



# UČENIČKO PONAŠANJE I BEZBEDNOST U ŠKOLI



VIOLETA TADIĆ



Dr Violeta Tadić

**UČENIČKO PONAŠANJE  
I BEZBEDNOST U ŠKOLI**

Beograd, 2024.

Dr Violeta Tadić

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

**Učeničko ponašanje i bezbednost u školi**

ISBN-978-86-80756-64-6

DOI: 10.47152/upbs2024

Izdavač

*Institut za kriminološka i sociološka istraživanja*

*Gračanička 18, Beograd*

E-mail

*krinstitut@gmail.com*

Za izdavača

*Dr Ivana Stevanović*

Recenzenti

Dr Ivana Stevanović

Viši naučni saradnik, Institut za kriminološka i sociološka istraživanja

Prof. dr Željko Bralić

Vanredni profesor, Fakultet bezbednosti Univerziteta u Beogradu

Dr Marina Kovačević-Lepojević

Naučni saradnik, Institut za pedagoška istraživanja u Beogradu

Kompjuterska obrada teksta

*Milka Raković*

Dizajn korica

*Dr Ana Batrićević*

Štampa

*Birograf comp d.o.o., Beograd*

Tiraž

100

Objavlivanje ove knjige finansiralo je

Ministarstvo nauke, tehnološkog razvoja i inovacija Republike Srbije

## SADRŽAJ

<b>UVOD</b> . . . . .	5
<b>1. ODNOS UČENIK - ŠKOLA</b> . . . . .	9
1.1. Školska klima. . . . .	10
1.2. Teorijski okviri za razumevanje odnosa učenik - škola . . . . .	12
1.3. Domeni i dimenzije školske klime . . . . .	14
<b>2. PROSOCIJALNO PONAŠANJE UČENIKA</b> . . . . .	19
2.1. Dimenzije prosocijalnog ponašanja . . . . .	22
<b>3. BEZBEDNOST U ŠKOLI</b> . . . . .	25
3.1. Teorijski pristupi definisanju bezbednosti u školi . . . . .	28
3.2. Dimenzije bezbednosti u školi . . . . .	30
<b>4. ISTRAŽIVANJA ŠKOLSKE KLIME, PROSOCIJALNOG PONAŠANJA I BEZBEDNOSTI U ŠKOLI</b> . . . . .	37
<b>5. MERENJE UČENIČKOG PONAŠANJA I BEZBEDNOSTI U ŠKOLI</b> . . . . .	41
5.1. Merenje školske klime. . . . .	41
5.2. Merenje prosocijalnog ponašanja . . . . .	44
5.3. Merenje bezbednosti u školi . . . . .	47
5.4. Validacija instrumenata na uzorku srednjoškolaca u Republici Srbiji . . . . .	50
<b>6. ISTRAŽIVANJE UČENIČKOG PONAŠANJA I BEZBEDNOSTI U ŠKOLI U REPUBLICI SRBIJI</b> . . . . .	57
6.1. Proškolsko ponašanje . . . . .	57
6.2. Uzorno školsko ponašanje . . . . .	60
6.3. Konfliktno školsko ponašanje . . . . .	61
6.4. Asocijalno školsko ponašanje. . . . .	63
6.5. Nepoželjno školsko ponašanje . . . . .	65
<b>ZAKLJUČAK</b> . . . . .	71
<b>LITERATURA</b> . . . . .	75



## UVOD

Monografija „*Učeničko ponašanje i bezbednost u školi*“ nastala je kao rezultat naučnog istraživanja u oblastima školske klime, prosocijalnog ponašanja i bezbednosti u školi na uzorku učenika srednjih škola. Ova monografija ima za cilj da pažnju usmeri na one oblike pozitivnog ponašanja učenika kojima se postiže dodatni efekat suzbijanja asocijalnog i destruktivnog ponašanja u školskoj sredini.

Period adolescencije ili prelaska iz osnovne u srednju školu čini se veoma zahtevnim i izazovnim. Ovaj period obeležen je značajnim promenama u biološkom, kognitivnom i društvenom domenu – razvijaju se socijalna kognicija i emotivna regulacija, dolazi do promena u međuvršnjačkim odnosima, kao i opipljive promene nastale prelaskom iz osnovne škole, kao više intimnog okruženja, u srednju školu kao zahtevniju sredinu (El Mallah, 2019). Za neku decu, prelazak u srednju školu je težak, pa tako dolazi do opadanja samopouzdanja, samopoimanja i školskog uspeha (Lerner & Galambos, 1998). Takođe, različiti oblici negativnog ponašanja mogu se pojaviti ili intenzivirati u adolescentnom dobu. Značajnu ulogu u odnosu na to imaju vršnjački odnosi čija se priroda i oblik menjaju. Vršnjački odnosi u ovom dobu mogu postati protektivni ili rizični faktor u odnosu na zastupljenost problematičnog i/ili prosocijalnog ponašanja. U odnosu na datu tezu, apeli da se proširi proučavanje vršnjačke interakcije stavljajući naglasak na pozitivno ili prosocijalno ponašanje i mehanizme koji na njih deluju tokom prelaska u adolescenciju čine se opravanim (Fabes et al., 1999). U školskom kontekstu, prosocijalno ponašanje jeste jedan od faktora koji determiniše fizičko i psihosocijalno blagostanje adolescenata (Luengo Kanacri et al., 2017; Villardon Gallego et al., 2018), a pored školske klime (Cohen, Pickeral, & McCloskey, 2009; Mitchell, Kensler, & Tschannen-Moran, 2018) i bezbedne školske sredine (Devine & Cohen, 2007). Naime, pozitivna školska klima je istaknuta kao faktor koji promoviše bezbednost, kvalitetne odnose i angažovano učenje i poučavanje (Cohen, Pickeral, & McCloskey, 2009; Cohen & Geier, 2010), dok je bezbednost u

školi istaknuta kao prediktor akademskog postignuća i pravilnog razvoja učenika (Devine & Cohen, 2007). Ipak, i pored brojnih studija, mali je broj onih koje se bave sveobuhvatnim izučavanjem međuodnosa navedenih pojava, a naročito je taj broj neznatan kada se govori o istraživanjima koja su usmerena na period adolescencije, za razliku od daleko većeg broja istraživanja usmerenih na rano detinjstvo.

Važno pitanje na koje treba obratiti pažnju jeste uloga i značaj školske sredine u negovanju onih poželjnih obrazaca ponašanja kod učenika. Nasuprot brojnim istraživanjima kojima su prepoznati protektivni faktori u odnosu na pojavu i zastupljenost negativnih oblika ponašanja kod učenika, škole se sve više suočavaju sa porastom istih. Saznanja o učestalosti i prirodi kriznih situacija u obrazovno-vaspitnim ustanovama navode nas na misao da su se škole u svom delanju udaljile od primarnog zadatka i dodeljene im funkcije. Kao prelazni objekt ili „svet“, onaj koji se nalazi između porodičnog i sveta odraslih ili društva uopšte, škole imaju za zadatak da deci pruže okruženje u kome će se osećati socijalno, emocionalno i fizički sigurno, na taj način pospešujući njihovo psihosocijalno prilagođavanje, razvoj i postignuća.

Ako u razmatranju i objašnjenju značaja školskog okruženja za pravilan psihosocijalno razvoj mladih pođemo od Maslovljeve teorije motivacije (Maslow, 1943), a u skladu sa pravilom da je potrebno prvo zadovoljiti niže potrebe kako bi se mogle zadovoljiti više potrebe, onda možemo razumeti da će za zadovoljenje najviše potrebe za samoaktualizacijom (ostvarivanje potencijala, obrazovnih ciljeva) biti neophodno zadovoljiti niže potrebe, počev od fizioloških (faktori prostora i uslovi koji vladaju u školskoj sredini), potrebe za sigurnošću (odsustvo sukoba, nasilja, odnosno bezbedna školska sredina), potrebe za pripadanjem (prihvaćenost u kolektivu, pozitivni vršnjački odnosi), i potrebe za poštovanjem (osećaj da vredimo, da nas uvažavaju i da drugi oko nas vrede). Drugim rečima, tek sa zadovoljenjem fizioloških potreba, ali i potrebe za sigurnošću, ostvaruje se preduslov za realizaciju nečijeg unutrašnjeg potencijala, dok je, sa druge strane, zadovoljenje potrebe za pripadanjem i/ili poštovanjem, preduslov razvoja i usvajanja pozitivnih obrazaca ponašanja

naspram onih negativnih (Tadić & Kordić, 2024). Sa ovom teorijom paralelno se razvila ideja o tome da su bezbedne škole koje promovišu pozitivne međuljudske interakcije bolje u obrazovanju učenika (Alston, 2017). Škole koje se odlikuju pozitivnom školskom klimom, promovišu bezbednost učenika i podstiču motivaciju ka postizanju obrazovnih ciljeva (Tadić & Kordić, 2024).

Ekološka teorija ljudskog razvoja takođe nam pruža osnov za razumevanje značaja i uloge škole u razvoju mladih. Ova teorija polazi od prirode interakcija između pojedinca i njegovog socijalnog okruženja (Bronfenbrenner, 2001). Shodno osnovnim teorijskim postavkama, niz kontekstualnih faktora (poput vršnjačkih odnosa, školskih činilaca i drugih), ostvaruje uticaj na pozitivnu socijalnu participaciju i veštine koje promovišu uspostavljanje dobrih socijalnih odnosa sa vršnjacima i odraslima u školi (Puzić, Baranović, Doolan, 2017). U tom kontekstu, školska klima koja se odlikuje prisustvom podrške i razumevanja problema i osećaja učenika od strane nastavnika, poučavanjem o načinima rešavanja konflikata, podsticanjem brige, uvažavanja i saradničkog ponašanja među učenicima i tome slično, osigurava pretpostavke za izgradnju bezbednog školskog okruženja (lišenog maltretiranja, nasilnog ponašanja, viktimizacije i kršenja normi), promoviše pozitivne oblike učeničkog ponašanja i time se bliži ostvarenju obrazovno-vaspitnih ciljeva (Tadić & Kordić, 2024).

Polazeći od gore navedenog, ova monografija pristupa predmetu istraživanja sveobuhvatno, kako sa empirijskog, tako i sa teorijskog aspekta. Monografija analizira tri ključna pojma prikazujući kako naučna literatura pristupa konceptualnom i operacionalnom određenju osnovnih pojmova koji povezuju učeničko ponašanje – pojmova školska klima, prosocijalno ponašanje i bezbednost u školi. U drugom segmentu monografije prikazani su različiti pristupi merenju i istraživanju školske klime, prosocijalnog ponašanja i bezbednosti u školi u inostranim studijama, ali i to na koji način je validiran instrument na uzorku srednjoškolaca Republike Srbije za merenje datih varijabli. Zatim je dat pregled dosadašnjih istraživanja u oblastima učeničkog ponašanja i bezbednosti u školi. Teorijska razrada predmeta istraživanja utoliko je neophodna i značajna, ako se uzme u obzir da je sagledavanje rezultata dosadašnjih istraživanja ote-



žano zbog načina definisanja i operacionalizacije pojmova, što posebno dolazi do izražaja kod preklapanja pojmova školska klima i bezbednost u školi. Zbog nepostojanja konsenzusa među autorima o tome šta bezbednost u školi jeste, otežava se poimanje i pristup istraživanju same pojave, poređenje nalaza različitih studija i upravljanje bezbednošću obrazovno-vaspitnog procesa (Tadić, 2022).

U svom poslednjem segmentu koji predstavlja suštinu rada na istraživanju do sada istaknutih pojava, monografija kroz pet poglavlja koja nose nazive pet oblika učeničkog ponašanja dobijenih u domaćem istraživanju (Tadić, 2023) opisuje i diskutuje učenička ponašanja i njihove odlike u kontekstu školske klime, prosocijalnog ponašanja i bezbednosti u školi. Ovakav način posmatranja doprinosi učvršćivanju školskih politika koje su usmerene na izgradnju pozitivnih oblika učeničkog ponašanja, jer se na taj način najbolje ostvaruju obrazovno-vaspitni ciljevi u okviru bezbedne škole i pozitivne školske klime.

Monografija je nastala kao rezultat istraživačkog projekta finansiranog od strane Ministarstva nauke, tehnološkog razvoja i inovacija Republike Srbije, sprovedenog od strane Instituta za kriminološka i sociološka istraživanja, 2024, broj 451-03-66/2024-03/200039.

## 1. ODNOS UČENIK - ŠKOLA

Škola je prva značajna institucija u kojoj se deca susreću sa zahtevima društva u pogledu njihovog ponašanja i stoga se kaže da je škola kontrolisani činilac socijalizacije. Iako na prvi pogled deluje da je škola usmerena, pre svega, na učenje i sticanje znanja i veština, ceo obrazovni proces je osmišljen tako da doprinese socijalizaciji dece. Usvajanje poželjnih oblika ponašanja uslovljeno je organizacijom školskog života koja zahteva da se dete prilagodi vremenskom rasporedu časova, načinu ponašanja na času, načinu ophođenja prema vršnjacima i odraslima, i slično. Nastavni program doprinosi usvajanju traženih znanja za funkcionisanje u društvu među koje spadaju i informacije o ljudskoj kulturi i civilizaciji.

Ovim uvodom želimo da skrenemo pažnju da, polaskom u školu, dete mora da razvije ponašanje koje se od njega očekuje u školskoj sredini, za razliku od ponašanja koje je steklo u porodici i porodičnom okruženju. Što je veći sklad između porodičnih oblika ponašanja deteta i traženog učeničkog ponašanja, lakše će biti detetu da se prilagodi školi i nastavi da razvija željeno učeničko ponašanje. Međutim, u situaciji velikog raskoraka između porodice i škole, dete može da unese ili razvije neželjene oblike ponašanja u školsku sredinu i da na taj način predstavlja problem za školu koja mora da traži načine kako da oblikuje ponašanje učenika koji pružaju otpor zahtevima koji se pred njih postavljaju.

S druge strane, i porodice i škola su deo šire lokalne zajednice u kojoj žive i rade. Tako da je škola pod uticajem lokalne zajednice koji se reflektuje na ulogu škole i ponašanje prema učenicima. Značajan faktor predstavlja osoblje škole koje sprovodi organizaciju školskog života i nastavu. Sve to formira specifičnu školsku klimu unutar koje se razvijaju međuljudski odnosi na svim nivoima: rukovodstvo škole – zaposleni, nastavnici – učenici, nastavnici – roditelji, učenici – učenici, itd.

## 1.1. Školska klima

Kao početak interesovanja za proučavanje školske klime navodi se istraživanje iz 60-tih godina XX veka (Halpin & Croft, 1963), kada je radi ispitivanja efekata školske organizacione klime na učenje i razvoj učenika razvijen Upitnik opisa organizacione klime (eng. *Organizational Climate Descriptive Questionnaire*) (Wang & Degol, 2015). Kao preteču empirijskom proučavanju školske klime navodi se knjiga „Upravljanje u školi“ (eng. *Management of a City School*; Perry, 1908), u kojoj se razmatra značaj kvalitetne sredine za učenje (Đurišić, 2020; Wang & Degol, 2015). Empirijsko proučavanje školske klime ekspanziju doživljava 70-tih godina XX veka kada su započeta istraživanja povezanosti školske klime sa postignućima učenika i drugim srodnim pojavama. Danas se smatra da školska klima ima presudan uticaj na postignuća učenika (MacNeil, Prater, & Busch, 2009). Tokom 90-tih istraživanja su bila usmerena na razrednu klimu i nastavnike, a početkom XXI veka se polje istraživanja proširilo i na ispitivanje povezanosti školske klime sa agresivnim ponašanjem i kriminalom u školi, te sa pojavama kao što su privrženost, povezanost, angažovanost i sličnim (Zullig et al., 2010). Takođe, polje istraživanja se proširilo i na ispitivanje povezanosti školske klime sa zadovoljstvom poslom kod nastavnika, njihovom posvećenošću, radnom motivacijom i efikasnošću (Đurišić, 2020).

Više od pola veka istraživanja školske klime, kao i primene različitih modela usmerenih na poboljšanje, rezultirali su nizom preglednih članaka koji ukazuju na neslaganja oko definicije same pojave, kao i indikatora koji bi se koristili za merenje školske klime (Cohen, Pickeral, & McCloskey, 2009; Johnson & Stevens, 2006; Zullig et al., 2010; Thapa et al., 2013). Stoga se pojam školske klime često koristi da označi različite aspekte školske sredine. Pregledni radovi o školskoj klimi (Thapa et al., 2013) često polaze od sledeće definicije školske klime (National School Climate Council, 2007, str. 4): „Školska klima se zasniva na obrascima iskustava ljudi o školskom životu i odražava norme, ciljeve, vrednosti, međuljudske odnose, nastavu i učenje prakse i organizacione strukture. Održiva, pozitivna školska klima podstiče razvoj i učenje mladih neophodno za produktivan, koristan i zadovoljavajući život u demokratskom

društvu. Ova klima uključuje norme, vrednosti i očekivanja koja podržavaju ljude da se osećaju socijalno, emocionalno i fizički bezbedno. Ljudi su uključeni i poštovani. Studenti, porodice i nastavnici rade zajedno na tome da razvijaju, žive i doprinose zajedničkoj viziji škole. Nastavnici oblikuju i neguju stav koji naglašava koristi i zadovoljstvo od učenja. Svaka osoba doprinosi radu škole, kao i brizi o fizičkom okruženju.“

Pored navedene, u naučnim člancima se često navodi i sledeća definicija koja je uopštenija i poetski iskazana (Freiberg & Stein, 1999, str. 11): „Školska klima je srce i duša škole. Radi se o onoj suštini škole koja vodi dete, nastavnika, administratora, člana osoblja da vole školu i raduju se tome što će biti tamo svakog školskog dana. Školska klima se odnosi na onaj kvalitet škole koji pomaže svakom pojedincu da oseti ličnu vrednost, dostojanstvo i važnost, dok istovremeno pomaže u stvaranju osećaja pripadnosti nečemu izvan nas samih. Klima u školi može da podstakne otpornost (rezilijentnost) ili da postane faktor rizika u životu ljudi koji rade i uče u mestu koje se zove škola.“

Kao što se iz dosadašnjeg teksta može videti, školska klima se tiče gotovo svih aspekata iskustva u školi koji se mogu grupisati pod kvalitet nastave i učenja, odnose u školskoj zajednici, organizaciju škole, kao i institucionalne i strukturalne odlike školske sredine (Wang & Degol, 2015). U ovom radu ćemo školsku klimu posmatrati kao školsko okruženje za učenje koje čine kvalitet nastave i učenja, interpersonalni odnosi učesnika u školskoj zajednici, kao i institucionalne i strukturalne odlike školske sredine (Tadić & Kordić, 2024; Wang & Degol, 2015).

Praktičan značaj istraživanja školske klime je inicirao ili bio iniciran potrebama reforme školske klime radi ostvarivanja pozitivnih efekata na učenike i zaposlene. Značajan porast interesovanja za reformu školske klime tumači se kao posledica tri faktora (Thapa et al., 2013):

1. sve više empirijskih istraživanja ukazuje na važnost konteksta;
2. sve veće uvažavanje činjenice da reforma školske klime podržava efikasnu

prevenciju nasilja uopšte, a posebno napore u prevenciji maltretiranja (eng. *bullying*);

3. rastuće interesovanje za prosocijalne obrazovno-vaspitne napore zasnovane na istraživanjima koji uključuju obrazovanje o karakteru, socio-emocionalno učenje, napore na unapređenju mentalnog zdravlja, građansko vaspitanje i slične.

Sva tri pomenuta faktora su na specifičan način uključena u istraživanje sprovedeno na uzorku učenika srednjih škola u Republici Srbiji koje ističe značaj školske klime kao konteksta učenja i razvoja učenika, povezanost školske klime i bezbednosti u školi, kao i povezanost školske klime i prosocijalnog ponašanja kod učenika (Tadić, 2023). U daljem tekstu ćemo se osvrnuti na rezultate datog istraživanja.

## **1.2. Teorijski okviri za razumevanje odnosa učenik - škola**

Jedan od teorijskih okvira predstavlja **bioekološka teorija ljudskog razvoja** koja je prikazana i u disertacijama na našem jeziku (v. Đorđić, 2019). Formulisaio ju je Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 2001) kako bi objasnio razvoj uzimajući u obzir složene recipročne odnose između individue kao biopsihološkog ljudskog organizma i osoba u neposrednom okruženju. Važan pojam u teoriji su proksimalni procesi koji označavaju trajne obrasce interakcija u neposrednom okruženju (Bronfenbrenner & Morris, 2006; Tadić, 2022). Primenjena na razvoj učenika u školskom okruženju, ova teorija naglašava multi-kontekstualnost i njen značaj u podsticanju proksimalnih procesa, uključujući uslove i strukturu zgrade, plan i program nastave, disciplinska pravila, međusobne odnose učenika i nastavnika (Way, Reddy, & Rhodes, 2007).

**Model rizika i otpornosti** naglašava protektivne faktore u školskoj sredini koji podstiču prilagođavanje učenika, a smanjuju negativne ishode u situacijama rizika (Rutter, 2006). Rizik označava bilo koji uticaj koji uvećava mogućnost negativnog ishoda kao što je, na primer, dete sa posebnim potrebama, dete iz siromašnog okruženja, dete koje oseća posledice diskriminacije, i slično. Ot-

pornost se posmatra kroz sticanje razvojnih preimućstava koja pomažu u susretu sa nedaćama i ublažavaju ih, kao što su pozitivni odnosi sa nastavnicima, ispravni akademski izazovi, pozitivni odnosi sa vršnjacima, i slično.

**Teorija privrženosti** (drugi naziv u upotrebi na našem jeziku je teorija afektivne vezanosti) govori o posebnoj vrsti povezanosti između dve osobe koja se razvija iz odnosa bebe i majke (Ainsworth, 1989; Bowlby, 1969). Osnovna razlika se pravi između sigurne i nesigurne privrženosti. Sigurna privrženost proistiće iz sigurnog okruženja koje pruža majka i dobre interakcije sa bebom. U kasnijem životu osoba prenosi obrasce privrženosti stećene kroz odnos sa majkom na bliske osobe u okruženju. Stoga je znaćajan početak školovanja kada deca imaju priliku da razviju obrasce privrženosti prema nastavnicima i vršnjacima. Ova teorija se, stoga, mođe primeniti na socijalni aspekt školske klime koji se tiće kvaliteta i učestalosti međuljudskih odnosa i njihovog uticaja na razvoj ućenika.

**Teorija socijalne kontrole** istiće znaćaj društvenih i kulturnih ogranićenja u sprećavanju negativnog ponašanja. Posebno se istiće znaćaj četiri društvene veze: privrženosti, posvećenosti, ukljućenosti i verovanja (Agnew, 1993). Privrženost se odnosi na povezanost sa znaćajnim ljudima, a posvećenost na ulaganja u aktivnosti. Ukljućenost se odnosi na kolićinu vremena utrošenog na različite aktivnosti, dok se verovanja odnose na prihvatanje vrednosnog sistema i moralnih pravila u društvu. Ova teorija istiće znaćaj školske klime u izgradnji posvećenosti i ukljućenosti ućenika u nastavne aktivnosti, kao i privrženosti školi i jaćanju verovanja u sistem morala koji škola promoviše.

