Универзитет у Београду
Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију
Одељење за превенцију и третман поремећаја понашања

Већу за мастер, специјалистичке и докторске студије

- Образложење предлога теме докторске дисертације -

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

Предлог за ментора:
Проф. др Весна Жунић-Павловић

Кандидат:
Маша Јовановић 6/11-Д

Београд, септембар 2014. године

УВОД

Само понашање детета је детерминисано великим бројем фактора, почевши од личних карактеристика, породичних образаца и норми понашања, преко утицаја школе, вршњака, уже и шире друштвене заједнице. У низу фактора који утичу на формирање младе личности, школа се поред родитеља и породице, сматра једним од најважнијих чинилаца образовања, васпитања и социјализације.

Школа представља интерактиван и динамичан систем, чији циљ јесте усвајање знања, умећа и навика, као и интелектуално, морално, физичко и естетско развијање у оквиру наставног плана и програма. Као институција друштвеног стандарда у области образовања, школа омогућује ученицима да под једнаким условима овладавају одређеним знањима, развијају своје интелектуалне способности, критички дух, као и позитивне, друштвено прихватљиве особине. Увођењем обавезног школовања, постављен је демократски принцип права на школовање све деце, без обзира на социјалне, културне, језичке, интелектуалне и друге разлике и могућности развоја.

Да би школски систем успешно функционисао неопходно је постојање позитивне и квалитетне школске климе. Повољна школска клима је она у којој наставници и ученици доживљавају школу као пријатељску средину, у којој се осећају прихваћено и пожељно и према којој имају пожељне ставове (Јоксимовић и Богуновић, 2005). Индикатори оваквог облика школске климе јесу: узајамно поштовање ученика и наставника, некофликтни односи између чланова колектива, успешна сарадња са колегама и родитељима, осећање припадности школи, подршка наставном кадру при стручном усавршавању и др. (Johnson et al., 1996). С друге стране, неповољна школска клима подразумева отпор и незадовољство како код наставника тако и код ученика, међусобно сукобљавање, одсуство сарадње, једнакости, праведност и сл., што у великој мери утиче на само понашање ученика (Аврамовић, 2010).

Проучавање школске климе, између осталог, обухвата и увиђање и утицај различитих школских фактора на постигнуће ученика и проблеме у понашању. Обележја позитивне школске климе, као што су: квалитетни односи, међусобно поштовање између наставника и ученика, адекватна контрола и надзор, јасно постављена правила понашања, пружање подстицаја, мотивисање ученика, примена савремених метода и облика рада и сл., имају утицај на висока постигнућа и на мању учесталост проблема у понашању ученика (Losel & Bender, 2003). Насупрот томе,

неадекватно и ауторитарно спровођење школске климе, игнорисање ученика са проблемима у понашању, строга правила понашања, непоштовање ученика и сл., доприноси ниским постигнућима, стварању негативних осећања и ставова према школи, отуђењу од школе, већој учесталости проблема у понашању ученика и сл. (Bouillet & Bijedić, 2007).

1. Улога и значај школе

Школа је основна и једна од најзначајнијих институција васпитања у савременим друштвима. У њој се проводи период детињства и младости, припрема се за будућност, стиче искуство кроз односе са другима, прихватају општеобразовне норме и понаша се у складу са њима. Уласком у школу, дете улази у нове односе, другачије од односа које има са члановима породице, што доприноси богаћењу њиховог социјалног искуства и утиче на развој и сазревање саме личности. Управо односи који владају у школи значајно обликују понашање ученика и усмеравају их у одређеном правцу, позитивном или негативном. Процес интелектуалног, емоционалног и социјалног развоја детета се континуирано и систематски наставља у школи, али са сложенијим условима и захтевима.

Циљеве, задатке и садржаје школе одређује друштво према својим потребама и могућностима. Значај школе као образовно-васпитне установе, повећава се чињеницом да све већи број младих људи завршава како основну и средњу школу тако и више школе и факултете, па зато школа настоји да што чвршће веже ученике за себе и што снажније усмерава њихов развој (Мандић и сар., 2000). Такође, битно је истаћи да школа васпитно делује својом организацијом и унутрашњим односима, наставним садржајима, средствима, методама и облицима рада, процесима и облицима учења, личношћу наставника, разноврсним наставним и ваннаставним активностима, које се у њеном кругу дешавају, а у време када је најснажнији утицај на развој ученика. Наравно, да би васпитно-образовна делатност школе била богатија, садржајнија и успешнија, неопходно је систематски планирати и темељно програмирати све активности школе, наставника, ученика и других чинилаца који, директно или индиректно, могу пружити помоћ школи (Мандић и сар., 2000).

Питање успешности школа постало је актуелно још почетком двадесетог века, када је образовање у многим развијеним земљама постало масовно. Седамдесетих година створен је покрет делотворних школа који се појавио на америчком тлу, а убрзо

је прерастао у глобални процес. Идеја овог покрета била је да на основу истраживачких налаза, идентификује карактеристике школа које омогућавају да сви ученици, без обзира на неповољно социјално порекло и друге индивидуалне разлике, успешно овладају наставним циљевима и програмима, остваре висока постигнућа и успешно се припреме за следеће нивое образовања. Поређење школа по бројним карактеристикама (Effective School Research) указало је на групу карактеристика заједничких успешним школама, по којима се оне разликују од неуспешних школа. Ове карактеристике познате су као *корелати ефективних школа* (Lezotte, 1991): постојање заједничке мисије, ефективно руковођење, безбедно и уређено окружење, наставници који су посвећени настави и учењу, клима високох очекивања, мере за унапређивање наставе, адекватна сарадња са родитељима и др.

Међу описаним корелатима ефективних школа могу се уочити две групе чинилаца. Једну групу представљају они који учествују у креирању укупне школске климе (постојање заједничке мисије, директор и наставници као лидери, укљученост родитеља, безбедно школско окружење), која представља добар оквир унутар кога ће се реализовати друга група чинилаца која се тиче наставног процеса који ће произвести добре резултате (оријентација на учење, висока очекивања и стално праћење напредовања ученика). То значи да је, ради сагледавања целокупне слике делотворне школе, неопходно повезивање варијабли које се односе на одељење и варијабли које се тичу школе у целини (Good & Weinstein, 1989).

2. Школска клима

Конструкт школске климе и његов значај препознат је још почетком деведесетих година прошлог века, када је Perry (1908) писао о утицају школске климе на ученике и њихово учење у школи. Прва емпиријска истраживања о школској клими настала су знатно касније, када су Halpin и Croft (1963) иницирали систематско проучавање утицаја школске климе на учење и развој ученика. Stern (1970; 1971) је у својим истраживањима применио концепт организационе климе који је заснован на ставу да се клима формира из организационе праксе од стране њених учесника. И остала истраживања из овог периода била су подстакнута овим концептом али и проучавањем ефикасности школа (Anderson, 1982; Creemers & Reezigt, 1999). Крајем седамдесетих година, истраживачи су тежили ка томе да укажу на повезаност школске климе са школским успехом и постигнућима ученика (Brookover et al., 1978; Pyrkey & Smith,

1983). Истраживања која су уследила, свој фокус су усмерила на саме наставнике али и на климу унутар одељења, која подразумева односе између наставника и њихових ученика или само између ученика (Griffith, 1995; Stockard & Mayberry, 1992). Указано је на повезаност школске климе са осећањем поверења између самих наставника, али и између наставника и директора (Tarter & Hoy, 1988). Школска клима је доведена у везу и са посвећеношћу наставника и задовољством улогом у школи (Tarter & Hoy, 1989; Tarter et al., 1990). Такође, показало се да школска клима представља и значајан предиктор задовољства послом, осећању ефикасности и радне мотивације наставника (Kottkamp & Mylhren, 1987; Taylor & Tashakkori, 1995). Крајем деведесетих година, истраживања су се фокусирала на повезаност школске клима и различитих облика проблема у понашању, агресије, насиља и криминалног понашања (Welsh, 2000).

