

ШКОЛСКА КЛИМА И ШКОЛСКА КУЛТУРА: ОКВИР ЗА ИЗГРАДЊУ ШКОЛЕ КАО БЕЗБЕДНЕ И ПОДСТИЦАЈНЕ СРЕДИНЕ ЗА УЧЕЊЕ И РАЗВОЈ*

*Емина Хебиб***

Филозофски факултет, Универзитет у Београду, Србија

Весна Жунић Павловић

Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију,
Универзитет у Београду, Србија

Анстракт. Школа као институција васпитања и образовања представља важан контекст развоја деце и младих. Стога је потребно градити је као безбедну и подстицајну средину за учење и развој ученика. У раду се даје приказ одређења појмова школа као безбедна средина за учење и развој ученика и школа као подстицајна средина за учење и развој ученика који је изграђен на основу прегледа стручних и научних радова из различитих научних области и области практичног деловања. Садржај и значење појма безбедност школе размотрени су са физичког и психолошког аспекта, а дескрипција појма школа као подстицајна средина за учење дата је у оквиру четири димензије – физичке, психолошке, социјалне и сазнајне школске средине. Наглашава се да се ови појмови, као и феномени које означавају, најчешће тумаче и анализирају као компоненте или димензије ширих концепата – школска клима и школска култура. С тим у вези, у посебном одељку дата су објашњења ових концепата, а пажња је посвећена и њиховом међусобном односу и значају који за праксу школског рада има изградња позитивне и подстицајне школске климе и културе. У закључном осврту наглашава се да је изградња школе као безбедне и подстицајне средине за учење и развој ученика и изградња позитивне и подстицајне школ-

* Напомена. Рад је проистекао из пројеката *Модели процењивања и стратегије унапређивања квалитета образовања у Србији*, бр. 179060 (2011–2017) и *Социјална партиципација особа са интелектуалном ометеношћу*, бр. 179017 (2011–2017) које реализују Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду, односно Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију Универзитета у Београду, а финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

** E-mail: ehbib@f.bg.ac.rs

ске климе и културе веома сложен процес који подразумева садржајно-структуралне промене у целини школе као институције.

Кључне речи: безбедна школска средина, подстицајна школска средина, школска клима, школска култура.

УВОД

Уколико кренемо од става да је развој појединца производ његове интеракције са окружењем и да зависи у великој мери од обележја контекста у којем се одвија, школу, због њене основне функције и намене, можемо посматрати као један од најзначајнијих контекстуалних оквира развоја деце и младих. Стога је важно усмерити пажњу на питање да ли је и како је могуће школу развијати као средину у којој ће ученици моћи да стекну квалитетно образовање и максимално да развију своје потенцијале и да ли је и зашто у том смислу важно градити школу као безбедну и подстицајну средину за учење и развој ученика. С обзиром на то да се безбедност ученика у школи и обезбеђивање услова да се њихово учење и развој одвијају у средини која би била подстицајна могу посматрати као две важне, али не истоветне одлике школе као институције, процеси изградње школе као безбедне и подстицајне средине за учење и развој ученика могу се засебно одвијати и са различитим нивоом успешности. Међутим, битно је уочити да је неопходно да се школа истовремено гради и као безбедна и као подстицајна средина јер се једино тако може обезбедити квалитетно образовање свим ученицима и развој њихових потенцијала. Не треба стога да чуди што се питања изградње школе као безбедне средине за ученике и као средине која би била подстицајна за њихово учење и развој све више јављају као теме научних и стручних радова у различитим научним областима. Питање изградње школе као безбедне средине за учење и развој ученика постаје све актуелније у последње време, у условима реализације све већег броја истраживања која су фокусирана на праћење и анализу процеса и резултата примене мера и активности превенције вршњачког насиља и других облика антисоцијалног понашања ученика. С друге стране, разрада теоријско-практичног концепта пружања додатне подршке ученицима у контексту примене инклузивног приступа образовању (који подразумева примену индивидуализованог приступа у наставном раду прилагођавањем начина рада са ученицима и услова у којима се подучавање и учење одвијају – прилагођавањем наставних метода, наставних средстава и дидактичких материјала и обезбеђивањем адекватних физичких услова и услова за комуникацију, као и прилагођавањем програма наставног рада – прилагођавањем стандарда ученичких постигнућа и исхода образовног рада, садржаја наставе и учења кроз индивидуалне образовне планове) указује на потребу да се школа изграђује и као подстицајна средина за учење и развој ученика. Поред тога што су све заступљенија као теме

истраживачких и аналитичких радова, наведена питања, због њихове важности за праксу школског рада, у све већој мери представљају и садржај званичних прописа којима се регулише школски рад.

Међутим, да би се пружио адекватан одговор на питања зашто је важно и да ли је и како могуће градити школу као безбедну и подстицајну средину за учење и развој ученика, потребно је претходно се задржати на одређењима значења и садржаја наведених синтагми. У првом одељку овог рада даје се приказ и анализа различитих описних одређења синтагми *школа као безбедна средина за учење и развој ученика* и *школа као подстицајна средина за учење и развој ученика* на које се може наћи у научним и стручним радовима из научноистраживачких области социологије, психологије, педагогије, односно области практичног деловања васпитања и образовања, специјалног васпитања и образовања, здравствене и социјалне заштите и правосуђа. Иако употреба ових појмова у различитим областима резултира тиме да се њихово значење и садржај одређују са различитих аспеката, ипак је могуће уочити следећу заједничку одлику – у највећем броју научних и стручних извора, приликом навођења димензија и одлика школе као безбедне и подстицајне средине за учење и развој ученика, ови појмови доводе се у везу са другим веома сложеним појмовима попут појмова *школска клима* и *школска култура*. Стога се, у централном делу овог рада, након кратке анализе значења, садржаја и међусобног односа ових појмова, објашњава значај позитивне и подстицајне школске климе и школске културе за праксу школског рада па тиме и за изградњу школе као безбедне и подстицајне средине за учење и развој ученика. Промене у домену климе и културе које одликују школску институцију веома су сложене и, као што ће бити истакнуто у закључном делу рада, требало би да се односе на све компоненте садржаја и структуре школске институције. Анализа која чини садржај текста који следи, поред пружања појмовних и термилолошких одређења концепата који се све више користе у актуелним расправама о васпитању и образовању у школском контексту, има дакле за циљ да укаже на важност изградње школе као безбедне и подстицајне средине, као и на сложеност тог процеса јер се он може успешно спроводити само у условима преиспитивања и мењања школске климе и културе.

Школа као безбедна и подстицајна средина за учење и развој ученика – значење и садржај појмова

Школа као безбедна средина за учење и развој ученика и школа као подстицајна средина за учење и развој ученика су сложени, вишедимензионални и мултикомпонентни појмови који се, као што смо у уводном тексту рекли, пре описно одређују него што се прецизно дефинишу. У наставку текста су дати приказ и анализа различитих описних одређења ових појмова.