**Socijalno-kognitivna teorija** posmatra razvoj kroz reciproćni odnos individue, njene aktivnosti i okruženja (Bandura, 1986). Stoga se školska klima posmatra kao činilac razvoja ućenika kroz kvalitet međusobnih interakcija, postavljanje visokih obrazovnih ciljeva, promovisanje podrške u odnosu nastavnika prema ućenicima i izgradnju sigurnog i bezbednog okruženja.

**Teorija slaganja faze i sredine** ukazuje na znaćaj koji slaganje između psiholoških potreba ućenika i školskog okruženja ima za različite aspekte razvoja, kao

što je motivacija za uspehom u obrazovanju (Roeser & Eccles, 1996). Posebno se naglašavaju rezultati istraživanja koji ukazuju da srednje škole ne pružaju adekvatnu sredinu koja bi odgovarala potrebama adolescenata za autonomijom, kompetentnošću i povezanošću sa drugima (Loukas & Murphy, 2007).

Bioekološka i socijalno-kognitivna teorija daju širok okvir za razumevanje razvoja kroz interakciju individue, sredine i aktivnosti. Teorija privrženosti i teorija slaganja faze i sredine su usko određene i primenljive na specifične segmente interakcije tokom razvoja. Teorija rizika i otpornosti, kao i teorija socijalne kontrole šire posmatraju razvoj, ali kroz prizmu težnje ka specifičnim ishodima razvoja, bilo da je reč o jačanju unutrašnjih potencijala za prevladavanje kriznih situacija ili jačanju društvenih veza koje smanjuju mogućnost negativnih ponašanja.

### **1.3. Domeni i dimenzije školske klime**

Da bi jasnije razumeli pojam školske klime i kako pristupiti njegovom istraživanju važno je izdvojiti one elemente koji su važni za merenje školske klime. Dati elementi se posmatraju kao dimenzije ili domeni školske klime. Prikazaćemo jedan uzorak datih podela. Krenućemo od podele koju je ponudio Maršal (Marshall, 2004), a prema kojoj školsku klimu čini šest dimenzija i to:

- percepcija školskog okruženja od strane učenika i nastavnika,
- kvalitet i kvantitet interakcija između učenika i odraslih,
- faktori okoline (npr. izgled škole i učionica),
- akademsko postignuće,
- sigurnost u školi i veličina škole,
- poverenje prema drugim učenicima i nastavnicima.

Sledeći pregledni rad ukazuje na četiri dimenzije školske klime (Cohen, Pickeral, & McCloskey, 2009):

- sigurnost (pravila i norme; fizička sigurnost; socijalna i emocionalna sigurnost),
- nastava i učenje (podrška učenju; socijalno i građansko učenje),
- međuljudski odnosi (uvažavanje različitosti; socijalna podrška – odrasli; socijalna podrška – učenici),
- institucionalna sredina (školska povezanost/uključenost; fizičko okruženje).

Sličan, ali u određenoj meri izmenjen i proširen pregled dimenzija školske klime nalazimo u radu koji se naslanja na prethodni pregledni rad (Thapa et al., 2013):

- sigurnost (pravila i norme; fizička sigurnost; socio-emocionalna sigurnost),
- međuljudski odnosi (uvažavanje različitosti; školska povezanost/uključenost; socijalna podrška; vođstvo; rasa i narodnost učenika; percepcija školske klime kod učenika),
- nastava i učenje (socijalno, emocionalno, etičko i građansko učenje; učenje kroz vanškolske aktivnosti; podrška učenju; podrška profesionalnim odnosima; percepcija školske klime kod nastavnika i učenika),
- institucionalna sredina (fizičko okruženje; resursi; oprema),
- proces unapređenja škole.

Pregledni rad koji se često navodi u literaturi izdvaja pet dimenzija školske klime (Zullig et al., 2010):

- red, sigurnost i disciplina (percipirana sigurnost; poštovanje vršnjaka i autoriteta; poznavanje i pravičnost disciplinskih politika; prisustvo kriminalnih grupa),



- obrazovni ishodi (ispunjenje i priznanja; osećaj akademske uzaludnosti; akademske norme; akademska nastava; ukupno zadovoljstvo nastavom; buduće i sadašnje procene postignuća),
- socijalni odnosi (odnosi između nastavnika i učenika; međuljudski odnosi; odnosi učenika i vršnjaka; predusretljivost školskog osoblja),
- objekti škole (uređenje učionice; ambijentalna buka; stanje škole, učionice i dvorišta; školski ukrasi),
- vezanost za školu (uzbuđeni, entuzijastični i angažovani učenici; osećanja o školi; učenici se osećaju cenjenim zbog svog doprinosa).

Poslednji pregledni rad koji navodimo razlikuje četiri domena i trinaest dimenzija školske klime (Wang & Degol, 2015):

- akademski domen (podučavanje i učenje; vođstvo; profesionalni razvoj),
- domen zajednice (kvalitet međuljudskih odnosa; povezanost; poštovanje različitosti; partnerstva),
- domen sigurnosti (socijalna i emocionalna sigurnost; fizička sigurnost; disciplina i red),
- domen institucionalne sredine (adekvatnost sredine; struktura organizacije; dostupnost resursa).

Pregledna literatura na našem jeziku izdvaja tri dimenzije školske klime (Đorđić & Damjanović, 2016; Đurić & Popović-Ćitić, 2011):

- fizička dimenzija (dostupnost materijala za rad; izgled zgrade i učionica; veličina škole i njenu internu organizaciju; udobnost i slično),
- akademska dimenzija (kvalitet nastave; adekvatan monitoring napredovanja učenika i blagovremeno informisanje roditelja; očekivanja nastavnika u vezi sa napretkom učenika i slično),

- socijalna dimenzija (kvantitet i kvalitet interpersonalnih relacija; stepen u kome nastavnici i učenici učestvuju u donošenju odluka; partnerstvo nastavnika i učenika; jednak i fer tretman svih učenika i slično).

Razmatrajući navedene podele dimenzija školske klime i njihove sastavne elemente možemo zaključiti da je prigodnije koristiti naziv domen za šire kategorije, a dimenzije za uže kategorije, kao što su to predložili Wang i Degol (2015). U njihovom radu su navedeni domeni koji se najčešće koriste u pristupima istraživanju školske klime: akademski domen; domen zajednice; domen sigurnost; domen institucionalna sredina. Slično definisane ove domene nalazimo u radovima Koena i saradnika (Cohen, Pickeral, & McCloskey, 2009) i Tape i saradnika (Thapa et al., 2013): nastava i učenje; međuljudski odnosi; sigurnost; institucionalna sredina. Iako pojedine podele svrstavaju obrazovne ishode kao poseban domen, smatramo da iste nije pogodno posmatrati kao pripadajući deo pojma školske klime iz razloga što obrazovni ishodi predstavljaju posledicu procesa koje školska klima potiče kroz podučavanje i učenje. Stoga, dati domen ne nalazimo u prethodno istaknutim podelama. Pored toga, možemo zaključiti da izraz fizička dimenzija upotrebljen u podeli dimenzija u našoj sredini (Đorđić & Damjanović, 2016; Đurić & Popović-Ćitić, 2011) nije adekvatan sadržaju na koji se odnosi, jer uključuje i internu organizaciju škole. U prethodnim podelama vidimo izraze kao što su objekti škole ili faktori okoline, međutim, oni su uključeni u domen institucionalna sredina, koji pored toga obuhvata i dimenzije koje nisu opipljive, kao što su struktura organizacije i dostupnost resursa.

Za proučavanje odnosa učeničkog ponašanja i školske klime, a prema modelu domena i dimenzija Wanga i Degola (2015), značajni indikatori za istraživanje su procene i samoprocene različitih nijansi međuljudskih odnosa u školi, procene i samoprocene procesa podučavanja i učenja, procena vođstva, te aspekti škole povezani sa vrednostima i pravilima ponašanja u školi.



## 2. PROSOCIJALNO PONAŠANJE UČENIKA

Prosocijalno ponašanje predstavlja široku kategoriju postupaka koji su određeni kao opšte korisni za druge ljude od strane nekih značajnih segmenata društva i/ili nečije društvene grupe (Penner et al., 2005). Koncept prosocijalnog ponašanja je nastao u društvenim naukama kao antonim za antisocijalno ponašanje (Batson & Powell, 2003). Međutim, postojeća literatura prikazuje da prosocijalno i agresivno ponašanje mogu koegzistirati i imati malo ili nimalo direktne veze jedni s drugima (McGinley & Carlo, 2006). Suštinu pojma, koja se provlači kroz različite definicije, čini ključno načelo da ponašanje koristi drugoj osobi (El Mallah, 2019).

Prvi je o prosocijalnom ponašanju pisao McDugall (McDougall, 1908), kao o posledici nežnih osećanja stvorenih roditeljskim instinktom. On je istakao da je čovek rođen u društvu u kojem su čisto egoistične tendencije mnogo jače od altruističkih. Međutim, pravo naučno istraživanje je pokrenuto povodom reakcije javnosti na indolentnost prolaznika koji nisu reagovali na brutalno ubistvo Katarine „Kitti“ Đenoveze (*Katherine "Kitti" Genovese*) 1964. godine (Batson & Povell, 2003). Njenom ubistvu u Kvinsu, Njujork, koje je trajalo više od pola sata, svedočilo je 38 komšija koji nisu reagovali na njena vrištanja i prizivanja pomoći, pa ni pozivom policije. Stoga su, u prvom periodu, istraživanja bila usmerena na to kada ljudi pomažu u hitnim i vanrednim situacijama, od sredine 60-tih do početka 80-tih (Penner et al., 2005). U drugom periodu, tokom 80-tih i 90-tih, bila su usmerena na pitanje zašto ljudi pomažu, koji procesi motivišu prosocijalno ponašanje. U poslednje vreme perspektiva je proširena na istraživanje nesvesnih i međugrupnih uticaja na pomažuće ponašanje (Penner et al., 2005).

Istraživanja povezuju prosocijalno ponašanje sa nizom pozitivnih pokazatelja razvoja, kao što su akademsko postignuće (Caprara et al., 2000), samopoštovanje (Zuffiano et al., 2014), samoefikasnost (Bandura et al., 1996), građanski angažman (Kanacri et al., 2014), empatija (Laible, Carlo, & Roesch, 2004),

emocionalna reaktivnost, samoregulacija (Carlo et al., 2012), otpornost (Haroz et al., 2013), kao i smanjeno asocijalno ponašanje (Raskauskas et al., 2010). Kada se posmatra uzrast ispitanika, daleko je veći broj istraživanja usmerenih na rano detinjstvo, a veoma mali broj se bavi periodom adolescencije. Razlike između detinjstva i adolescencije su značajne u pogledu razvoja socijalne kognicije i emotivne regulacije, promena u međuljudskim odnosima, kao i opipljive promene nastale prelaskom iz osnovne škole, kao više intimnog okruženja, u srednju školu kao zahtevniju sredinu (El Mallah, 2019).

Iako je suština pojma jasna - ponašanje koje koristi drugoj osobi, sam pojam prosocijalnog ponašanja se različito definiše, a ponekad uključuje u sebi druge pojmove, što pravi dodatnu zabunu. Tako postoji tendencija da se prosocijalno ponašanje posmatra kao širi pojam koji u sebi uključuje pomaganje (Hampson, 1984), deljenje i brigu (Eisenberg & Mussen, 1989), tešenje (Jackson & Tisak, 2001), altruizam (Bierhoff, 2002) i socijalno poželjno ponašanje (Eisenberg-Berg & Hand, 1979). U svakom slučaju, kada se u definiciju unose emocionalne odrednice kao što su prisustvo empatije, brige, tešenja, pojmovna specifičnost se razvodnjava. Najteže je razlikovati prosocijalno ponašanje od pomaganja, jer se oba pojma preklapanju i imaju pozitivne posledice po drugog čoveka. Altruizam je kao pojam u početku bio u češćoj upotrebi, dok se nije napravila razlika između različitih motivacija prosocijalnog ponašanja, altruističke i egoističke motivacije. Altruizam stavlja veći naglasak na unutrašnju motivaciju i troškove pomagača. U svakom slučaju, kada se pojam prosocijalnog ponašanja specifikuje onda se to čini uvođenjem mete na koju se ponašanje usmerava (čovek, grupa ili društvo), kakav je uticaj na primaoca (blagostanje, socijalna pomoć, instrumentalne potrebe), koji je nameravani cilj akcije (dobiti nagradu ili izbeći kaznu) i kakav je uticaj na izvođača (lični troškovi, žrtva, bez očekivanja) (El Mallah, 2019). Pojedina ponašanja, koja se inače svrstavaju u prosocijalna, možda je prikladnije klasifikovati kao konvencionalna ponašanja (npr. uglađenost, respekt, učtivost; Talwar, Murphy, & Lee, 2007), ponašanja u vezi sa učenjem (npr. saradnja sa vršnjacima i nastavnicima, praćenje uputstava, podnošenje osujećenja; Coolahan et al., 2000), ili kao efikasno uzimanje u obzir sredine u kojoj se izvode (npr. dom, škola, timski

sport, kobni hitan slučaj; Barr & Higgins-D'Alessandro, 2007; Rutten et al., 2011).

Navedene teškoće su dovele do „papazjanije“ od definicija, od kojih je svaka na različite načine naglašavala pojedine antecedense ili konsekvence (El Mallah, 2019). Tako imamo istraživanja prosocijalnog ponašanja kao spontanog naspram planiranog (Amato, 1990), motivacije koja leži u pozadini pokretanja prosocijalnog ponašanja, egoistična naspram altruistične (Maner & Gailliot, 2007), razlike intencija - ishod kod prosocijalnog ponašanja (Vaish, Carpenter, & Tomasello, 2010), određujućih karakteristike aktera naspram primaoca i opažanje troškova ponašanja, visokih naspram niskih (Padilla-Valker & Fraser, 2014).

Jedan od pokušaja snalaženja u raznovrsnosti istraživačkih rezultata polazi od perspektive više nivoa analize: mikro, mezo i makro (Penner et al., 2005). Na mikro nivou analiza se bavi poreklom prosocijalnih tendencija kod ljudi polazeći od neuronske ili evolucijske osnove. Mezo nivo analize uključuje u sebi proučavanja ponašanja dijade pomagača - primaoca u kontekstu određene situacije. Makro nivo analize se tiče prosocijalnih aktivnosti grupa i velikih organizacija, i tu se najviše proučavaju pojave kao što su volontiranje i saradnja. Prema njihovoj podeli mezo nivo istražuje ponašanje na međuljudskom nivou, što predstavlja tradicionalni fokus istraživanja prosocijalnog ponašanja iz perspektive socijalne psihologije. Kroz svoju analizu mezo nivoa autori su izdvojili teorije i modele koji su se razvili tokom vremena (Penner et al., 2005). Tu spada model odlučivanja posmatrača o intervenciji (Latané & Darley, 1970), pristup troškovi-nagrada pri analizi pomaganja (Piliavin et al., 1981), pristup socijalnih i ličnih standarda (Dovidio, 1984), pristup uzbuđenja i afekta (Eisenberg & Fabes, 1991), pristup implicitne kognicije (Van Baaren et al., 2004), pristup unutargrupnog i međugrupnog ponašanja (Hewstone, Rubin, & Willis, 2002), pristup grupnog identiteta (Gaertner et al., 2000), i drugi. Na mikro nivou evolucionistička psihologija traži objašnjenja zašto prosocijalno ponašanje dovodi do evolucionog uspeha, a razlozi koje predlažu su rodbinski odabir, uzajamni altruizam i grupni odabir. U mikro nivo analize se ubraja i razvojna psihologija i njena istraživanja odnosa nasleđa i socijalizacije na

razvoj prosocijalnog ponašanja i objašnjenje individualnih razlika. Na makro nivou je interesantno izdvojiti očekivanja istraživača da će volontiranje adolescenata dovesti do povećanog samopoštovanja i psihološkog blagostanja i smanjiti učestalost opasnih i asocijalnih ponašanja, što je delimično potvrđeno (Penner et al., 2005).

Kao što se vidi iz prethodnog teksta, prosocijalno ponašanje se, pre svega, odnosi na ponašanja koja koriste drugoj osobi. Reč je o višedimenzionalnom pojmu koji pažljivo treba definisati uzimajući u obzir istraživački cilj i ciljnu grupu koja se ispituje. Stoga kao definiciju predlažemo da prosocijalno ponašanje označava one oblike socijalnog ponašanja koji su usmereni na dobrobit pojedinaca ili grupa. Najčešće takva ponašanja uključuju troškove pomaganja, a često se javljaju bez obaveze ili prisile na takvo ponašanje.

## **2.1. Dimenzije prosocijalnog ponašanja**

U početku su istraživači proučavali prosocijalno ponašanje kao sveobuhvatni pojam bez prepoznavanja činjenice da postoje različiti oblici ponašanja koji ulaze u široku kategoriju prosocijalnog ponašanja (Greener, 2000). Prvi pokušaji kategorizacije prosocijalnog ponašanja izdvojili su četiri tipa ponašanja (Jackson & Tisak, 2001):

- pomaganje – odgovori ljudima koji su pretrpeli nenamerne negativne posledice,
- deljenje – odricanje od sopstvenih resursa u korist drugog,
- saradnja – koordiniranje akcija za postizanje određenog cilja,
- tešenje – radnje preduzete radi poboljšanja ukupnog raspoloženja druge osobe.

Jedan od vrednih pokušaja merenja višedimenzionalnog prosocijalnog ponašanja putem upitnika razlikuje šest vrsta prosocijalnog ponašanja (Carlo & Randall, 2002):

- altruističko (dobrovoljno pomaganje motivisano pre svega brigom za potrebe i dobrobit drugog),
- javno (pred drugima i iz ličnog interesa),
- anonimno (osoba ostaje nepoznata),
- krizno (pomoć u teškim, kobnim situacijama),
- emotivno (kao odgovor na emocije druge osobe),
- saglasno (kada se to zahteva).

Postoje i naponi da se kroz fokus grupe ustanove najzastupljeniji oblici prosocijalnog ponašanja. Tako se u jednom istraživanju tražilo od učenika šestog razreda da naprave spisak prosocijalnih aktivnosti sa kojima se najčešće susreću (Bergin, Talley, & Hamer, 2003). U prvih pet aktivnosti ušle su sledeće (Bergin, Talley, & Hamer, 2003):

- zalaganje za druge,
- pružanje emocionalne podrške,
- pomaganje drugima da razviju veštine,
- pohvale/ohrabrenja,
- uključivanje drugih.

U skorije vreme je razvijena višedimenzionalna mera prosocijalnog ponašanja usmerena na prosocijalno ponašanje adolescenata, posebno u prijateljskim odnosima, koja razlikuje pet vrsta prosocijalnog ponašanja (Nielson, Padilla-Valker, & Holmes, 2017):

- odbrana (zalaganje za osobu koji postaje žrtva),
- emocionalna podrška (pomaganje usmereno na ublažavanje negativnih emocija i/ili negovanje pozitivnih emocija),



- uključivanje (pomoć nekome ko nije član grupe da se oseti prihvaćenim),
- fizičko pomaganje (pružanje usluga koje primarno uključuju fizičko telo kao izvor pomoći, kao što je, na primer, podizanje teških stvari),
- deljenje (pomoć pružanjem materijalnih resursa, kao što je davanje poklona i preuzimanje računa za plaćanje).

Pored slabog dimenzioniranja pojma prosocijalnog ponašanja, kritike se usmeravaju na to da je većina istraživanja prosocijalnog ponašanja bila usmerena na domen ponašanja koji je izazvan podsticajima iz sredine i na uzorcima koji su uzrasno ograničeni - najčešće kasna adolescencija. Zbog toga se dobijeni rezultati ne mogu uopštavati i imaju tendenciju da nude uske definicije prosocijalnih ponašanja koja su izvedena iz ne-naturalističkih postavki (Knight, 2015).

Zahvaljujući iscrpnoj analizi postojećih istraživanja adolescentnog prosocijalnog ponašanja ističe se da je njihovo unapređenje moguće povećanim fokusom na sledeće elemente (El Mallah, 2019):

- ispravna konceptualna specifikacija istraživačkih pojmova pre njihovog uklapanja u objašnjavajuće modele,
- rigorozna provera pojmovne i psihometrijske ekvivalencije instrumenata za merenje prosocijalnog ponašanja,
- proširivanje upotrebe trenutno dostupnih pristupa merenju unutar istraživačkih dizajna,
- nastavak inovacija u razvoju merenja koje koriste tehnološki napredak i uključivanje mladih prilikom stvaranja instrumenata.

Kritičari ističu da u dosadašnjim istraživanjima prosocijalnog ponašanja može da se prepozna kompromis u korist teorijskih odnosa među pojmovima koji su povezani sa adolescentnim prosocijalnim ponašanjem, a podrazumeva se da su mere koje se koriste adekvatne, iako nisu sprovedeni odgovarajući testovi za pouzdanost i valjanost instrumenta (El Mallah, 2019).

### 3. BEZBEDNOST U ŠKOLI

Da bi govorili o bezbednosti u školi neophodno je sagledati kontekst škole kao sredine za učenje, odnosno sve karakteristike škole koje su u funkciji učenja (Xaba, 2014). Karakteristike škole se posmatraju kao unutrašnji i spoljašnji prostor školskog okruženja, ili kao formalni i neformalni sistem obrazovanja (Kuuskorpi & González, 2011). Posmatranje školskog okruženja kao formalnog i/ili neformalnog sistema obrazovanja naglašava značaj svih aktera koji učestvuju u obrazovno-vaspitnom procesu, a pre svega, školskog osoblja i učenika, ali i zajednice, pojedinih njenih institucija i šireg socijalnog okruženja. Na taj način se izdvajaju tri bitna elementa škole i školske sredine: školski prostor, školska zajednica i nastavni plan i program škole (Tadić, 2022). Školski prostor i školska zajednica se izdvajaju kao značajni elementi za razmatranje bezbednosti u školi. Prema pojedinim autorima, ovi elementi se posmatraju kao fizička i psihosocijalna sredina škole (Xaba, 2014). Fizička sredina škole nije povezana samo sa školom kao građevinom, već je čine fizička struktura i infrastruktura, lokacija i neposredno okruženje (Wargo, 2004). Psihosocijalna sredina škole je povezana, ne samo sa stavovima, osećanjima, vrednostima i ponašanjima učenika i osoblja škole (Henderson & Howe, 1998), već i sa različitim interakcijama koje se razvijaju u školskoj sredini. U pogledu fizičke sredine škole to znači da su objekti i sadržaji škole upotrebljivi, održavani i osmišljeni u cilju prevencije povreda i problema u ponašanju učenika (Henderson & Howe, 1998). U pogledu psihosocijalne sredine bezbednost je povezana sa jačanjem samopoštovanja, negovanjem saradničkog ponašanja sa brigom i uvažavanjem drugih, negovanjem međuljudskih odnosa između uprave, osoblja i učenika škole, uvažavanjem individualnih razlika i kulturnih tradicija, što bi, sveukupno posmatrano, trebalo da rezultira odsustvom nepoželjnih ponašanja, kao što su diskriminacija, maltretiranje, nasilje, te svi oblici uznemiravanja i kažnjavanja (Xaba, 2014; Voices & Choices, 2003; prema Tadić, 2022).

