

Školska klima kao faktor bezbednosti u srednjim školama

Violeta Tadić¹ 

Institut za kriminološka i sociološka istraživanja, Beograd, Srbija

Boris Kordić 

Fakultet bezbednosti, Univerzitet u Beogradu, Beograd, Srbija

Apstrakt

U radu se ispituje povezanost između školske klime i bezbednosti u srednjoj školi. Pozitivna školska klima i bezbedna školska sredina predstavljaju značajne faktore akademskog uspeha i pravilnog psihosocijalnog razvoja učenika. Stoga je važno ispitati strukturu i međusobnu povezanost indikatora školske klime i bezbednosti u školi kako bi se doprinelo jasnijem i utemeljenom kreiranju školskih politika. Istraživanje je sprovedeno putem upitnika. Upitnik školske klime meri tri faktora: podršku nastavnika i škole, učeničko zalaganje i interakcije, i strogost discipline. Upitnik bezbednosti u školi meri četiri faktora: nasilno ponašanje, (ne)bezbednost školske sredine, viktimizaciju i kršenje normi. U istraživanju je učestvovalo 719 učenika iz devet srednjih škola na teritoriji Republike Srbije. Istraživanjem je potvrđena povezanost između školske klime i bezbednosti u školi. Konkretno, podrška nastavnika i škole gradi značajne niske negativne povezanosti sa svim dimenzijama bezbednosti u školi. Učeničko zalaganje i interakcije grade srednju negativnu povezanost sa kršenjem normi, dok sa druge tri dimenzije bezbednosti u školi gradi niske negativne povezanosti. Strogost discipline treba posmatrati kao zasebnu pojavu u odnosu na koncept školske klime, a ona gradi niske pozitivne povezanosti sa kršenjem normi i nebezbednom školskom sredinom. Promovisanje pozitivnih interakcija među svim učesnicima obrazovno-vaspitnog procesa putem različitih aktivnosti podsticanja i razvoja poželjnih oblika ponašanja (poučavanje o ispravnim načinima rešavanja konflikata, podrška u obrazovnom procesu itd.) od strane škole i nastavnika znatno bi doprinelo izgradnji bezbedne školske sredine.

Ključne reči: *bezbednost u školi, školska klima, motivacija za učenje i vršnjačke interakcije, podrška nastavnika i škole učenicima, školska disciplina.*

1 tadicv33@gmail.com

Uvod

Tokom perioda srednjoškolskog obrazovanja i vaspitanja brojni faktori doprinose fizičkom i psihosocijalnom blagostanju adolescenata, kao i njihovom akademskom uspehu (Đorđić, 2019; Tadić, 2023). U školskom kontekstu posebno se ističu faktori poput bezbedne školske sredine (Devine & Cohen, 2007) i/ili pozitivne školske klime (Cohen et al., 2009; Mitchell et al., 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). U tom kontekstu, studije sugerišu da pozitivna školska klima ima značajnu ulogu u kreiranju bezbedne školske sredine (Barnes et al., 2012; Đurišić, 2020; Hughes et al., 1999; LeBlanc et al., 2008; Low & Van Ryzin, 2014; Meehan et al., 2003; Steffgen et al., 2013;). Konkretno, pozitivna školska klima je istaknuta kao faktor koji doprinosi bezbednosti u školi, promovise kvalitetne odnose i angažovano učenje i poučavanje (Cohen et al., 2009; Cohen & Geier, 2010), dok se bezbednost u školi ističe kao značajan faktor akademskog uspeha i pravilnog psihosocijalnog razvoja učenika (Devine & Cohen, 2007).

U ovom radu ćemo prikazati rezultate istraživanja povezanosti školske klime i bezbednosti u školi na uzorku srednjih škola u Republici Srbiji sa namerom da izdvojimo faktore koji su posebno značajni i praktično primenljivi u kreiranju školskih politika usmerenih na bezbednost u školi s naglaskom na pozitivnu školsku klimu.

Teorijska polazišta istraživanja

Školska klima se u literaturi određuje kao multidimenzionalni pojam, što implicira nepostojanje konsenzusa u definiciji same pojave, kao ni indikatora koji bi se koristili za merenje školske klime (Cohen et al., 2009; Johnson & Stevens, 2006; Thapa et al., 2013; Zullig et al., 2010). Pojmom školske klime se označavaju različiti aspekti školske sredine, pa se tako različiti pristupi njenom definisanju zasnivaju na različitim osnovnim dimenzijama (Tadić, 2023). Među istraživačima ipak postoji saglasnost u pogledu navođenja određenih ključnih aspekata školske klime (Hebib i Žunić Pavlović, 2018): obeležja škole kao fizičkog i socijalnog okruženja u kome se odvija proces podučavanja i učenja; odlike programa nastavnog rada i odlike nastavnog procesa; odlike odnosa između učenika, nastavnika, ostalog stručnog i upravnog osoblja škole; odlike komunikacije između članova kolektiva, saradnja u okviru škole i između škole i okruženja (posebno roditelja učenika); nivo razvijenosti osećaja zajedništva u školi i osećaja pripadnosti zajednici koja uči; osećaj sigurnosti i bezbednosti učenika i zaposlenih u školi (Cobb, 2014; Cohen, 2006). Na osnovu navedenih opisnih određenja, pozitivna školska klima jeste odlika škole kao zajednice učenja utemeljene na saradnji, što znači da je u procesu izgradnje pozitivne školske klime naglasak potrebno staviti na unapređivanje prakse nastavnog rada i procesa školskog učenja kroz dijalog i saradnju (Hebib i Žunić Pavlović, 2018).

