних вршњака, а након издвајања одређене категорије, детаљно су се проучавали развојни процеси одређеног поремећаја и димензије на којима се темеље, што су и доказала бројна истраживања. Achenbach (2001) наглашава да је време да се категоријални и димензионални приступ интегришу, да се користе концепти и методе оба приступа.

С обзиром да је наше истраживање предметно усмерено на проучавање повезаности школске климе са проблемима у понашању ученика млађих разреда основне школе, један од истраживачких задатака јесте био да се утврде учесталост и обрасци испољавања проблема у понашању. При процени проблема у понашању одлучили смо да користимо димензионални приступ, с обзиром да пружа обухватнију процену понашања од категоријалног приступа јер узима у обзир факторе развојне перспективе (демографске разлике у преваленцији, коморбидитет и континуитет и дисконтинуитет проблема у понашању) (Žunić Pavlović i Pavlović, 2013).

1.3. Екстернализовани и интернализовани проблеми

1.3.1. Појам екстернализованих и интернализованих проблема

У савременим димензионалним системима широко је прихваћена подела на две категорије проблема: екстернализоване и интернализоване проблеме (Achenbach & Rescorla, 2001), која ће бити коришћена у овом раду.

На основу резултата истраживања на великим узорцима деце упућене у институције за ментално здравље, уз коришћење стандардизованих процедура и различитих извора, као и применом квантитативних и факторских анализа Achenbach и Rescorla (2001) су установили постојање осам синдрома, односно образаца удружених бихевиоралних и емоционалних проблема:

- анксиозност-депресивност,
- повученост-депресивност,
- соматске притужбе,
- социјални проблеми,
- проблеми мишљења,
- проблеми пажње,
- кршење правила понашања и
- агресивно понашање.

Након даље анализе ови синдроми су класификовани у две шире групе синдрома, односно две опште категорије проблема: екстернализоване и интернализоване проблеме. Екстернализовани проблеми се односи на недовољно контролисана и на друге особе усмерена понашања, која подразумевају конфликте са другим особама и социјалним нормама, док су интернализовани проблеми прикривени (Achenbach, 1995). За разлику од екстернализованих проблема, који су отворени и јасно видљиви, интернализовани проблеми често пролазе незапажено, посебно у школском окружењу. Као такви, интернализовани проблеми представљају прави изазов за истраживаче (Gresham & Kern, 2004).

Приликом груписања и организовања синдрома, Achenbach и Rescorla (2001) су издвојили анксиозност-депресивност, повученост-депресивност и соматске притужбе на једну страну, док су на другој страни кршење правила понашања и агресивно понашање.

Што се тиче социјалних проблема, проблема мишљења и проблема пажње, они су постављени у средину, јер како аутори наводе, они врло често не припадају ни екстернализованим ни интернализованим понашањима, то јест факторска анализа показује да подједнако припадају и екстернализованим и интернализованим понашањима.

У оквиру екстернализованих проблема издвојена су два синдрома: синдром агресивног понашања и синдром кршења правила понашања. Први синдром обухвата различите облике опозиционог понашања и агресије, док други синдром обухвата само неагресивна антисоцијална понашања (Achenbach & Rescorla, 2001).

Синдром агресивног понашања обухвата следеће проблеме: често свађање и препирање са другима, пркосност и тврдоглавост, суровост према другима, претерано захтевање пажње, уништавање својих и туђих ствари, непослушност код куће и у школи, напади на друге и туче, експлозивно или непредвидиво понашање, исфрустрираност, дурење, сумљичавост, задиркивање других, упућивање претњи другима и напади беса.

Проблеми које обухвата синдром кршења правила понашања су: недостатак осећања кривице због лошег понашања, кршење правила понашања код куће, у школи и на другим местима, наклоност ка старијем и проблематичнијем друштву, псовање, лагање и варање, бежање од куће и изостајање из школе, крађе, подметање пожара, вандализам, често размишљање о сексу, пушење, пијење алкохолних пића и злоупотреба дрога.

Интернализовани проблеми обухватају три синдрома: анксиозност-депресивност, повученост-депресивност и соматске притужбе.

У синдром анксиозности-депресивности убрајамо следеће проблеме: често плакање, страх (од животиња, ситуација, околности, места), страх да може нешто лоше да се уради, страх да се не погреша, перфекционизам, осећање невољености, безвредности и инфериорности, честа нервоза и напетост, аксиозност, претерано осећање кривице, претерана заокупљеност собом, осетљивост на критике, причање или размишљање о самоубиству, претерана жеља за угађањем и забринутост.

Понашања која се сврставају у синдром повучености-депресивности су: недостатак ствари које представљају ужитак, уживање у самоћи, одбијање комуникације са другима, тајанственост и претерана стидљивост.

Синдром соматских притужби обухвата: затвореност, вртоглавице, ноћне море, претеран умор, болове и патњу, главобоље, мучнине, проблеме са очима и кожом, болове у стомаку и повраћање.

Синдроми који нису разврстани су: синдром социјалних проблема, синдром проблема пажње и синдром проблема мишљења.

Синдром социјалних проблема обухвата следеће проблеме: претерана зависност од других, усамљеност, неслагање са другим ученицима, љубомора, одбаченост и неприхваћеност од стране других ученика, склоност ка незгодама, неспретност, склоност ка млађем друштву и проблеме са говором.

У синдром проблема мишљења сврстани су следећи проблеми: проблеми са спавањем и недостатак сна, опажање ствари и звукова које не постоје, поседовање чудних идеја, чудно понашање, сакупљање непотребних ствари, понављање одређених радњи изнова и нервозни покрети/трзаји.

Синдром проблема пажње обухвата следеће проблеме: детињасто понашање, хвалисавост, проблеме са пажњом и концентрацијом, збуњеност, сањарење, врпољење, импулсивност, апатију, неуредност, неодговорност, разметљивост, непажњу, потешкоће при седењу, учењу и праћењу упутства, узнемиравање других ученика, нарушавање дисциплине, равнодушност, неизвршавање додељених задатака, незадовољавајући рад у школи, честе притужбе, често причање и причање без дозволе (Achenbach & Rescorla, 2001).

У наредном делу рада, приказаћемо преглед студија о преваленцији, развојним трајекторијама и прогнози проблема у понашању. С обзиром на тему, одабрене су студије које су биле усмерене на млађи школски узраст, тј. на узраст од шест до десет година.

1.3.2. Преваленција екстернализованих и интернализованих проблема

На основу прегледа истраживачких студија можемо закључити да подаци о преваленцији знатно варирају од студије до студије. Marsh и Dozois (2003) наводе да је несагласност података о преваленцији последица: различитих приступа и критеријума у дијагностиковању проблема у понашању, различите терминологије и дефиниција проблема, различитих метода и извора података и др.

Према резултатима студија у којима су коришћени категоријални системи (ICD или DSM), преваленција екстернализованих и интернализованих проблема у општој популацији деце и адолесцената износи: 14–22% (Rutter, 1989, према Marsh & Dozois, 2003); 15,8% (Roberts, Attkisson, & Rosenblatt, 1998); 13,3% (Costello, Mustillo, Erkanli, Keeler, & Angold, 2003). Студије засноване на димензионалном моделу (CBCL, TRF, YSR) извештавају да преваленција проблема у понашању у општој популацији деце и адолесцената износи: 9,8% (Marsh & Dozois, 2003); 14,3–22% (Tick, van der Ende, Koot, & Verhulst, 2007); 16,5% (Rudan, Begovac, Szivoczka, Filipović, & Skočić, 2005).

У истраживањима која су рађена на различитим узорцима деце и адолесцената нису откривене значајне разлике у преваленцији екстернализованих и интернализованих проблема. На предшколском узрасту (од друге до пете године) преваленција екстернализованих проблема износи 9–14,9%, а интернализованих проблема 10,5–14,9% (Egger & Angold, 2006). На преадолесцентном узрасту (10–11 година) преваленција екстернализованих проблема износи 12%, а интернализованих проблема 13,3% (Mesman, Bongers, & Koot, 2001). Током детињства и адолесценције (узраст од 6 до 16 година) преваленција екстернализованих проблема износи 17,7–23,2%, а интернализованих проблема 16,3–26,8% (Tick et al., 2007).

Такође, битно је истаћи да се учесталост проблема у понашању разликује у зависности од узраста и пола детета. Поред узрасних и полних варијација у преваленцији, откривене су разлике и у зависности социоекономског статуса, етничке припадности, нивоа урбаности заједнице и др.

У претходним истраживањима откривене су значајне узрасне и полне разлике у испољавању проблема у понашању. Резултати ових студија углавном сугеришу да са одрастањем долази до опадања учесталости екстернализованих проблема и пораста учесталости интернализованих проблема.

Генерални закључак већине досадашњих студија јесте да су проблеми у понашању учесталији код дечака него код девојчица. Новија истраживања сугеришу да се у раном детињству не могу запазити значајније разлике у учесталости и тежини проблема у понашању између дечака и девојчица, већ да су оне уочљиве тек на узрасту од четири године и старијем (Keenan & Shaw, 1997). Истраживања су такође показала да су проблеми у понашању учесталији код дечака на млађем узрасту, док су код девојчица учесталији током периода адолесценције (Marsh & Dozois, 2003).

Велики број истраживања је указао и на утицај социоекономског статуса на учесталост проблема у понашању, па је тако код деце која потичу из породица са нижим социоекономским статусом забележена већа учесталост проблема у понашању него код деце која потичу из породица са вишим социоекономским статусом (Marsh & Dozois, 2003). Bradley и сарадници (Bradley, Corwyn, Burchinal, McAdoo, & Garcia Coll, 2001, према Marsh & Dozois, 2003) напомињу да је социоекономски статус променљива варијабла која обухвата потенцијалне изворе негативних утицаја и која може послужити и као индикатор других активних фактора који утичу на испољавање дечје психопатологије.

Разликама у преваленцији проблема у зависности од етничке припадности и урбаности заједнице посвећено је мање пажње. Па тако по питању разлика у етничкој припадности подаци долазе углавном из Европскоамеричке културе где су као посебне етничке групе издвојене група афроамеричке деце и група латиноамеричке деце. Неке од студија које су у узорак укључивале мали број афроамеричке деце су пријавиле већу

учесталост екстернализованих проблема за ту групу, док су студије на већим националним узорцима пријавиле врло мале разлике у односу на етничку припадност (Marsh & Dozois, 2003). Иако код великог броја истраживача постоји опште веровање да је учесталост проблема у понашању већа у урбаним него у руралним срединама, резултати који ово подржавају су слаби и недоследни (Marsh & Dozois, 2003).

Achenbach и сарадници (Achenbach, Howell, Quay, Conners, & Bates, 1991) су у САД спровели велико национално истраживање проблема у понашању, на узорку од 5400 деце (2600 деце која су упућена у установе за ментално здравље и 2600 деце из опште популације), оба пола, узраста од 4 до 16 година. Подаци су добијени од родитеља. У подзорку деце и адолесцената из опште популације, деца млађег узраста имала су виши укупан скор проблема и више скорове на скалама које мере екстернализоване проблеме. У подзорку деце и адолесцената упућених у установе за ментално здравље, за децу млађег узраста забележени су виши скорови на скалама које мере екстернализоване проблеме, док су за старији узраст забележени виши скорови на скалама које мере интернализоване проблеме. Надаље, у оба подзорка укупан скор проблема и скорови на скалама које мере екстернализоване проблеме су виши код дечака него код девојчица, док су са друге стране код девојчица виши скорови на скалама које мере интернализоване проблеме. У подзорку деце и адолесцената из опште популације уочене су разлике у зависности од социоекономског статуса само за укупан скор проблема. У подзорку деце и адолесцената упућених у установе за ментално здравље забележене су разлике у правцу веће учесталости свих проблема, осим анксиозности-депресивности, код деце и адолесцената нижег социоекономског статуса.

Roussos и сарадници (1999) су спровели истраживање учесталости проблема у понашању на узорку од 1200 деце и адолесцената из опште популације, оба пола, узраста од 6 до 12 година, са територије Републике Грчке. Подаци су добијени од родитеља и наставника. Резултати истраживања су показали да разлике у узрасту и нивоу урбаности заједнице нису значајне. Разлике у полу, говоре у прилог томе да су проблеми у понашању учесталији код дечака, код којих су такође забележени виши скорови на скалама које мере екстернализоване проблеме. Разлике у социоекономском статусу указују на везу између нижег социоекономског статуса и учесталијег испољавања проблема у понашању. Деца која потичу из породица са нижим социоекономским статусом су имала виши укупан скор проблема и више скорове на свим проблемским скалама.

У Холандији су Bongers и сарадници (Bongers, Koot, van der Ende, & Verhulst, 2003) испитивали утицај пола, узраста и социоекономског статуса на проблеме у понашању на узорку од 2076 деце и адолесцената из опште популације, оба пола, узраста од 4 до 18 година. Подаци су добијени од родитеља. Резултати овог истраживања показују да са одрастањем укупан скор проблема опада код оба пола, али да је учесталост већа код дечака. Нормативна развојна трајекторија екстернализованих проблема је опадајућа код оба пола, али је учесталост екстернализованих проблема већа код дечака током целог посматраног периода. Преваленција интернализованих проблема расте са узрастом код оба пола. У периоду детињства нема полних разлика у учесталости интернализованих проблема, док је у периоду адолесценције учесталост већа код девојчица него код дечака.

Keiley и сарадници (Keiley, Lofthouse, Bates, Dodge, & Petit, 2003) су у САД спровели истраживање преваленције проблема у понашању на узорку од 585 деце и адолесцената из опште популације, оба пола, узраста од 5 до 14 година. Подаци су добијени од родитеља и наставника. Резултати истраживања су показали да је учесталост екстернализованих проблема већа код дечака него код девојчица по процени наставника, док према процени мајки нема полних разлика. Деца која потичу из породица са нижим социоекономским статусом учесталије испољавају екстернализоване и интернализоване проблеме него деца из породица са вишим социоекономским статусом и по процени родитеља и по процени наставника. По процени мајки, код афроамеричке деце учесталост екстернализованих

проблема је већа него код европскоамеричке деце, док у проценама наставника нису забележене разлике у зависности од етничке припадности.

Rudan и сарадници (2005) су спровели национално истраживање проблема у понашању, на узорку од 3309 деце и адолесцената опште популације, оба пола, узраста од 7 до 18 година, са териотрије Републике Хрватске. Подаци су добијени од родитеља и наставника. Резултати истраживања су показали да су код дечака и деце млађег узраста учесталији екстернализовани проблеми, а код девојчица и деце старијег узраста интернализовани проблеми. Укупан скор проблема виши је код дечака на млађем узрасту, док је на старијем узрасту виши код девојчица. Генерални закључак је да су екстернализовани проблеми учесталији код дечака, док су интернализовани проблеми учесталији код дечака на млађем узрасту, а код девојчица на старијем узрасту.

Fanti и Henrich (2010) су испитивали развојне трајекторије екстернализованих и интернализованих проблема на узорку од 1232 деце из опште популације, оба пола, узраста од 2 до 12 година, из САД. Подаци су добијени од родитеља. Резултати истраживања су показали да су деца испољавала виши ниво екстернализованих него интернализованих проблема. Код екстернализованих проблема забележено је линеарно опадање, са највишим нивоом на узрасту од 24 месеца и најнижим на узрасту од 12 година. Супротно екстернализованим проблемима, интернализовани проблеми су учесталији на узрасту од 12 година него на узрасту од 24 месеца, али развојна трајекторија није линеарно растућа пошто је забележено опадање на узрасту од 4,5 до 6, од 9 до 10 и од 11 до 12 година.

На крају, поменућемо и интернационалну студију проблема у понашању деце и адолесцената из 31 државе (Rescorla et al., 2007). Ова студија је рађена на узорку од 55 508 деце и адолесцената узраста од 6 до 16 година, оба пола. Резултати ове студије показују да је укупан скор проблема виши код дечака у односу на девојчице, али да нема значајних узрастних разлика. Екстернализовани проблеми су учесталији код дечака и показују тенденцију опадања са одрастањем. Интернализовани проблеми су учесталији код девојчица и њихова учесталост се повећава са одрастањем. Додатне анализе су откриле да на узрасту 6–11 година нема полних разлика у интернализованим проблемима, али да оне постају значајне на узрасту 12–18 година. Супротно томе, полне разлике у екстернализованим проблемима су уочљивије на узрасту 6–11 година него на узрасту 12–18 година.

Јаснија слика о полним и узрастним разликама се може добити посматрањем преваленције појединих облика проблема у понашању, односно синдрома. Током протекле деценије велики број истраживача се бавио анализом развојних путања екстернализованих и интернализованих проблема и у наредном делу приказаћемо неке од тих студија.

У поменутој студији Achenbach и сарадници (1991) су у подзорку деце и адолесцената из опште популације значајне узрастне разлике забележили за синдром агресивног понашања и синдром проблема пажње, у смислу опадања учесталости са одрастањем и за синдром кршења правила понашања, у смислу пораста учесталости са одрастањем. У подзорку деце и адолесцената упућених у установе за ментално здравље, за децу млађег узраста забележени су виши скорови на скалама које мере агресивно понашање и социјалне проблеме, док су за старији узраст забележени виши скорови на скалама које мере кршење правила понашања, повученост-депресивност, анксиозност-депресивност и соматске притужбе. У оба подзорка скорови на скалама које мере агресивно понашање и кршење правила понашања су виши код дечака него код девојчица, док су са друге стране код девојчица виши скорови на скалама које мере анксиозност-депресивност, повученост-депресивности соматске притужбе.

Поменута холандска студија (Bongers et al., 2003) извештава да су агресивно понашање и кршење правила понашања учесталији код дечака него код девојчица. Агресивно понашање опада са одрастањем и код дечака и код девојчица. У периоду детињства дечаци имају више скорове него девојчице, али код њих ниво агресивног понашања брже опада и на узрасту од 18 година нема полних разлика. Синдром кршење правила понашања има криволинијску путању, са опадањем до узраста 10-11 година и

порастом до 18 година. Што се тиче интернализованих синдрома, са одрастањем долази до повећања учесталости симптома повучености-депресивности и соматских притужби и опадања симптома анксиозности-депресивности код оба пола. Код девојчица су забележени виши скорови на скалама које мере анксиозност-депресивност и соматске притужбе, док за повученост-депресивност нису забележене полне разлике. Код дечака су учесталији проблеми пажње, док у учесталости проблема мишљења и социјалних проблема нема полних разлика. Са одрастањем долази до опадања проблема пажње и социјалних проблема код оба пола, а за проблеме мишљења нису забележене узрасне разлике.

У Холандији су Mesman и сарадници (Mesman et al., 2001) спровели лонгитудалну студију полних разлика у развојним трајекторијама екстернализованих и интернализованих проблема на узорку од 420 деце из опште популације, оба пола, почевши од периода детињста (2-3 године) па до периода преадолесценције (10-11 година). Процена проблема у понашању је рађена у три наврата, а подаци су добијени од стране родитеља и наставника. Резултати истраживања су показали да на узрасту 2–3 године нема полних разлика у преваленцији синдрома, изузев виших скорова код дечака у односу на девојчице на скали која мери агресивно понашање. На узрасту 4–5 година и 10–11 година забележена је већа учесталост агресивног понашања, кршења правила понашања и социјалних проблема код дечака у односу на девојчице.

У интернационалној студији коју смо раније поменули (Rescorla et al., 2007) значајне полне разлике забележене су за шест синдрома. Девојчице су имале значајно више скорове на скалама које мере анксиозност-депресивност и соматске притужбе, а дечаци на скалама које мере агресивно понашање, кршење правила понашања, проблеме пажње и проблеме мишљења. Према мишљењу аутора, најзначајнији налази о узрасним разликама су да са одрастањем долази до пораста учесталости повучености-депресивност и соматских притужби и опадања учесталости социјалних проблема.

На основу презентованих емпиријских података могу се извести следеће претпоставке о полним и узрасним разликама у преваленцији проблема у понашању на млађем основношколском узрасту:

1. Укупан скор проблема је виши код дечака него код девојчица и код млађих у односу на старије ученике;
2. Екстернализовани проблеми су учесталији код дечака него код девојчица и код млађих у односу на старије ученике;
3. Интернализовани проблеми су учесталији код старијих него код млађих ученика, а полне разлике нису значајне;
4. Социјални проблеми и проблеми пажње су учесталији код дечака него код девојчица и на млађем у односу на старији узраст.

1.3.3. Повезаност екстернализованих и интернализованих проблема

Једно од значајних питања у проучавању, дефинисању и класификацији дечје психопатологије јесте и коморбидитет (Achenbach, 1995). Проучавање коморбидитета је од велике важности за разумевање етиологије, тока и третмана менталних поремећаја (Egger & Angold, 2006).

Achenbach (1995) наводи да се под појмом коморбидитет подразумева истовремено присуство два или више различита поремећаја. Битно је напоменути да многи аутори овај термин везују за категоријалне системе, док се за димензионалне системе везује израз повезаност или коваријација, која означава јачину везе између два проблема или синдрома (Žunić Pavlović, Glumbić, i Kovačević Lepojević, 2012). Удружено присуство екстернализованих и интернализованих проблема код деце и адолесцената јавља се у распону од 10% до 20% (Egger & Angold, 2006; Oland & Shaw, 2005).

У литератури се може наићи на различита мишљења о узроку настајања коваријације између екстернализованих и интернализованих проблема. Па тако на првом месту можемо издвојити оне које се односе на методолошка објашњења. Lilienfeld (2003) наводи да коваријација може настати услед: истих дијагностичких критеријума за различите проблеме, пристрасности оцењивача, методолошких слабости самих студија и сл. Поред објашњења која се тичу методологије истраживања, коваријација може рефлектовати неспецифичну експресију психопатологије што се приписује незрелости деце, може бити одраз деловања већег броја заједничких ризичних фактора или последице једног поремећаја могу повећати ризик за појаву другог поремећаја (Angold & Costello, 1992). Oland и Shaw (2005) су предложили нови модел који појаву коваријације објашњава неуспехом у фазама социјалног развоја, с обзиром да су заједничке карактеристике интернализованих проблема (нпр. висок ниво инхибиције и анксиозности) и екстернализованих проблема (нпр. висок ниво импулсивности и слаба самоконтрола) повезане са неуспехом у остваривању позитивних социјалних односа.

У већ поменутој студији Keiley и сарадници (2003) су испитивали постојање коваријације екстернализованих и интернализованих проблема. Резултати су показали да је коваријација проблема у понашању мања код девојчица него код дечака по процени родитеља, док у процени наставника нису забележене разлике у полу. Код деце која потичу из породица са нижим социоекономским статусом забележена је снажнија коваријација екстернализованих и интернализованих проблема, него код деце која потичу из породица са вишим социоекономским статусом. Такође, снажнија коваријација је забележена код европскоамеричке деце него код афроамеричке деце. Као значајни фактори коваријација издвојили су се вршњачко одбацивање и породични стрес.

Lee и Bukowsky (2012) су испитивали коваријацију екстернализованих и интернализованих проблемана узрасту од 10 до 13 година. Аутори су покушали да утврде заједничке и специфичне факторе ризика екстернализованих и интернализованих проблема. У том погледу су откривене значајне полне разлике: насилно понашање родитеља је значајан предиктор обе врсте проблема код дечака и интернализованих проблема код девојчица; дружење са делинквентним вршњацима је значајан предиктор обе врсте проблема код девојчица и екстернализованих проблема код дечака.

Fanti и Henrich (2010) су у раније описаној студији пошли од претпоставке да удружену појаву екстернализованих и интернализованих проблема треба посматрати као посебан синдром који се разликује према развојној трајекторији, етиологији и последицама. Резултати овог истраживања показују да је коморбидитет учесталији код деце која су изложенија утицају ризичних фактора у раном детињству, као што су низак социоекономски статус, тежак темперамент и депресија мајке. Међутим, у погледу деловања раних ризичних фактора нема значајних разлика између деце са коморбидитетом и деце која испољавају висок ниво екстернализованих проблема. Нису откривене значајне разлике између деце са коморбидитетом и деце са високим нивоом екстернализованих проблема у социјалној и бихевиоралној прилагођености у адолесценцији. Обе групе се значајно разликују од деце са високим нивоом интернализованих проблема према учесталијем испољавању ризичног понашања, дружењу са проблематичним вршњацима и одбацивању од стране вршњака.

Приказани резултати су у складу са становиштем савремених аутора да интернализовани и екстернализовани проблеми нису међусобно искључиви, већ да се често удружено јављају код оба пола и на различитом узрасту (Lee & Bukowsky, 2012; Oland & Shaw, 2005). Углавном се сматра да је удружена појава екстернализованих и интернализованих проблема повезана са интензивнијим деловањем већег броја ризичних фактора, да доводи до озбиљнијих тешкоћа у различитим областима животног функционисања и да има лошију прогнозу. Међутим, резултати истраживања само делимично потврђују ово становиште и у складу су са запажањима неких аутора да коморбидитет не значи нужно слабије функционисање и да деца са једном врстом проблема могу имати озбиљније тешкоће (Oland & Shaw, 2005).

1.3.4. Континуитет и дисконтинуитет екстернализованих и интернализованих проблема

На основу досадашњих истраживања може се закључити да екстернализовани и интернализовани проблеми показују значајну стабилност, као и да се на основу присуства екстернализованих и интернализованих проблема у детињству могу предвидети проблеми у наредном периоду живота. Симптоми који се појаве током детињства имају тенденцију да се одрже и на старијем узрасту, због чега појединац на свом развојном путу наилази на тешкоће у школи, негативне интеракције са родитељима и вршњацима и друге проблеме (Keiley et al., 2003). У наредном делу биће приказане студије које показују да се тенденција ка континуитету и дисконтинуитету разликује у зависности од врсте проблема и карактеристика детета.

Fisher и сарадници (Fisher, Rolf, Hasazi, & Cummings, 1984) су испитивали континуитет и дисконтинуитет проблема у понашању од предшколског узраста (2–6 година) до узраста 9–15 година. Подаци су добијени од родитеља. Резултати истраживања показују да постоји позитивна корелација између екстернализованих и интернализованих проблема на предшколском узрасту и исте врсте проблема на старијем узрасту, с тим да екстернализовани проблеми показују већу стабилност. У односу на интернализоване проблеме, екстернализовани проблеми на предшколском узрасту су снажнији предиктор екстернализованих и интернализованих проблема на старијем узрасту. Нису откривене значајне полне разлике у стабилности екстернализованих проблема, док интернализовани проблеми показују већу стабилност код девојчица него код дечака. Као предиктори интернализованих проблема на старијем узрасту издвојени су интернализовани проблеми на узрасту од 2 године код девојчица и на узрасту од 5 до 6 година код дечака.

У већ поменутој студији, Mesman и сарадници (2001) су потврдили да екстернализовани и интернализовани проблеми на предшколском узрасту имају предиктивни значај за развој психопатологије у преадолесцентном периоду. Екстернализовани проблеми показују већу стабилност у односу на интернализоване проблеме. Испољавање екстернализованих проблема на предшколском узрасту је значајан предиктор интернализованих проблема у периоду преадолесценције. Супротно, интернализовани проблеми на предшколском узрасту имају протективну улогу у развоју екстернализованих проблема. Другим речима, деца која на млађем узрасту испољавају виши ниво анксиозности и стидљивости врло ретко испољавају агресију и кршење правила понашања на старијем узрасту. Стабилност екстернализованих и интернализованих проблема је већа код дечака него код девојчица. Поред тога, откривене су и полне разлике у континуитету и дисконтинуитету појединих симптома. Опозиционо понашање на предшколском узрасту је значајан предиктор екстернализованих и интернализованих проблема на старијем узрасту код оба пола. Рано агресивно понашање није значајан предиктор екстернализованих нити интернализованих проблема код девојчица, али код дечака значајно предиктује обе врсте проблема. Социјални проблеми на млађем узрасту имају важну улогу у развоју интернализованих проблема на старијем узрасту, али само код дечака.

Резултати поменутог истраживања које су спровели Lee и Bukowsky (2012) показују да постоје полне разлике у развојној прогресији коморбидитета. Код дечака је вероватнији реципрочан развој екстернализованих и интернализованих проблема, што значи да су екстернализовани проблеми на млађем узрасту значајан предиктор интернализованих проблема на старијем узрасту и да су интернализовани проблеми на млађем узрасту значајан предиктор екстернализованих проблема на старијем узрасту. За разлику од тога, код девојчица су екстернализовани проблеми на млађем узрасту значајан предиктор интернализованих проблема на старијем узрасту, али интернализовани проблеми на млађем узрасту не утичу на појаву екстернализованих проблема на старијем узрасту.

Sourander и Helstela (2005) су испитивали стабилност проблема у понашању на узорку од 609 деце, оба пола из Финске. Процена је рађена на узрасту од 8 и 16 година, а подаци су добијени од наставника и родитеља. Резултати истраживања су показали да

екстернализовани и интернализовани проблеми имају стабилан континуитет током година. Већа стабилност је забележена за екстернализоване него за интернализоване проблеме. Агресивно и опозиционо понашање на млађем узрасту је значајан предиктор екстернализованих проблема на старијем узрасту код оба пола. Емоционални проблеми на млађем узрасту су значајан предиктор интернализованих проблема на старијем узрасту код оба пола. Хиперактивност на млађем узрасту је значајан предиктор екстернализованих и интернализованих проблема, али само код дечака.

1.4. Проблеми у понашању у школском контексту

1.4.1. Дефиниције и класификације проблема у понашању у систему образовања и васпитања

У сфери образовања и васпитања, користе се и посебне класификације за ученике којима је потребна додатна подршка: *Акт о унапређивању образовања особа са сметњама у развоју* (Individuals with Disabilities Education Improvement Act 2004 – IDEIA), Савет за децу са бихевиоралним поремећајима (Council for Children with Behavioral Disorders 1987 – CCBD) и Организација за економску сарадњу и развој (Organisation for Economic Co-operation and Development 2005 – OECD). Наведене класификације уместо термина проблеми у понашању користе термине емоционални поремећаји (IDEIA) и емоционални или бихевиорални поремећаји (CCBD; OECD).

У IDEIA се користи термин емоционални поремећај за означавање стања која одликује једна или више од наведених пет карактеристика, током дужег временског периода, у одређеној мери и која имају негативан утицај на школска постигнућа:

- неспособност за учење која се не може објаснити интелектуалним, сензорним или здравственим факторима;
- неспособност да се развију и одрже задовољавајући интерперсонални односи са наставницима и вршњацима;
- неприкладна понашања и осећања у нормалним околностима;
- генерално осећање туге или депресије и
- склоност ка развијању физичких симптома или страхова повезаних са личним и школским проблемима (IDEIA, 2004, према Žunić Pavlović i Pavlović, 2008).

Žunić Pavlović и Pavlović (2008) истичу да је постављена дефиниција „широка”, па с тога може да обухвати и различите категорије менталних поремећаја који су описани у медицинским класификација, док са друге стране искључује децу са социјалном неприлагођеношћу и децу са поремећајем понашања, уколико не испуњавају наведене критеријуме.

Примарни циљ овог система јесте да усмери и подстакне образовно-васпитне установе да постану активније у идентификацији ученика са емоционалним проблемима, а самим тим и да сви идентификовани ученици добију бесплатно и одговарајуће образовање.

Велики број истраживача и практичара је критиковао IDEIA систем да није успео да оствари наведене циљеве (Cullinan, 2004). Бројне критике упућене су првенствено због нејасне дефиниције, која може довести до тога да стручњаци из сфере образовања и васпитања изједначавају поремећаје понашања, екстернализоване и интернализоване проблеме и малолетничку деликвенцију са социјалном неприлагођеношћу. Такође, може омогућити избегавање пружања додатне подршке ученицима са емоционалним и бихевиоралним поремећајима.

Критикована је и јасноћа и прецизност критеријума за разврставање, нпр. деца која имају проблеме при успостављању и одржавању позитивних интерперсоналних односа могу се класификовати као деца са емоционалним поремећајима, док деца са социјалном неприлагођеношћу не морају нужно бити класификована, осим ако не испуне неки од наведених критеријума. Поред јасноће и прецизности критеријума, критичари истичу и да су

сами критеријуми произвољно изабрани од стране аутора, без подршке научних истраживања (Cullinan, 2004; Žunić Pavlović i Pavlović, 2008).

Према ССBD емоционални или бихевиорални поремећаји подразумевају немогућност или неспособност појединца која се испољава специфичним обрасцима понашања, неприкладним за узраст, етничке или културне норме, а која имају негативан утицај на домен постигнућа (Cullinan, 2004, према Žunić Pavlović i Pavlović, 2008).

Термин и критеријуми које предлаже ССBD, за разлику од IDEIA укључују поремећаје понашања и социјалну неприлагођеност. Ова категорија обухвата и децу и адолесценте са другим поремећајима, као што су: шизофрени поремећаји, афективни поремећаји, анксиозни поремећаји или други трајни поремећаји понашања или прилагођавања, уколико они негативно утичу на школска постигнућа (Žunić Pavlović i Pavlović, 2008).

Поред позитивних страна, овај систем има и неких слабости. Критике научне и стручне јавности односе на непрецизност самих критеријума.

OECD (2005) је спровела неколико истраживања која су показала постојање знатних разлика између класификационих система који се примењују у појединим државама, што отежава квалитет и упоредивост доступних података. Наиме, многе државе нису прихватиле концепт емоционалних и бихевиоралних поремећаја, док се у земљама које су овај концепт прихватиле користе различите дефиниције и критеријуми.

У циљу превазилажења тих разлика, OECD се посветила установљавању дефиниције и класификације ученика са емоционалним и бихевиоралним поремећајима које би могле бити прихваћене на интернационалном нивоу (OECD, 2005). Један од елемената предложеног концепта јесте и увођење додатних ресурса, којим би се обезбедила адекватна подршка у образовању и васпитању. Ту спадају: кадровски ресурси, који подразумевају обуке и усавршавања наставника, ангажовање стручних сарадника различитих профила и др.; материјални ресурси, који подразумевају адаптацију учионица, набавку различитих врста помагала за ученике, посебна наставна средства и др.; финансијски ресурси којима ће се креирати посебан буџет намењен потребама специјалног образовања.

Предложена класификација ученика са посебним образовним потребама обухвата три категорије:

- сметње у развоју и инвалидитет (ученици са интелектуалним, сензорним, неуролошким или моторичким сметњама које су настале као последица оштећења органских система);
- емоционални или бихевиорални поремећаји или специфичне тешкоће учења (ученици чије су тешкоће настале као последица проблема у интеракцији између појединца и средине у којој се учење одвија) и
- социјална ускраћеност (ученици са тешкоћама које су проузроковане социоекономским, културолошким или лингвистичким факторима) (Lopes, 2014; OECD, 2005).

На крају, морамо споменути и наш систем образовања и васпитања и указати на то да концепт емоционалних и бихевиоралних поремећаја није прихваћен у домаћој законској регулативи, а законско одређење ученика којима је потребна додатна подршка је веома широко и непрецизно.

У наредном делу рада ћемо приказати емпиријске податке о преваленцији емоционалних и бихевиоралних поремећаја и броју ученика који по том основу остваре право на додатну подршку.

Brauner и Stephans (2006, према Pierce, Nordness, Epstein, & Cullinan, 2016) истичу да између 5% и 26% ученика испуњава бар један критеријум за емоционалне или бихевиоралне поремећаје, док Kauffman и сарадници (Kauffman, Brigham, & Mock, 2004) наводе преваленцију која се креће у распону од 10% до 20%. Такође је битно напоменути да је од укупног броја ученика код којих су идентификовани емоционални и бихевиорални

поремећаји, мање од половине идентификовано у основној школи (Kauffman et al., 2004). Број идентификованих ученика се постепено повећава са узрастом и достиже максимум на узрасту од 14-15 године (Walker, Nishioka, Zeller, Severson, & Feil, 2000, према Pavlović i Žunić Pavlović, 2014).

Преваленција ученика који по овом основу оствари право на додатну подршку је веома ниска. Тако Kauffman и сарадници (2004) налазе да мање од 1% ученика добија додатну образовну подршку, док McLaughlin и сарадници (2006) наводе да само 3% ученика добија адекватну додатну подршку.

С обзиром да је велика разлика у броју ученика који испуњавају критеријуме за емоционалне или бихевиоралне поремећаје и ученика који оствари право на додатну подршку, можемо закључити да велики број ових ученика остаје неидентификован у школском систему, па самим тим и без адекватне образовне подршке и помоћи (Pierce et al., 2016).

1.4.2. Идентификација ученика са емоционалним и бихевиоралним поремећајима

Ученици са емоционалним и бихевиоралним поремећајима, учесталије испољавају агресивно, насилно и непослушно понашање и имају повишене скорове на скалама које мере симптоме депресивних и анксиозних поремећаја (Cullinan & Sabornie, 2004; Gresham & MacMillan, 1997).

У односу на своје вршњаке, ученици са емоционалним и бихевиоралним поремећајима имају и нижу социјалну компетенцију и слабије развијене социјалне вештине (Žunić Pavlović i Pavlović, 2014). То негативно утиче на међусобне односе с вршњацима и последично доводи до одбацивања од стране других ученика, непоштовања социјалних норми, тешкоћа у прихватању и поштовању ауторитета, и учесталих сукоба са родитељима, наставницима и другим одраслим особама (Oland & Shaw, 2005). Ученици са емоционалним и бихевиоралним поремећајима имају слабија школска постигнућа и код њих су учесталије присутне тешкоће учења, проблеми пажње и др. (Benner, Nelson, & Epstein, 2002; Seeley, Herbert, & Fixsen, 2014). Ови ученици постижу резултате испод очекиваног нивоа у готово свим наставним предметима, а посебно су изражене потешкоће и слабија постигнућа у читању, писању и математици (Benner et al., 2002).

Велики број истраживања указује на негативане утицаје емоционалних и бихевиоралних поремећаја на исходе образовања и васпитања. Тако ученици са емоционалним и бихевиоралним поремећајима, у односу на своје вршњаке, чешће изостају из школе, понављају разред, бивају суспендовани, мењају школе, напуштају школовање и др. (Žunić Pavlović i Pavlović, 2014).

Емпиријски подаци о проблемима у образовању и васпитању ученика са емоционалним и бихевиоралним поремећајима скренули су пажњу великог броја научника и стручњака из праксе на питања идентификације и ране интервенције (Seeley et al., 2014). Да би ученици са емоционалним и бихевиоралним поремећајима добили адекватну подршку у образовању и васпитању потребно је да се проблеми благовремено идентификују, да се уради свеобухватна процена потреба и направи индивидуални образовни план (Kauffman et al., 2004). Ови аутори истичу да одлагање додатне подршке може имати бројне негативне последице по ученика, као и да су интервенције делотворније када се примене у раним фазама развоја проблема.

Rudolph и Epstein (2000) наводе карактеристике успешне идентификације ученика са емоционалним и бихевиоралним поремећајима у школској средини:

1. Свеобухватност: процена треба да садржи следеће информације: објективан опис потешкоћа и проблема ученика; утицај фактора окружења (породице, школе, животне заједнице) на потешкоће и проблеме ученика; снаге ученика (подршка породице, наставника и школе); податке о раном развоју ученика, појави и развоју потешкоћа и

- проблема, њиховом интензитету и трајању и утицају на све домене развоја (школска постигнућа, социјални односи и др.); информације о примењеним интервенцијама.
2. Коришћење различитих извора информација: прикупљање података од различитих информаната (родитеља, наставника, стручних сарадника, вршњака, самог ученика и школске документације).
 3. Коришћење различитих метода процене: у школској средини се најчешће користе: посматрање, интервју, скала процене и анализа документације (досијеи ученика) (Cook, Volpe, & Delport, 2014).

Успешна идентификација ученика са емоционалним и бихевиоралним поремећајима такође захтева и употребу инструмената који имају добре психометријске карактеристике.

Nordness и сарадници (Nordness, Epstein, Cullinan, & Pierce, 2014) су као најчешће коришћене инструменте издвојили: *Behavioral and Emotional Screening System, Strengths and Difficulties Questionnaire, Student Risk Screening Scale, Systematic Screening for Behavior Disorders* и *Emotional and Bibehavioral Screener*.

С обзиром да је у нашем истраживању коришћен инструмент који је део Ахенбаховог система емпиријски засноване процене (*Achenbach System of Empirically Based Assessment – ASEBA*) (Achenbach & Rescorla, 2001), морамо указати и на његову употребу у процени емоционалних и бихевиоралних поремећаја ученика.

Различите форме овог инструмента (YSR, CBCL, TRF) коришћене су у великом броју истраживања и показале су се као веома успешне у процени проблема у понашању ученика, адаптивног функционисања и идентификацији ученика са емоционалним и бихевиоралним поремећајима. Због своје обухватности, једноставне примене и добрих метријских карактеристика овај инструмент важи за један од најчешће коришћених инструмената у пракси (Mattison, 2014).

Упоредном анализом процена васпитача и наставника (TRF), родитеља (CBCL) и самих ученика (YSR) успешно се могу идентификовати проблеми које ученик испољава у школском окружењу, породичном и ширем социјалном окружењу. Поред успешне идентификације проблема које ученик испољава, овај инструмент се може користити за планирање интервенција и процену њихове делотворности (Achenbach & Rescorla, 2001).

Као што смо већ напоменули ASEBA, омогућава успешну идентификацију ученика са емоционалним и бихевиоралним поремећајима (Achenbach & Rescorla, 2001). Наиме, синдроми и понашања која их описују поклапају се са описом карактеристика емоционалних и бихевиоралних поремећаја. На пример, високи скорови на скалама Анксиозност-депресивност и Повученост-депресивност указују на испуњеност критеријума IDEIA генерално осећање туге, депресије или незадовољства, док високи скорови на скали Проблеми мишљења указују на испуњеност критеријума неприкладна понашања и осећања у нормалним околностима.

Поред процене проблема, инструмент пружа и увид у компетенције и адаптивно функционисање, што доприноси успешној идентификацији ученика са емоционалним и бихевиоралним поремећајима (Achenbach & Rescorla, 2001).

1.4.3. Превенција проблема у понашању у школској средини

Интересовање истраживача и стручњака за социо-емоционални развој у раном детињству обухвата и проучавање ефикасних подстицаја који промовишу здрав развој детета, спречавају појаву проблема у понашању и редукују их. Велики број истраживача и практичара из сфере образовања и васпитања подржава и препоручује примену модела са више нивоа, који се успешно примењује у школском окружењу, са циљем промоције позитивног развоја и пожељних понашања ученика. У литератури се најчешће истичу следећи модели: позитивне бихевиоралне интервенције и подршке (*PBIS – Positive Behavior*

Interventions and Supports), одговор на интервенцију (*RTI – Response to Intervention*) и свеобухватан, интегрисан, трослојни модел превенције (*CI3T – comprehensive, integrated, three-tiered models of prevention*).

PBIS представља свеобухватни приступ подршке позитивном понашању ученика са циљем креирања позитивног школског окружења. Пажња је усмерена на креирање и одржавање примарних, секундарних и терцијарних система подршке за све ученике, како у школском тако и у ван школском окружењу, који ће са једне стране утицати на редуковање проблема у понашању, а са друге стране повећати функционалност позитивног понашања. Општи циљ овог модела јесте креирање климе где је позитивно понашање норма (Sugai et al., 2000; Walker et al., 1996).

Walker и сарадници (1996) наводе следеће кључне карактеристике на којима се овај модел базира: дефинисање проблема у понашању; идентификација фактора који покрећу и одржавају проблеме у понашању; дефинисање позитивног и пожељног понашања; подршка ученицима при усвајању позитивног понашања и вештина које доводе до жељених промена у понашању од стране школског особља, породице и локалне заједнице; развијање система подстицаја и мотивације за ученике у процесу усвајања позитивног понашања; адекватна обука школског особља за примену интервенција и креирање, имплементирање и праћење тока интервенција.

RTI јесте свеобухватни приступ у раној идентификацији и подршци ученицима са проблемима у учењу. Пажња је усмерена на инструкције које служе као средство за пружање ране интервенције за проблеме ученика у академском постигнућу. Главне карактеристике овог модела су: креирање и примена квалитетних, јасних и прецизних инструкција за ученике; процена ученика и праћење напретка и креирање и примена диференцираних инструкција и интрукција појачаног интетитета које одговарају индивидуалним потребама ученика (Fuch & Fuch, 2006).

За разлику од модела PBIS који је усмерен на понашање и модела RTI који је усмерен на учење, савремени модели CI3T су засновани на интеграцији ова два модела и модела усмерених на развијање социјалних вештина. CI3T модели су свеобухватни, интегрисани системи подршке усмерени на бихевиоралне, социјалне и академске проблеме свих ученика (Lane, Oakes, Menzies, & Germer, 2014).

С обзиром да овај модел препознаје вишеструке проблеме ученика, подразумева се и коришћење три нивоа превенције:

- 1) примарна превенција (ниво 1) која подразумева примену PBIS у сваком одељењу, од стране ученика, наставника и других запослених;
- 2) секундарна превенција (ниво 2) представља систем усмерене подршке или индивидуализованог плана за ризичне групе ученика који се примењују у циљу редуковања проблема и индивидуалних потреба;
- 3) терцијарна превенција (ниво 3) обухвата строго индивидуализован и специјализован систем подршке за високоризичне ученике са циљем редуковања тежине проблема у понашању (Seeley et al., 2014).

1.4.4. Програми превенције у школском окружењу

Прегледом доступне литературе можемо приметити постојање великог броја разноврсних превентивних програма који се примењују у школском окружењу. Такође можемо запазити и одређен број научних радова који се баве ефективношћу ових програма и факторима који утичу на ефективност о чему ће у наредном делу рада бити више речи.

Програми примарне превенције

Browne и сарадници (Browne, Gafni, Roberts, Byrne, & Majumdar, 2004) истичу да је већина студија извештава о позитивним ефектима програма примарне превенције, с тим да су програми усмерени на јачање протективних фактора значајно ефективнији од програма који су усмерени на редуковање већ постојећих проблема у понашању. Аутори такође истичу да велики број фактора утиче на саму ефективност ових програма: узраст, пол, етничка припадност, трајање програма и др. Тако су програми примарне превенције значајно ефективнији код деце предшколског и млађег школског узраста у односу на програме који се примењују на старијем узрасту. Битно је истаћи и да дечаки и девојчице не реагују исто на интервенције и да су из тог разлога програми који су родно засновани ефективнији од оних који не узимају у обзир полне разлике. Програми који су усмерени на целу школу, такозвани целошколски програми су се показали као ефективнији од програма који су усмерени само на један домен. Такође, програми дужег трајања (минимум годину дана) су значајно ефективнији од програма краћег временског трајања.

Wells и сарадници (Wells, Barlow, & Stewart Brown, 2003) у свом истраживању издвојили 17 експерименталних студија које су се бавиле ефективношћу програма превенције и класификовали их према томе да ли је приступ био усмерен на одељење/учионицу (програми оријентисани ка промени наставног плана и програма и рада наставника), на целу школу (програми оријентисани ка промени школске средине укључујући комплетно школско особље и све ученике) или ван учионице, на одређене делове школе, али не на целу школу (програми оријентисани ка промени школске средине али који не укључују све наставнике и ученике). Аутори су дошли да закључка да је већина анализираних студија показала одређене позитивне резултате што указује на то да је могуће имати позитиван утицај на проблеме у понашању деце. Више од половине студија показале су позитиване исходе (30-70%) у промовисању позитивног развоја и превенцији проблема у понашању. Резултати зависе од исхода који су мерени, временског трајања програма, броја деце укључених у програм, приступа и др. Програми који имају дужи временски период трајања, велики број деце укључених у програм и који су усмерени на целу школу су значајно ефективнији од осталих програма.

На основу свеобухватног прегледа литературе, Greenberg и сарадници (Greenberg, Domitrovich, & Bumbarger, 2001) су издвојили 14 ефективних програма примарне превенције који успешно делују на специфичне симптоме и факторе ризика проблема у понашању, а чији су позитивни ефекти потврђени резултатима бројних евалуација. Аутори су издвојене програме класификовали у 4 групе: програми превенције насилног понашања који су усмерени на превенцију и редуковање насиља кроз унапређивање позитивне комуникације и вештина ненасилног решавања конфликта и доношења одлука; програми унапређивања социјалних и когнитивних вештина са циљем развоја когнитивних вештина и социјалне и емоционалне компетенције; програми оријентисани ка промени школске средине који имају за циљ редуковање ризичних и јачање протективних фактора у социјалном окружењу детета и мултикомпонентни програми који су фокусирани на различите ризичне и протективне факторе који делују на нивоу појединца, породице, школе и вршњачке групе.

Аутори су након анализе програма дошли до одређених закључака: дугорочне интервенције су ефективније од краткорочних, интервенције су ефективније код деце млађег узраста него код деце старијег узраста; интервенције које су усмерене на ризичне и протективне факторе су ефективније од оних које су усмерене на одређени проблем; свеобухватни програми су ефективнији од осталих програма и др.

Greenberg и сарадници (2001) и Wells и сарадници (2003) су издвојили следеће програме примарне превенције као најевективније: *The Promoting Alternative Thinking Strategies, The Child Development Project, The School Development Project, Good Behavior Game, Bulling Prevention Program.*

Програми секундарне и терцијарне превенције

Weare и Nind (2011) наводе да се током последњих двадесет година извојила група ефективних програма секундарне и терцијарне превенције. Аутори истичу да програми остварују позитивне ефекте, који се у статистичком смислу процењују као мали до умерени. Резултати такође указују да су ефекти значајно бољи код програма који су усмерени на високоризичне ученике и на развијање социјалних и емоционалних компетенција. Аутори су у свом систематском прегледу издвојили 52 студије.