Konceptualni osnov ovakvog razmatranja bezbednosti u školi pronalazimo u ekološko-razvojnoj perspektivi koja ljude posmatra u kontekstu njihovog soci-

jalnog okruženja (Bronfenbrenner, 2001). U središtu ove perspektive se nalaze različiti kontekstualni faktori (karakteristike lokalne zajednice, školski činioци, vršnjačke grupe, i slični), koji utiču na pozitivnu socijalnu participaciju i razvoj veština učenika (Puzić, Baranović, Doolan, 2011). U tom smislu, bezbednost u školi je određena prirodnom interakcijom između učenika i njihovog neposrednog okruženja (Hanson, Vardon, & Lloyd, 2002). Kada pojam bezbednost u školi posmatramo na ovakav način, odnosno kroz prirodu odnosa koji učenici grade sa drugim akterima školskog života, onda dolazi do preklapanja sa pojmom školska klima. Pođimo od razmatranja školske klime prema kojem se razlikuju četiri domena: akademski domen; domen zajednice; domen sigurnosti; i domen institucionalne sredine (Wang & Degol, 2015). Shodno datoj podeli, preklapanje navedenih pojmova se uočava u slučaju domena sigurnosti, koji se po svojoj sadržini približava pojmu bezbednosti fizičke sredine, dok se domen zajednice prema svom određenju preklapa sa pojmom bezbednosti psihosocijalne sredine (Tadić, 2022).

Kada bezbednost u školi posmatramo kao primenjiv pojam, u literaturi se susrećemo sa određenjem prema kojem se bezbednost posmatra kroz mere koje se preduzimaju kako bi školska sredina bila slobodna od kriminala i nasilja, a koje su u vezi sa određenim aranžmanima unutar škole i koordinacijom napora koji su usmereni na smanjenje rizika od nasilja i povreda (Independent Project Trust, 1999). Međutim, mere preduzete sa ciljem povećanja stepena bezbednosti u školi, ne doprinose uvek izgradnji osećaja sigurnosti kod učenika (Tadić, 2022). Sa jedne strane, istraživanja pokazuju da mere poput implementacije poznatih i doslednih pravila i konsekvenci u školi doprinose manjem opažanju nereda (Garofalo, 1979). S druge strane, implementacija fizičkih mera zaštite objekata, kao što su metal detektori, zaključavanje vrata i prisustvo zaštitara, prema nekim istraživanjima, doprinosi povećanom opažanju stresa i nereda (Bachman, Randolph, & Brown, 2011). Drugim rečima, prema nekim istraživanjima (Borren, Handy, & Power, 2011), primena strategija „čvrste ruke“, može doprineti manjem osećaju sigurnosti učenika (Tadić, 2022).

Pojedini autori ističu da je preduslov izgradnje osećaja sigurnosti školska sredina koja je bezbedna (Xaba, 2014). Ipak, ovu tvrdnju ne možemo posmatrati kao potpuno tačnu, a objašnjenje možemo pronaći u istraživanjima o afektivnoj vezanosti. Naime, istraživanjima sprovedenim u ranom periodu detinjstva sa ciljem otkrivanja načina na koji dete traži siguran oslonac u nepoznatoj situaciji, identifikovana su dva tipa privrženosti/afektivne vezanosti i to: sigurna i nesigurna (Ainsworth et al., 1978). Stoga, kada ove nalaze posmatramo u školskom kontekstu, možemo zaključiti da će oni učenici koji su razvili nesigurnu privrženost u detinjstvu školsku sredinu percipirati drugačije od onih učenika koji imaju sigurnu privrženost, bez obzira na stvarni stepen bezbednosti škole. Svakako, ne možemo zanemariti međuzavistan odnos koji postoji između stepena bezbednosti školske sredine i izraženosti osećanja sigurnosti, jer potreba za sigurnošću predstavlja jednu od osnovnih ljudskih potreba, prema Maslovljevoj hijerarhiji motiva (Tadić, 2022).

Pojedina određenja bezbednosti u školi se često prilagođavaju potrebama članova školske zajednice, što pruža potporu psihološkom pristupu u promišljanju o bezbednosti u školi (Tadić, 2022). S tim u vezi se naglašavaju potrebe svakog od članova ponaosob, te na primer, roditelji žele da njihova deca budu sigurna; nastavnici žele da poučavaju bez straha od represalija; rukovodioci žele stvaranje i održavanje sredine usmerene na postignuća; dok učenici žele okruženje koje podržava i stimuliše (Calabrese, 2000). Ispunjenje ovih potreba bi značilo da svi članovi imaju izgrađeno osećanje sigurnosti u školi i da percipiraju školu kao bezbednu sredinu (Tadić, 2022). Ne treba zaboraviti da za bezbednost u školi važan faktor predstavlja i šire okruženje, posebno politički uticaji i način finansiranja. Obrazovne promene su pod uticajem politika koje se kreiraju od strane širih socijalnih ili političkih ideologija i kao takve se odražavaju na rukovodstvo škola (Spring, 2011). Projekti vezani za obrazovne promene bi uobičajeno trebalo da rezultiraju preporukama i primerima najbolje prakse (Tadić, 2022). U literaturi se naglašava značaj sveobuhvatnih integrisanih pristupa kako bi se na adekvatan način prišlo rešavanju problema bezbednosti u školi, jer pojedinačna rešenja ne mogu da predstavljaju stvarno rešenje problema (Devos, Nielsen, & Azar, 2018). Pored spoljašnjih faktora, uticaj na

sposobnost školskog rukovodstva da ostvari svoju misiju ostvaruju i unutrašnji faktori, a jedan od njih jeste osećaj sigurnosti prisutan u školskoj zajednici (True, 2020). Istraživanjima se pokazalo da su izostanci iz škole dobar pokazatelj na nivou ponašanja koji govori o osećaju sigurnosti, jer su učenici koji su bili zabrinuti za svoju bezbednost češće izostajali iz škole, a kad su bili prisutni u školi, osećali su strah (True, 2020). U skladu sa ovim jesu i druga istraživanja koja ukazuju na porast straha od napada ili povreda tokom školovanja kod učenika srednjih škola (Furlong & Morrison, 2000). Nakon ovih razmatranja o pojmovima bezbednosti i sigurnosti, smatramo da je adekvatnije bezbednost u školi posmatrati kao širi i obuhvatan pojam, a posebno razlikovati faktore koji doprinose sigurnoj školi i indikatore kojima se utvrđuje stepen bezbednosti u školi, jer sigurnost bi predstavlja samo jedan aspekt bezbednosti u školi kojem se prilazi iz perspektive unutrašnjeg psihičkog doživljaja bezbednosti u školi (Tadić, 2022). U ovom radu oslanjamo se na značenje termina sigurnost (eng. *safety*), iako smo se terminološki opredelili za reč bezbednost (eng. *security*) u izrazu bezbednost u školi. Drugim rečima, bezbednost u školi posmatramo kao širi pojam koji u sebi obuhvata bezbednost u užem smislu i sigurnost kao socijalno-psihološki aspekt. Sigurnost se određuje kao situacija ili stanje koje nije opasno i koje je lišeno pretnji; odnosno, kao osećanje, iskustvo ili opažanje koje proizilazi iz stanja ili okoline koja nije opasna, već sigurna (Tadić, 2022). Sa druge strane, pojedini autori bezbednost definišu kao postignuto, stvoreno ili napravljeno stanje, s obzirom na preduzete aktivnosti ili sprovedene mere (Xaba, 2014). Dakle, pojam sigurnosti odražava unutrašnju ili psihičku realnost čoveka, dok pojam bezbednosti odražava spoljašnju ili objektivnu realnost u kojoj čovek živi (Kordić, 2006). U negativnom kontekstu, sigurnost možemo odrediti kao slobodu od straha ili anksioznosti, a bezbednost kao sredinu lišenu pretnji po život i zdravlje čoveka (Tadić, 2022).

### **3.1. Teorijski pristupi definisanju bezbednosti u školi**

Možemo razlikovati dva teorijska pristupa definisanju bezbednosti u školi. Prvi pristup se oslanja na uže pojamovno određenje bezbednosti u školi pozivanjem

na odsustvo pretnji i nasilja (Tadić, 2022). Tako pojedini autori u okviru ovog pristupa, bezbednost u školi definišu kao odsustvo pretnji po dobrobit učenika, pri čemu pretnje proizilaze iz ljudskog delovanja, bilo da je subjekt sam učenik (npr. zloupotreba supstanci) ili neko drugi (npr. fizički napad) (Duke, 2002). Drugi primer užeg određenja bezbednost posmatra kroz mogućnost da nastavnici poučavaju, učenici uče, a ostalo osoblje radi u toplom i prijatnom okruženju, slobodnom od zastrašivanja i straha od nasilja, ismevanja, uznemiravanja i ponižavanja, gde su svi fizički i psihološki sigurni (Squelch, 2001). Bezbednost u školi označava obim do kojeg je školska sredina slobodna od nasilnih postupaka, pretnji, povređivanja i rizika od emocionalne ili fizičke viktimizacije (Tadić, 2022). Učenici koji se osećaju sigurno u školi sposobniji su da tokom boravka angažuju svoje emocionalne i kognitivne resurse, uključujući se u proces učenja i posvete školskom radu (Astor, Guerra, & Van Acker, 2010). U domaćoj literaturi, takođe, uočavamo prvi pristup prema kojem pojam bezbednosti u školi podrazumeva školu bez nasilja, sigurnost učenika i zaposlenih, zaštićenu školsku imovinu i neometano odvijanje nastave (Đurić, 2008). U skladu sa ovom definicijom, Đurić (2008) predlaže celovit pristup ispitivanju bezbednosti u školi kroz tri aspekta: fizičko-tehnički aspekt, socijalno-psihološki aspekt i kvalitet saradnje škole sa roditeljima, institucijama lokalne zajednice i širim društvenim okruženjem.

Drugi pristup šire određuje pojam bezbednosti u školi, pa tako u okviru ovog pristupa možemo izdvojiti dva primera definicija (Tadić, 2022). Prema prvom primeru, bezbednost u školi se ne određuje isključivo kao pitanje lošeg ponašanja i fizičke agresije, već podrazumeva i školsku klimu, akademski angažman i zadovoljavanje potreba učenika i porodice (Mayer & Cornell, 2010). Prema drugom primeru, bezbednost u školi se definiše kao ukupna školska klima koja omogućava učenicima, nastavnicima, rukovodstvu, osoblju i posetiocima da neguju međusobne odnose na pozitivan način uz odsustvo pretnji, a koji odražava obrazovnu misiju škole i istovremeno jača pozitivne međuljudske odnose i lični razvoj (Bucher & Manning, 2005). Ovakav način definisanja bezbednosti u školi vodi ka terminološkom preklapanju sa pojmom školske klime. Stoga, u cilju lakšeg razdvajanja ovih pojmova i is-

traživanja njihove međusobne povezanosti i uticaja, može se zaključiti da je upotreba pristupa koji se oslanja na uže određenje pojma bezbednosti u školi adekvatnija (Tadić, 2022).

Na osnovu kritičkog pregleda literature možemo predložiti definiciju prema kojoj bezbednost u školi označava školu u kojoj se obrazovno-vaspitni proces odvija u fizičkom i psihosocijalnom okruženju slobodnom od pretnji po psihofizičko blagostanje učesnika (Tadić, 2023; Tadić & Kordić, 2024). To znači da nastavnici mogu da poučavaju, učenici uče i ostali učesnici rade u okruženju slobodnom od fizičkih i psihosocijalnih pretnji, kao što su zastrašivanje, nasilje, ismevanje, uznemiravanje, ponižavanje i slična (Squelch, 2001). Kada definisanju bezbednosti u školi pridemo na ovaj način, dolazi do poistovećivanja termina bezbedna škola (eng. *safety school*) i bezbednost u školi (eng. *safety in school*). U inostranoj literaturi ovi termini se najčešće izjednačavaju ili koriste paralelno. Pregledom literature se uočava veća učestalost termina bezbedna škola (npr. Squelch, 2001), ali se susrećemo i sa upotrebom termina bezbednost u školi koji podrazumeva da učenici i nastavnici borave u podržavajućem okruženju koje promovise socijalno i kreativno učenje (Mubita, 2021). Na osnovu iznetog, bezbednost se može posmatrati kao karakteristika škole, ali može se i poistovetiti sa bezbednom školom. Dakle, bezbednost u školi podrazumeva da učenici i drugi relevantni akteri borave u sredini (ustanovi) u kojoj nisu izloženi pretnjama poput nasilja, maltretiranja, uznemiravanja i sličnih, dok je bezbedna škola ona koja je lišena datih pretnji.

### 3.2. Dimenzije bezbednosti u školi

Identifikovanje dimenzija bezbednosti u školi je usko povezano sa pristupima usmerenim na definisanje bezbednosti u školi. Prikazaćemo tri pristupa (Tadić, 2022): **pristup menadžmenta rizika** koji je usmeren na identifikovanje potencijalnih rizika koji mogu ugroziti funkcionisanje škole, kao i zdravlje i dobrobit učesnika u obrazovno-vaspitnom procesu; **pristup povezan sa nasiljem u školi** koji je usmeren na identifikovanje svih faktora koji utiču na povećanje ili redukciju nasilja u školi; **pristup kreiranja školske sredine usmerene**

**na učenje** koji je povezan sa identifikovanjem faktora koji doprinose osećanju sigurnosti u školi, a samim tim i akademskom postignuću.

U okviru **pristupa menadženta rizika** razlikujemo tri značajna aspekta (Đurić, 2008):

- fizičko-tehnički aspekt (sistem obezbeđenja škole),
- socijalno-psihološki aspekt (socijalna klima) i
- kvalitet saradnje škole sa roditeljima, lokalnom zajednicom i njenim strukturama i širim socijalnim okruženjem.

Svaki od navedenih aspekata se posmatra kroz određene parametre. Za fizičko-tehnički aspekt, procena bezbednosti u školi se vrši na osnovu sledećih parametara (Đurić, 2008):

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

Neki od parametara za procenu socijalno-psihološkog aspekta bezbednosti u školi odnose se na analizu elemenata socijalne klime (kvalitet međuljudskih odnosa, viktimizacija, opažanje bezbednosti škole, postojanje programa prevencije i redukcije nasilnog ponašanja) (Đurić, 2008), dok se posebna pažnja usmerava na predviđanje agresivnog i nasilničkog ponašanja putem znakova ranog i neposrednog upozorenja (Tadić, 2022). U znakove ranog upozorenja spadaju (Đurić, 2008): povučenost iz društva; prekomerno osećanje izolovanosti i usamljenosti; prekomerno osećanje odbačenosti; bivanje žrtvom nasilja; osećanje maltretiranosti i progonjenosti; nezainteresovanost za školu i



slab uspeh u školi; izražavanje nasilja u pisanim radovima i crtežima; nekontrolisan bes; obrasci impulsivnog ponašanja; istorijat disciplinskih problema; istorijat nasilnog ponašanja; netolerantnost prema različitostima i postojanje predrasuda; upotreba droga i alkohola; pripadnost delinkventnim grupama; dostupnost, posedovanje i upotreba vatrenog oružja; ozbiljne pretnje nasiljem. U znakove neposrednog upozorenja spadaju (Đurić, 2008): ozbiljan fizički sukob sa vršnjacima ili članovima porodice; uništavanje imovine; izražen bes u nevažnim situacijama; iznošenje detaljnog plana za ostvarivanje pretnje smrtonosnim nasiljem; posedovanje i/ili upotreba vatrenog i drugog oružja.

Parametri koji se koriste za procenu nivoa uspostavljene saradnje škole sa širim zajednicom su kvalitet saradnje sa roditeljima i specijalizovanim institucijama za socijalno staranje i negu, saradnja sa odgovarajućim institucijama u lokalnoj zajednici, te odnos škole i države (Tadić, 2022).

**Pristup povezan sa nasiljem u školi** oslanja se na rezultate mnogobrojnih evaluacionih studija prema kojima je izloženost agresivnom ponašanju povezana sa problemima u školi, poput lošijeg akademskog uspeha, slabe privrženosti školi i problema u ponašanju učenika (Henrich et al., 2004; Juvonen, Nishina, & Graham, 2000). Shodno pojedinim studijama (USDE, 2010), preduslov izgradnje sigurnih škola i merenja napretka ka takvim školama, jeste uspostavljanje adekvatnih indikatora trenutnog stanja školskog kriminala i sigurnosti (Tadić, 2022). Pri merenju direktnog agresivnog ponašanja (Tadić, 2022), analiziraju se različiti oblici fizičkog i verbalnog ponašanja (udaranje, guranje, prozivanje i slično), dok se pri merenju indirektnih oblika agresivnog ponašanja, sagledavaju oni oblici ponašanja kao što su odbacivanje, isključivanje i slični oblici viktimiziranja koji vode ka slabijem učešću u školskim aktivnostima i povećanom broju izostanaka iz škole (Buhs, Ladd, & Herald, 2006).

Kao indikatori rizika za nasilje u školama navode se faktori šire sredine (Hawkins, Lishner, & Catalano, 1985): siromaštvo i dezorganizacija komšiluka; porodični faktori, kao što su loše upravljanje porodicom i negativni roditeljski uzori; školski faktori, kao što su slaba uključenost učenika i slabo očekivanje

uspeha, uticaj vršnjaka; i individualni faktori, kao što su rano antisocijalno ponašanje i otuđenje (Tadić, 2022). Pored toga, autori prave razliku i u odnosu na nivoe kontinuuma rizika, među kojima se izdvajaju rizici po život, a zatim rizici za fizičke povrede, ali i rizici povezani zastrašivanjem i pretnjama, odbacivanjem pojedinaca, mogućnostima i podrškom, školskim uspehom i drugi (Morrison, Furlong, & Morrison, 1994).

Ovde ćemo navesti indikatore kriminala i sigurnosti u školi, ukupno 21, koji su prikazani kao rezultat istraživanja Instituta za pedagoške nauke Departmana za obrazovanje Sjedinjenih Američkih Država (USDE, 2010):

- **Nasilne smrti**

1. Nasilne smrti u školi i izvan škole.

- **Viktimizacija učenika i nastavnika bez fatalnog ishoda**

2. Učestalost viktimizacije u školi i van škole,

3. Rasprostranjenost viktimizacije u školi,

4. Pretnje i povrede oružjem u školi,

5. Nastavnici kojima se pretilo povređivanjem ili su fizički napadnuti od strane učenika.

- **Školsko okruženje**

6. Nasilni i drugi zločini u školi i oni koji su prijavljeni policiji,

7. Problemi sa disciplinom o kojima izveštavaju škole,

8. Izveštaji učenika o nasilničkim grupama u školi,

9. Izveštaji učenika o dostupnosti droga unutar škole,

10. Izveštaji učenika o prozivanju rečima punim mržnje i gledanju grafita sa govorom mržnje,

11. Maltretiranje u školi i sajber-maltretiranje van škole,

12. Izveštaji nastavnika o školskim uslovima.

- **Tuče, oružje i nedozvoljene supstance**

13. Fizičke borbe unutar i van škole,

14. Učenici nose oružje unutar i van škole,

15. Učenici koriste alkohol unutar i van škole,

16. Učenici koriste marihuanu unutar i van škole.

- **Strah i izbegavanje**

17. Percepcija učenika o ličnoj bezbednosti u školi i van škole,

18. Izveštaji učenika o izbegavanju školskih aktivnosti ili određenih mesta u školi.

- **Disciplina, sigurnost i mere bezbednosti**

19. Ozbiljne disciplinske radnje poduzete od strane škole,

20. Mere bezbednosti i zaštite koje preduzimaju škole,

21. Izveštaji učenika o merama bezbednosti i zaštite viđenim u školi.

Istraživanjem nasilništva i viktimizacije sprovedenim na uzorku učenika srednjih škola na teritoriji Republike Srbije identifikovana su tri faktora (Dinić i sar., 2014):

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

Fizičko nasilje se odnosi na sklonost ka direktnom i indirektnom fizičkom nasilju, kao što su oblici težeg ili lakšeg fizičkog nasilja nad žrtvom ili predmetima koji pripadaju žrtvi; verbalno nasilje uključuje ismevanje, upotrebu pogrdnih imena i vikanje na drugoga, dok relaciono nasilje podrazumeva indirektne oblike nasilja koji imaju za cilj narušavanje socijalnih relacija žrtve i uključuju oblike ponašanja kao što su ogovaranje, tračarenje, spletkarenje, ignorisanje i nagovaranje drugih na socijalnu izolaciju žrtve (Tadić, 2022).

U okviru **pristupa povezanog sa kreiranjem školske sredine usmerene na učenje** navodimo tri pristupa koji su svaki za sebe specifični (Tadić, 2022). U prvom pristupu se kao faktori koji utiču na bezbednost u školi izdvajaju sledeći: školski prostor i objekti škole; šire okruženje (prostorno i institucionalno); rukovođenje; akademski aspekt; međuljudski odnosi; psihički doživljaj sigurnosti učesnika školske zajednice. Drugi pristup sažima faktore u tri elementa koja doprinose sigurnom školskom okruženju (Aleem & Moles, 1993): ciljevi (naglasak na akademskoj misiji škole); pravila i procedure (jasni disciplinski standardi koji se čvrsto, pravedno i dosledno sprovode); i klima (etika brige koja rukovodi međuljudskim odnosima u školi). Treći pristup se ograničava na analizu sledećih faktora (True, 2020): školska klima; pitanja usmerena na studente; psihološki faktori; priprema; obrazovanje/izgradnja znanja; životna sredina (fizički), tehnologija, kreiranje politika; upotreba oružja; sprovođenje zakona; efikasno vođstvo; i zdravlje i dobrobit. Prvi pristup izdvajamo kao jasan i obuhvatan, kako zbog adekvatnog grupisanja faktora, tako i zbog njihove obuhvatnosti, dok drugi pristup odražava suštinu bezbednosti u školi i u tom pogledu odgovara našem pristupu bezbednosti (Tadić, 2022). Faktorima koji su istaknuti u drugom pristupu treba pridodati i faktor školskog okruženja, s obzirom da rezultati pojedinih istraživanja pokazuju da je bezbednost zajednice preduslov za bezbednu školu (Kitsantas, Ware, & Martinez-Arias, 2004), te da se izloženost nasilnom ponašanju u sredini u kojoj učenici žive prenosi na školu (Lorion, 1998).

Na osnovu gore prikazanih pristupa čini se da je suština pojma bezbednosti u školi jasna, međutim, težnja pojedinih autora ka uvođenju velikog broja indika-

tora, neretko na osnovu teorijskog promišljanja koje nije dovoljno praćeno empirijskim proverama i podvrgnuto metodološkim kritikama, teoretičarima i istraživačima ostavlja utisak nerazumevanja ove pojave (Tadić, 2022). Implicitno, iz navedenog može da proistekne problem (ne)adekvatne operacionalizacije i mernih instrumenata, koji dovodi u pitanje relevantnost i validnost sprovedenih istraživanja, kao i dobijenih nalaza, i stoga je značajno da izbor indikatora bude neposredno uslovljen jasno definisanim konceptualnim okvirom, postavljenim istraživačkim ciljevima, te specifičnostima kulturne sredine i uzrasta ispitanika (Tadić, 2022).

