

Слађана Ђурић*
Бранислава Поповић
Ћитић**

**ПРОЦЕНА ШКОЛСКЕ
КЛИМЕ У ФУНКЦИЈИ
УНАПРЕЂЕЊА
КВАЛИТЕТА РАДА
ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНИХ
ИНСТИТУЦИЈА¹**

Апстракт: Систематско истраживање комплексног феномена школске климе започето је 60-их година прошлог века, а академска тематизација ове значајне области од тада се континуирано интензивира. Проблему школске климе приступано је из различитих теоријских позиција, што је резултирало веома разноликим одређењима значења и садржаја овог појма. Из таквог плурализма теоријских приступа предложени су бројни модели процене, фокусирани на различите елементе овог комплексног конструкта, велики број инструмената и различитих истраживачких приступа.

На основу обухватног прегледа богате иностране литературе, у раду се сумирају темељне идеје и домети најутицајнијих модела процене школске климе и технике које се могу успешно применити у обухватним пројектима унапређења квалитета образовно-васпитног рада у условима школске средине.

Кључне речи: школска клима, образовно-васпитне институције, модели процене, технике процене, истраживачки приступи

Увод

Позитивно подстицајна и квалитетна школска клима сматра се једном од базичних претпоставки унапређења квалитета образовно-васпитног рада и успешног функционисања школског система. Школска клима се формира из организационе праксе важне за све чланове школе, дефинисана је од стране оних који је опажају и утиче на ставове и понашање свих учесника. Другим речима, школска клима се успоставља као релативно

* Др Слађана Ђурић, ванредни професор, Факултет безбедности, Универзитет у Београду, e-mail: sdjuric@fb.bg.ac.rs

** Др Бранислава Поповић-Ћитић, доцент, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Универзитет у Београду, e-mail: porovb@eunet.rs

¹ Чланак представља део резултата рада на пројектима „Безбедност и заштита организовања и функционисања васпитно-образовног система у Републици Србији (основна начела, принципи, протоколи, процедуре и средства)“ (број 47017) и „Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије“ (број 47008), које финансира Министарство просвете и науке Републике Србије (2011–2014).

трајан карактер школе који се одражава на акције свих особа укључених у школски систем и представља њихову колективну перцепцију ситуације у школи (Ђурић, Поповић-Ћитић, 2010).

Систематско истраживање комплексног феномена школске климе започето је 60-их година прошлог века, а академска тематизација ове значајне области од тада се континуирано интензивира. Џорџ Стерн (Stern, 1970; 1971) један је од првих психолога који је у проучавању институција високог образовања применио концепт организационе климе заснован на аналогiji индивидуа и организација. Овај концепт је широко прихваћен у даљим истраживањима организационе климе у школским установама. Већ је у истраживањима из касних 1970-их година школска клима експлицитно повезивана са ученичким постигнућем, да би се истраживања ове области у деведесетим годинама усмеравала и на ниво појединачних школских одељења. Од средине деведесетих година, у истраживањима школске климе све више се тематизује њена повезаност са разним облицима поремећаја понашања, агесијом, виктимизацијом и криминалом (Welsh, 2000).

У традиционалном дискурсу разматрања проблема који се појављују у школи уобичајено се манифестне мањкавости повезују са специфичностима школског амбијента који, како се процењује, управо због присуства великог броја младих људи са различитим психосоцијалним карактеристикама, погодује деловању негативних интерперсоналних утицаја и развијању друштвено непожељног понашања. А школа се уобичајено поима као релативно статична институција кроз коју се једноставно рефлектују сви проблеми шире заједнице, из чега се, као саморазумљиво, очекује да ће нефункционална заједница имати нефункционалне школе. Тако се изговори за бројне и све распрострањеније проблеме најчешће неоправдано траже искључиво у неповољним политичким, социјалним, економским приликама ширег окружења (Ђурић, 2008).