Школа као безбедна средина за учење и развој ученика. Иако у научним и стручним круговима влада неподељено мишљење о значају безбедности школе за позитиван развој и постигнућа ученика, захваљујући специфичностима теоријско-методолошких исходишта, у различитим истраживачким областима безбедност школе се различито дефинише. Могу се, ипак, издвојити два доминантна приступа у тумачењу овог феномена и појма.

Прво, безбедност школе може се операционализовати као стање које представља антитезу физичком угрожавању или повређивању ученика, односно као физичка безбедност. Поједини аутори физичку безбедност школе изједначавају са одсуством или смањивањем угрожавања добробити ученика које може настати као резултат властитих или туђих акција (Kitsantas, Ware & Martinez Arias, 2004). У том контексту, пажња се посебно посвећује понашању у школи или током активности које организује школа а којима ученици угрожавају себе или друге, као што су: убиства и самоубиства; насилна и ненасилна кривична дела; поседовање или употреба оружја; дисциплински преступи ученика којима се угрожава безбедност или повређују други ученици или наставници; организовање гангова; дистрибуција, поседовање или употреба алкохола или дрога (Robers, Zhang, Morgan & Musu Gillette, 2015).

Шире посматрано, физичка безбедност школе односи се и на физичке карактеристике зграде школе и мере које предузимају одрасли да би заштитили ученике од физичког угрожавања и повређивања (Reeves, Kanan & Plog, 2010). Безбедност простора у коме се одвија васпитно-образовни рад најчешће се процењује на основу описа стања у којем се налази школска зграда (нпр. кров, прозори и врата, степеништа), одржавања објекта (нпр. руковање хемикалијама, машинама и сл., одржавање инсталација, опасност од пожара) и физичког окружења школе (нпр. осветљење, безбедност саобраћајница) (A guide to school vulnerability assessments: Key principles for safe schools, 2008). Поред тога, физичка безбедност школе укључује мере обезбеђења простора школе (нпр. контрола улаза, видео-надзор, школски полицајац и сл.), постојање планова за поступање у кризним ситуацијама (нпр. елементарне непогоде, терористички напади, инфективне болести) и увежбавање ученика за поступање у кризним ситуацијама (Grey & Lewis, 2015).

С друге стране, већина савремених аутора сматра да мултидимензионални конструкт *безбедност школе*, поред физичке, обухвата и психолошку безбедност (Bucher & Manning, 2005; Morrison, Furlong & Morrison, 1994; Reeves, Kanan & Plog, 2010; Sprague & Walker, 2005). У одређењима у којима се безбедност школе тумачи и описује као физичка и психолошка безбедност наглашава се да безбедна школа представља окружење у коме нема физичког угрожавања и повређивања ученика нити страха од школе и дисциплинских процедура (Hernandez, Floden & Bosworth, 2010). Психолошка безбедност, у овом случају, односи се на

питање како ученици доживљавају своју школу, да ли се и у којој мери осећају сигурно или имају страх од угрожавања или повређивања. Психолошка безбедност може, међутим, да се посматра и тумачи и шире. На пример, у једној од таквих дефиниција безбедне школе наводи се да: „...укупна школска клима омогућава ученицима, наставницима, управи, особљу и посетиоцима да ступају у интеракције на позитиван, неугрожавајући начин који рефлектује образовну мисију школе и подстиче позитивне односе и лични раст” (Bucher & Manning, 2005: 56). Тако посматрано, психолошка безбедност односи се и на очекивања да школа омогући задовољење социјалних и емоционалних потреба ученика на безбедан начин и да се у школи предузимају мере заштите од стања и услова који могу спречити пун развој потенцијала ученика (Reeves et al., 2010). У овом другом, ширем значењу, психолошка безбедност школе, поред перцепција властите безбедности од угрожавања или повређивања, обухвата и перципирање школе као места које ученицима пружа подршку, утеху и смернице за рад и места где постоје особе од поверења које брину о њима (Gastic & Gasiewski, 2008). У жељи да нагласе важност оба аспекта психолошке безбедности, поједини аутори праве разлику између психолошког аспекта физичке безбедности, који подразумева осећај заштићености од физичког угрожавања и повређивања и социоемоционалне безбедности која се односи на позитивне ставове према индивидуалним разликама и на уважавање различитости, као и веровање у потребу доношења и придржавања заједничких правила понашања у школи и сл. (Cohen, McCabe, Michelli & Pickeral, 2009; Thapa, Cohen, Guffey & Higgins D’Alessandro, 2013).

Школа као подстицајна средина за учење и развој ученика. Због важности процеса школског учења, у психолошкој и педагошкој литератури, о школи као подстицајној средини за развој ученика најчешће се говори као о средини подстицајној за учење. На полазним основама идеје да је веома важно да се ученици у школи осећају сигурно – физички, интелектуално, емотивно и социјално, јер ће једино тада моћи да остваре очекивана постигнућа и да развију своје потенцијале (Cobb, 2014), као и на поставкама социоконструктивистичког схватања функције и природе процеса учења, односно разумевања учења као процеса активне конструкције знања и интерактивног процеса који се одвија у контексту (Mirkov, 2013; Pešikan, 2010), развија се идеја о важности карактеристика окружења у коме се оно одвија. Наиме, истиче се да окружење може бити подстицај или ограничење за одвијање процеса подучавања и учења у школи и за активности ученика (Lippman, 2010) и наглашава се потреба реструктурирања и реорганизације окружења како би подржавало учење (Learning for the 21st century skills, 2002).

Иако студије у којима су сумирани резултати савремених истраживања ове проблематике извештавају о томе да су постигнућа ученика најснажније повезана са њиховим индивидуалним карактеристикама,

оне показују и да значајан утицај имају и фактори који делују на нивоу одељења и школе (Teodorović, 2009). Као илустрацију можемо навести резултате истраживања постигнућа ученика у основним школама у Србији који указују на значајну улогу фактора који делују на нивоу одељења, попут јасног и структурираног предавања нових садржаја, усмеравања на комплексне уместо на базичне вештине, фронталног на супрот индивидуалном или групном раду, учесталијег давања повратних информација ученицима, умерено учесталог награђивања ученика и одржавања реда на часу и на нешто слабије везе постигнућа ученика са карактеристикама школе, као што су величина и опремљеност школе, школска клима и култура (Teodorović, 2011). Према налазима студије TIMSS 2015, наставни и школски фактори који имају значајан утицај на ученичка постигнућа у области математике су: ангажујући начин наставе и учесталост дисциплинских проблема у школи и изостајање ученика са наставе (Jakšić, Marušić Jablanović i Gutvajn, 2017).