Међу ауторима који се баве овом проблематиком не само да постоје велика неслагања око дефинисања самог појма школске климе, већ је и у употреби читав низ термина којим се означава овај појам, као што су: школска атмосфера, школска осећања, школски амбијент, школски миље или школске околности (Freiberg, 1999; Homana et al., 2006; Tagiyri, 1968 према Cohen et al, 2009). Litwin i Stringer (1968: 1) описују школску климу као „скуп мерљивих својстава радне средине, заснованих на основу перцепције људи који живе и раде у тој средини, а за које је доказано да утичу на њихово понашање“. Неки аутори школску климу описују као „школску културу, као неформалну перцепцију процеса који се одвијају у школи“ (Deal & Kenedi, 1985; према Ayrin, 1990: 58). „Школска клима подразумева скуп свих околности у којима се одвија процес образовања и васпитања, као и мрежу односа који постоје међу учесницима образовно васпитног процеса“ (Јоксимовић и Богуновић, 2005; према Вујачић и Станишић, 2007: 425). Koth и сар. (2008: 96) су мишљења да је школска клима „производ социјалне интеракције између наставника и ученика, који је под утицајем образовних и друштвених вредности и који је повезан са социјалним односима унутар учионице и школе у целини”. „Школска клима се заснива на обрасцима искустава живота у школи, рефлектује норме, циљеве, вредности, интерперсоналне односе, праксу подучавања и руковођења и организационе структуре” (Cohen, et al., 2009: 182). Школа клима је широк појам који се односи на „перцепцију ученика о окружењу школе, која разликује једну школу од друге “(Hoy & Miskel, 1991: 221). Укратко, школска клима се односи на личност школе. Барановић и сар. (2006: 487) сматрају да школска клима представља „квалитет школске средине, да се темељи на заједничкој

перцепцији понашања у школи, а под утицајем је формалне и неформалне организације актера школског живота”.

Насупрот томе, може се рећи да се већина аутора слаже у томе да је школска клима мултидимензионалан конструкт, који се односи на квалитет и карактер школског живота (Cohen et al., 2009). Њена процена је веома комплексна и сложена, па самим тим представља велики изазов за истраживаче. Marshall (2004) истиче да је скуп елемента који одређују школску климу врло сложен и обиман. Иако не постоји опште прихваћен скуп елемената, аутор је на основу прегледа досадашњих истраживања издвојио навођене факторе који утичу на квалитет школске климе: број и квалитет интеракција између наставника и ученика, перцепција школског окружења од стране наставника и ученика, фактори окружења-изглед школе, учионица, наставна средства и сл., академски успех, осећај безбедности, величина школе, осећање поверења и поштовања према ученицима и наставницима. Cohen и сар. (2009) указују на то да постоје четири главна аспекта школског живота који обликују школску климу: безбедност, настава и учење, односи у школи и организациона структура. Показатељи који се односе на безбедност подељени су у две групе, физичке и социјално-емоционалне. У физичке спадају: јасна и видљива правила, адекватне реакције на насиље, формирани и прихваћени ставови о насиљу и осећање физичке безбедности, а под социјално-емоционалне: ставови о индивидуалним разликама, ставови и реакције на различите видове малтретирања, застрашивања и злостављања, решавање конфликтних ситуација и веровање у школска правила. Показатељи квалитета наставе и учења могу се сврстати у четири групе: квалитет наставе (висока очекивања у погледу постигнућа ученика, разноврсне методе и технике учења и подучавања, пружање помоћи када је то неопходно, савремене методе и облици рада, креативност, могућности за учествовање, коришћење похвала и награда и наставници као лидери), социјално, емоционално и етничко учење (вредновање социјалног, емоционалног и академског учења и поштовање свих ученика без обзира на њихов ниво интелигенције), професионални развој (стандарди и мере за подршку учењу, континуирано усавршавање и професионални развој, евалуација школског система, веровање да је професионални развој важан и користан) и лидерство (јасна визија, административна подршка, школски лидери поштују све особе у школи). У групу показатеља димензије односа у школи убрајају се: поштовање различитости (позитивни односи између наставника, школског особља, управе школе и ученика, заједничко одлучивање и планирање,

вршњачко и кооперативно учење и превенција насиља), школска заједница и сарадња (узајамна подршка, стална комуникација, учествовање родитеља у доношењу одлука и постојање програма намењених родитељима) и морал (ученици су веома ангажовани у процесу учења, наставници су задовољни радом својих ученика, ученици и школско особље се добро осећају у школи). Организациона структура обухвата следеће показатеље: чистоћу у школи, адекватан школски простор, величину школе, естетски квалитет, одговарајуће наставне и ваннаставне активности.

Zulling и сар. (2010) су издвојили следеће елементе: безбедност у школи и дисциплина, академска постигнућа, социјални односи, опремљеност школе и повезаност школе са локалном заједницом. Димензија безбедност и дисциплина подразумева постојање следећих показатеља: поштовања ауторитета и вршњака, познавање и веровање у правичност дисциплинских поступака и казни и постојање банди у школи; у димензију академска постигнућа убрајамо: остваривање и препознавање академске норме, инструкције, генерално задовољство ученицима, праћење и процена постигнућа ученика. Што се тиче социјалних односа, у њих аутори сврставају односе на релацији наставник-ученик, наставник- наставник, ученик-ученик, предусетљивост школског особља, а у опремљеност школе- опремљеност учионица, стање школе, учионица и школског дворишта и ентеријер школе. У повезаност школе са локалном заједницом, аутори убрајају узбуђене, ангажоване и одушевљене ученике, позитивна осећања која се гаје према школи и ученике који се осећају вреднима због свог ангажовања у школи.

С обзиром на остварен утицај у овој области, одлучили смо се да прикажемо концептуализацију школске климе коју су дали Howard, Howell & Brainard (1987). Под појмом школска клима, аутори подразумевају „осећања која људи гаје према школи и доживљаја о погодности школе као места за учење“ (Howard et al., 1987: 5). Посебна пажња је посвећена скупу показатеља квалитета школске климе, с обзиром да ће се у истраживању користити инструмент за процену климе који су аутори конструисали, а који је често примењиван у истраживањима. Наиме, ови аутори су издвојили осам општих фактора који утичу на квалитет школске климе, а то су: поштовање (међусобно уважавање ученика, наставника и руководилаца), поверење (постојање интегритета), висок морал (запослени су спремни да обављају поверене послове и осећају се сигурно и весело у својој школи), одржавање школе (школа се „самообнавља“, она расте, развија се и мења се), брига (запослени и директор брину једни о другима и међусобно