Prilikom definisanja školske klime potrebno je napraviti distinkciju u odnosu na pojam školske kulture. Teoretičari školske kulture pretežno usaglašeno kriterijum raz-

dvajanja između kulture i klime određuju po principu razlike između deljenih „značenja“ (kultura) i „percepcija“ (klima) u školi (Engels et al., 2008; Maslowski, 2001). Školska kultura se odnosi na vrednosti, značenja i verovanja, a školska klima na njihovu percepciju (Van Houtte, 2005). Školska klima neretko određuje proces i rezultate školskog rada na način kako ih percipiraju i doživljaju učenici i nastavnici, kao i ostali članovi školskog kolektiva, dok se školska kultura odnosi na prirodu i karakter školskog rada (Hebib i Žunić Pavlović, 2018). Iz dosadašnjeg teksta može se zaključiti da se školska klima tiče gotovo svih aspekata iskustva u školi koji se mogu grupisati pod kvalitet nastave i učenja, odnose u školskoj zajednici, organizaciju škole, kao i institucionalne i strukturalne odlike školske sredine (Wang & Degol, 2015). U ovom radu se školska klima posmatra 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).

Definisanje bezbednosti u školi predstavlja poseban problem zato što se često pojavljuje bezbednosti u školi posmatra kao deo školske klime, što stvara konceptualne i operacionalne probleme (Tadić, 2023). To je naročito primetno kod autora koji su skloni da šire određuju pojam bezbednosti u školi, pa se tako mogu 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, bez 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 sadrži pojedine dimenzije školske klime, te se ne vidi jasna razlika između dva navedena pojma. Stoga je, u cilju jasnijeg razdvajanja ovih pojmova i istraživanja njihove međusobne povezanosti i uticaja, adekvatnija upotreba pristupa koji se oslanja na uže određenje pojma bezbednosti u školi – na odsustvo nasilja i pretnji (Tadić, 2022). U ovom radu bezbednost u školi označava obim do kojeg je školska sredina slobodna od pretnji po psihofizičko blagostanje svih učesnika obrazovno-vaspitnog procesa (Tadić, 2022). 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 (Squelch, 2001).

Konceptualni osnov za objašnjenje značaja koji pozitivna školska klima i bezbedno školsko okruženje imaju za pravilan psihosocijalni razvoj učenika pronalazimo u Maslovljevoj teoriji motivacije (Maslow, 1943) i bioekološkoj teoriji ljudskog razvoja (Bronfenbrenner, 2001). Prema Maslovljevoj hijerarhiji ljudske motivacije, ljudske potrebe su strukturirane u pet nivoa i u školskom kontekstu ih određuju brojni faktori i to: fiziološke potrebe (faktori prostora i/ili uslova koji vladaju u školskoj sredini i sl.); potrebe za sigurnošću (odsustvo sukoba, maltretiranja i sl.); potreba za pripadanjem (pozitivne interakcije među vršnjacima i sl.); potreba za poštovanjem (uvažavanje, poštovanje i sl.); i potreba za samoaktualizacijom (ostvarivanje obrazovnih ciljeva i sl.)

(Alston, 2017; Maslow, 1943). Kako bi se zadovoljile potrebe višeg nivoa, potrebno je da budu zadovoljene osnovne potrebe. To implicira da je zadovoljenje kako fizioloških potreba tako i potrebe za sigurnošću, koja se navodi kao jedna od nižih i osnovnih potreba, preduslov za realizaciju unutrašnjih potencijala učenika. Nasuprot tome, zadovoljenje potrebe za pripadanjem i/ili poštovanjem neophodan je preduslov razvoja i usvajanja poželjnih naspram nepoželjnih obrazaca ponašanja (Tadić, 2023). Paralelno s teorijom ljudske motivacije ili hijerarhije potreba razvila se ideja o tome da su bezbedne, uređene i one škole koje promovišu pozitivne socijalne interakcije bolje u obrazovanju učenika (Alston, 2017). Škole koje se odlikuju pozitivnom školskom klimom doprinose većem stepenu bezbednosti učenika i podstiču motivaciju ka postizanju obrazovnih ciljeva.

Bioekološka teorija ljudskog razvoja pruža drugi konceptualni osnov za razumevanje odnosa između bezbednosti u školi i školske klime. U središtu ove teorije je priroda interakcija između pojedinca i njegovog socijalnog okruženja (Bronfenbrenner, 2001). Teorija razmatra 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 s vršnjacima i odraslim učesnicima obrazovno-vaspitnog procesa (Fraser, 1996, prema: Puzić i sar., 2011). U tom kontekstu, školska klima koja se odlikuje prisustvom podrške i razumevanja problema i osećanja učenika od strane nastavnika, poučavanjem o ispravnim načinima rešavanja konflikata, podsticanjem uvažavanja i saradničkog odnosa među učenicima, pruža osnove za stvaranje bezbednog školskog okruženja lišenog maltretiranja, nasilnog ponašanja, uznemiravanja i drugih oblika nepoželjnog ponašanja (Tadić, 2023).