С обзиром да школско учење, како видимо и из изложеног, не зависи само од унутрашњих (карактеристике ученика), већ и од бројних спољашњих (средински услови) фактора међу којима су посебно важни тзв. школски фактори, односно обележја непосредног рада у учионици и обележја школе као институционалног контекста (Cohen, 2006), потребно је у школи развијати одређени ниво квалитета не само физичког, већ и емоционално-социјалног и сазнајног окружења у коме ученици раде и уче (Mavroskufis, 2013).¹

Приликом разраде описних одређења појма *средина за учење* наводе се бројни и разноврсни елементи или карактеристике тзв. позитивне или подстицајне, односно негативне или ограничавајуће средине за учење који се разврставају у различите категорије. Ове категорије издвојене су према следећим димензијама средине за учење:

- физичка (простор у којем се одвијају процеси подучавања и учења у школи);
- психолошка (атмосфера у којој се одвија наставни и школски рад);
- социјална (квалитет комуникације и односа између актера наставног и школског рада);

¹ Да бисмо избегли могућу недореченост и исказали свесност могуће термилошке неуједначености и непрецизности, додајемо напомену да се на овом месту нећемо задржавати на објашњавању специфичности значења термина средина, окружење, контекст између којих је могуће направити термилошку дистинкцију (Hebib, 2009). Овом приликом важније нам је да нагласимо потребу уочавања спреге индивидуалног деловања и понашања, нпр. учења и развоја ученика, као и бројних и разноврсних фактора из физичког и социјалног, односно институционалног/школског окружења у коме се оно одвија.

- сазнајна или педагошка димензија (одлике методичког приступа настави и учењу, концепција и реализација процеса подучавања и њихова повезаност са постигнућима ученика) (School climate and learning, 2004).

Међутим, иако се групишу према наведеним димензијама, преглед елемената или карактеристика подстицајне средине за учење није лако и једноставно дати јер се у стручним изворима они преклапају, делом поистовећују, а најчешће наводе као део или сегмент позитивне и подстицајне школске климе и културе. Стога у наставку наводимо неколико кључних карактеристика подстицајне средине за учење које се најчешће помињу у литератури без обзира да ли се у појединим научним и стручним радовима питање средине за учење обрађује као основно питање или се оно анализира као део шире теме – теме школске климе и школске културе.

Поред уредности простора у учионици и школског простора и испуњености физичких услова за рад (попут осветљења, заштите од буке и сл.), као основне одлике физичког окружења које подстиче учење најчешће се наводе: оптималан број ученика у одељењу и школи и оптималан однос броја ученика и броја наставника у школи (Mavroskufis, 2013); сигурност и безбедност ученика у целини школског простора (Cobb, 2014); адекватна уређеност и добра опремљеност наставним и техничким средствима простора у учионици и школског простора (Cohen, 2010).

Основне одлике психолошке средине која би била позитивна и подстицајна за наставни и школски рад су: утемељеност интеракције између наставника и осталог особља школе са ученицима на одговорности, разумевању, подршци и међусобном уважавању јер „...један од најважнијих аспеката односа у школи је питање како се особе које су у међусобном односу осећају...” (Thapa *et al.*, 2013: 7); развијено поверење ученика у наставнике и особље школе; развијен осећај код ученика, наставника и ненаставног особља школе да заједничким радом доприносе квалитету школског рада; отвореност ка индивидуалним и културним различитостима (Peterson, 2002).

Социјалну средину која промовише комуникацију и интеракцију, поред активне и продуктивне комуникације између ученика и наставника и између самих ученика у наставном процесу, одликују: колегијални односи између наставника и сараднички односи са родитељима ученика (Peterson & Deal, 1998); активно учешће наставника и партиципација ученика у транспарантном процесу доношења одлука на нивоу школе (Adelman & Taylor, 2005); оспособљеност особа које руководе и непосредно управљају школом да решавају конфликте и превентивно делују да они не настају (Meyers, 2004).

Као основне одлике сазнајне средине, која промовише наставни рад као интеграцију процеса учења и подучавања и академско постиг-

нуће као вредност на којој треба да се темељи пракса школског рада, могу се издвојити: стављање нагласка у наставном и школском раду на постигнућа ученика и компетенције које треба развијати код ученика (Peterson, 2002); систематско и континуирано праћење и анализа рада и напредовања ученика; коришћење евалуативних података у осмишљавању акција развоја праксе наставног и школског рада (Cohen, 2010); оснаживање улагања напора наставника и других стручних профила запослених у школи у циљу остваривања очекиваних резултата и подржавање иновативних промена у раду (Jerald, 2006); отклањање баријера у остваривању процеса учења и подучавања у школи (DeWitt & Slade, 2014); неговање стручности наставника и обезбеђивање услова за њихов професионални развој (DuFour, 2004).

Повезаност појмова *школа као безбедна средина за учење и развој ученика* и *школа као подстицајна средина за учење и развој ученика* са појмовима *школска клима* и *школска култура* може се објаснити на више начина. Прецизно објашњење односа ових појмова према њиховом обиму и нивоу општости није једноставно дати јер би то подразумевало да се узму у обзир специфичности значења и садржаја сва четири појединачна појма, односно они елементи њиховог значења и садржаја који омогућавају наглашавање дистинкције између њих. Иако дакле може деловати недовољно прецизно, појмови *школска клима* и *школска култура* могу се одредити као појмови општијег нивоа при чему се појмови *школа као безбедна средина за учење и развој ученика* и *школа као подстицајна средина за учење и развој ученика* могу посматрати као њихове компоненте или димензије. У прилог оваквом тумачењу односа ових појмова говори и то што се физичка, а нарочито психолошка безбедност школе обично, као што смо видели, представља као једна од кључних димензија школске климе и релативно ретко се разматра као изоловани феномен (Adelman & Taylor, 2005; Cohen *et al.*, 2009; DeWitt & Slade, 2014; Gottfredson & Gottfredson, 1989; Thapa *et al.*, 2013; Zullig, Koopman, Patton & Ubbes, 2010). С друге стране, уколико се нагласак у објашњавању односа наведених појмова стави на њихово значење и садржај, могло би се рећи да се ради о појмовима сродног значења и садржаја. Наиме, појединачни елементи или карактеристике школе као подстицајне средине за учење, посебно оне које се наводе у оквиру њене психолошке и социјалне димензије, преклапају се, а делом и подударају са одликама позитивне и подстицајне школске климе и школске културе.

У разматрању односа између појмова *школа као безбедна средина за учење и развој ученика* и *школа као подстицајна средина за учење и развој ученика* и *школска клима* и *школска култура*, поред наглашавања могуће појмовно-треминолошке дистинкције, важно је уочавање повезаности феномена које ови појмови означавају. Ако кренемо од оцене да је школа као безбедна и подстицајна средина за учење и развој ученика само она школа у којој се изграђује и негује позитивна и подстицајна

школска клима и школска култура – ови феномени могу се посматрати и тумачити као претпоставке и детерминанте процеса изградње школе као безбедне и подстицајне средине за учење и развој ученика. На овај начин наглашава се да се школска клима и култура могу посматрати као шири оквир изградње школе као безбедне и подстицајне средине за учење и развој ученика. У овом раду покушали смо на наведени и описани начин посматрати и тумачити однос концепата школа као безбедна и подстицајна средина за учење и развој ученика и школска клима и култура.

Значај позитивне и подстицајне школске климе и културе за праксу школског рада

Без позитивне и подстицајне школске климе и културе нема ни безбедне ни подстицајне средине за учење и развој. У наставку ћемо детаљније разложити изнете оцене, али након кратког осврта на значење, садржај и међусобни однос појмова *школска клима* и *школска култура*.

Као увод у осврт на појмовна одређења дајемо две напомене.