се помажу), могућности за учествовање (иако не могу сви да учествују у доношењу важних одлука, њихове идеје су увек саслушане и коришћене), континуирани академски и социјални развој (ученици усвајају знања, умећа и навика, интелектуално, морално, физички и естетски се развијају а наставници постављају висока очекивања и верују у успех својих ученика) и кохезија (осећање припадности школи и постојање „борбеног“ духа). Унапређивањем школске климе остварују се и њени циљеви- продукивност и задовољство. Остваривање циља продуктивност подразумева да школа пружа здраво, подстицајно и продуктивно окружење за учење, које доприноси личном и академском развоју ученика. Са друге стране циљ задовољство подразумева да школа пружа пријатно и задовољавајуће окружење за рад, које код ученика ствара осећај задовољства. Остваривањем ова два циља не само да се ствара повољна школска клима за ученике већ је она повољна и за наставнике, директоре, друго школско особље и родитеље. Поред остваривања ова два циља, аутор истиче да се не сме занемарити и задовољавање и поштовање неких основних потреба актера школског живота, као што су: физиолошке потребе, безбедност, осећање прихваћености, постигнућа и потреба за остваривањем пуног потенцијала. Аутор није занемарио ни показатеље негативне школске климе: велики број изостанака ученика, учесталост дисциплинских проблема, вандализам, ученици који не схватају значај учења и самог школовања, низак морал, пасивни ученици, лоша слика школе у локалној заједници и др.

Добри резултати у школском раду могу послужити као мотивација за друге активности али и за испуњење постављених циљева. Из наведених карактеристика школа изводе се услови неопходни за конструисање позитивне школске климе. Креирање позитивне школске климе за крајњи циљ има унапређивање рада школе, што подразумева један континуирани процес у коме сви актери дају свој допринос. Одржавање позитивних међуљудских односа, унапређивање наставног процеса, смањивање проблема у понашања ученика, сарадња школе са родитељима и локалном заједницом као и успешно управљање школом, циљеви су, који школа треба да оствари у току свог пута ка унапређивању (Вујачић и Станишић, 2007). Позитивну школску климу одликује скуп следећих својстава: атрактиван и допадљив изглед школе, позитивни односи, поштовање и сарадња између наставника, ваннаставног особља, ученика и родитеља, отворене могућности укључивања у академску и социјалну сферу (Ђурић и Поповић-Ћитић, 2010). Howard и сар. (1987) сматрају да позитивна клима чини школу местом где и наставници и ученици желе да проведу знатан део свог

времена. Аутори истичу да је изградња позитивне климе дуготрајан и комплексан процес који садржи читав низ активности које је потребно спровести и који захтева учешће свих актера школског живота. Први корак јесте формирање тима чији задаци јесу да прикупе основне податке о школској клими, спроведу активности о информисању и значају процеса процене климе, изврше процену школске климе- која ће пружити прецизан снимак стања у школи и идентификују снаге и слабости школе. Након тога неопходно је анализирати добијене податке, истаћи области које захтевају побољшање и тражити различите начине којима ће се доћи до њиховог побољшања. У том процесу, неопходно је узети у обзир идеје и мишљења свих запослених, а након тога оформити нови тим који ће на основу тих идеја и предлога сачинити Акциони план који ће обухватити све неопходне циљеве, задатке, активности, носиоце тих активности и извршити евалуацију. Свака промена мора бити контролисана, анализирана и евидентирана. С обзиром да се сваке године у школи мењају наставници, добијају нови ученици, догађају се промене у образовном систему и мењају услови у окружењу, пожељно је да се процена школске климе врши сваке године. На основу студије случаја коју су аутори приказали у својој књизи, можемо приметити и да се после годину дана могу значајно побољшати области који су процењене као слабости, али да се крајњи резултат постиже за неколико година.

3. Проблеми у понашању ученика млађих разреда основне школе

У савременим димензионалним системима широко је прихваћена подела на две категорије проблема: екстернализоване и интернализоване бихејвиоралне проблеме (Achenbach & Rescorla, 2001). Екстернализовани проблеми односе се на недовољно контролисана и на друге усмерена понашања, подразумевају конфликте са другим особама и социјалним нормама и откривени су, док су интернализовани проблеми прикривени и узрокују тешкоће особи која их има (Achenbach, 1995). У оквиру екстернализованих проблема издвојена су два синдрома, синдром агресивног понашања и синдром понашања којим се крше правила. Први синдром обухвата различите облике опозиционог понашања и агресије, док други синдром обухвата само неагресивна понашања (Achenbach & Rescorla, 2001, према Жунић-Павловић и Павловић, 2013).

У синдром агресивно понашање спадају следећи проблеми: често свађање и препирање са другима, напади на друге и туче, упућивање претњи другима, уништавање својих и туђих ствари, задиркивање других, напади беса, непослушност код куће и у школи, окрутност и подлост, тврдоглавост и пркосност, сумњичавост,

променљивост расположења и учестала љутња и викање, док синдром понашање којим се крше правила обухвата: кршење правила понашања код куће, у школи и на другим местима, наклоност ка старијем и проблематичнијем друштву, псовање, лагање и варање, бежање од куће и изостајање из школе, крађе, подметање пожара, вандализам, често размишљање о сексу, пушење, пијење алкохолних пића, злоупотреба дрога и недостатак осећања кривице због лошег понашања (Жунић-Павловић и сар., 2010).

Интернализовани проблеми обухватају три синдрома: анксиозност/депресивност, повученост/депресивност и соматске притужбе. У ове синдроме се убрајају следећи проблеми: депресивност, страх, аксиозност, снижено самопоштовање, плашљивост, потиштеност, немарност и лењост, нервоза, повученост и др. (Bouillet i Uzelac, 2007).

Подела на екстернализоване и интернализоване проблеме се показала веома корисном у истраживањима понашања деце. У бројним истраживањима се показало да да екстернализовани поремећаји понашања показују већу временску стабилност од интернализованих , лошије прогнозе и већу отпорност на интервенције (Loeber, Dishion, 1983; McMahon, 1994; Paterrson et al., 1992; Rutter et al., 1998; prema Hrnčić, 2005). Такође, екстернализовани проблеми, чешће се јављају код дечака, док су интернализовани учесталији код девојчица (Bouillet i Uzelac, 2007). Учесталост екстернализованих проблема у укупној популацији деце и омладине креће се између 2% и 15% и мења се у зависности од узраста детета (Hinshaw, 1992; према Жунић-Павловић и Ковачевић-Лепојевић, 2011). Тако су симптоми агресивног понашања и понашања којим се крше правила учесталији код дечака (Leadbeater et al., 1999; Stanger et al., 1997). У детињству је ниво агресивног понашања скоро двоструко већи код дечака него код девојчица, али ове разлике готово да нестају у адолесценцији (Bongers, et al., 2003 према Жунић-Павловић и Павловић, 2013). Понашања којим се крше правила су учесталија код дечака како у детињству тако и у адолесценцији (Maughan et al., 2000).

Stormont (2002) истиче да су деца са развијеним екстернализованим проблемима у понашању већ у предшколској доби исказују особине попут лошег расположења, појачане активности, напетости, повлачења, раздражљивости и других потешкоћа у контролисању понашања. Oland и Shaw (2005) су мишљења да је главна карактеристика екстернализованих поремећаја неконтролисано понашање деце. Наиме деца са екстернализованим поремећајима у понашању немају довољно развијену способност самоконтроле и не примећују негативне реакције околине на своје понашање. Такође,

због потешкоћа у социјалним интеракцијама, склони су повлачењу у себе, што касније може довести до испољавања беса (Rubin et al., 1990, према Eisenberg et al., 2001). Loeber (1990, према Essau & Conradt, 2006) приказује развојни пут екстернализованог и антисоцијалног понашања од предшколске доби до адолесценције. Тај развојни пут започиње с тешким темпераментом и хиперактивношћу па све до прикривених проблема понашања као што су бежање из школе, лажи, крађе и дружење са вршњацима који су постали деликвенти. Уколико деца не науче да користе социјално прихватљиве начине за постизање својих циљева или решавање конфликата са другом децом, постоји могућност да постану повучена или да науче да прибегавају насилном понашању као начину који доводи до циља.

