

UNIVERZITET U BEOGRADU
FAKULTET BEZBEDNOSTI

Violeta M. Tadić

**ŠKOLSKA KLIMA I PROSOCIJALNO
PONAŠANJE KAO FAKTORI BEZBEDNOSTI U
SREDNJIM ŠKOLAMA**

doktorska disertacija

Beograd, 2023

UNIVERSITY OF BELGRADE
FACULTY OF SECURITY STUDIES

Violeta M. Tadić

**SCHOOL CLIMATE AND PROSOCIAL
BEHAVIOR AS SECURITY FACTORS IN
SECONDARY SCHOOLS**

Doctoral Dissertation

Belgrade, 2023

Podaci o mentoru i članovima komisije

Mentor:

dr Željko Bralić, vanredni profesor

Univerzitet u Beogradu, Fakultet bezbednosti

Članovi Komisije:

Datum odbrane: _____ 2023. godine

ŠKOLSKA KLIMA I PROSOCIJALNO PONAŠANJE KAO FAKTORI BEZBEDNOSTI U SREDNJIM ŠKOLAMA

Sažetak

Školska klima je brojnim istraživanjima prepoznata kao faktor koji promoviše bezbednost u školi, kvalitetne odnose, kao i učenje i razvoj mladih, dok su istraživanja o značaju prosocijalnog ponašanja za bezbednost u školi malobrojna. Cilj ovog istraživanja bio je da ispita relacije između bezbednosti u školi, prosocijalnog ponašanja i školske klime. Istraživanje je sprovedeno na uzorku 719 učenika od II do IV razreda srednje škole, kao i 149 nastavnika. Uzorkom je obuhvaćeno devet srednjih škola na teritoriji Republike Srbije. Istraživanje je sprovedeno upotrebom četiri upitnika: Upitnik školske klime za učenike; Upitnik prosocijalnog ponašanja; Upitnik bezbednosti u školi; Upitnik školske klime za nastavnike. Istraživanjem su potvrđene postavljene hipoteze. Prvo, prosocijalno i asocijalno ponašanje su se pokazali kao značajni prediktori bezbednosti u školi, s tim da se prosocijalno ponašanje nije pokazalo značajnim prediktorom viktimizacije kao jedne od dimenzija bezbednosti. Kanoničkom korelacionom analizom i koeficijentom linearne korelacije je utvrđena povezanost između prosocijalnog i asocijalnog ponašanja i svih dimenzija bezbednosti u školi. Drugo, utvrđeno je da samo dimenzija učeničko zalaganje i interakcije iz domena varijabli školske klime značajno predviđa bezbednost u školi. Kanoničkom korelacionom analizom i koeficijentom linearne korelacije je utvrđena veza učeničkog zalaganja i interakcija i podrške nastavnika i škole, sa svim dimenzijama bezbednosti u školi. Treće, utvrđene su povezanosti između prosocijalnog ponašanja i obe dimenzije školske klime – učeničko zalaganje i interakcije i podrška nastavnika i škole.

Ključne reči: bezbednost u školi, nasilje, viktimizacija, kršenje normi, nebezbedna školska sredina, školska klima, učeničko zalaganje i interakcije, podrška nastavnika i škole, prosocijalno ponašanje, asocijalno ponašanje, srednja škola.

Naučna oblast: Nauke bezbednosti

Uža naučna oblast: Studije bezbednosti

SCHOOL CLIMATE AND PROSOCIAL BEHAVIOR AS SECURITY FACTORS IN SECONDARY SCHOOLS

Abstract

School climate has been recognized by numerous researches as a factor that promotes school security, quality relationships as well as learning and development of youth, while researches on the importance of prosocial behavior for school security are few. The aim of this research was to examine the relationship between school security, prosocial behavior and school climate. The research was conducted on a sample of 719 students from II to IV grades of secondary school, as well as 149 teachers. The sample includes nine secondary schools in the territory of the Republic of Serbia. The research was conducted using four questionnaires: School climate questionnaire for students; Questionnaire of prosocial behavior; School security questionnaire; School climate questionnaire for teachers. The research confirmed the set hypotheses. First, prosocial and antisocial behavior was shown to be significant predictors of school security, with prosocial behavior not being a significant predictor of victimization as one of the dimensions of security. The canonical correlation analysis and the linear correlation coefficient established the connection between prosocial and antisocial behavior, and all dimensions of school security. Second, it was determined that only the dimension of student engagement and interactions, from the domain of school climate variables, significantly predicts school security. The canonical correlation analysis and the linear correlation coefficient determined the relationship between student engagement and interactions, and teacher and school support, with all dimensions of school security. Third, the connections between prosocial behavior and both dimensions of school climate - student engagement and interactions, and teacher and school support - were established.

Keywords: security in school, violence, victimization, violation of norms, insecurity school environments, school climate, student engagement and interactions, teacher and school support, prosocial behavior, antisocial behavior, secondary school.

Scientific field: Security Sciences

Scientific subfield: Security Studies

SADRŽAJ

| | |
|---|----|
| UVOD | 1 |
| I TEORIJSKI DEO | 3 |
| 1. ŠKOLSKA KLIMA | 4 |
| 1.1. Pojam školske klime | 4 |
| 1.1.1. Teorijski okviri za istraživanje školske klime | 6 |
| 1.2. Dimenzije školske klime | 7 |
| 1.3. Merenje školske klime | 9 |
| 2. PROSOCIJALNO PONAŠANJE | 12 |
| 2.1. Pojam prosocijalnog ponašanja | 12 |
| 2.2. Dimenzije prosocijalnog ponašanja | 14 |
| 2.3. Merenje prosocijalnog ponašanja | 16 |
| 3. BEZBEDNOST U ŠKOLI | 18 |
| 3.1. Pojam bezbednosti u školi | 18 |
| 3.2. Dimenzije bezbednosti u školi | 22 |
| 3.2.1. Pristup menadžmenta rizika | 22 |
| 3.2.2. Pristup nasilja u školi | 23 |
| 3.2.3. Pristup kreiranja školske sredine usmerene na učenje | 24 |
| 3.3. Merenje bezbednosti u školi | 25 |
| 4. PREGLED ISTRAŽIVANJA | 27 |
| 4.1. Školska klima i bezbednost u školi | 28 |
| 4.2. Prosocijalno ponašanje, bezbednost u školi i školska klima | 29 |
| II ISTRAŽIVAČKI DEO | 31 |
| 1. PREDMET, CILJEVI I HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA | 32 |
| 1.1. Predmet istraživanja | 32 |
| 1.2. Ciljevi istraživanja | 33 |
| 1.3. Hipoteze istraživanja | 34 |
| 2. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA | 34 |
| 2.1. Varijable i indikatori istraživanja | 34 |
| 2.2. Tip i metod istraživanja | 36 |
| 2.2.1. Instrumenti | 36 |
| 2.2.2. Obrada podataka | 38 |
| 2.3. Formiranje instrumenta za istraživanje | 38 |
| 2.4. Uzorak | 42 |
| 2.5. Organizacija i tok istraživanja | 45 |
| 3. REZULTATI ISTRAŽIVANJA | 46 |
| 3.1. Glavne komponente merenja u istraživanju | 46 |
| 3.1.1. Glavni faktori merenja bezbednosti u školi | 46 |
| 3.1.2. Glavni faktori merenja prosocijalnog ponašanja | 50 |
| 3.1.3. Glavni faktori merenja školske klime – učenici | 53 |

| | |
|---|-----|
| 3.1.4. Glavni faktori merenja školske klime - nastavnici | 57 |
| 3.2. Deskriptivna statistika izolovanih faktora | 59 |
| 3.3. Povezanosti između bezbednosti u školi, prosocijalnog ponašanja i školske klime.. | 61 |
| 3.4. Varijable istraživanja u prostoru bazičnih crta ličnosti | 63 |
| 3.5. Ekstremizacija povezanosti varijabli prosocijalnog ponašanja i bezbednosti u školi | 64 |
| 3.6. Ekstremizacija povezanosti varijabli školske klime i bezbednosti u školi..... | 65 |
| 3.7. Faktori koji utiču na procenu bezbednosti u školi | 67 |
| 3.7.1. Povezanost između varijabli školske klime i bezbednosti u školi..... | 67 |
| 3.7.2. Povezanost između varijabli prosocijalnog ponašanja i bezbednosti u školi | 68 |
| 3.8. Grupisanje učenika na osnovu varijabli istraživanja | 71 |
| 3.9. Ispitivanje razlika među grupama..... | 72 |
| 4. DISKUSIJA | 75 |
| 4.1. Procena bezbednosti u školi, prosocijalnog ponašanja i školske klime | 75 |
| 4.1.1. Procena bezbednosti u školi | 76 |
| 4.1.2. Procena prosocijalnog ponašanja..... | 77 |
| 4.1.3. Procena školske klime – učenici..... | 79 |
| 4.1.4. Procena školske klime – nastavnici | 80 |
| 4.2. Relacije između bezbednosti u školi, prosocijalnog ponašanja i školske klime | 81 |
| 4.2.1. Relacije između bezbednosti u školi i prosocijalnog ponašanja | 81 |
| 4.2.2. Relacije između bezbednosti u školi i školske klime | 83 |
| 4.2.3. Relacije između prosocijalnog ponašanja i školske klime..... | 85 |
| 4.2.4. Grupisanje učenika prema osnovnim varijablama u istraživanju | 86 |
| 4.3. Implikacije i ograničenja | 89 |
| ZAKLJUČAK | 91 |
| LITERATURA..... | 93 |
| PRILOZI..... | 107 |
| Prilog 1. Upitnik školske klime | 107 |
| Prilog 2. Upitnik prosocijalnog ponašanja..... | 110 |
| Prilog 3. Upitnik bezbednosti u školi | 113 |
| Prilog 4. Upitnik školske klime za nastavnike | 116 |
| BIOGRAFIJA AUTORA | 118 |

UVOD

Period adolescencije vezuje se za period srednjoškolskog obrazovanja i vaspitanja, u kome brojni faktori determinišu fizičko i psihosocijalno blagostanje adolescenata, kao i njihovo akademsko postignuće (Đorđić, 2019). Među njima se, u školskom kontekstu, posebno ističu faktori poput bezbedne školske sredine (Devine & Cohen, 2007), pozitivne školske klime (Cohen, Pickeral, & McCloskey, 2009; Mitchell, Kensler, & Tschannen-Moran, 2018) i prosocijalnog ponašanja (Luego Kanacri et al., 2017; Villardon Gallego, Garcia Carrion, Yanez Marquina, & Estevez, 2018). Funkcija škole kao obrazovno-vaspitne ustanove jeste stvaranje pozitivne školske klime koja doprinosi da se svi učesnici obrazovno-vaspitnog procesa u školskom okruženju osećaju socijalno, emocionalno i fizički sigurno, pospešujući na taj način pravilan individualni razvoj i postignuća mladih (National School Climate Council, 2007, prema Tadić, 2022). Teorijsku osnovu za objašnjenje značaja koji bezbedno okruženje ima za pravilan psihosocijalni razvoj mladih, pronalazimo u Maslovljevoj teoriji motivacije ili hijerarhiji potreba (Maslow, 1943). Maslovljeva hijerarhija potreba jeste složena teorija ljudske motivacije, prema kojoj su ljudske potrebe organizovane u pet nivoa i u školskom kontekstu ih određuju brojni faktori: fiziološke potrebe (faktori prostora, uslova koji vladaju u školskoj sredini, itd.); potrebe za sigurnošću (odsustvo konflikata, nasilja, itd.); potreba za pripadanjem (pozitivni vršnjački odnosi, itd.); potreba za poštovanjem (uvažavanje, status, itd.); i potreba za samoaktualizacijom (ostvarivanje potencijala, obrazovnih ciljeva, itd.) (Maslow, 1943; Alston, 2017). Da bi se zadovoljile potrebe višeg nivoa, neophodno je da budu zadovoljene osnovne potrebe. To implicira da je zadovoljenje, ne samo fizioloških potreba, već potrebe za sigurnošću, kao jedne od nižih i osnovnih potreba, neophodan preduslov za realizaciju nečijeg unutrašnjeg potencijala. Sa druge strane, zadovoljenje potrebe za pripadanjem i/ili poštovanjem, preduslov je razvoja i usvajanja prosocijalnih naspram agresivnih obrazaca ponašanja. Sa ovom teorijom paralelno se razvila ideja o tome da su bezbedne, uređene i one škole koje promovišu pozitivne interakcije, uspešnije u obrazovanju učenika (Alston, 2017). Drugim rečima, škole koje se odlikuju pozitivnom školskom klimom, promovišu bezbednost učenika i njihovu motivaciju ka postizanju obrazovnih ciljeva.

Drugi konceptualni okvir za razumevanje veze između bezbednosti u školi, školske klime i prosocijalnog ponašanja pruža ekološka teorija ljudskog razvoja. Ova teorija polazi od prirode interakcija između pojedinca i njegovog socijalnog okruženja (Bronfenbrenner, 2001). Teorija analizira pretpostavke o nizu kontekstualnih faktora (poput vršnjačkih odnosa, školskih činilaca i drugih), koji utiču na pozitivnu socijalnu participaciju i veštine koje promovišu uspostavljanje dobrih socijalnih odnosa sa vršnjacima i odraslima u školi (Fraser, 1996, prema 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 drugo, osigurava pretpostavke za izgradnju bezbednog školskog okruženja lišenog nasilja, viktimizacije, kršenja normi i drugih problema u ponašanju učenika.

Navedene teorije pružaju osnovu za objašnjenje značaja školske klime za bezbednost u školi i/ili školske klime za prosocijalno ponašanje, sa jedne strane, ali širenje polja istraživanja,

podstaknuto idejama o povezanosti ovih pojava, sa druge strane, neretko dovodi do preklapanja njihovog značenja. Ovo utoliko otežava konceptualno i operacionalno određenje svake od njih ponaosob, a naročito određenje školske klime i bezbednosti u školi. To je posebno značajno u pogledu određenja bezbednosti u školi, jer usled preklapanja pojmova i 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).

Uprkos problemima u konceptualnom i operacionalnom određenju gore navedenih pojava, neosporno je da postoji veliki broj istraživanja o povezanosti školske klime i bezbednosti u školi, bilo da je ispitivana veza između pozitivne školske klime i nasilja, agresije i viktimizacije (Đurišić, 2020; Welsh, 2000; Zullig, Koopman, Patton, & Ubbes, 2010; Aldridge, McChesney, & Afari, 2018; Gage, Prykanowski, & Larson, 2014; Low & Van Ryzin, 2014; Nickerson, Singleton, Schnurr, & Collen, 2014); negativnih vršnjačkih odnosa, autonomije učenika i doslednosti sprovođenja pravila i maltretiranja (Brand et al., 2003; O'Connor, Dearing, & Collins, 2011; Stewart i Suldo, 2011; Way, Reddy, & Rhodes, 2007); ili poverenja, poštovanja i partnerstva između učenika međusobno, ali i između učenika i nastavnika i stepena školske bezbednosti (Mitchell, Kensler, & Tschannen-Moran, 2018; Williams, Schneider, Wornell, & Langhinrichsen-Rohling, 2018). Svakako, pozitivna školska klima je istaknuta kao faktor koji promiviše 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). Nasuprot mnogobrojnim evaluacionim studijama u oblasti izučavanja veze školske klime i bezbednosti u školi, zastupljenost istraživanja o povezanosti školske klime i prosocijalnog ponašanja je slabija (Barr & Higgins-D'Alessandro, 2007; Fekadu, 2019; Lester & Cross, 2015; Luengo Kanacri et al., 2017; Van Ryzin, Roseth, & Biglan, 2020; Villardon Gallego, et al., 2018), dok je u slučaju prosocijalnog ponašanja i bezbednosti u školi, taj broj neznatan (Dryfoos, 2000; Eron & Huesmann, 1984; Feshbach & Feshbach, 1969; Hay, 2009; Hawley, 2003; McGinley & Carlo, 2006).

Imajući sve navedeno u vidu, u cilju boljeg razumevanja konstrukata bezbednosti u školi, prosocijalnog ponašanja i školske klime i njihovih međusobnih relacija, u ovom radu smo se opredelili da u ispitivanje faktora koji doprinose bezbednosti u školi istovremeno uključimo varijable iz domena školske klime, ali i varijable iz domena prosocijalnog ponašanja. Na taj način, popunile bi se praznine koje su приметne, kako u istraživanjima sprovedenim na našem području, tako i na inostranom, i pružile smernice za unapređenje obrazovno-vaspitnog rada.

I TEORIJSKI DEO

1. ŠKOLSKA KLIMA

1.1. Pojam školske klime

Pojam školske klime je ušao u upotrebu u drugoj polovini XX veka sa porastom broja istraživanja. 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). Knjiga „Upravljanje u školi“ (eng. *Management of a City School*; Perry, 1908), u kojoj autor razmatra značaj kvalitetne sredine za učenje, izdata početkom XX veka, bila je preteča empirijskom proučavanju ove pojave (Đurišić, 2020; Wang & Degol, 2015). Empirijsko proučavanje školske klime doživelo je svoju ekspanziju 70-tih godina XX veka kada su započeta istraživanja povezanosti školske klime sa postignućima učenika, ali 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 njeno 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. Sam pojam školske klime je multidimenzionalan i stoga ne čudi što se različiti pristupi definisanju školske klime baziraju na različitim osnovnim dimenzijama. U literaturi se ističu sledeći pristupi definisanju i proučavanju školske klime: pristup organizacione klime; pristup školske kulture; pristup podstaknut razvojem istraživačkih instrumenata (Đurišić, 2020). Ovakva podela pristupa je delimično istorijski uslovljena. Preciznije, pristup organizacione klime je vezan za početke istraživanja školske klime kada se ona povezivala sa konceptom organizacione klime, a koji se koristio za istraživanja u organizacijama bez obzira na vrstu delatnosti. Pristup podstaknut razvojem istraživačkih instrumenata je pristup koji je najviše zastupljen, jer je svako istraživanje školske klime povezano sa pitanjem određivanja indikatora i instrumenata za njihovo merenje. Ono što je, možda, važnije istaći jeste da postoje određene teorijske pretpostavke koje se koriste kao polazište za istraživanja školske klime, a njih ćemo predstaviti u posebnom poglavlju.

Kada govorimo o pristupima definisanju školske klime, često se umesto pojma školska klima koristi pojam školske kulture. Koliko je teško uočiti razliku može se videti na osnovu sledeće definicije (Barr & Higgins-D'Alessandro, 2007, str. 234): „Pozitivna školska kultura je ona u kojoj nastavnici i učenici iskazuju međusobnu brigu i podršku, dele vrednosti, norme, ciljeve i osećaj pripadnosti, i učestvuju u grupnim odlukama i utiču na njih.“ Smatra se da osnovno razgraničenje ova dva termina treba tražiti u razlici između percepcije i ličnih mišljenja i uverenja (Đorđić, 2019). Školska kultura se odnosi na vrednosti, značenja i verovanja, a školska klima na njihovu percepciju (Van Houtte, 2005). Teoretičari školske

kulture pretežno su usaglašeno kriterijum razdvajanja između kulture i klime određivali po principu razlike između deljenih „značenja“ (kultura) i „percepcija“ (klima) u školi (Engels et al., 2008; Maslowski, 2001). Pojedini autori na klimu su gledali kao na indikator školske kulture (Woolfolk & Hoy, 1990; Gruenert & Whitaker, 2017), dok su drugi autori činili obrnuto (Gonder, & Hymes, 1994). Problemi u operacionalizaciji pojmova, pored ostalog, tiču se i sličnosti između klime i kulture. Naime, dimenzije mogu biti iste, a ono što ih razdvaja je zapravo pitanje perspektive. Skloni smo da se složimo sa Denisonom (Denison, 1996) koji smatra da je ova podela zapravo veštačka, pri čemu bi trebalo govoriti o razlici u interpretaciji, pre nego u fenomenima.

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). Stoga, opredelili smo se da u ovom radu školsku klimu posmatramo 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 (Wang & Degol, 2015).

U prethodnom tekstu smo pomenuli praktičan značaj istraživanja školske klime koji 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, socijalno emocionalno učenje, napore na unapređenju mentalnog zdravlja, građansko vaspitanje i slične.

Sva tri pomenuta faktora su na specifičan način uključena u istraživanje koje ćemo sprovesti, jer ističu 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. Pomenuli smo da je značajnije navesti teorijska polazišta za istraživanje školske klime nego razlikovati pristupe u definisanju pojma. Stoga ćemo u narednom podpoglavlju kratko prikazati šest teorijskih okvira (Wang & Degol, 2015).

1.1.1. Teorijski okviri za istraživanje školske klime

Jedan od teorijskih okvira za istraživanje predstavlja *bioekološka teorija ljudskog razvoja* koja je prikazana i u disertacijama na našem jeziku (v. Đorđić, 2019). Formuliseo 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 multikontekstualnost 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. Otpornost 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 proističe iz sigurnog okruženja koje pruža majka i dobre interakcije sa bebom. U kasnijem životu osoba prenosi obrasce privrženosti stečene kroz odnos sa majkom na bliske osobe u okruženju. Stoga je značajan početak školovanja kada deca imaju priliku da razviju obrasce privrženosti prema nastavnicima i vršnjacima. Ova teorija se, stoga, može primeniti na socijalni aspekt školske klime koji se tiče kvaliteta i učestalosti međuljudskih odnosa i njihovog uticaja na razvoj učenika.

Teorija socijalne kontrole ističe značaj društvenih i kulturnih ograničenja u sprečavanju negativnog ponašanja. Posebno se ističe značaj četiri društvene veze: privrženosti, posvećenosti, uključenosti i verovanja (Agnew, 1993). Privrženost se odnosi na povezanost sa značajnim ljudima. Posvećenost se odnosi na ulaganja u aktivnosti. Uključenost se odnosi na količinu vremena utrošenog na različite aktivnosti. Verovanja se odnose na prihvatanje vrednosnog sistema i moralnih pravila u društvu. Ova teorija ističe značaj školske klime u

izgradnji posvećenosti i uključenosti učenika u nastavne aktivnosti, kao i privrženosti školi i jačanju verovanja u sistem morala koji škola promovise.

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

Teorija slaganja faze i sredine ukazuje na značaj koji slaganje između psiholoških potreba učenika 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. Izbor teorije u određenom istraživanju ovisi o postavljenim istraživačkim pitanjima, aspektima sredine koji se procenjuju, ishodima koji se prate i uzorku na kojem se istraživanje vrši.

1.2. Dimenzije školske klime

Istakli smo da postoji više studija koje su na pregledan način pristupile analizi definisanja pojma školske klime, kao i analizi određenja dimenzija školske klime. Jedna od takvih analiza ukazuje na postojanje šest dimenzija školske klime (Marshall, 2004):

- 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.

Naredni važan pregledni rad ukazuje na sledeće 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 pregled dimenzija školske klime nalazimo i 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.

Sledeći 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, poznanje i pravičnost disciplinskih politika, prisustvo bandi),
- obrazovni ishodi (ispunjenje i priznanja, osećaj akademske uzaludnosti; akademske norme, akademska nastava, ukupno zadovoljstvo nastavom, buduće i sadašnje proocene postignuća),
- socijalni odnosi (odnosi između nastavnika i učenika, međuljudski odnosi, odnosi učenika i vršnjaka, predusretljivost školskog osoblja),
- objekti škole (školska temperatura, 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, veličinu 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 Vang i Degol (Wang & Degol, 2015). U njihovom radu su navedeni domeni koji su u najčešćoj i najširoj upotrebi 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-Čitić, 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.

U našem istraživanju ćemo prihvatiti model domena i dimenzija Vanga i Degola (2015) kao polazni radni model za izbor indikatora i instrumenata. S obzirom da je istraživanje usmereno na utvrđivanje povezanosti školske klime sa prosocijalnim ponašanjem i bezbednosti u školama koristićemo, pre svega, one indikatore koji odgovaraju ciljevima istraživanja, a to 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.

1.3. Merenje školske klime

Analizirajući 297 empirijskih studija, Vang i Degol (2015) su u svom radu, pored ostalog, prikazali u glavnim crtama merenje i analitičke metode pojma školske klime. Ovde ćemo ukratko prikazati njihove nalaze, pre nego što pređemo na prikaz instrumenata koji su se najčešće koristili u dosadašnjim istraživanjima. 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

najprimenljivije 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).

Iz prikaza Vanga i Degola (2015) vidimo da su upitnici najčešće korišćeni kao način prikupljanja podataka. Pregledom dva doktorata na srpskom jeziku (Đorđić, 2019; Đurišić, 2020) i određenih radova na engleskom jeziku (Clifford, Menon, Gangi, Condon, & Hornung, 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 koje ćemo sprovesti značajno da upitnici svojim stavkama pokrivaju akademski domen i domen zajednice.

Kao prvi, odabrali smo instrument **Skala školske kulture** (*School Culture Scale, Version II – SCS*; Higgins-D'Alessandro & Sath, 1997). Ovaj instrument 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 & Sath, 1997).

S obzirom da ovaj upitnik ima dobre metrijske karakteristike i meri dimenzije školske klime koje su značajne za naše istraživanje, a stavke su formulisane jasno i jednostavno, on predstavlja adekvatan instrument za merenje školske klime. Dimenzija Normativna očekivanja spada u domen sigurnosti i stoga ćemo je upotrebiti za merenje varijable bezbednost u školi, dok ćemo preostale tri dimenzije koristiti za merenje izabranih domena školske klime.

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).

Za potrebe našeg istraživanja koristićemo pet dimenzija ovog instrumenta za učenike (Podrška učenju; Socijalno i građansko učenje; Socijalna podrška odraslih, Socijalna podrška učenika; Povezanost sa školom/angažovanost) i dve dimenzije za nastavnike (Rukovođenje i Profesionalni odnosi).

Upitnik školske klime za učenike (*Inventory of School Climate-Student - ISC-S*; Brand, Felner, Shim, Seitsinger, & Dumas, 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). Zbog dobrih metrijskih karakteristika i dimenzija školske klime značajnih za naše istraživanje, ovaj instrument predstavlja adekvatan izbor.

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 u našem istraživanju da prikaže onaj aspekt školske klime koji je povezan sa doživljajem koji zaposleni imaju prema školi kao ustanovi u kojoj provode radno vreme.

Postoji još mnogo drugih instrumenata koji se koriste za merenje školske klime. Veliki broj upitnika se bavi razrednom klimom, tako da ti upitnici nisu ovde navedeni. Takođe, nisu navedeni upitnici koji ispitivanju školske klime pristupaju isključivo anketiranjem nastavnog i drugog osoblja škole. Ovde ćemo ukratko prikazati instrumente za koje se nismo odlučili zbog načina kako su formulisane stavke i kome su namenjene, a, takođe, i zbog kulturnih razlika koje stavke čine nerazumljivim i neprimenljivim u našoj sredini.

Deskriptivni upitnik organizacione klime (*Organizational Climate Description Questionnaire - OCDQ-RS*; Hoy, Tarter, & Kottkamp, 1991) sadrži 34 stavke i meri osam dimenzija, ali je namenjen nastavnicima i rukovodstvu škole. Upitnik su konstruisali Halpin i Kroft (Halpin & Croft, 1963) i pripada tradiciji koja je na školsku klimu gledala kao na organizacionu klimu (Đorđić, 2019).

Delaver anketa školske klime (*Delaware School Climate Survey - Student Version DSCS*; Bear et al., 2014; Đorđić, 2019) ima pet subskala: školska klima u užem smislu; primena tehnika nagrađivanja, kažnjavanja i socioemocionalnog učenja; socioemocionalno učenje; percepcija učestalosti nasilja; učeničko angažovanje.

Čarls F. Ketering profil školske klime (*The Charles F. Kettering Ltd. School Climate Profile - CFK*; Johnson, Dixon, & Robinson, 1987) ima pet skala: opšti klimatski faktori rukovođenje,

administracija, održavanje, odnos nastavnog osoblja sa direktorom i učeničke aktivnosti (Đorđić, 2019).

Sveobuhvatna procena školske sredine (*The Comprehensive Assessment of School Environments - CASE*; Lunenburg, 2011; McGuffey, 2016) sadrži deset subskala: Odnos nastavnik - učenik, Sigurnost i održavanje; Administracija; Akademska orijentacija učenika; Vrednosti učenika koje se odnose na ponašanje; Vođenje; Odnos učenik - učenik; Odnos škola - roditelji i zajednica; Instrukcioni menadžment; Aktivnosti učenika.

Merenje školske klime (*School Climate Measure - SCM*; Zullig et al., 2010) instrument nastao upotrebom pet instrumenata (ESSS, NELS, CSCSS, SDP, CASE) a čine ga deset skala: Pozitivni odnosi između učenika i nastavnika; Vežanost za školu; Podrška u učenju; Red i disciplina; Fizičko okruženje; Socijalno okruženje; Percepcije isključivanja i privilegija; Zadovoljstvo načinom podučavanja.

Na kraju treba napomenuti da uprkos tome što istraživači nastoje da potvrde i stvore pouzdane mere školske klime, vrlo mali broj istih ima jaka psihometrijska svojstva (Zullig et al., 2010). Američki institut za istraživanja je izdvojio samo trinaest javno dostupnih anketa o školskoj klimi sa solidnom pouzdanošću i validnošću (Clifford et al., 2012). Među njima su instrumenti sa dobrim metrijskim karakteristikama koje smo prikazali (*The Comprehensive School Climate Inventory - CSCI, and Inventory of School Climate-Student - ISC-S*), a ostala dva instrumenta koja smo izdvojili se ne nalaze na toj listi, jer nisu javno dostupni (*School Culture Scale, Version II - SCS*) i ne mere posvećenost organizaciji (*Organizational Commitment Questionnaire - OCQ*).

2. PROSOCIJALNO PONAŠANJE

2.1. Pojam prosocijalnog ponašanja

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, Dovidio, Piliavin, & Schroeder, 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 MekDugal (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, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura, & Zimbardo, 2000), samopoštovanje (Zuffiano et al., 2014), samoefikasnost (Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli, 1996), građanski angažman (Kanacri, Pastorelli, Zuffiano, Eisenberg, Ceravolo, & Caprara, 2014), empatija (Laible, Carlo, & Roesch, 2004), emocionalna reaktivnost, samoregulacija (Carlo, Crockett, Volff, & Beal, 2012), otpornost (Haroz, Murrai, Bolton, Betancourt, & Bass, 2013), kao i smanjeno asocijalno ponašanje (Raskauskas, Gregori, Harvei, Rifshana, & Evans, 2010). Kad 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; Talvar, Murphy, & Lee, 2007), ponašanja u vezi sa učenjem (npr. saradnja sa vršnjacima i nastavnicima, praćenje uputstava, podnošenje osujećenja; Coolahan, Fantuzzo, Mendez, & McDermott, 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; Ioo, Feng, & Dai, 2013).

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 napram 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-Valkler & 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, Dovidio, Gaertner, & Clark, 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 radnu definiciju predložimo 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.

2.2. 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-Valkler, & 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 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).

2.3. 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, samopredstavljnje može biti kontaminirano usled poželjne prirode prosocijalnog ponašanja i socijalnog odobravanja istog (Uziel, 2010). 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 (Keefer, 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, Hausmann, Christiansen, & Randall, 2003; Inderbitzen, & Garbin, 1992; Nielson, Padilla-Valkler i Holmes, 2017; Popa, & Bochis, 2012; Weir & Duveen, 1981), izdvojili smo upitnike koje ćemo u daljem tekstu prikazati, a koji su konstruisani da mere prosocijalno ponašanje.

Instrument Mere prosocijalnih tendencija - revidirane (*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, što je značajno za naše istraživanje, 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 pomaganje, 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 ukoliko se adaptira za uzrast adolescenata i preformuliše 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 naše istraživanje.

Instrument Višedimenzionalna mera prosocijalnog ponašanja (*Multidimensional measure of prosocial behavior – MMPB*; Nielson, Padilla-Valkler i 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.

Ostali upitnici koji su izdvojeni pregledom literature nisu se pokazali adekvatnim za naše istraživanje zbog opsega ponašanja koja obuhvataju, zbog populacije na koju su usmereni, i/ili zbog načina na koji su stavke formulisane. U daljem tekstu ćemo dati kratak opis datih upitnika.

Instrument Skala prosocijalnog ponašanja (*The Prosocial Behavior Scale – PBS*; Caprara & Pastorelli, 1993) sadrži 10 stavki koje procenjuju oblike ponašanja povezane sa altruizmom, poverenjem i prijatnošću. Konstruisan je za uzrast od 7 do 10 godina.

Instrument Skala prosocijalnosti za odrasle (*The Prosocialness Scale for Adults – PSA*; Caprara, Steca, Zelli & Capanna, 2005) sastoji se od 16 stavki koje opisuju četiri vrste ponašanja: asistiranje, pomaganje, brigu i empatiju. Istraživanje je sprovedeno na italijanskom jeziku na uzrastu od 18 do 92 godine.

Instrument Skala samoprocene altruizma (Rushton, Chrisjohn, & Fekken, 1981; Barr & Higgins-D'Alessandro, 2007) sadrži 20 stavki koje procenjuju učestalost učesnika u ponašanjima poput volontiranja ili pomaganja nepoznatim ljudima u određenim situacijama.

3. BEZBEDNOST U ŠKOLI

3.1. Pojam bezbednosti u školi

Radi boljeg razumevanja pojma bezbednost u školi neophodno je sagledati kontekst škole kao sredine za učenje. Pojedini autori smatraju da je potrebno sagledati sve karakteristike škole koje su u funkciji učenja (Xaba, 2014). S jedne strane, karakteristike škole se posmatraju kao unutrašnji i spoljašnji prostor školskog okruženja, ili kao formalni i neformalni sistem obrazovanja, s druge strane (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. Istakli smo da je bezbednost u školi povezana sa oba navedena elementa. 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 socijalnog okruženja (Bronfenbrenner, 2001). U središtu ove perspektive se nalaze različiti kontekstualni faktori (karakteristike lokalne zajednice, školski činioci, 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).

S obzirom na postavljeni cilj ovog rada, značajno je identifikovati mesta preklapanja i razdvajanja pojmova bezbednost i sigurnost. Ovi termini se u literaturi neretko koriste kako bi se označile iste ili slične pojave, te pojedini autori posvećuju veliku pažnju njihovom jasnom definisanju. 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).

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, Blehar, Waters, & Wall, 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. Razlog tome jeste zastupljenost termina bezbednost u našoj sredini, kako naučnoj (npr. nauke bezbednosti), tako i laičkoj. Svakako, pojmom su objedinjena oba aspekta, odnosno dimenzije oba termina koje su u skladu sa postavkom istraživanja, sem fizičko-tehničkog.

Drugim rečima, bezbednost u školi posmatramo kao širi pojam koji u sebi obuhvata bezbednost u užem smislu i sigurnost kao socijalno-psihološki aspekt.