Ефективност програма превенције интернализованих и екстернализованих проблема у понашању је оцењена као позитивна иако је њихова статистичка значајност показала мало до умерен позитиван утицај. Секундарни и терцијарни програми превенције интернализованих и екстернализованих проблема су делотворнији код високоризичне групе ученика него код нискоризичне групе ученика, а њихови ефекти су знатно бољи у односу на програме примарне превенције.

Greenberg и сарадници (2001) су поред успешних примарних програма, издвојили и 20 успешних секундарних и терцијарних програма, који се према начину деловања, могу разврстати у три групе: програми усмерени на дете који су фокусирани на унапређивање социјалних вештина и успешно укључивање у вршњачку групу; програми подршке одраслих који се заснивају на менторском раду и мултикомпонентни програми који су усмерени на бројне ризичне факторе и садрже интервенције за децу, родитеље и наставнике. У оквиру одабраних програма, аутори су посебно издвојили ефективне програме намењене екстернализованим и интернализованим проблемима.

Као најефективнији могу се издвојити следећи програми и интервенције секундарне и терцијарне превенције усмерени на екстернализоване проблеме: *Anger Coping Power, Peer Coping Skills Training, Adolescent Transitions Program, Big Brother/Big Sister, First Steps Program* (Greenberg et al., 2001; Weare & Nind, 2011).

Као најефективнији могу се издвојити следећи програми и интервенције секундарне и терцијарне превенције усмерени на интернализоване проблеме: *Coping With Stress, The Penn Prevention Program, Stress Inoculation Training I, Stress Inoculation Training II* (Greenberg et al., 2001; Weare & Nind, 2011).

2. ШКОЛСКА КЛИМА

2.1. Историјат проучавања школске климе

Школска клима представља самостално подручје плодног и интезивног научног истраживања у области образовања и васпитања, са сложенем и богатом историјом.

Конструкт школске климе и њен значај препознат је још почетком деведесетих година прошлог века, када је Perry (1908, према Hung, Luebbe, & Flaspohler, 2014) писао о утицају школске климе на ученике и њихово учење у школи. Прва истраживања су била усмерена на утицај организационе климе на морал и продуктивност запослених (Argyris, 1958, према Anderson, 1982). Посебна пажња је посвећена испитивању продуктивности у односу на ситуационе карактеристике и њен утицај на индивидуално понашање запослених. Ова истраживања су довела до увиђања значаја радне средине за продуктивност (Ђерманов, 2007). Потом су уследила истраживања универзитетског контекста, иницирана бројним проблемима на колеџима. У овом периоду конструисано је и више инструмената који су развијени за употребу на универзитетима – *Organizational Climate Index (OCI)*, *College Characteristic Analysis (CCA)*, *Inventory of College Characteristic (ICC)* и др. (Ђерманов, 2007). Шездесетих година истраживачи су се фокусирали на процену одељењске климе (Fraser, 1998), а у испитивању климе ослањали су се на теорију о притиску средине (Murrey, 1938, према Ђерманов, 2007) и модел потреба (Lewin, 1936, према Ђерманов, 2007). Кроз бројна истраживања настали су и први инструменти за процену одељењске климе – *Learning Environment Inventory* (Anderson & Walberg, 1986, према Fisher & Fraser, 2006), *Classroom Environment Scale* (Moos & Trickett, 1974) и *My Class Inventory* (Fraser, Anderson, & Walberg, 1982). Fraser (1994) истиче да је након ових истраживања утицај окружења за учење на образовни процес добио велику пажњу самих истраживача са чиме је постигнут велики напредак у концептуализацији и испитивању средина за учење.

Прва емпиријска истраживања о школској клими настала су знатно касније, када су Halpin и Croft (1963, према Cohen, McCabe, Michelli, & Pickeral, 2009) иницирали систематско проучавање утицаја школске климе на учење и развој ученика. Ови аутори су развили један од првих инструмената за мерење школске климе *Organizational Climate Description Questionnaire (OCDQ)*. Halpin и Croft (1963, према Cohen et al., 2009) не само да су идентификовали осам скала за израду профила школе, већ су и идентификовали шест основних типова школске климе: отворена, аутономна, контролисана, фамилијарна, патерналистичка и затворена. Ауторима припада заслуга за то што су први изнели идеју да школе имају посебну и мерљиву климу. Аутори су истакли да је процена школске климе изузетно важна за креирање позитивне климе у школи, где наставници успевају да достигну добар квалитет наставе, ученици постижу резултате у складу са својим амбицијама, а родитељи активно учествују у образовању и васпитању своје деце.

Касних шездесетих година Moos и Walberg, независно један од другог, радили су на концептуализацији и процењивању психосоцијалног окружења. Moos је свој рад усмерио на истраживање социјалне климе у различитим психосоцијалним амбијентима. На темељу емпиријских података прикупљених од испитаника у овим срединама, развијено је укупно десет скала за мерење социјалне климе и концептуализован општи модел истраживања психосоцијалног окружења (Moos, 1987, према Dorman, 2002). Walberg је пружио допринос на методолошком подручју који се односи на промену начина прикупљања података о средини. У оквиру свог истраживања, у евалуацији учења, Walberg је уместо до тада уобичајног начина објективног посматрања понашања у учионици, податке прикупљао упитником на основу субјективних перцепција ученика (Walberg & Anderson, 1968, према Dorman, 2002). Тиме је аутор поставио темеље новом приступу пручавања средине за учење, доказавши да ученици могу ваљано проценити и оценити своја искуства о процесима наставе и учења, као и да њихова запажања треба користити у истраживању средине за учење.

Stern (1970, 1971, према Đermanov, 2007) је у својим истраживањима применио концепт организационе климе који је заснован на ставу да се клима формира из организационе праксе од стране њених учесника. Конструисао је и први систематски инструмент *College Characteristics Index* (CCI) којим се мери притисак окружења којем су студенти изложени а који потиче од самог колеџа. На основу овог инструмента Stern (1970, према Đermanov, 2007) је развио и *High School Characteristics Index* (HSCI), а Sinclair (1970, према Đermanov, 2007) *Elementary School Environment Survey* (ESES), који користи ученичке перцепције наставничких и вршњачких вредности и ставова на основу којих се одређује профил школе.

Крајем седамдесетих година, истраживачи су настојали да укажу на повезаност школске климе са школским успехом и постигнућима ученика (Brookover et al., 1978; Purykey & Smith, 1983). Испитивана је и веза између школске климе и мотивације и посвећености школи и школским обавезама. Резултати су показали да је мотивација од пресудне важности за учење и да је повезана са школским успехом, позитивним ставовима према школи, бољом дисциплином и већим задовољством ученика и наставника (Lunenburg, 1983, према Baranović, Domović, i Štirbić, 2006). Истраживачи су указали и на повезаност школске климе са осећањем поверења између самих наставника, али и између наставника и директора (Tarter & Ноу, 1988). Школска клима је доведена у везу и са посвећеношћу наставника и улогом коју имају у школи (Tarter & Ноу, 1988; Tarter, Ноу, & Kottkamp, 1990). Такође, показало се да школска клима представља и значајан предиктор задовољства послом, осећања ефикасности и радне мотивације наставника (Haron, Wan Jaafara, & Babaa, 2010; Taylor & Tashakkori, 1995).

Истраживања која су уследила, била су усмерена на саме наставнике, али и на климу унутар одељења, која подразумева односе између наставника и њихових ученика или само између ученика (Griffith, 1995; Stockard & Mauberry, 1992). Крајем деведесетих година, истраживања су се фокусирали на повезаност школске климе и различитих облика проблема у понашању, агресије, насиља и криминалног понашања (Gottfredson et al, 2005; Welsh, 2000, према Đurić i Popović Ćitić, 2011).

2.2. Појам школске климе

Међу ауторима који се баве овом проблематиком не само да постоје велика неслагања око дефинисања самог појма школске климе, већ је и у употреби читав низ термина којим се означава овај појам, као што су: школска атмосфера, етос, педагошка клима, психосоцијална клима, одељењска клима, школска осећања, школски амбијент, школски миље, школске околности и др. (Freiberg, 1999; Nomana, Barber, & Torney Purta, 2005; Tagiyri, 1968, према Cohen et al., 2009).

Један од приступа проучавању школске климе јесте концепт организационе климе (атмосфера, општи утисак, осећај школе) који се и данас користи у проучавању различитих организација. Litwin i Stringer (1968: 1) описују школску климу као „скуп мерљивих својстава радне средине, заснованих на перцепцијама особа који живе и раде у тој средини, а за које је доказано да утичу на њихово понашање”. Tagiyri (1968, према Anderson, 1982) дефинише климу као тотални средински квалитет унутар једне организације.

Као други приступ проучавању школске климе издвојио се концепт културе и из тог разлога врло често у литератури можемо наићи на радове који уместо термина школска клима користе термин школска култура. Тако, неки аутори школску климу описују као „школску културу, као неформалну перцепцију процеса који се одвијају у школи” (Deal & Kenedi, 1985, према Kantorova 2009: 184). Barth (2002) дефинише школску климу као културу коју чини сложен скуп норми, ставова, уверења, понашања, вредности, церемонија, традиције и митова који су дубоко укорени у сваком сегменту школе. Школска клима и школска култура се често користе као синоними, иако они имају своје разлике. Ноу и сарадници (Ноу, Tarter, & Kottkamp, 1991) су навели главне разлике између климе као

„заједничке перцепције понашања” и културе као „скупа претпоставки, вредности и норми”. Култура се састоји од „претпоставки” и идеологије, а клима се конкретно односи на перцепцију понашања. Истраживања школске климе имају своје корене у психологији и користе квантитивне и квалитативне методе, а истраживања културе долазе из антропологије и социологије и користе етнографске методе. Hebib и Žunić Pavlović (2018: 124) истичу да су школска клима и школска култура „две потпуно различите, али међусобно повезане и условљене димензије школског рада и живота”.

Трећи приступ је подстакнут развојем истраживачких инструмената (Đermanov, 2007). Почео је да се развија почетком шездесетих година, када су истраживачи желели да укажу на то да организације кроз одређена правила и поступке, преносе својим члановима одређену атмосферу и климу (Domović, 2003). Школска клима је широк појам који се односи на „перцепцију ученика о окружењу школе, која разликује једну школу од друге” (Hoy & Miskel, 1991: 221). „Школска клима подразумева скуп свих околности у којима се одвија процес образовања и васпитања, као и мрежу односа који постоје међу учесницима образовно васпитног процеса” (Joksimović i Vogunović, 2005: 272). Барановић и сарадници (2006: 487) сматрају да школска клима представља „квалитет школске средине, да се темељи на заједничкој перцепцији понашања у школи, а под утицајем је формалне и неформалне организације актера школског живота”. Koth и сарадници (Koth, Bradshaw, & Leaf, 2008: 96) су мишљења да је школска клима „производ социјалне интеракције између наставника и ученика, који је под утицајем образовних и друштвених вредности и који је повезан са социјалним односима унутар учионице и школе у целини”. Укратко, школска клима се односи на личност школе. „Школска клима се заснива на обрасцима искустава живота у школи, рефлектује норме, циљеве, вредности, интерперсоналне односе, праксу подучавања и руковођења и организационе структуре” (Cohen, et al., 2009: 182). Ђурић и Поповић Ћитић (2010: 501) сматрају да школска клима представља „трајан карактер школе који се одражава на акције свих особа укључених у школски систем и представља њихову колективну перцепцију ситуације у школи”.

Важно је поменути да се у литератури прави разлика између социјалних и педагошких аспеката школске климе, па често можемо наићи на појмове психосоцијална и педагошка клима.

Психосоцијална клима школе „означава скуп свих околности (физичких, психолошких и социјалних) у којима се одвија процес васпитања и образовања, као и мрежу односа међу учесницима образовно-васпитног процеса” (Joksimović, 2004: 271). Показатељи психосоцијалне климе су: скуп правила, норми и вредности који важе у школи, односи између наставника и ученика, међусобни односи ученика и односи међу школским особљем. Педагошка клима се „односи на квалитет курикулума, образовање и усавршавање наставника и феномен емоционалног прегоревања наставника“ (Akiba et al., 2007; Barton, 2003; Goddard et al., 2006, према Ševkušić, 2017: 19).

Rutter и сарадници (1979, према Hoy, 1990) су користили појам етос и сматрали су да је етос битан показатељ квалитета рада школе. Под етосом су подразумевали брижан и искрен однос међу школским особљем, висока очекивања у погледу успеха ученика и систем награђивања ученика. Данас се етос сматра једном од кључних област вредновања рада школе, која обухвата следеће стандарде: успостављени добри међуљудски односи, резултати ученика и наставника се подржавају и промовишу, у школи функционише систем заштите од насиља, у школи је развијена сарадња на свим нивоима и школа је центар иновација и васпитно-образовне изузетности (*Правилник о стандардима квалитета рада установе*, Службени гласник РС – Просветни гласник, бр. 14/2018).

James и Jones (1974) су након прегледа истраживачких радова дошли до закључка да постоје три приступа при дефинисању школске климе. Приступи представљају комбинацију објективистичке и субјективистичке операционализације и поимања климе као организационог или индивидуалног својства.

Први приступ посматра климу са објективистичког аспекта. Forehand и Gilmer (1964, према Kundu, 2007) одређују климу као скуп релативно трајних карактеристика које описују организацију, разликују једну организацију од друге и утичу на понашање њених чланова. Овде је клима изједначена са карактеристикама организације које се могу мерити на различите начине, па према томе готово свако истраживање које се бави неком карактеристиком организације може бити укључено у шире подручје климе.

Други скуп чине дефиниције које климу одређују као организацијско својство, али је операционализују субјективним мерама. На пример, клима је дефинисана као скуп ставова и очекивања који описују организационе, статичне карактеристике и перципирану повезаност понашања и исхода тог понашања у организацији (Campbell et al., 1970, према Morse & Wagner, 1978). У ову групу спада и одређење климе Litwin и Stringer (1968).

Трећи приступ не третира климу више као организационо, већ као индивидуално својство њених чланова. Тако Schneider и Hall (1972, према Žugaj, Bojanić Glavica, Vtčić, i Šehanović, 2004) дефинишу климу помоћу индивидуалних перцепција чланова о њиховој организацији које су под утицајем интеракције карактеристика организације и појединца.

Поред наведених, у литератури постоји још много дефиниција са сличним садржајем, односно структурним елементима. У овом раду ће се под школском климом подразумевати квалитет и карактер школског живота. Позитивна школска клима подстиче развој ученика и пружа довољно знања које је потребно за продуктиван допринос и задовољавајући живот у демократском друштву (Cohen et al., 2009).

2.3. Димензије школске климе

Иако не постоји опште прихваћена дефиниција школске климе и јединствен став о њеним димензијама, већина аутора се слаже у томе да је школска клима мултидимензионалан и комплексан конструкт. Anderson (1982) истиче да је школска клима проучавана са аспекта многобројних концепата, теорија и модела и широког спектра различитих, обимних и сложених димензија.

Tagiuri (1968, према Anderson, 1982) је међу првима издвојио и дефинисао димензије које одређују школску климу:

- 1) школска екологија;
- 2) школски миље;
- 3) социјални састав школе и
- 4) култура школе.

Димензија школска екологија подразумева величину школе, физички изглед школе и физичке карактеристике школе. Димензија школски миље подразумева карактеристике ученика, наставника и осталог школског особља – искуство, образовање, социоекономски статус и др. Димензија социјални састав школе обухвата односе који владају између ученика, наставника и осталог школског особља, али и саме школе са локалном заједницом, организациона решења у подели рада, приступе у подучавању и др. Култура школе подразумева структуру веровања и вредности, тј. ритуала и обичаја који се поштују у школи.

Marshall (2004) истиче да је скуп димензија које одређују школску климу врло сложен и обиман. Аутор је на основу прегледа и анализе досадашњих истраживања издвојио најчешће истраживане димензије школске климе:

- 1) интеракције између наставника и ученика;
- 2) перцепције наставника и ученика о школском окружењу;
- 3) окружење – изглед школе, учионица, наставна средства и сл.;
- 4) академски успех;
- 5) осећај безбедности и величина школе и
- 6) осећање поверења и поштовања према ученицима.

Према Creemers и Reezigt (1999) постоје четири главне димензије:

- 1) физичка димензија;
- 2) социјални систем школе;
- 3) уредност школе и учионица и
- 4) очекивања наставника.

Аутори истичу да се наведене димензије могу посматрати са два аспекта – школе као целине и одељења. Физичка димензија подразумева следеће показатеље: школску зграду, ходнике школе, школско двориште и терене и величину и положај учионице. Социјални систем школе са једног аспекта обухвата односе између наставника и између школског особља уопште, а са другог односе који владају између наставника и ученика и између самих ученика. Уредност школе и учионица подразумева њихову функционалност, уређеност и др. Очекивања наставника обухватају позитивна очекивања, професионалне односе и самоефикасност.

Сohen и сарадници (2009) су издвојили следеће димензије:

- 1) безбедност;
- 2) настава и учење;
- 3) односи у школи и
- 4) организациона структура.

Показатељи безбедности могу се поделити у две групе и то су: физичке и социјално-емоционалне. Показатељи физичке безбедности су: јасна и видљива правила, адекватне реакције на насиље, формиран и прихваћени ставови о насиљу и осећање физичке безбедности, а показатељи социјално-емоционалне безбедности су: ставови о индивидуалним разликама, ставови и реакције на различите видове малтретирања, застрашивања и злостављања, решавање конфликтних ситуација и веровање у школска правила. Показатељи квалитета наставе и учења могу се сврстати у четири групе: квалитет наставе (висока очекивања у погледу постигнућа ученика, разноврсне методе и технике учења и подучавања, пружање помоћи када је то неопходно, савремене методе и облици рада, креативност, могућности за учествовање, коришћење похвала и награда и наставници као лидери), социјално, емоционално и етничко учење (вредновање социјалног, емоционалног и академског учења и поштовање свих ученика), професионални развој (стандарди и мере за подршку учењу, континуирано усавршавање и професионални развој, евалуација школског система, веровање да је професионални развој важан и користан) и лидерство (јасна визија, административна подршка, школски лидери поштују све особе у школи). У групу показатеља димензије односа у школи убрајају се: поштовање различитости (позитивни односи између наставника, школског особља, управе школе и ученика, заједничко одлучивање и планирање, вршњачко и кооперативно учење и превенција насиља), школска заједница и сарадња (узајамна подршка, стална комуникација, учествовање родитеља у доношењу одлука и постојање програма намењених родитељима) и морал (ученици су веома ангажовани у процесу учења, наставници су задовољни радом својих ученика, ученици и школско особље се добро осећају у школи). Организациона структура обухвата следеће показатеље: чистоћу у школи, адекватан школски простор, величину школе, естетски квалитет, одговарајуће наставне и ваннаставне активности.

Zullig и сарадници (Zullig, Koopman, Patton, & Ubbes, 2010) су издвојили следеће димензије школске климе:

- 1) безбедност у школи и дисциплина;
- 2) школска постигнућа;
- 3) социјални односи;
- 4) простор школе и
- 5) везаност ученика за школу.

Димензија безбедност и дисциплина подразумева постојање следећих показатеља: поштовања ауторитета и вршњака, познавање и веровање у правичност дисциплинских поступака и казни и постојање банди у школи. У димензију школска постигнућа убрајају се следећи показатељи: постигнућа и признавање постигнућа, перцепције корисности школе, школска правила, настава, укупно задовољство одељењем и текуће и будуће процене постигнућа. Што се тиче димензије социјалних односа, у њих аутори сврставају следеће показатеље: односи на релацији наставник – ученик, наставник – наставник, ученик – ученик, предусетљивост школског особља. Показатељи димензије опремљеност школе су: температура и бука, опремљеност учионица, стање школе, учионица и школског дворишта и ентеријер школе. У показатеље повезаност школе са локалном заједницом, аутори убрајају узбуђеност, ангажованост и одушевљеност ученика, позитивна осећања ученика према школи и перцепције ученика да се вреднује њихов допринос.

На основу прегледа литературе можемо приметити да већина истраживача издваја три димензије школске климе, а то су:

1. физичка димензија;
2. социјална димензија и
3. академска димензија.

Показатељи физичке димензије су: изглед школске зграде и учионице, величина школе и однос ученика и наставника у учионици, организација рада у учионицама и безбедност и удобност. У показатеље социјалне димензије сврставају се: квалитет међуљудских односа свих актера школске заједнице, правичан и једнак третман ученика од стране наставника и других запослених, степен могућности у коме наставници и ученици учествују у доношењу одлука у школи и поштовање различитости. Показатељи академске димензије су: квалитет наставе, очекивања наставника у погледу успеха и напредовања ученика и редовно обавештавање ученика и родитеља у вези са напредовањем (Loukas, 2007).

2.4. Процена школске климе

Поред дефинисања самог појма школске климе и њених димензија, битан сегмент концептуализације истраживања школске климе јесте и њена процена, која има важну улогу у развоју и реформи школе. Процена представља битан фактор при откривању и решавању проблема који ометају позитиван и здрав развој школе као образовно-васпитне установе.

Процена школске климе је систематски процес прикупљања и анализе података са циљем идентификације проблема и потреба школе, која школском руководству омогућава адекватну основу за планирање и примену мера за унапређивање школске климе (Ђурић и Поповић Ћић, 2010). Процена пружа слику слабих и јаких страна школе, одређује тренутно стање у школи и указује на то да ли постојеће стање треба само да се прати и одржава или је неопходно да се унапреди. Резултати процене омогућују да се одреде области на које се унапређење треба усредсредити, да се креирају неопходне интервенције, а касније и процене ефекти примене спроведених интервенција.

Пре почетка спровођења процена, школа треба да направи план прикупљања и анализе података, али и да испланира на који начин ће искористити резултате процене. Тако, Sackney (1988) наводи следећа питања која је битно размотрити:

- Које податке треба прикупити?
- На који начин ће се прикупити подаци?
- Ко ће прикупљати податке?
- Када ће се прикупљати подаци? и
- На који начин ће се добијени подаци искористити?

Cohen (2007) navodi da je za procenu skolске климе најбитније да је процена свеобухватна, тј. да узима у обзир што већи број фактора и актера школског живота (директори, наставници, ученици, родитељи, чланови локалне заједнице, ненаставно особље) и да је инструмент који се користи валидан, поздан и да обухвата све димензије које су истраживачи препознали као битне факторе који одређују школску климу.

Ђурић и сарадници (Ђурић, Поповић Ћић, и Марковић, 2012) наводе да се у школској пракси најчешће користе два начина процене школске климе: директно или непосредно и индиректно или посредно. Директно мерење захтева остваривање интеракције између испитивача и испитаника, а подаци се најчешће прикупљају применом анкетног испитивања, посматрања, интервјуисања и др. (Ђурић и Поповић Ћић, 2011). С друге стране, индиректно мерење не захтева директну интеракцију са појединцима већ се односи на секундарну анализу података, који се прикупљају се током целе школске године, а добијају се из различитих школских евиденција – дневника рада, евиденција изостанака, дисциплинских поступака, извештаја наставника и педагошко-психолошке службе, а подразумева и физичке аспекте зграде – чистоћу, осветљење и др. (Freiberg, 1999).

Freiberg (1999) navodi da se korišćenjem директних извора података омогућава адекватна процена снага и слабости школе, која пружа основ за планирање и унапређивања школске климе. Индиректни извори података се најчешће користе онда када су се школе већ одлучиле за одређене промене и помажу у процесу унапређивања школске климе. Комбинација директних и индиректних извора података обезбеђује добијање потпунијег и целовитијег профила школске климе (Freiberg, 1999).

С обзиром да се у школској пракси чешће користе директно мерење, њему ћемо посветити више пажње.

Применом посматрања у процени школске климе могу се добити директни подаци из непосредног окружења према претходно развијеној шеми. Сам поступак посматрања подразумева праћење одређених догађаја, понашања или услова у школском окружењу, у одређеном временском периоду и бележење њихове учесталости и трајања (Ševkušić, 2016). Rosenshine (1970, према Ševkušić, 2016) је након опсежног прегледа истраживања, која су користила овај приступ у пракси указао на тешкоће приликом спецификовања понашања која треба да се посматрају. При посматрању истраживачи су углавном били фокусирани на релативно објективна понашања (нпр. „Наставник поставља евалуативна питања” или „Наставник понавља ученикову идеју”), док су системи за процењивање укључивали мање специфичне ајтеме (нпр. „Јасноћа предавања наставника” или „Пружање помоћи ученику”) и захтевали од посматрача да процени учесталост на одређеној скали (нпр. увек – понекад – никад).

Скале процене се такође врло често користе у пракси и њима се испитује како ученици, наставници и друго школско особље доживљавају оно што се догађа у школи. Од информаната који попуњавају скалу процене добија се квантативна оцена за одређени временски период. На основу свеобухватног прегледа инструмената за процену школске климе, Fraser (1998) је закључио да је ово најзаступљенији модел са највећим бројем конструисаних инструмената. У већини инструмената се од испитаника захтева да на скали Ликертовог типа, процене различите димензије школске климе. Такође морамо напоменути да је већина инструмената поред форме којом се испитује постојећа перцепција школске климе (нпр. „Постоји јасно дефинисан скуп правила понашања”), има и форме за процену „идеалне” климе (нпр. „Требало би да постоји јасно дефинисан скуп правила понашања”). У односу на метод посматрања, за које је потребно претходно обучавање посматрача, испитивање скалом процене оцењује се као економичнији приступ, с обзиром да се за релативно кратак временски период могу добити процене великог броја информаната и тако обезбедити подаци засновани на искуствима који се формирају током дужег временског периода (Fraser, 1998).

Интервју се такође користи при процени школске климе и може се обавити са ученицима, наставницима, родитељима и другим актерима из школског окружења. У пракси

се користе различите форме интервјуа: неструктурирани (интервјуер одређује области из којих ће поставити питања, њихову врсту и формулацију, као и начин интерпретације одговора), полуструктурирани (интервјуер одређује област на коју треба усмерити разговор, а некада и питања која треба поставити) и структурирани (има јасну структуру, прецизна упутства за примену, утврђену врсту и форму питања и одговора) (Žunić Pavlović i Pavlović, 2013). Интервјуисање се може обавити појединачно или у мањим групама. У школској пракси, при процени школске климе се најчешће користе интервјуисање у мањим групама у форми неструктурираног интервјуа (Fraser, 1998).

Freiberg (1999) такође истиче да је неопходно да се школска клима процењује неколико пута у току године, јер се без честе повратне информације може догодити да се интервенцијама не постигне ефекат који је планиран. И други аутори су сагласни са тим, те тако Tubbs и Garner (2008) истичу да је потребно да се процена врши четири пута годишње, док је Sackney (1988) мишљења да је довољно климу процењивати два пута у току године. Аутори наводе да се процена може вршити на почетку школске године, у току школске године или на крају школске године.

Иако се школска клима више деценија сматра важном истраживачком темом, још увек није пронађен адекватан и јединствен методолошки приступ за процену индикатора школске климе. У овом раду ћемо представити неке од првих, најчешће коришћених и најзначајнијих инструмената, који су били основа за креирање нових инструмената.

Halpin и Croft (1963, према Cohen et al., 2009) су развили један од првих и најчешће коришћених инструмената за мерење школске климе *Organizational Climate Description Questionnaire* (OCDQ). Инструмент је намењен испитивању перцепција наставника о односима на релацији наставник – наставник и наставник – директор. OCDQ је првенствено био намењен процени климе у основним школама, али због низа слабости које су откривене у накнадним студијама, инструмент је у више наврата ревидиран, што је омогућило да се упитник користи и у испитивању климе у средњим школама (Đermanov, 2007). Само у периоду од 1963 – 1967. године коришћен је у више стотина студија (Anderson, 1982).

Rentoul и Fraser (1983) су развили *School-Level Environment Questionnaire* (SLEQ), који је конструисан за мерење климе на нивоу школе. Аутори су анализирали слабости претходних инструмената и посебно обратили пажњу на следеће: да се скале темеље на карактеристикама школске средине за које се у литератури сматрало да су важне и које су укључене у друге инструменте, као и да одабране скале покривају три главне димензије које је поставио Moos (1974), а то су: односи, лични развој и одржање и промена система. Инструмент је намењен испитивању перцепција наставника о димензијама школске климе. Састоји се од осам скала које садрже по седам ајтема: удруживање, подршка ученицима, професионални интерес, оријентација према постигнућу, слобода особља, учешће у доношењу одлука, иновативност и адекватност ресурса. SLEQ је примењиван у различитим истраживањима за: испитивање наставничких перцепција радне средине, испитивање полних разлика у наставничким перцепцијама, истраживања везе између исхода и средине на нивоу школе и др. (Đermanov, 2007).

Hoу и Feldman (1987) су конструисали *Organizational Health Inventory* (OHI) којим се испитују односи у школи, кроз седам димензија школске климе: институционални интегритет, утицај и деловање директора, понашање директора, способност директора, обезбеђивање ресурса, морал и академски напредак. Инструмент омогућава процену односа школе и локалне заједнице, квалитета рада директора, односе на релацији наставник – наставник и наставник – ученик. Hoу и сарадници (1991) су прво конструисали *Organizational Health Inventory for Elementary School* (OHI-E) и *Organizational Health Inventory for Secondary Schools* (OHI-S), а затим и *Organizational Health Inventory for Middle Schools* (OHI-M).

Houston Independent School District (HISD) је програм осмишљен са циљем да се спроведе евалуација и унапређивање школске климе у јавним школама у Хјустону. За потребе овог трогодишњег програма конструисана су четири инструмента намењена

ученицима, родитељима и члановима локалне заједнице: *HISD Student Survey Elementary* (8-11), *HISD Student Survey Secondary* (11-18), *HISD Parent Survey* и *HISD Community Survey*. Инструменти се користе за процену ставова, веровања и мишљења о школском окружењу, комуникацији, безбедности, администрацији и повезаности школе са локалном заједницом. Скале инструмената су осмишљене на основу четири димензије школске климе: школско окружење (12 ајтема), наставни процес (7 ајтема), комуникација (12 ајтема) и администрација (8 ајтема) (Stevens & Sanchez, 1999, према Freiberg, 1999).

Inventory of School Climate (ISC) је инструмент који омогућава процену перцепција наставника и ученика које се односе на различите димензије школске климе. Верзија за наставнике садржи шест подскала: уважавање и осетљивост према вршњацима и културолошким разликама, дисруптивност, позитивне интеракције, оријентација ка успеху, подржавање различитости и безбедност. Верзија за ученике садржи десет подскала: подршка наставника, доследност и јасноћа правила и очекивања, посвећеност и оријентација ка успеху, негативне вршњачке интеракције, позитивне вршњачке интеракције, строгост дисциплине, допринос ученика у одлучивању, иновираност и релевантност наставе, подржавање културног плурализма и проблеми безбедности (Brand, Felner, Shim, Seitsinger, & Dumas, 2003).

Comprehensive School Climate Inventory (CSCI) омогућава процену перцепција ученика, школског особља и родитеља које се односе на 10 димензија школске климе: подршка приликом учења, социјална подршка од стране одраслих, социјално и грађанско учење, поштовање одраслих, правила и норме, однос ученика са другим ученицима, силедијство, физичко окружење, осећај сигурности, школска повезаност (са породицом и заједницом) и две додатне димензије за наставнике које се односе на њихово професионално окружење, и то су: професионални односи и руковођење. Овај инструмент се истиче по томе што садржи и три групе препорука, конкретних смерница и активности за унапређивање школске климе које се примењују у зависности од добијених резултата (Guo, Choe, & Higgins D' Alessandro, 2011).

Zullig и сарадници (2010) су на основу историјског прегледа литературе и евалуације неколико инструмената за процену школске климе конструисали *School Climate Measure* (SCM), који се користи за процену перцепција ученика. Инструмент садржи осам скала: позитивни односи између ученика и наставника, везаност за школу, подршка у учењу, ред и дисциплина, физичко окружење, социјално окружење, перцепције искључивања и привилегија и задовољство начином подучавања.

Истраживачи наводе да постоји доста потешкоћа у процени школске климе. Тако Ноу и сарадници (1991) истичу да се перцепције школске климе разликују од особе до особе унутар исте организације. Ученици, наставници и родитељи немају исти доживљај климе иако су у истој школи. На пример, ако ученици имају добре односе са вршњацима и наставницима процењиваће школску климу као позитивну, док ће наставници који немају подршке од стране својих колега и директора процењивати школску климу негативно. Разлике у процени школске климе се могу приметити и код родитеља јер оне углавном зависе од тога колико се школа ангажује око укључивања њихове деце (Ševkušić, 2017).

Lindelov (1989) наводи да сваки инструмент има одређена ограничења с обзиром да се њима не процењује актуелно стање у школи, већ се добија перцепција испитаника о томе.

2.5. Профил школске климе (Howard и сарадници)

С обзиром да ће се користити у овом истраживању, у наредном делу приказаћемо концептуализацију школске климе коју су дали Howard, Howell, & Brainard (1987). Аутори

дефинишу школску климу „као атмосферу за учење” и под овим појмом подразумевају „осећања која ученици, наставници и родитељи гаје према школи” (Howard et al., 1987: 5). На основу постављене дефиниције школске климе, аутори су издвојили осам општих димензија који одређују школску климу и утичу на њен квалитет, а то су:

- 1) континуирани академски и социјални развој;
- 2) поштовање;
- 3) поверење;
- 4) висок морал;
- 5) кохезивност;
- 6) могућности за учествовање;
- 7) одржавање школе и
- 8) брига.

Показатељи континуираног академског и социјалног развоја су: код сваког ученика развијају се школске, социјалне и физичке вештине и знања; запослени унапређују своја знања и вештине и делују као кооперативни чланови тима; наставници имају висока очекивања од ученика, верују да ученици могу да науче и посвећени су подучавању ученика; наставници верују у своје способности да утичу на постигнућа ученика; ученици верују да њихов успех зависи од уложеног труда. Димензија поштовање подразумева следеће показатеље: ученици и запослени у школи вреднују себе; њихове идеје се уважавају; имају високо самопоштовање, обзирни су и цене друге; преовладава атмосфера узајамног поштовања. Показатељи димензије поверење су: у школи се охрабрују и одржавају односи пуни поверења; поштовање интегритета ученика и запослених. Показатељи димензије висок морал су: ученици и запослени се добро осећају у школи; радо испуњавају своје обавезе; имају висок ниво самопоуздања и самоконтроле; негативни ставови не постоје. Димензија кохезивност обухвата следеће показатеље: ученици и запослени имају осећање припадности; имају жељу да остану у школи и заједничким снагама делују у остваривању циља; постојање „борбеног духа”. Показатељи димензије могућности за учествовање су: школско особље је укључено у процес одлучивања и доношења одлука важних за школу; њихове идеје су увек саслушане и узете у обзир. Димензија одржавање школе подразумева следеће показатеље: школа се „самообнавља”; она расте, развија се и мења се; запослени верује у своју способност да промене, побољшају и управљају окружењем за учење. Показатељи димензије брига су: ученици и запослени осећају да други брину о њима; ученици и запослени брину једни о другима; запослени осећају да директор брине о њима; директор брине о ученицима и запосленима.

Наведене димензије одређују квалитет школске климе у погледу учења и одређују какав успех ће постићи школа у погледу остваривања два циља – продуктивности и задовољства. Продуктивност као циљ подразумева обезбеђивање здравог, подстицајног и продуктивног окружења за учење, које доприноси личном и академском развоју ученика. С друге стране циљ задовољство подразумева да школа пружа окружење за рад које ствара задовољство код ученика. Остваривањем ова два циља не само да се ствара повољна школска клима за ученике, већ је она повољна и за наставнике, директора, друго школско особље и родитеље.

Аутори сматрају да су наведене димензије школске климе резултат специфичног начина рада школе. Другим речима, школска клима је резултат праксе и програма у датој школи. Специфичан начин рада школе операционализован је кроз 18 фактора који су распоређени у три групе: програмски, процесни и материјални фактори.

Програмски фактори који обухватају показатеље академске димензије школске климе су:

- 1) могућности за активно учење у које су ученици потпуно укључени и могу демонстрирати способност да користе своја знања и вештине;

- 2) индивидуализована очекивања у погледу постигнућа која су реална, флексибилна и узимају у обзир индивидуалне разлике;
- 3) разноврсност окружења за учење тако да се избегне један стандардни начин подучавања и да се користе различити начини груписања ученика;
- 4) флексибилне и разноврсне активности које омогућавају ученицима да задовоље своја интересовања у складу са својим могућностима;
- 5) посебно креирани наставни планови и програми који су у складу са интелектуалним, социјалним и физичким карактеристикама ученика;
- 6) заједнички утврђена и прихваћена школска правила од стране ученика и од стране запослених;
- 7) креирање разноврсних система награђивања којима се подстиче позитивно понашање ученика и запослених.

Процесни фактори који обухватају показатеље социјалне димезије школске климе су:

- 1) развијање, унапређивање и јачање вештина решавања проблема;
- 2) јасно дефинисани и постављени циљеви који воде унапређивању рада школе;
- 3) препознавање и позитиван приступ у решавању конфликтних ситуација;
- 4) ефективна комуникација која доводи до унапређења интерперсоналних односа између школе, ученика и родитеља;
- 5) партиципација ученика, запослених и родитеља у процесу донешења одлука важних за школу;
- 6) аутономија уз одговорност за остваривање постављених циљева и задатака;
- 7) примена савремених и иновативних облика, метода и начина подучавања и
- 8) дугорочно планирање рада школе.

Материјални фактори који обухватају показатеље физичке димезије школске климе су:

- 1) адекватни ресурси који омогућавају ефикасно подучавање и учење;
- 2) ефикасан систем логистике који помаже при остваривању циљева у школи и
- 3) физички изглед школе.

Полазећи од наведених димензија, конструисан је инструмент за процену школске климе – School Climate Profile (CFK). Први део инструмента, под називом *Фактори опште климе* садржи питања о осам димензија школске климе. На основу добијених одговора може се одредити у којој мери је школска клима позитивна или негативна, односно колико је школа успешна у остваривању циља продуктивности и задовољства. Поред тога, резултати процене могу се користити за утврђивање димензија школске климе које треба унапредити и праћење ефеката примењених интервенција. Други део *Профила школске климе* садржи питања о процесним, програмским и материјалним факторима школске климе. Овај део инструмента сматра се дијагностичким оруђем и користи се за избор програма и интервенција за унапређивање школске климе.

Профил школске климе је примењен у многим истраживањима и наишао је на позитивне и негативне критике.

Фох и сарадници (1973; према Willingham, 1990) су истакли да овај инструмент не претендује да обухвати све факторе школске климе и да је његова највећа вредност у томе што служи као оруђе за процену укупне школске климе. На основу резултата процене могу се одредити елементи школске климе на које треба обратити пажњу.

Gangi (2010) истиче да *Профил школске климе* има бројних предности, као што су: омогућава запосленима у школи да искажу своје перцепције о окружењу у коме раде и односима са члановима колектива; процењује димензије школске климе које имају емпиријску потврду (безбедност, учење и подучавање и окружење школе); информације се добијају директно од наставника и др.

Johnson и сарадници (Johnson & Johnson, 1993; Johnson, Johnson, & Zimmerman, 1996; Johnson, Johnson, Kranch, & Zimmerman, 1999) су спровели неколико истраживања која су показала да инструмент, као и резултати до којих су дошли могу помоћи да се инструмент усаврши. Аутори сматрају да инструмент треба да има неколико верзија које ће бити прилагођене узрасту ученика, односно нивоу школовања, као и да би уместо четворостепенске скале било боље користити петостепену скалу.

Fox и сарадници (1973, према Willingham, 1990) су критиковали овај инструмент, а као најваћу ману овом инструменту аутори су навели да он не обухвата све факторе који су од значаја за процену школске климе. Аутори сматрају да је инструмент више одговара глобалној процени него таксативној и да резултати могу помоћи само у томе да се на неке факторе школске климе интензивније обрати пажња.

Bebermeyer (1982, према Willingham, 1990) је навео неколико критика на рачун овог инструмента: није емпиријски потврђено да варијабле које се процењују репрезентују школску климу, нису утврђени поузданости и валидности као и да је процена заснована на претпоставкама да задовољство повећава продуктивност и да је „отворена” климе боља од „затворене”, што није у складу са другим истраживачким радовима и проценама.

2.6. Значај позитивне школске климе

У стварању здраве и подстицајне атмосфере у школи круцијалну улогу има позитивна школска клима (Ђурић и Поповић Ћитић, 2011). Такође, може допринети позитивним исходима образовања и васпитања, позитивном развоју ученика, осећању задовољства и др., што утиче на целокупни развој и успех школе (Marshall, 2004). Позитивна школска клима постоји онда када се сви актери школског живота осећају пријатно, пожељно, прихваћено и безбедно и када су интеракције позитивне и пуне поверења. У индикаторе позитивне школске климе убрајају се: осећање припадности школи и групи, подршка наставном кадру у погледу континуираног стручног усавршавања и сарадња међу наставницима (Johnson, et al., 1996; Osterman, 2000).

Ђурић и Поповић Ћитић (2010) истичу да позитивну школску климу одликује скуп следећих својстава:

- атрактиван и допадљив изглед школе;
- позитивни односи;
- поштовање и сарадња између наставника, ваннаставног особља, ученика и родитеља и
- отворене могућности укључивања у различите активности.

Haynes и сарадници (Haynes, Emmons, & Ben Avie, 1997) су дали нешто детаљнију и обухватнију поделу, па у показатеље позитивне школске климе убрајају следеће елементе:

- мотивација за учење (ученици верују да у школи могу да уче и науче и спремни су за то);
- одлучивање (родитељи, ученици и школско особље су укључени у процес доношења важних одлука у школи);
- правичност (у школи се сви ученици третирају са поштовањем и подједнако, без обзира на пол, старост, етничку припадност и др.);
- општа школска клима (у школи владају квалитетни односи, поштовање и поверење);
- ред и дисциплина (одговарајуће понашање ученика у школи);
- укљученост родитеља (родитељи се врло често укључују и учествују у различитим школским активностима);
- однос школе и локалне заједнице (локална заједница подржава рад школе и учествује у њему);

- посвећеност учењу (наставници активно мотивишу ученике да уче и постижу добре резултате);
- очекивања школског особља (школско особље од ученика очекује како успешност у школи тако и у даљем животу);
- лидерство (директор школе ефикасно води школу и др.);
- школска зграда (својим физичким изгледом школа заслужује поштовање);
- коришћење ресурса (сви ученици имају могућност да користе школску опрему и школски материјал);
- брига и подршка (директор брине о ученицима, њиховим родитељима, наставницима и другом школском особљу);
- односи између ученика (висок ниво бриге, поштовања и поверења између ученика) и
- односи између наставника и ученика (висок ниво бриге, поштовања и поверења између наставника и ученика).

Истраживања су показала да позитивна школска клима утиче на школски живот и његове актере. Тако позитивна школска клима утиче на:

1. Ученике: боља школска постигнућа ученика (Brookover et al., 1978; Haynes et al., 1997; Griffith, 1995; Johnson & Stevens 2006; Stewart, 2008); виши ниво самопоштовања ученика (Hoge, Smit, & Hanson, 1990; Jia et al., 2009); мањи број изостанака ученика, казни и суспензија (Lee, Cornell, Gregory, & Fan, 2011); мању учесталост екстернализованих проблема (Kuperminc, Leadbeater, Emmons, & Blatt, 1997; Kuperminc, Leadbeater, & Blatt, 2001; Suldo, McMahan, Chappel, & Loker, 2012), агресивног понашања (Espelage, Polanin, & Low, 2014; Goldstein, Young, & Boyd, 2008; Karcher, 2002) употребе психоактивних супстанци (LaRusso, Romer, & Selman, 2008); мању учесталост интернализованих проблема (Hung, 2011; Somersalo, Solantaus, & Almqvist, 2002), менталних поремећаја (Lester & Cross, 2015), депресивних поремећаја (Jia et al., 2009; LaRusso et al., 2008), анксиозних поремећаја (Hung, 2011).

2. Наставнике: већа посвећеност и приврженост послу (Othman & Kasuma, 2016; Raman, Chi Ling, & Khalid, 2015; Smith, 2009); веће задовољство улогом у школи (Grayson & Alvarez, 2008; Taylor & Tashakkori, 1995; Treputtharat & Tayiam, 2014); већа самоефикасност (Lacks, 2016; Van Dat, 2016).

3. Родитеље: већу укљученост и ангажовање (Berkowitz et al., 2017; Fan & Chen, 2001; Goldkind & Farmer, 2013; Jeynes, 2007; Perkins, 2008).

Резултати претходних истраживања потврђују да су поједине димензије позитивне школске климе повезане са бољим школским постигнућем ученика (Brookover et al., 1978; Griffith, 1995; Johnson & Stevens, 2006; Stewart, 2008).

Истраживање које су спровели Brookover и сарадници (1978) је показало да су школска постигнућа најснажније повезана са димензијом коју су аутори назвали „осећање узалудности”, што подразумева перцепције ученика да немају контролу над властитим успехом у школи, да наставници нису заинтересовани за њихов успех у школи и да ће бити кажњени од стране вршњака уколико буду успешни. Поред овог налаза, аутори су истакли и снажну повезаност школског постигнућа и оцењивања и очекивања наставника у односу на ученике.

Griffith (1995) је на основу спроведеног истраживања указао на позитивну повезаност школског постигнућа са скоровима на скалама социјалног поретка, а негативну са скоровима социјалне акције. Скале социјалног поретка су обухватале физичке и структуралне карактеристике школе и норме и вредности које се негују у школи, док су скале социјалне акције подразумевале дешавања на нивоу учионице – настава и учење, инструкције за учење и односи који владају у њој.

Johnson и Stevens (2006) су истакли позитивну и значајну везу између школских постигнућа и следећих димензија школске климе: повезаност међу наставницима, иновације, учешће наставника у доношењу одлука, адекватност ресурса и подршка коју наставници добијају од ученика. Аутори наводе да се висока школска постигнућа ученика могу објаснити тиме што се и ученици и наставници у школама у којима влада позитивна школска клима осећају мотивисаним за рад и напредовање.

Lia и saradnici (2009) су након свог истраживања дошли до следећих налаза – школска постигнућа су позитивно повезана са подршком наставника и вршњака, а негативно са могућностима за аутономију (изборе и доношење одлука) у погледу учења и других активности у одељењу. Поред тога, откривено је да је самопоштовање ученика позитивно повезано са подршком наставника и вршњака.

Grayson и Alvarez (2008) су испитивали везу између димензија сагоревања са димензијама школске климе. Емоционална исцрпљеност, као прва димензија сагоревања наставника је најснажније повезана са две димензије школске климе – односи школе са родитељима и заједницом и односи међу ученицима; лична постигнућа као друга димензија сагоревања је најснажније повезана са руковођем одељењем; деперсонализација као трећа димензија је најснажније повезана са односима наставник-ученик, академским развојем ученика и школском администрацијом.

Taylor и Tashakori (1995) су испитивали утицај школске климе на задовољство послом и осећање самоефикасности наставника. Резултати истраживања су показали да на задовољство послом најснажније утичу димензије школске климе коју су аутори назвали „непостојање препрека у настави” и „лидерство директора”, а на самоефикасност „непостојање препрека у настави” и односи међу наставницима.

Raman и сарадници (2015) су указали на везу између школске климе и посвећености наставника. Резултати истраживања су показали да на посвећеност послу најснажније утичу следеће димензије школске климе: лидерство, стручно усавршавање наставника и „радни” притисак.

Учешће родитеља се односи како на њихово ангажовање код куће тако и на укљученост у различите школске активности. Бројна истраживања (Fan & Chen, 2001; Jeunes, 2007) говоре у прилог томе родитељски ангажман и укљученост значајно позитивно утиче на школска постигнућа ученика и успешан рад наставника и школе уопште. Perkins (2008) истиче да добра сарадња између родитеља и школе позитивно утиче на посвећеност школским обавезама, мотивацију за рад и учење, развијање позитивних ставова, поштовање школских правила и др.

О повезаности позитивне школске климе са проблемима у понашању ученика биће више речи у наредном поглављу.

2.7. Школска клима и проблеми у понашању

Прва истраживања о школској клими била су усмерена на испитивање перцепција школског особља о школској организацији, продуктивности и откривању карактеристика којима се одликују ефективне школе (Ђорђевић и Damjanović, 2016; Koth et al., 2008). Каснија истраживања су била усмерена на повезаност школске климе са постигнућима ученика. Крајем деведесетих година истраживања су се фокусирала на све учеснике школског живота, а школска клима је почела да се посматра и у корелацији екстернализованим и интернализованим проблемима (Gottfredson et al., 2005; Thapa, Cohen, Guffey, & Higgins-D'Alessandro, 2013; Zullig et al., 2010).

У даљем раду ће бити приказани резултати релевантних истраживања о повезаности школске климе са проблемима у понашању ученика. У складу са темом издвојена су истраживања рађена на узорцима ученика млађег школског узраста. Посебна пажња ће бити

посвећена повезаности одређених димензија и показатеља школске климе са екстернализованим и интернализованим проблемима у понашању.

2.7.1. Школска клима и екстернализовани проблеми

Увидом у бројна истраживања која су се бавила овом проблематиком, може се приметити постојање повезаности између школске климе и екстернализованих проблема у понашању (Kupermine et al., 1997, 2001; Somersalo et al., 2002; Suldo et al., 2012). Наведена истраживања су показала да су перцепције ученика о школској клими значајно повезане са екстернализованим проблемима, наглашавајући везу између школског контекста и психолошког функционисања ученика као и то да позитивна перцепција школске климе представља снажан протективни фактор проблема у понашању.