#### 4. ISTRAŽIVANJA ŠKOLSKE KLIME, PROSOCIJALNOG PONAŠANJA I BEZBEDNOSTI U ŠKOLI

Pregledom literature uočavaju se mnogobrojna istraživanja o preventivnom značaju pozitivne školske klime u odnosu na zastupljenost različitih problema u ponašanju učenika (Đurišić, 2020; Đurić i Popović Ćitić, 2011; Welsh, 2000; Zullig, Koopman, Patton, & Ubbes, 2010). Najopsežnije istraživanje povezanosti nasilnog ponašanja i učeničke percepcije školske klime sprovedeno je u periodu od 1982–2008. godine. Istraživanjem je utvrđeno da je školska klima povezana sa nasilnim ponašanjem učenika, dok nije utvrđena povezanost nasilnog ponašanja i objektivnih karakteristika škole (npr. veličina škole, vrsta škole i slično; Steffgen, Recchia, & Viechtbauer, 2013, prema Đorđić, 2019). Time je učeničko opažanje školske klime dobilo na značaju (Novoseljački, Šimonji Černak i Pokuševski, 2020). Pozitivna školska klima je među mnogim autorima prepoznata kao faktor koji doprinosi većem stepenu bezbednosti, kvalitetnim odnosima, i angažovanom učenju i poučavanju (Cohen, Pickeral, & McCloskey, 2009; Cohen & Geier, 2010), dok se osećaj bezbednosti u školi ističe kao snažan prediktor unapređenja učenja i zdravog razvoja učenika (Devine & Cohen, 2007; Thapa et al., 2013). Uticaj pozitivne školske klime na smanjenje nasilja, agresije, viktimizacije i seksualnog uznemiravanja potvrdila su i brojna druga istraživanja (Low & Van Ryzin, 2014; Nickerson, Singleton, Schnurr, & Collen, 2014; Brookmeyer, Fanti, & Henrich, 2006; Goldstein, Young, & Boyd, 2008; Birkett, Espelage, & Koenig, 2009; Kosciw & Elizabeth, 2006; Attar-Schwartz, 2009).

Kada je reč o percepciji bezbednosti u školi, među autorima se ističe da nebezbedno školsko okruženje, koje karakteriše prisustvo maltretiranja i viktimizacije učenika i nastavnika, podstiče odvajanje od škole, veću učestalost izostajanja, osećaj zastrašivanja i straha, kao i slabo akademsko postignuće (Furlong & Morrison, 2000, prema Tadić, 2022; Grover, 2015, prema Tadić, 2022). Faktori, poput negativnih vršnjačkih odnosa, autonomije učenika i doslednosti sprovođenja pravila, prepoznati su u istraživanjima kao najznačajniji

prediktori maltretiranja i drugih oblika problema u ponašanju (Brand et al., 2003; Đurišić, 2020; Hughes, Cavell, & Jackson, 1999; Kuperminc, Leadbeater, & Blatt, 2001; O'Connor, Dearing, & Collins, 2011; Stewart i Suldo, 2011; Way, Reddy, & Rhodes, 2007). Drugim istraživanjima su poverenje, poštovanje i partnerstvo između učenika međusobno, ali i između učenika i nastavnika, izdvojeni kao prediktori većeg stepena školske bezbednosti (Kitsantas, Ware, & Martinez-Arias, 2004; Mitchell, Kensler, & Tschannen-Moran, 2018; Williams, Schneider, Wornell, & Langhinrichsen-Rohling, 2018).

Slično istraživanje o povezanosti školske klime i ponašanja učenika, sproveli su Bracket i saradnici (Brackett, Reies, & Rivers, 2011). Autori su potvrdili hipotezu da afektivno okruženje ima pozitivan uticaj na ponašanje učenika, sugerišući da u pozitivnom afektivnom okruženju (koje podržava emocionalno blagostanje, pripadnost i samopoštovanje), učenici više vole i poštuju svoje nastavnike, što je, konačno, imalo učinka na redukciju lošeg ponašanja učenika (Alston, 2017; Brackett, Reies, & Rivers, 2011). Obratno, kada je reč o značaju afektivnog okruženja za rad nastavnika, oni nastavnici koji rade u podržavajućem afektivnom okruženju biće manje pod stresom i efikasniji u poslu, a maltretiranje i različite zloupotrebe od strane učenika neće biti dopuštene (Sass, Seal, & Martin, 2011). Ovakav nalaz ilustruje školski pristup disciplini, bez obzira da li je pozitivan ili negativan (Alston, 2017). Shodno tome, postoje istraživanja koja pokazuju da škole u kojima se pravila i norme efektivno sprovode imaju nižu stopu viktimizacije i delinkventnog ponašanja (Gottfredson, Gottfredson, Payne, & Gottfredson, 2005). Nasuprot ovom nalazu, istraživanja su pokazala da je u školama u kojima je klima ocenjena kao negativna i u kojima je stepen podrške i poštovanja učenika nizak, stopa disciplinskog kažnjavanja visoka (Gregory et al., 2010, prema Đurišić, 2020). Međutim, istraživanje koje su sproveli Kupčikova i Ketlav (Kupchik & Catlaw, 2014) pokazalo je da visoka stopa disciplinskog kažnjavanja koje se odnosi na suspenziju iz škole inhibira razvoj građanskih veština i druge pozitivne ishode u kasnijem životu (Alston, 2017).

U literaturi je dostupno svega nekoliko istraživanja koja su za predmet imala ispitivanje povezanosti između školske klime i prosocijalnog ponašanja, te be-

zbednosti u školi i prosocijalnog ponašanja. Ograničen broj empirijskih nalaza potvrđuje tvrdnju da je školska klima značajan sredinski faktor koji doprinosi izraženosti prosocijalnog ponašanja kod učenika, odnosno da postoji povezanost između prosocijalnog ponašanja i određenih dimenzija školske klime (Đurišić, 2020). Tako su pojedini autori u svojim istraživanjima potvrdili povezanost između prosocijalnog ponašanja i sledećih dimenzija školske klime: bezbednost, povezanost sa školom i nastavnicima, i vršnjačka podrška (Lester & Cross, 2015; Luengo Kanacri et al., 2017). U drugim istraživanjima, utvrđena je povezanost između školske klime i empatije, dok veza sa prosocijalnim ponašanjem nije potvrđena (Barr & Higgins-D'Alessandro, 2007). Istraživanjima je, takođe, utvrđena veza između prosocijalnog ponašanja i kooperativnog učenja, interaktivnog okruženja za učenje i donošenja školskih pravila (Fekadu, 2019; Van Ryzin, Roseth, & Biglan, 2020; Villardon Gallego et al., 2018).

Brojna istraživanja u školskom kontekstu uglavnom su bila usredsređena na ispitivanje negativnih ishoda asocijalnog, odnosno agresivnog ponašanja (Barth, Dunlap, Dane, Lochman, & Wells, 2004; Henry, Guerra, Huesmann, Tolan, VanAcker, & Eron, 2000; Thomas & Bierman, 2006). LeBlanc i saradnici (LeBlanc et al., 2008) su sproveli istraživanje o povezanosti školske klime i antisocijalnog ponašanja, kojim se pokazalo da je školska klima značajan prediktor nasilnog i nenasilnog antisocijalnog ponašanja (Đorđić, 2019; Đorđić & Damjanović, 2016). U onim školama u kojima su učenici više izveštavali o antisocijalnom ili nasilnom ponašanju nastavnici su prijavljivali više problema u ponašanju učenika (Đorđić, 2019). Manji je broj istraživanja koja su se fokusirala na ispitivanje uloge koju prosocijalno ponašanje ima u promovisanju pozitivnih interakcija sa drugima i efektima na akademsko postignuće učenika (Berkowitz & Bier, 2004; Martin, Martin, Gibson, & Wilkins, 2007; Wentzel & Caldwell, 1997). Druga istraživanja potvrđuju obrnuto proporcionalnu povezanost prosocijalnog i agresivnog ponašanja (Eron & Huesmann, 1984; Feshbach & Feshbach, 1969; McGinley & Carlo, 2006).





## 5. MERENJE UČENIČKOG PONAŠANJA I BEZBEDNOSTI U ŠKOLI

### 5.1. Merenje školske klime

Wang i Degol (2015) su analizirali 297 empirijskih studija u oblasti školske klime. Većina analiziranih studija je bila deskriptivna ili korelaciona, a samo manji broj eksperimentalni ili kvaziekperimentalni. Zastupljenost metoda korišćenih u studijama koju su autori uočili je sledeća (Wang & Degol, 2015):

- približno 48% studija koristilo je korelacioni dizajn za povezivanje školske klime sa drugim varijablama;
- 5% studija je koristilo eksperimentalni, a 4% kvaziekperimentalni dizajn da bi se utvrdio uticaj intervencija na školsku klimu;
- oko 15% studija je bilo usmereno na validaciju i razvijanje mera školske klime;
- oko 28% studija je koristilo kvalitativne metode za istraživanje školske klime.

Oko 92% studija procenjuje školsku klimu merama samoprocene na Likertovoj skali ili putem odgovora **da** ili **ne**. Najčešće se procenjuju tri domena školske klime: akademski domen, domen sigurnosti i domen zajednice. Autori ističu da se samo u oko 8% studija koriste intervjui ili fokus grupe kao načini prikupljanja podataka. Izuzetno mali broj studija koristi posmatranje za merenje sigurnosti i organizacije škole. Posmatranje kao metoda je najprimenjivije za fizičke aspekte škole, kao što su resursi, organizaciona struktura i održavanje (Wang & Degol, 2015).

U otprilike 50% istraživanja uzorak za procenu školske klime čine učenici, a oko 23% studija uzorak za procenu informacija o školskoj klimi koje nisu dostupne učenicima čine nastavnici i školsko osoblje. U osnovnim školama uzorak za procenu školske klime uglavnom čine nastavnici. Samo 17% studija

kombinuje različite izvore kao što su učenici, nastavnici i roditelji, da bi merili školsku klimu (Wang & Degol, 2015).

Pregledom dva doktorata na srpskom jeziku (Đorđić, 2019; Đurišić, 2020) i određenih radova na engleskom jeziku (Clifford et al., 2012; Fraser, 1999; Zullig et al, 2010), kao i radova samih istraživača, izdvojili smo pojedine upitnike koje ćemo u daljem tekstu prikazati. Prilikom odabira upitnika koristili smo se kriterijumom da je za istraživanje značajno da upitnici svojim stavkama pokrivaju akademski domen i domen zajednice.

Instrument **Skala školske kulture** (*School Culture Scale, Version II – SCS*; Higgins-D'Alessandro & Sadh, 1997) ima 25 stavki i meri četiri indikatora: Normativna očekivanja; Odnosi učenik-nastavnik; Vršnjački odnosi; Obrazovne mogućnosti (eng. *Normative expectations; Student-Teacher/School relationships; Student relationships; Educational opportunities*). Najviše varijanse pokriva dimenzija Normativna očekivanja (23,4%) koja se odnosi na ponašanja kao što su varanje, tuča, i slična. Dimenzija Odnosi učenik-nastavnik pokriva 11,3% varijanse, a čine je šest stavki koje se tiču odnosa učenik – nastavnik i učenik – škola. Dimenzija govori o ulozi nastavnika i osećaju učenika da pripadaju i veruju u substantivnu i proceduralnu pravednost školskih pravila i politika. Dimenzija Vršnjački odnosi pokriva 9,6% varijanse, a čine je četiri stavke koje se odnose na stepen u kojem učenici vide međusobne odnose kao pozitivne, pune poštovanja, prijateljske i pomažuće. Dimenzija Obrazovne mogućnosti pokriva 7,2% varijanse, a čine je osam stavki koje govore o obrazovnim mogućnostima i ishodima (Higgins-D'Alessandro & Sadh, 1997).

S obzirom da ovaj upitnik ima dobre metrijske karakteristike, a stavke su formulisane jasno i jednostavno, on predstavlja adekvatan instrument za merenje školske klime. Dimenzija Normativna očekivanja spada u domen sigurnosti i stoga je pravilnije da se podvede pod merenje varijable bezbednost u školi.

Instrument **Sveobuhvatni upitnik školske klime** (*The Comprehensive School Climate Inventory – CSCI*; National School Climate Center (NSCC), 2015),

obuhvata deset dimenzija školske klime i dve dodatne dimenzije za nastavnike i osoblje. Dimenzije koje obuhvata instrument su: Pravila i norme; Osećaj fizičke sigurnosti; Osećaj socioemocionalne sigurnosti; Podrška učenju; Socijalno i građansko učenje; Poštovanje različitosti; Socijalna podrška odraslih; Socijalna podrška učenika; Povezanost sa školom/angažovanost i Fizičko okruženje (eng. *Rules and Norms; Sense of Physical Security; Sense of Social-Emotional Security; Support for Learning; Social and Civic Learning; Respect for Diversity; Social Support – Adults; Social Support – Students; School Connectedness/Engagement; Physical Surroundings*). Dve dimenzije koje se pojavljuju u formama za nastavnike su Rukovođenje i Profesionalni odnosi (eng. *Leadership, and Professional Relationships*). Upitnik *The Comprehensive School Climate Inventory* konstruisao je Nacionalni centar za školsku klimu i veoma je rasprostranjen, sa dobrim metrijskim karakteristikama (Clifford et al., 2012).

**Upitnik školske klime za učenike** (*Inventory of School Climate-Student - ISC-S*; Brand et al., 2003) sadrži ukupno 50 stavki i obuhvata 10 indikatora: Podrška nastavnika; Doslednost i jasnoća pravila i očekivanja; Posvećenost učenika i orijetnacija na postignuća; Negativne interakcije vršnjaka; Pozitivne interakcije vršnjaka; Strogost disciplina; Učešće učenika u donošenju odluka; Relevantnost i inovacije u nastavi; Podrška kulturnom pluralizmu i Problemi sigurnosti (eng. *Teacher Support; Consistency and Clarity of Rules and Expectations; Student Commitment and Achievement Orientation; Negative Peer Interactions; Positive Peer Interactions; Disciplinary Harshness; Student Input in Decision Making; Instructional Innovation-Relevance; Support for Cultural Pluralism, and Safety Problems*). Instrument ISC-S poseduje visok nivo unutrašnje konzistentnosti među stavkama i stabilnost tokom vremena, a dimenzionalna struktura ISC-S se replicira na više uzoraka učenika (Brand et al., 2003).

**Upitnik posvećenosti organizaciji** (*Organizational Commitment Questionnaire – OCQ*; Mowday, Steers, & Porter, 1979) sadrži ukupno 15 stavki i meri jedan indikator - posvećenost organizaciji. Ima veoma raširenu upotrebu i predstavlja jedan od dva najviše korišćena instrumenta za istraživanje posvećenosti

organizaciji (Bar-Haim, 2019). Smatramo da se ovaj upitnik može upotrebiti da prikaže onaj aspekt školske klime koji je povezan sa doživljajem koji zaposleni imaju prema školi kao ustanovi u kojoj provode radno vreme.

## 5.2. Merenje prosocijalnog ponašanja

Načelno se razlikuju četiri opšta pristupa istraživanju prosocijalnog ponašanja: upitnici samoprocene, procena ponašanja, metode posmatranja i eksperiment. U odnosu na izvor prikupljanja informacija razlikuju se (Martí-Vilar, Corell-García, & Merino-Soto, 2019): instrumenti samoprocene, vršnjačke procene, i procene drugih aktera školskog života (kao što su roditelji, nastavnici i slično). Mere samoprocene se izdvajaju kao najčešće korišćen način prikupljanja podataka. Međutim, samopredstavljanje može biti kontaminirano usled poželjne prirode prosocijalnog ponašanja i socijalnog odobravanja istog. Prema nekim istraživanjima, samoprocena stavova je mnogo češće pod uticajem socijalne poželjnosti nego samoprocena ponašanja (Fernandes & Randall, 1992).

Kada se posmatraju istraživanja prosocijalnog ponašanja na populaciji adolescenata, uočava se veća učestalost nepotpunih, nedoslednih, preuveličanih i popustljivih odgovora među izveštajima mladih u odnosu na odrasle (Borgers, de Leeuw, & Hox, 2000). Takođe, razvojne promene kod adolescenata utiču na njihovu sposobnost da ispravno i pouzdano procenjuju sebe (Keefe, 2015). Dugogodišnja rezervisanost prema upotrebi mera samoprocene koja je nastala zbog moguće podložnosti mera pristrasnostima sistematskog odgovora može se delimično prevazići usmeravanjem na sledeće nedostatke (El Mallah, 2019):

- upotreba naknadno poboljšanih instrumenata i pretpostavki o merenju invarijanti,
- ispitivanje nepotpunog repertoara prosocijalnih ponašanja,
- uključivanje neidentifikovanih ciljnih grupa u merenje.

Velik broj instrumenata za prosocijalno ponašanje je pridodat kao skala instrumentu namenjenom za merenje druge pojave, kao što je, na primer, agresija (npr. Skala dečjeg ponašanja – eng. *Children's Behavior Scale*; Ladd & Profilet, 1996). Samo je manji broj instrumenata namenjen isključivo merenju prosocijalnog ponašanja. Razlike postoje vezano i za ciljne grupe za koje se instrument pravi. Većina instrumenata prosocijalnog ponašanja je konstruisana za primenu na ranim uzrastima od predškolskog do osnovne škole, ili za starije uzraste kao što su studenti i odrasli (El Mallah, 2019). Takođe, većina istraživanja ispituje interakcije učesnika sa „anonimnim drugima“ zanemarujući činjenicu da je većina socijalnih interakcija adolescenata vezana za osobe koje poznaju. Stoga je dobrodošao fokus na laičke konceptualizacije prosocijalnog ponašanja, kao u istraživanju fokus grupama (Bergin, Talley, & Hamer, 2003), kojim se izdvajaju merenjem nepokrivena specifična ponašanja, usmeravaju na potrebne promene u merenju pojma, ili pomažu u donošenju odluke oko izbora odgovarajućeg instrumenta za merenje.

Pregledom literature, posebno preglednih radova na engleskom jeziku (El Mallah, 2019; Martí-Vilar, Corell-García, & Merino-Soto, 2019), kao i radova samih istraživača (Barr & Higgins-D'Alessandro, 2007; Carlo et al., 2003; Inderbitzen, & Garbin, 1992; Nielson, Padilla-Valko, & Holmes, 2017; Popa & Bochis, 2012; Weir & Duvveen, 1981), izdvojili smo upitnike koje ćemo u daljem tekstu prikazati, a koji su konstruisani da mere prosocijalno ponašanje.

Instrument **Mere prosocijalnih tendencija - revidiran** (*Prosocial tendency measures – revised PTM-R*; Carlo et al., 2003) sadrži ukupno 25 stavki i obuhvata šest oblika prosocijalnog ponašanja: Altruističko; Javno; Anonimno; Kobno; Emotivno; Saglasno (eng. *Altruism, Public, Anonymous, Dire, Emotional, Compliant*). Ovaj upitnik spada u široko rasprostranjene skale koje su konstruisane za merenje prosocijalnog ponašanja. Prva verzija upitnika (Carlo & Randall, 2002) ima 23 stavke i razvijena je za merenje prosocijalnog ponašanja kod univerzitetskih studenata, a revidirana verzija ima izmenjeno formulisanje tvrdnji i dodate dve tvrdnje nakon provere instrumenta putem fokus grupe za mlađe adolescente (Carlo et al., 2003). Sklop odnosa među

subskalama se razlikuje za različite periode adolescencije, što dodatno potvrđuje razlikovanje rane, srednje i kasne faze adolescencije u odnosu na različit stepen ovladanosti kognitivnim, emocionalnim i socijalnim veštinama (Blakemore, 2008). Skala je proverena na uzorku adolescenata od 14 do 17 godina (N=138) i pokazala je meru pouzdanosti, Cronbach alpha, za uzrast mlađe adolescencije od .59 do .86, a za uzrast srednje adolescencije od .75 do .86. S obzirom da ovaj upitnik ima dobre metrijske karakteristike i meri oblike prosocijalnog ponašanja na uzrastu adolescenata, a stavke su formulisane jasno i jednostavno, on predstavlja adekvatan izbor tehnike za merenje prosocijalnog ponašanja adolescenata.

**Upitnik prosocijalnog ponašanja** (*Prosocial behaviour questionnaire – PBQ*; Weir & Duveen, 1981) sadrži ukupno 20 stavki i meri jednu dimenziju prosocijalnog ponašanja operacionalizovanu putem stavki koje se odnose na pomažanje, deljenje i podržavanje drugih. Namenjen je nastavnicima, a proveren je na uzorku koji su činili učenici uzrasta od 7 i 8 godina (N= 461, 365, 300). Ima visoku pouzdanost ( $\alpha=.93$  do  $.94$ ). S obzirom da upitnik ima dobre metrijske karakteristike i jasno formulisane stavke, smatramo da predstavlja adekvatnu dodatnu tehniku za merenje prosocijalnog ponašanja, a može se adaptirati za uzrast adolescenata i preformulisati u upitnik samoprocene.

**Upitnik socijalnih veština adolescenata** (*Teenagers Inventory Social Skills – TISS*; Inderbitzen & Garbin, 1992; Inderbitzen & Foster, 1992) sadrži ukupno 40 stavki, od kojih se 20 stavki odnose na prosocijalno ponašanje prema vršnjacima, dok drugih 20 stavki odražavaju antisocijalna ponašanja prema vršnjacima. Tako upitnik meri dva indikatora: prosocijalno i antisocijalno ponašanje. Upotrebljen je na uzrastu 12 do 18 godina radi proučavanja odnosa među vršnjacima i pokazao je visoku pouzdanost ( $\alpha=.88$ ). Postoji i verzija prevedena na španski jezik koja je kao drugu varijablu merila akademski uspeh (Martí-Vilar et al., 2019). Ovaj instrument, pored prihvatljivih metrijskih karakteristika, ima dobro formulisane stavke, pripremljen je za uzrast adolescenata, meri i antisocijalno ponašanje, i stoga smatramo da predstavlja adekvatan izbor za istraživanja.

Instrument **Višedimenzionalna mera prosocijalnog ponašanja** (*Multidimensional measure of prosocial behavior – MMPB*; Nielson, Padilla-Valkler, & Holmes, 2017) sadrži 20 stavki koje mere pet oblika ponašanja: odbrana, emocionalna podrška, uključivanje, fizičko pomaganje, i deljenje. Upitnik je konstruisan tako da bude osetljiv na rodne razlike i da poveća osetljivost za prosocijalno ponašanje kod muškaraca. Proveren je na uzrastu mladih odraslih i adolescenata. Ovaj instrument predstavlja adekvatan izbor za naše istraživanje zbog toga što je usmeren na populaciju adolescenata i mladih odraslih, osetljiv je na rodne razlike i meri oblike prosocijalnog ponašanja koji su specifični za dati uzrast.