Problem dimenzioniranja bezbednosti u školi razmatraćemo u narednom poglavlju. Pre toga, osvrnućemo se pitanje određenja bezbednosti u školi i u skladu sa tim analiziraćemo dva pristupa definisanju ovog pojma. Prvi pristup se oslanja na uže pojmovno 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, uključe 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 istraživanja 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 odlučili smo se za radnu 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. 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

U literaturi postoje različiti pristupi identifikovanju dimenzija bezbednosti u školi. S obzirom na prirodu ovog rada, radi jasnog i celovitog sagledavanja fenomena bezbednosti u školi, kritičkim promišljanjem smo konceptualizovali tri pristupa (Tadić, 2022): prvi pristup smo označili kao 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; drugi pristup je označen kao pristup povezan sa nasiljem u školi i usmeren je na identifikovanje svih faktora koji utiču na povećanje ili redukciju nasilja u školi; treći pristup označen je kao pristup kreiranja školske sredine usmerene na učenje i povezan je sa identifikovanjem faktora koji doprinose osećanju sigurnosti u školi, koje je u literaturi prepoznato kao bitan faktor akademskog postignuća. U daljem tekstu ćemo prikazati primere ova tri pristupa.

3.2.1. Pristup menadžmenta rizika

U okviru prvog izdvojenog pristupa, pristupa menadženta rizika, Đurić (2008) razlikuje tri značajna aspekta:

- 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). Kao znakove ranog upozorenja Đurić (2008) navodi sledeće: povučенost 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. Pored navedenih, Đurić, (2008), ukazuje na sledeće znakove neposrednog upozorenja: 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 širom zajednicom prema Đurić (2008) jesu 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).

3.2.2. *Pristup povezan sa nasiljem u školi*

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, Schwab-Stone, Fanti, Jones, & Ruchkin, 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, Dinić, Sokolovska, Milovanović i Oljača (2014) su identifikovali tri faktora:

- 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 indirektno nasilje 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).

3.2.3. *Pristup kreiranja školske sredine usmerene na učenje*

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 poimanju 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 indikatora, 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).

3.3. Merenje bezbednosti u školi

Jasno definisan i empirijski proverljiv konceptualni okvir predstavlja polaznu osnovu svakog istraživanja (Astor, Guerra, & Van Acker, 2010). Među pojedinim autorima (Astor, Meyer, & Behre, 1999) ističe se potreba konceptualnog i empirijskog rada na dokumentovanju konteksta školskog nasilja, što podrazumeva da sve oblike nasilja povezane sa školskim socijalnim kontekstom treba razumeti odvojeno, ali i u celini (Astor et al., 2010; Tadić, 2022). Shodno tome, smatra se da teorije školskog nasilja i sigurnosti treba da stave u svoj fokus školski kontekst iz dva razloga: prvo, školski kontekst jeste milje u kojem se odvija složena socijalna dinamika nasilja i viktimizacije u školi; drugo, razlog je moć koju škole imaju u oblikovanju načina na koji učenici doživljavaju bezbednost u školi, ali i uticaj na osiguranje bezbednosti, a zahvaljujući svojoj poziciji u društvu utemeljenoj na odgovornosti za obrazovanje, ali takođe i za vaspitanje i socijalizaciju mladih (Tadić, 2022).

Što se klasifikacije oblika nasilja povezanih sa školskim socijalnim kontekstom tiče, do danas istraživači nemaju celovitu sliku bezbednosnih ponašanja u školama. Zastupljenost različitih oblika nasilnog ponašanja uporedo, stvara potrebu za preciznim konceptualnim određenjem, praćenim konstruisanjem i upotrebom relevantnih instrumenata za njihovo merenje (Astor et al., 2010). Neki od primera nedoslednosti ili nedovoljnosti se uočavaju u istraživanjima u kojima se za merenje maltretiranja koriste samo tri ili četiri tvrdnje (Akiba, Letendre, Baker, & Goesling, 2002; Nansel, Overpeck, Pilla, Roan, Simons-Morton, &

Scheidt, 2001), ili se termini, kao što su maltretiranje i školsko nasilje, koriste paralelno (Meyer-Adams & Conner, 2008; Tadić, 2022). Implikacije takve neprecizne i nedosledne upotrebe pojmova su kreiranje pogrešne slike školskog nasilja i ograničavanje implementacije adekvatnih intervencija (Smorti, Menesini, & Smith, 2003; Tadić, 2022).

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 instrumenata 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 koristićemo 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, Felner, Shim, Seitsinger, & Dumas, 2003). Upitnik sadrži ukupno 50 stavki i obuhvata 10 indikatora. Opisali smo ga u okviru merenja školske klime. Za merenje bezbednosti u školi koristićemo dimenziju 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). U našem istraživanju ćemo koristiti samo skalu Sigurnost koja ima osam tvrdnji. 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).

Za ovaj instrument smo se odlučili zbog dobrih metrijskih karakteristika i dimenzija bezbednosti u školski koje meri, a koje su značajne za naše istraživanje.

Upitnik vršnjačkog nasilja i viktimizacije (UVNV; Dinić, Sokolovski i Kodžopeljić, 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, Sokolovski i Kodžopeljić, 2014).

Za ovaj instrument smo se odlučili zbog dobrog konceptualnog osnova kojim se izdvajaju oblici nasilnog ponašanja koji su karakteristični za srednjoškolsku populaciju, kao i zbog toga što meri i nasilništvo i viktimizaciju.

Gore navedene upitnike smo izdvojili za naše istraživanje imajući u vidu populaciju koju želimo da ispituujemo, opseg ponašanja i doživljavanja koji je relevantan za našu temu, kao i metrijske karakteristike upitnika i način formulisanja tvrdnji. Ostali upitnici na koje smo naišli tokom pregleda literature su odbačeni. Među njima je Anketa školske klime i maltretiranja (*School Climate Bullying Survey – SCBS; Cornell, 2016*). Anketa ispituje različite oblike maltretiranja (fizičko, verbalno, socijalno, sajber), kao i školsku klimu i konstruisana je za populaciju osnovne škole.

4. PREGLED ISTRAŽIVANJA

Teorijska povezanost školske klime i bezbednosti u školi, rezultirala je brojnim empirijskim istraživanjima o uticaju pozitivne školske klime, ne samo na percepciju školske bezbednosti

i značaju za izgradnju osećaja sigurnosti učenika, već i za izgradnju prosocijalnog ponašanja koje se, s jedne strane, javlja kao bitna konsekvencija postojanja pozitivne školske klime, ali i kao bitan faktor bezbednosti u školi, s druge strane. Shodno opredeljenju da ovim radom ispitamo međusobne relacije između školske klime, prosocijalnog ponašanja i bezbednosti u školi, u daljem tekstu ćemo prikazati studije koje su utvrdile povezanosti između različitih aspekata ovih pojava, ali ćemo i identifikovati praznine koje nastaju usled nedostatka istraživanja o relacijama među pojedinim pojavama (npr. odnosa između školske klime i prosocijalnog ponašanja ili bezbednosti u školi i prosocijalnog ponašanja).

4.1. Školska klima i bezbednost 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 Čitić, 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 (Aldridge, McChesney, & Afari, 2018; Gage, Prykanowski, & Larson, 2014; Low & Van Ryzin, 2014; Nickerson, Singleton, Schnurr, & Collen, 2014; Turner et al., 2014; Yang, Sharkey, Reed, Chen, & Dowdy, 2018; 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, sprovedli su Brackett 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).

4.2. Prosocijalno ponašanje, bezbednost u školi i školska klima

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

Na osnovu uvida u prikazanu empirijsku građu, dolazimo do zaključka da postoje brojne studije o povezanosti školske klime i bezbednosti u školi, te da nalazi studija pokazuju da školska klima utiče na bezbednost u onoj meri u kojoj je bezbednost pokazatelj školske klime. Ipak, kada je reč o studijama koje za predmet imaju ispitivanje relacija između školske klime i prosocijalnog ponašanja ili prosocijalnog ponašanja i bezbednosti u školi, njihov broj je neznatan i ograničen na određene aspekte ispitivanih pojava. Praznine koje u nedostatku istraživanja nastaju, onemogućavaju potpuno sagledavanje i razumevanje uzročno-posledičnih veza. Kada je reč o pojavama kao što su školska klima, prosocijalno ponašanje i bezbednost u školi, sticanje uvida u sveukupno stanje koje vlada u školskoj sredini, uslovljeno je, ne samo razumevanjem svake pojave ponaosob, već i sagledavanjem i razumevanjem svih aspekata relacija sa drugim, pa i srodnim pojavama. Jer, stanje u školskoj sredini ogleda se u interakcijama između svih učesnika obrazovno-vaspitnog procesa (rukovodstva škole, zaposlenih, učenika, roditelja) koje su uslovljene različitim faktorima, i samo razumevanje i sagledavanje pojedinačne pojave i ograničenih veza, pružice nepotpun i, neretko, iskrivljen uvid u faktore i odnose koji vladaju u školskoj sredini, a shodno tome, i onemogućiti potencijalno preduzimanje mera za poboljšanje postojećeg stanja u oblasti školske klime, prosocijalnog ponašanja i bezbednosti u školi.

II ISTRAŽIVAČKI DEO

1. PREDMET, CILJEVI I HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA

1.1. Predmet istraživanja

Predmet ovog rada jeste ispitivanje relacija između školske klime i prosocijalnog ponašanja kao faktora koji doprinose bezbednosti u srednjim školama. Na osnovu analize literature koncept *bezbednost u školi* podrazumeva da je bezbedna škola ona u kojoj se obrazovno-vaspitni proces odvija u fizičkom i psihosocijalnom okruženju slobodnom od pretnji po psihofizičko blagostanje učesnika. Pod navedenim se podrazumeva 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 slično. Pretpostavljamo da ovako definisana bezbednost u školi implicira povezanost sa školskom klimom i prosocijalnim ponašanjem. Preciznije, u školskoj sredini u kojoj vlada pozitivna školska klima i u kojoj su učenici spremni da pomognu jedni drugima, očekujemo da će biti direktno proporcionalno smanjeno agresivno ponašanje. Školsku klimu smo definisali kao školsko okruženje za učenje koje čine kvalitet nastave i učenja, interpersonalni odnosi učesnika u školskoj zajednici, i institucionalne i strukturalne odlike školske sredine. Tvrdnju o uticaju pozitivne školske klime na manju zastupljenost agresivnog ponašanja potvrđuju rezultati dosadašnjih istraživanja (Barnes, Brynart, & Wet, 2012; Steffgen, Recchia, & Viechtbauer, 2013; Hughes, Cavell, & Jackson, 1999; Meehan, Hughes, & Cavell, 2003; LeBlanc, Swisher, Vitaro, & Tremblay, 2008; Đurišić, 2020; Low & Van Ryzin, 2014). Prosocijalno ponašanje smo odredili kao 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. Mada su malobrojna, istraživanja potvrđuju obrnuto proporcionalnu povezanost prosocijalnog i agresivnog ponašanja (Feshbach & Feshbach, 1969; Eron & Huesmann, 1984; McGinley & Carlo, 2006). Pored toga, smatramo da je školska klima značajan sredinski faktor koji doprinosi izraženosti prosocijalnog ponašanja kod učenika. Postoji ograničen broj empirijskih nalaza koji potvrđuju ovu tvrdnju (Luengo Kanacri et al., 2017; Lester & Cross, 2015).

Iako, na osnovu uvida u dosadašnju empirijsku građu, postoji veliki broj nalaza o školskoj klimi, prosocijalnom ponašanju, te bezbednosti u školi, teško je pronaći studiju koja je sveobuhvatno ispitala relacije između ovih pojava, pa ponekad i fragmentarno u ograničenom broju, kao u slučaju prosocijalnog i agresivnog ponašanja ili školske klime i prosocijalnog ponašnja. Pri tome, kao istraživački problem javlja se i pitanje operacionalizacije školske klime, prosocijalnog ponašanja i bezbednosti u školi, a samim tim i merenja. U literaturi se susrećemo sa nepreciznim i nedoslednim klasifikacijama dimenzija u okviru navednih varijabli, što uslovljava teškoće oko određivanja indikatora i operacionalizacije varijabli. Konstruisani instrumenti često nisu provereni psihometrijski i nisu povezani sa konstruktom koji mere. Stoga je važno sprovesti istraživanje koje će pokazati strukturu varijabli i ispitati međusobne povezanosti između različitih dimenzija osnovnih varijabli ovog istraživanja.

Na osnovu analize literature pojedine dimenzije osnovnih varijabli su postavljene kao polazne u istraživanju i na osnovu njih su izabrane skale i upitnici koji će najverodostojnije predstaviti varijable istraživanja. Kao najadekvatniji pristup, kada je reč o školskoj klimi, izdvojili smo pristup Vanga i Degola (2015) koji razlikuje četiri domena i trinaest dimenzija

školske klime: akademski domen (poučavanje i učenje, vođstvo, profesionalni razvoj), domen zajednice (kvalitet međuljudskih odnosa, povezanost, poštovanje različitosti, partnerstva); sigurnost (socijalna i emocionalna sigurnost, fizička sigurnost, disciplina i red); institucionalna sredina (adekvatnost sredine, struktura organizacije, dostupnost resursa). Na osnovu polaznog pristupa, u ovom istraživanju će naglasak biti na operacionalizaciji dimenzija povezanih sa domenom zajednice i akademskim domenom, kako bismo obuhvatili one pojave koje doprinose podršci prosocijalnom ponašanju, kao što su međuljudski odnosi, vođstvo, procesi poučavanja i učenja, i slično.

Prosocijalno ponašanje se često posmatra kao jednodimenzionalna varijabla, iako je čine različiti oblici ponašanja. Podela koja je najviše citirana u literaturi 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); i saglasno (kada se to zahteva). Kao drugu adekvatnu podelu, izdvojili smo i onu koja razlikuje pet vrsta prosocijalnog ponašanja karakterističnih za period adolescencije (Nielson, Padilla-Valkler i Holmes, 2017): odbrana (zauzimanja za osobu koja 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, npr. podizanje teških stvari); i deljenje (pomoć pružanjem materijalnih resursa, npr. davanje poklona i preuzimanje računa za plaćanje).

Kao najteži se nameće problem određivanja dimenzija bezbednosti u školi. Konceptualno gledano, u ovom radu je izdvojen pristup zasnovan na 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). Međutim, nakon analize istraživanja izdvojene su dimenzije nasilništva, viktimizacije, te doživljaja sigurnosti u školi.

Shodno svemu istaknutom, u ovom istraživanju pažnju ćemo usmeriti na ispitivanje međusobnih relacija između školske klime, prosocijalnog ponašanja i bezbednosti u školi. Istraživanje će biti sprovedeno na stratifikovanom uzorku populacije učenika srednjih škola na teritoriji Republike Srbije. Ispitaćemo merne karakteristike instrumenata, strukturu i izraženost merenih varijabli, kao i povezanost među njima. Na taj način ćemo pokušati da doprinesemo boljem razumevanju ispitivanih konstrukata, što će, samim tim, rezultirati produbljenim uvidom u prediktorsku moć nezavisnih varijabli (školske klime i prosocijalnog ponašanja) na bezbednost u školi. Problem istraživanja biće preciznije određen formulisanjem pojedinačnih ciljeva.

1.2. Ciljevi istraživanja

Na osnovu formulisanog problema definisani su sledeći ciljevi istraživanja:

1. Utvrditi faktorsku strukturu školske klime,
2. Utvrditi faktorsku strukturu prosocijalnog ponašanja,
3. Utvrditi faktorsku strukturu bezbednosti u školi,

4. Ispitati kvalitet školske klime u srednjim školama,
5. Ispitati izraženost prosocijalnog ponašanja u srednjim školama,
6. Ispitati stepen bezbednosti u srednjim školama,
7. Ispitati povezanost školske klime i prosocijalnog ponašanja,
8. Ispitati povezanost školske klime i bezbednosti u školi,
9. Ispitati povezanost prosocijalnog ponašanja i bezbednosti u školi,
10. Ispitati međusobne relacije između dimenzija školske klime, prosocijalnog ponašanja i bezbednost u školi.

1.3. Hipoteze istraživanja

U istraživanju se polazi od opšte hipoteze koja glasi: Pozitivna školska klima podstiče prosocijalno ponašanje učenika i time doprinosi bezbednosti u školi.

U istraživanju su postavljene sledeće posebne hipoteze:

- H1):** Veći kvalitet školske klime je povezan sa izraženijim prosocijalnim ponašanjem učenika.
- H2):** Veći kvalitet školske klime je povezan sa većim stepenom bezbednosti u školi.
- H3):** Izraženije prosocijalno ponašanje je povezano sa većim stepenom bezbednosti u školi.
- H4):** Prosocijalno ponašanje, u sadejstvu sa kvalitetom školske klime, doprinosi većem stepenu bezbednosti u školi.

2. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

2.1. Varijable i indikatori istraživanja

Varijable u ovom istraživanju su:

- *Školska klima* se definiše kao školsko okruženje za učenje koje čine kvalitet nastave i učenja, interpersonalni odnosi učesnika u školskoj zajednici, i institucionalne i strukturalne odlike školske sredine.
Školsku klimu ćemo operacionalizovati izabranim instrumentima koji su grupisani prema uzorku koji se ispituje: učenici i nastavno osoblje (v. Tabela 1).
- *Prosocijalno ponašanje* obuhvata 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.
Prosocijalno ponašanje ćemo operacionalizovati izabranim instrumentima (v. Tabela 1).
- *Bezbednost u školi* podrazumeva da je bezbedna škola ona u kojoj se obrazovno-vaspitni proces odvija u fizičkom i psihosocijalnom okruženju slobodnom od pretnji po psihofizičko blagostanje učesnika. 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 slično.
Bezbednost u školi ćemo operacionalizovati izabranim instrumentima (v. Tabela 1).

Tabela 1. Prikaz varijabli, indikatora i instrumenata

| VARIJABLE | INDIKATORI | INSTRUMENTI |
|------------------------------|--|---|
| Školska klima – učenici | Odnosi učenik-nastavnik | Skala školske kulture |
| | Vršnjački odnosi | |
| | Obrazovne mogućnosti | |
| | Podrška učenju | Sveobuhvatni upitnik školske klime – za učenike |
| | Građansko vaspitanje | |
| | Socijalna podrška – odrasli | |
| | Socijalna podrška – učenici | |
| | Školska povezanost – angažovanost | Upitnik školske klime |
| | Podrška nastavnika | |
| | Doslednost i jasnoća pravila i očekivanja | |
| | Posvećenost i orijentacija na uspeh učenika | |
| | Negativne interakcije vršnjaka | |
| | Pozitivne interakcije vršnjaka | |
| | Strogost discipline | |
| | Učesće učenika u donošenju odluka | |
| | Relevantnost i inovacije u nastavi | |
| Podrška kulturnom pluralizmu | | |
| Školska klima – zaposleni | Vođstvo | Sveobuhvatni upitnik školske klime – za nastavnike i osoblje |
| | Profesionalni odnosi | Upitnik posvećenosti organizaciji |
| | Posvećenost organizaciji | |
| Prosocijalno ponašanje | Javno | Mere prosocijalnih tendencija |
| | Emocionalno | |
| | Altruističko | |
| | Kobno | |
| | Anonimno | |
| | Popustljivo (predusretljivo) | |
| | Prosocijalno ponašanje | Upitnik prosocijalnog ponašanja |
| | Prosocijalno ponašanje | Upitnik socijalnih veština adolescenata |
| | Asocijalno ponašanje | |
| | Odbrana | Višedimenzionalna mera prosocijalnog ponašanja |
| | Emocionalna podrška | |
| | Uključivanje | |
| | Fizičko pomaganje | |
| Deljenje | | |
| Bezbednost u školi | Normativna očekivanja | Skala školske kulture |
| | Osećaj fizičke sigurnosti | Sveobuhvatni upitnik školske klime |
| | Osećaj socio-emocionalne sigurnosti | |
| | Problemi sigurnosti | Upitnik školske klime |
| | Percepcija opasnosti u školi | Kalifornijski upitnik školske klime i sigurnosti – skraćena verzija |
| | Sigurnost | |
| | Viktimizacija (uznemiravanje, napadi, seksualna viktimizacija) | |

| VARIJABLE | INDIKATORI | INSTRUMENTI |
|-----------|--|--|
| | Vršnjačko nasilje (fizičko, verbalno, relaciono) | Upitnik vršnjačkog nasilja i viktimizacije |
| | Viktimizacija (fizička, verbalna, relaciona) | |

2.2. Tip i metod istraživanja

Za potrebe ovog rada sprovedeno je eksplorativno istraživanje na stratifikovanom uzorku upotrebom upitnika, kao mere samoopisa i mere opisa, sa petostepenom Likertovom skalom kojima će se meriti školska klima, prosocijalno ponašanje i bezbednost u školi, kao osnovne varijable. Kao metoda istraživanja odabrana je deskriptivna (neeksperimentalna - nekauzalna metoda). Neeksperimentalna metoda korišćena je i u drugim studijama (Đorđić, 2019). U okviru ovog istraživanja, metod ispitivanja - anketiranjem će predstavljati glavni naučni metod za prikupljanje podataka među učenicima srednjih škola. Metoda ispitivanja, kao kvantitativna metoda prikupljanja podataka, mišljenja i činjenica, široko se primenjuje u istraživanju različitih pojava upotrebom tehnika anketiranja ili intervjuisanja (Vuković i Štrbac, 2019). Tako će se omogućiti prikupljanje većeg broja potrebnih podataka koji će pružiti uvid u to kako učenici izveštavaju o kvalitetu školske klime u njihovoj školi, da li su spremni da pomognu i pruže podršku drugima, te da li se proces obrazovanja odvija u bezbednom školskom okruženju. Time ćemo, implicitno, ispitati odnos između školske klime i prosocijalnog ponašanja kao faktora koji doprinose bezbednosti u školi. Pored toga, biće sproveden ekspertski intervju sa stručnim saradnicima škole (psiholozima i pedagogima). Sprovedenjem intervjua će se omogućiti konstruisanje značenja o važnim pojavama, odnosno indikatorima, povezanim sa školskom klimom, prosocijalnim ponašanjem i bezbednošću u školi. Osnovni nalazi ispitivanja putem intervjua će omogućiti jasno formulisanje tvrdnji upitnika i njihovo približavanje specifičnostima kulturne sredine i uzrasta srednjoškolaca.

2.2.1. Instrumenti

Podaci će biti prikupljeni preko mera samoopisa i opisa. Za prikupljanje podataka koristiće se upitnici. Pre samog prikupljanja podataka obaviće se ekspertski intervju radi provere adekvatnosti instrumenata za populaciju učenika srednjih škola Republike Srbije.

Za istraživanje školske klime koristićemo sledeće instrumente:

percepcija školske klime kod učenika:

- **Skala školske kulture** (*School Culture Scale, Version II – SCS*; Higgins-D'Alessandro & Sath, 1997), koristićemo tri indikatora: Odnosi učenik-nastavnik; Vršnjački odnosi; Obrazovne mogućnosti.
- **Sveobuhvatni upitnik školske klime - za učenike** (*The Comprehensive School Climate Inventory – CSCI*; National School Climate Center (NSCC), 2015), koristićemo pet indikatora: Podrška učenju; Građansko vaspitanje; Socijalna podrška - odrasli; Socijalna podrška - učenici; Školska povezanost - angažovanost.
- **Upitnik školske klime za učenike** (*Inventory of School Climate-Student – ISC-S*; Brand, Felner, Shim, Seitsinger, & Dumas, 2003), koristićemo devet indikatora: Podrška nastavnika; Doslednost i jasnoća pravila i očekivanja; Posvećenost i

orijetnacija učenika; Negativne interakcije vršnjaka; Pozitivne interakcije vršnjaka; Strogost disciplina; Učešće učenika u donošenju odluka; Relevantnost i inovacije u nastavi; Podrška kulturnom pluralizmu.

percepcija školske klime kod nastavnika:

- **Sveobuhvatni upitnik školske klime - za nastavnike i osoblje** (*The Comprehensive School Climate Inventory – CSCI*; National School Climate Center (NSCC), 2015), koristićemo dva indikatora: Vođstvo; Profesionalni odnosi.
- **Upitnik posvećenosti organizaciji** (*Organizational Commitment Questionnaire – OCQ*; Mowday, Steers, & Porter, 1979). Ovaj upitnik meri jedan indikator: Posvećenost organizaciji.

Za ispitivanje prosocijalnog ponašanja, koristićemo sledeće instrumente:

- **Mere prosocijalnih tendencija** (*Prosocial tendency measures – revised PTM-R*; Carlo et al., 2003). Instrument obuhvata šest oblika prosocijalnog ponašanja: Altruističko; Javno; Anonimno; Krizno; Emotivno; Saglasno.
- **Upitnik prosocijalnog ponašanja** (*Prosocial behaviour questionnaire – PBQ*; Weir & Duveen, 1981). Upitnik meri jedan indikator prosocijalnog ponašanja operacionalizovan putem tvrdnji koje se odnose na pomaganje, deljenje i podržavanje drugih.
- **Upitnik socijalnih veština adolescenata** (*Teenagers Inventory Social Skills – TISS*; Inderbitzen & Garbin, 1992; Inderbitzen & Foster, 1992). Upitnik meri dva indikatora: Prosocijalno i Asocijalno ponašanje.
- **Višedimenzionalna mera prosocijalnog ponašanja** (*Multidimensional measure of prosocial behavior – MMPB*; Nielson, Padilla-Valko i Holmes, 2017). Upitnik meri pet oblika prosocijalnog ponašanja: Odbrana, Emocionalna podrška, Uključivanje, Fizičko pomaganje, i Deljenje.

Za merenje bezbednosti u školi, koristićemo sledeće instrumente:

- **Sveobuhvatni upitnik školske klime - za učenike** (*The Comprehensive School Climate Inventory – CSCI*; National School Climate Center (NSCC), 2015), koristićemo dva indikatora: Osećaj fizičke sigurnosti; Osećaj socio-emocionalne sigurnosti.
- **Upitnik školske klime za učenike** (*Inventory of School Climate-Student - ISC-S*; Brand, Felner, Shim, Seitsinger, & Dumas, 2003), koristićemo jedan indikator: Problemi sigurnosti.
- **Kalifornijski upitnik školske klime i bezbednosti** (*California School Climate and Safety Survey – Short Form – CSCSS*; Furlong et al., 2005), koristićemo tri indikatora: Percepcija opasnosti u školi; Sigurnost; Viktimizacija (uključuje: Fizičko i verbalno uznemiravanje; Oružje i fizički napadi; i Seksualno uznemiravanje).
- **Upitnik vršnjačkog nasilja i viktimizacije** (*UVNV*; Dinić, Sokolovski i Kodžopeljić, 2014). Upitnik meri dva indikatora: Vršnjačko nasilje (fizičko, relaciono i verbalno); Viktimizacija (fizička, relaciona i verbalna).

Svi instrumenti biće revidirani na našem uzorku. Svaki od navedenih sadržaće petostepenu Likertovu skalu na kojoj će ispitanici procenjivati stepen slaganja sa datom tvrdnjom.

2.2.2. Obrada podataka

U obradi i analizi podataka koristiće se metode deskriptivne i multivarijantne statistike:

- mere deskriptivne statistike (opis osnovnih karakteristika varijabli);
- analiza glavnih komponenti i eksploratorna faktorska analiza (provera faktorske strukture i utvrđivanje ukupnog broja faktora);
- korelaciona analiza (ispitivanje kvaliteta i intenziteta povezanosti među varijablama);
- linearna multipla regresija (koliki udeo u objašnjenju bezbednosti u školi ima školska klima, a koliki udeo ima prosocijalno ponašanje učenika);
- kanonička korelaciona analiza i kanonička analiza kovarijansi (u kom smeru se odvijaju međusobne relacije između varijabli);
- hijerarhijska klaster analiza (radi grupisanja entiteta i utvrđivanja eventulanih razlika između njih).

Svi podaci biće obrađeni pomoću programskog paketa *SPSS Statistics 20*.

2.3. Formiranje instrumenta za istraživanje

U prethodnom tekstu (v. poglavlje 2.2.1. Instrumenti) naveden je i obrazložen izbor upitnika za istraživanje. U Tabeli 2. je dat prikaz indikatora koji su izabrani za merenje varijabli u ovom istraživanju, sa prikazom broja tvrdnji uz svaki indikator i instrumenta iz kojeg su tvrdnje i indikator preuzeti. Formirana su ukupno četiri upitnika prema varijablama sa sledećim brojem tvrdnji:

- Školska klima - učenici, 102 tvrdnje,
- Školska klima - zaposleni, 38 tvrdnji,
- Prosocijalno ponašanje, 105 tvrdnji,
- Bezbednost u školi, 81 tvrdnja.

Ukupan broj tvrdnji bio je 326.

Tabela 2. Prikaz varijabli, indikatora i instrumenata sa brojem tvrdnji

| VAR. | INDIKATORI | br. tvrdnji | INSTRUMENTI |
|-------------------------|-----------------------------------|-------------|---|
| Školska klima - učenici | Odnosi učenik-nastavnik | 7 | Skala školske kulture |
| | Vršnjački odnosi | 4 | |
| | Obrazovne mogućnosti | 8 | |
| | Podrška učenju | 9 | Sveobuhvatni upitnik školske klime - za učenike |
| | Građansko vaspitanje | 9 | |
| | Socijalna podrška - odrasli | 8 | |
| | Socijalna podrška - učenici | 5 | |
| | Školska povezanost - angažovanost | 8 | |
| | Podrška nastavnika | 6 | |

| VAR. | INDIKATORI | br. tvrdnji | INSTRUMENTI |
|--|---|-----------------------|---|
| | Doslednost i jasnoća pravila i očekivanja | 5 | Upitnik školske klime |
| | Posvećenost i orijentacija na uspeh učenika | 5 | |
| | Negativne interakcije vršnjaka | 5 | |
| | Pozitivne interakcije vršnjaka | 5 | |
| | Strogost discipline | 5 | |
| | Učesće učenika u donošenju odluka | 5 | |
| | Relevantnost i inovacije u nastavi | 4 | |
| | Podrška kulturnom pluralizmu | 4 | |
| Školska klima - zaposleni | Vođstvo | 13 | Sveobuhvatni upitnik školske klime - za nastavnike i osoblje |
| | Profesionalni odnosi | 10 | Upitnik posvećenosti organizaciji |
| | Posvećenost organizaciji | 15 | |
| Prosocijalno ponašanje | Javno | 4 | Mere prosocijalnih tendencija |
| | Emocionalno | 5 | |
| | Altruističko | 6 | |
| | Kobno | 3 | |
| | Anonimno | 5 | |
| | Popustljivo (predusretljivo) | 2 | |
| | Prosocijalno ponašanje | 20 | Upitnik prosocijalnog ponašanja |
| | Prosocijalno ponašanje | 21 | Upitnik socijalnih veština adolescenata |
| | Asocijalno ponašanje | 19 | Višedimenzionalna mera prosocijalnog ponašanja |
| | Odbrana | 4 | |
| | Emocionalna podrška | 4 | |
| | Uključivanje | 4 | |
| | Fizičko pomaganje | 4 | |
| | Deljenje | 4 | |
| | Bezbednost u školi | Normativna očekivanja | 7 |
| Osećaj fizičke sigurnosti | | 5 | Sveobuhvatni upitnik školske klime |
| Osećaj socio-emocionalne sigurnosti | | 9 | |
| Problemi sigurnosti | | 6 | Upitnik školske klime |
| Percepcija opasnosti u školi | | 7 | Kalifornijski upitnik školske klime i sigurnosti - skraćena verzija |
| Sigurnost | | 5 | |
| Viktimizacija (uznemiravanje, napadi, seksualna viktimizacija) | | 14 | |
| Vršnjačko nasilje (fizičko, verbalno, reliono) | | 14 | Upitnik vršnjačkog nasilja i viktimizacije |
| Viktimizacija (fizička, verbalna, relaciona) | | 14 | |

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. Tim je formiran tako što je kontaktiran Centar za primenjenu psihologiju Društva psihologa Srbije, koji je kao kontakt osobu preporučio predsednicu Sekcije psihologa stručnih saradnika srednjih škola pri DPS (*Radmilu Simjonović*). U razgovoru sa predsednicom Sekcije dogovoreno je da u ekspertske tim uđu oni psiholozi i pedagozi, stručni saradnici, koji bi iskazali spremnost da učestvuju u istraživanju i čije škole bi bile izabrane kao uzorak za istraživanje. Pri tome je naglasak bio na formiranju stratifikovanog uzorka koji bi obuhvatio škole različitih područja rada, kao i škole iz različitih delova Republike Srbije. Tako su u tim ušli sledeći stručni saradnici (psiholozi i pedagozi) iz deset srednjih škola:

- 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

Ekspertske tim je imao za zadatak da pregleda tvrdnje četiri upitnika (tri upitnika za učenike i jednog za nastavnike), i prilagodi rečenice srpskom jeziku, kao i specifičnostima kulturne sredine i uzrastu srednjoškolaca, ali i nastavnika. Tim je ukazao da upitnici imaju preveliki broj tvrdnji, što bi predstavljalo problem u pogledu motivisanja učenika za popunjavanje upitnika, tako da je odlučeno da se neadekvatne tvrdnje i tvrdnje koje se ponavljaju izbacе. Nakon prvog kruga primedbi izmenjeni upitnici su poslani na ponovno razmatranje. Nakon drugog kruga primedbi, formiran je konačni upitnik iz kojeg je izbačeno 66 tvrdnji, a određene su preformulisane u skladu sa prethodno naznačenim specifičnostima. Na taj način su eliminisani i određeni indikatori: Negativne interakcije vršnjaka; Relevantnost i inovacije u nastavi; Percepcija opasnosti u školama. U Tabeli 3. je dat konačan rezultat rada eksperskog tima u odnosu na preostale indikatore i broj tvrdnji. Indikatori su prikazani u tabeli u skladu sa navođenjem tvrdnji u konačnom upitniku.