Поред екстернализованих проблема, приказана су и истраживања сродних феномена, а то су: насиље у школи (Barnes, Brynard, & de Wett, 2012; Brookmeyer, Fanti, & Henrich, 2006; Steffgen, Recchia, & Viechtbauer, 2013), дисциплинско кажњавање (Gregory, Cornell, & Fann, 2011), злоупотреба психоактивних супстанци (Kitsantas, Ware, & Martinez Arias, 2004), изостајање из школе (Claes, Hooghe, & Reeskens, 2009).

Barnes и сарадници (2012) су испитивали утицај школске климе на испољавање насиља у школи. Резултати истраживања су показали да је ниво насиља нижи у школама у којима је школска клима оцењена као позитивна. Конкретније, најзначајнија статистичка повезаност је уочена између физичког и вербалног насиља и школске климе. Поред повезаности школске климе и насиља у школи Brookmeyer и сарадници (2006) су указали и на значајну улогу школске климе у редуковању насиља у школи, истичући да је школска клима веома битан протективан фактор. Steffgen и сарадници су након велике метаанализе студија о повезаности школске климе и насиља у школи (2013) дошли до следећих резултата: пронађена је повезаност средње јачине између перцепције школске климе и насилног понашања ученика, док повезаност између других показатеља школске климе (величина школе, степен школовања) и насилног понашања није утврђена.

Gregory и сарадници (2011) су указали на значајну повезаност школске климе и дисциплинског кажњавања ученика. Резултати истраживања су показали да је стопа дисциплинског кажњавања значајно виша у школама у којима је школска клима перцепирана као негативна и у којима је забележен низак ниво подршке и поштовања ученика.

Kitsantas и сарадници (2004) су у свом истраживању испитивали везу између безбедности у заједници, школске климе, злоупотребе психоактивних супстанци и безбедности у школској средини кроз ученичке перцепције. Резултати истраживања су показали да су најснажнији предиктори перцепције ученика о сигурности и злоупотреби психоактивних супстанци управо окружење у коме ученици живе, безбедност у заједници и школска клима, док су се као најслабији предиктор перцепције ученика издвојиле мере које школа предузима у циљу побољшања безбедности у школском окружењу.

Claes и сарадници (2009) су указали на повезаност школске климе и изостајања из школе. Наиме, резултати њиховог истраживања су показали да велики утицај на изостајање из школе имају позитивна школска клима и ниво укључености родитеља у живот и рад школе. Школе у којима влада позитивна школска клима, која подржава сараднички однос између школе, родитеља и ученика имају значајно нижу стопу изостајања из школе.

Сасвим је извесно да школско окружење са свим својим карактеристикама, климом и начином организације, директно или индиректно доприноси одређеном начину понашања. Поред идентификације школске климе као фактора који је повезан са различитим облицима екстернализованих проблема у понашању ученика, битно је истаћи и њен значај у редуковању и превенцији проблема у понашању.

У овом делу рада настојаћемо да укажемо на повезаност димензија школске климе (физичка, социјална и академска димензија), које су већ описане у претходном делу рада и различитих облика екстернализованих проблема у понашању ученика.

У већ поменутој студији, Barnes и сарадници (2012) су указали на повезаност физичке, социјалне и академске димензије школске климе и насиља у школи (физичко и вербално узнемиравање, ношење и употреба оружја, физички напади и сексуално узнемиравање). Резултати истраживања су показали да постоји значајна повезаност између сваке наведене димензије школске климе и свих наведених облика насиља, с тим што је она најјача између школске климе и физичког и вербалног узнемиравања.

Kurermine и сарадници (2001) су у свом истраживању испитивали повезаност физичке, социјалне и академске димензије школске климе и екстернализованих проблема у понашању. Резултати истраживања су указали на повезаност све три димензије школске климе са екстернализованим проблемима, с тим да је повезаност статистички најзначајнија била између социјалне димензије и екстернализованих проблема. Као најзначајнији предиктори екстернализованих проблема издвојени су односи између ученика и наставника и поштење.

Brand и сарадници (2003) су спровели велико истраживање са циљем да укажу на везу између екстернализованих проблема и физичке, социјалне и академске и димензије школске климе. Као најснажнији предиктор проблема у понашању ученика извојени су негативни вршњачки односи у школи. Конкретније виши ниво проблема у понашању, употребе цигарета, алкохола и психоактивних супстанци и позитивни ставови према њима у корелацији су са нижим нивом подршке наставника и вршњака, посвећености школи и школским обавезама и вишим нивом проблема који се тичу безбедности у школи.

Way и сарадници (Way, Reddy, & Rhodes, 2007) су испитивали везу између школске климе, њене физичке и социјалне димензије и проблема у понашању ученика (понашања којим се крше правила). Резултати њиховог истраживања су указали на корелацију између екстернализованих проблема и следећих показатеља школске климе: подршка наставника, вршњачка подршка, аутономија ученика и доследност у школским правилима. Наиме, опадање нива наведених показатеља је повезано са вишим нивом проблема у понашању ученика.

Goldstein и сарадници (2008) су у свом раду истакли повезаност физичке и социјалне димензије школске климе и релационе агресије, која подразумева манипулацију социјалним релацијама са циљем уништавања социјалних односа, репутације или социјалног статуса. Аутори су дошли до закључка да је изложеност релационој агресији снажан предиктор школске климе. Наиме, ученици који су били изложени релационој агресији у својој школи се нису осећали безбедно у њој и школску климу перципирају веома негативно.

Sanchez Fowler и сарадници (Sanchez Fowler, Banks, Anhalt, Hinrichs Der, & Kalis, 2008) су у свом истраживању указали на повезаност између социјалне димензије школске климе, конкретније односа између наставника и ученика и екстернализованих проблема. Резултати истраживања су показали да су екстернализовани проблеми и просоцијално понашање деце у вртићу имали значајан утицај на квалитет односа наставник-ученик у трећем разреду. Ученици који су имали више скорове на скалама које мере екстернализоване проблеме имали су и нижи квалитет односа са својим наставницима. Аутори истичу да екстернализовани проблеми имају снажан утицај на однос између наставника и ученика, тачније да негативно утичу на квалитет односа и на повећање конфликта између њих.

Hughes и сарадници (Hughes, Cavell, & Jackson, 1999) су у свом истраживању указали на повезаност између социјалне димензије школске климе, тачније односа између наставника и ученика и агресивног понашања ученика. Резултати истраживања су указали на то да се квалитет односа између наставника и ученика може сматрати значајним предиктором за испољавање агресивног понашања ученика. Наиме, у школама у којима је забележен виши ниво испољавања агресивног понашања ученика, квалитет односа између наставника и ученика је оцењен као негативан.

Meehan и сарадници (Meehan, Hughes, & Cavell, 2003) су током своје двогодишње студије испитивали повезаност социјалне димензије школске климе, односа између наставника и ученика и вршњачких односа и агресивног понашања ученика. Аутори истичу

да се позитивни односи између наставника и ученику могу сматрати значајним предиктором испољавања агресивног понашања, док позитивни односи између вршњака нису показали значајан утицај на испољавање агресивног понашања.

O'Connor и сарадници (O'Connor, Dearing, & Collins, 2011) су испитивали повезаност између социјалне димензије школске климе, односа између наставника и ученика и екстернализованих проблема. Аутори су извели два главна закључка. Прво, квалитетни и позитивни односи наставник-ученик су се показали као значајан предиктор мањег испољавања екстернализованих проблема. Друго, квалитетни и позитивни односи наставник-ученик су се показали као значајни протективни фактори, који су допринели превенцији и редукцији екстернализованих проблема.

Downer и сарадници (Downer, Rimm-Kaufman, & Pianta, 2007) указују на везу између социјалне и академске димензије школске климе и екстернализованих проблема. Школска клима је процењена кроз следеће показатеље: квалитет интеракција у учионици, квалитет наставе и инструкције наставника. Резултати истраживања су показали да је у школама у којима је забележен нижи степен квалитетних интеракција у учионици (рад у већим групама, недовољна ангажованост ученика и наставника, недовољна посвећеност наставника индивидуалним потребама ученика, нејасне инструкције за рад и сл.) такође је забележен и виши ниво екстернализованих проблема ученика. Аутори су истакли да је квалитет интеракција у учионици, наставе и инструкција наставника значајан предиктор испољавања екстернализованих проблема.

Wang (2009) је у свом истраживању испитивао однос између социјалне и академске димензије школске климе и проблема у понашању ученика (понашања којим се крше правила). Резултати истраживања су указали на повезаност између следећих показатеља школске климе: структура школе, аутономија уз одговорност, подршка и помоћ наставника и учествовање у доношењу одлука и понашања којим се крше правила. Наиме, ученици који су климу у својој школи оценили као негативну имали су више скорове на скали која мери синдром понашања којим се крше правила. Као најснажнији предиктор понашања којим се крше правила издвојио се показатељ подршка наставника.

Stewart и Suldo (2011) су испитивали повезаност академске димензије школске климе, кроз показатељ социјалне подршке наставника и вршњака и екстернализованих проблема. Резултати истраживања су показали да је социјална подршка значајан предиктор екстернализованих проблема. Ученици који су имали снажнију подршку својих наставника школску климу су перципирани као позитивну и имали су низак ниво испољавања екстернализованих проблема.

2.7.2. Школска клима и интернализовани проблеми

Анализом истраживања из ове области може се уочити постојање везе између различитих облика интернализованих проблема у понашању са школском климом и њеним показатељима (Hung, 2011; Jia et al., 2009; Kuperminc et al., 1997, 2001; LaRusso et al., 2008; Loukas & Robinson, 2004; Somersalo et al., 2002; Suldo et al., 2012). Морамо напоменути да је број ових истраживања знатно мањи од истраживања која су се бавила повезаношћу школске климе и екстернализованих проблема.

Поред интернализованих проблема, приказана су и истраживања сродних феномена, а то су: анксиозни поремећаји (Liu, 2012), депресивни поремећаји (Jia et al., 2009; Loukas & Robinson, 2004; Wang, 2009; Way et al., 2007); емоционалне тешкоће (Resnick et al., 1997); соматоформни поремећаји (Lohre, Lydersen, & Vatten, 2010); психосоматски поремећаји (Modin & Ostberg, 2009).

Liu (2012) се у свом истраживању бавио односом школске климе и анксиозних поремећаја. Резултати истраживања су указали на негативну повезаност између ученичких перцепција школске климе и анксиозних поремећаја. Тачније, показатељ школске климе –

односи (наставник-ученик и ученик-ученик) су се показали као најзначајнији предиктори анксиозних поремећаја.

Ја и сарадници (2009) су својим истраживањем указали на повезаност школске климе и депресивних поремећаја. Резултати истраживања су показали да су перцепције ученика о школској клими биле у позитивној корелацији са самопоштовањем, самопоуздањем и школским успехом ученика али и у негативној корелацији са депресивним поремећајима.

Resnick и сарадници (1997) истичу да школска клима има константан утицај на емоционално здравље ученика. Аутори су у свом истраживању указали на повезаност школске климе и емоционалних тешкоћа ученика. Резултати њиховог истраживања су показали да је код емоционалних тешкоћа ученика највећи утицај имала њихова везаност за школу.

Lohre и сарадници (2010) су указали на везу соматоформних поремећаја и школске климе. Аутори су испитали односе одређених показатеља школске климе са осећањем туге, анксиозности, проблемима са стомаком и главобољом. Резултати су показали да је усамљеност снажно и позитивно повезана са осећањем туге, анксиозношћу и главобољом.

Modin и Ostberg (2009) су испитивали везу између школске климе и психосоматских поремећаја (анксиозност, депресивност, соматске притужбе). Резултати њиховог истраживања су показали да подршка наставника има значајан утицај на испољавање психосоматских поремећаја ученика. Наиме, ученици који су оценили подршку наставника као незадовољавајућу су имали виши ниво психосоматских поремећаја.

У овом делу рада настојаћемо да укажемо на повезаност димензија школске климе и различитих облика интернализованих проблема у понашању ученика.

Поред везе између школске климе и екстернализованих проблема, Brand и сарадници (2003) су испитивали и везу између школске климе (све три димензије) и анксиозних и депресивних поремећаја ученика. Резултати истраживања су показали следеће: нижи нивои депресивних и анксиозних поремећаја су у корелацији са вишим нивоима подршке наставника, посвећености школи и школским обавезама, позитивним вршњачким интеракцијама и нижим нивоима безбедносних проблема, док су виши нивои депресивних поремећаја у вези са вишим нивоима сигурносних проблема у школи.

Suldo и сарадници (2012) су у свом истраживању указали на повезаност између између школске климе (све три димензије) и интернализованих проблема у понашању. Као најзначајнији предиктори интернализованих проблема истакли су се: укљученост родитеља, ред и дисциплина, доступност школских ресурса и активности, као и изглед и одржавање школе.

У већ поменутој студији Way и сарадници (2007) су испитивали и везу између физичке и социјалне димензије школске климе и депресивних поремећаја. Резултати истраживања су указали на постојање корелације између негативне школске климе, кроз све обухваћене показатеље (подршка наставника, вршњачка подршка, аутономија ученика и доследност у школским правилима) и учесталијег испољавања депресивних поремећаја ученика.

O'Connor и сарадници (2011) су испитивали повезаност социјалне димензије школске климе и испољавања интернализованих проблема ученика. Истраживањем није уочена значајна веза између односа наставника и ученика и интернализованих проблема, али су се квалитетни и позитивни односи између њих показали као значајни протективни фактори, који доприносе превенцији и редукцији интернализованих проблема.

У већ поменутој студији Stewart и Suldo (2011) су испитивали и повезаност академске димензије школске климе, кроз показатељ социјалне подршке наставника и вршњака и интернализованих проблема. Резултати истраживања су показали да је социјална подршка значајан предиктор интернализованих проблема. Ученици који имају снажнију подршку својих вршњака позитивну климу перципирају као позитивну и имају низак ниво интернализованих проблема, док подршка наставника није показала значајан утицај на перцепцију школске климе и испољавање интернализованих проблема.

Wang (2009) је у свом истраживању поред односа школске климе, и понашања којим се крше правила, испитивао и повезаност школске климе, тј. социјалне и академске димензије са симптомима депресивних поремећаја. Резултати истраживања су указали на повезаност између школске климе и њених показатеља: структура школе, аутономија уз одговорност, подршка и помоћ наставника и учествовање у доношењу одлука, са једне стране и депресивних поремећаја са друге стране. Наиме, ученици који су климу у својој школи оценили као негативну, имали су више скорове на скали која мери депресивне поремећаје. Аутор истиче да се показатељ подршка наставника издвојио као битан протективни фактор код депресивних поремећаја ученика.

Сумирајући презентоване емпиријске податаке можемо извести следеће претпоставке:

1. Школска клима утиче на испољавање екстернализованих и интернализованих проблема у понашању ученика;
2. Постоји повезаност између све три димензије школске климе и интернализованих проблема у понашању ученика;
3. Као најзначајни предиктори истичу се: изглед школе, доступност ресурса, безбедност, структура школе, доследност у школским правилима, аутономија, учешће у доношењу одлука, односи у школи, подршка, настава и инструкције за рад, укљученост родитеља.

Квалитет школске климе повезан је са квалитетом живота, рада и интеракција ученика у школи. Континуираним праћењем школске климе, њеним мерењем и унапређивањем може се превентивно деловати на развој екстернализованих и интернализованих проблема ученика.

2.8. Унапређивање школске климе

Изградња позитивне школске климе је „веома сложен задатак и захтева сталне напоре свих учесника васпитно-образовног процеса, а за крајњи резултат има унапређивање рада школе” (Vujačić i Stanišić, 2007: 426).

Сам процес унапређивање школске климе је комплексан и подразумева процену школске климе, анализу резултата добијене процене, одређивање приоритетних области, креирање акционих планова и одабир интервенција за унапређивање. Препознавање потреба за унапређењем је полазна тачка. Након процене и анализе тренутне климе у школи, дефинишу се области које је неопходно унапредити, тако што се постављају циљеви, креирају програми, активности и интервенције (Freiberg, 1999).

Freiberg и Stein (1999, према Rapti, 2013) су истакли значај следећих елемената за унапређивање школске климе:

1) мотивација – у школи директори имају улогу мотиватора што значи да је њихов задатак да путем мотивисања, подршке и подстицаја активирају наставнике, ученике и родитеље да се посвете свом учешћу и улогама у раду школе. Да би био успешан у својој улози, директор мора константно да прати и оцењује њихов рад;

2) евалуација – сврха евалуације јесте да наставници и друго школско особље добију повратну информацију о свом раду и ангажовању у школи. Редовним спровођењем евалуације даје се основа за планирање побољшања наставног процеса и промовисања позитивне школске климе;

3) професионални развој наставника – да би наставници и ученици могли да развију све своје потенцијале и способности, школа треба да се одликује подстицајном атмосфером за учење. Да би што успешније остварили циљеве образовања наставници морају да се континуирано усавршавају и проширују своја знања и професионалне могућности;

4) тимски рад – тимски рад у школи подразумева да наставници раде заједно, теже ка истом циљу и користе своја знања и вештине да би постигли тај циљ.

Cohen (2007) наводи следеће елементе који су се издвојили као значајни у унапређивању школске климе:

- 1) спремност за промену;
- 2) процена снага, потреба и слабости;
- 3) анализа резултата;
- 4) спровођење активности планираних акционом планом и
- 5) анализа постигнутог и планирање наредне фазе унапређења школске климе.

National School Climate Council (2007) издваја следеће факторе који су значајни за унапређивање школске климе:

- 1) норме, вредности и очекивања који доприносе да се сви учесници осећају безбедно у социјалном, емоционалном и физичком погледу;
- 2) чланови школске заједнице који се међусобно поштују;
- 3) ученици, родитељи и наставници који раде заједно и доприносе остварењу заједничке визије;
- 4) наставници који сами пружају модел и подржавају став којим се наглашавају добробит и задовољство које се остварује учењем и
- 5) сви чланови школске заједнице доприносе успешном раду школе и брину о физичком окружењу.

2.8.1. Упутства за примену програма унапређивања школске климе

У овом делу рада приказаћемо упутства из Приручника за примену пројеката унапређивање школске климе која су дали Howard и сарадници (1978). Аутори истичу да је изградња позитивне климе дуготрајан и комплексан процес који садржи читав низ активности које је потребно спровести и који захтева учешће свих актера школског живота. На основу анализе успешних програма унапређивања школске климе Howard (1985) је издвојио осам корака заједничких за све програме:

1) Формирање тима за унапређивање школске климе. Улога тима јесте да надгледа процес унапређивања школске климе, пружа подршку радним групама, обезбеђује подршку родитеља и ученика и процењује резултате пројекта. Тиму се могу прикључити и заинтересовани родитељи, ученици и остало школско особље;

2) Прикупљање основних податка о индикаторима школске климе, као што су: школски успех, изостајање ученика и наставника, коришћење библиотеке, похађање активности у школи, проценат ученика са одличним и недовољним оценама, учесталост и трошкови уништавања школске имовине, дисциплински преступи, дисциплинске мере, употреба алкохола и психоактивних супстанци и напуштање школе;

3) Подизање свести школског особља, ученика и родитеља о значају унапређивања школске климе, кроз организовање радионица, предавања и других активности. Сви треба да буду информисани о пројекту унапређивања школске климе и уверени да ће тај пројекат бити користан и успешан;

4) Процене школске климе која ће идентификовати оне детерминанте које позитивно или негативно утичу на школску климу и која ће пружити прецизан снимак стања у школи и идентификовати снаге и слабости школе. Родитељи, ученици и целокупно школско особље треба активно укључити у овај процес. Резултати процене се анализирају, тумаче и презентују школском особљу, родитељима и ученицима;

5) Одређивање приоритетних области за унапређивање школске климе и осмишљавање конкретних активности које ће се наћи у акционом плану. На радионици

организованој у ту сврху, школско особље, родитељи и ученици треба да изнесу своје идеје, предлоге, сугестије и мишљења. Обично се издвоја до пет приоритетних фактора школске климе који ће се унапређивати;

6) Формирање радних група за сваки фактор школске климе који је означен као приоритетан. Радне групе су задужене реализују активности предвиђених акционим планом у одабраној области;

7) Координисање деловања радних група је задатак тима за унапређивање школске климе и директора школе. Задатак радних група јесте да периодично подносе извештаје о реализацији активности предвиђених акционим планом;

8) Евалуација ефеката програма унапређивања школске климе и извештавање о постигнутих резултатима. Тим прикупља, анализира и објављује податке о томе колико је школска клима унапређена. Користе се исти инструменти и процедуре као и за прикупљање основних података.

С обзиром да се сваке године у школи мењају наставници, добијају нови ученици, догађају се промене у образовном систему и мењају услови у окружењу, пожељно је да се процена школске климе врши сваке године. На основу студије случаја коју су аутори приказали у својој књизи, можемо приметити и да се после годину дана могу значајно побољшати области који су процењене као слабости, али да се крајњи резултат постиже за неколико година.

2.8.2. Програми унапређивања школске климе

Након општих препорука истраживача за унапређивање школске климе, представимо и неке од конкретних програма који су се у пракси показали веома ефикасним.

Promoting Alternative Thinking Strategies је свеобухватни програм намењен деци предшколског и основношколског узраста који има за циљ редуковање проблема у понашању путем унапређивања социјалне и емоционалне компетенције ученика (Kusche & Greenberg, 1994).

Програм подразумева имплементацију курикулума који се састоји од 36 до 52 јединице током којих се ученицима пружају знања и вештине из пет главних области: самоконтрола, разумевање емоција, самопоштовање, односи са другима и вештине решавања проблема. Програмске интервенције подразумевају и активно учешће наставника, који су најчешће и реализатори самих активности и учешће родитеља ученика (Kusche & Greenberg, 1994).

Програм има задовољавајуће позитивне ефекте: виши степен емоционалног разумевања и препознавања својих и емоција других особа, повећање учесталости просоцијалног понашања, смањење нивоа агресивности и депресивности, као и нивоа испољавања екстернализованих и интернализованих проблема у понашању (Greenberg et al., 1995, Greenberg & Kusche, 1993; 1998). Faria и сарадници (Faria, Kendziora, Brown, O'Brien, & Osher, 2013) су указали на значајан позитиван утицај програма на школску климу, конкретније на следеће показатеље: односи ученика, школска постигнућа и безбедност у школи.

The Gatehouse Project је превентивни програм који је осмишљен са циљем да промовише социјалну инклузију, осећања повезаности и припадности у школама, као и позитивне промене у школском окружењу.

Програм се базира на 15 часова, који су намењени ученицима и чији је циљ да доведу до позитивних промена у интерперсоналној комуникацији и управљању емоцијама, кроз стицање практичних вештина препознавања, разумевања и управљања емоцијама. За наставнике је планирано 40 часова и они се фокусирају на професионални развој наставника

у овој области и осмишљавање стратегија за унапређивање школске климе (Patton et al., 2006).

Patton и сарадници (2006) су својим истраживањем указали да је након четири године примене овог програма, школска клима унапређена, а највише ефеката остварено је на: редуковање проблема у понашању, мању учесталост употребе цигарета, алкохола и психоактивних супстанци и мањи број ученика који имају ране сексуалне односе. Bond и сарадници (Bond, Carlin, Thomas, Rubins, & Patton, 2001) су након евалуације овог програма дошли до закључка да је програм утицао и на општу климу у школи, конкретно на безбедност у школи, повезаност ученика са школом и односе који владају у школи.

The Bullying Prevention Program је дугорочан систематски школски програм, усмерен на редуковање вршњачког насиља и стварање безбедног и позитивног окружења за учење и развој (Žunić Pavlović i Pavlović, 2013). Програм је конципиран тако да захтева коришћење читавог низа интервенција које се примењују на различитим нивоима – ниво школе, одељења и појединачних ученика. Тако рад на нивоу школе подразумева примену следећих интервенција: процена учесталости насиља у школској средини, формирање школског тима за превенцију насиља, обука чланова тима, израда плана рада, укључивање родитеља и локалне заједнице и др. Рад на нивоу одељења је усмерен на: успостављање и примену школских правила против насиља, континуирану реализацију часова одељенске заједнице и редовно одржавање родитељских састанака. На индивидуалном нивоу се примењују: рад са ученицима који су били жртве насиља или су насилници, а по потреби се укључују и њихови родитељи, пружање подршке ученицима који су жртве насиља, надзирање активности ученика и др. (Gašić Pavišić, 2004)

Евалуација програма је указала на значајне ефекте редуковања насилног понашања од 30% до 70% (Stevens, de Bourdeaudhuij, & Van Oost, 2000). Такође, евалуација овог програма је показала и смањење антисоцијалног понашања, свађа, вандализма и др. као и побољшање школске климе – односа у школи, безбедности, подршке ученицима и др. (Limber, Nation, Tracy, Melton, & Flerx, 2004; Olweus, 2005).

Програм *Peace Builder* настоји да смањи агресивно и насилно понашање међу децом основношколског узраста. Усмерен је на побољшање социјалне компетенције ученика и укупне социјалне климе у школи (Gašić Pavišić, 2004).

Програм се базира на идеји о смањењу агресивног и насилног понашања путем промовисања и награђивања просоцијалног понашања и јачањем позитивног понашања ученика. Програмске активности усмерене су на промену целокупне школске средине и подстицања позитивних социјалних интеракције и спроводе се као део свакодневне рутине школе. У оквиру активности ученици се подучавају следећим принципима: похвалити друге; избегавати проблеме; тражити савет од мудрих и паметних особа; приметити када повредиш другог; исправљати своје грешке и помоћи другима. Реализација активности предвиђених овим програмом не доприноси само промоцији позитивног понашања, већ има и значајну улогу у креирању позитивне школске климе (Flannery et al., 2003).

Истраживања показују да је примена овог програма знатно допринела редуковању насилног и агресивног понашања ученика, повећању социјалне компетенције ученика, позитивној промени школске климе и др. (Flannery et al., 2003).

Програм *The Incredible Years* један је од успешних мултикомпонентних програма намењен у најширем смислу превенцији, редуковању и третману проблема у понашању ученика кроз промоцију и унапређење социјалног и емоционалног развоја ученика. Програм се базира на теорији социјалног учења, која истиче значај породичних (родитеља) и школских утицаја (наставника) на процес социјализације деце и њихово понашање (Webster Stratton & Herman, 2010). Програм има 4 верзије, намењене деци различитог узраста и 3 посебна курикулума за децу, родитеље и наставнике.

Курикулум намењен деци на првом нивоу се реализују кроз 60 часова, два до три пута у току недеље. Њихов примарни циљ јесте унапређивање и јачање вештина управљања емоцијама, вештина решавања проблема, развијање социјалних вештина и одговарајућих

начина понашања у школској средини, поштовање школских правила и унапређивање мотивације за учење и школски успех (Macklem, 2011). Током реализације програмских интервенција користе се разноврсне методе и процедуре као што су: игра улога, моделовање путем приказивања, гледање видео снимака, коришћење игара и лутака, систем похвале и награде и др. (Webster Stratton & Reid, 2003; 2010).

Велики број истраживања указао је на позитивне ефекте програма: унапређивање социјалне и емоционалне компетенције деце, развој вештина и стратегија решавања проблема и конфликта са вршњацима, редукацију проблема у понашању и утицај на следеће показатеље школске климе – односи, комуникација, руковођење одељењем, партиципација родитеља, сарадња родитеља и школе и др. (Webster Stratton & Herman, 2010; Webster Stratton & Reid, 2003, 2010; Webster Stratton, Reid, & Hammond, 2001).

II ИСТРАЖИВАЧКИ ДЕО

1. ПРЕДМЕТ, ЦИЉ, ЗАДАЦИ И ХИПОТЕЗЕ ИСТРАЖИВАЊА

1.1. Предмет истраживања

Најшире посматрано, предмет овог истраживања је однос између школске климе и адаптивних карактеристика и проблема у понашању ученика млађих разреда основне школе. Резултати досадашњих истраживања конзистентно потврђују да је учесталост проблема у понашању ученика мања у школама које карактерише позитивна клима. Међутим, расположиви емпиријски подаци не пружају целовитију слику о односу различитих димензија школске климе на појаву и одржавање адаптивних карактеристика и одређених проблема у понашању ученика.

Ово истраживање је засновано на Хаурдовој концептуализацији школске климе, као широког конструкта са осам димензија и Ахенбаховој емпиријски заснованој процени адаптивних карактеристика проблема у понашању ученика. Поред тога, испитан је и допринос различитих програмских, процесних и материјалних детерминанти школског окружења у објашњавању повезаности школске климе и адаптивних карактеристика и проблема у понашању ученика.

Очекује се да ће истраживачки налази допринети бољем разумевању самог конструкта школске климе, тј. димензија и њене повезаности са адаптивним карактеристикама и испољавањем проблема у понашању ученика млађих разреда основне школе. Такође, очекује се да ће налази о детерминантама школске климе омогућити усмеравање пажње на разноврсне активности и интервенције које школа треба да предузме у циљу спречавања појаве проблема у понашању ученика.

1.2. Циљеви истраживања

На основу изложеног предмета истраживања дефинисани су следећи циљеви истраживања:

1. Утврђивање повезаности између квалитета школске климе и адаптивних карактеристика ученика;
2. Утврђивање повезаности између квалитета школске климе и проблема у понашању ученика;
3. Утврђивање повезаности између детерминанти школске климе и адаптивних карактеристика ученика;
4. Утврђивање повезаности између детерминанти школске климе и проблема у понашању ученика.

1.3. Задаци истраживања

За реализацију постављених циљева истраживања било је потребно остварити одређене задатке:

1. Утврђивање учесталости и образаца адаптивних карактеристика ученика;
2. Утврђивање учесталости и образаца екстернализованих и интернализованих проблема ученика;
3. Процена појединачних димензија школске климе и утврђивање њеног укупног квалитета;
4. Утврђивање повезаности између димензија школске климе, с једне стране и адаптивних карактеристика, екстернализованих и интернализованих проблема ученика, с друге стране;
5. Процена програмских, процесних и материјалних детерминанти школске климе;

6. Утврђивање повезаности између програмских, процесних и материјалних детерминанти и квалитета школске климе.

1.4. Хипотезе истраживања

Хипотезе истраживања су:

1. Постоји статистички значајна повезаност између квалитета школске климе и адаптивних карактеристика ученика;
2. Постоји статистички значајна повезаност између детерминанти школске климе и адаптивних карактеристика ученика;
3. Постоји статистички значајна повезаност између квалитета школске климе и проблема ученика;
4. Постоји статистички значајна повезаност између детерминанти школске климе и проблема ученика;
5. Постоје специфични обрасци повезаности школске климе са различитим проблемима у понашању ученика;
6. Постоје разлике у обрасцима везе школске климе са адаптивним карактеристикама и проблемима ученика.

2. МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

2.1. Време и место истраживања

Истраживање је реализовано у току школске 2014/2015. године у шест основних школа: ОШ „Веселин Маслеша”, ОШ „Карађорђе”, ОШ „Филип Филиповић”, ОШ „Свети Сава”, ОШ „Јован Јовановић Змај” и ОШ „Ђура Даничић”, са територије града Београда.

2.2. Узорак истраживања

У истраживању је учествовало шест београдских основних школа, са по једним одељењем првог, другог, трећег и четвртог разреда. Селекција школа и одељења обављена је методом случајног избора. Једини критеријум за избор одељења био је да наставник разредне наставе добро познаје школу и ученике (минимум два месеца). Узорак истраживања чини подузорак ученика ($N = 541$) и подузорак наставника разредне наставе ($N = 24$).

Подузорак ученика чине ученици првог до четвртог разреда основне школе, оба пола, узраста 6–11 година ($AC = 8,37$; $CD = 1,216$). Између школа нема значајних разлика у полној ($\chi^2 = 0,958$; $df = 5$; $p = 0,966$) и узрасној структури ученика ($F, 5, 535 = 0302$; $p = 0,912$). Структура подзорка ученика према школи коју похађају, полу и календарском и школском узрасту приказана је у Табели 1.

Табела 1. Структура подзорка ученика

| | | Бр. | % |
|--------|----------------------|-----|------|
| Школа | Веселин Маслеша | 111 | 20,5 |
| | Карађорђе | 95 | 17,6 |
| | Филип Филиповић | 89 | 16,5 |
| | Свети Сава | 73 | 13,5 |
| | Јован Јовановић Змај | 79 | 14,6 |
| | Ђура Даничић | 94 | 17,4 |
| Пол | Мушки | 267 | 49,4 |
| | Женски | 274 | 50,6 |
| Узраст | 6 година | 22 | 4,1 |
| | 7 година | 137 | 25,3 |
| | 8 година | 131 | 24,2 |
| | 9 година | 124 | 22,9 |
| | 10 година | 124 | 22,9 |
| | 11 година | 3 | 0,6 |
| Разред | Први | 132 | 24,4 |
| | Други | 136 | 25,1 |
| | Трећи | 139 | 25,7 |
| | Четврти | 134 | 24,8 |

Други подузорак чини по четири наставника разредне наставе из поменутих школа. Сви наставници су женског пола. Структура подзорка наставника разредне наставе према старости, дужини радног стажа и нивоу образовања приказана је у Табели 2.

Табела 2. Структура подузорка наставника разредне наставе

| | | Бр. | % |
|-----------------|---------------------|-----|------|
| Старост | До 30 година | 6 | 25,0 |
| | 31–40 година | 5 | 20,8 |
| | 41–50 година | 8 | 33,3 |
| | Више од 50 година | 5 | 20,8 |
| Радни стаж | 1–10 година | 8 | 33,3 |
| | 11–20 година | 6 | 25,0 |
| | 21–30 година | 6 | 25,0 |
| | 31–40 година | 4 | 16,7 |
| Ниво образовања | Средња школа | 3 | 12,5 |
| | Виша школа | 9 | 37,5 |
| | Факултет | 7 | 29,2 |
| | Магистратура/мастер | 5 | 20,8 |

2.3. Варијабле истраживања

Зависне варијабле:

- Адаптивне карактеристике
- Проблеми у понашању

Независне варијабле:

- Пол
- Узраст ученика
- Димензије школске климе: континуирани академски и социјални развој, поштовање, поверење, висок морал, кохезивност, могућности за учествовање, одржавање школе и брига
- Детерминанте школске климе: програмске детерминанте, процесне детерминанте и материјалне детерминанте

2.4. Поступак испитивања, извори и инструменти

Након обавештавања управе школа о истраживању и добијања информисане сагласности Школског одбора, Наставничког већа и Савета родитеља, приступило се истраживању.

Подаци о ученицима и школи добијени су анкетирањем наставника разредне наставе. Наставницима су претходно дате усмене и писане инструкције за попуњавање упитника. Инструменти који су коришћени у истраживању налазе се у Прилогу. Аутор је самостално обавио све активности везане за реализацију истраживања.

За процену понашања ученика коришћена је TRF скала (*Teacher's Report Form/6-18*), верзија за наставнике у школи која се користи за процену за адаптивног функционисања и проблема у понашању деце узраста од шест до осамнаест година (Achenbach & Rescorla, 2001). TRF је део Ахенбаховог система емпиријски засноване процене (*Achenbach System of Empirically Based Assessment – ASEBA*), који је коришћен у великом броју истраживања. Инструмент се састоји из два дела. Први део чини скала за процену адаптивног функционисања, а други део скала за процену проблема у понашању.

Скала Адаптивно функционисање укључује подскалу Школски успех и подскалу Адаптивне карактеристике, која је коришћена у овом истраживању. Ова подскала мери труд, позитивно понашање, учење и задовољство ученика. Наставници оцењују адаптивне

карактеристике ученика на скали од 1 – знатно мање до 7 – знатно више у поређењу са другим ученицима истог узраста. Сабирањем одговора на наведена четири питања добија се Скор адаптивних карактеристика.

У овом истраживању такође је коришћен други део TRF који садржи 112 питања о проблемима у понашању, подељених у осам синдром специфичних скала: Анксиозност-депресивност (нпр. „Осећа да га/је нико не воли.“), Повученост-депресивност (нпр. „Одбија да прича.“), Соматске притужбе (нпр. „Осећа се преморено.“), Социјални проблеми (нпр. „Не слаже се добро са другом децом.“), Проблеми мишљења (нпр. „Чује звуке или гласове које други не чују.“), Проблеми пажње (нпр. „Има проблема са концентрацијом или пажњом.“), Кршење правила понашања (нпр. „Псује и користи ружне речи.“) и Агресивно понашање (нпр. „Уништава ствари које припадају другима.“).

Одговори су понуђени на тростепеној скали: 0 – нетачно, 1 – делимично тачно и 2 – тачно. Временски интервал процене је два месеца, а потребно време за попуњавање скале је 15–20 минута. На основу добијених одговара израчунавају се скорови за сваку скалу синдрома посебно, па се тако Скор интернализованих проблема добија сумирањем резултата скорова на скалама Анксиозност-депресивност, Повученост-депресивност и Соматске притужбе, а Скор екстернализованих проблема сумирањем скорова на скалама Кршење правила понашања и Агресивно понашање. На основу скорова на свим скалама добија се Укупан скор проблема. Виши скорови указују на бројније и озбиљније тешкоће, али су за све скале дати нормативни подаци на основу којих се може одредити да ли је скор у „нормалном“, „граничном“ или „клиничком“ рангу.

Табела 3. Психометријске карактеристике TRF

| Скале и подскеле | α | Бр. ајтема | Скјунес | Куртозис | К-С | df | p |
|---------------------------|----------|------------|---------|----------|-------|-----|-------|
| Адаптивне карактеристике | 0,933 | 4 | -1,80 | -1,36 | 0,91 | 541 | 0,000 |
| Анксиозност-депресивност | 0,855 | 16 | 11,94 | 5,08 | 0,176 | 541 | 0,000 |
| Повученост-депресивност | 0,831 | 8 | 13,69 | 7,01 | 0,240 | 541 | 0,000 |
| Соматске притужбе | 0,719 | 9 | 177,63 | 25,80 | 0,442 | 541 | 0,000 |
| Социјални проблеми | 0,845 | 11 | 15,70 | 11,47 | 0,203 | 541 | 0,000 |
| Проблеми мишљења | 0,800 | 10 | 24,90 | 39,68 | 0,279 | 541 | 0,000 |
| Проблеми пажње | 0,946 | 26 | 15,24 | 9,44 | 0,198 | 541 | 0,000 |
| Кршење правила понашања | 0,850 | 12 | 18,99 | 19,40 | 0,261 | 541 | 0,000 |
| Агресивно понашање | 0,949 | 20 | 17,50 | 14,80 | 0,243 | 541 | 0,000 |
| Интернализовани проблеми | 0,913 | 33 | 15,87 | 12,96 | 0,199 | 541 | 0,000 |
| Екстернализовани проблеми | 0,957 | 32 | 17,80 | 16,24 | 0,243 | 541 | 0,000 |
| Укупан скор проблема | 0,973 | 112 | 15,35 | 14,12 | 0,166 | 541 | 0,000 |

α – Кромбахов алфа коефицијент; К-С – резултати Колмогоров-Смирнов тест

Поузданост TRF изражена Пирсоновим коефицијентом корелације је 0,90 и унутрашњом конзистентношћу од 0,91 до 0,95 (Achenbach & Rescorla, 2001). У Табели 3 приказани су резултати тестирања психометријских карактеристика TRF у овом истраживању. Поузданост инструмента тестирана је Кромбаховим алфа коефицијентом (α), а дискриминативност преко одступања од нормалне расподеле (Колмогоров-Смирнов тест, скјунес и куртозис). Скоро све скале TRF имају високу или веома високу поузданост. С друге стране, дискриминативност је слаба, јер дистрибуција значајно одступа од нормалне расподеле, а вредности скјунеса и куртозиса прелазе вредност 1,96. Све скале имају позитивну асиметрију (пуно ниских скорова) и лептокуртичне су (смањена дискриминативност), што указује на генерално низак ниво проблема у општој популацији ученика млађег школског узраста.

За процену школске климе коришћен је инструмент Профил школске климе (*School Climate Profile – CFK*, Howard et al., 1987). Овај инструмент се састоји из два дела. Први део, којим се процењују димензије школске климе, садржи 40 тврдњи распоређених у следећих осам подскала: Континуирани академски и социјални развој, Поштовање, Поверење, Висок морал, Кохезивност, Могућности за учествовање, Одржавање школе и Брига. Наведене подске мере варијабле које су издвојене као показатељи квалитета школе и дају одговор на питање у којој мери је школска клима позитивна или негативна, о чему је било речи у Теоријском делу. Испитаници одговарају заокруживањем једног од понуђених одговора на четворостепеној скали: 1 – скоро никад, 2 – повремено, 3 – често и 4 – скоро увек. На основу добијених одговора израчунавају се скорови за сваку подскалу, а њиховим сабирањем утврђује се Квалитет школске климе.

Други део се користи за процену детерминанти школске климе и садржи три скале: Програмске детерминанте, Процесне детерминанте и Материјалне детерминанте. Скала Програмске детерминанте садржи 35 тврдњи распоређених у следећих седам подскала: Могућности за активно учење, Индивидуализована очекивања у погледу постигнућа, Разноврсност окружења за учење, Флексибилне активности, Усклађеност подршке и структуре са зрелашћу ученика, Заједнички утврђена правила и Различити системи награђивања. Скала Процесне детерминанте садржи 40 тврдњи распоређених у следећих осам подскала: Способност за решавање проблема, Унапређивање циљева школе, Идентификовање и рад на конфликтима, Ефективна комуникација, Укљученост у доношење одлука, Аутономија уз одговорност, Ефективне стратегије подучавања и учења и Способност планирања будућности. Скала Материјалних детерминанти садржи 15 тврдњи распоређених у следеће три подске: Адекватни ресурси, Подржавајући и ефикасан систем логистике и Адекватна опремљеност школе.

На постављене тврдње испитаници одговарају заокруживањем једног од понуђених одговора на четворостепеној скали: 1 – скоро никад, 2 – повремено, 3 – често и 4 – скоро увек. Сабирањем одговора добијају се скорови за сваку подскалу, а сабирањем скорова на подскалама добијају се укупни скорови за програмске, процесне и материјалне детерминанте школске климе.

У претходним истраживањима, констатована је добра поузданост CFK ($\alpha = 0,93$) (Johnson et al., 1999). У Табели 4 приказане су психометријске карактеристике CFK у овом истраживању. Све скале и подске CFK имају високу или веома високу поузданост, осим подскала Различити системи награђивања и Адекватни ресурси које имају ниску поузданост. Са друге стране, дискриминативност већине скала је слаба, јер значајно одступају од нормалне расподеле ($p < 0,05$), а вредности скјунеса и куртозиса прелази 1,96.

Табела 4. Психометријске карактеристике CFK

| Скале и подскеале | α | Бр. ајтема | Скјунес | Куртозис | К-С | df | p |
|---|----------|------------|---------|----------|-------|-----|-------|
| Континуирани академски и социјални развој | 0,805 | 5 | 21,28 | -2,41 | 0,120 | 541 | 0,000 |
| Поштовање | 0,860 | 5 | 3,72 | -1,12 | 0,098 | 541 | 0,000 |
| Поверење | 0,893 | 5 | -5,26 | -0,10 | 0,179 | 541 | 0,000 |
| Висок морал | 0,913 | 5 | -0,84 | -4,12 | 0,148 | 541 | 0,000 |
| Кохезивност | 0,924 | 5 | 4,96 | -1,69 | 0,163 | 541 | 0,000 |
| Могућности за активно учествовање | 0,858 | 5 | 1,50 | -1,37 | 0,130 | 541 | 0,000 |
| Одржавање школе | 0,887 | 5 | -2,53 | -1,39 | 0,122 | 541 | 0,000 |
| Брига | 0,836 | 5 | 2,20 | -0,01 | 0,140 | 541 | 0,000 |
| Могућности за активно учење | 0,910 | 5 | 5,56 | 1,02 | 0,144 | 541 | 0,000 |
| Индивидуализована очекивања у погледу успеха | 0,740 | 5 | 7,51 | 3,14 | 0,179 | 541 | 0,000 |
| Разноврсност окружења за учење | 0,737 | 5 | 8,47 | 7,62 | 0,214 | 541 | 0,000 |
| Флексибилне активности | 0,812 | 5 | 3,74 | 2,23 | 0,121 | 541 | 0,000 |
| Усклађеност подршке и структуре са зрелашћу ученика | 0,874 | 5 | -2,90 | -1,88 | 0,117 | 541 | 0,000 |
| Заједнички утврђена правила | 0,906 | 5 | -2,00 | -1,07 | 0,135 | 541 | 0,000 |
| Различити системи награђивања | 0,630 | 5 | -4,86 | -0,22 | 0,185 | 541 | 0,000 |
| Способност за решавање проблема | 0,924 | 5 | 3,10 | -1,41 | 0,136 | 541 | 0,000 |
| Унапређивање циљева школе | 0,811 | 5 | 0,32 | 2,93 | 0,139 | 541 | 0,000 |
| Идентификовање и рад на конфликтима | 0,930 | 5 | 1,45 | -3,90 | 0,108 | 541 | 0,000 |
| Ефективна комуникација | 0,833 | 5 | 0,28 | 0,63 | 0,170 | 541 | 0,000 |
| Укљученост у доношење одлука | 0,900 | 5 | 9,31 | 0,09 | 0,213 | 541 | 0,000 |
| Аутономија уз одговорност | 0,859 | 5 | 5,07 | -0,53 | 0,195 | 541 | 0,000 |
| Ефективне стратегије подучавања и учења | 0,900 | 5 | -0,67 | -0,11 | 0,141 | 541 | 0,000 |
| Способност планирања будућности | 0,829 | 5 | 1,67 | -4,46 | 0,113 | 541 | 0,000 |

| Скале и подскеале | α | Бр. ајтема | Скјунес | Куртозис | К-С | df | p |
|--|----------|------------|---------|----------|-------|-----|-------|
| Адекватни ресурси | 0,589 | 5 | 1,91 | -1,62 | 0,122 | 541 | 0,000 |
| Подржавајући и ефикасан систем логистике | 0,850 | 5 | 6,42 | 4,00 | 0,110 | 541 | 0,000 |
| Адекватна опремљеност школе | 0,959 | 5 | 6,94 | 5,22 | 0,253 | 541 | 0,000 |
| Квалитет школске климе | 0,981 | 40 | 0,67 | -2,28 | 0,106 | 541 | 0,000 |
| Програмске детерминанте | 0,967 | 35 | 0,87 | 3,27 | 0,138 | 541 | 0,000 |
| Процесне детерминанте | 0,979 | 40 | 3,40 | -0,04 | 0,154 | 541 | 0,000 |
| Материјалне детерминанте | 0,931 | 15 | 6,44 | 5,44 | 0,102 | 541 | 0,000 |

α – Кромбахов алфа коефицијент; К-С – резултати Колмогоров-Смирнов тест

2. 5. Обрада података

Анализа и обрада података извршена је помоћу пакета намењеног статистичкој обради података за друштвене науке (Statistical Package for the Social Sciences – SPSS for Windows, version 17.0, 2008).

У обради података користили су се мере методе дескриптивне статистике, фреквенције, проценти, аритметичке средине и стандардне девијације. За тестирање разлика аритметичких средина скорова на скалама и подскалама примењених инструмената користили су се *t*-тест и анализа варијансе. Корелационим и каноничким анализама испитивала се веза између главних варијабли истраживања које описују школску климу и проблеме у понашању.

На основу примењене статистичке анализе, добијени резултати презентовани су табеларно.

3. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

3.1. Заступљеност проблема у понашању

У овом делу рада биће прикази сви резултати добијени применом TRF. У Табели 5 дат је дескриптивни приказ резултата на скалама и подскалама TRF изражених кроз минималне и максималне вредности, средњу вредност и стандардну девијацију.

Табела 5. Дескриптивни приказ резултата на TRF

| Скале и подске | N | Минимум | Максимум | АС | СД |
|---------------------------|-----|---------|----------|---------|---------|
| Адаптивне карактеристике | 541 | 4,00 | 28,00 | 18,5213 | 5,42883 |
| Анксизност-депресивност | 541 | 0,00 | 1,75 | 0,3336 | 0,35873 |
| Повученост-депресивност | 541 | 0,00 | 2,00 | 0,3385 | 0,43660 |
| Соматске притужбе | 541 | 0,00 | 2,00 | 0,1947 | 0,42052 |
| Социјални проблеми | 541 | 0,00 | 1,82 | 0,3364 | 0,40481 |
| Проблеми мишљења | 541 | 0,00 | 1,90 | 0,1702 | 0,29045 |
| Проблеми пажње | 541 | 0,00 | 1,96 | 0,3732 | 0,43999 |
| Кршење правила понашања | 541 | 0,00 | 1,92 | 0,2078 | 0,32480 |
| Агресивно понашање | 541 | 0,00 | 2,00 | 0,2943 | 0,42325 |
| Интернализовани проблеми | 541 | 0,00 | 1,69 | 0,2889 | 0,34224 |
| Екстернализовани проблеми | 541 | 0,00 | 1,81 | 0,2510 | 0,35954 |
| Укупан скор проблема | 541 | 0,00 | 1,68 | 0,2811 | 0,28956 |

Према упутству за примену TRF, остварени скорови испитаника се могу разврстати у три ранга: „нормални”, „гранични” или „клинички”. Резултати приказани у Табели 6 сугеришу да код 17,2% ученика постоји потреба за додатном подршком у образовању и васпитању.