Uprkos postojanju konceptualnih i operacionalnih problema prilikom određenja navedenih pojava, u literaturi se može pronaći veliki broj istraživanja o povezanosti različitih aspekata školske klime i bezbednosti u školi, bilo da je utvrđena veza između: pozitivne školske klime i smanjenja nasilja, agresije i viktimizacije (Đurišić, 2020; Low & Van Ryzin, 2014; Welsh, 2000; Zullig et al., 2010); faktora poput negativnih vršnjačkih odnosa, autonomije učenika, doslednosti sprovođenja pravila i veće učestalosti maltretiranja (Brand et al., 2003; O'Connor et al., 2011; Stewart & Suldo, 2011; Way et al., 2007); ili veze između postojanja poverenja, poštovanja i partnerstva između učenika međusobno, ali i između učenika i nastavnika i većeg stepena školske bezbednosti (Mitchell et al., 2018; Williams et al., 2018); nebezbednog školskog okruženja i veće učestalosti odvajanja od škole, izostajanja, osećaja zastrašivanja i straha, kao i slabog akademskog postignuća (Furlong & Morrison, 2000). Svakako, pozitivna školska klima je istaknuta kao preventivni faktor u odnosu na zastupljenost različitih problema u ponašanju učenika (Đurić i Popović-Čitić, 2011; Đurišić, 2020; Welsh, 2000; Zullig et al., 2010).

Metodologija istraživanja

Istraživanjem se ispituje povezanost između školske klime i bezbednosti u srednjim školama upotrebom upitnika. Stavke upitnika su izabrane na osnovu polaznih definicija školske klime (Wang & Degol, 2015) i bezbednosti u školi (Tadić, 2022) tako što su izabrani indikatori i instrumenti koji ih mere. Zatim je ekspertski tim, koji su činili stručni saradnici, psiholozi i pedagozi iz srednjih škola obuhvaćenih uzorkom, pregledao stavke upitnika, izbacio određene stavke, a neke preformulisao kako bi bile razumljive srednjoškolicima. Članovi ekspertskog tima su sprovedeli istraživanje upitnikom kako zbog poznavanja učenika i načina na koji ih je moguće motivisati za učešće u istraživanju tako i zbog lakšeg prilagođavanja vremena i mesta održavanja istraživanja (zbog posebnih mera tokom pandemije). Popunjavanje upitnika je organizovano uživo u školama (papir-olovka), a istraživanje je sprovedeno u prvom polugodištu školske 2021/2022. godine. Prilikom organizacije odustalo se od zadavanja upitnika učenicima prvog razreda s obzirom na činjenicu da još uvek nisu upoznali školu i ostvarili adekvatan kontakt s vršnjacima i da stoga nisu u mogućnosti da adekvatno procene različite aspekte školske klime i bezbednosti u školi. Primenom multivarijantne statistike izdvojeni su faktori prvog reda na osnovu kojih su rađene dalje analize.

Indikatori

Indikatori školske klime koji su ušli u istraživanje su: odnos učenik–nastavnik, vršnjački odnosi i obrazovne mogućnosti (Higgins-D'Alessandro & Sadh, 1997); socijalna podrška – odrasli, socijalna podrška – učenici, školska povezanost – angažovanost, građansko vaspitanje i podrška učenju (NSCC, 2015); strogost discipline, doslednost i jasnoća pravila i očekivanja, podrška nastavnika, posvećenost i orijentacija na uspeh učenika, negativne interakcije vršnjaka, pozitivne interakcije vršnjaka, učešće učenika u donošenju odluka, relevantnost i inovacije u nastavi, podrška kulturnom pluralizmu (Brand et al., 2003).

Indikatori bezbednosti u školi koji su ušli u istraživanje su: vršnjačko nasilje (fizičko, verbalno, relacionalno) i viktimizacija (fizička, verbalna, relacionalna) (Dinić i sar., 2014); percepcija opasnosti u školi, viktimizacija (fizičko i verbalno uznemiravanje, oružje i fizički napadi, seksualna viktimizacija) i sigurnost (Furlong et al., 2005); problemi sigurnosti (Brand et al., 2003); osećaj fizičke sigurnosti i osećaj socioemocionalne sigurnosti (NSCC, 2015).

Uzorak

Istraživanje je sprovedeno na uzorku koji je činilo 719 učenika iz devet srednjih škola na teritoriji Republike Srbije. Uzorkom su obuhvaćeni učenici II, III i IV razreda. Uzorak je ujednačen prema razredima: II (33,9%), III (34,3%), i IV (31,8%), dok postoji neujednačenost uzorka prema polu: 68,5% uzorka čine ženski, a 31,5% muški ispitanici. Prosečna

starost ispitanika je 16,64 godine. Škole koje su obuhvaćene uzorkom su sledeće: Dru- ga ekonomska škola, Beograd; Trgovinsko-ugostiteljska škola, Leskovac; Tehnička škola, Požega; Umetnička škola, Užice; Srednja ekonomska škola, Sombor; Tehnička škola za dizajn kože, Beograd; Ekonomsko-trgovinska škola Bor; Gimnazija Sveti Sava, Beograd; Ekonomska škola, Čačak.