Tabela 3. Prikaz varijabli, indikatora i instrumenata nakon ekspertske provere

| VAR. | INDIKATORI | br. tvrdnji | INSTRUMENTI |
|--------------------|-------------------------------------|-------------|---|
| Bezbednost u školi | Osećaj fizičke sigurnosti | 5 | Sveobuhvatni upitnik školske klime - CSCI |
| | Osećaj socio-emocionalne sigurnosti | 8 | |
| | Problemi sigurnosti | 5 | Upitnik školske klime - ISCS |
| | Normativna očekivanja | 7 | Skala školske kulture - SCS |
| | Sigurnost | 4 | |

| VAR. | INDIKATORI | br. tvrdnji | INSTRUMENTI |
|---------------------------|--|-------------|---|
| | Viktimizacija (uznemiravanje, napadi, seksualna viktimizacija) | 10 | Kalifornijski upitnik školske klime i sigurnosti – skraćena verzija – CSCSS |
| | Vršnjačko nasilje (fizičko, verbalno, relaciono) | 14 | Upitnik vršnjačkog nasilja i viktimizacije |
| | Viktimizacija (fizička, verbalna, relaciona) | 14 | |
| Prosocijalno ponašanje | Javno | 2 | Mere prosocijalnih tendencija - <i>PTM</i> |
| | Emocionalno | 2 | |
| | Altruističko | 3 | |
| | Kobno | 3 | |
| | Anonimno | 2 | |
| | Popustljivo (predusretljivo) | 2 | |
| | Odbrana | 4 | Višedimenzionalna mera prosocijalnog ponašanja - <i>MMPB</i> |
| | Emocionalna podrška | 4 | |
| | Uključivanje / Prihvatanje | 4 | |
| | Fizičko pomaganje | 4 | |
| | Deljenje | 4 | Upitnik prosocijalnog ponašanja - <i>PBQ</i> |
| | Prosocijalno ponašanje | 6 | |
| | Prosocijalno ponašanje | 17 | |
| | Asocijalno ponašanje | 18 | Upitnik socijalnih veština adolescenata - <i>TISS</i> |
| Školska klima – učenici | Odnosi učenik-nastavnik | 5 | Skala školske kulture - <i>SCS</i> |
| | Vršnjački odnosi | 4 | |
| | Obrazovne mogućnosti | 8 | |
| | Podrška učenju | 9 | Sveobuhvatni upitnik školske klime - za učenike - <i>CSCI</i> |
| | Građansko vaspitanje | 8 | |
| | Socijalna podrška – odrasli | 8 | |
| | Socijalna podrška – učenici | 5 | |
| | Školska povezanost – angažovanost | 7 | |
| | Podrška nastavnika | 6 | Upitnik školske klime - <i>ISCS</i> |
| | Doslednost i jasnoća pravila i očekivanja | 5 | |
| | Posvećenost i orijentacija na uspeh učenika | 5 | |
| | Pozitivne interakcije vršnjaka | 5 | |
| | Strogost discipline | 4 | |
| | Učesće učenika u donošenju odluka | 3 | |
| | Podrška kulturnom pluralizmu | 4 | |
| Školska klima – zaposleni | Vođstvo | 10 | Sveobuhvatni upitnik školske klime - za nastavnike i osoblje - <i>CSCI</i> |
| | Profesionalni odnosi | 10 | |
| | Posvećenost organizaciji | 12 | Upitnik posvećenosti organizaciji |

Formirani su konačni upitnici prema varijablama sa sledećim brojem tvrdnji:

- Bezbednost u školama, 67 tvrdnji,
- Prosocijalno ponašanje, 75 tvrdnji,
- Školska klima - učenici, 86 tvrdnji,
- Školska klima - zaposleni, 32 tvrdnje.

Na kraju je napisano uputstvo, takođe uz konsultacije sa ekspertskim timom, i formiran konačni izgled upitnika.

2.4. Uzorak

Istraživanje je sprovedeno na stratifikovanom uzorku populacije učenika i nastavnika srednjih škola Republike Srbije. Uzorkom su obuhvaćeni učenici II, III i IV razreda. U istraživanje je uključeno po jedno odeljenje svakog razreda. Istraživanjem je obuhvaćeno devet srednjih škola na teritoriji Republike Srbije, kao i nastavno osoblje odabranih srednjih škola. U narednim tabelama (4-6) biće prikazana struktura ukupnog uzorka (učenici, nastavno osoblje i škole).

Tabela 4. *Struktura uzorka prema polu, uzrastu, razredu, i uspehu (učenici N1, nastavnici N2)*

| | | N 1 | % | N 2 | % |
|--------|------------|-----|------|-----|------|
| pol | ženski | 476 | 68,5 | 88 | 77,9 |
| | muški | 219 | 31,5 | 25 | 22,1 |
| uzrast | 15 | 81 | 11,4 | | |
| | 16 | 248 | 34,9 | | |
| | 17 | 229 | 32,2 | | |
| | 18 | 151 | 21,2 | | |
| | 19 | 2 | 0,3 | | |
| razred | II | 242 | 33,9 | | |
| | III | 245 | 34,3 | | |
| | IV | 227 | 31,8 | | |
| uspeh | dovoljan | 9 | 1,6 | | |
| | dobar | 129 | 22,6 | | |
| | vrlo dobar | 272 | 47,7 | | |
| | odličan | 160 | 28,1 | | |

U Tabeli 4 vidimo karakteristike uzorka učenika u odnosu na pol, uzrast, razred i uspeh. Ukupan uzorak činilo je N = 719 učenika i N = 149 nastavnika. 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.

U Tabeli 5 vidimo karakteristike uzorka u odnosu na školu, odnosno kolika je učestalost popunjavanja upitnika prema školama koje su učestvovala u istraživanju. Rang učestalosti se kreće od 58 (8,1%) do 95 (13,2%) za učenike i od 14 (9,4%) do 20 (13,4%) za nastavnike. Tehnička škola za dizajn kože iz Beograda ima manji broj učenika po odeljenjima i stoga je uzorak manji od ostalih škola. Tendencija je bila da svaka škola popuni oko 90 upitnika za učenike i oko 15 upitnika za nastavnike.

Tabela 5. *Struktura uzorka prema školama (učenici N1, nastavnici N2)*

| škola | N 1 | % | N 2 | % |
|--|------------|--------------|------------|--------------|
| Druga ekonomska škola, Beograd | 95 | 13,2 | 18 | 12,1 |
| Trgovinsko-ugostiteljska škola, Leskovac | 88 | 12,2 | 19 | 12,8 |
| Tehnička škola, Požega | 76 | 10,6 | 17 | 11,4 |
| Umetnička škola, Užice | 78 | 10,8 | 15 | 10,1 |
| Srednja ekonomska škola, Sombor | 85 | 11,8 | 20 | 13,4 |
| Tehnička škola za dizajn kože, Beograd | 58 | 8,1 | 14 | 9,4 |
| Ekonomsko-trgovinska škola, Bor | 85 | 11,8 | 17 | 11,4 |
| Gimnazija Sveti Sava, Beograd | 75 | 10,4 | 14 | 9,4 |
| Ekonomska škola, Čačak | 79 | 11,0 | 15 | 10,1 |
| Ukupno | 719 | 100,0 | 149 | 100,0 |

U Tabeli 6 vidimo strukturu uzorka prema školama u odnosu na pol, uzrast, razred i uspeh za učenike. Važno je naglasiti da određen broj ispitanika nije dao odgovore na pojedina pitanja kada je reč o socio-demografskim varijablama, pa tako za svako od pitanja postoje nedostajuće vrednosti (*missing value*), koje u tabeli nisu posebno prikazane. Na osnovu tabele može se uočiti neravnomerna raspodela uzorka prema polu u korist ženskih ispitanika, a koja je najizraženija u Ekonomskoj školi u Boru (m=10; ž=73), a zatim u Srednjoj ekonomskoj školi u Somboru (m=17; ž=66). Raspodela uzorka prema uzrastu je ujednačena i adekvatna razredima koje učenici pohađaju. Raspodela uzorka prema razredima je adekvatna području rada i veličini odeljenja u pojedinačnim školama i kreće se za: II razred od 15 (Tehnička škola za dizajn kože, Beograd) do 47 (Ekonomsko-trgovinska škola, Bor); III razred od 22 (Ekonomsko-trgovinska škola, Bor) do 33 (Druga ekonomska škola, Beograd); IV razred od 15 (Tehnička škola za dizajn kože, Beograd) do 36 (Umetnička škola, Užice). Prosek ocena u svim školama pojedinačno se ravnomerno raspoređuje na vrlo dobar, zatim na odličan i dobar, a neznatno na dovoljan, i to u Drugoj ekonomskoj školi u Beogradu (3), kao i Tehničkoj školi za dizajn kože (2), a zatim u Srednjoj ekonomskoj školi u Somboru (2) i Ekonomsko-trgovinskoj u Boru (2).

Tabela 6. Struktura uzorka prema školama u odnosu na socio-demografske varijable

| | pol | | uzrast | | razred | | uspeh | |
|--|-----|--------|--------|--------|--------|------------|------------|----|
| | | f | | f | | f | | f |
| Druga ekonomska škola, Beograd | m | 35 | 15 | 9 | II | 31 | dovoljan | 3 |
| | ž | 56 | 16 | 31 | III | 33 | dobar | 24 |
| | | | 17 | 36 | IV | 31 | vrlo dobar | 38 |
| | | | 18 | 18 | | | odličan | 17 |
| | | 19 | / | | | | | |
| Trgovinsko- ugostiteljska škola, Leskovac | pol | | uzrast | | razred | | uspeh | |
| | | f | | f | | f | | f |
| | m | 25 | 15 | 16 | II | 30 | dovoljan | / |
| | ž | 62 | 16 | 26 | III | 29 | dobar | 13 |
| 17 | | | 32 | IV | 29 | vrlo dobar | 38 | |
| 18 | | | 14 | | | odličan | 16 | |
| | | 19 | / | | | | | |
| Tehnička škola, Požega | pol | | uzrast | | razred | | uspeh | |
| | | f | | f | | f | | f |
| | m | 44 | 15 | 4 | II | 20 | dovoljan | / |
| | ž | 27 | 16 | 29 | III | 29 | dobar | 14 |
| 17 | | | 25 | IV | 27 | vrlo dobar | 29 | |
| 18 | | | 18 | | | odličan | 14 | |
| | | 19 | / | | | | | |
| Umetnička škola, Užice | pol | | uzrast | | razred | | uspeh | |
| | | f | | f | | f | | f |
| | m | 22 | 15 | 4 | II | 17 | dovoljan | / |
| | ž | 55 | 16 | 22 | III | 25 | dobar | 9 |
| 17 | | | 27 | IV | 36 | vrlo dobar | 29 | |
| 18 | | | 25 | | | odličan | 27 | |
| | | 19 | / | | | | | |
| Srednja ekonomska škola, Sombor | pol | | uzrast | | razred | | uspeh | |
| | | f | | f | | f | | f |
| | m | 17 | 15 | 4 | II | 28 | dovoljan | 2 |
| | ž | 66 | 16 | 34 | III | 27 | dobar | 11 |
| 17 | | | 25 | IV | 30 | vrlo dobar | 28 | |
| 18 | | | 21 | | | odličan | 25 | |
| | | 19 | 1 | | | | | |
| Tehnička škola za dizajn kože, Beograd | pol | | uzrast | | razred | | uspeh | |
| | | f | | f | | f | | f |
| | m | 15 | 15 | 10 | II | 15 | dovoljan | 2 |
| | ž | 38 | 16 | 16 | III | 28 | dobar | 15 |
| 17 | | | 22 | IV | 15 | vrlo dobar | 22 | |
| 18 | | | 9 | | | odličan | 10 | |
| | | 19 | 1 | | | | | |
| Ekonomsko- trgovinska škola, Bor | pol | | uzrast | | razred | | uspeh | |
| | | f | | f | | f | | f |
| | m | 10 | 15 | 17 | II | 47 | dovoljan | 2 |
| | ž | 73 | 16 | 36 | III | 22 | dobar | 25 |
| 17 | | | 22 | IV | 16 | vrlo dobar | 32 | |
| 18 | | | 10 | | | odličan | 8 | |
| | | 19 | / | | | | | |
| Gimnazija Sveti Sava, Beograd | pol | | uzrast | | razred | | uspeh | |
| | | f | | f | | f | | f |
| | m | 26 | 15 | 12 | II | 27 | dovoljan | / |
| | ž | 47 | 16 | 24 | III | 24 | dobar | 2 |
| 17 | | | 19 | IV | 20 | vrlo dobar | 31 | |
| 18 | | | 16 | | | odličan | 25 | |
| | | 19 | / | | | | | |
| pol | | uzrast | | razred | | uspeh | | |
| | f | | f | | f | | f | |

| | | | | | | | | |
|------------------------|---|----|----|----|-----|----|------------|----|
| | m | 25 | 15 | 5 | II | 27 | dovoljan | / |
| Ekonomska škola, Čačak | ž | 52 | 16 | 30 | III | 28 | dobar | 16 |
| | | | 17 | 21 | IV | 23 | vrlo dobar | 25 |
| | | | 18 | 20 | | | odličan | 18 |
| | | | 19 | / | | | | |

Napomena: U tabeli nisu prikazane nedostajuće vrednosti (missing value).

2.5. Organizacija i tok istraživanja

Istraživanje je sprovedeno na stratifikovanom uzorku populacije učenika srednjih škola Republike Srbije. Uzorkom je obuhvaćeno i nastavno osoblje odabranih srednjih škola. Tendencija je bila da se popunjavanje upitnika sprovede uživo, na klasičan način (papir-olovka), a što je i postignuto, uprkos problemima koji su postojali usled različitih načina održavanja nastave u vreme pandemije virusa Covid-19. Istraživanje je sprovedeno u prvom polugodištu školske 2021/2022. godine. U konačnom istraživanju su učestvovalе sledeće škole:

1. Druga ekonomska škola, Beograd,
2. Trgovinsko-ugostiteljska škola, Leskovac,
3. Tehnička škola, Požega,
4. Umetnička škola, Užice,
5. Srednja ekonomska škola, Sombor,
6. Tehnička škola za dizajn kože, Beograd,
7. Ekonomsko-trgovinska škola, Bor,
8. Gimnazija Sveti Sava, Beograd,
9. Ekonomska škola, Čačak.

Tokom sastanka sa članovima ekspertskeg tima dogovoren je način sprovođenja istraživanja. Dat je predlog da stručni saradnici srednjih škola organizuju i sprovedu istraživanje kako zbog poznavanja učenika i nastavnika, i načina na koji ih je moguće motivisati za popunjavanje upitnika, tako i zbog lakšeg prilagođavanja vremena i mesta održavanja istraživanja. Prilikom organizacije istraživanja se odustalo od zadavanja upitnika učenicima prvog razreda s obzirom na činjenicu da nisu upoznati sa školom i da, samim tim, nisu u mogućnosti da adekvatno procene školsku klimu, prosocijalno ponašanje njihovih vršnjaka i bezbednost u školi. U svakoj školi je za učešće u istraživanju izabrano po odeljenje drugog, trećeg i četvrtog razreda. Takođe, 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. Upitnici su stručnim saradnicima srednjih škola na teritoriji Beograda lično predati dok su stručnim saradnicima srednjih škola van teritorije Beograda prosleđeni poštom na adresu škole.

Prilikom zadavanja upitnika dogovoreno je da stručni saradnici, i pored toga što upitnici imaju uputstvo, predoče učenicima da su pred njima upitnici (ankete) koje ispituju kako doživljavaju školu koju pohađaju, odnose sa nastavnicima i vršnjacima, te kako procenjuju bezbednost u školi. Takođe, naglašeno je da se, iako upitnik ima veliki broj tvrdnji, brzo i

lako popunjava, jer su tvrdnje poređane po sličnosti. Učenicima je predočena i važnost odgovaranja na svako pitanje i ponovni pregled upitnika po završetku kako bi se izbeglo preskakanje određenih stranica. Uputstvo je predočeno i nastavnicima, sa naglaskom da su pred njima upitnici koji ispituju kako doživljavaju odnos rukovodstva prema zaposlenima, zatim međusobne odnose zaposlenih u školi, kao i stepen zadovoljstva školom u kojoj su zaposleni.

Nakon sprovedenog istraživanja, upitnici su vraćeni poštom i pristupljeno je pregledu upitnika i unosu podataka. 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.

3. REZULTATI ISTRAŽIVANJA

3.1. Glavne komponente merenja u istraživanju

Eksploratornom faktorskom analizom, metodom glavnih komponenti (sa Kaiser normalizacijom i Promax rotacijom), ostvaruje se grupisanje latentnih predmeta merenja u ovom istraživanju. Analizom glavnih komponenti prema Zorić-Opačić (Zorić i Opačić, 1997) analitičkoj operacionalizaciji Cattell-ovog scree kriterijuma za odluku o broju važnih faktora za svaku od varijabli ponaosob, izdvojeno je 4 faktora za mere bezbednosti u školi, 2 faktora za mere prosocijalnog ponašanja, 3 faktora za mere školske klime kod učenika i 2 faktora za mere školske klime kod nastavnika. Za svaku od varijabli istraživanja, rotacijom izdvojenih faktora, dobijena je matrica sklopa. U narednom tekstu ćemo prikazati rezultate za svaku od varijabli posebno.

3.1.1. Glavni faktori merenja bezbednosti u školi

Eksploratornom faktorskom analizom su izolovana četiri faktora koja objašnjavaju ukupno 45,539% varijanse (prvi faktor objašnjava 29,513%, drugi faktor 7,786%, treći faktor 4,300%, a četvrti faktor 3,941%). U Tabeli 7 je prikazana matrica sklopa, odnosno koje stavke najviše zasićuju pojedine faktore. Tabela je sortirana po velični sa prikazom vrednosti iznad .300.

Tabela 7. Matrica sklopa za mere bezbednosti u školi

| | faktor | | | |
|--|--------|---|---|------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| B 42. Tokom prethodne školske godine sam spletkario ili pravio zaveru drugome. | ,783 | | | |
| B 43. Tokom prethodne školske godine sam vređao ili nazivao drugoga pogrđnim imenima. | ,777 | | | |
| B 46. Tokom prethodne školske godine sam lakše udarao ili ošamario drugoga. | ,752 | | | |
| B 45. Tokom prethodne školske godine sam pretio drugome. | ,696 | | | |
| B 47. Tokom prethodne školske godine sam jače udarao, čupao ili odgurivao drugoga. | ,668 | | | |
| B 40. Tokom prethodne školske godine sam ismevao ili pravio grube šale na račun drugoga. | ,659 | | | ,345 |
| B 41. Tokom prethodne školske godine sam vikao na drugoga. | ,657 | | | ,465 |

| | faktor | | | |
|---|--------|-------|------|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| B 48. Tokom prethodne školske godine sam šutirao drugoga. | ,657 | | | |
| B 53. Tokom prethodne školske godine sam prisiljavalo nekog da učini nešto što ne želi. | ,634 | | | |
| B 44. Tokom prethodne školske godine sam ogovarao drugoga, širio tračeve ili laži o drugome. | ,577 | | | |
| B 50. Tokom prethodne školske godine sam namerno oštetiio predmet koji je drugome važan. | ,566 | | | |
| B 61. Tokom prethodne školske godine neko me je jače udarao, čupao ili odgurivao. | ,540 | | ,310 | |
| B 62. Tokom prethodne školske godine neko me je šutirao. | ,527 | | | |
| B 52. Tokom prethodne školske godine sam nagovarao druge da se ne družu sa nekim. | ,523 | | | |
| B 51. Tokom prethodne školske godine sam namerno ignorisao drugoga (odbijao da pričam s drugima). | ,499 | | | |
| B 49. Tokom prethodne školske godine sam započeo tuču. | ,492 | ,359 | | |
| B 60. Tokom prethodne školske godine neko me je lakše udarao ili ošamario. | ,490 | | ,378 | |
| B 63. Tokom prethodne škol školske godine neko je započeo tuču sa mnom. | ,452 | | | |
| B 36. Bio sam kod doktora zbog zadobijenih povreda u tuči. | | ,679 | | |
| B 16. Plašim se da će me neko povrediti ili uznemiravati u školi. | -,314 | ,665 | | |
| B 29. Ne osećam se sigurno u ovoj školi. | | ,658 | | |
| B 34. U školi sam doživeo pretnju nožem. | ,386 | ,622 | | |
| B 26. Članovi nasilničkih grupa čine da se u školi ne osećam bezbedno. | | ,594 | ,348 | |
| B 28. Ova škola je pogođena kriminalom i nasiljem u lokalnoj zajednici. | | ,559 | | |
| B 18. U školi su mi nudili ili pokušali da prodaju drogu. | | ,551 | | |
| B 15. Nosim u školu sredstva za zaštitu (npr. suzavac sprej, nož i slično). | | ,549 | | |
| B 35. Neko me je namerno posekao nožem ili nečim oštrim. | ,431 | ,549 | | |
| B 17. U školi su mi ukradene vredne stvari. | | ,544 | | |
| B 32. Neko je pretio da će me povrediti. | | ,523 | | |
| B 31. Namerno mi je oštećena lična imovina. | | ,494 | | |
| B 1. Osećam se sigurno u školskom dvorištu. | | -,450 | | |
| B 37. Pretili su mi na putu ka školi ili na putu kući nakon škole. | | ,447 | | |
| B 39. U školi sam seksualno uznemiravan/a. | ,327 | ,439 | | |
| B 27. Ovu školu uništavaju aktivnosti nasilničkih grupa mladih. | | ,422 | ,326 | |
| B 14. U školi su mi pretili da će me prebiti ili povrediti ako im ne dam novac ili nešto lično. | | ,417 | | |
| B 38. U školi sam doživeo/la neželjene fizičke nasrtaje seksualne prirode. | ,385 | ,413 | | |
| B 3. U školi postoje mesta na kojima se ne osećam fizički sigurno. | | ,405 | | |
| B 2. Osećam se sigurno u neposrednoj okolini škole. | | -,390 | | |
| B 30. Neko me je namerno udario pesnicom ili nogom. | | ,352 | | |
| B 33. Neko je pokušao da me zastraši pogledom. | | ,328 | | |

| | faktor | | | |
|---|--------|------|------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| B 64. Tokom prethodne školske godine neko je namerno oštetiio predmet koji mi je važan. | ,311 | ,313 | | |
| B 54. Tokom prethodne školske godine neko me je ismevao ili pravio grube šale na moj račun. | | | ,738 | |
| B 66. Tokom prethodne školske godine neko je nagovarao druge da se ne družu sa mnom. | | | ,735 | |
| B 57. Tokom prethodne školske godine neko me je vređao ili nazivao pogrđnim imenima. | | | ,733 | |
| B 58. Tokom prethodne školske godine neko me je ogovarao, sirio tračeve ili laži o meni. | | | ,703 | |
| B 56. Tokom prethodne školske godine neko je spletkario ili pravio zaveru protiv mene. | | | ,663 | |
| B 65. Tokom prethodne školske godine neko me je namerno ignorisao (odbijao da priča sa mnom). | | | ,643 | |
| B 55. Tokom prethodne školske godine neko je vikao na mene. | | | ,626 | |
| B 11. Mene su u školi vređali, zadirkivali ili ismevali. | | | ,538 | |
| B 67. Tokom prethodne školske godine neko me je prisiljavao da učinim nešto što ne želim. | ,349 | | ,420 | |
| B 59. Tokom prethodne školske godine neko mi je pretio. | | | ,416 | |
| B 5. Bio sam povređen u školi (npr. gurnut, ošamaren, udaran ili pretučen). | | | | |
| B 25. U školi ima verbalnog zlostavljanja ili ponižavanja drugih. | | | | ,615 |
| B 7. U školi ima učenika koje drugi učenici ismevaju. | | | | ,591 |
| B 24. U školi ima upotrebe alkohola. | | | | ,564 |
| B 10. U školi sam viđao da druge učenike vređaju, zadirkuju ili ismevaju. | | | | ,550 |
| B 20. U školi učenici beže sa časova | | | | ,536 |
| B 9. Učenici moje škole vode računa o osećanjima drugih učenika. | | | | -,529 |
| B 23. U školi ima upotrebe droga. | | ,303 | | ,518 |
| B 19. U školi se dešavaju fizički obračuni između učenika. | | | | ,492 |
| B 12. U školi postoje grupe učenika koje izbegavaju druge učenike. | | | | ,482 |
| B 8. Učenici moje škole pokušaću da spreče učenike da se podsmevaju drugima. | | | | -,478 |
| B 21. U školi se dešavaju krađe. | | ,310 | | ,477 |
| B 6. U školi se učenici loše ponašaju jedni prema drugima. | | | | ,440 |
| B 22. Učenici vode računa o školskoj imovini. | | | | -,428 |
| B 4. U školi sam video čćenike koji su bili povređeni (npr. gurnuti, ošamareni, udareni ili pretučeni). | | | | ,369 |
| B 13. Učenici pokušavaju da se ophode prema drugim učenicima onako kako bi želeli da se oni prema njima ponašaju. | | | | -,335 |

Stavke B5, B13, B33 i B64 smo izbacili iz dalje analize zato što zasićuju faktore sa manje od .350. Pouzdanost iskazana Cronbach-ovom α koeficijentom je veoma visoka za sve faktore: B1 ($\alpha=.925$), B2 ($\alpha=.908$), B3 ($\alpha=.894$), B4 ($\alpha=.865$).

Dobijene faktore smo posmatrali kroz stavke koje ih zasićuju, tako što smo posmatrali kojim su početnim indikatorima stavke pripadale, kao i to koje od stavki su najviše zasićivale dobijeni faktor. U Tabeli 8 su prikazane korelacije između izdvojenih faktora i početnih indikatora bezbednosti u školama.

Tabela 8. *Povezanost faktora sa početnim indikatorima bezbednosti u školi*

| | Bofs | Boses | Bps | Bno | Bs | Bv | Bvn | Bvik |
|----|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| B1 | ,460** | ,284** | ,544** | ,389** | ,496** | ,730** | ,982** | ,751** |
| B2 | ,698** | ,369** | ,830** | ,493** | ,813** | ,887** | ,650** | ,668** |
| B3 | ,448** | ,472** | ,491** | ,438** | ,539** | ,602** | ,598** | ,962** |
| B4 | ,543** | ,859** | ,354** | ,905** | ,510** | ,385** | ,370** | ,437** |

Napomena: ** $p < .01$; Bofs – osećaj fizičke sigurnosti; Boses – osećaj socio-emocionalne sigurnosti; Bps – problemi sigurnosti; Bno – normativna očekivanja; Bs – sigurnost; Bv – viktimizacija (upitnik CSCSS); Bvn – vršnjačko nasilje; Bvik – viktimizacija (upitnik UVNV).

Faktor B1 prema stavkama uključuje indikatore preuzete iz Upitnika vršnjačkog nasilja i viktimizacije, i to kompletan indikator Bvn (Vršnjačko nasilje) i četiri stavke Bvik (Viktimizacija), i to one stavke koje govore o tuči, lakšim ili težim udarcima, šamarima i šutiranju. Drugim rečima, oni koji se prema drugima nasilno ponašaju i sami su žrtve fizičkih sukoba. Stoga smo faktor B1 nazvali „Nasilno ponašanje“.

Faktor B2 prema stavkama uključuje kompletne indikatore Bps (Problemi sigurnosti iz Upitnika školske klime), Bs (Sigurnost iz Kalifornijskog upitnika školske klime i sigurnosti - CSCSS) i Bv (Viktimizacija, CSCSS), kao i tri stavke indikatora Bofs (Osećaj fizičke sigurnost iz Sveobuhvatnog upitnika školske klime). Kada se posmatra sadržaj stavki, one govore o pretnjama, nasilju, kriminalu u školi i stoga smo faktor B2 nazvali „Nebezbedna školska sredina“. Odlučili smo se za termin bezbednost naspram sigurnosti, jer se termin bezbednost odnosi na materijalno vidljive aspekte i posledice prisustva pretnji i nasilnog ponašanja, dok termin sigurnost više označava unutrašnji doživljaj sredine koja može, ali i ne mora nužno biti bezbedna.

Faktor B3 prema stavkama uključuje devet stavki indikatora Bvik (Viktimizacija) iz Upitnika vršnjačkog nasilja i viktimizacije, i jednu stavku indikatora Boses (Osećaj socio-emocionalne sigurnosti). Kada se posmatra sadržaj stavki, one govore o nasilju koje je neko pretrpeo kao žrtva i stoga smo faktor B3 nazvali po indikatoru Bvik „Viktimizacija“.

Faktor B4 prema stavkama uključuje kompletne indikatore Bno (Normativna očekivanja), Boses (Osećaj socio-emocionalne sigurnosti) i Bv (Viktimizacija, CSCSS) bez stavke B11, kao i stavke B9 sadržane u indikatoru Bofs (Osećaj fizičke sigurnost). Kada se posmatra sadržaj stavki, one govore o kršenju školskih normi (kao što je zloupotreba alkohola, nebriga o školskoj imovini i slično) i normi ponašanja (ismevanje, vređanje i slično) i stoga smo faktor B4 nazvali „Kršenje normi“.

Kada na ovakav način sagledamo izdvojene faktore, kroz povezanost sa početnim indikatorima, onda uočavamo njihovu logičnost. Od izdvojenih faktora su dva (faktori Nasilno ponašanje i Viktimizacija) povezana sa gotovo istoimenim indikatorima Upitnika vršnjačkog nasilja i viktimizacije, s tim što se stavke drugačije raspoređuju, jer deo stavki iz indikatora Viktimizacija ulazi u faktor Nasilno ponašanje. Preostali indikatori (osećaj fizičke

sigurnosti; osećaj socio-emocionalne sigurnosti; problemi sigurnosti; normativna očekivanja; sigurnost; viktimizacija - upitnik CSCSS) raspoređuju se na druga dva faktora u ovom istraživanju (Nebezbedna školska sredina i Kršenje normi).

3.1.2. Glavni faktori merenja prosocijalnog ponašanja

Eksploratornom faktorskom analizom su izolovana dva faktora koja objašnjavaju ukupno 33,882% varijanse (prvi faktor objašnjava 26,412%, a drugi faktor 7,470%). U Tabeli 9 je prikazana matrica sklopa, odnosno koje stavke najviše zasićuju pojedine faktore. Tabela je sortirana po veličini sa prikazom vrednosti iznad .300.

Tabela 9. Matrica sklopa za mere prosocijalnog ponašanja

| | faktor | |
|--|--------|---|
| | 1 | 2 |
| P 20. Ako je neko uznemiren, pomažem toj osobi da se smiri. | ,756 | |
| P 28. Ako vidim da se neko povredio, pomažem toj osobi. | ,732 | |
| P 22. Ako je neko uznemiren, činim nešto zabavno sa tom osobom. | ,728 | |
| P 38. Pomažem vršnjacima koji su bolesni. | ,713 | |
| P 39. Raduje me kad neko drugi uradi nešto dobro. | ,702 | |
| P 45. Trudim se da svi dođu na red kada sam uključen u grupne aktivnosti. | ,699 | |
| P 21. Ako je neko uznemiren, saslušam tu osobu. | ,696 | |
| P 29. Pomažem ljudima u hitnim slučajevima. | ,679 | |
| P 19. Ako je neko tužan, trudim se da ga nasmejem. | ,668 | |
| P 26. Ako primetim nekoga ko je usamljen, trudim se da ga uključim u društvo. | ,663 | |
| P 30. Ušao bih u rizičnu situaciju da bih nekome pomogao. | ,653 | |
| P 41. Branim druge ljude kad im neko kaže nešto ružno iza leđa. | ,648 | |
| P 10. Drago mi je da pomognem onima koji su u teškoj situaciji. | ,645 | |
| P 50. Delim sa drugima ono što znam da im se sviđa. | ,637 | |
| P 27. Spreman sam da pomognem kad neko radi nešto naporno (dizanje teških stvari, terenski poslovi, čišćenje). | ,632 | |
| P 37. Nudim pomoć učenicima koji imaju problema sa zadatkom. | ,631 | |
| P 36. Koristim priliku da pohvalim rad manje uspešnih vršnjaka. | ,630 | |
| P 40. Pomažem u raščišćavanju nereda koji je neko drugi napravio. | ,629 | |
| P 42. Pozivam druge da izađemo zajedno. | ,620 | |
| P 9. Težim da pomognem ljudima koji su teško povređeni. | ,612 | |
| P 44. Slušam druge kada žele da razgovaraju o problemu. | ,605 | |
| P 47. Kažem drugima da su fini. | ,598 | |
| P 8. Težim da pomognem ljudima koji su stvarno u krizi. | ,592 | |
| P 3. Osećam se dobro kada mogu da umirim nekoga ko je veoma uznemiren. | ,587 | |
| P 43. Pomažem drugima oko domaćih zadataka kada me zamole za pomoć. | ,582 | |
| P 15. Ako vidim da nekoga maltretiraju, stanem uz tu osobu. | ,580 | |
| P 4. Najviše pomažem drugima kada je situacija vrlo emotivna. | ,577 | |
| P 16. Ako nekoga ismevaju, zauzmem se za tu osobu. | ,574 | |
| P 32. Kada sam u društvu preuzmem da platim račun. | ,570 | |

| | faktor | |
|--|--------|------|
| | 1 | 2 |
| P 11. Nastojim da pomognem onima kojima je to potrebno kada ne znaju da im pomažem. | ,568 | |
| P 31. Delim sa vršnjacima (hranu, piće, olovke, ...). | ,566 | |
| P 17. Kada se ljudi međusobno tuku, pokušavam da im pomognem da prekinu tuču. | ,563 | |
| P 53. Kažem istinu kada sam nešto pogrešio, a za to su okrivljeni drugi. | ,562 | |
| P 34. Delim lične stvari sa vršnjacima (odeću, knjige, ...). | ,551 | |
| P 55. Dajem svoj doprinos kada radim u grupi sa školskim drugovima. | ,546 | |
| P 24. Ako je neko nov u grupi, trudim se da prihvatim tu osobu. | ,544 | |
| P 52. Kada osetim da sam povredio osećanja školskih drugova, kažem im da mi je žao. | ,543 | |
| P 13. Ne oklevam da pomognem ljudima koji to traže od mene. | ,541 | |
| P 35. Izvinjavam se spontano nakon neadekvatnog ponašanja. | ,539 | |
| P 54. Zahvaljujem se drugima kada su učinili nešto lepo za mene. | ,537 | |
| P 5. Mislim da je jedna od najboljih stvari u pomaganju drugima ta što se nakon toga osećam dobro. | ,536 | |
| P 18. Sprečavam tuče. | ,525 | |
| P 7. Često pomažem čak i kada ne mislim da ću imati koristi od toga. | ,521 | |
| P 49. Čestitam drugovima koji su pobedili u igri. | ,514 | |
| P 25. Prihvatam druge onakve kakvi jesu, čak i ako su drugačiji. | ,497 | |
| P 57. Kažem drugim šta zaista osećam u vezi sa određenim stvarima. | ,494 | |
| P 33. Pozajmljujem novac vršnjacima. | ,487 | |
| P 14. Ne ustručavam se da pomognem drugima kada se to od mene očekuje. | ,478 | |
| P 46. Pitam druge za savet. | ,466 | |
| P 23. Ljubazan sam prema drugima, čak i ako ih ne volim. | ,433 | |
| P 51. Pozajmljujem novac drugima kada to zatraže. | ,428 | |
| P 56. Čuvam tajne koje mi neko poveri. | ,367 | |
| P 12. Uglavnom pomažem drugima kada se ne vidi ko im pomaže. | ,314 | |
| P 2. Kada su drugi ljudi u blizini, lakše mi je da pomažem onima kojima je to potrebno. | ,302 | |
| P 1. Najbolje mogu da pomognem drugima kada me neko posmatra. | | |
| P 6. Osećam da bi oni kojima pomognem trebalo nekada da mi to uzvrate. | | |
| P 64. Provociram osobe koje mi se ne sviđaju. | | ,742 |
| P 65. Kad želim da napravim nešto, nagovaram druge da to rade, čak i ako to ne žele. | | ,689 |
| P 63. Smejem se drugima kada prave greške. | | ,689 |
| P 72. Udarim druge kada me naljute. | | ,680 |
| P 60. Zbijam šale na račun drugih kada su nespretni u sportu. | | ,665 |
| P 75. Kada sam ljut na školske drugove nazivam ih ružnim imenima. | | ,658 |
| P 71. Izmišljam stvari da zadivim druge. | | ,632 |
| P 74. Bacam stvari kada se naljutim. | | ,616 |
| P 59. Zaboravljam da vratim stvari koje mi drugi pozajme. | | ,582 |
| P 66. Govorim samo o onome što me zanima kada razgovaram sa drugima. | | ,575 |
| P 67. Lažem da bih se izvukao iz nevolje. | | ,557 |

| | faktor | |
|---|--------|------|
| | 1 | 2 |
| P 61. ignorisem školske drugove kada mi kažu da prestanem da radim nešto. | | ,549 |
| P 62. Kada mi se ne sviđa kako neko izgleda, kažem mu. | | ,539 |
| P 70. flertujem sa osobom koja mi se sviđa iako je u vezi sa drugim/drugom. | | ,531 |
| P 69. Kad sam sa najboljim prijateljem, ignorisem druge. | | ,524 |
| P 73. ignorisem druge kada mi daju komplimente. | | ,497 |
| P 58. Nagovaram školske drugove da rade na moj način kada radimo timski na zadatku. | | ,455 |
| P 68. Kažem ostalim školskim drugovima šta da rade kada nešto treba da se uradi. | | ,395 |
| P 48. ignorišem druge kad me ne zanima ono o čemu pričaju. | | ,328 |

Stavke P1, P2, P6, P12, i P48 su izbačene iz dalje analize zato što zasićuju faktore sa manje od .350. Pouzdanost iskazana Cronbach-ovom α koeficijentom je veoma visoka za sve faktore: P1 ($\alpha=.960$), P2 ($\alpha=.886$).