У теорији школске климе се образлаже другачији приступ од овог, да управо правилно организована и безбедна школа може бити идеалан амбијент за благовремену превенцију и отклањање многих проблема који се могу јавити у оквирима школске средине. Позитивна школска клима не само да има значајну улогу у креирању здраве школске атмосфере значајне за постигнуће ученика и целокупног школског особља, него се јасно, судећи према истраживачким потврдама, доводи у везу са редуковањем различитих видова поремећаја понашања ученика. Отуда се главни недостаци ранијих покушаја објашњења различитих проблема ученика у школској средини могу наћи у чињеници да је релативно дуго занемари-

ван приступ који би се фокусирао на институционални контекст (Welsh, 2000), то јест специфичан амбијент који се развија у свакој посебној школи.

Полазећи од чињенице да организациони капацитети школе, односно специфичне карактеристике школске организације јесу значајни фактори успешног одвијања образовног и васпитног процеса, те да адекватно и континуирано праћење свих параметара социјалне климе у школи омогућава боље разумевање проблема и успешније планирање програма превенције и интервенције, у раду ће бити указано на елементе који конституишу школску климу и дат преглед најзначајнијих модела процене школске климе, као и техника које се примењују у процени.

Школска клима као вишедимензионални конструкт

Литература о школској клими обилује веома разноликим, мање или више операционализованим покушајима дефинисања комплексног конструкта школске климе. На основу прегледа литературе која се односи на ову област и систематизације разноврсних начина одређења садржаја појма школске климе, приказаних у табели 1, може се закључити да су елементи који чине садржај појма школске климе екстензивни и комплексни, те да укључују неписана правила, вредности, ставове који постају стил интеракције која се одвија између ученика, наставника и административног особља једне школе. На тај начин се школска клима успоставља као скуп параметара прихватљивог понашања свих актера (Welsh, 2000), односно скуп свих околности у којима се одвија процес образовања и васпитања, као и мрежа односа који постоје међу учесницима образовно-васпитног процеса (Јоксимовић, Богунковић, 2005).

Табела 1. Елементи школске климе – преглед најзначајнијих стајалишта

Аутор	Навођени елементи
Тагијури (Tagiuri, 1968)	Екологија (физички и материјални аспекти), посебан миље (социјална димензија која се тиче свих појединаца и група), социјални систем (социјална димензија која се односи на обрасце односа индивидуа и група) и култура (социјална димензија која се односи на систем веровања, вредности, когнитивне структуре, значења)
Џонсонови (Johnson, Johnson, 1993)	Аспекти школског окружења, индивидуалност ученика и наставника, академско постигнуће, ниво физичке активности, процеси и материјали који се примењују у настави
Манинг и Седлмајр (Manning, Saddlemire, 1996)	Поверење, поштовање, обостране обавезе, брига за добробит других
Андерсон (Anderson, 1982)	Колективно осећање свих актера („ми осећамо“)
Кримерз и Рецигт (Creemers, Reezigt, 1999)	Физичке димензије школе (школска зграда, ходници, школско двориште и игралиште) и учионица (величина, положај унутар школе), социјални систем школе (односи и интеракције између наставника и између наставног и ваннаставног особља, правила која регулишу понашања и односе са ученицима, родитељима, спољним актерима) и одељења (односи и интеракције између ученика и између ученика и наставника), уредност школе и одељења (аранжман, функционалност, топлина), очекивања наставника у односу на ученике (позитивна очекивања, осећај самоефикасности, професионални односи)
Маршал (Marshall, 2004)	Број и квалитет интеракција између одраслих и ученика, перцепција школског окружења од стране ученика и наставника, фактори окружења (као што су зграда, учионице, квалитет материјала), академски учинак, осећање безбедности, величина школе, осећање поверења и поштовања према ученицима и наставницима
Цулих и сарадници (Zullig, et al., 2010)	Ред, безбедност и дисциплина, академски резултати, друштвени односи, школски објекти и опремљеност, повезаност школе са заједницом
Макнил и Маклин (MacNeil, Maclin, 2005)	Континуирана размена идеја (наставници на дневном нивоу размењују мишљења о настави, плановима и програмима, начину испитивања, организацији школе), сарадња (наставници се укључују у тимове који колективно раде на питањима наставе, унапређења програма, истраживања), једнакост (учешће наставника у доношењу одлука није строго формално, на састанцима свако има право да гласа и изнесе своје мишљење), практична применљивост (наставници размишљају о томе да ли оно што раде има практичну примењивост и да ли помаже ученицима, колегама и школи)
Овенс (Owens, 1987)	Збир индивидуалних перцепција које појединци имају у односу на различите аспекте окружења и организацију активности