Faktorska struktura instrumenata

Upitnik školske klime (Tadić, 2023) meri tri dimenzije izdvojene faktorskom analizom (metoda glavne komponente) koje smo nazvali: podrška nastavnika i škole, učeničko zalaganje i interakcije, i strogost discipline; a oslanja se na empirijske postavke indikatora školske klime pojedinih autora (Brand et al., 2003; Higgins-D'Alessandro & Sadh, 1997; NSCC, 2015). Upitnik sadrži 102 tvrdnje s petostepenom Likertovom skalom. Pouzdanost iskazana Cronbach α koeficijentom je veoma visoka za faktore podrška nastavnika i škole ($\alpha=.977$) i učeničko zalaganje i interakcije ($\alpha=.937$), dok je za faktor strogost discipline visoka ($\alpha=.742$). Podrška nastavnika i škole podrazumeva pružanje podrške u nastavi i razumevanje problema i osećaja učenika od strane nastavnika (npr. *Učenici i nastavnici otvoreno razgovaraju o problemima; Nastavnici pomažu učenicima koji su bili odsutni da savladaju propušteno gradivo*), poučavanje o ispravnim načinima rešavanja konflikata (*U školi smo naučili konstruktivno i nenasilno rešavanje problema; U školi razgovaramo o načinima koji pomažu u kontroli naših osećanja*) i uključivanje učenika i roditelja u proces donošenja odluka (*Škola se trudi da roditelji budu uključeni u školske aktivnosti; Učenici učestvuju u donošenju nekih pravila u školi*). Učeničko zalaganje i interakcije podrazumevaju saradnju između učenika i uzajamnu podršku u obrazovnom procesu (npr. *Učenici pomažu jedni drugima čak i ako nisu prijatelji; Učenici ulažu puno energije u školsko učenje i aktivnosti*) i međusobno poštovanje i prijateljstvo (*Učenici se odnose jedni prema drugima s poštovanjem; Učenici su prijateljski nastrojeni prema vršnjacima iz različitih sredina i kultura*). Strogost discipline podrazumeva način na koji se sprovode pravila, odnosno da li su nastavnici i pravila strogi i da li učenici imaju problema zbog kršenja pravila (npr. *Nastavnici u školi su prestrogi; Učenici imaju problema zbog pričanja na času*).

Upitnik bezbednosti u školi (Tadić, 2023) meri četiri dimenzije izdvojene faktorskom analizom (metoda glavne komponente) koje smo nazvali: nasilno ponašanje, nebezbedna školska sredina, viktimizacija i kršenje normi, a oslanja se na empirijske postavke indikatora sigurnosti i vršnjačkog nasilja pojedinih autora (Brand et al., 2003; Dinić i sar., 2014; Furlong et al., 2005; NSCC, 2015). Upitnik sadrži 81 tvrdnju sa petostepenom Likertovom skalom. Pouzdanost iskazana Cronbach α koeficijentom je veoma visoka za sve faktore: nasilno ponašanje ($\alpha=.925$), nebezbedna školska sredina ($\alpha=.908$), viktimizacija ($\alpha=.894$), i kršenje normi ($\alpha=.865$). Nasilno ponašanje podrazumeva verbalno, fizičko i relaciono nasilno ponašanje (npr. *Tokom prethodne školske godine sam jače udarao, čupao ili odgurivao nekoga; Tokom prethodne školske godine sam ismevao ili pravio grube šale na račun drugoga*). Nebezbedna školska sredina podrazumeva obim u kom je školska sredina (ne)bezbedna (*U školi sam doživeo pretnju nožem; Ne osećam se sigurno u ovoj školi*). Viktimizacija podrazumeva verbalno i

relaciono uznemiravanje (*Tokom prethodne školske godine neko je nagovarao druge da se ne druže sa mnom; Tokom prethodne školske godine neko je vikao na mene*). Kršenje normi podrazumeva kršenje školskih normi i normi ponašanja (*U školi sam viđao da druge učenike vređaju, zadirkuju i ismevaju; U školi učenici beže sa časova*).

Rezultati istraživanja

Povezanost između školske klime i bezbednosti u školi

Pirsonov koeficijent korelacije korišćen je kako bi se istražila povezanost između školske klime (podrška nastavnika i škole, učeničko zalaganje i interakcije, i strogost discipline) i bezbednosti u školi (nasilno ponašanje, nebezbedna školska sredina, viktimizacija i kršenje normi) na uzorku učenika srednjih škola na teritoriji Republike Srbije. Deskriptivna statistika, interkorelacije i korelacije su prikazane u Tabeli 1. Kao što se može videti na osnovu deskriptivne statistike, bezbednost u srednjim školama je na visokom nivou, dok je školska klima na zadovoljavajućem nivou. Interkorelacije faktora bezbednosti u školi su visoke i pozitivne između prva tri faktora – faktora Nasilno ponašanje, Nebezbedna školska sredina i Viktimizacija. Srednje ili niske korelacije utvrđene su između faktora Kršenje normi i data tri faktora. Takve interkorelacije nam omogućavaju da napravimo distinkciju između stepena nasilnog ponašanja. Drugim rečima, faktori Nasilno ponašanje, Nebezbedna školska sredina i Viktimizacija ukazuju na veću zastupljenost nasilnih oblika ponašanja, dok faktor Kršenje normi govori o manjem stepenu nasilnog ponašanja. Svakako, statistički značajne pozitivne povezanosti ukazuju na kompaktnost varijable bezbednost u školi.

Između faktora školske klime uočene su dvojake korelacije. Između prva dva faktora školske klime – Podrška nastavnika i škole i Učeničko zalaganje i interakcije, utvrđene su veoma visoke i pozitivne korelacije. To nam ukazuje na aspekte veoma kompaktne varijable kao što je školska klima. S druge strane, prva dva faktora školske klime ostvaruju slabe i negativne povezanosti s faktorom Strogost discipline, pri čemu su povezanosti statistički značajne na nivou .05 ili nisu statistički značajne. To nam govori da strogost discipline treba posmatrati kao zasebnu pojavu od koncepta školske klime, ali koja ostvaruje povezanosti s određenim faktorima bezbednosti u školi. U prilog tome su i rezultati eksploratorne faktorske analize drugog reda na faktorima školske klime (Tadić, 2023).