Табела 6. Дистрибуција испитаника према рангу скорова на TRF

| Ранг | N | % |
|----------|-----|--------|
| Клинички | 57 | 10,5 |
| Гранични | 36 | 6,7 |
| Нормални | 448 | 82,8 |
| Укупно | 541 | 100,00 |

У Табели 7 приказане су разлике на скалама и подскалама TRF у односу на школу коју ученици похађају. Резултати једнофакторске анализе варијансе показују да међу школама постоје значајне разлике у скоровима на следећим TRF подскалама Анксиозност-депресивност, Повученост-депресивност, Социјални проблеми, Проблеми мишљења и Проблеми пажње, као и на скалама Интернализовани проблеми и Укупан скор проблема.

Табела 7. Разлике између школа у скоровима на TRF – резултати анализе варијансе

| | N | АС | СД | df | F | p |
|---------------------------------|-----|---------|---------|--------|-------|-------|
| <i>Адаптивне карактеристике</i> | | | | | | |
| Веселин Маслеша | 111 | 17,9640 | 5,87433 | 5, 535 | 1,130 | 0,343 |
| Карађорђе | 95 | 18,7053 | 5,56370 | | | |
| Филип | 89 | 19,5281 | 5,07912 | | | |

| | N | AC | CD | df | F | p |
|---------------------------------|-----|---------|---------|--------|-------|-------|
| Филиповић | | | | | | |
| Свети Сава | 73 | 18,5890 | 5,24890 | | | |
| Јован Јовановић | | | | | | |
| Змај | 79 | 18,6329 | 5,67310 | | | |
| Ђура Даничић | 94 | 17,8936 | 4,95022 | | | |
| <i>Анксиозност-депресивност</i> | | | | | | |
| Веселин Маслеша | 111 | 0,3849 | 0,37783 | | | |
| Карађорђе | 95 | 0,3599 | 0,39672 | | | |
| Филип | | | | | | |
| Филиповић | 89 | 0,2746 | 0,33187 | | | |
| Свети Сава | 73 | 0,4161 | 0,45168 | 5, 535 | 2,583 | 0,025 |
| Јован Јовановић | | | | | | |
| Змај | 79 | 0,2896 | 0,27828 | | | |
| Ђура Даничић | 94 | 0,2753 | 0,27302 | | | |
| <i>Повученост-депресивност</i> | | | | | | |
| Веселин Маслеша | 111 | 0,4606 | 0,49140 | | | |
| Карађорђе | 95 | 0,3211 | 0,45020 | | | |
| Филип | | | | | | |
| Филиповић | 89 | 0,2584 | 0,40011 | | | |
| Свети Сава | 73 | 0,4247 | 0,52735 | 5, 535 | 3,994 | 0,001 |
| Јован Јовановић | | | | | | |
| Змај | 79 | 0,3117 | 0,36738 | | | |
| Ђура Даничић | 94 | 0,2434 | 0,31074 | | | |
| <i>Соматске притужбе</i> | | | | | | |
| Веселин Маслеша | 111 | 0,2012 | 0,40020 | | | |
| Карађорђе | 95 | 0,1789 | 0,46588 | | | |
| Филип | | | | | | |
| Филиповић | 89 | 0,1273 | 0,34998 | | | |
| Свети Сава | 73 | 0,2968 | 0,56536 | 5, 535 | 1,494 | 0,190 |
| Јован Јовановић | | | | | | |
| Змај | 79 | 0,2194 | 0,37700 | | | |
| Ђура Даничић | 94 | 0,1667 | 0,34823 | | | |
| <i>Социјални проблеми</i> | | | | | | |
| Веселин Маслеша | 111 | 0,4406 | 0,47034 | | | |
| Карађорђе | 95 | 0,3483 | 0,43003 | | | |
| Филип | | | | | | |
| Филиповић | 89 | 0,2288 | 0,28947 | | | |
| Свети Сава | 73 | 0,3861 | 0,50995 | 5, 535 | 3,546 | 0,004 |
| Јован Јовановић | | | | | | |
| Змај | 79 | 0,3291 | 0,37008 | | | |
| Ђура Даничић | 94 | 0,2708 | 0,27740 | | | |
| <i>Проблеми мишљења</i> | | | | | | |
| Веселин Маслеша | 111 | 0,2676 | 0,34985 | | | |
| Карађорђе | 95 | 0,1189 | 0,22799 | | | |
| Филип | | | | | | |
| Филиповић | 89 | 0,1090 | 0,21086 | | | |
| Свети Сава | 73 | 0,2123 | 0,38368 | 5, 535 | 4,903 | 0,000 |
| Јован Јовановић | | | | | | |
| Змај | 79 | 0,1823 | 0,28857 | | | |
| Ђура Даничић | 94 | 0,1219 | 0,21258 | | | |
| <i>Проблеми пажње</i> | | | | | | |

| | N | АС | СД | df | F | p |
|------------------------------------|-----|--------|---------|--------|-------|-------|
| Веселин Маслеша | 111 | 0,4897 | 0,53467 | | | |
| Карађорђе | 95 | 0,3344 | 0,41379 | | | |
| Филип | 89 | 0,3297 | 0,38904 | | | |
| Филиповић | 73 | 0,3920 | 0,49362 | 5, 535 | 2,256 | 0,048 |
| Свети Сава | 79 | 0,3530 | 0,39217 | | | |
| Јован Јовановић | 94 | 0,3183 | 0,35896 | | | |
| Змај | | | | | | |
| Ђура Даничић | | | | | | |
| <i>Кришење правила понашања</i> | | | | | | |
| Веселин Маслеша | 111 | 0,2763 | 0,38055 | | | |
| Карађорђе | 95 | 0,2061 | 0,29321 | | | |
| Филип | 89 | 0,1507 | 0,27319 | | | |
| Филиповић | 73 | 0,2283 | 0,38390 | 5, 535 | 1,776 | 0,116 |
| Свети Сава | 79 | 0,1814 | 0,29920 | | | |
| Јован Јовановић | 94 | 0,1888 | 0,29078 | | | |
| Змај | | | | | | |
| Ђура Даничић | | | | | | |
| <i>Агресивно понашање</i> | | | | | | |
| Веселин Маслеша | 111 | 0,3865 | 0,52267 | | | |
| Карађорђе | 95 | 0,2658 | 0,38387 | | | |
| Филип | 89 | 0,2146 | 0,35357 | | | |
| Филиповић | 73 | 0,3336 | 0,49111 | 5, 535 | 1,986 | 0,079 |
| Свети Сава | 79 | 0,2728 | 0,36627 | | | |
| Јован Јовановић | 94 | 0,2771 | 0,36283 | | | |
| Змај | | | | | | |
| Ђура Даничић | | | | | | |
| <i>Интернализованани проблеми</i> | | | | | | |
| Веселин Маслеша | 111 | 0,3489 | 0,35009 | | | |
| Карађорђе | 95 | 0,2866 | 0,37013 | | | |
| Филип | 89 | 0,2201 | 0,30621 | | | |
| Филиповић | 73 | 0,3792 | 0,45094 | 5, 535 | 3,096 | 0,009 |
| Свети Сава | 79 | 0,2736 | 0,28421 | | | |
| Јован Јовановић | 94 | 0,2284 | 0,25225 | | | |
| Змај | | | | | | |
| Ђура Даничић | | | | | | |
| <i>Екстернализованани проблеми</i> | | | | | | |
| Веселин Маслеша | 111 | 0,3314 | 0,44144 | | | |
| Карађорђе | 95 | 0,2360 | 0,31727 | | | |
| Филип | 89 | 0,1827 | 0,29517 | | | |
| Филиповић | 73 | 0,2809 | 0,42177 | 5, 535 | 2,023 | 0,074 |
| Свети Сава | 79 | 0,2271 | 0,31784 | | | |
| Јован Јовановић | 94 | 0,2330 | 0,31549 | | | |
| Змај | | | | | | |
| Ђура Даничић | | | | | | |
| <i>Укупан скор проблема</i> | | | | | | |
| Веселин Маслеша | 111 | 0,3634 | 0,33513 | 5, 535 | 4,066 | 0,001 |
| Карађорђе | 95 | 0,2667 | 0,27142 | | | |
| Филип | 89 | 0,2117 | 0,23310 | | | |
| Филиповић | 73 | 0,3362 | 0,37273 | | | |
| Свети Сава | 79 | 0,2674 | 0,25932 | | | |
| Јован Јовановић | | | | | | |

| | N | AC | CD | df | F | p |
|----------------------|----|--------|---------|----|---|---|
| Змај Ђура Даничић | 94 | 0,2328 | 0,21526 | | | |

За подске и ске TRF на којима су откривене значајне разлике између школа урађени су накнадни тестови (LSD) који омогућавају упоређивање сваке школе са осталим школама. Резултати ових анализа приказани су у Табели 8. Према добијеним налазима на подскали Анксиозност-депресивност школа ОШ „Свети Сава” има значајно више скорове у односу на друге школе; на подскали Повученост-депресивност школе ОШ „Веселин Маслеша” имај значајно више скорове; на подскалама Социјални проблеми и Проблеми мишњења школа ОШ „Филип Филиповић” има значајно ниже, а школа ОШ „Веселин Маслеша” значајно више скорове; на подскали Проблеми пажње школа ОШ „Веселин Маслеша” значајно више скорове; на скалама Интернализовани проблеми и Укупан скор проблема школа ОШ „Филип Филиповић” има значајно ниже скорове у односу на друге школе.

Табела 8. Разлике између школа у скоровима на TRF – резултати накнадних тестова (LSD)

| (I) TRF школа | (J) TRF школа | Mean Difference (I-J) | Std. Error | p |
|---------------------------------|----------------------|-----------------------|------------|-------|
| <i>Анксиозност-депресивност</i> | | | | |
| Веселин Маслеша | Карађорђе | 0,02508 | 0,04978 | 0,615 |
| | Филип Филиповић | 0,11037 | 0,05067 | 0,030 |
| | Свети Сава | -0,03115 | 0,05366 | 0,562 |
| | Јован Јовановић Змај | 0,09539 | 0,05242 | 0,069 |
| | Ђура Даничић | 0,10968 | 0,04992 | 0,028 |
| Карађорђе | Веселин Маслеша | -0,02508 | 0,04978 | 0,615 |
| | Филип Филиповић | 0,08529 | 0,05254 | 0,105 |
| | Свети Сава | -0,05623 | 0,05543 | 0,311 |
| | Јован Јовановић Змај | 0,07031 | 0,05423 | 0,195 |
| | Ђура Даничић | 0,08460 | 0,05181 | 0,103 |
| Филип Филиповић | Веселин Маслеша | -0,11037 | 0,05067 | 0,030 |
| | Карађорђе | -0,08529 | 0,05254 | 0,105 |
| | Свети Сава | -0,14152 | 0,05623 | 0,012 |
| | Јован Јовановић Змај | -0,01498 | 0,05505 | 0,786 |
| | Ђура Даничић | -0,00069 | 0,05267 | 0,990 |
| Свети Сава | Веселин Маслеша | 0,03115 | 0,05366 | 0,562 |
| | Карађорђе | 0,05623 | 0,05543 | 0,311 |
| | Филип Филиповић | 0,14152 | 0,05623 | 0,012 |
| | Јован Јовановић Змај | 0,12654 | 0,05782 | 0,029 |
| | Ђура Даничић | 0,14083 | 0,05556 | 0,012 |
| Јован Јовановић Змај | Веселин Маслеша | -0,09539 | 0,05242 | 0,069 |
| | Карађорђе | -0,070321 | 0,05423 | 0,195 |
| | Филип Филиповић | 0,01498 | 0,05505 | 0,786 |
| | Свети Сава | -0,12654 | 0,05782 | 0,029 |
| | Ђура Даничић | 0,01429 | 0,05436 | 0,793 |
| Ђура Даничић | Веселин Маслеша | -0,10968 | 0,04992 | 0,028 |
| | Карађорђе | -0,08460 | 0,05181 | 0,103 |
| | Филип Филиповић | 0,00069 | 0,05267 | 0,990 |
| | Свети Сава | -0,14083 | 0,05556 | 0,012 |
| | Јован Јовановић Змај | -0,01429 | 0,05436 | 0,793 |

| (I) TRF школа | (J) TRF школа | Mean Difference (I-J) | Std. Error | p |
|--------------------------------|----------------------|-----------------------|------------|-------|
| <i>Повученост-депресивност</i> | | | | |
| Веселин Маслеша | Карађорђе | 0,13953 | 0,06019 | 0,021 |
| | Филип Филиповић | 0,20216 | 0,06128 | 0,001 |
| | Свети Сава | 0,03593 | 0,06490 | 0,580 |
| | Јован Јовановић Змај | 0,14888 | 0,06339 | 0,019 |
| | Ђура Даничић | 0,21723 | 0,06037 | 0,000 |
| Карађорђе | Веселин Маслеша | -0,13953 | 0,06019 | 0,021 |
| | Филип Филиповић | 0,06263 | 0,06353 | 0,325 |
| | Свети Сава | -0,10360 | 0,06703 | 0,123 |
| | Јован Јовановић Змај | 0,00934 | 0,06558 | 0,887 |
| | Ђура Даничић | 0,07770 | 0,06265 | 0,215 |
| Филип Филиповић | Веселин Маслеша | -0,20216 | 0,06128 | 0,001 |
| | Карађорђе | -0,06263 | 0,06353 | 0,325 |
| | Свети Сава | -0,16623 | 0,06801 | 0,015 |
| | Јован Јовановић Змај | -0,05328 | 0,06657 | 0,424 |
| | Ђура Даничић | 0,01508 | 0,06370 | 0,813 |
| Свети Сава | Веселин Маслеша | -0,03593 | 0,06490 | 0,580 |
| | Карађорђе | 0,10360 | 0,06703 | 0,123 |
| | Филип Филиповић | 0,16623 | 0,06801 | 0,015 |
| | Јован Јовановић Змај | 0,11295 | 0,06992 | 0,107 |
| | Ђура Даничић | 0,18131 | 0,06719 | 0,007 |
| Јован Јовановић Змај | Веселин Маслеша | -0,14888 | 0,06339 | 0,019 |
| | Карађорђе | -0,00934 | 0,06558 | 0,887 |
| | Филип Филиповић | 0,05328 | 0,06657 | 0,424 |
| | Свети Сава | -0,11295 | 0,06992 | 0,107 |
| | Ђура Даничић | 0,06836 | 0,06573 | 0,299 |
| Ђура Даничић | Веселин Маслеша | -0,21723 | 0,06037 | 0,000 |
| | Карађорђе | -0,07770 | 0,06265 | 0,215 |
| | Филип Филиповић | -0,01508 | 0,06370 | 0,813 |
| | Свети Сава | -0,18131 | 0,06719 | 0,007 |
| | Јован Јовановић Змај | -0,06836 | 0,06573 | 0,299 |
| <i>Социјални проблеми</i> | | | | |
| Веселин Маслеша | Карађорђе | 0,09230 | 0,05592 | 0,099 |
| | Филип Филиповић | 0,21182 | 0,05693 | 0,000 |
| | Свети Сава | 0,05457 | 0,06029 | 0,366 |
| | Јован Јовановић Змај | 0,11151 | 0,05890 | 0,059 |
| | Ђура Даничић | 0,16983 | 0,05609 | 0,003 |
| Карађорђе | Веселин Маслеша | -0,09230 | 0,05592 | 0,099 |
| | Филип Филиповић | 0,11952 | 0,05903 | 0,043 |
| | Свети Сава | -0,03773 | 0,06228 | 0,545 |
| | Јован Јовановић Змај | 0,01921 | 0,06092 | 0,753 |
| | Ђура Даничић | 0,07753 | 0,05821 | 0,183 |
| Филип Филиповић | Веселин Маслеша | -0,21182 | 0,05693 | 0,000 |
| | Карађорђе | -0,11952 | 0,05903 | 0,043 |
| | Свети Сава | -0,15725 | 0,06318 | 0,013 |
| | Јован Јовановић Змај | -0,10031 | 0,06185 | 0,105 |
| | Ђура Даничић | -0,04199 | 0,05918 | 0,478 |
| Свети Сава | Веселин Маслеша | -0,05457 | 0,06029 | 0,366 |
| | Карађорђе | 0,03773 | 0,06228 | 0,545 |
| | Филип Филиповић | 0,15725 | 0,06318 | 0,013 |

| (I) TRF школа | (J) TRF школа | Mean Difference (I-J) | Std. Error | p |
|-------------------------|----------------------|-----------------------|------------|-------|
| | Јован Јовановић Змај | 0,05694 | 0,06496 | 0,381 |
| | Ђура Даничић | 0,11526 | 0,06242 | 0,065 |
| Јован Јовановић Змај | Веселин Маслеша | -0,11151 | 0,05890 | 0,059 |
| | Карађорђе | -0,01921 | 0,06092 | 0,753 |
| | Филип Филиповић | 0,10031 | 0,06185 | 0,105 |
| | Свети Сава | -0,05694 | 0,06496 | 0,381 |
| | Ђура Даничић | 0,05832 | 0,06107 | 0,340 |
| Ђура Даничић | Веселин Маслеша | -0,16983 | 0,05609 | 0,003 |
| | Карађорђе | -0,07753 | 0,05821 | 0,183 |
| | Филип Филиповић | 0,04199 | 0,05918 | 0,478 |
| | Свети Сава | -0,11526 | 0,06242 | 0,065 |
| | Јован Јовановић Змај | -0,05832 | 0,06107 | 0,340 |
| <i>Проблеми мишљења</i> | | | | |
| Веселин Маслеша | Карађорђе | 0,14862 | 0,03988 | 0,000 |
| | Филип Филиповић | 0,15858 | 0,04060 | 0,000 |
| | Свети Сава | 0,05524 | 0,04300 | 0,199 |
| | Јован Јовановић Змај | 0,08529 | 0,04200 | 0,043 |
| | Ђура Даничић | 0,14570 | 0,04000 | 0,000 |
| Карађорђе | Веселин Маслеша | -0,14862 | 0,03988 | 0,000 |
| | Филип Филиповић | 0,00996 | 0,04209 | 0,813 |
| | Свети Сава | -0,09338 | 0,04441 | 0,036 |
| | Јован Јовановић Змај | -0,06333 | 0,04345 | 0,146 |
| | Ђура Даничић | -0,00292 | 0,04151 | 0,944 |
| Филип Филиповић | Веселин Маслеша | -0,15858 | 0,04060 | 0,000 |
| | Карађорђе | -0,00996 | 0,04209 | 0,813 |
| | Свети Сава | -0,10334 | 0,04506 | 0,022 |
| | Јован Јовановић Змај | -0,07329 | 0,04411 | 0,097 |
| | Ђура Даничић | -0,01288 | 0,04220 | 0,760 |
| Свети Сава | Веселин Маслеша | -0,05524 | 0,04300 | 0,199 |
| | Карађорђе | 0,09338 | 0,04441 | 0,036 |
| | Филип Филиповић | 0,10334 | 0,04506 | 0,022 |
| | Јован Јовановић Змај | 0,03005 | 0,04632 | 0,517 |
| | Ђура Даничић | 0,09046 | 0,04451 | 0,043 |
| Јован Јовановић Змај | Веселин Маслеша | -0,08529 | 0,04200 | 0,043 |
| | Карађорђе | 0,06333 | 0,04345 | 0,146 |
| | Филип Филиповић | 0,07329 | 0,04411 | 0,097 |
| | Свети Сава | -0,03005 | 0,04632 | 0,517 |
| | Ђура Даничић | 0,06041 | 0,04355 | 0,166 |
| Ђура Даничић | Веселин Маслеша | -0,14570 | 0,04000 | 0,000 |
| | Карађорђе | 0,00292 | 0,04151 | 0,944 |
| | Филип Филиповић | 0,01288 | 0,04220 | 0,760 |
| | Свети Сава | -0,09046 | 0,04451 | 0,043 |
| | Јован Јовановић Змај | -0,06041 | 0,04355 | 0,166 |
| <i>Проблеми пажње</i> | | | | |
| Веселин Маслеша | Карађорђе | 0,15528 | 0,06114 | 0,011 |
| | Филип Филиповић | 0,15996 | 0,06224 | 0,010 |
| | Свети Сава | 0,09770 | 0,06592 | 0,139 |
| | Јован Јовановић Змај | 0,13672 | 0,06439 | 0,034 |
| | Ђура Даничић | 0,17136 | 0,06132 | 0,005 |
| Карађорђе | Веселин Маслеша | -0,15528 | 0,06114 | 0,011 |

| (I) TRF школа | (J) TRF школа | Mean Difference (I-J) | Std. Error | p |
|---------------------------------|----------------------|-----------------------|------------|-------|
| | Филип Филиповић | 0,00468 | 0,06453 | 0,942 |
| | Свети Сава | -0,05758 | 0,06809 | 0,398 |
| | Јован Јовановић Змај | -0,01856 | 0,06661 | 0,781 |
| | Ђура Даничић | 0,01608 | 0,06364 | 0,801 |
| Филип Филиповић | Веселин Маслеша | -0,15996 | 0,06224 | 0,010 |
| | Карађорђе | -0,00468 | 0,06453 | 0,942 |
| | Свети Сава | -0,06226 | 0,06908 | 0,368 |
| | Јован Јовановић Змај | -0,02324 | 0,06762 | 0,731 |
| | Ђура Даничић | 0,01140 | 0,06470 | 0,860 |
| Свети Сава | Веселин Маслеша | -0,09770 | 0,06592 | 0,139 |
| | Карађорђе | 0,05758 | 0,06809 | 0,398 |
| | Филип Филиповић | 0,06226 | 0,06908 | 0,368 |
| | Јован Јовановић Змај | 0,03902 | 0,07102 | 0,583 |
| | Ђура Даничић | 0,07366 | 0,06824 | 0,281 |
| Јован Јовановић Змај | Веселин Маслеша | -0,13672 | 0,06439 | 0,034 |
| | Карађорђе | 0,01856 | 0,06661 | 0,781 |
| | Филип Филиповић | 0,02324 | 0,06762 | 0,731 |
| | Свети Сава | -0,03902 | 0,07102 | 0,583 |
| | Ђура Даничић | 0,03464 | 0,06677 | 0,604 |
| Ђура Даничић | Веселин Маслеша | -0,17136 | 0,06132 | 0,005 |
| | Карађорђе | -0,01608 | 0,06364 | 0,801 |
| | Филип Филиповић | -0,01140 | 0,06470 | 0,860 |
| | Свети Сава | -0,07366 | 0,06824 | 0,281 |
| | Јован Јовановић Змај | -0,03464 | 0,06677 | 0,604 |
| <i>Интернализовани проблеми</i> | | | | |
| Веселин Маслеша | Карађорђе | 0,06229 | 0,04738 | 0,189 |
| | Филип Филиповић | 0,12880 | 0,04823 | 0,008 |
| | Свети Сава | -0,03027 | 0,05108 | 0,554 |
| | Јован Јовановић Змај | 0,07535 | 0,04990 | 0,132 |
| | Ђура Даничић | 0,12048 | 0,04751 | 0,012 |
| Карађорђе | Веселин Маслеша | -0,06229 | 0,04738 | 0,189 |
| | Филип Филиповић | 0,06651 | 0,05000 | 0,184 |
| | Свети Сава | -0,09256 | 0,05276 | 0,080 |
| | Јован Јовановић Змај | 0,01306 | 0,05161 | 0,800 |
| | Ђура Даничић | 0,05819 | 0,04931 | 0,238 |
| Филип Филиповић | Веселин Маслеша | -0,12880 | 0,04823 | 0,008 |
| | Карађорђе | -0,06651 | 0,05000 | 0,184 |
| | Свети Сава | -0,15907 | 0,05352 | 0,003 |
| | Јован Јовановић Змај | -0,05344 | 0,05240 | 0,308 |
| | Ђура Даничић | -0,00831 | 0,05013 | 0,868 |
| Свети Сава | Веселин Маслеша | 0,03027 | 0,05108 | 0,554 |
| | Карађорђе | 0,09256 | 0,05276 | 0,080 |
| | Филип Филиповић | 0,15907 | 0,05352 | 0,003 |
| | Јован Јовановић Змај | 0,10563 | 0,05503 | 0,055 |
| | Ђура Даничић | 0,15076 | 0,05288 | 0,005 |
| Јован Јовановић Змај | Веселин Маслеша | -0,07535 | 0,04990 | 0,132 |
| | Карађорђе | -0,01306 | 0,05161 | 0,800 |
| | Филип Филиповић | 0,05344 | 0,05240 | 0,308 |
| | Свети Сава | -0,10563 | 0,05503 | 0,055 |
| | Ђура Даничић | 0,04513 | 0,05174 | 0,383 |

| (I) TRF школа | (J) TRF школа | Mean Difference (I-J) | Std. Error | p |
|-----------------------------|----------------------|-----------------------|------------|-------|
| Ђура Даничић | Веселин Маслеша | -0,12048 | 0,04751 | 0,012 |
| | Карађорђе | -0,05819 | 0,04931 | 0,238 |
| | Филип Филиповић | 0,00831 | 0,05013 | 0,868 |
| | Свети Сава | -0,15076 | 0,05288 | 0,005 |
| | Јован Јовановић Змај | -0,04513 | 0,05174 | 0,383 |
| <i>Укупан скор проблема</i> | | | | |
| Веселин Маслеша | Карађорђе | 0,09674 | 0,03991 | 0,016 |
| | Филип Филиповић | 0,15177 | 0,04063 | 0,000 |
| | Свети Сава | 0,02720 | 0,04303 | 0,528 |
| | Јован Јовановић Змај | 0,09601 | 0,04203 | 0,023 |
| | Ђура Даничић | 0,13064 | 0,04002 | 0,001 |
| Карађорђе | Веселин Маслеша | -0,09674 | 0,03991 | 0,016 |
| | Филип Филиповић | 0,05503 | 0,04212 | 0,192 |
| | Свети Сава | -0,06954 | 0,04444 | 0,118 |
| | Јован Јовановић Змај | -0,00072 | 0,04348 | 0,987 |
| | Ђура Даничић | 0,03391 | 0,04154 | 0,415 |
| Филип Филиповић | Веселин Маслеша | -0,15177 | 0,04063 | 0,000 |
| | Карађорђе | -0,05503 | 0,04212 | 0,192 |
| | Свети Сава | -0,12457 | 0,04509 | 0,006 |
| | Јован Јовановић Змај | -0,05575 | 0,04414 | 0,207 |
| | Ђура Даничић | -0,02113 | 0,04223 | 0,617 |
| Свети Сава | Веселин Маслеша | -0,02720 | 0,04303 | 0,528 |
| | Карађорђе | 0,06954 | 0,04444 | 0,118 |
| | Филип Филиповић | 0,12457 | 0,04509 | 0,006 |
| | Јован Јовановић Змај | 0,06882 | 0,04636 | 0,138 |
| | Ђура Даничић | 0,10345 | 0,04454 | 0,021 |
| Јован Јовановић Змај | Веселин Маслеша | -0,09601 | 0,04203 | 0,023 |
| | Карађорђе | 0,00072 | 0,04348 | 0,987 |
| | Филип Филиповић | 0,05575 | 0,04414 | 0,207 |
| | Свети Сава | -0,06882 | 0,04636 | 0,138 |
| | Ђура Даничић | 0,03463 | 0,04358 | 0,427 |
| Ђура Даничић | Веселин Маслеша | -0,13064 | 0,04002 | 0,001 |
| | Карађорђе | -0,03391 | 0,04154 | 0,415 |
| | Филип Филиповић | 0,02113 | 0,04223 | 0,617 |
| | Свети Сава | -0,10345 | 0,04454 | 0,021 |
| | Јован Јовановић Змај | -0,03463 | 0,04358 | 0,427 |

На крају су испитане разлике између школа у заступљености скорова у „нормалном”, „граничном” и „клиничком” рангу. Применом хи-квадрат теста потврђено је да нема значајних разлика између школа ($\chi^2 = 12,733$; $df = 10$; $p = 0,239$) (Табела 9).

Табела 9. Разлике између школа у дистрибуцији скоровима на TRF према рангу – резултати хи-квадрат теста

| Школа | Ранг | | | Укупно |
|----------------------|--------------|--------------|--------------|--------|
| | клиничк и | граничн и | нормалн и | |
| О Веселин Маслеша | 12 | 11 | 88 | 111 |
| Карађорђе | 11 | 9 | 75 | 95 |
| Филип Филиповић | 5 | 5 | 79 | 89 |
| Свети Сава | 8 | 7 | 58 | 73 |
| Јован Јовановић Змај | 10 | 1 | 68 | 79 |
| Ђура Даничић | 11 | 3 | 80 | 94 |
| Укупно | 57 | 36 | 448 | 541 |

Табела 10. Полне разлике у скоровима на TRF – резултати t-теста за независне узорке

| Подскале и скале TRF | Пол | N | АС | СД | t | df | p | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---------------------------|--------|-----|---------|---------|--------|-----|-------|---------------------------|-------|-----|--------|---------|-------|-----|-------|--------|-----|--------|---------|---------------------------|-------|-----|--------|---------|-------|-----|-------|--------|-----|--------|---------|---------------------------|-------|-----|--------|---------|-------|-----|-------|--------|-----|--------|---------|---------------------------|-------|-----|--------|---------|-------|-----|-------|--------|-----|--------|---------|---------------------------|-------|-----|--------|---------|-------|-----|-------|--------|-----|--------|---------|---------------------------|-------|-----|--------|---------|-------|-----|-------|--------|-----|--------|---------|---------------------------|-------|-----|--------|---------|-------|-----|-------|--------|-----|--------|---------|---------------------------|-------|-----|--------|---------|-------|-----|-------|--------|-----|--------|---------|---------------------------|-------|-----|--------|---------|-------|-----|-------|--------|-----|--------|---------|---------------------------|-------|-----|--------|---------|-------|-----|-------|--------|-----|--------|---------|----------------------|-------|-----|--------|---------|-------|-----|-------|
| Адаптивне карактеристике | мушки | 267 | 17,0674 | 5,58892 | -6,370 | 539 | 0,000 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | женски | 274 | 19,9380 | 4,87648 | | | | Анксиозност-депресивност | мушки | 267 | 0,3343 | 0,35815 | 0,043 | 539 | 0,966 | женски | 274 | 0,3330 | 0,35995 | Повученост-депресивност | мушки | 267 | 0,3773 | 0,46208 | 2,049 | 539 | 0,041 | женски | 274 | 0,3006 | 0,40755 | Соматске притужбе | мушки | 267 | 0,2197 | 0,44963 | 1,367 | 539 | 0,172 | женски | 274 | 0,1703 | 0,38935 | Социјални проблеми | мушки | 267 | 0,4225 | 0,45464 | 4,992 | 539 | 0,000 | женски | 274 | 0,2525 | 0,32927 | Проблеми мишљења | мушки | 267 | 0,2356 | 0,35884 | 5,300 | 539 | 0,000 | женски | 274 | 0,1064 | 0,18203 | Проблеми пажње | мушки | 267 | 0,4995 | 0,51019 | 6,865 | 539 | 0,000 | женски | 274 | 0,2501 | 0,31389 | Кршење правила понашања | мушки | 267 | 0,3027 | 0,39234 | 7,005 | 539 | 0,000 | женски | 274 | 0,1153 | 0,20317 | Агресивно понашање | мушки | 267 | 0,4079 | 0,50864 | 6,385 | 539 | 0,000 | женски | 274 | 0,1836 | 0,27812 | Интернализирани проблеми | мушки | 267 | 0,3104 | 0,35748 | 1,445 | 539 | 0,149 | женски | 274 | 0,2680 | 0,32599 | Екстернализовани проблеми | мушки | 267 | 0,3553 | 0,43375 | 6,944 | 539 | 0,000 | женски | 274 | 0,1494 | 0,22667 | Укупан скор проблема | мушки | 267 | 0,3499 | 0,33738 | 5,613 | 539 | 0,000 |
| Анксиозност-депресивност | мушки | 267 | 0,3343 | 0,35815 | 0,043 | 539 | 0,966 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | женски | 274 | 0,3330 | 0,35995 | | | | Повученост-депресивност | мушки | 267 | 0,3773 | 0,46208 | 2,049 | 539 | 0,041 | женски | 274 | 0,3006 | 0,40755 | Соматске притужбе | мушки | 267 | 0,2197 | 0,44963 | 1,367 | 539 | 0,172 | женски | 274 | 0,1703 | 0,38935 | Социјални проблеми | мушки | 267 | 0,4225 | 0,45464 | 4,992 | 539 | 0,000 | женски | 274 | 0,2525 | 0,32927 | Проблеми мишљења | мушки | 267 | 0,2356 | 0,35884 | 5,300 | 539 | 0,000 | женски | 274 | 0,1064 | 0,18203 | Проблеми пажње | мушки | 267 | 0,4995 | 0,51019 | 6,865 | 539 | 0,000 | женски | 274 | 0,2501 | 0,31389 | Кршење правила понашања | мушки | 267 | 0,3027 | 0,39234 | 7,005 | 539 | 0,000 | женски | 274 | 0,1153 | 0,20317 | Агресивно понашање | мушки | 267 | 0,4079 | 0,50864 | 6,385 | 539 | 0,000 | женски | 274 | 0,1836 | 0,27812 | Интернализирани проблеми | мушки | 267 | 0,3104 | 0,35748 | 1,445 | 539 | 0,149 | женски | 274 | 0,2680 | 0,32599 | Екстернализовани проблеми | мушки | 267 | 0,3553 | 0,43375 | 6,944 | 539 | 0,000 | женски | 274 | 0,1494 | 0,22667 | Укупан скор проблема | мушки | 267 | 0,3499 | 0,33738 | 5,613 | 539 | 0,000 | женски | 274 | 0,2140 | 0,21397 | | | | | | | | |
| Повученост-депресивност | мушки | 267 | 0,3773 | 0,46208 | 2,049 | 539 | 0,041 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | женски | 274 | 0,3006 | 0,40755 | | | | Соматске притужбе | мушки | 267 | 0,2197 | 0,44963 | 1,367 | 539 | 0,172 | женски | 274 | 0,1703 | 0,38935 | Социјални проблеми | мушки | 267 | 0,4225 | 0,45464 | 4,992 | 539 | 0,000 | женски | 274 | 0,2525 | 0,32927 | Проблеми мишљења | мушки | 267 | 0,2356 | 0,35884 | 5,300 | 539 | 0,000 | женски | 274 | 0,1064 | 0,18203 | Проблеми пажње | мушки | 267 | 0,4995 | 0,51019 | 6,865 | 539 | 0,000 | женски | 274 | 0,2501 | 0,31389 | Кршење правила понашања | мушки | 267 | 0,3027 | 0,39234 | 7,005 | 539 | 0,000 | женски | 274 | 0,1153 | 0,20317 | Агресивно понашање | мушки | 267 | 0,4079 | 0,50864 | 6,385 | 539 | 0,000 | женски | 274 | 0,1836 | 0,27812 | Интернализирани проблеми | мушки | 267 | 0,3104 | 0,35748 | 1,445 | 539 | 0,149 | женски | 274 | 0,2680 | 0,32599 | Екстернализовани проблеми | мушки | 267 | 0,3553 | 0,43375 | 6,944 | 539 | 0,000 | женски | 274 | 0,1494 | 0,22667 | Укупан скор проблема | мушки | 267 | 0,3499 | 0,33738 | 5,613 | 539 | 0,000 | женски | 274 | 0,2140 | 0,21397 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Соматске притужбе | мушки | 267 | 0,2197 | 0,44963 | 1,367 | 539 | 0,172 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | женски | 274 | 0,1703 | 0,38935 | | | | Социјални проблеми | мушки | 267 | 0,4225 | 0,45464 | 4,992 | 539 | 0,000 | женски | 274 | 0,2525 | 0,32927 | Проблеми мишљења | мушки | 267 | 0,2356 | 0,35884 | 5,300 | 539 | 0,000 | женски | 274 | 0,1064 | 0,18203 | Проблеми пажње | мушки | 267 | 0,4995 | 0,51019 | 6,865 | 539 | 0,000 | женски | 274 | 0,2501 | 0,31389 | Кршење правила понашања | мушки | 267 | 0,3027 | 0,39234 | 7,005 | 539 | 0,000 | женски | 274 | 0,1153 | 0,20317 | Агресивно понашање | мушки | 267 | 0,4079 | 0,50864 | 6,385 | 539 | 0,000 | женски | 274 | 0,1836 | 0,27812 | Интернализирани проблеми | мушки | 267 | 0,3104 | 0,35748 | 1,445 | 539 | 0,149 | женски | 274 | 0,2680 | 0,32599 | Екстернализовани проблеми | мушки | 267 | 0,3553 | 0,43375 | 6,944 | 539 | 0,000 | женски | 274 | 0,1494 | 0,22667 | Укупан скор проблема | мушки | 267 | 0,3499 | 0,33738 | 5,613 | 539 | 0,000 | женски | 274 | 0,2140 | 0,21397 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Социјални проблеми | мушки | 267 | 0,4225 | 0,45464 | 4,992 | 539 | 0,000 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | женски | 274 | 0,2525 | 0,32927 | | | | Проблеми мишљења | мушки | 267 | 0,2356 | 0,35884 | 5,300 | 539 | 0,000 | женски | 274 | 0,1064 | 0,18203 | Проблеми пажње | мушки | 267 | 0,4995 | 0,51019 | 6,865 | 539 | 0,000 | женски | 274 | 0,2501 | 0,31389 | Кршење правила понашања | мушки | 267 | 0,3027 | 0,39234 | 7,005 | 539 | 0,000 | женски | 274 | 0,1153 | 0,20317 | Агресивно понашање | мушки | 267 | 0,4079 | 0,50864 | 6,385 | 539 | 0,000 | женски | 274 | 0,1836 | 0,27812 | Интернализирани проблеми | мушки | 267 | 0,3104 | 0,35748 | 1,445 | 539 | 0,149 | женски | 274 | 0,2680 | 0,32599 | Екстернализовани проблеми | мушки | 267 | 0,3553 | 0,43375 | 6,944 | 539 | 0,000 | женски | 274 | 0,1494 | 0,22667 | Укупан скор проблема | мушки | 267 | 0,3499 | 0,33738 | 5,613 | 539 | 0,000 | женски | 274 | 0,2140 | 0,21397 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Проблеми мишљења | мушки | 267 | 0,2356 | 0,35884 | 5,300 | 539 | 0,000 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | женски | 274 | 0,1064 | 0,18203 | | | | Проблеми пажње | мушки | 267 | 0,4995 | 0,51019 | 6,865 | 539 | 0,000 | женски | 274 | 0,2501 | 0,31389 | Кршење правила понашања | мушки | 267 | 0,3027 | 0,39234 | 7,005 | 539 | 0,000 | женски | 274 | 0,1153 | 0,20317 | Агресивно понашање | мушки | 267 | 0,4079 | 0,50864 | 6,385 | 539 | 0,000 | женски | 274 | 0,1836 | 0,27812 | Интернализирани проблеми | мушки | 267 | 0,3104 | 0,35748 | 1,445 | 539 | 0,149 | женски | 274 | 0,2680 | 0,32599 | Екстернализовани проблеми | мушки | 267 | 0,3553 | 0,43375 | 6,944 | 539 | 0,000 | женски | 274 | 0,1494 | 0,22667 | Укупан скор проблема | мушки | 267 | 0,3499 | 0,33738 | 5,613 | 539 | 0,000 | женски | 274 | 0,2140 | 0,21397 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Проблеми пажње | мушки | 267 | 0,4995 | 0,51019 | 6,865 | 539 | 0,000 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | женски | 274 | 0,2501 | 0,31389 | | | | Кршење правила понашања | мушки | 267 | 0,3027 | 0,39234 | 7,005 | 539 | 0,000 | женски | 274 | 0,1153 | 0,20317 | Агресивно понашање | мушки | 267 | 0,4079 | 0,50864 | 6,385 | 539 | 0,000 | женски | 274 | 0,1836 | 0,27812 | Интернализирани проблеми | мушки | 267 | 0,3104 | 0,35748 | 1,445 | 539 | 0,149 | женски | 274 | 0,2680 | 0,32599 | Екстернализовани проблеми | мушки | 267 | 0,3553 | 0,43375 | 6,944 | 539 | 0,000 | женски | 274 | 0,1494 | 0,22667 | Укупан скор проблема | мушки | 267 | 0,3499 | 0,33738 | 5,613 | 539 | 0,000 | женски | 274 | 0,2140 | 0,21397 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Кршење правила понашања | мушки | 267 | 0,3027 | 0,39234 | 7,005 | 539 | 0,000 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | женски | 274 | 0,1153 | 0,20317 | | | | Агресивно понашање | мушки | 267 | 0,4079 | 0,50864 | 6,385 | 539 | 0,000 | женски | 274 | 0,1836 | 0,27812 | Интернализирани проблеми | мушки | 267 | 0,3104 | 0,35748 | 1,445 | 539 | 0,149 | женски | 274 | 0,2680 | 0,32599 | Екстернализовани проблеми | мушки | 267 | 0,3553 | 0,43375 | 6,944 | 539 | 0,000 | женски | 274 | 0,1494 | 0,22667 | Укупан скор проблема | мушки | 267 | 0,3499 | 0,33738 | 5,613 | 539 | 0,000 | женски | 274 | 0,2140 | 0,21397 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Агресивно понашање | мушки | 267 | 0,4079 | 0,50864 | 6,385 | 539 | 0,000 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | женски | 274 | 0,1836 | 0,27812 | | | | Интернализирани проблеми | мушки | 267 | 0,3104 | 0,35748 | 1,445 | 539 | 0,149 | женски | 274 | 0,2680 | 0,32599 | Екстернализовани проблеми | мушки | 267 | 0,3553 | 0,43375 | 6,944 | 539 | 0,000 | женски | 274 | 0,1494 | 0,22667 | Укупан скор проблема | мушки | 267 | 0,3499 | 0,33738 | 5,613 | 539 | 0,000 | женски | 274 | 0,2140 | 0,21397 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Интернализирани проблеми | мушки | 267 | 0,3104 | 0,35748 | 1,445 | 539 | 0,149 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | женски | 274 | 0,2680 | 0,32599 | | | | Екстернализовани проблеми | мушки | 267 | 0,3553 | 0,43375 | 6,944 | 539 | 0,000 | женски | 274 | 0,1494 | 0,22667 | Укупан скор проблема | мушки | 267 | 0,3499 | 0,33738 | 5,613 | 539 | 0,000 | женски | 274 | 0,2140 | 0,21397 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Екстернализовани проблеми | мушки | 267 | 0,3553 | 0,43375 | 6,944 | 539 | 0,000 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | женски | 274 | 0,1494 | 0,22667 | | | | Укупан скор проблема | мушки | 267 | 0,3499 | 0,33738 | 5,613 | 539 | 0,000 | женски | 274 | 0,2140 | 0,21397 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Укупан скор проблема | мушки | 267 | 0,3499 | 0,33738 | 5,613 | 539 | 0,000 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | женски | 274 | 0,2140 | 0,21397 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

У Табели 10 приказане су разлике између дечака и девојчица у скоровима на подскалама и скалама TRF. Значајне полне разлике постоје на свим подскалама и скалама, осим на подскалама Анксиозност-депресивност и Соматске притужбе и скали Интернализовани проблеми. На подскали Адаптивних карактеристика двојчице имају значајно више скорове него дечаки, док на свим скалама и подскалама које мере проблеме у понашању дечаки имају више скорове.

У Табели 11 приказани су резултати испитивања повезаности календарског и школског узраста са скоровима на TRF. Календарски узраст статистички значајно корелира са скоровима на подскали Кршење правила понашања (старији ученици имају више скорове на овој скали), али је јачина везе ниска. Поред тога, откривене су значајне позитивне

корелације ниске јачине између школског узраста и скорова на подскалама Социјални проблеми и Кршење правила понашања (ученици старијих разреда имају више скорове на овим скалама).

Табела 11. Повезаност календарског и школског узраста са скоровима на TRF – Пирсонов коефицијент корелације

| Подскале и скале TRF | | Календарски узраст | Школски узраст |
|----------------------|---|--------------------|----------------|
| Адаптивне | r | -0,25 | -0,038 |
| карактеристике | p | 0,560 | 0,372 |
| Анксиозност- | r | 0,062 | 0,075 |
| депресивност | p | 0,150 | 0,080 |
| Повученост- | r | 0,046 | 0,064 |
| депресивност | p | 0,283 | 0,137 |
| Соматске притужбе | r | -0,024 | -0,022 |
| | p | 0,579 | 0,610 |
| Социјални проблеми | r | 0,074 | 0,099 |
| | p | 0,088 | 0,021 |
| Проблеми мишљења | r | 0,004 | 0,044 |
| | p | 0,924 | 0,310 |
| Проблеми пажње | r | 0,027 | 0,044 |
| | p | 0,528 | 0,310 |
| Кршење правила | r | 0,085 | 0,086 |
| понашања | p | 0,048 | 0,044 |
| Агресивно | r | 0,015 | 0,025 |
| понашање | p | 0,731 | 0,554 |
| Интернализованани | r | 0,032 | 0,045 |
| проблеми | p | 0,464 | 0,301 |
| Екстернализованани | r | 0,047 | 0,054 |
| проблеми | p | 0,274 | 0,209 |
| Укупан скор | r | 0,047 | 0,068 |
| проблема | p | 0,274 | 0,116 |

3.2. Резултати процене школске климе

У овом делу рада биће приказани резултати добијени применом CFK. У Табели 12 дат је дескриптивни приказ резултата на примењеним скалама и подскалама CFK изражених кроз минималне и максималне вредности, средњу вредност и стандардну девијацију.

Табела 12. Дескриптивни приказ резултата на CFK

| Скале и подскеале CFК | N | Минимум | Максимум | АС | СД |
|---|----|---------|----------|--------|---------|
| Континуирани академски и социјални развој | 24 | 1,00 | 3,40 | 2,1500 | 0,58160 |
| Поштовање | 24 | 1,00 | 3,60 | 2,1500 | 0,67823 |
| Поверење | 24 | 1,00 | 3,20 | 2,2667 | 0,62601 |
| Висок морал | 24 | 1,00 | 3,20 | 2,1583 | 0,67497 |
| Кохезивност | 24 | 1,00 | 4,00 | 2,4167 | 0,81490 |
| Могућности за активно учествовање | 24 | 1,00 | 3,80 | 2,3000 | 0,69031 |
| Одржавање школе | 24 | 1,00 | 3,80 | 2,2083 | 0,74128 |
| Брига | 24 | 1,00 | 4,00 | 2,4417 | 0,73657 |
| Могућности за активно учење | 24 | 1,00 | 4,00 | 2,2417 | 0,75752 |
| Индивидуализована очекивања у погледу успеха | 24 | 1,00 | 3,60 | 2,0167 | 0,61550 |
| Разноврсност окружења за учење | 24 | 1,00 | 4,00 | 2,1333 | 0,66376 |
| Флексибилне активности | 24 | 1,00 | 4,00 | 2,1667 | 0,70196 |
| Усклађеност подршке и структуре са зрелашћу ученика | 24 | 1,00 | 3,60 | 2,3083 | 0,65933 |
| Заједнички утврђена правила | 24 | 1,00 | 4,00 | 2,5083 | 0,77117 |
| Различити системи награђивања | 24 | 1,00 | 3,60 | 2,3667 | 0,62043 |
| Способност за решавање проблема | 24 | 1,00 | 4,00 | 2,2333 | 0,78832 |
| Унапређивање циљева школе | 24 | 1,00 | 4,00 | 2,4500 | 0,70588 |
| Идентификовање и рад на конфликтима | 24 | 1,00 | 3,60 | 2,1583 | 0,76892 |
| Ефективна комуникација | 24 | 1,00 | 4,00 | 2,4083 | 0,73064 |
| Укљученост у доношење одлука | 24 | 1,00 | 3,80 | 1,8250 | 0,79850 |
| Аутономија уз одговорност | 24 | 1,00 | 3,80 | 2,1583 | 0,71257 |
| Ефективне стратегије подучавања и учења | 24 | 1,00 | 4,00 | 2,4333 | 0,71668 |
| Способност планирања будућности | 24 | 1,00 | 3,60 | 2,1167 | 0,73406 |
| Адекватни ресурси | 24 | 1,00 | 3,40 | 2,0917 | 0,59849 |
| Подржавајући и ефикасан систем логистике | 24 | 1,00 | 4,00 | 2,0917 | 0,68773 |
| Адекватна опремљеност школе | 24 | 1,00 | 4,00 | 1,9917 | 0,71379 |
| Квалитет школске климе | 24 | 1,00 | 3,48 | 2,2990 | 0,64460 |
| Програмске детерминанте | 24 | 1,00 | 3,80 | 2,2488 | 0,61738 |
| Процесне детерминанте | 24 | 1,00 | 3,83 | 2,2229 | 0,67518 |
| Материјалне детерминанте | 24 | 1,00 | 3,80 | 2,0583 | 0,62146 |

За утврђивање разлика у скоровима на скалама и подскалама CFК између различитих школа примењена је једнофакторска анализа варијансе (Табела 13). Разлике између школа су

статистички значајне само за скорове на скали Процесне детерминанте, док су за скорове на скалама Квалитет школске климе и Материјалне детерминанте на граници статистичке значајности.