Хејнс и сарадници (Haynes, et al., 1993)	Квалитет и конзистентност интеракција које се успостављају у школи, а које у највећој мери утичу на когнитивни, социјални и психички развој деце
Коен и сарадници (Cohen, et al., 2009)	Квалитет и карактер школског живота, базиран на обрасцима искуства у животу школе који одражава норме, циљеве, вредности, међуљудске односе, наставну праксу и учење, као и организациону структуру
Бир и сарадници (Bear et al., 2009)	Позитивни односи између ученика, наставника, осталог особља и породица, осећање припадања (ученици се укључују у процесе одлучивања, промовишу се вредности заједништва и припадања), систем позитивне подршке (редукује се кажњавање као начин регулисања неадекватног понашања), висока очекивања у погледу академског успеха, развијање социјалних и емоционалних вештина код свих ученика, укључивање родитеља и чланова заједнице у рад школе
Јоксимовић, Богуновић (2005)	Узајамно поштовање ученика и наставника, коректни односи међу члановима школског колектива и успешна сарадња школе са родитељима
Додатно помињане варијабле	Одлучно руководство, развијеност образовних ресурса, висок морал наставника, величина школе и однос броја наставника и ученика, социоекономски статус, проценат ученика са проблематичним понашањем

Иако је тешко дати концизну дефиницију школске климе, истраживачи се слажу да је реч о вишедимензионалном конструкту, који укључује физичке, социјалне и академске димензије. Као компоненте *физичке димензије* уобичајено се наводе: изглед школске зграде и учионица, величина школе у односу на број ученика и наставника, ред и организација рада, доступност ресурса за рад, удобност за рад и безбедност свих актера. *Социјална димензија* школске климе обухвата: квалитет интерперсоналних односа између ученика, наставника и ваннаставног особља, равноправан и фер третман ученика од стране наставника и ваннаставног особља, као и степен до којег ученици, наставници и особље учествују у процесу доношења одлука у школи. *Академска димензија* укључује: квалитет наставе, очекивања наставника у погледу напредовања ученика, праћење ученичког успеха и брзо обавештавање ученика и родитеља о постигнутим резултатима.

Иако се под школском климом најчешће подразумева опште стање унутар једне образовне институције, треба узети у обзир да се унутар једне школе у значајној мери може разликовати квалитет климе између различитих одељења, као и да индивидуалне перцепције климе од стране ученика могу бити значајно различите. У том смислу се препоручује

примена еколошког приступа, као ефектнијег у односу на приступе који се фокусирају само на општи школски или само на одељенски или индивидуални ниво.

Модели процене школске климе

Досадашњи напори на установљавању адекватног методолошког приступа за процену индикатора школске климе резултовали су великим бројем предложених модела процене (Ђурић, Поповић-Ћитић, 2010). У даљем тексту ћемо представити неке од најзначајнијих.

Велики утицај на сва каснија мерења школске климе имало је пионирско истраживање у овој области које су спровели Холпин и Крофт (Halpin, Croft, 1963). У оквиру пројекта „Организациона клима у школи“ (*The Organizational Climate of School*), а ослањајући се на концепт организационе климе Аргириса (Argyris, 1958), они су применили упитник (*Organizational Climate Description Questionnaire – OCDQ*), сачињен од 64 ставке Ликертове скале, којим су процењиване интеракције на релацији наставник–наставник и наставник–директор у основним школама. Наставници су замољени да означе степен до којег нека значајна понашања јесу пракса истраживане школе. Испитивана је учесталост ситуација у којима су директори остајали у школи након радног времена како би помогли наставницима да заврше посао. Такође, мерена је перцепција наставника о томе да ли директори обраћају пажњу на добробит наставника, као и да ли наставници раде свој посао са потребном енергијом и задовољством.