### **5.3. Merenje bezbednosti u školi**

U postojećoj literaturi se identifikuju dva osnovna pristupa za određivanje bezbednosti u školi (Kitsantas, Ware, & Martinez-Arias, 2004). Prvi pristup razlikuje perspektive merenja bezbednosti u školi iz ugla aktera unutar škole (npr. učenici, nastavnici, osoblje), sa jedne strane, i iz ugla aktera van škole (npr. roditelji), sa druge strane (Tadić, 2022). Drugi pristup polazi od statističkih podataka o učestalosti određenih incidenata u školi. Ovi pristupi pružaju važne informacije i ni jedna od dve pomenute perspektive merenja se ne može posmatrati zasebno, jer i u slučaju odsustva nasilja u školi, učenici se mogu osećati nedovoljno sigurno (Tadić, 2022). S obzirom da u školama funkcionišu različiti akteri, svaki od njih može imati specifičnu perspektivu sagledavanja problema nasilja u školi i načina na koji se može pristupiti rešavanju tog problema. Doprinos razumevanju funkcionisanja škole i održivosti programa prevencije nasilja u školi može pružiti upravo promatranje razlika i sličnosti između gledišta ovih aktera (Tadić, 2022). Na primer, u pojedinim istraživanjima su najveće razlike u percepciji o školskom nasilju između učenika, nastavnika i direktora uočene u školama u kojima je stepen viktimizacije veći (Benbenishty & Astor, 2005).

Uzimajući u obzir gore navedena zapažanja o istraživanjima bezbednosti u školama, sproveli smo analizu literature radi izdvajanja adekvatnih instrume-



nata za merenje bezbednosti u školi. Polazeći od potrebe da se razdvoji varijabla bezbednost u školi od varijable školska klima, preuzeli smo delove upitnika koji mere sigurnost ili bezbednost u školi iz upitnika školske klime koje koristimo za merenje domena zajednice i akademskog domena. Pored toga smo izdvojili upitnike koji mere nasilje u školi i viktimizaciju.

**Skala školske kulture** (*School Culture Scale, Version II – SCS*; Higgins-D'Alessandro & Sath, 1997). Ovaj instrument ima 25 stavki i meri četiri indikatora. Opisali smo ga u okviru merenja školske klime. Iz njega izdvajamo skalu Normativna očekivanja (eng. *Normative expectations*) koja pokriva najviše varijanse (23,4%) i odnosi se na ponašanja kao što su varanje, tuča, i slična. Dimenzija je pokrivena sa sedam stavki koji govore o onim aspektima školske kulture koji su pod direktnim uticajem vladajuće strukture, pravila i politike škole.

**Sveobuhvatni upitnik školske klime** (*The Comprehensive School Climate Inventory – CSCI*; National School Climate Center (NSCC), 2015). Ovaj upitnik obuhvata deset dimenzija. Opisali smo ga u delu rada o merenju školske klime. Za merenje bezbednosti u školi postoje dve dimenzije: Osećaj fizičke sigurnosti i Osećaj socioemocionalne sigurnosti (eng. *Sense of Physical Security, Sense of Social-Emotional Security*).

**Upitnik školske klime za učenike** (*Inventory of School Climate-Student – ISC-S*; Brand et al, 2003). Upitnik sadrži ukupno 50 stavki i obuhvata 10 indikatora. Opisali smo ga u okviru merenja školske klime. Na merenje bezbednosti u školi odnosi se dimenzija Problemi sigurnosti (eng. *Safety Problems*).

**Kalifornijski upitnik školske klime i bezbednosti – skraćena verzija** (*California School Climate and Safety Survey - Short Form - CSCSS*; Furlong et al., 2005). Skraćena verzija ovog upitnika sadrži 54 stavke, u odnosu na 102 stavke originalnog instrumenta. Upitnik je razvijen iz konceptualnog modela čija srž je da se bezbednost u školama može najefikasnije proceniti merenjem kako problema sa sigurnošću/opasnošću, tako i osećanja povezanih sa klimom/angažmanom. Upitnik meri tri dimenzije: Percepcija opasnosti u školi,

Školska klima, Viktimizacija (eng. *School Perceived Danger, School Climate, Victimization*).

Percepcija opasnosti u školi je jednodimenzionalna skala visoke pouzdanosti (Cronbach Alpha = .809) koju čine sedam tvrdnji od kojih jednu grupu čine tvrdnje vezane za umerenu opasnost (poremećaji u školi), a tri tvrdnje su vezane za visoku opasnost (zloupotreba supstanci i nošenje oružja). Školska klima se sastoji od dva faktora: Klima (eng. *Climate*; Cronbach Alpha = .798) i Sigurnost (eng. *Safety*; Cronbach Alpha = .780). Viktimizacija se sastoji od tri faktora: Fizičko i verbalno uznemiravanje (sedam tvrdnji); Oružje i fizički napadi (pet tvrdnji); i Seksualno uznemiravanje (dve tvrdnje; eng. *Physical-Verbal Harassment, Weapons & Physical Attacks, Sexual Harassment*). Pouzdanost skala je visoka (Cronbach Alpha redom je .781, .723, i .750).

**Upitnik vršnjačkog nasilja i viktimizacije (UVNV; Dinić i sar., 2014).** Upitnik sadrži ukupno 28 stavki i meri dva indikatora: Vršnjačko nasilje (fizičko, relaciono i verbalno), i Viktimizacija (fizička, relaciona i verbalna). Autori su konstruisali upitnik sa ciljem da obuhvate oblike nasilja koji su karakteristični za srednjoškolsku populaciju, da snime kako aktivno nasilje, tako i trpljenje nasilja, te da uključe i relaciono nasilje inače zapostavljeno u istraživanjima. Pri konstruisanju upitnika koristili su postojeće slične upitnike iz radova američkog Centra za kontrolu i prevenciju bolesti i Nacionalnog centra za prevenciju povrede (Dahlberg, Toal, Swahn, & Behrens, 2005; Hamburger, Basile, & Vivolo, 2011).

Fizičko nasilje govori o sklonosti ka direktnom (npr. započinjanje tuče) ili indirektnom (npr. oštećenje predmeta) fizičkom nasilju. Relaciono nasilje govori o sklonosti ogovaranju, tračarenju, socijalnoj izolaciji, ignorisanju i spletkarenju. Verbalno nasilje govori o sklonosti ismevanju, vređanju i vikanju na drugoga (Dinić i sar., 2014).

#### 5.4. Validacija instrumenata na uzorku srednjoškolaca u Republici Srbiji

U prvom polugodištu školske 2021/2022. godine sprovedeno je istraživanje na stratifikovanom uzorku populacije učenika srednjih škola Republike Srbije (Tadić, 2023). Uzorkom je obuhvaćeno i nastavno osoblje odabranih srednjih škola. Istraživanje je sprovedeno upitnicima na klasičan način (papir-olovka). Upitnici su formirani na osnovu gore opisanih upitnika tako što su odabrani određeni indikatori za tri oblasti (školska klima, prosocijalno ponašanje, bezbednost u školi) koje su procenjivali učenici, a nastavnici su procenjivali određene indikatore školske klime na upitniku za nastavnike. Tako su dobijena četiri upitnika:

- Upitnik školske klime – učenici, 102 tvrdnje,
- Upitnik školske klime – nastavnici, 38 tvrdnji,
- Upitnik prosocijalnog ponašanja, 105 tvrdnji,
- Upitnik bezbednosti u školi, 81 tvrdnja.

Upitnici su najpre prevedeni sa engleskog jezika. Primenjena je metoda dvostrukog prevoda, te su tako tvrdnje upitnika prvo prevedene na srpski jezik sa engleskog, a zatim je urađen ponovni prevod srpskog teksta na engleski kako bi se utvrdilo da li je prevod adekvatan smislu rečenica u izvornom jeziku. Nakon toga je formiran tim eksperata koji su činili psiholozi i pedagozi zaposleni u srednjim školama obuhvaćenim uzorkom. Timom je rukovodila Radmila Simjonović, tadašnja predsednica Sekcije psihologa stručnih saradnika srednjih škola pri DPS (Društvo psihologa Srbije). U tim su ušli sledeći stručni saradnici (psiholozi i pedagozi) iz deset srednjih škola, a od kojih je devet škola učestvovalo u istraživanju i to:

- Radmila Simjonović, Druga ekonomska škola, Beograd
- Dragana Stevanović, Trgovinsko-ugostiteljska škola, Leskovac
- Snežana Stamatović, Tehnička škola, Požega

- Milka Pavlović, Umetnička škola, Užice
- Stamenka Sudar, Srednja ekonomska škola, Sombor
- Tatjana Tomić Đorović, Tehnička škola za dizajn kože, Beograd
- Vesna Petković, Ekonomsko-trgovinska škola, Bor
- Nataša Stojanović, Gimnazija Sveti Sava, Beograd
- Gordana Popović Božanić, Ekonomska škola, Čačak
- Aleksandra Stevanović, Peta ekonomska škola, Rakovica (**škola nije učestvovala u istraživanju**)

Ekspertski tim je pregledao sve stavke upitnika rukovodeći se praksom u našim školama i kulturnim specifičnostima. Određene stavke su odbačene zato što se ponavljaju ili zato što su neadekvatne za našu populaciju, a druge su preformulisane u skladu sa specifičnostima u našoj sredini.

Nakon ekspertске provere formirani su konačni upitnici prema varijablama sa sledećim brojem tvrdnji:

- Upitnik školske klime – učenici, 86 tvrdnji,
- Upitnik školske klime – nastavnici, 32 tvrdnje,
- Upitnik prosocijalnog ponašanja, 75 tvrdnji,
- Upitnik bezbednosti u školi, 67 tvrdnji.

Stručni saradnici srednjih škola su sproveli istraživanje u svojim školama zbog poznavanja učenika i nastavnika, načina na koji ih je moguće motivisati za popunjavanje upitnika, te zbog lakšeg prilagođavanja vremena i mesta održavanja istraživanja. U istraživanju se odustalo od zadavanja upitnika učenicima prvog razreda s obzirom na činjenicu da se istraživanje sprovodilo u jesen te da, samim tim, učenici prvih razreda nisu imali dovoljno vremena da se

upoznaju sa školskim okruženjem (zaposlenima, vršnjacima i drugima). U svakoj školi je za učešće u istraživanju izabrano po odeljenje drugog, trećeg i četvrtog razreda. Kako bi se izbegao uticaj redosleda istraživanja varijabli na dobijene rezultate, napravljene su tri varijante upitnika za učenike koje su se razlikovale po redosledu varijabli: I varijanta (bezbednost u školi – prosocijalno ponašanje – školska klima); II varijanta (školska klima - bezbednost u školi – prosocijalno ponašanje); III varijanta (prosocijalno ponašanje – školska klima – bezbednost u školi). Kako bi svaka varijanta upitnika bila raspoređena ravnomerno, pristupljeno je grupisanju škola, pa su tako sačinjene tri grupe od po tri škole.

Prilikom unosa podataka, odbačeni su upitnici u kojima je bila vidljiva tendencija zaokruživanja po određenom obrascu (npr. uvek isti brojevi, ili od manjeg ka većem broju, i obrnuto). Nakon odbacivanja nevalidnih upitnika u obradu je ušlo 719 upitnika za učenike. Broj upitnika za nastavnike koji je ušao u obradu bio je 149.

**Uzorak.** U istraživanju je učestvovalo 719 učenika iz devet srednjih škola na teritoriji Republike Srbije. **Uzorak učenika nije ujednačen po polu i čini ga 68,5% ženskih i 31,5% muških ispitanika. Uzrast učenika se kretao od 15 do 19 godina ( $M=16,64$ ), što je adekvatno razredima koji se pohađaju.** Uzorak je ujednačen prema razredima: II (33,9%), III (34,3%), i IV (31,8%). Prosek ocena je kod gotovo pola uzorka vrlo dobar (47,7%), a zatim se raspoređuje na odličan (28,1%) i dobar (22,6%), a neznato na dovoljan (1,6%). Uzorak nastavnika nije ujednačen po polu i čini ga 77,9% ženskih i 22,1% muških ispitanika.

**Glavni faktori u istraživanju.** Analizom glavnih komponenti prema Zorić-Opačić (Zorić & Opačić, 1997) analitičkoj operacionalizaciji Cattell-ovog scree kriterijuma donešena je odluka o broju važnih faktora za svaku od varijabli ponaosob. U prikazu dobijenih faktora navodimo varijansu koju pokrivaju, pouzdanost iskazanu *Cronbach  $\alpha$*  koeficijentom, i aritmetičku sredinu na uzorku.

Na osnovu upitnika Školska klima – učenici izdvojena su 3 faktora koja objašnjavaju ukupno 47,133% varijanse:

- Podrška nastavnika i škole (39,035% varijanse;  $\alpha=.977$ ;  $M=3,46$ ) – podrazumeva pružanje podrške u nastavi i razumevanje problema i osećaja učenika od strane nastavnika (npr. *Učenici i nastavnici otvoreno razgovaraju o problemima; Nastavnici pomažu učenicima koji su bili odsutni da savladaju propušteno gradivo*), poučavanje o ispravnim načinima rešavanja konflikata (*U školi smo naučili konstruktivno i nenasilno rešavanje problema; U školi razgovaramo o načinima koji pomažu u kontroli naših osećanja*), i uključivanje učenika i roditelja u proces donošenja odluka (*Škola se trudi da roditelji budu uključeni u školske aktivnosti; Učenici učestvuju u donošenju nekih pravila u školi*),
- Učeničko zalaganje i interakcije (4,584% varijanse;  $\alpha=.937$ ;  $M=3,83$ ) – podrazumeva saradnju između učenika i uzajamnu podršku u obrazovnom procesu (npr. *Učenici pomažu jedni drugima čak i ako nisu prijatelji; Učenici ulažu puno energije u školsko učenje i aktivnosti*) i međusobno poštovanje i prijateljstvo (*Učenici se odnose jedni prema drugima sa poštovanjem; Učenici su prijateljski nastrojeni prema vršnjacima iz različitih sredina i kultura*),
- Strogost discipline (3,514% varijanse;  $\alpha=.742$ ;  $M=2,99$ ) - podrazumeva način na koji se sprovode pravila, odnosno da li su nastavnici i pravila stroga i da li učenici imaju problema zbog kršenja pravila (npr. *Nastavnici u školi su prestrogi; Učenici imaju problema zbog pričanja na času*).

Na osnovu upitnika Školska klima – zaposleni izdvojena su 2 faktora koja objašnjavaju ukupno 57,065% varijanse, a pouzdanost je iskazana Cronbach  $\alpha$  koeficijentom:

- Školsko rukovođenje i interakcije zaposlenih (50,051% varijanse;  $\alpha=.960$ ;  $M=4,30$ ),
- Posvećenost školi (7,014% varijanse;  $\alpha=.896$ ;  $M=4,44$ ).

Na osnovu upitnika Prosocijalno ponašanje izdvojena su 2 faktora koja objašnjavaju ukupno 33,882% varijanse, a pouzdanost je iskazana Cronbach  $\alpha$  koeficijentom:

- Prosocijalno ponašanje (26,412% varijanse;  $\alpha=.960$ ;  $M=4,10$ ) - podrazumeva uvažavanje drugih, kao i pružanje pomoći i podrške u nevolji, u najvećoj meri emocionalne (npr. *Ako je neko uznemiren, pomažem toj osobi da se smiri; Nudim pomoć učenicima koji imaju problem sa zadatkom; Ako vidim da nekoga maltretiraju, stanem uz tu osobu*),
- Asocijalno ponašanje (7,470% varijanse;  $\alpha=.886$ ;  $M=1,96$ ) – podrazumeva one oblike ponašanja poput zadirkivanja, ismevanja, ignorisanja, udaranja ili vredjanja drugih (*Provociram osobe koje mi se ne sviđaju; Udarim druge kada me naljute; Ignorišem školske drugove kada mi kažu da prestanem da radim nešto*).

Na osnovu upitnika Bezbednost u školama izdvojena su 4 faktora koja objašnjavaju ukupno 45,539% varijanse, a pouzdanost je iskazana Cronbach  $\alpha$  koeficijentom:

- Nasilno ponašanje (29,513% varijanse;  $\alpha=.925$ ;  $M=1,28$ ) –podrazumeva verbalno, fizičko i relaciono vršnjačko nasilno ponašanje (npr. *Tokom prethodne školske godine sam jače udarao, čupao ili odgurivao nekoga; Tokom prethodne školske godine sam ismevao ili pravio grube šale na račun drugoga*).
- Nebezbedna školska sredina (7,786% varijanse;  $\alpha=.908$ ;  $M=1,39$ ) – podrazumeva obim u kom je školska sredina (ne)bezbedna (*U školi sam dožživeo pretnju nožem; Ne osećam se sigurno u ovoj školi*),
- Viktimizacija (4,300% varijanse;  $\alpha=.894$ ;  $M=1,50$ ) - podrazumeva verbalno i relaciono uznemiravanje, odnosno uznemiravanje koje je neko pretrpeo kao žrtva (*Tokom prethodne školske godine neko je nagovarao druge da se ne druže sa mnom; Tokom prethodne školske godine neko je vikao na mene*),

- Kršenje normi (3,941% varijanse;  $\alpha=.865$ ;  $M=2,67$ ) - podrazumeva kršenje školskih normi i normi ponašanja (*U školi sam viđao da druge učenike vređaju, zadirkuju i ismevaju; U školi učenici beže sa časova*).





## 6. ISTRAŽIVANJE UČENIČKOG PONAŠANJA I BEZBEDNOSTI U ŠKOLI U REPUBLICI SRBIJI

U prethodnom poglavlju (v. potpoglavlje 5.4.) smo opisali proces odabira i validacije instrumenata za istraživanje školske klime, prosocijalnog ponašanja i bezbednosti u školi koje smo sproveli na uzorku učenika iz devet srednjih škola na teritoriji Republike Srbije na početku prvog polugodišta školske 2021/2022. godine (Tadić, 2023). U datom poglavlju je, takođe, opisan uzorak istraživanja i glavni faktori koji su dobijeni prema osnovnim varijablama u istraživanju. U daljem tekstu ćemo opisati i diskutovati pet oblika učeničkog ponašanja koji su u istraživanju izdvojeni hijerarhijskom klaster analizom, te diskutovati njihove odlike u kontekstu školske klime, prosocijalnog ponašanja i bezbednosti u školi.

### 6.1. Proškolsko ponašanje

Proškolsko ponašanje je naziv koji smo uveli da bi označili ono učeničko ponašanje koje smatramo idealnim u uslovima obrazovno-vaspitnog sistema Republike Srbije. Na uzorku domaćeg istraživanja (Tadić, 2023) u ovu kategoriju ulazi najveći broj učenika, odnosno 36%, uzimajući u obzir da je dobijeno pet različitih kategorija učeničkog ponašanja. U ovoj grupi učenika visoko se ocenjuje školska klima, prosocijalno ponašanje učenika i bezbednost u školi, a nisko se ocenjuje asocijalno ponašanje.

S obzirom na značaj koji školska klima ima za postizanje obrazovno-vaspitnih ciljeva u školama osvrnućemo se njene značajke iz ugla sprovedenog istraživanja (Tadić, 2023). Prosečna ocena školske klime od strane učenika srednjih škola je relativno dobra ( $M=3,64$  na Likertovoj skali od 1 do 5). Sličan nalaz pronalazimo i u drugim istraživanjima na uzorku učenika srednjih škola (Bar & Higin-D'Alesandro, 2007). Za razliku od inostranih istraživanja koja koriste veliki broj indikatora, mi smo se odlučili da posmatramo faktore koji se izdvajaju na osnovu multivarijantne statistike. Na taj način smo dobili dve

osnovne dimenzije školske klime, i to Učeničko zalaganje i interakcije, te Podrška nastavnika i škole. Dimenzija Učeničko zalaganje i interakcije je više izražena od Podrške nastavnika i škole. Razlog za to može biti subjektivne prirode, jer su rezultati dobijeni učeničkom (samo)procenom, ali i zato što se učenički udeo u školskoj klimi više vidi od udela nastavnika i škole.

U svakom slučaju, ističe se značaj pozitivnih međuljudskih odnosa za kreiranje pozitivne školske klime i bezbedne škole. Potporu našim nalazima pružaju druga istraživanja kojima je utvrđeno da pozitivne interakcije između učenika i nastavnika, koji su podržavajući, mogu imati uticaja na pozitivno ponašanje učenika i na njihovo akademsko angažovanje (Brand et al., 2003; Brown et al., 2010; Davis & Warner, 2018; Skinner & Belmont, 1993).

Iz ugla nastavnika školska klima se procenjivala kroz dve dimenzije, Školsko rukovođenje i interakcije zaposlenih, te Posvećenost školi. Dobijena prosečna ocena za uzorak nastavnika srednjih škola u Republici Srbiji je visoka ( $M=4,37$ ) što znači da nastavnici visoko ocenjuju školsku klimu u svojoj radnoj sredini (Tadić, 2023). Slične rezultate nalazimo u istraživanju školske klime na uzorku nastavnika američkih osnovnih škola od strane Nacionalnog centra za školsku klimu (NSCC, 2015).

Pozitivna školska klima među zaposlenima se ogleda u dobroj komunikaciji, parcipativnom donošenju odluka, pružanju podrške za stručni razvoj od strane direktora, u međusobnoj saradnji nastavnika, učenju i pružanju pomoći. Navedeno implicira izraženu posvećenost i zadovoljstvo poslom. I strana istraživanja ukazuju na značaj pozitivnih odnosa za veću posvećenost nastavnika poslu, samoeфикаsnost i zadovoljstvo školom (Othman & Kasuma, 2016; Raman, Chi Ling, & Khalid, 2015; Treputtharat & Tayiam, 2014). Nastavnicima je potrebna podrška u akademskom, društvenom, afektivnom i fizičkom okruženju da bi uspešno primenili strategije poučavanja neophodne za obrazovanje dece i ispunjavanje rastućih standarda (Tableman & Herron, 2004; Alston, 2017). U pogledu akademske klime, na pedagoške sposobnosti nastavnika utiču kapaciteti direktora škola da rešavaju probleme, kao i znanje

o relevantnoj pedagoškoj praksi. U pogledu afektivne klime na opažanje emocionalnog stanja nastavnika utiču kapaciteti direktora da inspiriše i podržava nastavnike. Društvena i fizička klima podrazumeva organizacioni put koji se odnosi na formalnu strukturu škole i organizaciju radnih procesa i procedura (Alston, 2017; Nir & Hameiri, 2014).