Dobijeni faktori su dovedeni u vezu sa početnim indikatorima. U tabeli 10 su prikazane korelacije između izdvojenih faktora i početnih indikatora prosocijalnog ponašanja u školama.

Tabela 10. Povezanost faktora sa početnim indikatorima prosocijalnog ponašanja u školi

| | P1 | P2 |
|------|---------|---------|
| Pj | ,246** | -,020 |
| Pe | ,647** | -,196** |
| Pal | ,499** | -,116** |
| Pk | ,725** | -,279** |
| Pan | ,441** | -,067 |
| Pp | ,631** | -,276** |
| Po | ,682** | -,180** |
| Pep | ,789** | -,263** |
| Pu | ,752** | -,355** |
| Pfp | ,798** | -,202** |
| Pd | ,663** | -,041 |
| Pppq | ,860** | -,268** |
| Pppa | ,909** | -,300** |
| Pap | -,322** | 1,000** |

Napomena: ** $p<.01$; Pj – javno prosocijalno ponašanje; Pe – emocionalno prosocijalno ponašanje; Pal – altruističko ponašanje; Pk – kobno ponašanje; Pan – anonimno ponašanje; Pp – popustljivo ponašanje; Po – odbrana; Pep – emocionalna podrška; Pu – uključivanje/prihvatanje; Pfp – fizičko pomaganje; Pd – deljenje; Pppq – prosocijalno ponašanje (upitnik PBQ); Pppa – prosocijalno ponašanje (upitnik TISS); Pap – asocijalno ponašanje.

Faktor P2 prema stavkama uključuje kompletan indikator Pap (Asocijalno ponašanje), a faktor P1 ostale indikatore, bez stavki koje su otpale. Stoga je faktoru P2 dat naziv „Asocijalno ponašanje“, a faktoru P1 „Prosocijalno ponašanje“. Kad se pogledaju četiri stavke koje su otpale

kada je u pitanju faktor Prosocijalno ponašanje, može se videti da su to stavke koje najmanje govore o prosocijalnom ponašanju. Ovo se odnosi na dve stavke indikatora javnog prosocijalnog ponašanja, jednu stavku indikatora altruističkog ponašanja koja je negativna, jer govori o očekivanju da se uzvrati za pomažuće ponašanje, i jednu stavku indikatora anonimnog prosocijalnog ponašanja. Faktor Prosocijalno ponašanje najviše korelira sa indikatorom prosocijalnog ponašanja (Pppa) iz Upitnika socijalnih veština adolescenata, a zatim sa indikatorom prosocijalnog ponašanja (Pppq) iz Upitnika prosocijalnog ponašanja. Visoke korelacije su prisutne sa svim indikatorima Višedimenzionalne mere prosocijalnog ponašanja, a posebno sa indikatorima emocionalna podrška, uključivanje/prihvatanje i fizičko pomaganje. Takođe, postoje visoke korelacije sa tri indikatora upitnika Mera prosocijalnih tendencija, a to su indikatori kobno, zatim emocionalno i popustljivo (predusretljivo) ponašanje.

3.1.3. Glavni faktori merenja školske klime – učenici

Eksploratornom faktorskom analizom su izolovana tri faktora koja objašnjavaju ukupno 47,133% varijanse (prvi faktor objašnjava 39,035%, drugi faktor 4,584%, a treći faktor 3,514%). U Tabeli 11 je prikazana matrica sklopa, odnosno koje stavke najviše zasićuju pojedine faktore. Tabela je sortirana po veličini sa prikazom vrednosti iznad .300.

Tabela 11. Matrica sklopa za mere školske klime - učenici

| | faktor | | |
|---|--------|---|---|
| | 1 | 2 | 3 |
| K 27. U školi razgovaramo o načinima koji pomažu u kontroli naših osećanja. | ,954 | | |
| K 57. Nastavnici pomažu učenicima da organizuju svoje učenje. | ,915 | | |
| K 59. Nastavnici pomažu učenicima koji su bili odsutni da savladaju propušteno. | ,885 | | |
| K 25. Nastavnici mi pokazuju kako da učim na svojim greškama. | ,881 | | |
| K 60. Nastavnici se lično zanimaju za učenike. | ,854 | | |
| K 32. U školi razgovaramo o važnosti razumevanja naših osećanja i osećanja drugih. | ,830 | | |
| K 13. U školi imamo priliku da razgovaramo o životnim problemima. | ,822 | | |
| K 33. U školi razgovaramo o tome kako da slušamo druge da bismo ih razumeli. | ,798 | | |
| K 29. U školi razgovaramo o tome kako se zbog naših postupaka osećaju drugi. | ,793 | | |
| K 56. Ako učenici žele da razgovaraju o nečemu, nastavnici će naći vremena za to. | ,791 | | |
| K 81. Učenici imaju pravo glasa o tome kako stvari funkcionišu u školi. | ,770 | | |
| K 23. Nastavnici me redovno obaveštavaju o napredovanju u školi. | ,754 | | |
| K 5. Učenici i nastavnici otvoreno razgovaraju o problemima. | ,749 | | |
| K 18. Nastavnici mi pomažu da isprobam nove ideje i razmišljam svojom glavom. | ,725 | | |
| K 31. U školi razgovaramo o načinima koji pomažu u razmišljanju o tome šta je ispravno, a šta pogrešno. | ,711 | | |
| K 24. Nastavnici smatraju da je u redu pogrešiti. | ,703 | | |
| K 34. Osećam da sam bolji u komunikaciji sa drugim ljudima zbog onoga što sam naučio u školi. | ,700 | | |
| K 15. U školi učimo da sagledamo stvari iz tuđe perspektive. | ,700 | | |

| | faktor | | |
|--|--------|------|-------|
| | 1 | 2 | 3 |
| K 58. Učenici vole da su na nastavi. | ,694 | | |
| K 82. Učenici učestvuju u donošenju nekih pravila u školi. | ,692 | | ,374 |
| K 42. Zaposleni u školi su zainteresovani da dobro upoznaju učenike. | ,688 | | |
| K 83. Nastavnici ističu važnost saradnje među učenicima različitih sredina i kultura. | ,677 | | |
| K 55. Nastavnici se trude da pomognu učenicima. | ,667 | | |
| K 85. U školi nam pomažu da razumemo ljude različitih sredina i kultura. | ,647 | | |
| K 26. Nastavnici mi pomažu da razumem i lakše naučim gradivo. | ,644 | | |
| K 80. U školi učenici imaju priliku da učestvuju u donošenju odluka. | ,642 | | |
| K 28. U školi smo naučili konstruktivno i nenasilno rešavanje problema. | ,623 | | |
| K 16. U školi učimo da razmislimo o stvarima pre nego ih izgovorimo ili uradimo. | ,613 | | |
| K 37. Zaposleni u školi se trude da svi učenici budu uspešni. | ,609 | | |
| K 48. Škola podstiče učenike da se uključe u vanskolske aktivnosti. | ,608 | | |
| K 12. U školi učimo kako se govori i izražava mišljenje. | ,600 | | |
| K 22. U školi me podstiču da uradim više nego što sam mislio da mogu. | ,599 | | |
| K 41. Zaposleni u školi spremni su da saslušaju šta učenici imaju da kažu. | ,596 | | |
| K 11. U školi razvijam odgovornost i brigu za druge ljude. | ,586 | | |
| K 84. Učenici različitih sredina i kultura se biraju da učestvuju u važnim školskim aktivnostima. | ,586 | | |
| K 30. U školi razgovaramo o tome šta znači pristojno i kulturno ponašanje. | ,572 | | |
| K 14. U školi učimo kako da aktivno slušamo šta drugi ljudi govore. | ,545 | | |
| K 40. Postoji osoba od poverenja među zaposlenima u školi s kojom mogu razgovarati ako imam problem. | ,519 | | |
| K 49. Škola se trudi da roditelji budu uključeni u školske aktivnosti. | ,515 | | |
| K 86. Učestvujem u školskim aktivnostima sa učenicima različitih sredina i kultura. | ,510 | | |
| K 35. Zaposleni u školi tretiraju učenike sa poštovanjem. | ,489 | | |
| K 10. U školi stičem dobro obrazovanje i puno znanja. | ,484 | | |
| K 17. U školi dobijamo nadu i šansu za bolju budućnost. | ,483 | | |
| K 52. Škola nastoji da upozna roditelje (staratelje) sa onim šta se dešava u školi. | ,475 | | |
| K 4. Nastavnici su zainteresovani za učenike i spremni da pomognu. | ,466 | | |
| K 53. Roditelji (staratelji) se osećaju uvazeno u razgovoru sa nastavnicima. | ,450 | | |
| K 54. Mislim da se roditelji (staratelji) osećaju dobrodošlo u školi. | ,417 | ,336 | |
| K 63. Učenici dobijaju jasna uputstva o tome šta treba da rade na časovima. | ,407 | ,379 | |
| K 51. Volim svoju školu. | ,401 | ,300 | |
| K 1. Učenici i nastavnici veruju jedni drugima. | ,385 | | |
| K 2. Nastavnici se prema učenicima odnose sa poštovanjem. | ,374 | | |
| K 3. Nastavnici su pravedni. | ,360 | | -,301 |
| K 75. Učenici uživaju u zajedničkom radu na zadacima na časovima. | ,349 | ,337 | ,340 |
| K 67. Učenici se trude da postignu najbolje ocene koje mogu. | | ,867 | |
| K 66. Učenici se trude da dobiju dobre ocene na časovima. | | ,808 | |

| | faktor | | |
|--|--------|------|------|
| | 1 | 2 | 3 |
| K 43. Učenici imaju prijatelje u školi spremne da im pomognu u izradi domaćeg rada. | | ,750 | |
| K 44. Učenici imaju prijatelje u školi kojima se mogu poveriti. | | ,745 | |
| K 46. Učenici imaju prijatelje u školi s kojima idu zajedno na odmor. | | ,721 | |
| K 69. Učenici se trude da izvrše svoje zadatke. | | ,709 | |
| K 45. Učenici dobro sarađuju međusobno na čašu, čak i ako nisu u istom krugu prijatelja. | | ,674 | |
| K 68. Učenicima su važne ocene. | | ,654 | |
| K 61. Ako se učenici neprimereno ponašaju u školi, nastavnici će reagovati na to. | | ,620 | |
| K 8. Učenici su prijateljski nastrojeni prema vršnjacima iz različitih sredina i kultura. | | ,607 | |
| K 72. Učenici odeljenja su zainteresovani za upoznavanje drugih učenika. | | ,579 | ,331 |
| K 9. Učenici veruju jedni drugima. | | ,577 | |
| K 70. Učenici ulazu puno energije u školsko učenje i aktivnosti. | | ,557 | ,360 |
| K 64. Učenici znaju koje posledice snose ako prekrše pravilo. | | ,540 | |
| K 71. Učenici u odeljenju se međusobno dobro poznaju. | | ,510 | ,362 |
| K 6. Učenici se odnose jedni prema drugima sa poštovanjem. | | ,508 | |
| K 47. Učenici se trude da novi učenici osete dobrodošlicu u školi. | | ,505 | |
| K 38. Zaposleni u školi se odnose sa poštovanjem jedni prema drugima. | | ,505 | |
| K 7. Učenici pomažu jedni drugima čak i ako nisu prijatelji. | | ,467 | |
| K 21. Nastavnici mi daju priliku da im pokažem ono što znam kroz različite aktivnosti (na primer: zadaci, testovi, izveštaji, prezentacije). | | ,450 | |
| K 62. Kada nastavnici postave pravilo, oni ga dosledno primenjuju. | | ,431 | |
| K 73. Učenici uživaju u zajedničkim školskim i vannastavnim aktivnostima. | ,312 | ,408 | ,357 |
| K 36. Imam utisak da zaposleni u školi dobro međusobno sarađuju. | | ,394 | |
| K 65. Nastavnici naglasavaju važnost poštovanja pravila na čašu. | ,339 | ,392 | |
| K 50. Osećam se kao da pripadam svojoj školi. | | ,378 | |
| K 20. Kada mi nešto nije dovoljno jasno na čašu mogu slobodno da se obratim nastavniku za pojašnjenje. | | ,378 | |
| K 19. Nastavnici me pohvale kada nešto dobro uradim. | ,328 | ,368 | |
| K 39. Imam utisak da zaposleni u školi veruju jedni drugima. | | ,343 | |
| K 78. Nastavnici su vrlo strogi. | | | ,542 |
| K 76. Pravila u školi su prestroga. | | | ,523 |
| K 77. Učenici imaju problema zbog kršenja nepisanih pravila. | | | ,478 |
| K 79. Učenici imaju problema zbog pričanja na čašu. | | | ,364 |
| K 74. Učenici ove škole se dobro poznaju. | ,345 | | ,359 |

Stavke K39, K74 i K75 su izbačene iz dalje analize zato što zasićuju faktore sa manje od .350, ili podjednako zasićuju više komponenti. Pouzdanost iskazana Cronbach-ovom α koeficijentom je veoma visoka za faktore K1 ($\alpha=.977$) i K2 ($\alpha=.937$), i visoka za faktor K3 ($\alpha=.742$).

Dobijeni faktori su tumačeni kroz stavke koje ih zasićuju, tako što je posmatrano kojim su početnim indikatorima stavke pripadale, kao i to koje od stavki su najviše zasićivale dobijeni

faktor. U tabeli 12 su prikazane korelacije između izdvojenih faktora i početnih indikatora školske klime.

Tabela 12. Povezanost faktora sa početnim indikatorima školske klime

| | K1 | K2 | K3 |
|-------|--------|--------|---------|
| Koun | ,771** | ,643** | -,150** |
| Kvo | ,560** | ,740** | -,047 |
| Kom | ,880** | ,714** | -,078* |
| Kpu | ,891** | ,748** | -,109** |
| Kgv | ,889** | ,666** | -,060 |
| Kspo | ,848** | ,763** | -,076* |
| Kspu | ,580** | ,807** | -,017 |
| Kspa | ,842** | ,774** | -,085* |
| Kpn | ,863** | ,649** | -,088* |
| Kdjpo | ,730** | ,809** | ,039 |
| Kpouu | ,515** | ,740** | ,072 |
| Kpiv | ,636** | ,759** | ,065 |
| Ksd | -,081* | -,002 | 1,000** |
| Kusdo | ,636** | ,460** | ,065 |
| Kpkp | ,758** | ,636** | -,006 |

Napomena: ** $p < .01$; Koun- odnosi učenik-nastavnik; Kvo - vršnjački odnosi; Kom - obrazovne mogućnosti; Kpu - podrška učenju; Kgv - građansko vaspitanje; Kspo - socijalna podrška odrasli; Kspu - socijalna podrška učenicima; Kspa - školska povezanost (angažovanost); Kpn - podrška nastavnika; Kdjpo - doslednost i jasnoća pravila i očekivanja; Kpouu - posvećenost i orijentacija na uspeh učenika; Kpiv - pozitivne interakcije vršnjaka; Ksd - strogost discipline; Kusdo - učešće učenika u donošenju odluka; Kpkp - podrška kulturnom pluralizmu.

Faktor K1 prema stavkama uključuje kompletne indikatore Koun (Odnosi učenik-nastavnik) i Kom (Obrazovne mogućnosti) iz Skale školske kulture, kompletan indikator Kgv (Građansko vaspitanje) iz Sveobuhvatnog upitnika školske klime za učenike, kompletan indikator Kpn (Podrška nastavnika), zatim indikator Kusdo (Učešće studenata u donošenju odluka) i Kpkp (Podrška kulturnom pluralizmu) iz Upitnika školske klime, a delom indikatore Kpu (Podrška učenju), Kspo (Socijalna podrška - odrasli) i Kspa (Školska povezanost - angažovanost) iz Sveobuhvatnog upitnika školske klime za učenike. Kada se sagledaju nazivi početnih indikatora i sadržaj stavki koje zasićuju faktor K1, može se primetiti da faktor ukazuje na sve one radnje koje škola i nastavno osoblje preduzimaju kako bi pomogli učenicima da se ostvare obrazovno-vaspitni ciljevi u školi. Stoga smo faktor K1 nazvali „Podrška nastavnika i škole“.

Faktor K2 prema stavkama uključuje kompletne indikatore Kvo (Vršnjački odnosi) iz Skale školske kulture, Kspu (Socijalna podrška - učenici) iz Sveobuhvatnog upitnika školske klime za učenike, i Kpouu (Posvećenost i orijentacija na uspeh učenika) iz Upitnika školske klime, te delimično indikator Kpu (Podrška učenju) iz Sveobuhvatnog upitnika školske klime za učenike. Faktor K2 prema stavkama delimično uključuje i indikatore Kdjpo (Doslednost i jasnoća pravila i očekivanja) i Kpiv (Pozitivne interakcije vršnjaka) iz Upitnika školske klime, i neznatno indikatore Kspo (Socijalna podrška - odrasli), i Kspa (Školska povezanost - angažovanost) iz Sveobuhvatnog upitnika školske klime za učenike. Kada se sagledaju nazivi početnih indikatora i sadržaj stavki koje zasićuju faktor K2, može se

primetiti da faktor K2 govori o više oblika ponašanja – o zalaganju učenika u postizanju uspeha u školi, izgradnji dobrih međuvršnjačkih odnosa i saradnji u oblasti učenja, te o poštovanju pravila koja postavljaju škola i nastavnici. Stoga smo faktor K2 nazvali „Učeničko zalaganje i interakcije“.

Faktor K3 prema stavkama uključuje četiri od pet stavki indikatora Ksd (Strogost discipline) iz Upitnika školske klime, dok je jedna stavka otpala. Faktor K3 smo nazvali po indikatoru Ksd „Strogost discipline“.

Iz prethodne analize vidimo da se indikator Strogost discipline izdvojio kao zaseban faktor, a preostali indikatori, odnosno njihove stavke, logično su se rasporedile u dva faktora, s obzirom na to da li se radi o podršci učenicima od strane odraslih i institucije (škola i nastavno osoblje), ili o međusobnoj vršnjačkoj podršci, komunikaciji i ličnom zalaganju za uspeh. Pretpostavljamo da nazivi Podrška nastavnika i škole i Učeničko zalaganje i interakcije dobro odražavaju suštinu izdvojenih faktora.

3.1.4. Glavni faktori merenja školske klime – nastavnici

Eksploratornom faktorskom analizom su izolovana dva faktora koja objašnjavaju ukupno 57,065% varijanse (prvi faktor objašnjava 50,051%, a drugi faktor 7,014%,). U Tabeli 13 je prikazana matrica sklopa, odnosno koje stavke najviše zasićuju pojedine faktore. Tabela je sortirana po veličini, sa prikazom vrednosti iznad .300.

Tabela 13. Matrica sklopa za mere školske klime - nastavnici

| | faktor | |
|---|--------|------|
| | 1 | 2 |
| N 11 Zaposleni u školi dobro međusobno saraduju. | ,999 | |
| N 13 Zaposleni u školi se trude da uče jedni od drugih. | ,988 | |
| N 12 Zaposleni u školi pomažu jedni drugima u poslovima vezanim za nastavu. | ,978 | |
| N 15 Većina zaposlenih bez ustručavanja traži pomoć od svojih kolega. | ,930 | |
| N 16 Zaposleni u školi slobodno dele ideje na sastancima. | ,808 | |
| N 14 Zaposleni u školi se odnose jedni prema drugima s profesionalnim poštovanjem. | ,793 | |
| N 19 Zaposleni u školi veruju jedni drugima. | ,790 | |
| N 10 Rukovodstvo škole poklanja izuzetnu pažnju razvoju strucnosti osoblja. | ,658 | |
| N 18 Odnosi među zaposlenima u školi olakšavaju isprobavanje novih stvari. | ,641 | |
| N 5 Rukovodstvo škole podržava nastavnike i zaposlene. | ,584 | |
| N 3 Rukovodstvo škole ceni posao koji radim u ovoj školi. | ,570 | |
| N 7 Rukovodstvo škole efikasno saopštava snažnu i uverljivu viziju škole. | ,536 | |
| N 17 Osećam se dobro zbog onoga što postizem kao član kolektiva škole. | ,534 | ,351 |
| N 6 Rukovodstvo škole uključuje osoblje u donošenje odluka. | ,513 | |
| N 27 Radna atmosfera škole me podstiče. | ,510 | ,387 |
| N 1 Rukovodstvo škole pruža nastavnicima priliku za zajedniški rad. | ,483 | |
| N 9 Rukovodstvo škole uključuje osoblje u donošenje odluka o politici školske discipline. | ,469 | ,360 |
| N 4 Rukovodstvo škole otvoreno komunicira sa nastavnicima i osobljem. | ,461 | |
| N 30 Često mi je teško da se složim sa politikom ove škole. | ,422 | |
| N 20 Zaposleni u školi su dobri u svom poslu. | ,361 | |
| N 31 Istinski se brinem za budućnost ove škole. | | |
| N 24 Prihvatio bih dodatne obaveze kako bih nastavio da radim za ovu školu. | | ,980 |
| N 25 Moje vrednosti su veoma slične vrednostima koje škola promovise. | | ,847 |
| N 23 Osećam lojalnost prema ovoj školi. | | ,844 |
| N 22 Govorim prijateljima o ovoj školi kao uspesnoj. | | ,827 |

| | faktor | |
|---|--------|------|
| | 1 | 2 |
| N 26 Ponosan sam što mogu reći drugima da sam deo kolektiva ove škole. | | ,776 |
| N 29 Da imam priliku rado bih promenio školu. | | ,677 |
| N 21 Spreman sam da uložim mnogo napora da pomognem ovoj školi da bude uspešna. | | ,676 |
| N 28 Za mene je ovo najbolja od svih mogućih škola za koje mogu raditi. | | ,654 |
| N 32 Odluka da radim za ovu školu bila je definitivna greška sa moje strane. | | ,552 |
| N 2 Rukovodstvo škole realizaciju nastavnih planova i programa postavlja kao prioritet. | | ,526 |
| N 8 Rukovodstvo škole je dostupno nastavnicima i osoblju. | | ,473 |

Stavka N31 je izbačena iz dalje analize zato što zasićuje faktore sa manje od .350. Pouzdanost iskazana Cronbach-ovom α koeficijentom je veoma visoka za sve faktore: N1 ($\alpha=.960$), N2 ($\alpha=.896$).

Dobijeni faktori su dovedeni u vezu sa početnim indikatorima. U tabeli 14 su prikazane korelacije između izdvojenih faktora i početnih indikatora školske klime - nastavnici.

Tabela 14. *Povezanost faktora sa početnim indikatorima školska klima – nastavnici*

| | N1 | N2 |
|------|--------|--------|
| Nv | ,912** | ,760** |
| Npro | ,939** | ,643** |
| Npo | ,785** | ,949** |

Napomena: ** $p<.01$; Nv – Školska klima – vođstvo; Npro – Školska klima – profesionalni odnosi; Npo – Posvećenost organizaciji.

Faktor N1 objedinjuje dva faktora koji mere školsku klimu iz ugla nastavnika, Vođstvo i profesionalne odnose, a faktor N2 je gotovo identičan indikatoru Posvećenost organizaciji. Stoga je faktoru N1 dat naziv „Školsko rukovođenje i interakcije zaposlenih“, a faktoru N2 „Posvećenost školi“. Nakon pregleda stavki, jedna stavka je otpala, a po dve stavke su zamenile mesta (N27, N30, N2, N8), odnosno zasićuju drugi faktor, a ne izvorni indikator, ali sa manjim stepenom zasićenja (manje od .530).

Tabela 15. *Povezanost faktora školske klime – nastavnici*

| | N1 | N2 |
|--|----|--------|
| Školsko rukovođenje i interakcije zaposlenih | N1 | ,742** |
| Posvećenost školi | N2 | ,742** |

Napomena: ** $p<.01$

U Tabeli 15 su prikazane međusobne korelacije izdvojenih faktora. Vrednost korelacija je jednaka, što govori u prilog kompaktnosti ispitivane pojave i mogućnosti posmatranja izdvojena dva faktora kao jednog.

3.2. Deskriptivna statistika izolovanih faktora

U Tabelli 16 su prikazani osnovni deskriptivni pokazatelji izolovanih faktora: broj ispitanika (N), minimalne (*Min.*) i maksimalne vrednosti (*Max.*), srednja vrednost (*M*) i standardna devijacija (*SD*). Iz tabele se može videti da je najviše izraženo Prosocijalno ponašanje ($M=4,10$), a zatim Učeničko zalaganje i interakcije ($M=3,83$) i Podrška nastavnika i škole ($M=3,46$). Srednji skor ostvaren je na subskalama Strogost discipline ($M=2,99$) i Kršenje normi ($M=2,67$). Nizak skor ostvaren je na subskali Asocijalno ponašanje ($M=1,96$), dok je veoma nizak skor ostvaren na subskalama Nasilno ponašanje ($M=1,28$), Nebezbedna školska sredina ($M=1,39$) i Viktimizacija ($M=1,50$).

Tabela 16. Deskriptivna statistika izolovanih faktora za učenike

| | N | Min | Max | M | SD |
|----------------------------------|-----|-----|-----|------|-----|
| Nasilno ponašanje | 719 | 1,0 | 5,0 | 1,28 | ,52 |
| Nebezbedna školska sredina | 719 | 1,0 | 4,9 | 1,39 | ,55 |
| Viktimizacija | 719 | 1,0 | 5,0 | 1,50 | ,76 |
| Kršenje normi | 719 | 1,0 | 4,9 | 2,67 | ,82 |
| Prosocijalno ponašanje | 719 | 1,2 | 5,0 | 4,10 | ,64 |
| Asocijalno ponašanje | 719 | 1,0 | 5,0 | 1,96 | ,73 |
| Podrška nastavnika i škole | 719 | 1,0 | 5,0 | 3,46 | ,85 |
| Učeničko zalaganje i interakcije | 719 | 1,0 | 5,0 | 3,83 | ,69 |
| Strogost discipline | 719 | 1,0 | 5,0 | 2,99 | ,93 |

Napomena: veoma nizak skor (0–1,5); nizak skor (1,5–2,5); srednji skor (2,5–3,5); visok skor (3,5–4,5).

U Tabeli 17 su prikazani osnovni deskriptivni pokazatelji izolovanih faktora za nastavnike: broj ispitanika (N), minimalne (*Min.*) i maksimalne vrednosti (*Max.*), srednja vrednost (*M*) i standardna devijacija (*SD*). Iz tabele se može videti da je visok skor ostvaren na obe subskale: Posvećenost organizaciji ($M=4,44$) i Školska klima ($M=4,30$).

Tabela 17. Deskriptivna statistika izolovanih faktora za nastavnike

| | N | Min | Max | M | SD |
|--|-----|-----|-----|------|-----|
| Školsko rukovođenje i interakcije zaposlenih | 149 | 1,8 | 5,0 | 4,30 | ,62 |
| Posvećenost školi | 149 | 1,7 | 5,0 | 4,44 | ,61 |

U Tabeli 18 su prikazane srednje vrednosti izolovanih faktora za učenike i nastavnike prema školama. Iz tabele se može videti da je na subskali Nasilno ponašanje ostvaren veoma nizak skor u svim školama ($M=1,16-1,41$). Na subskali Nebezbedna školska sredina je ostvaren veoma nizak do nizak skor. Nizak skor je ostvaren u Š6 ($M=1,69$), dok je u ostalim školama ostvaren veoma nizak skor ($M=1,19-1,50$). Na subskali Viktimizacija je, takođe, ostvaren veoma nizak do nizak skor. Veoma nizak skor je ostvaren u Š1 ($M=1,23$), Š9

($M=1,39$), Š3 ($M=1,41$) i Š2 ($M=1,42$), dok je nizak skor ostvaren u ostalim školama ($M=1,59-1,74$). Na subskali Kršenje normi je ostvaren srednji skor u svim školama. Najmanji srednji skor je ostvaren u Š1 ($M=2,47$), dok je najviši ostvaren u Š8 ($M=2,99$).

Tabela 18. Srednje vrednosti izolovanih faktora prema školama

| | | Š1 | Š2 | Š3 | Š4 | Š5 | Š6 | Š7 | Š8 | Š9 |
|--|---|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Nasilno ponašanje | M | 1,16 | 1,19 | 1,25 | 1,41 | 1,20 | 1,34 | 1,28 | 1,40 | 1,31 |
| Nebezbedna školska sredina | M | 1,19 | 1,36 | 1,38 | 1,50 | 1,31 | 1,69 | 1,32 | 1,49 | 1,36 |
| Viktimizacija | M | 1,23 | 1,59 | 1,41 | 1,61 | 1,42 | 1,74 | 1,63 | 1,59 | 1,39 |
| Kršenje normi | M | 2,47 | 2,82 | 2,86 | 2,31 | 2,61 | 2,89 | 2,59 | 2,99 | 2,55 |
| Prosocijalno ponašanje | M | 4,17 | 4,38 | 4,16 | 3,96 | 4,18 | 3,67 | 4,22 | 3,89 | 4,07 |
| Asocijalno ponašanje | M | 1,91 | 1,76 | 1,82 | 2,17 | 2,05 | 2,19 | 1,79 | 2,10 | 1,91 |
| Podrška nastavnika i škole | M | 3,54 | 3,84 | 3,64 | 3,59 | 3,74 | 3,11 | 3,47 | 2,70 | 3,31 |
| Učeničko zalaganje i interakcije | M | 3,90 | 3,95 | 3,87 | 3,88 | 3,98 | 3,42 | 3,85 | 3,60 | 3,84 |
| Strogost discipline | M | 3,31 | 2,91 | 3,15 | 2,57 | 3,00 | 2,68 | 3,08 | 3,12 | 2,98 |
| Školsko rukovođenje i interakcije zaposlenih | M | 4,19 | 4,10 | 4,86 | 4,13 | 4,64 | 3,91 | 4,26 | 3,91 | 4,58 |
| Posvećenost školi | M | 4,05 | 4,56 | 4,87 | 4,44 | 4,61 | 4,16 | 4,47 | 3,93 | 4,75 |

Napomena: Š1 – Druga ekonomska škola, Beograd; Š2 – Trgovinsko-ugostiteljska škola, Leskovac; Š3 – Tehnička škola, Požega; Š4 – Umetnička škola, Užice; Š5 – Srednja ekonomska škola, Sombor; Š6 – Tehnička škola za dizajn kože, Beograd; Š7 – Ekonomska trgovinska škola, Bor; Š8 – Gimnazija Sveti Sava, Beograd; Š9 – Ekonomska škola, Čačak.

Na subskali Prosocijalno ponašanje je ostvaren visok skor u svim školama. Najmanji visok skor je ostvaren u Š6 ($M=3,67$), a najviši u Š2 ($M=4,38$). Na subskali Asocijalno ponašanje je ostvaren nizak skor u svim školama ($M=1,76-2,19$). Na subskali Podrška nastavnika i škole je ostvaren srednji do visok skor. Srednji skor je ostvaren u Š8 ($M=2,70$), Š6 ($M=3,11$) i Š9 ($M=3,31$), dok je u ostalim školama ostvaren visok skor ($M=3,47-3,84$). Na subskali Učeničko

zalaganje i interakcije je ostvaren srednji do visok skor. Srednji skor je ostvaren u Š6 ($M=3,42$), dok je u ostalim školama ostvaren visok skor ($M=3,60-3,95$). Na subskali Strogost discipline je ostvaren srednji skor u svim školama. Najmanji srednji skor je ostvaren u Š4 ($M=2,57$), a najviši u Š1 ($M=3,31$). Na subskali Školsko rukovođenje i interakcije zaposlenih je ostvaren visok skor u svim školama. Najmanji skor je ostvaren u Š6 ($M=3,91$) i Š8 ($M=3,91$), a najviši u Š3 ($M=4,86$). Na subskali Posvećenost školi je ostvaren visok skor u svim školama. Najmanji visok skor je ostvaren u Š8 ($M=3,93$), a najviši u Š3 ($M=4,87$).

3.3. Povezanosti između bezbednosti u školi, prosocijalnog ponašanja i školske klime

Eksploratornom faktorskom analizom, metodom glavne komponente, izdvojili smo četiri faktora bezbednosti u školi (Nasilno ponašanje, Nebezbedna školska sredina, Viktimizacija i Kršenje normi), zatim dva faktora prosocijalnog ponašanja (Prosocijalno ponašanje i Asocijalno ponašanje) i tri faktora školske klime (Podrška nastavnika i škole, Učeničko zalaganje i interakcije, i Strogost discipline). U Tabeli 19 su prikazane korelacije između faktora bezbednosti u školi, prosocijalnog ponašanja i školske klime.

Interkorelacije faktora bezbednosti u školi su visoke i pozitivne između prva tri faktora (Nasilno ponašanje, Nebezbedna školska sredina i Viktimizacija), a srednje ili niske između faktora Kršenje normi i data tri faktora. To nam ukazuje na razliku između stepena nasilja. Drugim rečima, faktori Nasilno ponašanje, Nebezbedna školska sredina i Viktimizacija govore o većem stepenu nasilja, dok faktor Kršenje normi govori o manjem stepenu nasilja. U svakom slučaju, statistički značajne pozitivne povezanosti govore o kompaktnosti varijable bezbednost u školi.

Interkorelacije faktora prosocijalnog ponašanja su niske i negativne, što govori da su pojave prosocijalnog ponašanja i asocijalnog ponašanja zasebne pojave iako su međusobno povezane. Stoga bi bilo adekvatnije posmatrati odvojeno ove faktore u daljoj analizi.