На основу скале индикатора, Холпин и Крофт су развили категоријацију школа у којој су разликовали шест типова организационе климе: затворене, патерналистичке, фамилијарне, контролисане, аутономне и отворене. У школама са отвореном климом наставници и директори сарађују, подржавају једни друге, оригинални су и ангажовани. Понашање директора није директивно и рестриктивно, а наставници развијају добре колегијалне односе, посвећени су настави и учењу. Насупрот томе, школе са затвореном климом карактерише недостатак аутентичности, играње игара, необавезно понашање.

Још једно значајно истраживање које се односи на утврђивање утицаја школске климе на насиље у школи била је „Студија сигурне школе“ (*Safe School Study*), спроведено од стране Националног института за образовање (*National Institute of Education*, 1978). Уз примену анкетног

испитивања, прикупљани су подаци од ученика, наставника и директора у 642 јавне (државне) школе у САД. Извештај из овог истраживања јасно сугерише да у испитиваним школама постоје велике разлике у степену виктимизованости и да се у школама, које се руководе адекватним смерницама и успоставља систематичан дисциплински поредак, могу значајно редуковати поремећаји понашања, осећај немоћи и отуђења, као и фрустрација ученика, а, са друге стране, јачати став о значају учења.

У поновној анализи података из истраживања „Студије сигурне школе“ Готфредсонови (Gottfredson, Gottfredson, 1985) су покушавали да виктимизацију ученика и наставника објасне различитим интерним и екстерним факторима. Школе са тежим проблемима дисциплине јесу оне у којима су улоге биле нејасне, неправичне или недоследно примењиване, школе које су недоследне или примењују индиректне одговоре на понашање ученика (на пример, смањење оцена као реакција на недолично понашање), школе у којима наставници и особље не познају правила или се не слажу са захтеваним начинима реаговања на понашање ученика, школе које игноришу лоше понашање и школе у којима ученици не верују у легитимност правилâ. Други значајни фактори, који се односе на висок ниво виктимизације, укључују величину школе, неадекватне ресурсе за одвијање наставе, лошу сарадњу између наставног и ваннаставног особља, неактивну администрацију, као и ставове наставника о начину кажњавања. Школе су такође део заједнице којој припадају. Иако ово истраживање није било фокусирано на истраживање карактеристика заједнице, може се закључити да се, поред карактеристика саме школе, висок ниво криминала, сиромаштво и незапосленост у заједници која окружује школу повремено повезују са високим нивоом виктимизованости у школама (Gottfredson, Daiger, 1979; Rubel, 1978). Ову везу су испитивали Хелман и Битон (Hellman, Beaton, 1986), који су, на узорку бостонских средњих школа, утврдили да карактеристике заједнице могу бити предиктори насиља у школама у већој мери него што су то карактеристике школе.

У истраживачком оквиру, насталом на традицији OCDQ, Хој и Фелдман (Hoу, Feldman, 1999) применили су метафору здравља и, у испитивању квалитета школске климе, покушали да измере колико је интерперсонална динамика у школи здрава. Слично дизајну OCDQ, начињен је *Organizational Health Inventory* (ОИИ), као скуп описних исказа којима се испитују односи у школи. И овај упитник је разрађен у три верзије, за примену у школама на сва три нивоа. Овај концепт испитује школску климу у широј перспективи, истражујући однос школе и окружења, квалитет

рада директора, односе између наставника и односе између наставника и ученика.

Познато истраживање *The School Climate Survey* (Haynes, Emmons, Comer, 1993) подразумевало је истраживање седам димензија школске климе и посебно испитивање перцепције ученика у следећим областима: мотивација, правичност, ред и дисциплина, укљученост родитеља, равноправно коришћење ресурса, односи међу ученицима, односи ученика и наставника.