Прво, појму и термину *школска култура* који у тексту користимо, поред појма и термина *школска клима*, сродни су и појмови и термини *етос школе* и *скривени курикулум*. Наиме, школска култура, школска клима и етос школе често се користе паралелно уз наглашавање повезаности и сродности њиховог значења. Тако се школска клима користи за означавање оних елемената и карактеристика наставног и школског рада које имају значење детерминатни успешности у раду, а које је могуће превести на ниво објективно мерљивих индикатора, етос школе се користи за означавање обједињеног низа аспеката институционалног живота, обележја школске институције које није лако превести на ниво мерљивих показатеља, док се под школском културом подразумева њихова повезаност и интеграција (Glover & Coleman, 2005). С друге стране, резултат истраживачких сазнања о бројним школским факторима који утичу на постигнућа ученика представља и употреба синтагме *скривени курикулум* која се користи за означавање сложеног склопа елемената наставног и школског рада, одлика процеса подучавања и учења у школи и обележја институције која представљају подстицајне или ограничавајуће околности за учење и рад (Jerald, 2006).

Друго, иако се могу користити у синонимном значењу, између појмова и термина *школска култура* и *култура школе* може се, што појединог аутори и чине, направити дистинкција. Наиме, појам *култура школе* користи се и за означавање доминантне филозофије образовања која се, путем одређене концепције програма наставног и школског рада, имплементира у праксу процеса подучавања и учења у школи, односно за означавање доминантних културних вредности које се негују у школском раду и преносе на ученике (Kaiser & Rasminsky, 2010). У оваквом

или веома сродном значењу, синтагму *култура школе* користи Бернштајн (Bernstein) у свом делу *Језик и друштвене класе*. Дете поласком у школу, како се у наведеном делу наглашава, улази у један симболички систем путем којег се преносе општа, универзалистичка знања, а тиме, имплицитно и експлицитно, и одређени систем вредности и пратећи морал. На овај начин дефинишу се критеријуми за прихватљиво понашање ученика и наставника, а све то утиче на контекст образовања и чини целокупну културу школе (Bernstajn, 1979). Жиро (Giroux, 1997) синтагму *култура школе* такође користи за означавање доминантне, валоризоване и јавно признате културе која се путем програма школског рада преноси на ученике.

Школска клима и школска култура – значење, садржај и међусобни однос појмова. Важност школске климе (и њој сродног феномена: климе у учионици или одељењу која представља важну, али једну компоненту школске климе пошто је одељење, као основни ученички колектив и организациона форма у којој се одвија наставни рад у школи, само једна поткомпонента социјалног система школе) за квалитет школског рада давно је препозната у психологији и педагогији, али се од педесетих година прошлог века систематски истражује, а у новије време јавља се и као садржај званичних докумената којима се у школску праксу имплементирају одређена политичка решења у области школског образовања (The school climate challenge..., 2007). Међутим, без обзира на развијена богата теоријска, истраживачка па и практична сазнања о овом феномену, може се рећи да и даље не располажемо развијеном и општеприхваћеном прецизном дефиницијом појма *школска клима*. Одређења значења и садржаја појма *школска клима* која се могу наћи у литератури упућују на закључак да се ради о концепту који истраживачи и практичари различито дефинишу, као што се користе различити методолошки приступи у његовом проучавању и различита решења у унапређивању школске климе (Thapa *et al.*, 2013). Тачка око које се истраживачи ипак слажу је навођење следећих кључних аспеката школске климе: обележја школе као физичког и социјалног окружења у коме се одвија процес подучавања и учења; одлике програма наставног рада и одлике наставног процеса; одлике односа између ученика, наставника, осталог стручног и управног особља школе; одлике комуникације између чланова колектива, сарадња у оквиру школе и између школе и окружења (посебно родитеља ученика); ниво развијености осећаја заједништва у школи и осећаја припадности заједници која учи; осећај сигурности и безбедности ученика и запослених у школи (Adelman & Taylor, 2005; Cobb, 2014; Cohen, 2006). Из датих описних одређења може се закључити да је позитивна школска клима одлика школе као заједнице учења утемељене на сарадњи што значи да је у процесу изградње позитивне школске климе потребно нагласак ставити на унапређивање праксе наставног рада

и процеса школског учења кроз дијалог и сарадњу (The school climate challenge..., 2007).

За разлику од школске климе за коју се неретко каже да одређује процес и резултате школског рада, али на начин како их перципирају и доживљају ученици и наставници, као и остали чланови колектива, школска култура се односи на природу и карактер школског рада, односно природу и карактер функционисања школе као институције. Док школска клима представља мишљење, ставове и осећања доминантна у институцији, школска култура диктира колективни идентитет, идентитет институције; она представља личност институције. Школска клима је: „...оно нешто што је свуда око нас када смо у школи, можемо је осетити чим уђемо у школску зграду...”, а школска култура је „...део нас...”, дубоко је уткана у структуру школе и одређује начин на који се одвија целокупна делатност школе (Gruenert, 2008: 58).

Школска култура као концепт је изведеница концепта организационе културе који није нови научни концепт већ има дугу традицију као истраживачки феномен (иако су се до сада приликом његовог проучавања користила различита термилошка решења од климе организације, преко идеологије институције до етоса организације и/или институције). Заједничка одлика бројних и различитих одређења појма *организациона култура* је истицање важности обележја организације која, тихо и невидљиво, али снажно, обликују понашање и деловање појединца и тиме осигуравају стабилност и ред у функционисању организације, дају потребно значење њеном деловању, подстичу посвећеност чланова организације у остваривању циљева њеног деловања и осигуравају продуктивност (Deal, 1990).

Школску културу, као и било коју организациону културу, могли бисмо сликовито одредити као: социјални лепак који држи људе на окупу; низ активности иза сцене или између редова; оно што се стварно дешава; невидљиву силу која одређује акције и мишљење; скуп образаца понашања који делују страно новим запосленима; софтвер за мишљење; дубоко уграђени начин размишљања и веровања; латентни систем ауторитета... (Gruenert & Whitaker, 2015).

Претходно дате веома илустративне описе потребно је, и могуће је ипак, додатно прецизирати. Уколико прихватимо оцену да свака школа има своју културу која одређује понашање и деловање свих актера школског рада и њихове међусобне односе (Peterson, 2002), односно да је школска култура склоп усвојених норми, система вредности и заједничких уверења која деле чланови школског колектива и која представљају стандарде понашања и деловања унутар институције, можемо поставити питање које то компоненте и елементи школе као институције чине школску културу. Компоненте и елементи школе као институције који чине школску културу могу се посматрати на различитим нивоима: први ниво чине тзв. артефакти – елементи структуре школе и процеси школ-

ског рада и живота који су видљиви и јасно се манифестују; други ниво су усвојени заједнички систем вредности, заједничка уверења и ставови (повезани са концепцијом и стратегијом школског рада); трећи ниво се односи на основне претпоставке које одређују перцепцију, мишљење и осећаје актера школског рада и представљају темељ њихових акција и вредности које усвајају, мада их нису увек свесни (Schein, 2004).