Interkorelacije faktora školske klime su dvojake. Prva dva faktora (Podrška nastavnika i škole, i Učeničko zalaganje i interakcije) pokazuju veoma visoke i pozitivne korelacije, što govori o tome da je reč o aspektima veoma kompaktne varijable kao što je školska klima. Međutim, prva dva faktora školske klime grade veoma slabe i negativne povezanosti sa faktorom Strogost discipline, pri čemu su povezanosti statistički značajne na nivou .05, ili nisu statistički značajne. To znači da strogost discipline nije povezana sa konceptom školske klime i treba je zasebno posmatrati.

U daljoj analizi prvo ćemo komentarisati faktore koje smo razdvojili za zasebno posmatranje: Asocijalno ponašanje i Strogost discipline. Asocijalno ponašanje gradi pozitivne niske do srednje povezanosti sa faktorima bezbednosti u školi, što govori o tome da su učenici sa asocijalnim ponašanjem skloni pre svega nasilnom ponašanju ($r = .473$), a zatim vide školsku sredinu kao nebezbednu ($r = .363$), žrtve su viktimizacije ($r = .278$) i krše norme ($r = .259$). Asocijalno ponašanje je nisko i negativno povezano sa prva dva faktora školske klime: Podrška nastavnika i škole ($r = -.245$) i Učeničko zalaganje i interakcije ($r = -.280$), što znači da učenici osećaju nedostatak podrške od strane nastavnika i škole, kao i da ne teže uspehu u školovanju i ne sarađuju sa svojim vršnjacima u obrazovnom procesu.

Faktor Strogost discipline gradi veoma niske i niske statistički značajne povezanosti sa pojedinim faktorima bezbednosti u školi i faktorom Asocijalno ponašanje. Strogost

discipline gradi nisku povezanost sa Kršenjem normi ($r = .223$), a veoma niske povezanosti gradi sa Asocijalnim ponašanjem ($r = .129$) i Nebezbednom školskom sredinom ($r = .101$).

Tabela 19. Povezanosti između faktora bezbednosti u školi, prosocijalnog ponašanja i školske klime

| | | B1 | B2 | B3 | B4 | P1 | P2 | K1 | K2 | K3 |
|----------------------------------|----|----|--------|--------|--------|---------|---------|---------|---------|--------|
| Nasilno ponašanje | B1 | | ,695** | ,639** | ,370** | -,300** | ,473** | -,260** | -,294** | 0,050 |
| Nebezbedna školska sredina | B2 | | | ,612** | ,474** | -,302** | ,363** | -,295** | -,361** | ,101** |
| Viktimizacija | B3 | | | | ,474** | -,129** | ,278** | -,216** | -,256** | ,074* |
| Kršenje normi | B4 | | | | | -,159** | ,259** | -,376** | -,427** | ,223** |
| Prosocijalno ponašanje | P1 | | | | | | -,322** | ,519** | ,561** | 0,071 |
| Asocijalno ponašanje | P2 | | | | | | | -,245** | -,280** | ,129** |
| Podrška nastavnika i škole | K1 | | | | | | | | ,802** | -,083* |
| Učeničko zalaganje i interakcije | K2 | | | | | | | | | -0,004 |
| Strogost discipline | K3 | | | | | | | | | |

Napomena: ** $p < .01$, * $p < .05$.

Faktori bezbednosti u školi grade sa faktorom Prosocijalno ponašanje niske ili veoma niske statistički značajne povezanosti. Niske negativne povezanosti se uočavaju između faktora Nasilno ponašanje i Prosocijalno ponašanje ($r = -.300$), kao i faktora Nebezbedna školska sredina i Prosocijalno ponašanje ($r = -.302$), dok se veoma niske negativne povezanosti uočavaju između faktora Viktimizacija i Prosocijalno ponašanje ($r = -.129$), kao i faktora Kršenje normi i Prosocijalno ponašanje ($r = -.159$). Drugim rečima, kada je u školi ugrožena bezbednost, onda je i prosocijalno ponašanje manje prisutno. Faktori bezbednosti u školi grade sa faktorom Asocijalno ponašanje pozitivne srednje do niske statistički značajne povezanosti. Srednja povezanost uočava se između faktora Nasilno ponašanje i Asocijalno ponašanje ($r = .473$), dok se niske povezanosti uočavaju između faktora Nebezbedna školska sredina i Asocijalno ponašanje ($r = .363$), zatim Viktimizacija i Asocijalno ponašanje ($r = .278$), kao i Kršenje normi i Asocijalno ponašanje ($r = .259$). Drugim rečima, kada je ugrožena bezbednost, onda je i asocijalno ponašanje prisutno u većoj meri.

Faktori bezbednosti u školi grade sa faktorima školske klime niske do srednje statistički značajne povezanosti. Niska negativna povezanost se uočava između faktora Nasilno ponašanje i dva faktora školske klime: Podrška nastavnika i škole ($r = -.260$) i Učeničko zalaganje i interakcije ($r = -.294$); zatim faktora Nebezbedna školska sredina i tri faktora školske klime: Podrška škole i nastavnika ($r = -.295$), Učeničko zalaganje i podrška ($r = -.361$) i Strogost discipline ($r = -.101$); faktora Viktimizacija i dva faktora školske klime: Podrška nastavnika i škole ($r = -.216$), i Učeničko zalaganje i podrška ($r = -.256$); i faktora Kršenje normi i faktora Podrška nastavnika i škole ($r = -.376$), dok se niska pozitivna povezanost

uočava između faktora Kršenje normi i Strogost discipline ($r = .223$). Srednja negativna povezanost se uočava između faktora Kršenje normi i faktora Učeničko zalaganje i interakcije ($r = -.427$).

Faktori prosocijalnog ponašanja i školske klime grade niske do srednje statistički značajne povezanosti. Faktor Prosocijalno ponašanje gradi srednju pozitivnu povezanost sa dva faktora školske klime: Podrška nastavnika i škole ($r = .519$) i Učeničko zalaganje i interakcije ($r = .561$). Faktor Asocijalno ponašanje gradi niske negativne povezanosti sa dva faktora školske klime: Podrška nastavnika i škole ($r = -.245$) i Učeničko zalaganje i interakcije ($r = -.280$), dok sa faktorom Strogost discipline gradi nisku pozitivnu povezanost ($r = .129$). Drugim rečima, prosocijalno ponašanje je prisutno među učenicima u školama sa pozitivnom školskom klimom.

3.4. Varijable istraživanja u prostoru bazičnih crta ličnosti

Faktorska analiza drugog reda na izdvojenim faktorima prvog reda pruža odgovor na pitanje kakvo mesto nalaze varijable istraživanja u prostoru bazičnih crta ličnosti. Analizom glavnih komponenti izolovana su tri faktora koji objašnjavaju 70,282% varijanse (prvi faktor objašnjava 41,460%, drugi faktor 16,973%, a treći faktor 11,849%). U Tabeli 20 je prikazana matrica komponenti za faktore prvog reda.

Tabela 20. *Matrica komponenti za faktore prvog reda*

| | faktori | | |
|----------------------------------|---------|------|------|
| | 1 | 2 | 3 |
| Nebezbedna školska sredina | ,772 | ,345 | |
| Nasilno ponašanje | ,752 | ,384 | |
| Učeničko zalaganje i interakcije | -,729 | ,548 | |
| Podrška nastavnika i škole | -,679 | ,567 | |
| Viktimizacija | ,672 | ,487 | |
| Kršenje normi | ,661 | | ,349 |
| Asocijalno ponašanje | ,578 | | |
| Prosocijalno ponašanje | -,576 | ,541 | |
| Strogost discipline | | | ,852 |

Ovim statističkim postupkom dobijamo potvrdu da Strogost discipline predstavlja pojavu koju treba odvojeno posmatrati. Analiza pokazuje da je Strogost discipline povezana sa Kršenjem normi, ali da ne postoji povezanost sa ostalim faktorima. Prva dva faktora drugog reda se raspoređuju u odnosu na dva tipa učenika. Ovakav zaključak izvodimo posmatrajući ponašanje faktora Učeničko zalaganje i interakcije, Podrška nastavnika i škole, i Prosocijalno ponašanje. Kod prvog faktora drugog reda Učeničko zalaganje i interakcije, Podrška nastavnika i škole, kao i Prosocijalno ponašanje su negativno izraženi, a dominiraju Nebezbedna školska sredina, Nasilno ponašanje, Viktimizacija, Kršenje normi i Asocijalno ponašanje. Kod drugog faktora drugog reda, Učeničko zalaganje i interakcije, Podrška

nastavnika i škole, kao i Prosocijalno ponašanje su pozitivno izraženi, a prati ih relativno izražena Viktimizacija, zatim Nasilno ponašanje i Nebezbedna školska sredina. Shodno datim nalazima, možemo pretpostaviti da učenici kod kojih postoji sklonost ka nasilnom i asocijalnom ponašanju neće pokazivati sklonost ka prosocijalnom ponašanju, te da će školsku sredinu doživljavati kao nebezbednu, i da će biti prisutno kršenje normi. Takođe, takvi učenici neće osećati podršku škole i nastavnika, niti će imati izraženo ueničko zalaganje i pozitivne interakcije sa vršnjacima. S druge strane, kod učenika kod kojih je prisutna želja za uspehom i pozitivne interakcije sa vršnjacima, biće prisutna spremnost za prosocijalno ponašanje, kao i podrška škole i nastavnika, ali će biti prisutna i viktimizacija, i u nešto manjoj meri nasilno ponašanje i nebezbedna školska sredina.

3.5. Ekstremizacija povezanosti varijabli prosocijalnog ponašanja i bezbednosti u školi

Kako bi se istražila područja najveće povezanosti između izdvojenih faktora grupisanih prema sadržaju merenja, sprovedena je kanonička korelaciona analiza i kanonička analiza kovarijansi. Sa jedne strane su grupisana dva faktora prosocijalnog ponašanja, a sa druge strane faktori bezbednosti u školi. Kanonička korelaciona analiza pokazuje dve statistički značajne kanoničke funkcije (v. Tabela 21).

Tabela 21. *Koeficijenti kanoničkih korelacija i njihova značajnost*

| | Rho | Lambda | Hi2 | df | sig |
|---|------|--------|---------|-------|------|
| 1 | .519 | .717 | 235.800 | 8.000 | .000 |
| 2 | .139 | .981 | 13.735 | 3.000 | .003 |

Prvu kanoničku funkciju u prostoru skupa varijabli prosocijalnog ponašanja (Tabela 22) u najvećoj meri određuju tri varijable bezbednosti u školi: Nasilno ponašanje, Nebezbedna školska sredina i Kršenje normi (Tabela 23). Vrednosti koeficijenata u prostoru skupa varijabli prosocijalnog ponašanja (Tabela 22) i skupa varijabli bezbednosti u školi ukazuju da su oba pokazatelja prosocijalnog ponašanja (Prosocijalno i Asocijalno ponašanje) povezana sa navedenim varijablama bezbednosti u školi (Tabela 23). Naime, izraženo asocijalno ponašanje, a manje izraženo prosocijalno, prate izraženo nasilno ponašanje i nebezbedna školska sredina, i slabije izražena viktimizacija i kršenje normi.

Tabela 22. *Kanonički koeficijenti i faktori varijabli prosocijalnog ponašanja*

| | 1 | | 2 | |
|------------------------|-------------|--------|-------------|--------|
| | koeficijent | faktor | koeficijent | faktor |
| Prosocijalno ponašanje | -.383 | -.645 | .986 | .764 |
| Asocijalno ponašanje | .808 | .932 | .683 | .362 |

Drugu kanoničku funkciju u prostoru varijabli prosocijalnog ponašanja (Tabela 22) u najvećoj meri određuju tri varijable bezbednosti u školi: Viktimizacija, Nebezbedna školska sredina i Nasilno ponašanje (Tabela 23). Vrednosti koeficijenata u prostoru skupa varijabli prosocijalnog ponašanja (Tabela 22) i skupa varijabli bezbednosti u školi ukazuju da su oba pokazatelja prosocijalnog ponašanja (Prosocijalno i Asocijalno ponašanje) povezana sa

navedenim varijablama bezbednosti u školi (Tabela 23). Naime, izraženo prosocijalno ponašanje, a manje izraženo asocijalno, prate izražena viktimizacija, bezbedna školska sredina i slabije izraženo nasilno ponašanje.

Tabela 23. *Kanonički koeficijenti i faktori varijabli bezbednosti u školi*

| | 1 | | 2 | |
|----------------------------|-------------|--------|-------------|--------|
| | koeficijent | faktor | koeficijent | faktor |
| Nasilno ponašanje | .884 | .955 | .405 | .226 |
| Nebezbedna školska sredina | .260 | .791 | -1.224 | -.291 |
| Viktimizacija | -.286 | .525 | .962 | .548 |
| Kršenje normi | .196 | .515 | .147 | .167 |

U Tabeli 24 je prikazana analiza prepokrivanja skupova varijabli. Količina varijanse koju prvi kanonički faktori objašnjavaju veća je za skup varijabli prosocijalnog ponašanja (.643), što znači da je prvi kanonički faktor reprezentativniji za prosocijalno ponašanje nego za bezbednost u školi (.519). To bi značilo da učeničku procenu nedostatka prosocijalnog ponašanja i znatno izraženog asocijalnog ponašanja prati procena školske bezbednosti kao negativne. Kao i suprotno, ukoliko se procenjuje izraženo prosocijalno ponašanje i odsustvo asocijalnog ponašanja, to prati procena školske bezbednosti kao pozitivne.

Tabela 24. *Analiza prepokrivanja skupova varijabli*

| | prosocijalno ponašanje | | | bezbednost u školi | | |
|----------|------------------------|---------|----------|--------------------|---------|----------|
| | Var. | Prepok. | General. | Var. | Prepok. | General. |
| CV1(2)-1 | .643 | .173 | .444 | .519 | .140 | .692 |
| CV1(2)-2 | .357 | .007 | -.799 | .116 | .002 | -1.539 |

Količina varijanse koju drugi kanonički faktori objašnjavaju veća je za skup varijabli prosocijalnog ponašanja (.357) nego za bezbednost u školi (.116), što znači da je i drugi kanonički faktor reprezentativniji za prosocijalno ponašanje nego za bezbednost u školi. Međutim, reč je o malim vrednostima i stoga izvedeni zaključci nemaju dovoljnu težinu za tumačenje.

3.6. Ekstremizacija povezanosti varijabli školske klime i bezbednosti u školi

Kako bi se istražila područja najveće povezanosti između izdvojenih faktora grupisanih prema sadržaju merenja, sprovedena je kanonička korelaciona analiza i kanonička analiza kovarijansi. Sa jedne strane su grupisana dva faktora školske klime, a sa druge strane faktori bezbednosti u školi. Kanonička korelaciona analiza pokazuje jednu statistički značajnu kanoničku funkciju (v. Tabela 25).

Tabela 25. Koeficijenti kanoničkih korelacija i njihova značajnost

| | Rho | Lambda | Hi2 | df | sig |
|---|------|--------|---------|-------|------|
| 1 | .471 | .776 | 180.173 | 8.000 | .000 |
| 2 | .058 | .997 | 2.390 | 3.000 | .496 |

Prvu kanoničku funkciju u prostoru varijabli školske klime (Tabela 26) u najvećoj meri određuju tri varijable bezbednosti u školi: Kršenje normi, Nebezbedna školska sredina i Nasilno ponašanje (Tabela 27). Vrednosti koeficijenata u prostoru skupa varijabli školske klime (Tabela 26) i skupa varijabli bezbednosti u školi ukazuju da su oba pokazatelja školske klime (Podrška nastavnika i škole i Učeničko zalaganje i interakcije) povezana sa navedenim varijablama bezbednosti u školi (Tabela 27). Otkrivene veze su negativne, odnosno odsustvo podrške nastavnika i škole, zalaganja učenika i pozitivnih vršnjačkih odnosa prate izraženo kršenje normi, nebezbedna školska sredina i slabije izraženo nasilno ponašanje.

Tabela 26. Kanonički faktori varijabli školske klime

| | koeficijenti | faktori |
|----------------------------------|--------------|--------------|
| Podrška nastavnika i škole | -.166 | -.857 |
| Učeničko zalaganje i interakcije | -.862 | -.995 |

Tabela 27. Kanonički faktori varijabli bezbednost u školi i školske klime

| | koeficijenti | faktori |
|----------------------------|--------------|-------------|
| Nasilno ponašanje | .199 | .630 |
| Nebezbedna školska sredina | .370 | .766 |
| Viktimizacija | -.157 | .546 |
| Kršenje normi | .739 | .916 |

U Tabeli 28 je prikazana analiza prepokrivanja skupova varijabli. Količina varijanse koju kanonički faktor objašnjava veća je za skup varijabli školske klime (.863), što znači da je kanonički faktor reprezentativniji za školsku klimu nego za bezbednost u školi (.530). To bi značilo da učeničku procenu nedostatka školske klime prati procena škole kao nebezbedne sredine. Kao i suprotno, ukoliko se procenjuje da je školska klima visoko pozitivna, to prati procena škole kao bezbedne sredine.

Tabela 28. Analiza prepokrivanja skupova varijabli

| | školska klima | | | bezbednost u školi | | |
|----------|---------------|---------|----------|--------------------|---------|----------|
| | Var. | Prepok. | General. | Var. | Prepok. | General. |
| CV1(2)-1 | .863 | .191 | .841 | .530 | .117 | .704 |

3.7. Faktori koji utiču na procenu bezbednosti u školi

Za ispitivanje relacija između školske klime, prosocijalnog ponašanja i bezbednosti u školi korišćena je multipla linearna regresiona analiza. Primenom linearne regresione analize ispitana je prediktorska moć nezavisnih varijabli, školske klime i prosocijalnog ponašanja, u odnosu na zavisnu varijablu bezbednost u školi. Prvobitno je ispitan odnos između varijabli školske klime i bezbednosti u školi, a zatim odnos između varijabli prosocijalnog ponašanja i bezbednosti u školi.

3.7.1. Povezanost između varijabli školske klime i bezbednosti u školi

Regresionom analizom, metodom *stepwise*, ispitana je prediktivna moć školske klime u odnosu na bezbednost u školi. Sprovedene su četiri regresione analize, pri čemu u svakoj od njih po jedna varijabla bezbednosti u školi predstavlja kriterijumsku varijablu, dok varijable školske klime predstavljaju prediktorske varijable. U Tabeli 29 predstavljen je regresioni model predviđanja nasilnog ponašanja varijablama školske klime. U prvom modelu dodata je varijabla koja ima najveću prediktorsku moć, Učeničko zalaganje i interakcije ($\beta=-.294$, $p<.01$), i može samostalno da objasni 8,6% varijanse nasilnog ponašanja. Varijabla Podrška nastavnika i škole je isključena iz modela, jer ima izrazito slabu prediktivnu moć i nije se pokazala statistički značajnom ($\beta=-.067$, $p>.05$).

Tabela 29. Model predviđanja nasilnog ponašanja varijablama školske klime

| Model | | B | SE B | β | t | p | |
|-------|----------------------------------|-------|------|---------|--------|------|---|
| 1 | Učeničko zalaganje i interakcije | -.221 | .027 | -.294 | -8.209 | .000 | R ² =.086 F=67.385 p<.01 |

U Tabeli 30 je prikazan regresioni model predviđanja nebezbedne školske sredine varijablama školske klime. U prvom koraku dodata je varijabla koja ima najveću prediktorsku moć, Učeničko zalaganje i interakcije ($\beta=-.361$, $p<.01$), i može samostalno da objasni 13% varijanse nebezbedne školske sredine. Varijabla Podrška nastavnika i škole je isključena iz modela, jer nema prediktivnu moć i nije se pokazala statistički značajnom ($\beta=-.014$, $p>.05$).

Tabela 30. Model predviđanja nebezbedne školske sredine varijablama školske klime

| Model | | B | SE B | β | t | p | |
|-------|----------------------------------|-------|------|---------|---------|------|--|
| 1 | Učeničko zalaganje i interakcije | -.286 | .028 | -.361 | -10.365 | .000 | R ² =.130 F=107.431 p<.01 |

U Tabeli 31 je prikazan regresioni model predviđanja viktimizacije varijablama školske klime. U prvom koraku dodata je varijabla koja ima najveću prediktorsku moć, Učeničko zalaganje i interakcije ($\beta=-.256$, $p<.01$), i može samostalno da objasni 6,5% varijanse viktimizacije.

Varijabla Podrška nastavnika i škole je isključena iz modela, jer nema prediktivnu moć i nije se pokazala statistički značajnom ($\beta=-.014$, $p>.05$).

Tabela 31. Model predviđanja viktimizacije varijablama školske klime

| Model | | B | SE B | β | t | p | |
|-------|----------------------------------|-------|------|---------|--------|------|---|
| 1 | Učeničko zalaganje i interakcije | -.282 | .040 | -.256 | -7.083 | .000 | R ² =.065 F=50.168 p<.01 |

U Tabeli 32 je prikazan regresioni model predviđanja kršenja normi varijablama školske klime. U prvom koraku dodata je varijabla koja ima najveću prediktorsku moć, Učeničko zalaganje i interakcije ($\beta=-.427$, $p<.01$), i može samostalno da objasni 18,2% varijanse kršenja normi. Varijabla Podrška nastavnika i škole je isključena iz modela, jer ima slabu prediktivnu moć i nije se pokazala statistički značajnom ($\beta=-.096$, $p>.05$).

Tabela 32. Model predviđanja kršenja normi varijablama školske klime

| Model | | B | SE B | β | t | p | |
|-------|----------------------------------|-------|------|---------|---------|------|--|
| 1 | Učeničko zalaganje i interakcije | -.507 | .040 | -.427 | -12.651 | .000 | R ² =.182 F=160.041 p<.01 |

Kao što se može videti na osnovu rezultata, varijabla Učeničko zalaganje i interakcije ima značajnu prediktorsku moć u odnosu na sve varijable bezbednosti u školi, a posebno u odnosu na kršenje normi i nebezbednu školsku sredinu, dok se varijabla Podrška nastavnika i škole nije pokazala kao značajan prediktor bezbednosti u školi. Drugim rečima, odsustvo Učeničkog zalaganja i interakcija može objasniti manji stepen bezbednosti u školi.

3.7.2. Povezanost između varijabli prosocijalnog ponašanja i bezbednosti u školi

Kako bi se ispitaio odnos između varijabli prosocijalnog ponašanja i bezbednosti u školi, sprovedene su četiri regresione analize, pri čemu u svakoj od njih po jedna varijabla bezbednosti u školi predstavlja kriterijumsku varijablu, dok varijable prosocijalnog ponašanja predstavljaju prediktorske varijable. U Tabeli 33 predstavljen je regresioni model predviđanja nasilnog ponašanja varijablama prosocijalnog ponašanja. U prvom modelu uvedena je varijabla koja ima najveću prediktorsku moć, Asocijalno ponašanje ($\beta=.473$, $p<.01$), i samostalno može da objasni 22,4% varijanse nasilnog ponašanja. Zatim je, u drugom modelu, dodata varijabla Prosocijalno ponašanje sa slabijom prediktivnom moći i negativnim predznakom ($\beta=-.159$, $p<.01$). Uvođenjem varijable Prosocijalno ponašanje, prediktivna moć asocijalnog ponašanja neznatno opada ($\beta=.422$, $p<.01$). Ove dve varijable zajedno mogu da objasne 24,7% varijanse nasilnog ponašanja.

Tabela 33. Model predviđanja nasilnog ponašanja varijablama prosocijalnog ponašanja

| Model | | B | SE B | β | t | p | |
|-------|------------------------|-------|------|---------|--------|------|--|
| 1 | Asocijalno ponašanje | .332 | .023 | .473 | 14.312 | .000 | R ² =.224 F=208.845 p<.01 |
| 2 | Asocijalno ponašanje | .296 | .024 | .422 | 12.229 | .000 | R ² =.247 F=115.981 p<.01 |
| | Prosocijalno ponašanje | -.129 | .028 | -.159 | -4.612 | .000 | |

U Tabeli 34 predstavljen je regresioni model predviđanja nebezbedne školske sredine varijablama prosocijalnog ponašanja. U prvom modelu uvedena je varijabla koja ima najveću prediktorsku moć, Asocijalno ponašanje (β =.364, p <.01), i samostalno može da objasni 13,3% varijanse nebezbedne školske sredine. Zatim je, u drugom modelu, dodata varijabla Prosocijalno ponašanje sa neznatno slabijom prediktivnom moći i negativnim predznakom (β =-.201, p <.01). Uvođenjem varijable Prosocijalno ponašanje, prediktivna moć asocijalnog ponašanja neznatno opada (β =.300, p <.01). Ove dve varijable zajedno mogu da objasne 16,9% varijanse nebezbedne školske sredine.

Tabela 34. Model predviđanja nebezbedne školske sredine varijablama prosocijalnog ponašanja

| Model | | B | SE B | β | t | p | |
|-------|------------------------|-------|------|---------|--------|------|--|
| 1 | Asocijalno ponašanje | .272 | .026 | .364 | 10.453 | .000 | R ² =.133 F=109.260 p<.01 |
| 2 | Asocijalno ponašanje | .223 | .027 | .300 | 8.308 | .000 | R ² =.169 F=72.460 p<.01 |
| | Prosocijalno ponašanje | -.171 | .031 | -.201 | -5.573 | .000 | |

U Tabeli 35 predstavljen je regresioni model predviđanja viktimizacije varijablama prosocijalnog ponašanja. U prvom modelu dodata je varijabla koja ima najveću prediktorsku moć, Asocijalno ponašanje (β =.278, p <.01), i može samostalno da objasni 7,7% varijanse viktimizacije. Varijabla Prosocijalno ponašanje je isključena iz modela, jer nema prediktivnu moć i nije se pokazala statistički značajnom (β =-.039, p >.05).

Tabela 35. Regresioni model predviđanja viktimizacije varijablama prosocijalnog ponašanja

| Model | | B | SE B | β | t | p | |
|-------|----------------------|------|------|---------|-------|------|---|
| 1 | Asocijalno ponašanje | .289 | .037 | .278 | 7.724 | .000 | R ² =.077 F=59.655 p<.01 |

U Tabeli 36 predstavljen je regresioni model predviđanja kršenja normi varijablama prosocijalnog ponašanja. U prvom modelu uvedena je varijabla koja ima najveću prediktorsku moć, Asocijalno ponašanje (β =.259, p <.01), i samostalno može da objasni 6,7% varijanse kršenja normi. Zatim je, u drugom modelu, dodata varijabla Prosocijalno ponašanje sa slabom prediktivnom moći i statističkom značajnošću na nivou .05 (β =-.085, p <.05). Uvođenjem varijable Prosocijalno ponašanje, prediktivna moć asocijalnog ponašanja neznatno opada (β =.231, p <.01). Ove dve varijable zajedno mogu da objasne 7,3% varijanse kršenja normi.

Tabela 36. Model predviđanja kršenja normi varijablama prosocijalnog ponašanja

| Model | | B | SE B | β | t | p | |
|-------|------------------------|-------|------|---------|--------|------|---|
| 1 | Asocijalno ponašanje | .291 | .041 | .259 | 7.154 | .000 | R ² =.067 F=51.175 p<.01 |
| 2 | Asocijalno ponašanje | .260 | .043 | .231 | 6.072 | .000 | R ² =.073 F=28.231 p<.01 |
| | Prosocijalno ponašanje | -.110 | .049 | -.085 | -2.236 | .026 | |

3.8. Grupisanje učenika na osnovu varijabli istraživanja

Hijerarhijskom klaster analizom i kanoničkom diskriminativnom analizom izdvojeno je pet tipičnih grupa učenika na osnovu varijabli bezbednosti u školi, prosocijalnog ponašanja i školske klime, utvrđene su funkcije prema kojima se razlikuju grupe, način na koji se razlikuju i veličina razlike. Grupe se jasno razlikuju u prostoru definisanom vektorima varijabli istraživanja (koeficijent prve kanoničke korelacije iznosi .874, druge .741, treće .518, a četvrte .280).

Prva funkcija razlikuje grupe prema Učeničkom zalaganju i interakciji, kao i prema Nebezbednoj školskoj sredini (v. Tabela 37). Drugim rečima, što je slabije učeničko zalaganje i interakcije, to će školska sredina biti manje bezbedna, i suprotno. To je praćeno pojačanom viktimizacijom i slabijom podrškom nastavnika i škole. Druga funkcija razlikuje grupe prema Viktimizaciji i Podršci nastavnika i škole. Ovakvu kombinaciju prati izraženo učeničko zalaganje i interakcije i prosocijalno ponašanje. Treća funkcija razlikuje grupe

prema Asocijalnom ponašanju. Četvrta funkcija razlikuje grupe prema Kršenju normi, Prosocijalnom ponašanju i ne-nasilnom ponašanju.

Tabela 37. *Matrica strukture kanoničkih diskriminativnih funkcija*

| | 1 | 2 | 3 | 4 |
|----------------------------------|---------------|--------------|--------------|---------------|
| Učeničko zalaganje i interakcije | -.541* | .475 | .114 | .034 |
| Nebezbedna školska sredina | .442* | .293 | -.234 | -.397 |
| Viktimizacija | .531 | .649* | -.374 | .056 |
| Podrška nastavnika i škole | -.549 | .608* | .332 | -.144 |
| Asocijalno ponašanje | .394 | .127 | .779* | -.173 |
| Kršenje normi | .399 | .067 | -.072 | .622* |
| Prosocijalno ponašanje | -.353 | .400 | -.138 | .575* |
| Nasilno ponašanje | .393 | .296 | -.203 | -.500* |

* najveća apsolutna korelacija između varijable i diskriminantne funkcije

Uzajamna udaljenost na linearnom kompozitu koji grupe maksimalno razlikuje iznosi gotovo šest standardnih devijacija za prvu funkciju, više od četiri standardne devijacije za drugu, više od dve standardne devijacije za treću i gotovo jedna standardna devijacija za četvrtu (v. Tabela 38). Efikasnost klasifikacije ispitanika na osnovu izolovane diskriminativne funkcije je 84,7%.

Tabela 38. *Funkcije na centroidima grupa*

| Klasteri | 1 | 2 | 3 | 4 |
|----------|---------------|---------------|---------------|--------------|
| 1 | .242 | -.946 | -.355 | .327 |
| 2 | .574 | 1.075 | 1.012 | .202 |
| 3 | -1.933 | .259 | -.142 | -.203 |
| 4 | 2.872 | -1.875 | .535 | -.557 |
| 5 | 3.974 | 2.434 | -1.257 | -.160 |

U Tabeli 39 su prikazane srednje vrednosti varijabli prema klasterima. Najveći broj učenika (36% uzorka) ulazi u treću grupu u kojoj je najmanje izražena prva funkcija. Predstavlja kategoriju u kojoj su varijable školske klime i prosocijalnog ponašanja najizraženije, a varijable (ne)bezbednosti u školi i asocijalno ponašanje najmanje izražene. Zbog toga što su sve varijable izražene na način koji bi se očekivao u idealno zamišljenoj školi, ovu grupu smo nazvali Proškolsko ponašanje.

Prvu grupu čini 30% uzorka i predstavlja kategoriju u kojoj je najizraženija četvrta funkcija. Sve varijable (ne)bezbednosti u školi i asocijalno ponašanje su nešto više od treće grupe

učenika (drugim rečima i dalje veoma niske), ali su varijable školske klime i prosocijalnog ponašanja srednje izražene. Zbog ovakvog sklopa u kojem je bezbednost u školi izražena, a školska klima i prosocijalno ponašanje srednje izraženi, ovu grupu smo nazvali Pristojno školsko ponašanje.

Tabela 39. Srednje vrednosti varijabli prema klasterima

| varijable istraživanja | 1 N=211 | 2 N=133 | 3 N=257 | 4 N=65 | 5 N=46 | Ukupno N=712 |
|----------------------------------|------------|------------|------------|-----------|-----------|-----------------|
| Nasilno ponašanje | 1,16 | 1,37 | 1,05 | 1,57 | 2,32 | 1,27 |
| Nebezbedna školska sredina | 1,29 | 1,49 | 1,11 | 1,72 | 2,54 | 1,38 |
| Viktimizacija | 1,34 | 1,81 | 1,10 | 1,54 | 3,51 | 1,50 |
| Kršenje normi | 2,84 | 2,90 | 2,09 | 3,08 | 3,81 | 2,66 |
| Prosocijalno ponašaje | 3,99 | 4,21 | 4,45 | 3,04 | 3,93 | 4,10 |
| Asocijalno ponašanje | 1,76 | 2,57 | 1,51 | 2,74 | 2,47 | 1,96 |
| Podrška nastavnika i škole | 2,99 | 3,81 | 4,12 | 2,14 | 2,87 | 3,47 |
| Učeničko zalaganje i interakcije | 3,55 | 3,98 | 4,37 | 2,71 | 3,30 | 3,83 |

Drugu grupu čini 19% uzorka i predstavlja kategoriju u kojoj je treća funkcija najizraženija. Srednje izraženo asocijalno ponašanje je u suprotnosti sa visoko izraženim prosocijalnim ponašanjem, kao i veoma izraženim učeničkim zalaganjem i interakcijama, te podrškom nastavnika i škole. Varijable (ne)bezbednosti u školi su veoma niske. Ovu grupu smo nazvali Konfliktno školsko ponašanje.

Četvrtu grupu čini 9% uzorka i predstavlja kategoriju u kojoj je najmanje izražena druga funkcija. Ova grupa ima najniže vrednosti prosocijalnog ponašanja i varijabli školske klime, a najviše vrednosti asocijalnog ponašanja, u odnosu na ostale grupe. Varijable (ne)bezbednosti u školi su niske, sem kršenja normi koje je srednje izraženo. Ovu grupu smo nazvali Asocijalno školsko ponašanje.

Petu grupu čini 6% uzorka i predstavlja kategoriju u kojoj je najizraženija prva i druga funkcija a najmanje izražena treća funkcija. Ova grupa ima najviše vrednosti na varijablama (ne)bezbednosti u školi za razliku od ostalih grupa. Vrednosti na ostalim varijablama su srednje izražene, s tim što je prosocijalno ponašanje izraženije od asocijalnog. Ovu grupu smo nazvali Nepoželjno školsko ponašanje.

3.9. Ispitivanje razlika među grupama

Primenom analize T-test su ispitane razlike između pola ispitanika (učenika) u odnosu na skale za učenike korišćene u istraživanju, kao i između različitih škola u odnosu na skale za nastavnike koje su korišćene u istraživanju. Uzorak škola je teritorijalno podeljen, pa su tako ispitane razlike između grupacije škola na teritoriji Beograda i grupacije škola van teritorije Beograda u odnosu na date skale za nastavnike. U koloni *t* su prikazane razlike među grupama, dok su u koloni *M* prikazane njihove srednje vrednosti, a u koloni *p* statistička značajnost rezultata. U daljem tekstu će biti objašnjeni rezultati koji su statistički značajni.

U Tabeli 40 su prikazane razlike između pola ispitanika i svih skala za učenike koje su korišćene u istraživanju. Na osnovu dobijenih rezultata se može zaključiti da postoje statistički značajne razlike između pola i svih subskala, izuzev subskala Viktimizacija i Kršenje normi ($p > .05$). U pogledu skale bezbednosti u školi, rezultati pokazuju statistički značajne razlike između muškaraca i devojaka i dve od četiri subskale: Nasilno ponašanje – koje je izraženije kod muškaraca $t(688)=3,51$, $p<.01$, i Nebezbedna školska sredina – gde muškarci procenjuju školsku sredinu kao manje bezbednu, $t(693)=3,97$, $p<.01$.