Следећи, такође широко примењиван модел мерења школске климе, *Charles F. Kettering (CFK) School Climate Profile*, садржи четири одељка, а испитивањем се обухватају наставници, администрација и ученици. Први део, *општи фактори климе*, састоји се из следећих 8 супскала: поштовање, поверење, висок морал, могућности утицаја, континуитет у академском и социјалном развоју, кохезија, одржавање школе и брига (Johnson et al., 1996). Осталим скалама се испитују атрибути као што су безбедност, одржавање, управа, ученичке активности, односи између наставника и директора.

Хејнз, Емонз и Бен-Ави (Haynes, Emmons, Ben-Avie, 1997) предлажу скуп од 15 кључних компоненти које чине здраву школску климу: мотивација за постигнуће, сарадња у одлучивању, једнакост и правичност, општа школска клима, ред и дисциплина, укљученост родитеља, односи школе и заједнице, посвећеност особља напредовању ученика, очекивања особља, управа, школска зграда, коришћење ресурса, брижност и осетљивост, односи између ученика, као и између ученика и наставника. У процени ових компоненти узима се у обзир перцепција свих у школи – ученика, наставника, администрације, ваннаставног особља, родитеља.

Цулих и сарадници (Zullig et al., 2010) чине занимљив покушај стварања новог инструмента за процену школске климе комбиновањем и усавршавањем искустава из најутицајнијих постојећих модела. Ови аутори су процењивали адекватност постојећих инструмената за мерење пет димензија школске климе: реда, безбедности и дисциплине, академских постигнућа, социјалних односа, школског окружења и повезаности школе.

Поменућемо овде и међународно истраживање TIMSS 2007 које је, уз учешће више од 60 земаља, обухватило и пробну форму у 34 основне школе у Србији. Школска клима је овим истраживањем испитивана као један од контекстуалних сегмената. Проучавање школске климе се односило на испитивање бројних индикатора, а испитивани су сви битни актери васпитно-образовног процеса: ученици, наставници, родитељи (Вуја-

чић, Станишић, 2007), а добијени налази показују да утицај друштвеног и државног наслеђа није у довољној мери повољан за школско постигнуће ученика (Аврамовић, Лазаревић, 2007).

Широка примена различитих модела процене школске климе резултирала је честим комбиновањем основног концепта са испитивањем школског окружења, климе за учење, осећаја заједништва, академске климе и социјалне климе. Концепт школске климе је тако показао интегративни потенцијал за укључивање испитивања широког обима различитих димензија рада у школи.

Технике процене школске климе

Први корак у унапређењу школске климе јесте спровођење обухватног процеса процене, у коме се пажљиво прикупљају сви неопходни подаци који ће школском руководству омогућити адекватну основу за планирање потребних интервенција. Процена школске климе је средство које, ако се правилно примени, може да понуди прецизан снимак стања у школи и идентификује области које захтевају побољшање. Анализа прикупљених података односиће се како на процену стања у целој школи, тако и на процену посебних сегмената школе и група актера. Уколико се процена спроводи као континуирани процес, руководство школе ће моћи да детаљно прати промене у посебним областима и планира успешне интервентне и превентивне активности, као и да процењује успешност већ предузетих.

Да би се добила објективна и целовита слика стања у школама, потребно је прибавити искуствену евиденцију из различитих перспектива. Истраживањем треба обухватити како објективне показатеље, тако и комплексно поље субјективних стања, перцепције, ставова, мишљења (Djurić, 2009). Процена школске климе мора да узима у обзир велики број фактора и индивидуа укључених у школски систем (ученике, родитеље, наставнике, ненаставно особље, представнике релевантних институција у локалној заједници). Стога се нацрт процене школске климе увек планира као мултиметодски приступ у којем се користе како директне, тако и индиректне мере и комплементарно примењују квалитативни и квантитативни приступи. Из скупа *квантитативних* техника најчешће се користе разни типови стандардизованих тестова и процена, анкетно испитивање, као и анализа документације. Од *квалитативних* приступа уобичајено се примењују фокус-групна интервјуисања (осмишљена за прикупљање по-

датака од родитеља, особља и ученика), разни типови интервјуа (такође обликовани за примену са свим типовима актера) и посматрање.