U domaćem istraživanju (Tadić, 2023) su pronađene razlike između srednjih škola u Beogradu i srednjih škola van Beograda. Školska klima se značajno više ocenjuje u školama van Beograda što se može objasniti duhom zajedništva koji je prisutniji u manjim sredinama, za razliku od otuđenosti koja je prisutnija u urbanoj sredini. Sporija dinamika života u ruralnim sredinama, više slobodnog vremena i veći stepen međusobnog poznavanja, a samim tim i prikladnost i kongruentnost obrazaca verovanja, vrednosti, stavova, očekivanja, ideja i ponašanja, kreiraju međuljudske odnose u pogledu dobre komunikacije, saradnje i podrške, ali i pružaju priliku za veću posvećenost poslu. Nasuprot tome, dinamika života u urbanim sredinama uglavnom je stresna, ljudi su pretežno suočeni sa mnoštvom obaveza i aktivnosti, odnosi sa drugima su često prožeti brojnim trzavicama i usmerenošću na lične brige, vrednosti, stavove, ciljeve i borbu za egzistencijom. Istraživanja pokazuju da u urbanim sredinama mnogi nastavnici, posebno novi, dobijaju manje podrške i povratnih informacija od direktora i zaposlenih (Alston, 2017; Kardos & Johnson, 2001). Stoga je fluktuacija nastavnika znatno izraženija u urbanim sredinama, u priilog čemu govore i istraživanja sprovedena u Americi prema kojima u roku od deset godina otprilike 50% nastavnika napusti profesiju zbog lošeg radnog okruženja, nedostatka podrške i sl. (Alston, 2017). Pojedini autori (Lloyd & Sullivan, 2012; Rhodes & Camic, 2009) opisuju dobre radne odnose, uključujući i odnos direktora prema zaposlenima, kao najvažnije za zadržavanje i uspeh nastavnika. Takvi odnosi podrazumevaju podržavajuće i interaktivno okruženje, prožeto participativnim donošenjem odluka, kolegijalnošću (delje-nje stručnosti, planiranje saradnje, podrška nastavnicima početnicima) i manjim stresom na poslu (Alston, 2017).

Razmatrajući ulogu školske klime iz ugla zaposlenih i učenika, možemo reći da je pozitivna školska klima koju grade zaposleni neophodan preduslov bezbedne škole u kojoj će učenici razviti pozitivan odnos prema školi i pružiti doprinos školskoj klimi pozitivnim međuljudskim odnosima i zalaganjem u učenju. Zato kažemo da je proškolsko učeničko ponašanje idealan cilj kojem treba težiti u postizanju obrazovno-vaspitnih ciljeva.

Pozitivna školska klima podstiče kooperativno učenje, grupnu koheziju, poštovanje i međusobno poverenje (Finnan, Schnepel, & Anderson, 2003; Ghath, 2003; Van Ryzin, Roseth, & Biglan, 2020). Aktivnosti nastavnika koje su usmerene na aktivno učešće učenika u aktivnostima i kooperativno učenje utiču na pozitivne međuvršnjačke odnose i osećanja (Slavin, 1990; Villardon Gallego et al., 2018), ali i na razvoj vrednosti pomaganja (Brown & Solomon, 1983; Higgins-D'Alessandro & Sath, 2007). Prosocijalno ponašanje postoji u onoj školskoj sredini u kojoj vlada pozitivna školska klima (Tadić, 2023).

Vršnjački odnosi i povezanost sa školom su se pokazali značajnim elementima školske klime u pogledu prosocijalnog ponašanja (Lester & Cros, 2015; Luego Kanacri et al., 2017). Učenici sa prosocijalnim ponašanjem su posvećeni i privrženi školi, aktivno učestvuju u radu i grade odnose bazirane na poverenju (Đurišić, 2020). U školskoj sredini u kojoj postoji podrška i razumevanje od strane nastavnika, kao i mogućnost participativnog donošenja odluka, sa jedne strane, i težnja ka uspehu i pozitivni vršnjački odnosi koji se odlikuju međusobnom saradnjom, podrškom i poštovanjem, sa druge strane, spremnost učenika da se ponašaju prosocijalno će biti veća (Tadić, 2023).

## **6.2. Uzorno školsko ponašanje**

Uzorno školsko ponašanje je naziv koji smo uveli da bi označili ono ponašanje koje smatramo poželjnim u uslovima obrazovno-vaspitnog sistema Republike Srbije. Na uzorku domaćeg istraživanja (Tadić, 2023) u ovu kategoriju ulazi veliki broj učenika, odnosno 30%. U ovoj grupi učenika umereno se ocenjuje školska klima i prosocijalno ponašanje učenika, a neznatno se izraženije oce-

njuje prisustvo asocijalnog ponašanja i (ne)bezbednosti u školi u odnosu na grupu Proškolsko ponašanje.

U odnosu na one vrednosti koje su za školu bitne, kao što su uspeh učenika, dobri međuvršnjački odnosi i odnosi sa školskim osobljem, kao i odsustvo problematičnog ponašanja, grupe učenika sa uzornim i proškolskim ponašanjem su društveno poželjne. U slučaju ovih grupa, pretpostavljamo da se radi o učenicima koji imaju dobar uspeh, spremni su da se založe kako za sebe, tako i za druge, nisu skloni problematičnom ponašanju već izgradnji dobrih odnosa sa vršnjacima i nastavnim osobljem, i koji, s obzirom na poželjno ponašanje, nailaze na podršku i razumevanje nastavnika u postizanju obrazovno-vaspitnih ciljeva. U objašnjenju ovakvog nalaza se možemo osvrnuti na istraživanja koja su pokazala da u školama u kojima učenici percipiraju bolju školsku strukturu i u kojima postoje pozitivni odnosi na relaciji učenik-učenik i učenik-nastavnik, verovatnoća i učestalost problema u ponašanju će biti niža (Gregory & Cornell, 2009; Wang, Selman, Dishion, & Stormshak, 2010). Takođe, prema pojedinim istraživanjima, brižna, participativna i odgovorna školska klima ima tendenciju da poveća privrženost školi i obezbedi optimalne uslove za društveno, emocionalno i akademsko postignuće kod učenika srednjih škola (Goodenow & Grady, 1993; Osterman, 2000; Thapa et al., 2013; Wentzel, 1997). Proškolsko i uzorno školsko ponašanje je prisutno kod dve trećine učenika srednjih škola, prema domaćem istraživanju (Tadić, 2023).

### **6.3. Konfliktno školsko ponašanje**

Konfliktno školsko ponašanje je naziv koji smo uveli da bi označili ono ponašanje učenika koje teži da ispuni zahteve obrazovno-vaspitnih ciljeva u škole, ali je, s druge strane, rukovođeno i tendencijom da se krše norme ponašanja. Na uzorku domaćeg istraživanja (Tadić, 2023) u ovu kategoriju ulazi 19% učenika. U ovoj grupi učenika konflikt postoji između visoko izraženog prosocijalnog ponašanja i srednje izraženog asocijalnog ponašanja, dok se školska klima visoko ocenjuje (skoro kao kod Proškolskog ponašanja), a bezbednost u školi ima dobru ocenu, ali nešto lošiju od grupe Uzorno školsko ponašanje.

Možemo pretpostaviti da ovu grupu čine učenici koju su dobri đaci, spremni da pruže podršku i pomoć svojim vršnjacima, nisu skloni nasilnom ponašanju i koji, shodno tome, imaju podršku od strane nastavnika, dok se njihova tendencija ka asocijalnom ponašanju i kršenju normi, a koje se, pretpostavljamo, odnosi na zadirkivanje školskih drugova, upotrebi cigareta i tome slično, može shvatiti kao sredstvo za postizanje imidža među vršnjacima. Drugim rečima, radi se o dobrim učenicima koji su „mangupi“.

Povezanost između Prosocijalnog i Asocijalnog ponašanja je niska i negativna, što govori da je adekvatnije posmatrati ove pojave kao zasebne iako su međusobno povezane (Tadić, 2023). Da bi razumeli značaj ovih oblika ponašanja potrebno je sagledati kakve povezanosti grade sa faktorima bezbednosti u školi i školske klime. Prosocijalno ponašanje je negativno i nisko povezano sa Nasilnim ponašanjem i Nebezbednom školskom sredinom, a Asocijalno ponašanje je pozitivno povezano i srednje sa Nasilnim ponašanjem, te pozitivno i nisko sa Nebezbednom školskom sredinom. Nadalje, Prosocijalno ponašanje je veoma nisko i negativno povezano sa Viktimizacijom i Kršenjem normi, dok je Asocijalno ponašanje pozitivno i nisko povezano sa istim faktorima.

Faktor Prosocijalno ponašanje gradi srednju pozitivnu povezanost sa dva faktora školske klime: Podrška nastavnika i škole i Učeničko zalaganje i interakcije. Faktor Asocijalno ponašanje gradi niske negativne povezanosti sa dva faktora školske klime.

S obzirom na ove analize i činjenicu da je u grupi Konfliktno školsko ponašanje prisutno i prosocijalno i asocijalno ponašanje, pretpostavljamo da se asocijalno ponašanje više upućuje na kršenje normi i viktimizaciju nego na nasilno ponašanje i nebezbednu školsku sredinu, a posebno zato što su faktori školske klime pozitivno i izraženo prisutni. To potvrđuje i nalaz kanoničke korelacije analize koji kaže da zastupljenost i prosocijalnog i asocijalnog ponašanja istovremeno, prati izražena viktimizacija (Tadić, 2023). I inostrana istraživanja o vršnjačkim odnosima pokazuju da kod dece visok stepen prosocijalnosti koegzistira sa agresivnošću (Hay, 2009; Hawley, 2003; Pulkkinen & Tremblay,

1992; Dodge, 1983), kao i da su prosocijalno i asocijalno ponašanje zasebne pojave (Eron & Huesman, 1984; Feshbach & Feshbach, 1969; McGinley & Carlo, 2006). U svakom slučaju, prosocijalno ponašanje ima značajnu ulogu u kreiranju bezbedne školske sredine, i navodi nas na razmišljanje o značaju prosocijalnog ponašanja u prevazilaženju posledica viktimizacije.

#### **6.4. Asocijalno školsko ponašanje**

Asocijalno školsko ponašanje je naziv koji smo uveli da bi označili ono ponašanje učenika koje se protivi zahtevima obrazovno-vaspitnog sistema Republike Srbije. Na uzorku domaćeg istraživanja (Tadić, 2023) u ovu kategoriju ulazi 9% učenika. U ovoj grupi učenika školska klima i prosocijalno ponašanje su najniže ocenjeni, a asocijalno ponašanje najviše (u odnosu na ostale četiri grupe učenika), dok se bezbednost u školi posmatra kao relativno dobra, izuzev kršenja normi ponašanja.

Ovo predstavlja neočekivan skup karakteristika, posebno s obzirom da učeničku procenu nedostatka prosocijalnog ponašanja i znatno izraženog asocijalnog ponašanja prati procena školske bezbednosti kao pozitivne (Tadić, 2023). To možemo objasniti time da ova grupa učenika nije nasilnički nastrojena, već je nezainteresovana za školu što se vidi kroz nepoštovanje osnovnih pravila školskog ponašanja, drugim rečima kršenje normi ponašanja, i kroz odbijanje da se uči i saraduje sa vršnjacima i nastavnicima u obrazovno-vaspitnom procesu. To su učenici koji ne vole školu, imaju loš uspeh i nisu spremni da pruže ili prime podršku i pomoć. Pojedini autori ističu da upravo averzija prema školi može biti povezana, između ostalog, sa vandalizmom (Funk, 1995; Niebel et al., 1993; prema Puzić, Baranović, Doolan, 2011).

Pogrešno je uticati na ovu grupu učenika strogom disciplinom, jer se pokazalo da je Stroga disciplina pozitivno povezana sa Kršenjem normi (Tadić, 2023). To znači da jačanjem disciplinskih mera izazivamo više kršenja normi. Naime, istraživanja pokazuju da nastavnici koji procenjuju da pojedini učenici ometaju nastavu, mogu primeniti određene kaznene mere koje će delovati kontra-



produktivno i tako pojačati negativno ponašanje (LeBlanc et al., 2008; Welsh, 2000). Kaznene mere mogu samo kratkoročno dati dobre rezultate (Landrum & Kauffman, 2006). Autori ističu da stavljanje naglaska na akademske performanse i uspeh, umesto na kažnjavanje, može rezultirati promenom ponašanja i boljim postignućima (Catalano, Arthur, Hawkins, Berglund, & Olson, 1998; LeBlanc et al., 2008; Ma, 2002).

Kad govorimo o prosocijalnom i asocijalnom ponašanju, treba pomenuti i razlike prema polu koje su utvrđene istraživanjem (Tadić, 2023). Naime, prosocijalno ponašanje je u većoj meri zastupljeno kod devojaka, dok je kod muškaraca zastupljenije asocijalno ponašanje (Barr & Higgins-D'Alessandro, 2007; Boxer, Tisak, & Goldstein, 2004; Bulić, 2018; Bulić i Pinkas, 2016; Eisenberg, Fabes, & Spinrad, 2006; Fabes, Carlo & Kupanoff, 1999; Grgić i sar., 2014; Sindik i Lukačić, 2012). S obzirom da prosocijalno ponašanje podrazumeva uvažavanje drugih, kao i pružanje pomoći i podrške u nevolji, u najvećoj meri emocionalne, ne čudi da je ova dimenzija u većoj meri izražena kod devojaka. Ako pođemo od teze da se kod devojaka vaspitanjem emotivna strana osnažuje u kontekstu brige i empatije (Beutel & Johnson, 2004; Gilligan & Attanucci, 1988), možemo pretpostaviti da će devojke češće iskazati emocionalnu zabrinutost u ugrožavajućim situacijama, kao i sklonost razumevanju i uvažavanju potreba i nevolja u kojima se drugi nalaze. Ovu tezu podupiru i druga istraživanja kojima je utvđena veća izraženost emocionalne zabrinutosti i zauzimanja perspektive (Barr & Higgins-D'Alessandro, 2007) ili empatije kod devojaka (Eisenberg, 2006; Zahn-Waxler, Shiro, Robinson, Emde, & Schmitz, 2001). Kada je reč o prevladavanju problema i stresnih događaja pojedina istraživanja, takođe, pokazuju da su devojke više usmerene na emocije i traženje socijalne podrške (Tadić & Kordić, 2022).

Manja zastupljenost prosocijalnog ponašanja kod muškaraca objašnjava se vaspitanjem prema koje se kod muškaraca podstiče pravedno reagovanje od ranog uzrasta, dok se kod devojaka podstiče emocionalno, brižno reagovanje (Beutel & Johnson, 2004; Gilligan & Attanucci, 1988). Jedno domaće istraživanje ukazuje na veće prisustvo emocionalne preplavljenosti kod žena, dok je

kod muškaraca prisutna veća spremnost za preuzimanje rukovodeće uloge u timu (Tadić, 2019). Sa druge strane, veća izraženost asocijalnog ponašanja kod muškaraca može biti povezana sa vršnjačkim odnosima i sklonošću primeni negativnih obrazaca ponašanja u frustrirajućim situacijama. Pokazalo se da su dobri vršnjački odnosi kod muškaraca značajan faktor manje učestalosti agresivnih obrazaca ponašanja prilikom rešavanja međusobnih konflikata (Mayeux & Cillessen, 2003), kao i da je slaba integracija učenika povezana sa sitnim zločinima (Baerveldt, 1982).

### **6.5. Nepoželjno školsko ponašanje**

Nepoželjno školsko ponašanje je naziv koji smo uveli da bi označili ono ponašanje učenika koje je usmereno protiv bezbednosti u školi. Na uzorku domaćeg istraživanja (Tadić, 2023) u ovu kategoriju ulazi 6% učenika. U ovoj grupi učenika najlošije je ocenjena bezbednost u školi (za razliku od ostalih grupa). Školska klima je srednje ocenjena, a prosocijano ponašanje je izraženije od asocijalnog.

Prema nalazima domaćeg istraživanja i muškarci i devojke su u jednakoj meri žrtve vređanja, ignorisanja, ismevanja, zadirkivanja i sličnih oblika viktimizacije (Tadić, 2023). Oni koji su skloni nasilnom ponašanju istovremeno se osećaju i kao žrtve, a oni koji su viktimizovani istovremeno se ponašaju nasilno. Viktimizacija se u pojedinim istraživanjima ističe kao jedan od prediktora nasilnog ponašanja (Vossekuil et al., 2004; Wike & Fraser, 2009).

Razlike prema polu postoje u pogledu nasilnog ponašanja koje je izraženije kod muškaraca (Bongers et al., 2003; Rescorla et al., 2007; Tadić, 2023). Muškarci iz nižih razreda i sa lošijim uspehom su više skloni fizičkom nasilništvu, i relacionom, dok muškarci sa boljim uspehom u većoj meri vrše i trpe verbalno nasilje. Devojke sa lošijim uspehom su, takođe, sklone relacionom nasilju (Dinić i sar., 2014). I muškarci i devojke u podjednako meri krše školske norme (bežanje sa časova, upotreba alkohola, uništavanje školske imovine), kao i norme ponašanja – ignorisanjem, vređanjem drugih, povređivanjem, i slično.

Ono što je specifično za škole u Republici Srbiji jeste da je bezbednost u školi u većoj meri pod uticajem (dobrih) vršnjačkih odnosa, nego pod uticajem spoljašnjih faktora, kao što je prisustvo nasilja ili kriminala u okruženju. Dati zaključak je u suprotnosti sa rezultatima sličnih istraživanja u inostranstvu (Kitsantas et al., 2004), mada se u kontekstu upotrebe alkohola i cigareta u istraživanjima pokazalo da je navedeno povezano sa lošim vršnjačkim odnosima (Meehan, Hughes, & Cavell, 2003). Možemo reći da je bezbednost u okruženju značajan faktor školske bezbednosti u onim sredinama u kojima su nasilje i kriminalitet u zajednici na visokom nivou (npr. u SAD), dok se u sredinama u kojima je stepen bezbednosti na relativno zadovoljavajućem nivou, kao što je Republika Srbija, prepoznaju drugi faktori od značaja za školsku bezbednost, poput međuvršnjačkih odnosa.

Kada se posmatra odnos prema školskoj klimi, takođe se uočavaju razlike između mladića i devojaka. Devojke bolje cene školsku klimu od mladića. Mladići procenjuju školsku disciplinu kao strogu, zalaganje za uspeh i pozitivne interakcije sa vršnjacima su prisutne u manjoj meri, podrška nastavnika i škole u smislu postizanja obrazovno-vaspitnih ciljeva, te uključenost učenika i roditelja ocenjuju se slabijim (Tadić, 2023). Kod mladića preovladava negativna percepcija školske klime, discipline i motivacije (Higgins-D'Alessandro & Sadh, 1997; Koth, Bradshaw, & Leaf, 2008). Shodno tome da mladići pokazuju veću sklonost ka nasilnom (fizičkom i verbalnom) i asocijalnom ponašanju, oni su izloženi većoj stopi kažnjavanja od strane nastavnika i škole, što im povratno menja opažanje škole u negativnom pravcu. Istraživanja pokazuju da su muškarci izloženi većoj stopi disciplinskog kažnjavanja od devojaka, od čega zavisi i njihov odnos prema nastavnicima i politici škole (Higgins-D'Alessandro & Sadh, 1997; Inbar, 1990). Opaženi odnosi između učenika i nastavnika i/ili škole, usled „problematičnog“ ponašanja, dalje mogu voditi i ka osećaju marginalizacije, kako lične, tako i marginalizacije roditelja. Neretko se kod takvih učenika može stvoriti osećaj da se njihova reč ne uvažava, da su isključeni iz određenih aktivnosti zbog svog ponašanja, što može biti slučaj i kod roditelja. Takođe, nastojanje škole da upozna roditelje sa problemima neretko se može opažati negativno, pa se tako roditelji neće osećati dobrodošlo u školi ili će se

usled odbrane ponašanja deteta naći u sukobu sa osobljem škole smatrajući kaznu neopravdanom, prestrogom i slično.

Viktimizovani učenici se osećaju otuđeno od škole i svojih vršnjaka koji nisu viktimizovani (Raskauskas et al., 2010). Učenici koji su viktimizovani su više usmereni na sebe i potencijalnu opasnost, no što su u stanju da se bave drugima, stoga su manje usmereni na prosocijalno ponašanje i posledično imaju lošije vršnjačke odnose (Tadić, 2023). Odsustvo osećaja pripadnosti i neprihvaćenost podstiče priklanjanje onim vršnjačkim grupama koje ispoljavaju određen otpor prema normativnom i vrednosnom sistemu, usled uskraćene mogućnosti za učestvovanje u pozitivnim vršnjačkim odnosima, što, sveukupno gledano, podstiče razvoj širokog spektra asocijalnih obrazaca ponašanja, počev od onih nenasilnih do krajnje nasilnih (Šaljić, 2017).

S druge strane, socijalna adaptacija, prihvaćenost i pozitivne interakcije učenika imaju uticaja na manju zastupljenost problema u ponašanju i bolje postignuće (Dryfoos, 1990). U pedagoškom modelu socijalnih kompetencija ukazuje se na sposobnost učenika da inicira i održi odnos sa vršnjacima, dok se kao osnovne odrednice vršnjačkih odnosa i prijateljstva izdvajaju socijalna znanja i razumevanja, umeća, dispozicije i regulacija emocija (Katz & McClellan, 2005, prema Radovanović, 2022). Socijalne kompetencije su najznačajniji pokazatelj i ishod prosocijalnog ponašanja (Eliot, 1990; Jurčević-Lozančić, 2016; Wentzel, 2015; prema Radovanović, 2022). Objašnjenje asocijalnosti i veće zastupljenosti nasilnih oblika ponašanja autori pronalaze u odbacivanju i to od strane prosocijalnih vršnjaka. Drugim rečima, učenici koji nisu prilagođeni i prihvaćeni, te koji nemaju pozitivnu orijentaciju u interakcijama sa vršnjacima i školom, pokazuju veću sklonost ka negativnim obrascima ponašanja.

Značajan protektivni faktor u odnosu na rizična ponašanja predstavlja adekvatno reagovanje na konflikte od strane nastavnika, podsticanje učenika da ih rešavaju i usvajaju socijalne veštine (LaRusso & Selman, 2011, prema Đorđić, 2019). U zavisnosti od toga kakva je priroda odnosa između učenika i nastavnika zavisi da li će problemi u ponašanju učenika biti izraženi u većoj ili

manjoj meri (Downer, Rimm-Kaufman, & Pianta, 2007; Meehan, Hughes, & Cavell, 2003; Stewart & Suldo, 2011).

Dimenzija Učeničko zalaganje i interakcije ima značajnu prediktorsku moć u odnosu na sve dimenzije bezbednosti u školi, a posebno u odnosu na kršenje normi i nebezbednu školsku sredinu, a zatim nasilno ponašanje i viktimizaciju (Tadić, 2023). Slabo zalaganje učenika za postizanje uspeha, loši vršnjački odnosi i nepoštovanje pravila u školi objašnjava veću zastupljenost kršenja normi, nasilnog ponašanja, viktimizacije, te procenu školske sredine kao nebezbedne. S druge strane, pozitivne interakcije između učenika i nastavnika koji su podržavajući mogu imati uticaja na pozitivno ponašanje učenika i na njihovo akademsko angažovanje (Brown, Jones, LaRusso, & Aber, 2010; Skinner & Belmont, 1993).