Tabela 40. Ispitivanje razlika između pola i skala za učenike

| | pol | N | M | SD | F | t | df | p | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----------------------------------|-----|-----|------|-----|--------|--------|-----|------|----------------------------------|---|-----|------|-----|--------|--------|-----|------|---|-----|------|-----|----------------------------------|---|-----|------|-----|--------|--------|-----|------|---|-----|------|-----|----------------------------------|---|-----|------|-----|--------|--------|-----|------|---|-----|------|-----|----------------------------------|---|-----|------|-----|--------|--------|-----|------|---|-----|------|-----|----------------------------------|---|-----|------|-----|--------|--------|-----|------|---|-----|------|-----|----------------------------------|---|-----|------|-----|--------|--------|-----|------|---|-----|------|-----|----------------------------------|---|-----|------|-----|--------|--------|-----|------|---|-----|------|-----|---------------------|---|-----|------|-----|-------|-------|-----|
| Nasilno ponašanje | m | 216 | 1,40 | ,70 | 39,000 | 3,517 | 688 | <.01 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | ž | 474 | 1,21 | ,40 | | | | | Nebezbedna školska sredina | m | 219 | 1,50 | ,70 | 38,386 | 3,397 | 693 | <.01 | ž | 476 | 1,32 | ,44 | Viktimizacija | m | 218 | 1,52 | ,81 | 1,945 | ,547 | 692 | .58 | ž | 476 | 1,48 | ,74 | Kršenje normi | m | 219 | 2,72 | ,89 | 8,648 | 1,075 | 693 | .28 | ž | 476 | 2,64 | ,78 | Prosocijalno ponašanje | m | 217 | 3,84 | ,71 | 29,936 | -7,157 | 691 | .00 | ž | 476 | 4,23 | ,54 | Asocijalno ponašanje | m | 216 | 2,30 | ,83 | 29,936 | 7,808 | 690 | .00 | ž | 476 | 1,80 | ,62 | Podrška nastavnika i škole | m | 219 | 3,31 | ,91 | 5,790 | -3,044 | 693 | .02 | ž | 476 | 3,53 | ,81 | Učeničko zalaganje i interakcije | m | 219 | 3,70 | ,76 | 11,062 | -3,298 | 693 | <.01 | ž | 476 | 3,90 | ,63 | Strogost discipline | m | 218 | 3,17 | ,10 | 3,227 | 3,314 | 691 |
| Nebezbedna školska sredina | m | 219 | 1,50 | ,70 | 38,386 | 3,397 | 693 | <.01 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | ž | 476 | 1,32 | ,44 | | | | | Viktimizacija | m | 218 | 1,52 | ,81 | 1,945 | ,547 | 692 | .58 | ž | 476 | 1,48 | ,74 | Kršenje normi | m | 219 | 2,72 | ,89 | 8,648 | 1,075 | 693 | .28 | ž | 476 | 2,64 | ,78 | Prosocijalno ponašanje | m | 217 | 3,84 | ,71 | 29,936 | -7,157 | 691 | .00 | ž | 476 | 4,23 | ,54 | Asocijalno ponašanje | m | 216 | 2,30 | ,83 | 29,936 | 7,808 | 690 | .00 | ž | 476 | 1,80 | ,62 | Podrška nastavnika i škole | m | 219 | 3,31 | ,91 | 5,790 | -3,044 | 693 | .02 | ž | 476 | 3,53 | ,81 | Učeničko zalaganje i interakcije | m | 219 | 3,70 | ,76 | 11,062 | -3,298 | 693 | <.01 | ž | 476 | 3,90 | ,63 | Strogost discipline | m | 218 | 3,17 | ,10 | 3,227 | 3,314 | 691 | <.01 | ž | 475 | 2,91 | ,88 | | | | | | | | |
| Viktimizacija | m | 218 | 1,52 | ,81 | 1,945 | ,547 | 692 | .58 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | ž | 476 | 1,48 | ,74 | | | | | Kršenje normi | m | 219 | 2,72 | ,89 | 8,648 | 1,075 | 693 | .28 | ž | 476 | 2,64 | ,78 | Prosocijalno ponašanje | m | 217 | 3,84 | ,71 | 29,936 | -7,157 | 691 | .00 | ž | 476 | 4,23 | ,54 | Asocijalno ponašanje | m | 216 | 2,30 | ,83 | 29,936 | 7,808 | 690 | .00 | ž | 476 | 1,80 | ,62 | Podrška nastavnika i škole | m | 219 | 3,31 | ,91 | 5,790 | -3,044 | 693 | .02 | ž | 476 | 3,53 | ,81 | Učeničko zalaganje i interakcije | m | 219 | 3,70 | ,76 | 11,062 | -3,298 | 693 | <.01 | ž | 476 | 3,90 | ,63 | Strogost discipline | m | 218 | 3,17 | ,10 | 3,227 | 3,314 | 691 | <.01 | ž | 475 | 2,91 | ,88 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Kršenje normi | m | 219 | 2,72 | ,89 | 8,648 | 1,075 | 693 | .28 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | ž | 476 | 2,64 | ,78 | | | | | Prosocijalno ponašanje | m | 217 | 3,84 | ,71 | 29,936 | -7,157 | 691 | .00 | ž | 476 | 4,23 | ,54 | Asocijalno ponašanje | m | 216 | 2,30 | ,83 | 29,936 | 7,808 | 690 | .00 | ž | 476 | 1,80 | ,62 | Podrška nastavnika i škole | m | 219 | 3,31 | ,91 | 5,790 | -3,044 | 693 | .02 | ž | 476 | 3,53 | ,81 | Učeničko zalaganje i interakcije | m | 219 | 3,70 | ,76 | 11,062 | -3,298 | 693 | <.01 | ž | 476 | 3,90 | ,63 | Strogost discipline | m | 218 | 3,17 | ,10 | 3,227 | 3,314 | 691 | <.01 | ž | 475 | 2,91 | ,88 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Prosocijalno ponašanje | m | 217 | 3,84 | ,71 | 29,936 | -7,157 | 691 | .00 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | ž | 476 | 4,23 | ,54 | | | | | Asocijalno ponašanje | m | 216 | 2,30 | ,83 | 29,936 | 7,808 | 690 | .00 | ž | 476 | 1,80 | ,62 | Podrška nastavnika i škole | m | 219 | 3,31 | ,91 | 5,790 | -3,044 | 693 | .02 | ž | 476 | 3,53 | ,81 | Učeničko zalaganje i interakcije | m | 219 | 3,70 | ,76 | 11,062 | -3,298 | 693 | <.01 | ž | 476 | 3,90 | ,63 | Strogost discipline | m | 218 | 3,17 | ,10 | 3,227 | 3,314 | 691 | <.01 | ž | 475 | 2,91 | ,88 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Asocijalno ponašanje | m | 216 | 2,30 | ,83 | 29,936 | 7,808 | 690 | .00 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | ž | 476 | 1,80 | ,62 | | | | | Podrška nastavnika i škole | m | 219 | 3,31 | ,91 | 5,790 | -3,044 | 693 | .02 | ž | 476 | 3,53 | ,81 | Učeničko zalaganje i interakcije | m | 219 | 3,70 | ,76 | 11,062 | -3,298 | 693 | <.01 | ž | 476 | 3,90 | ,63 | Strogost discipline | m | 218 | 3,17 | ,10 | 3,227 | 3,314 | 691 | <.01 | ž | 475 | 2,91 | ,88 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Podrška nastavnika i škole | m | 219 | 3,31 | ,91 | 5,790 | -3,044 | 693 | .02 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | ž | 476 | 3,53 | ,81 | | | | | Učeničko zalaganje i interakcije | m | 219 | 3,70 | ,76 | 11,062 | -3,298 | 693 | <.01 | ž | 476 | 3,90 | ,63 | Strogost discipline | m | 218 | 3,17 | ,10 | 3,227 | 3,314 | 691 | <.01 | ž | 475 | 2,91 | ,88 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Učeničko zalaganje i interakcije | m | 219 | 3,70 | ,76 | 11,062 | -3,298 | 693 | <.01 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | ž | 476 | 3,90 | ,63 | | | | | Strogost discipline | m | 218 | 3,17 | ,10 | 3,227 | 3,314 | 691 | <.01 | ž | 475 | 2,91 | ,88 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Strogost discipline | m | 218 | 3,17 | ,10 | 3,227 | 3,314 | 691 | <.01 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | ž | 475 | 2,91 | ,88 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Napomena: značajno na nivou $p<.01$, $p<.05$.

Kada je reč o skali prosocijalnog ponašanja, rezultati pokazuju da postoje statistički značajne razlike u pogledu obe subskale: Prosocijalno ponašanje – koje je izraženije kod devojaka $t(691)=-7,15$, $p<.01$, i Asocijalno ponašanje – koje je karakteristično za muškarce $t(690)=7,80$, $p<.01$.

Na skali školske klime, rezultati pokazuju statistički značajne razlike u odnosu na sve subskale. U pogledu subskale Podrška nastavnika i škole, rezultati idu u korist devojaka $t(693)=-3,04$, $p<.05$, kao i u pogledu subskale Učeničko zalaganje i interakcije $t(693)=-3,29$,

$p < .01$, dok u pogledu subskale Strogost discipline rezultati pokazuju da devojke procenjuju disciplinu kao manje strogu $t(691)=3,31, p < .01$.

U Tabeli 41 su prikazane razlike između škola u odnosu na skale za nastavnike koje su korišćene u istraživanju. Škole su podeljene u dve grupe – jednu grupu su činile škole, odnosno, nastavno osoblje škola na teritoriji Beograda, njih 3 ukupno, a drugu grupu škole, odnosno, nastavno osoblje škola van teritorije Beograda, njih 6 ukupno. Na osnovu dobijenih rezultata se može zaključiti da postoje statistički značajne razlike između gore navedene dve grupacije škola i subskala školske klime. Kada je reč o subskali Školsko rukovodstvo i interakcije među zaposlenima, rezultati idu u korist škola van teritorije Beograda $t(147)=-3,64, p < .01$, kao i u pogledu subskale Posvećenost organizaciji, gde je posvećenost zaposlenih izraženija u školama van Beograda $t(147)=-4,75, p < .01$.

Tabela 41. Ispitivanje razlika između škola i skala za za nastavnike

| | škole | N | M | SD | F | t | df | p |
|--|--------------------|-----|------|------|--------|--------|-----|------|
| Školsko rukovođenje i interakcije zaposlenih | škole u Beogradu | 46 | 4,02 | ,68 | 8,572 | -3,641 | 147 | <.01 |
| | škole van Beograda | 103 | 4,43 | ,544 | | | | |
| Posvećenost školi | škole u Beogradu | 46 | 4,05 | ,76 | 25,347 | -4,759 | 147 | .00 |
| | škole van Beograda | 103 | 4,62 | ,43 | | | | |

Napomena: značajno na nivou $p < .01$.

4. DISKUSIJA

Cilj ovog rada bio je da ispita međusobne relacije između bezbednosti u školi, prosocijalnog ponašanja i školske klime. Specifičnost ovog istraživanja se ogleda u uvođenju varijable prosocijalno ponašanje, koje se, s jedne strane, posmatra kao bitna konsekvencija postojanja pozitivne školske klime, ali i kao bitan faktor bezbednosti u školi, s druge strane. Ovako postavljeno istraživanje važno je radi sveobuhvatnog sagledavanja i razumevanja složenih međudnosa među ispitivanim pojavama, jer sagledavanje svake pojave ponaosob, a koje isključuje razumevanje svih aspekata relacija sa drugim, srodnim pojavama, kao u slučaju našeg istraživanja, neretko će pružiti nepotpun uvid u stanje i odnose koji vladaju u školskoj sredini. Naime, brojne studije naglašavaju značaj pozitivne školske klime kao faktora koji doprinosi bezbednosti u školi u kontekstu redukcije nasilja, agresije, viktimizacije i drugih oblika negativnog ponašanja, ali i promoviše akademsko postignuće i kvalitetne odnose među svim učesnicima obrazovno-vaspitnog procesa (Aldridge, McChesney, & Afari, 2018; Cohen, Pickeral, & McCloskey, 2009; Cohen & Geier, 2010; Low & Van Ryzin, 2014; Yang et al., 2018; Williams et al., 2018). Sa druge strane, broj studija koje za predmet imaju rasvetljavanje relacija između školske klime i prosocijalnog ponašanja ili prosocijalnog ponašanja i bezbednosti u školi je neznatan i ograničen na određene aspekte ispitivanih relacija (Barth et al., 2004; Lester & Cross, 2015; Luengo Kanacri et al., 2017; McGinley & Carlo, 2006; Thomas & Bierman, 2006).

Kao istraživački problem, nametnulo se i pitanje operacionalizacije i merenja ispitivanih varijabli. Pregledom literature, pojedini indikatori za svaku od varijabli ponaosob su postavljeni kao polazni u istraživanju i na osnovu njih su izabrani upitnici za merenje (v. poglavlje 2.2.1. Instrumenti). Radi provere adekvatnosti originalnih instrumenata za populaciju učenika srednjih škola na teritoriji Republike Srbije, prikupljanju podataka prethodio je ekspertski intervju sa stručnim osobljem odabranih srednjih škola. Na taj način su konstruisana četiri upitnika: Upitnik školske klime za učenike; Upitnik školske klime za nastavnike; Upitnik prosocijalnog ponašanja; i Upitnik bezbednosti u školi. Koristeći navedene upitnike, anketirano je 719 učenika i analizirani su odgovori na 288 tvrdnji kako bi se detaljnije rasvetlila veza između školske klime, prosocijalnog ponašanja i bezbednosti u školi. Takođe, ispitano je 149 nastavnika i analizirani su odgovori na 38 tvrdnji u cilju sticanja uvida u kvalitet školske klime u školama, kako u pogledu rukovođenja i međuljudskih odnosa, tako i u pogledu posvećenosti i zadovoljstva školom kao radnim mestom.

4.1. Procena bezbednosti u školi, prosocijalnog ponašanja i školske klime

Sprovedenim istraživanjem smo prvenstveno ispitali stepen bezbednosti u srednjim školama, izraženost prosocijalnog ponašanja i kvalitet školske klime. Eksplorativnom faktorskom analizom Upitnika bezbednosti u školi na našem uzorku smo izdvojili četiri faktora (Nasilno ponašanje, Nebezbedna školska sredina, Kršenje normi i Viktimizacija), dok je analizom Upitnika prosocijalnog ponašanja dobijena dvodimenzionalna struktura (Prosocijalno ponašanje i Asocijalno ponašanje). Daljom analizom je potvrđena niska negativna interkorelacija između prosocijalnog i asocijalnog ponašanja, što ukazuje na potrebu zasebnog posmatranja faktora Asocijalno ponašanje. Faktorizacija Upitnika školske klime - učenici pokazuje trodimenzionalnu strukturu (Učeničko zalaganje i interakcije,

Podrška nastavnika i škole, Strogost discipline), a faktorizacija Upitnika školske klime – nastavnici dvodimenzionalnu strukturu (Školsko rukovođenje i interakcije zaposlenih i Posvećenost školi). Strogost discipline se u daljoj analizi izdvojila kao slab faktor i zasebna pojava koja nije povezana sa konceptom školske klime, te smo je kao takvu posmatrali i nismo ispitivali uticaj ove dimenzije na bezbednost u školi.

4.1.1. Procena bezbednosti u školi

Prosečna ocena za bezbednost u školi na petostepenoj skali je 1,71, što pokazuje da je bezbednost u srednjim školama u Republici Srbiji na visokom nivou. U istraživanju smo bezbednost u školi posmatrali kroz tvrdnje koje, zapravo, govore o nebezbednosti, te odatle nizak skor na skali bezbednosti u školi govori u prilog bezbednoj školskoj sredini. Najslabije ocenjene dimenzije bezbednosti u školi su Nasilno ponašanje, Nebezbedna školska sredina i Viktimizacija, dok je viši skor ostvaren za dimenziju Kršenje normi. U istraživanju koje je sprovedeno od strane Nacionalnog centra za školsku klimu (National School Climate Center, 2015) u američkoj osnovnoj školi, a čiji smo upitnik koristili u pogledu odabira određenih indikatora (Osećaj fizičke sigurnosti i Osećaj socio-emocionalne sigurnosti), rezultati pokazuju da srednja vrednost na petostepenoj skali za bezbednost iznosi pojedinačno za subskalu Osećaj fizičke sigurnosti ($M=4,20$) i subskalu Osećaj socio-emocionalne sigurnosti ($M=3,56$). Dakle, to pruža potporu našim nalazima u kontekstu visoko ocenjene bezbednosti u školi.

U pogledu polnih razlika, nalazi pokazuju da muškarci u većoj meri ispoljavaju nasilno ponašanje i školsku sredinu procenjuju manje bezbednom. S obzirom da je fizičko i verbalno nasilje zastupljenije kod muškaraca, njihov uvid u stanje i odnose koji vladaju u školskoj sredini u pogledu bezbednosti, a koji proističe iz složenosti interakcija i aktivnosti koje ostvaruju u cilju „ulaska“ u društvo, sticanja prevlasti i statusa, može se posmatrati kao celovit i relevantan, u odnosu na pozitivnu procenu bezbednosti školske sredine od strane devojaka. Ovim se ne isključuje značaj uvida u školsku bezbednost od strane devojaka, a pogotovo ako pođemo od pretpostavke da su devojke izložene uznemiravanju od strane muškaraca koje podrazumeva zadirkivanje, ismevanje, vređanje, i ignorisanje. Veća učestalost nasilnog ponašanja kod muškaraca je u skladu sa rezultatima drugih istraživanja (Bongers, Koot, Van der Ende, & Verhulst, 2003; Rescorla et al., 2007). U istraživanju Dinić i saradnika (2014) čiji smo upitnik koristili u istraživanju, rezultati pokazuju da su muškarci iz nižih razreda i sa lošijim uspehom više skloni fizičkom nasilništvu, kao i relacionom, dok muškarci sa boljim uspehom u većoj meri vrše i trpe verbalno nasilje. Sa druge strane, devojke sa lošijim uspehom su, takođe, sklone relacionom nasilju (Dinić i sar., 2014).

U odnosu na Viktimizaciju i Kršenje normi u našem istraživanju nisu pronađene razlike prema polu. To znači da i muškarci i devojke u podjednako meri krše školske norme (bežanje sa časova, upotreba alkohola, uništavanje školske imovine), ali krše i norme ponašanja – ignorisanjem, vređanjem drugih, povređivanjem, itd. Ovaj nalaz je u suprotnosti sa prethodno navedenim istraživanjima prema kojima je kršenje normi zastupljenije kod muškaraca (Bongers et al, 2003; Rescorla et al., 2007), dok je u pogledu kršenja normi ponašanja, a koje se uglavnom odnose na oblike relacionog nasilja, u skladu sa rezultatima Dinić i saradnika (2014) prema kojima su devojke u podjednako meri sklone relacionom nasilju kao i muškarci. Naime, iako su veću sklonost ka takvim oblicima ponašanja ranije pokazivali muškarci, čini se da se sa vremenom ta razlika gubi. Sve češće

su devojke vinovnici ozbiljnih izgleda u školama, a razlozi su identični kao kod muškaraca – problematičan način sticanja popularnosti, statusa, dominacije, prihvaćenosti. To možemo posmatrati kao sociološki fenomen sa izvesnim psihološkim karakteristikama. Iako je svaki pojedinac individua za sebe, sa svojim osobenostima, u grupi se javlja tendencija za ponašanjem koje je karakteristično za grupu, tako da individualne osobine slabije dolaze do izražaja. Ova teza se približava stanovištu Biona (Bion, 1961, prema Kordić, 2019) koji ističe da psihologija individue ne postoji, jer je pojedinac uvek član grupe, posmatrajući ga isključivo kao takvog, čak i kada to nije vidljivo na prvi pogled. Takođe, prema nalazima, muškarci i devojke su u pojednako meri i žrtve vređanja, ignorisanja, ismevanja, zadirkivanja i sličnih oblika viktimizacije. Ovakvi nalazi ukazuju da se oni koji su skloni nasilničkom ponašanju istovremeno osećaju i kao žrtve, što nužno ne možemo posmatrati kao objektivno stanje s obzirom da je istraživanje sprovedeno putem upitnika samoprocene. Drugo objašnjenje i potvrde nalaza prema kojima se oni koji su viktimizovani istovremeno ponašaju nasilno i obratno, možemo pronaći u pojedinim studijama u kojima se viktimizacija ističe kao jedan od prediktora nasilnog ponašanja (Vossekuil, Fein, Reddy, Borum, & Modzeleski, 2004; Wike & Fraser, 2009). Navedeni autori su u svojim studijama došli do rezultata prema kojima je veliki broj počinitelaca oružanih napada u američkim školama bio ujedno žrtva pretnji, povređivanja, ismevanja, zastrašivanja, neretko ozbiljnog intenziteta i tokom dužeg vremenskog perioda (Bralić, Katić, Orlović Lovren, 2016). Do sličnih nalaza došli su i drugi autori (Dinić i sar., 2014).

Sveukupno posmatrano, gore navedeni rezultati procene govore nam 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. Kišantaš i saradnici (2004) su, ispitujući vezu između bezbednosti u školskoj sredini, zloupotrebe psihoaktivnih supstanci, školske klime i bezbednosti u zajednici, došli do rezultata da na procenu učenika o bezbednosti u školi najviše utiče bezbednost u zajednici/okruženju i školska klima (Đurišić, 2020). Sa druge strane, Brend i saradnici (Brand et al., 2003) su utvrdili da je bezbednost u školi, a u kontekstu upotrebe alkohola, cigareta i drugih problema bezbednosti, u vezi sa lošim vršnjačkim odnosima, dok u istraživanju koje su sproveli Mihan i saradnici (Meehan, Hughes, & Cavell, 2003) dobri vršnjački odnosi nisu prepoznati kao značajan faktor manje zastupljenosti agresivnog ponašanja (Đurišić, 2020). Rezultati ovih istraživanja govore u prilog tome 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 Srbija, prepoznaju drugi faktori od značaja za školsku bezbednost, poput međuvršnjačkih odnosa, kao što je pokazano našim istraživanjem. Na primer, potvrdu ovog nalaza pronalazimo u istraživanjima nasilja u američkim školama. Bralić, Katić i Orlović Lovren (2016), pozivajući se na podatke iz studije Beklera i saradnika (Böckler, Seeger, Sitzer, & Heitmeyer, 2013), ističu da su škole u SAD poprište teških i najtežih slučajeva nasilja, a koji se ističu po učestalosti i brojnosti u odnosu na druge zemlje.

4.1.2. Procena prosocijalnog ponašanja

Nalazi istraživanja pokazuju da je u populaciji srednjoškolaca prosocijalno ponašanje znatno zastupljeno ($M=4,10$). U istraživanju koje su sproveli Karlo i saradnici (Carlo et al.,

2003) na populaciji studenata američkog univerziteta, a čiji smo upitnik koristili u pogledu odabira određenih indikatora (Javno prosocijalno ponašanje, Altruističko ponašanje, Kobno ponašanje, Anonimno prosocijalno ponašanje, Popustljivo prosocijalno ponašanje i emocionalno prosocijalno ponašanje), rezultati pokazuju visoke vrednosti za subskale Altruističko prosocijalno ponašanje ($M=4,18$), Popustljivo prosocijalno ponašanje ($M=3,82$), Emocionalno prosocijalno ponašanje ($M=3,70$) i Kobno prosocijalno ponašanje ($M=3,53$). Asocijalno ponašanje je na našem uzorku nisko izraženo. Ovaj nalaz potvrđuje i slično istraživanje koje je sproveo Bulić (2018) na uzorku učenika osnovnih škola, a kojim je utvrdio veću izraženost prosocijalnog ponašanja u odnosu na agresivno ponašanje. Druga istraživanja pokazuju kako nivo prosocijalnosti raste u odnosu na starosnu dob, sa povećanjem kognitivnih kapaciteta i nivoa emocionalnog razvoja, te širenjem okruženja i povećanjem sposobnosti i spremnosti da se pomogne drugima (Bašić, Ferić, Kranželić, 2001; Bulić i Pinkas, 2016; Carlo, Hausmann, Christiansen, & Randall, 2003; El Mallah, 2014), dok nivo agresivnosti opada (Bulić i Pinkas, 2016; Tremblay, 2000).

Razlike prema polu su pronađene u odnosu na obe dimenzije prosocijalnog ponašanja. Prosocijalno ponašanje je u većoj meri zastupljeno kod devojaka, dok je kod muškaraca zastupljenije asocijalno ponašanje. Ovaj nalaz je podržan rezultatima dosadašnjih studija o polnim razlikama u pogledu izraženosti prosocijalnog ponašanja, kako u ranoj, tako i u kasnoj adolescenciji i ranom odraslom dobu (Barr & Higgins-D'Alessandro, 2007; Boxer, Tisak, & Goldstein, 2004; Bulić, 2018; Bulić i Pinkas, 2016; Eisenberg, Fabes, & Spinrad, 2006; Fabes, Carlo & Kupanoff, 1999; Grgić, Babić Čikeš i Ručević, 2014; Sindik i Lukačić, 2012). S obzirom da prosocijalno ponašanje u našem istraživanju 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), a kod muškaraca osuđuje, možemo pretpostaviti da se devojke češće nalaze u ugrožavajućim situacijama koje potiču emocionalnu zabrinutost, te odatle sklonost ka razumevanju i uvažavanju potreba i nevolja u kojima se drugi nalaze, ali i adekvatnom (emocionalnom) rasuđivanju i reagovanju. Ovu pretpostavku podupiru i rezultati drugih studija o većoj izraženosti emocionalne zabrinutosti i zauzimanja perspektive kod devojaka (Barr & Higgins-D'Alessandro, 2007) ili empatije (Eisenberg, 2006; Zahn-Waxler, Shiro, Robinson, Emde, & Schmitz, 2001). Veću izraženost pojedinih oblika prosocijalnog ponašanja kod devojaka, među kojima su altruističko, emocionalno, predusretljivo i anonimno, pronašli su Karlo i Randal (Carlo & Randall, 2002) u svom istraživanju.

Manja zastupljenost prosocijalnog ponašanja kod muškaraca u odnosu na tezu o emocionalnom, odnosno brižnom reagovanju koje se podstiče kod devojaka od ranog uzrasta, naspram pravednog reagovanja koje se podstiče kod muškaraca, ističe se i kod drugih autora (Beutel & Johnson, 2004; Gilligan & Attanucci, 1988). Sa druge strane, veća izraženost asocijalnog ponašanja kod muškaraca može biti povezana sa vršnjačkim odnosima, kako na relaciji muško-muško, tako i na relaciji muško-žensko. Odnosi sa vršnjacima mogu imati značajnu ulogu u procesu socijalizacije kod muškaraca i predstavljati glavnu brigu. Kako smo ranije naveli, muškarci ostvaruju čitav niz složenih interakcija i aktivnosti u cilju prihvatanja u društvu, sticanja statusa i dominacije, te ukoliko se u ostvarivanju tog cilja susretu sa negativnim odnosom prema sebi, onda će takav odnos

potaknuti njihovu sklonost ka primeni negativnih obrazaca ponašanja kao što su npr. zanemarivanje, ismevanje ili udaranje drugih. Ovu tezu potvrđuju nalazi drugih autora koji ističu da su dobri vršnjački odnosi kod muškaraca značajan faktor manje učestalosti agresivnih obrazaca ponašanja, u odnosu na prosocijalna, prilikom rešavanja međusobnih konflikata (Mayeux & Cillessen, 2003).

4.1.3. Procena školske klime – učenici

Shodno zasebnom posmatranju Strogosti discipline, prosečna ocena za školsku klimu je 3,64. Dobijeni nalaz pokazuje da je školska klima u srednjim školama, iz ugla učenika, relativno dobra. Dimenzija Učeničko zalaganje i interakcije je najviše izražena, a neznatno slabije i dimenzija Podrška nastavnika i škole. U istraživanju koje je sprovedeno od strane Nacionalnog centra za školsku klimu (NSCC, 2015) u američkoj osnovnoj školi, a u pogledu pet dimenzija koje smo koristili, rezultati pokazuju da srednja vrednost na petostepenoj skali za školsku klimu procenjena od strane učenika iznosi pojedinačno za subskale Podrška učenju ($M=3,90$), Građansko vaspitanje ($M=3,89$), Socijalna podrška-odrasli ($M=4,00$), Školska povezanost-angažovanost ($M=4,00$). I u drugim studijama su dobijeni nalazi slični našem. Istraživanje koje se sproveli Bar i Higin-D'Alesandro (2007) na uzorku učenika srednjih škola, pokazalo je da su pojedinačne srednje vrednosti na tri subskale koje smo koristili u našem istraživanju sledeće: Odnosi učenik-nastavnik ($M=3,54$), Vršnjači odnosi ($M=3,21$) i Obrazovne mogućnosti ($M=3,81$). Data istraživanjima predstavljaju potporu naših nalaza u kontekstu dobro ocenjene školske klime.

Prema dobijenim nalazima, polne razlike su uočene u pogledu svih dimenzija, i to u korist devojaka. Devojke postižu visok skor za dimenzije Učeničko zalaganje i interakcije, Podrška nastavnika i škole, a nizak skor za dimenziju Strogost discipline. Nasuprot tome, muškarci 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. I druga istraživanja pokazuju polne razlike u pogledu pozitivnije procene odnosa učenik-nastavnik/škola od strane devojaka (Higgins-D'Alessandro & Sadh, 1997). Istraživanjem koje su sproveli Kot i saradnici (Koth, Bradshaw, & Leaf, 2008) utvrđeno je da kod muškaraca prevladava negativna percepcija školske klime, discipline i motivacije. Objašnjenje možemo pronaći u ranije pomenutim nalazima našeg istraživanja prema kojima muškarci pokazuju veću sklonost ka nasilnom (fizičkom i verbalnom) i asocijalnom ponašanju. Shodno ispoljavanju takvih oblika ponašanja, muškarci mogu biti izloženi većoj stopi kažnjavanja od strane nastavnika i škole, pa se i njihova procena školske discipline utoliko može razlikovati od procene devojaka, ali i njihov odnos prema nastavnicima usled toga može biti negativniji. U drugim istraživanjima se ističe 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). Percipirani odnosi od strane muškaraca, 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 percipirati 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 sl. Ovakvo tumačenje svakako ne možemo generalizovati i smatrati potpuno objektivnim, bez uvida u stvarne odnose koji vladaju na nivou škola pojedinačno, procenjene od strane svih aktera kako u neformalnom, tako i u formalnom pogledu. Nalaz ovog istraživanja prema kom muškarci percipiraju disciplinu kao strogu, slabo prisustvo podrške nastavnika i škole, ali i slabo zalaganje za uspeh i negativan odnos sa vršnjacima, može se objasniti i neadekvatnim kaznenim merama koje ostvaruju kako negativan učinak na ponašanje muškaraca tako, posledično, i na procenu odsustva podrške, ali i manju spremnost za postizanjem uspeha. Naime, istraživanja pokazuju da nastavnici koji procenjuju da pojedini učenici ometaju nastavu, mogu primeniti određene kaznene mere koje će delovati kontraproduktivno i tako pojačati negativno ponašanje (LeBlanc et al., 2008; Welsh, 2000). Prema nekim autorima, kaznene mere mogu eventualno kratkoročno dati dobre rezultate (Landrum & Kauffman, 2006). Autori ističu da bi stavljanje naglaske na akademske performanse i uspeh, umesto na kažnjavanje, moglo rezultirati promenom ponašanja i boljim postignućima (Catalano, Arthur, Hawkins, Berglund, & Olson, 1998; LeBlanc et al., 2008; Ma, 2002).

4.1.4. Procena školske klime – nastavnici

Prosečna ocena za školsku klimu iz ugla nastavnika je 4,37, što pokazuje da je kvalitet školskog rukovođenja i međuljudskih odnosa u kolektivu visok. Dimenzija Posvećenost školi je nešto više izražena u odnosu na dimenziju Školsko rukovođenje i interakcije zaposlenih. Rezultati istraživanja koje je sprovedeno od strane Nacionalnog centra za školsku klimu (NSCC, 2015) na uzorku nastavnika američke osnovne škole, u pogledu dve dimenzije koje smo koristili, pokazuju da srednja vrednost na petostepenoj skali za školsku klimu procenjenju od strane nastavnika iznosi pojedinačno za subskale Vođstvo ($M=4,38$) Profesionalni odnosi ($M=4,70$). Navedeni rezultati pružaju potporu nalazima koji su dobijeni u našem istraživanju. Ovim možemo zaključiti da se pozitivna školska klima među zaposlenima ogleda u dobroj komunikaciji, parcipativnom donošenju odluka, pružanju podrške i prilike za stručni razvoj od strane direktora, ali i u međusobnoj saradnji nastavnika, učenju i pružanju pomoći. Navedeno implicira izraženu posvećenost i zadovoljstvo poslom kod nastavnika.

Veza između odnosa rukovodstva i zaposlenih sa većom posvećenošću poslu i obratno, potvrđena je nalazima našeg istraživanja. Slična istraživanja, takođe, 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). Nir i Hameiri (Nir & Hameiri, 2014) ističu da se podrška u okviru navedene četiri dimenzije ogleda u različitim oblicima uticaja direktora. 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; dok društvena/fizička klima podrazumeva organizacioni put koji se odnosi na formalnu strukturu škole i organizaciju radnih procesa i procedura (Alston, 2017).

Razlike među školama u pogledu datih dimenzija su pronađene između srednjih škola u Beogradu i srednjih škola van Beograda. Obe dimenzije su izraženije u srednjim školama van Beograda. Postojanje razlika u percepciji školske klime možemo pojasniti pretpostavkom o duhu zajedništva koji je prisutniji u manjim sredinama, u odnosu na otuđenost koja vlada u urbanoj sredini. Dinamika i način života u manjim sredinama diktira prirodu odnosa prema poslu i među ljudima. Sporija dinamika, 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 neslaganjima i usmerenošću na lične brige, vrednosti, stavove, ciljeve i borbu za egzistencijom. U takvom okruženju, često nisu prisutni uslovi koji promoviraju kolegijalnost i posvećenost rukovodstva i nastavnika poslu. Pojedina istraživanja, u prilog gore pomenutom, pokazuju da u urbanim sredinama mnogi nastavnici, posebno novi, dobijaju malo podrške i povratnih informacija od direktora i zaposlenih (Alston, 2017; Kardos i Johnson, 2001). Stoga je fluktuacija nastavnika znatno izraženija u urbanim sredinama, u prilog 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 (deljenje stručnosti, planiranje saradnje, podrška nastavnicima početnicima) i manjim stresom na poslu (Alston, 2017).