Извори података за утврђивање стања школске климе могу се класификовати као *директни*, или непосредни, и *индиректни*, или посредни. Директни захтевају успостављање интеракције између испитивача и испитаника или испитиване ситуације, док се индиректни односе на секундарну анализу података. Најчешћи облици директних података добијају се применом анкетног испитивања, посматрања, интервјуисања, видеоснимања, ученичких цртежа итд. Из категорије индиректних извора података уобичајено се примењује анализа различитих школских евиденција: евиденције присуства, дисциплинских поступака, рада педагошко-психолошке службе, школске амбуланте, евиденције посета, телефонских позива, кашњења. У ову категорију спада и испитивање физичких карактеристика школске зграде, ходника, учионица, дворишта. Адекватним комбиновањем директних и индиректних мерења обезбеђује се добијање детаљног профила школе (Freiberg, Stein, 1999).

Искуства школа на Западу говоре о значајним предностима које на плану процене школске климе може дати континуирано процењивање стања у школи према утврђеном протоколу (Ђурић, Поповић-Ћитић, 2007). Овај тип процене је осмишљен тако да понуди иницијални преглед стања у школи и подразумева познавање и анализу, пре свега, карактеристика окружења, као и људске ресурсе који су, својим вештинама, знањем или ауторитетом, у могућности да адекватно одговоре на негативне појаве, посебно оне које угрожавају безбедност (процена ситуације, контрола ситуације, спровођење мера заштите, коришћење заштитне опреме). На овај начин се евидентира скуп индикатора добијених из школске документације и највећи број ризика који припадају скупу ризика физичко-техничке, а који се односе на школску зграду и двориште (локација школе и шире окружење, карактеристике школског дворишта и игралишта, спољашњост зграде: фасада, стаклене површине, кровна конструкција, улази у зграду, идентификација улаза; унутрашњост зграде: ходници, учионице, тоалети, службене просторије, физкултурне сале, специјализоване учионице), затим, ту су индикатори одржавања школе, правилници поступања, начин регулисања обавеза, утврђивање дисциплинске одговорности, процедуре превенције и интервенције, припремљеност и улога ученика, родитеља, запослених, однос са локалном заједницом и надлежним државним органима.

Прикупљени подаци могу да одражавају стање у разним перспективама, како глобалној, тако и оној везаној за понашање ученика у специфич-

ним областима школских активности, могу бити фокусирани на одређени разред или одељење, или бити усмерени на индивидуалну процену ефикасности ученика. Индивидуални подаци се, према потреби, могу синтетизовати како би се добила агрегатна слика за школу као целину или поједине области школског рада.

Закључак

Током школовања деца, уз усвајање предвиђених знања, развијају се интерперсоналне вештине, откривају и усвајају вредности и суочавају се са многим проблемима. Школа стога мора да обезбеди сигурно окружење за постизање оптималних резултата како у академском, тако и у погледу адекватног развоја личности (Hoffman, Hutchinson, Reiss, 2009). Из одређених карактеристика школа, физичких и психосоцијалних, изводе се услови неопходни за одвијање адекватног процеса наставе и учења (Tableman, 2004). Школска клима игра значајну улогу у стварању здраве и позитивне школске атмосфере, значајне за постигнуће ученика и целокупног школског особља. Здрава школска клима јесте позитиван контекст учења, а она која то није може бити значајна баријера за школско постигнуће (Freiberg, 1998). Оно што се у литератури карактерише као позитивна школска клима уобичајено укључује скуп различитих својстава: атрактиван и допадљив изглед школе, односи сарадње између наставника, ваннаставног особља, ученика и њихових породица, висока очекивања у односу на све актере, атмосфера поштовања и позитивне интеракције, отворене могућности укључивања у академску и социјалну сферу.