Maltretiranje koje učenici vrše i/ili trpe utiče na stepen njihovog akademskog angažovanja i smanjuje posvećenost u izvršavanju školskih zadataka (Thapa et al., 2013; Wolke, Woods, Bloomfield, & Karstadt, 2000). Podrška nastavnika i vršnjaka utiče na stepen kršenja školskih normi, što je podrška manja, stepen kršenja normi je veći i obratno (Way, Reddy, & Rhodes, 2007, prema Đorđić, 2019). Pokazalo se da struktura škole, autonomija, podrška i pomoć nastavnika i participativno donošenje odluka utiču na stepen kršenja normi (Wang, 2009, prema Đurišić, 2020). U svakom slučaju, pozitivna školska klima faktor od značaja za smanjenje nasilja i nasilničkog ponašanja (Barnes, Brynart, & Wet, 2012; Birkett, Espelage, & Koenig, 2009; Brookmeyer, Fanti, & Henrich, 2006; Gregory et al., 2010).

Primena prestrogih i neadekvatnih kaznenih mera može dodatno podstaći problematična ponašanja (Welsh, 2000). Da bi se postigao red i disciplina u školi važno je da učenici veruju u školska pravila i da smatraju da se pravila sprovode pošteno i dosledno (Wang & Degol, 2015; Way, 2011; Welsh, 2000). U školama u kojima postoji uspostavljen red i u kojima se, umesto kaznenih mera, primenjuje proaktivno rešavanje problema u ponašanju učenika zasnovano na principu pravičnosti, stepen viktimizacije i nepoželjnog ponašanja će

biti niži (Gottfredson et al., 2005; Skiba, Michael, Nardo, & Peterson, 2002; Wang & Degol, 2015).

Za razliku od prethodna četiri oblika učeničkog ponašanja, za koje je karakteristično nenasilno ponašanje, ovo je jedini oblik koji je povezan sa nasilnim ponašanjem. U ovoj grupi možemo pretpostaviti da veću ulogu u kreiranju problematičnog ponašanja i proceni školske sredine kao nebezbedne igraju porodični faktori i faktori okruženja nego faktori školske sredine. Nedavno sprovedeno domaće istraživanje ukazuje na značaj porodice za doživljaj škole. Naime, zadovoljstvo porodicom je značajno povezano sa zadovoljstvom školom i prijateljima (Kovačević Lepojević, Gutvajn, Tadić, 2023). Ukoliko takvi učenici žive u disfunkcionalnim porodicama ili u svom okruženju posmatraju i/ili trpe nasilje i viktimizaciju, vrlo je verovatno da će takvo ponašanje preneti i u školsku sredinu. Istraživanja koja podupiru date tvrdnje pokazuju da su deca koja dolaze iz porodica sa disfunkcionalnim odnosima u većem riziku od asocijalnog ponašanja tokom adolescencije, te da su porodični problemi često isprepletani sa problemima u okruženju, jer takve porodice neretko žive u problematičnom okruženju i okruženju u kojima obitavaju porodice u kojima vladaju slični odnosi, a njihova deca često pohađaju škole koje su pogođene problemima iz okruženja (LeBlanc et al., 2008; Nagin & Tremblay, 2001; Wasserman & Seracini, 2001).



## ZAKLJUČAK

Primarni zadatak škole kao obrazovno-vaspitne ustanove je socijalni razvoj učenika. Socijalni razvoj podrazumeva, pre svega, razvoj socijalnih kompetencija koje se odnose na skup socijalnih, emocionalnih i kognitivnih veština. Ove veštine omogućavaju učenicima bolje snalaženje u socijalnim situacijama, a razvijaju se kroz interakciju sa okruženjem (vršnjacima i odraslim). Domaće istraživanje je pokazalo da upravo priroda interakcije koju učenici ostvaruju sa svojim vršnjacima i zaposlenima u školi, usmerava njihovo ponašanje u pravcu poželjnog što, konačno, doprinosi ostvarenju obrazovno-vaspitnih ciljeva škole (Tadić, 2023). Zapravo, razvoj kompetencija koje pogoduju izgradnji pozitivnih obrazaca ponašanja kod učenika ostvaruje se putem prosocijalnog ponašanja među učenicima (npr. međusobno uvažavanje, pomoć i podrška, podsticanje kooperativnog učenja, grupne povezanosti i sl.), i putem pozitivne školske klime (npr. komunikaciju između učenika i nastavnika koja počiva na uvažavanju, slušanju, razumevanju, podršci, ali i komunikaciju i saradnju između nastavnika i drugih članova školskog kolektiva koja počiva na istim principima).

Istraživanja na uzorku srednjih škola, kako domaća (Tadić, 2023), tako i inostrana (Guo, 2012; Thapa et al., 2013), ukazuju na krucijalni značaj pozitivnih odnosa među nastavnim i drugim osobljem za školsku klimu. U takvoj sredini, učenici imaju priliku za individualni razvoj, postizanje uspeha, izgradnju dobrih međuljudskih odnosa, a sve to uz podršku nastavnika i škole. U pozitivnoj školskoj klimi škola se doživljava kao bezbedno okruženje u kojem se učenici osećaju sigurno, što, posledično, rezultira boljim vršnjačkim odnosima i većim zalaganjem u učenju. Drugim rečima, pozitivni međuljudski odnosi igraju krucijalnu ulogu ne samo za školsku klimu već i za bezbednost u školi.

Pored pozitivnih međuljudskih odnosa jednaku važnost ima učeničko zalaganje, jer to je ponašanje koje se od učenika očekuje. Škole koje uspevaju da podignu razinu učeničkog zalaganja doprinose time i pozitivnoj školskoj klimi,



ali i bezbednosti u školi i ostvarenju obrazovno-vaspitnih ciljeva, među koje spada i razvoj socijalnih kompetencija.

Promovisanjem prosocijalnih oblika ponašanja kod učenika (i zaposlenih) unapređuje se pozitivan odnos prema drugome, opažanje da li je neko u nevolji i kako mu se može pomoći, saradnja sa drugima, spremnost da se traži pomoć kada je ona potrebna, spremnost da se prihvati zahvalnost, nesebičnost u ponašanju, i slični važni obrasci ponašanja.

Kako ističu pojedini autori, „psihologija se ne bavi samo proučavanjem patologija, slabosti i oštećenja, već i proučavanjem snaga i vrlina“ (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000, str. 7). Umesto da stavljamo naglasak na suzbijanje negativnih oblika ponašanja učenika, važnije je raditi na izgradnji i osnaživanju pozitivnih oblika ponašanja. Stoga nastavnici, zbog svakodnevnog kontakta sa učenicima, imaju važnu ulogu u preventivnom delovanju koje se može ostvariti kroz različite aktivnosti podsticanja i razvoja poželjnih ponašanja. Bilo da se radi o aktivnostima podučavanja o ispravnim načinima rešavanja konflikata i razvoja drugih socijalnih i emocionalnih kompetencija ili orijentaciji i pružanju podrške od strane nastavnika u ostvarivanju obrazovnih ciljeva, svaka ponaosob bi u određenom stepenu mogla doprineti poboljšanoj komunikaciji i međusobnim interakcijama, te tako boljoj školskoj klimi i redukciji rizičnih ponašanja.

Sa druge strane, za klimu na nivou cele škole, odgovorni su direktori i stručni saradnici, jer oni kreiraju osnovni pogled na prirodu odnosa u školi, da li se više pažnje posvećuje pozitivnim interakcijama, učeničkom zalaganju i razvoju socijalnih kompetencija, ili se pažnja usmerava na izbegavanje negativnih događaja i pokazatelja obrazovno-vaspitnog rada. Politika škole se reflektuje i na nivo učionice. Kako je obrazovno-vaspitna praksa vođena onim što se meri, svakako bi škole trebalo da posvete više pažnje validnom merenju ispitivanih pojava i adekvatnom reagovanju na njih (Cohen & McCabe, 2009, prema Alston, 2017).

Kroz analizu različitih oblika učeničkog ponašanja pokazali smo da je za školu značajno da podržava proškolsko ponašanje kod učenika i da se ono uspostavi

kao nepisani kriterijum šta je očekivano ponašanje u školi. Ostale grupe se na različite načine odnose prema ovom idealu. Grupa uzornog ponašanja se trudi da prikrije slabije učeničko zalaganje dobrim interakcijama sa osobljem u školi i vršnjacima, jer na taj način lakše uspeva da ostvari obrazovne ciljeve škole. Grupa konfliktno školsko ponašanje razbija uniformno gledanje na školski ideal sa paralelno prisutnim težnjama da ostvare proškolsko ponašanje, ali i „mangupsko“ ili drugačije osobeno ponašanje kojim bi se istakli među drugima. Grupa asocijalno školsko ponašanje pruža otpor da prihvati proškolsko ponašanje kao ideal. Razlozi mogu biti različiti i na školi je da vidi „odakle vetar duva“, da li je izvor otpora u porodici, u nedostatku socijalnih kompetencija, u neprilagođenosti kolektivu, i slično. Ovu grupu učenika treba dodatno podsticati na uključivanje u rad sa drugima kako bi razvili veštine komunikacije i ostvarili bliže odnose sa vršnjacima. Grupa nepoželjno školsko ponašanje je, srećom, malobrojna i ona predstavlja učenike koji donose probleme školi zbog nasilnog ponašanja. Dok je asocijalno ponašanje potrebno izmeniti motivisanjem učenika na uključivanje u pozitivne vršnjačke odnose, nepoželjno ponašanje je potrebno suzbijati. I tu se nalazimo na nezgodnom terenu, jer ukoliko primenjujemo kažnjavanje onda izazivamo nove prekršaje u ponašanju i nove agresivne ispade. Zato se naglašava doslednost u primeni pravila ponašanja koja mora da važi za sve podjednako. Bilo koji oblik diskriminacije ne sme biti prijemtan prema učenicima od strane nastavnika i osoblja škole. U takvom okruženju stvara se mogućnost da se i učenici sa nepoželjnim oblicima ponašanja ukllope u norme koje su jasno postavljene i dosledno se sprovode.

Dakle, na kraju možemo zaključiti da ideal u pogledu učeničkog ponašanja u školskoj sredini treba da bude proškolsko ponašanje koje se promovise unutar pozitivne školske klime, sa naglaskom na podsticanje željenih ponašanja u ostvarivanju obrazovno-vaspitnih ciljeva, a što manje na kažnjavanju nepoželjnih i asocijalnih oblika ponašanja.



## LITERATURA

- Agnew, R. (1993). Why do they do it? An examination of the intervening mechanisms between „social control“ variables and delinquency. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 30(2), 245–266.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ainsworth, M. S. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 44(4), 709–716.
- Aleem, D., & Moles, O. (1993). *Review of research on ways to attain goal six: Creating safe, disciplined, and drug-free schools*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement.
- Alston, R. C. (2017). *A Causal Comparative Study of Teacher and Administrator Perceptions of School Climate within Elementary Schools in a School District* [Doctoral Dissertation, Liberty University]. Lynchburg, VA: Liberty University.
- Amato, P. R. (1990). Personality and social network involvement as predictors of helping behavior in everyday life. *Social Psychology Quarterly*, 53(1), 31–43.
- Astor, R. A., Guerra, N., & Van Acker, R. (2010). How can we improve school safety research. *Educational Researcher*, 39(1), 69–78.
- Attar-Schwartz, S. (2009). Peer sexual harassment victimization at school: The roles of student characteristics, cultural affiliation, and school factors. *American Journal of Orthopsychiatry*, 79, 407–420. doi:10.1037/a0016553
- Bachman, R., Randolph, A., & Brown, B. L. (2011). Predicting perceptions of fear at school and going to and from school for african american and white students: The effects of school security measures. *Youth & Society*, 43(2), 705–726.

- Baerveldt, C. (1982). Schools and the prevention of petty crime: Search for missing link. *Journal of Quantitative Criminology*, 8, 79–94.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67(3), 1206–1222.
- Bar-Haim, A. (2019). *Organizational Commitment: The Case of Unrewarded Behavior*. New Jersey: World Scientific Publishing Co – WSPC.
- 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.
- Barr, J. J., & Higgins-D'Alessandro, A. (2007). Adolescent empathy and prosocial behavior in the multidimensional context of school culture. *The Journal of Genetic Psychology*, 168(3), 231–250.
- Barth, J. M., Dunlap, S. T., Dane, H., Lochman, J. E., & Wells, K. C. (2004). Classroom environment influences on aggression, peer relations, and academic focus. *Journal of School Psychology* 42(2), 115–133.
- Batson, C. D., Powell, A. A. (2003). Altruism and Prosocial Behavior. In T. Milton, & Lerner, M. J. (Eds), *Handbook of psychology: Personality and social psychology* (pp. 463–484). Hoboken: New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Benbenishty, R., & Astor, R. A. (2005). *School violence in context: Culture, neighborhood, family, school, and gender*. New York: Oxford University Press.
- Bergin, C., Talley, S., & Hamer, L. (2003). Prosocial behaviours of young adolescents: A focus group study. *Journal of Adolescence*, 26(1), 13–32.
- Berkowitz, M. W., & Bier, M. C. (2004). Research-based character education. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 72–85.

- Beutel, A. M., & Johnson, M. K. (2004). Gender and Prosocial Values During Adolescence: A Research Note. *The Sociological Quarterly*, 45, 379–393.
- Bierhoff, H. (2002). *Prosocial behaviour*. London, UK: Psychology Press.
- Birkett, M., Espelage, D. L., & Koenig, B. W. (2009). LGB and questioning students in schools: The moderating effects of homophobic bullying and school climate on negative outcomes. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 989–1000.
- Blakemore, S. J. (2008). The social brain in adolescence. *Nature Reviews Neuroscience*, 9(4), 267–277.
- 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.
- Borgers, N., de Leeuw, E., & Hox, J. (2000). Children as respondents in survey research: Cognitive development and response quality. *Bulletin de Methodologie Sociologique*, 66, 60–75.
- Borren, L. M., Handy, D. J., & Power, T. G. (2011). Examining perceptions of school safety strategies, school climate, and violence. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 9(2), 171–187.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Attachment* (Vol. 1). London: The Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis.
- Boxer, P., Tisak, M. S., & Goldstein, S. E. (2004). Is it bad to be good? An exploration of aggressive and prosocial behavior subtypes in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 33, 91–100.
- Brackett, M., Reyes, M., & Rivers, S. E. (2011). Classroom Emotional Climate, Teacher Affiliation, and Student Conduct. *Journal of Classroom Interaction*, 46(1), 27–36.
- 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.
- Bronfenbrenner, U. (2001). The Bioecological Theory of Human Development. In Smelser, N. and Baltes, P. (Eds.), *International Encyclopedia of Social and Behavioral Science* (pp. 6963–6970). NY: Elsevier.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of Child Psychology – Volume 1: Theoretical Models of Human Development* (pp. 993–1028). New York: Willey.
- 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, 504–514.
- Brown, D., & Solomon, D. (1983). A model for prosocial learning: An in-progress field study. In D. L. Bridgeman (Ed.), *the nature of prosocial development: Interdisciplinary theories and strategies* (pp. 273–307). New York: Academic Press.
- Brown, J. L., Jones, S. M., LaRusso, M. D., & Aber, J. L. (2010). Improving classroom quality: Teacher influences and experimental impacts of the 4rs program. *Journal of Educational Psychology*, 102, 153–167.
- Bucher, K. T., & Manning, M. L. (2005). Creating safe schools. *The clearing house: A journal of educational strategies, issues, and ideas*, 79(1), 55–60.
- Buhs, E. S., Ladd, G. W., & Herald, S. L. (2006). Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 1–13.
- Bulić, A. (2018). Činioci prosocijalnog i agresivnog ponašanja učenika osnovnih škola. *Nastava i vaspitanje*, 67(3), 525–540.

- Bulić, A. i Pinkas, G. (2016). The manifestation of prosocial and aggressive behavior of preschool children depending on sex and age. *Human, 6*(2), 36–45.
- Calabrese, R. L. (2000). *Leadership for safe schools: A community-based approach*. London: Scarecrow Press, Inc.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A., & Zimbardo, P. G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science, 11*(4), 302–306.
- Carlo, G. & Randall, B. A. (2002). The development of a measure of prosocial behaviors for late adolescents. *Journal of Youth and Adolescence, 31*(1), 31–44.
- Carlo, G., Crockett, L. J., Wolff, J. M., & Beal, S. J. (2012). The role of emotional reactivity, self-regulation, and puberty in adolescents' prosocial behaviors. *Social Development, 21*(4), 667–685.
- Carlo, G., Hausmann, A., Christiansen, S., & Randall, B. A. (2003). Sociocognitive and behavioral correlates of a measure of prosocial tendencies for adolescents. *The Journal of Early Adolescence, 23*(1), 107-134.
- Catalano, R. F., Arthur, M. W., Hawkins, D. J., Berglund, L., & Olson, J. J. (1998). Comprehensive community and school interventions to prevent antisocial behavior. In R. Loeber & D. P. Farrington (Eds.), *Serious & violent juvenile offenders: Risk factors and successful interventions*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Clifford, M., Menon, R., Gangi, T., Condon, C., & Hornung, K. (2012). *Measuring school climate for gauging principal performance: a review of the validity and reliability of publicly accessible measures*. Washington, DC: American Institutes for Research.
- Cohen, J., & Geier, V. K. (2010). *School climate research summary: January 2010*. Preuzeto sa: <http://www.schoolclimate.org/climate/schoolclimatebriefs.php>



- Cohen, J., Pickeral, T., & McCloskey, M. (2009). Assessing school climate. *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review*, 74(8), 45–48.
- Coolahan, K., Fantuzzo, J., Mendez, J., & McDermott, P. (2000). Preschool peer interactions and readiness to learn: Relationships between classroom peer play and learning behaviors and conduct. *Journal of Educational Psychology*, 92, 458-465.
- Dahlberg, L. L., Toal, S. B., Swahn, M. & Behrens, C. B. (2005). *Measuring violence-related attitudes, behaviors, and influences among youths: A compendium of assessment tools* (2nd ed.). Atlanta, GA: Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Injury Prevention and Control.
- Davis, J. R., & Warner, N. (2018). Schools Matter: The Positive Relationship Between New York City High Schools' Student Academic Progress and School Climate. *Urban Education*, 53(8), 959–980.
- Devine, J., & Cohen, J. (2007). *Making your school safe: Strategies to protect children and promote learning*. New York, NY: Teachers College Press.
- Devos, B., Nielsen, K., & Azar, A. (2018). Final Report of the Federal Commission on School Safety. Washington, D.C: US Department of Education.
- Dinić, B., Sokolovska, S., Milovanović, I. i Oljača, M. (2014). Oblici i činioci školskog nasilništva i viktimizacije. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 46(2), 399–424.
- Dovidio, J. F. (1984). Helping behavior and altruism: an empirical and conceptual overview. In L Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, (pp. 361–427). New York: Academic Press.
- 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.

- Dryfoos, J. G. (1990). *Adolescents at risk: Prevalence and prevention*. New York: Oxford University Press.
- Duke, D. L. (2002). *Creating safe schools for all children*. Boston: Allyn & Bacon.
- Đorđić, D. (2019). *Školska klima kao korelat rezilijentnosti učenika* [Doktorska disertacija, Univerzitet u Novom Sadu]. Novi Sad: Filozofski fakultet, odsek za pedagogiju.
- Đorđić, D., & Damjanović, R. (2016). Školska klima, njen značaj za ponašanje učenika i mogućnosti merenja. *Teme*, 40(1), 301–317.
- Đurić, S. (2008). Strategije za identifikovanje parametara bezbednosnih rizika u školama. U D. Radovanović (Ur.), *Poremećaji ponašanja u sistemu obrazovanja* (str. 295–313). Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Đurić, S., & Popović-Ćitić, B. (2011). Procena školske klime u funkciji unapređenja kvaliteta rada obrazovno-vaspitnih institucija. *Socijalna Misao*, 18(4), 114–129.
- Đurišić, M. (2020). *Povezanost školske klime i i problema u ponašanju kod učenika mlađih razreda osnovne škole*. [Doktorska disertacija, Univerzitet u Beogradu]. Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Eisenberg, N. (2006). Prosocial behavior. In G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 313–324). Washington, DC: National Association of School Psychologists.
- Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1991). Prosocial behavior and empathy: a multi-method developmental perspective. In M. S. Clark (Ed.), *Review of Personality and Social Psychology: Volume 12. Prosocial Behavior* (pp. 34–61). Newbury Park, CA: Sage.
- Eisenberg, N., & Mussen, P. H. (1989). *The roots of prosocial behavior in children*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Eisenberg-Berg, N., & Hand, M. (1979). The relationship of preschoolers' reasoning about prosocial moral conflicts to prosocial behavior. *Child Development, 50*(2), 356–363.
- El Mallah, S. (2019). Conceptualization and Measurement of Adolescent Prosocial Behavior: Looking Back and Moving Forward. *Journal of Research on Adolescence, 30*(S1), 15–38.
- Eron, L. D., & Huesmann, R. L. (1984). The Relation of Prosocial Behavior to the Development of Aggression and Psychopathology. *Aggressive Behavior, 10*, 201–211.
- Fabes, R. A., Carlo, G., & Kupanoff, K., Laible, D. (1999). Early Adolescence and Prosocial/Moral behavior: The role of individual processes. *The Journal of Early Adolescence, 19*(1), 5–16.
- 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.
- Fernandes, M. F., & Randall, D. M. (1992). The nature of social desirability response effects in business ethics research. *Business Ethics Quarterly, 2*(2), 183–205.
- Feshbach, N. D., & Feshbach, S. (1969). The relationship between empathy and aggression in two age groups. *Developmental Psychology, 1*(2), 102–107.
- Finnan, C., Schnepel, K., & Anderson, L. (2003). Powerful learning environments: The critical link between school and classroom cultures. *Journal of Education for Students Placed at Risk, 8*, 391–418.
- Fraser, B. J. (1999). Using Learning Environment Assessments to Improve Classroom and School Climates. In H. J. Freiberg (Ed.), *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments* (pp. 67–86). Philadelphia, PA: Falmer Press.

- 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). Philadelphia, PA: Falmer Press.
- Furlong, M., & Morrison, G. (2000). The school in school violence: Definitions and facts. *Journal of Emotional and Behavioral disorders*, 8(2), pp. 71–82.
- Furlong, M., Felix, E., Sharkey, J., & Larson, J. (2005). Preventing school violence: A Plan for safe and engaging schools. National Association of Secondary School Principals Bulletin. Preuzeto sa:  
[https://www.academia.edu/75640786/Preventing\\_school\\_violence\\_A\\_Plan\\_for\\_safe\\_and\\_engaging\\_schools](https://www.academia.edu/75640786/Preventing_school_violence_A_Plan_for_safe_and_engaging_schools)
- Gaertner, S. L., Dovidio, J. F., Rust, M. C., Nier, J. A., Banker, B. S., Ward, C. M., et al. (2000). Reducing intergroup bias: elements of intergroup cooperation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(3), 388–402.
- Garofalo, J. (1979). Victimization and the fear of crime. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 16(1), 80–97.
- Ghaith, G. (2003). The relationship between forms of instruction, achievement and perceptions of classroom climate. *Educational Research*, 45, 83–93.
- Gilligan, C., & Attanucci, J. (1988). Two Moral Orientations: Gender differences and similarities. *Merrill-Plamer Quarterly: Journal of Developmental Psychology*, 34, 223–237.
- Goldstein, S. E., Young, A., & Boyd, C. (2008). Relational Aggression at School: Associations with School Safety and Social Climate. *Journal of Youth and Adolescence*, 37(6), 641–654.
- Goodenow, C., & Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *Journal of Experimental Education*, 62, 60–71.