Екстернализирани проблеми показују стабилност током основношколског периода и у значајној мери негативно утичу на многа развојна подручја и компетенције, посебно на подручје академског постигнућа – нпр. антисоцијално понашање омета квалитетну адаптацију и школски успех. (Обрадовић и сар., 2010). У периоду адолесценције тај утицај се повећава и доводи неиспуњавања школских обавеза, што резултира школским неуспехом и погоршавању антисоцијалних симптома. Главни разлози томе су првенствено у емоционалном удаљавању од просоцијалне вршњачке популације, избегавању школских активности и повезивању с девијантним вршњачким групама. Екстернализирани симптоми, посебно агресивно понашање, може довести до тога да вршњачке одбачености, социјалне изолације и слабијег школског успеха (Burt et al., 2008; Chen et al., 1997). Деца и адолесценти с израженим интернализованим симптомима (нпр. депресивност, анксиозност и др.) имају низак ниво социјалне компетенције и постижу слабији школски успех. Истовремено, лонгитудинална истраживања која су пратила интеракцију између академских постигнућа и интернализованих проблема су показала како интернализовани проблеми у детињству имају одређени утицај на академски успех адолесцената, односно како интернализовани проблеми у адолесцентном периоду негативно утичу на академски успех каснијем животном периоду (Обрадовић и сар., 2010). С друге стране истраживања су показала да проблеми са академским постигнућем изазивају негативне промене у интернализованим симптомима док их позитивно школско постигнуће значајно смањује (Обрадовић и сар., 2010). У лонгитудиналној студији коју су спровели Стојковић и сар. (2013), проблеми у понашању и њихови корелати су процењивани у два таласа са временским размаком од годину дана. Резултати су показали да са узрастом расте учесталост проблема у понашању и да су ти проблеми израженији код

дечака него код девојчица. Као статистички значајни корелати проблема у понашању издвојени су: сукоби са родитељима, притисак вршњака да се прихвате друштвено неприхватљиви облици понашања, негативан доживљај школе и претерана контрола од стране оца. Проблеми у понашању предвиђају промене у доживљају школе током времена, а претерана контрола од стране оца и притисак вршњака предвиђају промене у изражености проблема у понашању, што указује да постоји обостран утицај између проблема у понашању и њихових корелата.

Истраживања која су рађена у нашој земљи, у великој мери су фокусирана на учесталост проблема у понашању ученика . Тако је Слободанка Гашић-Павишић, међу бројним истраживањима, спровела и истраживање попут Wheldall i Jackson (1988, према: Гашић-Павишић, 2003: 428) у Енглеској. Испитано је мишљење 152 учитеља из сеоских и градских скола у Србији о учесталости и озбиљности десет врста проблема у понашању ученика. Показало се да прављење буке и ометање наставе, ометање других ученика и физичка агресија према другим ученицима представљају највећи проблем.

Истраживање о проблемима у учењу и понашању ученика (Марковић, 2005) је имало за циљ да испита мишљења и ставове наставника о ученицима са проблемима у учењу и понашању. По мишљењу наставника, највећи проблеми код ученика су: пажња, бежање са часова, агресивност, незаинтересованост и непоштовање ауторитета.

У Србији је 2007. године спроведено истраживање TIMSS, из кога смо издвојили занимљиву процену директора о проблематичном понашању ученика. Наиме, према мишљењу директора најчешћи облици проблематичног понашања ученика јесу кашњење у школу, бежање са часова и ометање наставе. Већина директора (82%) ове облике понашања не види као озбиљан проблем, што оставља утисак да је то нормална појава у школама ид а се из тог разлога не препознаје као проблем. Подаци такође указују да је 76% директора одговорило да се у њиховим школама ретко дешава да ученици не поштују правила понашања и да су облици вандализам ретки. Такође, половина испитаних директора непоштовање правила понашања и вандализам не препознају као проблем у понашању ученика (Гашић-Павишић и сар., 2011).

ПРЕДМЕТ ИСТРАЖИВАЊА

Бројна емпиријска истраживања указују на повезаност школске климе и проблема у понашању ученика. Заједнички закључак ових студија јесте да је учесталост проблема у понашању ученика мања у школама које карактерише позитивна клима.

У оквиру своје студије Pink (1982) је процењивао климу у десет школа са територије САД-а и доказао је да постоји значајна веза између школске климе и проблема у понашању ученика. Позитивна понашања ученика препозната су у оним „безбеднијим“ школама, у којима су директори били лидери, где су постојала јасно одређена правила која су се поштовала, где су ученици и наставницу били поносни што су део те школе, где је постојала подршка локалне заједнице и где се од ученика очекивало да надмаше очекивано.

Bryk и сар. (1988; 1993) су своје истраживање посветили испитивању ефеката школске климе, кроз димензију школске организације, на понашање ученика. Аутори су истраживање започели са претпоставком да школе у којима влада осећање заједништва имају позитивне ефекте на учење и понашање ученика. За потребе овог истраживања аутори су издвојили следеће показатеље којима се вредновао квалитет организацијске климе: заједничке вредности између чланова школе, очекивања у погледу учења, постигнућа и понашања ученика, активности које подстичу позитивне друштвене интеракције, карактеристичан образац друштвених односа (брига, поверење и колегијални односи) и улога наставника. У оквиру димензије школске организације раздвојени су ефекти које остварује школски састав- просечан школски успех ученика, социоекономски статус, етничка припадност и пол, од ефеката који остварује скуп индивидуалних демографских карактеристика. Показало се да ове варијабле имају значајан утицај на процену проблема у понашању ученика. Истраживачи истичу да величина школе има значајан утицај на испољавање проблема у понашању ученика. Наиме, у већим школама је повећан и број ученика са проблемима у понашању. Као најзаступљенији издвојени су: велики број изостанака, недолично понашање на часовима и напуштање школе. Школа која поседује позитивну организацијску климу, у којој постоје све већ наведене карактеристике, успешна је у превенцији проблема у понашању и може се похвалити малим бројем ученика са проблемима у понашању и то без обзира на њену величину, састав и сарадњу са родитељима. Аутори су закључили

да састав школе и њена величина утичу на испољавање проблема у понашању ученика и то индиректно тако што унапређују или спутавају развој организацијске климе школе.

Rutter (1983) је указао на повезаност школске климе и проблема у понашању ученика кроз изостајање из школе. Наиме, аутор је својим истраживањим дошао до закључка да је разлог великом броју изостанака ученика у неповољној клими која влада у школи. Наиме, 56% испитиваних ученика је почело да изостаје из институционалних разлога (неповољна школска клима, незадовољство према школи и самом стању у школи), а 86% студената је из тог разлога и наставило са изостајањем. Ови институционални разлози су јасно повезани са перцепцијом школске климе од стране ученика. Ученици су у највећој мери показали незадовољство према неадекватним школским правилима и кажњавању и према односу који према њима имају наставници.