Faktori bezbednosti u školi ostvaruju s 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 (-.260) i Učeničko zalaganje i interakcije (-.294); zatim faktora Nebezbedna školska sredina i tri faktora školske klime: Podrška nastavnika i škole (-.295), Učeničko zalaganje i interakcije (-.361) i Strogost discipline (-.101); faktora Viktimizacija i dva faktora školske klime: Podrška nastavnika i škole (-.216), i Učeničko zalaganje i interakcije (-.256); i između faktora Kršenje normi i Podrška nastavnika i škole (-.376), dok se niska pozitivna povezanost uočava između faktora Kršenje normi i Strogost discipline (.223). Srednja negativna povezanost se uočava između faktora Kršenje normi i faktora Učeničko zalaganje i interakcije (-.427). Faktor Strogost discipline ostvaruje

veoma niske i niske statistički značajne povezanosti s pojedinim faktorima bezbednosti. Ovaj faktor nisku povezanost ostvaruje s faktorom Kršenje normi (.223), a veoma nisku s faktorom Nebezbedna školska sredina (.101).

Tabela 1

Pirsonov koeficijent korelacije i srednje vrednosti

	B1	B2	B3	B4	K1	K2	K3	
Nasilno ponašanje	B1	,695**	,639**	,370**	-.260**	-.294**	,050	
Nebezbedna školska sredina	B2		,612**	,474**	-.295**	-.361**	,101**	
Viktimizacija	B3			,474**	-.216**	-.256**	,074*	
Kršenje normi	B4				-.376**	-.427**	,223**	
Podrška nastavnika i škole	K1					,802**	-.083*	
Učeničko zalaganje i interakcije	K2						-0,004	
Strogost discipline	K3							
<i>Mean</i>		1,28	1,39	1,50	2,67	3,46	3,83	2,99
<i>SD</i>		,52	,55	,76	,82	,85	,69	,93

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

Ekstremizacija povezanosti između školske klime i bezbednosti u školi

Kanonička korelaciona analiza i analiza kovarijansi sprovedena je kako bi se istražila područja najveće povezanosti između izdvojenih faktora školske klime i bezbednosti u školi. Kanoničkom analizom je utvrđena jedna statistički značajna kanonička funkcija (Tabela 2).

Tabela 2

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

Varijable bezbednosti u školi Kršenje normi, Nebezbedna školska sredina i Nasilno ponašanje (Tabela 4) u najvećoj meri određuju kanoničku funkciju u prostoru varijabli školske klime (Tabela 3). Vrednosti koeficijenata u prostoru skupa varijabli školske klime

(Tabela 3) i varijabli bezbednosti u školi ukazuju da su Podrška nastavnika i škole i Učeničko zalaganje i interakcije, kao pokazatelji školske klime, povezani sa gorenavedenim varijablama bezbednosti u školi (Tabela 4). Otkrivene veze su negativne.

Tabela 3

Kanonički faktori varijabli školske klime

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

Tabela 4

Kanonički faktori varijabli školske klime i bezbednosti u školi

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

Analiza prepokrivanja skupova varijabli je prikazana u Tabeli 5. 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). Na osnovu toga možemo zaključiti da negativnu procenu školske klime prati procena školske sredine kao nebezbedne, kao i suprotno.

Tabela 5

Analiza prepokrivanja skupova varijabli

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

Diskusija

Ovim radom ispitali smo povezanost između školske klime i bezbednosti u srednjim školama na teritoriji Republike Srbije. Rezultati istraživanja su pokazali da su srednje škole bezbedne, a da je školska klima na zadovoljavajućem nivou. Utvrđene su značajne povezanosti između školske klime i bezbednosti u školi, kao što je i očekivano.

Pirsonovim koeficijentom korelacije i kanoničkom korelacionom analizom pokazano je da slabu podršku nastavnika i škole i učeničko zalaganje i interakcije prate izraženo kršenje normi, nebezbedna školska sredina i nešto slabije izraženo nasilno ponašanje i viktimizacija. Konkretno, u istraživanju su dobijene značajne niske negativne povezanosti između svih dimenzija bezbednosti u školi (nasilno ponašanje, nebezbedna školska sredina, viktimizacija i kršenje normi) i jedne dimenzije školske klime (podrška nastavnika i škole). U školskoj sredini koja se procenjuje kao nebezbedna i u kojoj je zastupljeno verbalno, relaciono i/ili fizičko nasilje i uznemiravanje, kršenje školskih normi i normi ponašanja, percipira se nepostojanje podrške od strane nastavnika u obrazovnom procesu, razumevanja za probleme koje učenici imaju, poučavanja o načinima ispravnog postupanja i rešavanja konflikata, niti participacije učenika i roditelja u obrazovno-vaspitnom procesu (Tadić, 2023). Pojedini autori su istraživanjem sprovedenim na uzorku učenika osnovne škole utvrdili da postoji povezanost između školske klime i rizičnih ponašanja učenika, s jedne strane, i povezanost između školske klime i strategija rešavanja konflikata, s druge strane (LaRusso i Selman, 2011, prema: Đorđić, 2019). Ovi autori ističu da se adekvatno reagovanje na konflikte od strane nastavnika u pogledu podsticanja učenika da konflikte rašavaju i usvajaju socijalne veštine pokazalo značajnim zaštitnim faktorom u odnosu na učestalost rizičnih ponašanja. Brojnim drugim istraživanjima pokazano je da priroda odnosa između učenika i nastavnika predstavlja faktor koji određuje učestalost problema u ponašanju učenika (Downer et al., 2007; Meehan et al., 2003; Stewart & Suldo, 2011).