Док је школска клима први елемент који је потребно и могуће преиспитати и мењати у циљу унапређивања праксе школског рада, школска култура је детерминанта успешности промене (Fullan, 2009), јер има јак утицај на одржавање стабилности структуре институције (Schlechty, 1997), повезана је са ефектима школског рада и рефлектује се на целокупно функционисање институције, а притом је невидљива или неухватљива за прецизно и објективно регистровање и анализу (Schein, 2004).

Као што смо већ у претходном тексту нагласили, школска клима и школска култура су сродни, али не истозначни појмови. Денисон (Denison), позивајући се на идеје Шварца (Schwartz) и Дејвиса (Davis), каже да су разлике између њих јасне и да се могу прецизно сагледати ако се узму у обзир досадашњи ток, резултати и доминантни теоријско-методолошки приступи у њиховом проучавању. Док су се у анализи елемената климе организације (нпр. школе) до сада углавном примењивала квантитативна методолошка решења и поступци, проучавање организационе, па тиме и школске културе, подразумева и захтева квалитативну методологију. Разлике између доминантних теоријско-методолошких приступа у анализи ова два феномена резултат су чињенице да се феномен климе више анализира у оквиру истраживања утицаја организационих система на индивидуални и групни развој, а феномен културе у контексту тематике еволуције социјалних система (Denison, 1996). Анализом климе истражујемо обележја организације или институције као физичког и социјалног окружења, а проучавањем културе проучавамо унутрашњу структуру организације или институције. Могло би се, стога, заправо рећи да су клима и култура две перспективе посматрања организација или институција и да су, иако можда концептуално различити, сродни феномени који се у реалности, нпр. школског живота, јављају у својеврсној интеракцији (Mavroskufis, 2013). Школска клима и школска култура су две различите, али међусобно повезане и условљене димензије школског рада и живота (Saufler, 2005).

Школска клима и школска култура и пракса школског рада. Резултати истраживања указују на важност школске климе и школске културе за изградњу безбедне и подстицајне средине за учење и развој ученика, као и за квалитет процеса и резултата школског рада. Наиме, истраживачки налази показују да школе са позитивном школском климом и културом карактерише мања учесталост дисциплинских преступа којима ученици угрожавају себе или друге (Gottfredson, Gottfredson, Payne & Gottfredson, 2005; Welsh, 2003), вршњачког насиља (Gendron, Williams &

Guerra, 2011; Gregory, Cornell, Fan, Sheras, Shih & Huang, 2010) и злоупотребе психоактивних супстанци (Eitle & McNulty Eitle, 2004; Kitsantas, Ware & Martinez Arias, 2004). Такође, показано је да се у школама које имају позитивну школску климу и културу ученици осећају сигурније (Astor, Benbenishty, Zeira & Vinokur, 2002; DeRosier & Newcity, 2005; Kitsantas, Ware & Martinez Arias, 2004; Shumow & Lomax, 2001).

С друге стране, бројне студије извештавају о повезаности позитивне школске климе и културе са бољим школским постигнућима ученика (Bear, Yang, Pell & Gaskins, 2014; Davis & Warner, 2015; Johnson & Stevens, 2006; Sherblom, Marshall & Sherblom, 2006; Stewart, 2007) и мањом учесталošћу изостајања из школе (Claes, Hooghe & Reeskens, 2009; Corville Smith, Ryan, Adams & Dalicandro, 1998), дисциплинског кажњавања (Bear *et al.*, 2014; Gregory, Cornell & Fan, 2011) и напуштања школовања (Lee & Burkam, 2003; Rumberger & Thomas, 2000).

Поред наведеног, резултати истраживања указују и на следеће: позитивна школска клима повезана је са емоционално-социјалним развојем ученика, ангажовањем ученика у наставном процесу (Fraser, 1998, Freiberg, 1999, према: Adelman & Taylor, 2005); школска клима утиче на развој самопоштовања и селф-концепта код ученика (Hoge *et al.*, 1990, Kuperminc *et al.*, 1997, Rutter *et al.*, 1979, према: Cohen, 2006); школска клима промовише вредност академског постигнућа (Gottfredson & Gottfredson, 1989); школска клима боји напоре у школском раду који су усмерени ка превенцији вршњачког насиља и ка изградњи школе као здраве средине (Wang, Berry & Swearer, 2013); школска култура има утицаја на праксу рада са ученицима којима је потребна додатна подршка (Carroll, Fulmer, Sobel, Wade, Aragon & Coval, 2011) итд.

Уважавајући налазе истраживања који потврђују да су школска клима и школска култура битни фактори квалитета школског рада, али и фактори промене (Osborne & Brown, 2005), основно питање које може да се постави јесте питање да ли у вези школске климе и школске културе постоји нешто што је предвидиво и што се може контролисати и усмеравати, као и питање које стратегије треба примењивати у циљу развоја позитивне и подстицајне школске климе и културе (Gruenert & Whitaker, 2015), па тиме и изградње школе као безбедне и подстицајне средине за учење и развој ученика.

Као једна од ефикасних стратегија реформе и развоја школе у назначеном правцу, поред дефинисања циља и визије развоја школе, планирања и обезбеђивања потребних средстава, инвестирања у професионални развој наставника, систематског праћења и анализе процеса промене и обезбеђивања континуиране подршке и помоћи запосленима у школи и сл., мора се издвојити и креирање подржавајућег контекста који између осталог, треба да одликују: сарадња између актера школског рада и живота; висока очекивања од ангажовања ученика и наставника у наставном раду; консензус вредности које прихватају чланови колек-

тива (West, Jackson, Harris & Hopkins, 2003). Међутим, потребно је имати на уму да у пракси школског рада није лако и једноставно извршити наведене промене, односно креирати подржавајући контекст и развијати позитивну и подстицајну школску климу и културу. Неопходно је, наиме, преиспитати све елементе садржаја и структуре школе и пажљиво планирати интервенције (Charland, 2011).

За развој позитивне и подстицајне школске климе потребно је преиспитати и мењати постојећу просторну и временску организацију рада у школи, као и стално унапређивати материјално-техничке услове рада у школи како они не би представљали извор ограничења, већ подстицај у раду ученика и наставника. Школски програм треба конципирати и реализовати као програм бројних и разноврсних васпитно-образовних активности намењених ученицима (а не само програм наставног рада или, још уже, програм редовне наставе) и развијати у складу са потребама ученика, могућностима школе и у сарадњи са локалном заједницом. Поред тога важно је и отварање простора за школску аутономију и професионалну аутономију наставника у креирању диференцираних школских програма и обезбеђивање претпоставки за континуирану и систематску евалуацију школског рада у смислу истраживања и критичког преиспитивања праксе, а не само испитивања резултата рада. Функционисање социјалног система школе треба утемељити на принципима партиципације свих актера школског рада у целокупном раду и животу школе у складу са природом улоге коју у институцији остварују, а притом неговати сарадничке односе и тимски рад, као и културу преузимања одговорности за квалитет школског рада. У руковођењу и управљању радом институције треба се фокусирати на пружање стручне помоћи и подршке ученицима и наставницима и обезбеђивање услова за њихов успешан рад и развој.