Истраживања показују да је у школама са негативном школском климом евидентирано постајање проблема у дисциплини ученика, што је изазвано нејасним и неадекватним правилима, неадекватним реаговањем и кажњавањем за непоштовање правила и ученичким неповерењем у легитимност правила (Welsh et al., 2000). Gootfredson i Gootfredson (1985) су испитивали утицај интерних и екстерних фактора на виктимизацију наставника и ученика. Школе у којима је владала негативна школска клима, у којима су су правила нејасна, у којима наставници не познају правила или се не слажу са њима, а ученици не верују у њихову легитимност, школе у којима се игноришу проблеми у понашању ученика и сл., евидентиран је висок степен дисциплинских проблема, проблема у понашању и виктимизације ученика. Друга група фактора укључује величину школе, лоше односе и сарадњу у школи, неадекватно руковођење школом, низак степен морала и др. Аутори су такође истакли, да се неке од карактеристика заједнице у којој се школа налази, као што су висок степен кримала, незапослености и сиромаштва, у појединим случајевима, могу довести у везу са високим нивоом виктимизације у школама.

Gootfredson и сар. (2005) поновили истраживање, користећи велики узорак од 254 школе и испитивали утицај школске климе, кроз интерне и екстерне факторе, на деликвентно понашање, проблеме у понашању ученика и виктимизацију наставника и ученика. Школе у којима је перципирана позитивна школска клима, у којима су јасно постављена правила и у чију легитимност се верује, забележена је мања стопа деликвентног понашања, учесталост проблема у понашању и виктимизације ученика.

Аутори су покушали да издвоје неке од карактеристика које школа треба да поседује да би била „заштићена“ од ових проблема, а то су: висок морал наставника, јак систем руковођења школом, велика ангажованост наставника у свим сферама, јасна и адекватна правила понашања која се поштају и у које се верује. За оне школе које не поседују наведене карактеристике, аутори препоручују спровођење широког спектра активности којима ће се унапредити ове области школске климе.

Way и сар. (2007) су спровели лонгитудиналну студију у којој су испитивали промене у перцепцији школске климе на узорку од 1451 ученика, на почетку шестог и на крају осмог разреда. Процена школске климе је базирана на прилагођености ученика школи и то са психолошког аспекта и са аспекта понашања, а подразумевала је вредновање следећих показатеља: подршка наставника, вршњачка подршка, аутономија ученика и јасноћа и доследност школским правилама и прописима. Аутори су дошли и до закључка да су ученици у шестом разреду климу у школи проценили као позитивну и показали висок степен прилагођености школи, али у осмом разреду је тај ниво опао, што аутори објашњавају све већем нескладу између онога што ученицима треба и онога што им школа пружа. Показала се и статистички значајна разлика у перцепцији и прилагођености између дечака и девојчица. Девојчице у осмом разреду су негативно процениле климу у школи и показале нижи степен прилагођености, док је код дечака било обрнуто, они су такве доживљаје имали у шестом разреду. Што се тиче социоекономског статуса ученика, у истраживању се није показало да он има ефекат на промену перцепције школске климе. Промене које су забележене у понашању ученика јесу повећан број симптома депресивности, проблема у понашању и низак степен самопоуздања ученика.

Kuperminc и сар. (2001) су испитивали повезаност школске климе са емоционалним проблемима и проблемима у понашању ученика у оквиру односа особа-окружење. Узорком је обухваћено 230 девојчица и 230 дечака са великим разликама у етничком и социоекономском погледу. Процена школске климе је подразумевала вредновање следећих показатеља: мотивација за постигнућем, правичност, ред и дисциплина, укљученост родитеља у рад школе, дељење ресурса, односи на релацији ученик-ученик и ученик-наставник. Добијени резултати су показали да су ученици који су негативно перципирали школску климу, испољили висок степен екстернализованих и интернализованих проблема, док је код ученика који су позитивно перципирали климу овај степен испољавања знатно нижи. Аутори су на основу

добијених резултата истраживања дошли до закључка да је доживљај школске климе повезан са проблемима у понашању и да је неопходно радити на развијању социјалних компетенција ученика јер се на тај начин може довести до побољшања у понашању ученика и њихове боље прилагођености школи.

Stewart (2003) је испитивао у којој мери индивидуални и школски фактори утичу на проблеме у понашању ученика. Испитивани су следећи фактори: понашање (туче, непоштовање школских правила, суспендовање из школе и условна суспензија), приврженост школи, посвећеност школи и школским обавезама (учешће у животу школе), веровање у школска правила, учешће родитеља и дружење са „позитивним“ вршњацима. Главни закључак ових аутора јесте да социјални односи имају велику улогу у редуковању проблема у понашању ученика. За ученике који верују у легитимност правила постоји мања вероватноћа да ће испољити неки од облика проблема у понашању. Аутори такође истичу и ефекте које остварују фактори физичке димензије школе на проблеме у понашању, тј. веза између величине школе и окружења у коме се налази. Наиме, школе које су веће и које се налазе у градским срединама имају већи број ученика са проблемима у понашању.

Међу првим истраживањима која су се бавила испитивањем повезаности школске климе и школског успеха јесте и студија Brookovera и сар. (1978), која се фокусирала на повезаност школског успеха са школском климом, са једне стране и социоекономског статуса и етничке припрадности, са друге стране. Школска клима се показала као бољи предиктор школског успеха. Након тога, аутори су спровели друго истраживање у 59 школа, у којима су климу процењивали наставници. Указано је на постојаност везе између школске климе и школског успеха ученика, а веза је била јача у школама које се налазе у заједницама, чији становници имају висок социјалноекомски статус.

Johnson i Stevens (2005) су испитивали утицај школске климе на школски успех и постигнућа ученика. Показало се да постоји веза између доживљаја школске климе од стране наставника и школског успеха ученика. Школе у којима влада позитивна школска клима, где постоји висок степен осећања припадања, где се примењују савремене методе и облици рада и наставна средства, у којима су наставници укључени у процес доношења одлука, школе у којима се промовишу вредности заједништва и припадања, у којима владају позитивни односи , ученици постижу бољи школски успех и имају висока постигнућа.

На основу овог кратког прегледа сродних истраживања, можемо извести неке значајне закључке. Пре свега, школа је веома битна за формирање и развој личности. Као што постоје дисфункционалне породице тако постоје и дисфункционалне школе. То су школе у којима влада негативна школска клима коју карактеришу: дисциплински проблеми, неадекватна и нејасна правила понашања, велики број изостанака ученика, учесталост проблема у понашању, вандализам, низак морал, лоши односи, традиционална настава, лош школски успех и др. Школска средина има значајну улогу у етиологији и превенцији проблема у понашању с обзиром да ученици боравећи свакодневно у школи развијају своју личност, формирају ставове, формирају поглед на свет и др. Из тог разлога је битно да се уочи повезаност школске климе и проблема у понашању ученика. Мишљења смо да је креирање позитивне климе у школи најнепосредније повезано са превенцијом проблема у понашању ученика, односно да се превенција темељи управо на позитивној школској клими. Постоји нужна потреба за увођењем континуираних и доследних активности које ће помоћи у унапређивању школске климе и тиме допринети унапређивању образовно-васпитног рада и његових ефеката.

Ово истраживање је предметно усмерено на проучавање повезаности школске климе са проблемима у понашању ученика млађих разреда основне школе. Полазећи од тога да стварање позитивне школске климе може бити од велике користи у редуковању и превенцији проблема у понашању, посебну пажњу смо посветили анализи и процени климе у нашим школама.