- Gottfredson, G. D., Gottfredson, D. C., Payne, A. A., & Gottfredson, N. C. (2005). School climate predictors of school disorder: results from a national study of delinquency prevention in schools. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 42, 412–444.
- Greener, S. H. (2000). Peer assessment of children's prosocial behavior. *Journal of Moral Education*, 29(1), 47–60.
- Gregory, A., & Cornell, D. (2009). "Tolerating" adolescent needs: Moving beyond zero tolerance policies in high school. *Theory Into Practice*, 48, 106–113.
- 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.
- Grgić, N., Babić Čikeš, A. i Ručević, S. (2014). Emocionalna inteligencija, agresivno i prosocijalno ponašanje učenika rane adolescentske dobi. *Život i škola*, 32(2), 43–60.
- Grover, A. (2015). *Student Perception of School Safety and How it Affects their Academic Achievement* [Doctoral Dissertation, Northwest Nazarene University]. Nampa, Idaho: Department of Graduate Education, Northwest Nazarene University.
- Guo, P. (2012). *School culture: A validation study and exploration of its relationship with teachers' work environment* (Unpublished doctoral dissertation). Fordham University, New York.
- Halpin, A. W., & Croft, D. B. (1963). *The organizational climate of schools*. University of Chicago: Midwest Administration Center.
- Hamburger, M. E., Basile, K. C. & Vivolo, A. M. (2011). *Measuring bullying victimization, perpetration, and bystander experiences: A compendium of assessment tools*. Atlanta, GA: Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Injury Prevention and Control.

- Hampson, R. B. (1984). Adolescent prosocial behavior: Peer-group and situational factors associated with helping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(1), 153–162.
- Hanson, D., Vardon, P., & Lloyd, J. (2002). Safe communities: An ecological approach to safety promotion. In R. Muller (Ed.), *Reducing injuries in Mackay, North Queensland* (pp. 17–34). Warwick, Queensland, Australia: Warwick Educational Publishing.
- Haroz, E. E., Murray, L. K., Bolton, P., Betancourt, T., & Bass, J. K. (2013). Adolescent resilience in Northern Uganda: The role of social support and prosocial behavior in reducing mental health problems. *Journal of Research on Adolescence*, 23(1), 138–148.
- Hawkins, J. D., Lishner, D. M., & Catalano, R. F. (1985). Childhood predictors and the prevention of adolescent substance abuse. In C. L. Jones & R. J. Battjes (Eds.), *Etiology of drug abuse: Implication for prevention* (pp. 75–125). Rockville, MD: National Institute on Drug Abuse.
- Hawley, P. H. (2003). Prosocial and coercive configurations of resource control in early adolescence: A case for the well-adapted Machiavellian. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49, 279–309.
- Hay, D. F. (2009). The roots and branches of human altruism. *British Journal of Psychology*, 100(3), 473–479.
- Henderson, A. & Howe, D.E. (1998). A healthy school environment. In E. Marx, F. Wooley, & D. Northop (Eds), *Health is academic. A guide to coordinated school health programs* (pp. 96–115). New York: Teachers College Press.
- Henrich, C. C., Schwab-Stone, M., Fanti, K., Jones, S. M., & Ruchkin, V. (2004). The association of community violence exposure with middle-school achievement: A prospective study. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 25(3), 327–348.
- Henry, D., Guerra, N., Huesmann, R., Tolan, P., VanAcker, R., & Eron, L. (2000).

- Normative influences on aggression in urban elementary school classrooms. *American Journal of Community Psychology*, 28(1), 59–81.
- Hewstone, M., Rubin, M., & Willis, H. (2002). Intergroup bias. *Annual Review of Psychology* 53(1), 575–604.
- Higgins-D'Alessandro, A., & Sadh, D. (1997). The dimensions and measurement of school culture: Understanding school culture as the basis for school reform. *International Journal of Educational Research*, 27(7), 533–569.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A., & Jackson, T. (1999). Influence of the teacher-student relationships on childhood conduct problems: A prospective study. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28(2), 173–184.
- Inbar, D. (1990). The legitimation of a second chance. In D. E. Inbar (Ed.), *Second chance in education: An interdisciplinary and international perspective* (pp. 1--18). London: The Falmer Press.
- Independent Project Trust. (1999). Protecting your school from violence and crime. Guidelines for principals and school governing bodies. Durban: IPT.
- Inderbitzen, H. M. & Foster, S. L. (1992). The Teenage Inventory of Social Skills: Development, reliability, and validity. *Psychological Assessment*, 4(4), 451–459.
- Inderbitzen, H. M., & Garbin, C. P. (1992, November 19–22). An Investigation of the Construct Validity of the Teenage Inventory of Social Skills: A Convergent Multivariate Approach. Paper presented at the *annual meeting of the Association for the Advancement of Behavior Therapy*. Boston, MA, pp. 140–150.
- Jackson, M., & Tisak, M. S. (2001). Is prosocial behaviour a good thing? Developmental changes in children's evaluations of helping, sharing, cooperating, and comforting. *British Journal of Developmental Psychology*, 19(3), 349–367.

- Johnson, B., & Stevens, J. J. (2006). Student achievement and elementary teachers' perceptions of school climate. *Learning Environments Research*, 9(2), 111–122.
- Juvonen, J., Nishina, A., & Graham, S. (2000). Peer harassment, psychological adjustment, and school functioning in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 349–359.
- Kanacri, B. P., Pastorelli, C., Zuffianò, A., Eisenberg, N., Ceravolo, R., & Caprara, G. V. (2014). Trajectories of prosocial behaviors conducive to civic outcomes during the transition to adulthood: The predictive role of family dynamics. *Journal of Adolescence*, 37(8), 1529–1539.
- Kardos, S., & Johnson, S. (2001). Counting on colleagues: New teachers encounter the professional cultures of their schools. *Educational Administration Quarterly*, 37, 259–290.
- Keefer, K. V. (2015). Self-report assessments of emotional competencies: A critical look at methods and meanings. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(1), 3–23.
- Kitsantas, A., Ware, H. W., Martinez-Arias, R. (2004). Students' perceptions of school safety: Effects by community, school environment, and substance use variables. *The Journal of Early Adolescence*, 24(4), 412–430.
- Knight, T. (2015). *A Psychometric Examination of Prosocial Behavior Across Cultural Contexts* [Doctoral dissertation, Duquesne University]. Retrieved from: <https://dsc.duq.edu/etd/759>
- Kordić, B. (2006). Psihološki aspekt sigurnosti. U B., Kordić, Kovandžić, M. & Stanarević, S. (Ur.) *Lokus sigurnosti – istraživanje doživljaja sigurnosti* (str. 5–23). Beograd: Fakultet civilne odbrane Univerziteta u Beogradu.
- Kordić, B. (2019). Regresija u grupi i organizaciji i korporativna bezbednost. *Godišnjak Fakulteta bezbednosti*, 2019(1), 67–85.



- Kosciw, J. G., & Elizabeth, M. D. (2006). *The 2005 National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual and transgender youth in our nation's schools*. New York, NY: GLSEN.
- 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.
- Kovačević Lepojević, M., Gutvajn, N., & Tadić, V. (2023). „Life Satisfaction and Positive Youth Development in Serbia“. *Sociologija, 65*(2), 217-232.
- Kupchik, A., & Catlaw, T. (2014). Discipline and Participation: The Long-Term Effects of Suspension and School Security on the Political and Civic Engagement of Youth. *Youth Society, 47*(1), 95-124.
- 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.
- Kuuskorpi, M. & González, N. (2011). *The future of the physical learning environment: school facilities that support the user*. Paris: Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD).
- Ladd, G. W., & Profilet, S. M. (1996). The Child Behavior Scale: A teacher-report measure of young children's aggressive, withdrawn, and prosocial behaviors. *Developmental Psychology, 32*(6), 1008–1024.
- Laible, D. J., Carlo, G., & Roesch, S. C. (2004). Pathways to self-esteem in late adolescence: The role of parent and peer attachment, empathy, and social behaviours. *Journal of Adolescence, 27*(6), 703–716.
- Latané, B. & Darley, J. M. (1970). *The Unresponsive Bystander: Why Doesn't He Help?* New York: Appleton-Century Crofts.
- Lerner, R. M. & Galambos, N. L. (1998). Adolescent Development: Challenges and Opportunities for Research, Programs, and Policies. *Annual Review of*

*Psychology*, 49, 413-446.

LeBlanc, L., Swisher, R., Vitaro, F., & Tremblay, R. (2018). *Journal of Research on Adolescence*, 18(3), 395–419.

LeBlanc, L., Swisher, R., Vitaro, F., & Tremblay, R. E. (2008). High School Social Climate and Antisocial Behavior: A 10 Year Longitudinal and Multilevel Study. *Journal of Research on Adolescence*, 18(3), 395–419.

Lerner, R. M., & Galambos, N. L. (1998) Adolescent Development: Challenges and Opportunities for Research, Programs, and Policies. *Annual Review of Psychology*, 49, 413-446.

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.

Lloyd, M. E., & Sullivan, A. (2012). Leaving the Profession: The Context behind One Quality Teacher's Professional Burn Out. *Teacher Education Quarterly*, 39(4), 139–162.

Lorion, R. P. (1998). Exposure to urban violence: Contamination of the school environment. In D. S. Elliott, B. A. Hamburg, & K. R. Williams (Eds.), *Violence in American schools: A new perspective* (pp. 293–311). New York: Cambridge University Press.

Loukas, A., & Murphy, J. L. (2007). Middle school student perceptions of school climate: examining protective functions on subsequent adjustment problems. *Journal of School Psychology*, 45(3), 293–309.

Low, S., & Van Ryzin, M. V. (2014). The moderating effects of school climate on bullying prevention efforts. *School Psychology Quarterly*, 29, 306–319.

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 co-

- lombian adolescents. *Child Development*, 88(4), 1100–1114.
- Ma, X. (2002). Bullying in middle school: Individual and school characteristics of victims and offenders. *School effectiveness and school improvement*, 13, 63–89.
- MacNeil, A. J., Prater, D., & Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of Leadership in Education*, 12(1), 73–84.
- Maner, J. K., & Gailliot, M. T. (2007). Altruism and egoism: Prosocial motivations for helping depend on relationship context. *European Journal of Social Psychology*, 37(2), 347–358.
- Marshall, M. L. (2004). Examining school climate: Defining factors and educational influences [white paper, electronic version] Retrieved 25.5.2021. from Atlanta, GA, Georgia State University Center for School Safety, School Climate and Classroom Management website: <http://schoolsafety.education.gsu>
- Martin, D., Martin, M., Gibson, S. S., & Wilkins, J. (2007). Increasing prosocial behavior and academic achievement among adolescent African American males. *Adolescence*, 42(168), 689–698.
- Martí-Vilar, M., Corell-García, L., & Merino-Soto, C. (2019). Systematic review of prosocial behavior measures. *Revista de Psicología*, 37(1), 349–377.
- Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396.
- Mayer, M. J., & Cornell, D. G. (2010). New perspectives on school safety and violence prevention. *Educational Researcher*, 39(1), 5–6.
- Mayeux, L., & Cillessen, A. H. N. (2003). Development of social problem solving in early childhood: Stability, change, and associations with social competence. *The Journal of Genetic Psychology*, 164, 153–173.

- McDougall, W. (1908). *Social Psychology*. London: Methuen.
- McGinley, M. & Carlo, G. (2006). Two Sides of the Same Coin? The Relations between Prosocial and Physically Aggressive Behaviors. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(3), 337–349.
- Meehan, B. T., Hughes, J. N., & Cavell, T. A. (2003). Teacher-student relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child Development*, 74, 1145–1157.
- Mitchell, R. M., Kensler, L., & Tschannen-Moran, M. (2018). Students trust in teachers and student perceptions of safety: Positive predictors of student identification with school. *International Journal of Leadership in Education*, 21(2), 135-154.
- Morrison, G. M., Furlong, M. J. , & Morrison, R. L. (1994). School violence to school safety: reframing the issue for school psychologists. *School Psychology Review*, 23(2), 236–256.
- Mowday, R., Steers, R., Porter, L. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 14(2), 224-247.
- Mubita, K. (2021). Understanding School Safety and Security: Conceptualization and Definitions. *Journal of Lexicography and Terminology*, 5(1), 76-86.
- Nagin, D. S., & Tremblay, R. E. (1999). Trajectories of boys' physical aggression, opposition, and hyperactivity on the path to physically violent and nonviolent juvenile delinquency. *Child Development*, 70, 1181–1196.
- 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. Preuzeto sa: <http://www.schoolclimate.org/climate/advocacy.php>
- Nielson, M. G., Padilla-Walker, L., & Holmes, E. K. (2017). How do men and women help? Validation of a multidimensional measure of prosocial behavior.

*Journal of Adolescence*, 56, 91–106.

- Nir, A., & Hameiri, L. (2014). School principals' leadership style and school outcomes: The mediating effect of powerbase utilization. *Journal of Educational Administration*, 52(2) 210–227.
- Novoseljački, N., Šimonji Černak, R. i Pokuševski, M. (2020). Učenička percepcija školske klime i nasilja u školi. *Nastava i vaspitanje*, 69(3), 273–290.
- O'Connor, E., Dearing, E., & Collins, B. (2011). Teacher-child relationship and behavior problem trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal*, 48(1), 120–162.
- Othman, C., & Kasuma, J. (2016). Relationship of school climate dimensions and teachers' commitment. *Journal of Contemporary Issues and Thought*, 6, 19–29.
- Padilla-Walker, L. M., & Fraser, A. M. (2014). How much is it going to cost me? Bidirectional relations between adolescents' moral personality and prosocial behavior. *Journal of Adolescence*, 37(7), 993–1001.
- Penner, L. A., Dovidio, J. F., Piliavin, J. A., & Schroeder, D. A. (2005). Prosocial behavior: Multilevel perspectives. *Annual Review of Psychology*, 56(1), 365–392.
- Popa, C., & Bochis, L. (2012). A regression analysis regarding the explicative factors of school prosocial behavior of Romanian students of 9-10. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 47, 2127–2133.
- Perry, A. (1908). *The management of a city school*. New York: The Macmillan Company.
- Puzić, S., Baranović, B., Doolan, K. (2011). Školska klima i sukobi u školi. *Sociologija i prostor*, 191(3), 335–358.
- Radovanović, T. (2022). *Socijalno ponašanje i vršnjački status učenika na ranom osnovnoškolskom uzrastu* (doktorska disertacija). Novi Sad: Filozofski fakultet.

- 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.
- Raskauskas, J. L., Gregory, J., Harvey, S. T., Rifshana, F., & Evans, I. M. (2010). Bullying among primary school children in New Zealand: Relationships with prosocial behaviour and classroom climate. *Educational Research*, 52(1), 1–13.
- 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.
- Rhodes, J. E., & Camic, P. M. (2009). Improving middle school climate through teacher-centered change. *Journal of Community Psychology*, 6, 711–724.
- Roeser, R. W., & Eccles, J. S. (1996). Adolescents' perceptions of middle school: relation to longitudinal changes in academic and psychological adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 8(1), 123–158.
- Rutenn, E. A., Deković, M., Stams, G. J., Schuengel, C., Hoeksma, J. B., Biesta, G. (2007). On- and of-field antisocial and prosocial behavior in adolescent soccer players: A multiple study. *Journal of Adolescence*, 31(3), 371–387.
- Rutter, M. (2006). Implications of resilience concepts for scientific understanding. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094(1), 1–12.
- Sass, D., Seal, A., & Martin, N. (2011). Predicting teacher retention using stress and support variables. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 200–215.
- Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5–14.
- Sindik, J. i Lukačić, L. (2012). Razvijanje socijalne kompetencije kod djece pred-

- školske dobi-primjena skale procjene, *Naša škola*, 59(229), 29–50.
- Skiba, R., Michael, S., Nardo, A., & Peterson, R. (2002). The color of discipline: sources of racial and gender disproportionality in school punishment. *The Urban Review*, 34, 317–342.
- Skinner, E., & Belmont, M. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571–581.
- Slavin, R. E. (1990). *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Spring, J. (2011). *The Politics of American Education*. New York: Routledge.
- Squelch, J. (2001). Do school governing bodies have a duty to create safe schools? *Perspectives in Education*, 19, 137–149.
- 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.
- Šaljić, Z. (2017). *Prevenција antisocijalnog ponašanja učenika – Šta i kako raditi u školi?*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Tableman, B., & Herron, A. (2004). School climate and learning. *Best Practice Briefs* 31. USA: Michigan State University.
- Tadić, V. (2019). Struktura emocionalne inteligencije studenata Fakulteta bezbednosti i Učiteljskog fakulteta. *Godišnjak Fakulteta bezbednosti*, 2019, 215-231.
- Tadić, V. (2022). O pristupima definisanju i operacionalizaciji pojma bezbednosti u školi. *Nastava i vaspitanje*, 71(2), 249–266.
- Tadić, V. (2023). *Školska klima i prosocijalno ponašanje kao faktori bezbednosti*

*u srednjim školama* (Doktorska disertacija, Univerzitet u Beogradu). Beograd: Fakultet bezbednosti.

Tadić, V., Kordić, B. (2022). Strategije prevladavanja stresa u vanrednim situacijama kod studenata. *Civitas*, 12(1), 74-95.

Tadić, V., Kordić, B. (2024). Školska klima kao faktor bezbednosti u srednjim školama. *Nastava i vaspitanje*, 2024. Rad prihvaćen za objavljivanje.

Talwar, V., Murphy, S. M., & Lee, K. (2007). White lie-telling in children for politeness purposes. *International Journal of Behavioral Development*, 31(1), 1-11. <https://doi.org/10.1177/0165025406073530>

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.

Thomas, D. E., & Bierman, K. L. (2006). The impact of classroom aggression on the development of aggressive behavior problems in children. *Development and psychopathology*, 18(2), 471–487.

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.

True, R. A. (2020). *Safety in the Educational Environment: Rural District Administrator Perceptions of School Safety in Northeast Tennessee Public Schools* [Doctoral Dissertation, East Tennessee State University]. Johnson City, Tennessee: Department of Educational Leadership and Policy Analysis, East Tennessee State University.

United States Department of Education. (2010). Indicators of school crime and safety: 2009. In M. E. Hauserman (Ed.), *A Look at School Crime Safety* (pp. 101–256). Forlag: Nova Science Publishers, Inc.

Vaish, A., Carpenter, M., & Tomasello, M. (2010). Young children selectively avoid helping people with harmful intentions. *Child Development*, 81(6), 1661–1669.



- Van Baaren, R. B., Holland, R.W., Kawakami, K., & van Knippenberg, A. (2004). Mimicry and prosocial behavior. *Psychological Science*, *15*(1), 71–74.
- 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.
- Villardón Gallego, L., García-Carrion, R., Yanez Marquina, L., & Estevez, A. (2018). Impact of the interactive learning environments in children's prosocial behavior. *Sustainability*, *10*(7), 1–12.
- Vossekuill, B., Fein, R. A., Vossekuill, B., Fein, R. A., Reddy, M., Borum, R., Modzeleski, W. (2004). (2004). *The final report and findings of the Safe School Initiative: Implications for the prevention of school attacks in the United States* (2004). Washington, D. C.: United States Secret Service and United States Department of Education.
- Wang, M. T., & Degol, J. L. (2015). School Climate: a Review of the Construct, Measurement, and Impact on Student Outcomes. *Educational Psychology Review*, *28*(2), 315–352.
- Wang, M. T., Selman, R. L., Dishion, T. J., & Stormshak, E. A. (2010). A Tobit regression analysis of the covariation between middle school students' perceived school climate and behavioral problems. *Journal of Research on Adolescence*, *20*, 274–286.
- Wargo, J. (2004). *The World Health Organization's information series on school health: The physical school environment*. New Haven Connecticut: Yale University.
- Wasserman, G. A., & Seracini, A. M. (2001). Family risk factors and family treatments for early-onset offending. In R. Loeber & D. P. Farrington (Eds.), *Child delinquent* (pp. 165–170). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Way, N., Reddy, R., & Rhodes, J. (2007). Students' perceptions of school climate during the middle school years: associations with trajectories of psycholo-

- gical and behavioral adjustment. *American Journal of Community Psychology*, 40(3–4), 194–213.
- Way, S. M. (2011). School discipline and disruptive classroom behavior: the moderating effects of student perceptions. *The Sociological Quarterly*, 52, 346–375.
- Weir, K., & Duveen, G. (1981). Further development and validation of the Prosocial Behaviour Questionnaire for use by teachers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 22(4), 357–374.
- 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.
- Wentzel, K. R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, 89, 411–419.
- Wentzel, K. R., & Caldwell, K. (1997). Friendships, peer acceptance, and group membership: Reactions to academic achievement in middle school. *Child development*, 68(6), 1198–1209.
- Wike, T. L., Fraser, M. W. (2009). School shootings: Making sense of the senseless. *Aggression and Violent Behavior*, 14(2009), 162–169.
- Williams, S., Schneider, M., Wornell, C., & Langhinrichsen-Rohling, J. (2018). Student's perceptions of school safety: It is not just about being bullied. *The Journal of School Nursing*, 34(4), 319–330.
- Wolke, D., Woods, S., Bloomfield, L., & Karstadt, L. (2000). The association between direct and relational bullying and behaviour problems among primary school children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 989–1002.
- Xaba, I. M. (2014). A Holistic Approach to Safety and Security at Schools in South Africa. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(20), 1580–1589.
- Zahn-Waxler, C., Shiro, K., Robinson, J., Emde, R. N., & Schmitz, S. (2001). Em-

pathy and prosocial patterns in young MZ and DZ twins: Development, genetic, and environmental influences. In R. N. Emde & J. K. Hewitt (Eds.), *Infancy to early childhood: Genetic and environmental influences on developmental change* (pp. 141–162). New York: Oxford University Press.

Zorić, A. i Opačić, G. (1997). A new criterion for determination of the number of important principal components of standardized image variables. Rad izložen na X Kongres psihologa Jugoslavije. Beograd: Savez društava psihologa Jugoslavije, str. 9.

Zuffiano, A., Alessandri, G., Kanacri, B. P., Pastorelli, C., Milioni, M., Ceravolo, R., . . . Caprara, G. V. (2014). The relation between prosociality and self-esteem from middle-adolescence to young adulthood. *Personality and Individual Differences*, 63, 24–29.

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.



CIP - Каталогизација у публикацији  
Народна библиотека Србије, Београд

37.091:37.06

316.627-057.874

**ТАДИЋ, Виолета М., 1995-**

Učeničko ponašanje i bezbednost u školi / Violeta Tadić. - Beograd :  
Institut za kriminološka i sociološka istraživanja, 2024 (Beograd : Birograf).  
- 98 str. ; 25 cm

Tiraž 100. - Bibliografija: str. 75-98.

ISBN 978-86-80756-64-6

- а) Школе -- Безбедност
- б) Ученици -- Понашање
- в) Међуљудски односи

COBISS.SR-ID 145783305