Табела 13. Разлике између школа у скоровима на CFK – резултати анализе варијансе

| | N | АС | СД | df | F | p |
|---------------------------------|---|--------|---------|-------|-------|-------|
| <i>Квалитет школске климе</i> | | | | | | |
| Веселин Маслеша | 4 | 1,8375 | 0,39078 | | | |
| Карађорђе | 4 | 2,3000 | 0,40876 | | | |
| Филип | 4 | 2,0875 | 1,02642 | | | |
| Филиповић | | | | 5, 18 | 2,651 | 0,058 |
| Свети Сава | 4 | 3,0750 | 0,29791 | | | |
| Јован Јовановић | 4 | 2,5188 | 0,12141 | | | |
| Змај | | | | | | |
| Ђура Даничић | 4 | 1,9750 | 0,59826 | | | |
| <i>Програмске детерминанте</i> | | | | | | |
| Веселин Маслеша | 4 | 1,9143 | 0,44873 | | | |
| Карађорђе | 4 | 2,2929 | 0,33105 | | | |
| Филип | 4 | 2,2643 | 1,15855 | | | |
| Филиповић | | | | 5, 18 | 1,506 | 0,237 |
| Свети Сава | 4 | 2,7286 | 0,11780 | | | |
| Јован Јовановић | 4 | 2,5214 | 0,25701 | | | |
| Змај | | | | | | |
| Ђура Даничић | 4 | 1,7714 | 0,57190 | | | |
| <i>Процесне детерминанте</i> | | | | | | |
| Веселин Маслеша | 4 | 1,7438 | 0,14773 | | | |
| Карађорђе | 4 | 2,1188 | 0,30233 | | | |
| Филип | 4 | 2,1938 | 1,18081 | | | |
| Филиповић | | | | 5, 18 | 2,925 | 0,042 |
| Свети Сава | 4 | 2,8250 | 0,18597 | | | |
| Јован Јовановић | 4 | 2,7625 | 0,05951 | | | |
| Змај | | | | | | |
| Ђура Даничић | 4 | 1,6938 | 0,61859 | | | |
| <i>Материјалне детерминанте</i> | | | | | | |
| Веселин Маслеша | 4 | 1,5833 | 0,17533 | | | |
| Карађорђе | 4 | 2,2500 | 0,33278 | | | |
| Филип | 4 | 2,3667 | 1,17568 | | | |
| Филиповић | | | | 5, 18 | 2,639 | 0,059 |
| Свети Сава | 4 | 2,4333 | 0,20728 | | | |
| Јован Јовановић | 4 | 2,2833 | 0,10000 | | | |
| Змај | | | | | | |
| Ђура Даничић | 4 | 1,4333 | 0,36311 | | | |

Накнадни тестови (LSD), који омогућавају поређење сваке школе са осталим школама, урађени су за скале Квалитет школске климе, Процесне детерминанте и Материјалне детерминанте (Табела 14). Према добијеним налазима, на скали Квалитет школске климе школа „Свети Сава” има значајно више скорове у односу на друге школе; на скали Процесне детерминанте школе „Веселин Маслеша” и „Ђура Даничић” имају значајно ниже скорове; на скали Материјалне детерминанте школа „Ђура Даничић” има значајно ниже, а школа „Свети Сава” значајно више скорове.

Табела 14. Разлике између школа у скоровима на CFK – резултати накнадних тестова (LSD)

| (I) TRF школа | (J) TRF школа | Mean Difference (I-J) | Std. Error | p |
|-------------------------------|----------------------|-----------------------|------------|-------|
| <i>Квалитет школске климе</i> | | | | |
| Веселин Маслеша | Карађорђе | -0,46250 | 0,39102 | 0,252 |
| | Филип Филиповић | -0,25000 | 0,39102 | 0,531 |
| | Свети Сава | -1,23750 | 0,39102 | 0,005 |
| | Јован Јовановић Змај | -0,68125 | 0,39102 | 0,099 |
| | Ђура Даничић | -0,13750 | 0,39102 | 0,729 |
| Карађорђе | Веселин Маслеша | 0,46250 | 0,39102 | 0,252 |
| | Филип Филиповић | 0,21250 | 0,39102 | 0,593 |
| | Свети Сава | -0,77500 | 0,39102 | 0,063 |
| | Јован Јовановић Змај | -0,21875 | 0,39102 | 0,583 |
| | Ђура Даничић | 0,32500 | 0,39102 | 0,417 |
| Филип Филиповић | Веселин Маслеша | 0,25000 | 0,39102 | 0,531 |
| | Карађорђе | -0,21250 | 0,39102 | 0,593 |
| | Свети Сава | -0,98750 | 0,39102 | 0,021 |
| | Јован Јовановић Змај | -0,43125 | 0,39102 | 0,285 |
| | Ђура Даничић | 0,11250 | 0,39102 | 0,777 |
| Свети Сава | Веселин Маслеша | 1,23750 | 0,39102 | 0,005 |
| | Карађорђе | 0,77500 | 0,39102 | 0,063 |
| | Филип Филиповић | 0,98750 | 0,39102 | 0,021 |
| | Јован Јовановић Змај | 0,55625 | 0,39102 | 0,172 |
| | Ђура Даничић | 1,10000 | 0,39102 | 0,012 |
| Јован Јовановић Змај | Веселин Маслеша | 0,68125 | 0,39102 | 0,099 |
| | Карађорђе | 0,21875 | 0,39102 | 0,583 |
| | Филип Филиповић | 0,43125 | 0,39102 | 0,285 |
| | Свети Сава | -0,55625 | 0,39102 | 0,172 |
| | Ђура Даничић | 0,54375 | 0,39102 | 0,181 |
| Ђура Даничић | Веселин Маслеша | 0,13750 | 0,39102 | 0,729 |
| | Карађорђе | -0,32500 | 0,39102 | 0,417 |
| | Филип Филиповић | -0,11250 | 0,39102 | 0,777 |
| | Свети Сава | -1,10000 | 0,39102 | 0,012 |
| | Јован Јовановић Змај | -0,54375 | 0,39102 | 0,181 |
| <i>Процесне детерминанте</i> | | | | |
| Веселин Маслеша | Карађорђе | -0,37500 | 0,40087 | 0,362 |
| | Филип Филиповић | -0,45000 | 0,40087 | 0,276 |
| | Свети Сава | -1,08125 | 0,40087 | 0,015 |
| | Јован Јовановић Змај | -1,01875 | 0,40087 | 0,020 |
| | Ђура Даничић | 0,05000 | 0,40087 | 0,902 |
| Карађорђе | Веселин Маслеша | 0,37500 | 0,40087 | 0,362 |
| | Филип Филиповић | -0,07500 | 0,40087 | 0,854 |
| | Свети Сава | -0,70625 | 0,40087 | 0,095 |
| | Јован Јовановић Змај | -0,64375 | 0,40087 | 0,126 |
| | Ђура Даничић | 0,42500 | 0,40087 | 0,303 |
| Филип Филиповић | Веселин Маслеша | 0,45000 | 0,40087 | 0,276 |
| | Карађорђе | 0,07500 | 0,40087 | 0,854 |
| | Свети Сава | -0,63125 | 0,40087 | 0,133 |
| | Јован Јовановић Змај | -0,56875 | 0,40087 | 0,173 |
| | Ђура Даничић | 0,50000 | 0,40087 | 0,228 |

| (I) TRF школа | (J) TRF школа | Mean Difference (I-J) | Std. Error | p |
|---------------------------------|----------------------|-----------------------|------------|-------|
| Свети Сава | Веселин Маслеша | 1,08125 | 0,40087 | 0,015 |
| | Карађорђе | 0,70625 | 0,40087 | 0,095 |
| | Филип Филиповић | 0,63125 | 0,40087 | 0,133 |
| | Јован Јовановић Змај | 0,06250 | 0,40087 | 0,878 |
| | Ђура Даничић | 1,13125 | 0,40087 | 0,011 |
| Јован Јовановић Змај | Веселин Маслеша | 1,01875 | 0,40087 | 0,020 |
| | Карађорђе | 0,64375 | 0,40087 | 0,126 |
| | Филип Филиповић | 0,56875 | 0,40087 | 0,173 |
| | Свети Сава | -0,06250 | 0,40087 | 0,878 |
| | Ђура Даничић | 1,06875 | 0,40087 | 0,016 |
| Ђура Даничић | Веселин Маслеша | -0,05000 | 0,40087 | 0,902 |
| | Карађорђе | -0,42500 | 0,40087 | 0,303 |
| | Филип Филиповић | -0,50000 | 0,40087 | 0,228 |
| | Свети Сава | -1,13125 | 0,40087 | 0,011 |
| | Јован Јовановић Змај | -1,06875 | 0,40087 | 0,016 |
| <i>Материјалне детерминанте</i> | | | | |
| Веселин Маслеша | Карађорђе | -0,66667 | 0,37733 | 0,094 |
| | Филип Филиповић | -0,78333 | 0,37733 | 0,052 |
| | Свети Сава | -0,85000 | 0,37733 | 0,037 |
| | Јован Јовановић Змај | -0,70000 | 0,37733 | 0,080 |
| | Ђура Даничић | 0,15000 | 0,37733 | 0,696 |
| Карађорђе | Веселин Маслеша | 0,66667 | 0,37733 | 0,094 |
| | Филип Филиповић | -0,11667 | 0,37733 | 0,761 |
| | Свети Сава | -0,18333 | 0,37733 | 0,633 |
| | Јован Јовановић Змај | -0,03333 | 0,37733 | 0,931 |
| | Ђура Даничић | 0,81667 | 0,37733 | 0,044 |
| Филип Филиповић | Веселин Маслеша | 0,78333 | 0,37733 | 0,052 |
| | Карађорђе | 0,11667 | 0,37733 | 0,761 |
| | Свети Сава | -0,06667 | 0,37733 | 0,862 |
| | Јован Јовановић Змај | 0,08333 | 0,37733 | 0,828 |
| | Ђура Даничић | 0,93333 | 0,37733 | 0,024 |
| Свети Сава | Веселин Маслеша | 0,85000 | 0,37733 | 0,037 |
| | Карађорђе | 0,18333 | 0,37733 | 0,633 |
| | Филип Филиповић | 0,06667 | 0,37733 | 0,862 |
| | Јован Јовановић Змај | 0,15000 | 0,37733 | 0,696 |
| | Ђура Даничић | 1,00000 | 0,37733 | 0,016 |
| Јован Јовановић Змај | Веселин Маслеша | 0,70000 | 0,37733 | 0,080 |
| | Карађорђе | 0,03333 | 0,37733 | 0,931 |
| | Филип Филиповић | -0,08333 | 0,37733 | 0,828 |
| | Свети Сава | -0,15000 | 0,37733 | 0,696 |
| | Ђура Даничић | 0,85000 | 0,37733 | 0,037 |
| Ђура Даничић | Веселин Маслеша | -0,15000 | 0,37733 | 0,696 |
| | Карађорђе | -0,81667 | 0,37733 | 0,044 |
| | Филип Филиповић | -0,93333 | 0,37733 | 0,024 |
| | Свети Сава | -1,00000 | 0,37733 | 0,016 |
| | Јован Јовановић Змај | -0,85000 | 0,37733 | 0,037 |

Применом једнофакторске анализе варијансе тестирана је значајност разлика у скоровима на скалама и подскалама CFK у зависности од старости наставника, али нису откривене значајне разлике (Табела 15).

Табела 15. Разлике у скоровима на CFК у зависности од старости наставника – резултати анализе варијансе

| | N | AC | CD | df | F | p |
|---------------------------------|---|--------|---------|-------|-------|-------|
| <i>Квалитет школске климе</i> | | | | | | |
| До 30 година | 6 | 2,0750 | 0,47880 | | | |
| 31–40 година | 5 | 2,4200 | 0,61120 | | | |
| 41–50 година | 8 | 2,5469 | 0,54107 | 3, 20 | 0,935 | 0,442 |
| Више од 50 година | 5 | 2,0500 | 0,96063 | | | |
| <i>Програмске детерминанте</i> | | | | | | |
| До 30 година | 6 | 2,0524 | 0,49928 | | | |
| 31–40 година | 5 | 2,4343 | 0,42924 | | | |
| 41–50 година | 8 | 2,5143 | 0,58872 | 3, 20 | 1,567 | 0,228 |
| Више од 50 година | 5 | 1,8743 | 0,81981 | | | |
| <i>Процесне детерминанте</i> | | | | | | |
| До 30 година | 6 | 2,0500 | 0,38859 | | | |
| 31–40 година | 5 | 2,3950 | 0,58347 | | | |
| 41–50 година | 8 | 2,4344 | 0,76134 | 3, 20 | 0,816 | 0,500 |
| Више од 50 година | 5 | 1,9200 | 0,88977 | | | |
| <i>Материјалне детерминанте</i> | | | | | | |
| До 30 година | 6 | 2,0778 | 0,38045 | | | |
| 31–40 година | 5 | 2,1200 | 0,51511 | | | |
| 41–50 година | 8 | 2,1833 | 0,79343 | 3, 20 | 0,442 | 0,725 |
| Више од 50 година | 5 | 1,7733 | 0,73121 | | | |

У Табели 16 приказани су резултати тестирања значајности разлика у скоровима на скалама и подскалама CFК у зависности од дужине радног стажа наставника. Резултати једнофакторске анализе варијансе показују да нема значајних разлика у скоровима на CFК између наставника са краћим и дужим радним стажом.

Табела 16. Разлике у скоровима на CFК у зависности од дужине радног стажа наставника – резултати анализе варијансе

| | N | AC | CD | df | F | p |
|--------------------------------|---|--------|---------|-------|-------|-------|
| <i>Квалитет школске климе</i> | | | | | | |
| 1–10 година | 8 | 2,1781 | 0,59633 | | | |
| 11–20 година | 6 | 2,2667 | 0,37870 | | | |
| 21–30 година | 6 | 2,7583 | 0,46547 | 3, 20 | 1,793 | 0,181 |
| 31–40 година | 4 | 1,9000 | 1,03943 | | | |
| <i>Програмске детерминанте</i> | | | | | | |
| 1–10 година | 8 | 2,1464 | 0,51074 | | | |
| 11–20 година | 6 | 2,3048 | 0,37847 | | | |
| 21–30 година | 6 | 2,6952 | 0,57276 | 3, 20 | 2,664 | 0,076 |
| 31–40 година | 4 | 1,7000 | 0,83283 | | | |
| <i>Процесне детерминанте</i> | | | | | | |
| 1–10 година | 8 | 2,1469 | 0,50611 | 3, 20 | 2,106 | 0,131 |
| 11–20 година | 6 | 2,1708 | 0,60775 | | | |

| | N | AC | CD | df | F | p |
|---------------------------------|---|--------|---------|-------|-------|-------|
| 21–30 година | 6 | 2,7125 | 0,62784 | | | |
| 31–40 година | 4 | 1,7188 | 0,88633 | | | |
| <i>Материјалне детерминанте</i> | | | | | | |
| 1–10 година | 8 | 2,0000 | 0,42164 | | | |
| 11–20 година | 6 | 2,0333 | 0,51597 | 3, 20 | 1,519 | 0,240 |
| 21–30 година | 6 | 2,4444 | 0,76323 | | | |
| 31–40 година | 4 | 1,6333 | 0,76303 | | | |

Резултати тестирања значајности разлика у скоровима на скалама и подскалама CFK у зависности од нивоа образовања наставника приказани су у Табели 17. Применом једнофакторске анализе варијансе нису откривене значајне разлике у скоровима на CFK између наставника са вишим и нижим нивоом образовања.

Табела 17. Разлике у скоровима на CFK у зависности од нивоа образовања наставника – резултати анализе варијансе

| | N | AC | CD | df | F | p |
|---------------------------------|---|--------|---------|-------|-------|-------|
| <i>Квалитет школске климе</i> | | | | | | |
| Средња школа | 3 | 2,2000 | 1,03953 | | | |
| Виша школа | 9 | 2,3861 | 0,72630 | 3, 20 | 0,083 | 0,968 |
| Факултет | 7 | 2,2643 | 0,50515 | | | |
| Магистратура/мастер | 5 | 2,2500 | 0,61771 | | | |
| <i>Програмске детерминанте</i> | | | | | | |
| Средња школа | 3 | 1,9333 | 0,84483 | | | |
| Виша школа | 9 | 2,3556 | 0,74957 | 3, 20 | 0,431 | 0,733 |
| Факултет | 7 | 2,1592 | 0,53065 | | | |
| Магистратура/мастер | 5 | 2,3714 | 0,39435 | | | |
| <i>Процесне детерминанте</i> | | | | | | |
| Средња школа | 3 | 1,9583 | 0,91321 | | | |
| Виша школа | 9 | 2,2667 | 0,85239 | 3, 20 | 0,194 | 0,899 |
| Факултет | 7 | 2,3143 | 0,50987 | | | |
| Магистратура/мастер | 5 | 2,1750 | 0,53561 | | | |
| <i>Материјалне детерминанте</i> | | | | | | |
| Средња школа | 3 | 1,8444 | 0,77841 | | | |
| Виша школа | 9 | 2,0667 | 0,84459 | 3, 20 | 0,144 | 0,932 |
| Факултет | 7 | 2,1429 | 0,37796 | | | |
| Магистратура/мастер | 5 | 2,0533 | 0,47935 | | | |

У Табели 18 приказане су корелације скорова на подскалама Квалитета школске климе и Програмских детерминанти. Добијени резултати показују да су све димензије квалитета школске климе умерено ($r = 0,4-0,6$) или високо ($r \geq 0,7$) позитивно повезане са свим показатељима програмских детерминанти.

Табела 18. Повезаност димензија школске климе и програмских детерминанти – Пирсонов коефицијен корелације

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|--|---|---|---|---|---|---|---|
|--|---|---|---|---|---|---|---|

| | | | | | | | | |
|---|---|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Континуирани академски и социјални развој | r | 0,804 | 0,582 | 0,693 | 0,741 | 0,767 | 0,768 | 0,740 |
| | p | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| Поштовање | r | 0,793 | 0,770 | 0,801 | 0,784 | 0,776 | 0,830 | 0,753 |
| | p | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| Поверење | r | 0,789 | 0,598 | 0,710 | 0,764 | 0,862 | 0,869 | 0,852 |
| | p | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| Висок морал | r | 0,819 | 0,630 | 0,703 | 0,703 | 0,784 | 0,810 | 0,779 |
| | p | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| Кохезивност | r | 0,829 | 0,685 | 0,728 | 0,751 | 0,661 | 0,724 | 0,702 |
| | p | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| Могућности за активно учествовање | r | 0,772 | 0,694 | 0,763 | 0,756 | 0,783 | 0,820 | 0,818 |
| | p | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| Одржавање школе | r | 0,860 | 0,797 | 0,788 | 0,849 | 0,829 | 0,925 | 0,847 |
| | p | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| Брига | r | 0,904 | 0,655 | 0,752 | 0,775 | 0,773 | 0,796 | 0,856 |
| | p | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 |

1 – Могућности за активно учење, 2 – Индивидуализована очекивања у погледу постигнућа, 3 – Разноврсност окружења за учење, 4 – Флексибилне активности, 5 – Усклађеност подршке и структуре са зрелошћу ученика, 6 – Заједнички утврђена правила и 7 – Различити системи награђивања

Табела 19. Повезаност Квалитета школске климе и процесних детерминанти – Пирсонов коефицијент корелације

| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
|---|---|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Континуирани академски и социјални развој | r | 0,820 | 0,791 | 0,800 | 0,857 | 0,709 | 0,672 | 0,763 | 0,826 |
| | p | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| Поштовање | r | 0,870 | 0,777 | 0,866 | 0,821 | 0,799 | 0,795 | 0,876 | 0,843 |
| | p | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| Поверење | r | 0,813 | 0,822 | 0,724 | 0,923 | 0,525 | 0,709 | 0,786 | 0,766 |
| | p | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| Висок морал | r | 0,805 | 0,772 | 0,762 | 0,858 | 0,678 | 0,709 | 0,747 | 0,794 |
| | p | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| Кохезивност | r | 0,786 | 0,767 | 0,746 | 0,811 | 0,728 | 0,627 | 0,747 | 0,744 |
| | p | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| Могућности за активно учествовање | r | 0,825 | 0,723 | 0,770 | 0,855 | 0,685 | 0,741 | 0,781 | 0,858 |
| | p | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| Одржавање школе | r | 0,857 | 0,870 | 0,757 | 0,909 | 0,648 | 0,748 | 0,875 | 0,719 |
| | p | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| Брига | r | 0,844 | 0,879 | 0,773 | 0,920 | 0,608 | 0,677 | 0,784 | 0,759 |
| | p | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 |

1 – Способност за решавање проблема, 2 – Унапређивање циљева школе, 3 –Идентификовање и рад на конфликтима, 4 – Ефективна комуникација, 5 – Укљученост у доношење одлука, 6 – Аутономија уз одговорност, 7 – Ефективне стратегије подучавања и учења, 8 – Способност планирања будућности

Према резултатима приказаним у Табели 19, између скорова на подскалама Квалитета школске климе и Процесних детерминанти постоје умерене ($r = 0,4-0,6$) или високе ($r \geq 0,7$) позитивне корелације.

У Табели 20 приказане су корелације скорова на припадајућим подскалама Квалитета школске климе и Материјалних детерминанти. Све корелације су позитивне и умерене ($r = 0,4-0,6$) или високе ($r \geq 0,7$).

Табела 20. Повезаност Квалитета школске климе и материјалних детерминанти – Пирсонов коефицијент корелације

| | | 1 | 2 | 3 |
|---|---|-------|-------|-------|
| Континуирани академски и социјални развој | r | 0,687 | 0,768 | 0,558 |
| | p | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| Поштовање | r | 0,683 | 0,820 | 0,632 |
| | p | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| Поверење | r | 0,771 | 0,797 | 0,594 |
| | p | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| Висок морал | r | 0,680 | 0,779 | 0,511 |
| | p | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| Кохезивност | r | 0,578 | 0,728 | 0,581 |
| | p | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| Могућности за активно учествовање | r | 0,690 | 0,812 | 0,642 |
| | p | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| Одржавање школе | r | 0,696 | 0,773 | 0,593 |
| | p | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| Брига | r | 0,639 | 0,794 | 0,613 |
| | p | 0,000 | 0,000 | 0,000 |

1 – Адекватни ресурси, 2 – Подржавајући и ефикасан систем логистике, 3 – Адекватна опремљеност школе

Мултиплом регресионом анализом испитана је повезаност између укупног квалитета школске климе и програмских, процесних и материјалних детерминанти. Резултати анализе показују да је могуће предвидети 87,7% квалитета школске климе (Табела 21), с тим да се као једини значајан предиктор издвајају остварени скорови на скали Процесне детерминанте (Табела 22).

Табела 21. Повезаност квалитета и детерминанти школске климе – резултати регресионе анализе

| R | R ² | df | F | p |
|-------|----------------|-------|--------|-------|
| 0,937 | 0,877 | 3, 20 | 47,692 | 0,000 |

Табела 22. Карактеристике детерминанти школске климе као предиктора у регресионом моделу

| | Beta | t | p | Korelacija |
|---------------------|--------|--------|-------|------------|
| Програмски фактори | 0,437 | 1,984 | 0,061 | 0,911 |
| Процесни фактори | 0,620 | 2,754 | 0,012 | 0,924 |
| Материјални фактори | -0,119 | -0,755 | 0,459 | 0,782 |

3.3. Резултати испитивања повезаности понашања ученика и школске климе

У овом делу рада биће приказани резултати о повезаности димензија и детерминанти школске климе са адаптивним карактеристикама и проблемима у понашању ученика.

3.3.1. Корелације скорова на скалама и подскалама CFK и TRF

На почетку је испитна повезаност између скорова на скалама CFK (Квалитет школске климе, Програмске детерминанте, Процесне детерминанте и Материјалне детерминанте) и скорова на подскалама TRF. Резултати приказани у Табели 23 показују да квалитет и детерминанте школске климе позитивно корелирају са скоровима на подскали Адаптивно функционисање, с тим да су корелације ниске. То значи да је позитивном школском окружењу виши ниво залагања, позитивног понашања, учења и задовољства ученика. Поред тога, значајне позитивне корелације ниског интензитета постоје и између Квалитета школске климе и Соматских притужби.

Табела 23. Корелације скорова на CFK и TRF – Пирсонов коефицијент корелације

| | | Квалитет | Програмске | Процесне | Материјалне |
|----------------|---|----------|------------|----------|-------------|
| Адаптивне | г | 0,130 | 0,170 | 0,136 | 0,156 |
| карактеристике | р | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| Анксиозност- | г | 0,049 | 0,046 | 0,030 | 0,030 |
| депресивност | р | 0,257 | 0,257 | 0,488 | 0,482 |
| Повученост- | г | 0,028 | 0,039 | 0,024 | 0,008 |
| депресивност | р | 0,517 | 0,362 | 0,572 | 0,845 |
| Соматске | г | 0,086 | 0,081 | 0,079 | 0,057 |
| притужбе | р | 0,045 | 0,060 | 0,066 | 0,183 |
| Социјални | г | -0,029 | -0,038 | -0,026 | -0,036 |
| проблеми | р | 0,507 | 0,379 | 0,547 | 0,400 |
| Проблеми | г | 0,031 | 0,025 | 0,027 | -0,013 |
| мишљења | р | 0,468 | 0,567 | 0,529 | 0,762 |
| Проблеми пажње | г | -0,077 | -0,081 | -0,077 | -0,080 |
| | р | 0,073 | 0,061 | 0,075 | 0,063 |
| Кршење правила | г | -0,034 | -0,041 | -0,037 | -0,050 |
| понашања | р | 0,430 | 0,336 | 0,395 | 0,248 |
| Агресивно | г | -0,021 | -0,044 | -0,038 | -0,058 |
| понашање | р | 0,631 | 0,310 | 0,383 | 0,179 |

Прегледности ради, у наставку су одвојено приказане корелације програмских, процесних и материјалних детерминанти школске климе са адаптивним карактеристикама и проблемима у понашању ученика.

Табела 24 садржи резултате анализе корелација између скорова на подскалама CFK скале Квалитет школске климе и TRF подскали Адаптивне карактеристике. Све димензије школске климе значајно позитивно корелирају са адаптивним карактеристикама ученика, али су корелације ниске. Школе у којима су димензије школске климе боље оцењене карактерише виши ниво залагања, позитивног понашања, учења и задовољства ученика.

Табела 24. Повезаност димензија школске климе и адаптивних карактеристика ученика – Пирсонов коефицијент корелације

| Квалитет школске климе | r | p |
|------------------------------------|-------|-------|
| Континуирани академски и социјални | 0,135 | 0,002 |

| | | |
|-----------------------------------|-------|-------|
| развој | | |
| Поштовање | 0,112 | 0,009 |
| Поверење | 0,144 | 0,001 |
| Висок морал | 0,115 | 0,007 |
| Кохезивност | 0,134 | 0,002 |
| Могућности за активно учествовање | 0,125 | 0,004 |
| Одржавање школе | 0,151 | 0,000 |
| Брига | 0,139 | 0,001 |

Табела 25. Повезаност димензија школске климе и проблема у понашању ученика – Пирсонов коефицијента корелације

| Квалитет школске климе | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
|---|---|-------|-------|-------|--------|--------|--------|--------|--------|
| Континуирани академски и социјални развој | r | 0,021 | 0,008 | 0,087 | -0,045 | 0,027 | -0,085 | -0,030 | -0,034 |
| Поштовање | r | 0,034 | 0,018 | 0,053 | -0,028 | 0,003 | -0,088 | -0,039 | -0,026 |
| | p | 0,424 | 0,669 | 0,216 | 0,519 | 0,937 | 0,041 | 0,366 | 0,550 |
| Поверење | r | 0,018 | 0,017 | 0,049 | -0,039 | 0,012 | -0,080 | -0,035 | -0,047 |
| | p | 0,684 | 0,699 | 0,254 | 0,359 | 0,785 | 0,061 | 0,415 | 0,274 |
| Висок морал | r | 0,041 | 0,001 | 0,078 | -0,031 | 0,000 | -0,086 | -0,041 | -0,019 |
| | p | 0,339 | 0,984 | 0,070 | 0,470 | 0,993 | 0,046 | 0,338 | 0,657 |
| Кохезивност | r | 0,047 | 0,021 | 0,100 | -0,034 | 0,044 | -0,070 | -0,032 | -0,007 |
| | p | 0,271 | 0,620 | 0,020 | 0,426 | 0,309 | 0,104 | 0,451 | 0,876 |
| Могућности за активно учествовање | r | 0,036 | 0,000 | 0,060 | -0,044 | -0,011 | -0,091 | -0,054 | -0,035 |
| | p | 0,397 | 0,995 | 0,165 | 0,302 | 0,797 | 0,034 | 0,207 | 0,414 |
| Одржавање школе | r | 0,076 | 0,067 | 0,102 | -0,008 | 0,067 | -0,049 | -0,014 | 0,000 |
| | p | 0,077 | 0,117 | 0,017 | 0,850 | 0,117 | 0,259 | 0,737 | 0,999 |
| Брига | r | 0,077 | 0,065 | 0,103 | 0,011 | 0,078 | -0,031 | -0,008 | 0,004 |
| | p | 0,075 | 0,128 | 0,017 | 0,791 | 0,068 | 0,468 | 0,844 | 0,922 |

1 – Анксиозност-депресивност, 2 – Повученост-депресивност, 3 – Соматске притужбе, 4 – Социјални проблеми, 5 – Проблеми мишљења, 6 – Проблеми пажње, 7 – Кршење правила понашања и 8 – Агресивно понашање

У Табели 25 приказане су корелације скорова на подскалама CFK скале Квалитет школске климе и подскалама TRF које мере проблеме у понашању. Откривене су статистички значајне позитивне корелације ниског интензитета између скорова на TRF подскали Соматске притужбе и четири димензије школске климе: Континуирани академски и социјални развој, Кохезивност, Одржавање школе и Брига. Поред тога, откривене су ниске негативне корелације између скорова на TRF подскали Проблеми пажње и следеће четири димензије школске климе: Континуирани академски и социјални развој, Поштовање, Висок морал и Могућности за активно учествовање.

Програмске детерминанте школске климе значајно позитивно корелирају са адаптивним карактеристикама ученика. Статистички значајне позитивне корелације ниског интензитета постоје између скорова на свим подскалама CFK скале Програмске детерминанте и скорова на TRF подскали Адаптивне карактеристике (Табела 26).

Табела 26. Повезаност програмских детерминанти школске климе и адаптивних карактеристика ученика – Пирсонов коефицијент корелације

| Програмске детерминате | r | p |
|---|-------|-------|
| Могућности за активно учење | 0,149 | 0,000 |
| Индивидуализована очекивања у погледу успеха | 0,163 | 0,000 |
| Разноврсност окружења за учење | 0,163 | 0,000 |
| Флексибилне активности | 0,206 | 0,000 |
| Усклађеност подршке и структуре са зрелошћу ученика | 0,164 | 0,000 |
| Заједнички утврђена правила | 0,182 | 0,000 |
| Различити системи награђивања | 0,124 | 0,000 |

Табела 27 садржи резултате Пирсоновог коефицијента корелације скорова на подскалама CFK скале Програмске детерминанте и подскалама TRF које мере проблеме у понашању. Постоје статистички значајне позитивне, али ниске корелације скорова на TRF подскали Анксиозност-депресивност са скоровима на CFK подскали Различити системи награђивања. Соматски проблеми значајно корелирају са скоровима на CFK подскалама Могућности за активно учење, Индивидуализована очекивања у погледу постигнућа и Различити системи награђивања, с тим да су корелације позитивне и ниске. Значајне негативне корелације ниског интензитета откривене су између скорова на TRF подскали Проблеми пажње и скорова на CFK подскалама Флексибилне активности, Усклађеност подршке и структуре са зрелошћу ученика и Заједнички утврђена правила.

Табела 27. Повезаност програмских детерминанти и проблема у понашању ученика – Пирсонов коефицијент корелације

| Програмске детерминате | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
|---|---|-------|--------|-------|--------|--------|--------|--------|--------|
| Могућности за активно учење | r | 0,040 | 0,039 | 0,089 | -0,029 | 0,044 | -0,064 | -0,039 | -0,021 |
| | p | 0,359 | 0,360 | 0,039 | 0,497 | 0,310 | 0,138 | 0,363 | 0,632 |
| Индивидуализована очекивања у погледу постигнућа | r | 0,074 | 0,064 | 0,086 | -0,021 | 0,031 | -0,052 | -0,030 | -0,029 |
| | p | 0,084 | 0,138 | 0,046 | 0,619 | 0,469 | 0,228 | 0,492 | 0,499 |
| Разноврсност окружења за учење | r | 0,068 | 0,042 | 0,066 | -0,022 | 0,021 | -0,072 | -0,039 | -0,024 |
| | p | 0,115 | 0,324 | 0,126 | 0,602 | 0,631 | 0,095 | 0,371 | 0,572 |
| Флексибилне активности | r | 0,025 | 0,023 | 0,065 | -0,077 | 0,021 | -0,095 | -0,047 | -0,061 |
| | p | 0,566 | 0,601 | 0,133 | 0,075 | 0,632 | 0,028 | 0,270 | 0,158 |
| Усклађеност подршке и структуре са зрелошћу ученика | r | 0,006 | -0,002 | 0,049 | -0,048 | -0,014 | -0,099 | -0,049 | -0,071 |
| | p | 0,881 | 0,964 | 0,257 | 0,261 | 0,744 | 0,021 | 0,254 | 0,099 |
| Заједнички утврђена правила | r | 0,014 | 0,019 | 0,072 | -0,060 | 0,003 | -0,094 | -0,053 | -0,063 |
| | p | 0,744 | 0,654 | 0,093 | 0,166 | 0,939 | 0,028 | 0,222 | 0,143 |
| Различити системи награђивања | r | 0,096 | 0,072 | 0,090 | 0,028 | 0,054 | -0,030 | -0,001 | -0,004 |
| | p | 0,026 | 0,096 | 0,037 | 0,523 | 0,206 | 0,487 | 0,981 | 0,932 |

1 – Анксиозност-депресивност, 2 – Повученост-депресивност, 3 – Соматске притужбе, 4 – Социјални проблеми, 5 – Проблеми мишљења, 6 – Проблеми пажње, 7 – Кршење правила понашања и 8 – Агресивно понашање

Табела 27 садржи резултате Пирсоновог коефицијента корелације скорова на подскалама CFK скале Програмске детерминанте и подскалама TRF које мере проблеме у понашању. Постоје статистички значајне позитивне, али ниске корелације скорова на TRF подскали Анксиозност-депресивност са скоровима на CFK подскали Различити системи награђивања. Соматски проблеми значајно корелирају са скоровима на CFK подскалама

Могућности за активно учење, Индивидуализована очекивања у погледу постигнућа и Различити системи награђивања, с тим да су корелације позитивне и ниске. Значајне негативне корелације ниског интензитета откривене су између скорова на TRF подскали Проблеми пажње и скорова на CFK подскалама Флексибилне активности, Усклађеност подршке и структуре са зрелошћу ученика и Заједнички утврђена правила.

У Табели 28 приказане су корелације скорова на подскалама CFK скале Процесни фактори и TRF подскали Адаптивне карактеристике. Значајне ниске позитивне корелације су откривене између свих показатеља процесних детерминанти и адаптивних карактеристика ученика.

Табела 28. Повезаност процесних детерминанти школске климе и адаптивних карактеристика ученика – Пирсонов коефицијент корелације

| Процесне детерминанте | r | p |
|---|-------|-------|
| Способност за решавање проблема | 0,133 | 0,002 |
| Унапређивање циљева школе | 0,146 | 0,001 |
| Идентификовање и рад на конфликтима | 0,108 | 0,012 |
| Ефективна комуникација | 0,168 | 0,000 |
| Укљученост у доношење одлука | 0,097 | 0,024 |
| Аутономија уз одговорност | 0,135 | 0,002 |
| Ефективне стратегије подучавања и учења | 0,160 | 0,000 |
| Способност планирања будућности | 0,134 | 0,002 |

Корелације процесних детерминанти школске климе и скорова на подскалама TRF које мере проблеме у понашању приказане су у Табели 29. Откривене су статистички значајне позитивне, али ниске корелације између скорова на TRF подскали Соматске притужбе и скорова на CFK подскалама Способност за решавање проблема и Унапређивање циљева школе. Значајне негативне корелације постоје између скорова на TRF подскали Проблеми пажње и скорова на CFK подскалама Аутономија уз одговорност и Способност планирања будућности.

Табела 29. Повезаност процесних детерминанти и проблема у понашању ученика – Пирсонов коефицијент корелације

| Процесне детерминанте | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
|-------------------------------------|---|--------|--------|-------|--------|--------|--------|--------|--------|
| Способност за решавање проблема | r | 0,062 | 0,043 | 0,088 | -0,007 | 0,033 | -0,052 | -0,015 | -0,030 |
| | p | 0,153 | 0,313 | 0,041 | 0,868 | 0,442 | 0,223 | 0,721 | 0,490 |
| Унапређивање циљева школе | r | 0,060 | 0,072 | 0,094 | 0,006 | 0,078 | -0,038 | -0,011 | 0,000 |
| | p | 0,161 | 0,096 | 0,029 | 0,894 | 0,071 | 0,381 | 0,798 | 0,990 |
| Идентификовање и рад на конфликтима | r | 0,021 | 0,016 | 0,072 | -0,023 | 0,020 | -0,073 | -0,025 | -0,041 |
| | p | 0,628 | 0,713 | 0,094 | 0,587 | 0,639 | 0,091 | 0,557 | 0,343 |
| Ефективна комуникација | r | 0,036 | 0,037 | 0,073 | -0,024 | 0,053 | -0,065 | -0,033 | -0,019 |
| | p | 0,399 | 0,393 | 0,092 | 0,581 | 0,219 | 0,133 | 0,437 | 0,662 |
| Укљученост у доношење одлука | r | 0,029 | 0,014 | 0,070 | -0,016 | 0,004 | -0,067 | -0,043 | -0,030 |
| | p | 0,496 | 0,750 | 0,106 | 0,711 | 0,930 | 0,118 | 0,318 | 0,486 |
| Аутономија уз одговорност | r | -0,025 | -0,014 | 0,051 | -0,058 | -0,021 | -0,097 | -0,050 | -0,071 |
| | p | 0,559 | 0,751 | 0,239 | 0,179 | 0,621 | 0,024 | 0,246 | 0,097 |

| Процесне детерминанте | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
|---------------------------------|---|--------|--------|-------|--------|--------|--------|--------|--------|
| Ефективне стратегије | r | 0,037 | 0,040 | 0,070 | -0,012 | 0,038 | -0,071 | -0,025 | -0,031 |
| подучавања и учења | p | 0,387 | 0,356 | 0,105 | 0,782 | 0,378 | 0,098 | 0,558 | 0,472 |
| Способност планирања будућности | r | -0,006 | -0,029 | 0,057 | -0,055 | -0,005 | -0,094 | -0,063 | -0,051 |
| | p | 0,894 | 0,499 | 0,184 | 0,200 | 0,915 | 0,028 | 0,145 | 0,238 |

1 – Анксиозност-депресивност, 2 – Повученост-депресивност, 3 – Соматске притужбе, 4 – Социјални проблеми, 5 – Проблеми мишљења, 6 – Проблеми пажње, 7 – Кршење правила понашања и 8 – Агресивно понашање

Корелације процесних детерминанти школске климе и скорова на подскалама TRF које мере проблеме у понашању приказане су у Табели 29. Откривене су статистички значајне позитивне, али ниске корелације између скорова на TRF подскали Соматске притужбе и скорова на CFK подскалама Способност за решавање проблема и Унапређивање циљева школе. Значајне негативне корелације постоје између скорова на TRF подскали Проблеми пажње и скорова на CFK подскалама Аутономија уз одговорност и Способност планирања будућности.

Табела 30 приказује корелације скорова на подскалама CFK скале Материјални фактори и TRF подскали Адаптивне карактеристике. Откривене су значајне позитивне ниске корелације између свих показатеља материјалних детерминанти и адаптивних карактеристика ученика.

Табела 30. Повезаност материјалних детерминанти школске климе и адаптивних карактеристика ученика – Пирсонов коефицијент корелације

| Материјалне детерминанте | r | p |
|--|-------|-------|
| Адекватни ресурси | 0,134 | 0,002 |
| Подржавајући и ефикасан систем логистике | 0,172 | 0,000 |
| Адекватна опремљеност школе | 0,164 | 0,000 |

Тестирањем значајности веза скорова на подскалама CFK скале Материјалне детерминанте и подскалама TRF које мере проблеме у понашању значајне корелације откривене су само између скорова на TRF подскали Проблеми пажње и скорова на CFK подскали Подржавајући и ефикасан систем логистике (Табела 31)

Табела 31. Повезаност материјалних детерминанти и проблема у понашању ученика – Пирсонов коефицијент корелације

| Материјалне детерминанте | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
|--|---|-------|-------|-------|--------|--------|--------|--------|--------|
| Адекватни ресурси | r | 0,023 | 0,019 | 0,031 | -0,022 | -0,024 | -0,077 | -0,036 | -0,067 |
| | p | 0,596 | 0,665 | 0,475 | 0,607 | 0,574 | 0,072 | 0,408 | 0,119 |
| Подржавајући и ефикасан систем логистике | r | 0,031 | 0,000 | 0,068 | -0,042 | -0,016 | -0,092 | -0,057 | -0,056 |
| | p | 0,475 | 0,998 | 0,114 | 0,332 | 0,714 | 0,032 | 0,185 | 0,193 |
| Адекватна опремљеност школе | r | 0,030 | 0,006 | 0,058 | -0,036 | 0,001 | -0,056 | -0,045 | -0,041 |
| | p | 0,482 | 0,881 | 0,175 | 0,406 | 0,976 | 0,194 | 0,294 | 0,337 |

1 – Анксиозност-депресивност, 2 – Повученост-депресивност, 3 – Соматске притужбе, 4 – Социјални проблеми, 5 – Проблеми мишљења, 6 – Проблеми пажње, 7 – Кршење правила понашања и 8 – Агресивно понашање

3.3.2. Резултати каноничке корелационе анализе

Како би се потпуније сагледале везе скорова на CFK скалама Квалитет школске климе, Програмске детерминанте, Процесне детерминанте и Материјалне детерминанте са скоровима на подскалама TRF, примењена је каноничка корелациона анализа. Резултати каноничке корелационе анализе показују да постоји једна значајна каноничка функција која објашњава ову везу (Табела 32).

Табела 32. Повезаност између скорова на CFK и TRF – коефицијенти каноничких корелација и њихова значајност

| | Rho | Lambda | Hi2 | df | p |
|---|------------|---------------|------------|-----------|----------|
| 1 | 0,265 | 0,882 | 66,833 | 36,000 | 0,001 |
| 2 | 0,178 | 0,949 | 27,899 | 24,000 | 0,264 |
| 3 | 0,112 | 0,980 | 10,666 | 14,000 | 0,712 |
| 4 | 0,086 | 0,993 | 3,936 | 6,000 | 0,685 |

На основу увида у коефицијенте CFK скупа варијабли које се односе на димензије и детерминанте школске климе (Табела 33) и TRF скупа варијабли (Табела 34), може се констатовати да су само програмске детерминанте значајно позитивно повезане са адаптивним карактеристикама ученика, док се остале варијабле које описују школску климу понашају као супресори. Овај налаз јасно сугерише да је у подстицајном и продуктивном окружењу за учење виши ниво залагања, позитивног понашања, учења и задовољства ученика.

Табела 33. Повезаност између скорова на CFK и TRF – канонички коефицијенти CFK скупа варијабли

| CFK | Коефицијенти | Фактори |
|--------------------------|---------------------|----------------|
| Квалитет школске климе | 0,579 | -0,689 |
| Програмске детерминанте | -2,014 | -0,907 |
| Процесне детерминанте | 0,729 | -0,705 |
| Материјалне детерминанте | -0,117 | -0,738 |

Табела 34. Повезаност између скорова на CFK и TRF – канонички коефицијенти TRF скупа варијабли

| TRF | Коефицијенти | Фактори |
|--------------------------|---------------------|----------------|
| Адаптивне карактеристике | -1,388 | -0,704 |
| Анксиозност-депресивност | -0,035 | -0,195 |
| Повученост-депресивност | -0,434 | -0,174 |
| Соматске притужбе | -0,181 | -0,235 |
| Социјални проблеми | 0,094 | 0,170 |

| TRF | Коефицијенти | Фактори |
|-------------------------|--------------|---------|
| Проблеми мишљења | -0,111 | -0,039 |
| Проблеми пажње | -0,246 | 0,269 |
| Кршење правила понашања | -0,455 | 0,161 |
| Агресивно понашање | 0,082 | 0,209 |

Имајући у виду да нису откривене значајне везе између скорова на скалама CFK и скорова на подскалама TRF које мере проблеме у понашању, следећи ниво анализе представља испитивање повезаности између подскала CFK Квалитет школске климе, Програмске детерминанте, Процесне детерминанте и Материјалне детерминанте, с једне стране и подскала TRF које мере проблеме у понашању, с друге.

Примењена је каноничка корелациона анализа узимајући у обзир све скале CFK које мере димензије школске климе и све подскале TRF које мере проблеме у понашању. Издвојена је једна значајна каноничка функција која објашњава природу повезаности димензија школске климе и проблема у понашању (Табела 35).

Табела 35. Повезаност димензија школске климе и проблема у понашању – коефицијенти каноничких корелација и њихова значајност

| | Rho | Lambda | Hi2 | df | p |
|---|-------|--------|---------|--------|-------|
| 1 | 0,279 | 0,815 | 108,747 | 64,000 | 0,000 |
| 2 | 0,236 | 0,884 | 65,527 | 49,000 | 0,057 |
| 3 | 0,186 | 0,936 | 35,184 | 36,000 | 0,507 |
| 4 | 0,135 | 0,970 | 16,396 | 25,000 | 0,903 |
| 5 | 0,087 | 0,988 | 6,651 | 16,000 | 0,979 |
| 6 | 0,055 | 0,995 | 2,579 | 9,000 | 0,979 |
| 7 | 0,042 | 0,998 | 0,959 | 4,000 | 0,916 |
| 8 | 0,001 | 1,000 | 0,001 | 1,000 | 0,980 |

На основу увида у коефицијенте CFK скупа варијабли које се односе на димензије школске климе (Табела 36) и TRF скупа варијабли које се односе на проблеме у понашању (Табела 37), може се констатовати следеће: три димензије школске климе – Континуирани академски и социјални развој, Одржавање школе и Брига, позитивно су повезане са скоровима на подскалама TRF Анксиозност-депресивност, Повученост-депресивност, Соматске притужбе, Проблеми мишљења и Агресивно понашање. Другим речима, боље оцењена школска клима повезана је са вишим нивоом проблема у понашању.

Табела 36. Повезаност димензија школске климе и проблема у понашању – канонички коефицијенти CFK скупа варијабли

| CFK | Коефицијенти | Фактори |
|---|--------------|---------|
| Континуирани академски и социјални развој | -1,714 | -0,366 |
| Поштовање | 0,872 | -0,264 |
| Поверење | 2,641 | -0,249 |
| Висок морал | 0,658 | -0,282 |
| Кохезивност | 1,783 | -0,479 |
| Могућности за активно учествовање | -0,641 | -0,238 |

| CFK | Коефицијенти | Фактори |
|-----------------|--------------|---------|
| Одржавање школе | -2,213 | -0,557 |
| Брига | -1,719 | -0,532 |

Табела 37. Повезаност димензија школске климе и проблема у понашању – канонички коефицијенти TRF скупа варијабли

| TRF | Коефицијенти | Фактори |
|--------------------------|--------------|---------|
| Анксиозност-депресивност | -0,197 | -0,616 |
| Повученост-депресивност | -0,381 | -0,633 |
| Соматске притужбе | -0,326 | -0,655 |
| Социјални проблеми | 0,584 | -0,381 |
| Проблеми мишљења | -0,872 | -0,755 |
| Проблеми пажње | 0,307 | -0,375 |
| Кршење правила понашања | 0,219 | -0,280 |
| Агресивно понашање | -0,466 | -0,352 |

У наставку су приказани резултати каноничке корелационе анализе скорова на свим подскалама CFK које мере детерминанте школске климе и свим подскалама TRF које мере проблеме у понашању. Према резултатима приказаним у Табели 38 издвојена је једна значајна каноничка функција.

Табела 38. Повезаност детерминанти школске климе и проблема у понашању – коефицијенти каноничких корелација и њихова значајност

| | Rho | Lambda | Hi2 | df | p |
|---|-------|--------|---------|---------|-------|
| 1 | 0,356 | 0,665 | 214,626 | 144,000 | 0,000 |
| 2 | 0,323 | 0,762 | 143,428 | 119,000 | 0,063 |
| 3 | 0,239 | 0,850 | 85,461 | 96,000 | 0,771 |
| 4 | 0,223 | 0,902 | 54,458 | 75,000 | 0,964 |
| 5 | 0,162 | 0,949 | 27,711 | 56,000 | 0,999 |
| 6 | 0,113 | 0,974 | 13,786 | 39,000 | 1,000 |
| 7 | 0,102 | 0,987 | 7,053 | 24,000 | 1,000 |
| 8 | 0,054 | 0,997 | 1,543 | 11,000 | 1,000 |

Вредности коефицијената CFK скупа варијабли које се односе на детерминанте школске климе (Табела 39) и TRF скупа варијабли које описују проблеме у понашању (Табела 40) сугеришу да су два показатеља програмских детерминанти (Могућности за активно учење и Флексибилне активности) значајно повезана са скоровима на следећим подскалама TRF: Анксиозност-депресивност, Социјални проблеми и Кршење правила понашања. Откривене везе су негативне, односно слабије оцене наведених показатеља су повезане са вишим нивоом проблема у понашању. Треба напоменути да су фактори CFK скупа варијабли јако ниски (испод 0,2), што указује на то да ова веза није стабилна.