ЦИЉ И ЗАДАЦИ ИСТРАЖИВАЊА

Основни циљ истраживања је утврђивање повезаности школске климе и проблема у понашању ученика млађих разреда основне школе.

Из овако постављеног циља, проистичу следећи задаци истраживања:

1. Утврдити учесталост и образце испољавања проблема у понашању;
2. Процена фактора опште климе у школи (поштовање, поверење, високи морал, могућности за учествовање, континуирани академски и социјални развој, кохезивност, одржавање школе и брига);
3. Процена програмских, процесних и материјалних детерминанти школске климе;

4. Утврђивање везе између фактора опште климе у школи и проблема у понашању ученика.

ХИПОТЕЗЕ

На основу истраживачких задатака посебне хипотезе гласе:

Хипотеза 1. Школе се међусобно разликују у факторима опште климе;

Хипотеза 2. Међу школама постоје разлике у учесталости проблема у понашању;

Хипотеза 3. Школе се међусобно разликују у програмским, процесним и материјалним детерминантама школске климе;

Хипотеза 4. Постоји повезаност проблема у понашању и фактора опште климе у школи (поштовање, поверење, високи морал, могућности за учествовање, континуирани академски и социјални развој, кохезивност, одржавање школе и брига);

МЕТОДЕ ИСТРАЖИВАЊА

Узорак истраживања

Узорак истраживања ће чинити 500 ученика од првог до четвртог разреда основне школе, оба пола, узраста од седам до десет година. Истраживање ће бити реализовано у шест основних школа са територије града Београда. Из сваке школе случајним избором биће издвојено по једно одељење I, II, III и IV разреда, укупно 24 одељења.

Варијабле истраживања

1. Хипотеза:

Зависна варијабла: фактори опште климе у школи (поштовање, поверење, високи морал, могућности за учествовање, континуирани академски и социјални развој, кохезивност, одржавање школе и брига);

Независна варијабла: величина школе, број запослених, број ученика, средина у којој се школа налази, пол, године старости, радно искуство, школска спрема.

2. Хипотеза:

Зависна варијабла: проблеми у понашању ученика

(Скала школског успеха, Скала адаптивног функционисања и Проблемска скала- анксиозност/депресивност, повлачење/депресивност, соматске притужбе, социјални проблеми, проблеми мишљења, проблеми пажње, понашања којим се крше правила и агресивно понашање;

Независна варијабла: узраст ученика;

Контролна варијабла: пол ученика.

3. Хипотеза:

Зависна варијабла: програмске, процесне и материјалне детерминанте школске климе;

Независна варијабла: величина школе, број запослених, број ученика, средина у којој се школа налази, пол, године старости, радно искуство, школска спрема.

4. Хипотеза:

Зависна варијабла: фактори опште климе у школи (поштовање, поверење, високи морал, могућности за учествовање, континуирани академски и социјални развој, кохезивност, одржавање школе и брига) и проблеми у понашању ученика(Скала школског успеха, Скала адаптивног функционисања и Проблемска скала- анксиозност/депресивност, повлачење/депресивност, соматске притужбе, социјални проблеми, проблеми мишљења, проблеми пажње, понашања којим се крше правила и агресивно понашање;

Независна варијабла: величина школе, број запослених, број ученика, средина у којој се школа налази, пол, године старости, радно искуство, школска спрема.

Поступак испитивања, инструменти и начин прикупљања података

Истраживање ће бити обављено у току школске 2014/2015. године у шест школа са територије града Београда, уз реализацију следећих пројектних активности:

1. Обавештавање школа о истраживању и одобравање од стране Школског одбора, Наставничког већа и Савета родитеља.

2. Узорак- неопходно је да учитељи добро познају школу и ученике (минимум два месеца)

3. Процена учесталости и образаца испољавања проблема у понашању, применом инструмента ТРФ *(Teacher's Report Form/6-18,* Achenbach, Rescorla, 2001)

4. Процена фактора опште климе у школи (поштовање, поверење, високи морал, могућности за учествовање, континуирани академски и социјални развој, кохезивност,

одржавање школе и брига) и програмских, процесних и материјалних детерминанти школске климе, применом инструмента Профил школске климе (CFK, Ltd., School Climate Profile, Howard et al., 1987).

Проблеми у понашању

За процену проблема у понашању биће коришћена ТРФ скала *(Teacher's Report Form/6-18)*, верзија за наставнике у школи која се користи за процену за адаптивног функционисања и проблема у понашању деце узраста од шест до осамнаест година, а део је Ахенбаховог система емпиријски засноване процене *(Achenbach System of Empiricaly Based Assessment – ASEBA)*, који је коришћен у великом броју истраживања (Achenbach, Rescorla, 2001). Инструмент се састоји из два дела. Први део чине две скале: Скала школског успеха (која процењује индивидуална постигнућа из наставних предмета) и Скала адаптивног функционисања (која процењује понашање, труд, учење и задовољство детета). На основу скорова са ових скала добија се профил адаптивног функционисања детета. Други део садржи 113 питања, подељених у осам скала према следећим синдромима: *анксиозност/депресивност* (нпр. „осећа да га/је нико не воли“), *повлачање/депресивност* (нпр.“одбија да прича“), *соматске притужбе* (нпр. „осећа се преморено“), *социјални проблеми* (нпр. „не слаже се добро са другом децом“), *проблеми мишљења* (нпр. „чује звуке или гласове које други не чују“), *проблеми пажње* (нпр. „има проблема са концентрацијом или пажњом“), *понашања којим се крше правила* (нпр. „псује и користи ружне речи“) и *агресивно понашање* (нпр. „Уништава ствари које припадају другима“).На основу скорова на свим скалама добија се укупан скор проблема.

Одговори су понуђени на тростепеној скали: 0 – нетачно, 1 – делимично тачно и 2 – тачно. Временски интервал процене је два месеца, а потребно време за попуњавање скале је 15–20 минута. Поузданост *Teacher's Report Form-TRF/6-18* скале (Скала школског успеха, Скала адаптивног функционисања и Проблемска скала) изражена Пирсоновим коефицијентом корелације је 0.90 и унутрашњом конзистентношћу од .91 до .95 (Achenbach, Rescorla, 2001).