Dimenzija školske klime Učeničko zalaganje i interakcije gradi niske negativne povezanosti sa tri dimenzije bezbednosti u školi (dimenzije Nasilno ponašanje, Nebezbedna školska sredina i Viktimizacija). Učeničko zalaganje i interakcije sa dimenzijom Kršenje normi gradi srednju negativnu povezanost. Dobijeni nalaz ukazuje na značaj uspostavljanja pozitivnih međuljudskih odnosa, kako između učenika tako i između učenika i nastavnika. 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 pružaju potporu našim nalazima (Brown et al., 2010; Skinner & Belmont, 1993). I drugim istraživanjima se ističe značaj odnosa između učenika i nastavnika, kao i povezanost školske klime i akademskog postignuća učenika (Brand et al., 2003; Davis & Warner, 2018). Kao jedan od faktora koji ostvaruje uticaj na učestalost nasilja u školi, u Studiji sigurne škole (*Safe School Study*) se navodi priroda interakcije između učenika i nastavnika, a pre svega stepen u kom su nastavnici posvećeni učenicima (Đorđić, 2019).

Polazeći od veze između učeničkog zalaganja i interakcija i kršenja normi, možemo zaključiti da nedisciplina i nedolično ponašanje doprinose lošem akademskom postignuću i uspostavljanju negativnih vršnjačkih odnosa, koji se odlikuju odsustvom saradnje i podrške u učenju od strane vršnjaka, ali i odsustvom međusobnog poštovanja i prijateljstva (Tadić, 2023). U kontekstu ovih nalaza, pojedini autori su u sprovedenim istraživanjima ukazali 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 et al., 2000). Istraživanjem kojim je ispitana veza između školske kli-

me i kršenja normi utvrđeno je da, između ostalih, podrška nastavnika i vršnjaka utiču na stepen kršenja školskih normi (Way et al., 2007, prema: Đorđić, 2019). Ukoliko je slaba podrška, učestalost kršenja pravila je veća, i obratno. Sličan nalaz, a kojim je pokazano da struktura škole, autonomija, podrška i pomoć nastavnika i participativno donošenje odluka utiču na stepen kršenja normi, dobijen je i u drugim istraživanjima (Wang, 2009, prema: Đurišić, 2020).

Na osnovu dobijenih nalaza u našem istraživanju, može se zaključiti da je negativna školska klima povezana s manjim stepenom bezbednosti u školi, kao i obratno (Tadić, 2023). Do sličnih rezultata došli su i Novoseljački i saradnici (Novoseljački i sar., 2020). Rezultati njihovog istraživanja pokazuju da je pozitivna školska klima povezana kako sa manjom tendencijom ka nasilnom ponašanju prema vršnjacima, tako i sa manjim stepenom izloženosti vršnjačkom nasilju. Potporu ovim rezultatima pružaju i slična istraživanja. Prema jednom istraživanju sprovedenom na uzorku učenika srednjih škola u SAD, utvrđena je veza između pozitivne školske klime i manje učestalosti rizičnih ponašanja (Klein et al., 2012, prema: Đorđić, 2019). Drugo istraživanje pokazuje povezanost između školske klime i bezbednosti u školi tako što oni učenici koji su izloženi relacionoj agresiji školsku klimu percipiraju kao negativnu, a stepen školske bezbednosti kao nizak (Goldstein et al., 2008, prema: Đurišić, 2020). Brojna druga istraživanja, takođe, sugerišu da je pozitivna školska klima značajan faktor prevencije nasilnog ponašanja (Barnes et al., 2012; Birkett et al., 2009; Brookmeyer et al., 2006; Gregory et al., 2010), ali i viktimizacije koja je pod uticajem stepena povezanosti učenika sa školom (Thapa et al., 2013; Wilson, 2004).

Niske statistički značajne povezanosti koje dimenzija strogost discipline gradi sa pojedinim dimenzijama bezbednosti u školi, kao što su kršenje normi i nebezbedna školska sredina, pokazuju nam da ova dimenzija nije pokazatelj bezbednosti školske sredine, već postoji u onoj školskoj sredini koja se ne percipira kao bezbedna. Tako možemo pretpostaviti da se u sredini u kojoj postoji kršenje normi javlja potreba za strogom disciplinom, ili suprotno tome. Dakle, ovako postavljenim istraživanjem ne ostvarujemo uvid u to da li stroga disciplina i način na koji se ona sprovodi vodi ka većem stepenu kršenja normi i, shodno tome, manjem stepenu bezbednosti školske sredine ili kršenje normi prethodi strogoj disciplini. Bez obzira na to, možemo pretpostaviti da značajnu ulogu u poštovanju pravila ima način na koji se ona sprovode (Tadić, 2023). U tom pogledu, pojedini autori ističu da je mera u kojoj učenici veruju u školska pravila ili smatraju da se ona sprovode pošteno i dosledno bitan preduslov za uspostavljanje reda i discipline u školi (Wang & Degol, 2015; Way, 2011; Welsh, 2000). Škole u kojima se primenjuje proaktivno rešavanje problema u ponašanju učenika zasnovano na principu pravičnosti umesto primene kaznenih mera imaće manju zastupljenost viktimizacije i nepoželjnog ponašanja (Gottfredson et al., 2005; Skiba et al., 2002; Wang & Degol, 2015). Shodno tome, primena prestrogih ili neadekvatnih kaznenih mera može dodatno podstaći problematična ponašanja kod učenika (Welsh, 2000).