Табела 39. Повезаност детерминанти школске климе и проблема у понашању – канонички коефицијенти CFK скупа варијабли

| CFK | Коефицијенти | Фактори |
|---|---------------|---------------|
| Могућности за активно учење | -0,138 | -0,194 |
| Индивидуализована очекивања у погледу постигнућа | -0,899 | -0,079 |
| Разноврсност окружења за учење | 1,313 | -0,061 |
| Флексибилне активности | -0,575 | -0,193 |
| Усклађеност подршке и структуре са зрелошћу ученика | -0,217 | -0,023 |
| Заједнички утврђена правила | -0,094 | -0,135 |
| Различити системи награђивања | 2,478 | 0,048 |
| Способност за решавање проблема | -1,250 | -0,011 |
| Унапређивање циљева школе | -1,494 | -0,127 |
| Идентификовање и рад на конфликтима | 3,373 | -0,044 |
| Ефективна комуникација | -0,228 | -0,170 |
| Укљученост у доношење одлука | 0,544 | -0,059 |
| Аутономија уз одговорност | -0,004 | -0,077 |
| Ефективне стратегије подучавања и учења | -0,343 | -0,045 |
| Способност планирања будућности | -2,897 | -0,168 |
| Адекватни ресурси | 1,240 | 0,111 |
| Подржавајући и ефикасан систем логистике | -0,705 | -0,045 |
| Адекватна опремљеност школе | 0,092 | -0,104 |

Табела 40. Повезаност детерминанти школске климе и проблема у понашању – канонички коефицијенти TRF скупа варијабли

| TRF | Коефицијенти | Фактори |
|--------------------------|--------------|--------------|
| Анксиозност-депресивност | 0,360 | 0,453 |
| Повученост-депресивност | 0,006 | 0,398 |
| Соматске притужбе | -0,301 | -0,043 |
| Социјални проблеми | 1,099 | 0,571 |
| Проблеми мишљења | -0,679 | 0,003 |

| TRF | Коефицијенти | Фактори |
|-------------------------|---------------------|----------------|
| Проблеми пажње | -0,482 | 0,248 |
| Кршење правила понашања | 1,028 | 0,391 |
| Агресивно понашање | -0,711 | 0,121 |

4. ДИСКУСИЈА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА

4.1. Дискусија резултата процене понашања ученика

Резултати овог истраживања показују да постоје статистички значајне полне разлике у скоровима на скалама и подскалама TRF. Добијени налази су у складу са закључцима већине претходних студија да су адаптивне карактеристике (труд, позитивно понашање, учење и задовољство ученика) заступљеније код девојчица, а да су проблеми у понашању учесталији код дечака.

На подскали Адаптивних карактеристика девојчице имају значајно више скорове него дечаци, што је у складу са резултатима истраживања студије коју су спровели (Achenbach et al., 1991; Roussos et al., 1999). Овај налаз можемо објаснити чињеницом да су девојчице зрелије од дечака, па стога и имају боља школска постигнућа и бољи однос према школи и школским обавезама.

Утврђене разлике код Укупног скорa проблема према полу, које сведоче о вишим скоровима код дечака него код девојчица, у сагласности су са највећим бројем доступних истраживачких студија (Achenbach et al., 1991; Bongers et al., 2003; Rescorla et al., 2007).

Према налазима овог истраживања, екстернализовани проблеми уопште, као и агресивно понашање и кршење правила посебно, статистички значајно су учесталији код дечака него код девојчица. Добијени истраживачки налази о полним разликама у испољавању екстернализованих проблема се уклапају у постојеће истраживачке налазе, код којих се такође бележе виши скорови на скалама и подскалама које мере екстернализоване проблеме (Achenbach et al., 1991; Bongers et al., 2003; Keiley et al., 2003; Rescorla et al., 2007; Rudan et al., 2005; Roussos et al., 1999). Дечаци се сматрају склонији екстернализованим проблемима услед слабије развијеној самоконтроли као и због слабије способности реалног рефлектовања повратне информације из околине о свом понашању (Oland & Shaw, 2005).

Налази других истраживања потврђују добијене резултате да су скорови на подскалама Агресивно понашање и Кршење правила понашања виши код дечака у односу на девојчице (Achenbach et al., 1991; Bongers et al., 2003; Mesman et al., 2001; Rescorla et al., 2007). Полне разлике код агресивног понашања и кршења правила понашања можемо објаснити чињеницом да дечаци у овом периоду постају снажнији и физички и вербално. Такође, дечаци више исказују импулсивност, борбеност и друге облике неконтролисаних понашања него девојчице (Bongers et al., 2003; Mash & Dozois, 2003).

Резултати овог истраживања показују да нема значајних полних разлика у укупном нивоу интернализованих проблема, ни у скоровима на подскалама Анксиозност-депресивност и Соматске притужбе. Статистички значајне полне разлике забележене су само за подскалу Повученост-депресивност, у смислу виших скорова код дечака у односу на девојчице.

У овој студији нису пронађене полне разлике у испољавању интернализованих проблема. Ипак, постоје студије чији истраживачки налази указују на више скорове на скалама и подскалама које мере интернализоване проблеме код девојчица (Achenbach et al., 1991; Rescorla et al., 2007; Rudan et al., 2005). Непостојање полних разлика у нашем истраживању није изненађујуће с обзиром на узраст ученика. Полне разлике су уочљивије у периоду адолесценције.

Такође, полне разлике нису пронађене ни код скорова на подскали Анксиозност-депресивност. Истраживачки налази неколико студија су показали да су скорови на овој подскали виши код девојчица него код дечака (Achenbach et al., 1991; Bongers et al., 2003; Rescorla et al., 2007). Морамо нагласити да су наведена истраживања рађена на узорцима испитаника узраста од шест до 18 година (Achenbach et al., 1991), односно од шест до 16 година (Bongers et al., 2003; Rescorla et al., 2007), с тога је могуће је да полне разлике постају уочљиве на старијем узрасту.

Добијени истраживачки налази о полним разликама на подскали Повученост/депресивност указују на више скорове код дечака него код девојчица. У доступној литератури можемо наићи на неконзистентне податке, па тако Achenbach и сарадници (1991) наводе да су скорови на подскали Повученост-депресивност виши код девојчица него код дечака, док Bongers и сарадници (2003) нису пронашли полне разлике.

У овој студији нису пронађене полне разлике међу скоровима на подскали Соматске притужбе. Ипак, постоје студије које говоре о вишим скоровима код девојчица него код дечака на подскали Соматске притужбе (Achenbach et al., 1991; Bongers et al., 2003; Rescorla et al., 2007), али треба имату у виду да су рађене на узорцима испитаника са ширим узрастним опсегом.

На три преостале подскеле које мере социјалне проблеме, проблеме мишљења и проблеме пажње откривене су статистички значајне разлике у полу, у смислу виших скорова код дечака у односу на девојчице.

На подскели Социјални проблеми дечаци имају значајно више скорове него девојчице, што је у складу са резултатима истраживања студије коју су спровели Mesman и сарадници (2001). Овај налаз се може објаснити чињеницом да девојчице усвајају одређене аспекте социоемоционалног функционисања знатно раније него дечаци, што дечаке на овом узрасту чини „рањивијим“ за социјалне проблеме.

Налази да су скорови на подскалама Проблеми мишљења и Проблеми пажње виши код дечака него код девојчица има подршку у великом броју истраживачких студија (Bongers et al., 2003; Rescorla et al., 2007). Проблеми са пажњом и концентрацијом, неодговорност, узнемиравање других ученика, нарушавање дисциплине, поседовање чудних идеја и чудно понашање јесу понашања која су значајно израженија код дечака него код девојчица.

Резултати овог истраживања сугеришу да нема значајних узрастних разлика у адаптивним карактеристикама ученика. С друге стране, откривене су статистички значајне узрастне разлике на подскалама Кршење правила понашања и Социјални проблеми које иду у правцу виших скорова код старијих у односу на млађе ученике.

На подскели Адаптивних карактеристика такође нису утврђене узрастне разлике. Achenbach и сарадници (1991) у свом истраживању сугеришу да су скорови на подскели Адаптивних карактеристика виши на млађем него на старијем узрасту. Имајући у виду да је поменуто истраживање рађено на узорку деце и адолесцената узраста 6–18 година, може се претпоставити да опадање скорова на овој подскели почиње у старијим разредима основне школе.

Генерални закључак већине студија јесте да су проблеми у понашању учесталији код дечака на млађем узрасту, док су код девојчица учесталији током периода адолесценције (Mash & Dozois, 2003).

Непостојање значајних узрастних разлика у нашем истраживању може се објаснити чињеницом да су испитаници ученици млађег основношколског узраста и тиме да је учесталост испољавања различитих проблема у понашању код њих мала. Такође, морамо напоменути да и наставници врло често на овом узрасту не препознају одређене проблеме код својих ученика, поготово код оних који су тек кренули у школу.

У овој студији нису пронађене узрастне разлике код Укупног скорa проблема, што је у складу са другим истраживањима (Rescorla et al., 2007; Roussos et al., 1999). У доступној литератури можемо наићи на студије чији налази говоре у прилог томе да је Укупан скор проблема виши код ученика на млађем узрасту него на старијем (Achenbach et al., 1991; Bongers et al., 2003).

Налази о непостојању значајних узрастних разлика у нивоу екстернализованих проблема уопште и нивоу агресивног понашања одступају од других истраживања која су показала да су скорови на скалама и подскалама које мере екстернализоване проблеме виши на млађем него на старијем узрасту (Achenbach et al., 1991; Bongers et al., 2003; Keiley et al., 2003; Rudan et al., 2005). Наведене студије показују да ниво екстернализованих проблема и агресивног понашања линеарно опада од шесте до 18. године (Bongers et al., 2003), па је могуће да у периоду од шесте до 11. године ово опадање није довољно брзо да би се детектовале значајне узрастне разлике. Такође, не смемо занемарити и разлике у извору информација. Тако, Keiley и сарадници (2003) наводе да су наставници разредне наставе толерантнији према испољавању екстернализованих проблема ученика у односу на наставнике у старијим разредима.

Резултати ове студије нису открили разлике у узрасту код скорова на подскели Агресивно понашање, али јесу за скорове на подскели Кршење правила понашања. Други аутори извештавају да кршење правила карактерише поступно повећање учесталости са одрастањем (Achenbach et al., 1991; Bongers et al., 2003; Rudan et al., 2005), што потврђују и

результати овог истраживања о статистички значајним корелацијама скоровима на подскали Кршење правила понашања са старијим календарским и школским узрастом.

Према резултатима овог истраживања, нема значајних узрасних разлика у скоровима на скали Интернализирани проблеми, ни на припадајућим подскалама Анксиозност-депресивност, Повученост-депресивност и Соматске притужбе. Keiley и сарадници (2003) извештавају да, у преадолесцентном периоду, интернализирани проблеми показују знатну стабилност, па су варијације у односу на иницијани ниво незнатне. Такође морамо напоменути да су интернализирани проблеми веома тешки за препознавање. Наставници врло често децу са интернализираним проблемима доживљавају као “невидљиву”.

Резултати овог истраживања показују да нема значајних узрасних разлика на подскалама које мере проблеме мишљења и проблеме пажње, док су на подскали која мери социјалне проблеме пронађене статистички значајне разлике према узрасту.

Добијени резултати о узрасним разликама на подскали Социјални проблеми који указују на више скорове код ученика старијих разреда су у складу са других истраживања (Bongers et al., 2003; Mesman et al., 2001; Rescorla et al., 2007). Са друге стране, у већ поменутом истраживању, Achenbach и сарадници (1991) указују на то да су скорови на овој подскали виши код ученика на млађем узрасту, што и није изненађујуће с обзиром шири узрасни опсег. Налазе нашег истраживања можемо објаснити тиме да школска средина и вршњачка група представљају повољнија окружења за испољавање социјалних проблема ученика који су уочљивији од стране наставника више у четвртом него у првом разреду.

Налаз који говори у прилог томе да нису уочене узрасне разлике код скорова на подскали Проблеми мишљења је у складу са налазима других истраживања (Bongers et al., 2003; Rescorla et al., 2007; Rudan et al., 2005).

На подскали Проблеми пажње нису пронађене узрасне разлике што је у складу са налазима других истраживања (Rescorla et al., 2007; Rudan et al., 2005). Achenbach и сарадници (1991) у свом истраживању указују на више скорове са ове подскале код ученика млађег узраста.

Резултати нашег истраживања су показали да скорови 10,5% ученика припадају „клиничком“ опсегу, што је између резултата до којих су дошли Ang и сарадници (2012), чији су резултати показали да 8% ученика припада овом рангу и Verhulst и сарадници (Verhulst, Koot, & Van der Ende, 1994) који указују на 15 % ученика за овај ранг.

На крају морамо указати и на разлике на скалама и подскалама TRF у односу на школу коју ученици похађају. Тако су резултати показали да међу школама постоје значајне разлике у скоровима на скалама Интернализирани проблеми и Укупан скор проблема и на подскалама Анксиозност-депресивност, Повученост-депресивност, Социјални проблеми, Проблеми мишљења и Проблеми пажње. Забележене разлике сугеришу да неке карактеристике школске климе могу утицати на проблеме у понашању ученика.

4.2. Дискусија резултата процене школске климе

Добијени истраживачки налази показују да је укупан Квалитет школске климе оцењен као добар. На скали одговора 1–4 просечна оцена је 2,25. Најслабије су оцењене димензије континуирани академски и социјални развој и поштовање. У истраживањима у којима је примењен исти инструмент можемо наићи на неконзистентне податке, па тако Birden (1992) истиче да су најслабије оцењене димензије могућности за учествовање и поверење, док Sinatra (2009) истиче димензије поштовање и поверење. Johnson и Johnson (1995) су као најслабије оцењене димензије навели поштовање и поверење, док су у новом истраживању наредне године (1996) издвојили димензије поверење и могућности за активно учествовање. Johnson и сарадници (1999) су истакли да су најслабије оцењене димензије школске климе брига и висок морал.

Морамо споменути и да су наведени налази у складу и са другим истраживачким налазима у којима је коришћена подела на академску, социјалну и физичку димензију школске климе. Тако су Dernowska (2017), Pretorius и Villiers (2009), Ramsey и сарадници (Ramsey, Spira, Parisi, & Rebok, 2016) и Young (2009) у својим истраживањима навели академску димензију као најслабије оцењену димензију школске климе по перцепцијама наставника.

Наведене налазе можемо објаснити низом промена које су обухватиле читав образовно-васпитни систем протекле деценије. Истраживања која су се бавила припремљеношћу наставника за нове улоге показују да наставници немају адекватне компетенције, да су недовољно мотивисани да мењају начин рада, да немају подршку у развијању потребних вештина и знања и др. (ETF, 2011). С тога разумевање перцепција наставника може бити од великог значаја у креирању адекватних система подршке који могу допринети бољем разумевању, спровођењу и унапређивању образовно-васпитног рада.

Према налазима овог истраживања најбоље оцењене димензије квалитета школске климе су кохезивност и брига, што је углавном у складу са другим истраживањима у којима је примењен исти инструмент. Birden (1992) истиче да су најбоље оцењене димензије брига и поштовање, док Sinatra (2009) истиче димензије брига и могућности за активно учествовање. Johnson и Johnson (1995) су као најбоље оцењене димензије навели висок морал и могућности за активно учествовање, у наредном истраживању бригу и поштовање (1996). Johnson и сарадници (1999) су истакли да су најбоље оцењене димензије поштовање и кохезивност (1999).

Добијени резултати се могу довести у везу са налазима других аутора о разликама у перцепцијама академске, социјалне и физичке димензије школске климе (Baranović i sar., 2006; Pretorius & Villiers, 2009; Young, 2009). Наведене налазе можемо објаснити тиме да су наставници препознали значај добре сарадње и међуљудских односа у школском окружењу, поштовања различитости и аутономије.

Резултати овог истраживања показују да су све димензије квалитета школске климе позитивно повезане са свим показатељима програмских, процесних и материјалних детерминанте. Такође резултати овог истраживања показују да је могуће предвидети квалитет школске климе, а као једини значајан предиктор издвајају се скорови на скали Процесне детерминанте.

Велики број истраживања указује на повезаност између процесних детерминанти и начина на који наставници оцењују школску климу. Тако је Collica (1978, према Birden, 1992) истакла позитивну и значајну везу између стила руковођења и школске климе судећи по перцепцијама наставника. Наиме, истраживање је показало да идеографски стил руковођења (усмереност на цело школско окружење) позитивно утиче на задовољство наставника у области развоја школе, односа са колегама и успеха ученика. Налази истраживања Mendal и сарадника (Mendel, Watson, & MacGregor, 2002) указује на позитивну везу колаборативног стила руковођења директора (школско особље заједничким снагама ради на остваривању ефикасног учења и подучавања) и позитивне школске климе.

Halawah (2005) је указао на позитивну везу школске климе и комуникације између директора и наставника. У школама које се одликују позитивном школском климом постоји ефикасна комуникација између директора и запослених по процени наставника.

Истраживање које је спровео De Villiers (2009) је показало да односи који владају у школској заједници итекако утичу на перцепције наставника о школској клими. Тако су наставници који школску климу процењују као позитивну, односе у школи описали као отворене, за разлику од наставника који климу процењују као негативну, а односе као затворене.

Процена програмских, процесних и материјалних детерминанти има велики значај за праксу, јер омогућава адекватан избор мера за унапређивање школске климе. Добијени резултати сугеришу да треба посебно посветити пажњу процесним детерминантама и то: унапређивању циљева школе, примени ефективних стратегија учења и подучавања и

успостављању квалитетних међуљудских односа, укључујући обезбеђивање аутономије и заједничког доношења одлука, унапређивање способности ефективне комуникације, решавања проблема и конфликта и сл.

У нашем истраживању нису откривене разлике у оцени школске климе у зависности од старости, стажа и образовања наставника, што је у складу са са резултатима студије коју су спровели Johnson и сарадници (Johnson, Stevens, & Zvoch, 2007) и Wheelock (2005). С обзиром да је наш узорак обухватио само 16 наставника, непостојање значајних разлика није изненађујуће.

С друге стране, Gunbayi (2007) налази да постоје значајне разлике у перцепцијама школске климе према полу, старости, стажу и образовању наставника. Тако старији наставници и наставници са нижим степеном образовања негативније оцењују школску климу у односу на млађе наставнике и наставнике са вишим степеном образовања. Као разлог томе аутор наводи чињеницу да старији наставници слабије познају информационе технологије, савремене методе и облике рада и сл. што негативно утиче на њихову перцепцију. Наставници са мањим радним стажом боље оцењују школску климу, што се може објаснити њиховом почетничким ентузијазмом.

4.3. Дискусија резултата процене повезаности адаптивних карактеристика ученика и школске климе

Резултати овог истраживања указују на статистички значајне позитивне корелације између укупног скорa на TRF подскали Адаптивне карактеристике и скорова на CFК скали Квалитет школске климе и свим њеним подскалама.

Добијени налази су у складу са закључцима већине претходних студија да постоји позитивна повезаност између школске климе и адаптивних карактеристика ученика, као што су позитивно понашање, задовољство школом и добра школска постигнућа. Насупрот великом броју истраживања коју су се фокусирали на негативне аспекте образовања – слаба школска постигнућа, проблеми у понашању и др., последњих десетак година расте број истраживања који се фокусира на позитивне аспекте школе и ученика, који већу пажњу поклања проценама ученика о њиховом задовољству, емоционалном и менталном благостању и сл. Пажња истраживача, научника и практичара све више усмерена на проучавање и подстицање позитивног функционисања ученика у школском окружењу.

Luengo Капасгі и сарадници (2017) су испитивали однос између позитивног и просоцијалног понашања ученика и позитивне школске климе, димензија: ангажованост ученика на нивоу одељења и школе и партиципација ученика у процесу доношења одлука у школи. Аутори су своје истраживање базирали на теорији позитивног развоја младих, која истиче важност промовисања позитивног развоја ученика у школском окружењу. У брижном и подстицајном школском окружењу просоцијални вредносни системи, модели и норме подстичу спонтано просоцијално понашање и развијање позитивних односа међу ученицима.

Ово истраживање је фокусирано на двосмерне односе између позитивног понашања, позитивне школске климе и просоцијалног понашања. Резултати су указали на постојање двосмерних односа између позитивног и просоцијалног понашања и позитивне школске климе. Наиме, позитивно и просоцијално понашање се показало као значајан предиктор позитивне климе и обрнуто. Позитивно понашање утиче на просоцијално понашање, побољшавајући и подржавајући позитивне социјалне односе у школском окружењу. Ученици који испољавају позитивно понашање су приврженији школи, посвећенији школским обавезама, активно учествују у школским активностима, гаје односе пуне поверење према наставницима и вршњацима што доводи до пожељних просоцијалних акција.

Lester и Cross (2015) су спровели велико лонгитудално истраживање у коме су испитивали везу између просоцијалног понашања и школске климе. Истраживањем је обухваћен период завршних разреда основне школе и почетних разреда средње школе, са

циљем да се укаже на важност утицаја промене школске средине на функционисање и развој ученика. Резултати истраживања су показали да постоје значајне везе између просоцијалног понашања и школске климе, конкретније димензија безбедност, повезаност са школом и наставницима и вршњачка подршка. Наиме све три димензије школске климе су се показале као значајни предиктори просоцијалног понашања ученика. Аутори истичу да школско окружење има снажај утицај на академски и социјални развој ученика. Због тога је веома важно да школа буде подстицајна средина у којој влада осећај сигурности и поверења, у којој се развијају позитивни социјални односи и сл.

Базирајући се на теоријима социјалног и позитивног развоја Варг и Higgins D'Alessandro (2007) су испитивали повезаност просоцијалног понашања и емпатије са школском климом, тачније димензијама социјални односи, школска правила и могућности за учење. Резултати овог истраживања су показали да постоји значајна позитивна веза између школске климе и емпатије, док веза између просоцијалног понашања и школске климе није статистички значајна. Аутори сматрају да је разлог томе виши степен аутономије и независности који су ученици имали у свом школском окружењу, а који умањује утицај школске климе на просоцијално понашање.

Поред позитивног понашања, добра школска клима доприноси задовољству ученика школом. То потврђују резултати истраживања које су спровели Zullig и сарадници (Zullig, Huebner, & Patton, 2011). Аутори су испитивали везу између задовољства ученика школом и школске климе. Резултати њиховог истраживања су указали на значајну позитивну повезаност између задовољства ученика школом и следећих димензија школске климе: социјални односи, повезаност са школом, академска подршка, ред и дисциплина, физичко и социјално окружење, академско задовољство и искљученост. Разноврсност наставних и ваннаставних активности, уживање у њима, висок ниво мотивације и др. утичу позитивно на задовољство ученика школом а самим тим и на бољу перцепцију школске климе.

Wong и Siu (2017) су такође испитивали везу између задовољства ученика школом и неколико димензија школске климе: социјални односи, повезаност са школом, академска подршка, ред и дисциплина, физичко и социјално окружење и искљученост. Резултати истраживања су показали да је димензија одржавање школе значајан предиктор задовољства ученика школом. Конкретније, постојање јасних и видљивих правила, адекватна реакција на њихово непоштовање, наставници који верују у своју способност да промене и побољшају окружење за учење, значајно утиче на задовољство ученика школом.

Suldo и сарадници (2012) су открили значајне позитивне везе између задовољства школом и следећих димензија школске климе: ред и дисциплина, социјални односи, партиципација родитеља, изглед школске зграде и дељење ресурса. Ученици са вишим нивоом задовољства школом постижу бољи школски успех, приврженију су школи, посвећенији школским обавезама, развијају позитивне социјалне односе и др., што утиче на бољу перцепцију школске климе.

Велики број истраживања је посебну пажњу посветио утицају школског окружења на школска постигнућа ученика.

Johnson и Stevens (2006) су испитивали везу између школских постигнућа и димензија школске климе: подршка ученицима, партиципација ученика у процесу доношења одлука у школи, иновације у настави, осећање припадности и адекватност школских ресурса. Резултати истраживања су указали на постојање позитивне, статистички значајне везе између свих испитиваних димензија школске климе и школског постигнућа ученика. Ученици који имају боља школска постигнућа су генерално задовољнији, одлично се се осећају у школи и уживају, имају виши ниво осећања припадности и др., због чега су њихове перцепције школске климе позитивније.

Roeser и сарадници (Roeser, Midgley, & Urdan, 1996) су покушали да објасне везу школских постигнућа са димензијама школске климе социјални односи, припадност школи, лични циљеви и постигнућа и академска самоефикасност. Наиме, ако је школско окружење подстицајна средина у којој наставници верују да ученици могу да науче и посвећени су

подучавању, а ученици верују да њихов успех зависи од уложеног рада и труда и имају сву подршку наставника у том процесу, њихови академски потенцијали ће доћи до изражаја што ће довести до бољих школских постигнућа.

Tubbs и Garner (2008) су указали на везу између школских постигнућа ученика и димензија школске климе: мисија и визија школе, радно окружење, социјални односи и школска администрација. Резултати истраживања су показали да наставници нису задовољни климом у својим школама, односима, руководством, подршком и поштовањем што резултира негативним утицајем на постигнућа ученика. Стога, аутори истичу како позитивно и подстицајно радно окружење у коме влада висок морал, поштовање, брига и др. позитивно утиче на школска постигнућа ученика.

Када је у питању веза између детерминанти школске климе и Адаптивних карактеристика, резултати каноничке корелационе анализе указују на значајну позитивну повезаност између укупног скорa на TRF подскали Адаптивне карактеристике и скорова на CFK скали Програмске детерминанте.

Добијени налази су у сагласности са резултатима доступних студија да постоји позитивна повезаност између адаптивних карактеристика ученика и програмских детерминанти школске климе (активно учење; индивидуализована очекивања у погледу постигнућа; разноврсност окружења за учење; флексибилне и разноврсне активности; посебно креирани наставни планови и програми; заједнички утврђена и прихваћена школска правила и креирање разноврсних система награђивања).

Истраживања показују да је просоцијално понашање ученика повезано са кооперативним учењем, интерактивним окружењем за учење и школским правилима. Тако су Van Ryzin и сарадници (Van Ryzin, Roseth, & Biglan, 2020) указали на повезаност кооперативног учења и просоцијалног понашања посредством побољшања односа са вршњацима. С обзиром да кооперативно учење подразумева да ученици раде заједно у малим групама у којима се подстиче позитивна међузависност, а позитивна међузависност мотивише ученике да помажу једни другима, деле ресурсе и информације, развијају социјалне вештине и др., на тај начин се такође омогућава и промовисање и усвајање позитивних образаца просоцијалног понашања. Слично истраживање спровели су Villardon Gallego и сарадници (Villardón Gallego, García Carrion, Yanez Marquina, & Estevez, 2018), а њихови налази говоре у прилог позитивној вези између просоцијалног понашања и интерактивног окружења за учење. Наиме, примена интервенције дијалошких књижевних окупљања засноване на интерактивном учењу, која подразумева да ученици деле своја размишљања, личне погледе, утиске и емоције о прочитаним књижевним делима, код ученика подстиче просоцијалан развој, солидарност, толеранцију, поверење, алтруизам и доприноси јачању вршњачких односа и позитивном развоју. У развоју позитивног понашања ученика посебну улогу имају и школска правила. Учешћем у процесу доношења школских правила, као и учешћем у процесу одлучивања и доношења важних одлука у школском окружењу, ученици остварују своју аутономију у школи, што доводи до задовољства, позитивног понашања и позитивне перцепције школске климе (Fekadu, 2019).

Увидом у доступне истраживачке налазе можемо уочити да је задовољство ученика повезано са очекивањима у погледу постигнућа, школским правилима и активним учењем. Coelho и Dell'Aglio (2019) су указали на повезаност између задовољства школом и очекивања у погледу постигнућа и заједнички утврђених и прихваћених школских правила. Наиме, перцепције школе као позитивног окружења, у којој постоје заједнички утврђена и прихваћена школска правила и јасна очекивања у погледу постигнућа, код ученика изазивају емоционалну сигурност што резултира вишим нивом задовољства ученика. Saleh и сарадници (Saleh, Shaheen, Nassar, & Arabiat, 2019) су указали на значајну позитивну повезаност између задовољства школом и заједнички утврђених и прихваћених школских правила. Ученици који су прихватили школска правила и верују у њихову правичност, показали су виши ниво задовољства од својих вршњака. Alcalde и Nagel (2016) су истакли позитиван утицај активног учења на задовољство ученика, учење и постигнућа посредством

труда и напора ученика. Аутори објашњавају да активне методе учења побољшавају сам процес учења, ученици улажу мање труда и напора, постижу боље резултате а самим тим су и задовољнији.

Истраживања показују да су школска постигнућа ученика повезана са очекивањима у погледу постигнућа, активним учењем, кооперативним учењем и системом награђивања. Chakraborty и сарадници (Chakraborty, Tasneem Unnisa, & Kumar Chechi, 2017) сугеришу да наставник и окружење за учење имају позитиван утицај на постигнућа ученика. Наиме, наставник је најважнији мотивациони фактор у настави. Уколико наставник користи мотивационе технике, разноврсна окружења за учење, разноврсне наставне активности, савремене методе и технике учења, ученици ће лакше усвајати наставне садржаје, а то ће их потом више мотивисати за даљи рад и остваривање добрих школских постигнућа. Неколико истраживања је указало на везу између кооперативног учења и школских постигнућа ученика (Akinoglu & Ozkardes Tandogan; Hossain & Tarmizi, 2013; Senocak, 2005). Примена кооперативног учења доприноси развијању способности решавања проблема, способности закључивања, развијању критичког мишљења и др., што води ка већој мотивисаности за бољим школским постигнућима. McClurg и Morris (2014) су истакли значај система награђивања, пошто оцена као награда делује на мотивацију ученика и на добра школска постигнућа.

Добијени налази сугеришу да школе у којима влада позитивна школска клима ученици доживљавају као подстицајно и продуктивно окружење за учење и рад, па је с тога њихов труд, залагање и задовољство веће, постижу бољи школски успех и испољавају позитивно понашање.

4.4. Дискусија резултата процене повезаности проблема у понашању и школске климе

4.4.1. Повезаност интернализованих проблема и школске климе

Резултати овог истраживања указују на статистички значајне позитивне корелације ниског интензитета између скорова на TRF подскалама које мере интернализоване проблеме и скорова на CFK скали Квалитет школске климе. Каноничка корелациона анализа је показала позитивне корелације ниског интензитета између скорова на TRF подскалама Анксиозност-депресивност и Повученост-депресивност и Соматске притужбе и три димензије школске климе: континуирани академски и социјални развој, одржавање школе и брига.

Добијени налази одступају од уобичајног становишта да је учесталост интернализованих проблема мања у школама са бољом школском климом. Бројна истраживања потврђују да школска средина са позитивним социјалним односима, подршком, поштовањем, бригом и др. доприноси позитивном развоју ученика и представља снажан протективни фактор проблема у понашању.

Базирајући се на литератури која говори о важности социјалних односа у школском окружењу, Hung са сарадницима је спровела неколико истраживања (Hung, 2011; Hung et al., 2014) у којима је испитиван однос између интернализованих проблема и неколико димензија школске климе: социјални односи, јасноћа школских правила и веровање у њихову правичност, ометајућа понашања ученика, безбедност, правичан и једнак третман ученика, могућности за учествовање у доношењу одлука у школи, висока очекивања, брига и подршка. Резултати истраживања су показали да је најзначајнији предиктор интернализованих проблема улога наставника, која је по перцепцији ученика битна не само за одржавање реда и дисциплине већ и за социо-емоционални развој ученика. Подршка наставника представља основ за развијање социјалних односа како у школском окружењу тако и ван њега.

У складу са развојно-контекстуалном теоријом Loukas и Robinson (2004) су истакли значај социјалних односа и њихов утицај на перцепцију школске климе. Аутори су испитивали везу између школске климе, димензија: фрикција, кохезивност, конкуренција међу ученицима, кохезивност и задовољство разредом и симптома депресивних поремећаја. Школско окружење које се одликује позитивном школском климом, у коме владају позитивни социјални односи, брига, поверење, поштовање и др. може позитивно утицати на емоционалну прилагођеност ученика и на њихову способност контролисања негативних емоција.

Ставови и понашање наставника, директно или индиректно утичу на социјални, емоционални и академски развој ученика. Coplan и сарадници (Coplan, Hughes, Bosacki, & Rose Krasnog, 2011) су у свом истраживању испитивали однос између школске климе, димензија: понашање ученика, стратегије учења и подучавања и ставови наставника и стидљивости, као симптома с повучености-депресивности. Резултати истраживања су показали да стидљивост ученика утиче на односе како са наставницима тако и са вршњацима, али и на њихова школска постигнућа. Школско окружење је посебно стресно за стидљиве ученике. Велике вршњачке групе и академски захтеви за вербалном партиципацијом могу негативно утицати на њихово самопоуздање, осећање страха и неодлучности, што може довести до повлачења из вербалних интеракција са вршњацима и наставницима. Такође, с временом се код ученика може јавити и осећање анксиозности што може негативно утицати на њихову мотивацију и концентрацију а самим тим и на школска постигнућа.

LaRusso и сарадници (2008) су у свом истраживању испитивали везу између симптома депресивности и димензија школске климе: подршка, поштовање, социјални односи и осећање припадности. Резултати овог истраживања су показали да у школама у којима наставници подржавају своје ученике, брину о њима и показују осетљивост на њихове потребе, ученици позитивније оцењују школску климу. Као најзначајнији предиктори депресивних симптома издвојиле су се димензије поштовање и кохезивност, што је у складу са теоријом социјалног развоја.

Ослањајући се налазе великог броја истраживање која су указала на утицај школског окружења на здравље ученика, Natvig и сарадници (Natvig, Albrektsen, Anderssen, & Qvarnstrom, 1999) су испитивали однос између школске климе, тачније димензија општа и школска самоефикасност, социјална подршка и могућности за учествовање и синдрома соматске притужбе. Резултати истраживања су показали да су најзначајнији предиктори стреса у школском окружењу, социјална подршка и отуђеност од школе. Аутори истичу важност улоге наставника у креирању подржавајућег окружења, развијању социјалних односа и организовању активности усмерених на превенцију здравља ученика.

Слично истраживање спровели су и Torsheim и Wold (2001) који су указали на значајну повезаност школске климе, њених димензија: социјална подршка и могућности за учествовање и синдрома соматске притужбе. Наиме школско окружење које ученици доживљавају стресно, у коме су социјални односи негативни и др. код ученика изазива испољавање симптома синдрома соматске притужбе.

Супротно, резултати овог истраживања говоре у прилог томе да постоји позитивна повезаност између наведених синдрома и димензија школске климе. Када погледамо показатеље димензија континуирани академски и социјални развој (наставници имају висока очекивања од ученика, верују да ученици могу да науче, ученици верују да њихов успех зависи од уложеног труда и др.), одржавање школе (примена иновативних метода, подстицање ученика и др) и брига (ученици осећају да други брину о њима, ученици и запослени брину једни о другима и др.) и узмемо у обзир узраст ученика обухваћених истраживањем, можемо закључити да су наведени захтеви превисоки. Стога се код ученика и могу јавити одређени проблеми као што су: перфекционизам, честа нервоза и напетост, претерана жеља за угађањем, стидљивост, одбијање комуникације и др., о чему сведоче и резултати истраживања других аутора.

Plenty и сарадници (Plenty, Östberg, Almquist, Augustine, & Modin, 2014) су у свом истраживању указали на постојање позитивне везе између притиска у школи и интернализованих проблема ученика. Истраживање је такође показало да квалитет подршке у школском окружењу утиче на то како ученици перцепирају радни притисак и како се носе са њим. Стога је за ученике који осећају висок притисак у школи посебно важно радити на јачању подршке наставника и вршњака. У овом истраживању подршка наставника и могућност учествовања ученика није показала значајан утицај на интернализоване проблеме. Као разлог томе аутори наводе да постоји могућност да добијени резултати нису одраз личног искуства ученика већ њихова тренутни утисак.

У свом истраживању Braak (2019) је указала на позитивну повезаност изложености притиску и соматских притужби. Повећани ниво притиска може бити повезан са повећаним захтевима и очекивањима током времена. Позитивна повезаност притиска у школи и соматских притужби се може објаснити механизмима реакције на стрес, јер он изазива психолошке и физиолошке проблеме.

Базирајући се на теорији социјалне контроле, Loukas и сарадници (Loukas, Suzuki, & Horton, 2016) су у свом истраживању испитивали однос између школске климе, тачније димензија: фрикција, кохезивност, конкуренција међу ученицима, кохезивност и задовољство разредом и симптома депресивних поремећаја. Налази истраживања указују да није уочена статистички значајна веза између школске климе и интернализованих проблема ученика. Као разлог томе аутори наводе да су истраживањем обухваћене само процене ученика, као и утицај других варијабли које нису обухваћене овим истраживањем (нпр. квалитет породичних односа, психопатологија родитеља и др.)

Aldridge и сарадници (2016) базирајући се на претходним истраживањима која су се бавила утицајем школске климе на задовољство и благостање ученика, у свом истраживању су указали на постојање негативне повезаности између благостања ученика, с једне и подршке наставника и афирмисања различитости у школи, с друге стране. Као разлог томе аутори наводе да ученици долазе из различитих средина, а да школама недостаје адекватно знање и вештине да би ускладили те различитости, што делује врло стресно на ученике.

Слично истраживање спровели су Rathmann и сарадници (Rathmann, Herke, Hurrelmann, & Richter, 2018) и установили да је виши ниво бриге и надзора наставника повезан са нижим нивоом задовољства ученика. Добијене налазе аутори су објаснили чињеницом да се претереном бригом и надзором од стране наставника, на том узрасту, ограничава аутономија и самоодређење ученика. Превисоки захтеви и очекивања наставника повезани су са притиском и стресом, што такође негативно утиче на ниво задовољства ученика.

Друго могуће објашњење за налазе добијене у овом истраживању може се потражити у начину прикупљања података. Тако резултати истраживања Gase и сарадника (2017) сугеришу да перцепције наставника о школској клими треба узети с опрезом. Ови аутори су открили да је оцена школске климе добијена од наставника слабо повезана са менталним здрављем и школским постигнућима ученика. За разлику од тога, оцена школске климе добијена од ученика снажно је повезана са нивоом проблема и постигнућа. Као разлог томе, аутори наводе бројне разлоге, између осталог недовољну осетљивост школског особља на вршњачко насиље, неадекватан систем казни, недовољну посвећеност наставника и др.

Mitchell и сарадници (Mitchell, Bradshaw, & Leaf, 2010) су такође указали на разлике у оценама школске климе добијене од стране ученика и наставника. На оцене наставника највише су утицали фактори на нивоу учионице, као што су проблеми у понашању ученика и руковођење одељењем, док су на оцене ученика више утицали фактори на нивоу школе, као што су социјални односи и др. Аутори наводе да наставници позитивније оцењују школску климу јер имају већу контролу над својим свакодневним активностима и задацима, док је код ученика та контрола знатно мања што може утицати на негативнију оцену школске климе.

Након спроведеног истраживања о разликама у оценама школске климе, O'Brennan и сарадници (O'Brennan, Bradshaw, & Furlong, 2014) су дошли до закључка да су на оцене

наставника и ученика највише утицали фактори на нивоу одељења. Нису нађене значајне везе између оцене школске климе коју су дали наставници и проблема ученика, док је оцена школске климе добијена од ученика значајно повезана са нивоом испољених проблема. Наиме, на перцепције наставника утичу индивидуалне карактеристике ученика а не њихово понашање у школском окружењу. Аутори истичу да наставници исказују пристрасност и субјективност у оцењивању школске климе и да је то један од разлога што је оцењују боље него ученици.

Резултати каноничке корелационе анализе указују на значајну негативну повезаност између укупног скорa на TRF подскали Анксиозност-депресивност и скорова на CFК скали Програмске детерминанте, тачније подскалама: Могућности за активно учење и Флексибилне и разноврсне активности.

Cooper и сарадници (Cooper, Downing, & Brownell, 2018; Cooper & Brownell, 2020) су у свом истраживању указали на негативну везу између школске климе, показатеља активно учење и анксиозних поремећаја. Иако бројна истраживања говоре у прилог томе да активно учење има позитиван утицај на ученике, изузетак јесте утицај на ученике са анксиозним поремећајима. Наиме, овај систем рада обухвата чешћи заједнички рад ученика током наставе као и чешће вредновање и оцењивање рада ученика, што код ученика са анксиозним поремећајима изазива додатни страх, несигурност и забринутост. Слично истраживање спровели су Cohen и сарадници (2019) који су такође указали на негативну везу између школске климе, показатеља активно учење и социјалне анксиозности ученика. Социјална анксиозност је доведена у везу са осећајем нелагодности у активном окружењу за учење. Ученици су осећали страх, забринутост и несигурност што је резултирало нижим академским резултатима. Ученици са поремећајима социјалне анксиозности немају академску корист од активних техника учења као њихови вршњаци.

Somersalo и сарадници (Somersalo et al., 2002) су указали на повезаност негативне школске климе, показатеља разноврсне заједничке активности ученика и високог нивоа интернализованих проблема ученика. Наиме, негативна школска клима, негативна атмосфера у одељењу, активности које не задовољавају индивидуалне потребе и интересовања ученика, традиционални начини подучавања и сл., могу допринети даљем развоју интернализованих проблема ученика.

У свом истраживању Briere и сарадници (Briere, Pascal, Dupere, & Janosz, 2013) су уочили везу између школске климе, показатеља флексибилне и разноврсне активности и депресивних поремећаја. Аутори истичу да је школско окружење најснажнији предикатор депресивних поремећаја. Наиме, када школско окружење неадекватно одговара и не подржава специфичне развојне задатке и потребе ученика повећава се ризик од развоја депресивних поремећаја.

Резултати овог истраживања су указали на значајне везе између интернализованих проблема и школске климе. Повезаност карактеристика школске климе и интернализованих проблема, која је утврђена, обезбеђују важне импликације за образовно-васпитне установе у циљу побољшања благостања ученика. Неопходно је урадити темељна истраживања и сагледати повезаност интернализованих проблема са различитим аспектима рада школе и живота ученика, наставника и родитеља.

4.4.2. Повезаност екстернализованих проблема и школске климе

Каноничком корелационом анализом је утврђена позитивна корелација ниског интезитета скорова на TRF подскали Агресивно понашање и три димензије школске климе: континуирани академски и социјални развој, одржавање школе и брига, док између скорова на TRF подскали Кршење правила понашања и скорова на CFК скали нису уочене статистички значајне везе.

Добијени истраживачки налази одступају од налаза великог броја студија које говоре у прилог томе да је учесталост екстернализованих проблема мања у школама са бољом школском климом.

Тако су, Meehan и сарадници (2003) су указали на негативну повезаност између школске климе, односа између наставника и ученика и агресивног понашања. Резултати истраживања су показали да су односи између наставника и ученика значајан предиктор агресивног понашања ученика. Аутори су истакли значај позитивних односа између наставника и ученика који делује као протективни фактор у испољавању агресивног понашања ученика.

Lesneskie и Block (2017) су указали на везу између школске климе, учешће родитеља и насиља у школи, као битног аспекта димензије континуирани академски и социјални развој. Резултати њиховог истраживања су показали да се школе у којима су ангажман и партиципација родитеља у активностима које се организују у школи адекватни, ученици испољавају нижи ниво насиља. Адекватна сарадња школе и родитеља је битан фактор у креирању услова за позитиван развој ученика.

Проширујући концепт ауторитативног стила родитељства и ауторитативног руковођења одељењем, Gregory и сарадници (Gregory, et al., 2010) су спровели једно од првих истраживања у којима је коришћен концепт ауторитативне школске климе, који подразумева комплементаран однос између структуре (доследна и праведна примена правила) и подршке (брижан и помажући однос наставника према ученицима), која обухвата исте факторе као и наша димензија брига. Аутори су испитивали однос између димензија структура и подршка, сигурности и насилног понашања ученика. Налази су указали на позитивне перцепције димензија структура и подршка код ученика са нижим нивоом насиља и вишим нивоом осећаја сигурности у школи. Наиме, позитивни и подржавајући односи са наставницима охрабрују ученике да потраже помоћ, утичу на развијање позитивног понашања, утичу на креирање ненасилне климе, поспешују аутономију ученика и др.

У свом истраживању Espelage и сарадници (Espelage et al., 2014) су испитивали перцепције наставника и школског особља о повезаности школске климе и агресивног понашања. Резултати истраживања показују да школе које се баве проблемом насиља, формирају посебне тимове, развијају превентивне програме, креирају посебне интервенције, похађају разноврсне програме обуке, стручно се усавршавају и сл., пријављују мање насиља у својим школама.

С друге стране, резултати нашег истраживања имају потврду у студијама других аутора које се баве везом екстернализованих проблема са односима између наставника и ученика, подршком наставника и вршњака, учешћем родитеља и одржавањем школе.

Тако су, Leflot и сарадници (Leflot, van Lier, Verschueren, Onghena, & Colpin, 2011) у свом истраживању испитивали однос између школске климе, тачније димензија: социјалне интеракције са вршњацима и наставницима и екстернализованих проблема ученика млађих разреда основне школе. Налази истраживања указују да је за агресивно понашање важније прихватање од стране вршњака, него подршка наставника. Конкретније, социјалне интеракције са наставницима и њихова подршка није утицала на развој екстернализованих проблема. Добијене налазе аутори објашњавају тиме да на овом узрасту ученицима није толико битан однос са наставницима колико им је битан однос са вршњацима. До сличних налаза дошли су и Gage и сарадници (Gage, Prykanowski, & Larson, 2014) чији су налази показали да подршка наставника и односи између наставника и ученика нису значајан предиктор агресивног понашања ученика за разлику од подршке вршњака.

Hamner и сарадници (Hamner, Latzman, & Chan, 2015) су испитивали однос између учешћа родитеља, као важног аспекта димензије континуирани академски и социјални развој и агресивног понашања ученика. Висок ниво учешћа родитеља нема значајан утицај на агресивно понашање детета, или је контрапродуктиван. Агресивно понашање детета може бити одраз угрожене потребе за аутономијом и противљења стројој родитељској контроли у поређењу са вршњацима.

Bradshaw и сарадници (Bradshaw, Sawyer, & O'Brennan, 2007) сматрају да се по оценама ученика може закључити да димензија одржавање школе (решавање проблема насиља, развијање превентивних програма, креирање специфичних интервенција, стручно усавршавање наставника и школског особља и сл.) није значајан предикатор агресивног понашања ученика за разлику од подршке наставника и вршњака.

С обзиром да наставници и ученици често имају различите перцепције о агресивном понашању, распрострањености насиља, подршци школског особља и управе школе која се пружа и интервенцијама које се спроводе, као прво могуће објашњење наших резултата можемо издвојити разлике у проценама наставника и ученика. Наиме, велики број истраживања говори у прилог томе да наставници позитивније оцењују: континуирани академски и социјални развој, брига, одржавања школе и пријављују мање насиља у својим школама (Bradshaw et al., 2007; Kochenderfer Ladd, Pelletier, & Ladd, 2008). Са друге стране, ученици школску климу доживљавају негативније, пријављују више насиља и мање академске подршке и бриге наставника (Espelage et al., 2014; Waasdorp, Pas, O'Brennan, & Bradshaw, 2011).

У циљу креирања позитивне школске климе која се одликује: позитивним односима између наставника, школског особља, ученика и њихових породица, атмосфером поштовања и бриге, позитивним очекивањима наставника, високим квалитетом наставе и сл., школе некада знају да претерају са својим захтевима и очекивањима што изазива контраефекат. Тако, превисока очекивања у погледу успеха и напредовања ученика, строге дисциплинске стратегије и др. могу довести до тога да односи између наставника и ученика постану дистанцирани, а клима „строга“, чиме бисмо такође могли да објаснимо резултате нашег истраживања.

У прилог овом објашњењу говоре и истраживања Diazgranados и сарадника (Diazgranados & Selman, 2014; Diazgranados & Noonan, 2015) која су показала да одржавање реда, дисциплине и контроле искључиво казним приступом нема позитиван утицај на агресивно понашање ученика, с обзиром да ученици агресивно понашање испољавају и даље ван школског окружења, а негативно утиче на односе са наставницима, јер расте осећај неповерења и односи постају дистанцирани. Аутори оштро критикују строга правила и примену казни, с обзиром да на тај начин распрострањеност насиља остаје непромењена, а и код ученика се не развијају вештине за решавање сукоба, контролу беса, социјалне вештине и др. Насупрот томе, аутори говоре о значају кохезивне климе, која негује јасан став о насиљу, промовише и негује позитивне односе и промовише позитивно понашање, а не кажњава негативно.

Резултати каноничке корелационе анализе указују на значајну негативну повезаност између укупног скорa на TRF подскали Кршење правила понашања и скорова на CFК скали Програмске детерминанте (показатеља: могућности за активно учење и флексибилне и разноврсне активности).

Добијени налази се уклапају у постојеће истраживачке налазе који говоре у прилог негативној вези између школске климе и проблема у понашању ученика.

Тако су, Brand и сарадници (2003) свом истраживању указали на везу између иновација у настави, као димензије школске климе и кршења правила понашања. Учесталост употребе цигарета, алкохола и других психоактивних супстанци и позитивни ставови према употреби су у корелацији са ређом применом иновација у настави. Наиме, примена савремених облика и метода рада, поред позитивног утицаја на мотивацију и школска постигнућа има и значајан утицај на развој позитивног понашања.

Нека истраживања сведоче о повезаности активног учења и разноврсних активности које су прилагођене потребама ученика и изостајању (Conroy, Conroy, & Newman, 2006; Hendron & Kearney, 2016; Strand & Granlund, 2014) и суспензијама ученика (Christie, Nelson, & Jolivet, 2004). Наиме, аутори истичу да неадекватно окружење за учење доводи до фрустрација, демотивисаности, досаде и незаинтересованости. Ученици који сматрају да

активности не задовољавају њихове потребе и могућности су склонији су изостајању и кршењу правила понашања.