Nekonzistencija između učeničke i nastavničke procene školske klime nije tumačena, s obzirom da je reč o proceni različitih aspekata školske klime i odnosa među različitim akterima u školskoj sredini. Veza između ovako procenjenih aspekata školske klime u ovom istraživanju nije pronađena. Drugačije nalaze mogli bismo očekivati da su i nastavnici podjednako odgovarali na tvrdnje u upitniku školske klime za učenike, što ovim istraživanjem, s obzirom na objektivne okolnosti nije bilo moguće sprovesti.

4.2. Relacije između bezbednosti u školi, prosocijalnog ponašanja i školske klime

4.2.1. Relacije između bezbednosti u školi i prosocijalnog ponašanja

Primenom multiple linearne regresione analize za ispitivanje relacija između bezbednosti u školi i prosocijalnog ponašanja utvrđeno je da Asocijalno ponašanje ima značajnu prediktorsku moć u odnosu na sve dimenzije bezbednosti u školi, a posebno u odnosu na nasilno ponašanje i nebezbednu školsku sredinu. Prosocijalno ponašanje se, iako sa slabijom prediktivnom moći u odnosu na asocijalno ponašanje, pokazalo statistički značajnim za objašnjenje nasilnog ponašanja, nebezbedne školske sredine i nezatno za kršenje normi, dok se za viktimizaciju nije pokazalo kao značajan prediktor. To znači da prisustvo asocijalnog ponašanja kod učenika u smislu provokacije, ismevanja, ignorisanja, vređanja, udaranja, može objasniti prisustvo nasilnog ponašanja (fizičkog, verbalnog i relacionog), viktimizacije koja se odvija u dvosmernom pravcu, kršenja školskih normi i normi ponašanja, i samim tim, školsku sredinu koja u prisustvu svih navedenih obrazaca ponašanja, nije bezbedna.

Obratno, s obzirom na negativan predznak prosocijalnog ponašanja, odsustvo pozitivnih oblika ponašanja kod učenika kao što su uvažavanje drugih, pružanje pomoći i podrške u nevolji, u najvećoj meri emocionalne, ali i one koje se odnosi na pomoć u izvršavanju školskih obaveza, takođe, objašnjava prisustvo nasilnog, nedoličnog i nedisciplinovanog ponašanja. U odnosu na učenike kod kojih je primetno odsustvo prosocijalnog, a prisustvo nasilnog ponašanja, može se postaviti teza o razvijenosti socijalnog ponašanja (npr. socijalnih kompetencija i problema u ponašanju). Može se pretpostaviti da oni učenici koji nisu prilagođeni i prihvaćeni, te koji nemaju pozitivnu orijentaciju u interakcijama sa vršnjacima i školom, pokazuju veću sklonost ka negativnim obrascima ponašanja. Ovu tezu podupire pedagoški model socijalne kompetencije. U ovom modelu socijalne kompetencije se svrstavaju u područje socijalnih odnosa i pedagoške interakcije, a koje se odnose na sposobnost deteta 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). U tom kontekstu, pojedini autori ističu da su socijalne kompetencije 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. Dakle, 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). Ovo je praćeno i rezultatima drugih istraživanjima koji su pokazali da socijalna adaptacija, prihvaćenost i pozitivne interakcije učenika imaju uticaja na manju zastupljenost problema u ponašanju i bolje postignuće (Dryfoos, 1990).

S obzirom da se prosocijalno ponašanje nije izdvojilo kao značajan prediktor viktimizacije, može se zaključiti da oni učenici koji su skloni viktimizaciji ili su viktimizovani neće biti spremni da se ponašaju prosocijalno. Možemo pretpostaviti da su učenici koji su viktimizovani usled povređenosti više usmereni na sebe i potencijalnu opasnost, no što su u stanju da se bave drugima. Viktimizovani učenici se prema rezultatima nekih istraživanja osećaju otuđeno od škole i svojih vršnjaka koji nisu viktimizovani (Raskauskas, Gregory, Harvey, Rifshana, & Evans, 2010). U dodatnom objašnjenju ove pretpostavke, osvrnućemo se na tezu o dvojakoj ulozi učenika, ulozi nasilnik-žrtva. Kada je u pitanju odsustvo prosocijalnog ponašanja među učenicima koji su skloni viktimizaciji, Dinić i saradnici (2014) su u svom istraživanju potvrdili povezanost između agresivnosti i viktimizacije. Oni dobijeni rezultat karakterišu kao očekivani ističući da se među viktimiziranim učenicima može izdvojiti grupa nasilnici-žrtve (Salmivalli & Nieminen, 2002; Schwartz, 2000; Solberg, Olweus, & Endresen, 2007; prema Dinić i sar., 2014). Veću sklonost žrtve nasilja ka agresivnim oblicima ponašanja autori (Jansen-Campbell et al., 2002; Kodžopeljić, Smederevac, Mitrović, Dinić & Čolović, 2014; Tani, Greenman, Schneider & Fregoso, 2003; prema Dinić i sar., 2014) objašnjavaju podatkom da žrtve imaju veću tendenciju da određene provokativne i nepredvidljive situacije procene kao preteće i ugrožavajuće, reagujući na njih agresijom kao načinom odbrane. Druga istraživanja pokazuju da ne postoje razlike u prosocijalnom ponašanju u vršnjačkim odnosima između agresivnih i neagresivnih adolescenata (Crick & Grotpeter, 1995; Gill & Calkins, 2003).

Nalazi dobijeni primenom kanoničke korelacione analize i kanoničke analize kovarijansi prate gore navedene. Shodno njima, uočene se dvojake veze. Sa jedne strane, primetno je da što je veća zastupljenost asocijalnog ponašanja, a manje prosocijalnog, škola je manje bezbedna, sa više nasilnog ponašanja i kršenja normi (iako je primetno da je njihovo kršenje prisutno u manjoj meri). Nasuprot tome, zastupljenost i prosocijalnog i asocijalnog ponašanja istovremeno, prati izražena viktimizacija, ali je nasilno ponašanje prisutno u manjoj meri i školska sredina je bezbedna. U ovom slučaju, pretpostavlja se da je viktimizacija prisutna u vidu zadirkivanja, provociranja, ignorisanja, dok sporadično postoji fizički sukob među učenicima. U skladu sa ovim jesu i nalazi dobijeni Pirsonovim koeficijentom korelacija, kojima podjednako dobijamo potvrdu o povezanosti prosocijalnog i asocijalnog ponašanja, i dimenzija bezbednosti u školi. Gore navedeni nalaz u pogledu paralelne zastupljenosti prosocijalnog i asocijalnog ponašanja i uticaju na bezbednost u školi, je u skladu se rezultatima pojedinih istraživanja o vršnjačkim odnosima, prema kojima kod dece visok stepen prosocijalnosti koegzistira sa agresivnošću (Hay, 2009; Hawley, 2003; Pulkkinen & Tremblay, 1992; Dodge, 1983). Druga istraživanja pokazuju da su prosocijalno i asocijalno ponašanje ipak zasebne pojave (Eron & Huesman, 1984; Feshbach & Feshbach, 1969; McGinley & Carlo, 2006) Na osnovu svega navedenog, možemo zaključiti da prosocijalno ponašanje ima značajnu ulogu u kreiranju bezbedne školske sredine, te da je slaba bezbednost u školi praćena nedostatkom prosocijalnog ponašanja učenika i znatno izraženim asocijalnim ponašanjem, kao i suprotno.

4.2.2. Relacije između bezbednosti u školi i školske klime

Prilikom ispitivanja relacija između bezbednosti u školi i školske klime, regresionom analizom utvrđeno je da samo Učeničko zalaganje i interakcije iz domena varijabli školske klime statistički značajno predviđa bezbednost u školi. 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. S obzirom na negativan predznak ove dimenzije, možemo zaključiti da slabo zalaganje učenika za postizanje uspeha, loši vršnjački odnosi i nepoštovanje pravila koja postavljaju škola i nastavnici, može objasniti veću zastupljenost kršenja normi, nasilnog ponašanja, viktimizacije, te procenu školske sredine kao nebezbedne. Shodno nalazima, podrška nastavnika i škole se nije pokazala kao značajan prediktor bezbednosti u školi. Ovakav nalaz se može smatrati očekivanim s obzirom da je reč o učeničkoj proceni i da, samim tim, veću ulogu u kreiranju njihovog ponašanja imaju međuvršnjački odnosi nego odnosi sa nastavnicima. S tim u vezi se možemo osvrnuti na tvrdnju iznetu u opisu procene bezbednost u školi, prema kojoj je bezbednosti u školi u našem istraživanju u velikoj meri pod uticajem vršnjačkih odnosa, što je uočeno i u nalazima o međusobnim relacijama bezbednosti u školi i prosocijalnog ponašanja. Drugo objašnjenje možemo pronaći u tezi o egocentrizmu, i u vezi sa tom tezom pretpostavljamo da učenici u proceni često polaze od sebe, zanemarujući procenu i ulogu nastavnika i drugih aktera.

Navedene nalaze prate i oni dobijeni primenom kanoničke korelacione analize i kanoničke analize kovarijansi. Na osnovu njih, slabo učeničko zalaganje i interakcije, takođe, prati izraženo kršenje normi, nebezbedna školska sredina i nešto slabije izraženo nasilno ponašanje i viktimizacija. U ovom slučaju, podrška nastavnika i škole gradi značajne negativne povezanosti sa datim dimenzijama bezbednosti u školi. Primenom Pirsonovog

koeficijenta korelacije se podjednako potvrđuju prethodno iskazani nalazi. U istraživanju su dobijene niske negativne povezanosti između dimenzija nasilno ponašanje, nebezbedna školska sredina, viktimizacija i kršenje normi i dimenzije podrška nastavnika i škole. Tamo gde je prisutno nasilno ponašanje, viktimizacija, kršenje normi i gde se školska sredina procenjuje kao nebezbedna, percipira se izostanak podrške u nastavi od strane nastavnika, razumevanje osećaja i problema koje učenici imaju, poučavanje o načinima ispravnog postupanja i rešavanja konflikata, i uključivanje učenika i roditelja u proces donošenja odluka. LaRuso i Selman (LaRusso i Selman, 2011, prema Đorđić, 2019) su istraživanjem sprovedenim na uzorku učenika osnovne škole utvrdili da postoji povezanost između školske klime sa rizičnim ponašanjima i strategijama rešavanja konflikata, te da se adekvatno reagovanje na konflikte od strane nastavnika, podsticanje učenika da ih rešavaju i usvajaju socijalne veštine pokazalo značajnim protektivnim faktorom u odnosu na rizična ponašanja. 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, što je pokazano brojnim istraživanjima (Downer, Rimm-Kaufman, & Pianta, 2007; Meehan, Hughes, & Cavell, 2003; Stewart i Suldo, 2011).

Dimenzija učeničko zalaganje i interakcije takođe gradi niske negativne povezanosti sa gore pomenute tri dimenzije bezbednosti u školi, sem sa kršenjem normi, sa kojom gradi srednju negativnu povezanost. Ovakvi nalazi ukazuju na značaj pozitivnih međuljudskih odnosa. 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 (Brown, Jones, LaRusso, & Aber, 2010; Skinner & Belmont, 1993). U drugim istraživanjima je podjednako ukazano na značaj odnosa između učenika i nastavnika, i povezanost školske klime i akademskog postignuća učenika (Brand et al., 2003; Davis & Warner, 2018). Pored toga, u Studiji sigurne škole (Safe School Study) se kao jedan od faktora smanjenja školskog nasilja ističe interakcija između učenika i nastavnika u kontekstu pažnje koju nastavnici posvećuju učenicima (Đorđić, 2019). Razmatrajući povezanost između kršenja normi i učeničkog zalaganja i interakcija zaključujemo da su povećana nedisciplina i nedolično ponašanje, u pogledu kršenja školskih normi i normi ponašanja, praćeni slabim učeničkim zalaganjem i težnjom ka uspehu, kao i negativnim vršnjačkim odnosima, koji se odnose kako na saradnju i podršku u obrazovnom procesu, tako i na međusobno poštovanje i prijateljstvo. Pojedina istraživanja ukazuju na to da maltretiranje koje učenici sprovode 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). U istraživanju koje su sprovedeli Vej i saradnici (Way, Reddy, & Rhodes, 2007, prema Đorđić, 2019) ispitana je veza između školske klime i kršenja normi, i utvrđeno je da, između ostalih, podrška nastavnika i vršnjaka utiču na stepen kršenja školskih normi, što je podrška manja, stepen kršenja pravila je veći i obratno. Sličan nalaz dobio je i Vang (Wang, 2009, prema Đurišić, 2020) u svom istraživanju kojim je pokazano da struktura škole, autonomija, podrška i pomoć nastavnika i participativno donošenje odluka utiču na stepen kršenja normi.

Posmatrano kroz sve međusobne povezanosti dobijene u našem istraživanju, može se zaključiti da su problemi bezbednosti u školi povezani sa negativnom školskom klimom ili u suprotnom, da je pozitivna školska klima značajan faktor bezbednosti u školi. Do sličnih rezultata došli su i Novoseljački i saradnici (2020), koji pokazuju da je percipiranje školske

klime kao pozitivne povezano sa manjom sklonošću i izloženošću vršnjačkom nasilju. U skladu sa tim jesu i rezultati sličnih istraživanja koje su sprovedi Klein, Kornel i Konold (Klein, Cornell, & Konold, 2012, prema Đorđić, 2019), na uzorku učenika srednjih škola u SAD, a koji pokazuju da je pozitivna školska klima povezana sa nižim stepenom rizičnog ponašanja kod učenika; kao i rezultati istraživanja o povezanosti školske klime i relacije agresije, koji pokazuju da učenici koji su izloženi ovom vidu agresije, školsku klimu percipiraju kao negativnu, a stepen školske bezbednosti kao nizak (Goldstein, Young, & Boyd, 2008, prema Đurišić, 2020). I brojna druga istraživanja sugerišu da je 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), ali i viktimizacije, s tim da su rezultati jedne studije pokazali da stepen viktimizacije zavisi od povezanosti učenika sa školom (Thapa et al., 2013; Wilson, 2004).

Iako smo Strogost discipline izdvojili kao zaseban faktor koji ne korelira sa školskom klimom, valja napomenuti i niske povezanosti koje gradi sa pojedinim dimenzijama bezbednosti u školi, kao što su kršenje normi i nebezbedna školska sredina. Te povezanosti nam govore da Strogost discipline nije povezana sa bezbednom školskom sredinom, već sa školskom sredinom koja nije bezbedna. Tamo gde se krše norme, javlja se potreba za strogom disciplinom ili obratno, što školsku sredinu čini nebezbednom. Drugim rečima, ova povezanost nam ne pruža uvid u to da li stroga disciplina i način na koji se ona sprovodi vodi ka većem stepenu kršenja normi i, shodno tome, manjoj bezbednosti školske sredine ili kršenje normi prethodi strogoj disciplini. Svakako, možemo pretpostaviti da način na koji se pravila sprovode ima značajnu ulogu u poštovanju pravila. S obzirom na tu pretpostavku, ono što pojedini autori ističu bitnim za postojanje reda i discipline u školi, jeste stepen u kom učenici veruju u školska pravila i da li smatraju da se pravila sprovode pošteno i dosledno (Wang & Degol, 2015; Way, 2011; Welsh, 2000). To implicira da će 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 biti niži (Gottfredson et al., 2005; Skiba, Michael, Nardo, & Peterson, 2002; Wang & Degol, 2015). Ovo je praćeno rezultatima istraživanja koje su sprovedi Gregori i saradnici (Gregory et al. 2010). Nasuprot tome, već pomenuta istraživanja pokazuju da primena prestrogih i neadekvatnih kaznenih mera može dodatno podstaći problematična ponašanja (Welsh, 2000).

U regresionom modelu u kome su paralelno uključene varijable prosocijalnog ponašanja i školske klime prediktivni značaj i vrednost svake varijable ponaosob ostaje podjednaka kao i u slučaju zasebnog ispitivanja prediktivne moći prosocijalnog ponašanja i školske klime u odnosu na bezbednost u školi.

4.2.3. Relacije između prosocijalnog ponašanja i školske klime

S obzirom na iznetu pretpostavku da se prosocijalno ponašanje može posmatrati kao bitna konsekvencija postojanja pozitivne školske klime, ali i kao bitan faktor bezbednosti u školi, u ovom istraživanju je neophodno bilo sagledati i povezanosti koje međusobno grade prosocijalno ponašanje i školska klima. Ovim ćemo doprineti sveobuhvatnijem sagledavanju odnosa među ispitivanim varijablama i boljem razumevanju njihovog udruženog značaja za bezbednost u školi. Prema nalazima istraživanja, uočene su srednje pozitivne povezanosti između prosocijalnog i asocijalnog ponašanja i dimenzija učeničko

zalaganje i interakcije i podrška nastavnika i škole. Asocijalno ponašanje gradi niske negativne povezanosti sa navedenim dimenzijama školske klime. Time možemo zaključiti da 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, spremnost učenika da se ponašaju prosocijalno će biti veća. Drugim rečima, prosocijalno ponašanje postoji u onoj školskoj sredini u kojoj vlada pozitivna školska klima. U skladu sa ovim jesu i nalazi drugih istraživanja koji pokazuju da pozitivna školska klima podstiče kooperativno učenje, grupnu koheziju, poštovanje i međusobno poverenje (Finnan, Schnepel, & Anderson, 2003; Ghaith, 2003; Van Ryzin, Roseth, & Biglan, 2020). Drugi autori su zaključili da 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). Vršnjački odnosi i povezanost sa školom su se pokazali značajnim elementima školske klime u pogledu prosocijalnog ponašanja (Lester & Cros, 2015). Prema nalazima do kojih su došli Luego Kanacri i saradnici (Luego Kanacri et al., 2017) prosocijalno ponašanje je povezano sa školskom klimom, što pokazuje da su učenici sa prosocijalnim ponašanjem posvećeni i privrženi školi, da aktivno učestvuju u aktivnostima i grade odnose bazirane na poverenju (Đurišić, 2020). Nasuprot ovim istraživanjima, pojedini autori nisu pronašli povezanost između školske klime i prosocijalnog ponašanja (Barr & Higgins-D'Alessandro, 2007).

4.2.4. Grupisanje učenika prema osnovnim varijablama u istraživanju

Shodno tome da nam je u ovom istraživanju važno da sagledamo prirodu nalaza koji se odnose na prosocijalno ponašanje, asocijalno ponašanje i školsku klimu, te da vidimo kakav će značaj dobijeni nalazi imati za bezbednost u školi, hijerarhijskom klaster analizom i kanoničkom diskriminativnom analizom, izdvojili smo pet tipičnih grupa učenika u odnosu na ispitivane pojave. Prvu grupu smo imenovali kao Pristojno školsko ponašanje, drugu grupu kao Konfliktno školsko ponašanje, treću grupu kao Proškolsko ponašanje, četvrtu grupu kao Asocijalno školsko ponašanje, a petu grupu kao Nepoželjno školsko ponašanje.

Treću i prvu izdvojenu grupu, koje smo nazvali Proškolsko ponašanje i Pristojno školsko ponašanje, čini najveći procenat učenika i one su slične u pogledu izraženosti prosocijalnog ponašanja i školske klime. U grupi Proškolsko ponašanje uočavamo visoku izraženost učeničkog zalaganja i interakcija, podrške nastavnika i škole i prosocijalnog ponašanja, naspram niske izraženosti nasilnog ponašanja, nebezbedne školske sredine, viktimizacije i kršenja normi, dok u grupi Pristojno školsko ponašanje uočavamo srednju izraženost prosocijalnog ponašanja i dimenzija školske klime, a, takođe, nisku izraženost dimenzija (ne)bezbednosti u školi. 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, ove dve grupe se čine društveno poželjnim. 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).

Sledeće po sličnosti se izdvajaju druga i četvrta grupa koje smo nazvali Konfliktno školsko ponašanje i Asocijalno školsko ponašanje. Grupa Konfliktno školsko ponašanje ima srednje izraženo asocijalno ponašanja i kršenje normi, koje prati visoko izraženo prosocijalno ponašanje, kao i veoma izraženo učeničko zalaganje i interakcije, te podrška nastavnika i škole. Nasuprot ovoj grupi, grupu Asocijalno školsko ponašanje odlikuje visoko izraženo asocijalno ponašanje i srednje izraženo kršenje normi, i veoma nisko izraženo učeničko zalaganje i interakcije, podrška nastavnika i škole i prosocijalno ponašanje. U slučaju grupe Konfliktno školsko ponašanje, možemo pretpostaviti da je čine oni 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 relativna sklonost 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 u društvu. Drugim rečima, radi se o dobrim učenicima koji su „mangupi“. Sa druge strane, grupi Asocijalno školsko ponašanje možemo pripisati slične sklonosti u pogledu asocijalnog ponašanja i kršenja normi, s tim da je verovatno prisutna zastupljenost šireg spektra ovih obrazaca ponašanja (npr. uništavanje školske imovine, „čuškanje“, itd.), dok se razlike uočavaju u odnosu na uspeh, odnos sa vršnjacima i nastavnicima. Pretpostavljamo da ovu grupu čine učenici koji ne vole školu, imaju loš uspeh i stoga osećaju odsustvo podrške od strane nastavnika i nisu spremni da pruže podršku i pomoć vršnjacima. U objašnjenju lošijih odnosa sa vršnjacima i sklonosti učenika ove grupe ka asocijalnom ponašanju i kršenju normi možemo se pozvati na hipotezu o slaboj uklopljenosti u društvo, koju potkrepljuju rezultati istraživanja koje je sproveo Berveldt (Baerveldt, 1982), uočavajući da je slaba integracija učenika povezana sa sitnim zločinima. Sa druge strane, autori ističu da averzija prema školi može biti povezana, između ostalog, sa vandalizmom (Funk, 1995; Niebel et al., 1993; prema Puzić, Baranović, Doolan, 2011).

Ono što je karakteristično za ove četiri grupe učenika, jeste da nisu skloni nasilnom ponašanju i da školsku sredinu vide kao sigurnu i bezbednu. Izvedeni zaključak je značajan u pogledu diferencijacije prve četiri grupe u odnosu na poslednju, a sa aspekta važnosti razlikovanja i zastupljenosti nasilnog i nenasilnog asocijalnog ponašanja, koja se ističe i u drugim studijama, naročito u odnosu na razlike u tretiranju takvih oblika ponašanja od strane škola (LeBlanc et al., 2008).

Kao što je već pomenuto, prve četiri grupe se odlikuju nenasilnim oblicima asocijalnog ponašanja, za razliku od grupe Nepoželjno školsko ponašanje. Grupu koju čini najmanji procenat učenika i koju smo nazvali Nepoželjno školsko ponašanje, za razliku od ostalih grupa, odlikuju najviše vrednosti na dimenzijama (ne)bezbednosti u školi. Kod ove grupe su vrednosti za dimenzije školske klime i prosocijalnog ponašanja srednje izražene, s tim da je prosocijalno ponašanje izraženije u odnosu na asocijalno. Te vrednosti su, sem asocijalnog

ponašanja, slične vrednostima u grupi Pristojno školsko ponašanje. S obzirom na veću sklonost ka nasilnom ponašanju, viktimizaciji i kršenju normi, čini se manje bitnom srednja izraženost učeničkog zalaganja i interakcija, podrške nastavnika i škole, kao i prosocijalnog ponašanja. Iako možemo pretpostaviti da ova grupa ima određenu tendenciju ka učenju, druženju i pružanju podrške i pomoći vršnjacima, možemo i postaviti pitanje da li se takav obrazac ponašanja odnosi samo na grupu vršnjaka njima sličnima u odnosu na koje se primenjuju pomenuta ponašanja ili se ovo može generalizovati na širu populaciju vršnjaka. U ovoj grupi možemo pretpostaviti da veću ulogu u kreiranju problematičnog ponašanja i proceni školske sredine kao nebezbedne imaju porodični faktori i faktori okruženja nego faktori školske sredine. 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. Kako je ova grupa procentualno najmanja, moguće je da je taj procenat u većoj meri vezan za određene škole obuhvaćene uzorkom. 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 susedske škole koje su pogođene problemima iz okruženja (LeBlanc et al., 2008; Nagin & Tremblay, 2001; Wasserman & Seracini, 2001).

Prema nalazima ovog istraživanja možemo zaključiti da su srednje škole bezbedne. Ono što možemo izneti kao moguće objašnjenje takvog zaključka, jeste da smo podršku u organizaciji i sprovođenju ovog istraživanja dobili od članova Društva psihologa Srbije koji su iskazali želju i spremnost da sarađuju, a koji su ujedno bili u ulozi psihologa ili pedagoga u odabranim školama. Značajno je da je rukovodstvo prihvatilo da se istraživanje sprovede u njihovim školama, bez straha od evaluacije. Objašnjenje možemo potkrepiti nalazom našeg istraživanja prema kojem je na nivou ispitivanih škola kvalitet školskog rukovođenja i međuljudskih odnosa u kolektivu visok. Naime, spremnost za saradnju i posvećenost poslu i školi psihologa i pedagoga, prati, očito, dobro upravljanje školom i kvalitetni odnosi među nastavnicima, kao i visoka posvećenost i zadovoljstvo poslom. To nam govori da učenici takvih škola dolaze u ugodnu i organizovanu sredinu, koja je podržavajuća za učenje i poučavanje i u kojoj vlada dobra klima na nivou škole. Potporu pronalazimo u rezultatima istraživanja koje je sproveo Guo (Guo, 2012) na uzorku srednjih škola, a koji su ukazali na krucijalni značaj pozitivnih odnosa među nastavnicima i drugim osobljem za školsku klimu, jer je utvrđeno da radno okruženje nastavnika, koje se može smatrati pokazateljem međuljudskih odnosa, u potpunosti utiče na karakter školske klime na nivou cele škole (Thapa et al., 2013). Prema tome, u takvoj sredini, učenici imaju priliku da se bave individualnim razvojem, postizanjem uspeha, izgradnjom dobrih odnosa, a sve to uz podršku nastavnika i škole, što, posledično, rezultira i visokim stepenom školske bezbednosti. Iako smo se trudili da obuhvat škola bude veliki, nalaze ipak ne možemo sa sigurnošću generalizovati na sve srednje škole na teritoriji Republike Srbije. U tom slučaju, sem što je potreban uvid u školske evidencije, potreban je uvid u i potencijalne evidencije Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja o statusu škola u pogledu zastupljenosti bezbednosnih problema, uspeha učenika i tome slično, da bi se u odnosu na to mogla izvršiti klasifikaciju nalaza dobijenih ovim istraživanjem.

4.3. Implikacije i ograničenja

Ovim istraživanjem doprineli smo celovitijem sagledavanju relacija između bezbednosti u školi, prosocijalnog ponašanja i školske klime. U istraživanju smo se opredili da u ispitivanje faktora koji doprinose bezbednosti u školi istovremeno uključimo varijable školske klime, ali i varijable prosocijalnog ponašanja, što u odnosu na dosadašnja istraživanja kako na našem, tako i na inostranom području predstavlja „korak dalje“. Dakle, istraživanja na našem području, koja su inače malobrojna, bila su fokusirana na sagledavanje pojedinačnih pojava i veza između pojedinih varijabli koje su bile predmet našeg izučavanja, kao što su na primer, ispitivanje oblika i činilaca školskog nasilništva i viktimizacije (Dinić i sar., 2014); vaspitnog rada škola u prevenciji nepoželjnih ponašanja učenika; (Šaljić, 2017); sagledavanje veze između školske klime i problema u ponašanju učenika (Đurišić, 2020); školske klime i nasilja u školi (Novoseljački i sar., 2020); prosocijalnog ponašanja i agresivnosti (Bulić, 2018); dok su pojedini radovi o ispitivanju odnosa između pozitivne školske klime i/ili odnosa između školske klime i bezbednosti u školi bili teorijske prirode (Hebib i Žunić-Pavlović, 2018).

Ovako postavljenim istraživanjem, a koje u promatranju bezbednosti u školi nije podrazumevalo fizičko-tehnički aspekt, ali ni odnose sa zajednicom, pojedinim njenim institucijama i širim društvenim okruženjem, već odnose koji vladaju unutar škole, omogućili smo da se sagledaju isključivo obrazovno-vaspitni i pedagoško-psihološki činioci koji doprinose bezbednosti školske sredine. Ovo je na neki način u skladu sa mišljenjem pojedinih autora (Bralić, Katić, Orlović Lovren, 2016). U prilog tome govore naši nalazi o povezanosti bezbednosti u školi i pojedinih dimenzija školske klime: učeničko zalaganje i interakcije i podrška nastavnika i škole; kao i povezanosti između prosocijalnog ponašanja i bezbednosti u školi, ali i prosocijalnog ponašanja i školske klime (dimenzija učeničko zalaganje i interakcije i podrška nastavnika i škole). Dobijeni nalazi su nam ukazali na krucijalnu ulogu pozitivnih socijalnih interakcija i škole kao najvažnijeg obrazovno-vaspitnog činioca, u osiguranju školske bezbednosti. Kao takvi, pažnju usmeravaju na značaj promovisanja pozitivnih/prosocijalnih obrazaca ponašanja među akterima školskog života (učenici, nastavnici i roditelji) i ispitivanje ishoda takvih obrazaca ponašanja na stepen bezbednosti u školi. Jer, 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).

Stoga, umesto na stavljanje naglaska na negativna ponašanja među učenicima i njihovo suzbijanje, nastavnici, zbog svakodnevnog kontakta sa učenicima, imaju glavnu 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 i direktori i njihov odnos i aktivnosti od značaja za pozitivne interakcije među zaposlenima i njihov uspeh, a koji se reflektuju na nivo učionice. Kako je prema Koenu i Mekejbu (Cohen & McCabe, 2009, prema Alston, 2017), obrazovno-

vaspitna praksa vođena onim što se meri, svakako bi škole trebalo da posvete više pažnje formalnom merenju ispitivanih pojava i adekvatnom reagovanju na njih.

Pored implikacija, ovo istraživanje ima i određena ograničenja. Kao prvo, može se dovesti u pitanje objektivnost ispitanika s obzirom da je istraživanje sprovedeno putem upitnika zasnovanog na samoproceni, te se, opravdano, može očekivati da su ispitanici davali socijalno poželjne odgovore. Kao drugo, nastavnici nisu odgovarali na tvrdnje u upitniku školske klime za učenike, pa samim tim nismo mogli uporediti učeničku i nastavničku percepciju, što bi bilo značajno. Takođe, ovo poređenje se nije moglo napraviti ni u odnosu na procenu školske klime između nastavnika i direktora, s obzirom da direktori nisu popunjavali upitnik o školskoj klimi za nastavnike. Kao treće, u istraživanju, sem procene, nisu korišćeni drugi izvori podataka, poput školskih evidencija o potencijalnom merenju školske klime, zastupljenosti problematičnog ponašanja učenika, ili programskih dokumenata i tome slično. Nadalje, istraživanjem nije ispitana korelacija između uspeha učenika i procene bezbednosti u školi, prosocijalnog ponašanja i školske klime, niti su u procenu uključeni drugi faktori, poput inteligencije učenika, socioekonomskog statusa i stepena obrazovanja roditelja. Stoga bi, radi relevantnijeg uvida, bilo poželjno u nekim narednim istraživanjima uključiti sve navedene faktore.

ZAKLJUČAK

Ovim istraživanjem smo nastojali da utvrdimo povezanost između bezbednosti u školi, prosocijalnog ponašanja i školske klime. Rezultati istraživanja su pokazali da je bezbednost u srednjim školama na visokom nivou. Nasilno ponašanje, viktimizacija i kršenje normi su neznatno zastupljeni među učeničkom populacijom, što školsku sredinu čini bezbednom. Učestalost nasilnog ponašanja je nešto viša kod muškaraca u odnosu na devojke, dok su viktimizacija i kršenje normi podjednako zastupljeni. Prosocijalno ponašanje je, takođe, visoko izraženo kod srednjoškolaca, s tim da je učestalost prosocijalnog ponašanja veća kod devojaka, dok je kod muškaraca u većoj meri zastupljeno asocijalno ponašanje. U pogledu školske klime procenjene od strane učenika, rezultati pokazuju da je školska klima na relativno zadovoljavajućem nivou, te da devojke procenjuju pozitivnim učeničko zalaganje i interakcije i podršku nastavnika i škole nasuprot negativne procene muškaraca. Pored toga, muškarci disciplinu vide kao strogu, za razliku od devojaka. Školska klima je, ocenjena od strane nastavnika, na visokom nivou, što nam ukazuje na dobar kvalitet rukovođenja i odnosa među zaposlenima. Škole se razlikuju u odnosu na procenu školske klime od strane nastavnika i to tako što su obe dimenzije školske klime – Školsko rukovođenje i interakcije zaposlenih i Posvećenost školi, izraženije u školama van teritorije Beograda.

Rezultati istraživanja su potvrdili postavljene hipoteze. Utvrđena je povezanost između prosocijalnog ponašanja i bezbednosti u školi. Naime, prosocijalno i asocijalno ponašanje su se pokazali kao značajni prediktori bezbednosti u školi, s tim da se prosocijalno ponašanje u regresionoj analizi nije pokazalo značajnim prediktorom viktimizacije kao jedne od dimenzija bezbednosti u školi. Kanoničkom korelacionom analizom, kao i Pirsonovim koeficijentom korelacije je, sa druge strane, utvrđena povezanost između prosocijalnog i asocijalnog ponašanja i svih dimenzija bezbednosti u školi. Stoga je zaključeno da je slaba bezbednost u školi praćena nedostatkom prosocijalnog ponašanja učenika i znatno izraženim asocijalnim ponašanjem, kao i suprotno. Drugim rečima, škole u kojima je veća zastupljenost prosocijalnog ponašanja naspram asocijalnog, karakteriše odsustvo nasilnog ponašanja, viktimizacije, kršenja normi i veći stepen bezbednosti školske sredine. U tom cilju, naglasak se stavlja na podsticanje i razvoj pozitivnih obrazaca ponašanja kod učenika uz podršku nastavnika i škole.

Rezultatima je potvrđena hipoteza o povezanosti školske klime i bezbednosti u školi. Utvrđeno je da samo dimenzija učeničko zalaganje i interakcije iz domena školske klime značajan prediktor bezbednosti u školi. Sa druge strane, kanoničkom korelacionom analizom i Pirsonovim koeficijentom korelacije je utvrđena povezanost između učeničkog zalaganja i interakcija i podrške nastavnika i škole, i svih dimenzija bezbednosti u školi. Na osnovu toga, može se zaključiti da škole koje imaju negativnu školsku klimu karakteriše nebezbedna školska sredina u kojoj su zastupljeni nasilno ponašanje, viktimizacija i kršenje normi. Dakle, pozitivne interakcije između učenika međusobno, ali i učenika i nastavnika, imaju značajnu ulogu u kreiranju bezbedne školske sredine.

Značajni rezultati dobijeni su i u odnosu na hipotezu o povezanosti školske klime i prosocijalnog ponašanja. Povezanosti su utvrđene između prosocijalnog ponašanja i obe dimenzije školske klime – učeničko zalaganje i interakcije i podrška nastavnika i škole. Time možemo zaključiti da u školskoj sredini koja se odlikuje pozitivnim interakcijama između učenika međusobno, ali i učenika i nastavnika, zastupljenost prosocijalnog ponašanja će biti

veća, kao i suprotno. Drugim rečima, prosocijalno ponašanje preovlađuje u onoj školskoj sredini u kojoj vlada pozitivna školska klima.