Поред наведеног, за развој позитивне и подстицајне школске културе потребно је преиспитати и, евентуално, мењати норме и систем вредности у институцији, уверења о функцији и природи школског рада, устаљене образце понашања и деловања, традиционалне моделе функционисања институције посебно уколико су извор отпора према потребним променама и развоју. Развој позитивне и подстицајне школске културе треба базирати на „здравом језгру” институције које одликује осећај заједништва и брига за квалитет школског рада и живота.

Закључак

Због значаја безбедности школе за остваривање очекиваних постигнућа ученика, као и важности подстицајне средине у којој се одвија процес школског учења и развоја ученика, питање зашто и како развијати школу као безбедну и подстицајну средину анализира се са различитих аспеката у оквиру различитих научних области и области практичног

деловања. Иако још увек не располажемо јединственим тумачењем значења и садржаја ових концепата, на основу приказа различитих одређења појмова *школа као безбедна средина за учење и развој ученика* и *школа као подстицајна средина за учење и развој ученика* који је у овом тексту дат, може се уочити да се ови појмови и феномени које означавају тумаче и анализирају у спрези са феноменима школске климе и школске културе. У циљу прецизнијег објашњења повезаности наведених феномена у тексту је наглашено да се школска клима и култура могу посматрати и тумачити као претпоставке и детерминанте и/или као шири оквир процеса изградње школе као безбедне и подстицајне средине за учење и развој ученика. Међутим, преиспитивање и мењање школске климе и културе, као шири оквир изградње школе као безбедне и подстицајне средине за учење и развој ученика, веома је комплексан процес чије успешно спровођење треба да буде одговорност свих актера школског рада, посебно оних који руководе школом и школским радом и управљају школским системом.

Пажљиво планирање интервенција у домену школске климе и културе је потребно из три разлога. Прво, пошто школа делује и функционише као сложени, али јединствени систем, позитивне промене у домену школске климе и културе биће евидентније у условима промена у свим међусобно условљеним компонентама школе. Друго, уместо краткорочних, иновативних или интервентних акција, за промену школске климе и културе потребне су добро осмишљене и планиране, пажљиво имплементирани у праксу, дугорочне развојне мере и активности. Треће, успешно спровођење наведених промена у праксу условљено је различитим факторима. Поред обезбеђивања ресурса за школски рад, неке од наведених промена подразумевају и претходно мењање законске и програмске основе школског рада, као и унутрашње структуре, организације и начина функционисања школског система.

На основу реченог могли бисмо закључити да су промене у домену школске климе и културе условљене стањем у пракси школског рада, обележјима конкретног школског система и друштвеног контекста. Стога, уколико се на крају накратко осврнемо на стање у нашим школама и школском систему, могли бисмо рећи да су за развој позитивне и подстицајне школске климе и културе потребни развојни и реформски процеси у области школског васпитања и образовања. Ови процеси треба да буду усмерени ка: обезбеђивању материјално-техничких услова и развоја људских ресурса неопходних за успешан школски рад; даљој и израженијој демократизацији васпитнообразовне делатности и праксе школског рада (посебно ка обезбеђивању услова за пуну партиципацију свих кључних актера у раду и животу школе); пажљиво одабраним аспектима и димензијама децентрализације у области школског васпитања и образовања (са нагласком на отварању простора и обезбеђивању претпоставки за остваривање школске аутономије и професионалне ау-

тономије наставника, као и развоја и примене управљања на нивоу школе као модела ефективног управљања); обезбеђивању функционалног система стручне помоћи и подршке ученицима и запосленима у школи у реализацији свакодневних школских активности; јачању капацитета кључних актера рада и живота школе за критичко преиспитивање политике и праксе школског рада; разради система идентификације и адекватног вредновања позитивних примера из праксе. Извесно је да наведени развојни и реформски процеси могу довести до очекиваних промена једино уколико су пропраћени и подржани широм друштвеном оријентацијом ка важности школског васпитања и образовања и развоја школе као институције.

Коришћена литература

- Adelman, H. S. & Taylor, L. (2005). Classroom climate. In S. W. Lee, P. A. Lowe, & E. Robinson (Eds.), *Encyclopedia of school psychology* (pp. 88–90). Thousand Oaks, CA: Sage. Retrieved January 10, 2016 from the World Wide Web <http://smhp.psych.ucla.edu/publications/46%20classroom%20climate.pdf>
- Astor, R. A., Benbenishty, R., Zeira, A. & Vinokur, A. (2002). School climate, observed risky behaviors, and victimization as predictors of high school students' fear and judgments of school violence as a problem. *Health Education & Behavior*, 29(6), 716–736. DOI: 10.1177/109019802237940
- A guide to school vulnerability assessments: Key principles for safe schools* (2008). Washington: U.S. Department of Education, Office of Safe and Drug-Free Schools (OSDFS).
- Bear, G. G., Yang, C., Pell, M. & Gaskins, C. (2014). Validation of a brief measure of teachers' perceptions of school climate: Relations to student achievement and suspensions. *Learning Environment Research*, 17(3), 339–354. DOI: 10.1007/s10984-014-9162-1
- Bernstajn, B. (1979). *Jezik i društvene klase*. Beograd: Beogradski izdavačko-grafički zavod.
- Bucher, K. T. & Manning, M. L. (2005). Creating safe schools. *The Clearing House*, 79(1), 55–60. DOI: 10.3200/TCHS.79.1.55-60
- Carroll, D., Fulmer, C., Sobel, D., Wade, G. D., Aragon, L. & Coval, L. (2011). School culture for students with significant support needs: Belonging is not enough. *International Journal of Special Education*, 26(2), 120–127.
- Charland, W. (2011). Art integration as school culture change: A cultural ecosystem approach to faculty development. *International Journal of Education & the Arts*, 12(8), 1–17. Retrieved January 10, 2016 from the World Wide Web <http://www.ijea.org/v12n8/v12n8.pdf>
- Claes, E., Hooghe, M. & Reeskens, T. (2009). Truancy as contextual and school-related problem: A comparative multilevel analysis of country and school characteristics on civic knowledge among 14-year olds. *Educational Studies*, 35(2), 123–142. DOI: 10.1080/0305690802470258
- Cobb, N. (2014). Climate, culture and collaboration: The key to creating safe and supportive schools. *Techniques*. Retrieved January 05, 2016 from the World Wide Web <https://www.aceonline.org/fellowship>
- 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.
- Cohen, J. (2010). *New standards for learning*. New York: National School Climate Center. Retrieved January 05, 2016 from the World Wide Web <http://www.schoolclimate.org/>

- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M. & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teacher College Record*, 111(1), 180–213.
- Corville Smith, J., Ryan, B. A., Adams, G. R. & Dalicandro, T. (1998). Distinguishing absentee students from regular attenders: The combined influence of personal, family, and school factors. *Journal of Youth and Adolescence*, 27(5), 629–640.
- Davis, J. R. & Warner, N. (2015). Schools matter: The positive relationship between New York City high schools' student academic progress and school climate. *Urban Education*. Retrieved January 05, 2016 from the World Wide Web <http://journals.sagepub.com.proxy.kobson.nb.rs:2048/doi/pdf/10.1177/0042085915613544>
- Deal, E. T. (1990). Healing our schools: Restoring the heart. In A. Lieberman (Ed.), *Schools as collaborative cultures: Creating the future now* (pp. 127–149). Bristol: The Falmer Press, Taylor and Francis Inc.
- Denison, D. R. (1996). What is the difference between organizational culture and organizational climate? A native's point of view on a decade of paradigm wars. *The Academy of Management Review*, 21(3), 619–654.
- DeRosier, M. E. & Newcity, J. (2005). Students' perceptions of the school climate: Implications for school safety. *Journal of school violence*, 4(3), 3–20. DOI:10.1300/J202v04n03_02
- DeWitt, P. & Slade, S. (2014). *School climate change: How do i build a positive environment for learning?* Alexandria: ASCD. Retrieved January 05, 2016 from the World Wide Web <http://www.ascd.org/Publications/Books/Overview/School-Climate-Change.aspx>
- DuFour, R. (2004). What is a professional learning community? *Educational Leadership*, 61(8), 6–11.
- Eitle, D. J., & McNulty Eitle, T. (2004). School and county characteristics as predictors of school rates of drug, alcohol, and tobacco offenses. *Journal of Health and Social Behavior*, 45(4), 408–421.
- Fullan, M. (2009). Leadership development: The larger context. *Educational Leadership*, 67(2), 45–50.
- Gastic, B. & Gasiewski, J. A. (2008). School safety under NCBL's unsafe school choice option. *Penn GSE perspectives on urban education*, 5(2). Retrieved January 05, 2016 from the World Wide Web <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ835616.pdf>
- Gendron, B. P., Williams, K. R. & Guerra, N. G. (2011). An analysis of bullying among students within schools: Estimating the effects of individual normative beliefs, self-esteem, and social climate. *Journal of School Violence*, 10(2), 150–164. DOI: 10.1080/15388220.2010.539166
- Giroux, H. A. (1997). *Insurgent multiculturalism and the promise of pedagogy*. In H. A. Giroux (Ed.), *Pedagogy and the politics of hope: Theory, culture, and schooling* (pp. 234–254). Boulder, CO: Westview Press.
- Glover, D. & Coleman, M. (2005). School culture, climate and ethos: Interchangeable or distinctive concepts? *Journal of In-service Education*, 31(2), 251–272. Retrieved January 05, 2016 from the World Wide Web <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13674580500200278>
- Gottfredson, G. D. & Gottfredson, D. C. (1989). *School climate, academic performance, attendance, and dropout*. Retrieved January 05, 2016 from the World Wide Web <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED308225.pdf>
- Gottfredson, G. D., Gottfredson, D. C., Payne, A. A. & Gottfredson, N. C. (2005). School climate predictors of school disorder: Results from national study of delinquency prevention in schools. *Journal of Research on Crime and Delinquency*, 42(4), 412–444. DOI: 10.1177/0022427804271931
- Gregory, A., Cornell, D., Fan, X., Sheras, P., Shih, T. H. & Huang, F. (2010). Authoritative school discipline: High school practice associated with lower bullying and victimization. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 483–496. DOI:10.1037/a0018562

- Gregory, A., Cornell, D. & Fan, X. (2011). The relationship of school structure and support to suspension rates for black and white high school students. *American Educational Research Journal*, 48(4), 904–934. DOI: 10.3102/0002831211398531
- Grey, L. & Lewis, L. (2015). *Public school safety and discipline: 2013–2014*. Washington: U. S. Department of Education, National Center for Education Statistics.
- Gruenert, S. & Whitaker, T. (2015). *School culture rewired: How to define, assess, and transform it*. Alexandria: ASCD. Retrieved January 05, 2016 from the World Wide Web <http://www.ascd.org/publications/books/115004/chapters/Defining-Organizational-Culture.aspx>
- Gruenert, S. (2008). School climate and school culture – They are not the same thing. *Principal*, 87(4), 56–59.
- Hebib, E. (2009). *Škola kao sistem*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Hernandez, D., Floden, L. & Bosworth, K. (2010). How safe is a school? An exploratory study comparing measures and perceptions of safety. *Journal of School Violence*, 9(4), 357–374. DOI: 10.1080/15388220.2010.508133
- Jakšić, I., Marušić Jablanović, M. i Gutvajn, N. (2017). Činioci postignuća učenika iz Srbije u oblasti matematike. U M. Marušić Jablanović, N. Gutvajn i I. Jakšić (ur.), *TIMSS 2015 u Srbiji: Rezultati međunarodnog istraživanja postignuća učenika 4. razreda osnovne škole iz matematike i prirodnih nauka* (str. 67–94). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Jerald, C. (2006). *Issue brief. School culture: The hidden curriculum*. Washington, DC: The Center for Comprehensive School Reform and Improvement. Retrieved Novembar 10, 2016 from the World Wide Web http://www.centerforsri.org/files/Center_IB_Dec06_C.pdf
- Johnson, B. & Stevens, J. J. (2006). Student achievement and elementary teachers' perceptions of school climate. *Learning environments research*, 9(2), 111–122. DOI: 10.1007/s10984-006-9007-7
- Kaiser, B. & Rasminsky, J. S. (2010). *The culture of school*. Retrieved May 15, 2016 from the World Wide Web <https://www.education.com/reference/article/culture-school/>
- Kitsantas, A., Ware, H. W. & Martinez Arias, R. (2004). Students' perceptions of school safety: Effects by community, school environment, and substance use variables. *Journal of Early Adolescence*, 24(4), 412–430. DOI: 10.1177/0272431604268712
- Learning for the 21st century skills* (2002). Washington: AOL Time Warner Foundation. Retrieved January 05, 2016 from the World Wide Web http://www.p21.org/storage/documents/P21_Report.pdf
- Lee, V. E. & Burkam, D. T. (2003). Dropping out of high school: The role of school organization and structure. *American Educational Research Journal*, 40(2), 353–393. DOI: 10.3102/00028312040002353
- Lippman, C. P. (2010). *Can the physical environment have an impact on the learning environment?* Retrieved January 10, 2016 from the World Wide Web <http://www.oecd.org/publishing/corrigenda>
- Mavroskufis, D. K. (2013). Okruženje za učenje. U W. L. Anderson (ur.), *Nastava orijentisana na učenje* (str. 51–70). Beograd: Centar za demokratiju i pomirenje u jugoistočnoj Evropi.
- Mirkov, S. (2013). *Učenje – zašto i kako*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Meyers, Ch. (2004). Institutional culture and individual behavior: Creating an ethical environment. *Science and engineering ethics*, 10(2), 269–276. Retrieved May 15, 2016 from the World Wide Web <http://link.springer.com/article/10.1007/s11948-004-0022-8>
- Morrison, G. M., Furlong M. J. & Morrison, R. L. (1994). School violence to school safety: Reframing the issue for school psychologist. *School Psychology Review*, 23(2), 236–256.
- Osborne, S. P. & Brown, K. (2005). *Managing change and innovation in public service organizations*. London: Routledge.