Zaključak

Istraživanjem smo nastojali da sagledamo obrazovno-vaspitne i pedagoško-psihološke aspekte školske klime koji doprinose bezbednosti školske sredine. To je na neki način u skladu s preporukama pojedinih autora (Bralić i sar., 2016). Nalazi našeg istraživanja su ukazali na značaj uspostavljanja pozitivne školske klime u ostvarivanju bezbedne školske sredine. Poseban značaj imaju dva izdvojena faktora školske klime: podrška nastavnika i škole, te učeničko zalaganje i interakcije. Shodno tome, pažnju treba usmeriti na promovisanje poželjnih obrazaca ponašanja među akterima školskog života (učenici, nastavnici i roditelji) koji doprinose ostvarivanju obrazovno-vaspitnih ciljeva, i ispitivanje ishoda takvih obrazaca ponašanja na stepen bezbednosti u školi (Tadić, 2023). Kako navode pojedini autori, „psihologija se ne bavi samo proučavanjem patologija, slabosti i oštećenja, već i proučavanjem snaga i vrlina“ (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000: 7). Prijateljsko i podržavajuće okruženje pogoduje psihosocijalnom blagostanju učenika i pravilnom socioemocionalnom razvoju. To predstavlja jedan od preduslova za stvaranje školske klime koja je pogodna za učenje i poučavanje. Deca uče po modelu i zato je važno da odnos, pre svega između nastavnika i učenika, karakteriše međusobno uvažavanje, razumevanje i podrška (Gutvajn i sar., 2023). Stoga, nastavnici koji su u svakodnevnom kontaktu s učenicima imaju preventivnu ulogu koja se može ostvariti putem raznih aktivnosti podsticanja i razvoja poželjnih oblika ponašanja koji rezultiraju učeničkim zalaganjem i pozitivnim vršnjačkim interakcijama. Neke od aktivnosti mogu se odnositi na poučavanje o ispravnim načinima rešavanja konflikata i razvoja drugih socioemocionalnih veština ili uspostavljanje mentorskog odnosa s učenicima (u svrhu ostvarivanja obrazovnih ciljeva učenika i drugih oblika podrške). Takođe, pojedine aktivnosti mogu biti usmerene na izgradnju i održavanje kulture bezbednosti i osećaja sigurnosti kod učenika. Svaka od aktivnosti bi mogla predstavljati značajan faktor za uspostavljanje kvalitetnih međusobnih interakcija, poboljšanje školske klime i redukciju problema u ponašanju učenika (Tadić, 2023). Važno je da škole posvete deo aktivnosti periodičnom merenju pojava kao što su školska klima i bezbednost u školi, kako bi se pravovremeno uočile problematične pojave i adekvatno reagovalo na njih (Cohen & McCabe, 2009, prema: Alston, 2017).

Literatura

- 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.
- 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.
- 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(7), 989-1000.
- Bralić, Ž., Katić, Lj., i Orlović Lovren, V. (2016). Predviđanje nepredvidivog: korak ka sigurnoj školi. U B. Popović Ćitić & M. Lipovac (ur.), *Bezbednost u obrazovno-vaspitnim ustanovama: osnovna načela, principi, protokoli, procedure i sredstva* (str. 31-51). Fakultet bezbednosti Univerziteta u Beogradu.

- 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. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.3.570>
- Bronfenbrenner, U. (2001). The Bioecological Theory of Human Development. In N. Smelser & P. Baltes (Eds.), *International Encyclopedia of Social and Behavioral Science* (pp. 6963-6970). Elsevier.
- 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*(4), 504-514. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3504_2
- 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*(1), 153-167. <https://doi.org/10.1037/a0018160>
- 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. <https://doi.org/10.3200/TCHS.79.1.55-60>
- Cobb, N. (2014). Climate, culture and collaboration: The key to creating safe and supportive schools. *Techniques: Connecting Education & Careers, 89*(7), 14-19.
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educational Review, 76*(2), 201-237. <https://doi.org/10.17763/haer.76.2.j44854x1524644vn>
- Cohen, J., & Geier, V. K. (2010). School climate research summary – January 2010. *School Climate Brief, 1*(1), 1–6.
- Cohen, J., Pickeral, T., & McCloskey, M. (2009). Assessing school climate. *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review, 74*(8), 45-48.
- 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. <https://doi.org/10.1177/0042085915613544>
- Devine, J., & Cohen, J. (2007). *Making your school safe: Strategies to protect children and promote learning*. Teachers College Press.
- Dinić, B., Sokolovska, S., Milovanović, I. & Oljača, M. (2014). Oblici i činioci školskog nasilništva i viktimizacije. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja, 46*(2), 399-424.
- 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.
- Dordić, D. (2019). *Školska klima kao korelat rezilijentnosti učenika* (doktorska disertacija). NaRDUS (123456789/12316)
- 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). NaRDUS (123456789/18078)
- 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.
- Furlong, M., & Morrison, G. (2000). The school in school violence: Definitions and facts. *Journal of Emotional and Behavioral disorders, 8*(2), 71-82.