Школска клима

За процену школске климе биће коришћен инструмент Профил школске климе (CFK, Ltd., School Climate Profile, Howard et al., 1987). Овај инструмент се састоји из четири дела: фактора опште климе, програмски фактори, процесни фактори и материјални фактори. Први део, којим се процењују општи фактори климе, састоји се из следећих осам подскала: поштовање, поверење, високи морал, могућности за учествовање, континуирани академски и социјални развој, кохезивност, одржавање школе и брига. Наведене подскале мере факторе који су издвојени као показатељи квалитета школе за само учење али и успех који школа постиже у остваривању циљева продуктивности и задовољства. На основу 40 тврдњи на подскали општих фактора климе добијају се одговори на питање у којој мери је школска клима позитивна или негативна, као на пример: „У овој школи се поштују сви ученици, без обзира на успех који постижу “ или „Ја волим да радим у овој школи“. Остали делови дају одговоре на питања које активности треба планирати у циљу побољшања школске климе и могу се сматрати дијагностичким средствима. Други део, програмски фактори, састоји се из седам подскала: активно учење, индивидуализована очекивања у погледу успеха, разнолика окружења за учење, флексибилне наставне и ваннаставне активности, прилагођеност подршке и приступа нивоу зрелости ученика, заједнички утврђена школска правила и различити системи награђивања. Овај део садржи 35 тврдњи, као на пример, „Образовна постугнућа знања и вештина ученика у овој школи су одлична и примењивана у пракси . “ или „ Наставници користе широк спектар наставних средстава и дидактичких медија.“. Трећи део, процесни фактори, састоји се од осам следећих подскала: способност решавања проблема, побољшање циљева школе, препознавање и решавање конфликтних ситуација, ефективна комуникација, доношење одлука, аутономија уз одговорност, ефективне стратегије подучавања и способност планирања будућности. Овај део садржи 40 тврдњи, као на пример, „ Професори су на располагању ученицима којима је потребна помоћ. “ или „Наша школа је корак испред времена“. Четврти део, материјални фактори, састоји се из следеће три подскале: адекватни ресурси, подржавајући и ефикасан систем логистике и адекватност школског инвентара. Овај део садржи 15 тврдњи, као на пример, „ Пријатно је бити у овој згради; одржава се хигијена и у добром је стању “ или „ Школа располаже наставним материјалима, опремом и средствима неопходним за процес наставе “. Испитаници одговарају заокруживањем једног од понуђених одговора на четворостепеној скали, од

1 – скоро никад до 4 – скоро увек. Скала је четворостепена, при чему испитаници одговарају бирајући један од понуђених одговора од „никад“ до „скоро увек“. Овај инструмент има добре метријске карактеристике, при чему унутрашња конзистентност утврђена Cronbach’s alpha тестом указује на вредност од .93 (Johnson et al., 1999).

Обрада и анализа података

Анализа и обрада података извршиће се помоћу пакета намењеног статистичкој обради података за друштвене науке (Statistical Package for the Social Sciences – SPSS for Windows, version 17.0, 2008). У обради података користиће се мере пребројавања, мере централне тенденције, мере варијабилности, *t*-тест, анализа варијансе, корелационе и регресионе анализе. На основу примењене статистичке анализе, добијени резултати презентоваће се табеларно и графички.

ОЧЕКИВАНИ РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Повезаност школске климе са испољавањем проблема у понашању заокупљује научнике и стручњаке већ дуги низ година. На основу испитивања стања у школској пракси, односно процене и мишљења наставника, о учесталости и испољавању проблема у понашању ученика као и процене школске климе бићемо у могућности да утврдимо да ли постоји повезаност између њих. Мишљења смо да ово истраживање може донети значајан допринос унапређивању васпитног рада у школи и спречавању појаве и сузбијању проблема у понашању ученика. Имплементација резултата овог истраживања може бити од помоћи свим учесницима образовно-васпитног процеса. Предложена тема представља изазован и важан подухват у тренутку када се испољавање проблема у понашању види као један од значајних проблема у области образовања и васпитања ученика.

Очекује се да ће истраживачки налази допринети бољем разумевању самог конструкта школске климе, тј. димензија и њене повезаности са испољавањем проблема у понашању ученика млађих разреда основне школе. Такође, очекујемо и да ће се фокус улоге школе усмерити на разноврсне активности и интервенције које школа треба да предузме у циљу спречавања појаве проблема у понашању ученика. Очекује се да би

такве активности, који произлазе из потреба саме образовно-васпитне праксе, пружиле значајан допринос унапређивању васпитног рада у школи и спречавању појаве и сузбијању проблема у понашања ученика. Поред значаја за школску праксу, конструисање таквог комплексног програма превенције допринело би и развоју педагошке науке у области превенције проблема у понашању ученика.

ЛИТЕРАТУРА

Achenbach, T. M. (1995). Empirically based assessment and taxonomy: Applications to clinical research. *Psychological Assessment, 7* (3), 261–274.

Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2001). *Manual for the ASEBA school-age forms and profiles.* Burlington: University of Vermont, Research Center for Children, Youth and Families.

Anderson, C. S. (1982). The search for school climate: A review of the literature. *Review of Educational Research, 52* (3), 368–420.

Avramović, Z. (2010). Problem stvaranja socijalne klime u odeljenju. *Pedagogija, 65* (1), 104–117.

Baranović, B., Domović, V., Štirbić, M. (2006). O aspektima školske klime u osnovnim školama u Hrvatskoj. *Sociologija i prostor, 44* (4), 485–504.

Bouillet, D., Bijedić, M. (2007). Rizična ponašanja učenika srednjih škola i doživljaj kvalitete razredno-nastavnog ozračja. *Odgojne znanosti, 10* (2), 113–132.

Bouillet, D., Uzelac, S. (2007). *Osnove socijalne pedagogije.* Zagreb: Školska knjiga.

Brookover, W. B., Schweitzer, J. H., Schneider, J. M., Beady, C. H., Flood, P. K., & Wisenbaker, J. M. (1978). Elementary school social climate and school achievement. *American Educational Research Journal, 15,* 301–318.

Bryk, A., & Driscoll, M. (1988). *The school as community: theoretical foundations, contextual influences, and consequences for students and teachers*. Madison: University of Wisconsin, National Center on Effective Secondary Schools.

Bryk, A., Lee, V., & Holland, P. (1993). *Catholic schools and the common good.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Burt, K. B., Obradović, J., Long, J. D., & Masten, A. S. (2008). The Interplay of Social Competence and Psychopathology Over 20 Years: Testing Transactional and Cascade Models. *Child Development, 79,* 359–374.

Chen, X., Rubin, K. H., & Li, D. (1997). Relation Between Academic Achivement and Social Adjustment: Evidence From Chinese Children. *Developmental Psychology, 33,* 518–525.

Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, teacher education and practice. *Teachers College Record, 111* (1), 180–213.

Creemers, B. P. M., & Reezigt, G. J. (1999). The role of school and classroom climate in elementary school learning environments. In H. J. Freiberg (Ed.), *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments* (pp. 30–48). London: Falmer Press.

Đurić, S., Popović-Ćitić, B. (2010). Procena školska klime kao pretpostavka uspešnog planiranja prevencije poremećaja ponašanja. U J. Kovačević, V. Vučinić (Ur.), *Smetnje i poremećaji: fenomenologija, prevencija i tretman, deo 2,* (str. 499–515). Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.

Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Shepard, S. A. , Reiser, M., Murphy, B.C., Losoya, S.H., & Guthrie, I.K. (2001). The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behavior. *Child Development, 72* (4), 1112-1134.

Essau., C., & Conardt, J. (2006). *Agresivnost u djece i mladeži*. Zagreb: Naklada Slap

Freiberg, H. J., & Stein T. A. (1999). Measuring, improving and sustaining healthy learning environments. In H. J. Freiberg (Ed.), *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments* (pp. 11–29). London: Falmer Press.

Gašić Pavišić, S. (2003). Ponašanje učenika na času koje učiteljima pričinjava teškoće. *Nastava i vaspitanje, 52* (4), 409–431.

Gašić-Pavišić, S., Stanković, D. i Malinić, D. (2011). TIMSS 2007 u Srbiji-opis istraživanja i glavni rezultati. U S. Gašić-Pavišić, D. Stanković (Ur.), *TIMSS 2007 u Srbiji* (str. 11-37). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Good, T. L., & Weinstein, R. S. (1986). Schools make a difference. *American Psychologist, 41,* 1090–1097.

Gottfredson, G.D. & Gottfredson, D.C (1985). *Victimization in Schools*. New York: Plenum Press.