- Pešikan, A. (2010). Savremeni pogled na prirodu školskog učenja i nastave: socio-konstruktivističko gledište i njegove praktične implikacije. *Psihološka istraživanja*, 13(2), 157–184.
- Peterson, K. D. (2002). Enhancing school culture: Reculturing schools. *Journal of Staff Development*, 23(3), 1–4.
- Peterson, K. D. & Deal, T. E. (1998). How leaders influence the culture of schools. *Educational Leadership*, 56(1), 28–30. DOI: 10.1.1.476.976
- Reeves, M. A., Kanan, L. M. & Plog, A. E. (2010). *Comprehensive planning for safe learning environments: A school professional's guide to integrating physical and psychological safety – Prevention through recovery*. New York: Taylor & Francis Group.
- Robers, S., Zhang, A., Morgan, R. E. & Musu Gillette, L. (2015). *Indicators of school crime and safety: 2014*. Washington: U. S. Department of Education, National Center for Education Statistics & U. S. Department of Justice, Bureau of Justice Statistics.
- Rumberger, R. W. & Thomas, S. L. (2000). The distribution of dropout and turnover rates among urban and suburban high schools. *Sociology in Education*, 73(1), 39–67. DOI: 10.2307/2673198
- Saufler, C. (2005). *School climate and culture*. Retrieved January 10, 2016 from the World Wide Web <http://www.safeschoolsforall.com/schoolclimate.html>
- Schein, E. H. (2004). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schlechty, P. C. (1997). *Inventing better school*. San Francisco: Jossey-Bass.
- School climate and learning* (2004). Best practice briefs, No. 31. Retrieved January 10, 2016 from the World Wide Web <http://outreach.msu.edu/bpbriefs/issues/brief31.pdf>
- Sherblom, S. A., Marshall, J. C. & Sherblom, J. C. (2006). The relationship between school climate and math and reading achievement. *Journal of Research on Character Education*, 4(1–2), 19–31.
- Shumow, L. & Lomax, R. G. (2001). Predicting perceptions of school safety. *School Community Journal*, 11(2), 93–112.
- Stewart, E. B. (2007). Individual and school structural effects on African American high school students' academic achievement. *High School Journal*, 91(2), 16–34.
- Sprague, J. R. & Walker, H. M. (2005). *Safe and healthy schools: Practical prevention strategies*. New York: The Guilford Press.
- Teodorović, J. (2009). Educational effectiveness: Key findings. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 41(2), 297–314. DOI: 10.2298/ZIPI0902297T
- Teodorović, J. (2011). Classroom and school factors related to student achievement: What works for students? *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), 215–236. DOI: 10.1080/09243453.2011.575650
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. & Higgins D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 20(10), 1–20. DOI: 10.3102/0034654313483907
- The school climate challenge: Narrowing the gap between school climate research and school climate policy, practice guidelines and teacher education policy* (2007). Denver: National Center for Learning and Citizenship and Education Commission of the States. Retrieved January 10, 2016 from the World Wide Web <http://schoolclimate.org/climate/documents/school-climate-challenge.pdf>
- Wang, C., Berry, B. & Swearer, S. M. (2013). The critical role of school climate in effective bullying prevention. *Theory into Practice*, 52(2), 296–302. DOI: 10.1080/00405841.2013.829735
- Welsh, W. N. (2003). Individual and institutional predictors of school disorder. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 1(4), 346–368. DOI: 10.1177/1541204003255843
- West, M., Jackson, D., Harris, A. & Hopkins, D. (2003). Learning through leadership, leadership through learning: Leadership for sustained school improvement. In K. A. Riley & K. Seashore Louis (Eds.), *Leadership for change and school reform* (pp. 30–50). New York: Routledge Falmer.

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. DOI: 10.1177/0734282909344205

Примљено 14.11.2017; прихваћено за штампу 30.1.2018.

SCHOOL CLIMATE AND SCHOOL CULTURE:
A FRAMEWORK FOR CREATING SCHOOL AS A SAFE
AND STIMULATING ENVIRONMENT FOR LEARNING
AND DEVELOPMENT

Emina Hebib

Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Serbia

Vesna Žunić Pavlović

Faculty of Special Education and Rehabilitation, University of Belgrade, Serbia

Abstract

School, as an educational institution, represents an important context for the development of children and young people. It is therefore necessary to shape it as a safe and stimulating environment for student learning and development. This paper offers a definition of the concept of school as a safe and stimulating environment for student learning and development, based on a review of academic and scholarly papers from a variety of disciplines and areas of practice. The content and meaning of the concept of school safety have been considered from the physical and psychological aspects, while the concept of school as a stimulating learning environment has been specified in terms of four dimensions – the physical, psychological, social and cognitive school environment. It is pointed out that these concepts and the phenomena they denote tend to be interpreted and analysed as the components or dimensions of broader concepts, namely, school climate and school culture. One section of the paper is therefore devoted to explaining these concepts, as well as considering their interrelationship and the importance of creating a positive and stimulating school climate and culture for institutional practice. The conclusion further emphasises that creating school as a safe and stimulating environment for student learning and development, as well as creating positive and supportive school climate and culture, is an extremely complex process that entails changes in the content and structure of the school institution as a whole.

Key words: safe school environment, stimulating school environment, school climate, school culture.

ШКОЛЬНЫЙ КЛИМАТ И ШКОЛЬНАЯ КУЛЬТУРА КАК РАМКА ДЛЯ СОЗДАНИЯ ШКОЛЫ КАК БЕЗОПАСНОЙ И СТИМУЛИРУЮЩЕЙ СРЕДЫ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ

Эмина Хебиб

Философский факультет, Университет в Белграде, Сербия

Весна Жунич Павлович

Факультет специального образования и реабилитации,
Университет в Белграде, Сербия

Аннотация

Школа как воспитательное и образовательное учреждение является важным контекстом, в котором проходит развитие детей и молодежи. Поэтому необходимо создавать ее как безопасную и стимулирующую среду для обучения и развития учащихся. В статье представлен обзор определений понятия школы как безопасной и стимулирующей среды для обучения и развития учащихся, сделанный на основе изучения специальной и научной литературы из различных областей науки и практической работы. Содержание и значение понятия безопасность школы рассматривается с физической и психологической точки зрения, а описание концепции школы как стимулирующей среды для обучения дается в рамках четырех измерений – физической, психологической, социальной и когнитивной школьной среды. Подчеркивается, что приведенные понятия и обозначенные ими явления чаще всего интерпретируются и анализируются как компоненты или измерения более широких понятий – школьного климата и школьной культуры. Соответственно, в специальном разделе статьи приводятся объяснения всех концепций, а внимание уделяется их взаимоотношениям и важности для школьной практики создания позитивного и стимулирующего школьного климата и школьной культуры. В заключительной части подчеркивается, что создание школы как безопасной и стимулирующей среды для обучения и развития учащихся и формирование положительного и стимулирующего школьного климата и культуры является очень сложным процессом, который включает содержательно-структурные изменения в образовательном учреждении.

Ключевые слова: безопасная школьная среда, стимулирующая школьная среда, школьный климат, школьная культура.