Изградња позитивне школске климе дуготрајан је и комплексан процес. Она се развија кроз процену, анализу, јачање идентитета школе и стални процес мониторинга. У развијеним земљама је успостављена пракса да се индикатори школске климе процењују више пута годишње, чиме се обезбеђује стални мониторинг и процена да ли на неке области треба усмерити додатну пажњу. Очекивања да ће се позитивна клима сама по себи одржавати и континуирано унапређивати из године у годину нису реалистична. Наиме, сваке године школа добија нове ученике, мењају се наставници, могу се променити елементи глобалног образовног система или услови живота у локалном окружењу. Сви ти фактори могу утицати на школску климу. Зато је јасно да одржавање позитивне школске климе захтева време и енергију, какви су потребни и за њено успостављање.

Листа предлога могућих интервенција које се предузимају са циљем унапређења школске климе су: унапређење безбедности школе, појачано укључивање родитеља и заједнице у школске наставне и ваннаставне активности, унапређење система моралних вредности код деце, побољшање међуљудских односа у школи, развијање толеранције и прихватања различитости код свих актера школског система, развијање правичног и доследног односа према ученицима, развијање код учесника вештина доношења одлука, осећања индивидуалне и грађанске одговорности и веће посвећености школској заједници. Све ово захтева напоран рад и адекватно планиране програме рада са наставницима, ученицима и родитељима. Како Фрајберг (Freiberg, 1998: 1) духовито примећује: „Школска клима је као ваздух који дишемо – остаје непримећена све док се не деси нешто озбиљно“.

Литература

- Anderson, C. S. (1982), The search for school climate: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 52(3), 368–420.
- Argyris, C. (1958), Some problems in conceptualizing organizational climate: A case study of a bank. *Administrative Science Quarterly*, 2(4), 501–520.
- Аврамовић, З., Лазаревић, Е. (2007), Школа као социокултурни контекст постигнућа ученика. *Педагогика*, 1, 37–47.
- Bear, G. G., Blank, J., Smith, C. D. (2009), *Fact sheet 7: School climate*. Consortium to Prevent School Violence (CPSV). www.preventschoolviolence.org, приступљено јуна 2011. године.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., Pickeral, T. (2009), School climate: Research, policy, teacher education and practice. *Teachers College Record*, 111(1), 180–213.
- Creemers, B. P. M., Reezigt, G. J. (1999), The role of school and classroom climate in elementary school learning environments. In: H. J. Freiberg (Ed.), *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments* (pp. 30–48). London: Falmer Press.
- Ђурић, С., Поповић-Ћитић, Б. (2007), *Безбедна школа*. Београд: Факултет безбедности.
- Ђурић, С. (2008), Стратегије за идентификовање параметара безбедносних ризика у школама. У: Д. Радовановић (Ур.), *Поремећаји понашања у систему образовања* (стр. 295–313). Београд: Универзитет у Београду, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.

- Djuric, S. (2009), Qualitative approach to the research into the parameters of human security in the community. *Policing: An International Journal of Police Strategies & Management*, 32(3), 541–559.
- Ђурић, С., Поповић-Ћитић, Б. (2010), Процена школске климе као претпоставка успешног планирања превенције поремећаја понашања. У: Ј. Ковачевић, В. Вучинић (Ур.), *Сметње и поремећаји: феноменологија, превенција и третман*, део 2 (стр. 499–515). Београд: Универзитет у Београду, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.
- Freiberg, H. J. (1998), Measuring school climate: Let me count the ways. *Educational Leadership*, 56(1), 22–26.
- Freiberg, H. J., Stein T. A. (1999), Measuring, improving and sustaining healthy learning environments. In: H. J. Freiberg (Ed.), *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments* (pp. 11–29). London: Falmer Press.
- Gottfredson, G. D., Daiger, D. (1979), *Disruption in six hundred schools: The social ecology of personal victimization in the nation's public schools*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University.
- Gottfredson, G. D., Gottfredson, D. C. (1985), *Victimization in Schools*. New York: Plenum Press.
- Halpin, A. W., Croft D. B. (1963), *The organizational climate of schools*, Chicago, IL: Midwest Administration Center of the University of Chicago.
- 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.
- Haynes, N. M., Emmons, C., Comer, J. P. (1993), *Elementary and middle school climate survey*. New Haven, CT: Yale University Child Study Center.
- Hellman, D. A., Beaton, S. (1986), The pattern of violence in urban public schools: The influence of school and community. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 23(2), 102–127.
- Hoffman L. L., Hutchinson C. J., Reiss E. (2009), On improving school climate: Reducing reliance on rewards and punishment. *International Journal of Whole Schooling*, 5(3). www.coe.wayne.edu/wholeschooling/Journal_of_Whole_Schooling/articles/51%20Hoffman.pdf, приступљено јуна 2011. године.
- Hoy, W. K., Feldman, J. A. (1999), Organizational health profiles for high schools. In: H. J. Freiberg (Ed.), *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments* (pp. 84–102). Philadelphia, PA: Falmer Press, Taylor & Francis Group.