Na osnovu svih iznetih rezultata možemo zaključiti da je potvrđena hipoteza o udruženom značaju prosocijalnog ponašanja i pozitivne školske klime za veći stepen bezbednosti u školi. Ovo nas navodi na zaključak da bezbednost u školi izlazi iz okvira tradicionalne obrazovne uloge škole koja podrazumeva usvajanje određenih sadržaja i njihovu reprodukciju. Dobijeni nalaz nam ukazuje da primarni zadatak škole kao obrazovno-vaspitne ustanove, a ne prateća pojava procesa obrazovanja i vaspitanja u domenu ostvarivanja bezbednosti u školi, treba da bude 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). Našim istraživanjem je pokazano da upravo priroda interakcije koju učenici ostvaruju sa svojim vršnjacima i odraslim u školi, odnosno nastavnicima, usmerava njihovo ponašanje u pravcu poželjnog što, konačno, doprinosi bezbednosti u školi. 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).

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.
- Akiba, M., Letendre, G. K., Baker, D. P., & Goesling, B. (2002). Student victimization: National and school systems effects on school violence in 37 nations. *American Educational Research Journal*, 39(4), 829–853.
- 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.
- Astor, R. A., Meyer, H. A., & Behre, W. J. (1999). Unowned places and times: Maps and interviews about violence in high schools. *American Educational Research Journal*, 36(1), 3–42.
- 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.

- Bašić, J., Ferić, M. i Kranželić, V. (2001). *Od primarne prevencije do ranih intervencija*. Zagreb: Edukacijsko rehabilitacijski fakultet.
- Batson, C. D., Powell, A. A. (2003). Altruism and Prosocial Behavior. In T. Millon, & 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.
- Böckler, N., Seeger, T., Sitzer, P., Heitmeyer, W. (2013). *School shootings: International research, casestudies, and concepts for prevention*. New York: Springer.
- 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.
- Bosworth, K., & Judkins, M. (2014). Tapping into the power of school climate to prevent bullying: One application of schoolwide positive behavior interventions and supports. *Theory Into Practice*, 53(4), 300–307.
- 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.
- Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., Debnam, K. J., & Johnson, S. L. (2014). Measuring school climate in high schools: A focus on safety, engagement, and the environment. *Journal of School Health*, 84(9), 593–604.
- Bralić, Ž., Katić, Lj., Orlović Lovren, V. (2016). Predviđanje nepredvidivog: korak ka sigurnoj školi. U: Popović Ćitić, B., Lipovac, M. (ur.). *Bezbednost u obrazovno-vaspitnim ustanovama: osnovna načela, principi, protokoli, procedure i sredstva* (str. 31–51). Beograd: Univerzitet u Beogradu – Fakultet bezbednosti.

- 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., & Pastorelli, C. (1993). Early emotional instability, prosocial behaviour, and aggression: Some methodological aspects. *European Journal of Personality, 7*(1), 19–36.
- 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.
- Caprara, G. V., Steca, P., Zelli, A., & Capanna, C. (2005). A new scale for measuring adults' prosocialness. *European Journal of Psychological Assessment, 21*(2), 77–89.
- 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.
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Dev*, 66, 710–722.
- 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.
- Denison, D. R. (1996). What IS the difference between organizational culture and organizational climate? A native's point of view on a decade of paradigm wars. *The Academy of Management Review*, 21(3), 619–654.
- 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.
- Dodge, K. A. (1983). Behavioral antecedents of peer social status. *Child Dev.*, 54, 1386–1399.
- 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-Čitić, B. (2011). Procena školske klime u funkciji unapređenja kvaliteta rada obrazovno-vaspitnih institucija. *Socijalna Misao*, 18(4), 114–129.
- Đurišić, M. (2020). *Povezanost školske klime i problema u ponašanju kod učenika mlađih razreda osnovne škole*. [Doktorska disertacija, 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 multimethod 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, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (pp. 646–718). Hoboken, NJ: Wiley.
- 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.
- El Mallah, S. (2014). *Social behavior and academic performance: Examining relations between forms of prosocial behavior and aggression in predicting academic outcomes* [Master thesis]. Blacksburg, Virginia: Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Engels, N., Hotton, G., Devos, G., Bouckenooghe, D., & Aelterman, A. (2008). Principals in schools with a positive school culture. *Educational Studies*, 34(3), 157–172.
- 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. (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.
- 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.
- Gill, K. L., & Calkins, S. D., (2003). Do aggressive/destructive toddlers lack concern for others? Behavioral and physiological indicators of empathic responding in 2-year-old children. *Dev Psychopathol, 15*, 55–71.
- 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.
- Gonder, P. O., & Hymes, D. (1994). Improving school climate and culture (AASA Critical Issues Report No. 27). Arlington, VA: American Association of School Administrators.
- 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.
- Gruenert, S.W., & Whitaker, T. (2017). *School culture recharged*. Alexandria, Virginia: ASCD.
- 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.
- Hebib, E. i Žunić Pavlović, V. (2018). Školska klima i školska kultura: okvir za igradnju škole kao bezbedne i podsticajne sredine za učenje i razvoj. *Zbornik Instittua za pedagoška istraživanja*, 50(1), 113–134.
- Henderson, A. & Rowe, D.E. (1998). A healthy school environment. In E. Marx, F. Wooley, & D. Northop (Eds), *Health is academic. Aguide 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., & Sath, D. (1997). The dimensions and measurement of school culture: Understanding school culture as the basis for school reform. *International Journal of Educational Research*, 27(7), 533–569.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A., & Jackson, T. (1999). Influence of the teacher-student relationships on childhood conduct problems: A prospective study. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28(2), 173–184.
- Inbar, D. (1990). The legitimization 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.
- 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.
- Landrum, T. J., & Kauffman, J. M. (2006). Behavioural approaches to classroom management. In C.M. Everton & C.S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Latané, B. & Darley, J. M. (1970). *The Unresponsive Bystander: Why Doesn't He Help?* New York: Appleton-Century Crofts.
- 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.
- 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 colombian 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] Retrived 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.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality*. New York: Harper.
- Maslowski, R. (2001). School culture and school performance. An explorative study into the organizational culture of secondary schools and their effects [Doctoral dissertation, University of Twente]. Netherlands: University of Twente.
- 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.
- Meyer-Adams, N., & Conner, B. T. (2008). School violence: Bullying behaviors and the psychological school environment in middle school. *Children and Schools, 30*(4), 211–221.
- 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.
- 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.
- Nansel, T., Overpeck, M., Pilla, R., Roan, W., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among U.S. youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association, 285*(16), 2094–2100.
- 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.
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70, 323–367.
- 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.
- Perry, A. (1908). *The management of a city school*. New York: The Macmillan Company.
- Piliavin, J. A., Dovidio, J. F., Gaertner, S. L., & Clark, R. D. (1981). *Emergency Intervention*. New York: Academic Press.
- Popa, C., & Bochiș, 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.
- Pulkkinen, L., & Tremblay, R. E. (1992). Patterns of boys' social adjustment in two cultures and at different ages: A longitudinal perspective. *Int J Behav Dev.*, 15, 527–553.
- 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.
- Reynolds, M. R. B. (2019). *"The Impact of Bullying Participant Role on the Relationship Between School Climate and Attitudes Towards Interpersonal Peer Violence"* [Doctoral Dissertation, The University of Montana]. Missoula, MT: The University of Montana.
- 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.
- 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 predškolske dobi-primjena skale procjene, *Naša škola*, 59(229), 29–50.
- Skevington, S. (2003). Creating an environment for emotional and social well-being. Geneva: World Health Organization's information series on school health.
- 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.
- Smorti, A., Menesini, E., & Smith, P. K. (2003). Parents' definitions of children's bullying in a five-country comparison. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 34(4), 417–432.
- 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.
- Steffgen, G., Recchia, S., & Viechtbauer, W. (2013). The link between school climate and violence in school: A meta-analytic review. *Aggression and Violent Behavior*, 18(2), 300–309.
- 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. (2022). O pristupima definisanju i operacionalizaciji pojma bezbednosti u školi. *Nastava i vaspitanje*, 71(2), 249–266.
- 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.
- Tremblay, R. E. (2000). The development of aggressive behaviour during childhood: What have we learned in the past century? *International Journal of Behavioral Development*, 24(2), 129–141.
- 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.
- Uziel, L. (2010). Rethinking social desirability scales: From impression management to interpersonally oriented self-control. *Perspectives on Psychological Science*, 5(3), 243–262.
- 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 Horn, M. L. (2003). Assessing the unit of measurement for school climate through psychometric and outcome analyses of the school climate survey. *Educational and Psychological Measurement*, 63(6), 1002–1019.
- Van Houtte, M. (2005). Climate or culture? A plea for conceptual clarity in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(1), 71–89.
- 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.
- Vuković, M. i Štrbac, N. (2019). Metodologija naučnih istraživanja. Beograd: Univerzitet u Beogradu, Tehnički fakultet u Boru.
- 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 psychological and behavioral adjustment. *American Journal of Community Psychology*, 40(3–4), 194–213.
- Way, S. M. (2011). School discipline and disruptive classroom behavior: the moderating effects of student perceptions. *The Sociological Quarterly*, 52, 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.

- Welsh, W. N. (2000). The effects of school climate on school disorder. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 567(1), 88–107.
- 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: Relations 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.
- Wilson, D. (2004). The interface of school climate and school connectedness and relationships with aggression and victimization. *Journal of School Health*, 74, 293–299.
- Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 81–91.
- 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). Empathy 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.

PRILOZI

Prilog 1. Upitnik školske klime

Upitnik FB-SC

pol: M Ž uzrast _____ razred _____

opšti uspeh na kraju prethodne školske godine (zaokruži): dovoljan dobar vrlo dobar odličan

Uputstvo

Ovim upitnikom želimo da ispitamo kakvi su vaši odnosi sa nastavnicima i vršnjacima, šta vam škola donosi u pogledu sticanja znanja i veština, i ostalih stvari važnih za uspeh u životu.

Upitnik se sastoji od niza rečenica poređanih po sličnosti. Važno je da odgovorite na svako pitanje.

Na sledeće rečenice odgovori zaokruživanjem broja koji označavaju odgovore navedene u tabeli ispod:

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---------|------------------|---------------------|----------------|-------|
| netačno | uglavnom netačno | ni tačno ni netačno | uglavnom tačno | tačno |

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Učenici i nastavnici veruju jedni drugima. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Nastavnici se prema učenicima odnose sa poštovanjem. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Nastavnici su pravedni. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Nastavnici su zainteresovani za učenike i spremni da pomognu. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Učenici i nastavnici otvoreno razgovaraju o problemima. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Učenici se odnose jedni prema drugima sa poštovanjem. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Učenici pomažu jedni drugima čak i ako nisu prijatelji. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Učenici su prijateljski nastrojeni prema vršnjacima iz različitih sredina i kultura. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Učenici veruju jedni drugima. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. U školi stičem dobro obrazovanje i puno znanja. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. U školi razvijam odgovornost i brigu za druge ljude. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. U školi učimo kako se govori i izražava mišljenje. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. U školi imamo priliku da razgovaramo o životnim problemima. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. U školi učimo kako da aktivno slušamo šta drugi ljudi govore. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. U školi učimo da sagledamo stvari iz tuđe perspektive. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. U školi učimo da razmislimo o stvarima pre nego ih izgovorimo ili uradimo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. U školi dobijamo nadu i šansu za bolju budućnost. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Nastavnici mi pomažu da isprobam nove ideje i razmišljam svojom glavom. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. Nastavnici me pohvale kada nešto dobro uradim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. Kada mi nešto nije dovoljno jasno na času mogu slobodno da se obratim nastavniku za pojašnjenje. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. Nastavnici mi daju priliku da im pokažem ono što znam kroz različite aktivnosti (na primer: zadaci, testovi, izveštaji, prezentacije). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. U školi me podstiču da uradim više nego što sam mislio da mogu. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---------|------------------|---------------------|----------------|-------|
| netačno | uglavnom netačno | ni tačno ni netačno | uglavnom tačno | tačno |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 23. Nastavnici me redovno obavestavaju o napredovanju u školi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. Nastavnici smatraju da je u redu pogrešiti. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. Nastavnici mi pokazuju kako da učim na svojim greškama. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26. Nastavnici mi pomažu da razumem i lakše naučim gradivo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27. U školi razgovaramo o načinima koji pomažu u kontroli naših osećanja. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28. U školi smo naučili konstruktivno i nenasilno rešavanje problema. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29. U školi razgovaramo o tome kako se zbog naših postupaka osećaju drugi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30. U školi razgovaramo o tome šta znači pristojno i kulturno ponašanje. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 31. U školi razgovaramo o načinima koji pomažu u razmišljanju o tome šta je ispravno, a šta pogrešno. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 32. U školi razgovaramo o važnosti razumevanja naših osećanja i osećanja drugih. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 33. U školi razgovaramo o tome kako da slušamo druge da bismo ih razumeli. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 34. Osećam da sam bolji u komunikaciji sa drugim ljudima zbog onoga što sam naučio u školi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 35. Zaposleni u školi tretiraju učenike sa poštovanjem. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 36. Imam utisak da zaposleni u školi dobro međusobno saraduju. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 37. Zaposleni u školi se trude da svi učenici budu uspešni. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 38. Zaposleni u školi se odnose sa poštovanjem jedni prema drugima. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 39. Imam utisak da zaposleni u školi veruju jedni drugima. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 40. Postoji osoba od poverenja među zaposlenima u školi s kojom mogu razgovarati ako imam problem. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 41. Zaposleni u školi spremni su da saslušaju šta učenici imaju da kažu. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 42. Zaposleni u školi su zainteresovani da dobro upoznaju učenike. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 43. Učenici imaju prijatelje u školi spremne da im pomognu u izradi domaćeg rada. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 44. Učenici imaju prijatelje u školi kojima se mogu poveriti. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 45. Učenici dobro saraduju međusobno na času, čak i ako nisu u istom krugu prijatelja. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 46. Učenici imaju prijatelje u školi s kojima idu zajedno na odmor. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 47. Učenici se trude da novi učenici osete dobrodošlicu u školi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 48. Škola podstiče učenike da se uključe u vanškolske aktivnosti. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 49. Škola se trudi da roditelji budu uključeni u školske aktivnosti. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 50. Osećam se kao da pripadam svojoj školi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 51. Volim svoju školu. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 52. Škola nastoji da upozna roditelje (staratelje) sa onim šta se dešava u školi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 53. Roditelji (staratelji) se osećaju uvaženo u razgovoru sa nastavnicima. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 54. Mislim da se roditelji (staratelji) osećaju dobrodošlo u školi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---------|------------------|---------------------|----------------|-------|
| netačno | uglavnom netačno | ni tačno ni netačno | uglavnom tačno | tačno |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 55. Nastavnici se trude da pomognu učenicima. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 56. Ako učenici žele da razgovaraju o nečemu, nastavnici će naći vremena za to. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 57. Nastavnici pomažu učenicima da organizuju svoje učenje. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 58. Učenici vole da su na nastavi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 59. Nastavnici pomažu učenicima koji su bili odsutni da savladaju propušteno. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 60. Nastavnici se lično zanimaju za učenike. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 61. Ako se učenici neprimereno ponašaju u školi, nastavnici će reagovati na to. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 62. Kada nastavnici postave pravilo, oni ga dosledno primenjuju. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 63. Učenici dobijaju jasna uputstva o tome šta treba da rade na časovima. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 64. Učenici znaju koje posledice snose ako prekrše pravilo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 65. Nastavnici naglašavaju važnost poštovanja pravila na času. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 66. Učenici se trude da dobiju dobre ocene na časovima. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 67. Učenici se trude da postignu najbolje ocene koje mogu. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 68. Učenicima su važne ocene. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 69. Učenici se trude da izvrše svoje zadatke. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 70. Učenici ulažu puno energije u školsko učenje i aktivnosti. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 71. Učenici u odeljenju se međusobno dobro poznaju. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 72. Učenici odeljenja su zainteresovani za upoznavanje drugih učenika. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 73. Učenici uživaju u zajedničkim školskim i vannastavnim aktivnostima. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 74. Učenici ove škole se dobro poznaju. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 75. Učenici uživaju u zajedničkom radu na zadacima na časovima. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 76. Pravila u školi su prestroga. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 77. Učenici imaju problema zbog kršenja nepisanih pravila. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 78. Nastavnici su vrlo strogi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 79. Učenici imaju problema zbog pričanja na času. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 80. U školi učenici imaju priliku da učestvuju u donošenju odluka. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 81. Učenici imaju pravo glasa o tome kako stvari funkcionišu u školi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 82. Učenici učestvuju u donošenju nekih pravila u školi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 83. Nastavnici ističu važnost saradnje među učenicima različitih sredina i kultura. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 84. Učenici različitih sredina i kultura se biraju da učestvuju u važnim školskim aktivnostima. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 85. U školi nam pomažu da razumemo ljude različitih sredina i kultura. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 86. Učestvujem u školskim aktivnostima sa učenicima različitih sredina i kultura. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

HVALA NA UČEŠĆU!

Prilog 2. Upitnik prosocijalnog ponašanja

Upitnik FB-PB

pol: M Ž uzrast _____ razred _____

opšti uspeh na kraju prethodne školske godine (zaokruži): dovoljan dobar vrlo dobar odličan

Uputstvo

Ovim upitnikom želimo da ispitamo u kojoj meri ste vi i vaši vršnjaci spremni da pomognete jedni drugima u različitim situacijama.

Upitnik se sastoji od niza rečenica poređanih po sličnosti. Važno je da odgovorite na svako pitanje.

Na sledeće rečenice odgovori zaokruživanjem broja koji označavaju odgovore navedene u tabeli ispod:

| | 1 netačno | 2 uglavnom netačno | 3 ni tačno ni netačno | 4 uglavnom tačno | 5 tačno |
|--|--------------|-----------------------|--------------------------|---------------------|------------|
| 1. Najbolje mogu da pomognem drugima kada me neko posmatra. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Kada su drugi ljudi u blizini, lakše mi je da pomazem onima kojima je to potrebno. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Osećam se dobro kada mogu da umirim nekoga ko je veoma uznemiren. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Najviše pomazem drugima kada je situacija vrlo emotivna. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Mislim da je jedna od najboljih stvari u pomaganju drugima ta što se nakon toga osećam dobro. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Osećam da bi oni kojima pomognem trebalo nekada da mi to uzvrate. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Često pomazem čak i kada ne mislim da ću imati koristi od toga. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Težim da pomognem ljudima koji su stvarno u krizi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Težim da pomognem ljudima koji su teško povređeni. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Drago mi je da pomognem onima koji su u teškoj situaciji. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Nastojim da pomognem onima kojima je to potrebno kada ne znaju da im pomazem. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Uglavnom pomazem drugima kada se ne vidi ko im pomaže. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Ne oklevam da pomognem ljudima koji to traže od mene. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Ne ustručavam se da pomognem drugima kada se to od mene očekuje. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Ako vidim da nekoga maltretiraju, stanem uz tu osobu. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Ako nekoga ismevaju, zauzmem se za tu osobu. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Kada se ljudi međusobno tuku, pokušavam da im pomognem da prekinu tuču. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Sprečavam tuče. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---------|------------------|---------------------|----------------|-------|
| netačno | uglavnom netačno | ni tačno ni netačno | uglavnom tačno | tačno |

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 19. Ako je neko tužan, trudim se da ga nasmejem. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. Ako je neko uznemiren, pomažem toj osobi da se smiri. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. Ako je neko uznemiren, saslušam tu osobu. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. Ako je neko uznemiren, činim nešto zabavno sa tom osobom. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. Ljubazan sam prema drugima, čak i ako ih ne volim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. Ako je neko nov u grupi, trudim se da prihvatim tu osobu. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. Prihvatam druge onakve kakvi jesu, čak i ako su drugačiji. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26. Ako primetim nekoga ko je usamljen, trudim se da ga uključim u društvo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27. Spreman sam da pomognem kad neko radi nešto naporno (dizanje teških stvari, terenski poslovi, čišćenje). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28. Ako vidim da se neko povredio, pomažem toj osobi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29. Pomažem ljudima u hitnim slučajevima. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30. Ušao bih u rizičnu situaciju da bih nekome pomogao. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 31. Delim sa vršnjacima (hranu, piće, olovke, ...). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 32. Kada sam u društvu preuzmem da platim račun. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 33. Pozajmljujem novac vršnjacima. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 34. Delim lične stvari sa vršnjacima (odeću, knjige, ...). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 35. Izvinjavam se spontano nakon neadekvatnog ponašanja. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 36. Koristim priliku da pohvalim rad manje uspešnih vršnjaka. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 37. Nudim pomoć učenicima koji imaju problema sa zadatkom. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 38. Pomažem vršnjacima koji su bolesni. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 39. Raduje me kad neko drugi uradi nešto dobro. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 40. Pomažem u raščišćavanju nereda koji je neko drugi napravio. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 41. Branim druge ljude kad im neko kaže nešto ružno iza leđa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 42. Pozivam druge da izađemo zajedno. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 43. Pomažem drugima oko domaćih zadataka kada me zamole za pomoć. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 44. Slušam druge kada žele da razgovaraju o problemu. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 45. Trudim se da svi dođu na red kada sam uključen u grupne aktivnosti. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 46. Pitam druge za savet. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 47. Kažem drugima da su fini. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 48. Ignorišem druge kad me ne zanima ono o čemu pričaju. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 49. Čestitam drugovima koji su pobedili u igri. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 50. Delim sa drugima ono što znam da im se sviđa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 51. Pozajmljujem novac drugima kada to zatraže. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---------|------------------|---------------------|----------------|-------|
| netačno | uglavnom netačno | ni tačno ni netačno | uglavnom tačno | tačno |

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 52. Kada osetim da sam povredio osećanja školskih drugova, kažem im da mi je žao. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 53. Kažem istinu kada sam nešto pogrešio, a za to su okrivljeni drugi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 54. Zahvaljujem se drugima kada su učinili nešto lepo za mene. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 55. Dajem svoj doprinos kada radim u grupi sa školskim drugovima. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 56. Čuvam tajne koje mi neko poveri. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 57. Kažem drugim šta zaista osećam u vezi sa određenim stvarima. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 58. Nagovaram školske drugove da rade na moj način kada radimo timski na zadatku. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 59. Zaboravljam da vratim stvari koje mi drugi pozajme. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 60. Zbijam šale na račun drugih kada su nespretni u sportu. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 61. Ignorišem školske drugove kada mi kažu da prestanem da radim nešto. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 62. Kada mi se ne sviđa kako neko izgleda, kažem mu. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 63. Smejem se drugima kada prave greške. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 64. Provociram osobe koje mi se ne sviđaju. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 65. Kad želim da napravim nešto, nagovaram druge da to rade, čak i ako to ne žele. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 66. Govorim samo o onome što me zanima kada razgovaram sa drugima. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 67. Lažem da bih se izvukao iz nevolje. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 68. Kažem ostalim školskim drugovima šta da rade kada nešto treba da se uradi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 69. Kad sam sa najboljim prijateljem, ignorišem druge. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 70. Flertujem sa osobom koja mi se sviđa iako je u vezi sa drugim/drugom. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 71. Izmišljam stvari da zadivim druge. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 72. Udarim druge kada me naljute. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 73. Ignorišem druge kada mi daju komplimente. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 74. Bacam stvari kada se naljutim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 75. Kada sam ljut na školske drugove nazivam ih ružnim imenima. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

HVALA NA UČEŠĆU!

Prilog 3. Upitnik bezbednosti u školi

Upitnik FB-SS

pol: M Ž uzrast _____ razred _____

opšti uspeh na kraju prethodne školske godine (zaokruži): dovoljan dobar vrlo dobar odličan

Uputstvo

Ovim upitnikom želimo da ispitamo u kojoj meri se osećate sigurno u vašoj školi. Neke od tvrdnji se odnose na pravila koja škola propisuje da bi zaštitila učenike.

Upitnik se sastoji od niza rečenica poređanih po sličnosti. Važno je da odgovorite na svako pitanje.

Na sledeće rečenice odgovori zaokruživanjem broja koji označavaju odgovore navedene u tabeli ispod:

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---------|------------------|---------------------|----------------|-------|
| netačno | uglavnom netačno | ni tačno ni netačno | uglavnom tačno | tačno |

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Osećam se sigurno u školskom dvorištu. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Osećam se sigurno u neposrednoj okolini škole. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. U školi postoje mesta na kojima se ne osećam fizički sigurno. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. U školi sam video učenike koji su bili povređeni (npr. gurnuti, ošamareni, udareni ili pretučeni). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Bio sam povređen u školi (npr. gurnut, ošamaren, udaran ili pretučen). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. U školi se učenici loše ponašaju jedni prema drugima. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. U školi ima učenika koje drugi učenici ismevaju. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Učenici moje škole pokušaću da spreče učenike da se podsmevaju drugima. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Učenici moje škole vode računa o osećanjima drugih učenika. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. U školi sam viđao da druge učenike vređaju, zadirkuju ili ismevaju. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Mene su u školi vređali, zadirkivali ili ismevali. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. U školi postoje grupe učenika koje izbegavaju druge učenike. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Učenici pokušavaju da se ophode prema drugim učenicima onako kako bi želeli da se oni prema njima ponašaju. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. U školi su mi pretili da će me prebiti ili povrediti ako im ne dam novac ili nešto lično. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Nosim u školu sredstva za zaštitu (npr. suzavac sprej, nož i slično). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Plašim se da će me neko povrediti ili uznemiravati u školi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. U školi su mi ukradene vredne stvari. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. U školi su mi nudili ili pokušali da prodaju drogu. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---------|------------------|---------------------|----------------|-------|
| netačno | uglavnom netačno | ni tačno ni netačno | uglavnom tačno | tačno |

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 19. U školi se dešavaju fizički obračuni između učenika. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. U školi učenici beže sa časova. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. U školi se dešavaju krađe. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. Učenici vode računa o školskoj imovini. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. U školi ima upotrebe droga. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. U školi ima upotrebe alkohola. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. U školi ima verbalnog zlostavljanja ili ponižavanja drugih. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26. Članovi nasilničkih grupa čine da se u školi ne osećam bezbedno. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27. Ovu školu uništavaju aktivnosti nasilničkih grupa mladih. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28. Ova škola je pogođena kriminalom i nasiljem u lokalnoj zajednici. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29. Ne osećam se sigurno u ovoj školi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30. Neko me je namerno udario pesnicom ili nogom. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 31. Namerno mi je oštećena lična imovina. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 32. Neko je pretio da će me povrediti. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 33. Neko je pokušao da me zastraši pogledom. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 34. U školi sam doživeo pretnju nožem. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 35. Neko me je namerno posekao nožem ili nečim ostrim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 36. Bio sam kod doktora zbog zadobijenih povreda u tuči. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 37. Pretili su mi na putu ka školi ili na putu kući nakon škole. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 38. U školi sam doživeo/la neželjene fizičke nasrtaje seksualne prirode. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 39. U školi sam seksualno uznemiravan/a. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Napomena

Na sledećoj stranici su tvrdnje koje se odnose na vaša iskustva vezana za sigurnost u prethodnoj školskoj godini. Važno je da odgovorite na svako pitanje.

Na sledeće rečenice odgovori zaokruživanjem broja koji označavaju odgovore navedene u tabeli ispod:

| 1 nimalo | 2 malo | 3 srednje | 4 uglavnom | 5 mnogo |
|-------------|-----------|--------------|---------------|------------|
|-------------|-----------|--------------|---------------|------------|

Tokom prethodne školske godine sam:

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 40. ismevao ili pravio grube šale na račun drugoga. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 41. vikao na drugoga. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 42. spletkario ili pravio zaveru drugome. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 43. vređao ili nazivao drugoga pogrdnim imenima. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 44. ogovarao drugoga, širio tračeve ili laži o drugome. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 45. pretio drugome. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 46. lakše udarao ili ošamario drugoga. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 47. jače udarao, čupao ili odgurivao drugoga. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 48. šutirao drugoga. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 49. započeo tuču. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 50. namerno oštetiio predmet koji je drugome važan. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 51. namerno ignorisao drugoga (odbijao da pričam s drugima). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 52. nagovarao druge da se ne druže sa nekim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 53. prisiljavao nekog da učini nešto što ne želi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Tokom prethodne školske godine:

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 54. neko me je ismevao ili pravio grube šale na moj račun. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 55. neko je vikao na mene. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 56. neko je spletkario ili pravio zaveru protiv mene. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 57. neko me je vređao ili nazivao pogrdnim imenima. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 58. neko me je ogovarao, širio tračeve ili laži o meni. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 59. neko mi je pretio. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 60. neko me je lakše udarao ili ošamario. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 61. neko me je jače udarao, čupao ili odgurivao. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 62. neko me je šutirao. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 63. neko je započeo tuču sa mnom. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 64. neko je namerno oštetiio predmet koji mi je važan. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 65. neko me je namerno ignorisao (odbijao da priča sa mnom). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 66. neko je nagovarao druge da se ne druže sa mnom. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 67. neko me je prisiljavao da učinim nešto što ne želim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

HVALA NA UČEŠĆU!

Prilog 4. Upitnik školske klime za nastavnike

Upitnik FB-SCT

pol: M Ž

Uputstvo

Ovim upitnikom želimo da ispitamo u kojoj meri ste zadovoljni načinom kako se rukovodi ovom školom, odnosima među zaposlenima u školi i samom školom kao vašim radnim mestom. Pod rukovodstvom škole podrazumevamo direktora, pomoćnike direktora, sekretara i šefa računovodstva. Upitnik se sastoji od niza rečenica poređanih po sličnosti. Važno je da odgovorite na svako pitanje.

Na sledeće rečenice odgovori zaokruživanjem broja koji označavaju odgovore navedene u tabeli ispod:

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---------|------------------|---------------------|----------------|-------|
| netačno | uglavnom netačno | ni tačno ni netačno | uglavnom tačno | tačno |

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Rukovodstvo škole pruža nastavnicima priliku za zajednički rad. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Rukovodstvo škole realizaciju nastavnih planova i programa postavlja kao prioritet. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Rukovodstvo škole ceni posao koji radim u ovoj školi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Rukovodstvo škole otvoreno komunicira sa nastavnicima i osobljem. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Rukovodstvo škole podržava nastavnike i zaposlene. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Rukovodstvo škole uključuje osoblje u donošenje odluka. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Rukovodstvo škole efikasno saopštava snažnu i uverljivu viziju škole. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Rukovodstvo škole je dostupno nastavnicima i osoblju. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Rukovodstvo škole uključuje osoblje u donošenje odluka o politici školske discipline. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Rukovodstvo škole poklanja izuzetnu pažnju razvoju stručnosti osoblja. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Zaposleni u školi dobro međusobno sarađuju. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Zaposleni u školi pomažu jedni drugima u poslovima vezanim za nastavu. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Zaposleni u školi se trude da uče jedni od drugih. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Zaposleni u školi se odnose jedni prema drugima s profesionalnim poštovanjem. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Većina zaposlenih bez ustručavanja traži pomoć od svojih kolega. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Zaposleni u školi slobodno dele ideje na sastancima. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Osećam se dobro zbog onoga što postizem kao član kolektiva škole. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Odnosi među zaposlenima u školi olakšavaju isprobavanje novih stvari. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. Zaposleni u školi veruju jedni drugima. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

→ nastavak na sledećoj strani

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---------|------------------|---------------------|----------------|-------|
| netačno | uglavnom netačno | ni tačno ni netačno | uglavnom tačno | tačno |

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 20. Zaposleni u školi su dobri u svom poslu. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. Spreman sam da uložim mnogo napora da pomognem ovoj školi da bude uspešna. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. Gorovim prijateljima o ovoj školi kao uspešnoj. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. Osećam lojalnost prema ovoj školi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. Prihvatio bih dodatne obaveze kako bih nastavio da radim za ovu školu. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. Moje vrednosti su veoma slične vrednostima koje škola promovise. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26. Ponosan sam što mogu reći drugima da sam deo kolektiva ove škole. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27. Radna atmosfera škole me podstiče. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28. Za mene je ovo najbolja od svih mogućih škola za koje mogu raditi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29. Da imam priliku rado bih promenio školu. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30. Često mi je teško da se složim sa politikom ove škole. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 31. Istinski se brinem za budućnost ove škole. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 32. Odluka da radim za ovu školu bila je definitivna greška sa moje strane. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

HVALA NA UČEŠĆU!

BIOGRAFIJA AUTORA

Violeta Tadić je rođena 1995. godine u Loznici, gde je završila Srednju ekonomsku školu. Osnovne akademske studije – studije menadžmenta ljudskih i socijalnih resursa, završila je na Fakultetu bezbednosti Univerziteta u Beogradu 2018. godine, sa prosečnom ocenom 8,41. Diplomski rad na temu "Emocionalna inteligencija i liderstvo" odbranila je 2018. godine. Master akademske studije Upravljanje rizikom od elementarnih i drugih nepogoda, na matičnom fakultetu, završila je 2019. godine, sa prosečnom ocenom 9,78. Master rad na temu "Strategije prevladavanja stresa u vanrednim situacijama" odbranila je u septembru 2019. godine. Doktorske studije – studije nauka bezbednosti, upisala je 2019. godine na matičnom Fakultetu bezbednosti.

Kao student doktorskih studija, stipendista je Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja i u tom statusu je uključena u rad Instituta za pedagoška istraživanja u Beogradu. U avgustu 2020. u Institutu za pedagoška istraživanja je izabrana u zvanje istraživač-pripravnik. Objavila je više radova u naučnim časopisima i učestvovala na više naučnih konferencija.

Изјава о ауторству

Име и презиме аутора Виолета Тадић

Број индекса 1/19

Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

Школска клима и просоцијално понашање као фактори безбедности у средњим школама

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

У Београду, _____

Потпис аутора

Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

Име и презиме аутора Виолета Тадић

Број индекса 1/19

Студијски програм Студије наука безбедности

Наслов рада Школска клима и просоцијално понашање као фактори безбедности
у средњим школама

Ментор Др Жељко Бралић, ванредни професор

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

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

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

У Београду, _____

Потпис аутора

Изјава о коришћењу

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

Школска клима и просоцијално понашање као фактори безбедности у средњим школама

која је моје ауторско дело.

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

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

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

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци.

Кратак опис лиценци је саставни део ове изјаве).

У Београду, _____

Потпис аутора

1. **Ауторство.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце, чак и у комерцијалне сврхе. Ово је најслободнија од свих лиценци.

2. **Ауторство - некомерцијално.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела.

3. **Ауторство - некомерцијално - без прерада.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела. У односу на све остале лиценце, овом лиценцом се ограничава највећи обим права коришћења дела.

4. **Ауторство - некомерцијално - делити под истим условима.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада.

5. **Ауторство - без прерада.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела.

6. **Ауторство - делити под истим условима.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада. Слична је софтверским лиценцама, односно лиценцама отвореног кода.