У студијама о утицају ауторитативне школске климе откривено је да школе у којима су слабије оцењене димензије ауторитативне школске климе структура (доследна и праведна примена правила и висока академска очекивања) и подршка (брижан и помажући однос наставника према ученицима) имају већу учесталост суспендовања ученика (Gregory et al., 2011) и вишу преваленцију свађања, ношење оружја, злоупотреба психоактивних супстанци и сл. (Cornell & Huang, 2016). Наведени аутори истичу да непостајање јасног и правичног дисциплинског приступа и позитивних социјалних односа у школском окружењу доприноси даљем развоју проблема у понашању ученика, док је ауторитативна клима значајан протективни фактор ризичних понашања ученика. То потврђују налази истраживања да је доследна и праведна примена школских правила повезана са нижим нивоом кршења правила од стране ученика (Brand et al., 2003; Way et al., 2007).

Резултати овог истраживања су указали на значајне везе између екстернализованих проблема у понашању и школске климе. Даљи напори треба да буду усмерени ка новим истраживањима којима ће бити обухваћене нове димензије школске климе, праћење у дужем временском периоду као и коришћење више извора информација.

4.4.3. Повезаност осталих синдрома и школске климе

Каноничка корелациона анализа је указала на позитивне корелације ниског интензитета између скорова на TRF подскали Проблеми мишљења и три димензије школске климе: континуирани академски и социјални развој, одржавање школе и брига.

Претходна истраживања углавном указују на то да постоји негативна веза између школске климе и симптома проблема мишљења, као што су проблеми са спавањем, суицидалност, самоповређивање, опсесивне мисли и компулзивне радње и др.

У свом истраживању, Li и сарадници (Li, Bao, Li, & Wang, 2016) су открили да је школска клима, односно њене димензије подршка наставника и вршњака, примена ефикасних стратегија учења и подучавања, позитивна атмосфера за учење и безбедност негативно повезана са суицидалношћу ученика посредством проблема са спавањем. Аутори наводе да неусклађеност између развојних потреба и могућности школског окружења да одговоре на њихове потребе може довести до неприлагођености ученика. Конкретније, негативна школска клима утиче на задовољство и потребе ученика што резултира појавом проблема, као што су страх, социјална изолација, осећање безвредности, поседовање чудних идеја и сл. Налази су такође показали да је негативна школска клима имала значајан утицај на проблеме са спавањем и недостатком сна што је довело до тога да ученици испољавају већу склоност ка суицидалности.

Наглашавајући важност позитивних социјалних односа и њихов утицај на развој ученика, Madjar и сарадници (2017) су испитивали однос између школске климе, димензија подршка наставника и ученика, и самоповређивања ученика. Налази истраживања су показали да ученици имају позитивне перцепције вршњачке климе испољавају мању склоност ка самоповређивању. Изложеност позитивној вршњачкој клими доприноси редуковању оваквог понашања ученика.

Kidger и сарадници (2015) су указали на негативну везу између школске климе и самоповређивања ученика. Ризик самоповређивања је већи код ученика који нису добро прихваћени у школском окружењу, не воле школу и доживљавају наставнике као неправедне. Оваква негативна перцепција школског окружења код ученика може изазвати анкиозност или бес, који су довољно интензивни и узнемирујући да би довели до самоповређивања.

До сличних налаза су дошли и Landstedt и Gillander Gadin (2011) који су такође указали на негативну везу између школске климе, димензија непријатељско окружење, подршка наставника, аутономија, социјални односи, задовољство личним постигнућима и

оптерећеност радом и самоповређивања ученика. Непријатељско окружење, недостатак подршке наставника, лоши социјални односи и др.

Резултати овог истраживања говоре у прилог томе да је позитивно оцењена школска клима повезана са вишим нивоом проблема мишљења. Као што смо претходно навели, објашњавајући резултате везе између школске климе и интернализованих проблема, некада наставници знају да претерају са захтевима и високим очекивањима, иновативним методама, подстицањем ученика и сл., поготово када је у питању млађи школски узраст ученика, што код ученика може изазвати одређене проблеме, као што су и проблеми мишљења.

Тако су Gau и Soong (1995) у свом истраживању указали на постојање позитивне везе између притиска у школи и проблема са спавањем и недостатком сна. Наиме, ученици су били оптерећени домаћим задацима, контролним вежбама и испитивањима у школи, што је утицало на то да се повећа ниво стреса, а самим тим одрази и на проблеме са спавањем и недостатак сна. Као објашњење за добијене резултате, аутори наводе, да са једне стране, проблем може да буде у самом образовању (обимном наставном плану и програму), а са друге стране могуће је такмичење међу ученицима.

Yan и сарадници (Yan, Lin, Su, & Liu, 2018) су потврдили директну везу између академског стреса и проблема са спавањем и указали на то да ова веза може бити индиректна, преко сагоревања и депресије. Ученици изложени високом нивоу академског стреса често добијају негативне повратне информације о властитим постигнућима, што доприноси развоју симптома депресије. Депресивност негативно утиче на квалитет спавања. Поред тога, услед дуготрајне изложености високом нивоу академског стреса, може доћи до физичке и менталне исцрпљености, опадања самоефикасности и осећања отуђености од наставника. Ови и слични симптоми сагоревања негативно утичу на спавање.

До сличног налаза дошли су и Schalkwijk и сарадници (Schalkwijk, Blessinga, Willemen, Van Der Werf, & Schuengel, 2015) који су поред односа између академског стреса и проблема са спавањем и недостатком сна указали и на значај квалитета подршке у школском окружењу и њеног доприноса који има у квалитету и трајању сна, поготово у периоду када је ниво академског стреса повишен.

Kasen и сарадници (Kasen, Cohen, Chen, Johnson, & Crawford, 2009) су открили да су неке димензије школске климе позитивно повезане са опсесивно-компулзивним поремећајем личности у одраслом добу. Претерана фокусираност на учење и превисока очекивања у погледу постигнућа ставрају анксиозност код ученика. Претерано мешање наставника у односе међу ученицима може угрозити њихову позицију ауторитета, одузети време које је потребно за подучавање и изазвати забринутост код ученика због инсистирања на социјалним интеракцијама и страха од одбацивања.

У истраживањима Winfree и Jiang (2010) и Kidd (2006) испитивана је веза суицидалности са социјалним односима и подршком наставника, вршњака и родитеља. Налази су показали да су за суицидалност важнији подршка и односи са родитељима, него са наставницима и вршњацима. Конкретније, подршка и односи са наставницима и вршњацима нису утицали на суицидалност ученика. Добијене налазе аутори објашњавају тиме да код ове врсте проблема јачи утицај имају родитељи.

Резултати каноничке корелационе анализе указују на значајну негативну повезаност између укупног скорa на TRF подскали Социјални проблеми и скорова на CFK скали Програмске детерминанте (показатеља: могућности за активно учење и флексибилне и разноврсне активности).

У својој лонгитудалној студији Buhs (2005) је испитивао везу између школске климе, показатеља учешће у разноврсним активностима и одбацивања од вршњака. Резултати истраживања су показали да одбацивање од вршњака негативно утиче на ангажованост ученика и учешће у разноврсним активностима, што води ка слабијим школским постигнућима.

Vek (2017) је открио негативну везу између школске климе, показатеља учешће у разноврсним активностима и усамљености ученика. Наиме, ученици који се осећају

усамљено у школском окружењу имају негативне перцепције наведеног показатеља школске климе. Како аутори објашњавају, осећај усамљености негативно утиче на њихову мотивацију, ангажованост, академске циљеве и школски успех.

Добијени истраживачки налази су указали на значајне везе између школске климе и проблема мишљења и социјалних проблема. Проучавајући ову везу наишли смо на мали број истраживања чији налази неконзистентни. С обзиром на значајан утицај школске климе на проблеме мишљења и социјалне проблеме више пажње би требало посветити испитивању њиховог односа.

ЗАКЉУЧАК

Истраживање је имало за циљ утврђивање повезаности између основних димензија и детерминанти школске климе, с једне и адаптивних карактеристика и проблема у понашању ученика, с друге стране.

На основу добијених резултата истраживања могу се извести следећи закључци:

Резултати овог истраживања указују да је, укупно посматрано, ниво проблема код ученика млађих разреда основне школе релативно низак. Код 17,2% ученика учесталост проблема је на граничном или клинички значајном нивоу. Проблеми су статистички

значајно учесталији код дечака у односу на девојчице и на старијем у односу на млађи узраст. С друге стране, адаптивне карактеристике су статистички значајно заступљеније код девојчица у односу на дечаке, без значајних узрасних разлика.

Добијени резултати о разликама у учесталости проблема у зависности од школе коју ученици похађају указују на то да карактеристике школске средине могу утицати на ниво проблема код ученика. Генерално, између школа нема значајних разлика према оцени школске климе, осим у погледу програмских детерминанти које описују њену социјалну димензију. Програмске детерминанте су уједно једини значајан предиктор квалитета школске климе.

Остали закључци биће изложени према хипотезама:

- Адаптивне карактеристике су статистички значајно позитивно повезане са свим варијаблима које описују димензије школске климе. Закључак је да су школе са боље оцењеним квалитетом школске климе карактерише виши ниво залагања, позитивног понашања, учења и задовољства ученика.

Овим је доказана прва хипотеза да постоји статистички значајна повезаност између квалитета школске климе и адаптивних карактеристика ученика.

- Адаптивне карактеристике су статистички значајно позитивно повезане са свим варијаблима које описују детерминанте школске климе. Међутим, када се обједињено посматрају скупови варијабли које описују програмске, процесне и материјалне детерминанте, статистички значајне позитивне везе су потврђене само између програмских детерминанти и адаптивних карактеристика ученика. Може се закључити да је за развој адаптивних карактеристика ученика најзначајнији начин рада школе у домену учења и подучавања.

Имајући у виду наведене резултате, може се констатовати да је потврђена друга хипотеза о постојању статистички значајне повезаности између детерминанти школске климе и адаптивних карактеристика ученика.

- Анксиозност-депресивност, повученост-депресивност и соматске притужбе, који представљају интернализоване проблеме, су статистички значајно позитивно повезани са три димензије школске климе: континуирани академски и социјални развој, одржавање школе и брига.
- Агресивно понашање, који представља екстернализоване проблеме је статистички значајно позитивно повезан са три димензије школске климе: континуирани академски и социјални развој, одржавање школе и брига.
- Проблеми мишљења су статистички значајно повезани са три димензије школске климе: континуирани академски и социјални развој, одржавање школе и брига.

Може се закључити да је позитивна школска клима повезана са вишим нивоом проблема у понашању ученика.

Наведени резултати потврђују трећу хипотезу о постојању статистички значајне повезаности између квалитета школске климе и проблема у понашању ученика.

- Анксиозност-депресивност је статистички значајно негативно повезана са два показатеља програмских детерминанти: могућности за активно учење и флексибилне и разноврсне активности.

- Кршење правила понашања је статистички значајно негативно повезано са два показатеља програмских детерминанти: могућности за активно учење и флексибилне и разноврсне активности.
- Социјални проблеми су статистички значајно негативно повезани са два показатеља програмских детерминанти: могућности за активно учење и флексибилне и разноврсне активности.

Закључак је да су слабије оцене наведених показатеља повезане са вишим нивом проблема у понашању.

Овим је потврђена четврта хипотеза истраживања о постојању статистички значајне повезаности између детерминанти школске климе и проблема ученика.

- Различити проблеми ученика повезани су са истим димензијама школске климе (континуирани академски и социјални развој, одржавање школе и брига).
- Различити проблеми ученика повезани су са истим детерминантама школске климе (програмске детерминанте могућности за активно учење и флексибилне и разноврсне активности).

На основу овог резултата може се констатовати да није доказана пета хипотеза да постоје специфични обрасци повезаности школске климе са различитим проблемима у понашању.

- Адаптивне карактеристике су позитивно повезане са свим димензијама школске климе, док су проблеми повезани само са димензијама континуирани академски и социјални развој, одржавање школе и брига.
- Адаптивне карактеристике су позитивно повезане са свим програмским детерминантама, док су проблеми негативно повезани са програмским детерминантама могућности за активно учење и флексибилне и разноврсне активности.

Закључак је да укупна школска клима има већи значај за адаптивне карактеристике него за проблеме ученика.

Може се констатовати да је потврђена шеста хипотеза истраживања о постојању разлика у обрасцима везе школске климе са адаптивним карактеристикама и проблемима у понашању.

Ово истраживање има и неколико ограничења, која треба имати у виду приликом тумачења добијених резултата. У овом истраживању су коришћене само процене наставника што представља главно ограничење. Како би се стекла потпунија слика о повезаности школске климе и адаптивних карактеристика проблема у понашању неопходна је свеобухватна процена, тј. да се узме у обзир што већи број фактора и актера школског живота – наставници, ученици, родитељи, директори, ненаставно особље. Изостанак променљивих варијабли, као што су етничка припадност и социоекономски статус ученика, представља једно од битних ограничења, с обзиром да су налази великог броја истраживања указали да наведене варијабле, које обухватају потенцијалне изворе негативних утицаја могу послужити и као индикатори других фактора који утичу на испољавање проблема у понашању. Као још једно ограничење, морамо споменути и сам инструмент који је коришћен у процени школске климе, с обзиром да не обухвата све факторе који су од значаја за процену школске климе као и да се њиме не процењује актуелно стање у школи, већ се добија перцепција испитаника о томе. Још увек није пронађен адекватан и јединствен методолошки приступ за процену индикатора школске климе.

Теоријске и практичне импликације

Ово истраживање пружа додатни допринос сагледавању комплексне везе између школске климе и адаптивних карактеристика и проблема у понашању ученика, с обзиром да јасно указује на повезаност појединачних димензија и показатеља детерминанти школске климе са различитим проблемима у понашању.

Налази о повезаности различитих проблема ученика са истим димензијама школске климе: континуирани академски и социјални развој, одржавање школе и брига, које одређују квалитет школске климе у погледу учења и истим детерминантама: могућности за активно учење и флексибилне и разноврсне активности, могу послужити као основ за предлог мера и активности које се могу примењивати у школском окружењу, у циљу унапређивања школске климе и превенције проблема у понашању. Неке од активности и мера које се могу спровести са овим циљем су: креирање посебних школских програма који ће садржати бројне и разноврсне наставне и ненаставне активности намењене ученицима, а које су у складу са њиховим интересовањима и могућностима; креирање активности усмерених на развијање мотивационе климе са акцентом на учењу, развијање вештина и личном напредовању; континуирано праћење напредовања ученика; обезбеђивања континуиране и стручне подршке и помоћи ученицима и наставницима; појачано укључивање родитеља и заједнице у школске наставне и ваннаставне активности и сл. Битно је напоменути да све наведене мере и активности захтевају напоран рад, адекватно планирање и учешће свих актера школског окружења.

Још једна значајна импликација овог истраживања односи се на добијени налаз да је школска клима битнија за позитивно понашање ученика, задовољство, труд и учење него за проблеме у понашању, чиме су отворена нова и бројна истраживачка питања.

Даљи истраживачки напори треба да буду усмерени на повезаност различитих аспеката рада школе, живота ученика наставника и родитеља, и проблема у понашању ученика. Новим истраживањима треба обухватити: већи број фактора који одређују школску климу, више извора информација, а праћење треба спровести у дужем временском периоду.

ЛИТЕРАТУРА

1. Achenbach T. M. (1995). Empirically based assessment and taxonomy: Applications to clinical research. *Psychological Assessment*, 7(3), 261–274.
2. Achenbach, T. M. (2001). Challenges and benefits of assessment, diagnosis, and taxonomy for clinical practice and research. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 35(3), 263–271.
3. Achenbach, T., Becker, A., Dopfner, M., Heiervang, E., Roessner, V., Steinhausen, H. C., & Rothenberger, A. (2008). Multicultural assessment of child and adolescent psychopathology

- with ASEBA and SDQ instruments: Research findings, applications, and future directions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(3), 251–275.
4. Achenbach, T. M., & Edelbrock, C. S. (1984). Psychopathology of childhood. *Annual Review of Psychology*, 35, 227–256.
 5. Achenbach, T. M., Howell, C. T., Quay, H. C., Conners, C. K., & Bates, J. E. (1991). National survey of problems and competencies among four - to sixteen-year-olds: Parents' reports for normative and clinical samples. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 56(3), 1–136.
 6. Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2001). *Manual for the ASEBA school-age forms and profiles*. Burlington: University of Vermont, Research Center for Children, Youth and Families.
 7. Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2006). Developmental issues in assessment, taxonomy, and diagnosis of psychopathology: Lifespan and multicultural perspectives. In D. Cicchetti, & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Theory and method* (pp. 139–180). New Jersey: John Wiley & Sons.
 8. Akinoglu, O., & Ozkardes Tandogan, A. (2013). The effects of problem-based active learning in science education on students' academic achievement, attitude and concept learning. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 3(1), 71–81.
 9. Alcalde, P., & Nagel, J. (2018). Why does peer instruction improve student satisfaction more than student performance? A randomized experiment. *International Review of Economics Education*, 30(3), 100–149.
 10. Aldridge, J. M., Fraser, B. J., Fozdar, F., Ala'i, K., Earnest, J., & Afari, E. (2016). Students' perceptions of school climate as determinants of wellbeing, resilience and identity. *Improving Schools*, 19(1), 5–26.
 11. Anderson, C. (1982). The search for school climate: A review of the research. *Review of Educational Research*, 52(3), 368–420.
 12. Ang, R., Rescorla, L., Achenbach, T., Ooi, Y., Fung, D., & Woo, B. (2012). Examining the criterion validity of CBCL and TRF problem scales and items in a large Singapore sample. *Child Psychiatry and Human Development*, 43(1), 70–86.
 13. Angold, A., & Costello, E. J. (1992). Comorbidity in children and adolescents with depression. In M. Lewis, & D. P. Cantwell (Eds.), *Child and adolescent psychiatric clinics of North America: Mood disorders* (pp. 1–21). Philadelphia: W. B. Saunders Company.
 14. Baranović, B., Domović, V., i Štirbić, M. (2006). O aspektima školske klime u osnovnim školama u Hrvatskoj. *Sociologija i prostor*, 44(4), 485–504.
 15. 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.
 16. Barr, J., & Higgins D'Alessandro (2007). Adolescent empathy and prosocial behavior in the multidimensional context of school culture. *The Journal of Genetic Psychology*, 168(3), 231–250.
 17. Barth, R. S. (2002). The culture builder. *Educational Leadership*, 59(8), 6–11.
 18. Bek, H. (2017). Understanding the effect of loneliness on academic participation and success among international university students. *Journal of Education and Practice*, 8(14), 148–180.
 19. Benner, G., Nelson, R., & Epstein, M. (2002). Language skills of children with EBD: A literature review. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10(1), 43–56.
 20. Berkowitz, R., Astor, R., Pineda, D., DePedro, K., Weiss, E., & Benbenishty, R. (2017). Parental involvement and perceptions of school climate in California. *Urban Education*, 52(1), 1–31.
 21. Birden, L. (1992). *Leadership behavior styles of administrators and school climate in area vocational technical schools in Oklahoma as perceived by teachers* (Doctoral dissertation). Norman: Oklahoma State University.

22. Bond, L., Carlin, J., Thomas, L., Rubin, K., & Patton, G. (2001). Does bullying cause emotional problems? A prospective study of young teenagers. *British Medical Journal*, *323* (7311), 480–484.
23. Bongers, I. L., Koot, H. M., van der Ende, J., & Verhulst, F. C. (2003). The normative development of child and adolescent problem behavior. *Journal of Abnormal Psychology*, *112*(2), 179–192.
24. Braak, A. (2019). *The stress-buffering role of social support on the association between school satisfaction, school pressure, and psychosomatic health complaints between 2013 and 2017* (Master thesis). Utrecht: University of Utrecht.
25. Bradshaw, C. P., Sawyer, A. L., & O'Brennan, L. M. (2007). Bullying and peer victimization at school: Perceptual differences between students and school staff. *School Psychology Review*, *36*(3), 361–382.
26. 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.
27. Briere, F., Pascal, S., Dupere, V., & Janosz, M. (2013). School environment and adolescent depressive symptoms: A multilevel longitudinal study. *Pediatrics*, *131*(3), 702–708.
28. Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, *32*(7), 513–531.
29. 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*(5), 504–514.
30. Brookover, W. B., Schweitzer, J. H., Schneider, J. M., Beady, C. H., Flood, P. K., & Wisenbaker, J. M. (1978). Elementary school social climate and school achievement. *American Educational Research Journal*, *15*(2), 301–318.
31. Browne, G., Gafni, A., Roberts, J., Byrne, C., & Majumdar, B. (2004). Effective/efficient mental health programs for school-age children: A synthesis of reviews. [*Social Science & Medicine*, *58*\(7\)](#), 1367–1384.
32. Buhs, E. S. (2005). Peer rejection, negative peer treatment, and school adjustment: Self-concept and classroom engagement as mediating processes. *Journal of School Psychology*, *43*(5), 407–424.
33. Campbell, S. B. (2002). *Behavior problems in preschool children: Clinical and developmental issues*. New York: The Guilford Press.
34. Cantwell, D. (1996). Classification of child and adolescent psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *37*(1), 3–12.
35. Chakraborty, R., Tasneem Unnisa, S., & Kumar Chechi, V. (2017). Classroom climate and achievement motivation as predictors of academic achievement in higher secondary school students. *International Journal of Economic Research*, *14*(21), 143–150.
36. Christie, C., Nelson, C. M., & Jolivet, K. (2004). School characteristics related to the use of suspension. *Education & Treatment of Children*, *27*(4), 509–526.
37. Cicchetti, D. (2006). Development and psychopathology. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Theory and method* (pp. 1–23). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
38. Claes, E., Hooghe, M., & Reeskens, T. (2009). Truancy as a contextual and school-related problem: A comparative multilevel analysis of country and school characteristics on civic knowledge among 14 year olds. *Educational Studies*, *35*(2), 123–142.
39. Coelho, C. C., & Dell'Aglio, D. D. (2019). School climate and school satisfaction among high school adolescents. *Psicologia: Teoria e Pratica*, *21*(1), 265–281.
40. Cohen, J. (2007). Evaluating and improving school climate: Creating a climate for learning. *Independent School*, *67*(1), 18–26.

41. Cohen, M., Buzinski, S. G., Armstrong-Carter, E., Clark, J., Buck, B., & Reuman, L. (2019). Think, pair, freeze: The association between social anxiety and student discomfort in the active learning environment. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 5(4), 265–277.
42. Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180–193.
43. Conroy, J., Conroy, P., & Newman, R. (2006). School absence in children with fractures: Is it unnecessary school regulations that keep children away from school? *Injury*, 37(5), 398–401.
44. Cook, C., Volpe, R., & Delpont, J. (2014). Systematic progress monitoring of students with emotional and behavioral disorders: The promise of change-sensitive brief behavior rating scales. In H. M. Walkerm, & H. M. Gresham. (Eds.), *Handbook of evidence-based practice for emotional and behavioral disorders: Applications in schools* (pp. 211–228). New York: The Guilford Press.
45. Cooper, K. M., & Brownell, S. E. (2020). Student anxiety and fear of negative evaluation in active learning science classrooms. In J. Mintzes, & E. Walter (Eds.), *Active learning in college science: The case for evidence-based practice* (pp. 909–925). Berlin: Springer Nature.
46. Cooper, K., Downing, V., & Brownell, S. (2018). The influence of active learning practices on student anxiety in large-enrollment college science classrooms. *International Journal of STEM Education*, 5(1), 23–41.
47. Coplan, R. J., Hughes, K., Bosacki, S., & Rose-Krasnor, L. (2011). Is silence golden? Elementary school teachers' strategies and beliefs regarding hypothetical shy/quiet and exuberant/talkative children. *Journal of Educational Psychology*, 103(4), 939–951.
48. Cornell, D., & Huang, F. (2016). Authoritative school climate and high school student risk behavior: A cross-sectional multi-level analysis of student self-reports. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(11), 2246–2259.
49. Costello, J. E., Mustillo, S., Erkanli, A., Keeler, G., & Angold, A. (2003). Prevalence and development of psychiatric disorders in childhood and adolescence. *Archives of General Psychiatry*, 60(8), 837–844.
50. Council for Children with Behavioral Disorders (CCBD). (1987). *Position paper on identification of students with behavioral disorders*. Reston: Author.
51. Creemers, B. P., & 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. 30–47). Philadelphia: Falmer Press.
52. Cullinan, D. (2004). Classification and definition of emotional and behavioral disorders. In R. Rutherford, M. Quinn, & S. Mathur (Eds.), *Handbook of research in emotional and behavioral disorders* (pp. 32–53). New York: The Guilford Press.
53. Cullinan, D., & Sabornie, E. J. (2004). Characteristic of emotional disturbance in middle and high school students. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 12(3), 157–167.
54. De Villiers, E. (2009). *Educators' perception of school climate in primary schools in the Southern Cape* (Doctoral dissertation). Pretoria: University of South Africa.
55. Dernowska, U. (2017). Teacher and student perceptions of school climate. Some conclusions from school culture and climate research. *Journal of Modern Science*, 1(32), 63–82.
56. Diazgranados, S., & Noonan, J. (2015). The relationship of safe and participatory school environments and supportive attitudes toward violence: Evidence from the Colombian Saber test of citizenship competencies. *Education, Citizenship, and Social Justice*, 10(1), 79–94.
57. Diazgranados, S., & Selman, R. L. (2014). How students' perceptions of the school climate influence their choice to upstand, bystand, or join perpetrators of bullying. *Harvard Education Review*, 84(2), 162–187.
58. Domović, V. (2003). *Školsko ozračje i učinkovitost škole*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
59. Dorman, J. P. (2002). Classroom environment research: Progress and possibilities. *Queensland Journal of Educational Research*, 18(2), 112–140.

60. 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.
61. Đermanov, J. (2007). Školska klima kao determinanta i činilac poboljšanja kvaliteta u obrazovanju: konceptualizacija i merenje. U O. Gajić (Ur.), *Evropske dimenzije promena obrazovnog sistema u Srbiji, Knjiga 2, Na putu ka "Evropi znanja"*, (str. 323–336). Novi Sad: Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju.
62. Đorđić, D., i Damjanović, R. (2016). Školska klima, njen značaj za ponašanje učenika i mogućnosti merenja. *Teme*, 40(1), 301–317.
63. Đurić, S., i Popović Čitić, B. (2010). Procena školska klime kao pretpostavka uspešnog planiranja prevencije poremećaja ponašanja. U J. Kovačević, i V. Vučinić (Ur.), *Smetnje i poremećaji: fenomenologija, prevencija i tretman, deo 2*, (str. 499–515). Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
64. Đurić, S., i Popović Čitić, B. (2011). Procena školska klime u funkciji unapređenja kvaliteta rada obrazovno-vaspitnih institucija. *Socijalna misao*, 18(4), 114–129.
65. Đurić, S., Popović Čitić, B., i Marković, M. (2012). Pozitivna školska klima kao ključni sociopsihološki aspekt bezbednosti obrazovno-vaspitnih ustanova. U B. Popović Čitić, S. Đurić, i Ž. Kešetović (Ur.), *Bezbednosni rizici u obrazovno-vaspitnim ustanovama* (str. 85–104). Beograd: Univerzitet u Beogradu – Fakultet bezbednosti.
66. Education Trust Fund (ETF). (2011). *ETF acts and goals*. Retrieved May 20, 2018 from the World Wide Web <http://www.etf.gov.ng>.
67. Egger, H. L., & Angold, A. (2006). Common emotional and behavioral disorders in preschool children: Presentation, nosology, and epidemiology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47 (3–4), 313–337.
68. Espelage, D. L., Polanin, J. R., & Low, S. K. (2014). Teacher and staff perceptions of school environment as predictors of student aggression, victimization, and willingness to intervene in bullying situations. *School Psychology Quarterly*, 29(3), 287–305.
69. Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1–22.
70. Fanti, K. A., & Henrich, C. C. (2010). Trajectories of pure and co-occurring internalizing and externalizing problems from age 2 to age 12: Findings from the national institute of child health and human development study of early child care. *Developmental Psychology*, 46(5), 1159–1175.
71. Faria, A. M., Kendziora, K., Brown, L., O'Brien, B., & Osher, D. (2013). *PATHS implementation and outcome study in the Cleveland Metropolitan school district: Final report*. Washington: American Institutes for Research.
72. Fekadu, A. (2019). Assessing the impact of school rules and regulations on students' perception toward promoting good behavior: Sabian secondary school, Dire Dawa, Ethiopia. *Stats*, 2(2), 202–211.
73. Fisher, D., & Fraser, B. (2006). Validity and use of the my class inventory. *Science Education*, 65(2), 145–156.
74. Fisher, M., Rolf, J. E., Hasazi, J. E., & Cummings, L. (1984). Follow-up of a preschool epidemiological sample: Cross-age continuities and predictions of later adjustment with internalizing and externalizing dimensions of behavior. *Child Development*, 55(1), 137–150.
75. Flannery, D. J., Vazsonyi, A. T., Liau, A. K., Guo, S., Powell, K. E., Atha, H., ... & Embry, D. (2003). Initial behavior outcomes for the PeaceBuilders universal school-based violence prevention program. *Developmental Psychology*, 39(2), 292–308.
76. Fraser, B. J. (1994). Research on classroom and school climate. In D. Gabel (Ed.), *Handbook of research on science teaching and learning* (pp. 493–541). Macmillan: New York.
77. Fraser, B. J. (1998). Classroom environment instruments: Development, validity and application. *Learning Environments Research*, 1, 7–33.

78. Fraser, B. J., Anderson, G. J., & Walberg, H. J. (1982). *Assessment of learning environments: manual for Learning Environment Inventory (LEI) and My Class Inventory (MCI)* (3rd vers.). Perth: Western Australian Institute of Technology.
79. Freiberg, H. J. (Ed.). (1999). *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. Philadelphia: Falmer Pres.
80. Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2006). Introduction to response to intervention: What, why, and how valid is it?. *Reading Research Quarterly*, 41(1), 93–99.
81. Gage, N. A., Prykanowski, D. A., & Larson, A. (2014). School climate and bullying victimization: A latent class growth model analysis. *School Psychology Quarterly*, 29(3), 256–271.
82. Gangi, T.A. (2010). *School climate and faculty relationships: choosing an effective assessment measure* (Doctoral dissertation). Washington: St John's University.
83. Gase, L., Gomez, L., Kuo, T., Glenn, B., Inkelas, M., & Ponce, N. (2017). Relationships among student, staff, and administrative measures of school climate and student health and academic outcomes. *Journal of School Health*, 87(5), 319–328.
84. Gašić Pavišić, S. (2004). Mere i programi za prevenciju nasilja u školama. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 36, 168–187.
85. Gau, S. F., & Soong, W. T. (1995). American sleep disorders association and sleep research society pediatric sleep disorders sleep problems of Junior high school students in Taipei. *Sleep*, 18(8), 667–673.
86. Goldkind, L., & Farmer, L. (2013). The enduring influence of school size and school climate on parents' engagement in the school community. *School Community Journal*, 23(1), 223–244.
87. Goldstein, S. E., Young, A., & Boyd, C. (2008). Relational aggression at school: Associations with school safety and social climate. *Journal of Youth & Adolescence*, 37(6), 641–654.
88. 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 inschools. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 42, 412–444.
89. Grayson, J. L., & Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching & Teacher Education*, 24(5), 1349–1363.
90. Gregory, A., Cornell, D., & Fan, X. (2011). The relationship of school structure and support to suspension rates for black and white high school students. *American Educational Research Journal*, 48(4), 904–934.
91. 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.
92. Greenberg, M. T., Domitrovich, C., & Bumbarger, B. (2001). The prevention of mental disorders in school-aged children: Current state of the field. *Prevention & Treatment*, 4(1), 1–59.
93. Greenberg, M. T., & Kusche, C. A. (1993). *Promoting social and emotional development in deaf children: The PATHS Project*. Seattle: University of Washington Press.
94. Greenberg, M. T., & Kusche, C. A. (1998). Preventive intervention for school-aged deaf children: The PATHS Curriculum. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3, 49–63.
95. Greenberg, M. T., Kusche, C. A., Cook, E. T., & Quamma, J. P. (1995). Promoting emotional competence in school-aged children: The effects of the PATHS Curriculum. *Development and Psychopathology*, 7, 117–136.
96. Gresham, F. M., & Kern, L. (2004). Internalizing behavior problems in children and adolescents. In R. B. Rutherford, M. M. Quinn, & S. R. Mathur (Ed.), *Handbook of research in emotional and behavioral disorders* (pp. 262–281). New York: The Guilford Press.
97. Gresham, F. M., & MacMillan, D. L. (1997). Social competence and affective characteristics of students with mild disabilities. *Review of Educational Research*, 67(4), 377–415.
98. Griffith, J. (1995). An empirical examination of a model of social climate in elementary schools. *Based and Applied Social Psychology*, 17(1-2), 97–117.

99. Gunbayi, I. (2007). School climate and teacher's perceptions on climate factors: Research into nine urban high schools. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 6(3), 1303–1321.
1. Guo, P., Choe, J., & Higgins-D'Alessandro, A. (2011). *Report of construct validity and internal consistency findings for the Comprehensive School Climate Inventory*. New York: Fordham University.
2. Halawah, I. (2005). The relationship between effective communication of high school principal and school climate. *Education*, 126(2), 334–345.
3. Hamner, T., Latzman, R. D., & Chan, W. Y. (2015). Exposure to community violence, parental involvement, and aggression among immigrant adolescents. *Journal of Child and Family Studies*, 24(11), 3247–3257.
4. Haron, S., Wan Jaafara, W. M., & Babaa, M. (2010). The influence of school climate towards counselor's self-efficacy. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5(2), 445–448.
5. 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.
6. 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), 113–134.
7. Hendron, M., & Kearney, C. (2016). School climate and student absenteeism and internalizing and externalizing behavioral problems. *Children & Schools*, 38(2), 109–116.
8. Hoge, D. R., Smit, E. K., & Hanson, S. L. (1990). School experiences predicting changes in self-esteem of sixth- and seventh-grade students. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 117–127.
9. Homana, G., Barber, C., & Torney Purta, J. (2005). *School citizenship education climate assessment*. Denver: National Center for Learning and Citizenship, Education Commission of the States.
10. Hossain, T., & Tarmizi, A. (2013). Effects of cooperative learning on students' achievement and attitudes in secondary mathematics. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93(1), 473–477.
11. Hoy, W. K. (1990). Organizational climate and culture: conceptual analysis of the school workplace. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1(2), 414–441.
12. Hoy, W. K., & Feldman, J. A. (1987). Organizational health: The concept and its measure. *Journal of Research and Development in Education*, 20(1), 30–38.
13. Hoy, W., & Miskel, C. (1991). *Educational administration: theory, research and practice (2nd ed.)*. New York: Random House.
14. Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools/healthy schools: Measuring organizational climate*. Beverly Hills: Sage.
15. Howard, E. (1985). *School climate improvement: Leadership and progress*. Aurora: CADRE Publications.
16. Howard, E., Howell, B., & Brainard, E. (1987). *Handbook for conducting school climate improvement projects*. Phi Delta Kappa educational foundation. New York: Random House.
17. 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.
18. Hung, A. (2011). *The effects of school climate on internalizing difficulties in middle school students* (Doctoral dissertation). Ohio: Miami University – Department of Psychology.
19. Hung, A., Luebbe, A., & Flaspohler, P. (2014). Measuring school climate: factor analysis and relations to emotional problems, conduct problems, and victimization in middle school students. *School Mental Health*, 7(2), 105–119.
20. *Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004 (IDEIA)* (2004). Public Law, 108–446.

21. James, L. R., & Jones, A. P. (1974). Organizational climate: A review of theory and research. *Psychological Bulletin*, 81(12), 1096–1112.
22. Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis. *Urban Education*, 42(1), 82–110.
23. Jia, Y., Way, N., Ling, G., Yoshikawa, H., Chen, X., Hughes, ... & Lu, Z. (2009). The influence of student perceptions of school climate on socio-emotional and academic adjustment: A comparison of Chinese and American adolescents. *Child Development*, 80(5), 1514–1530.
24. 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.
25. Johnson, W. L., & Johnson, A. M. (1995). Refining the Charles F. Kettering profile for a junior high school student population. Paper presented at the Annual meeting of the Southwest educational research association, 26th-28th January 1995, Dallas. Retrived July 9, 2017 from the World Wide Web <https://www.researchgate.net/publication/311665526>.
26. Johnson, W., Johnson, A., Kranch, D., & Zimmerman K. (1999). The development of a university version of the Charles F. Kettering Climate Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 59(2), 336–350.
27. Johnson, W. L., Johnson, A. M., & Zimmerman, K. (1996). Assessing school climate priorities: A Texas study. *The Clearing House*, 70(2), 64–66.
28. Johnson, B., & Stevens, J. (2006). Student achievement and elementary teachers' perceptions of school climate. *Learning Environments Research*, 9(2), 111–122.
29. Johnson, B., Stevens, J., & Zvoch, K. (2007). Teachers' perceptions of school climate: A validity study of scores from the revised school level environment questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*, 6(5), 833–844.
30. Joksimović, S. (2004). Komunikacija u nastavi i psihosocijalna klima škole. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 37(2), 115–131.
31. Joksimović, S., i Bogunović, B. (2005). Nastavnici o kontekstu nastave i postignuće učenika. U R. Antonijević, i D. Janjetović (Ur.), *TIMSS 2003 u Srbiji* (str. 270–291). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
32. Kamphaus, R., Rowe, E., Dowdy, E., & Hendry, C. (2006). Classification and diagnosis concepts. In R. W. Kamphaus, & J. M. Campbell (Eds.), *Psychodiagnostic assessment of children: Dimensional and categorical approaches* (pp. 1–27). New Jersey: John Wiley & Sons.
33. Kantorova, J. (2009). The school climate-theoretical principles and research from the perspective of students, teachers and parents. *Odgojne znanosti*, 11(1), 183–189.
34. Karcher, M. J. (2002). The cycle of violence and disconnection among rural middle school students: Teacher disconnectedness as a consequence of violence. *Journal of School Violence*, 1(1), 35–51.
35. Kasen, S., Cohen, P., Chen, H., Johnson, J., & Crawford, T. (2009). School climate and continuity of adolescent personality disorder symptoms. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(12), 1504–1512.
36. Kauffman, J. M., Brigham, F. J., & Mock, D. R. (2004). Historical to contemporary perspectives on the field of emotional and bihevioral disorders. In R. B. Rutherford, M. M. Quinn, & S. R. Mathur (Ed.), *Handbook of research in emotional and behavioral disorders* (pp. 15–31). New York: The Guilford Press.
37. Keiley, M., Lofthouse, N., Bates, J., Dodge, K., & Petit, G. (2003). Differential risks of covarying and pure components in mother and teacher reports of externalizing and internalizing behavior across ages 5 to 14. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31(3), 267–283.
38. Keenan, K., & Shaw, D. (1997). Developmental and social influences on young girls' early problem behavior. *Psychological Bulletin*, 121, 95–113.
39. Kidd, S., Henrich, C., Brookmeyer, K., Davidson, L., King, R., & Shahar, G. (2006). The social context of adolescent suicide attempts: Interactive effects of parent, peer, and school social relations. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 36(4), 386–395.

40. Kidger, J., Herona, J., Leon, D., Tillinga, K., Lewis, G., & Gunnell, D. (2015). Self-reported school experience as a predictor of self-harm during adolescence: A prospective cohort study in the South West of England (ALSPAC). *Journal of Affective Disorders, 173*(1), 163–169.
41. Kitsantas A., Ware, W., & Martinez-Arias, R. (2004). Students' perceptions of school safety: Effects by community, school environment, and substance use variables. *The Journal of Early Adolescence, 24*(4), 412–430.
42. Kochenderfer Ladd, B., Pelletier, M., & Ladd, B. (2008). Teachers' views and beliefs about bullying: Influences on classroom management strategies. *Journal of School Psychology, 46*(7), 431–453.
43. Koth, C. W., Bradshaw, C. P., & Leaf, P. J. (2008). A multilevel study of predictors of student perceptions of school climate: The effect of classroom-level factors. *Journal of Educational Psychology, 100*(1), 96–104.
44. Kundu, K. (2007). Development of the conceptual framework of organizational climate. *Vidyasagar University Journal of Commerce, 12*(1), 99–108.
45. Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J., & Blatt, S. J. (2001). School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students. *Journal of School Psychology, 39*(2), 141–159.
46. 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*, 76–88.
47. Kusche, C. A., & Greenberg, M. T. (1994). *The PATHS Curriculum*. Seattle: Developmental Research and Programs.
48. Lacks, P. (2016). *The relationships between school climate, teacher self-efficacy and teacher beliefs*. (Doctoral dissertation). Virginia: Liberty University.
49. Landstedt, E., & Gillander Gadin, K. (2011). Deliberate self-harm and associated factors in 17-year-old Swedish students. *Scandinavian Journal of Public Health, 39*(1), 17–25.
50. Lane, K., Oakes, W., Menzies, H., & Germer, K. (2014). Screening and identification approaches for detecting students at risk. In H. M. Walker, & F. M. Gresham (Eds.), *Handbook of evidence-based practice for emotional and behavioral disorders: Applications in schools* (pp. 129–151). New York: The Guilford Press.
51. LaRusso, M., Romer, D., & Selman, R. (2008). Teachers as builders of respectful school climates: Implications for adolescent drug use norms and depressive symptoms in high school. *Journal of Youth & Adolescence, 37*(4), 386–398.
52. Lee, E. J., & Bukowsky, W. M. (2012). Co-development of internalizing and externalizing problem behaviors: Causal direction and common vulnerability. *Journal of Adolescence, 35*(3), 713–729.
53. Lee, T., Cornell, D., Gregory, A., & Fan, X (2011). High suspension schools and dropout rates for black and white students. *Education and Treatment of Children, 34*(2), 167–192.
54. Leflot, G., van Lier, P., Verschueren, K., Onghena, P., & Colpin, H. (2011). Transactional associations among teacher support, peer social preference, and child externalizing behavior: A four-wave longitudinal study. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 40*(1), 87–99.
55. Lesneskie, E., & Block, S. (2017). School violence: The role of parental and community involvement. *Journal of School Violence, 16*(4), 426–444.
56. Lester, L., & Cross, D. (2015). The relationship between school climate and mental and emotional wellbeing over the transition from primary to secondary school. *Psychology Well Being, 5*(1), 1–15.
57. Li, D., Bao, Z., Li, X., & Wang, Y. (2016). Perceived school climate and Chinese adolescents' suicidal ideation and suicide attempts: The mediating role of sleep quality. *Journal of School Health, 86*(1), 75–83.
58. Lilienfeld, S. (2003). Comorbidity between and within childhood externalizing and internalizing disorders: Reflections and directions. *Journal of Abnormal Child Psychology, 31*(3), 285–291.

59. Limber, S. P., Nation, M., Tracy, A. J., Melton, G. B., & Flerx, V. (2004). Implementation of the Oweus Bullying Prevention Program in the Southeastern United States. In P. K. Smith, D. Pepler, & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp. 55–79). Cambridge: Cambridge University Press.
60. Lindelow, J., Mazzarella, J. A., Scott, J. J., Ellis, T. I., & Smith, S. C. (1989). School climate. In S. C. Smith, & P. K. Piele (Eds.), *School leadership: Handbook for excellence* (pp. 168-188). Washington: Office of Educational Research and Improvement.
61. Litwin, G. H., & Stringer, R. A. (1968). *Motivation and Organizational Climate*. Boston: Harvard Business School.
62. Liu, Y. (2012). Students' perceptions of school climate and trait test anxiety. *Psychological Reports, 111*(3), 761–764.
63. Lohre, A., Lydersen, S., & Vatten, L. J. (2010). Factors associated with internalizing or somatic symptoms in a cross-sectional study of school children in grades 1-10. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health, 4*(33), 1–9.
64. Lopes, J. A. (2014). International perspectives in EDB: Critical issues. In P. Garner, J. Kauffman, & J. Elliot (Eds.), *The SAGE Handbook of Emotional and Behavioral Difficulties* (pp. 8–19). Los Angeles: SAGE.
65. Loukas, A. (2007). What is school climate? *Leadership Compass, 5*(1), 1–3.
66. Loukas, A., & Robinson, S. (2004). Examining the moderating role of perceived school climate in early adolescent adjustment. *Journal of Research on Adolescence, 14*(2), 209–233.
67. Loukas, A., Suzuki, R., & Horton, K. (2016). Examining school connectedness as a mediator of school climate effects. *Journal of Research on Adolescence, 16*(3), 491–502.
68. Luengo Kanacri, B., Eisenberg, N., Thartori, E., Pastorelli, C., Uribe Tirado, L. M., Gerbino, M., & Caprara, G. V. (2017). Longitudinal relations among positivity, perceived positive school climate, and prosocial behavior in colombian adolescents. *Child Development, 88*(4), 1100–1114.
69. Macklem, G. (2011). *Evidence- based school mental health services: Affect education, emotion regulation training and cognitive behavioral therapy*. London: Springer.
70. Madjar, N., Shabat, B., Elia, R., Fellner, N., Rehavi, M., Rubin, S., Segal, N., & Shoval, G. (2017). Non-suicidal self-injury within the school context: Multilevel analysis of teachers' support and peer climate. *European Psychiatry, 41*(1), 95–101.
71. Marshall, M. L. (2004). *Examining school climate: Defining factors and educational influences* (electronic version). Retrived May 23, 2014 from the World Wide Web <http://education.gsu.edu/schoolsafety>.
72. Mash, E., & Dozois, D. (2003). Child psychopathology: A developmental–systems perspective. In E. Mash, & R. Barkley (Eds.), *Child psychopathology* (pp. 3–74). New York: The Guilford Press.
73. Mattison, R. (2014). The interface between child psychiatry and special education in the treatment of students with emotional and behavioral disorders in school settings. In H. M. Walker, & H. M. Gresham (Ed.), *Handbook of evidence-based practice for emotional and behavioral disorders: Applications in schools* (pp. 104–128). New York: The Guilford Press.
74. McClurg, L., & Morris, R. (2014). Shaping student behaviors through reward systems: Lessons from beaver trapping? *Journal of Higher Education Theory and Practice, 14*(2) 89–102.
75. McLaughlin, M., Dyson, A., Nagle, K., Thurlow, M., Rouse, M., Hardman, M., ... & Perlin, M. (2006) Cross-cultural perspectives on the classification of children with disabilities: Part II implementing classification system in schools. *The Journal of Special Education, 40*(1), 46–58.
76. Meehan, B. T., Hughes, J. N., & Cavell, T. A. (2003). Teacher-student relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child Development, 74*, 1145–1157.
77. Mendel, C. M., Watson, R. L., & MacGregor, C. J. (2002). A study of leadership behaviors of elementary principals compared with school climate. Paper presented at the meeting of the Southern Regional Council of Educational Administration, 3th/6th October 2002, Kansas City,

- MO. Retrieved July 25, 2019 from the World Wide Web <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED471556.pdf>
78. Mesman, J., Bongers, I. L., & Koot, H. M. (2001). Preschool developmental pathways to preadolescent internalizing and externalizing problems. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *42*(5), 679–689.
 79. Mitchell, M., Bradshaw, C., & Leaf, P. (2010). Student and teacher perceptions of school climate: A multilevel exploration of patterns of discrepancy. *Journal of School Health*, *80*(4), 271–279.
 80. Modin, B., & Ostberg, V. (2009). School climate and psychosomatic health: A multilevel analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, *20*(4), 433–455.
 81. Morse, J., & Wagner, F. (1978). Measuring the process of managerial effectiveness. *The Academy of Management Journal*, *21*(1), 23–35.
 82. Moos, R. H. (1974). Systems for the assessment and classification of human environments: An overview. In R. H. Moos, & P. M. Insel (Eds.), *Issues in social ecology: Human Milieus* (pp. 5–28). Palo Alto: National Press Books.
 83. Moos, R. H., & Trickett, E. J. (1974). *Classroom Environment Scale manual*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
 84. 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*. Retrieved October 15, 2015 from the World Wide Web <http://www.ecs.org/school-climate>.
 85. Natvig, G. K., Albrektsen, G., Anderssen, N., & Qvarnstram, U. (1999). School-related stress and psychosomatic symptoms among school adolescents. *Journal of School Health*, *69*(9), 362–368.
 86. Nordness, P. D., Epstein, M. H., Cullinan, D., & Pierce, C. D. (2014). Emotional and Behavioral Screener: Test–retest reliability, inter-rater reliability, and convergent validity. *Remedial and Special Education*, *35*(4), 211–217.
 87. O'Brennan, L. M., Bradshaw, C. P., & Furlong, M. J. (2014). Influence of classroom and school climate on teacher perceptions of student problem behavior. *School Mental Health*, *6*(2), 125–136.
 88. 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.
 89. Oland, A., & Shaw, D. (2005). Pure versus co-occurring externalizing and internalizing symptoms in children: Potential role of socio-developmental milestones. *Clinical Child and Family Psychology Review*, *8*(4), 247–270.
 90. Olweus, D. (2005). A useful evaluation design and effects of the Olweus bullying prevention program. *Psychology, Crime & Law*, *11*(4), 389–402.
 91. Organisation for Economic CO-operation and Development (OECD). (2005). *Students with disabilities, learning difficulties and disadvantages: Statistics and indicators*. Paris: Author.
 92. Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, *70*(3), 323–367.
 93. Othman, C., & Kasuma, J. (2016). Relationship of school climate dimensions and teachers' commitment. *Journal of Contemporary Issues and Thought*, *6*, 19–29.
 94. Patton, G. C., Bond, L., Carlin, J. B., Thomas, L., Butler, H., & Glover, S. (2006). Promoting the social inclusion in schools: A group-randomized trial of effects on student health risk behavior and well-being. *American Journal of Public Health*, *96*, 1582–1587.
 95. Perkins, B. (2008). *What we think: Parental perceptions of urban school climate*. Alexandria: National School Boards Association.
 96. Pierce, C., Nordness, P., Epstein, M., & Cullinan, D. (2016). Applied examples of screening students at risk of emotional and behavioral disabilities. *Intervention in School and Clinic*, *52*(1), 6–11.