- 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.
- Johnson, W. L., Johnson, A. M., Zimmerman, K. (1996), Assessing school climate priorities: A Texas study. *The Clearing House*, 70(2), 64–66.
- Јоксимовић С., Богуновић Б. (2005), Наставници о контексту наставе и постигнуће ученика. У: Р. Антонијевић, Д. Јањетовић (Ур.), *ТИМСС 2003 у Србији* (стр. 270–291). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- MacNeil, A., Maclin, V. (2005), *Building a learning community: The culture and climate of schools*. <http://cnx.org/content/m12922/latest/>, приступљено августа 2011. године.
- Manning, M. L., Saddleire, R. (1996), Developing a sense of community in secondary schools. *National Association of Secondary School Principals. NASSP Bulletin*, 80(584), 41–48.
- Marshall, M. L. (2004), *Examining school climate: Defining factors and educational influences*. Atlanta, GA: Georgia State University, Center for Research on School Safety, School Climate and Classroom Management.
- National Institute of Education (1978), *Violent schools, safe Schools: The safe school study report to Congress*. Washington, DC: National Institute of Education.
- Owens, R. G. (1987), *Organizational behavior in education* (3rd ed). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Rubel, R. J. (1978), Analysis and critique of HEW's Safe School Study Report to Congress. *Crime and Delinquency*, 24(3), 257–265.
- Stern, G. G. (1970), *People in context: Measuring person-environment congruence in education and industry*. New York: John Wiley & Sons.
- Stern, G. G. (1971), Self-actualizing environments for students. *The School Review*, 80(1), 1–25.
- Tableman, B. (2004), *School climate and learning: Best practice brief*, No. 31. East Lansing, MI: Michigan State University, University-Community Partnerships.
- Tagiuri, R. (1968), The concept of organizational climate. In: R. Tagiuri, G. Litwin (Eds.), *Organizational climate: Explorations of a concept* (pp. 11–32). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Вујачић М., Станишић Ј. (2007), Креирање позитивне климе у школи. *Педагогија*, 3, 424–432.
- Welsh, W. N. (2000), The effects of school climate on school disorder. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 567, 88–107.

Zullig K. J., Koopman T. M., Patton J. M., Ubbes V. A. (2010), School climate: Historical review, instrument development, and school assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(2), 139–152.

SCHOOL CLIMATE ASSESSMENT TOWARD IMPROVING THE QUALITY OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS

By Sladjana DJURIC, Branislava POPOVIC CITIC

ABSTRACT

The systematic study of a complex phenomenon of school climate has been initiated in the 60-ties of the last century and the academic thematization of this significant field is being continuously intensified ever since. The school climate issue has been tackled on the basis of different theoretical positions which resulted in quite a variety of definitions of the meaning and content of the term. Due to such pluralism of theoretical approaches, numerous assessment models have been suggested focusing on different elements of this complex construct, a number of instruments and different research approaches.

On the basis a comprehensive review of a rich foreign literature, the paper offers a summary of the basic ideas and accomplishments of the most influential models of school climate assessments, as well as techniques that may be successfully implemented in wideranging projects aiming to advance the quality of educational process in school settings.

Key words: schol climate, educational institutions, assessment models, assessment techniques, research approaches