Gottfredson, G.D., Gottfredson, D.C., Payne, A.A., & Gottfredson, N.C. (2005). School climate predictors of school disorder: ressults from National Study of Delinquency Prevention in School. *Journal of Research in Crime and Delinquency, 42*, 412–444.

Griffith, J. (1995). An empirical examination of a model of social climate in elementary schools. *Based and Applied Social Psychology, 17,* 97–117.

Halpin, A. W., & Croft D. B. (1963). *The organizational climate of schools*. Chicago, IL: Midwest Administration Center of the University of Chicago.

Howard, E., Howell, B., & Brainard, E. (1987). *Handbook for Conducting School Climate Improvement Projects.Phi Delta Kappa Educational Foundation.* New York: Random House.

Hoy, W. K, & Miskel, C. G. (1991). *Educational administration: Theory, research, and practice.* New York: Random House.

Hrnčić, J. (2005). Životni putevi mladih sa antisocijalnim ponašanjem. *Socijalna misao, 12* (2-3), 7–23.

Johnson, W. L., Johnson, A. M., & Zimmerman, K. (1996). Assessing school climate priorities: A Texas study. *The Clearing House, 70* (2), 64–66.

Johnson, W., Johnson, A., Kranch, D. & Zimmerman, K. (1999). The Development of a University Version of the Charles F. Kettering Climate Scale. *Educational and Psychological Measurement 59* (2), 336–350.

Joksimović S., Bogunović B. (2005). Nastavnici o kontekstu nastave i postignuće učenika. U R. Antonijević, D. Janjetović (Ur.), *TIMSS 2003 u Srbiji* (str. 270–291). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Koth, C., Bradshaw, C., & Leaf, P. (2008). A multilevel study of student perceptions of school climate: The effect of classroom-level factors. *Journal of Educational Psychology, 100* (1), 96–104.

Kottkamp, R. B., & Mulhern, J. A. (1987). Teacher Expectancy Motivation, Open to Closed Climate and Pupil Control Ideology in High Schools. *Journal of Research and Development in Education, 20* (2), 9–18.

Kuperminc, G., Leadbeater, B., Emmons, C., & Blatt, S. (2001). School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students. *Journal of School Psychology, 39*, 141–159.

Leadbeater, B.J., Kuperminc, G.P, Herrtzog, C.,& Blatt, S.J (1999). A multivariate model of differences in adolescents internalizing and externalizing problems. *Developmental Psychology, 35,* 1268–1282.

Lezotte, L.W. (1991). *Correlates of Effective Schools: the first and second generation.* Okemos, MI: Effective Schools Products, Ltd.

Litwin, G.H., & Stringer, R.A. (1968). *Motivational and organizational climate*. Boston: Graduate School of Business Administration of Harvard University.

Loser, F. & Bender, D. (2003). Protective factors and resilience. In D.P.Farrington, J.W.Coid (Eds.), *Early Prevention of Adult Antisocial Behaviour* (pp. 130–204). NY: Cambridge University Press.

Mandić, P., Radovanović, I. i Mandić, D. (2000). *Uvod u opštu informatičku pedagogiju.* Beograd: Učiteljski fakultet u Beogradu.

Marković, J. (2005). Učenje i ponašanje učenika–problemi u praksi. *Pedagoška stvarnost, 51* (3-4), 316–324.

Marshall, M.L. (2004). *Examining school climate: Defining factors and educational influences*. Atlanta, GA: Georgia State University, Centar for Research on School Safety, School Climate and Clasroom Management.

Maughan, B., Picklesa, A., Rowe, R., Costello, E.J., & Angold, A. (2000). Developmental trajectories of aggressive and non-aggressive conduct problems. *Journal of Quantitative Criminology, 16*, 199–221.

Obradović, J., Burt, K. B., & Masten, A. S. (2010). Testing a Dual Cascade Model Linking Competence and Symptoms Over 20 Years from Childhood to Adulthood. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 39* (1), 90–102.

Oland, A., & Shaw, D. (2005). Pure versus co-occurring externalizing and internalizing symptoms in children: The potential role of socio-developmental milestones. *Clinical Child and Family Psychology Review, 8* (4), 247–270.

Perry, A. (1908). *The management of a city school*. New York: Macmillan.

Pink, W.T. (1982). School effects, academic performance, and school crime: Some inescapable realities of viwing school from the inside. *Urban Education, 1* ,51–68.

Purkey, S. C., & Smith M. S. (1983.): Effective Schools: A Review. *The Elementary School Journal, 83* (4), 426–452.

Rutter, M. (1983). School effects on pupil progress: Research findings and policy implications. *Child Development, 54*, 1–29.

Stanger, C., Achenbach, T. M., & Verhulst, F. C. (1997). Accelerated longitudinal comparisons of aggressive versus delinquent syndromes. *Development and Psychopathology, 9* (1), 43–58.

Stern, G. G. (1970). *People in context: Measuring person-environment congruence in education and industry.* New York: John Wiley & Sons.

Stern, G. G. (1971). Self-actualizing environments for students. *The School Review, 80* (1), 1–25.

Stewart, E. (2003). School social bands, school climate, and school misbehavior: a multilevel analysis. *Justice Quarterly, 20* (3), 575–604.

Stockard, J., & Mayberry, M. (1992). *Effective educational environments.* Newbury Park, CA: Corwin Press.

Stojković I., Dimoski S., Eminović F. (2013). Problemi u ponašanju i njihovi korelati u adolescenciji - longitudinalna studija. *Specijalna edukacija i rehabilitacija, 12* (4), 455–479.

Stormont, M. (2002). Externalizing behavior problems in young children: Contributing factors and early intervention. *Psychology in the Schools, 39* (2), 127–138.

Tagiuri, R. (1968). The concept of organizational climate. In R. Tagiuri & G.H. Litevin (Eds.), *Organizational climate: Explanation of a concept* (pp. 11–35). Boston: Harvard University Press.

Tarter, C. J., & Hoy, W. K. (1988).The context of trust: Teachers and the principal. *The High School Journal, 72,* 17–24.

Tarter, C. J.; Bliss, J., & Hoy, W. K. (1989). School characteristics and faculty trust in secondary schools. *Educational Administration Quarterly, 25,* 294–308.

Tarter, C. J. Hoy, W. K., & Kottkamp, R. B. (1990). School Health and Organizational Commitment. *Journal of Research and Development in Education, 23* (4), 236–242.

Taylor, D. L. & Tashakkori, A. (1995). Decision Participation and School Climate as Predictors of Job Satisfaction and Teachers' Sence of Efficacy. *Journal of Experimental Education, 63* (3), 217–230.

Vujačić, M., Stanišić, J. (2007). Kreiranje pozitivne klime u školi. *Pedagogija, 62* (3), 424–432.

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*, 194–213.

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.

Zulling, K., Koopman, T., Patton J., & Ubbes, V. (2010). School climate: Historical Review, Instrument Development and School Assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *28* (2), 139–152.

Žunić-Pavlović, V., Kovačević-Lepojević, M. (2011). Prevalencija i razvoj poremećaja ponašanja u detinjstvu. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, *10*, 725–743.

Žunić-Pavlović, V., Popović-Ćitić, B., Pavlović, M. (2010). *Programi prevencije poremećaja ponašanja u školi*. Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.

Žunić-Pavlović, V., Pavlović, M. (2013). *Tretman poremećaja ponašanja u detinjstvu i adolescenciji.* Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.

.