97. Plenty, S., Ostberg, V., Almquist, Y., Augustine, L., & Modin, B. (2014). Psychosocial working conditions: An analysis of emotional symptoms and conduct problems amongst adolescent students. *Journal of Adolescence*, 37(4), 407–417.
98. Popović Deušić, S., Aleksić, O., i Pejović Milovančević, M. (2002). Psihijatrija razvojnog doba u našoj sredini. *Psihijatrija danas*, 34(1–2), 197–215.
99. Popović Deušić S., Pejović Milovančević, M., Aleksić Hil, O., i Garibović, E. (2011). Komorbiditet u psihijatriji razvojnog doba – slučajnost ili realnost. *Psihijatrija danas*, 43(1), 95–110.
100. Pravilnik o standardima kvaliteta rada ustanove (2018). *Službeni glasnik RS - Prosvetni glasnik*, Br. 14/2018.
101. Pretorius, S., & Villiers, E. (2009). Educators' perceptions of school climate and health in selected primary schools. *South African Journal of Education*, 29(1), 33–52.
102. Purkey, S. & Smith, M. (1983). Effective schools: A review. *Elementary School Journal*, 83(4), 427–452.
103. Raman, A., Chi Ling, C., & Khalid, R. (2015). Relationship between school climate and teachers' commitment in an excellent school of Kubang Pasu District, Kedah, Malaysia. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(3), 163–173.
104. Ramsey, C., Spira, A., Parisi, J., & Rebok, G. (2016). School climate: Perceptual differences between students, parents, and school staff. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(4), 629–641.
105. Rapti, D. (2013). School climate as an important component in school effectiveness. *Academicus International Scientific Journal*, 8, 110–125.
106. Rathmann, K., Herke, M. G., Hurrelmann, K., & Richter, M. (2018) Perceived class climate and school-aged children's life satisfaction: The role of the learning environment in classrooms. *PLoS ONE*, 13(2), 1–21.
107. Rentoul, A. J., & Fraser, B. J. (1983). Development of a school-level environment questionnaire. *Journal of Educational Administration*, 21(1), 21–37.
108. Rescorla, L., Achenbach, T., Ivanova, M. Y., Dumenci, L., Almqvist, F., Bilenberg, N., ... & Verhulst, F. (2007). Behavioral and emotional problems reported by parents of children ages 6 to 16 in 31 societies. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 15(3), 130–142.
109. Resnick, M., Bearman, P., Blum, R., Bauman, K., Harris, K., Jones, J., ... & Udry, R. (1997). Protecting adolescents from harm: Findings from the National Longitudinal Study on Adolescent Health. *Journal of the American Medical Association*, 278, 823–832.
110. Rey, J., Assumpcao, F., Bernad, C., Cuhadaroglu, F., Evans, B., Fung, D., ... & Schleimer, K. (2015). History of child psychiatry. In J. Rey (Ed.), *IACAPAP e-Textbook of Child and Adolescent Mental Health* (pp. 1–72). Geneva: International Association for Child and Adolescent Psychiatry and Allied Professions.
111. Roberts, R. E., Attkisson, C. C., & Rosenblatt, A. (1998). Prevalence of psychopathology among children and adolescents. *American Journal of Psychiatry*, 155(6), 715–725.
112. Roeser, R. W., Midgley, C., & Urdan, T. C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 408–422.
113. Roussos, A., Karantanos, G., Richardson, C., Hartman, C., Karajiannis, D., Kyprianos, S., ... & Zoubou, V. (1999). Achenbach's Child Behavior Checklist and Teachers' Report Form in a normative sample of Greek children 6-12 years old. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 8(3), 165–172.
114. Rudan, V., Begovac, I., Szivovicza, L., Filipović, O., i Skočić, M. (2005). The Child Behavioral Checklist, Teacher's Report Form and Youth Self Report form problem scales in a normative sample of Croatian children and adolescents aged 7-18. *Collegium Antropologicum*, 29, 17–26.
115. Rudolph, S. M., & Epstein, M. H. (2000). Empowering children and families through strength-based assessment. *Reclaiming Children and Youth*, 8, 207–209.

116. Sackney, L. (1988). *Enhancing school learning climate: Theory, research and practice*. Regina: Saskatchewan School Trustees Association.
117. Saleh, M., Shaheen, A., Nassar, O., & Arabiat, D. (2019). Predictors of school satisfaction among adolescents in Jordan: A cross-sectional study exploring the role of school-related variables and student demographics. *Journal of Multidisciplinary Healthcare, 12*(1), 621–631.
118. Sameroff A. J. (2000). Developmental systems and psychopathology. *Development and Psychopathology, 12*(3), 297–312.
119. Sanchez Fowler, L., Banks, T., Anhalt, K., Hinrichs Der, H., & Kalis, T. (2008). The association between externalizing behavior problems, teacher-student relationship quality, and academic performance in young urban learners. *Behavioral Disorders, 33*(3), 167–183.
120. Schalkwijk, F. J., Blessinga, A. N., Willemen, A. M., van der Werf, Y. D., & Schuengel, C. (2015). Social support moderates the effects of stress on sleep in adolescents. *Journal of Sleep Research, 24*(4), 407–413.
121. Seeley, J. R., Herbert, H. H., & Fixsen, A. M. (2014). Empirically based targeted prevention approaches for addressing externalizing and internalizing behavior disorders within school contexts. In H. M. Walker, & H. M. Gresham (Eds.), *Handbook of evidence-based practice for emotional and behavioral disorders: Applications in schools* (pp. 307–343). New York: The Guilford Press.
122. Senocak, E. (2005). *A study on investigation of effectiveness of problem based learning on the gas phases of matter* (Doctoral dissertation). Erzurum: Atatürk University.
123. Sinatra, M. (2009). *An investigation of the potential benefits of a faculty mentor program as related to high school students' attitudes, affiliation, and self-efficacy* (Doctoral dissertation). Danbury: Western Connecticut State University.
124. Smith, L. (2009). *School and teacher commitment* (Doctoral dissertation). Tuscaloosa: University of Alabama.
125. Somersalo H., Solantaus T., & Almqvist, F. (2002). Classroom climate and the mental health of primary school children. *Nordic Journal of Psychiatry, 56*, 285–290.
126. Sourander, A., & Helstela, L. (2005). Childhood predictors of externalizing and internalizing problems in adolescence: A prospective follow-up study from age 8 to 16. *European Child & Adolescent Psychiatry, 14*(8), 415–423.
127. Sroufe, L. A. (1990). Considering normal and abnormal together: The essence of developmental psychopathology. *Development and Psychopathology, 2*, 335–347.
128. 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.
129. Stevens, V., de Bourdeaudhuij, I., & Van Oost, P. (2000). Bullying in Flemish schools: An evaluation of anti-bullying intervention in primary and secondary schools. *British Journal of Educational Psychology, 70*(2), 195–210.
130. Stewart, E. B. (2008). School structural characteristics, student effort, peer associations, and parental involvement. *Education and Urban Society, 40*(2), 179–204.
131. 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.
132. Stockard, J., & Mayberry, M. (1992). *Effective educational environments*. Newbury Park: Corwin Press.
133. Strand, A.S., & Granlund, M. (2014). The school situation for students with a high level of absenteeism in compulsory school: Is there a pattern in documented support? *Scandinavian Journal of Educational Research, 58*(5), 551–569.
134. Sugai, G., Horner, R. H., Dunlap, G., Hieneman, M., Lewis, T. J., Nelson, M., ... & Turnbull, A. P. (2000). Applying positive behavior support and functional behavioral assessments in schools. *Journal of Positive Behavior Interventions, 2*(3), 131–143.
135. Suldo, S., McMahan, M., Chappel, A., & Loker, T. (2012). Relationships between perceived school climate and adolescent mental health across genders. *School Mental Health, 4*, 69–80.

136. Ševkušić, S. (2016). Metodološki pristupi u proučavanju kvaliteta razredne klime. *Međunarodna naučna konferencija „Unapređivanje kvaliteta obrazovanja u osnovnim školama”*, Zbornika radova, 14.10.2016., Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu, Institut za pedagoška istraživanja, Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja, 115–121.
137. Ševkušić, S. (2017). Školska klima kao kulturni resurs: mogućnosti njenog merenja i unapređivanja. U S. Marinković (Ur.), *Kulturno-potporna sredstva u funkciji nastave i učenja* (str. 15–30). Užice: Učiteljski fakultet.
138. Tarter, C. J., & Hoy, W. K. (1988). The context of trust: Teachers and the principal. *The High School Journal*, 72, 17–24.
139. Tarter, C. J. Hoy, W. K., & Kottkamp, R. B. (1990). School health and organizational commitment. *Journal of Research and Development in Education*, 23(4), 236–242.
140. 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.
141. 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.
142. Tick, N. T., van der Ende, J., Koot, H. M., & Verhulst, F. C. (2007). 14-year changes in emotional and behavioral problems of very young Dutch children. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 46, 1333–1340.
143. Torsheim, T., & Wold. B. (2001). School-related stress, support, and subjective health complaints among early adolescents: A multilevel approach. *Journal of Adolescence*, 24(3), 701–713.
144. Treputtharata, S., & Tayiam, S. (2014). School climate affecting job satisfaction of teachers in primary education, Khon Kaen, Thailand. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 996–1000.
145. Tubbs, J. E. & Garner, M. (2008). The impact of school climate on school outcomes. *Journal of College Teaching & Learning*, 5(9), 17–26.
146. Van Dat, T. (2016). Predicting sense of efficacy and teachers' job satisfaction of teachers from their perceptions of the decision participation. *International Journal of Higher Education*, 5(2), 59–62.
147. Van Ryzin, M., Roseth, C., & Biglan, A. (2020). Mediators of effects of cooperative learning on prosocial behavior in middle school. *International Journal of Applied Positive Psychology*, 5(2), 37–52.
148. Verhulst, F., Koot, H., & Van der Ende, J. (1994). Differential predictive value of parents' and teachers' reports of children's problem behaviors: A longitudinal study. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 22(5), 531–546.
149. Villardon Gallego, L., Garcia-Carrion, R., Yanez Marquina, L., & Estevez, A. (2018). Impact of the interactive learning environments in children's prosocial behavior. *Sustainability*, 10(7), 1–12.
150. Vujačić, M., i Stanišić, J. (2007). Kreiranje pozitivne klime u školi. *Pedagogija*, 62(3), 424–432.
151. Waasdorp, T. E., Pas, E. T., O'Brennan, L. M., & Bradshaw, C. P. (2011). A multilevel perspective on the climate of bullying: Discrepancies among students, school staff, and parents. *Journal of School Violence*, 10(2), 115–132.
152. Walker, H. M., Horner, R. H., Sugai, G., Bullis, M., Sprague, J. R., Bricker, D., & Kaufman, M. J. (1996). Integrated approaches to preventing antisocial behavior patterns among school-age children and youth. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 4(4), 194–209.
153. Wang, M. T. (2009). School climate support for behavioral and psychological adjustment: Testing the mediating effect of social competence. *School Psychology Quarterly*, 24(4), 240–251.

154. Way, N., Reddy, R., & Rhodes, R. (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*, 194–213.
155. Weare, K., & Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: what does the evidence say?. *Health Promotion International, 26*(1), 129–169.
156. Webster-Stratton, C., & Herman, K. C. (2010). Disseminating Incredible Years series early-intervention programs: Integrating and sustaining services between school and home. *Psychology in the Schools, 47*(1), 36–54.
157. Webster Stratton, C., & Reid, M. J. (2003) The Incredible Years parents, teachers, and children training series: A multifaceted treatment approach for young children with conduct problems. In A. E. Kazdin, & J. R. Weisz (Eds.), *Evidence-based psychotherapies for children and adolescents* (pp. 224–240). New York: Guilford Press.
158. Webster Stratton, C., & Reid, M. J. (2010). The Incredible Years parents, teachers, and children training series: A multifaceted treatment approach for young children with conduct problems. In J. R. Weisz, & A. E. Kazdin (Eds.), *Evidence-based psychotherapies for children and adolescents* (2nd ed.; pp. 194–210). New York: Guilford Press.
159. Webster Stratton, C., Reid, M. J., & Hammond, M. (2001). Preventing conduct problems, promoting social competence: A parent and teacher training partnership in Head Start. *Journal of Clinical Child Psychology, 30*(3), 283–302.
160. Wells, J., Barlow, J., & Stewart-Brown, S. (2003). A systematic review of universal approaches to mental health promotion in schools. *Health Education, 103*(4), 197–220.
161. Wheelock, M. (2005). *Teacher assessment of school climate and its relationship to years of working with an elementary school administrator* (Doctoral dissertation). Vermillion: University of South Dakota.
162. Widiger, T. A., & Samuel, D. (2005). Diagnostic categories or dimensions? A Question for the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – Fifth edition. *Journal of Abnormal Psychology, 114* (4), 494–504.
163. Willingham, F. (1990). *The development and validation of an instrument to measure selected support staff's perception of school climate* (Doctoral dissertation). Iowa: Iowa State University.
164. Winfree, L. T., & Jiang, S. (2010). Youthful suicide and social support: Exploring the social dynamics of suicide-related behavior and attitudes within a national sample of US adolescents. *Youth Violence and Juvenile Justice, 8*(1), 19–37.
165. Wong, T., & Siu, A. (2017). Relationships between school climate dimensions and adolescents' school life satisfaction, academic satisfaction and perceived popularity within a Chinese context. *School Mental Health, 9*(1), 237–248.
166. Yan, Y. W., Lin, R. M., Su, Y. K., & Liu, M. Y. (2018). The relationship between adolescent academic stress and sleep quality: A multiple mediation model. *Social Behavior and Personality: An International Journal, 46*(1), 63–78.
167. Young, R. (2009). *The relationship between school climate and reciprocal trust in high schools* (Doctoral dissertation). Troy: University of New York.
168. Zullig, K. J., Huebner, E. S., & Patton, J. M. (2011). Relationships among school climate domains and school satisfaction. *Psychology in the Schools, 48*(2), 133–145.
169. Zullig, K., Koopman, T., Patton J., & Ubbes, V. (2010). School climate: Historical review, instrument development and school assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment, 28*(2), 139–152.
170. Žugaj M., Bojanić Glavica B., Brčić R., i Šehanović J. (2004). *Organizacijska kultura*. Varaždin: Fakultet organizacije i informatike.
171. Žunić Pavlović, V., Glumbić, N., i Kovačević Lepojević, M. (2012). Povezanost eksternalizovanih i internalizovanih bihevioralnih problema u detinjstvu. U M. Gligorović (Ur.), *Zbornik radova-godišnja prezentacija rezultata naučno-istraživačkih projekata Fakulteta za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju* (str. 201–208). Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.

172. Žunić Pavlović, V., i Kovačević Lepojević, M. (2010). Uvod: savremeni pristupi u prevenciji i tretmanu poremećaja ponašanja. U V. Žunić Pavlović, i M. Kovačević Lepojević (Ur.), *Prevencija i tretman poremećaja ponašanja* (str. 9–39). Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
173. Žunić Pavlović, V., i Pavlović, M. (2008). Različiti pristupi u pojmovnom određenju poremećaja ponašanja. *Nastava i vaspitanje*, 57(1), 55–70.
174. Žunić Pavlović, V., i Pavlović, M. (2013). *Tretman poremećaja ponašanja u detinjstvu i adolescenciji*. Beograd: Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
175. Žunić Pavlović, V., i Pavlović, M. (2014). Obrazovne potrebe učenika sa emocionalnim i bihejvioralnim poremećajima. *Nastava i vaspitanje*, 63(4), 703–716.

ПРИЛОЗИ

Прилог 1

ТРФ- образац за извештај наставника за ученике узраста 6-18 година

Ваши одговори ће се користити да се сагледа општи модел понашања испитиваног ученика. Молимо Вас да пажљиво прочитате питања и искрено одговорите на њих. Прикупљени подаци биће искоришћени искључиво у истраживачке сврхе, а подаци о детету биће анонимни.

Унапред се захваљујемо на помоћи и колегијалној сарадњи.

| | | |
|---|------------------------------|---|
| Пол ученика: <input type="checkbox"/> Мушки <input type="checkbox"/> Женски | Датум рођења ученика: | Ваше име и презиме: |
| Име школе: | Разред и одељење: | Ваш пол: <input type="checkbox"/> Мушки <input type="checkbox"/> Женски |

Датум попуњавања упитника:

I Колико дуго познајете овог ученика? _____ месеци

II Колико добро га познајете? 1. Не баш добро 2. Добро 3. Веома добро

III Да ли ученик редовно долази у школу?

1. Да 2. Повремено изостаје 3. Често изостаје

IV Каква је Ваша процена усвојености наставних садржаја из појединих предмета у односу на разред који дете похађа?

| Предмет: | Значајно испод нивоа | Мало испод нивоа | На нивоу | Мало изнад нивоа | Значајно изнад нивоа |
|-------------------|----------------------|------------------|----------|------------------|----------------------|
| Српски језик | | | | | |
| Математика | | | | | |
| Свет око нас | | | | | |
| Природа и друштво | | | | | |
| Ликовна култура | | | | | |
| Музичка култура | | | | | |
| Физичко васпитање | | | | | |
| Изборни предмет | | | | | |

V Какав општи успех је ученик постигао на крају школске године:

1. Одличан општи успех
2. Врло добар општи успех
3. Добар општи успех
4. Довољан општи успех
5. Недовољан општи успех

VI Молим Вас да упоредите испитаника са складно развијеним дететом истог узраста и да одговорите на следећа питања:

| | Много мање | Прилично мање | Нешто мање | Просечно | Нешто више | Прилично више | Много више |
|----------------------------|------------|---------------|------------|----------|------------|---------------|------------|
| Да ли је вредан/на? | | | | | | | |
| Да ли се прикладно понаша? | | | | | | | |
| Колико учи? | | | | | | | |
| Да ли је срећан/на? | | | | | | | |

Испод су наведени одређени облици понашања који описују ученика. За сваку тврдњу која описује ученика у садашњем тренутку или у последња 2 месеца, молимо Вас да ако је тврдња потпуно тачна или углавном тачна за ученика заокружите 2. Ако је тврдња донекле тачна или понекад важи за ученика заокружите 1. Уколико ставка не важи за ученика, заокружите 0. Молим Вас одговорите на све тврдње најбоље што можете, чак иако се чини да се неке од њих не односе на овог ученика.

| | | нетачно | делимично тачно | тачно | |
|----|--|---------|-----------------|-------|--|
| 1. | Понаша се сувише детињасто за своје године. | 0 | 1 | 2 | |
| 2. | Мумла или производи друге чудне звуке за време часа. | 0 | 1 | 2 | |
| 3. | Много се свађа. | 0 | 1 | 2 | |
| 4. | Не завршава ствари које је почео/ла да ради. | 0 | 1 | 2 | |
| 5. | Постоји мало ствари у којима ужива. | 0 | 1 | 2 | |
| 6. | Дрзак /ка је, препире се са особљем. | 0 | 1 | 2 | |

| | | | | | |
|-----|---|---|---|---|------------------|
| 7. | Воли да се хвали и прави важан/на. | 0 | 1 | 2 | |
| 8. | Има проблема са концентрацијом и пажњом. | 0 | 1 | 2 | |
| 9. | Не може да скрене мисли са одређених предмета или ствари који су му/јој опсесија. | 0 | 1 | 2 | навести предмет: |
| 10. | Не може мирно да седи, узнемирен/а је и хиперактиван/на. | 0 | 1 | 2 | |
| 11. | Сувише се ослања на одрасле особе или је сувише зависан/а од њих. | 0 | 1 | 2 | |
| 12. | Осећа се усамљено. | 0 | 1 | 2 | |
| 13. | Делује збуњено и неодлучно. | 0 | 1 | 2 | |
| 14. | Много плаче. | 0 | 1 | 2 | |
| 15. | Врпољи се. | 0 | 1 | 2 | |
| 16. | Према другима је суров/а, зао/зла и малтретира их. | 0 | 1 | 2 | |
| 17. | Често сањари и губи се у својим мислима. | 0 | 1 | 2 | |
| 18. | Намерно повређује себе или покушава самоубиство. | 0 | 1 | 2 | |
| 19. | Захтева много пажње. | 0 | 1 | 2 | |
| 20. | Уништава своје ствари. | 0 | 1 | 2 | |
| 21. | Уништава ствари које припадају другима. | 0 | 1 | 2 | |
| 22. | Са потешкоћама прати упутства. | 0 | 1 | 2 | |
| 23. | Непослушан/на је у школи. | 0 | 1 | 2 | |
| 24. | Омета друге ученике. | 0 | 1 | 2 | |
| 25. | Не слаже се са другом децом. | 0 | 1 | 2 | |
| 26. | Када се понаша лоше нема осећање кривице. | 0 | 1 | 2 | |
| 27. | Љубоморан/а је. | 0 | 1 | 2 | |
| 28. | Крши школска правила. | 0 | 1 | 2 | |
| 29. | Плаши се одређених животиња, ситуација или места, ван школе. | 0 | 1 | 2 | наведите: |
| 30. | Плаши се доласка у школу. | 0 | 1 | 2 | |
| 31. | Плаши се да би могао/ла помислити или учинити нешто лоше. | 0 | 1 | 2 | |
| 32. | Сматра да би требало да буде савршен/а. | 0 | 1 | 2 | |
| 33. | Сматра или се жали да га/је нико не воли. | 0 | 1 | 2 | |
| 34. | Осећа да други желе да му/јој науде. | 0 | 1 | 2 | |
| 35. | Осећа се безвредно или мање вредно. | 0 | 1 | 2 | |
| 36. | Склон/а је незгодама; често се повређује. | 0 | 1 | 2 | |
| 37. | Често се потуче. | 0 | 1 | 2 | |
| 38. | Често га/је задиркују. | 0 | 1 | 2 | |
| 39. | Дружи се са проблематичном децом. | 0 | 1 | 2 | |
| 40. | Чује звукове или гласове који не постоје. | 0 | 1 | 2 | наведите: |
| 41. | Импулсиван/а је. Ради неке ствари без размишљања. | 0 | 1 | 2 | |
| 42. | Више воли да буде сам/а него у друштву. | 0 | 1 | 2 | |
| 43. | Лажни или вара. | 0 | 1 | 2 | |
| 44. | Грицка нокте. | 0 | 1 | 2 | |
| 45. | Нервозан/а је, узбуђен/а или напет/а. | 0 | 1 | 2 | |
| 46. | Прави нервозне покрете или трзаје. | 0 | 1 | 2 | опишите: |
| 47. | Поштује правила. | 0 | 1 | 2 | |
| 48. | Друга деца га/је не воле. | 0 | 1 | 2 | |
| 49. | Има потешкоћа са учењем. | 0 | 1 | 2 | |
| 50. | Претерано је заплашен/а или анксиозан/анксиозна. | 0 | 1 | 2 | |
| 51. | Осећа ошамућеност или вртоглавицу. | 0 | 1 | 2 | |
| 52. | Има претерано осећање кривице. | 0 | 1 | 2 | |
| 53. | Говори кад није његов/њен ред. | 0 | 1 | 2 | |
| 54. | Осећа се преморено без јасног разлога. | 0 | 1 | 2 | |
| 55. | Гојазан/на је. | 0 | 1 | 2 | |

| | | | | | |
|-----|--|---|---|---|----------|
| 56. | Има здравствене проблеме без јасног медицинског узрока: | | | | |
| а. | Тегобе или болови (не стомачни или главобоље) | 0 | 1 | 2 | |
| б. | Главобоља. | 0 | 1 | 2 | |
| в. | Мучнина. | 0 | 1 | 2 | |
| г. | Проблеми са видом (не рачунају се уколико ученик носи наочаре) . | 0 | 1 | 2 | опишите: |
| д. | Осип или други проблеми са кожом. | 0 | 1 | 2 | |
| ђ. | Болови или грчеви у стомаку. | 0 | 1 | 2 | |
| е. | Повраћање. | 0 | 1 | 2 | |
| ж. | Друго | 0 | 1 | 2 | опишите: |
| 57. | Физички напада друге особе. | 0 | 1 | 2 | |
| 58. | Чачка нос, кожу или друге делове тела. | 0 | 1 | 2 | опишите: |
| 59. | Спава на часу. | 0 | 1 | 2 | |
| 60. | Апатичан/а је и немотивисан/а. | 0 | 1 | 2 | |
| 61. | Лоше ради у школи. | 0 | 1 | 2 | |
| 62. | Има лошу координацију, неспретан/а је. | 0 | 1 | 2 | |
| 63. | Више воли да буде у друштву старије деце. | 0 | 1 | 2 | |
| 64. | Више воли да буде у друштву млађе деце. | 0 | 1 | 2 | |
| 65. | Одбија да говори. | 0 | 1 | 2 | |
| 66. | Неке радње непрекидно понавља. | 0 | 1 | 2 | опишите: |
| 67. | Ремети дисциплину у разреду. | 0 | 1 | 2 | |
| 68. | Много вришти. | 0 | 1 | 2 | |
| 69. | Ћутљив/а је, чува ствари у себи. | 0 | 1 | 2 | |
| 70. | Види ствари које не постоје. | 0 | 1 | 2 | опишите: |
| 71. | Самосвесан/а је и лако се постиди. | 0 | 1 | 2 | |
| 72. | Неуредан/а је. | 0 | 1 | 2 | |
| 73. | Понаша се неодговорно. | 0 | 1 | 2 | опишите: |
| 74. | Размеће се или се глумира. | 0 | 1 | 2 | |
| 75. | Претерано је плашљив/а или бојажљив/а. | 0 | 1 | 2 | |
| 76. | Експлозивно и непредвидљиво понашање. | 0 | 1 | 2 | |
| 77. | Захтеви му/јој се морају одмах испунити, лако се фрустрира | 0 | 1 | 2 | |
| 78. | Непажљив/а је, лако га је омести у некој активности. | 0 | 1 | 2 | |
| 79. | Има проблеме са говором. | 0 | 1 | 2 | опишите: |
| 80. | Поглед му/јој је празан, равнодушан. | 0 | 1 | 2 | |
| 81. | Осећа се повређеним/ом када га/је критикују. | 0 | 1 | 2 | |
| 82. | Краде. | 0 | 1 | 2 | |
| 83. | Сакуља и чува многе ствари које му нису потребне (описати): | 0 | 1 | 2 | опишите: |
| 84. | Чудно се понаша. | 0 | 1 | 2 | опишите: |
| 85. | Има чудне идеје. | 0 | 1 | 2 | опишите: |

| | | | | | |
|------|---|---|---|---|----------|
| 86. | Тврдоглав/а је, намрштен/а и раздражљив/а. | 0 | 1 | 2 | |
| 87. | Често мења расположење. | 0 | 1 | 2 | |
| 88. | Много се дури. | 0 | 1 | 2 | |
| 89. | Сумњичав/а је. | 0 | 1 | 2 | |
| 90. | Псује и говори друге ружне речи. | 0 | 1 | 2 | |
| 91. | Прича о самоубиству. | 0 | 1 | 2 | |
| 92. | Има лоша постигнућа, испод својих способности. | 0 | 1 | 2 | |
| 93. | Много прича. | 0 | 1 | 2 | |
| 94. | Често задиркује друге. | 0 | 1 | 2 | |
| 95. | Има нападе беса или „незгодну нарав“. | 0 | 1 | 2 | |
| 96. | Чини се да је преокупиран/а сексом. | 0 | 1 | 2 | |
| 97. | Прети другим људима. | 0 | 1 | 2 | |
| 98. | Касни у школу или на часове. | 0 | 1 | 2 | |
| 99. | Пуши. | 0 | 1 | 2 | |
| 100. | Не извршава школске обавезе. | 0 | 1 | 2 | |
| 101. | Бежи из школе или одсуствује без образложења. | 0 | 1 | 2 | |
| 102. | Неактиван/на је, успорен/а и без енергије. | 0 | 1 | 2 | |
| 103. | Несрећан/на је, тужан/на и депресиван/на. | 0 | 1 | 2 | |
| 104. | Необично је гласан/на. | 0 | 1 | 2 | |
| 105. | Користи алкохол или лекове који нису прописани од стране лекара. | 0 | 1 | 2 | опишите: |
| 106. | Сувише се труди да други буду задовољни и да им удовољи. | 0 | 1 | 2 | |
| 107. | Не воли школу. | 0 | 1 | 2 | |
| 108. | Плаши се да ће направити неку грешку. | 0 | 1 | 2 | |
| 109. | Стално се жали и кука. | 0 | 1 | 2 | |
| 110. | Изгледа неуредно. | 0 | 1 | 2 | |
| 111. | Повучен/а је, тешко се уклапа у групу. | 0 | 1 | 2 | |
| 112. | Забринут/а је. | 0 | 1 | 2 | |
| 113. | Молимо Вас да напишете уколико ученик има неке проблеме који нису наведени: | 0 | 1 | 2 | |

Прилог 2

Профил школске климе

Поштоване колеге, овим инструментом се процењује клима у школи и он Вам пружа шансу да изразите своје мишљење и осећања везана за многе аспекте који се односе на климу у Вашој школи. Иако можда не обухвата све области које сматрате важним за Вашу школу, он ипак пружа свеобухватни приказ школске климе.

Молимо Вас да пажљиво прочитате сваку тврдњу и одговорите у којој мери се слажете са њом. Степен свог слагања изразите на скали од 1 до 4, у колонама „како је“ и „како би требало да буде“ и то на следећи начин:

- 1 - Скоро никада
- 2 - Повремено
- 3 - Често
- 4 - Скоро увек

С обзиром да радите у непосредној наставној пракси, Ваши одговори су нам од изузетне важности. Прикупљени подаци биће искоришћени искључиво у истраживачке сврхе.

Унапред се захваљујемо на помоћи и колегијалној сарадњи.

1. Пол:
 - а) мушки
 - б) женски
2. Колико година имате?
 - а) до 30 година
 - б) од 31 до 40 година
 - в) од 41 до 50 година
 - г) од 50 па навише
3. Радно искуство у васпитно-образовној установи:
 - а) од 1 до 10 година
 - б) од 11 до 20 година
 - в) од 21 до 30 година
 - г) од 31 до 40 година
4. Школска спрема:
 - а) средња б) виша в) висока г) магистратура/мастер д) докторат
5. Назив и место школе у којој радите: _____

Фактори опште климе

| Поштовање: | Како јесте | Како би требало да буде |
|---|------------|-------------------------|
| 1. У овој школи се поштују сви ученици, без обзира на успех који постижу. | | |
| 2. Наставници поштују личност ученика. | | |
| 3. Родитељи се сматрају важним сарадницима у овој школи. | | |
| 4. Између наставника влада узајамно поштовање. | | |
| 5. Наставници у овој школи су поносни на то што су наставници. | | |
| Укупно | | |
| Поверење: | Како јесте | Како би требало да буде |
| 1. Ученици сматрају да су наставници на „њиховој страни“. | | |
| 2. И поред тога што се не слажемо увек у свему, отворено износимо и дискутујемо о нашим ставовима и мишљењима. | | |
| 3. Директор заступа наше интересе и потребе. | | |
| 4. Ученици могу да рачунају на то да ће наставници саслушати и њихову „страну приче“, као и да ће се понети правично. | | |
| 5. Наставници верују у моћ расуђивања и процену својих ученика. | | |

| Укупно | | |
|---|-------------------|--------------------------------|
| Високи морал | Како јесте | Како би требало да буде |
| 1. У овој школи се подстиче ентузијазам ученика за учење. | | |
| 2. Наставници су поносни на школу и своје ученике. | | |
| 3. Број изостанака ученика је мали; ученици одсуствују само из оправданих разлога. | | |
| 4. Родитељи, наставници и ученици су врло задовољни школским програмом. | | |
| 5. Волим да радим у овој школи. | | |
| Укупно | | |
| Могућности за учествовање: | Како јесте | Како би требало да буде |
| 1. Осећам да су моје идеје саслушане и коришћене у овој школи. | | |
| 2. Наставници имају могућност да учествују у доношењу одлука. | | |
| 3. У процес доношења одлука укључени су: школски одбор, представник ученичког парламента, наставно особље и управа школе. | | |
| 4. Осећам да имам важан учинак у доношењу одлука у школи. | | |
| 5. Осећам да вредим у овој школи. | | |
| Укупно | | |
| Континуирани академски и социјални развој: | Како јесте | Како би требало да буде |
| 1. У овој школи наставници су виспрени; заинтересовани су за живот који их окружује и раде занимљиве ствари ван школе. | | |
| 2. Наставници у овој школи иду „корак напред“, проналазећи и користећи нове технике, облике и методе за подучавање и учење. | | |
| 3. Ученици сматрају да је школски програм значајан и релевантан како за садашње тако и за будуће потребе. | | |
| 4. Директор школе се такође стручно усавршава; у сталној је потрази за новим идејама. | | |
| 5. Школа подстиче сарадњу са родитељима. Родитељи су укључени у реализацију образовно-васпитног процеса. | | |
| Укупно | | |
| Кохезивност: | Како јесте | Како би требало да буде |
| 1. Ученици би пре остали у овој школи него што би се | | |

| | | |
|---|-------------------|--------------------------------|
| пребацили у другу. | | |
| 2. Постоји „МИ“ дух, осећај заједништва у овој школи. | | |
| 3. Управа школе и наставно особљесарађују како би школа радила што ефикасније. Има мали тензије између управе и наставника. | | |
| 4. Разлике које се јављају измеђи појединаца и групе (запослених и ученика) посматрају се као нешто што може допринети самом успеху школе а не као нешто што доводи до раздора. | | |
| 5. Нови ученици и запослени се осећају добродошљима. | | |
| Укупно | | |
| Одржавање школе: | Како јесте | Како би требало да буде |
| 1. Када се појави неки проблем, ова школа има план за решавање; на проблеме се гледа као на нормалан изазов. | | |
| 2. Наставници се подстичу да примењују иновативне методе, облике и технике рада. | | |
| 3. Ученици са сметњама у развоју су добро прихваћени и омогућен им је индивидуализован приступ. | | |
| 4. Ученици се подстичу на креативност. | | |
| 5. Приликом увођења нових програма, посебна пажња се посвећује потребама заједнице и школе. | | |
| Укупно | | |
| Брига: | Како јесте | Како би требало да буде |
| 1. Постоји бар једна особа у школи на коју могу стално да рачунам. | | |
| 2. Директор заиста брине о ученицима. | | |
| 3. Мислим да људи у овој школи брину о мени као особи више него о томе колико добро обављам своју улогу у школи. | | |
| 4. Осећам да сам прихваћен/а и потребан/на у овој школи. | | |
| 5. Већина људи у овој школи је добра/срдачна. | | |
| Укупно | | |

Програмски фактори

| | | |
|---|-------------------|--------------------------------|
| Активно учење: | Како јесте | Како би требало да буде |
| 1. Уџбеници и приручници које користим подстичу, више него што ограничавају, креативно подучавање и | | |

| | | |
|--|-------------------|--------------------------------|
| учење. | | |
| 2. Ученици активно учествују у одређивању циљева учења. | | |
| 3. Школски програм омогућава ученицима да ураде нешто са оним што науче. | | |
| 4. И наставници активно уче. | | |
| 5. Нашим школским програмом се стимулише креативно размишљање и слобода изражавања. | | |
| Укупно | | |
| Индивидуализована очекивања у погледу успеха: | Како јесте | Како би требало да буде |
| 1. Посебне способности ученика (интелектуалне, уметничке, друштвене, или неке друге) се посматрају као изазов. | | |
| 2. Наставници користе широк спектар наставних средстава и дидактичких медија. | | |
| 3. Исти домаћи задатак се не задаје свим ученицима у одељењу. | | |
| 4. У школи се примењују и поштују образовни стандарди. | | |
| 5. Наставници добро познају своје ученике. | | |
| Укупно | | |
| Разнолика окружења за учење: | Како јесте | Како би требало да буде |
| 1. Ученицима је поред класичног учења подједнако доступно и индивидуално учење и учење у мањим групама. | | |
| 2. Ученици имају могућност да бирају активности код наставника, у складу са начином подучавања који им одговара. | | |
| 3. Професори користе широк спектар наставних средстава и дидактичких медија. | | |
| 4. Школским програмом је обухваћено и извођење наставе изван школе. | | |
| 5. Наставници и управа школе су организовали усавршавање унутар установе у циљу личног и професионалног развоја. | | |
| Укупно | | |
| Флексибилне наставне и ваннаставне активности: | Како јесте | Како би требало да буде |
| 1. Школски програм је прилагођен ученицима који | | |

| | | |
|--|-------------------|--------------------------------|
| припадају етничким мањинама. | | |
| 2. Наставници експериментишу са иновативним програмима. | | |
| 3. Ученицима је понуђено више начина за испуњавање школских обавеза. | | |
| 4. Наставници знају да модификују њихов наставни план на основу сугестија ученика. | | |
| 5. Ваннаставне активности су прилагођене различитим групама ученика. | | |
| Укупно | | |
| Прилагођеност подршке и приступа нивоу зрелости ученика: | Како јесте | Како би требало да буде |
| 1. Школски програм подтиче ученике да развијају самодисциплину и иницијативу. | | |
| 2. Појачан васпитни рад са појединим ученицима се изводи на такав начин да се они не осећају „одбаченима“. | | |
| 3. Управа школе пружа подршку ученицима. | | |
| 4. Управа школе пружа подршку наставницима. | | |
| 5. Наставно особље и управа школе желе да помогну сваком ученику при учењу. | | |
| Укупно | | |
| Заједнички утврђена школска правила: | Како јесте | Како би требало да буде |
| 1. Школа ради на основу низа правила које су заједнички установили ученици, наставници, родитељи и управа школе. | | |
| 2. Правила има неколико и једноставна су. | | |
| 3. Наставници и њихови ученици заједно одређују правила понашања у учионици. | | |
| 4. Дисциплинске казне које се примењују су правичне и односе се на кршење установљених правила. | | |
| 5. Већина ученика и чланова школског особља поштују школска правила. | | |
| Укупно | | |
| Различити системи награђивања: | Како јесте | Како би требало да буде |
| 1. Систем оцењивања омогућава да се награди | | |

| | | |
|--|--|--|
| залагање ученика, у складу са његовим/њеним способностима. | | |
| 2. Ученицима је познат критеријум оцењивања који се корисити за вредновање њиховог напретка. | | |
| 3. Наставници су награђени за изузетно успешно подучавање. | | |
| 4. Директор похваљује запослене и ученике када изузетно добро ураде нешто. | | |
| 5. Већина ученика добија похвалу од својих наставника. | | |
| Укупно | | |

Процесни фактори

| Способност решавања проблема: | Како јесте | Како би требало да буде |
|--|-------------------|--------------------------------|
| 1. Проблеми у овој школи се препознају и отворено решавају и не дозвољава се да буду занемарени. | | |
| 2. Ако имам проблем који се односи на школу, осећам да постоје бројни путеви који су ми отворени како би проблем био разрешен. | | |
| 3. Људи у овој школи прво испитају више начина за решавање проблема, пре него што се одлуче да примене један. | | |
| 4. Идеје које дају припадници етничких мањина група су корисне и коришћене у решењавању проблема. | | |
| 5. Људи у овој школи решавају проблеме, они не причају само о њима. | | |
| Укупно | | |
| Побољшавање циљева школе: | Како јесте | Како би требало да буде |
| 1. Ова школа је поставила неке циљеве за ову годину и ја сам упознат/а са њима. | | |
| 2. Ја сам поставио/ла неке личне циљеве за ову годину који се односе на школу и поделио/ла сам их са колегама. | | |
| 3. Укључивање локалне заједнице у рад школе је битно за постизање школских циљева. | | |
| 4. Циљеви ове школе се користе као смернице за школски | | |

| | | |
|--|-------------------|--------------------------------|
| програм. | | |
| 5. Циљеви ове школе се редовно разматрају и ажурирају. | | |
| Укупно | | |
| Препознавање и решавање конфликтних ситуација: | Како јесте | Како би требало да буде |
| 1. У овој школи људима са идејама или вредностима другачијим од оних опште прихваћених, пружа се шанса да искажу своје мишљење. | | |
| 2. Постоје одређене процедуре које ми омогућавају да се обратим вишим инстанцама, ако сматрам да је нека одлука неодговарајућа и неправедна. | | |
| 3. Ова школа верује да за већину проблема постоји неколико могућих решења. | | |
| 4. У овој школи директор се труди да конструктивно приступи проблему, недопуштајући да се ствар отргне контроли. | | |
| 5. Када имамо проблем у школи, његова решења су конструктивна, а не деструктивна. | | |
| Укупно | | |
| Ефективна комуникација: | Како јесте | Како би требало да буде |
| 1. Наставници имају могућност да отворено разговарају са директором. | | |
| 2. У овој школи наставници су дружељубиви и са њима је лако разговарати. | | |
| 3. Директор разговара са нама искрено и отворено. | | |
| 4. Наставници су на располагању ученицима којима је потребна помоћ. | | |
| 5. Постоји комуникација унутар школе између различитих група: старијих и млађих наставника, одличних ученика и оних са лошијим успехом, родитеља деце која припадају етничким мањинама и осталих родитеља. | | |
| Укупно | | |
| Доношење одлука: | Како јесте | Како би требало да буде |
| 1. Наставници помажу при избору нових запослених. | | |
| 2. Родитељи помажу у доношењу одлуке о новим школским програмима. | | |
| 3. Пре него што Министарство донесе одлуке које утичу на школу, директору, | | |

| | | |
|--|-------------------|--------------------------------|
| запосленима и ученицима се пружа могућност за дискусију и предлоге. | | |
| 4. Имам утицај на доношење одлука на нивоу школе које се директно тичу мене. | | |
| 5. Ученичка тела доносе важне одлуке. | | |
| Укупно | | |
| Аутономија уз одговорност: | Како јесте | Како би требало да буде |
| 1. Наставници, ученици и родитељи помажу у оцењивању школског програма. | | |
| 2. Евалуација рада наставника се користи за унапређивање њиховог рада. | | |
| 3. Наставници и ученици могу да утичу на одступања од школског плана и програма. | | |
| 4. Директор подржава експериментисање у начину подучавања. | | |
| 5. Наставници у овој школи си одговорни за пружање могућности за учење сваком свом ученику. | | |
| Укупно | | |
| Ефективне стратегије за учење и подучавање: | Како јесте | Како би требало да буде |
| 1. Наставници у овој школи знају како треба да подучавају ученике и чему треба да их науче. | | |
| 2. Када се догоди да нека стратегија подучавања не даје позитивне резултате, наставник бира нову и не криви ученике за лоше резултате. | | |
| 3. Ова школа подржава нове и иновативне технике подучавања. | | |
| 4. Школа нам омогућава да се стручно усавшавамо у циљу успешније реализације наставног процеса. | | |
| 5. Школа подстиче и охрабрује ученике да помогну другим ученицима који имају потешкоће у учењу. | | |
| Укупно | | |
| Способност планирања будућности: | Како јесте | Како би требало да буде |
| 1. У овој школи практикујемо „гледање унапред“, не враћамо се у прошлост. | | |
| 2. Наш директор је човек са пуно корисних идеја. | | |
| 3. Родитељи и представници локалне заједнице имају | | |

| | | |
|---|--|--|
| прилику да се састану са представницима школе бар једанпут годишње, са циљем размене идеја и мишљења важних за рад и успех школе. | | |
| 4. Неки од програма који се примењују у нашој школи су експериментални програми. | | |
| 5. Наша школа је корак испред времена. | | |
| Укупно | | |

Материјални фактори

| Адекватни ресурси: | Како јесте | Како би требало да буде |
|--|-------------------|--------------------------------|
| 1. Постоји довољан број школског особља у овој школи који може да одговори потребама ученика. | | |
| 2. Наставни материјал је адекватан и прилагођен нашем школском програму. | | |
| 3. Наставни материјал је прилагођен ученицима различитог пола и етничке припадности. | | |
| 4. Школа обезбеђује материјална средства како би ученици могли да искористе предности за учење кроз излете, радионице, студијска путовања договорене и сл. | | |
| 5. Наставници у овој школи су плаћени сразмерно свом раду, труду и доприносу друштву. | | |
| Укупно | | |
| Подржавајући и ефикасан систем логистике: | Како јесте | Како би требало да буде |
| 1. Наставници и ученици су у могућности да добију наставни материјал који им је потребан и онда када им је потребан. | | |
| 2. Ова школа омогућава наставницима да предложе и образложе приоритет ресурса који су им потребни за реализацију програма. | | |
| 3. Школа подстиче наставнике да користе савремене облике и методе рада, више него што их спречава. | | |
| 4. Школа располаже наставним материјалима, опремом и средствима неопходним за реализацију наставног процеса. | | |
| 5. Постоје једноставне процедуре за набавку и коришћење наставних средстава, за које није | | |

| | | |
|---|-------------------|--------------------------------|
| потребно много времена. | | |
| Укупно | | |
| Адекватност школског инвентара: | Како јесте | Како би требало да буде |
| 1. Пријатно је бити у овој згради; одржава се хигијена и у добром је стању. | | |
| 2. Школски простор и опрема пружају одговарајуће могућности за реализацију наставних и ваннаставних активности. | | |
| 3. Ученици и запослени су поносни на њихов школски инвентар и помажу у његовом одржавању. | | |
| 4. Школско двориште и терени имају све услове за извођење физичких и рекреативних активности . | | |
| 5. Школа поседује одговарајуће капацитете за постизање наставних циљева. | | |
| Укупно | | |

БИОГРАФИЈА АУТОРА

Маша (Јовановић) Ђуришић, рођена је 9. септембра 1985. године у Београду, где је завршила основну школу и гимназију. Дипломирала је 2010. године на Учитељском факултету Универзитета у Београду, на смеру професор разредне наставе. Исте године, уписала је мастер академске студије на Студијском програму за образовање учитеља. Положила је све испите предвиђене наставним планом и стекла звање мастер учитељ. Докторске студије на Факултету за специјалну едукацију и рехабилитацију уписала је 2011. године, на смеру Превенција и третман поремећаја понашања.

Од септембра 2010. године запослена је у Основној школи „Веселин Маслеша” у Београду. Стручни испит положила је у новембру 2012. године. У току свог рада у школи била је ангажована на различитим задацима (члан и Руководилац Тима за развојно планирање школе, учесник у изради Годишњег плана рада школе, организатор бројних предавања, радионица и трибина за ученике, родитеље и колеге и др.). Похађала је велики број семинара, стручних скупова и трибина.

Учествовала је у реализацији пројекта „Подршка родитељима деце са тешкоћама у учењу и понашању у процесу инклузије”, одобреном од стране Министарства просвете и науке Републике Србије, 2012. године. Ангажована је и као аутор на изради студије „Покретачи и детерминанте насиља над децом у Србији“, Удружење грађана SeConS-група за развојну иницијативу и UNICEF, 2016. године. Реализатор је одобреног програма сталног стручног усавршавања наставника, васпитача и стручних сарадника „Развијање социјалних вештина у школи” (2016/2017. и 2017/2018; 2018/2019, 2019/2020, 2020/2021). Један је од чланова редакције „Лексикон стваралаца у предуниверзитетском образовању” (2016). Ангажована је од стране Завода за унапређивање образовања и васпитања као стручно лице које је учествовало у поступку давања стручне оцене квалитета рукописа уџбеника (2019).

Била је излагач на преко 15 међународних научних скупова и до сада је објавила преко 20 научних радова из области превенције и третмана поремећаја понашања.

ИЗЈАВЕ

Изјава о ауторству

Име и презиме аутора: **Маша Ђуришић**

Број индекса: **6/11-Д**

Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом:

„Повезаност школске климе и проблема у понашању ученика млађих разреда основне школе”

- резултат сопственог истраживачког рада;
- да дисертација у целини ни у деловима није била предложена за стицање друге дипломе према студијским програмима других високошколских установа;
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио/ла интелектуалну својину других лица.

Потпис аутора

У Београду,

Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

Име и презиме аутора: *Маша Ђуришић*

Број индекса: **6/11-Д**

Студијски програм: Специјална едукација и рехабилитација

Наслов рада: **„Повезаност школске климе и проблема у понашању ученика млађих разреда основне школе”**

Ментор: проф. др Весна Жунјић Павловић

Изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла ради похрањена у **Дигиталном репозиторијуму Универзитета у Београду**.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везани за добијање академског назива доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета у Београду.

Потпис аутора

У Београду,

Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

„Повезаност школске климе и проблема у понашању ученика млађих разреда основне школе”

која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигиталном репозиторијуму Универзитета у Београду и доступну у отвореном приступу могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио/ла.

1. Ауторство (CC BY)
2. Ауторство – некомерцијално (CC BY-NC)
3. Ауторство – некомерцијално – без прерада (CC BY-NC-ND)
4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима (CC BY-NC-SA)
5. Ауторство – без прерада (CC BY-ND)
6. Ауторство – делити под истим условима (CC BY-SA)

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци.

Кратак опис лиценци је саставни део ове изјаве).

Потпис аутора

У Београду,