- Furlong, M., Greif, J., Bates, M., Whipple, A., & Jimenez, T. (2005). Development of the California School Climate and Safety Survey-short form. *Psychology in the Schools, 42*(2), 137-149.
- 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*(4), 412-444. <https://doi.org/10.1177/0022427804271931>
- 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. <https://doi.org/10.1037/a0018562>
- Gutvajn, N., Drobac, A., Đerić, I., Kovačević Lepojević M., Jošić, M., Micić, I., Radanović, A., Trajković, M., Tadić, V., Džinović, V., i Ševkušić, S. (2023). *Kako postupati u kriznim situacijama – preporuke za školsku zajednicu*. Institut za pedagoška istraživanja.
- Hebib, E. i Žunić Pavlović, V. (2018). Školska klima i školska kultura: Okvir za izgradnju škole kao bezbedne i podsticajne sredine za učenje i razvoj. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja, 50*(1), 113-154.
- Higgins-D'Alessandro, A., & Sadh, D. (1997). The dimensions and measurement of school culture: Understanding school culture as the basis for school reform. *International Journal of Educational Research, 27*(7), 533-569.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A., & Jackson, T. (1999). Influence of the teacher-student relationships on childhood conduct problems: A prospective study. *Journal of Clinical Child Psychology, 28*(2), 173-184. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2802_5
- Johnson, B., & Stevens, J. J. (2006). Student achievement and elementary teachers' perceptions of school climate. *Learning Environments Research, 9*(2), 111-122. <https://doi.org/10.1007/s10984-006-9007-7>
- 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.
- Low, S., & Van Ryzin, M. V. (2014). The moderating effects of school climate on bullying prevention efforts. *School Psychology Quarterly, 29*(3), 306-319.
- Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review, 50*(4), 370-396.
- 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.
- Meehan, B. T., Hughes, J. N., & Cavell, T. A. (2003). Teacher-student relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child Development, 74*(4), 1145-1157.
- Mayer, M. J., & Cornell, D. G. (2010). New perspectives on school safety and violence prevention: Guest editor's preface. *Educational Researcher, 39*(1), 5-6.
- 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.
- 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*. NSCC.
- NSCC. (2015). *The comprehensive school climate inventory. Measuring the climate for learning*. NSCC. <https://schoolclimate.org/>
- Novoseljčki, N., Šimonji Černak, R. & 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. <https://doi.org/10.3102/000283121036500>

- Puzić, S., Baranović, B., Doolan, K. (2011). Školska klima i sukobi u školi. *Sociologija i prostor*, 191(3), 335-358.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- 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. <https://doi.org/10.1023/A:1021320817372>
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-581. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.4.571>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.12.001>
- 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. <https://doi.org/10.1002/pits.20607>
- Tadić, V. (2022). O pristupima definisanju i operacionalizaciji pojma bezbednosti u školi. *Nastava i vaspitanje*, 71(2), 249-266.
- Tadić, V. (2023). *Školska klima i prosocijalno ponašanje kao faktori bezbednosti u srednjim školama* (doktorska disertacija). NaRDUS (123456789/21592)
- 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. <https://doi.org/10.3102/003465431348390>
- 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.
- 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. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>
- 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(3), 346-375.
- 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. <https://doi.org/10.1177/000271620056700107>
- 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(7), 293-299.
- 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(8), 989-1002. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00687>

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.

Primljeno: 06.06.2023.

Korigovana verzija primljena: 09.12.2023.

Prihvaćeno za štampu: 20.03.2024.

Violeta Tadić

Institut za kriminološka i sociološka istraživanja, Beograd, Srbija

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

Boris Kordić

Fakultet bezbednosti, Univerzitet u Beogradu, Beograd, Srbija

<https://orcid.org/0000-0002-0530-6135>

School Climate as a Safety Factor in Secondary Schools

Violeta Tadić

Institute of Criminological and Sociological Research, Belgrade, Serbia

Boris Kordić

Faculty of Security Studies, University of Belgrade, Belgrade, Serbia

Abstract *The paper examines secondary school students' perceptions of the connection between school climate and school safety among secondary school students. A positive school climate and a safe school environment are significant factors in the academic success and proper psychosocial development of students. Therefore, it is important to examine the structure and interrelationship of indicators of school climate and school safety in order to contribute to a clearer and more grounded creation of school policies. The research was conducted through a questionnaire. The School Climate Questionnaire measures three factors: teacher and school support, student engagement and interactions, and rigid discipline. The School Safety Questionnaire measures four factors: violent behavior, unsafe school environment, victimization, and violation of norms. A sample of 719 students from nine secondary schools in the territory of the Republic of Serbia completed self-report questionnaires that measured school climate and school safety. The research confirmed the connection between school climate and school safety. Specifically, teacher and school support builds significant low negative associations with all dimensions of school safety. Student engagement and interactions build a medium negative association with violation of norms, while with the other three dimensions of school safety it builds low negative associations. Rigid discipline should be seen as a separate phenomenon in relation to the concept of school climate, and it builds low positive associations with the factors violation of norms and unsafe school environment. Promoting positive interactions among all participants in the educational process through various activities to encourage and develop desirable forms of behavior (teaching about the correct ways to resolve conflicts, support in the educational process, etc.) by the school and teachers would significantly contribute to the construction of a safe school environment.*

Keywords: *school safety, school climate, motivation to learn, peer interactions, teacher and school support for students, school discipline.*